

Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts
der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich

**„Der Solotänzer im Damenballett“
Männliche Erzieher und Geschlechtlichkeit**

Verfasserin: Giovanna Schälli

Referent: Prof. Dr. Peter Rieker

Betreuerin: M.A. Anna Schnitzer

Institut für Erziehungswissenschaft

Abgabedatum: 01.12.2014

Dank

An dieser Stelle möchte ich all jenen Personen meinen Dank aussprechen, die mich im Arbeitsprozess unterstützt und zum Gelingen der vorliegenden Arbeit beigetragen haben.

Ein grosses Dankeschön geht an die Erzieher, die sich für ein Interview bereit erklärt und damit den Grundstein zu dieser Arbeit gelegt haben. Ohne sie wäre die Entstehung dieser Arbeit nicht möglich gewesen.

Ein besonderes Dankeschön richtet sich an Herrn Prof. Dr. Peter Rieker für seine fachliche Beratung und unterstützende Betreuung.

Weiter gebührt mein Dank Frau Prof. Dr. Catrin Heite. Die Einbindung in ihren Lehrstuhl bot mir die Möglichkeit im inspirierenden universitären Umfeld an meinem Thema arbeiten zu können.

Mein Dank richtet sich zudem an meine Betreuerin M.A. Anna Schnitzer. Sie unterstützte mich äusserst kompetent bei der Konzeptualisierung dieser Arbeit und stand mir bei relevanten Schritten in der Interviewanalyse zur Seite.

Zum Schluss möchte ich den Mitarbeiter_innen des Lehrstuhls Ausserschulische Bildung und Erziehung sowie des Lehrstuhls Pädagogik-Sozialpädagogik danken, welche im Rahmen verschiedener Kolloquiumsitzungen und Forschungstage durch ihr Mitdenken und den inhaltlichen Austausch bedeutend zur Schwerpunktsetzung und Finalisierung dieser Arbeit beigetragen haben.

Vorbemerkung

In der vorliegenden Arbeit wird Wert auf eine geschlechtergerechte Sprache gelegt. Zur Sensibilisierung der Leserschaft auf sprachlich induzierte Diskriminierungen und zur Sicherstellung der Berücksichtigung jeweils beider Geschlechter wird daher darauf geachtet, weibliche und männliche Bezeichnungen für Personen beider Geschlechter zu verwenden.

In der Arbeit wird ausserdem das für Kindertagesstätten stehende Kurzwort *Kita* bevorzugt. Dazu gehören Kindergärten für 3-6 jährige Kinder, Krippen, Horte sowie altersübergreifende Einrichtungen. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt im Bereich der Einrichtungen der institutionellen Kinderbetreuung für 0-6 jährige Kinder. Hierfür steht in dieser Arbeit auch der Begriff der *Frühpädagogik*.

Ebenfalls gilt es an dieser Stelle festzuhalten, dass sowohl der Titel ‚Der Solotänzer im Damenballett‘¹ als auch der Untertitel ‚Männliche Erzieher und Geschlechtlichkeit‘ bestimmte geschlechtsspezifische Bereiche, Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit sowie geschlechtsspezifische Erwartungen festlegen. Diese Titel karikieren auf eine gewisse Weise die Reifizierungsproblematik im Umgang mit der Geschlechterdifferenz, die sich stellt, wenn man über Geschlechterverhältnisse im Feld der Frühpädagogik forscht und dadurch Kategorisierungen hervorhebt, die man eigentlich nicht zu reproduzieren beabsichtigt. Daher scheint es sinnvoll zu explizieren, dass sich die Forscherin darüber im Klaren ist, dass sie durch ihre empirisch-analytische Beschäftigung mit dem Forschungsgegenstand das Konstrukt Geschlecht und dementsprechend die Zweigeschlechtlichkeitslogik immer wieder aufs Neue herstellt, konkretisiert und vergegenständlicht. Bereits durch die Auswahl der Interviewpartner wird die Kategorie Geschlecht als Auswahlkriterium relevant gesetzt, noch bevor sie überhaupt als Differenzkategorie *dekonstruiert*, respektive ins analytische Blickfeld genommen wird. Zudem beeinflusst die Forscherin den Forschungs- und Erkenntnisprozess insofern, als ihre Position eine Auswirkung darauf hat, wie sie von den Akteuren im Feld, den Erziehern, wahrgenommen wird. Durch ihre Präsenz beeinflusst sie nicht nur die Interviewsituation, sondern provoziert durch die Relevanzsetzung der Thematik bei den Akteuren einen gewissen Erklärungsbedarf. Darüber hinaus strukturiert sie durch ihr (Vor-)Verständnis über Geschlecht(lichkeit) den Forschungsprozess und (re-)produziert immer auch Wissensbestände und Bilder über Geschlecht. Obwohl es in dieser Arbeit im Sinne der qualitativen Forschung darum geht, soziale Konstrukte zu *dekonstruieren* sowie die Herstellungsprozesse dieser in den

¹ Dieser Titel stellt insofern ein Zitat dar, als er auf der Ebene der Formulierung mit dem Titel eines in Deutschland in den 1990er Jahren durchgeführten Seminars für Kita-Männer gleichzusetzen ist. Tim Rohrman, der sich mit dieser Thematik beschäftigt, hat dieses Wortspiel, wie er in einem E-Mail vom 04.07.2014 erklärt, in seinen Arbeiten später aufgegriffen (vgl. hierzu Rohrman's Vortrag „elementar. Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ auf der Fachtagung „Kinder brauchen Männer“ im Jahr 2010 oder den im 2012 veröffentlichte Bericht aus der Nürnberger Zeitung von Wolf, die sich mit dem Untertitel „Keine Solotänzer im Damenballett“ auf Rohrman bezieht). Auf wen diese Formulierung tatsächlich zurückzuführen ist, konnte nicht rekonstruiert werden.

Blick zu nehmen, wird dem aufgeführten Dilemma der Reifizierung von Geschlechterdifferenzen Rechnung getragen, indem die eigenen Arbeitsschritte und die Verwendung von Begrifflichkeiten kritisch-reflexiv hinterfragt werden². Dementsprechend geht es nicht um eine Naturalisierung oder eine Akzentuierung von Geschlechterunterschieden, sondern in erster Linie darum aufzuzeigen und zu rekonstruieren, wie die befragten Erzieher in ihren Erzählungen Geschlechtlichkeit herstellen, relevant setzen und verhandeln.

Die aufgeführte Problematik der Reifizierung von Geschlechterdifferenz durch die Forschung ist kein Grund Forschungsbestrebungen über Geschlecht zu unterlassen, sondern mit dem Bewusstsein darüber umso mehr Grund dafür sich intensiv und vor allem theoriesensibel damit zu beschäftigen.

² Zu weiterführenden Überlegungen zur Problematik der Reifizierung vgl. Diehm et al. (2010).

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	9
TEIL I: THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN	18
2. Der Diskurs um ‚mehr Männer‘ in Kitas.....	18
2.1 Die drei zentralen Topoi in der Diskussion um ‚mehr Männer‘	18
2.2 Kritische Reflexion und zusammenfassende Überlegungen	23
3. Stand der Forschung	26
3.1 Berufsbiografie der männlichen Erzieher	26
3.2 Situation der männlichen Erzieher in der Praxis	28
3.3 Geschlechtertypische Erwartungshaltungen und Verhaltensweisen	29
3.4 ‚Generalverdacht‘	31
4. Geschlechtertheoretische Perspektive	33
4.1 Wissenschaftstheoretische und –historische Verortung	34
4.1.1 Kritik der Frauenforschung am androzentrismen Referenzsystem.....	34
4.1.2 Feministische Forschungsbestrebungen	36
4.1.3 Spannungsverhältnis zwischen Differenz- und Gleichheitsansatz	37
4.1.4 Geschlecht als Strukturkategorie	39
4.1.5 Geschlecht als soziale Konstruktion.....	39
4.1.6 Konstruktivistische Grundüberlegungen.....	42
4.2 Erkenntnistheoretische Verortung	43
4.2.1 Soziologische Lesarten von Geschlecht	44
4.2.2 Konzeptualisierung des ‚doing gender‘ Ansatzes.....	46
4.2.3 ‚Doing gender‘ in der Interaktion.....	53
4.2.4 ‚Doing gender‘ durch Darstellung und Attribution	57
4.2.5 Geschlechter-Wissen.....	61
4.3 Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion.....	65
TEIL II: METHODOLOGISCHE UND METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN	69
5. Forschungsgegenstand und seine methodologische Verortung	69
6. Interviews	71
6.1 Auswahl der Interviewpartner	71
6.2 Interviewform und Interviewdurchführung.....	73
6.3 Datenaufbereitung.....	75
7. Grundlagen und Auswertungsverfahren der Grounded Theory	76
7.1 Wissenschaftlicher Hintergrund und Forschungsperspektive.....	78
7.2 Auswertungsverfahren der Grounded Theory.....	79

7.2.1	Offenes Kodieren.....	79
7.2.2	Axiales Kodieren	81
7.2.3	Selektive Kodieren	82
7.2.4	Verdeutlichung des kodierenden Verfahrens anhand von Beispielen	83
TEIL III: EMPIRISCHE ERGEBNISSE.....		88
8.	Prozesse der Berufswahlmotivation und des Berufseinstiegs	91
8.1	Berufsbiografie	91
8.2	Bestärkende und irritierende Erfahrungen.....	97
8.2.1	Bestärkende Erfahrungen	97
8.2.2	Irritierende Erfahrungen.....	99
9.	Die Bedeutung des (,männlichen') Erziehers aus Sicht der Befragten.....	103
9.1	Die Bedeutung des Erziehers für die Kinder aus Sicht der Befragten.....	104
9.2	Die Bedeutung des Erziehers für die pädagogische Praxis aus Sicht der Befragten...	110
9.3	Die Bedeutung des Erziehers für das Geschlechterbild aus Sicht der Befragten.....	119
10.	Geschlechterkonstruktionsprozesse im Berufsalltag.....	126
10.1	Positiv wahrgenommene, exogenerierte Geschlechtsattributionen.....	127
10.1.1	Der Geschätzte bei den Eltern	127
10.1.2	Der Geschätzte im Team	133
10.2	Negativ wahrgenommene, exogenerierte Geschlechtsattributionen.....	141
10.2.1	Der Verdächtige.....	141
10.2.2	Individuelle Strategien gegen den Generalverdacht	151
TEIL IV: RESÜMEE.....		158
11.	Zusammenfassung der Theoretischen und empirischen Ergebnisse.....	158
12.	Abschliessende Diskussion	169
13.	Bibliographie	173
14.	Internetlinks.....	186
15.	Appendices auf CD-Rom.....	187
15.1	Anfrage.....	187
15.2	Interviewleitfaden	187
15.3	Interviewprotokolle und -transkripte.....	187
15.4	Thematische Verläufe und offenes Kodieren	187
16.	Selbständigkeitserklärung	188
17.	Curriculum Vitae	189

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Transkriptionsregeln in Anlehnung an Rosenthal	75
Abbildung 2	Kodierparadigma von Strauss und Corbin (1996) nach Flick (2007)	82
Abbildung 3	Verdeutlichung des Kodierparadigmas	84
Abbildung 4	Beispielhafte Verdeutlichung für das In-Beziehung-Setzen von Kategorien	86
Abbildung 5	Analyseschema und Übersicht für das Kategoriensystem	88
Abbildung 6	Kategorie Berufs(wahl)motivation und Berufseinstieg	92
Abbildung 7	Kategorie Bedeutung des („männlichen“) Erziehers aus Sicht der Befragten	104
Abbildung 8	Übersicht der Kategorie Geschlechtsattributionen im Berufsalltag	127

1. EINLEITUNG

Der Beruf der Erzieher_innen wird seit seiner Entstehung historisch und gesellschaftlich bedingt als ‚Frauenberuf‘ konstruiert. Männer, die sich für diesen Beruf entscheiden, irritieren vor dem Hintergrund dieses Konstrukts gängige Vorstellungen von Männlichkeit. Denn ‚männlich sein‘ wird oftmals mit den Attributen durchsetzungsfähig, stark, aggressiv und unemotional gleichgesetzt, während den Frauen ‚von Natur aus‘ das Empathische und Fürsorgliche zugesprochen wird (vgl. Hausen 1976, 2007). So war lange Zeit selbstverständlich und nicht weiter thematisierungsbedürftig, dass die Betreuung, Versorgung und Erziehung der Kinder zu den Aufgaben der Frauen gehören (vgl. May/Rose 2014, 12). Seit einiger Zeit lässt sich aber gerade im Bereich der frühkindlichen Betreuung und Bildung in Kindertagesstätten³ eine virulente Diskussion über die Bedeutung männlicher Bezugspersonen konstatieren. ‚Männer in Kitas‘ wird zu einem aktuellen Thema. Sowohl im medialen, wie auch im (fach-) öffentlichen Diskurs wird intensiv problematisiert, dass im Bereich der Frühpädagogik kaum männliche Fachkräfte tätig sind. Das, was lange Zeit als selbstverständlich galt, wird nun, so Lotte Rose und Michael May, als veränderungsbedürftig verhandelt (vgl. ebd.). Es wird argumentiert, dass Kinder im Prozess des Aufwachsens nicht nur von Frauen, sondern auch von Männern professionell begleitet werden sollen. In verschiedenen Argumentationssträngen wird die Bedeutsamkeit der männlichen Fachkräfte stark in Bezug auf ihre ‚geschlechtsspezifischen‘ Fähigkeiten und Qualitäten diskutiert. Das bedeutet, dass die Kategorie Geschlecht in einem differenzorientierten Denken als besonderes Professionsmerkmal thematisch wird. Dies wiederum führt dazu, dass die Fachkräfte mit bestimmten Erwartungshaltungen und Zuschreibungen konfrontiert und die Erzieher unmissverständlich als *männliche* Erzieher adressiert werden.

Die Forderung nach ‚mehr Männer in die Kinderbetreuung‘ wird neben der starken medialen Thematisierung auch von politischen Programmen gerahmt und Kampagnen zur Erhöhung der Männerquote erhalten auf der Ebene der Politik grosse Unterstützung⁴. In Deutschland kann man hier exemplarisch das 2010 gestartete Bundesmodellprogramm „MEHR Männer in Kitas“⁵, sowie das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderte Netzwerk „Neue Wege für Jungs“⁶ nennen, mit welchem man Jungen und junge Männer für Sozial- und Pflegeberufe gewinnen möchte. Auch in der Schweiz sind ähnliche

³ Im Folgenden wird für Kindertagesstätten die Begrifflichkeit Kita verwendet.

⁴ Der Ausgangspunkt für das wachsende Handlungs- und Forschungsinteresse ist die Tatsache, dass in Deutschland ca. 97 Prozent aller Erzieher und Erzieherinnen Frauen sind (vgl. Buschmeyer 2013, 13) und in der Schweiz der Männeranteil gerade mal 5 Prozent ausmacht. Im Jahr 2013 haben in der Schweiz von 1755 Fachpersonen Betreuung 158 Männer, also ca. 9 Prozent die Ausbildung abgeschlossen (vgl. <http://www.savoirsocial.ch/grundbildung-fabe/zahlen-und-fakten/statistik-fabe-2014-de.pdf> Stand 16.10.2014).

⁵ Vgl. <http://www.mikitas.de/> (Stand 11.11.2014)

⁶ Diese und weitere Projekte sind online auf der Seite der Koordinationsstelle Männer in Kitas aufgeführt: <http://www.koordination-maennerinkitas.de/modellprojekte/> (Stand 16.10.2014)

Programme zu verzeichnen. Die vom Schweizerischen Krippenverband lancierte Initiative „Kinderbetreuer, ein prima Männerberuf“⁷ war ein erstes schweizerisches Projekt zur Steigerung des Männeranteils in der Betreuung von Kleinkindern. Mit dem Projekt „Männer in die Unterstufe“⁸ unterstützt vom Netzwerk schulische Bubenarbeit (NWSB) werden seit 2004 ähnlichen Bestrebungen für Kindergarten und Primarschule verfolgt. Das Projekt zielt darauf ab, mit Informations- und Sensibilisierungsarbeit den Männeranteil in den Berufen ‚Kindergärtner‘ und ‚Primarschullehrer‘ zu erhöhen sowie die Reputation dieser Berufe zu verbessern und die Gleichstellungsthematik in der breiten Öffentlichkeit zu verankern. Der Dachverband der Schweizer Männer und Väterorganisation ‚Männer.ch‘ wirbt ebenfalls für mehr Männer und mehr Toleranz in Kitas, wofür das vom Eidgenössischen Büro für Gleichstellung unterstützte Pilotprojekt „Männer als Kinderbetreuer“⁹ (Maki) geplant ist. Zudem wurde von Forschenden der Universität St. Gallen und der Pädagogischen Hochschule St. Gallen die Internetseite www.gender-kita.ch aufgeschaltet mit dem Ziel, die Vernetzung und den Erfahrungsaustausch unter männlichen Erziehern zu fördern und Vorurteile abzubauen. Diese Interventionen lassen erkennen, dass auch die Politik dieses Thema zu einem ihrer Schwerpunkte in der Gleichstellungspolitik macht.

Die dem Thema nun verstärkt zugesprochene Relevanz, kann auch damit begründet werden, dass sich der Bereich der Kindertageseinrichtungen auf vielfache Weise wandelt und als Bildungseinrichtung verstärkt an Bedeutung gewinnt. Dementsprechend wird die familienergänzende Betreuung in den letzten Jahren in der Schweiz und in anderen Ländern kontinuierlich ausgebaut (vgl. Bundesamt für Statistik 2010). Des Weiteren lässt sich die Forderung unter anderem auch darauf zurückführen, dass durch den zunehmenden Ausbau von Kinderbetreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren ein Mangel an Fachkräften zu drohen scheint (vgl. Buschmeyer 2013, 13).

Auffallend in der aktuellen Debatte um ‚mehr Männer in Erziehung und Bildung‘ ist ihre grosse Einmütigkeit (vgl. May/Rose 2014, 13). Es wird übereinstimmend angenommen, dass es gut ist, wenn mehr Männer in diesen Bereichen tätig sind. Hierbei muss abgesehen von diesem Konsens beachtet werden, dass sich die männlichen Pädagogen selbst auf einem schmalen Grad bewegen. Sie geraten nämlich gleichzeitig auf massive Weise unter Verdacht als Gewalttäter und Missbraucher (vgl. ebd.). Ein männlicher Erzieher, der gerne mit den Kindern kuschelt? Könnten da nicht eher sexuelle Neigungen verborgen sein, als eine rein professionelle, fürsorgliche Nähe? Der Mann wird gebraucht und gefordert, gleichzeitig steht er aber unter einem ständigen Generalverdacht der Pädophilie, der durch den medialen Diskurs über Missbrauchsfälle verstärkt wird. Die Thematisierung dieses Verdachts soll in dieser

⁷ Vgl. <http://www.kinderbetreuer.ch/> (Stand 16.10.2014)

⁸ Vgl. <http://www.unterstufenlehrer.ch/> (Stand 16.10.2014)

⁹ Vgl. <http://www.ebg.admin.ch/dienstleistungen/00534/index.html?lang=de> (Stand 12.11.2014)

Untersuchung nicht ausgespart bleiben, denn dieser wird nicht nur auf der diskursiven Ebene, sondern ebenfalls im untersuchten Feld rege diskutiert.

Ein weiterer Aspekt der es hinsichtlich der Debatte um ‚mehr Männer in Kitas‘ zu berücksichtigen gilt, ist die Frage nach dem *Warum*. Warum und mit welchen Argumentationen werden ‚mehr Männer‘ im Erziehungs- und Bildungswesen gefordert? Hinsichtlich dieser Frage zeigt sich, dass die virulente Diskussion kontroverse Begründungslinien beinhaltet, denen unterschiedliche theoretische Annahmen zugrunde liegen. Mit Blick auf vorliegende Diskursanalysen sind dabei drei Argumentationsfiguren (vgl. Rose 2012, 2014; Fegter 2013) herausgearbeitet worden, die in dieser Arbeit aufgegriffen werden. Während die Debatte einerseits von einem *arbeitsmarktpolitischen* Argument getragen ist, das sich am Bedarf des Arbeitsmarktes ausrichtet und davon ausgeht, dass die Erhöhung des Männeranteils mit einer Erweiterung des Berufswahlspektrums junger Männer korrespondiert, wird andererseits in der *geschlechterpolitischen* Argumentationsweise die Bedeutung der geschlechtergerechten Erziehung betont. Das stärkste Argument, das im medialen und (fach-)öffentlichen Diskurs ins Feld geführt wird und das die Bedeutung der männlichen Bezugspersonen für Kinder, insbesondere für Jungen debattiert, ist das *sozialisationstheoretische* (vgl. Rose 2012, 11). In Zusammenhang mit der ‚Feminisierungsthese‘ und der damit einhergehenden Problematisierung der Jungen als „Bildungs- und Modernisierungsverlierer“ (Fegter 2012a) wird kritisiert, dass in der Betreuung und Bildung kaum Männer als Bezugspersonen anzutreffen seien und somit das männliche Rollenbild, respektive die männliche Identifikationsfigur (für die Jungen) fehle (vgl. Rose 2012, 2014; Fegter 2013, Rohrman 2006, 2009, 2012; Rohrman et al. 2010; Aigner et al. 2012). Die Kritik richtet sich hierbei vor allem auf die gesellschaftlichen und geschlechterbezogenen Strukturen, die zu der starken Ungleichverteilung der Geschlechter in pädagogischen Berufen führen (vgl. Aigner/Rohrman 2012, 12). Es wird angenommen, dass sich die fehlende Präsenz der männlichen Fachkräfte im Bildungs- und Erziehungswesen negativ auf die Jungen auswirke, da ihnen ohne die männliche Identifikationsfigur Störungen und/oder Probleme im Sozial- und Bindungsverhalten sowie im schulischen Bereich drohen würden (vgl. Fegter 2013, 151). Die Polemik richtet sich in anderen Worten darauf, dass es den Jungen an „professionellen männlichen Identifikationspersonen [und] an positiver Spiegelung [sowie an] sozialer Anerkennung männlicher Interaktionsmuster“ fehle. Ausserdem werde ihnen die Möglichkeit eines „emotional spielerischen Dialog[s] mit einer bedeutungsvollen Bezugsperson, die das spezifisch männliche [sic!], das motorisch-aggressive [sic!] des Jungen akzeptiert“ vorenthalten (Damasch 2010 zit. nach Aigner/Rohrman 2012, S. 13). Ohne dabei die Leistungen der weiblichen Fachpersonen zu schmälern, spricht der Fachdiskurs des Weiteren von einem „öffentliche[n] Feld der ‚Vaterabwesenheit‘“ (Moss 2008, S. 1 zit. nach ebd., S. 12), womit gleichzeitig die väterliche Repräsentanz, die Lehrer und Erzieher ausüben können, hervorgehoben wird. Weiter heisst es:

„Wo der Vater zuhause fehlt, brauchen die Söhne alleinerziehender Mütter engagierte Männer in der Krippe, im Kindergarten und in der Grundschule“ (ebd.). Diese Ausführungen verdeutlichen, dass an die männlichen Erzieher unmittelbar verschiedene (geschlechtsspezifische) Erwartungshaltungen herangetragen werden und ihnen eine sozialisationstheoretische Bedeutung beigemessen wird. Sie sollen als Identitätsfigur fungieren, als Vaterersatz dienen und eine Vorbildfunktion übernehmen. Dementsprechend werden Männer und ihre männlichen Eigenschaften gefordert, weil geglaubt wird, dass sie aufgrund ihres Geschlechts etwas anderes als die weiblichen Kolleginnen repräsentieren und in die pädagogische Arbeit einfließen lassen (vgl. Fegter 2013, 152; Rohrmann 2009, 57).

Infolge dieses Diskurses wurden einige Forschungsprojekte initiiert, die die Auswirkungen des Einsatzes von Männern in Institutionen der Kinderbetreuung erforschten. Obwohl einige Studien belegen, dass fehlende männliche Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung schädlich sind (vgl. Aigner 2001; Dammasch 2008) und umgekehrt anwesende männliche Bezugspersonen sich förderlich auswirken (vgl. Dornes 2006), kann bis heute keine Studie die Frage beantworten, ob es für die Kinder Vor- oder Nachteile birgt, wenn sie von Frauen und Männern erzogen werden. Es ist empirisch weder geklärt, wie und ob männliche Erzieher überhaupt in der Kita jene entwicklungsbereichernden Effekte haben, die die Fachdebatte prominent macht, noch wird im Fachdiskurs theoretisch der Frage nachgegangen, *warum* und inwiefern es das Geschlecht in professionalisierten Kontexten *überhaupt* relevant zu setzen gilt¹⁰. Dementsprechend beruht die Idee der positiven Wirkung von männlichen Erziehern momentan auch eher auf „Plausibilitätsannahmen“ (Rose 2014, 32) als auf fundierten empirischen Nachweisen und theoretischen Auseinandersetzungen. Obwohl das Thema ‚Männer in Kitas‘ auch von der Forschung in den letzten Jahren vermehrt aufgegriffen wurde, wird von einigen Seiten kritisiert, dass es an Studien fehle, die die Perspektive der Professionellen in (sozial-)pädagogischen Arbeitsfeldern in den Blick nehmen und danach fragen, wie sich diese im Kontext der Diskussion um ‚mehr Männer‘ äussern und wie sie selbst die Relevanz von Geschlechtszugehörigkeit im Zusammenhang professionellen Handelns fassen (vgl. Fegter 2013, 159).

¹⁰ Vor dem Hintergrund des Diskurses bedarf es doch eigentlich einer kritisch reflexiven Hinterfragung, wieso in einem professionalisierten Kontext Geschlecht überhaupt relevant gesetzt wird. Warum spielt Geschlecht bei Professionellen eine Rolle, wenn doch die Professionalität und das Wissen über die Möglichkeiten und Grenzen des (eigenen) professionellen Handelns und nicht Geschlecht im Vordergrund stehen (sollten)? Es gilt also kritisch anzumerken, dass im Diskurs quasi eine Umkehrung stattfindet, indem den Fragen zur Bedeutung von Geschlecht vor den Fragen zur Professionalität Vorrang geboten werden. Oder wie es Kim-Patrick Sabla (vgl. 2014, 50) treffend formuliert, wird das Geschlecht der Professionellen als Professionsmerkmal stark gemacht. Damit einhergehend geht ein Professionalitätsverständnis, das die Fachkraft und ihre Persönlichkeit zum Referenzobjekt des professionellen Handelns macht. Der Fachkraft werden aufgrund ihres Geschlechts angenommene ‚geschlechtsspezifische‘ Fähigkeiten und damit eine bestimmte Qualität von Professionalität zugeschrieben, die sie von den andersgeschlechtlichen Kolleg_innen wiederum abgrenzt (vgl. ebd.). Dass dies die Gefahr einer Essentialisierung von Geschlecht(erdifferenzen) hervorruft, wird im Kap. 2.2 kritisch beleuchtet (vgl. dazu auch die kritische Auseinandersetzung von Rose 2014).

Dieses angedeutete Forschungsdesiderat wird in dieser Arbeit aufgegriffen. Ausgehend von der gesellschaftspolitischen Relevanz der Thematik ‚Männer in Kitas‘ und der einhergehenden Debatte wurde für die vorliegende Untersuchung folgende Forschungsfrage erarbeitet:

Wie verhandeln männliche Erzieher Geschlechtlichkeit in Hinblick auf ihren beruflichen Kontext?

Diese Fragestellung beinhaltet bereits verschiedene theoretische Überlegungen, die im Folgenden skizziert werden. Der Untersuchung liegt die grundlegende Annahme der Frauen- und Geschlechterforschung zugrunde, die im sozialkonstruktivistischen Konzept des ‚doing gender‘ formuliert wird. Sowohl die charakteristische Eigenschaft ‚männlich‘ als auch die Kategorie Geschlecht wird demnach nicht als eine ‚natürliche‘ Tatsache verstanden, sondern als Konstrukt, an dessen unterschiedliche Interaktionspartner_innen beteiligt sind (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992). Aus dieser Perspektive ist man(n) nicht einfach ein männlicher Erzieher und ‚hat‘ ein Geschlecht, sondern Männer und Frauen ‚haben‘ erst dann ein Geschlecht, wenn sie dieses für andere haben (vgl. Hirschauer 1993, 53f.). Die Geschlechtsidentität sowie die Subjektivität entstehen aus diesem Blickwinkel aus einem gesellschaftlichen Prozess, indem Personen über einen sozialen, wechselseitigen Austausch mit anderen Beteiligten zu Subjekten werden. Einerseits wird dabei Geschlecht durch Zuschreibungsprozesse hergestellt und andererseits als ein Aspekt der menschlichen Identität verinnerlicht. Diesbezüglich wird aus einer kritischen sozialisationstheoretischen Perspektive nicht von einem einheitlichen Identitätsbegriff ausgegangen. Vielmehr wird die Geschlechtsidentität als eine lebenslange Entwicklungsleistung betrachtet, die mit einer konflikthaften Aneignung und Verarbeitungsdynamik einhergeht (vgl. Bereswill 2006). Die subjektive Aneignung von Geschlecht führt somit nicht zu einer einheitlichen Identität ‚als Mann‘ oder ‚als Frau‘, sondern zu immer neuen Konstellationen der Übereinstimmung und Nicht-Übereinstimmung hinsichtlich gesellschaftlicher Erwartungsprojektionen (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 1987). Mit dieser lebenslangen Konfliktdynamik ist gemeint, dass Personen in ihrem inneren Erleben über Potentiale der Aneignung und der Verarbeitung kultureller Erfahrungen besitzen, die nicht immer mit kulturellen Klischees über Frauen und Männer oder anderen Zuschreibungen von Unterschieden übereinstimmen müssen (vgl. Bereswill 2006, 52ff.). Das Geschlecht, oder genauer gesagt, kulturelle Deutungsmuster von Männlichkeit und Weiblichkeit werden aus dieser Sichtweise nicht einfach übernommen, sie sind keine Schemata, die in einer deterministischen Ableitung ausgestaltet werden können. Geschlecht wird vielmehr im Rahmen der kulturellen Konstruktionen in einem fortlaufenden Prozess angeeignet, umgestaltet und verarbeitet. Vor diesem Hintergrund werden in dieser Arbeit Subjektivität, Geschlecht und Geschlechterdifferenz als komplexe, konflikthafte und vielschichtige Phänomene aufgefasst. Das Subjekt wird als konflikthafte Gefüge verstanden, weil sich unbewusste und bewusste Verinnerlichungen und Identifizierungen mit ausserpersonalen Erfahrungen der weltlichen Aneignung überschneiden können (vgl. ebd.). Geschlecht,

Männlichkeit und Weiblichkeit wiederum gilt es als Konfliktodynamik aufzufassen, da diese Phänomene in Relation zu verschiedenen Versionen von Männlichkeit und Weiblichkeit stehen und es nicht *das* Geschlecht, *die* Männlichkeit oder *die* Weiblichkeit gibt.

In Anbetracht dieser theoretischen Überlegungen wird für diese Untersuchung der Arbeitsbegriff Geschlechtlichkeit präferiert. Diese Begriffsverwendung widerspiegelt die Einnahme der thematisierten konstruktivistischen Perspektive und impliziert das Nichtfestlegbare und Relationale in Bezug auf das fortlaufende prozessuale Erleben, Aneignen, Gestalten und Verarbeiten kultureller Deutungsmuster von Männlichkeit und Weiblichkeit. Die Präferenz dieser Begriffsverwendung liegt demnach darin, den Forschungsblick hinsichtlich der Vielfältigkeit des Sprechens über geschlechts(un)relevante Aspekte zu öffnen, dem Dynamischen in Bezug auf die Verhandlung von Geschlechtlichkeit Rechnung zu tragen sowie den Forschungsblick nicht auf binäre Denkweisen einzugrenzen.

Die Forschungsfrage wird hierbei mit Hilfe von fünf Interviews mit Erziehern untersucht. Dass hierbei eine Relevanzsetzung in Bezug auf Geschlecht von Seiten der Forscherin stattfindet (vgl. Vorbemerkung), wird im Rahmen dieser Masterarbeit einerseits durch den Forschungsgegenstand und andererseits forschungspragmatisch begründet. Die Auswertung des empirischen Materials wird aus unterschiedlichen Blickrichtungen vorgenommen, die verschiedene Dimensionen des ‚doing gender‘ fokussieren. Ausgehend von der Perspektive der Erzieher und ihren Erzählungen werden folgende Fragen berücksichtigt: (1) Wie lassen sich in den Interviews die Prozesse der Berufswahlmotivation und des Berufseinstiegs rekonstruieren und wie wird dabei Geschlechtlichkeit verhandelt? (2) Inwiefern findet eine Relevanzsetzung, respektive Verhandlung von Geschlechtlichkeit im beruflichen Kontext statt und welche Geschlechterkonstruktionsprozesse lassen sich dabei herausarbeiten? Die zweite Frage lässt sich dabei in Bezug auf drei gewählte Dimensionen des ‚doing gender‘ Ansatzes in weitere drei Unterfragen aufteilen: (a) Mit welchen Zuschreibungsprozessen beziehungsweise Geschlechtsattributionen werden die Befragten konfrontiert und auf welche Weise reproduzieren sie diese? (b) Wie stellen sich die Interviewten dar? (c) Inwiefern wird auf den Diskurs rekurriert und was für ein Geschlechterverständnis der Erzieher kommt implizit oder explizit zum Vorschein?

Im Vordergrund der Untersuchung steht die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen, Wahrnehmungen und Deutungen der Erzieher hinsichtlich ihrer zugeschriebenen Bedeutung als Mann und der vermeintlichen Bedeutung von Geschlechtlichkeit im Berufsalltag. Die verschiedenen Aspekte sollen dabei aus dem erhobenen Material heraus ergründet werden, wobei die verwendeten Theoriepositionen und die diskursiven Begründungslinien als eine Art Heuristik fungieren. Für die empirische Bearbeitung der Fragestellung wird bezüglich des Auswertungsverfahrens mit dem kodierenden Verfahren der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1967, 1998; Strauss/Corbin 1996) ein induktives Vorgehen gewählt mit dem

Ziel, einen Mehrwert für das Verständnis der Verhandlung und der angenommenen Bedeutung von Geschlechtlichkeit im Kita-Alltag aus Sicht der männlichen Erzieher zu erreichen.

Zum Aufbau der Arbeit

Um die Forschungsfrage zu beantworten werden unterschiedliche Forschungsschritte vorgenommen. Für einen Überblick zur Struktur der vorliegenden Arbeit werden an dieser Stelle die Kapitel kurz vorgestellt. Die Arbeit gliedert sich in vier grössere Teile:

Teil I ist dem *theoretischen Bezugsrahmen* gewidmet. Zunächst wird in Kapitel 2 ausführlich auf den Diskurs ‚Mehr Männer in Kitas‘ eingegangen, damit dieser in der Auswertung als Hintergrundfolie genutzt werden kann, um zu untersuchen inwiefern die Befragten auf bestimmte Argumentationslinien der Debatte rekurren. Im Anschluss werden in Kapitel 3 die für diese Arbeit relevanten Befunde aus der Forschung diskutiert. Das Augenmerk richtet sich dabei erstens auf empirische Ergebnisse hinsichtlich der Berufsbiografie männlicher Erzieher (Kap. 3.1), zweitens auf Befunde in Bezug auf die Situation der männlichen Erzieher in der Praxis (Kap. 3.2) und drittens auf den in vielen Untersuchungen thematisierten Pädophilie-Generalverdacht (Kap. 3.4). In Kapitel 4 wird die theoretische Grundlage erörtert, um aufzuzeigen wie die Forschungsfrage empirisch untersucht werden kann. Es findet eine Auseinandersetzung mit dem Thema Konstruktion von Geschlecht statt, die für die spätere Auswertung der empirischen Daten als Heuristik dienen soll. Für die geschlechtertheoretische Verortung dieser Arbeit wird im Kapitel 4.1 ein wissenschaftsgeschichtlicher und -theoretischer Abriss über Forschungen zur Kategorie Geschlecht dargestellt, um einerseits aufzuzeigen wie Geschlecht in den unterschiedlichen Forschungsperspektiven und Theorieansätzen zu fassen ist und um andererseits die eigene Perspektive im Lichte anderer Verständnisse begründet vertreten zu können. Im darauf folgenden Kapitel 4.2 werden aus einer erkenntnistheoretischen Perspektive die Konstruktionsprozesse von Geschlechtlichkeit, in der Traditionslinie des ‚Sozialkonstruktivismus‘, näher beleuchtet. Dabei wird in Kapitel 4.2.1 insbesondere die soziologische Perspektive in Hinblick auf den Forschungsgegenstand Geschlecht pointiert dargestellt, weil für die vorliegende Untersuchung drei soziologische Arbeiten die theoretische Grundlage bieten. Anhand von drei Theoretiker_innen, denen allen das in Kapitel 4.2.2 vorgestellte Konzept des ‚doing gender‘ als Grundlage dient, wird darauffolgend der Konstruktionsprozess von Geschlechtlichkeit aus unterschiedlichen Dimensionen in Fokus gerückt. In Kapitel 4.2.3 wird Bezug auf Erving Goffman genommen, der vor allem die Interaktionen untersucht, die zur Konstruktion von Geschlecht beitragen. Hierbei wird dargestellt, wie Personen in Interaktionen das geschlechtliche Selbst konstruieren. Das theoretische Fundament wird in Kapitel 4.2.4 ergänzt durch den Ansatz von Stefan Hirschauer, der die Interaktion in die Geschlechtsattribution und die Geschlechtsdarstellung unterteilt und eine allgemeine Geschlechtszuständigkeit feststellt. Seiner Ansicht wird in jeder Situation

versucht, die Geschlechtszugehörigkeit zu vereindeutigen. Im Kapitel 4.2.5 wird das von Irene Dölling herausgearbeitete Konzept des Geschlechter-Wissens herbeigezogen. Sie führt aus, wie biografisches und gesellschaftliches Wissen über Geschlecht und Geschlechterverhältnisse zur Konstruktion von Geschlecht beitragen können, indem sie Teil des Habitus werden. Nach der Darstellung der drei Perspektiven des ‚doing gender‘ und der Erklärung ihrer Relevanz für die empirische Untersuchung, findet im Kapitel 4.3 eine Auseinandersetzung über Fragen der Geschlechtersegregation statt. Dabei wird unter anderem der Frage nachgegangen, warum Berufe als ‚Frauen‘- oder ‚Männerberufe‘ bezeichnet und berufliche Tätigkeiten als ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ konnotiert werden.

Teil II nimmt Bezug auf die *methodischen und methodologischen Überlegungen* dieser Untersuchung. Dafür wird in Kapitel 5 eine methodologische Verortung des Forschungsgegenstandes vorgenommen, bevor in Kapitel 6 Erklärungen zur Datenerhebung folgen und in Kapitel 7 die Grundlagen und das Auswertungsverfahren der Grounded Theory erläutert werden.

Teil III legt die *empirischen Ergebnisse* dar, die entlang eines erarbeiteten Analyseschemas des Kategoriensystems vorgestellt werden. Dieses Analyseschema dient als Orientierung und illustriert die Kernkategorien in Hinblick auf den prozessualen Charakter der Verhandlung von Geschlechtlichkeit, welcher im Datenmaterial rekonstruiert wurde. In Kapitel 8 werden die Prozesse der Berufswahlmotivation und des Berufseinstiegs erläutert. Bezüglich dieser Kernkategorie wird in Kapitel 8.1 die Berufsbiografie der Befragten vorgestellt und danach gefragt, was die Erzieher dazu bewegt und bekräftigt hat, diesen Beruf auszuüben. Darauf folgend wird in Kapitel 8.2 thematisch, was die Interviewpartner in ihrer Berufsentscheidung bestärkt oder verunsichert hat und mit welchen irritierenden oder diskriminierenden Zuschreibungen sie während des Berufseinstiegs konfrontiert wurden. Anschliessend wird im Kapitel 9 augenscheinlich, welche Überlegungen die Erzieher bezüglich ihrer Bedeutsamkeit anstellen und welche Bezugspunkte und Begründungen für den Berufsentscheid zum Thema gemacht werden. Dabei geht es darum, die subjektiven Sichtweisen der Erzieher erstens hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Kinder (Kap. 9.1), zweitens hinsichtlich ihrer Bedeutung für die pädagogische Praxis (Kap. 9.2) und drittens hinsichtlich ihrer Bedeutung für das gesellschaftliche Geschlechterbild (Kap. 9.3) herauszuarbeiten. Daraufhin werden im Kapitel 10 die Geschlechterkonstruktionsprozesse im Berufsalltag fokussiert. Hierbei geht es darum, die von den Erziehern wahrgenommenen Geschlechtszuschreibungen, die von aussen an sie herangetragen werden zu diskutieren. Im Kapitel 10.1 werden die positiv erlebten Geschlechtsattributionen erläutert und aufgezeigt, welche wertschätzenden Zuschreibungen die Befragten von Seiten der Eltern (Kap. 10.1.1) und des Teams (Kap. 10.1.2) erfahren. In Kapitel 10.2 werden im Gegenzug die erlebten negativ konnotierten Geschlechtsattributionen beleuchtet, wobei eine besonders häufig diskutierte Zuschreibung herausgegriffen wird. Es geht

darum aufzuzeigen, wie sich in den Erzählungen die Zuschreibung ‚des Verdächtigen‘ rekonstruieren lässt und wie die Befragten die Attribution des ‚männlichen Erziehers als potentiell pädophil veranlagter Mann‘ in den Interviewgesprächen verhandeln (Kap. 10.2.1). Vor dem Hintergrund des von den Erziehern aufgegriffen Generalverdachts wird anschliessend das Sprechen über den Umgang mit körpernahen Handlungen im professionellen Kontext thematisiert. Anhand von unterschiedlichen Beispielen wird aufgezeigt, welche Auswirkungen solche Zuschreibungen auf das professionelle Handeln der Erzieher haben können. Dementsprechend werden die individuellen Strategien gegen den Generalverdacht diskutiert, die sich im empirischen Material auf impliziter und expliziter Ebene rekonstruieren lassen (Kap. 10.2.2).

Teil IV ist schliesslich dem *Resümee* der Erkenntnisse gewidmet, die aus der vorliegenden Untersuchung gewonnen wurden. In Kapitel 11 werden zusammenfassend die zentralen Aspekte aufgegriffen und in Hinblick auf die Fragestellung, die theoretischen Überlegungen sowie im Kontext des Forschungszusammenhanges reflektiert. Des Weiteren wird in Kapitel 12 ein für diese Arbeit abschliessendes Fazit gezogen sowie ein Ausblick formuliert.

TEIL I: THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

2. DER DISKURS UM ‚MEHR MÄNNER‘ IN KITAS

Dieses Kapitel nimmt seinen Ausgangspunkt in der virulenten Diskussion um ‚mehr Männer‘ im Bildungswesen und der ihr inhärenten Forderung nach ‚mehr Männern‘ in sogenannten ‚Frauenberufen‘ (vgl. Fegter 2013, 145). Das Ziel dabei ist es, einen Überblick über die unterschiedlichen im Fachdiskurs aufgeführten Argumente zu schaffen, damit die Argumentationslinien für die empirische Untersuchung als Hintergrundfolie nutzbar werden, um zu untersuchen, inwiefern die befragten Erzieher auf diese Debatte und ihre Thematiken rekurren und sich selber im Diskurs verorten.

2.1 Die drei zentralen Topoi in der Diskussion um ‚mehr Männer‘

‚Männer in Kitas‘ ist zurzeit europaweit ein aktuelles Thema, und es wird verstärkt auf die politische und öffentliche Agenda gesetzt (vgl. Kap. 1). Allgegenwärtig wird ein Mangel an männlichen Bezugspersonen beklagt, und der Ruf nach mehr Männern in Erziehung und Bildung gewinnt an Popularität. Die Idee, dass die Präsenz männlicher Beziehungsobjekte im Kinderleben nicht nur wünschenswert, sondern dringend erforderlich ist und durch gezielte gesellschaftliche Anstrengungen protegiert werden soll, ist heute alltäglich und selbstverständlich geworden (vgl. Rose 2014, 29). Aus einer historischen Perspektive handelt es sich interessanterweise um kein neues Phänomen, dass Männer in der Erziehung und Bildung unterrepräsentiert sind. Lange Zeit galt es als selbstverständlich, dass die Aufsicht und Erziehung kleiner Kinder in den Aufgabenbereich der Frau fallen (vgl. Rohrmann 2006, 6; 2009, 57; 2012, 115; Fegter 2012b, 4; May/Rose 2014, 12). In der gegenwärtigen Debatte wird dies jedoch in den entsprechenden Fachszenarien und besonders im öffentlichen-medialen Raum stark kritisiert. Daher scheint es berechtigt zu fragen, warum die aktuelle Diskussion um ‚mehr Männer‘ zum jetzigen Zeitpunkt zu einem viel debattierten Reformthema wird. Wiederum bemerkenswert ist, dass sich die Begründungen, warum Männer in Kitas wichtig sind, eher auf Alltagstheorien stützen und wenig transparent sind (vgl. Rose 2014, 30). Die Diffusität der verschiedenen Argumente für eine Erhöhung des Männeranteils liegt nach Rohrmann (vgl. 2012, 16) darin begründet, dass sie sich erstens kaum auf empirische Forschung stützen können, zweitens auf unterschiedliche theoretische Ansätze Bezug nehmen, drittens mit verschiedenen Werten und Zielen zusammenhängen und viertens durch persönliche Erfahrungen und Haltungen beeinflusst werden (vgl. auch Aigner/Rohrmann 2012, 70).

In Hinblick auf die Fachliteratur ist zu erkennen, dass die Fachdiskussion immer wieder dieselben Themen umkreist. Es geht um Gleichberechtigung und Chancengleichheit, um die Erweiterung des Berufswahlspektrums und der Handlungsspielräume von Jungen und Männern, um die Bedeutung von männlichen Bezugspersonen für Kinder, insbesondere für

Jungen sowie um die mangelnde wirtschaftliche und gesellschaftliche Anerkennung des Erzieher_innnenberufs (vgl. Aigner/Rohrmann 2012, 66). In diesem Unterkapitel werden diese Thematiken und die Argumentationslinien hinsichtlich der Forderung um ‚mehr Männer‘ gebündelt. Aus einer diskursanalytischen Perspektive lässt sich der gegenwärtige Diskurs nach Lotte Rose (2012) dabei in drei zentrale Topoi ordnen. Es handelt sich erstens um ein arbeitsmarktpolitisches Argument, zweitens um ein geschlechterpolitisches Argument und drittens um ein sozialisationstheoretisches Argument (vgl. ebd.). Auch Tim Rohrmann (2006, 2009, 2012) verweist in Hinblick auf die Diskussion um ‚mehr Männer in Kitas‘ auf drei Argumentationsstränge, die in diesem Unterkapitel mitberücksichtigt und in Roses Argumentationslogik eingebettet werden.

Das arbeitsmarktpolitische Argument

Die Debatte um ‚mehr Männer‘ ist unterschwellig von einem arbeitsmarktpolitischen Argument getragen, das sich am Bedarf des Arbeitsmarktes ausrichtet (vgl. Rose 2012, 10; Fegter 2013, 150). So wird aufgeführt, dass eine Erhöhung des Männeranteils in sozialen Berufen zur Erweiterung der Berufsperspektiven und Handlungsspielräume von Jungen und Männern beitragen könne. Rose (2012, 10) sieht in diesem Argument einen handfesten „arbeitsmarktbezogenen Pragmatismus“ verborgen, weil geglaubt werde, dass durch ein erhöhter Männeranteil in diesen Berufsfeldern die Arbeitsmarktkrise positiv beeinflusst und den Männern, die in klassischen Männerberufen von einer Arbeitslosigkeit bedroht werden, dadurch ein neues Berufswahlspektrum gesichert würde. Vor diesem Hintergrund überrascht es kaum, dass verschiedene politisch gerahmten Förderprogrammen denn auch direkt auf arbeitslose Männer abzielen, die in ihren herkömmlichen Berufen keine Berufsperspektiven mehr vorfinden (vgl. ebd., 11). Das Anliegen einer Erhöhung des Männeranteils wird hierbei in einen Zusammenhang mit dem Fachkräftemangel gesetzt oder ist, wie es Rose formuliert, in einer „engen Allianz zwischen profanen Arbeitsmarktzwängen und der aktuellen thematischen Konjunktur der Männerforderung in sozialen Berufen“ (ebd.) wiederzuerkennen.

Das geschlechterpolitische Argument

Das geschlechterpolitische Argument beinhaltet die Aspekte Chancengleichheit und Gleichberechtigung und steht als Argumentationsfigur in der Debatte ebenfalls eher im Hintergrund (vgl. Rose 2012, 10). Vom Ideal eines „partnerschaftlich-gleichberechtigte[n] Geschlechterverhältnisse[s]“ (ebd.) ausgehend wird argumentiert, dass das Geschlecht weder auf spezifische Tätigkeiten, Verantwortungsbereiche und Aufgaben festgelegt, noch nach Geschlechterzugehörigkeit geordnet werden soll. Um die Gleichstellung der Geschlechter in allen gesellschaftlichen Bereichen zu gewähren, ist es in dieser Begründungslinie bedeutend, dass sowohl den Männern als auch den Frauen die gleichen Rechte zustehen; sie aber auch den gleichen Pflichten nachzugehen haben. Die männlichen Pädagogen werden in dieser

Argumentationsstruktur nach Susann Fegter (vgl. 2013, 149) als die *Gleichen* adressiert, in dem sie dazu aufgefordert werden, sich an Fragen der Erziehung zu beteiligen und sich in gleicher Weise für traditional weiblich codierte Tätigkeiten verantwortlich zu fühlen (vgl. Rose 2012, 10). In Bezug auf die Theoretisierung von Geschlecht(erdiffferenz) wird in dieser Argumentationslinie von Geschlecht als soziale Konstruktion ausgegangen (vgl. Fegter 2013, 149).

In den Ausführungen von Rohrmann (2009, 57) in Bezug auf den Diskurs und die darin enthaltene Verhandlung der Bedeutung männlichen Erzieher lässt sich das Argument „Geschlechtergerechte Erziehung benötigt Männer und Frauen“ in diesen geschlechterpolitischen Argumentationsstrang verorten. Immer wieder werde betont, so Rohrmann, dass durch die Integration von Männern in Kitas ein Geschlechterverhältnis geschaffen werden soll, in dem Männer und Frauen gleichberechtigt miteinander arbeiten und so den Kindern als Vorbild für verschiedene Weiblichkeits- und Männlichkeitskonstruktionen dienen können (vgl. ebd.). An dieser Stelle wird deutlich, dass auch Rohrmanns herausgearbeitete Argumentationslinie von einem gleichberechtigten Geschlechterverhältnisideal ausgeht und sich den theoretischen Bezugspunkt der Geschlechterkonstruktion zu eigen macht. Rohrmann führt weiter aus, dass sich die Fachdiskussion aus bindungstheoretischer Perspektive einig sei, dass für das Aufwachsen männliche und weibliche Bezugspersonen von grosser Bedeutung sind (vgl. ebd.). Im Vordergrund der pädagogischen Profession stehen seit der Einführung des Gender Mainstreamings der Dialog, das Miteinander und die Chancengleichheit der Geschlechter. Von den weiblichen und männlichen pädagogischen Fachkräften wird dabei erwartet, dass sie in der Lage sind, sich kritisch mit geschlechtstypischem Verhalten und Machtverhältnissen auseinanderzusetzen (vgl. ebd.). In der Praxis formiert sich diese Argumentation in Konzepten der geschlechterbewussten Pädagogik, in der es darum geht, traditionelle Rollenverhalten zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen sowie den Kindern neue Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die nicht an Geschlecht gebunden sind (vgl. ebd.).

Das sozialisationstheoretische Argument

Das stärkste Argument, das im (fach-)öffentlichen Diskurs ins Feld geführte wird und das die Bedeutung der männlichen Bezugspersonen für Kinder, insbesondere für Jungen debattiert, ist das sozialisationstheoretische (vgl. Rose 2012, 11). In Rohrmanns Ausführungen ist dieses Argument gleichzusetzen mit seiner thematisierten Argumentationslinie „Jungen brauche männliche Identifikationsfiguren“ (Rohrmann 2009, 57; Rohrmann et al. 2010, 4). Die Forderung nach mehr Männern geht in dieser Begründungslinie mit der Befürchtung einher, dass fehlende Männer für die kindliche Entwicklung schädliche Folgen haben können. Vertreter der Entwicklungs- und Tiefenpsychologie haben bereits seit den 1990ern Jahren vielfach die

Bedeutung des Vaters und anderen männlichen Bezugspersonen für die Identitätsentwicklung hervorgehoben (vgl. Rohrman et al. 2010, 4; Aigner 2001; Dammasch 2007; Le Camus 2001)¹¹. Immer wieder wird darauf hingewiesen, dass die Ursache des problematischen Verhaltens bei Kindern auf den Mangel an männlicher Zuwendung zurückzuführen sei. Diese Konstruktion ist interessanterweise vor allem im Kontext von Jungen anzutreffen (vgl. Rose 2012, 11; Fegter 2012a). Gestützt von der theoretischen Konzeption der männlichen „Umweg-Identität“ von Nancy Chodorow (1985) wird die Annahme prominent, dass sich der Junge aufgrund des fehlenden männlichen Identifikationsobjekts in einer frauendominierten Erziehungswelt nur in der Negation des Weiblichen identifizieren kann (Bartjes 2008, 18 zit. nach Rose 2012, 11; 2014, 31, vgl. auch Rose 2014, 31). Demnach ist es in dieser Konstruktionslogik vor allem der Junge, der in seiner Identitätsentwicklung Schaden nimmt, „wenn Erziehung und Bildung vornehmlich in weiblicher Hand sind“ (Rose 2014, 31). Denn ihm drohen ohne männliche Identifikationsfiguren Störungen und/oder Probleme im Sozial- und Bindungsverhalten sowie im schulischen Bereich (vgl. Fegter 2013, 151). Im aktuellen bildungspolitischen Diskurs werden die Jungen seit dem ‚PISA-Schock‘¹² als (neue) „Bildungs- und Modernisierungsverlierer“ (Fegter 2012a) identifiziert und das sozialisationstheoretische Argument tritt in Gestalt der Feminisierungsthese auf. So wird angenommen, dass die gegenwärtigen schlechteren schulischen Leistungen der Jungen im Vergleich zu den Mädchen auf die fehlende Präsenz der männlichen Fachkräften im Bildungs- und Erziehungswesen zurückzuführen seien¹³. Es wird deutlich, dass für die konstruierte Problemlage der Jungen die von Frauen dominierte Erziehung und Bildung verantwortlich gemacht wird (vgl. Rohrman 2012, 117; Fegter 2012b, 5). Die weiblichen Pädagoginnen können in dieser Denkweise den Jungen weder als ‚Geschlechtsmodell‘ dienen, noch können sie genügend motivierend auf die Jungen einwirken (vgl. Diefenbach 2010, 260). In dieser Argumentationslogik ist es „zwangsläufig die Existenz eines *Mannes*, die zum positiven Entwicklungsfaktor für Jungen wird“ (Rose 2014, 31 Herv. i. Orig.).

¹¹ Studien der Vaterforschung gehen davon aus, dass sich Kinder mit einem zugewandten Vater besser entwickeln, als Kinder, die keinen Vater erleben (vgl. Aigner 2001; Dammsch 2007; Dornes 2006).

¹² Zum ‚PISA-Schock‘ führten die im Jahr 2000 vorgelegten Ergebnisse der PISA-Studie, welche entgegen aller Erwartung deutliche Leistungsunterscheide zwischen Mädchen und Jungen dokumentieren. Die Jungen werden als neue ‚Bildungsverlierer‘ identifiziert, weil sie in Sachen Bildung von den Mädchen überholt werden. Sie schneiden in den Vergleichstests der OECD-Mitgliedsstaaten häufiger schlechter ab, werden häufiger verspätet eingeschult und müssen häufiger eine Klasse wiederholen (vgl. Diefenbach 2010, 248f.). In Folge dieser Ergebnisse lassen sich unterschiedliche Bemühungen in der Bildungspolitik konstatieren, die zu einer Verbesserung der schulischen Leistungen der Kinder beitragen sollen. Unter anderem wird gefordert, dass vermehrt in die frühkindliche Bildung investiert werden soll (vgl. Aus kritischer Perspektive bezüglich der geschlechtsspezifischen Bewertung der Ergebnisse Diefenbach 2007).

¹³ In der Fachdiskussion wird das Thema ‚mehr Männer‘ unmittelbar in Verbindung mit dem Thema ‚Jungen als Bildungsverlierer‘ gesetzt (vgl. Fegter 2013, 151). Dieser Zusammenhang wird auch in der Streitschrift zur Frage einer Männerquote in Kitas und Schulen mit dem Titel: „Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?“ (Hurrelmann/Schultz 2012) thematisiert.

Es wird ersichtlich, dass an die männlichen Erzieher explizit geschlechtsspezifische Anforderungen gestellt werden (vgl. Buschmeyer 2013, 42; Fegter 2012b, 6). Sie werden dazu aufgefordert, den Jungen bei der Entwicklung von Männlichkeit zu helfen und ihnen ein männliches Vorbild zu sein (vgl. Rohrman 2006, 112). Im Gegensatz zum geschlechterpolitischen Argument werden die Erzieher hierbei nicht als die Gleichen, sondern als die *Anderen* adressiert (vgl. Fegter 2013, 151; Rose 2012, 2014). Es wird nämlich davon ausgegangen, dass sie aufgrund ihres Geschlechts etwas anderes repräsentieren und etwas anderes in die pädagogische Arbeit einbringen, das von den weiblichen Kolleginnen nicht in gleicher Form geleistet werden kann (vgl. Fegter 2013, 152).

Im Kontext dieses sozialisationstheoretischen Arguments lässt sich auch die Argumentationsfigur „in Kindertagesstätten fehlt das männliche Element“ von Rohrman (2009, 57) einbinden. Es werde kritisiert, so Rohrman, dass die Lebenswelt der Kinder von Frauen und von weiblich konnotierten Kommunikations- und Gestaltungsformen bestimmt sei. Diese von Frauen dominierte Präsenz wirke sich in Kitas dabei unter anderem auf die ‚weibliche‘ Formen der Raumgestaltung, das Spielangebot sowie die Freizeitgestaltung aus. Oft werden typische ‚männliche‘ Interessen und Verhaltensweisen vermisst (vgl. ebd.; Rohrman et al. 2010, 4; Fegter 2012b, 6). Als Kennzeichen hierfür wird etwa angeführt, dass das Basteln und Kochen einen grösseren Stellenwert als das Werken und Fussballspielen einnimmt und risikofreudiges Verhalten eher sanktioniert werde. Der Argumentationsstrang ‚Mehr Männer in die Kinderbetreuung‘ findet nach Rohrman hier seinen Ursprung. Es wird im Fachdiskurs darauf verwiesen, dass Männer „der Dominanz des Weiblichen im Leben der Kinder etwas entgegensetzen sollen“ (Rohrman, et al. 2010, 4; Rohrman 2009, 57). Von ihnen wird erwartet, dass sie sich in Konfliktsituationen besser durchsetzen können und männertypische Bereiche und Aktivitäten übernehmen.

Diese von Rohrman erwähnte Begründungslinie des fehlenden männlichen Elements wird auch von Fegter (vgl. 2013, 155) im Kontext des sozialisationstheoretischen Arguments in Bezug auf den Mediendiskurs rekonstruiert. Fegter nennt dieses Diskursmuster „Vermännlichung“ (ebd.) und betont, dass mit der Forderung nach ‚mehr Männer‘ gleichzeitig die Forderung nach spezifischen ‚männlichen Eigenschaften‘ einhergeht. Von den männlichen Erziehern werde erwartet, dass sie zum Beispiel Wettbewerbsorientierung, Rationalität oder auch einen ‚natürlichen Spass‘ am Toben und Raufen mitbringen, weil geglaubt wird, dass dies für eine gelingende Entwicklung von Kindern und insbesondere für Jungen wichtig sei (vgl. ebd.).

Des Weiteren führt Fegter in Hinblick auf die mediale Thematisierung der Forderung nach ‚mehr Männer‘ zum einen das Diskursmuster einer „Problematierung anwesender Frauen und abwesender Männer“ und zum andern das der „moralisierenden Adressierung von Eltern und (Sozial-)Pädagog_innen“ auf (ebd.). Ersteres bezieht sich darauf, dass als Ursache der Probleme der Jungen drei wesentliche Mangelerscheinungen thematisiert werden. Sie erleben

demzufolge erstens ein Mangel an Unterstützung im Prozess männlicher Identitätsentwicklung, zweitens einen Mangel an Wertschätzung und drittens einen Mangel an Gerechtigkeit. Diese Problematisierung richte sich dabei in erster Linie an die Erwachsenen und es lasse sich ein Muster identifizieren, dass Männer als Abwesende und Frauen als Anwesende diskutiert werden (vgl. Fegter 2013, 153). Wären die männlichen Bezugspersonen nämlich anwesend, würde den Jungen auch kein Mangel an Gerechtigkeit, Wertschätzung und guter Erziehung widerfahren (vgl. ebd., 154). Das zweite Diskursmuster der Moralisation adressiert vor allem die Eltern und die pädagogischen Fachkräfte. Die diskursive Konstruktion richtet sich hierbei auf folgende Problemkonstruktion: Mädchen würden bevorzugt werden, weil die weiblichen Fachpersonen als Frauen agieren und aufgrund ihres Geschlecht den Jungen nicht gerecht werden können. Den Pädagoginnen werden also stereotype Qualitäten, wie beispielsweise Harmonie, Gefühl und Verständigung zugeschrieben. Da nun aber die Männer fehlen, die den Jungen aufgrund ihres Geschlechts gerecht würden, sind Jungen gegenwärtig benachteiligt. Fegter fasst zusammen, dass die Forderung nach ‚mehr Männern‘ auf diese Weise „zur Lösung eines Gerechtigkeitsproblems“ gemacht werde (ebd., 155). In dieser moralischen Adressierung an die Eltern und Fachkräften schwingt der Vorwurf mit, dass sie auch zukünftig die Mädchen bevorzugen und die Ungerechtigkeit gegenüber Jungen aufrechterhalten, wenn sie den Jungen weiterhin männliche (Sozial-)Pädagogen vorenthalten (vgl. ebd.)¹⁴.

2.2 Kritische Reflexion und zusammenfassende Überlegungen

Anhand dieser drei Argumentationsstränge konnte aufgezeigt werden, welche zentralen Argumente im Diskurs um ‚mehr Männer in Kitas‘ eine wichtige Rolle spielen. Diese gilt es, wie einleitend erwähnt, jedoch auch kritisch zu hinterfragen, denn den Begründungen liegen ganz unterschiedliche theoretische Annahmen zugrunde, und sie sind auf verschiedenen Ebenen angelegt. Während das arbeitsmarktpolitische Argument auf der Ebene des Arbeitsmarktes verhandelt wird, geht es im geschlechterpolitischen Argument eher um die Ebenen der Institution und des Personals. Im sozialisationstheoretischen Argument wiederum wird die Bedeutung der Erzieher für die Kinder diskutiert. Des Weiteren wird auch in den von Fegter (2013) ausgearbeiteten Diskursmustern ersichtlich, dass die Adressierungen auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Die Widersprüchlichkeit der Begründungen resultiert zudem aus den unterschiedlich verwendeten (geschlechter)theoretischen Konzeptionen und Begrifflichkeiten (vgl. Aigner/Rohrmann 2012, 70; Rohrmann 2012, 116). So werden die Begriffe ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ in den verschiedenen Argumentationssträngen ganz unterschiedlich aufgefasst. Zudem muss berücksichtigt werden, so Rohrmann (2012, 116), „ob eher die ‚Männlichkeit‘ der Pädagogen betont wird oder vielmehr ihr möglicher Beitrag zu Chancengleichheit und ‚Gleichstellung‘ der Geschlechter“. Wohingegen im

¹⁴ Auf weitere interessante Diskursmuster im Kontext des sozialisationstheoretischen Arguments geht auch Rose ein (vgl. 2014).

geschlechterpolitischen Argument die Chancengleichheit und die Gleichstellung der Geschlechter unterstrichen sowie eine sozialkonstruktivistische geschlechtertheoretische Perspektive eingenommen wird, fehlt dieser Ansatz im sozialisationstheoretischen Argument gänzlich. Denn da wird Geschlecht und geschlechtliche Identität nicht dynamisch, sondern als eine werdende Differenz zwischen Mädchen und Jungen verstanden und demzufolge wird auch die geschlechtliche Andersartigkeit akzentuiert. Auch wurde deutlich, dass durch die Konzentration des Blicks auf die Jungen im sozialisationstheoretischen Argument wenig thematisiert wird, welche Bedeutung Männer für die Mädchen haben. Es wird demnach wenig transparent, „ob die Wichtigkeit männlicher Pädagogen in erster Linie für Jungen postuliert oder für beide Geschlechter gesehen wird“ (Rohrman et al. 2010, 5). Zu kritisieren ist des Weiteren, dass gerade im sozialisationstheoretischen Argument den Männern qua Geschlecht unterstellt wird, eine geeignete ‚Männlichkeit‘ oder ‚männliche Sicht‘ zu verfügen. Männlichkeit wird als Eigenschaft verstanden, die von allen Männern gleichermaßen ausgefüllt werden kann. Dies verunmöglicht gleichzeitig die Einnahme eines differenzierten Betrachtungsbildes von Männlichkeit und lässt die Frage offen, was mit dieser ‚männlichen Seite‘ genau gemeint ist, oder wodurch sich diese ‚Männlichkeit‘ von der ‚Weiblichkeit‘ der Kolleginnen unterscheidet (vgl. Rohrman 2009, 57; 2006, 119). Zudem bleibt diffus „wofür Jungen eigentlich Männer brauchen und wie Männer eigentlich sein müssen, um als Vorbilder geeignet zu sein“ (ebd.). Hierbei wird deutlich, dass die erhofften männlichen Rollenbilder, die ersehnten männlichen Eigenschaften und Interessen letztlich auch die Gefahr überzogener Erwartungen bergen. Indem im Diskurs die Kategorie Geschlecht explizit als Professionsmerkmal diskutiert wird und damit einhergehend ein Professionsverständnis stark gemacht wird, dass die Fachkraft qua Geschlecht bestimmte geschlechtsspezifische Fähigkeiten und Qualitäten mitbringt, die sie von ihren andersgeschlechtlichen Kolleg_innen abgrenzt (vgl. Sabla 2014, 50), findet unmissverständlich eine Essentialisierung von Geschlechterdifferenzen statt. Diese essentialistische Verhandlung von Geschlecht wird nicht nur in der sozialisationstheoretischen sondern auch in der geschlechterpolitischen Argumentationsskizze deutlich, wenn angenommen wird, dass Männer den Kindern ein Vorbild für Männlichkeitskonstruktionen dienen können und umgekehrt Frauen Vorbilder für Weiblichkeitskonstruktionen wiedergeben. Dieser Kritikpunkt einer Essentialisierung der Geschlechterdifferenz wird auch von Rose und Fegter unterstrichen. Die Argumentationslogik der sozialisationstheoretischen Begründungslinie verfängt sich ihrer Ansicht nämlich in einem „binären System von Geschlechteridealisation“, indem jedem Geschlecht eindeutige spezifische Merkmale zugeschrieben werden (Rose 2014, 38; vgl. auch Fegter 2013, 156).

Vor dem Hintergrund der Debatte um ‚mehr Männer in Kitas‘ stellt sich die Frage, warum die Kategorie Geschlecht derart prominent gemacht wird. Es wurde aufgezeigt, was in der Diskussion verhandelt wird, darüber hinaus wäre interessant zu untersuchen, was in der Debatte nicht diskutiert wird, wie etwa die professionstheoretische Perspektive, respektive die

Bedeutung von Professionalität unabhängig von Geschlecht. Diese Überlegungen werden in der abschliessenden Diskussion in Kapitel 12 aufgegriffen.

Die Ausarbeitung und Thematisierung des Diskurses bietet für die vorliegende Arbeit ein ‚Werkzeug‘, um in den Interviews zu untersuchen, wie die Debatten auf der Ebene der Professionellen wirkmächtig werden. Diesbezüglich wird in dieser Arbeit mit der ihr zugrundeliegenden Forschungsfrage – Wie verhandeln männliche Erzieher Geschlechtlichkeit in Hinblick auf ihren beruflichen Kontext? – ein Versuch unternommen, ein von Fegter thematisiertes Forschungsdesiderat zu füllen. So weist Fegter (vgl. 2013, 159) darauf hin, dass es gänzlich an Studien fehle, die danach fragen, wie sich Professionelle aus (sozial-)pädagogischen Arbeitsfeldern selbst im Kontext der Diskussion um ‚mehr Männer‘ äussern. Weiter führt sie aus:

„Interessant zu wissen wäre sowohl, wie sie sich zu den (fach-)öffentlichen Anrufungen ins Verhältnis setzen als auch, wie sie selbst die Relevanz von Geschlechtszugehörigkeit im Zusammenhang professionellen Handelns fassen“ (ebd.).

In dieser Arbeit wird vor allem die Relevanzsetzung von Geschlechtlichkeit im Kita-Alltag durch männliche Erzieher in den Blick genommen und unter anderem analysiert, inwiefern die Argumentationslinien des Diskurses sowohl auf manifester als auch auf latenter Ebene thematisiert werden und in den Erzählungen zum Vorschein kommen. Hierbei bieten sich die *geschlechterpolitischen* und des *sozialisationstheoretischen* Argumentationsskizzen an, in denen die männlichen Fachpersonen einmal als die *Gleichen* und einmal als die *Anderen* adressiert werden (vgl. Rose, 2012; Fegter 2013, 149). Im empirischen Material gilt es herauszuarbeiten, inwiefern die befragten Erzieher auf den Diskurs Bezug nehmen und sich selbst als Andere oder Gleiche positionieren und auf welche Weise sie beispielweise die angesprochene Vorbildfunktion, das männliche Element, die männlichen Eigenschaften oder die Identifikationsfigur thematisieren. Ausserdem richtet sich das Augenmerk auf die von den Befragten wahrgenommenen Erwartungshaltungen und Zuschreibungen, die von aussen an sie herangetragen werden.

Für die Umsetzung dieses Vorhabens und für die Vervollständigung der theoretischen Fundierung dieser Arbeit wird im Folgenden in Kapitel 3 der Forschungsstand beleuchtet und in Kapitel 4 eine geschlechtertheoretische Verortung vorgenommen.

3. STAND DER FORSCHUNG

In diesem Kapitel werden verschiedene Studien zum Thema Männer im Erzieherberuf diskutiert und deren Ergebnisse zusammengefasst. Vor dem Hintergrund, dass in dieser Untersuchung männliche Erzieher und Geschlechtlichkeit im Vordergrund stehen, wird der Forschungsstand entsprechend auf diese Thematik hin beleuchtet. Der besseren Übersichtlichkeit halber scheint es dabei sinnvoll, die Ergebnisse hinsichtlich der für die vorliegende Arbeit relevanten Themen zu gruppieren. In einem ersten Schritt interessieren die Befunde, die sich mit der *Berufsbiografie* männlicher Erzieher befassen und der Frage nachgehen, wie die angehenden Pädagogen ihren Weg in den Erzieherberuf finden. Hierbei werden auch auf die empirisch herausgearbeiteten Gründe für den geringen Männeranteil eingegangen sowie die Barrieren und Vorbehalte verhandelt, die für die Stagnation der tiefen Männerquote verantwortlich gemacht werden. In einem zweiten Schritt wird der Forschungsstand in Bezug auf *die Situation des männlichen Erziehers in der Praxis* thematisch. Diesbezüglich richtet sich der Fokus auf die Akzeptanz der männlichen Erzieher im Berufsfeld und dementsprechend wird der Frage nachgegangen, inwiefern Männer in Kitas erwünscht sind. Ausserdem werden empirische Befunde zur Sonderrolle der männlichen Pädagogen sowie zur Berufszufriedenheit herbeigezogen. Daraufhin wird in einem dritten Schritt vertiefend auf die *geschlechtertypischen Erwartungshaltungen und Verhaltensweisen* eingegangen, wobei unterschiedliche empirische Befunde bezüglich der Rollenzuschreibung und -ausführung diskutiert werden. Abschliessend wird der in vielen Studien regelmässig zum Thema gemachte *Generalverdacht* sowie die damit einhergehenden latenten Bedenken und subtilen Diskriminierungen dargelegt.

3.1 Berufsbiografie der männlichen Erzieher

In Hinblick auf die Berufsbiografie der männlichen Erzieher halten verschiedene sowohl qualitative, quantitative wie auch multimethodal angelegte Studien fest, dass relativ viele Männer als Quereinsteiger den Weg in den Erzieherberuf finden (vgl. Kress 2006, 64). Viele Männer treffen ihren Berufswahlentscheid im Vergleich zu den weiblichen Fachkräften zum einen weniger zielstrebig und zum anderen folgt die Umorientierung erst nach einer anderen Ausbildung oder anderen Berufserfahrungen, die oftmals wenig mit dem Erzieherberuf zu tun haben. Für die berufliche Umorientierung, respektive in der Findungsphase sind dabei vor allem die positiven Arbeits- und Betreuungserfahrungen mit Kindern und Jugendlichen ausschlaggebend (Aigner/Rohrman 2012, 333, 418; Cremers et al. 2010, 38ff.; Watermann 2006, 6 ff.). Viele männliche Erzieher erinnern sich an Erfahrungen als Jugendleiter, an die Zeit im Zivildienst (vgl. Uhrig 2006, 29; Kress 2006, 65) oder anderen Betreuungsaufgaben bei Kinderfreizeiten und Sportvereinen (vgl. Cameron et al. 1999, 50, 83; Kasiske et al. 2006, 63f.). Es zeigt sich demnach, dass die persönlichen Lebenserfahrungen einen entscheidenden Faktor für

die Berufswahl darstellen¹⁵. Neben den Vorerfahrungen in der Betreuung und Erziehung sind ausserdem die Eltern, Freunde und Freundinnen für das Einschlagen einer pädagogischen Laufbahn wegweisend. Bezogen auf das familiäre Umfeld und den Freundeskreis zeigt sich dabei, dass das weibliche Geschlecht, Freundinnen, Mütter und Schwestern einen grösseren Einfluss auf die berufliche Orientierung angehender Erzieher haben (vgl. Aigner/Rohrmann 2012, 333, 411). In Hinblick auf das soziale Umfeld legen mehrere Untersuchungen nahe, dass die männlichen Erzieher von diesem mehrheitlich positiven Feedback auf ihre Berufswahl erhalten. Dies gilt vor allem für die Reaktionen der nähren (weiblichen) Verwandten und der Eltern (vgl. Kasiske et al. 2006, 69f.; Watermann 2006, 26). Negative, abwertende oder ironische Reaktionen hingegen erhalten die auszubildenden Erzieher oftmals von den eigenen Gleichgeschlechtsgenossen (vgl. Aigner/Rohrmann 2012, 334; Cameron et al. 1999).

Abgesehen von den negativen Reaktionen, die die Erzieher im sozialen Umfeld von den männlichen Peers erfahren, werden in vielen Studien die geringe Entlohnung und die mangelnde Wertschätzung des Erzieherberufs als zentraler Faktor für den geringen Männeranteil in Kindertagesstätten gesehen (vgl. Uhrig 2006, 47f.; Watermann 2006, 54f.; Kasiske et al. 2006, 69; Cameron et al. 1999). Zu den zentralen Einstiegsbarrieren gelten, neben der niedrigen sozialen Anerkennung, zudem die schlechten Berufsperspektiven sowie die geringen Aufstiegsmöglichkeiten (vgl. Cremers et al. 2010, 69ff.; Aigner/Rohrmann 2012, 422; Kress 2006, 65). Des Weiteren wirken sich auch traditionelle Geschlechtervorstellungen und Berufsbilder sowie eine „weibliche Kitakultur“ hemmend auf die Berufswahl junger Männer (Cremers et al. 2010, 70). So hat beispielsweise das Stereotyp „männliche Erzieher seien schwul bzw. die Erziehung von Kindern sei Frauensache“ (ebd.) oder das bei einigen jungen Männern vorherrschende Leitbild „des männlichen Familienernährers“ (ebd.) einen negativen Einfluss auf die Berufswahlorientierung. In diesem Zusammenhang sind sodann die für viele Frauen überzeugenden Argumente hinsichtlich der Arbeitsstruktur, wie beispielsweise die familienfreundlichen Arbeitszeiten, die Möglichkeit der Arbeitsreduzierung und der Beurlaubung in Bezug auf die Familienplanung, für die Berufswahlmotivation der Männer nicht entscheidend (vgl. Rohrmann 2006, 127). Auch das veraltete, stereotypisierende Bild des „Frauenberufs“ sowie das generelle Misstrauen und die latenten Bedenken gegenüber Männern zählen zu den weiteren Barrieren, die Männer vom Arbeitsfeld fernhalten (vgl. Aigner/Rohrmann 2012, 422; Cremers et al. 2010, 60ff.).

¹⁵ Ähnliche Befunde werden auch in Bezug auf die Berufswahl bei Sozialpädagogen festgestellt (vgl. Strohmaier 2003, 379).

3.2 Situation der männlichen Erzieher in der Praxis

Ebenfalls für diese Arbeit von Bedeutung sind die Ergebnisse der Studien bezüglich der Situation der männlichen Erzieher in der Praxis. Verschiedene Befunde weisen darauf hin, dass „die Türen der Kindertagesstätten für Männer weit geöffnet sind und die wenigen dort anwesenden männlichen Fachkräfte, als grosse Bereicherung für die pädagogische Arbeit wahrgenommen und geschätzt werden“ (Cremers et al. 2010, 10). In der Praxis erhalten die Männer insbesondere von den Trägerverantwortlichen, den Kita-Leitungskräften, den Kolleginnen, sowie den Eltern der Kinder grosse Wertschätzung (vgl. Aigner/Rohrmann 2012, 338, 422; Cremers et al. 2010, 47 ff.). Interessanterweise nehmen die männlichen Auszubildenden und Erzieher aufgrund ihres Minderheitenstatus in der Kindertagesstätte eine „Sonderrolle“ ein (Cremers et al. 2010, 22; vgl. auch Kasiske et al. 2006; Watermann 2006). Sie ragen quasi allein durch ihre Anwesenheit als Mann aus der Mehrheit der weiblichen Mitarbeiterinnen heraus und ihre Sichtweisen, Verhaltensweisen und Kommentare bekommen dadurch eine geschlechtlich aufgeladene Bedeutung (vgl. Cremers et al. 2010, 22). In einer Studie wird in diesem Zusammenhang im Sinne der ‚Connellschen‘ Begrifflichkeit von einer „patriarchalen Dividende“¹⁶ gesprochen (Aigner/Rohrmann 2012, 89, 422f.). Damit ist gemeint, dass die Erzieher aufgrund ihres Geschlechts von Vorteilen profitieren und die ihnen entgegengebrachte Begeisterung teilweise allein auf die Geschlechtszugehörigkeit der Erzieher zurückzuführen ist. Hergeleitet wird dieser Befund aus Befragungen, in denen sich zeigte, dass das männliche Fachpersonal und die Auszubildenden ihre Berufsaussichten nicht nur als „sehr gut“, sondern als „besser“ als die ihrer weiblichen Kolleginnen eingeschätzten (ebd., 422). Im Gegensatz zu den Erziehrinnen erfahren die Erzieher zudem höhere Kompetenzzuschreibungen. Bereits Berufsanfänger werden für „Leiter“ gehalten und aus Sicht der weiblichen Auszubildenden werden ihre männlichen Kollegen bevorzugt (Aigner/Rohrmann 2012, 89, 423; Cremers/Krabel 2014, 296ff.; Kress 2006, 66). Diese Bevorzugungen geschehen dabei unabhängig von den Berufserfahrungen der Männer und ihren persönlichen Einstellungen, sie werden vielmehr an das männliche Geschlecht gebunden (vgl. Aigner/Rohrmann 2012, 89). Aus diesem Grund sprechen die Autoren von einer „patriarchalen Dividende“, denn die Männer profitieren, gerade im pädagogischen Bereich, wo

¹⁶ Der Begriff patriarchale Dividende stammt aus der Männlichkeitstheorie von Raewyn W. Connell. Sie geht in ihren theoretischen Annahmen davon aus, dass die überwiegende Mehrzahl der Männer von der Vorherrschaft der hegemonialen Männlichkeitsform profitieren, weil sie an der patriarchalen Dividende teilhaben. Damit ist der allgemeine Vorteil gemeint, der den Männern aus der Unterdrückung der Frauen erwächst (vgl. Connell 1999, 100). Unterstützt von der hegemonialen Männlichkeit erhalten Männer demnach die patriarchale Dividende im gesellschaftlichen Alltag. Der Begriff beinhaltet die materiellen und immateriellen Vorteile, welche die Komplizen (die komplizenhafte Männlichkeit) aus der vorherrschenden hierarchischen Geschlechterordnung ziehen können (vgl. Seminararbeit Schälli 2013 unveröff.; zur Theoriebildung der Männlichkeit vgl. Connell 1986, 1987, 1995, 1999; zu Geschlecht und Männlichkeit vgl. Meuser 2010, 2006a).

Männer als wichtig erachtet werden, vor dem Hintergrund dieser theoretischen Annahmen und Interpretationsweisen von ihrem Geschlecht.

Im Weiteren belegen verschiedene Forschungsergebnisse eine hohe berufliche Zufriedenheit beim männlichen Fachpersonal (vgl. Aigner/Rohrman 2012, 90, 421; Uhrig 2006, 44; Watermann 2006, 54). Zu dieser trägt insbesondere der „Spas und die Freude bei, die es bereitet, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten“ (Aigner/Rohrman 2012, 421; vgl. Uhrig 2006, 31). Aber auch die Selbstverwirklichungsmöglichkeiten und die Gestaltungsspielräume am Arbeitsplatz werden als sehr positiv erlebt (vgl. ebd.; Uhrig 2006, 57).

3.3 Geschlechtertypische Erwartungshaltungen und Verhaltensweisen

Eine bedeutsame Schlussfolgerung verschiedener Studien ist darüber hinaus die geschlechtertypische Ausführung bestimmter Tätigkeiten. So bestätigt der Forschungsstand, dass die männlichen Erzieher von der Kita-Leitung, ihren Mitarbeiterinnen und den Eltern in traditionelle männliche Rollen gedrängt und somit mit stereotypisierenden Eigenschaften, Interessen und Fähigkeiten qua Geschlecht konfrontiert werden (vgl. Cremers et al. 2010, 22; Aigner/Rohrman 2012, 87; Nentwich et al. 2014, 5; Kasiske et al. 2006, 75). In qualitativen und quantitativen Befragungen wird ersichtlich, dass die Männer für anfallende Handwerkstätigkeiten in der Einrichtung zuständig sind, bevorzugt Sport- und Bewegungsangebote anbieten, mehr mit den Kindern toben und raufen sowie im Gegensatz zu den Erzieherinnen den Kindern eher ein risikoreiches Verhalten zutrauen (vgl. vgl. Cremers et al. 2010, 43ff.; Aigner/Rohrman 2012, 87, 341; Kress 2006, 65; Uhrig 2006, 36ff.; Nentwich et al. 2014, 13). Ob die Erzieher diesen Rollenzuschreibungen nur begegnen, oder ob sie diese auch tatsächlich mehr oder minder willentlich ausführen, wird in den Studien kontrovers diskutiert. In der Studie von Uhrig werden die Befragten den Rollenklischees gerade in Bezug auf die handwerkliche Tätigkeit gerne gerecht und sie „outen sich als diejenigen, die mit den groben Materialien umgehen“ (Uhrig 2006, 37). In einer weiteren Untersuchung wird betont, dass die Männer unter anderem männlich konnotierte Aktivitäten ausführen, um sich im sogenannten Frauenberuf als Mann zu positionieren. Die Erzieher präferieren das „Spiel im Freien“, führen die Werkbank ein, gehen gerne Fussballspielen, machen mit den Kindern „wildere Aktivitäten“, arbeiten ihrer Ansicht nach körperbetonter und bilden auf diese Weise Aufgabennischen (vgl. Kress 2006, 65; Aigner/Rohrman 2012, 339; Nentwich et al. 2014, 13). Einerseits übernehmen sie von sich aus diese Verhaltensweisen und bringen dabei „das Andere“ in den Berufsalltag ein, wobei sie gleichzeitig ihre Männlichkeit positiv darstellen und in den Kita-Alltag einfließen lassen (Nentwich et al. 2014, 13). Diese Erwartungen zu erfüllen gibt ein Gefühl der Sicherheit, Männer tendieren teilweise zu geschlechtstypischen Verhaltensweisen, um sich nicht zuletzt in ihrer besonderen Situation als Mann im Frauenbereich zu behaupten (vgl. Aigner/Rohrman 2012, 342, 425; Uhrig 2006, 37). Andererseits werden ihnen diese Erwartungshaltung aber auch aufgesetzt, was von den

männlichen Fachkräften als störend empfunden wird (vgl. Watermann 2006, 43; Uhrig 2006, 37; Cameron et al. 1999). Erwartungshaltungen können aber auch von den Kindern ausgehen. So berichten einige Befragten in einer Studie, dass sich die Spielaufforderung, die von den Kindern an sie herangetragen werden, oft auf „wilderer“, intensiven Körperkontakt, wie beispielsweise das Toben und Kräfteressen oder auf geschlechtstypische Aktivitäten, wie Fussballspielen oder etwas Bauen beziehen (vgl. Aigner/Rohrman 2012, 342). Die Erzieher scheinen demnach die Zuschreibung wahrzunehmen, dass sie eher für das herausfordernde Verhalten zuständig sind (vgl. Brandes et al. 2013a, 2010). Dass die Männer die Kinder in der Praxis tatsächlich mehr herausfordern, wird empirisch jedoch nicht betätigt (Brandes et al. 2013b, 40). Auch lassen sich keine beobachtbaren und messbaren Unterschiede in der pädagogischen Praxis hinsichtlich pädagogischer Standards und Interaktionsstilen zwischen männlichen und weiblichen Pädagogen gegenüber Mädchen und Jungen nachweisen (vgl. Brandes et al. 2013b, 43; Andrä et al. 2013, 12; Aigner/Rohrman 2012; Aigner/Poscheschnik 2011). Wenn das Geschlecht der Kinder in die Auswertung miteinbezogen wird, zeigen sich jedoch bezüglich der Dimension „Kommunikationsinhalte“ und der Art der Kooperation bemerkenswerte Unterschiede (Brandes et al. 2013b, 40; Andrä et al. 2013, 12). So würden Erzieher häufiger sachlich-funktionale Themen aufgreifen, wohingegen Erzieherinnen mehr assoziative und narrative Kommunikation betreiben sowie auf persönliche Aspekte oder die Beziehung eingehen (vgl. Andrä et al. 2013, 12). Brandes et al. (vgl. 2013b, 41) meinen rekonstruiert zu haben, dass Frauen und Männer allgemein dazu neigen, mit Mädchen „persönlich-beziehungsorientiert“ und mit Jungen eher „sachlich-funktional“ zu kommunizieren. Darüber hinaus würden die Befunde dafür sprechen, dass Erzieherinnen an der Erstellung von „Subjekten (Menschen, Fantasiefiguren, Tiere)“ und Erzieher eher an der von „Objekten (Autos, Flugzeuge, Bauwerke ...)“ beteiligt seien (Andrä et al. 2013, 12). Zudem kontrastiert die Autorenschaft ein deutlicher und stereotyper Unterschied bei den verwendeten Materialien in den Bastelsituationen. Die Erzieher würden zu Materialien greifen, die andere Interessen der Kinder ansprechen und hierbei profitieren insbesondere die Jungen, da angenommen wird, dass ihre Präferenzen mit denen der männlichen Pädagogen übereinstimmen. Die männlichen Fachkräfte bringen dadurch eine grössere Vielfalt in die Kita und eröffnen neue Perspektiven, was auch für die Mädchen gewinnbringend sei. Vor diesem Hintergrund wird betont, dass das Geschlecht des Fachpersonals weniger einen Einfluss auf die Art und Weise hat, „wie sie sich Kindern gegenüber verhalten, sondern vielmehr *was* sie mit den Kindern tun, zu welchen Themen und Materialien sie neigen“ (Andrä et al. 2013, 12f., Herv. i. Orig.). Bezüglich der Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Verhalten der kindlichen Verhaltensweisen gegenüber männlichen und weiblichen Fachkräften wird in derselben Studie ausserdem ein deutlicher geschlechtsspezifischer „Mann-Junge-Effekt“ festgehalten (Aigner et al. 2013a, 110). Es zeige sich, so die Autorengruppe, dass der Kontakt von Jungen zu männlichen Fachkräften häufiger gezeigt werde, als beispielsweise von Erzieherinnen zu Jungen. Der Ursprung dieses Effekts

wird in der fehlenden Alltagsverfügbarkeit von Vätern und Männern, der unterrepräsentierten Alltagspräsenz von männlichen Fachkräften sowie in einem Defizit an erzieherischem Kontakt zu Männern und Vätern vermutet. Die Männer erhalten auf diese Weise den Status des „Besonderen“ oder des „Exoten“ und wirken daher auf die Kinder anziehend(er) (ebd., 111). So zeige sich, dass die Kinder selbst einen geschlechtsspezifischen Unterschied zwischen den Fachkräften vornehmen. Weil die Jungen im Durchschnitt häufiger Kontaktverhalten zu den männlichen Fachkräften suchen, wird von einer „grundlegenden Bedürfnishaltung der Buben nach gleichgeschlechtlichem Austausch und Identifikation“ ausgegangen (ebd.). In dieser Lesart würden die Jungen den Mann „als Ausgleich zum mehrheitlich repräsentierten ‚Weiblichen‘ benötigen“ (ebd.). Dass die Mädchen ein ähnliches Bedürfnis nach Austausch und Identifikation mit gleichgeschlechtlichen erwachsenen Bezugspersonen haben können, wird nicht ausgeräumt. Es zeigt sich jedoch, dass Mädchen weniger auf das Geschlecht des Fachpersonals ansprechen. Die Autorengruppe hält diesbezüglich fest, dass hinsichtlich des Effekts (männlicher) Rollenvorbilder beachtet werden müsse, dass die Kinder hierbei eine aktive Rolle übernehmen, die nicht unterschätzt werden darf. Das heisst die Kinder sind es teilweise selbst, „die aus den Fachkräften ‚herauskitzeln‘, was sie brauchen und erfahren wollen“ (Brandes et al. 2013c, 8).

3.4 ‚Generalverdacht‘

Ein weiterer für diese Arbeit bedeutsamer und in verschiedenen Studien dargelegter Befund ist der Generalverdacht. Sowohl nationale wie auch internationale Untersuchungen thematisieren den Generalverdacht als entscheidendes Problem männlicher Fachkräfte (vgl. Aigner/Rohrman 2012; Cremers et al. 2010; Cameron et al. 1999; Sargent 2000; Cushman 2005; Watermann 2006). So zeigen Befragungen mit männlichen Erziehern, dass sie „gedanklich immer wieder mit dem Thema ‚Missbrauch‘ in Verbindung gebracht“ werden (Cremers et al. 2010, 63). Ihnen wird ein Misstrauen entgegengebracht, „dass Männer sexuelle Übergriffe an Kindern verüben könnten“ (Aigner/Rohrman 2012, 423). Dieses Vorurteil wirkt zum einen als Ausbildungswahlbarriere für junge Männer, zum anderen verunsichern diese latenten Bedenken die Auszubildenden und die Erzieher in ihrer pädagogischen Tätigkeit und schränkt sie in ihrer professionellen Arbeit ein (vgl. Cremers et al. 2010, 63). Als Schutz vor Verdachtsmomenten, so wird festgehalten, halten sich die männlichen Erzieher und Auszubildenden teilweise demonstrativ von der Arbeit insbesondere mit Mädchen zurück. Sie trauen sich beispielsweise nicht, „Kinder auf den Schoß zu nehmen, sie auf die Wange zu küssen oder verzichten auf Umarmungen und körpernahe Turnübungen“ (ebd.). Darüber hinaus werden sie zum Teil auf expliziter Ebene von Vorgesetzten ermahnt, beispielsweise „beim Wickeln die Tür aufzulassen oder im Schlafräum nicht allein auf die Kinder aufzupassen“ (ebd.). Die Angst sexueller Übergriffe oder sexueller Belästigung beschuldigt zu werden, begleitet viele Befragte in ihrem Berufsalltag. Ausserdem führen sowohl die medial gross

thematisierten Missbrauchsfälle als auch unberechtigte Unterstellungen gegenüber einzelnen Kollegen bei den Auszubildenden und Fachkräften dazu, dass sie sich ständig mit dieser Thematik beschäftigen (vgl. Aigner/Rohrman 2012, 93). Oft „lösen“ die Erzieher das Problem durch eine weitgehende Reduktion des Körperkontakts zu Kindern, wobei nicht die professionelle Unsicherheit im Vordergrund steht, sondern die Besorgnis in Bezug auf die Reaktionen der Eltern und Kolleginnen (vgl. Rohrman 2008, 180). Es zeigt sich in einer Studie aber auf interessante Weise, dass die grosse Mehrheit der Trägerverantwortlichen, Leitungskräfte und Eltern sich trotz derartiger Gedanken ausdrücklich für männliche Erzieher ausspricht (vgl. Cremers et al. 2010, 62). Dieser Befund wird als „reflektierte Zustimmung“ bezeichnet, denn „bei der Zustimmung zu Männern als Erzieher handelt es sich nicht um eine naive, unreflektierte Zustimmung, sondern um eine Zustimmung im Bewusstsein der besonderen Herausforderung, die durch die Missbrauchsthematik gegeben ist“ (ebd.). Diese Analyse wird verstärkt durch das Ergebnis der standardisierten Telefonbefragung¹⁷. Über vier Fünftel, nämlich 86 Prozent der Eltern haben angegeben, dass sie ihr Kind bedenkenlos einem männlichen Erzieher anvertrauen würden (vgl. ebd., 63). Dass in der Kitalandschaft dennoch diskriminierende Praktiken rekonstruiert werden, wird in einer in der Schweiz durchgeführten Untersuchung hervorgehoben. In acht von zwanzig Kindertagesstätten wird nach Aussagen der Kita-Leitung die Beteiligung von Männern beim Wickeln der Kinder speziell geregelt. Der Hintergrund dieser Massnahme ist der Verdacht des sexuellen Missbrauchs von Kindern, der durch die Präsenz der Männer ausgelöst wird (vgl. Nentwich et al. 2014, 13).

Nachdem nun sowohl auf den Diskurs um ‚mehr Männer‘ und dessen Begründungen, warum es mehr Männer in der Frühpädagogik braucht (vgl. Kap. 2), eingegangen, als auch der Forschungsstand auf die für diese Arbeit relevanten Themenbereiche beleuchtet wurde, wird im Folgenden im Kapitel 4 die Forschungsfrage dieser Arbeit im geschlechtertheoretischen Kontext verortet.

¹⁷ In der standardisierten Repräsentativbefragung wurden 1'000 Eltern mit Kindern zwischen 0 bis 6 Jahren befragt (vgl. Cremers et al. 2010, 35).

4. GESCHLECHTERTHEORETISCHE PERSPEKTIVE

Um zu untersuchen, wie Männer im Erzieherberuf Geschlechtlichkeit verhandeln, ist zunächst eine Auseinandersetzung darüber nötig, was mit Geschlecht respektive Geschlechtlichkeit und mit Verhandlung von Geschlecht(lichkeit) in dieser Arbeit gemeint ist. Dafür wird in diesem Kapitel die theoretische Grundlage erörtert, um die Frage, *wie* Geschlecht verhandelt, (re)produziert, als relevant oder nicht-relevant gesetzt wird, empirisch untersuchen zu können¹⁸.

Die theoretische Grundlage gründet in einem ersten Schritt in der geschlechtertheoretischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Geschlecht in der Frauen- und Geschlechterforschung. Diese Auseinandersetzung bedingt die Konfrontation mit einer facettenreichen Diskurslandschaft, die durch lebendige, konstruktive und aufregende Debatten, Kontroversen und Erörterungen geprägt ist (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 2000, 7). In den Worten von Mechthild Bereswill (2008, 101) ist dieses Unterfangen mit einigen Herausforderungen verbunden, denn das Eintauchen in dieses interdisziplinäre Feld stellt manchen Adept und manche Adeptin vor die Aufgabe, „sich in einem interdisziplinären Theoriegebäude zurecht zu finden, das bisweilen an die räumliche Erfahrung eines Labyrinths erinnert“. Die Gefahr, sich zu verlaufen, weite Streckenabschnitte hinter sich zu lassen und an Absperrungen zu gelangen, lasse sich, ihrer Ansicht nach, kaum vermeiden.

Um das Eintauchen in dieses interdisziplinäre Feld zu erleichtern und die Arbeit in diesem geschlechtertheoretischen Kontext verorten zu können, scheint es hilfreich, im ersten Unterkapitel 4.1 eine wissenschaftsgeschichtliche und -theoretische Abhandlung über Forschungen zur Kategorie Geschlecht zu explizieren, um die eigene Perspektive im Lichte anderer Verständnisse begründet und abgewogen vertreten zu können. Diese Abhandlung führt dabei in die wesentlichen Traditions- und Diskussionslinien der Geschlechterforschung ein und dient als Orientierungshilfe, in dem aufgezeigt wird, wie Geschlecht in den unterschiedlichen Forschungsperspektiven und Theorieansätzen zu fassen ist. Dieses Vorhaben wird jedoch dem Anspruch der Vollständigkeit nicht gerecht, zumal die Frauen- und Geschlechterforschung und ihre gesellschaftliche Auseinandersetzung als unabgeschlossener Prozess zu verstehen sind (vgl. Bührmann et al. 2000, 10). Daher gilt der Anspruch dieses Unterkapitels auch nicht einer Aufarbeitung aller theoretischen Traditionslinien und Ansätze. Vielmehr geht es darum, in einem ersten Schritt anhand dieser Ausführungen Ausschnitte zu

¹⁸ Die Auswahl der theoretischen Konzepte erwuchs, wie in der qualitativen Forschung üblich, einerseits aus Vorüberlegungen, andererseits wurden sie durch die Auseinandersetzung mit dem empirischen Material als wichtig empfunden und dann in theoretische Überlegungen einbezogen. Die Schwerpunktsetzung der theoretischen Konzepte wurde in einem stetigen Prozess modifiziert und demnach entspricht auch die Reihenfolge und Darstellungsform (Theorie, Methode, Empirie) nicht einer chronologischen Vorgehensweise in der Entstehung dieser Arbeit.

beleuchten, einen Einblick in die vielschichtige Diskussion zu erhalten sowie an die für diese Arbeit relevante Perspektive und die grundlegenden theoretischen Konzepte heranzuführen.

Das darauffolgende Unterkapitel 4.2 geht vertieft aus einer interaktionstheoretischen Sichtweise auf die Konstruktion von Geschlecht ein, wobei in einem ersten Schritt die vorangegangenen Überlegungen aus einer soziologischen Perspektive systematisch in Hinblick auf die Fragestellung zusammengefasst werden (vgl. Kap. 4.2.1). In einem zweiten Schritt wird der erkenntnistheoretische Zugang dieser Arbeit mit Hilfe des ‚doing gender‘ Ansatzes erläutert (vgl. Kap. 4.2.2). Anschliessend wird das ‚doing gender‘ Konzept anhand verschiedener Theoretiker_innen aus drei unterschiedlichen Dimensionen beleuchtet (vgl. Kap. 4.2.3, 4.2.4, 4.2.5). Für die Auswertung des empirischen Materials fungieren diese Überlegungen als theoretische und heuristische Hintergrundfolie.

Im letzten Unterkapitel 4.3 werden sodann auf die theoretischen Annahmen zum Thema ‚Arbeit und Geschlecht‘ eingegangen. Dabei wird dargelegt, wie es zu der Bezeichnung von ‚Frauen‘- und ‚Männerberufen‘ und ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ konnotierten Tätigkeiten kommt und dabei Geschlechterdifferenzen konstruiert werden.

4.1 Wissenschaftstheoretische und -historische Verortung

Dieses Kapitel widmet sich dem wissenschaftsgeschichtlichen und -theoretischen Abriss über Forschungen zur Kategorie Geschlecht und dient der allgemeinen Übersicht über den Begriff Geschlecht in der Frauen- und Geschlechterforschung¹⁹. Durch diese Erörterung wird auf die Entstehung der Geschlechterforschung eingegangen und aufgezeigt, wie Geschlecht in den unterschiedlichen Forschungsperspektiven und Theorieansätzen zu fassen ist. Anhand dieser historischen Abhandlung, die zugleich einen theorie-systematischen Anspruch hat, wird die für diese Arbeit relevante geschlechtertheoretische Perspektive begründet.

4.1.1 Kritik der Frauenforschung am androzentrismen Referenzsystem

Die Auseinandersetzung mit Fragen zu Geschlecht ist konstitutiv für die Geschlechterforschung, die sich im deutschsprachigen Raum vor dem Hintergrund der Frauenforschung in den 1970er Jahren institutionalisiert hat (vgl. Gildemeister 2007, 213). Die Frauenforschung kritisiert in den 1970er Jahren als Frauenbewegung den jahrhundertelangen Ausschluss von Frauen aus der Wissenschaft und Forschung. Durch die enge Verbindung zwischen politischer Bewegung und Forschung resultiert in Bezug auf die Wissenschaft der Anspruch, einen praktischen Beitrag zum Abbau von Benachteiligungen von Frauen zu leisten. Obschon sie sich als ‚parteilich‘ versteht, bedient sie sich jedoch unterschiedlichen theoretischen und methodischen Zugängen (vgl. Gildemeister 2007, 213f.). Dementsprechend kontrovers und aufgeregt werden Debatten über die Kategorie Geschlecht geführt, deren gemeinsames

¹⁹ Mit Geschlechterforschung ist kein einheitlicher Theoriezugang verbunden. Ausserdem lässt sich keine klare Grenze zur Frauenforschung feststellen, sodass oftmals von der Frauen- und Geschlechterforschung gesprochen wird (vgl. Gildemeister 2007, 214).

Fundament in der Kritik gegenüber einem andozentristisch geführten Wissenschaftsdiskurs mündet (vgl. Aulenbacher 2010, 17; Althoff et al. 2001, 19; Becker-Schmidt/Knapp 2000 14ff.). So kritisieren verschiedene feministische Wissenschaftlerinnen und ausseruniversitäre Frauengruppen, dass die Institution Wissenschaft²⁰ und ihre Denktraditionen von einer dominierenden männlichen Weltanschauung geprägt sind. Diesem Wissenschaftsdiskurs inhärent ist eine Sichtweise, die den Mann ins Zentrum des Denkens stellt und ihn somit im Sinne des Androzentrismus als Norm definiert. Untersuchungen aus der Industrie- und Arbeitssoziologie illustrieren beispielhaft diese gesellschaftlich vorherrschende Denktradition, die sich am männlichen Erwerbsarbeiter und Familienvorsteher orientiert (vgl. Becker-Schmidt 1983). Unter diesen Voraussetzungen werden Erkenntnisse über die Arbeitssituation männlicher Arbeitnehmer unhinterfragt auf alle weiblichen Beschäftigten übertragen. Der Mann wird pointiert zum Vertreter aller Menschen. Frauen, die sich in einem ‚anderen‘ Lebens- oder Arbeitszusammenhang befinden, werden hingegen als ‚Sonderfall‘ wahrgenommen (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 2000, 15; Aulenbacher 2010, 18). Das bedeutet, dass den Frauen, die neben der Erwerbsarbeit auch in der Familien- und Hausarbeit eingebunden sind, eine periphere Position in der Gesellschaft zugeteilt wird. Diese sogenannten ‚Abweichenden‘ bewegen sich sinnbildlich in zwei unterschiedlichen Sphären, weil sie einerseits am marktvermittelten gesellschaftlichen Umfeld partizipieren und andererseits in der privaten Reproduktion²¹ als Hauptakteurinnen fungieren. Dass sich die Frauen mit konträren Vergesellschaftungsmodi konfrontiert sehen, bleibt unbeachtet. Diese Forschungsarbeiten in den 1970er und 1980er Jahren berücksichtigen nicht, dass sich die Arbeitsbedingungen der Frauen von denen der Männer aufgrund ihrer doppelten Einbindung in Erwerbsarbeit und Familie unterscheiden (vgl. Aulenbacher 2010, 18; Becker-Schmidt 1983; Becker-Schmidt/Knapp 2000, 15; Bereswill 2008, 105; Bührmann et al. 2000, 10; Villa 2006, 47). Es werden weder die differenzierenden Lebenslagen qua Geschlecht beachtet, noch wird Geschlecht als Kategorie in den Analysen berücksichtigt. Vielmehr werden jene Vorstellungen von Geschlecht und Geschlechtlichkeit prominent, die aus der männlichen Perspektive bereits vorgedacht sind (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 2000, 14).

²⁰ Neben der Institution Wissenschaft waren auch die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Felder androzentristisch geprägt, was sich unter anderem in der Arbeitsteilung zeigt.

²¹ Die Reproduktionsarbeiten werden der privaten Sphäre zugeordnet und beziehen sich auf Hauswirtschafts- und Familienarbeiten, wie beispielweise die Erziehung der Kinder, die Versorgung von Angehörigen und die Befriedigung von Grundbedürfnissen wie Nahrungsaufnahme, Sexualität, Emotionen und Affekte (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 1995, 10f.; Villa 2006, 34).

4.1.2 Feministische Forschungsbestrebungen

Vor diesem Hintergrund formiert sich ein Bündnis zwischen politischer Praxis und feministischer Wissenschaft, dessen Intention es wird, dem überwiegenden Männer-Bias wissenschaftlicher Erkenntnis eine weibliche Perspektive gegenüberzustellen und das wissenschaftliche Wissen auf seinen Geschlechterbias hin zu überprüfen und zu korrigieren²² (vgl. Althoff et al. 2001, 19f.; Aulenbacher 2010, 15; Bührmann et al. 2000, 10; Lenz/Adler 2010, 37). Dies gelingt der kritischen Frauenforschung, indem sie die gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge und die weibliche Subjektivität zum Referenzpunkt ihrer theoretischen Konzepte und Untersuchungen macht (vgl. Aulenbacher 2010, 17). So wird beispielsweise in den 1970er Jahren unter dem Stichwort der *doppelten Vergesellschaftung*²³ (vgl. Becker-Schmidt 1987) das Forschungsinteresse auf die vorab unbeachteten konträren Vergesellschaftungsmodi gerichtet. Untersucht wird, wie sich das Spannungsverhältnis zwischen Familien- und Hausarbeit auf die gesellschaftliche Teilhabe auswirkt. Es wird konstatiert, dass den Frauen in diesem Spannungsfeld eine *doppelte Unterdrückung* (vgl. Becker-Schmidt 1987) widerfährt, weil sie aufgrund eines hierarchischen Geschlechterverhältnisses sowohl in der Erwerbsarbeit als auch innerhalb familiärer Machtstrukturen eine unterprivilegierte Position einnehmen²⁴ (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 1995, 10; Treibel 2006, 285f.). Einhergehend mit diesen Erkenntnissen wird in Untersuchungen darüber hinaus eine vorgebliche *Geschlechterneutralität* etablierter Ansätze und Theorien entlarvt. Diese Geschlechterneutralität findet sich vordergründig in der konzeptionellen Weichenstellung soziologischer Klassiker, wie Max Weber und Karl Marx (vgl. Beer 1990; Becker-Schmidt-Knapp 2000). In ihren Gesellschaftsentwürfen werde nämlich, so die Kritik, der grundlegende Stellenwert der unbezahlten Arbeitskraft von Frauen in der Reproduktionssphäre für die Funktionsweise der Gesellschaft ausgeblendet (vgl. Aulenbacher 2010, 17). Daraus resultiert, so stellt die Frauenforschung missbilligend fest, dass ein universeller Geltungsanspruch für alle Gesellschaftsmitglieder geltend wird, obwohl nur die

²² Ein Bias bedeutet vom Englischen übersetzt ‚Vorurteil‘ und meint in der Forschung ein verzerrtes Bild über etwas, eine Verzerrung der Wirklichkeit durch Darstellungen, Formulierungen und gedankliche Annahmen. Für eine ausführliche Definition des Begriffs Gender-Bias vgl. Cremers/Krabel 2014, 301.

²³ Die Urheberin der These von der doppelten Vergesellschaftung von Frauen ist Regina Becker-Schmidt. Sie verbindet den Aspekt der Klassen- und der Geschlechterzugehörigkeit und kommt zum Schluss, dass Frauen im Gegensatz zu Männern doppelt vergesellschaftet seien, da sie für zwei Bereiche sozialisiert würden, die Erwerbsarbeit und Familienarbeit (vgl. Becker-Schmidt 1987; Treibel 2006, 285f.).

²⁴ Diese Hierarchisierung der Geschlechter spiegelt sich in der Hierarchisierung der gesellschaftlichen Sphären wider, da die Erwerbssphäre gegenüber der Institution Familie höher gestellt ist. Die Erwerbssphäre repräsentiert das Fundament, auf dem die Existenzsicherung der Familie gründet und in der die Männer im Vergleich zu Frauen privilegiert sind. Der männliche Erwerbsarbeiter wird aufgrund seiner Leistung zum Familienernährer. Die daraus resultierende Konsequenz sind Hierarchien im Geschlechterverhältnis. So wird die Erwerbsarbeit in diesem Kontext männlich konnotiert und höher bewertet als die Hausarbeit. Letztere dagegen wird zur Frauensache und setzte sich in der Abwertung typischer Frauenlohnarbeit fort, welche schlechter honoriert und weniger gefördert wird. Der Mann genießt jedoch seine dominierende Position sowohl in der Erwerbssphäre als auch in der Familie, da in beiden Sphären seine berufliche Tätigkeit die Verhältnisse und Beziehungen zwischen den Geschlechtern mitbestimmt (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 1995, 10).

gesellschaftlichen Erfahrungen und Lebensbedingungen von Männern thematisiert werden (vgl. Bührmann et al. 2000, 10). Um diesen Geltungsanspruch zu revidieren, fordert die kritische Frauenforschung, dass in zukünftiger Forschung die Bedeutung der Geschlechterverhältnisse und Geschlechterdiskurse im Konstitutionsprozess der modernen Gesellschaft herausgearbeitet und jegliche Form von Macht, Herrschaft und Ungleichheit, die das Geschlechterverhältnis betreffen, kritisch beleuchtet werden müsse (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 2000, 9). Dafür sei es erforderlich, dass Forscherinnen in die (universitäre) Forschung integriert und Frauen selbst zum Forschungsgegenstand werden (vgl. Aulenbacher 2010, 16f.; Lenz/Adler 2010, 37). Damit geht der Anspruch einher, die Erfassung sozialer Wirklichkeit durch die Einbeziehung unterdrückter und vernachlässigter Erfahrungen und Interessen allgemeingültiger und angemessener darzustellen (vgl. Lenz/Adler 2010, 37). Ausserdem zielt eine weitere Forderung im Kontext der Androzentrismuskritik auf eine Erweiterung des Arbeitsbegriffs hinsichtlich der Reproduktionsarbeiten. Untersuchungen zur geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung zielen dementsprechend darauf ab, die Frauenarbeit im Reproduktionsbereich als Arbeit sichtbar zu machen, damit die von den Frauen im ‚privaten‘ Reproduktionsbereich geleistete (Haus-)Arbeit an Anerkennung gewinnt (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992, 15). Die Ursachen für die Ungleichbehandlung in Bezug auf die Erwerbsarbeit werden nicht länger als gesellschaftsstrukturell bedingt angesehen, sondern individualisiert. Forschungen zur Frauenerwerbsarbeit konzentrieren sich als Konsequenz fortan fokussiert auf die Strukturen des weiblichen Lebenszusammenhangs und wehren sich dagegen, dass die männliche Erwerbsbiografie zum Massstab des Lebenslaufs wird und als Massstab für die Bewertung der Frauen(erwerbs)arbeit dient (vgl. Aulenbacher 2010, 18).

4.1.3 Spannungsverhältnis zwischen Differenz- und Gleichheitsansatz

Infolge dieser feministischen Bestrebungen den Forschungsblick auf die weibliche Lebenslage zu richten, begibt sich die Frauenforschung in den 1980er und 1990er Jahren in ein diffiziles Spannungsverhältnis zwischen *Differenz-* und *Gleichheitsansätzen*. Im Verlauf dieser Debatten entwickeln sich dabei die Begrifflichkeiten *Geschlecht als Strukturkategorie* und *Geschlecht als soziale Konstruktion* (vgl. Gildemeister 2007, 216). Diese Forschungsperspektiven und ihre Auffassung von Geschlecht werden im Folgenden expliziert.

Der *Differenzansatz* entsteht aus der ersten Welle feministischer Forschung, die das Ziel verfolgt, Frauen in die Wissenschaft ‚hineinzuschreiben‘ (vgl. Seifert 1992, 255). Die obigen Ausführungen dokumentieren, dass sich das Forschungsinteresse der Frauenforschung zu Beginn auf den defizitären Status von Frauen und deren Benachteiligung gegenüber Männern richtet. Daraus resultiert, dass Geschlechterfragen vornehmlich als Frauenfragen verhandelt und die *Geschlechterdifferenzen* zum Referenzobjekt der Untersuchungen werden. Das Insistieren auf der Differenz scheint dabei im Kontext der Androzentrismuskritik geradezu unumgänglich, „wenn Frauen nicht länger als defizitäre Männer gelten sollen“ (Gildemeister/Wetterer 1992,

201f.). Vertreterinnen des Differenzansatzes nehmen in ihren Forschungen somit konsequent Bezug auf substanziell gedachte Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Das bedeutet, dass der Ausgangspunkt ihrer Forschung zugleich das Ergebnis ihrer Analyse wird, nämlich dass sich Männer und Frauen in physischer, psychischer und sozialer Hinsicht grundlegend unterscheiden. Von dieser biologisch begründeten Geschlechterdifferenz ausgehend, kritisieren sie, dass weiblich konnotierte Eigenschaften und Fähigkeiten in der Gesellschaft nicht angemessen bewertet werden. Dieses differenzorientierte Denken führt schliesslich dazu, dass die Differenz von Frauen gegenüber Männern aufgewertet wird (vgl. Aulenbacher 2010, 20; Bublitz 2006, 89; Gildemeister/Wetterer 1992, 201f.; Gildemeister 2007, 214).

Diese Aufwertung und Essenzialisierung der Geschlechterdifferenz sowie die damit einhergehende Unterteilung der Geschlechter in zwei gegensätzliche Genus-Gruppen fechten bekannte Vertreterinnen des *Gleichheitsansatzes* an, wie etwa Regine Gildemeister und Angelika Wetterer. In ihrem bekannten Aufsatz „Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung“ (Gildemeister/Wetterer 1992) kritisieren sie am Differenzansatz, dass dieser die Geschlechterdifferenz ungewollt stabilisiere, bestätige und reproduziere, indem immer wieder nach den Differenzen der Geschlechter gefragt werde. Mit der Festlegung der Geschlechter auf bipolare Gegensätze auf der Ebene der Theorie werde demnach das als gegeben vorausgesetzt, was im Alltagshandeln unbemerkt bleibt und unreflektiert dem biologischen Geschlecht zugeordnet werde. Die Prozesse der sozialen Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit werden damit nicht kritisch reflektiert, sondern zum Ausgangspunkt theoretischer Überlegungen (vgl. Bublitz 2006, 90). Gildemeister und Wetterer attestieren dem politischen Instrumentarium der Frauenforschung somit eine *Reifizierung des Biologismus*, da durch dieses Vorgehen an der Tradition des Denkens in zweigeschlechtlich strukturierte Deutungsmuster festgehalten werde (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992, 203). Im Kontext des Gleichheitsansatzes verstehen sie Geschlechtlichkeit nicht als naturhaft und eindeutig, sondern als veränderbar und durch die Gesellschaft konstruiert. Der Differenzansatz jedoch berücksichtige nicht, dass sich hinter der Geschlechterdifferenz gesellschaftlich konstruierte Annahmen darüber verbergen, was als männlich oder weiblich zu gelten hat. Ihrer Meinung nach ist davon auszugehen, dass Männer und Frauen gleich sind und lediglich die divergenten Lebensbedingungen unterschiedliche Entwicklungspotentiale und zugeschriebene Positionierungen in der Gesellschaft hervorbringen (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992, 203 ff.; Treibel 2006, 117f.).²⁵

²⁵ Neben dieser Diskussion um Gleichheit und Differenz sowie der Auffassung von Geschlecht als Strukturkategorie (vgl. 4.1.4) entwickelt sich Ende der 1980er Jahre die sogenannte ‚Mittäterschaftsthese‘. Bedeutende Autorinnen in Bezug auf diese These sind Frigga Haug und Christina Thürmer-Rohr, die sich mit Fragen bezüglich der Opfer- oder Täterrolle der Frau und der Bedeutung, die Frauen selbst für ihre Position haben, auseinandersetzen. Der Begriff Mittäterschaft deutet auf einen gesellschaftlichen Prozess und einen persönlichen Zustand hin. Der Mittäterschaftsthese zufolge würden Frauen die Geschlechterverhältnisse in der Gesellschaft selbst mitgestalten, da sie durch ihre eigenen Lebensweisen und Einstellungen an den bestehenden Geschlechterhierarchien mitwirken. Als Gegenkonzept zum

4.1.4 Geschlecht als Strukturkategorie

Aus diesen beschriebenen konträren Perspektiven resultieren nun verschiedene Auffassungen von Geschlecht. In Anlehnung an differenztheoretische Ansätze entwickelt sich in den 1980er Jahren, im Kontext der Forschungen um soziale Ungleichheit, der Begriff *Geschlecht als Strukturkategorie* (vgl. Beer 1990)²⁶. Unter diesem Blickwinkel strukturiert Geschlecht, als soziale Strukturkategorie, alle Bereiche der Gesellschaft. Es wird von einer Hierarchie der Geschlechter untereinander ausgegangen, welche sich im Laufe des historischen Prozesses formiert hat. In den Vordergrund rücken Fragen, die sich auf die gesellschaftliche Organisation des *Geschlechterverhältnisses* beziehen. Im Sinne eines Strukturzusammenhangs erfasst dieser Begriff die Gesellschaft als ein soziales Gefüge, in welchem Frauen und Männer als soziale Gruppen durch institutionalisierte Regelungen und Organisationsprinzipien zueinander positioniert sind. Geschlecht agiert in diesem Sinne als Platzanweiser, in dem die sozialen Gruppen in institutioneller Form in ein relationales Verhältnis zueinander gebracht werden, wobei sich unterschiedliche Muster der Ungleichheit von Frauen und Männern herauskristallisieren. Die Individuen, die der Gruppe der Männer angehören, sind höher gestellt und profitieren in der Gesellschaft von einem lukrativeren Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen (vgl. Gildemeister 2007, 216). Auf dem Arbeitsmarkt beispielsweise zeigt sich dieses Muster der Ungleichheit in der schlechteren Bezahlung von Frauen, in ihrer eingeschränkten Auswahl von Berufsfeldern (horizontale Segregation) und in ihren geringeren Aufstiegschancen (vertikale Segregation)²⁷ (vgl. Lenz/Adler 2010, 22). Der Ursprung dieser Grenzziehung der sozialen Gruppen und der beschriebenen Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt gehen hauptsächlich aus der historisch geprägten Dominanz des Produktionsbereichs gegenüber der privaten Reproduktion hervor (vgl. Bereswill 2008, S. 101 ff.; Bublitz 2006, S. 90f.; Gildemeister 2007, 216). Diese Erkenntnis findet sich, wie oben erwähnt, auch bei Becker-Schmidt, die mit ihrer These der ‚doppelten Vergesellschaftung‘ diesen Zusammenhang bereits in den 1970er Jahren eindrucksvoll dargelegt hat.

4.1.5 Geschlecht als soziale Konstruktion

In den 1990er Jahren verändert sich die Forschungsperspektive dahingehend, dass sich die Frauenforschung zunehmend sowohl analytisch und vergleichend als auch kritisch auf Männer bezieht und die Geschlechterbeziehungen sowie Geschlechterverhältnisse zum Gegenstand ihrer Untersuchungen macht (vgl. Aulenbacher 2010, 23; Bührmann et al. 2000, 10; Metz-Göckel 1993, 410). Dadurch, dass es immer mehr um die Männer und das Verhältnis zwischen Männern und Frauen geht, wird ein relationaler Aspekt in das analytische Instrumentarium

Opferbegriff sprechen sich Vertreterinnen dieser These gegen eine ‚naturegegebene‘ Schwäche und Hilflosigkeit der Frauen im Gesellschaftssystem aus und verstehen das weibliche Geschlecht nicht als kollektives Opfer eines Systems (vgl. Treibel 2006, 290ff.; Haug 2010, 54f.; Thürmer-Rohr 2004).

²⁶ Eine ausführliche Einordnung dieses Ansatzes unter marxistisch-kritischer Perspektive findet sich unter anderem bei Aulenbacher 2008.

²⁷ Auf die horizontale und vertikale Segregation wird im Kapitel 4.3 näher eingegangen.

eingeführt und ein Forschungsblick auf Geschlechterdifferenzen, -relationen, -verhältnisse und Konstruktionen von Geschlecht in unterschiedlichen Kontexten und auf unterschiedlichen Ebenen eröffnet. Als institutionelle Folge wird die Frauenforschung sukzessiv zur Geschlechterforschung umbenannt und der Begriff Geschlecht wird, in Anlehnung an die *Gleichheitsansätze*, neu verhandelt und als *soziale Konstruktion* gefasst (vgl. Aulenbacher 2010, 23). Dies führt dazu, dass die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sowie die Unterdrückung und Diskriminierung von Frauen nicht mehr als etwas Natürliches, sondern als Ergebnis der Geschichte, als historisches Produkt verstanden werden (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992, 205). Dementsprechend rücken Forschungsschwerpunkte wie die geschlechtsspezifische Sozialisation und die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in den Mittelpunkt empirischer Untersuchungen. Für die Begriffserweiterung der Kategorie Geschlecht scheint in diesem ideologiekritischen Kontext zu Beginn die Unterscheidung zwischen ‚sex‘ und ‚gender‘, die im anglo-amerikanischen Sprachraum bereits in den 1960er Jahren existierte, als besonders vielversprechend. ‚Sex‘ wird in diesen Ansätzen ins Deutsche übersetzt als *biologisches Geschlecht* und definiert als einen biologisch zugeschriebenen Status, der durch ‚natürliche‘ Eigenschaften, wie biologisch und körperlich bedingte Merkmale (Anatomie, Hormone, Physiologie) determiniert ist. ‚Gender‘ wird übersetzt als *sozial konstruiertes Geschlecht* und umschrieben als einen erworbenen Status, der mit der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung kongruiert und im Verlauf von Sozialisationsprozessen angeeignet wird. Dieser Status ist geprägt von sozialen und kulturellen Einflüssen und damit veränderbar (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992, 205). In dieser Begriffsdefinition des ‚sex/gender‘ Modells wird davon ausgegangen, dass ‚gender‘ immer aus ‚sex‘ resultiert. Illustriert an einem Beispiel der geschlechterspezifischen Arbeitsteilung bedeutet dies, dass Frauen aufgrund ihrer Biologie für bestimmte Berufe als besonders geeignet angesehen werden. So wird ihnen zu jener Zeit beispielsweise eine besondere Begabung im Bereich der Fürsorge zugesprochen, da sie Kinder gebären (Natur) und für die Erziehung zuständig sind (Kultur). Die soziale Konstruktion des weiblichen Geschlechts (‚gender‘) korrespondiert in diesem Beispiel mit einer aufgrund ihrer Natur zugeschriebenen Charaktere der Frauen als besonders fürsorglich (vgl. Becker-Schmidt 1993, 41; zu den Geschlechtercharakteren vgl. Hausen 1976; 2007). Entscheidend in dieser Argumentation ist dementsprechend die Annahme, dass ein Mensch mit einem von zwei biologischen Geschlechtern (‚sex‘), also entweder als Mädchen oder als Junge, geboren wird. Das sozial konstruierte Geschlecht (‚gender‘) wird dann im Laufe der geschlechtsspezifischen Sozialisation erworben.

Diese ersten Ansätze, die Geschlecht als soziale Konstruktion fassen und eine Differenzierung zwischen ‚sex‘ und ‚gender‘ vornehmen, werden fast gleichzeitig mit ihrer Einführung in den deutschen Diskurs in den 1990er Jahren auch wieder kritisiert. Gildemeister und Wetterer sehen beispielsweise in der Differenzierung der Begrifflichkeiten die Gefahr eines „verlagerten Biologismus“ (Gildemeister/Wetterer 1992, 206), der sich darin zeigt, dass weiterhin davon

ausgegangen werde, dass es ein biologisches, ‚natürliches‘ Geschlecht gibt. Die Einteilung in ‚sex‘ und ‚gender‘ versuche so implizit am Gegenstand von Natur und Kultur festzuhalten, indem immer wieder danach gefragt werde, was nun ‚gemacht‘ und was ‚natürlich‘ sei. Gildemeister und Wetterer kritisieren in diesem Zusammenhang vor allem das Verständnis, welches scheinbar biologisch-natürliche Tatsachen als Ergebnis von Konstruktionen und kulturellen Normierungen betrachte. Obwohl diese Ansätze versuchen anti-biologisch und anti-essentialistisch zu argumentieren, würden sie letztlich auf diese Weise mit dem ‚sex/gender‘ Modell biologische Begründungszusammenhänge reproduzieren (vgl. Buschmeyer 2013, 49; Gildemeister/Wetterer 1992, 206 ff.; Villa 2006, 69ff.). Ein weiterer Kritikpunkt richtet sich darauf, dass nicht von einer Gleichzeitigkeit von ‚sex‘ und ‚gender‘ ausgegangen werden könne, weil beides nicht immer zwingend übereinstimmen müsse. Das biologische Geschlecht sage nicht immer automatisch aus, wie sich das soziale Geschlecht entwickelt (vgl. Lorber 2003, 141).

In diesen kritischen Debatten über das ‚sex/gender‘ Modell entsteht aus einer *konstruktivistischen Perspektive* die Forschungsfrage, wie es denn nun zu ‚gender‘ komme, wenn nicht durch biologische Voraussetzungen. Vertreter und Vertreterinnen des *mikrotheoretischen ‚doing gender‘* Konzepts gehen davon aus, dass ‚gender‘ in unbewussten Prozessen gelernt und in Handlungen ständig reproduziert werden müsse, um eindeutig zu sein (vgl. Buschmeyer 2013, 48). Mit diesem Perspektivenwechsel geraten vor allem soziale (Interaktions-)Prozesse sowie die historischen und kulturellen Kontexte in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses, in denen Geschlechtlichkeit immer wieder aufs Neue hervorgebracht wird. Dieser konstruktivistische Forschungsblick lehnt die Annahme einer ‚natürlichen Wesensbestimmung‘ der Geschlechter konsequent ab, womit die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht auch nicht auf natürliche geschlechtsspezifische Denk- und Handlungsweisen zurückgeführt wird (vgl. Aulenbacher 2010, 60). Dementsprechend hinfällig wird eine Differenzierung zwischen ‚sex‘ und ‚gender‘, da der Körper „nicht als Basis, sondern als Effekt sozialer Praxis“ (Hirschauer 1989, 101) verstanden wird. Diesen Ansätzen inhärent ist die Annahme, dass Natur und Kultur „gleichursprünglich“ seien und sich „wechselseitig konstituieren“ (Gildemeister/Wetterer 1992, 210; Wetterer 2004, 122). Somit gibt es, wie es Bereswill (2008) formuliert, keine natürliche, von sozialer Bedeutung unabhängige Wahrnehmung des Körpers (vgl. 108). Die Theoretiker und Theoretikerinnen distanzieren sich von biologischen Annahmen und stellen die Individuen und ihr Handeln selbst in den Mittelpunkt (vgl. Villa 2006, 32). Der Forschungsblick ist nicht mehr auf die soziale Stellung der gesellschaftlichen Gruppe der Frauen gerichtet, sondern es interessieren die Relationen zwischen den Geschlechtern. Dementsprechend werden Forschungsfragen formuliert, die nicht von einer gegebenen Zweigeschlechtlichkeit ausgehen. In den Untersuchungen zu den ‚doing gender‘ Prozessen wird vielmehr danach gefragt, in welchen kulturellen und gesellschaftlichen Prozessen Zweigeschlechtlichkeit hergestellt wird und wie dies geschieht, oder was eigentlich ‚Frauen‘ und ‚Männer‘ sind und wie Individuen

sich als solche präsentieren. Auch wird analysiert, welche Eigenschaften und Fähigkeiten als männlich oder weiblich konnotiert werden und welche gesellschaftliche Bedeutung die dualistische Aufspaltung der Geschlechter hat oder wie sich die Veränderungsresistenz der Zweigeschlechtlichkeit erklären lässt (vgl. Aulenbacher 2010, 60). Es wird also untersucht, wie die Zweigeschlechtlichkeit aufrechterhalten wird und wie die Differenzen zwischen dem, was als ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ gilt, hergestellt werden (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 2000, 73; Hirschauer 1996, 242).

4.1.6 Konstruktivistische Grundüberlegungen

Ein viel rezipierter Ansatz, der sich in diese eben erläuterte Theorietradition einordnen lässt, ist Judith Butlers *dekonstruktivistischer Ansatz* (vgl. 1991). Aber auch *diskurstheoretische* und *wissensoziologische Ansätze* werden in ihren vielfältigen Ausprägungen unter dem Label ‚Theorie der Geschlechterkonstruktion‘ subsumiert und teilen die konstruktivistische Grundthese (vgl. Wetterer 2004b, 58f.). Theoretisch konzentrieren sich die dekonstruktivistischen und diskurstheoretischen Ansätze jedoch nicht auf soziales Handeln, sondern auf die Beziehung von Macht, Wissen und Sprache (vgl. Bereswill 2008, 100; Butler 1991; Villa 2003 Kap. 1). Weiter lassen sich auch die *Gender-Studies* und die daraus resultierenden Ansätze, die Geschlecht aus einer *intersektionellen Perspektive* (vgl. Lutz et al. 2010; Winker/Degele 2010) betrachten, in diese Denktradition verorten. Hierbei werden eindimensionale Ungerechtigkeitsanalysen, welche die feministische Bewegungen bereits seit den 1980er Jahren äussern, mittels dem Begriff der Intersektionalität aufgegriffen (vgl. Akka/Pohlkamp 2010, 327). Eine singuläre Ungleichheitsdimension, die beispielweise im Differenzansatz vorkommt und in der Auffassung von Geschlecht als Strukturkategorie mitschwingt, wird hierbei konsequent verneint. Vielmehr fokussiert eine intersektionelle Perspektive die Interdependenzen und Kohärenz der verschiedenen sozialen Differenzierungsverhältnisse. In Bezug auf die Hinterfragung und Ausarbeitung der Subtilitäten der Kategorie Geschlecht beansprucht diese Perspektive, dass sowohl theoretisch als auch empirisch weitere soziale Kategorien und damit verbundene Machtverhältnisse kontrastiert werden müssen (vgl. Riegel 2012, 41ff.)²⁸.

Trotz unterschiedlicher Analysebrillen ist diesen theoretischen Traditionen gemeinsam, dass sie sich gegen die Logik der Zweigeschlechtlichkeit aussprechen. Sie gehen vielmehr davon aus,

²⁸ Dieser Ansatz wurde in einer früheren Seminararbeit, in Bezug auf die Definition von Männlichkeit(en) bereits thematisiert, daher wird er auch als interessante Perspektive erwähnt. Vgl. Seminararbeit „Verhandlungen von Männlichkeit(en). Eine Auseinandersetzung mit dem Konzept ‚hegemoniale Männlichkeit‘ von Connell“ (Schälli 2013). Dieser Ansatz stellt das Vorhandensein einer einzigen Männlichkeitskonzeption in Frage. Anstelle wird mittels des Terminus „Männlichkeiten“ auf den Nexus mit weiteren gesellschaftlichen Differenzierungen hingewiesen. Dies impliziert, dass man sich von der Annahme „einer einzigen kohärenten Männlichkeitskonzeption in der gleichen Person verabschieden“ muss (Budde/Mammes 2009, S. 22; weiterführend vgl. auch Busche/Cremers 2009). In dieser Arbeit geht es jedoch weniger explizit um die Definition um Männlichkeit(en), sondern um die Verhandlung von Geschlechtlichkeit.

dass es „keine notwendige, naturhaft vorgeschriebene Zweigeschlechtlichkeit [...], sondern nur verschiedene kulturelle Konstruktionen von Geschlecht “ gibt (Hagemann-White 2001, 33).

Auch diese Arbeit stützt sich auf das theoretische Konzept der sozialen Konstruktion von Geschlecht und versteht dieses immer als soziale Kategorie, als Ergebnis einer Zuschreibung bestimmter Eigenschaften. Als theoretischer Referenzrahmen für die Untersuchung vorliegender Fragestellung bietet sich dabei vor allem eine soziologische Perspektive bezüglich der Verhandlung von Geschlecht an. Der erkenntnistheoretische Fokus, der im folgenden Kapitel 4.2 dargelegt wird, richtet sich dabei auf einen interaktionstheoretischen Zugang im Sinne des mikrotheoretischen ‚doing gender‘ Konzepts und auf drei Theoretiker_innen und ihre soziologischen Arbeiten.²⁹

4.2 Erkenntnistheoretische Verortung

Vor dem Hintergrund der facettenreichen Diskurslandschaft und den interdisziplinären Ansätzen in Hinblick auf den Forschungsgegenstand Geschlecht wird insbesondere die soziologische Perspektive pointiert dargestellt, weil für diese Arbeit drei soziologische Arbeiten die theoretische Grundlage bieten. Bevor diese vorgestellt werden, widmet sich das Kapitel 4.2.1 einleitend verschiedenen soziologischen Lesarten der Kategorie Geschlecht, um die vorangegangenen Ausführungen noch einmal zu systematisieren und einen Bezug zu der Fragestellung herzustellen. Darauf folgend wird im Kapitel 4.2.2 eingehend auf den mikrotheoretische Ansatz des ‚doing gender‘ eingegangen. Anschliessend wird dargelegt, wie drei Theoretiker_innen das ‚Wie‘ der Konstruktion von Geschlecht in der Traditionslinie des ‚Sozialkonstruktivismus‘³⁰ verstehen. In Kapitel 4.2.3 wird Bezug auf Erving Goffman genommen, um aufzuzeigen, wie die Konstruktion von Geschlecht in der Interaktion hergestellt wird. Da bei der Verhandlung von Geschlechtlichkeit jedoch nicht nur die Erzieher, sondern auch die Institution, die Eltern, die Kinder und die Mitarbeiter_innen beteiligt sind, wird neben der Bedeutung der Geschlechtsdarstellung auch die der Geschlechtszuschreibung thematisiert. Dafür wird in Kapitel 4.2.4 das theoretische Fundament mit den theoretischen Überlegungen von Stefan Hirschauer ergänzt. Darüber hinaus wird in Kapitel 4.2.5 das von Irene Dölling geprägte Konzept des Geschlechter-Wissens diskutiert. Dölling legt dar, wie biografisch und gesellschaftliches erworbenes Wissen über Geschlechterverhältnisse und Geschlecht zur Konstruktion von Geschlechtlichkeit beitragen. Allen drei Konzeptionen, die für die spätere Auswertung als Heuristik fungieren, ist die interaktionstheoretische Annahme gemeinsam, dass Geschlecht in Interaktion produziert und reproduziert wird.

²⁹ Aufgrund dieser Spezifizierung wird an dieser Stelle auf eine Vertiefung der dekonstruktivistischen, diskurstheoretischen, wissenssoziologischen und intersektionalen Ansätze verzichtet.

³⁰ Ein Exkurs zum Begriff ‚Sozialkonstruktivismus‘ nimmt Villa (vgl. 2006, 76ff.) vor. Sie charakterisiert Ansätze als ‚sozialkonstruktivistisch‘, wenn „sie die Konstruktion auf der Ebene des Handelns, der Interaktion und der Sprache als symbolisches System von Gesellschaft ansiedeln“ (Villa 2006, 79). In dieser Arbeit werden damit die folgenden zu diskutierenden Ansätze dem Sozialkonstruktivismus zugeordnet.

4.2.1 Soziologische Lesarten von Geschlecht

Im Fachdiskurs über Forschungen zur Kategorie Geschlecht werden immer wieder kennzeichnende Merkmale dieser Forschungsrichtung benannt. Zum einen wird konturiert, dass die Geschlechterforschung wie kaum ein anderes Wissenschaftsfeld die eigene Erkenntniskategorie in reflexiven Denkbewegungen immer wieder neu problematisiere. Dieser stetige reflexive Umgang mit den eigenen Theoriebildungsprozessen in der Diskurslandschaft spiegelt sich auch im wissenschaftsgeschichtlichen Abriss und den durchlaufenen Umbenennungen³¹ wider. Diese Umbenennungen werden im Wissenschaftsdiskurs als anhaltender Selbstverständigungsprozess aufgefasst, in dem die Perspektiven der eigenen Forschungsarbeiten immer wieder kritisch hinterfragt werden (vgl. Casale/Rendtorff 2008, 10; Aulenbacher 2010, 15; Bereswill 2008, 98). Zum anderen kristallisiert sich in allen Forschungsbestrebungen der Frauen- und Geschlechterforschung ein übergreifendes Interesse heraus, die Struktur einer Gesellschaft und das Handeln ihrer Mitglieder sowie die Bedeutung, die das Geschlecht auf ein soziales Gefüge und seine kulturelle Ausgestaltung hat, aufzuspüren (vgl. Bereswill 2008, 99; Aulenbacher 2010, 15). Hinsichtlich der Beziehung zwischen Soziologie und der Kategorie Geschlecht lassen sich aus einer Geschlechterperspektive unterschiedliche soziologische Grundfragen zu den Merkmalen einer Gesellschaft und dem sozialen Handeln, der ihr ‚innewohnenden‘ Menschen, konstatieren. Auf diese soziologischen Grundfragen wurde in den Ausführungen in Kapitel 4.1 nicht explizit hingewiesen. Sie werden dafür an dieser Stelle aufgeführt, um das Gelesene auf eine andere Herangehensweise nochmals zu systematisieren.

Aus einer *makrosoziologischen Perspektive* werden gesellschaftliche Strukturen und Institutionen in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang fragt die Geschlechtersoziologie nach den Wechselwirkungen zwischen sozialen Bewertungen von Geschlecht und verfestigten Regelwerken von Institutionen sowie den Integrationschancen von Menschen, beispielsweise in das Bildungssystem oder den Arbeitsmarkt (vgl. Bereswill 2008, 100). Im wissenschaftsgeschichtlichen und -theoretischen Überblick wird ein solcher *gesellschaftstheoretischer Zugang* zu Geschlecht in den (differenztheoretischen) Ansätzen, die Geschlecht als Strukturkategorie verhandeln, prominent (vgl. Kap. 4.1.4). Für diese Arbeit steht ein solcher Zugang nicht im Vordergrund. Dennoch ist er für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit insofern relevant, weil sich auf dem Arbeitsmarkt (Makroebene) trotz formal gleicher Zugangsvoraussetzungen eine Geschlechtersegregation feststellen lässt (vgl. Kap. 4.3). Viele Berufe werden nach wie vor mehrheitlich entweder von Männern oder Frauen ausgeführt (vgl. Gottschall 1995, 125). Dies zeigt sich auch im Erzieherberuf, in welchem Männer

³¹ Die Frauenforschung hat einige Umbenennungen durchlaufen. Ohne weiter darauf einzugehen, werden einige an dieser Stelle aufgeführt: (Feministische) Frauenforschung, Frauen- und Geschlechterforschung, Geschlechterforschung, Genderforschung, Gender-Studies, Queer-Studies.

unterrepräsentiert sind. Aus dieser makrosoziologischen Perspektive bettet sich diese Arbeit in den Kontext, dass im Erzieherberuf im Verhältnis zu Frauen weniger Männer arbeiten.

Eine *mikrosoziologische Perspektive* beleuchtet die Akteur_innen, die sich in Gesellschaftsstrukturen bewegen, und untersucht, wie soziale Interaktionen durch eine kollektive Vorstellung von Geschlecht geprägt sind. In Bezug auf die Integrationsleistungen und Handlungsmuster der Personen wird analysiert, inwiefern Vorstellungen von Zweigeschlechtlichkeit hervorgebracht, verfestigt und reproduziert werden (vgl. Bereswill 2008, 100). Auch auf diesen *interaktionstheoretischen Zugang* zu Geschlecht wurde in den obigen Ausführungen bereits eingegangen, in dem die Konzepte, die Geschlecht als soziale Konstruktion beschreiben, vorgestellt wurden (vgl. Kap. 4.1.5). Diese Arbeit orientiert sich an diesen Prämissen der mikrosoziologischen Perspektive, denn auch die Erzieher bewegen sich als Akteure in gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen, in denen die sozialen Interaktionen durch (persönliche und kollektive) Vorstellungen von Geschlecht geprägt sind. Auch sie werden in ihrem Berufsalltag vielleicht mit Vorstellungen von Zweigeschlechtlichkeit oder Zuschreibungsprozessen konfrontiert und müssen diese für sich aushandeln. Vielleicht haben aber auch sie selbst eine klare Vorstellungen von ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘, die in ihre berufliche Tätigkeit miteinfließt. Aus diesen hypothetischen Annahmen, die sich noch weiter ausdifferenzieren liessen, hat sich für diese Arbeit die Fragestellung formiert, wie männliche Erzieher in Hinblick auf ihren beruflichen Kontext Geschlechtlichkeit verhandeln. Für die Untersuchung dieser Forschungsfrage bilden dabei das Konzept ‚doing gender‘ und die soziologischen Arbeiten von Goffman, Hirschauer und Dölling die theoretische Grundlage.

Eine Perspektive, die beide erwähnten Zugänge berücksichtigt, betrachtet Struktur und Handeln nicht getrennt voneinander, sondern stellt die *Wechselwirkung* und die *Vermittlung* beider Perspektiven in den Mittelpunkt. Diesbezüglich lassen sich Fragen nach dem sozialen Wandel einer Gesellschaft und der in ihr etablierten Geschlechterbeziehungen formulieren. Fokussiert werden hierbei die Beziehung zwischen gesellschaftlichen Strukturmerkmalen und sozialem Handeln. Einerseits interessiert aus dieser Perspektive, wie die Struktur der Gesellschaft das soziale Handeln von Menschen prägt und andererseits, inwiefern Personen diese Strukturen mit ihrem Handeln verändern oder reproduzieren (vgl. Bereswill 2008, 100). Hierbei ist für diese Arbeit von Bedeutung, dass der Erzieher_innen Beruf nach wie vor häufig als ‚Frauenberuf‘ bezeichnet wird und sich die Erzieher in einem Feld bewegen, in dem bestimmte Tätigkeiten ‚weiblich konnotiert‘ werden (vgl. Kap. 4.3). Dass der Beruf als ‚Frauenberuf‘ bezeichnet wird, hängt von dessen Historizität und der Arbeitsteilung ab. Strukturelle Bedingungen weisen Männern und Frauen unterschiedliche Arbeitsbereiche zu, was dazu führt, dass der Beruf sein ‚natürliches‘ Geschlecht verliert (vgl. Buschmeyer 2013, 35). Dass ‚der Erzieherberuf‘ aber weiterhin als ‚Frauenberuf‘ wahrgenommen wird, ist von den handelnden Individuen abhängig, in dem (geschlechtliche) Zuschreibungsprozesse fortgeführt und reproduziert werden. Interessant wäre es zu beobachten, wie sich zum Beispiel die

Konstruktion des ‚Frauenberufs‘ in den nächsten Jahren verhält. Für diese Arbeit ist diese Perspektive als Hintergrundfolie wichtig, da der Erzieher nicht losgelöst von strukturellen Bedingungen betrachtet werden kann. Diese Strukturen beziehen sich in dieser Arbeit aber vordergründig auf institutionelle Bedingungen, die das Handeln und die Interaktion beeinflussen.

Nachdem nun die Ausführungen in Kapitel 4.1 aus einer soziologischen Perspektive noch einmal geordnet und damit ein Überblick verschafft wurde, wird im folgenden Kapitel 4.2.2 ausführlich das interaktionstheoretische Konzept ‚doing gender‘ erläutert, bevor anschliessend die drei für diese Arbeit grundlegenden Dimensionen des ‚doing gender‘ Prozesses dargelegt werden, die sich ebenfalls auf dieses Konzept stützen.

4.2.2 Konzeptualisierung des ‚doing gender‘ Ansatzes

Die Grundlage für das ‚doing gender‘ Konzept legt Simone de Beauvoir³² bereits Mitte des zwanzigsten Jahrhundert, indem sie den Satz formuliert,

„man kommt nicht als Frau zu Welt, man wird es. Keine biologische, psychische oder ökonomische Bestimmung legt die Gestalt fest, die der weibliche Mensch in der Gesellschaft annimmt“ (Beauvoir 2000, 334).

In diesem Zitat wird deutlich, dass Beauvoir etwas anspricht, was im historischen Abriss (vgl. Kap. 4.1) von den Vertreterinnen des Gleichheitsansatzes aufgenommen wird. Beauvoir gründet sozusagen das Fundament für die Diskussion über die Konstruktion von Geschlecht, in dem sie betont, dass es nicht die biologischen, psychischen oder ökonomischen Gegebenheiten sind, die bestimmen was in der Gesellschaft als weiblich oder männlich gilt. Vielmehr sind es die kulturellen und sozialen Einflüsse, auf denen die gesellschaftliche Wahrnehmung von Männlichkeit und Weiblichkeit beruht (vgl. Aulenbacher 2010, 59; Buschmeyer 2013, 51; Villa 2006, 163).

Somit distanzieren sich die Theoretiker_innen mit der Perspektive des ‚doing gender‘ von den „Alltagstheorien der Zweigeschlechtlichkeit“³³ (Hagemann-White 1984, 81) und deren naturalistischen Annahmen, dass jeder Mensch einer und nur einer Genus-Gruppe angehört und dass es zwei und nur zwei Geschlechter gibt oder dass das Geschlecht ein natürlicher, biologisch eindeutig bestimmbarer Tatbestand ist (vgl. Wolde 2007, 28; Buschmeyer 2013, 47; Wetterer 2004a, 122; Treibel 2006, 102). Sie versuchen stattdessen zu verstehen, *wie* die binären Klassifikationen von zwei Geschlechtern in der Gesellschaft zustande kommen, die als allgegenwärtige Hintergrundannahme in alle sozialen Schichten einfließen und Hierarchien bilden (vgl. Gildemeister 2007, 217). Dementsprechend konzentrieren sie sich auf die

³² Simone de Beauvoir zählt zu den bedeutenden Wegbereiterinnen der feministischen Literatur. Mit ihrer These legt sie eine der theoretischen Grundlagen der Frauenbewegung.

³³ Diese Alltagstheorien beinhalten die Selbstverständlichkeiten des Alltagswissens, die Zweigeschlechtlichkeit der Menschheit und die Geschlechtszugehörigkeit von Personen als eine natürliche Differenzierung zu begreifen.

Rekonstruktion von Prozessen der Geschlechterunterschiede und analysieren, wie etwas sozial Konstruiertes als ‚natürlich‘ wahrgenommen und damit nicht in Frage gestellt wird (vgl. Wetterer 2004a, 123; Buschmeyer 2013, 51). Sie drehen die Logik der Zweigeschlechtlichkeit sozusagen um, in dem sie davon ausgehen, dass eine Person nicht so handelt, weil sie eine Frau ist, sondern sie wird als Frau anerkannt, weil sie so tut. Dementsprechend sieht ein Mensch nicht auf eine bestimmte Art aus, weil er ein Mann ist, sondern er wird als Mann anerkannt, weil er so aussieht. Personen werden also dem einen oder anderen Geschlecht zugewiesen, weil sie entsprechende Merkmale aufweisen, sich entsprechend verhalten oder handeln. Die Einschätzung und Bewertung ihres Handelns und Verhaltens findet auf der Grundlage einer Zuordnung zu einer Geschlechterkategorie statt (vgl. Gildemeister 1992, 230; Buschmyer 2012, 51).

Aus dieser Perspektive sind Geschlechterdifferenzen und die Existenz von Frauen und Männern nicht gegeben, sondern ein *Ergebnis* der sozialen Konstruktion, hervorgebracht durch alltägliches Denken in zweigeschlechtliche Deutungsmuster. Dem zufolge ist Geschlecht nicht etwas, das man ‚hat‘ oder ‚ist‘, es ist weder ein ‚Merkmal‘ noch etwas Vorsoziales oder an die Biologie gebundenes. Vielmehr wird es als soziales und kontextgebundenes Phänomen verstanden, das in Interaktionen immer wieder aufs Neue hergestellt wird (‚doing gender‘) (vgl. West/Zimmermann 1991). Ein Mensch kann nicht als Mann oder Frau geboren werden, sondern er wird durch heterogene Sozialisationsprozesse (mit den Worten Simone de Beauvoirs) „dazu gemacht“. Individuelle Handlungen und Vorstellungen in Bezug auf Geschlechterdifferenzen werden als Resultat reziproker Aushandlungsprozesse betrachtet, in denen das Geschlecht immer wieder neu verhandelt und generiert wird. Geschlecht wird also nicht nur von der Gesellschaft ‚gemacht‘, sondern auch von den Individuen nachvollzogen und ‚mitgemacht‘. Die Geschlechtszugehörigkeit und die Geschlechtsidentität werden dementsprechend in praktisch jeder Interaktionssituation immer wieder neu ausgehandelt und hergestellt. (vgl. Bereswill 2008, 107; Gildemeister 2007, 217; Wetterer 2004a, 122; Teibel 2006, 102; Gildemeister 2008a, 172; Gildemeister 2008b, 137).

Der Grundstein für das Konzept ‚doing gender‘ beziehungsweise der interaktiven Konstruktion von Geschlecht wird durch die Transsexuellenstudien von Harold Garfinkel (1967) sowie Suzanne Kessler und Wendy McKenna (1978) gelegt (vgl. Hirschauer 1989, 101). Die besondere Bedeutung des Studiums der Transsexualität liegt darin, dass Geschlecht und die Geschlechtszugehörigkeit nicht von vornherein vorhanden ist, sondern im Prozess des Wechsels von einem zum anderen Geschlecht erst hergestellt werden muss (vgl. Gildemeister 2008b, 139). Die Transsexualität tritt damit in Widerspruch zu den „Alltagstheorie(n) der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White 1984, 81) und ihrem Selbstverständnis, dass es ‚von Natur aus‘ zwei und nur zwei Geschlechter gibt und die Geschlechtszugehörigkeit am Körper angeboren und eindeutig ablesbar ist (vgl. Gildemeister 2008b, 139). Dementsprechend eignet sich dieses Phänomen, um zu untersuchen, wie eine Person den Geschlechterwechsel und

damit die Praktiken der alltäglichen, interaktiven Produktion des Geschlechts erlebt. Forschungsstrategisch fungiert die Transsexualität quasi als Modell, „das die ‚normale‘ Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit aufzuschlüsseln hilft“ (Hirschauer 1993, 10), in dem an diesem Phänomen offensichtlich wird, welches Geschlechterwissen gesellschaftlich geteilt und durch welche sozialen Praktiken Geschlecht hergestellt wird (vgl. Gildemeister 2008a, 175).

Vor diesem Hintergrund folgt Harold Garfinkel dem nützlichen Prinzip, etwas über die Konstruktionsweisen von ‚Normalität‘ - in diesem Fall die alltägliche interaktive Konstruktion von Geschlecht - zu erfahren, in dem er ein Feld untersucht, in welchem diese Normalität verletzt wird (vgl. Gildemeister 2008b, 139). In seiner ethnomethodologischen Fallstudie zu „Agnes“ (einer Mann-zu-Frau-Transsexuellen), leitet er in den 1950er Jahre aufgrund seiner Befragungen und Beobachtungen eine Reihe von kulturell geprägten Eigenschaften ab, die im Alltagsverständnis von Geschlecht verankert sind und anhand deren erwachsene Gesellschaftsmitglieder Personen eindeutig einem Geschlecht zuordnen. Diese Logik des Alltagswissens kompetenter Mitglieder gründet auf den Annahmen, dass „normal geschlechtliche Personen“ (Garfinkel 1967, 122) entweder männlich oder weiblich sind (Dichotomizität), die Zugehörigkeit zu einem dieser beiden Geschlechter ein Leben lang beibehalten wird (Konstanzannahme) und die Zuordnung zum einen oder anderen Geschlecht anhand eindeutiger biologischen Kriterien (Naturhaftigkeit) durchführbar ist (vgl. Garfinkel 1967, 121ff.; Kessler/McKenna 1978, 113f.; Gildemeister 2008a, 174; Buschmeyer 2013, 51f.; Aulenbacher 2010, 65). Garfinkel hält fest, dass dieser geschlechtliche Status *alle* alltäglichen Interaktionen prägt. Im Fall „Agnes“ zeigt er auf, dass ‚gender‘ in allen Interaktionen kontinuierlich realisiert wird (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992, 233). Transsexuelle Personen würden sich dabei in einer ständigen Prüfungssituation befinden, da sie im Alltag eine ständige Geschlechts-Arbeit („doing gender“) verrichten müssen, um eindeutig einer Genus-Gruppe anzugehören. In diesem ‚doing gender‘ sind es aber nicht die biologischen Geschlechtsunterschiede, sondern die ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ konnotierten Verhaltensweisen, die an Bedeutung gewinnen (vgl. Treibel 2006, 109). ‚Normale‘ Männer und Frauen würden hingegen ihre Geschlechtlichkeit nicht ständig reflektieren, sondern gehen selbstverständlich mit ihr um. Diese sogenannte ‚natürliche Einstellung zum Geschlecht‘ beschreibt Garfinkel als restriktive Zweigeschlechtlichkeit. Der Alltag werde strukturiert durch die Vorstellung, dass es nur entweder Männer oder Frauen gibt (vgl. Treibel 2006, 108). Die Schlussfolgerung, dass die bipolare Geschlechtszugehörigkeit omnirelevant sei, ist dementsprechend auf Garfinkel zurückzuführen. So gibt es aus seiner Perspektive keinen Moment, in der Geschlechtszuordnung zu einer Genus-Gruppe unwichtig werde. Die sozialen Interaktionen würden erst dann vonstattengehen, wenn sich eine Person sicher ist, ob sie es mit einer Frau oder mit einem Man ‚zu tun hat‘. Daraus folgt, dass eine latente, unausgesprochene

Verpflichtung vorherrscht, entweder Mann oder Frau sein zu müssen – ein dazwischen gibt es nicht (vgl. Treibel 2006, 108).

In diesen Ergebnissen liegt der Ursprung aller theoretischen Traditionen, die von einer sozialen Konstruktion von Geschlecht ausgehen. Sie alle teilen nämlich eine Sichtweise, die der Logik des Alltagswissens entgegengesetzt ist. In diesem Sinne legt Garfinkel die Grundlage für eine Vielzahl weiterer Untersuchungen, die sich mit der Natürlichkeit der Zweigeschlechtlichkeit und dem Prozess der Herstellung von Geschlecht auseinandersetzen.

Suzanne Kessler und Wendy McKenna entwickeln die Ethnomethodologie von Garfinkel weiter, wobei es ihnen nicht vordergründig um Transsexualität geht, sondern um eine generelle Perspektive auf die Konstruktion von Geschlecht in der modernen Gesellschaft. Sie sind die ersten, die in ihrer Untersuchung³⁴ eine zentrale Unterscheidung zwischen Geschlechtszuweisung (gender assignment) und Geschlechtszuschreibung (gender attribution) vornehmen. Die *Geschlechtszuweisung* ist nach ihrer Interpretation ein einmaliger Vorgang, der nach der Geburt erfolgt, wenn das Geschlecht anhand der primären Geschlechtsorgane durch das medizinische Fachpersonal festgestellt wird. Die *Geschlechtszuschreibung* hingegen ist ein lebenslanger, kontinuierlicher und interaktiver Prozess, in den andere Faktoren wie beispielsweise Geschlechtsrolle und Geschlechtsidentität miteinfließen (vgl. Kessler/McKenna 1978). In Bezug auf das ‚doing gender‘ versuchen sie diese Geschlechtszuschreibungsprozesse (gender attribution) herauszuarbeiten und analysieren damit im Gegensatz zu Garfinkel stärker den *interaktiven* Aspekt der Geschlechterkonstitution (vgl. Treibel 2006, 110f.). In ihrer Untersuchung möchten sie herausfinden, welche Merkmale die Zuordnung zur weiblichen oder männlichen Genus-Gruppe beeinflussen und welche Handlungen relevant sind, um das Geschlecht eindeutig herzustellen (vgl. Buschmeyer 2013, S. 52). Dabei richtet sich ihr Fokus vordergründig auf die Aktivität des Rezipienten und die Prozesse der Attribution. Mit Attribution meinen sie, die im ersten Augenblick gefällte Entscheidung, ob eine Person bei der ersten Bekanntschaft als männlich oder weiblich eingeschätzt wird (vgl. Kessler/McKenna 1978, 2). In ihrer Untersuchung kommen sie schliesslich zur Schlussfolgerung, dass vor allem die Existenz eines Penis das massgebliche Kriterium für die Zuordnung zur ‚männlichen‘ Gruppe darstellt und Weiblichkeit vielmehr durch das Fehlen desselben attribuiert wird³⁵. Die primäre Konstruktion ist demnach der ‚Mann‘³⁶, die ‚Frau‘ gibt es nur als Negativ-Definition: Sie ist eine Penis-Lose und nicht eine Vagina-Besitzerin³⁷ (vgl. Treibel 2006, 113). In den meisten Alltagssituationen wird die Geschlechtszuschreibung im Wechselspiel sozialer Interaktionen

³⁴ „Gender. An Ethnomethodological Approach“ (1978)

³⁵ „Penis equals male but vagina does not equal female“ (Kessler/McKenna 1978, 151).

³⁶ „In the social construction of gender ‚male‘ is the primary construction“ (Kessler/McKenna 1978, 159).

³⁷ An dieser Stelle zeigt sich, dass die gesellschaftliche (soziale) Wirklichkeit nach wie vor als androzentrisch und das Geschlechterverhältnis als asymmetrisch konstruiert, aufgefasst wird (vgl. Kessler/McKenna 1978, 162; Gildemeister 2008a, 177). In den Worten von Gildemeister (2008a, 177f.): „In der alltäglichen Wirklichkeit bedeutet dies, dass Frauen als Abweichung, als ‚Nicht-Männer‘ definiert sind. Männer dagegen sind nicht als ‚Nicht-Frauen‘ definiert – sie sind eben ‚Männer‘“.

jedoch nicht an den primären oder sekundären Geschlechtsmerkmalen festgemacht, sondern es sind andere Merkmale und Informationen, die als Hinweise für die Existenz der Geschlechtsorgane dienen. Diese ‚anderen‘ Hinweise bezeichnen Kessler und McKenna im Anschluss an Garfinkel als *kulturelle Genitalien*: „The cultural genital is the one which is assumed to exist and which, it is believed, should be there“ (Kessler/McKenna 1978, 154). Die Genitalien sind demnach nicht in einem physischen, sondern in einem kulturellen Sinn präsent und ausschlaggebend für die Attributionsprozesse. Damit relativieren die kulturellen Genitalien gleichzeitig die Bedeutung der Geschlechtsorgane. Ist die Attribution einmal erfolgt, werden weitere Informationen angewendet, um die anfängliche Geschlechtszuordnung zu untermauern (vgl. Kessler/McKenna 1978, 128)³⁸. Dieser Prozess ist in etwa gleich (un)flexibel wie die „Alltagstheorien der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White 1984, 81). Wird eine Geschlechtszuschreibung gefällt, werden weitere Evidenzen diesen Entscheid bekräftigen, da eine Person sein angeborenes Geschlecht nicht wechseln kann (vgl. Hirschauer 1993, 27).

Wie bereits erwähnt, betonen Kessler und McKenna stärker als Garfinkel den interaktiven Aspekt der Geschlechterkonstitution. Sie heben mehr die Eigendynamik dieser Interaktion hervor und öffnen damit die (theoretische) Perspektive. Das Phänomen der Transsexualität wird selber zum Ausdruck einer historisch spezifischen Geschlechterkonstruktion. Das ‚Dazwischen‘ wird auf eine neue Art und Weise angegangen, problematisiert und kritisiert. Ihnen gelingt es zudem in Bezug auf die Herstellung von Geschlecht die Bedeutung der Geschlechtszuschreibung als wesentliches Merkmal hervorzuheben (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992, 235; Gildemeister 2008a, 178).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Studien von Garfinkel und Kessler/McKenna eindrücklich den Übergang von der Frauen- zur Geschlechterforschung (vgl. Kap.4.1) widerspiegeln. Sie leisten Pionier-Arbeit, indem sie Geschlecht aus einer mikrosoziologischen Perspektive analysieren und die Annahme bekräftigen, dass nicht mehr (nur) das weibliche, sondern auch das männliche und das trans- resp. intersexuelle Geschlecht eine soziale Konstruktion ist. In dem sie zudem davon ausgehen, dass die Wahrnehmung dieser sozialen Konstruktion von Geschlecht immer an einen Interaktionsprozess von Geschlechtswahrnehmung und Geschlechtsdarstellung geknüpft ist, legen sie das Fundament für die mikrosoziologischen, interaktionstheoretischen Zugänge.

Im Anschluss an diese Arbeiten und ihre ethnomethodologischen Argumentationen wird die begriffliche Präzisierung des Konzepts ‚doing gender‘, in einer expliziten und programmatischen Abgrenzung zum ‚sex/gender‘, (vgl. Kap. 4.1), von Candace West und Don H. Zimmermann ausgearbeitet. In ihrer dreigliedrigen Neufassung der ‚sex/gender‘ Relation gehen sie dabei von der interaktiven Konstruktion der sozialen Wirklichkeit aus und begreifen

³⁸ „Once a gender attribution is made, virtually anything can be used to support it“ (Kessler/McKenna 1978, 128).

auch Geschlecht konsequenterweise als soziale Konstruktion³⁹. Sie bestimmen drei voneinander unabhängige Faktoren, die bei der sozialen Konstruktion von Geschlecht bedeutend sind: ‚sex‘, ‚sex-category‘ und ‚gender‘. ‚Sex‘ ist das *körperliche Geschlecht*, das auf der Grundlage einer *Geburtsklassifikation* (sex: birth classification), also aufgrund sozial vereinbarter biologischer Kriterien bei der Geburt, bestimmt wird. ‚Sex category‘ bezeichnet die *soziale Zuordnung zu einem Geschlecht* in alltäglichen Situationen, die auf der sozial akzeptablen Darstellung der Geschlechtszugehörigkeit basiert (sex category: social membership). Diese soziale Zuordnung muss nicht unbedingt der Geburtsklassifikation entsprechen, vielmehr wird die Zugehörigkeit zu einer oder anderen Geschlechtskategorie durch Kleidung, Körperhaltung oder Verhalten erkennbar. ‚Gender‘ beinhaltet schliesslich das *soziale Geschlecht* und die *intersubjektive Validierung* in Interaktionsprozessen (gender: processual validation of that membership) (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992, 212; Gildemeister 2008a, 178; West/Zimmermann 1991, 14f.). Das bedeutet, dass das soziale Geschlecht in Interaktionsprozessen durch situations-adäquates Handeln und Verhalten im Kontext normativer Vorgaben intersubjektiv bestätigt und validiert wird (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992, 212; Gildemeister 2008a, 178; West/Zimmermann 1991, 14f.). West und Zimmermann betonen, dass die Beziehung zwischen diesen drei Elementen als reflexiver Prozess zu verstehen ist. Die Bildung einer geschlechtlich bestimmten Person ist situations-spezifisch und kann in unterschiedlichen Kontexten variieren (gendered person in society)⁴⁰.

Im deutschsprachigen Raum sind es Regina Gildemeister und Angelika Wetterer, die das Konzept des ‚doing gender‘ übernehmen und sich von den Ansätzen, die Geschlecht ‚nur‘ als Strukturkategorie verstehen, distanzieren. In Bezug auf diese Neuauffassung von West/Zimmermann (1991) verweisen sie auf drei wesentliche Aspekte. Zum einen betonen sie die *analytische Unabhängigkeit* von körperlichem Geschlecht (‚sex‘), sozialer Zuordnung zu einem Geschlecht (‚sex category‘) und sozialem Geschlecht (‚gender‘). Dadurch, dass diese drei

³⁹ Gildemeister und Wetterer verweisen an dieser Stelle auf die Problematik, dass durch diese Neuauffassung im Deutschen zunehmend schwierig wird, von der Geschlechtszugehörigkeit zu sprechen, da man sie konsequenterweise nur ‚hat‘, wenn man sie ‚tut‘ (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992, 212).

⁴⁰ Gildemeister und Wetterer fassen die Definition von West/Zimmermann (1991, 14f.) ausführlich zusammen: „Das körperliche Geschlecht (sex) wird durch die Anwendung sozial vereinbarter biologischer Kriterien festgelegt, welche eine Unterscheidung in weibliche und männliche Personen erlauben. Klassifikationskriterien können dabei die Genitalien zum Zeitpunkt der Geburt oder die Chromosomen sein, die im Zuge vorgeburtlicher Analyseverfahren festgestellt werden; beide müssen nicht notwendig übereinstimmen. Die soziale Zuordnung zu einem Geschlecht (sex category) wird zwar durch die Festlegung eines körperlichen Geschlechts erlangt. Im Alltag jedoch erfolgt die Zuordnung – und wird aufrechterhalten – aufgrund der sozial geforderten Darstellungen einer erkennbaren Zugehörigkeit zu einer oder anderen Kategorie. In diesem Sinne kann man sagen, dass die soziale Zuordnung zu einem Geschlecht das entsprechende biologische Geschlecht unterstellt und in vielen Situationen ersetzt. Aber körperliches Geschlecht und soziale Geschlechtszugehörigkeit können sich auch voneinander unterscheiden, das heisst, es ist möglich, die soziale Zugehörigkeit zu einem Geschlecht für sich zu beanspruchen, auch wenn die körperlichen Merkmale fehlen. Das soziale Geschlecht (gender) ist hingegen ein Handeln: Es ist die Handhabung situationsgerechten Verhaltens im Lichte normativer Vorgaben und unter Berücksichtigung der Tätigkeiten, welche der eigenen Geschlechtskategorie angemessen sind. Geschlechtlich bestimmtes Alltagshandeln ergibt sich aus der sozialen Zugehörigkeit zu einem Geschlecht und bekräftigt den Anspruch auf diese Zugehörigkeit“ (Gildemeister/Wetterer 1992, 212f.).

Dimensionen analytisch unabhängig voneinander gedacht werden, wird nämlich der Umstand berücksichtigt, dass „die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit nicht unmittelbar aus der biologischen Ausstattung des Menschen abgeleitet werden kann“ (Gildemeister/Wetterer 1992, 213). Der zweite Gesichtspunkt ist die *wechselseitig reflexive Beziehung* zwischen diesen drei Dimensionen. Diese Perspektive ermöglicht es, die „*Natur als kulturell gedeutet* in die soziale Konstruktion von Geschlecht hineinzuholen“ (Gildemeister 2008a, 179, Hervorh. i. Orig.). Der dritte Aspekt bezieht sich auf die *interaktive und situationsspezifische Verortung* des Prozesses der Herstellung und Validierung von sozialem Geschlecht. Geschlecht ist demnach nicht einfach als Merkmal oder Eigenschaft einer Person zu verstehen, sondern es wird durch die ‚sex category‘ und das ‚gender‘ kontinuierlich von anderen bestätigt und intersubjektiv validiert (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992, 213).

Zusammenfassend unterstreichen die beiden Autorinnen mit diesen drei Aspekten, dass aus dieser Perspektive die ‚Natur‘ kulturell gedeutet wird und Geschlecht nicht etwas ist, das man ‚hat‘ und das im alltäglichen Tun seinen Ausdruck findet. Sie gehen davon aus, dass Männer oder Frauen erst dann ein Geschlecht ‚haben‘, wenn sie das Geschlecht für andere haben (vgl. Hirschauer 1993, 53f.). Diese Geschlechtszugehörigkeit geschieht durch die Dimensionen ‚sex category‘ und ‚gender‘ und die ständige Bestätigung und Validierung der Zugehörigkeit (Gildemeister 2008a, 179). Das heisst, die Zuordnung erfolgt nicht mehr anhand der Genitalien oder anderen Geburtsklassifikationen, sondern dadurch, wie sich eine Person verhält, kleidet oder wie sie handelt und aussieht. Diese Zuordnung, was weiblich oder männlich konnotierte Handlungen oder Verhaltensweisen sind und was als ‚männliches‘ oder ‚weibliches‘ Aussehen gilt, sind dabei ebenfalls sozial konstruiert (vgl. Lorber 2003, 60). Das Geschlecht wird nach dieser Auffassung demnach erst durch die Ausübungen, weiblich oder männlich konnotierten Handlungen hergestellt (vgl. Gildemeister 1992, 234)⁴¹. Ein wichtiger Aspekt ist dabei, dass die Zuschreibungen immer eindeutig sein müssen, um das System der Zweigeschlechtlichkeit aufrecht zu erhalten und nicht zu irritieren. Dieser Aspekt der Eindeutigkeit wird als *Gleichheitstabu* bezeichnet. Dieses Phänomen, dass (eindeutige) Unterschiede wahrgenommen werden (müssen), ist zudem ein wesentliches Merkmal von *Geschlechtsdarstellung* und *Zuschreibungen*. Für die Auswertungen des empirischen Materials haben die Geschlechtsdarstellung und Zuschreibung eine zentrale Bedeutung, warum sie im Folgenden thematisiert werden.

⁴¹ Für diese Arbeit sind jene Zuschreibungen und Herstellung von Geschlecht interessant, welche die interviewten Erzieher in ihrem Berufsalltag wahrnehmen, pro- und reproduzieren.

4.2.3 ‚Doing gender‘ in der Interaktion

Die Arbeiten von Erving Goffman sind für diese Arbeit insofern relevant, weil er in seinen Untersuchungen aus einer handlungstheoretischen Perspektive aufzeigt, wie Geschlecht hergestellt und darüber ein Geschlechtsverhältnis reproduziert wird. Mit Hilfe dieses Ansatzes wird der Blick auf den Untersuchungsgegenstand geschärft, indem der Fokus auf die Interaktion gerichtet und in den Erzählungen der Erzieher analysiert wird, wie die Erzieher Geschlecht konstruieren und sich als vergeschlechtlicht darstellen.

Der Goffmensch und seine Bühnen

Die Herstellung von Geschlecht versteht Erving Goffman im Sinne des ‚doing gender‘ als interaktiven Prozess, an dem verschiedene Interaktionspartner_innen beteiligt sind. In seinen Arbeiten orientiert sich Goffman an der Ethnomethodologie und Ethnografie und beruft sich unter anderem auf Georg Herbert Mead und Alfred Schütz⁴². Er setzt sich dabei intensiv mit den vielfältigen Aushandlungs- und Interaktionsprozessen der alltäglichen Wirklichkeit auseinander, denen er eine eigene Begrifflichkeit gegeben hat (vgl. Treibel 2006, 104). Hinsichtlich der zahlreichen Themenfelder, mit denen er sich befasst hat, sind für diese Arbeit besonders die Werke relevant, in denen er die Bedeutung von Interaktionen⁴³ für das Zusammenleben der Menschen und die daraus entstehenden Strukturen sowie deren Auswirkungen auf das Geschlechterverhältnis beschreibt. Auf diese wird in den folgenden Abschnitten eingegangen, um abschliessend zu erläutern, welche Aspekte für die Auswertung des empirischen Materials von Bedeutung sind.

In seinem frühesten Werk „Verhalten in sozialen Situationen“ (1964) zeigt Goffman auf, dass im Alltag für alle Gesellschaftsmitglieder implizite, verbindliche Benimmregeln gelten. Das heisst, dass für das Verhalten in der Öffentlichkeit bestimmte Normen vorausgesetzt werden, die aber nirgendwo expliziert werden, sondern vielmehr zum Alltagswissen einer gesellschaftlichen Gruppe gehören. Diese Regeln, so betont er, können dabei in unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen variieren. Goffman selbst bezieht sich in seinen Arbeiten auf die Perspektive der (nordamerikanischen) Mittelschicht. Zu den wesentlichen Regeln für das öffentliche Auftreten der Mitglieder einer gesellschaftlichen Gruppe zählt Goffman zum einen die kontrollierte, disziplinierte ‚persönliche Fassade‘, dazu gehören zum Beispiel die Haltung, die Bewegungen, der Gang, die Gesten, der emotionale Ausdruck, die Kleidung und zum

⁴² Treibel (vgl. 2006, 105) fasst den Ansatz von Goffman als eine Verbindung von traditionellem Symbolischen Interaktionismus und Ethnomethodologie auf. Die Ethnomethodologie wird dabei als ein ‚Ableger‘ des Symbolischen Interaktionismus. Buschmeyer (2013) betont, dass es schwierig sei, Goffman einer Theorietradition zuzuordnen. Sie bezieht sich bei ihrer Aussage auf Abels (2010, 160), der diese ‚Zuordnungsproblematik‘ darin sieht, dass Goffman „selbst nie versucht hat, seine Theorie zu explizieren oder gar zu erläutern“. Für diese Arbeit wird Goffman als Vertreter des ‚Sozialkonstruktivismus‘ verstanden, der sich an die Theorie-Richtung des Symbolischen Interaktionismus anlehnt.

⁴³ Die verschiedenen Interaktionsformen, die Goffman beschreibt, sind in Goffman (2009, 40) nachzulesen.

anderen das in den unterschiedlichen Situationen erwartete ‚Engagement‘, womit er die Teilnahme an der jeweiligen Situation meint. Bei einer alltäglichen Konversation beispielweise beziehen sich diese Regeln darauf, dass die Gesprächspartner_innen einander gegenüber einen bestimmten Abstand einhalten und ihre Beteiligung am Gespräch durch Blickkontakte zum Ausdruck bringen (vgl. Treibel 2006, 104f.).

Im zweiten Werk „Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag“ (1969) beschreibt Goffman die zentralen Grundbegriffe seines Ansatzes, nämlich die der *Interaktion*, *Darstellung* und *Rolle*. Hinsichtlich der letzten beiden Begriffe lehnt sich Goffman an die Theatersprache:

„Die Gesichtspunkte, die in diesem Bericht angewandt wurden, sind die einer Theatervorstellung, das heisst, sie sind von der Dramaturgie abgeleitet. Ich werde darauf eingehen, wie in normalen Arbeitssituationen der Einzelne sich selbst und seine Tätigkeit anderen darstellt, mit welchen Mitteln er den Eindruck, den er auf jene macht, kontrolliert und lenkt, welche Dinge er tun oder nicht tun darf, wenn er sich an seiner Selbstdarstellung vor ihnen behaupten will“ (Goffman 2003, 3).

Wie das Zitat verdeutlicht, wählt Goffman für die Analyse alltäglicher Situationen die Theatermetapher. Für ihn ist die alltägliche Wirklichkeit eine Inszenierung von Darsteller_innen. Er interpretiert sämtliche Interaktionssituationen als Darstellungen, in denen sich Teilnehmer_innen selbst in ihren Rollen inszenieren (vgl. Abels 2009, 352). Im öffentlichen Raum bezeichnet er die Interaktionen komplexer als im privaten Bereich, da in den Worten Goffmans mehrere *Bühnen* beteiligt sind. In unterschiedlichen Situationen gibt es jeweils *Vorder-* und *Hinterbühnen*, für die unterschiedliche, meist implizite Regeln gelten. Der von Goffman konstruierte Mensch regelt seinen Alltag auf diesen verschiedenen Bühnen, wobei er sich mit verschiedenen allgemeinen und geschlechtsübergreifenden Problemen konfrontiert sieht:

„Inszenierung ist demnach gar keine *besondere* Sache, Alltagsdramaturgie keine *aussergewöhnliche* Art von Verhalten, Schauspielen keine *spezifische* Form menschlichen Zusammenlebens, sondern eine Grundgegebenheit der ‚*conditio humana*‘ zum einen, und eine recht banale, alltägliche Angelegenheit zum anderen: Wir alle zielen vermittels unserer Selbstdarstellung darauf ab, von den anderen auf eine bestimmte Art und Weise wahrgenommen zu werden, vor den anderen in einem bestimmten Licht zu erscheinen“ (Hitzler 1992, 457, Herv. i. Orig.).

Dieser Goffmensch, wie er von Ronald Hitzler beschrieben wird, inszeniert sich im Alltag so, wie er von seinen Mitmenschen gesehen werden möchte. Bezogen auf die Interaktionen von Männern und Frauen bedeutet dies, dass sich Frauen und Männer auch als solche darstellen müssen (vgl. Treibel 2006, 104f.). Auf diesen Vorder- und Hinterbühnen finden durch die Interaktionen dementsprechend verschiedene *Geschlechtsdarstellungen* statt. Unter dem Begriff *Rolle* versteht Goffman ein „vorbestimmtes Handlungsmuster, das sich während einer Darstellung entfaltet“ (Goffman 2003, 18). Damit ist gemeint, dass einzelne Akteure_innen ihr Handeln an die Erwartungen ihres Gegenübers anpassen und sich den Anforderungen einer Situation entsprechend verhalten müssen. Die Rolle wird dabei in einem langsamen Prozess angeeignet, indem die Darstellung der Rolle je nach Gesamtsituation angepasst wird. Diese

Gesamtsituation definiert Goffman als *Rahmung* (vgl. Goffman 2008). Ähnlich wie den Darstellungen und Interaktionen, die sich auf der Vorder- und Hinterbühne abspielen, ist auch dieser Rahmung ein Regelsystem inhärent. Dieses gibt vor, wie in welcher Situation gehandelt wird und bestimmt damit quasi den Sinn und die Einordnung einer Handlung (vgl. Buschmeyer 2013, 72).

Die institutionelle Reflexivität

Goffman setzt des Weiteren voraus, dass je nach Rahmung unterschiedliche *institutionalisierte Formen von Interaktionen* präsent werden, die zu einer „Ritualisierung alltäglicher Interaktionen“ (Pongratz 2003, 161) führen, die wiederum ‚richtiges‘ und angemessenes Handeln je nach Situation fordern. Diese ritualisierten Interaktionen sind für die Herstellung von Geschlecht im Sinne des ‚doing gender‘ deshalb spannend zu beleuchten, weil sie kulturelle Muster aufweisen, die das Geschlechterverhältnis reproduzieren (vgl. Buschmeyer 2013, 73). Goffman sieht das ‚richtige‘ Handeln in dieser institutionalisierten Form der Interaktion als Teil einer gelernten „Interaktionsordnung“⁴⁴ (Goffman 2001, 63), die durch einen gesellschaftlichen Konsens aufrechterhalten wird. In seinem Aufsatz „Das Arrangement der Geschlechter“ (2001) beschreibt Goffman eine Vielzahl von Interaktionssituationen, in denen das Geschlechterverhältnis und die Art des Umgangs zwischen Männern und Frauen durch Rituale verfestigt werden und somit als ‚natürlich‘ in Erscheinung treten. Mit dem Begriff der *institutionellen Reflexivität* (Goffman 2001, 34) bezeichnet er den Prozess, in welchem die Geschlechter genau das Verhalten ausbilden, das der Situation entspricht, wobei durch diesen Prozess die Geschlechterverhältnisse reproduziert werden. Dieser Prozess ist darauf zurückzuführen, dass sich die sozialen Kategorien ‚Mann‘ und ‚Frau‘ und ihre Eigenschaften im Laufe der Zeit verfestigt und sich daraus Normen herausgebildet haben, die vorgeben, wie sich eine Frau oder ein Mann zu verhalten hat. Diese Charakterisierung der Geschlechter wird fortlaufend von unterschiedlichsten Institutionen aufrechterhalten und damit immer wieder aufs Neue reproduziert. Für diese Arbeit ist dieser Aspekt insofern wichtig, weil Goffman damit die Annahme vertritt, dass das Geschlechterverhältnis im Sinne des ‚doing gender‘ nicht nur situativ durch Interaktionen (s.o.) hergestellt, sondern dass es auch durch gesellschaftliche Normen aufrechterhalten und institutionell geregelt wird (vgl. Buschmeyer 2013, 73; Meuser 2006b, 74).

⁴⁴ Im Gegensatz zum erst genannten Werk thematisiert Goffman im Aufsatz „Das Arrangement der Geschlechter“ (Orig. 1977, 2001) weniger die Geschlechterinszenierung, sondern die institutionellen Regeln für den öffentlichen Umgang zwischen Frauen und Männern (vgl. Treibel 2006, 105).

Die Herstellung von Geschlecht

Wie in diesen Ausführungen skizziert wurde, bezieht sich Goffman bei der Analyse des Geschlechtsverhältnisses auf die Interaktion und betont ihre Bedeutung hinsichtlich der Geschlechterunterschiede. Er ist der Ansicht, dass das Arrangement der Geschlechter durch die sozialen Interaktionen hergestellt wird. Erst durch diese sozialen Interaktionen kann das Geschlecht auseinandergelassen werden, denn sie verdeutlichen die Unterschiede und tendieren dazu, den Menschen glauben zu lassen, dass diese Geschlechtsunterschiede bedeutend sind. Dies führt zu einer ständigen Reproduktion der Geschlechterdifferenzen, denn die Menschen neigen dazu, diese und damit auch ihr Geschlecht in den unterschiedlichen Rahmungen als ‚natürlich‘ wahrzunehmen. Goffman selbst bestreitet nicht, dass es biologische Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt, für ihn sind sie jedoch nicht ursächlich für die sozialen Unterschiede zwischen den Geschlechtern. In seiner Analyse stehen nicht die biologischen Differenzen im Vordergrund, vielmehr fragt er sich, wie die relativ unbedeutenden biologischen Unterschiede „überhaupt irgendeine Bedeutung – in Wirklichkeit oder in der Vorstellung – bekommen konnten“ (Goffman 2001, 128). Dementsprechend richtet sich sein Forschungsblick nicht darauf, welche sozialen Konsequenzen die

„angeborenen Geschlechtsunterschiede [haben], [...] sondern vielmehr wie diese Unterschiede als Garanten für unsere sozialen Arrangements geltend gemacht wurden (und werden) und, mehr noch, wie die institutionellen Mechanismen der Gesellschaft sicherstellen konnten, dass uns diese Erklärungen stichhaltig erscheinen“ (Goffman 2001, 107).

Goffman sucht, wie diesem Zitat zu entnehmen ist, nach den sozialen Mechanismen, in welchen die biologischen Unterschiede dazu genutzt werden, um die sozialen (Geschlechter-) Arrangements zu sichern. Diese Mechanismen lassen die Geschlechtsunterschiede als natürlich und selbstverständlich erscheinen, wodurch es zu einer ständigen Rekonstruktion des Geschlechtsverhältnisses kommt (vgl. Buschmeyer 2013, 74). Aus seiner Sicht fungiert das Geschlecht als zentraler Code, nach dem soziale Interaktionen und soziale Strukturen aufgebaut sind (vgl. Goffman 2001, 105). Dieser Code nutzt die körperlichen Unterschiede zwischen den Geschlechtern, um die sozialen Arrangements zu sichern und sie für die Mitglieder als natürlich und selbstverständlich darzustellen. Dieser Mechanismus, der die Geschlechterarrangements erhält, ist auf den oben erläuterten Begriff der institutionellen Reflexivität zurückzuführen. Dementsprechend werden Geschlechterdarstellungen als ‚natürlich‘ wahrgenommen, obwohl sie ein Ergebnis kultureller Aushandlungen sind. In den Darstellungen greifen die Akteur_innen auf das zurück, was kulturell als männlich und weiblich gilt (vgl. Goffman 1981, 10). Die Darstellung beruht dabei nicht auf den biologischen Aspekten, „sondern [sie ist] sozial gelernt und sozial geprägt [...]“, wobei sie sich an einem „gesellschaftlich festgelegten Plan“ (Goffman 1981, 35) orientiert. Nach Goffman wird

Geschlecht und die geschlechtliche Rolle in jeder Interaktion und in jeder Darstellung hergestellt. Neben der Darstellung bedingt es zudem, dass die Interaktionspartner die Darstellung verstehen und deuten können. Das bedeutet, dass beide Seiten, Darstellung und Interpretation, des Gegenübers in den Prozess der Herstellung von Geschlecht eingebunden sind. Jegliche Interpretationen werden dabei, im Sinne des oben erwähnten Gleichheitstabus, entlang der Eindeutigkeit der Zweigeschlechtlichkeit vorgenommen.

Zusammenfassende Überlegungen

Der Ansatz von Goffman dient in dieser Arbeit ein Stück weit als theoretischer Rahmen, insofern davon ausgegangen wird, dass Geschlechtszugehörigkeit in der sozialen Interaktion aller Akteur_innen dargestellt wird. Goffman als theoretischen Rahmen bei der Arbeit zu denken heisst jedoch nicht, seine Vorstellung der Biologizität des Geschlechts zu teilen. Vielmehr sollen die sozialen Interaktionen in den Blick genommen werden, in denen porträtiert wird, was die Beteiligten in ihren Darstellungen als Merkmale von ‚Geschlecht‘ verstehen und wie sie möchten, dass das Gegenüber diese interpretiert. Die Erzieher würden sich nach diesen theoretischen Annahmen als ‚männlich‘ darstellen, weil sie auf „konventionelle Portraits“ (Goffman 1981, 10) zurückgreifen. Sie beziehen sich auf kulturelle Schemata, die vorgeben, was in der Gesellschaft als ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ zu gelten hat. Aufgrund der Annahme eines Gleichheitstabus müssten sich die Erzieher als ‚männlich‘ darstellen, um das System der Zweigeschlechtlichkeit nicht zu irritieren. Diese theoretische Rahmung fungiert in der Auswertung als Heuristik, um zu untersuchen, wie die Erzieher Beschreibungen aus ihrem Berufsalltag nutzen, um dadurch ihre Position als männliche Erzieher darzustellen. Bezogen auf den Untersuchungsgegenstand bedeuten diese Ausführungen ausserdem, dass diese Inszenierung der Erzieher im Arbeitsalltag auf unterschiedlichen Bühnen stattfindet. Je nach Rahmung der Gesamtsituation nehmen die Erzieher dabei unterschiedliche Rollen ein und passen ihr Handeln an die Erwartungen des Gegenübers an und verhalten sich entsprechend dem institutionellen ‚Regelsystem‘.

4.2.4 ‚Doing gender‘ durch Darstellung und Attribution

Für diese Arbeit sind bezüglich der Herstellung von Geschlecht neben den Prozessen der *Geschlechtsdarstellung* auch jene der *Geschlechtszuschreibung*, respektive der *Geschlechtsattribution* von Bedeutung, die für die vorliegende Untersuchung als analytische Differenzierung dienen. Diese Unterscheidung ist auf Stefan Hirschauer⁴⁵ (1993, 1994, 1996) zurückzuführen, der den Ansatz von Goffman aufgreift und die Interaktion genauer analysiert, indem er diese in die Geschlechtsdarstellung und die Geschlechtsattribution unterteilt und eine allgemeine

⁴⁵ Auch Stefan Hirschauer widmet sich in seinem ethnologischen Ansatz (vgl. Treibel 2006, 112) den Fragen zur Transsexualität. In seinen Untersuchungen analysiert er das ‚doing gender‘ von Transsexuellen und deren Wahrnehmung als Mann oder Frau (vgl. Hirschauer 1993). Im Kap. 3.2 wurde bereits auf das Potential der Studien zur Transsexualität eingegangen, daher wird eine weitere Ausführung zu Hirschauers Studien nicht fortgesetzt, da sie für diese Arbeit nicht zentral sind.

Geschlechtszuständigkeit konstatiert. Letztere führt nach Hirschauer dazu, dass in jeder Situation eine Eindeutigkeit über die Geschlechtszugehörigkeit aller Interaktionspartner_innen besteht. Wie Goffman beobachtet auch Hirschauer alltägliche Interaktionen und begreift die Konstruktion von Geschlecht als interaktiven Prozess. In der Theatersprache würde dies heissen, dass auf der Bühne nicht nur die Darsteller eine Rolle spielen, sondern auch das Publikum einen aktiven Part übernimmt, indem es die Darsteller beurteilt, Zuschreibungen vornimmt und mit einer bestimmten Erwartungshaltung bezogen auf das System der Zweigeschlechtlichkeit den Darstellenden gegenübertritt (vgl. Buschmeyer 2013, 76). Für Hirschauer sind die Geschlechtsdarstellung und die Geschlechtsattribution zwei wesentliche Phänomene bei der Produktion von Geschlecht. Nach seiner Ansicht hat der Mensch diese beiden Elemente verinnerlicht und sie laufen in der Interaktion unbewusst ab. Das bedeutet, dass Darstellung und Attribution ineinander greifen und gleichzeitig stattfinden, wobei sie nicht zum Thema gemacht werden. Die Geschlechtszugehörigkeit wird normalerweise dargestellt und nicht erfragt oder mitgeteilt (vgl. Hirschauer 1994, 627). Wie bereits Goffman betont auch Hirschauer, dass das Geschlecht nur dann erkannt wird, wenn es beide Seiten, Darsteller und Betrachter, eindeutig zuordnen können. Diese Geschlechtsunterscheidung findet in jeder Interaktion statt, sie ist sozusagen eine permanent stattfindende *soziale Praxis* (vgl. Hirschauer 1996, 242).

Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem

In diesem Zusammenhang spricht Hirschauer von der Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem, das aus dem Alltagswissen, dem wissenschaftlichen Wissen und den normativen Annahmen und intellektuellen Schutzvorkehrungen besteht (vgl. Hirschauer 1996, 242). Zum *Alltagswissen* gehören die bereits im Kap. 4.2.2 begegneten von Garfinkel herausgearbeiteten Annahmen,

„dass alle Menschen *unverlierbar* (Konstanzannahme) und aus *körperlichen* Gründen (Naturhaftigkeit) *entweder* das eine *oder* das andere Geschlecht sind (Dichotomizität)“ (Hirschauer 1996, 243, Hervorh. i. Orig.).

Im Alltagswissen geht der Mensch demnach davon aus, dass das Geschlecht an körperlichen Merkmalen festgemacht und damit unveränderbar ist. Das *wissenschaftliche Wissen* basiert auf dem Alltagswissen und ist geprägt von einem Wissen über Unterschiede zwischen Frauen und Männern, das anscheinend natürlich ist. Das bedeutet, dass die alltägliche Unterscheidung von zwei Geschlechtern in der Forschung über Geschlechtsunterschiede vorausgesetzt wird (vgl. Hirschauer 1996, 244). Das dritte Element der Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem repräsentiert die *normativen Annahmen*, die ein normatives Wissen darüber beinhalten, was als weiblich oder männlich gilt (vgl. Hirschauer 1989, 112). Diese Annahmen stützen als wissenschaftliches Wissen die Alltagstheorien und „pathologisieren körperliche Devianz“ in

dem Sinne, dass das „was nicht passend gemacht werden kann, [...] anomalisiert“ wird (Hirschauer 1996, 245). Das heisst, dass normative Annahmen das System der Zweigeschlechtlichkeit bestätigen und durch sie sichtbar wird, was als ‚deviant‘ und was als ‚normal‘ gilt. Durch die Pathologisierung würde in diesem Kontext beispielsweise die Homosexualität als ‚deviant‘ bezeichnet werden, da sie von der Norm abweicht und dementsprechend eine eindeutige Zuordnung zum einen oder anderen Geschlecht behindert. Da homosexuelle Personen nicht dem kulturellen Schemata entsprechen, hat die Medizin entsprechende normalisierende Behandlungspraxen entwickelt (vgl. Hirschauer 1996, 245). Hirschauer ist der Meinung, dass in jeder Interaktion eine Zuordnung bezogen auf die Unterscheidungspraxis vollzogen werden muss (vgl. Hirschauer 2001, 215; Villa 2006, 91; Buschmeyer 2013, 77). Geschlecht im Sinne des ‚doing gender‘ werde in jeder noch so alltäglichen Interaktion und Situation hergestellt.

Geschlechtsdarstellung

Im Zusammenhang mit dieser theoretischen Rahmung wird davon ausgegangen, dass die Herstellung von Geschlecht im Alltag zwar allgegenwärtig ist, aber Geschlechtlichkeit vor allem in bestimmten Settings angerufen wird, wie beispielsweise in Bezug auf die thematisierten geschlechtertypischen Erwartungshaltungen im Kita-Alltag (vgl. Kap. 3.3) oder hinsichtlich des diskutierten Generalsverdachts (vgl. Kap. 3.4). Da im Kapitel 4.2.3 bereits ausführlich die Geschlechtsdarstellung thematisiert wurde, werden an dieser Stelle Hirschauers Argumentationen nicht näher erläutert, weil diese denen von Goffman sehr ähnlich sind. Zusammenfassend wird nochmals hervorgehoben, dass beide Autoren im Prozess der Geschlechtsdarstellung immer wieder den Zwang der Eindeutigkeit betonen. Eine Person kann sich demnach nicht ein bisschen als weiblich und ein bisschen als männlich darstellen, sonst wäre das System der Zweigeschlechtlichkeit irritiert. Auch der Untersuchung liegt die Vermutung nahe, dass sich der Erzieher aufgrund der internalisierten kulturellen Schemata als männlich darstellt. Ein weiterer bereits erwähnter zentraler Aspekt in diesem Prozess ist, dass die Darstellung erst bedeutend wird, wenn sowohl Darstellende als auch Beteiligte in Beziehung zueinander treten. Die Interaktion beinhaltet ein reziprokes Verhältnis, da die Darstellung nur dann gelingt, wenn das Gegenüber sie als eindeutig männlich oder weiblich interpretiert. Der oder die Darsteller_in greift dabei auf vergeschlechtliche Repertoires als Teils seines oder ihres Wissens zurück, welche den Beteiligten die Einordnung möglich machen (vgl. Hirschauer 1989, 104). Durch diesen Darstellungsprozess wird, wie mehrfach betont, die soziale Wirklichkeit der Zweigeschlechtlichkeit gleichzeitig reproduziert.

Geschlechtsattribution

Die andere Seite des ‚doing gender‘ Prozesses, die Geschlechtsattribution, wurde bis zu diesem Zeitpunkt nicht explizit thematisiert. Sie schwingt jedoch auch in den vorangegangenen Ausführungen mit, da von einer relationalen Beziehung zwischen Darsteller_in und Beteiligte_r ausgegangen wird. In dem folgenden Abschnitt wird darauf nun tiefer eingegangen.

Durch die Geschlechtsattribution findet eine evidente Geschlechtsdarstellung statt. Sie ‚unterstützt‘ die Personen, das ‚richtige‘ Geschlecht einzunehmen, indem die Beteiligten ihre Geschlechtsdarstellung beurteilen (vgl. Buschmeyer 2013, 78). Als Interaktionspartner_in verpflichtet sich so jede Person zu einer Geschlechtsattribution. Mann oder Frau ist nicht nur für die eigene Geschlechtsdarstellung verantwortlich, sondern immer auch für die der anderen. Hirschauer benennt dieses Paradigma als *Geschlechtszuständigkeit*, indem er dabei die Zusammenarbeit und Beziehung zwischen Darsteller_in und Betrachter_in und deren soziale Beziehung betont. Die Darstellenden inszenieren ihr Geschlecht und die Beteiligten weisen ihnen ihr Geschlecht zu (vgl. Villa 2006, 91f.). Diese Zuschreibungsprozesse führen zu einer bestimmten sozialen Praxis, die das Geschlecht betrifft. Nach Hirschauer sind es die *Skripte*, die in diesem Prozess regeln, was als männliches oder weibliches Handeln gilt. Sie schreiben dadurch geschlechtsspezifisches Verhalten vor und reproduzieren die Geschlechtsunterscheidung. Beide Parteien sind an diesem Prozess beteiligt. In diesem Wechselverhältnis zwischen Darstellung und Zuschreibung wird die Geschlechtszugehörigkeit eindeutig festgelegt, wobei Ausnahmen vorkommen können. Beide Seiten versuchen dabei unbewusst diesen Konstruktionsprozess nicht sichtbar zu machen. Hirschauer würde sagen, sie handeln ihrem Geschlecht entsprechend aufgrund ihres inkorporierten Wissens. Goffman würde argumentieren, dass ihnen die Geschlechtsunterschiede als ‚naturegeben‘ erscheinen (vgl. Wetterer 2008, 26). Der Prozess der Zuschreibung oder Darstellung wird zwar nicht bewusst erlebt, aber alle Interaktionspartner_innen sind dabei bemüht, ihre Zusammenarbeit vergessen zu machen (vgl. Buschmeyer 2013, 79).

Zusammenfassende Überlegungen

Die von Hirschauer vorgenommene Unterscheidung zwischen Geschlechtsdarstellung und Geschlechtsattribution wird in der vorliegenden Arbeit wie bereits angedeutet als analytische Differenzierung aufgefasst, weil Zuschreibung und Darstellung eigentlich als ein ineinander verwobener Prozess gedacht sind. Würde man die Geschlechtsattribution und die Geschlechtsdarstellung beobachten, wären sie miteinander verschränkt, da sie gleichzeitig passieren. Durch die Distanzierung mit der Sprache wird jedoch angenommen, dass man diese voneinander unterscheiden kann, obschon berücksichtigt werden muss, dass dabei bereits Deutungen impliziert sind.

Für die Auswertung des empirischen Material wird es mit Hilfe dieser Überlegungen möglich, den Blick auf die ‚doing gender‘ Prozesse zu differenzieren. Da die Erzieher nicht der gängigen Zuordnungen von weiblich und männlich konnotierten Berufen entsprechen (vgl. Kap. 4.3), scheint es einerseits interessant, im empirischen Material zu untersuchen, wie sie sich als männliche Erzieher darstellen und inszenieren. Es wäre denkbar, dass sie vielleicht versuchen, sich von den weiblich konnotierten Tätigkeiten abzugrenzen oder ihr Geschlecht auf andere Art und Weise besonders deutlich darstellen, um sich eindeutig dem System der Zweigeschlechtlichkeitslogik zuordnen zu lassen (vgl. Kap. 4.2.3). Es kann aber auch sein, dass sie stereotype Darstellungen von Geschlecht unterlassen und diese Differenzierung in Bezug auf ihren Berufsalltag nicht als relevant setzen. Andererseits scheint es lohnenswert in der Analyse der Empirie darauf zu achten, wie Geschlecht, im ‚Sprechen über‘, durch andere Beteiligte in Form einer Geschlechtszuschreibung hergestellt wird. Auch die Eltern, die Berufskolleg_innen, die Kinder oder das soziale Umfeld tragen ihren Teil dazu bei, dass die Erzieher in dem von Frauen dominierten Arbeitsfeld eindeutig als Mann anerkannt werden. Die Prozesse der Geschlechtsattribution können in der Auswertung jedoch lediglich über die Erzählungen der Erzieher rekonstruiert werden, da nur sie interviewt wurden. Dabei geht es vordergründig darum zu untersuchen, wie sie diese Zuschreibungsprozesse wahrnehmen und thematisieren. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass Zuschreibungen als subtile Hintergrundfolie für mögliche Darstellungsweisen fungieren, was auch in der abschliessenden Diskussion in Kapitel 12 aufgegriffen wird.

Nach dem nun zwei, für diese Arbeit theoretischen und dementsprechend heuristischen Bezugspunkte erläutert wurden, indem auf den interaktionstheoretischen Zugang eingegangen sowie Goffmans und Hirschauers Konzept der Geschlechtsdarstellung und der Geschlechterattribution eingehend thematisiert wurde, findet anschliessend eine Auseinandersetzung mit dem Begriff *Geschlechter-Wissen* statt.

4.2.5 Geschlechter-Wissen

In diesem Kapitel geht es darum, den Begriff des *Geschlechter-Wissens*, den Irene Dölling geprägt hat, zu erläutern. Dieser Begriff ist für die Untersuchung deshalb relevant, weil in den Interviews analysiert wird, auf welche reflexiv verfügbaren oder impliziten Wissensformen über Geschlecht die Interviewten zurückgreifen⁴⁶. Um dafür die theoretische Grundlage zu schaffen, wird im Folgenden einerseits auf das *inkorporierte* und andererseits auf das *diskursfähige* Geschlechter-Wissen eingegangen.

⁴⁶ Wie bereits in Kapitel 2 dargelegt wurde, gilt es in den Auswertungen in Bezug auf die Wissensvorstellungen der Befragten darüber hinaus zu untersuchen, inwiefern sie auf die diskursiven Argumentationsskizzen rekurrieren.

Das inkorporierte und das diskursive (diskursfähige) Geschlechter-Wissen

Irene Dölling und Sünne Andresen und Andere setzen sich in Anlehnung an Pierre Bourdieus⁴⁷ Theorie intensiv mit „Vergeschlechtlichungsprozessen“ (Andresen et al. 2003) auseinander. Vergeschlechtlichung geschieht ihrer Ansicht nach im Sinne des ‚doing gender‘ in Prozessen, welche sich durch permanente Reproduktion verfestigen⁴⁸. In diesen Vergeschlechtlichungsprozessen findet eine unbewusste, stillschweigende Übernahme von Regeln und Prinzipien statt, die in einem Feld⁴⁹ oder in einer Organisation gelten. Durch diesen Prozess werden die Regeln und Prinzipien inkorporiert und zu einer Komponente des individuellen Habitus⁵⁰. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Annahme entwickelt Dölling den Begriff Geschlechter-Wissen. Er charakterisiert das, was die Akteur_innen, die sich in einem Feld oder einer Organisation bewegen, über Geschlecht und Geschlechterverhältnissen (bewusst oder unbewusst) wissen und denken. Dieses Geschlechter-Wissen als Teil des Habitus ist eingebettet in eine Gesellschaft, in der die zweigeschlechtliche Klassifizierung zu den „Basisklassifikationen“ (Dölling 2005, 45) gehört. Es gibt eine gesellschaftliche Norm, dass es nur zwei Geschlechter gibt, die sich voneinander grundlegend unterschieden und die in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. Dölling orientiert sich an Bourdieus Feld-Habitus-Theorie und betont, dass das Wissen, das in einem Feld generierte wurde, sowohl von den Deutungsmuster und Habitus der Akteur_innen als auch von deren Position abhängig ist (vgl. Andresen/Dölling 2004, 91). Der Habitus wird vor diesem Hintergrund als vergeschlechtlicht und vergeschlechtlichend betrachtet, da die normativen Regeln die unter anderem auch für das Geschlechterverhältnis gelten, von allen Beteiligten akzeptiert und verinnerlicht werden. Dies führt dazu, dass ein kollektives Selbstverständnis über Geschlecht und Geschlechterverhältnis entsteht. Dölling fasst dieses Selbstverständnis als „quasi natürliche Tatsache“ (Dölling 2005, 49), wie im folgenden Zitat deutlich wird.

⁴⁷ Vgl. Bourdieu 1998.

⁴⁸ Dölling et al. verstehen Geschlecht nicht als konstante Variable, nach der im Geschlechterverhältnis gesucht werden kann. Sie sprechen vielmehr von „Vergeschlechtlichungsprozessen“, weil sie Geschlecht als analytische Kategorie wahrnehmen „mit deren Hilfe die Zuweisungsprozesse selbst untersucht werden können“ (Andresen/Dölling 2004, 90).

⁴⁹ Der Feld-Begriff ist auf Pierre Bourdieu zurückzuführen. Für ihn besteht die Gesellschaft aus vielen verschiedenen Feldern, die den sozialen Raum bilden. Die Felder können als ‚Spielräume‘ definiert werden, denen unterschiedliche Spielregeln inhärent sind, welche den Rahmen und die Grenzen des Feldes bilden. Diese Regeln müssen gelernt sein, um im Feld agieren zu können. Die Zugangsbedingungen zu einem Feld bestimmen die Akteur_innen, welche für die Gestaltung des Feldes zuständig sind (vgl. Bourdieu 1998; 1991). Im Feld der Kinderbetreuung sind die Erzieher_innen, die Kinder, teilweise die Eltern und die Träger der Institution die Akteur_innen. Sie alle orientieren sich an den Regeln, die im Feld vorzufinden sind. Zum Beispiel, dass die Erzieher eine Ausbildung absolvieren müssen, oder dass man die Kinder altersgerecht in Gruppen einteilt usw. Ausserdem zählen zu jedem Feld auch bestimmte Regeln zum Wissen, beispielsweise, dass Spaziergänge ins Freie in die Tagesplanung aufgenommen werden, oder dass Kinder nicht ausgebeutet werden dürfen etc. (vgl. Buschmeyer 2013, 21)

⁵⁰ Um das Geschlechterverhältnis besser zu verstehen entwickelte Bourdieu den geschlechtsspezifischen Habitus. In Sozialisationsprozesse lernen Individuen Frau oder Mann zu sein und ihr Handeln den kulturellen Ansprüchen der Gesellschaft anzupassen. Die Individuen verinnerlichen die gesellschaftlichen Vorstellungen und inkorporieren auf geschlechtsspezifische Art zu denken. Gleichzeitig reproduzieren sie damit die Geschlechterverhältnisse (vgl. Dölling/Krais 2007).

„[Wir] verstehen [...] unter (individuellem) ‚Geschlechter-Wissen‘ zunächst einmal ganz allgemein den biografisch aufgeschichteten, sich aus verschiedenen Wissensformen zusammensetzenden und strukturierten Vorrat an Deutungsmustern und an Fakten- und/oder Zusammenhangs-Wissen, mit dem die Geschlechterdifferenz wahrgenommen, bewertet, legitimiert, begründet bzw. als selbstverständliche, quasi ‚natürliche‘ Tatsache genommen wird“ (Dölling 2005, 49).

Wenn vom Geschlechter-Wissen als sozusagen ‚natürliche‘ Tatsache spricht, meint sie, dass es weder reflektiert noch als Konstrukt anerkannt wird. Daher bezeichnet sie es auch als „doxisches“ Wissen (Dölling 2005, 50; 2007, 15), als unhinterfragtes, selbstverständliches Wissen. Dieses beinhaltet Wissens Elemente, von denen die Akteur_innen gar nicht wissen, dass sie über diese verfügen, weil normative Regeln (unbewusst) inkorporiert wurden. Aus diesem Grund kommen diese Wissens Elemente im praktischen-alltäglichen Handeln auch quasi als ‚natürliche‘ Einstellung ins Spiel (vgl. Dölling 2005, 50). Die Autorenschaft unterscheidet in diesem Zusammenhang „verschiedene Arten kollektiven Wissens“ (Dölling 2007, 15). Das *Erfahrungs- und Alltagswissen* definieren sie als unreflektiertes ‚selbstverständliches‘ Wissen, das durch kulturelle Stereotype und Deutungsschemata dominiert und durch die Biografie vermittelt wird. Das *Expertenwissen* wird wissenschaftlich hervorgebracht und kritisiert oder stützt die Vorstellungen eines hierarchischen Geschlechterverhältnisses. Im *popularisierten Wissen* schliesslich werden konkurrierende Meinungen durch Ratgeber, Medien, soziale Bewegungen oder Parteien öffentlich zugänglich, die sich gegenseitig beeinflussen und verändern (vgl. Dölling 2005, 51; 2007, 15ff.). Das individuelle Geschlechter-Wissen gründet auf diesen verschiedenen kollektiven Wissens Elementen, indem jeder Akteur und jede Akteurin für sich die passenden Elemente des kollektiven Wissens übernimmt. Diese verschiedenen Wissensformen werden dabei in einem unbewussten Prozess der Übernahme zum Teil des Habitus. Eine Person kann dabei über alle Formen von Geschlechter-Wissen verfügen, auch wenn sie sich gegenseitig widersprechen. In unterschiedlichen Feldern werden sie sich je nach Reflexionsgrad unterschiedlich äussern. So kann sich beispielsweise eine Person im Arbeitsfeld für eine Gleichstellung hinsichtlich der Arbeitsbedingungen von Männern und Frauen einsetzen, zu Hause jedoch eine tradierte Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen leben. Die Ausprägung des Geschlechter-Wissens ist äussert situativ und individuell (vgl. Andresen/Dölling 2004, 100) und kann dementsprechend heterogen und widersprüchlich sein (vgl. Wetterer 2009, 17 zit. nach Buschmeyer 2013, 69). Sie ist unter anderem abhängig von der sozialen Position der Akteur_innen. Nach Bourdieu sind die Akteur_innen nicht ohne ihre Position zu denken, aus der ihr Habitus resultiert, denn in den unterschiedlichen Feldern gelten unterschiedliche Regeln und Habitus an denen sich die Akteur_innen orientieren. Dementsprechend variiert auch das Geschlechter-Wissen in den verschiedenen Feldern.

Um das individuelle Geschlechter-Wissen empirisch heraus zu arbeiten, ist es auf theoretischer Ebene sinnvoll zwischen den verschiedenen Wissensformen zu unterscheiden (vgl. Buschmeyer 2013, 70). Neben dem inkorporierten Geschlechter-Wissen, das Dölling beschreibt wird an

dieser Stelle Bezug auf Angelika Wetterer genommen. Sie hebt einen wichtigen Aspekt hervor, indem sie sagt:

„Das diskursive oder präziser: das diskursfähige Geschlechterwissen orientiert sich heute hoch selektiv an der Idee der Gleichheit. Nur die Praxis erzählt eine ganz andere Geschichte und spricht ihre eigene Sprache“ (Wetterer 2008, 45, Hervorh. i. Orig.).

Wetterer macht in diesem Zitat eine Unterscheidung zwischen dem inkorporierten und dem diskursfähigen Geschlechter-Wissen. Das diskursfähige Geschlechter-Wissen setzt voraus, dass Geschlecht im Selbstverständnis der Akteur_innen, auf der Ebene des Diskurses keine Rolle mehr spielt. Es ist geprägt von der Idee der ‚Gleichheit‘. In der Praxis hingegen kann eine andere Sprache gesprochen werden, nämlich, dass eben nicht von der Idee der Gleichheit ausgegangen wird, sondern je nach inkorporiertem Geschlechter-Wissen⁵¹ eines Individuums zum Beispiel stereotype Deutungsmuster mit einfließen (vgl. Wetterer 2008, 45f.).

Auch ist sie der Ansicht, dass es einen sogenannten Gleichheitsdiskurs gibt. Es scheint, als ob es zum diskursiven (oder in den Worten Wetterers diskursfähigen) Wissen dazu gehört, dass Männer und Frauen grundsätzlich als ‚gleich‘ (-berechtigt, -wertig) betrachtet werden. Ob die einzelnen Individuen in der Praxis jedoch auch von diesem Gleichheitsdiskurs ausgehen, ist nicht vorbestimmt. Durch das inkorporierte Geschlechter-Wissen und die Position im Feld kann es sein, dass in der Praxis ganz andere Deutungsmuster von Geschlecht ersichtlich werden (vgl. Buschmeyer 2013, 70).

Zusammenfassende Überlegungen

In Bezug auf den Untersuchungsgegenstand kann mit Hilfe dieser theoretischen Überlegungen von einer Unterscheidung zwischen inkorporiertem und diskursivem Geschlechter-Wissen ausgegangen werden. Das inkorporierte Geschlechter-Wissen setzt sich bei jedem interviewten Erzieher aus unterschiedlichen Wissensselementen, nämlich dem Alltags-, dem Expertenwissen und dem popularisiertem Wissen, zusammen und ist deshalb sehr individuell und situativ. Hinsichtlich ihres Berufsalltags agieren die Erzieher des Weiteren im Feld der Kinderbetreuung, in welchem unterschiedliche Regeln vorzufinden sind, die sie unbewusst verinnerlichen. Neben diesem unbewussten Prozess der Übernahme von Wissensselementen, Regeln und Prinzipien sehen sie sich auch mit einem diskursiven Geschlechter-Wissen konfrontiert, das die ‚Gleichheit‘ der Geschlechter betont.

Diese theoretische Ausdifferenzierung ermöglicht es, in der Untersuchung eine Sensibilität hinsichtlich des Geschlechter-Wissens der Befragten zu entwickeln. Neben dem diskursiven Geschlechter-Wissen tragen die Befragten ein biografisch subjektives Geschlechter-Wissen in sich, das in den Erzählungen unterschiedlich präsent wird. Es kann sein, dass das inkorporierte Geschlechter-Wissen in den Beschreibungen ihrer beruflichen Tätigkeiten zum Vorschein

⁵¹ Wetterer spricht nicht wie Dölling von inkorporiertem, sondern vom alltagweltlichen Geschlechterwissen (vgl. 2009, 45ff.).

kommt und sie dabei unterschiedliche Deutungsmuster von Geschlecht widergegeben. Für den einen Erzieher ist vielleicht eine genderbewusste Erziehung überaus wichtig, wohingegen der andere sein Handeln nicht auf Gender-Fragen hin reflektiert. Es kann aber auch sein, dass das Geschlechter-Wissen in den biografischen Erzählungen zum Vorschein kommt. Ein Erzieher hat möglicherweise bereits persönliche Erfahrungen mit männlichem Betreuungspersonal gemacht und wird dementsprechend diese in seinen Berufsalltag einfließen lassen. Auf diesem interessanten Pfad des inkorporierten Geschlechter-Wissens wird in dieser Arbeit der Versuch unternommen, die im Interview bezogen auf bestimmte Alltagssettings explizierten Wissensformen der Erzieher zu rekonstruieren und damit den verschiedenen Arten des kollektiven Wissens nachzugehen. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass sich die Erzieher sowohl auf das erläuterte diskursive Geschlechter-Wissen (s.o.), als auch auf die diskursiven Argumentationsskizzen (vgl. Kap. 2) beziehen, welche in der Gesellschaft und im Feld der Kinderbetreuung präsent sind. So könnte es sein, dass die Befragten einerseits auf den Diskurs der ‚Gleichheit‘ rekurrieren oder andererseits eher Geschlechterdifferenzen betonen.

Anschliessend an diese Darstellung der soziologischen, und interaktionstheoretischen Perspektive des ‚doing gender‘ Konzepts wird im nächsten Kapitel 4.3 aufgezeigt, warum Berufe als ‚Frauen‘- oder ‚Männerberufe‘ konstruiert und berufliche Tätigkeiten ‚männliche‘ oder ‚weiblich‘ konnotiert werden.

4.3 Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion

In Bezug auf die Fragestellung, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, gilt es einen weiteren theoretischen Aspekt zu beleuchten. Sowohl in der Fachliteratur als auch in der Auswertung des empirischen Materials wird der Erzieherberuf häufig als ‚Frauenberuf‘ bezeichnet. Zudem wurde in den Interviews implizit nach den Tätigkeiten der Erzieher gefragt, um zu analysieren, ob eine Differenzierung zwischen ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ konnotierten Tätigkeiten von den Befragten aufgemacht wird. Vor diesem Hintergrund wird es als wichtig erachtet, aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive⁵² der Frage nachzugehen, warum Berufe als ‚Frauen‘- oder ‚Männerberufe‘ bezeichnet und berufliche Tätigkeiten als ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ konnotiert werden. Diese Frage beruft sich auf die Annahme des ‚doing gender while doing work‘ (vgl. Gildemeister 2008a, 190ff.), welche im deutschsprachigen Raum von Angelika Wetterer und Karin Gottschall ausgearbeitet wurde. Sie ist für diese Arbeit deshalb leitend, weil davon ausgegangen wird, dass im Arbeitshandeln Geschlecht hergestellt wird (vgl. Wetterer 2002; Gottschall 1998). Auf welche Argumentationen dabei die Fachliteratur zurückgreift, wird im Folgenden expliziert.

⁵² Diese Bezeichnung kann sowohl historisch also auch professionstheoretisch hergeleitet werden (vgl. hierfür Wetterer 1992; Fegter 2013; Heite 2008; Maurer 2011), worauf in dieser Arbeit aus Platzgründen jedoch verzichtet wird. In diesem Kapitel geht es hauptsächlich darum diese Bezeichnung aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive zu beleuchten.

Wie in der wissenschaftsgeschichtlichen Abhandlung im Kapp. 4.1 ersichtlich wird, setzt sich die Frauen- und Geschlechterforschung seit ihren Anfängen mit Geschlecht und (Erwerbs)Arbeit auseinander. Die Arbeitsteilung fungierte dabei seit der Entstehung dieses Forschungszweigs als zentrale Kategorie, um die sozialen Ungleichheits-, Herrschafts- und Machtverhältnisse zu erklären. Sie wurde folglich auch für die Verfestigung und Veränderung des Geschlechterverhältnisses verantwortlich gemacht⁵³. Die früheren Studien setzten sich vor allem mit den Zugängen von Frauen und Männern zum Arbeitsmarkt auseinander, wobei sie immer wieder die Benachteiligung der Frauen am Arbeitsmarkt betonten. Aber auch in der Gegenwart stellen Studien die *Geschlechtersegregation* am Arbeitsmarkt in den Vordergrund und fragen sich, wie sich diese in der heutigen Zeit trotz formal gleicher Zugangsvoraussetzungen aufrechterhalten kann (vgl. Achatz 2008, 113; Gottschall 1995, 125; Wilz 2002, 60). Nach wie vor wird festgestellt, dass viele Berufe mehrheitlich von Männern oder von Frauen ausgeübt werden (vgl. *horizontale Segregation*) und innerhalb dieser Berufe eine geschlechtsspezifische Hierarchisierung stattfindet (*vertikale Segregation*), indem die Männer häufiger eine höhere Position einnehmen (vgl. ebd.). Diese horizontale Geschlechtersegregation ist auch im Erzieherberuf vorzufinden, denn der Beruf wird überwiegend von Frauen ausgeübt.

Aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive wird argumentiert, dass durch die Geschlechtersegregation auf dem Arbeitsmarkt ein bestimmtes Geschlechterverhältnis hergestellt und reproduziert wird, indem quasi zwei unterschiedliche Geschlechter konstruiert werden (vgl. Wetterer 2002). Wie bereits in der Erläuterung des ‚doing gender‘ Konzepts (vgl. Kap. 4.2) wird auch hinsichtlich der Arbeitsteilung davon ausgegangen, dass es diese Unterscheidung geben *muss*, um das System der Zweigeschlechtlichkeit aufrecht zu erhalten und nicht zu irritieren. Gildemeister und Wetterer sehen in der Arbeitsteilung „ein zentraler, möglicherweise sogar der zentrale Modus der sozialen Konstruktion von Geschlecht“ (Wetterer 2002, 26), denn durch die strukturellen Bedingungen, die den Männern und Frauen unterschiedliche Arbeitsbereiche zuweisen, werden „Frauen und Männer ‚wirklich‘ zu Verschiedenen“ (Wetterer 2002, 36) gemacht. Die Arbeitsteilung wird demnach zu einem integralen Modus der Geschlechterkonstruktion, weil durch die Arbeitsteilung Geschlecht hergestellt und dadurch das Geschlechterverhältnis reproduziert wird (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992). Wetterer verdeutlicht dies im folgenden Zitat:

„Wie Frauen ‚sind‘ und wie Männer ‚sind‘, was die einen eher können und was den anderen eher entspricht, was jeweils als ‚männlich‘ oder als ‚weiblich‘ gilt wird ja ganz entscheidend strukturiert und mitbestimmt durch das, was Frauen und Männer arbeiten oder: was ihnen als Arbeits- und Berufsfeld zugewiesen bzw. zugestanden wird“ (Wetterer 1995, 201).

⁵³ Für die Verfestigung und die Veränderung des Geschlechterverhältnisses wurde insbesondere die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung von Erwerbs- und Reproduktionsarbeit, die Ungleichheit von Frauen und Männern auf dem Arbeitsmarkt sowie die Arbeitsteilung innerhalb der Berufe verantwortlich gemacht (vgl. Wetterer 2002; Gottschall 1998; u.a. Kap. 4.1).

In der Arbeitsteilung liegt folglich ein zentrales Element der Geschlechterdifferenz. Die Konnotation ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ ist abhängig von den strukturbedingten Zuteilungen zu einem Arbeitsbereich. Auch Sylvia Wilz hebt diesen Aspekt hervor, indem sich schreibt:

„Immer werden Arbeitsaufgaben zergliedert, arbeitsteilig erledigt, und offensichtlich immer werden dabei spezifische Einsatzfelder für Männer und Frauen geschaffen, die an – tatsächliche oder zugeschriebene – unterschiedliche Eigenschaften, körperliche Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen anknüpfen und diese herstellen“ (Wilz 2002, 66f. zit. nach Buschmeyer 2013, 35).

Das Zitat lässt die Schlussfolgerung zu, dass diese von Wilz beschriebenen Kompetenzen, Fähigkeiten und Eigenschaften aufgrund der Arbeitsteilung an das Geschlecht gebunden werden. Die Geschlechter werden in den Worten Wetterers zu Verschiedenen gemacht, sie werden durch die Geschlechtersegregation des Arbeitsmarktes sozial konstruiert. Daraus folgt, wie dies im Zitat von Wilz deutlich wird, dass die Berufe über kein ‚natürliches‘ Geschlecht verfügen, sondern zu sogenannten ‚Frauenberufen‘ und ‚Männerberufen‘ (gemacht) werden, indem bestimmte Tätigkeiten als ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ charakterisiert werden⁵⁴. Diese Zuschreibung ist dem historischen Wandel unterlegen und kann sich dementsprechend verändern (vgl. Wetterer 2002).

Auch Bettina Heintz und Andere sehen in der geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes einen „zentralen Mechanismus, um die Geschlechter separat zu halten und aus Gleichen Ungleiche zu machen“ (Heintz et al. 1997, 12). Durch die Arbeitsteilung kommt es dadurch zu einer Reproduktion von Geschlechterdifferenzen und damit zu einer Verfestigung von Vorstellungen über ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘. Dieser dem historischen Wandel unterworfenen (Zuschreibungs-)Prozess beschreiben die Autorengruppe wie folgt:

„Die Aufteilung des Arbeitsmarktes in Männer- und Frauenberufe hält die beiden Geschlechter physisch und sozial auseinander, übersetzt Differenz in Ungleichheit und produziert gleichzeitig ihre eigene Rechtfertigung: Die Krankenschwester ist der Existenzbeweis dafür, dass Frauen personenorientiert sind, empathisch und fürsorglich – und sich genau darin von Männern unterscheiden. Die Tatsache, dass Mechaniker Männer sind und Kindergärtnerinnen Frauen, präsentiert sich als notwendige Folge einer natürlichen Differenz. Grenzüberschreitungen – Männer in Frauenberufen und Frauen in Männerberufen – werden entsprechend als Problem gesehen und oft sozial geahndet“ (Heintz et al. 1997, S. 12).

Dieses Zitat ist für diese Arbeit äusserst relevant, denn aufgrund dieser Argumentation von Heintz et al. wird ersichtlich, dass Männer in (sozialen) und erziehenden Berufen eine Grenze überschreiten. Dadurch, dass sie sich als Mann in einen ‚Frauenberuf‘ begeben, irritieren sie das

⁵⁴ Diese geschlechtliche Differenzierung in den Bereichen der Erwerbstätigkeit wird in der Fachliteratur zu dem in ein Verhältnis von Über- und Unterordnungsprozessen gebracht. In der Gesellschaft nehmen die ‚männlich‘ benannten Tätigkeiten einen höheren Status ein, sie sind oftmals besser bezahlt und finden eher in der Öffentlichkeit statt. Die sogenannten weiblichen Tätigkeiten hingegen werden tendenziell abgewertet und als weniger erstrebenswert eingestuft (vgl. Fegter 2013; Buschmeyer 2013, 35; Gildemeister/Wetterer 1992, 225; Hausen 1976, 2007; Aulenbacher et al. 2010, 70f.). Für die theoretische Rahmung dieser Arbeit werden die Über- und Unterordnungsprozesse aussen vor gelassen, da sie keinen direkten Bezug zur Fragestellung herstellen.

Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit. Aus dieser Perspektive geraten sie durch ihre Berufswahl in eine Sonderposition und stellen dabei traditionelle Vorstellungen von ‚weiblich‘ konnotierten Tätigkeiten infrage (vgl. Buschmeyer 2013, 33ff.).

Zusammenfassende Überlegungen

In diesem Kapitel wird deutlich, dass die Aufspaltung des Arbeitsmarktes in ‚Frauen‘- und ‚Männerberufe‘ ein Ergebnis von tätigkeitsbezogenen Konstruktionsprozessen ist. Es wird eine direkte Verbindung zwischen Geschlecht und Berufsarbeit hergestellt, wobei gleichzeitig Geschlechterdifferenzen konstruiert werden (‚doing gender while doing work‘). ‚Weiblichkeit‘ und ‚Männlichkeit‘ korrespondiert dabei mit einer Zuteilung von bestimmten Tätigkeiten (vgl. Aulenbacher et al. 2010, 70f.). Die befragten Erzieher irritieren aus dieser Perspektive die gängigen Vorstellungen von ‚Männlichkeit‘, weil sie in einem sogenannten ‚Frauenberuf‘ arbeiten, in welchem (historisch bedingt und konstruierte) ‚weibliche‘ Tätigkeiten relevant werden. Diese theoretischen Annahmen ermöglichen eine Schärfung des Forschungsblicks, indem in der Untersuchung diesem Spannungsverhältnis nachgegangen und analysiert wird, inwiefern die befragten Erzieher in diesem Zusammenhang in den Erzählungen Geschlechtlichkeit verhandeln, auf ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ konnotierte Tätigkeiten rekurren oder Geschlechterdifferenzen in ihrem Berufsalltag als relevant setzen.

Das vorangegangene Kapitel widmete sich der geschlechtertheoretischen Verortung dieser Arbeit. Der zweite Teil dieser Arbeit gibt anschliessend eine Übersicht über die methodologischen Grundlagen und die methodische Umsetzung.

TEIL II: METHODOLOGISCHE UND METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

Im zweiten Teil dieser Arbeit geht es darum, die methodologischen und methodischen Aspekte aufzuzeigen, die dieser Arbeit zugrunde liegen. Dazu wird in Kapitel 5 auf den Forschungsgegenstand und dessen methodologische Verortung eingegangen, bevor im Kapitel 6 die im Rahmen dieser empirischen Untersuchung geführten Interviews erläutert und im Kapitel 7 die Grundlagen sowie das Auswertungsverfahren der Grounded Theory dargestellt werden.

5. FORSCHUNGSGEGENSTAND UND SEINE METHODOLOGISCHE VERORTUNG

In der vorangegangenen geschlechtertheoretischen Auseinandersetzung (vgl. Kap. 4) wurde die Grundlage erörtert, um die erkenntnisleitende Frage dieser Arbeit - *Wie verhandeln männliche Erzieher Geschlechtlichkeit in Hinblick auf ihren beruflichen Kontext?* - empirisch untersuchen zu können. In der theoretischen Fundierung des Erkenntnisinteresses konnte des Weiteren aufgezeigt werden, dass ‚männliche Erzieher und Geschlechtlichkeit‘ sowohl ein gesellschaftspolitisch relevantes Thema ist (vgl. Kap. 1), als auch in der Wissenschaft vermehrt erforscht wird (vgl. Kap. 3). Interessanterweise wird die Begründung, warum männliche Erzieher in der Frühpädagogik wichtig sind, im aktuellen Diskurs jedoch wenig theoretisch untermauert und es fehlt an argumentativer Transparenz (vgl. Kap. 2). Trotz der fehlenden theoretischen Präzisierung widerspiegelt der virulente Diskurs, dass dem männlichen Geschlecht im Arbeitszusammenhang der Frühpädagogik eine grosse Bedeutung zugeschrieben wird. An die männlichen Erzieher werden dadurch unmittelbar verschiedene geschlechtsspezifische Erwartungshaltungen herangetragen, mit denen sich die Fachkräfte auseinandersetzen müssen. Nebst diesen Erwartungshaltungen und der zu verzeichnenden Einmütigkeit hinsichtlich der Bedeutung der Männer, konnte jedoch auch aufgezeigt werden, dass männliche Erzieher aufgrund ihres Geschlechts häufig mit dem Verdacht des sexuellen Missbrauchs von Kindern in Verbindung gebracht werden.

Der Forschungsblick dieser Arbeit richtet sich auf die Professionellen im Arbeitsfeld der Kinderbetreuung und es wird danach gefragt, wie sie selbst die Relevanz von Geschlechtlichkeit im Kontext ihres Berufsalltags und im Zusammenhang mit professionellem Handeln verhandeln. Im Vordergrund steht dabei die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen, Wahrnehmungen und Deutungen der Erzieher hinsichtlich ihrer Bedeutung als Mann und der Bedeutung von Geschlechtlichkeit im Berufsalltag. Es geht darum die „Konstitution von Sinn“ (Helfferich 2009, 22) zu rekonstruieren, die in Interaktionen hergestellt wird und die Perspektive der Erzieher in ihrer Alltagswelt zu erfassen (vgl. Rosenthal 2005, 15). Anhand des im Anschluss vorgestellten methodischen Erhebungs- und Auswertungsverfahrens richtet sich der Forschungsblick darauf, wie die Erzieher ihre Welt interpretieren und wie sie

diese Welt interaktiv herstellen (vgl. Rosenthal 2005, 15.). Dabei werden nicht nur „die Perspektiven und die Wissensbestände der Akteure, die ihnen bewusst zugänglich sind“ (ebd.) herausgearbeitet, sondern es geht auch um „die Analyse des impliziten Wissens und die jenseits der Intention liegende interaktive Erzeugung von Bedeutungen“ (ebd.). Die soziale Wirklichkeit, in der sich die Akteure bewegen, wird dabei in den Prämissen der qualitativen Sozialforschung als immer schon gedeutete, interpretierte und interaktiv hergestellte sowie konstruierte Wirklichkeit verstanden (vgl. Helfferich 2009, 22).

Um eine Antwort auf die Forschungsfrage geben zu können, wie männliche Erzieher Geschlechtlichkeit in Hinblick auf ihren beruflichen Kontext verhandeln, wird ein offenes und exploratives Vorgehen gewählt mit dem Ziel, einen Mehrwert für das Verständnis der Verhandlung und Bedeutung von Geschlechtlichkeit im Kita-Alltag aus Sicht der Erzieher zu erreichen. Für die vorliegende Arbeit ist somit relevant, wie die Erzieher Geschlechtlichkeit, aber auch ihre Position und Situation im Berufsalltag deuten, (re)konstruieren und verhandeln. Dabei werden diese Aspekte nicht anhand vorgefertigter Hypothesen überprüft, sondern induktiv aus dem erhobenen Material eruiert. Methodologisch orientiert sich diese Untersuchung dabei an der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1967, 1998; Strauss/Corbin 1996), die erkenntnistheoretisch und wissenschaftsgeschichtlich in der Tradition des Pragmatismus und des Symbolischen Interaktionismus einzubetten ist (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 192f.). Sie bieten für die Analyse der vorliegenden Arbeit die methodologischen und methodischen Grundlagen um die subjektiven Handlungs- und Sinnzusammenhänge aus Sicht der männlichen Erzieher, sowie ihre Deutungen der sozialen Wirklichkeit erfassen zu können und die Interaktionen, in denen Deutungen konstruiert und verändert werden, in den Blick zu nehmen.

6. INTERVIEWS

Dieses Kapitel widmet sich dem Feldzugang und den wichtigen Aspekten der Datenerhebung. Zum einen wird die Auswahl der Interviewpartner erläutert und zum anderen wird auf die Interviewform, die Interviewdurchführung sowie abschliessend auf die Datenaufbereitung eingegangen.

6.1 Auswahl der Interviewpartner

Ein erster Zugang zu den Interviewpartnern ermöglichte eine Einrichtungsleiterin mehrerer städtischer Kitas. In einem informellen Telefongespräch hat sie sich dazu bereit erklärt, alle in Frage kommenden Männer aus dem Geschäftsbereich über dieses Forschungsprojekt zu informieren. Dafür wurde eine offizielle Anfrage⁵⁵ verfasst, die sie mit einem Begleitbrief in einem E-Mail an ihre Arbeitskollegen weitergeleitet hat mit der Bitte, diesem Projekt Aufmerksamkeit zu schenken und das Personal darüber zu informieren. Auf dieses Schreiben haben darauffolgend drei Kitaleiter geantwortet und die Kontaktdaten ihrer Mitarbeiter weitergeleitet, die sich für ein Interview interessierten. Nach den Rückmeldungen der städtischen Kitas konnten weitere Anfragen gezielter hinsichtlich einer Kontrastierung der Interviewpartner vorgenommen werden. Dabei spielten die Kriterien Alter, Ausbildung und Arbeitsort (städtische versus private Kita) eine bedeutende Rolle. Es wurden weitere private Kitas, in denen Männer als Betreuungsperson arbeiten, recherchiert und kontaktiert. Insgesamt konnten auf diese Weise fünf kontrastierende Interviewpartner rekrutiert werden, welche im Folgenden anhand der oben genannten Kriterien kurz vorgestellt werden⁵⁶. Um die Anonymität der Interviewpartner zu wahren, wurden in der Arbeit sämtliche Aussagen über Namen, Orte, Familien usw. gekürzt und abgeändert. Alle Befragten erscheinen zudem unter einem Pseudonym, und es werden an keiner Stelle Anhaltspunkte gegeben, die Rückschlüsse auf Personen oder Institutionen erlauben würden. Ausserdem wird darauf hingewiesen, dass in dieser Arbeit die Berufsbezeichnung des *Erziehers* bevorzugt wird. Hinsichtlich der beruflichen Qualifikation⁵⁷ wäre diese Bezeichnung streng genommen inkorrekt, da alle Interviewten über eine Grundausbildung zur *Fachperson Betreuung* in der Fachrichtung *Kinderbetreuung* verfügen und konsequenterweise als *Fachmann (Kinder-)Betreuung* gelten. Die Berufsbezeichnung ist allerdings relativ neu, denn vor nicht allzu langer Zeit wurde für dieselbe Ausbildung ein Fähigkeitszeugnis als *Kleinkinderzieher* ausgestellt. Der Begriff *Erzieher* findet sich neuerdings auf der Tertiärstufe in Bezug auf die Ausbildungen an den höheren Fachschulen zum *Dip. Kindererzieher*. Um diese Herausforderung der Begrifflichkeiten zu umgehen, und da für die

⁵⁵ Dieses Dokument wird im Anhang aufgeführt.

⁵⁶ Auf die Interviewpartner wird im dritten Teil dieser Arbeit näher eingegangen.

⁵⁷ Vgl. dazu das Portal für Berufswahl, Studium und Laufbahnfragen - www.berufsberatung.ch (Stand 21.08.14).

Arbeit die berufliche Qualifikation nicht im Vordergrund steht, werden sie als Erzieher bezeichnet; schliesslich sind sie für die Betreuung und Erziehung der Kinder verantwortlich.

Kurze Vorstellung der Interviewten

Jan ist Mitte zwanzig und arbeitet als ausgebildeter Erzieher in der städtischen *Kita Tulpe*. Er hat sich nach dem Schulabschluss für diesen Beruf entschieden und blickt in seiner Berufskarriere auf ein grosses Spektrum an Erfahrungen in unterschiedlichen Institutionen zurück.

Der fünfunddreissig jährige *Leo* arbeitet als Gruppenleiter in der privaten *Kita Veilchen* und ist unter anderem für die Ausbildung der Lehrlinge zuständig. Auch er hat bereits in verschiedenen Institutionen gearbeitet und wurde ausserdem durch verschiedene Interviews⁵⁸ und das Projekt „Kinderbetreuer ein prima Männerberuf“ vom Verband KiTaS mit dem Diskurs vertraut.

Ralf ist anfangs zwanzig und absolviert seine Ausbildung in der städtischen *Kita Enzian*. Er fühlte sich nach dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit noch unsicher bezüglich der Berufswahl und wollte dementsprechend ein möglichst grosses Spektrum an Einblicke in die ihn interessierten Berufsfelder erhalten. Zur Zeit des Interviews befindet er sich im zweiten Ausbildungsjahr.

Tom, der älteste der Befragten, ist Ende dreissig und als Gruppenleiter in der *Kita Nelke* angestellt. Wie *Leo* übernimmt auch er weitere Verantwortungsbereiche hinsichtlich der Ausbildung. Den Erzieherberuf erlernte er in Form einer Zweitausbildung. Seine frühere Tätigkeit im Garten- und Landschaftsbau musste er aufgrund eines physischen Leidens aufgeben.

Nico hat erst kürzlich seine reguläre Schulzeit beendet und ist somit der Jüngste der Befragten. Während einer einjährigen Orientierungsphase konnte er seine favorisierten Berufe in der Praxis besser kennen lernen, wobei er sich schliesslich für die Ausbildung zum Fachmann Betreuung mit der Fachrichtung Kinderbetreuung entschieden hat. Heute arbeitet er im ersten Lehrjahr in der *Kita Rose*.

Nachdem nun die Rekrutierung der Interviewpartner dargelegt und ein erstes Bild der fünf Erzieher skizziert wurde, wird im nächsten Unterkapitel auf die Interviewform und die Interviewdurchführung eingegangen.

⁵⁸ Aus Gründen der Anonymität wird an dieser Stelle nur erwähnt, dass es sich dabei um renommierte Medienunternehmen handelt, die *Leo* in seinem Beruf begleitet haben.

6.2 Interviewform und Interviewdurchführung

Für die Beantwortung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Fragestellung wurden die Erzieher in einem circa einstündigen Interview an einem Ort ihrer Wahl befragt, wobei bei der Durchführung alle Erzieher ihren Arbeitsplatz präferierten, sodass die Gespräche während der Arbeitszeit stattfanden. Als Grundlage dafür wurde ein Leitfaden erarbeitet der im Folgenden erläutert wird.

Interviewleitfaden

Die Gestaltung des Leitfadens stützt sich auf die von Helfferich (2009, 181) formulierte Prämisse: „So offen und flexibel wie möglich [...], so strukturiert wie aufgrund des Forschungsinteresses notwendig“. In Anlehnung an Helfferich (vgl. 2009) wurde ein *teilnarrativer Leitfaden* konzipiert, bei dessen Strukturierung Wert darauf gelegt wurde, möglichst viele narrative Teilerzählungen im Interview zu generieren. Die durch die offene, erzählgenerierende Interviewform hervorgebrachten Erzählungen ermöglichen in umfassender Weise, in die Erfahrungswelt der interviewten Personen vorzudringen und die Erfahrungen über soziale Wirklichkeiten zu rekonstruieren (vgl. Flick 2007, 146). In einer intensiven Auseinandersetzung mit der Strukturierung wurden Themenschwerpunkte gesetzt und vorgegebene Fragen formuliert, welche eine gewisse Vergleichbarkeit über alle Interviews ermöglichten. Die Themenschwerpunkte umfassen folgende sechs Teilaspekte: (1) Berufswahlmotivation und Bewerbungsvorgang, (2) Klärung der Arbeitsbedingungen, (3) Erfahrungen und Erlebnisse im Berufsalltag, (4) ‚Bedeutung‘ der Erzieher, (5) Qualitätsanforderungen und Selbsteinschätzung, (6) Diskurs und persönliche Meinung. Hinsichtlich der Reihenfolge der Fragen wurde, ausgenommen der ersten Frage, eine flexible Handhabung bevorzugt, um die Gesamterzählung zu stützen und den Erzählduktus der Erzählperson aufzugreifen und nicht zu irritieren. Insgesamt wurden zu diesen sechs Themenschwerpunkten unterschiedliche Erzählaufforderungen erarbeitet, die als Erzählimpulse fungierten, um reichhaltige Erzählpassagen zu evozieren, in denen Erlebnisse, Erfahrungen und Einschätzung möglichst alltagsnah berichtet werden. Der Leitfaden diene auf diese Weise als sanfte Strukturierung mit Hilfe dessen sichergestellt werden konnte, dass die bedeutenden Aspekte angesprochen werden und somit eine Datenbasis erreicht wird, die substanzielle Vergleiche ermöglicht. Darüber hinaus wurden zu jeder Erzählaufforderung Stichworte für mögliche Nachfragen festgehalten. Diese dienten als *Check-Liste* um zu überprüfen, ob die Aspekte in der Erzählung bereits thematisiert wurden. Bei einer freien Erzählung, die ohne inhaltliche Impulse auskam, wurden sie nur dann aufgegriffen, wenn sie nicht von allein angesprochen wurden. Bei den Befragten, denen eine freie Erzählung schwer fiel, wurden die Stichworte als Impulse genutzt, um mit offenen Formulierungen einen neuen

Impuls zu geben. Bei allen fünf Interviews wurden jedoch fast alle Stichworte von den Erzähler von allein angesprochen. Ausserdem wurden weitere *konkrete Fragen* als Stütze formuliert, die dann angewendet wurden, wenn die interviewte Person die Erzählaufforderung nicht verstand oder um auf die eigentliche Frage zurück zu lenken. Auch sie dienten der Übersicht, ob alle wichtigen Themen angesprochen wurden. Neben den inhaltsbezogenen Fragen wurden auch *Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen* in den Leitfaden integriert, die bei relativ kurzen Erzählpassagen die Erzählpersonen zum Weitererzählen motivieren und anhand deren ein Interesse und Verstehen seitens der Interviewerin bekundet wurde.

In der Eingangsphase des Interviews war es ein grosses Anliegen eine freundliche und offene Atmosphäre herzustellen und sich bei den Erziehern für ihre Bereitschaft, an einem Interview teilzunehmen, zu bedanken. Bei fast allen Interviews wurde vorweg ein informelles alltagskommunikatives Gespräch geführt. Nachdem anfangs noch einmal kurze Vorinformationen über das Projekt und die Zusicherung von absoluter Anonymität sowie das weitere Vorgehen erläutert und auf Fragen seitens der Erzieher eingegangen wurde, begann das Interview mit der Einstiegsfrage.

Interviewdurchführung

Die Erzieher konnten den Durchführungsort der Interviews selber bestimmen. Im Begleitschreiben und der Anfrage wurde darüber informiert, dass die Interviews je nach Wunsch am Arbeitsplatz oder in den Räumlichkeiten der Universität Zürich stattfinden können. Alle Erzieher entschieden sich für ihren Arbeitsort, sodass die Interviewerin zusätzlich spannende Einblicke in die unterschiedlichen Kitas erhielt. Drei Erzieher führten vor Beginn des Gesprächs die Interviewerin durch die Einrichtung und erzählten dabei bereits von ihrer Arbeit, der Organisation und über pädagogische Leitlinien, die sie berücksichtigen würden. Zwei andere Erzieher boten nach dem Interview eine Führung durch die Kita an und gingen dabei auf gewisse Aspekte, die sie erzählt haben, nochmals ein. Die Interviews dauerten durchschnittlich 60 Minuten. Das erste Interview wurde genutzt, um den Interviewleitfaden auf seine Anwendbarkeit und Qualität zu prüfen und um allfällige Änderungen für die weiteren Interviews vornehmen zu können. Unmittelbar nach jedem Interview wurde ein *Postskriptum*⁵⁹ (Interviewprotokoll) geschrieben, in dem die Interviewerin anschliessend an das Gespräch die Interviewsituation reflektiert hat. Dabei wurden Einrückte über die interviewte Person, über die Kommunikation sowie über das eigene Verhalten notiert. Ausserdem wurden äussere Einflüsse, Störfaktoren oder Irritationen, aber auch Eindrücke über die Führung durch die Kita etc. festgehalten. Diese Interviewprotokolle ermöglichten einen Vergleich über alle fünf Interviewsituationen hinweg. Zudem waren sie hilfreich, um aufschlussreich Kontextinformationen zu generieren, die für die spätere Interpretation der Interviewaussagen herangezogen werden konnten (vgl. Flick 2007, 212).

⁵⁹ Die Interviewprotokolle werden im Anhang aufgeführt.

6.3 Datenaufbereitung

Die Interviews wurden auf digitale Tonträger aufgenommen und anschliessend nach einheitlichen Regeln in Anlehnung an die Transkriptionsregeln von Gabriele Rosenthal transkribiert (vgl. Rosenthal 2011, 93). Es wurde so viel und so genau transkribiert wie es die Fragestellung erfordert (vgl. Flick 2007, 379f.). In den fünf Interviews wurden folgende Besonderheiten beachtet:

,	kurzes Absetzen
(3)	Dauer der Pause in Sekunden
nei:n	Dehnung des Vokals
((lachend))	Kommentar der Transkribierenden
\((lachend)) ja so war das\	kommentiertes Phänomen
manch-	Abbruch
(sagte er)	unsichere Transkription
dann=sind=wir	schneller Anschluss
/mhm/	Rezeptionssignal der Interviewerin/des Gesprächspartners
B: Ja das //war das Ende//	
I: //wie war denn//	gleichzeitiges Sprechen ab // bis //

Abbildung 1 Transkriptionsregeln in Anlehnung an Rosenthal

Die Interviews wurden alle auf Wunsch der Befragten auf Schweizer Mundart geführt und bei der Transkription in die Schriftdeutsche Sprache übersetzt. Die Sprache und Zeichensetzung wurden dabei an das Schriftdeutsch angenähert, obwohl gewisse Helvetismen und Dialektfärbungen nicht umgangen werden konnten (vgl. Kuckartz et al. 2008, 27f.). Wörter, die kaum adäquat ins Schriftdeutsche zu übersetzen sind, wurden in der Originalformulierung in eine Klammer gesetzt und beibehalten. Wie bereits erwähnt, wurden sämtliche Informationen anonymisiert, die Rückschlüsse auf die Institutionen oder Personen zulassen. Der Transkribierungsfaktor betrug über alle fünf Interviews hinweg durchschnittlich sieben; das bedeutet, dass für eine Stunde Interviewmaterial circa sieben Stunden für dessen Transkription aufgebracht wurden.

Nachdem nun die Vorgehensweise bei den Interviews sowie die wichtigsten Rahmendaten der Interviewpartner dargestellt wurden, widmet sich das Kapitel 7 den methodologischen Grundlagen sowie den Analyseschritten im Rahmen der Grounded Theory.

7. GRUNDLAGEN UND AUSWERTUNGSVERFAHREN DER GROUNDED THEORY

In diesem Kapitel geht es darum, die methodologischen Grundlagen und das Auswertungsverfahren der Grounded Theory zu erläutern. Die Grounded Theory, an der sich diese empirische Arbeit methodisch orientiert, steht für eine qualitative sozialwissenschaftliche Methodologie, die im Zusammenhang der Chicagoer Schule der Soziologie entstand. Begründet wurde sie von den beiden amerikanischen Soziologen Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss, die ihre ersten Ideen erstmals in ihrem 1967 erschienen Buch „The Discovery of Grounded Theory“ darlegten. Seither wurde diese Methodologie kontinuierlich verfeinert und weiterentwickelt (vgl. Strauss/Corbin 1996). Zentral ist dabei, den subjektiven Handlungs- und Sinnzusammenhängen aus Sicht der Betroffenen nachzugehen und zu untersuchen, wie handelnde Personen die soziale Wirklichkeit deuten. Zudem werden die Interaktionen beleuchtet, in denen diese Deutungen konstruiert und verändert werden (vgl. Strauss/Corbin 1996; Böhm 1994; Flick 2007). Da es auch in dieser Arbeit darum geht, die subjektiven Sinnzusammenhänge der männlichen Erzieher zu erfassen, scheint die methodologische Orientierung am Ansatz der Grounded Theory sinnvoll.

Das Ziel der Grounded Theory liegt darin, anhand eines systematischen Verfahrens „eine induktive abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln“ (Strauss/Corbin 1996, 8). Die Interpretation von Texten dient zum einen der Theorieentwicklung und zum anderen als Basis für die Entscheidung, welche zusätzlichen Daten es noch zu erheben gilt. Die Erhebung zusätzlicher Daten betrifft einen zentralen Aspekt der Methodologie der Grounded Theory und wird als zirkulärer Forschungsprozess gefasst, respektive als *theoretisches Sampling* definiert. Nach Glaser und Strauss (1967/1998) wird im Forschungsprozess schrittweise entschieden, welches empirische Material im Datenerhebungsprozess hinzugezogen werden soll. Glaser und Strauss umschreiben das theoretische Samplings wie folgt:

„Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorien zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächstes erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind“ (Glaser/Strauss 1998, 53).

Im Idealfall sieht die Grounded Theory demnach vor, dass bei der Stichprobenwahl eine Orientierung an der Entwicklung von Konzepten und Kategorien stattfindet. Das bedeutet, dass während einer ersten Erhebung mit Hilfe des Analyseverfahrens bedeutsame Konzepte und Kategorien gebildet werden, anhand deren ein nächster Fall nach dem Kriterium der Ähnlichkeit oder der Andersartigkeit ausgewählt wird. Auf diese Weise wird es möglich, sowohl eine „maximal[e]“ wie auch eine „minimal[e]“ Kontrastierung vorzunehmen (vgl.

Strauss/Corbin 1996, 56ff.). Datenerhebung und Datenauswertung wird unter dieser Perspektive gleichzeitig betrieben und erst dann abgebrochen, wenn weitere Kategorisierungen, Kodierungen, Daten usw. keine neuen Erkenntnisse mehr hervorbringen. Das heisst, der Analyseprozess und der Einbezug neuer Daten geschieht solange, bis eine *theoretische Sättigung* erreicht ist (vgl. Flick 2007, 379; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, 194; Breuer 2010, 58).

Im Rahmen dieser Masterarbeit kann dem Anspruch dieser Forschungsstrategie nicht gerecht werden, da das Forschungsdesign vor Untersuchungsbeginn bereits festgelegt wurde. Vielmehr richtet sich der Fokus dieser Untersuchung auf das *Analyseverfahren* der Grounded Theory mit dessen Hilfe es möglich wird, den Gegenstandsbereich, die Verhandlung und Bedeutung von Geschlechtlichkeit im Kontext des Berufsalltags aus Sicht männlicher Erzieher, systematisch zu analysieren und zu rekonstruieren. Untersuchungsleitend in Zusammenhang mit den verschiedenen Auswertungsverfahren, die innerhalb des Interpretationsvorgangs angewendet werden, ist der Gedanke, dass durch das ständige Vergleichen der Daten, verschiedene Charakteristiken, Bedingungen und Phänomene ermittelt werden können. In der Fachliteratur wird die Grounded Theory als Forschungsstrategie verstanden, die auf die empiriebegründete und gegenstandsbezogene Generierung von Theorieskizzen zielt, „ohne an spezielle Datentypen, Forschungsrichtungen oder theoretische Interessen gebunden zu sein“ (Strauss 1994, 29f.). Aus dieser Perspektive ist die Grounded Theory nicht als Auswertungstechnik und Untersuchungsmethode im eigentlichen Sinne zu betrachten, sondern „vielmehr als Stil zu verstehen, nach dem man Daten qualitativ analysiert“ (Strauss 1994, 30). Jörg Strübing beispielweise erläutert die Grounded Theory als eine

„konzeptuell verdichtete, methodologisch begründete und in sich konsistente Sammlung von Vorschlägen, die sich für die Erzeugung gehaltvoller Theorien über sozialwissenschaftliche Gegenstandsbereiche als nützlich erwiesen haben“ (Strübing 2008, 7).

Wie bereits in Hinblick auf das theoretische Samplings angedeutet wurde, wird in dieser Masterarbeit nicht der Anspruch verfolgt, eine dezidierte Grounded Theory Studie wieder zu geben und alle Kriterien zu erfüllen. Vielmehr werden in Anlehnung an Melanie Kuhn (vgl. 2011, 31) jene für die Grounded Theory charakteristischen Vorschläge in den Blick genommen, die als hilfreiche Analysestrategien und -prinzipien für diese empirische Arbeit erachtet werden. Um die für diese Arbeit relevanten methodologischen Grundlagen der Grounded Theory darzustellen, gilt es im Kapitel 7.1 den wissenschaftsgeschichtlichen Hintergrund zu erläutern. Das Kapitel 7.2 widmet sich dann der Datenanalyse dieser Arbeit, die durch die unterschiedlichen, systematisch aufeinander bezogenen Kodierverfahren der Grounded Theory angeregt und geleistet wurde.

7.1 Wissenschaftlicher Hintergrund und Forschungsperspektive

Erkenntnistheoretisch und wissenschaftsgeschichtlich lässt sich die Grounded Theory in die Traditionen des (amerikanischen) Pragmatismus und des Symbolischen Interaktionismus einbetten. Ersterer wurde anfangs des 20. Jahrhunderts von William James und John Dewey formuliert (vgl. Böhm 1994, 121f.). Dieser Ansatz geht davon aus, dass die Welt nichts Fertiges, sondern prozesshaft und ein „beständiges Werden“ (ebd., 122) ist. Auf diese Weise ist die Welt nicht anhand eines Prinzips zu erklären, vielmehr besteht sie aus „vielen selbständigen Bereichen, die der Mensch jeweils durch sein Handeln beeinflussen und lenken soll“ (ebd.). Dabei gründet der Ansatz auf der Idee, dass „das Denken und Handeln des Menschen von der Erwägung des Nutzens abhängt, der sich aus dem Handeln ergibt“ (Abels 2007, 13).

Der Symbolische Interaktionismus gilt als zweite wissenschaftstheoretische Orientierung für die Grounded Theory. Dieser fokussiert die individuellen Sinnzuschreibungen und die subjektive Bedeutungen, womit der subjektive Sinn, den Individuen mit ihrer Umgebung und ihren Handlungen verbinden, zum empirischen Ausgangspunkt wird (vgl. Flick 2007, 81f.). Diese soziologische Schule ist auf George Herbert Mead (1934, auf Deutsch erschienen 1968) zurückzuführen. Mead hebt „die subjektiven und damit sprachgebundenen Anteile von Interaktionsprozessen“ (Böhm 1994, 122) hervor, wobei ein Charakteristikum der Interaktionen die Übernahme der Perspektive der Interaktionspartner_innen ist. 1938 wurde der Begriff des Symbolischen Interaktionismus dann von Herbert Blumer geprägt, worauf er in den 1960er Jahren zur Modetheorie avancierte (vgl. Abels 2007, 15; Flick 2007, 82). Blumer formuliert 1973 die Ausgangspunkte als drei Prämissen für den Symbolischen Interaktionismus:

„Die erste Prämisse besagt, dass Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für die besitzen. Unter ‚Dingen‘ wird alles gefasst, was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag. [...] Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutung in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegneten Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden“ (Blumer 1973, 81).

Menschen handeln demnach, weil sie den Bedingungen eine Bedeutung geben und nicht weil sie sich funktional verhalten. Bedeutungen sind dementsprechend „soziale Produkte“, deren Gebrauch „durch den Handelnden in einem Interpretationsprozess erfolgt“ (Abels 2007, 46). Das bedeutet, dass Individuen Gegenständen, Ereignissen und Erfahrungen etc. unterschiedliche Bedeutungen zuschreiben. Diese unterschiedlichen Weisen der Bedeutungszuschreibungen werden dabei zum zentralen Ansatzpunkt der Forschung und die methodische Konsequenz liegt in der Rekonstruktion der unterschiedlichen Sichtweisen der Subjekte. Einerseits soll die Sicht der Subjekte in Form subjektiver Theorien, anhand deren Menschen sich die Welt oder einen bestimmten Gegenstandsbereich als Ausschnitt erklären,

rekonstruiert werden. Andererseits gilt es die Sicht der Subjekte in Form autobiographischer Erzählungen, in denen biographische Verläufe aus der Perspektive der Subjekte nachgezeichnet werden, zu rekonstruieren (vgl. Flick 2007, 84). Um aufzuzeigen, wie solche subjektive Sichtweisen rekonstruiert werden können, wird in den nächsten Unterkapiteln auf zentrale Aspekte des Forschungsprozesses eingegangen.

7.2 Auswertungsverfahren der Grounded Theory

Da sich die vorliegende Untersuchung methodologisch an einen qualitativen, auf Exploration gerichteten Ansatz orientiert, wird in Bezug auf die Datenauswertung das *Analyseverfahren des theoretischen Kodierens* der Grounded Theory als besonders ertragreich angesehen. Um die subjektiven Sichtweisen der Erzieher herauszuarbeiten, soll das gesamte Datenmaterial gemäss der Grounded Theory in verschiedenen Schritten kodierend ausgewertet werden, damit relevante Dimensionen über das gesamte Material in den Blick genommen werden können. Auf der Grundlage des erhobenen Datenmaterials, vorliegender Forschungsbefunde und theoretischer Erkenntnisse wird hierfür ein Kodierschema entwickelt. Die Kategorien, die im Rahmen dieses Vorgehens generiert werden, sollen anschliessend auf die Gesamtheit der fünf Fälle bezogen werden, um etwas zur Verteilung der einzelnen Ausprägungen in Erfahrung zu bringen und um eine Dokumentation der Querverbindungen zwischen verschiedenen Kategorien und ihren Ausprägungen erarbeiten zu können (vgl. Becker/Geer 1979, 148ff.). Diese Vorgehensweise erfolgt mittels theoretischen Kodierens, wofür drei verschiedene Kodierungsarten zur Verfügung stehen: *das offene, das axiale und das selektive Kodieren* (vgl. Strauss/Corbin 1996). Diese drei Kodierschritte fliessen ineinander und können nicht scharf voneinander getrennt werden; dennoch beginnt der Interpretationsprozess mit dem offenen Kodieren, während sich gegen Ende der Auswertung der Analyseprozesse auf das selektive Kodieren stützt (vgl. Flick 2007, 387f.). In den folgenden Unterkapiteln, die sich hinsichtlich der Darstellungsform und Ausführung am Methodenkapitel von Christa Kappler (2013) orientieren, sollen diese drei Schritte vorgestellt werden. Ausserdem wird das kodierende Verfahren anhand eines Beispiels aus dem empirischen Material sowie das konkrete Arbeiten mit dem Kodierparadigma erläutert.

7.2.1 Offenes Kodieren

Die Textinterpretation beginnt in der Grounded Theory mit dem offenen Kodieren. In diesem Analyseschritt wird das Benennen und Kategorisieren der Phänomene mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten fokussiert:

„Während des offenen Kodierens werden die Daten in einzelne Teile aufgebrochen, gründlich untersucht, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen, und es werde Fragen über Phänomene gestellt, wie sie sich in den Daten widerspiegeln“ (Strauss/Corbin 1996, 44).

Die Daten werden dafür in einzelne Sinneinheiten (einzelne Worte, Zeilen, Sätze oder ganze Abschnitte) konzeptualisiert, zergliedert und mit *Begriffen* versehen. Die herauszuarbeitenden *Konzepte* werden definiert als „konzeptuelle Bezeichnungen oder Etiketten, die einzelnen Ereignissen, Vorkommnissen oder anderen Beispielen für Phänomene zugeordnet werden“ (Strauss/Corbin 1996, 43). Alle Sinneinheiten werden schliesslich mit einem oder mehreren Kodes beschriftet, wobei eine Vielzahl von Kodes entstehen, die aus unterschiedlichen Quellen stammen können. Es können *geborgte Konzepte* aus der Fachliteratur entnommen oder *In-vivo-Kodes* aus dem Datenmaterial kreiert werden. Bei den geborgten Konzepten aus der Fachliteratur entsteht der Nachteil, dass sie mit eigenen Assoziationen und oftmals mit einem ganzen theoretischen Konzept verbunden sind. Die In-vivo-Kodes repräsentieren Worte oder Äusserungen, die aus den Daten und damit von den interviewten Personen selbst stammen. Ihr Vorteil ist, dass sie dadurch treffend die Bedeutung der Sinneinheit wiedergeben (vgl. Strauss/Corbin 1996, 50). Aufgrund ihrer grösseren Nähe zum untersuchten Material sind sie daher auch den geborgten Kodes vorzuziehen.

Um eine Projektion von bestehendem theoretischem Wissen der Forschenden auf die Daten und dementsprechend ein deduktives Arbeiten zu verhindern, schlagen Strauss und Corbin (1996, 56) mit Hilfe der *theoretischen Sensibilität* vor, die eigenen „Scheuklappen“ zu öffnen. Die theoretische Sensibilität wird von Strauss und Corbin als wichtiges Instrumentarium postuliert, mit dessen Hilfe die Wahrnehmungsbereitschaft und Aufmerksamkeit der Forschenden hinsichtlich der Spitzfindigkeit von Merkmalen, Prozessen und Strukturen des Forschungsgegenstandes gefördert werden kann (vgl. Breuer 2010, 58). Strauss und Corbin definieren die theoretische Sensibilität als „ein Bewusstsein für die Feinheiten in der Bedeutung der Daten“ (1996, 25). Sie bezieht sich des Weiteren

„[...] auf die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“ (ebd.).

Zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität werden verschiedene Techniken vorgeschlagen: zum Beispiel a) das Stellen der W-Fragen (Wer? Wann? Wo? Was? Wieviel? Warum?) (vgl. Strauss/Corbin 1996, 57f.); b) die Analyse eines Wortes, einer Phrase, oder eines Satzes, um Assoziationen zu generieren und eine Bandbreite an Bedeutungen zu eröffnen (vgl. ebd., 61ff.); c) das Fortführen der Analyse durch Vergleiche (vgl. ebd., 63ff.), wie beispielsweise die Flip-Flop-Technik, bei der ein Vergleich an den Extrempolen einer Dimension vorgenommen und somit der Interessensgegenstand völlig gegenteilig vorgestellt wird, um neue innovative Gedanken hervorzurufen; oder d) das „Schwenken der roten Fahne“ (ebd., 70) bei bestimmten Aussagen, die als Signale angesehen werden können, um genauer hinzuschauen. Alle diese Techniken sollen die Fähigkeit der Forschenden fördern, um „mit analytischem Tiefgang zu ‚sehen‘, was vor uns liegt“ (ebd., 56). Diese Schärfung des Forschungsblicks gilt natürlich nicht nur für das offene Kodieren, sondern für alle Auswertungsschritte.

In einem weiteren Schritt werden die Codes um die Phänomene, die in den Daten entdeckt wurden und die für die Fragestellung eine Relevanz aufweisen, gruppiert und damit kategorisiert (vgl. Strauss/Corbin 1996, 49f.; Flick 2007, 391). Eine *Kategorie* wird nach Strauss und Corbin (1996, 43) definiert als „eine Klassifikation von Konzepten“, die erarbeitet wird, „wenn Konzepte miteinander verglichen werden und sich offenbar auf ein ähnliches Phänomen beziehen“. Sie werden bezüglich ihrer ähnlichen *Eigenschaften* entwickelt, nämlich ihren Charakteristika oder Kennzeichen, die wiederum unterschiedliche *Dimensionen* aufweisen können. Das bedeutet: „Jede Kategorie besitzt mehrere allgemeine Eigenschaften und jede dieser Eigenschaften variiert über ein dimensionales Kontinuum“ (Strauss/Corbin 1996, 51). Das Bilden von Kategorien kann dabei mit *Kode-Notizen* unterstützt werden, die während des Benennens der Codes im ersten Auswertungsschritt festgehalten werden. Das Endresultat des offenen Kodierens widerspiegelt damit eine Liste der vergebenen Codes und Kategorien, die mit Kode-Notizen ergänzend ausgearbeitet wurden (vgl. Flick 2007, 392).

7.2.2 Axiales Kodieren

Der nächste Schritt des Analyseverfahrens beinhaltet das axiale Kodieren, das dazu dient, die beim offenen Kodieren generierten Kategorien auf neue Art wieder zusammen zu fügen. Dies geschieht, indem „Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt werden“ (Strauss/Corbin 1996, 76). Dafür gilt es die sogenannten *Achsenkategorien* zu suchen, die für die weitere Ausarbeitung am vielversprechendsten erscheinen. Diese werden mit möglichst vielen passenden Textstellen verdichtet, um schliesslich die Beziehungen zwischen diesen Achsenkategorien und anderen Kategorien zu eruieren (vgl. Flick 2007, 393). Strauss und Corbin fassen diesen Kodiervorgang folgendermassen zusammen:

„Axiales Kodieren ist der Prozess des In-Beziehung-Setzens der Subkategorien zu einer Kategorie. [...] Diese werden wie beim offenen Kodieren durch Anstellen von Vergleichen und Stellen von Fragen durchgeführt. Beim axialen Kodieren ist der Einsatz dieser Vorgehensweisen fokussierter und auf das Entwickeln und In-Beziehung-Setzen von Kategorien nach dem paradigmatischen Modell ausgerichtet“ (Strauss/Corbin 1996, 92f.).

Um die Beziehungen zwischen den Kategorien ausarbeiten zu können, bietet das *Kodierparadigma*, das in der unten stehenden Abbildung 2 aufgeführt wird, eine wichtige Unterstützung (vgl. Strauss/Corbin 1996, 75).

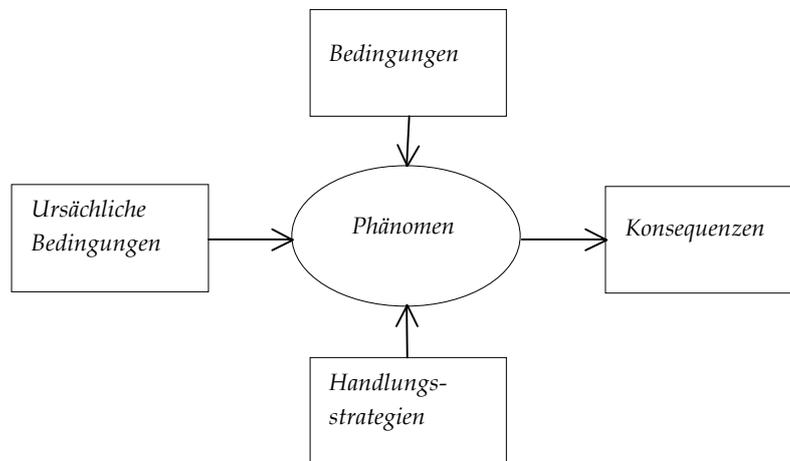


Abbildung 2 Kodierparadigma von Strauss und Corbin (1996) nach Flick (2007)

Anhand dieses Modells wird es möglich, Beziehungen zwischen einem Phänomen herzustellen und seine Ursachen und Konsequenzen, sein Kontext sowie die Strategien der Beteiligten zu verdeutlichen. Durch intensives Analysieren gelingt es die erarbeiteten Codes zu abstrahieren und zu differenzieren, wobei sich bestimmte Kategorien herauskristallisieren lassen. Diese Kategorien wiederum werden mit Hilfe des Kodierparadigmas in einem „Bindungsgeflecht“ (Strauss/Corbin 1996, 77) zusammengebracht und dimensionalisiert.

7.2.3 Selektive Kodieren

Der dritte Schritt des Kodierprozesses ist das selektive Kodieren, in welchem das axiale Kodieren auf einem höheren Abstraktionsniveau fortgesetzt wird (vgl. Flick 2007, 396). Strauss und Corbin definieren diesen Analyseschritt als:

„Prozess des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen“ (Strauss/Corbin 1996, 94).

Mit diesem Vorgehen wird das Ziel verfolgt, den ‚roten Faden der Geschichte‘ darzulegen. Um diesen roten Faden einweben zu können, wird das zentrale Phänomen zur Kernkategorie der Geschichte. Diese gilt es herauszuarbeiten und zu formulieren, wobei das zentrale Phänomen der Studie als Fall und nicht als Person oder Interview verstanden wird. Das Ziel der Analyse und der Theorieentwicklung ist es, „Muster in den Daten sowie Bedingungen, unter denen diese zutreffen, zu entdecken“ (Flick 2007, 397). Auf diese Weise wird die Theorie ausformuliert und aufs Neue an den Daten überprüft.

7.2.4 Verdeutlichung des kodierenden Verfahrens anhand von Beispielen

In diesem Unterkapitel wird aufgezeigt, wie das kodierende Verfahren gemäss der Grounded Theory in der Auswertung des empirischen Materials angewendet wurde.

In einem ersten Schritt begann die Textinterpretation mit der begrifflich-konzeptuellen bzw. theoretischen Identifikations-, Konstruktions- und Benennungsarbeit des *offenen Kodierens*. Dieser Auswertungsschritt beinhaltete ein gedanklich kreatives und anspruchsvolles Arbeiten, wobei es darum ging, mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten, Phänomene zu benennen und verallgemeinernde, typisierende und einzelfallübergreifende *Konzepte* zu destillieren (vgl. Breuer 2010, 70). Der Interviewtext wurde dementsprechend auf Auffälligkeiten hin untersucht, die mit sogenannten Kodes versehen wurden. Dies wurde an einem Interview gründlich durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass Geschlechtlichkeit auf verschiedenen Ebenen verhandelt und unterschiedlich relevant gesetzt wurde. Diese Ebenen galt es herauszuarbeiten und anhand der *theoretischen Sensibilität* zu beleuchten.

Daraufhin wurde das zweite Interview ebenfalls offen kodiert und auf bereits erarbeitete Konzepte und Kategorien hin untersucht. Als sich die Kategorien allmählich herauskristallisierten, wurden im Rahmen des *axialen Kodierens*, im Querschnitt der fünf Interviews, *Kategorien* verglichen, neu gruppiert und stets neue Lesarten generiert. Hierbei wurde mit der Software MAXQDA 11 gearbeitet und ein Kodierschema entwickelt. Die Ausarbeitung der Beziehungen geschah dabei in Anlehnung an das *Kodierparadigma*. Dieses war für die Auswertung der Daten eine Hilfestellung, um einerseits über die Daten systematisch nachzudenken (vgl. Flick 2007, 394) und andererseits die generierten Kategorien in eine logische Darstellungsform zu bringen. Für die Darstellungsform der Schlüsselkategorien in der Arbeit wurde dann in einem weiteren Schritt auf der Grundlage des Kodierparadigmas ein Analyseschema erarbeitet, das während des Auswertungsprozesses an Konturen gewann. Dieses Analyseschema wird im dritten Teil dieser Arbeit ausführlich dargestellt.

An dieser Stelle wird aufgezeigt, wie das Kodierparadigma in Bezug auf das Analyseschema genutzt wurde, um die Kategorien zueinander in Beziehung zu setzen.

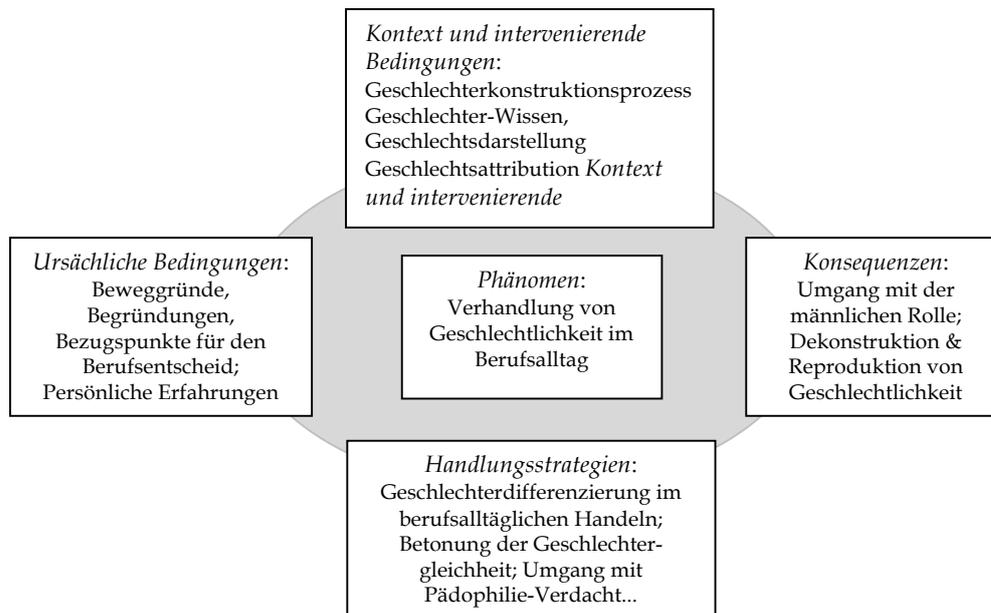


Abbildung 3 Verdeutlichung des Kodierparadigmas

In der Abbildung 3 wird ersichtlich, dass während der Auswertung des empirischen Materials das Erkenntnisinteresse im Sinne des Kodierparadigmas als *Phänomen* formuliert und fortan als *die Verhandlung von Geschlechtlichkeit im Berufsalltag* bezeichnet wurde. Die Schritt für Schritt erarbeiteten Kategorien wurden dabei hinsichtlich ihrer Verbindung zu diesem Phänomen interpretiert, woraus allmählich die Konfiguration des Kategoriensystems erwuchs. Hierbei muss betont werden, dass sich die Kategorien in diesem Kategoriensystem nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen lassen. Die Beziehung zwischen den *ursächlichen Bedingungen* und dem *Phänomen* stellen die Kernkategorie *Prozesse der Berufswahlmotivation und des Berufseinstiegs*. Dabei wurden die Interviewtexte hinsichtlich folgender Fragen durchleuchtet: Was bewegte die Interviewpartner dazu, Erzieher zu werden? Wie kamen sie zum Beruf und welche bestärkenden und irritierenden Erfahrungen thematisieren sie? Parallel dazu wurde untersucht, welche Geschlechterkonstruktionsprozesse sich implizit und explizit bezogen auf die ursächlichen Bedingungen rekonstruieren lassen. Die Verhandlung von Geschlechtlichkeit liess sich dabei auf den Ebenen des Sprechens über das *soziale Umfeld*, hinsichtlich der *persönlichen Hintergründe*, bezüglich der *Kinder* und vor dem Hintergrund der *Stellensuche* herausarbeiten. Mit Hilfe von theoretischen Memos gelang es dabei, die jeweiligen Relevantsetzungen von Geschlechtlichkeit geschlechtertheoretisch zu verorten. Diese theoretische Perspektive wurde zugleich als *Kontext und intervenierende Variable* betrachtet und fungierte als Heuristik. Das heisst, dass von Fall zu Fall die Geschlechterkonstruktionsprozesse in den Blick genommen wurden und dabei zwischen Geschlechtsdarstellung, Geschlechter-Wissen und Geschlechtsattribution unterschieden wurde. Dabei konnte zum Beispiel herausgearbeitet werden, dass das Geschlechter-Wissen und die Geschlechtsdarstellung in allen

fünf Fällen in Bezug auf die Kategorie der subjektiven Sichtweisen zur *Bedeutung des (männlichen) Erziehers* thematisch wurden. Auch die Subkategorien, in denen das Geschlechter-Wissen und die Geschlechtsdarstellung implizit oder explizit eruiert werden konnte, wurden zu dieser Kategorie gruppiert. Auf diese Weise wurden ebenfalls die von den Befragten wahrgenommenen Geschlechtszuschreibungen herausgearbeitet, indem von Fall zu Fall analysiert wurde, auf welche Weise dieses Phänomen in Erscheinung tritt und in welcher Beziehung es zu den erarbeiteten Kategorien steht. Es zeigte sich, dass beispielsweise die negativ konnotierten Zuschreibungen, die in den Erzählungen von aussen an die Interviewpartner herangetragen wurden, als intervenierende Bedingungen in Bezug auf das Phänomen fungierten. So sprechen die Befragten von Vorurteilen, denen sie aufgrund ihres Geschlechts begegnen, die sie in ihrem berufsalldäglichen Handeln teilweise verunsichern. Gleichzeitig erfahren sie aber auch positive Geschlechtsattributionen, die sie in ihrer Berufswahl bestärken.

In einem weiteren Schritt wurden mit Blick auf die Abbildung 3 die *Handlungsstrategien* beleuchtet, wobei das berufsalldägliche Handeln im Fokus stand. Es wurde untersucht, inwiefern Geschlechterkonstruktionsprozesse in den Erzählungen auf der Handlungsebene zum Vorschein kommen und wie sich diese geschlechtertheoretisch fassen lassen. Es zeigte sich, dass die Befragten zum Beispiel bei der Subkategorie *Bedeutung des (männlichen) Erziehers für die pädagogische Praxis aus Sicht der Befragten* Geschlechtlichkeit als relevant setzen. Diesbezüglich wurde mit der geschlechtertheoretischen Analysebrille, die im Kodierparadigma als Kontext betitelt wird, herausgearbeitet, wie die Verhandlung von Geschlechtlichkeit in Bezug auf die Geschlechtsdarstellung und die Geschlechtszuschreibung thematisch wurde. Darüber hinaus richtete sich das Augenmerk darauf, wie in den Erzählungen der Umgang mit dem Generalverdacht rekonstruiert werden konnte. Gerade in Bezug auf die Geschlechtsattribution *des männlichen Erziehers als potentieller Täter* wurde untersucht, welche *Konsequenzen* diese Zuschreibungsprozesse für den Erzieher haben können. Natürlich wurden auch andere möglichen Konsequenzen der Geschlechterkonstruktionsprozesse in Blick genommen und von Fall zu Fall herausgearbeitet. Mit dieser Vorgehensweise konnten bereits während dem axialen Kodieren Gedanken hinsichtlich der Leseführung in der Arbeit generiert werden, und es ermöglichte eine Gruppierung der vielen beim offenen Kodieren kreierte Konzepte.

Dieses Paradigma erwies sich zudem für die feingliederige Interpretation als hilfreich, um die Funktionalität des Einzelfalls zu verstehen. Bei der Kategorie des Generalverdachts beispielweise wurden folgende Beziehungen hergestellt:

<i>Kodierparadigma</i>	<i>Kategorien/Konzepte/(In-vivo-)Kodes</i>
Phänomen	Pädophilie-Verdacht; Generalverdacht; Misstrauen
Ursächliche Bedingungen	Medialer Diskurs; mediale Skandalisierung; „Vorfall“ (Erfahrung im Berufsalltag)
Kontext	Der Mann in einem frauendominierten Beruf (Geschlecht als Strukturkategorie); explizite und implizit Geschlechtszuschreibung; der Befragte der sich als männlich darstellt
Intervenierende Bedingungen	Misstrauen und Vorurteile (von Seiten der Institution & der Eltern); Stereotypisierung und Zuschreibungen qua Geschlecht; Handlungsverbote; Vorsichtsmassnahmen; latentes bis explizites Einschreiten der Institution
Handlungsstrategie	Individuelle Strategien gegen den Generalverdacht; Schutzvorkehrungen; Vorsichtsmassnahmen

Abbildung 4 Beispielhafte Verdeutlichung für das In-Beziehung-Setzen von Kategorien

Anhand des Kodierparadigmas wurde für alle fünf Fälle eine Ordnung geschaffen, um zu verstehen, wie im jeweiligen Einzelfall das Phänomen Pädophilie-Verdacht verhandelt wird. Die Tabelle wurde dabei von Fall zu Fall erweitert, bis keine weiteren Phänomene im Material gefunden werden konnten. Da sich dieses Vorgehen bewährt hat, wurden sämtliche Kategorien der Einzelfälle in dieses Gesamtparadigma eingesetzt, sodass schlussendlich für die fünf Fälle die jeweiligen zentralen Phänomene, Ursachen, Kontextfaktoren, Handlungsstrategien sowie Konsequenzen zusammengetragen werden konnten⁶⁰.

Im dritten Auswertungsverfahren, dem selektiven Kodieren, wurden die zentralen Kernkategorien und dementsprechend das zentrale Phänomen der Studie herausgearbeitet. Auf diese Weise wurde der „rote Faden“ der Geschichte transparent, der die Verhandlung und Bedeutung von Geschlechtlichkeit im Berufskontext der Erzieher erzählt.

⁶⁰ Die ersten beiden Interviews wurden offen kodiert, diese Kodes daraufhin kategorisiert und diese Kategorien wiederum axial mittels des Kodierparadigmas gruppiert. Dabei wurde der Forschungsblick auf wichtige Hinweise geschärft, um die Bedeutsamkeit der Kategorien unterscheiden zu können. Aus diesem Grund wurde darauf verzichtet, die weiteren drei Interviews offen zu kodieren. Sie wurden direkt auf wichtige Kategorien hin in MAXQDA untersucht und in einem weiteren Schritt axial im Kodierparadigma angeordnet.

Nachdem sich die Kapitel 5, 6 und 7 einer Übersicht über die methodologischen Grundlage und die methodische Umsetzung widmeten, werden im dritten Teil dieser Arbeit die Ergebnisse dargestellt, die in der Analyse der Interviews erarbeitet wurden.

TEIL III: EMPIRISCHE ERGEBNISSE

Im dritten Teil dieser Arbeit werden die Erkenntnisse aus den mit den Erziehern geführten Interviews erläutert. In der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material und den Überlegungen wie die Auswertung in der Arbeit dargestellt werden soll, wurde ein Analyseschema (vgl. Abb. 3) erarbeitet, welches zur Orientierung dient, den prozessualen Charakter der Bedeutung und Verhandlung von Geschlechtlichkeit im Auge zu behalten.

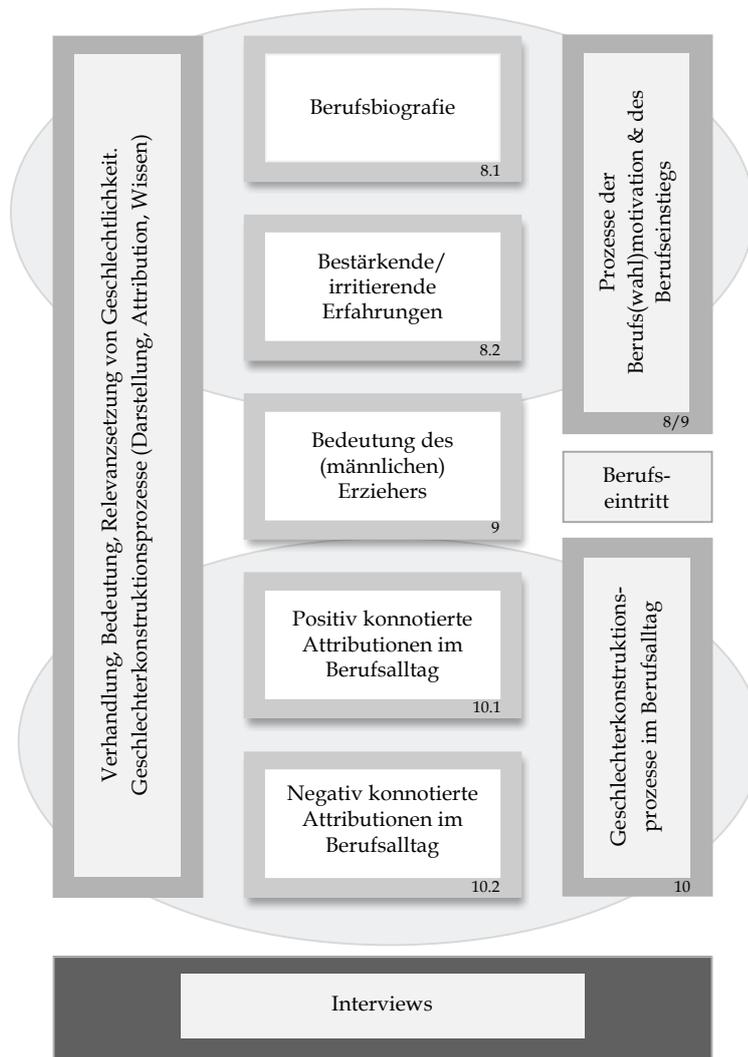


Abbildung 5 Analyseschema und Übersicht für das Kategoriensystem

Die *Verhandlung, Bedeutung und Relevanzsetzung* von Geschlechtlichkeit sowie die *Geschlechterkonstruktionsprozesse*⁶¹ werden in der Abbildung 5 im linken vertikal liegenden Rechteck abgebildet, das zwei Kreise mit unterschiedlichen Kästchen berührt und bei einem grösseren Kästchen endet. Vor dem Hintergrund dieses Rechtecks wurden die Daten analysiert und es symbolisiert quasi die Analysebrille, die durch alle fünf Interviews aufgesetzt wurde. Durch die Analysearbeit wurden die in der Mitte stehenden Kästchen herausgearbeitet, die auf unterschiedlichen Ebenen und Zeitpunkten angelegt sind. In ihnen spielt sich der dynamische und prozessuale Charakter der Verhandlung von Geschlechtlichkeit unterschiedlich ab. Je nach Kategorie wird untersucht, wie die Erzieher mit Zuschreibungen umgehen (*Geschlechtszuschreibung/-attribution*), welche Unterschiede zwischen den beiden Genus-Gruppen wahrgenommen werden (*Geschlechter-Wissen*) und wie sie ihr berufliches Selbstverständnis nutzen, um dadurch ihre Position als männlicher Erzieher darzustellen (*Geschlechtsdarstellung*). Das unterste allein stehende horizontal liegende Rechteck illustriert die Interviews und bildet das Fundament, aus dem sich durch die Erzählungen das Gebilde der Kästchen erschliesst. Von diesem Blickwinkel kann die Abbildung von unten nach oben dahingehend gelesen werden, dass die Interviewten zum Zeitpunkt des Interviews von Erfahrungen aus der Vergangenheit sprechen, die zum Teil bereits reflektiert wurden und heute aus einer anderen Sichtweise wiedergegeben werden.

In der Sprache der Grounded Theory werden die Kästchen als *Kategorien* definiert, die sich während dem *Kodierprozess* entwickelt haben. Diese zeichnen sich einerseits durch ihre Spezifität und Gegenstandsnahe zum Material aus und sollten, wie Breuer es treffend benennt, die Aura ihres Referenzobjektes spürbar machen (vgl. Breuer 2010, 76). Andererseits geht es aber hinsichtlich der *Phänomenbeschreibungen* auch darum, abstraktere Begriffe zu entwickeln und diese in einer Modellstruktur zu konfigurieren. Jeder Kategorie wird dabei eine gewisse konzeptuelle Struktur aus Eigenschaften und Dimensionen verliehen. Das heisst, die Kategorien können unterschiedliche Eigenschaften beinhalten, die wiederum einen dimensional Charakter besitzen.

Im oberen Kreis stehen zwei Kategorien, die in einem ersten Schritt in der Arbeit beleuchtet werden (vgl. Kap. 8). Beide werden von einem übergeordneten vertikal rechts liegenden Kästchen umschlossen, welches die Kernkategorie *Prozesse der Berufswahlmotivation und des Berufseinstiegs* darstellt. Da die Berufswahlmotivation und die ersten Erfahrungen in Bezug auf den Berufseinstieg den Berufsalltag auf eine gewisse Art und Weise tangieren, werden diese drei Kategorien in der Auswertung mitberücksichtigt. Die erste Kategorie umfasst die *Berufsbiografie* und geht der Frage nach, was die Erzieher dazu bewegt und bekräftigt hat, diesen Beruf zu erlernen und auszuüben. Daran anschliessend wird beleuchtet, was sie in ihrer

⁶¹ Die Geschlechterkonstruktionsprozesse werden hinsichtlich der Geschlechtsattributionen (Geschlechtszuschreibungen), der Geschlechtsdarstellung und des Geschlechter-Wissens analysiert und je nach Interpretationsgehalt der Kategorien unterschiedlich fokussiert.

Berufsentscheidung speziell zu Beginn bestärkt oder verunsichert hat. Thematisiert wird dies in der Kategorie *bestärkende und irritierende Erfahrungen*. Diese beiden Kategorien eignen sich gut als Einstieg in die Auswertung, um die Interviewten und ihren persönlichen Hintergrund besser kennen zu lernen. In der darauf folgenden Kategorie (vgl. Kap. 9) werden Aussagen und Argumentationen zum Thema *Bedeutung des (männlichen) Erziehers aus Sicht der Befragten* ausgewertet. Die Herausarbeitung dieser Kategorie ist deshalb relevant, weil darin augenscheinlich wird, welche Überlegungen die Erzieher bezüglich ihrer Bedeutsamkeit anstellen und welche Bezugspunkte und Begründungen für den Berufsentscheid zum Thema gemacht werden. Das auf der gleichen Höhe liegende horizontale Kästchen ohne Rahmung hat für diese Arbeit keine inhaltliche Bedeutung, es illustriert vielmehr den Berufseintritt sowie die zeitliche Abgrenzung zu den ersten zwei Kategorien und leitet auf die nächsten über.

Im unteren Kreis stehen zwei Kategorien, die in einem zweiten Schritt in der Arbeit herausgearbeitet werden (vgl. Kap. 10). Sie werden von der übergeordneten vertikal liegenden Kernkategorie *Geschlechterkonstruktionsprozesse im Berufsalltag* umschlossen. Obwohl die Kernkategorie *Geschlechterkonstruktionsprozesse* bereits in den vorausgehenden Interpretationsschritten und somit auch in der aufgesetzten Analysebrille berücksichtigt wurde, wird sie an dieser Stelle in Bezug auf den Berufsalltag prominent. Das Augenmerk richtet sich hierbei auf die von den befragten Erziehern wahrgenommenen Geschlechtszuschreibungen, die von aussen an sie herangetragen werden. Einerseits wird untersucht, welche *positiv konnotierten Geschlechtsattributionen* die Erzieher im Berufsalltag erleben und welche wertschätzenden Zuschreibungen sie von Seiten der Eltern und des Teams erfahren. Andererseits werden auch *negativ konnotierte Geschlechtsattributionen* beleuchtet, wobei eine besonders häufig diskutierte negative Zuschreibung herausgegriffen wird. Es soll aufgezeigt werden, wie sich in den Erzählungen die Zuschreibung des Verdächtigen rekonstruieren lässt und wie die Befragten die Attribution des ‚männlichen‘ Erziehers als potentiell pädophil veranlagter Mann im Interviewgespräch verhandeln. Vor dem Hintergrund des aufgezeigten Generalverdachts, der den männlichen Erziehern anzuhaften scheint, wird anschliessend das Sprechen über den Umgang mit körpernahen Handlungen thematisiert. Anhand von unterschiedlichen Beispielen wird aufgezeigt, welche Auswirkungen die zuvor diskutierten, negativ konnotierten Zuschreibungen auf das professionelle Handeln der Erzieher haben können. Diesbezüglich liegt der Fokus auf den individuellen Strategien gegen den Generalverdacht, die sich im Interviewmaterial auf impliziter und expliziter Ebene herauskristallisieren. Das bedeutet, dass in den Erzählungen der Befragten untersucht wird, welche individuellen Strategien sich nachzeichnen lassen, um mit der negativ konnotierten Zuschreibung des Verdächtigen in Hinblick auf körpernahen Handlungen umzugehen.

8. PROZESSE DER BERUFSWAHLMOTIVATION UND DES BERUFSEINSTIEGS

Für die Hinführung zum Berufsalltag werden in diesem Kapitel einleitend die *Prozesse der Berufswahlmotivation und des Berufseinstiegs* thematisiert. Im Kapitel 8.1 und 8.2 werden dabei die Kategorien *Berufsbiografie* sowie *bestärkende und irritierende Erfahrungen* und im darauf folgenden Kapitel 9 die *Bedeutung des (männlichen) Erziehers aus Sicht der Befragten* herausgearbeitet. Um den dynamischen und prozessualen Charakter der Verhandlung von Geschlechtlichkeit für jede Kategorie hervorzuheben und damit eine Übersicht bezüglich der jeweiligen Eigenschaften und Dimensionen der Kategorien zu schaffen, werden darüber hinaus in jedem Kapitel die Dynamiken der Kategorien anhand einer Abbildung illustriert.

8.1 Berufsbiografie

In Bezug auf die Kategorie Berufsbiografie wird eine am Einzelfall orientierte Auswertung vorgenommen, um die befragten Erzieher vorzustellen und besser kennen zu lernen. Sie ermöglicht in das Material einzutauchen und Einblicke zu erhalten, wie es dazu kam, dass die Interviewten heute diesen Beruf erlernen oder ausüben. Einführend wird dabei der Berufsweg, die persönlichen Hintergründe sowie der familiäre Kontext der Befragten skizziert. In einem weiteren Schritt gilt es fallübergreifend sowohl bestärkende Erfahrungen, die sie in ihrem Berufsentscheid unterstütz(t)en, zu rekonstruieren, als auch irritierende Erfahrungen bereits zu Beginn der Auswertung einzuführen. Dies soll aufzeigen, in welchem Spannungsfeld sich die Erzieher teilweise befinden.

In der unten aufgeführten Abbildung 6 wird ersichtlich, welche Eigenschaften den jeweiligen Kategorien inhärent sind und welche Dimensionalisierung vorgenommen wurde. Es wird angedeutet, dass die *Berufswege*, die *persönlichen Hintergründe* und der *familiäre Kontext* sich hinsichtlich der Unterstützung für den Berufsentscheid in den Erzählungen unterscheiden. Zudem werden jene Erfahrungen thematisch, die die Erzieher in ihrem Berufsentscheid bestärkt haben. Dafür wird das reziproke Verhältnis zwischen den *Kindern* und den Erziehern sowie dessen Bedeutung für die Berufswahlmotivation herausgearbeitet. In einem nächsten Schritt werden die *irritierenden Erfahrungen* dargelegt, um aufzuzeigen welche Aspekte die Befragten in ihrem Berufswunsch verunsichert haben. Dafür werden die *Reaktionen des sozialen Umfeldes* sowie die *Erfahrungen bei der Stellensuche* thematisiert, die verdeutlichen, wie die Erzieher bereits zu Beginn ihrer Berufskarriere mit Geschlechtszuschreibungsprozessen konfrontiert werden.

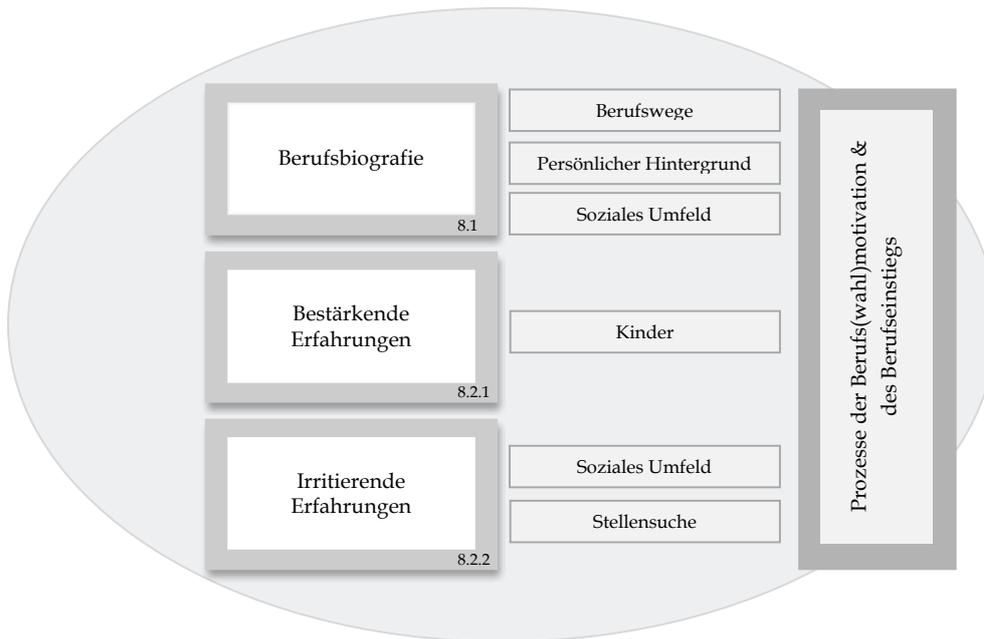


Abbildung 6 Kategorie Berufs(wahl)motivation und Berufseinstieg

Ralf aus der Kita Enzian

Ralf ist zum Zeitpunkt des Interviews anfang zwanzig. Nach der Schule interessierte er sich für einen technischen Beruf und begann eine Lehre als Hochbauzeichner, welche er nach kurzer Zeit wieder abbrach. Der Abbruch gründete auf internen Problemen im Betrieb und auf den Arbeitsbedingungen, die ihm nicht zusprachen. Da er während seiner Schulzeit bereits in einer Kita eine Schnupperlehre absolvierte, die ihm überaus gefiel, entschied er sich für eine Neuorientierung. Die positiven Erlebnisse und Feedbacks aus dieser Berufserfahrung bestärkten ihn schliesslich, eine Praktikumsstelle als Erzieher zu suchen. Aber auch die Gespräche mit seinen Eltern und seinem Cousin bekräftigten seinen Entscheid Erzieher zu werden. Sein Cousin übernahm für ihn eine Vorbildfunktion, weil er Ralfs Berufswunsch bereits umgesetzt hatte. Seine selbstsichere und motivierte Einstellung gab Ralf das nötige Selbstvertrauen, die eignen Berufsziele zu realisieren. Genauso bedeutend waren die Eltern, die seinen Berufswunsch anerkannten und seine Arbeit wertschätz(t)en. Die Familie machte in Ralfs Kindheit positive Erfahrungen mit männlichen Betreuungspersonal, und auch Ralf hebt diese hervor, indem er von den wertvollen Erlebnissen erzählt, an die er sich noch aus Kindergartenzeit erinnern kann: „Du hesch mit ihm anderi Sachä chönnä aluagä oder dä het diar sZügs chönnä zaigä, das wo dich au würlki interessiert hät [...]“ (Ralf 706-709). In seinen Erinnerungen waren es die Betreuer - nicht die Betreuerinnen - welche die Kinder mit ihrer Begeisterung fesseln konnten. Sie waren es, die mit ihnen im Sandkasten mitbuddelten und sich dreckig machten. Diese Begeisterung möchte er den Kindern weitergeben und mit diesen Hintergründen hat er sich schliesslich auch für die Lehre entschieden.

Tom aus der Kita Nelke

Tom ist zum Zeitpunkt des Interviews Ende dreissig. Er absolvierte nach der Schule eine Lehre als Landschaftsgärtner und arbeitete über zehn Jahre in diesem Beruf. Gegen Ende dieser Berufserfahrung entschied er sich aufgrund gesundheitlicher Probleme für eine Umschulung. Zu diesem Entscheid riet ihm auch sein Arzt, da er seine bisherige Tätigkeit nur noch unter erschwerten Umständen ausführen konnte. Die Kosten der Umschulung übernahm die Invalidenversicherung (IV), weil der Arzt von einem bleibenden Gesundheitsschaden ausging und ihm attestierte, dass er in ein paar Jahren seiner bisherigen Tätigkeit mit grosser Wahrscheinlichkeit nicht mehr nachgehen könne. Rückblickend weiss Tom nicht mehr, wie er zu dem Erzieherberuf gekommen ist. Er erinnert sich aber an gewisse Aspekte, die ihn in seinem Berufswunsch bestärkt haben. So schildert er, dass er sich in seiner Jugend für Workshops in den Bereichen Breakdance und Graffiti mit Kindern engagiert hat und viel Zeit mit Kindern verbrachte, was er sehr genoss und schätzte. Auch für seinen sechzehn Jahre jüngeren Bruder war er eine wichtige Bezugsperson und fühlte sich für dessen Erziehung verantwortlich. Während der Orientierungsphase hinsichtlich einer Zweitausbildung, erinnert sich Tom, dass er sich in seinen Berufsideen sehr von seiner Mutter unterstützt und bestätigt gefühlt hat: „Sie hat gesagt, ja du ziehst die Kinder eh immer an. Also ich würde es noch cool finden“ (Tom 16-17). Er beschloss sich definitiv umschulen zu lassen, um in Zukunft mit Kindern arbeiten zu können. Sein erstes Praktikum begann er in einem Kinderheim und seine Arbeit gefiel ihm. In seiner Gruppe war er der einzige Mann und seiner Ansicht nach übernahm er für die Kinder eine Art Vaterrolle. Dieses Praktikum schloss er jedoch nicht ab, weil es Probleme mit den Vertragsbedingungen gab. Er glaubte einen Jahresvertrag unterschrieben zu haben, doch die Einrichtung wollte ihn nur für ein halbes Jahr einstellen. Da er das Praktikum dann zu einem ungünstigen Zeitpunkt beenden musste, hatte er Probleme kurzfristig eine Lehrstelle zu finden. Für ein halbes Jahr wurde er arbeitslos und konnte mit Hilfe des regionalen Arbeitsvermittlungszentrums nach Praktikums- und Lehrstellen suchen. Er konnte sich dann schliesslich auf eine Praktikumsstelle in einer Kita bewerben, wo er nach einem halben Jahr die dreijährige Lehre begann. Nach seiner Ausbildung entschied er sich für eine Auszeit. Einige Monate später arbeitete er für zweieinhalb Jahre in einer privaten Kita. Diese musste jedoch schliessen, was ihn aber nicht gestört hat, da ihm die Arbeit dort nicht sonderlich gefiel. Anschliessend an diese Berufserfahrungen bewarb er sich bei der Kita Nelke, wo er zunächst eine Anstellung als mobile Einsatzkraft erhielt und für verschiedene Gruppen und den Kindergarten zuständig war. Als sich eine Gruppenleiterin für eine Weiterbildung als Sozialpädagogin entschloss, konnte er ihre Stelle übernehmen. Heute ist er für die Ausbildung der Lehrlinge zuständig und machte dafür einige Weiterbildungen.

Jan aus der Kita Tulpe

Jan ist zum Zeitpunkt des Interviews Mitte zwanzig. Als er mit sechzehn Jahren die Oberstufe abschloss, zog er zunächst die Ausbildung zum Fachmann Gesundheit in Betracht. Ihm gefiel die Vorstellung mit Menschen in einem Team zu arbeiten und nicht vor einem Computer sitzen zu müssen. Der Anforderung, hilfsbedürftige Menschen zu pflegen, sah er sich jedoch nicht gewachsen, sodass er sich für die Erzieherausbildung entschied. Er wollte den Beruf besser kennen lernen und absolvierte einige Schnuppertage. Dabei freute er sich über das positive Feedback, das er von den Kindern wahrnahm. Nach dieser Schnupperlehre erhielt er in einer privaten Institution ein Praktikum. Diese bot zwar vier Praktikantenstellen, aber aufgrund fehlender finanzieller Mittel keine Lehrstellen an. Jan wollte deshalb schnellstmöglich einen Ausbildungsplatz suchen und zudem war das Personal seiner Meinung unterqualifiziert. Glücklicherweise fand er eine Lehrstelle in einem Hort im gleichen Dorf, in dem er aufgewachsen ist. Dieser Hort bot eine Kinderbetreuung für drei- bis zwölfjährige Kinder an. Die ersten beiden Ausbildungsjahre durchlief er in diesem Betrieb, dann musste dieser jedoch schliessen, weil er zu wenig Anfragen hatte. Die Kita-Leitung fühlte sich verpflichtet für Jan eine neue Lehrstelle zu suchen, damit er in der Lage war seine Ausbildung abzuschliessen. Beim gleichen Träger fanden sie eine Institution, die bereit war, ihn einzustellen. Diese Stelle konnte er jedoch nicht antreten, weil es in der Kita einen „Vorfall“⁶² mit einem auszubildenden Erzieher gab, dem daraufhin gekündigt wurde. Als die Kita die Eltern der betreuten Kinder in einem Schreiben informierte, dass Jan in diese Kita transferiert und die Stelle neu besetzen wird, weigerten sich die Eltern gegen diesen Entscheid. Sie argumentierten, dass sie nicht bereit seien, dass die Kita-Leitung einen Mann einstelle, nachdem sie diese schlechten Erfahrungen gemacht haben. Der Transfer fand aufgrund dieser Reaktion nicht statt und es gab für Jans Situation keine anderen Auswahlmöglichkeiten. Während dieser Zeit plante die Leitungskraft der Kita in zwei Jahren eine zweite Gruppe zu eröffnen. Da sie für Jan keine Alternative ermitteln konnte, ihm aber den Ausbildungsabschluss ermöglichen wollten, entschied sie, das Projekt früher zu starten. Sein letztes Ausbildungsjahr trat er in der neu eröffneten Gruppe an und übernahm die Betreuung der Säuglinge. Für ihn bereitete dieser Wechsel Schwierigkeiten, zumal er keine Erfahrungen mit Kindern in diesem Alter hatte. Dazu kam, dass aus der Vorgeschichte mit dem entlassenen Erzieher und den Reaktionen der Eltern für Jan eine Handlungseinschränkung resultierte. Ihm wurde im letzten Lehrjahr untersagt, die Kinder zu wickeln oder den Schlafbereich zu betreten. Für Jan war diese Zeit schwierig und er fühlte sich in seinem professionellen Handeln eingengt und mit Vorurteilen konfrontiert. Obwohl die Institution diese Massnahme gegen ihn getroffen hatte, betont Jan rückblickend, dass er in seiner Ausbildung in verschiedene Bereiche Einblicke erhalten habe und dies zu schätzen wisse. Nach der Beendigung der dreijährigen Lehre begann er eine neue Stelle, die er nach kurzer Zeit

⁶² Der „Vorfall“ wird von Jan nur ansatzweise expliziert. Auf die genauere Interpretation des „Vorfalls“ wird im Kapitel 10.2.1 eingegangen.

jedoch wieder gekündigt hat. Nach einer weiteren Bewerbungsphase wurden ihm fünf Stellenangebote offeriert, wovon er diejenige der Kita Tulpe annahm. Heute betreut er, wie im dritten Lehrjahr, die jüngsten Kindern und er fühlt sich im Betrieb überaus wohl. Seine persönlichen Hintergründe oder Erfahrungen spricht Jan im Kontext seiner Berufsentscheidung nicht an und auch seine Familie wird vor diesem Hintergrund nicht thematisiert. Vielmehr führt er seine Berufserfahrungen in den verschiedenen Institutionen aus, die zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Arbeit aufgegriffen werden.

Nico aus der Kita Rose

Nico ist zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht volljährig. Nach dem Schulabschluss interessierte er sich für einen handwerklichen Beruf und konnte sich vorstellen eine Lehre als Schreiner zu beginnen. Bei der Schnupperlehre fehlte ihm jedoch der Kontakt zu den Menschen und er entschied sich für ein zehntes Schuljahr, um sich in der Berufswahl Zeit zu lassen. Während dieser Orientierungsphase lernte er das Berufsfeld im Gesundheits- und Sozialwesen besser kennen und überlegte, ob für ihn eine Ausbildung als Fachmann Gesundheit in Frage käme. Nach weiteren Schnuppertagen merkte er jedoch, dass ihm das „Lebendige“ (Nico 12/17) fehlte und so entschied er die Berufsberatung aufzusuchen. Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit seinen Berufswünschen entschloss er sich für eine weitere Schnupperlehre in einer Kita. Diese Erfahrung hat ihn „umgehauen“ (Nico 16) und überzeugte ihn, dass er Erzieher werden möchte. Er fand direkt nach der Schnupperlehre eine Ausbildungsstelle in der Kita Rose. Von seinen familiären Hintergründen spricht Nico im Interview nicht. Er hebt vielmehr hervor, dass in seinem Bekanntenkreis viele diesem Beruf nachgehen und er den Austausch mit ihnen schätzt. Persönliche Erfahrungen, die mit dem Beruf in Verbindung gebracht werden können, werden von ihm auch nicht thematisiert. In seinen Erzählungen ist aber rekonstruierbar, dass er ein leidenschaftlicher Sportler ist und diese Leidenschaft in seinen Berufsalltag einfließen lässt.

Leo aus der Kita Veilchen

Leo ist zum Zeitpunkt des Interviews Mitte dreissig. Während der Schulzeit wusste er, dass er in seinem zukünftigen Beruf nicht in einem Büro sitzen möchte und auch eine handwerkliche Tätigkeit schloss er aus, weil er sich für unbegabt hielt. In seiner Jugend genoss er die Zeit im Gemeinschaftszentrum und spürte seine Begabung im Umgang mit den kleinen Kindern. Er beschloss eine Schnupperlehre in einer Kita zu machen und war von der Arbeit begeistert. Zu dieser Zeit war es nicht möglich die Lehrstelle direkt nach der obligatorischen Schulzeit anzutreten, da die Altersgrenze bei achtzehn Jahren lag. Aus diesem Grund absolvierte er zwei Jahre ein Vorpraktikum, bevor er mit der Ausbildung beginnen konnte. Während der Lehre erwähnt Leo eine Zeit, in der er aufgrund elterlicher Besorgnis nicht wickeln durfte. Dieser Aufruhr klang jedoch nach einigen Monaten wieder ab. Bevor Leo die Anstellung in der Kita

Veilchen übernahm, hat er in zwei weiteren Betrieben gearbeitet. Heute blickt er auf eine 15 jährige Berufskarriere zurück und ist seit zehn Jahren glücklich in der Kita Veilchen tätig. Im Interview erzählt er, dass er sich zu Hause mit seinem Berufswunsch vor allem bei seinem Vater durchsetzen musste. Der Vater schmiedete für ihn andere Pläne und vergleicht ihn noch heute oft mit seinem Bruder, der seinen beruflichen Vorstellungen eher entspricht. Sein Bruder arbeitet in einer Bank und darauf ist sein Vater stolz. Dass sein jüngster Sohn „Kleinkinderzieher“ geworden ist, erzählt sein Vater nicht gerne nach aussen: „Er hat Mühe dies anderen Menschen zu erzählen“ (343-344), erklärt Leo. Bei der Lehrstellensuche erinnert er sich an die Worte seines Vaters: „Weisst du, wärst du Kinderarzt oder sonst irgendwas geworden, wäre das etwas völlig anderes“ (341-342). Leo nimmt es im Interview mit Humor, dass seinem Vater ein anderer Beruf für seinen Sohn vorschwebte und erwähnt dies nur am Rande. Weitere persönliche oder familiäre Aspekte thematisiert er in Bezug auf seinen beruflichen Werdegang nicht.

Zusammenfassende Überlegungen

In der Darstellung der Befragten wird ersichtlich, dass die Männer im Vergleich ein facettenreiches Spektrum an Berufsbiografien aufweisen. Die Einzelfalldarstellungen veranschaulichen, dass sich die Männer in ihrer Berufsbiografie, in ihren persönlichen Erfahrungen und hinsichtlich ihres familiären Hintergrunds zum Teil recht ähnlich scheinen, sich teilweise aber auch deutlich voneinander unterscheiden. Um das Spektrum festzuhalten, werden die wesentlichen Aspekte dieser Vielfalt im folgenden Abschnitt zusammengefasst.

Die meisten der befragten Männer sind über Umwege zum Erzieherberuf gelangt und nur ein Erzieher ergreift den Erzieherberuf auf direktem Wege. Vier der Befragten haben nach dem Schulabschluss einen (ganz) anderen Beruf in Erwägung gezogen und teilweise auch ausgeübt. Ralf entschied sich zunächst für eine Lehre als Hochbauzeichner, die er jedoch wieder abbrach, Nico wollte Schreiner werden und dachte später wie Jan über die Ausbildung zum Fachmann Gesundheit nach. Tom machte seine Erstausbildung im Garten- und Landschaftsbereich und blickt auf eine lange Berufserfahrung als Landschaftsgärtner zurück. Als Einziger erlernt er einen anderen Beruf und absolviert die Erzieherausbildung in Form einer Zweitausbildung. Sein Entscheid beruht auf einem gesundheitlichen Leiden und wird biografisch am spätesten getroffen. Nur Leo gibt den Erzieherberuf als erste Wahl an und scheint nach der Schule klare Vorstellungen von seinem Berufswunsch zu haben. Ralf, Nico und Jan, die jüngeren der fünf Befragten, beschreiben die Orientierungsphase nach der Schule als schwierig und kommen erst über einige Schnupperlehren zum Erzieherberuf. Fast allen der Befragten war bereits früh bewusst, dass für sie eine berufliche Tätigkeit im Büro und vor dem Computer nicht in Frage gekommen wäre und sie eine lebendige Berufstätigkeit unter Menschen präferieren.

Bemerkenswert ist die Bedeutung von persönlichen Erfahrungen, die den Berufsentscheid positiv beeinflussten. Tom motivierten die Erfahrungen mit seinem jüngeren Bruder und seinen

Hobbies zu einer Umschulung. Der gesundheitliche Aspekt scheint in seiner Erzählung weniger Gewicht gehabt zu haben. Sowohl für Tom als auch für Ralf war die familiäre Unterstützung ausschlaggebend, wobei vor allem den Müttern und dem Cousin eine eminente Bedeutung zugesprochen wurde. Leo kam durch das Gemeinschaftszentrum auf die Idee, mit Kindern zu arbeiten. Jan und Nico explizierten keine besondere Erfahrung im familiären oder persönlichen Kontext gemacht zu haben. Allen fünf Erziehern gemeinsam sind die positiven Erlebnisse, die sie während den ersten Berufserfahrungen gemacht haben. Auf diese bestärkenden Erfahrungen wird im Folgenden Kapitel 8.2.1 näher eingegangen.

8.2 Bestärkende und irritierende Erfahrungen

8.2.1 Bestärkende Erfahrungen

In Bezug auf die Kategorie *bestärkende Erfahrungen* zeigt sich auf interessante Weise, dass die Berufswahlmotivation bei allen Interviewten durch die (ersten) erfahrenen Reaktionen der Kinder begründet ist. Die (ersten) praktischen Erfahrungen im gewählten Berufsbereich scheinen eine beeinflussende Wirkung zu haben, um für die persönliche Eignung und das Interesse Bestätigung einzuholen. Bei der Frage, was die Erzieher für den Berufseinstieg motiviert hat, stellen alle fünf Befragten einen Bezug zu den Kindern her. Es scheint, als ob es vor allem die Arbeit mit den Kindern ist, durch welche die Freude an der pädagogischen Arbeit erwacht. Leo merkte bereits in der Schnupperlehre, dass ihm die Arbeit mit den Kindern überaus Spass machte. Er konnte etwas mit ihnen unternehmen, draussen sein und war umgeben von Menschen (Leo 20-24). Und auch Toms Berufswahlmotivation war und ist es mit den Kindern Spass zu haben und ihnen etwas auf den Weg mitgeben zu können (Tom 57-62). Bei den jüngeren Erziehern zeigt sich darüber hinaus, dass die Arbeit mit den Kindern auch die empfundene persönliche Begabung für den Erzieherberuf und die Berufswahl absicherte. Sie gehen neben der Freude an der Arbeit mit Kindern auch auf ihre eingangs empfundene Befangenheit ein. Gerade während der Einarbeitungsphase konnten sie durch das Arbeiten mit den Kindern anfängliche Unsicherheiten abbauen. Für Jan beispielsweise waren die Reaktionen der Kinder eine Bestätigung für seine Fähigkeit mit Kindern arbeiten zu können und für diesen Beruf geeignet zu sein:

„Bei den ersten Reaktionen von den Kindern wo ich gemerkt habe äh:m, sie haben so mich als cool empfunden und wollten mit mir spielen und den Kontakt gesucht habe=ich=mich=wie=ein=wenig ah doch ich bin fähig“ (Jan 60-62).

Seine Sicherheit für den Beruf qualifiziert zu sein, erlangt er über die Resonanz der Kinder. Dadurch, dass die Kinder ihn als „cool“ wahrnehmen und auf ihn zugehen, indem sie mit ihm spielen wollen, wird es Jan möglich, seine Befangenheit beiseite zu legen und seine Fähigkeiten zu erkennen. In seiner Formulierung „ah doch“ kommt eine Bestätigung zu Tage, die auf ein anfängliches Gefühl der Unsicherheit verweist. In der Aussage „ah doch ich bin fähig“ ist eine Erkenntnis interpretierbar, die in Beziehung mit den Reaktionen der Kinder steht. Jan fühlt sich

durch die Verhaltensweisen der Kinder als Erzieher fähig und er realisiert in der Folge seine Stärken im Umgang mit den Kindern.

Die Kinder üben auf die Erzieher eine Wirkung aus und übernehmen dabei einen aktiven Part hinsichtlich ihrer Berufswahlmotivation. Hierbei wird ein reziprokes Verhältnis zwischen Erzieher und Kind deutlich: Die Kinder reagieren auf den Erzieher und lösen bei ihm ein Gefühl der Bestätigung hinsichtlich seiner beruflichen Fähigkeit aus. Diese direkte Art der Kinder wird von den Erziehern geschätzt, weil sie sich durch ihre positiven Reaktionen in ihrer Arbeit bestätigt fühlen:

„[...] das ist auch das Schönste von meinem Beruf finde ich, das ist so die Bestätigung wo man hat wenn man merkt, oh man macht etwas gut, kommt das immer wieder zurück, mit eben einem Lachen oder mit einer Umarmung oder ähm mit Fragen die kommen [...] die zeigen, hey die Kinder haben Interesse [...]. Das hat mich motiviert“ (Jan 63-67).

Das Schöne am Beruf scheint die unmittelbare „Bestätigung“ durch die Kinder. Die Kinder bestätigen Jan in ihren Reaktionen, dass er etwas gut gemacht hat und das motiviert ihn in seinem Beruf. Auch Ralf schätzt die Offenheit der Kinder und betont ergänzend zu Jan, dass die Kinder ihn auch in umgekehrter Weise bestätigen, nämlich dann wenn er etwas „Falsches“ (Ralf 29) gemacht habe. Durch das direkte Feedback geben sie ihm auf eine unverblünte und ehrliche Art und Weise zu erkennen, wann sie sein Handeln als ‚schlecht‘ oder ‚gut‘ einschätzen (Ralf 26-32). Die bedeutende Rolle der Kinder und das reziproke Verhältnis hebt auch Tom hervor, indem er sagt: „[...] ich merke es auch, sie geben dir auch etwas, also es kommt auch zurück und das ist auch die Motivation“ (Tom 61-63). Jan umschreibt dieses ‚zurück Geben‘ als das Schönste und Wichtigste in seinem Beruf. Für ihn ist es die Dankbarkeit der Kinder, die er bei der kleinsten, selbstverständlichsten Handlung seinerseits von ihnen zu spüren bekommt. Durch diese erlebt er sich selbst als wirksam, was ihn in seiner beruflichen Tätigkeit erfüllt (Jan 60-75). Das ‚zurück Geben‘ der Kinder wird bei allen fünf Befragten sehr prominent gemacht. Diese Reaktion wird als das Schönste und Wichtigste bewertet, wie es auch Leo unterstreicht:

„Wenn Kinder dich anlachen, dann ist das wirklich das Schönste. Wenn du siehst den Kindern geht's gut und du verbringst mit ihnen einen schönen Tag. Das ist im Alltag das Positivste das du erleben kannst“ (Leo 122-124).

Auch Nico spricht das reziproke Verhältnis zwischen ihm und den Kinder an. Er war begeistert, als ihm bewusst wurde, wie sich seine Motivation auf die Kinder übertrug, als er mit ihnen einen Bewegungsparcours durchführte. Durch seine Freude am Parcours konnte er die Kinder animieren und sie haben voller Begeisterung mitgemacht, was ihn wiederum gefreut hat. Auch an dieser Stelle zeigt sich, wie bedeutend die Begeisterung der Kinder für seine Selbstwirksamkeitserwartung ist. Die Erfahrungen mit den Kindern bestärken die Erzieher, dass der Erzieherberuf zu ihren Fähigkeiten und Interessen passt. Die Kinder selbst spielen dabei eine wichtige Rolle:

„Weil die Kinder einem so viel geben, viel fordern aber eben dann auch fast so viel zurück geben“ (Ralf 274-275).

Es scheint als ob die Kinder die Erzieher in ihrer Tätigkeit anerkennen und diese Anerkennung das Selbstbild der Erzieher in ihrem Handeln positiv beeinflusst.

Zusammenfassende Überlegungen

Bemerkenswert ist, dass in Bezug auf die Interaktion zwischen Erzieher und Kindern auf manifester Ebene kaum Geschlechterkonstruktionsprozesse stark gemacht werden. In keiner dieser Aussagen wird Geschlechtlichkeit explizit als relevant gesetzt und es scheint als ob dieser Aspekt im Hintergrund verschwindet. Weder die Erzieher noch die Kinder machen in diesen Interviewpassagen Geschlechterdifferenzen auf oder fühlen sich mit solchen konfrontiert. Vielmehr korrespondiert ihre Berufswahlmotivation mit der Offenheit und Ehrlichkeit der Kinder. Es sind nämlich die Kinder, die den Erziehern ihre Entscheidung für den Beruf absichern. Diese Absicherung durch die Kinder und die fehlende Relevanzsetzung von Geschlechtlichkeit in Bezug auf die Interaktion zwischen Kind und Erzieher wird in der Interviewanalyse vor allem hinsichtlich der Berufswahlmotivation thematisiert. Es fällt auf, dass die ersten Reaktionen der Kinder alle fünf Erzieher in ihrer Berufswahl bestärkt haben, vielleicht gerade, weil ihr Geschlecht keine grosse Rolle zu spielen schien. In den weiteren Kategorien, die noch vorgestellt werden, wird jedoch auch ersichtlich, dass in diesem wechselseitigen Verhältnis Geschlecht durchaus verhandelt und als relevant gesetzt wird. Auf latenter Ebene könnte die Relevanzsetzung von Geschlecht bereits in diesem Kapitel dahingehend rekonstruiert werden, dass Jan vielleicht daher von den Kindern als „cool“ wahrgenommen wurde, weil er ein Mann ist. Und auch die Begeisterung der Kinder, der Nico bei seiner Durchführung des Bewegungsparcours begegnet, könnte auf sein Geschlecht zurückzuführen sein. Es wäre möglich, dass die Kinder bis zu Nicos Einstellung diesem sportlichen Element nicht auf diese Weise begegnet sind und sie darum so positiv darauf reagierten haben. Bevor aber weitere Interaktionen zwischen den Erziehern und Kindern thematisiert werden, die sich nicht auf die Prozesse der Berufs(wahl)motivation und des Berufseinstiegs beziehen, werden im nächsten Unterkapitel die irritierenden Erfahrungen erläutert, denen die Erzieher in diesem Kontext begegnen.

8.2.2 Irritierende Erfahrungen

Der Erzieherberuf, dies wurde ebenfalls in der Auseinandersetzung mit der Annahme des ‚doing gender while doing work‘ in Kap. 4.3 gezeigt, wird oft als ‚Frauenberuf‘ konstruiert und bestimmte Tätigkeiten werden ‚weiblich‘ konnotiert. Durch diese Konstruktionsprozesse verletzen Männer, die in der Fürsorgearbeit tätig sind, die gängigen Wahrnehmungen über den ‚männlichen‘ Berufswunsch und die ‚männliche‘ Berufswahl. Sie begeben sich quasi in eine Sonderposition und provozieren damit gewisse Irritationen. Jan berichtet, dass er sich von

seinen Bekannten anfangs mokiert gefühlt hat, als er ihnen mitteilte, dass er Erzieher werden möchte:

„[...] es war auch nicht immer lustig, weil ich von meinen Kollegen [Freunden/Bekanntem] in dem Sinn auch ein wenig ausgelacht worden bin, als ich erzählte ja: ich möchte diesen Beruf machen, haben sie mir immer gesagt ja ein wenig 'schöppala' und ein wenig mit dem 'Wägali' [Kinderwagen] spazieren gehen, ja du hast ein ‚Schoggiläba‘ nachher und vor allem ein Mann ((schnalzt mit der Zunge)) geht auf die Baustelle. Und es äh war immer so, ich habe gewusst ich möchte es machen, aber es war nicht immer so einfach dazu zu stehen und zu sagen, ja ich möchte in einen Frauenberuf gehen“ (Jan 33-40).

Die Reaktionen des Bekanntenkreises auf die Äusserung seines Berufswunsches machen deutlich, dass Jan von diesem zunächst Unverständnis für seine Berufswahl wahrgenommen hat. Seine Freunde schmälerten den Erzieherberuf, indem sie ihn mit einem „Schoggiläba“ gleichsetzten. Die berufliche Tätigkeit wird durch diese Aussage ‚versüsst‘: Als Erzieher, so glauben die Bekannten, müsste er den ganzen Tag ‚nur‘ „schöppala“ und mit dem „Wägali“ spazieren gehen. Sie benennen zwei berufliche Tätigkeiten, die sie durch die gewählte Verkleinerungsform verniedlichen und ‚weiblich‘ konnotieren sowie auf eine gewisse Weise herabsetzen, weil sie sich darüber lustig machen. Die weibliche Konnotation dieses Berufsfeldes steht im Kontrast mit einer klaren Vorstellung der ‚männlichen‘ Berufswahl. Die Aussage „vor allem ein Mann geht auf die Baustelle“ impliziert zugleich, dass ein Mann ihrer Meinung nach (gemäss seines Geschlechts) im Erzieherberuf deplatziert ist. Jan gibt dieser Aussage mit dem Schnalzen der Zunge einen bestimmten Nachdruck, wobei unterschiedliche Lesarten offen gelegt werden. Einerseits unterstreicht er damit seine Empörung und Irritation gegenüber diesem Urteil und andererseits kann es als Nachahmung der Reaktion des Bekanntenkreises interpretiert werden, indem er auf eine ironische Weise die Selbstverständlichkeit dieser Aussage imitiert. Beide Lesarten implizieren, dass Jan dieser Aussage einen bestimmten Sinn beimisst. Zwischen den Zeilen wird überdies eine Kontrastierung des ‚weiblichen‘ und ‚männlichen‘ Berufs vorgenommen: Das für den Mann bestimmte harte (bittere) Leben auf der Baustelle wird qua Geschlecht vom weiblichen (süssen) Erzieher-Dasein abgegrenzt. Auch Jan übernimmt indirekt diese Grenzziehung, indem er seinen Berufswunsch selbst als ‚Frauenberuf‘ benennt und seine Position als schwierig bezeichnet. Damit wird deutlich, dass die Konstruktion des ‚Frauenberufs‘ auch durch den Erzieher reproduziert wird. Verstärkt wird dies durch seine Aussage, dass es für ihn durch diese Reaktionen von aussen nicht immer einfach war zu seinem Berufswunsch zu stehen.

Auch Ralf erlebte irritierende Erfahrungen, als er einer flüchtigen Bekanntschaft von seiner Arbeit erzählte:

„[...] es hat einfach geheissen, was du arbeitest mit Kinder, kein richtiger Mann, pädophil, Schwuchtel, einfach beleidigend-, Beleidigungen an den Kopf geworfen worden. Sinnlos eigentlich, obwohl er gar nicht weiss, wie ich bin. Eine flüchtige Bekanntschaft nicht mal jemand den ich gut kenne“ (Ralf 297-300).

Diese von Ralf geschilderten Zuschreibungen adressieren ihn als ‚unmännlich‘ und gehen über die Konstruktionen von Beruf und Geschlecht hinaus. Ein Mann, der mit Kindern arbeitet wird in dieser Aussage nicht nur als „kein richtiger Mann“ deklariert, sondern auch als homosexuell und pädophil stigmatisiert. In der Wahrnehmung des Bekannten werden Männer nicht als passend für die Arbeit mit Kindern angesehen, weil die als ‚weiblich‘ konnotierte Tätigkeit die Männer als pädophil, homosexuell und unmännlich erscheinen lässt. Ralf fühlt sich durch diese Geschlechtsattribution verurteilt und es fällt ihm schwer, eine solche Verurteilung stehen zu lassen: „Mit dem habe ich dann einfach Mühe weil, der hat keine Ahnung was es bedeutet was ich mache“ (290-291). Seiner Meinung nach wird seine professionelle Tätigkeit durch solche Aussagen minder bewertet, sie verschwindet quasi hinter diesem irritierenden Stereotyp. Weiter führt er aus:

„[...] es sind immer die Männer, die komisch auf das reagieren nicht die Frauen. Frauen bewundern es, die Männer finden es abstossend“ (Ralf 302-303).

Ralf stellt fest, dass Frauen anders als Männer auf seine Berufswahl reagieren. Bei den Frauen sei es mehr ein „jöö oder so ah cool“ (313) und bei den Männern eher ein „wow okay [...] so das Ungläubige [...] hätte ich nicht gedacht“ (314-315). Hier beschreibt Ralf, wie er in der Interaktion mit Frauen und Männern unterschiedliche Zuschreibungsprozesse wahrnimmt. In Reaktion auf diese Zuschreibungsprozesse, entwickelt Ralf einen „Selbstschutz“ (342), indem er Personen, die er nicht kennt, nicht mehr so schnell von seiner Arbeit erzählt. Er betont, dass er diese Vorkehrung nicht traf, weil er sich dafür schäme, sondern, weil Fragen aufkommen und es Fragen aufwerfe (346-348).

Leo nimmt solche Irritationen weniger vom Freundes- oder Bekanntenkreis war, sondern bezieht sie auf den medialen Diskurs und dessen Einfluss auf die Reaktionen der Einrichtungen:

„Am Anfang im 1998, als ich mich für ein Praktikum beworben habe, durfte ich eigentlich die Stellen fast aussuchen, wo ich hin möchte. Also alle haben sich darum gerissen, mal ein Mann im Betrieb zu haben. Dann kam so die Phase im 2000, wo viele männliche Erzieher Kinder misshandelten. Da wurde man in vielen Betrieben hellhörig und dachte so, ah lieber nicht. Das war dann immer so ein bisschen Wellenmächtig. Dann klang es wieder ein bisschen ab, dann wollte man wieder Männer. Dann kamen wieder Vorfälle auf und dann fand man, Männer lieber nicht. Ähm die krasseste Erfahrung, die ich erlebt habe, war bei der Heilsarmee, als ich eine Stelle suchte. Ich wollte mich bei der Heilsarmee bewerben. Sie haben mich dann auch zurück gerufen und dann meinten sie nur so, ja sie kommen nicht ganz draus, von wem diese Bewerbung komme. Ob er sich als Mann bewerbe, oder ob er für eine Frau geschrieben habe. Und ich so, nein nein, ich als Mann habe mich beworben. Und dann meinten Sie, nein Männer nehmen sie nicht und hängten das Telefon auf“ (Leo 39-50).

Das Beispiel zeigt, wie Zuschreibungsprozesse mit dem medialen Diskurs zusammenhängen. Je stärker Missbrauchsfälle durch männliches Betreuungspersonal medial thematisiert werden, desto prekärer werden die Einstellungsmöglichkeiten für die Erzieher. Der Irritationsgrad, in diesem Fall der Einrichtung, kann je nach gesellschaftlichem Diskurs variieren und ist demnach

als Kontinuum interpretierbar. Bei einer erhöhten Irritation verstärken sich auch die Zuschreibungsprozesse, die Leo erfährt, indem ihm die Einrichtung ohne weitere Begründungen mitteilt, dass sie keine Männer einstellen. Diesen Bezug stellt auch Ralf her, indem er sagt:

„[...] wenn so kritische Sachen kommen, [...] ist halt immer noch nicht ganz klar [...] für gewisse Leute, [...] für die Gesellschaft, [...] dass es Männer gibt, die in der Betreuung arbeiten“ (Ralf 276-279).

Sowohl die Vulnerabilität der männlichen Erzieher als auch die Geschlechtsattribution steigt bei erhöhter (medialer) Thematisierung von, wie Ralf es formuliert, „kritischen Sachen“. Das Bild der Männer in der Betreuung sei für „die Gesellschaft“ irritierend. Auch hier wird indirekt die Zweigeschlechtlichkeit und die Sonderposition der Männer in einem betreuenden (‚Frauen‘-) Beruf konstruiert. In der Formulierung, dass es „immer noch nicht ganz klar“ ist, könnte die Lesart generiert werden, dass es nicht der Normalität entspricht, dass Männer als Betreuer arbeiten. Dieser normative Gehalt ist auf die Konstruktion des Berufsfeldes als ‚Frauenberuf‘ zurückzuführen. Die Männer bewegen sich in einem von Frauen dominierten Berufsfeld (vgl. Geschlechtersegregation Kap. 4.3) und werden bei „kritischen Sachen“ umso mehr ins Visier genommen.

Jan expliziert die von Leo und Ralf angedeuteten Zuschreibungsprozesse, die er in einem ähnlichen Kontext erfährt:

„[...] ich habe immer gewusst es ist schwierig, heutzutage ist es immer noch schwierig eine Lehrstelle zu bekommen, aber früher war es echt schwierig auch vor allem für die Männer. Man musste immer ein wenig mit Vorurteilen kämpfen, so ein wenig der ist ja eh ((schnalzt mit der Zunge)) äh pädophil oder so und auch von den Absagen jeweils habe ich Absagen bekommen wie lieber Frau xy ((lacht)) und ähm also wirklich nicht sehr persönlich und es war nicht immer einfach das anzunehmen“ (Jan 40-46).

Auch Jan bezieht sich auf die schwierige Arbeitsmarktsituation des Erziehers und deutet ein Kontinuum an, indem er sich darauf bezieht, dass die Situation früher noch schwieriger war. Männer hatten mit Vorurteilen zu kämpfen und wurden aufgrund ihres Geschlechts oftmals der Pädophilie verdächtigt. Wiederum verstärkt und betont er durch das Schnalzen dieses Vorurteil. Einerseits ist durch die Betonung des „eh“ seine Entrüstung über diese Unterstellung zu spüren und andererseits rekuriert er damit zwischen den Zeilen auf einen kollektiven Wissensbestand im Kontext des Diskurses um sexuellen Missbrauch bei Kindern in pädagogischen Einrichtungen. Es wird eine starke Zuschreibung und Stigmatisierung erkennbar, die überspitzt als Selbstverständlichkeit dargestellt wird und folgende Lesart provoziert: ‚der‘ (Stigma: der Mann/Jan) ist ‚eh‘ (offensichtlich, natürlich, selbstverständlich) pädophil. Jan beschreibt ein an ihn herangetragen Vorurteil in einem biologistischen Kausalzusammenhang. Der Mann wird durch diese Geschlechtsattribution von Natur aus als pädophil dargestellt. Die Konfrontation mit den angedeuteten Vorurteilen muss für ihn mit

einer hohen Belastung verbunden gewesen sein und dennoch relativiert er im Nachhinein die Umstände, indem er beifügt, man musste *ein Bisschen* mit Vorurteilen kämpfen. Es macht den Eindruck, als stünden noch mehr Vorurteile im Raum, die jedoch nicht genauer erläutert werden. Mit welchen anderen Vorurteilen er konfrontiert wurde, lässt er offen, deutet aber dennoch darauf hin, dass es weitere gegeben hat. Es scheint, als ob er durch diese Selektion das Gewicht dieser einen Geschlechtsattribution besonders stark machen will. Ähnlich wie Leo erfährt auch er Bewerbungsabsagen, die mit seinem Geschlecht zu tun haben und die für ihn irritierend waren.

Zusammenfassende Überlegungen

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Erzieher bereits in Bezug auf die Einstiegsphase in den Beruf von Geschlechtsattributionen durch unterschiedliche Interaktionspartner_innen berichten. In Form von Zuschreibungen werden die Erzieher eindeutig einem Geschlecht zugeordnet und auch der Beruf wird an verschiedenen Stellen als ‚Frauenberuf‘ konstruiert. Zudem wird der mediale Diskurs thematisiert, der einen Einfluss auf die Brisanz der Zuschreibungen und die Vulnerabilität der Erzieher ausübt.

9. DIE BEDEUTUNG DES (,MÄNNLICHEN') ERZIEHERS AUS SICHT DER BEFRAGTEN

Nachdem die Befragten vorgestellt und ihre persönlichen Hintergründe näher gebracht sowie bestärkende und irritierende Erfahrungen thematisiert wurden, werden in diesem Kapitel die verschiedenen Begründungen der Erzieher hinsichtlich ihrer Bedeutung als ‚männlicher‘ Erzieher für den Berufsalltag dargelegt. Dementsprechend richtet sich der Fokus in dieser Kategorie auf die Argumentationen der Erzieher, in welchen sie ihre Bedeutung als Erzieher, als Mann oder als Fachperson verhandeln. Diese Fokussierung stützt sich auf die in Anlehnung an Goffman und Hirschauer diskutierte Geschlechtsdarstellung sowie auf die von Dölling und Wetterer entwickelten Begriffe des diskursiven und inkorporierten Geschlechter-Wissens (vgl. Kap. 4.2.3, 4.2.4, 4.2.5). Zum einen wird rekonstruiert, wie die Befragten ihr berufliches Selbstverständnis nutzen, um dadurch ihre Position als männlicher Erzieher darzustellen, und zum anderen wird das Augenmerk auf das Geschlechterverständnis der Erzieher gelegt. Dazu werden unterschiedliche Eigenschaften der Kategorie ausgewertet, die sich alle mit dem beruflichen Selbstverständnis des Erziehers auseinandersetzen. In der Abbildung 7 ist zu erkennen, dass eine Dreiteilung der Eigenschaften vorgenommen wurde. Es geht darum, die subjektiven Deutungen und Sichtweisen der Erzieher a) hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Kinder, b) hinsichtlich ihrer Bedeutung für die pädagogische Praxis, und c) hinsichtlich ihrer Bedeutung für das gesellschaftliche Geschlechterbild herauszuarbeiten.

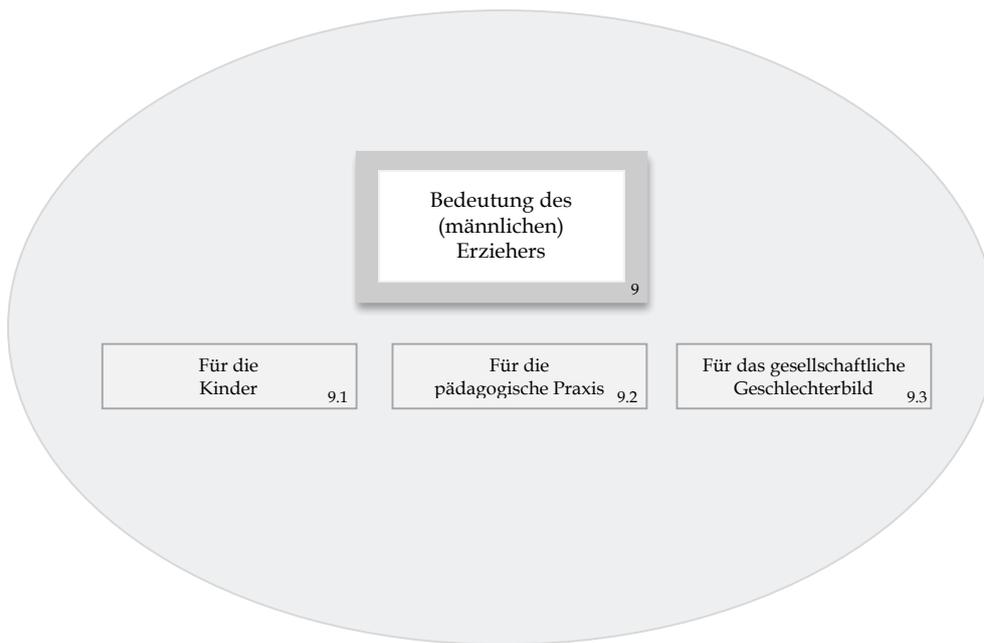


Abbildung 7 Kategorie Bedeutung des (,männlichen') Erziehers aus Sicht der Befragten

9.1 Die Bedeutung des Erziehers für die Kinder aus Sicht der Befragten

Die interviewten Erzieher sind sich der Debatte ‚Mehr Männer in Kitas‘ und um die Bedeutung männlicher Fachpersonen bewusst und übernehmen Argumentationen aus diesem Diskurs. Alle fünf Befragten äussern sich dahingehend, dass einem Erzieher aufgrund seines Geschlechts eine besondere Bedeutung im Berufsfeld zukomme. Wie im Alltag oder zu Hause sei es wichtig, dass die Kinder auch in der Kita eine männliche Bezugsperson hätten:

„Ich finde ein Kind braucht eine weibliche Erzieherin und einen männlichen Erzieher, also ein weibliches Vorbild und ein männliches Vorbild. Das ist im Alltag ausserhalb der Krippe, bei den Eltern ist es ja auch so. Und ich finde schon, ja eben weil (2) es braucht beides, ich meine, Kinder suchen ja nach einer Mutterfigur und auch nach einer Vaterfigur“ (Tom 786-791).

Tom macht in dieser Aussage ein traditionelles Familienbild stark. Er betont die Bedeutung der Mutter- und der Vaterfigur und ist der Meinung, dass diese (Geschlechter-)Dualität auch in der Kita gegeben sein sollte, damit die Kinder von einem ‚männlichen‘ und ‚weiblichen‘ Vorbild profitieren können. Weiter setzt er dieses Familienbild indirekt zur Normalität, indem er eine Verbindung zum Alltag ausserhalb der Kita herstellt und davon ausgeht, dass die Eltern der Kinder diesem Bild entsprechen. Seine Intention in diesen Beruf einzusteigen hängt unter anderem mit dieser Vorstellung zusammen:

„Das war auch ein Grund warum ich in den Beruf gekommen bin, weil es war ja vorher einfach nur ein Frauen Dings und ich habe es vor allem im Kinderheim gemerkt weil, ist egal ob ein Mädchen oder ein Bub also das ist ja draussen auch so, also im normalen Leben ist ja, ein Kind braucht eine Mutter und einen Vater“ (Tom 423-426).

Auch in dieser Erzählung wird ersichtlich, dass es für ihn wichtig ist, dass sowohl Frauen als auch Männer in diesem Beruf arbeiten. Wie bereits in seiner Berufsbiografie (vgl. Kap. 8.1) angedeutet wurde, glaubt er als Erzieher in seinen ersten Berufserfahrungen im Kinderheim eine Vaterrolle für die Mädchen und die Buben übernommen zu haben. Dabei betont er, dass vor allem Kinder von alleinerziehenden Müttern in ihm eine Vaterfigur gesucht hätten und er sich gerade auch im Zusammenhang mit den Jungen dieser Rolle bewusst sei:

„[...] auch bei alleinerziehenden Müttern, die einen Bub haben. Also ich fühle mich da wirklich als männliche wichtige Figur. Mit ihnen auch Sachen machen können, sie suchen ja nach einer Vaterfigur und ich kenne es ja selber von meiner Kindheit her, weil ich keinen Vater hatte. Es hat mir etwas gefehlt, und das ist eigentlich auch meine Aufgabe hier drin, irgendwie etwas mitgeben können als männliche Figur. Und das ist für mich sehr wichtig [...]“ (Tom 439-444).

An dieser Stelle wird ersichtlich, dass Tom auf seine persönlichen Erfahrungen Bezug nimmt und diese in seine Argumentationsstruktur miteinfließen lässt. Dabei kann sein biografisch subjektives Geschlechter-Wissen rekonstruiert werden und es wird nachvollziehbar, warum er seine Bedeutung als männlicher Erzieher für die Kinder hinsichtlich seiner Vaterrolle unterstreicht. In seiner Kindheit hat er den eigenen Vater vermisst und er sieht es als seine Aufgabe, speziell den Kindern, die ohne Vater aufwachsen, etwas auf ihren Weg mitzugeben und für sie eine Vaterfigur zu sein (vgl. Kap. 8.1). Die wiederholte Hervorhebung, dass Kinder „im normalen Leben“ einen Vater *und* eine Mutter brauchen, deutet auf eine weitere Form seines inkorporierten Geschlechter-Wissens hin. Er selbst erlebte keine Vater-Mutter-Kind-Beziehung, sondern übernahm früh eine Verantwortung für seinen jüngeren Bruder. Vielleicht betont er darum immer wieder die Bedeutung dieser Triade, weil ihm diese Dreierbeziehung in seiner Kindheit gefehlt hat. Seine Annahme, dass das Aufwachsen mit einer Mutter und einem Vater überaus wichtig ist, verweist dementsprechend auf sein durch die Biografie geprägtes Erfahrungs- und Alltagswissen.

In ähnlicher Weise wird auch bei Ralfs Argumentation sein inkorporiertes Geschlechter-Wissen in Form seines Erfahrungswissens ersichtlich. Ralf setzt seine Bedeutung als Erzieher in Zusammenhang mit seinen persönlichen Erlebnissen:

„[...] ich mache diesen Beruf weil ich möcht- weil ich selber weiss aus der Kinderzeit, dass wenn es Erzieher hat, das ist etwas völlig anderes für das Kind und die Kinder brauchen auch die Männer in einer Erzieherrolle und nicht nur der der Arbeiten geht und die harte Arbeit macht [...]“ (Ralf 88-92).

Ralf hebt im Gegensatz zu Tom nicht die Vater-, sondern die Erzieherrolle, die ein Mann einnimmt, hervor. Er kann sich aus der eigenen Kindheit an die positiven Erfahrungen mit den männlichen Betreuungspersonen erinnern und betont, dass es für das Kind etwas völlig anderes sei, wenn ein Mann in der Kita ist. Ausserdem spricht er eine gesellschaftliche Konstruktion von Geschlecht in Bezug auf den Beruf an. Der Mann in der Erzieherrolle übernimmt demnach eine Vorbildfunktion, indem er sich verantwortungsbewusst um die Erziehung und Betreuung

der Kinder kümmert. Zwischen den Zeilen geht Ralf hierbei auf die konstruierten ‚Männer‘- und ‚Frauenberufe‘ zurück, denn seiner Ansicht nach braucht es nicht nur Männer, die die „harte Arbeit“ verrichten, sondern auch solche in der Erzieherrolle, solche die sich für die ‚weiche‘ Arbeit verantwortlich fühlen und die vor Ort sind. Dabei spricht er indirekt ein Rollenbild an, indem er sagt, es braucht auch den Mann in der Erziehung und nicht nur der, der Arbeiten geht. Nico spricht diese konstruierte Rollenteilung hinsichtlich seiner Bedeutung ebenfalls an:

„[...] ich finde es wichtig weil zu Hause ist es leider immer noch so, dass meistens die Mutter zu Hause ist und der Vater arbeiten geht, dann halt vielfach einfach die Mutter als Bezugspersonen haben und wenn es dann in der Krippe auch so ist, [...] dann wirklich viel Männer auch hat in den Krippen, dass sie dann wie auch das Bild vom Vater, das Bild vom Mann kennenlernen“ (Nico 477-481).

Der Erzieher wird in dieser Schilderung durch seine Präsenz in der Kita zu einer wichtigen Bezugsperson für die Kinder, weil er das traditionelle Rollenbild von Mann und Frau zu relativieren vermag. Dadurch, dass der Erzieher nicht der klischeehaften Arbeitsteilung entspricht, lernen Kinder in der Darstellung von Nico ein modernes Bild vom Vater und vom Mann kennen. Das Bild vom Vater wird auch an dieser Stelle stark gemacht. Der Erzieher nimmt demnach nicht nur eine bedeutende Rolle als Mann, sondern auch als Vater ein. Jan bestätigt diese Ansicht, indem er sagt:

„Ich finde das auch wichtig, weil erstens einmal braucht das Kind ähm (1) eine männliche Rolle und eine weibliche Rolle weil ähm ich denke das ist für die Erziehung gut, man sieht beides, also das Mami und den Papa und das ist auch besonders wichtig für eben Leute, die halt ähm vielleicht in einer gleichgeschlechtlichen Beziehung leben, dass sie auch- dass es wichtig ist, dass sie in den Krippen zum Beispiel die Möglichkeit haben nicht nur Väter zu Hause zu haben sondern auch eine Mutter. Oder zum Beispiel für eine alleinerziehende Mutter oder alleinerziehenden Vater [...]. Und eben das finde ich dann wichtig dass es in den Krippen die Möglichkeit gibt, dass die Kinder dann nachher männliche Rollen haben [...]“ (Jan 773-783).

Auch Jan findet es wichtig, dass Männer in Kitas arbeiten, weil er der Ansicht ist, dass Kinder eine ‚männliche‘ und ‚weibliche‘ Rolle brauchen und sich dies positiv auf die Erziehung auswirke. Jan geht dabei über das traditionelle Familienbild hinaus, indem er die Bedeutung der weiblichen Erzieherin und des männlichen Erziehers in unterschiedlichen Familienkonstellationen betont. Interessanterweise wird immer wieder ein Bezug zum Bild der Mutter und des Vaters hergestellt. In der Kita übernimmt demnach die Erzieherin die ‚weibliche‘ Rolle und widerspiegelt gleichzeitig ein Bild der Mutter. Der Erzieher wird demgegenüber als ‚männliche‘ Bezugsperson und Vaterfigur wirksam und kann darüber hinaus stereotype Rollenbilder durch seine Präsenz im Berufsfeld entwirren.

Diese besondere Bedeutung des Erziehers für die Kinder wird an verschiedenen Stellen speziell für Buben präzisiert. Wie oben bereits ausgeführt macht Tom diesen Aspekt deutlich, indem er hervorhebt, dass er sich seiner Rolle als Vaterfigur vor allem für die Buben von

alleinerziehenden Müttern bewusst ist. Jan geht mit dieser Betrachtungsweise einher und erläutert, dass der Erzieher für die Jungen eine wichtige Identifikationsfigur darstellt.

„[...] und was ich sagen kann zu den Kinder, ich denke für ein Bub, der dann nachher eben sieht, ah es ist auch ein Mann hier, dann kann er sich eher identifizieren auch, denke ich jetzt auch besonders im Kindergartenalter. Bei den Säuglingen ist es einfach eher so ein wenig das Bedürfnis so, es ist eine andere Nähe, oder zum Beispiel wenn die Kinder merken, ah ich habe einen Bart und das finden die Kinder mega lustig. Ah der hat einen Bart und dann kommen sie zu mir, um mir ins Gesicht zu langen. Es sind so kleine Sachen, die auch wichtig sind, finde ich, so wo eben den Kindern etwas Kleines geben [...]“ (Jan 794-801).

Auffällig an dieser Stelle ist wiederum die Betonung des Mannes im Berufsfeld, was mit der Formulierung „ah es ist auch ein Mann hier“ hervorgehoben wird. Für die Kinder ist es in den Augen der Erzieher wichtig, dass sie sehen, dass auch Männer in diesem Beruf arbeiten. Die Präsenz des Erziehers wird, wie die obigen Auswertungen bereits unterstreichen, für die Kinder im Allgemeinen positiv gewertet. Die Anwesenheit wird aber im Speziellen für die Buben bedeutsam, weil sie sich mit einem Mann identifizieren können. In dieser Aussage schwingt gleichzeitig die Unmöglichkeit einer Umkehrung mit und stellt die Frage in den Raum, ob sich ein Junge nicht auch mit einer Frau identifizieren kann. Diese Identifikation scheint erst über Geschlechtlichkeit möglich zu werden, indem der Mann durch sein Geschlecht quasi eine ‚männliche‘ Komponente in den Kita-Alltag mitbringt (vgl. Kap. 2). Jan beschreibt, dass der Erzieher eine andere Nähe herstellt und setzt damit seine Geschlechtlichkeit als relevant und macht eine Geschlechterdifferenz auf. Durch seine körperlichen Merkmale, gerade bezüglich seines Bartwuchses, fasziniere er die Kinder. Diese „kleinen Sachen“, die Dinge die sich in Hinblick auf Geschlecht unterscheiden, werden von Jan für die Kinder als wichtig erachtet. Mit dieser Aussage knüpft er indirekt an den Argumentationsstrang des Diskurses um ‚mehr Männer in Kitas‘ in Bezug auf das fehlende männliche Element an (vgl. Kap. 2). Zwischen den Zeilen greift er auf die entwicklungs- und tiefenpsychologische Argumentationen zurück und hebt die Bedeutung der ‚männlichen‘ Bezugsperson für die Identitätsentwicklung für Jungen hervor. Auch bei Tom ist dieses Geschlechter-Wissen rekonstruierbar, weil er einen ähnlichen Zusammenhang mit Buben von alleinerziehenden Müttern herstellt und dadurch andeutungsweise das Argument ‚Jungen brauchen Männer‘ stark macht (vgl. Kap. 2). Inwiefern dieses Wissen wissenschaftlich hervorgebracht ist, wird in diesen Schilderungen nicht erkennbar. Es lässt sich nicht rekonstruieren, ob sich die Erzieher auf theoretischer Ebene mit ‚Gender-Fragen‘ auseinandersetzen oder ob sie in ihrer Ausbildung auf eine genderbewusste Pädagogik aufmerksam wurden. Implizit kann jedoch herausgearbeitet werden, dass sie in ihren Begründungen den einen Argumentationsstrang im Diskurs andeuten.

Bei Leo wird dieses Argument ‚Jungen brauchen Männer‘ nicht implizit, sondern ausdrücklich erwähnt. In einer renommierten Zeitung habe er gelesen, dass die Gesellschaft befürchte, die Buben können durch das Fehlen der Männer in der Frühpädagogik und durch die Überzahl der

Frauenideologien und -ansichten verweiblicht werden (Leo 293-296). Dieses popularisierte durch die Medien generierte Geschlechter-Wissen internalisiert er jedoch nicht gänzlich in sein individuelles Geschlechterverständnis, da er diese Angst der Verweiblichung von Jungen gleichzeitig zu relativieren und die Dramatisierung zu entschärfen versucht. Auch greift er nicht auf wissenschaftlich hervorgebrachte Wissens Elemente zurück, die dieses Verständnis stärken oder schwächen könnten. Es scheint vielmehr, dass sein Geschlechter-Wissen auf ein selbstverständliches Wissen zurückgeht, das in seinen Erfahrungen und den kulturellen Deutungsschemata begründet ist. Dies zeigt sich auch in seiner Betonung, dass es einfach schön wäre, wenn es mehr Männer gäbe (Leo 297-299), damit die Kinder auch das „männliche Pendant“ (61) kennen lernen. Aus dieser Aussage ist zu schliessen, dass Leo die Besonderheit des Erziehers und seine Bedeutung nicht an bestimmten (medialen oder wissenschaftlichen) Argumentationen festmachen will, sondern eine generalisierende Erklärung vornimmt. Es wäre in seinen Augen allgemein zu befürworten, wenn den Kindern in den Kitas vermehrt ein ‚männliches Äquivalent‘ gegenüber stehen würde. Die spezifischen Begründungen dafür werden im darauf folgenden Kapitel 9.2 expliziert.

Zusammenfassende Überlegungen

Rückblickend auf die Auswertung dieser Kategorie und das Geschlechterverständnis der Erzieher lässt sich festhalten, dass es in ihrem Geschlechter-Wissen als wichtig erscheint, dass Kinder Männer und Frauen als Vorbild für Männlichkeit- und Weiblichkeitskonstruktionen haben. Alle fünf Befragten machen deutlich, dass sie sich als Mann, als Vaterfigur, als männliche Bezugsperson und als Identifikationsfigur angesprochen und bedeutend fühlen. Dabei sehen sie sich insbesondere für die Kinder der alleinerziehenden Mütter in ihrer Rolle als bedeutsam an. Die Hervorhebung, dass die Kinder ‚beides‘ brauchen, also eine Mutter und einen Vater, und sie es dementsprechend als sinnvoll erachten, dass Kinder auch in der Kita ‚männliche‘ und ‚weibliche‘ Erziehende als Vorbilder haben, erfolgt einerseits über die Konstruktion eines familiären Bildes des Kita-Alltags und andererseits über eine Normalitätskonstruktion des traditionellen Familienbildes. Durch die Anwesenheit der Erzieherin und des Erziehers wird in der Kita aus Sicht der Befragten eine familiäre Atmosphäre geschaffen, in welcher die Erzieher glauben, die Position des Vaters einnehmen zu können. Zugleich konstruieren sie die Erzieherin in ihrer Funktion als Mutter. Durch diese Geschlechtsdarstellung des Erziehers als Vater(ersatz) und die Geschlechtszuschreibung der Frau als Mutter findet eine Familiarisierung des Kita-Alltags statt. Die Bedeutung der Triade (Mutter, Vater, Kind) wird in die Kita transferiert, damit die Kinder sowohl ‚weibliche‘ als auch ‚männliche‘ Vorbilder sowie die Qualitäten des Vaters (Erziehers) und der Mutter (Erzieherin) erfahren. Mit dieser Konstruktion geht eine (unbewusste) Entprofessionalisierung des Berufs einher. Die Grenzziehung zwischen Familie und pädagogischer Einrichtung scheint sich durch diese familienbezogene Geschlechterkonstruktion aufzulösen und die Darstellung dieser

Grenzüberschreitung wirkt in den Erzählungen fast als selbstverständlich. Die Erzieher nehmen sich quasi als ‚männliches Korrelat‘ wahr, ohne dabei zu reflektieren, ob und inwieweit sie überhaupt den Vater ersetzen können und in welchem Verhältnis diese konstruierte Aufgabe mit ihrem professionellen Handeln steht. Die Möglichkeiten und Grenzen ihrer professionellen Tätigkeit in Bezug auf diese Familienkonstruktion in der Kita werden nicht hinterfragt, sondern bedenkenlos als Normalität dargestellt.

In Hinblick auf ihr Geschlechter-Wissen wird diesbezüglich vor allem ihr Alltagswissen präsent. Ausser bei Leo finden sich bei diesen Argumentationen keine expliziten Hinweise darauf, ob es sich dabei um ein wissenschaftlich hervorgebrachtes Experten- oder ein medial bedingtes popularisiertes Wissen handelt, das aus ihren Aussagen hervorgeht. Der Reflexionsgrad ihres Geschlechterverständnisses scheint auf der expliziten Ebene eher an der Oberfläche angelegt zu sein. Auf der impliziten Ebene wird jedoch augenscheinlich, dass sie auf eine bindungstheoretische Perspektive und eine sozialisationstheoretische Argumentation Bezug nehmen. Sie messen einerseits dem Aufwachsen der Kinder in einer Familie und der Mutter-Vater-Kind-Beziehung eine grosse Bedeutung bei und schreiben sich selbst andererseits die Rolle der Identifikationsfigur zu.

Des Weiteren betonen sie an unterschiedlichen Stellen die Bedeutung des Erziehers im Berufsfeld, wobei sie wiederum trotz der fortwährenden Differenzkonstruktionen der Geschlechter zwischen den Zeilen auf eine ‚geschlechtergerechte‘ Erziehung rekurrieren. Durch die Integration des Erziehers in den Kita-Alltag wird in ihrer Argumentation ein Geschlechterverhältnis geschaffen, in welchem die Frauen und Männer gleichberechtigt miteinander arbeiten und so den Kindern als Vorbild für verschiedene Weiblichkeits- und Männlichkeitskonstruktionen dienen können (vgl. Kap. 2). Diese Geschlechterkonstruktionen werden in diesem Bezugsrahmen bei den Befragten vor allem mit der Arbeitsteilung in Verbindung gebracht. Die Erzieher bewirken in ihren Augen durch ihre Präsenz im Berufsalltag einen Abbau stereotyper Rollenbilder. In diesem Punkt tritt gleichzeitig das diskursive Geschlechter-Wissen in Erscheinung, das eine Geschlechter-Stereotypisierung ablehnt und für eine gleichwertige Betrachtungsweise von Geschlechtlichkeit einsteht (vgl. Kap. 4.2.5). Auch die Erzieher fordern diese Idee der (Geschlechter-)Gleichheit, wenn es um ihre Ausführung der pädagogischen Arbeit geht.

Andererseits grenzen sie sich jedoch vom ‚weiblichen Geschlecht‘ ab und betonen ihre ‚Andersartigkeit‘. Dieser Aspekt der Bedeutung der Erzieher kristallisiert sich in den vorangehenden Interpretationen sowohl auf der manifesten als auch auf der latenten Ebene heraus. Die Erzieher bringen in persona, unter anderem aufgrund ihres Geschlechts, etwas ‚anderes‘ in die pädagogische Arbeit ein, etwas das vom ‚weiblichen Geschlecht‘ nicht in gleicher Weise erfüllt werden kann. In Bezug auf die öffentliche Debatte ist in den Aussagen eine bewusste Wahrnehmung ihrer Bedeutsamkeit rekonstruierbar. Sie verstehen sich in der Kita als wichtiges Rollenmodell, wobei die Besetzung dieser Rolle über Geschlecht definiert

wird. Teilweise wird ihre ‚Qualität‘ schon allein an ihren körperlichen Merkmalen wie beispielsweise Stimme oder Bartwuchs festgemacht. Die Abgrenzung vom ‚Weiblichen‘ und die Betonung der ‚Verschiedenheit‘ könnte sich aber genauso gut auf das wahrgenommene weiblich dominierte Geschlechterverhältnis zurückführen lassen. Möglicherweise geraten die Erzieher aufgrund ihrer Minderheit in Zugzwang ihre ‚Männlichkeit‘ in besonderer Weise darzustellen. Sie heben an unterschiedlichen Stellen hervor, dass die Kinder ein Männlichkeitsbild bräuchten. Um was für ein Männlichkeitsbild es sich dabei handelt, wird jedoch nicht erläutert. Da sie keine Differenzierung dieses Männlichkeitsbildes vornehmen und vordergründig auf traditionelle, wenig ausführende Argumentationsmuster zurückgreifen, macht es den Anschein, als ob sie *das* (traditionelle) Männerbild repräsentieren. Eine Pluralisierung dieses Bildes wird in dieser Kategorie von den Erziehern nicht vorgenommen.

Um der Vielfalt der von den Befragten vorgenommenen Männer- und Frauenkonstruktionen und den Charakteristika ihres konstruierten Männerbildes auf den Grund zu gehen, ist es notwendig, eine weitere Eigenschaft der Kategorie Bedeutung des (‚männlichen‘) Erziehers aus Sicht der Befragten herbeizuziehen. Dafür wird im Folgenden eine Ausdifferenzierung des konstruierten Rollenmodells des Erziehers vorgenommen, indem aufgezeigt wird, in welchen weiteren Formen sie ihre Geschlechtlichkeit und die Bedeutung ihrer Position darstellen. Veranschaulicht wird diese Dimensionalisierung, die im Analyseschema als *Bedeutung für die pädagogische Praxis* gefasst wird, im anschließenden Unterkapitel 9.2. Hierbei wird ein besonderes Augenmerk auf die beschriebenen ‚Qualitäten‘ der Erzieher gelegt und der Umgang mit den Kindern fokussiert.

9.2 Die Bedeutung des Erziehers für die pädagogische Praxis aus Sicht der Befragten

Die im vorausgehenden Kap. 9.1 besprochene Bedeutung der Erzieher für die Kinder steht in einem gewissen Verhältnis mit der Bedeutung, die sie glauben für die pädagogische Praxis einzunehmen. Wie bereits ersichtlich wurde, schreiben sich die Erzieher eine besondere Bedeutung für die Kinder zu. Dabei betonen sie einerseits die (Geschlechter-)Gleichheit, nämlich die gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Frauen und Männern und die daraus resultierende Vorbildfunktion der Erzieher und Erzieherinnen hinsichtlich ‚gleichwertiger‘ Geschlechterkonstruktionen. Andererseits stellen sie ihre Geschlechtlichkeit aber auch in Abgrenzung von ‚Weiblichkeit‘ dar, indem sie ihre ‚Andersartigkeit‘ unterstreichen. Dies scheint sowohl durch einen unbewussten Druck, sich in der Frauendomäne auf eine besondere Weise hervorzuheben, als auch in Bezugnahme auf den wahrgenommenen Diskurs ‚Mehr Männer in Kitas‘ und deren Argumentationslinien zu geschehen.

In diesem Kapitel geht es nun darum ihre dargestellte ‚Andersartigkeit‘ und die Abgrenzung von ‚weiblich‘ Konnotiertem genauer zu beleuchten. Es wird aufgezeigt, worin die Erzieher Unterschiede zwischen ihrem pädagogischen Handeln und dem von Kolleginnen sehen und wie sie sich vor dem Hintergrund ihrer Männlichkeit darstellen. In Hinblick auf die

theoretischen Vorüberlegungen tritt durch diese akzentuierte Unterscheidung der Geschlechtlichkeit das Gleichheitstabu in den Vordergrund (vgl. Kap. 4.2). Das bedeutet, dass der theoretische Bezugsrahmen dieser Kategorie darin liegt, dass etwas ‚Männliches‘ nicht in umgekehrter Weise auch als ‚weiblich‘ gelten kann.

Vier der fünf Befragten nutzen ihr berufliches Selbstverständnis, um sich in ihrer ‚männlichen‘ Position von der ‚weiblichen‘ abzugrenzen. Von ihrer Vorstellung ausgehend, dass „Frauen [...] dert a chli anders und d’Männer dert a chli anders [ticken]“ (Tom 454-455), heben sie immer wieder ihren „anderen Erziehungsstil“ (Tom 811) hervor und betonen den ‚anderen männlichen‘ Umgang mit den Kindern. Auf die Frage, was denn die Männer anders machen als Frauen, erklärt Ralf:

„Manchmal sind wir kindlicher. Ich gehe mal mit den Kindern in den Sandkasten und baue etwas (2) ja: oder äh gehe mal mit den Kindern Fussballspielen, mache mich selber auch dreckig. Äh so also wir erleben noch mit ((lächelnd)) [...]“ (Ralf 716-719).

In dieser Beschreibung bezieht sich Ralf auf seine eigenen Kindheitserfahrungen mit dem männlichen Betreuungspersonal. Wie in seiner Berufsbiografie in Kapitel 8.1 ersichtlich wurde, kann er sich daran erinnern, dass ihn die Erzieher mit einer anderen Begeisterung als die Erzieherinnen packen konnten (711). Sie konnten ihm Erfahrungsmöglichkeiten bieten, die ihn auch interessiert haben, sie haben auch im Sandkasten mitgespielt und sich dreckig gemacht, was die damaligen Betreuerinnen nicht machten (712-713). Seine Intention wurde es diese Erlebnisse in seinem Beruf weiter zu geben (Ralf 714) und interessanterweise begründet er die Unterscheidung zwischen dem ‚männlichen‘ und ‚weiblichen‘ Umgang mit denselben Attributen, die er in seiner Kindheit erlebt hat. Er setzt in seinen Erzählungen diese Geschlechterdifferenz im Umgang mit Kindern, die er in seiner Kindheit wahrnahm, als Erzieher fort und reproduziert sie. Dabei fällt auf, dass er die Erzieher als „kindlicher“ charakterisiert. Die Verwendung dieser Begrifflichkeit würde die Hypothese stützen, dass er den ‚anderen‘ Kinderumgang mit seiner persönlichen Kindheit assoziiert. Zwischen den Zeilen taucht einerseits ein Bild des kindlichen, unbeschwerten, verspielten und authentischen Erziehers auf. Bei genauerer Betrachtung andererseits wird jedoch auch ersichtlich, dass Ralf vor allem ‚männlich‘ konnotierte Interessen der Kinder benennt, die er vielleicht als kleiner Junge priorisierte. Mit dem Erzieher konnte Ralf als Kind etwas bauen, das hatte ihn wohl fasziniert, was auch auf sein Interesse an der Architektur während der Berufsfindungsphase schliessen würde. Mit dem Erzieher konnte er aber auch Fussball spielen, sich kompetitiv messen, sportlich austoben und auch mal schmutzig werden. In diesen Beschreibungen verhandelt Ralf die Geschlechtlichkeit aus seinen Kindheitserinnerungen deutlich separat voneinander. Er erinnert sich, dass ihn die ‚männlichen‘ Erzieher offenbar mehr in seinen Interessen stützen. Der ‚männliche‘ Umgang hat ihm offensichtlich gefallen, denn im Interview wird diese (Geschlechts-)Separation im Umgang mit Kindern konsequent beibehalten und

reproduziert. Er macht deutlich, dass sich seine Vorstellung von Unterschieden zwischen den Frauen und Männern in ihren geschlechtsspezifischen Umgangsweisen mit Kindern widerspiegelt:

„[...] mit mir kann man ein wenig wildere Sachen machen, oder ich nehme mal die Kinder hoch ('ufa') und werfe ('rüar') sie mal in die Luft und fange sie dann wieder auf, oder bei mir können sie sicher auch mal auf mich los gehen (1) was ihnen halt ja sitzt ('hocksch') am Boden und dann hast einfach eine Horde Kinder um dich, die auf dir rum klettern wollen und meistens bei mir geht das, weil ich halt dagegen heben kann, sagen wir es so ((schmunzelnd)), ja und das schätzen sie dann eben mega, weil dann können sie sich auch ein wenig austoben [...]“ (Ralf 401-407).

Diese Interviewpassage ist wegen ihrer Informationsdichte besonders spannend zu beleuchten, da sie an die Vorstellungen der Geschlechtsunterschiede zwischen Frauen und Männern im Umgang mit Kindern von Leo, Tom und Nico anschliesst. Augenscheinlich wird dies gerade in Bezug auf Ralfs Aussage, dass die Kinder mit einem Erzieher „wildere Sachen“ machen können. Bevor jedoch dieses ‚Wilde‘ fallübergreifend diskutiert wird, soll die Dichte dieser Aussage in einzelne Schritte zerlegt und gewisse Aspekte isoliert beleuchtet werden.

Ralf expliziert in diesem Zitat eine besondere Qualität des Mannes und grenzt sein Handeln von dem der Erzieherinnen ab. Er als Mann werfe die Kinder auch mal in die Luft und fängt sie wieder auf. Mit dieser Aussage repräsentiert er als Erzieher ein Verhalten, das risikobehaftet ist, gleichzeitig aber ein starkes Selbstvertrauen beinhaltet. Der Gegenpol hierzu wäre die Lesart, dass Ralf den Erzieherinnen indirekt ein umsichtiger, pflegender und fürsorglicher Umgang zuspricht. Auf diese von ihm vorgenommene Geschlechtertrennung rekurriert er im Interview auch an anderen Stellen. So erklärt er weiter:

„Ich habe das Gefühl bei einem Mann können die Kinder mehr machen als bei einer Frau. Also es wird mehr zugetraut“ (Ralf 607-608).

Ralf ist der Meinung, dass die Erzieher den Kindern mehr zutrauen würden und erläutert dies am Beispiel des Schaukelns. In seiner Aufsicht dürfen die Kinder beim Schaukeln auch mal ihre Grenzen testen. Sie können auch mal versuchen auf der Schaukel aufzustehen und merken selbst, ob es geht oder nicht. Die Erzieherinnen empfinde er in dieser Hinsicht als vorsichtiger und behütender im Umgang mit Kindern (Ralf 621-627). Mit diesen Ausführungen macht Ralf deutlich, dass er eine Unterscheidung bezüglich des Sicherheitsverständnisses zwischen Frauen und Männern wahrnimmt. Er stellt seine Männlichkeit dar, indem er immer wieder seine Lockerheit im Umgang mit den Kindern hervorhebt und damit unterschwellig eine kindgerechte Form des ‚Risikohandelns‘ präsentiert.

Ralf stellt aber auch auf eine weitere Weise seine Vorstellung von Männlichkeit dar. In seiner Formulierung, dass die Kinder auch mal auf ihn losgehen können und auf ihm rumklettern dürfen, weil er dagegen halten kann, verkörpert er neben der Bühnenrolle des Abenteuerlustigen auch die Rolle des starken widerstandsfähigen und kämpferischen Mannes.

Die Doppelung seiner Wortwahl „bei *mir* können sie sicher“ und „bei *mir* geht das“ wäre demnach darauf zurückzuführen, dass er seine ‚männliche‘ Qualität von der ‚weiblichen‘ deutlich abgrenzen will. Im Gegensatz zur Frau ist er kräftig genug, um eine Kinderschar, die sich an ihn hängt, auszuhalten. Damit positioniert er sich hinsichtlich seiner Rolle im Kinderumgang in Abgrenzung zu den Frauen, was zu seiner Männlichkeitsdarstellung beiträgt. Die Kinder dürfen auch bei Leo und Tom auf den Erzieher, wie es Ralf ausdrückt, losgehen. Auch sie gehen auf diesen von Ralf formulierten wilderen Umgang ein und stellen dabei Geschlechtlichkeit unterschiedlich dar. Für Leo ist beispielsweise das von den Kindern favorisierte Kräfteressen ein Spezifikum des ‚männlichen‘ pädagogischen Handelns. Hinsichtlich dieses Merkmals fühlt er sich in der Kita als Mann angesprochen, wie er folgendermassen erklärt:

„[...] du [merkst] einfach bei den Kindern [...], wenn ein Mann automatisch auf der Gruppe ist, dass die Kinder dann den gröberen Körperkontakt mehr zu den Männern suchen als zu den Frauen. Und dann fühlst du dich als Mann angesprochen. Oder wenn sie mit dir Fussball spielen oder raufen wollen, also wirklich Raufen ist eines. Fussball spielen sie auch mit den Frauen. Aber einfach so das Kräfteressen, das ist so das, wo du dich als Mann angesprochen fühlst“ (Leo 182-188).

Leo beschreibt, dass die Kinder auf einen Mann anders reagieren als auf eine Frau. Dabei schildert er den präferierten Umgangsstil der Kinder, den sie an ihn als Mann adressieren. Sie würden zum männlichen Geschlecht eher den groben Körperkontakt suchen und sich darüber freuen mit ihm zu raufen. Fussballspielen würden auch die Frauen, aber das Raufen wird in dieser Darstellung zur ‚Männersache‘. Die Geschlechtsattribution, die Leo in diesem Fall von den Kindern wahrnimmt, internalisiert er und stellt sich dementsprechend auf eine interessante passive Art und Weise als ‚männlich‘ dar. Leo spricht nicht in der Ich-Form und distanziert sich damit von dem Kita-Alltag und den Zuschreibungen der Kinder. Es scheint als ob er diese Rollenaufteilungen, die auf der Bühne des Kita-Alltags vergeben werden, nur beschreibt. Auffällig wird, dass im Gegensatz zum Kapitel 8.2.1 die Kinder eine aktive Rolle übernehmen, indem sie den Mann bezüglich dieser Handlung vorziehen. Auch hierbei wird das reziproke Verhältnis zwischen Erzieher und Kind ersichtlich, wobei die Zuschreibungen die Kinder vornehmen. Leo findet, dass ein Mann in der Gruppe eine andere Atmosphäre einbringt und die Kinder darauf reagieren würden. Die Kinder sind es, die in seiner Erzählung den Impuls geben für seine Männlichkeitsdarstellung. Man fühle sich dabei als Mann angesprochen, schildert Leo. Diese Aussage stellt weiterhin die Vermutung in den Raum, dass seine Beschreibung zwar passiv aber auch generalisierend gemeint ist. Hinsichtlich der Geschlechtsdarstellung kann festgehalten werden, dass Leo seine Männlichkeit in Abgrenzung zur Weiblichkeit über die Reaktion der Kinder darstellt. Dabei ist seine Positionierung als Mann im Kita-Alltag indirekt durch die Kinder bestimmt, wie dies auch in einer weiteren Interviewpassage ersichtlich wird:

„[...] die Buben suchen sich automatisch, also die Buben und die Mädchen, die raufen möchten, suchen sich automatisch den männlichen Part aus, wenn es einen hat. Oder vielleicht eher eine burschikosere Frau. Keine Ahnung, eine die eher männlich wirkt und auch so Sachen macht“ (Leo 308-311).

Es sind die Kinder die beim Raufen das ‚männliche‘ Pendant suchen. Fehlt dieses, dann finden die Kinder es in einer burschikosen, männlich wirkenden Frau, die, wie Leo beschreibt, „auch so Sachen macht“. Wie im Zitat ersichtlich wird, ist Leo der Überzeugung, dass die Männer oder ‚männlich‘ wirkende Frauen anders mit den Kindern umgehen, respektive dass er dies von den Reaktionen der Kinder wahrnimmt. Wie bereits angedeutet, widerspiegelt auch diese Interviewsequenz eine Interaktion, in der Geschlechtlichkeit sowohl vom Erzieher als auch von den Kindern stark gemacht wird. Weiterhin könnte der ‚männliche‘ Part und seine Handlungsmöglichkeiten durch die Wortwahl ‚burschikos‘ mit einem ungezwungenen Umgang assoziiert werden. Leo konkretisiert, dass diese ‚männliche‘ oder ‚burschikose‘ Qualität von den Kindern geschätzt werde, da sie das Kräfteressen und Boxen suchen würden. Im Spiel des Raufens übernehme der Erzieher die Funktion, die Kinder in die Schlinge zunehmen und ihre Hände überkreuzt zu halten, damit sie sich raus winden müssen (321-322). Leo betont, dass sie dabei sowohl den Körperkontakt als auch das Kompetitive (323-324) suchen. Aus dieser Interviewpassage wird ersichtlich, dass sich der Erzieher in seiner Darstellung von den Kolleginnen dadurch, dass die Kinder den groben Körperkontakt beim Mann suchen, unterscheidet. Er übernimmt quasi die Adressierung der Kinder und stellt sie als Merkmal des ‚männlichen‘ Umgangs dar. Zudem wird augenscheinlich, dass ähnlich wie bei Ralf, der Erzieher ein geschlechtsspezifisches Element in den Kita-Alltag einbringt. Er zieht die Kinder durch seine lockere und unbeschwerte Umgangsweise an und ermöglicht durch seine kräftige Statur kompetitive und grobe Spielmöglichkeiten.

Auch Tom nimmt eine Unterscheidung zwischen ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ konnotierten Umgangsweisen vor, wobei die ‚männliche‘ an die obigen Auswertungen anschliesst. Während Ralf den „wildereren“ Umgang und Leo das „Kräfteressen“ hervorhebt, ist Tom der Ansicht, dass die Kinder mit ihm mehr den „Löli“ machen können:

„[...] es sind einfach diese Sachen wo ich halt eben- ((nuschelt)), oder irgendwie den Löli machen mit den Kindern ((nuschelt)), das wirklich also, also weisst du, dann schon wieder ernst sein, aber wo ich sagen kann, ich kann dann mehr den Löli machen als ((nuschelt)) als ein weibliches Dings ((verschluckt die Worte)) ich habe manchmal das Gefühl also, die weiblichen Personen ((verschluckt das Wort Personen)) sind ein wenig ernster gegenüber Sachen oder, wo ich als Mann finde wo ich manchmal ein wenig lockerer und halt finde jetzt machen wir den Löli oder weiss nicht was. Wobei ich sie trotzdem ‚widr oba abä chan- bringä‘ und dann trotzdem ‚chan Strukturariig inna bringä‘ so, ich habe diesbezüglich dann mehr den Mut für solche Sachen“ (Tom 609-617).

Tom schlüpft in dieser Erzählung sowohl in die Rolle des Spassvogels als auch in die des professionellen Erziehers. Auch er grenzt sich dabei vom ‚weiblichen‘ Geschlecht ab, indem er explizit eine geschlechtsspezifische Unterscheidung andeutet und seine Vorstellung von

Männlichkeit darstellt. Im Gegensatz zur Frau geht er als Mann mit gewissen „Sachen“ lockerer um. Er ist für Schabernack zu haben, albert mit den Kindern rum und ihm gelingt es, die ‚weibliche‘ Ernsthaftigkeit beiseite zu legen. Die Akzentuierung dieser ‚männlichen‘ Qualität gleicht dem bei Ralf begegneten Bild des unbeschwerten und verspielten Erziehers (s.o.). Ralf definierte den Erzieher als „kindlicher“, Tom schildert ihn als „lockerer“. Diese Lockerheit ist jedoch nicht losgelöst von einer professionellen Rahmung, denn Tom scheint die Balancierung zwischen kindlichem Übermut und institutioneller, pädagogisch angeleiteter Strukturierung zu gelingen. Darüber hinaus bringt Tom diesen lockeren ‚männlichen‘ Umgang in Zusammenhang mit Mut. Er sagt, er habe für solche Sachen mehr Mut (als eine Frau). Auf einer latenten Ebene deutet er damit einerseits darauf hin, dass er als Mann mehr Mut im ungehemmten risikofreudigen Umgang mit Kindern hat. Andererseits könnte diese Aussage darauf zurückzuführen sein, dass Tom seiner Aufgabe der Grenzsetzung einen grösseren Spielraum erlaubt. Trotz dieser Interpretationsschritte wird im obigen Zitat nicht ganz deutlich, was Tom damit meint, wenn er den „Löli“ macht. Auf Nachfrage der Interviewerin exemplifiziert Tom:

„[...] ein Beispiel ((nuschelt)) das mir einfällt ist eben, das Lustige ist eben teils, wenn wir auf dem Veloplatz sind, habe ich zwei Kinder, die mit dem Ball spielen und wir fangen an wirklich den Löli zu machen irgendwie den Ball wegzunehmen so ein wenig anfangen Football zu spielen 'a chli umanand kicka' a so, weisst, dann sie finden's auch lustig wenn sie mich dann treffen irgendwie am Kopf oder so, wirklich s' Raufen und auch wirklich s' wilde Tun“ (Tom 625-630).

Das „Löli-Spiel“ wird von Tom in Verbindung mit dem wilde(re)n ‚männlichen‘ Umgang gebracht. Ähnlich wie Ralf eine Kinderhorde verkraftet, die sich an ihn hängt, macht es Tom nichts aus, wenn er beim Football Spiel und dem „wilden Tun“ einen Ball an den Kopf bekommt. Die Erklärung dieser ‚männlichen‘ Umgangsform gleicht ausserdem stark den von Leo erläuterten ‚männlichen‘ Qualitäten des Kräftemessens. Es scheint, als ob auch Tom sich in Abgrenzung vom ‚Weiblichen‘ als starken, kämpferischen, wilden und humorvollen Mann darstellt. Durch seine Umgangsform bringt er etwas ‚männliches‘ in den Kita-Alltag ein, das die Kinder überaus toll finden. Weiter erklärt er, dass diese Begeisterung der Kinder seinen Lehrtöchtern und Praktikantinnen auffalle. Er habe bemerkt, dass sie sein Verhalten auf dem Vorplatz zu imitieren beginnen und sich darüber freuen, dass die Kinder es witzig finden. Tom weist drauf hin, dass seinen Kolleginnen jedoch auch bewusst sei, wann sie Grenzen setzen müssen, um den Übermut zu bändigen (631-635). Es ist spannend zu beleuchten, wie sich an dieser Stelle die geschlechtsspezifischen Unterscheidungen verwischen, weil die weiblichen Auszubildenden seine Umgangsweise und sein Professionsverständnis übernehmen. Anscheinend wird diese ‚männliche‘ Verhaltensweise auch von Frauen nachgeahmt, was bei den Kindern genauso gut ankommt. Hierbei wird eine wechselseitige Beziehung zwischen den Erziehern und Erzieherinnen ersichtlich, von der, wie Tom angibt, beide Seiten profitieren können:

„[...] ich habe auch vieles gelernt von ihnen, also jetzt von der weiblichen Rolle her. Und ich denke sie lernen auch vieles von uns“ (Tom 646-648).

Das männliche und weibliche Pendant scheint sich zu ergänzen und es sieht so aus, als ob die Männer und Frauen ihren geschlechtsspezifischen Umgangsstil konstruktiv vergleichen. Tom konnte zum Beispiel von der weiblichen Rolle lernen eine „strengere Strukturierung“ (884-885) in sein pädagogisches Handeln einzubinden. Ihm wurde durch den Vergleich zu den Kolleginnen bewusst, dass er weniger durchgehen lassen, sondern stärker Grenzen setzen sollte (885-886). Konträrer Meinung ist diesbezüglich Leo, der angibt:

„Frauen sind sehr sehr immer einfühlsam und blablabla und vielleicht kann auch mal ein lautes Nein vom Mann hilfreich sein, dass Frauen von dem lernen können und dass Männer, also ich spreche von mir, dass ich von ihnen lernen konnte, dass man manchmal eine Spur runterfahren muss. Und darum ist ein gemischtes Team wichtig, und die Kinder schauen ja sehr viel ab und so lernen sie ihre Schlüsse draus zu ziehen“ (Leo 331-334).

Während für Tom das strukturierende, Grenzen setzende Handeln der Frauen eine Vergleichsfolie für sein Handeln bot, ist Leo der Ansicht, dass ein „lautes Nein“ vom Mann Struktur in das Geschehen reinbringen könne. Leo stellt seine Männlichkeit an dieser Stelle explizit dar. Im Gegensatz zum weiblichen, einfühlsamen „Blablabla“ kann er auch laut werden und mit einem „Nein“ klare Grenzen setzen. Zwischen den Zeilen wird hier ein traditionelles Rollenbild ersichtlich, das an die Geschlechtercharaktere von Karin Hausen (1976, 2007) erinnert (vgl. Kap. 4.1.5). Leo beschreibt die Frau verallgemeinernd auf einer emotionalen Ebene als („sehr sehr“) einfühlsam und gefühlsvoll, wobei er indirekt eine passive weibliche Charaktere beschreibt, die historisch auf den privaten Bereich der Reproduktion zurückführt. Den Mann hingegen charakterisiert er auf einer latenten Ebene als aktiv und energievoll, der über ein Durchsetzungsvermögen verfügt und sich rational und wirksam durchsetzen kann. Die Verschiedenheit der Geschlechter scheint das Team schliesslich auszumachen und zudem können die Kinder von den unterschiedlichen Männlichkeit- und Weiblichkeitskonstruktionen profitieren. Zwischen den Zeilen rekurriert Leo auf männliche und weibliche Rollenbilder, die durch diese geschlechtsspezifischen Unterschiede hergestellt werden. Er führt sie jedoch in ihrer Vielfalt nicht weiter aus und so wird auch nicht ersichtlich, inwieweit diese geschlechtsspezifischen Unterschiede und Erwartungen an die Rollenbilder überzogen sind. Abschliessend kann für diesen Aspekt des ‚gegenseitigen Lernens‘ festgehalten werden, dass alle befragten Erzieher der Ansicht sind, dass sie von ihren weiblichen Kolleginnen etwas lernen können (bspw. Strukturierung, Runterfahren) und somit Toms Aussage Bestätigung findet. In der Tendenz verbindet sie dennoch, dass sie von Unterschieden zwischen dem ‚männlichen‘ und ‚weiblichen‘ Handeln ausgehen und vor diesem Hintergrund Geschlechtlichkeit darstellen. Einen weiteren Erklärungsversuch unternehmen Nico und Tom, indem sie eine Trennung zwischen Fein- und Grobmotorik ausführen, die an Ralfs Umschreibung des ‚wilden‘ Umgangs anknüpft:

„[...] was ich nicht zum Beispiel was ich nicht so gerne mache, wo ich finde ja das ist eher eine Frau, ist so: so teilweise Kleinigkeiten mehr Feinmotorik s' Basteln oder was, wo sie mehr irgendwie s' Feingefühl haben“ (Tom 566-568).

„[...] das ist wie- es ist bei diesen Spielen wo- ((schnalzt mit der Zunge)) also wenn es nicht um Feinmotorik geht, also wenn es wirklich mal um die Grobmotorik geht. Und das ist so wirklich, machen die Kinder (1) sehr gerne mit (1) ähm das ist wie so ein wenig die Aufgabe von mir habe ich so das Gefühl“ (Nico 346-349).

Die Erzieher scheinen die Tätigkeiten im Bereich der Grobmotorik gegenüber den feinmotorischen Tätigkeiten vorzuziehen. Tom begründet dies, weil seiner Ansicht nach die Frau über ein besseres Feingefühl besitzt und feinmotorisch geschickter im Umgang ist. Nico hat das Gefühl, dass seine Aufgaben eher in den Bereich der Grobmotorik fallen, weil er diese lieber macht. Auf die Frage, was die Erzieher unter grob- oder feinmotorischen Handlungen verstehen, führen Beide die handwerklichen Tätigkeiten auf:

[...] sagen wir auch das Werken, so weisst du, sagen wir mit Holz oder irgendwie mit Werkzeugen, da denke ich, dass das eher- mehr Männer machen. [...]“ (Tom 603-604).

„Das ist halt einfach ein bisschen ein Vorurteil, das man dann ein bisschen bestätigt halt, wenn man mit Handwerklichem zu tun hat, dass es wirklich halt ein wenig in die Männerrolle geht und das Andere (2) das Feinmotorische das Nähen oder so Stricken ich nicht unbedingt so gerne mache, dass es dann halt doch eher so in die Rolle geht von einer Frau- das ist (2) ja das sehe ich so. (3) Das sind halt einfach die verschiedenen Interessen, die man dann halt hat und ja dann halt klar die Sache, die einem interessieren auch am motiviertesten ausführt“ (Nico 550-556).

Tom und Nico präferieren jene handwerklichen, grobmotorischen Aufgaben die mit Holz und Werkzeugen zu tun haben. Die Frauen sind eher für das Feinmotorische, wie das Nähen und Stricken zuständig. Die Darstellung von Männlichkeit folgt dabei über die geschlechtsspezifischen Interessen und die geschlechtsspezifischen Vorurteile scheinen zumindest Nico bewusst zu sein. Sie interessieren sich mehr für diese Bereiche und können diese Aufgabenstellungen daher auch am motiviertesten umsetzen und die Kinder ausserordentlich gut abholen. Nico ergänzt zudem, dass in seiner Institution viele Buben betreut werden und er daher mit ihnen speziell sportliche Tätigkeiten bevorzuge, damit sie sich austoben können (352). Er sei aber zudem auch für interne Reparaturen zuständig (350-351) und übernehme „ein wenig die Rolle [...] vom Mann“ (353-354). Für Nico ist klar, dass die Kinder mit einem Mann etwas anders machen können als mit einer Frau. Bei Frauen gehe es viel um die Feinmotorik, um das Malen und das Zeichnen (355-356). Tom ergänzt, dass seine Kolleginnen auch mehr mit Puppen spielen würden und er finde, dass „gehört eher zu dem Thema also mit den Weiblichen das zu machen“ (574-575). Es zeigt sich, dass die Erzieher mit der Unterscheidung zwischen Grob- und Feinmotorik eine Geschlechterdifferenz hinsichtlich ihrer pädagogischen Tätigkeiten aufmachen und eine klare Vorstellung der Rolle des Mannes in Erscheinung tritt. Dabei bringen sie in die Kita einerseits einen ‚männlichen‘ Part ein, der sich in einem wilderen, gröberen und unbeschwerten Umgang widerspiegelt und andererseits übernehmen sie ausserdem ‚männlich‘ konnotierte Tätigkeiten.

Neben diesen Ausführungen, in denen die Erzieher deutlich die Unterschiede zwischen Männern und Frauen hervorheben, gibt es einen Erzieher, bei dem die Darstellung von Männlichkeit weniger bedeutsam zu sein scheint. Jan formuliert in diesem Zusammenhang kaum Unterschiede zwischen Frauen und Männern und seine Vorstellung vom Erzieherberuf ist weniger an Geschlecht gebunden. Stösst er in seiner Darstellung dennoch auf Unterschiede zwischen sich und seinen Kolleginnen, sieht er diese eher als individuelle Unterschiede (Stimmelage, Hautgefühl) und nicht als verallgemeinerbar oder auf das Geschlecht zurückzuführen.

Zusammenfassende Überlegungen

In Hinblick auf die (männliche) Bedeutung des Erziehers für die pädagogische Praxis zeigt sich, dass die Erzieher ihre ‚Männlichkeit‘ in Abgrenzung von ‚Weiblichkeit‘ darstellen. Die Abgrenzung vom ‚weiblich‘ Konnotiertem findet hierbei nicht abwertend, sondern ergänzend statt, indem beide Geschlechter voneinander lernen können. Des Weiteren attribuieren die Erzieher ihren ‚anderen‘ Erziehungsstil und ihre andere Umgangsweise mit männlich konnotierten Begrifflichkeiten. So wird der Erzieher einerseits als kindlich, locker und unbeschwert, andererseits aber auch als stark, risikofreudig, kompetitiv und herausfordernd sowie nicht zuletzt als professionell präsentiert. Vier der Befragten sind der Überzeugung, dass die Kinder mit einem Mann andere wildere „Sachen“ machen können und sie eine andere Atmosphäre in die Institution einbringen. Unschwellig sprechen sie damit an unterschiedlichen Stellen das ‚fehlende männliche Element‘ aus der Debatte um ‚Mehr Männer in Kitas‘ an (vgl. Kap. 2). Sie scheinen der Forderung des Diskurses, dass Männer „der Dominanz des ‚Weiblichen‘ im Leben der Kinder etwas entgegensetzen sollen“ (Rohrman et al. 2010, 4) gerecht zu werden. Sie sind es nämlich, die die lange vermissten ‚männlichen‘ Interessen und Verhaltensweisen in die pädagogische Einrichtung einbringen. Interessanterweise sprechen sie ähnliche im Diskurs anzutreffende ‚männliche‘ Elemente an. Durch ihren Umgangsstil und ihre Präsenz wird das Handwerkliche, das Fussballspielen, das Grobmotorische, das Risikofreudige, das Unbeschwerte, das Humorvolle, das Sportliche und das Kompetitive für die Kinder attraktiv. Ausser bei einem Erzieher, der Unterschiede zwischen sich und seinen Kolleginnen nicht an Geschlechtlichkeit bindet, machen vier der Befragten auf der Ebene des Kita-Alltags Geschlechterdifferenzen auf und stellen sich teilweise explizit als ‚männlich‘ dar. Sie übernehmen auf der Bühne des Alltagshandelns spezifische ‚männliche‘ Rollen, stellen sich als Mann dar und werden vom Publikum, nämlich den Kindern, darin bestätigt. Es wird aber auch deutlich, dass die Unterscheidung zwischen ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ konnotierten Umgangsweisen an Trennschärfe verlieren kann und Relativierungen diesbezüglich eingestreut werden. Beim Fussballspiel beispielsweise weist Leo darauf hin, dass die Kinder sich auch mit den Erzieherinnen messen würden und Tom erklärt, dass auch die Praktikantinnen und Lehrtöchter das Raufen für sich entdeckt haben. Demnach kann die

Trennung zwischen ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ konnotierten Umgangsweisen durchaus auch verschwimmen. In der Tendenz zeigt sich jedoch, dass es laut den Erziehern unter anderem die trennscharfen ‚männlichen‘ Qualitäten sind, der Erzieher in die Institution mitbringt und die für die pädagogische Praxis als bedeutsam erachtet werden.

Neben diesen ‚männlichen‘ Qualitäten, die von den Interviewten für pädagogische Praxis und dementsprechend für die Kinder positiv dargestellt werden, kristallisiert sich im Selbstverständnis der Erzieher als weitere Dimension die Bedeutung des (‚männlichen‘) Erziehers für das gesellschaftliche Geschlechterbild heraus. Die Aussagen zu dieser dritten, induktiv eruierten Eigenschaft werden im folgenden Kapitel 9.3 dargelegt.

9.3 Die Bedeutung des Erziehers für das Geschlechterbild aus Sicht der Befragten

Dieses Kapitel widmet sich der Bedeutung, die die Erzieher für das gesellschaftliche Männer- und Geschlechterbild zu haben glauben. Wie in der vorausgehenden Interviewanalyse bereits ersichtlich wurde, nehmen die Erzieher in der Gesellschaft gewisse geschlechtsspezifische Vorurteile wahr, denen sie bezüglich ihrer Berufswahl begegnen. Es scheint, als ob ein Mann im Erzieherberuf gewisse Irritationen auslöst und nicht so recht ins Berufsbild passen will (vgl. Kap. 8.2.2). Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass der Beruf nach wie vor teilweise durch Zuschreibungen von aussen und teilweise von den Erziehern selbst als ‚Frauenberuf‘ wahrgenommen und konstruiert wird. Ralf umschreibt einen solchen von ihm erkennbaren Geschlechterkonstruktionsprozess auf der gesellschaftlichen Ebene im folgenden Zitat:

„Es gilt immer noch als unmännlich, einen Frauenberuf zu machen. Man gilt immer noch schnell als Weichei (1) und für gewisse Leute ist das ein Problem so angesehen zu werden. Sie wollen ja als männlich (1) gesehen werden. Sie müssen ja ((schmunzelnd)) Machos sein (4). Und mehr noch- eben ein Mann muss stark sein und muss [...] (1) das Geld nach Hause bringen und die Frau ist bei den Kindern. Das ist immer noch irgendwie so ein wenig drin“ (Ralf 585-591).

Offensichtlich spürt Ralf, dass gewissen Gesellschaftsmitgliedern ein bestimmtes Geschlechterbild inhärent ist, wenn er sagt: „Irgendwie [ist das] so ein wenig drin“. Aus seiner Perspektive scheint es, als ob ein traditionelles Geschlechterbild irgendwie in der Gesellschaft und irgendwo in den Köpfen der Menschen internalisiert sei. Dieses Bild zeigt sich darin, dass ein Mann als ‚unmännlich‘ gilt, wenn er einen ‚Frauenberuf‘ ausübt und ausserdem als „Weichei“ bezeichnet wird, weil er nicht der Vorstellung dieses Geschlechterbildes entspricht. Darüber hinaus sieht Ralf dieses traditionelle Geschlechterbild in der Ansicht verankert, dass Männer stark sein und das Geld verdienen müssen, um die Familie ernähren zu können, während die Frauen sich um die Kindern kümmern und für die Erziehung zuständig sind. Damit verweist Ralf zwischen den Zeilen auf ein traditionell bürgerliches Modell der familialen Arbeitsteilung, bei welcher der Mann die Erwerbstätigkeit übernimmt und der Frau die Rolle der Hausfrau zugeschrieben wird. In Anlehnung an diese traditionellen Geschlechterrollen wird der Mann als Ernährer dargestellt und der Frau das Gebiet der Fürsorgearbeit

zugesprochen. Weiter deutet Ralf mit seiner Wortwahl „sie müssen ja Machos sein“ darauf hin, dass gewisse Männer eine Stigmatisierung als „Weichei“ auf Grund ihres Männlichkeitsbildes nicht verkraften würden. Auf latenter Ebene kann hierbei eine Gegenüberstellung des ‚Machos‘ und des ‚Softies‘ und damit ein Dominanzverhältnis unter Männern rekonstruiert werden. Ausserdem wird eine ‚männliche‘ Dominanz in Zusammenhang mit einem Unterdrückungsverhältnis gegenüber Frauen transparent. Der Mann würde in dieser Lesart deshalb als „Weichei“ bezeichnet werden, weil er in einem ‚weiblich‘ konnotierten Beruf arbeitet und ihn die pädagogische, fürsorgliche Arbeit mit Kindern zu einem ‚Softie‘ macht. Eine interessante theoretische Anbindung wäre hierfür das Konzept der ‚hegemonialen Männlichkeit‘ von Raewyn Connell. Die Soziologin versucht ‚Männlichkeit‘ einerseits in Relation der Geschlechter zueinander und andererseits in Beziehung der Männer untereinander zu bestimmen (vgl. Connell 1999, 94; Meuser 2010, 101)⁶³. In Ralfs Aussage wird vor allem Connells Definition von ‚Männlichkeit‘ in Relation der Geschlechter untereinander prominent, denn zwischen den Zeilen wird in seiner Erzählung ersichtlich, dass die ‚Männlichkeit‘ der ‚Weiblichkeit‘ übergeordnet ist. Dies wird in Ralfs Aussage verschiedentlich angedeutet. Der Mann muss einerseits stark sein, die Familie finanzieren und einen ‚Männerberuf‘ ausüben. Andererseits bestimmt der „Macho“, wer ein „Weichei“ oder in anderen Worten kein ‚richtiger Mann‘ ist. Der Frau wird diesbezüglich die Stimme entzogen, denn der „Macho“ besitzt die Autorität, die Assoziation des ‚Softie‘ im ‚Frauenberuf‘ in das gesellschaftliche Geschlechterbild einfließen zu lassen. Zwischen den Zeilen verweist Ralf damit auf die ‚hegemoniale Männlichkeit‘, indem er sagt „sie [die Männer] müssen ja Machos sein“. Der Macho entspricht hinsichtlich dieser theoretischen Folie insofern der ‚hegemonialen Männlichkeit‘, als dass sie Connell als kulturelles Ideal in einem bestimmten gesellschaftlichen und historischen Kontext definiert, das durch das ‚doing gender‘ der Männer hergestellt wird (vgl. Meuser 2010, 101). Die ‚hegemoniale Männlichkeit‘ bestimmt in dieser Lesart dementsprechend, was in einer Gesellschaft als ‚männlich‘ gilt. Ralfs Aussage wäre also dahingehend interpretierbar, dass ein Mann per Definition der Frau höher gestellt ist und nicht als Mann gilt, wenn er einer pädagogischen weiblich ‚konnotierten‘ Arbeit nachgeht. Gleichzeitig wird in Ralfs Aussage jedoch auch ersichtlich, dass er auf ein überzogenes Geschlechterbild rekurriert. Überholt sind diese stereotype Rollenbilder deshalb, weil sich Ralf in seiner Berufsausübung keineswegs als ‚unmännlich‘ oder „Weichei“ angesprochen fühlt, wie dies auch in Kapitel 9.2 herausgearbeitet wurde. Das bedeutet, dass er zwar die ‚hegemoniale Männlichkeit‘ ansatzweise andeutet, sie jedoch gerade durch seine Berufswahl nicht reproduziert, was wiederum den Eindruck

⁶³ Für eine ausführliche Vertiefung von Connells Konzept der hegemonialen Männlichkeit und dessen Weiterentwicklung sowie dessen kritische Diskussion wird folgende Literatur empfohlen: Connell (1986, 1987, 1995, 1999); Meuser (2012, 2010, 2006b); Meuser/Scholz (2005); Donaldson (1993); Dinges (2005). Im Rahmen einer Qualifikationsarbeit ohne Veranstaltung im Master wurde zudem eine Seminararbeit zu dieser Thematik mit dem Titel „Verhandlung von Männlichkeit(en). Eine Auseinandersetzung mit dem Konzept ‚hegemoniale Männlichkeit‘ von Connell verfasst (vgl. Schälli 2013, unveröffentlicht).

hinterlässt, dass er dieses gesellschaftliche, hegemonial geprägte Geschlechterbild überspitzt darstellt. Ausserdem hat dieses von ihm angesprochene traditionelle bürgerliche Familienbild einen markanten Wandel durchlaufen und zählt in der heutigen Zeit eher zu einem ‚Auslaufmodell‘. Statistische Daten belegen, dass sich die Erwerbskombinationen in Paarhaushalten verändert haben und in der heutigen Zeit auch Mütter einer entlohnten Erwerbsarbeit nachgehen (vgl. Bundesamt für Statistik⁶⁴). Dennoch wird durch dieses Zitat deutlich, dass Ralf ein Passungsverhältnis zwischen Geschlecht und Beruf anspricht, das durch das gesellschaftliche Geschlechterbild (unterschiedlich) beeinflusst wird.

Auch die vier anderen Befragten stehen diesem traditionellen Rollen- und Geschlechterbild kritisch gegenüber und gehen mit Ralfs Meinung einher, dass sie sich durch ihre Berufswahl mit solchen sozialen Geschlechterkonstruktionen konfrontiert sehen. Alle befragten Erzieher glauben aber auch, dass eine verstärkte männliche Präsenz in bestimmten Berufsfeldern dieser Stereotypisierungen entgegenwirkt und damit das Geschlechterverhältnis beeinflusst werden kann. Ausserdem wird diese geschlechtsspezifische Stereotypisierung in den Interviews gerade in Hinblick auf die wahrgenommenen und selbstkonstruierten Berufsbezeichnungen thematisch, wie dies auch Jan bezüglich der sozialen Konstruktion von ‚Männer‘- und ‚Frauenberufen‘ anspricht:

„[...] ich denke es ist wichtig und vor allem aber auch für ähm s' Bild von den Leuten, dass man nicht so, das ist ein Frauenberuf und das ist ein Männerberuf. Weil viele zum Beispiel, auch was man hört, sobald ein Mann Coiffeur ist, ist er schwul. Und das ist so ein wenig, äh erstens einmal diese Stigmatisierung, die mich ein wenig verärgert, die allgemein noch ein wenig auf dieser Welt ist, mal weniger mal mehr. Aber das ist auch wichtig, dass man eben Männer und wie auch Frauen so ein wenig eben aus dem ((schnalzt mit der Zunge)) das bezeichnet- das ist ein Männerberuf und das ist ein Frauenberuf, dass man aus dem raus kommt und das finde ich auch wichtig, dass sich junge Männer trauen in einen Frauenberuf zu gehen, nicht unbedingt in der Pädagogik oder so, aber auch Allgemein für [...] die Gesellschaft finde ich [...]“ (Jan 784-793).

Jan denkt, dass es wichtig sei, dass Männer vermehrt in ‚weiblich‘ konnotierten Arbeitsfeldern tätig sind, um eingefahrene, konstruierte Bilder von ‚Frauen‘- und ‚Männerberufen‘ aufzulösen. Ihn stört die gesellschaftliche Stigmatisierung, wenn Geschlecht und Beruf für das ‚Weltbild‘ nicht übereinzustimmen scheinen. Mit dem Beispiel der Adressierung des Coiffeurs als homosexuell, rekurriert er indirekt auf die Arbeitsteilung als zentrales Element der Geschlechterdifferenz (vgl. Kap. 4.3). Der Coiffeur wird nämlich deshalb als ‚weiblich‘ oder ‚schwul‘ etikettiert, weil seine Arbeit sowohl in Bezug auf die horizontale Geschlechtersegregation⁶⁵ als auch industriell in einer Frauendomäne zu verorten ist. Ähnlich

⁶⁴ Vgl. <http://www.bfs.admin.ch/> (Stand 18.09.2014).

⁶⁵ Wie im Kapitel 4.3 erläutert wurde, bedeutet die horizontale Segregation, dass viele Berufe nach wie vor mehrheitlich von Männern oder von Frauen ausgeübt werden. Der Beruf Coiffeur gilt für Jan als ‚Frauenberuf‘, weil ihn mehr Frauen ausüben. Diese Annahme wird von der Gewerkschaft Unia bestätigt, denn laut deren Angaben liegt der Frauenanteil im Coiffeur-Gewerbe bei 90 Prozent (vgl. <http://www.tagesanzeiger.ch/wirtschaft/CoiffeurVerband-lehnt-hoehere-Minimalloehne-ab/story/24576688>, Stand 20.09.2014).

wie der Coiffeur erfährt auch Jan aufgrund seiner Arbeit in einem ‚weiblich‘ konnotierten Berufsfeld diskriminierende und geschlechtsspezifische Zuschreibungen (vgl. Kap. 8.2.2). Auch er begegnet in seiner Berufswahl einer Dysbalance hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses und ist mit der daraus resultierenden Konstruktion des ‚Frauenberufes‘ konfrontiert. Die Grundlage für dieses geschlechtsbezogenen Ungleichgewicht liefert, wie in den theoretischen Vorüberlegungen in Kapitel 4.3 ersichtlich wurde, die Geschlechtersegregation auf dem Arbeitsmarkt, die nach wie vor zu verzeichnen ist und gerade bezüglich den Kitas immer mehr zu einem Politikum wird. Jan ist der Ansicht, dass dieses Geschlechterungleichverhältnis nur dann ausgeglichen werden kann, wenn sich mehr Männer in Frauendomänen wagen, da die konstruierte Trennung zwischen ‚Frauen‘- und ‚Männerberufen‘ damit an Gewicht verlieren würde. Interessanterweise umschreibt Jan diesen Zusammenhang zwischen Arbeit und Geschlecht mit seinem gewählten Beispiel des Coiffeurs, macht ihn jedoch nicht explizit. Und dennoch scheint einem die Geschlechterdifferenz in Bezug auf die Arbeitssituation entgegen zu springen, weil er einerseits auf eine klare Geschlechtszuschreibung von aussen hinweist und andererseits die Bedeutsamkeit eines erhöhten Männeranteils in der (Früh-)Pädagogik auch an anderen Stellen deutlich unterstreicht und sich dadurch eine Dekonstruktion des ‚Frauenberufes‘ erhofft.

In der Interviewanalyse lässt sich fallübergreifend rekonstruieren, dass die Erzieher nicht nur gegenüber den Kindern das „eingefahrene Bild von Mann und Frau“ (Ralf 95), sondern auch, wie bereits angedeutet wurde, das Gesellschaftsbild bezüglich Geschlecht und Arbeitsteilung, entkräften möchten. Dies wird auch im folgenden Zitat von Ralf deutlich:

„Eben Kinder sehen-, können mit einem Mann andere Sachen machen als mit der Frau. (nuschelt). Mit Frauen können sie eben andere Sachen machen als mit Männern. (2) Ich finde es einfach wichtig dass sie beides sehen. (2) Die Kinder können von beiden lernen, von beiden Geschlechter, (1) also durch das, wenn es mehr Männer gibt. Und es wird normal also es wird zur Normalität wenn es mehr gibt“ (Ralf 597-602).

Die Auseinandersetzung mit der Bedeutung des (‚männlichen‘) Erziehers für die Kinder, die Ralf in dieser Erzählung anspricht, wurde im Kapitel 9.1 bereits eingehend thematisiert und auch die Bedeutung des (‚männlichen‘) Erziehers für die pädagogische Praxis und den Umgang mit Kindern, die ebenfalls im Zitat ersichtlich werden, wurden im Kapitel 9.2 erläutert. Das Augenmerk für die in diesem Kapitel relevante analytische Kategorisierung richtet sich vielmehr auf seine Formulierung, dass es zur Normalität übergehen würde, wenn es mehr Männer in der Frühpädagogik gäbe. Auch an dieser Stelle wird zwischen den Zeilen auf die Arbeitsteilung in Bezug auf Geschlecht rekurriert und ein Geschlechterungleichverhältnis im Berufsfeld wahrgenommen. Indirekt verhandeln Ralf und Jan in diesen Interviewpassagen Geschlecht als Strukturkategorie (vgl. Kap. 4.1.4) und denken, dass durch einen erhöhten Männeranteil im Erzieherberuf die geschlechtsspezifische Dysbalance nivelliert werden könnte. Bei der Interviewpassage von Ralf wird zwar das Spannungsverhältnis zwischen Normalität

und Abnormität prominenter gemacht, aber letztlich wird auf einer latenten Ebene bei Beiden deutlich, dass es eben erst dann ‚normal‘ wird, wenn mehr Männer in der Frühpädagogik präsent sind. Mit Blick auf die theoretische Auseinandersetzung dieser Arbeit wird ersichtlich, dass den Erziehern bewusst zu sein scheint, dass das Geschlecht des Berufs und die Konnotation ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ von strukturbedingten Zuteilungen der Arbeitsbereiche abhängt. Es macht den Anschein, als ob sie in den Worten Goffmans eine zielstrebige Vorreiterrolle inszenieren, um einerseits stereotypisierende Bilder von Mann und Frau und andererseits die Trennung zwischen ‚Frauen‘- und ‚Männerberufen‘ aufzulösen.

Ein weiterer interessanter Aspekt deutet Nico an, der angibt:

„[...] es ist wirklich beim Arbeiten merkt man es, (1) man geht halt einfach anders an die Aufgaben (4) ((schnalzt mit der Zunge)) ähm (1) und es ist sicher auch ein Thema von Gleichberechtigung (2), dass es (1), ja bis jetzt war es ja so, dass es ein Frauenberuf war, äh weil es halt immer so als ‚Jöö‘ angesehen wird dieser Beruf. Aber also es kommen ja immer mehr Männer in diesen Beruf jetzt bei uns [...] sind wir zehn Prozent Männer (1) und es ist wirklich ja ein anderer Umgang-, ich finde es lässig, wenn sich mehr Männer dafür einsetzen in diesen Beruf zu kommen (Nico 481-488).

Auch in diesem Zitat wird der ‚andere‘ Kinderumgang expliziert und eine Geschlechterdifferenz aufgemacht, was bereits im vorstehenden Kapitel 8.2 ausführlich diskutiert wurde. Interessant ist in dieser Interviewpassage die Formulierung von Nico, dass es „ein Thema von Gleichberechtigung“ ist, wenn mehr Männer in den Kitas arbeiten, weil der Beruf „immer so als ‚Jöö‘ angesehen“ wurde. Ob Nico die Gleichberechtigung in Zusammenhang mit dem Geschlechterverhältnis setzt, wird in seiner Aussage nicht ganz deutlich. Er führt zwar aus, dass der Männeranteil bereits auf zehn Prozent gestiegen ist und dadurch positiv bewertete andere Umgangsweisen in den Kita-Alltag eingebracht werden. Von einer wirklichen Angleichung des hierarchischen Geschlechterverhältnisses kann jedoch in Hinblick auf diesen Prozentsatz nicht gesprochen werden. Ebenfalls an dieser Stelle wird von Nico zwischen den Zeilen ein professionstheoretischer Aspekt stark gemacht. Der Beruf wird aus einer historischen Perspektive nicht als wirklicher Beruf anerkannt, was Nico mit der Wortwahl „Jöö“ bekräftigt. Der Erzieherberuf scheint in dieser Aussage vielmehr einer ‚Semi-Profession‘⁶⁶ zu gleichen, was sich jedoch durch einen erhöhten Männeranteil ändern könnte. In dieser Lesart wird jedoch nicht ganz deutlich, worauf sich denn nun die Gleichberechtigung beruft. Nico könnte sie nämlich auch damit verknüpfen, dass auch Männer gleichwertig diesem ‚Frauenberuf‘ nachgehen dürfen, weil sie ja bekanntlich eine besondere Qualität mitbringen. Am Ende seiner Erzählung macht es den Anschein, als ob die Bedeutung der Männer in der Frühpädagogik durchaus auch ohne Erklärungsbedarf stehen gelassen werden kann. Nico versucht auf eine gewisse Weise seine Aussage zu neutralisieren, indem er sagt, er fände es allgemein einfach schön, wenn sich mehr Männer für diesen Beruf entscheiden würden.

⁶⁶ Zur theoretischen Vertiefung in Bezug auf das Etikett des ‚Frauenberufs‘ als Semiprofession vgl. Etzioni (1969); Wetterer (1993); Rabe-Kleberg (1999); Heite (2008).

In einer weiteren Interviewsequenz werden Nicos Gesichtspunkte hinsichtlich der verschiedenen Lesarten etwas transparenter:

„[...] es [hat] wirklich noch recht wenig Männer [...] in diesem Beruf [und] es [...] ist für mich wirklich wichtig, dass mehr Männer in diesen Beruf kommen und er ist dann auch viel angesehener der Beruf, ist leider so. Ähm /I: Also wie meinen Sie das?/ Ja also das Ansehen in der Wirtschaft finde ich steigert sich, [wenn] mehr Männer in diesem Beruf [sind], weil bis jetzt ist es einfach so recht abgeschätzt worden, [...] es ist freiwillig in einer Kita zu arbeiten und das wird dann erst so halt Pflicht, wenn eigentlich das Ansehen gekommen ist, wenn Kindergarten oder auch Schule. Und ja das man eigentlich dafür ein bisschen kämpft, aus diesem Grund finde ich es wichtig, dass mehr Männer in den Beruf kommen [...]“ (Nico 594-602).

Für Nico ist aus subjektiver Sicht ein erhöhter Männeranteil in den Kitas wichtig, dies wurde von ihm bereits mehrfach betont und hat sich auch in den Auswertungen herauskristallisiert. Bis zu dieser Passage standen diesbezüglich jedoch Argumentationen im Vordergrund, die sich auf die pädagogische Praxis und die Gleichberechtigung bezogen. Nun bringt er aber eine weitere bedeutsame Erklärung ins Spiel, denn er glaubt, dass der Beruf angesehener wird, wenn mehr Männer in diesem tätig sind. Seiner Ansicht nach finde durch den erhöhten Männeranteil eine Aufwertung statt. Mit dieser Aussage eröffnet er einen professionstheoretischen Diskurs und die Kategorie Geschlecht wird ausserordentlich relevant. Nico scheint sich vor allem mit dem Professionsstatus des Berufs auseinanderzusetzen, wobei er die Kategorie Geschlecht einerseits als Abwertungs- und andererseits als Aufwertungskategorie verhandelt. Im vorangegangenen Zitat wurde gezeigt, dass er glaubt, die Kinderbetreuung wurde lange Zeit verniedlicht und nicht richtig ernst genommen. In dieser Hinsicht wird eine geschlechterhierarchische Abwertung bezüglich des Professionsstatus von ihm vorgenommen, denn er glaubt, dass der Beruf durch den hohen Frauenanteil eher so als freiwillig betrachtet wurde. Indirekt spricht er damit die Reproduktionsarbeit an, die historisch gesehen dem unentgeltlichen Arbeitsbereich der Frau zugeteilt wurde. Aus dieser historischen Perspektive fand die Arbeit, die von Frauen geleistet wurde, kaum Anerkennung, sondern wurde abgewertet (vgl. Kraus 1993, 238). Nico ist der Ansicht, dass es aber zu einer symbolischen Neubesetzung kommen könnte, indem die Geschlechterhierarchie durch den steigenden Männeranteil einen Wandel durchläuft. Die Anerkennung des Berufs würde dadurch wirtschaftlich steigen und der Beruf würde angesehener und zur „Pflicht“ werden. Bemerkenswert ist, dass er auf manifester Ebene von einer Aufwertung des Berufs spricht, wenn er sagt, der Beruf wird dadurch „angesehen“ und das „Ansehen“ steigt. Ähnlich wie bei den vorherigen Interpretationen glaubt auch Nico, dass ein erhöhter Männeranteil den ‚Frauenberuf‘ aufwerten und das Geschlechterverhältnis ausgleichen würde.

Zusammenfassende Überlegungen

Obwohl in diesem Unterkapitel nur die Schilderungen von Nico, Ralf und Jan abgebildet wurden, zeigt sich in der fallübergreifenden Interviewanalyse, dass auch Tom und Leo der Ansicht sind, dass ein erhöhter Männeranteil eingefahrene, gesellschaftliche Geschlechterbilder neutralisieren könnte. Ihre Präsenz in der Frauendomäne Frühpädagogik empfinden sie für die Gesellschaft und gerade hinsichtlich stereotypisierender Geschlechterbilder als bedeutsam. Des Weiteren stören sich alle fünf Erzieher daran, dass der Beruf nach wie vor als ‚Frauenberuf‘ konstruiert und teilweise abgewertet wird. Sie alle rekurrieren diesbezüglich auf das von ihnen wahrgenommene Geschlechterungleichverhältnis im Erzieherberuf und erhoffen sich durch einen höheren Männeranteil eine Nivellierung dieser Dysbalance. Es macht zudem den Anschein, also ob sie sich in einer Pionierrolle glauben, die stereotypisierenden Geschlechterbilder zu entschärfen um insbesondere der Konstruktion von ‚Männer‘- und ‚Frauenberufen‘ entgegenzuwirken. In dieser Vorreiterrolle geht es ihnen vor allem darum der Gesellschaft aufzuzeigen, dass es ‚normal‘ ist als Mann in der Kita zu arbeiten. Die gewünschte Normalität sowie die Ausbalancierung der Geschlechterhierarchie könnte ihrer Meinung nach dadurch hergestellt werden, wenn sich der Männeranteil in ‚weiblich‘ konnotierten Berufsfeldern erhöhte und sich dementsprechend die Männer trauen würden, sich diesen Konstruktionen zu widersetzen. Die Konnotation von ‚Frauen‘- und ‚Männernberufen‘ begreifen sie als soziale und strukturell bedingte Konstruktionen, die durch bestimmte Veränderungen dekonstruierbar werden. In dieser Hinsicht wird erkennbar, dass den Erziehern bewusst zu sein scheint, dass die ‚weibliche‘ Konnotation des Erzieherberufs auf die Geschlechtersegregation auf dem Arbeitsmarkt zurückzuführen ist. Bemerkenswert ist dennoch, dass die Befragten diese Bezeichnung an verschiedensten Stellen reproduzieren.

Ein Erzieher verhandelt Geschlechtlichkeit ausserdem in einem professionstheoretischen Diskurs als Auf- und Abwertungskategorie. Er meint, dass der Erzieherberuf durch einen erhöhten Männeranteil an Anerkennung gewinnen und die Profession wirtschaftlich aufgewertet werden würde. Aus einem historischen Blickwinkel deutet er dabei indirekt drauf hin, dass der Beruf lange Zeit um seinen professionellen Stellenwert zu kämpfen hatte.

Nachdem nun eingehend die Verhandlung der wahrgenommenen Bedeutung der Erzieher thematisiert wurde, wird im nächste Kapitel 10 diskutiert, welche Konstruktionsprozesse von Geschlechtlichkeit im beruflichen Kontext diskutiert werden.

10. GESCHLECHTERKONSTRUKTIONSPROZESSE IM BERUFSALLTAG

In diesem Kapitel werden jene Geschlechterkonstruktionsprozesse beleuchtet, die speziell im *Berufsalltag* verhandelt werden. Das Augenmerk richtet sich dabei auf die von den befragten Erziehern wahrgenommenen Geschlechtsattributionen, die von aussen an sie herangetragen werden. Vor dem theoretischen Hintergrund, dass diese Zuschreibungen mit unterschiedlichen Beteiligten in Interaktionen generiert werden, ist im Folgenden auch von *exogenerierten Geschlechtsattributionen* die Rede. Wie in der Abbildung 8 zu erkennen ist, wird in einem ersten Schritt untersucht, welche *positiv konnotierten Zuschreibungen* die Erzieher in ihrem Berufsalltag erleben. Dabei werden in Kapitel 10.1.1 die wertschätzenden Zuschreibungen von Seiten der Eltern sowie in Kapitel 10.1.2 die wertschätzenden Attributionen von Seiten des Teams diskutiert. Diese beiden Eigenschaften der Kategorie *Geschlechtsattributionen im Berufsalltag* werden in der Abbildung 8 unter den Titeln *Der Geschätzte bei den Eltern* und *Der Geschätzte im Team* aufgeführt. In einem zweiten Schritt wird in Kapitel 10.2 eine besonders prominente, *negativ erlebte Geschlechtsattribution* herausgegriffen und anhand verschiedener Interviewpassagen in den Blick genommen. Dafür wird im Kapitel 10.2.1 aufgezeigt, wie die Erzieher die Zuschreibung des *Verdächtigen* wahrnehmen und wie sich die Attribution des ‚männlichen‘ Erziehers als potentiell pädophil veranlagter Mann im Interviewmaterial herauskristallisiert. Das Kapitel 10.2.2 widmet sich schliesslich vor dem Hintergrund des Generalverdachts der Rekonstruktion des Sprechens über den Umgang mit körpernahen Handlungen und den *individuellen Strategien gegen den Generalverdacht*. Das heisst, es wird in den Erzählungen der Befragten untersucht, welche Strategien sie entwickeln, um mit der negativ konnotierten Zuschreibung des Verdächtigen umzugehen und welche Auswirkung der Generalverdacht auf die alltäglichen körpernahen Handlungen haben kann. Dieser Umgang mit körpernahen Handlungen, respektive die individuellen Strategien gegen den Generalverdacht werden in Abbildung 8 durch die Trennlinie von den negativ wahrgenommenen, exogenerierten Geschlechtsattributionen im Alltag abgegrenzt. Diese Trennlinie wird vorgenommen, weil die Strategien gegen den Generalverdacht und der Einfluss der Zuschreibung auf das alltägliche Handeln und nicht die Attribution selbst im Vordergrund stehen.

Das theoretische Fundament dieser Kategorien gründet auf der im Kapitel 4.2.4 erläuterten Annahme, dass Geschlechtsattributionen ein wesentliches Element des ‚doing gender‘ Prozesses darstellen. Interaktionspartner und Interaktionspartnerinnen sorgen durch Zuschreibungen dafür, das Geschlecht des Gegenübers eindeutig zuzuordnen. Im Wechselverhältnis zwischen (Geschlechts-)Darstellung und (Geschlechter-)Zuschreibung wird die Geschlechtszugehörigkeit dabei eindeutig festgelegt. Für die Untersuchung bedeutet dies,

dass die Erzieher erst dann zu ‚männlichen‘ Erziehern werden, wenn ihnen diese Männlichkeit exogeniert, also von aussen zugeschrieben wird.

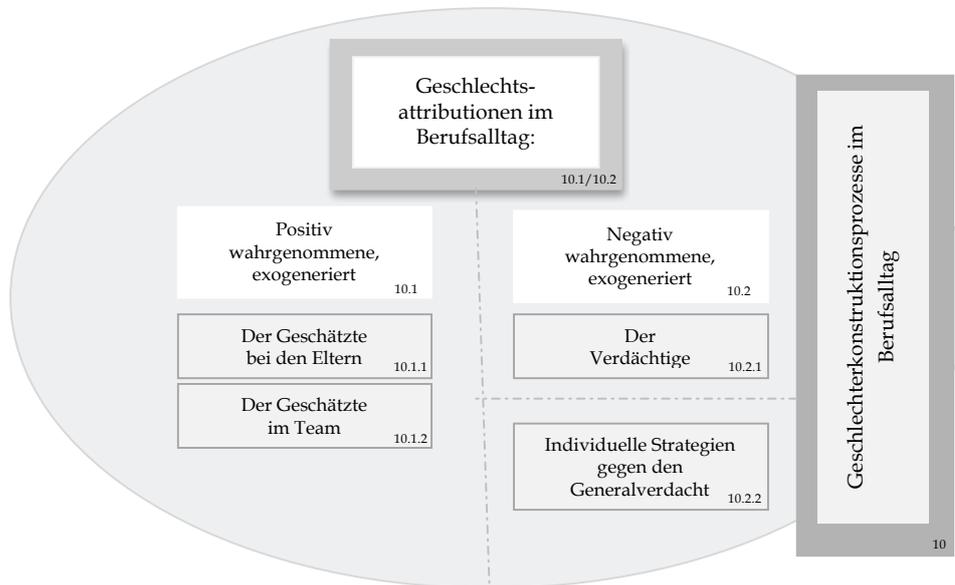


Abbildung 8 Übersicht der Kategorie Geschlechtsattributionen im Berufsalltag

10.1 Positiv wahrgenommene, exogenierte Geschlechtsattributionen

Die Erzieher erleben in ihrem Berufsalltag aufgrund ihres Geschlechts unterschiedliche Zuschreibungen, die positiv aufzufassen sind. Sie scheinen innerhalb ihrer Einrichtungen geschätzt und mit verschiedenen Kompetenzen attribuiert zu werden. Welche unterschiedlichen positiven Zuschreibungen die Befragten auf der Grundlage ihres Geschlechts wahrnehmen, ist Bestandteil dieses Kapitels und soll anhand verschiedenartiger Beispiele aufgezeigt werden.

10.1.1 Der Geschätzte bei den Eltern

In der Interviewanalyse wird ersichtlich, dass die Zuschreibungen von Seiten der Eltern davon gekennzeichnet sind, dass sie die Erzieher aufgrund ihres Geschlechts wertschätzend als etwas ‚Wichtiges‘ ansehen. Alle fünf Erzieher berichten von solchen positiven „Feedbacks“, die sie von den Eltern erfahren. An dieser Stelle muss aber auch betont werden, dass diese nicht immer zwangsläufig in Zusammenhang mit ihrem Geschlecht stehen. So berichten einige Erzieher von der elterlichen Wertschätzung ohne zu explizieren, auf welche Weise oder aus welchem Grund sie diese antreffen. Dementsprechend sind aus einer analytischen Betrachtungsweise nicht alle wertschätzenden Erfahrungen auf das ‚männliche‘ Geschlecht zurückzuführen. In einigen Aussagen wird aber deutlich, dass die elterliche Wertschätzung durchaus auch in Verbindung mit ‚Geschlechtlichkeit‘ steht. Wie sich dies im Interviewmaterial widerspiegelt wird im Folgenden thematisiert.

Tom beschreibt, wie sich die Eltern darüber freuen, dass ein Mann in der Kita arbeitet. Er erzählt:

„[...] die Erfahrung, die ich bis jetzt gemacht habe, also sie [die Eltern] haben sich immer gefreut, dass ein Mann in der Kita arbeitet. Und der grösste Teil sagt, oh lässig ein Mann, das braucht es auch. Also ich habe diesbezüglich immer positive Feedbacks bekommen. Sie fanden, hey so lässig, ja hey ein Mann, das braucht es [...], also das ist auch mal etwas anderes, der bringt auch andere Sachen und einen anderen Wind rein“ (Tom 449-453).

Es ist erkennbar, dass Tom die elterlichen Reaktionen durchweg positiv erfährt. Aus Toms Sprechen über die Eltern lässt sich rekonstruieren, dass die Eltern die Anwesenheit des Mannes in der Kita als notwendig betrachten. Sie sind in der Schilderung von Tom der Ansicht, dass es Männer brauche, weil sie „andere Sachen und einen anderen Wind“ (r)einbringen würden. In Bezug auf die theoretischen Überlegungen, die diesem Kapitel zu Grunde liegen, würde dies bedeuten, dass in dieser Interaktion eine exogenerierte Geschlechtsattribution zu finden ist. Die Eltern gehen nämlich davon aus, dass der Mann „etwas anderes“ zum Kita-Alltag beitragen würde. Dieses ‚etwas andere einbringen‘ scheint sich dabei auf das männliche Geschlecht des Erziehers zu beziehen. Er als Mann frischt, in den Worten von Tom, sozusagen den Kita-Alltag mit einem „anderen Wind“ auf. Dieses ‚Anderer‘ bezieht sich zwischen den Zeilen auf seine Männlichkeit und die ‚anderen Sachen‘ könnten als bestimmte ‚männliche‘ Qualität gelesen werden. Exogeneriert ist diese Geschlechtszuschreibung deshalb, weil sie in Toms Erzählung von den Eltern ausgeht und somit von aussen an Tom herangetragen wird. Auf das Geschlecht bezieht sich diese insofern, weil die Eltern implizit durch die Betonung des ‚Anderen‘ auf die Männlichkeit des Erziehers rekurren. Die Eltern denken, dass durch die Anwesenheit eines Mannes bestimmte ‚männliche‘ Elemente in den Kita-Alltag einfließen, die sich von ‚weiblichen‘ Eigenschaften unterscheiden würden.

Eine weitere Geschlechtsattribution, die von aussen an den Erzieher herangetragen wird, zeigt sich in der Aussage von Jan. Er spricht im folgenden Zitat auf eine ähnliche Weise wie Tom eine elterliche, exogenerierte Attribution an, die auf der Grundlage des männlichen Geschlechts vollzogen wird. Jan sagt:

„Es gibt die Eltern, die super reagieren, die es lässig finden, oh wow cool, mein Sohn braucht jemand, der ein wenig rum rennt im Garten, und die finden das wichtig, dass Kinder Männer- [und] Frauenrollen haben [...]“ (Jan 586-588).

Dieser Interviewausschnitt zeigt, dass Jan von den Eltern positive Reaktionen wahrnimmt. Jan beschreibt, dass es Eltern gibt, die „super reagieren“ und es „lässig“ finden würden, dass ein Mann in der Kita arbeitet. Sie empfinden ihn dementsprechend als grosse Bereicherung. Weiter sind sie der Ansicht, dass vor allem der Sohn von der Anwesenheit des Mannes profitieren könne, da er jemand brauche, der mit ihm im Garten herumrennt. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Eltern Jan als wichtige Bezugsperson für den Jungen adressieren, wobei auf expliziter Ebene eine positive, an das Geschlecht gebundene Zuschreibung stattfindet. Denn der

Sohn braucht nicht irgendjemanden, der mit ihm herumtollt, sondern den ‚männlichen‘ Erzieher. Diese Aufgabe wird ihm aufgrund seines Geschlechts quasi von den Eltern zugewiesen, wodurch das Herumrennen ‚männlich‘ konnotiert wird. Durch diese von den Eltern vorgenommene Attribuierung, die Jan wiedergibt, scheint es, als ob auch ihm eine ganz bestimmte Qualität zugeschrieben wird, die sich von jener der weiblichen Erzieherinnen abgrenzt. Interessanterweise findet dadurch einerseits eine Aufwertung des ‚männlichen‘ Erziehers und andererseits eine Entprofessionalisierung seines pädagogischen Handelns statt. In Bezug auf ersteres gleicht das Herumrennen einem von den Eltern geschätzten ‚männlichen‘ Element. Jan vermag nämlich dieses durch das Einbringen männlicher Interessen einzubringen, was für die Jungen eine Bereicherung darstellt. Neben dieser Aufwertung zeigt sich die Entprofessionalisierung zweitens darin, dass das Engagement des Erziehers in der Kita indirekt geschmälert wird, denn seine pädagogischen Kompetenzen gehen über diese eine Aufgabenstellung hinaus. Auffällig ist ausserdem, dass es für die Eltern bedeutsam ist, dass den Kindern in der Kita sowohl Frauen- als auch Männerrollen präsentiert werden. Hierbei wird nicht mehr vom Sohn sondern von den Kindern gesprochen. Es wäre denkbar, dass auch die Töchter jemanden brauchen, der mit ihnen im Garten herumrennt. Dies wird jedoch nicht in Zusammenhang mit den ‚männlichen‘ Interessen erwähnt. Da scheint es allgemein einfach gut zu sein, dass die Kinder von Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstruktionen profitieren können. Auch wird nicht deutlich, ob dieses Beispiel von einem Elternpaar kommt, oder ob Jan sich auf mehrere Eltern bezieht, die dieser Ansicht sind. Was jedoch deutlich wird, ist, dass er als ‚männlicher‘ Erzieher von den Eltern sehr geschätzt wird.

Auch bei Leo lässt sich eine exogenierte Geschlechtsattribution in Form der elterlichen Anerkennung und Wertschätzung vor dem Hintergrund seines professionellen Handelns rekonstruieren. Im Interview gibt er an:

„Sie [die Eltern] finden es lässig, dass ein Mann überhaupt auf der Gruppe ist und wenn du dann irgendwie den Eltern erzählst, dass du mit den Kindern gerauft hast und wirklich Kräfte gemessen hast, weil das Kind am Durchdrehen war, weil es einfach Energie hatte für hundert, dann sind sie dir sehr dankbar, dass du hier bist“ (Leo 372-376).

Die Eltern sind Leo vor allem dann für seine pädagogische Arbeit dankbar, wenn er ihnen während der Rekapitulation des Tagesablaufes erzählt, was er mit den Kindern alles erlebt hat. Gerade die Kinder, die viel Energie haben, profitieren von der Balgerei, die er in Kapitel 9.2 als Merkmal des ‚männlichen‘ Kinderumgangs präsentiert. Die Eltern scheinen diese von Leo dargestellte, ‚männliche‘ pädagogische Praxis zu schätzen und sie würden es anscheinend begrüßen, wenn noch mehr Männer diese Kindergruppe betreuen würden. Diese Lesart wird bekräftigt durch Leos Aussage, dass die Eltern es schön fänden, dass „überhaupt“ ein Mann für die Betreuung ihrer Kinder zuständig sei. Dementsprechend würden sie einen höheren Männeranteil sehr begrüßen, was Leo auch anderorts hervor hebt (181-182). Interessanterweise wird in diesem Zitat und vor dem Hintergrund von Leos Schilderungen in Kapitel 9.2 nicht

ganz ersichtlich, von wem diese geschlechtsspezifische Attribuierung vorgenommen wird. Es könnte sein, dass der Erzieher selbst das Raufen ‚männlich‘ konnotiert und die Eltern dieser Konnotation auf indirekter Weise durch ihre Dankbarkeit zustimmen. Es ist aber auch vorstellbar, dass diese Adressierung verstärkt von Eltern mit energievollen Kindern stammt, die dankbar sind, dass sich ihre Kinder beim Erzieher austoben können. Vor dem Hintergrund der theoretischen Vorüberlegungen wird in beiden möglichen Lesarten sichtbar, dass die Eltern in Bezug auf die Geschlechtszuschreibung zwar unterschiedlich stark, aber in beiden Interpretationsweisen wirksam werden. Es zeigt sich demnach auch bei Leos Schilderung, dass der ‚männliche‘ Erzieher als Bezugsperson für die Kinder geschätzt wird, weil er ähnlich wie in den obigen Erläuterungen für die Kinder eine Bereicherung darstellt. Im Fall von Leo hat diese Wertschätzung darüber hinaus mit einem besonderen Vertrauensverhältnis zwischen ihm und den Eltern zu tun, das durch seine langjährige Berufserfahrung aufgebaut werden konnte. Leo berichtet:

„[...] ich bin seit zehn Jahren hier, die Eltern schätzen mich. Ich habe vielleicht von einigen schon das zweite Kind, das ich betreue in der Kita. Die kennen mich auch sehr lange und die schätzen das sehr. Sie schätzen es sehr, dass es Männer hat, dass vielleicht auch viel alleinerziehende Eltern, die es hat, dass die das auch, das männliche Pendant noch haben“ (Leo 57-61).

Auch diese Interviewpassage bestätigt, dass Leo von Seiten der Eltern grosse Wertschätzung erfährt. Sie kennen ihn schon lange und empfinden seine Präsenz als Mann in der Kita als Bereicherung. Die Geschlechtsattribution, die der Erzieher von aussen wahrnimmt, wird über das „männliche Pendant“ verhandelt, wodurch ihm als Mann von Seiten der Eltern eine Bedeutung zugeschrieben wird. Unter anderem für Kinder von alleinerziehenden Müttern, denen das ‚männliche‘ Gegenüber zu Hause fehlt, wird er aufgrund seines Geschlechts als geschätzte und bedeutsame Figur adressiert.

Nachdem nun die Interviewpassagen diskutiert wurden, in denen die elterliche Wertschätzung in Zusammenhang mit dem ‚männlichen‘ Geschlecht steht, werden im Folgenden weitere Erfahrungen thematisiert, in denen keine explizite beziehungsweise keine zwingend positiv konnotierte exogenerierte Geschlechtsattribution von Seiten der Eltern stattfindet. Ausserdem wird in diesen weiteren Ausführungen transparent gemacht, dass die elterliche Wertschätzung bei den Erziehern eine Verhandlung von Geschlechtlichkeit auslösen kann. Teilweise werden dabei bereits Lesarten herausgearbeitet, die sich mit der Thematik des Kapitels 10.2 vermischen. Dies wird jedoch nicht als Problem betrachtet, sondern deutet auf die herausfordernde Diffusität der kategorialen, analytischen Trennschärfe hin und verweist auf den permanent vorhandenen Generalverdacht, dessen sich die Erzieher bewusst zu sein scheinen.

Tom berichtet, dass er in seiner Berufskarriere „noch nie ein negatives Feedback bekommen“ (457) habe. Ihm ist aber auch bewusst, dass gewisse Eltern einem Mann gegenüber skeptisch

sein können. Im folgenden Zitat wird deutlich, wie in seinen Erfahrungen diese Skepsis durch das professionelle Setting verfliegen kann. Tom erläutert:

„[...] ich habe bis jetzt noch nie ein negatives Feedback bekommen von dem her, also ich denke, es gibt sicher eins, zwei, die zuerst ein wenig, wie soll ich sagen, hm, ein Mann, die dann aber nachher merken, hey, es ist lässig. Eben, es kommt auch immer drauf an, denke ich, wie man sich auch gibt“ (Tom 456-460).

Tom zieht in dieser Erzählung die negativ konnotierte Formulierung der positiven vor, indem er sagt, er habe „noch nie ein negatives Feedback“ von Seiten der Eltern wahrgenommen. Dies verstärkt die Vermutung, dass die Erzieher durchaus mit negativen Reaktionen konfrontiert werden können. Tom jedenfalls begegnet diesen nicht in Zusammenhang mit den Eltern. Gleichzeitig macht er jedoch eine elterliche Geschlechtsattribution transparent, die auf eine Verunsicherung qua Geschlecht verweist. Das Zögerliche, das mit der Verunsicherung einhergeht, widerspiegelt sich in Toms Aussage darin, dass ein paar wenige Eltern zu Beginn nicht so recht wissen, wie sie auf den Mann in der Kita reagieren sollen. Dieses elterliche Unbehagen wird expliziert durch Toms Wortwahl „hm, ein Mann“ und bekräftigt die Lesart, dass dieses Unbehagen auf das männliche Geschlecht zurückführt. In Anbetracht der eingangs erläuterten theoretischen Annahmen wäre diese Deutung ebenfalls eine exogenerierte Geschlechtsattribution, die jedoch nicht positiv, sondern eher misstrauisch zu bewerten ist. Für Tom scheint diese geschlechtsspezifisch gedeutete Attribution jedenfalls nicht irritierend zu sein, denn er setzt sie in Zusammenhang mit dem Auftreten des Erziehers. Für ihn scheint das Auftreten des Erziehers die Zuschreibungen der Eltern zu beeinflussen, wenn er sagt: „Es kommt auch immer darauf an [...], wie man sich auch gibt“. Tom, der sich während des Interviews als vertrauensvoller, professioneller, selbstsicherer Erzieher präsentiert, ist der Ansicht, dass es ihm durch sein kompetentes Auftreten gelinge, die an das männliche Geschlecht gebundenen elterlichen Unsicherheiten abzubauen. Auf einer latenten Ebene macht er damit auf das professionelle Setting aufmerksam. So erklärt er, dass diese elterliche Unsicherheit dann abgebaut werden könne, wenn die Eltern merken, „hey, es ist lässig“. Diese von Tom geschilderte Reaktion könnte darauf zurückzuführen sein, dass ihnen das professionelle Umfeld der Kita, in welches ihre Kinder eingebettet sind, bewusst wird. Es wäre denkbar, dass die aufgrund des männlichen Geschlechts aufkommende Unsicherheit durch die Fokussierung auf die Professionalität in den Hintergrund rückt. In dieser Lesart würde das Geschlecht des Erziehers für die Eltern schlussendlich keine Rolle mehr spielen, weil sie in der pädagogischen Betreuung ihrer Kinder vordergründig den professionellen und nicht den ‚männlichen‘ Erzieher zu schätzen wissen.

In einem weiteren Interviewausschnitt mit Ralf zeigt sich ebenfalls, dass die von dem Erzieher erklärte elterliche Wertschätzung ein Auslöser für die weitere Verhandlung von Geschlechtlichkeit darstellen kann. In einem ersten Zitat macht Ralf deutlich, dass er sich sowohl im Team als auch bei den Eltern akzeptiert fühlt, indem er angibt:

„Ich bekomme immer wieder stark von den Eltern zu spüren, dass sie es sehr schätzen, dass ich da bin. Dass es einen Mann im Team gibt (2) und dass sie mir auch vertrauen; und dasselbe spüre ich auch vom Team (3), [...] sei es von der Chefin, sei es von der Anleiterin (2) [oder] den Mitstiftinnen, Unterstiftinnen, und der Oberstiftin. [Sie] sind froh, dass sie auch das sehen. [Das es] nicht nur Frauen im Beruf, sondern halt eben auch einen Mann [hat]“ (Ralf 365-370).

Aus dieser Erzählung wird ersichtlich, wie Ralf in seinem Arbeiten die Wahrnehmung der Eltern und des Teams ihm gegenüber empfindet. Er spürt, dass die Eltern und das Team ihm vertrauen und dass sie es schön finden, dass nicht nur Frauen, sondern auch Männer im Beruf präsent sind. Das von Ralf angesprochene Vertrauen bezieht sich dabei auf ganz bestimmte Handlungen, wie in einer weiteren Interviewpassage bezüglich der Wertschätzung deutlich wird. Ralf führt aus:

„[...] das was ich [von Seiten der Eltern] spüre ist Wertschätzung und Dankbarkeit. Eben dass ich da bin, sie vertrauen mir, es ist überhaupt kein Thema dass ich wickle, oder gewisse Sachen in der Körperpflege übernehme, das gehört einfach dazu und sie haben mich kennengelernt und darum vertrauen sie mir auch und das wird signalisiert und sie sagen es auch immer wieder und für das bin ich dankbar und bin ich froh, dass das so ist. Ich weiss, das ist nicht selbstverständlich - es muss nicht so sein“ (Ralf 446-451).

Die Eltern „signalisieren“ Ralf, dass sie ihm vertrauen, ihn wertschätzen und für seine pädagogische Arbeit dankbar sind. Diese positiv zu bewertende exogeneralisierte Zuschreibung wird auch im ersten Zitat transparent, denn er wird von Seiten der Eltern und des Teams als Bereicherung anerkannt. Sowohl die Eltern als auch das Team sind in der Erzählung von Ralf froh, dass sie auch dem ‚männlichen‘ Part im Erzieherberuf begegnen. Im zweiten Zitat scheint diese Attribution weniger von aussen, sondern von Ralf selbst an Geschlecht gebunden, und über Geschlechtlichkeit verhandelt, zu werden. Der Erzieher bezieht das Vertrauen auf spezifische Handlungen im Bereich der Frühpädagogik und meint damit vor allem den Umgang mit körperlicher Nähe. Durch das Vertrauensverhältnis zwischen ihm und den Eltern, das durch das Kennenlernen aufgebaut wurde, ist es für ihn in diesem Fall „kein Thema“, dass er die Körperpflege der Kinder übernimmt. Es könnte aber auch anders sein und dies ist Ralf bewusst. Damit rekuriert er zwischen den Zeilen auf einen Generalverdacht, der ihn zu beschäftigen scheint. Er stellt aber auch klar, dass er diesem Verdacht durch das Vertrauen der Eltern nicht begegnet. Es ist bemerkenswert, wie offensichtlich in dieser Erzählsequenz ein Spannungsbogen zwischen Vertrauen und Misstrauen aufgemacht wird. Das erste, was Ralf nämlich erzählt, nachdem er dargelegt hat, dass ihm die Eltern vertrauen, ist, dass er die Kinder ohne Probleme wickeln könne. Diese schnelle Aneinanderreihung und die dadurch entstehende Kausallogik provoziert gleichzeitig eine Umkehrung dieses Zusammenhangs. Misstrauten die Eltern nämlich Ralf, würde er die Kinder nicht wickeln dürfen, geschweige denn die Körperpflege übernehmen. Hierbei wird deutlich, dass die elterliche Wertschätzung beim Erzieher etwas auslöst, denn er konstruiert daraus indirekt eine Geschlechtsattribution, die er

selbst an Geschlechtlichkeit bindet und auf sein pädagogisches Handeln bezieht. Ausserdem wird ersichtlich, welche Bedeutung das elterliche Vertrauen für den Erzieher einnimmt. Ralf verweist zudem durch seine Dankbarkeit gegenüber der elterlichen Wertschätzung und seine Formulierung „es muss nicht so sein“ darauf, dass ihm seine Vulnerabilität deutlich bewusst ist.

10.1.2 Der Geschätzte im Team

Die Erzieher werden auch von Seiten ihrer Mitarbeitenden sehr geschätzt. Diese Wertschätzung, die oftmals über ihr Geschlecht erfolgt, ist bei allen fünf Befragten in ihrer Erzählung rekonstruierbar. Die Verschiedenartigkeit dieser positiven Zuschreibungen sowie die Auseinandersetzung mit ihnen werden im Folgenden anhand einiger Beispiele aufgezeigt. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass die positiv exogenerierte Geschlechtsattribution, die von den Mitarbeiterinnen ausgeht, bei den Erziehern weiter thematisiert und hinsichtlich Geschlechtlichkeit verhandelt wird.

Der frische Wind des Hahns im Korb

Ein Erzieher erzählt mit einem gewissen Stolz, dass er sich im Team wie ein „Hahn im Korb“ behandelt fühlt und es wird ersichtlich, dass er dieser Wertschätzung etwas kritisch gegenüber steht. So berichtet Jan:

„[...] ich als Mann [werde] irgendwie auch geschätzt, also sie sagen immer, „Ach, es ist so angenehm, mit dir zusammen zu arbeiten“, und das stellt mich auf. Ah, doch es ist auch nicht nur schwierig mit Frauen zusammen zu arbeiten, sondern auch schön [...]. Ich werde da ein bisschen wie ein Hahn im Korb behandelt, und auch viel so, „Hey wie siehst du das?“. Da merke ich, stehen sie vielleicht eben eher in Konkurrenz. Sie kommen dann eher zu mir und fragen nach meiner Meinung. So, das baut mich dann wieder so ein wenig auf, es ist nicht immer einfach, aber es ist auch schön. Also, das hat auch das Positive, [ich] stehe immer so ein wenig im Mittelpunkt“ (Jan 574-582).

In der Erzählung von Jan wird deutlich, dass er von seinen Arbeitskolleginnen sehr geschätzt wird und damit eine positive Zuschreibung erlebt. Die Zusammenarbeit mit Jan wird von den Kolleginnen anerkannt, sie fragen ihn um Rat und möchten seine Meinung wissen. Er bezeichnet sich selber als „Hahn im Korb“ und ihm gefällt es im Mittelpunkt zu stehen. Dieses ‚im Mittelpunkt stehen‘ erklärt er sich dadurch, dass die Frauen in ihm als Mann keine Konkurrenz sehen würden. Dies könnte als Hinweis aufgefasst werden, dass diese exogenerierte, von seinen Mitarbeiterinnen ausgehende, Attribution aufgrund seines männlichen Geschlechts erfolgt. Gleichzeitig erwähnt er, dass ihm die Zusammenarbeit mit Frauen aber auch nicht immer leicht falle. Hierbei wird deutlich, dass er diese geschlechtsspezifische Zuschreibung zu diskutieren beginnt. Er bezieht sich dabei auf seine Männlichkeit, indem er darauf hindeutet, dass „es [...] anstrengend [ist] nur in einem reinen Frauenberuf zu arbeiten“ (557-558). Die Position des Anerkannten und Geschätzten ist für ihn dementsprechend herausfordernd. Er beschreibt, dass sich die Konfliktlösestrategien zwischen Männern und Frauen unterscheiden würden und macht dabei eine Geschlechterdifferenz stark.

Konflikte werden aus seiner Sicht unter Männern anders gelöst: „Es ist direkter [...] man wird hässig und dann sagt man, hey gehen wir ein Bier trinken [...] und dann ist es gegessen“ (560-562). Frauen gehen seiner Meinung anders mit Konflikten um, sie sind „nachtragender“ (565) und „man muss ein wenig schauen wie man es sagt“ (565-566). Auch das „Zwischenmenschliche“ (566) unter Frauen empfindet er als schwieriger, es sei „subtiler und raffinierter“ (568) und gehe manchmal in Richtung „Mobbing“ (568). Er fühlt sich in seiner Position dabei nicht immer wohl, weil seine ‚weiblichen‘ Mitarbeitenden sich gegenseitig ausspielen und dies zum Teil bei ihm ausgetragen werde. Er betont, dass er sich bei solchen Konflikten raushalten wolle, wobei dies nicht immer einfach umsetzbar sei, weil „dann ist die eingeschnappt und dann ist die eingeschnappt“ (572-573). In diesen Ausführungen wird ersichtlich, dass Jan durch diese Wertschätzung in eine Sonderposition gerückt wird, der er jedoch ambivalent gegenüber steht. Er wird von seinen ‚weiblichen‘ Kolleginnen sprichwörtlich ‚in Beschlag genommen‘ und es fällt ihm schwer sich abzugrenzen. Er setzt in seiner Schilderung Geschlechtlichkeit deutlich als relevant, indem er die Art und Weise, wie Frauen miteinander umgehen oder Konflikte lösen, von seinem ‚männlichen‘ Handeln abgrenzt. Durch seine Beispiele, wie Frauen und Männer unterschiedlich Konflikte bewältigen, macht er darüber hinaus auf manifester Ebene eine Geschlechterdifferenz auf. Männer und Frauen gehen aus seinem Blickwinkel ganz anders mit gewissen Dingen um, und das erschwert teilweise seine Arbeit als Mann in einem ‚Frauenberuf‘ (vgl. 573).

Eine ähnliche Erklärung liefert Leo, der auf denselben von Jan aufgegriffen Aspekt eingeht. Auch er erlebt von seinem Arbeitsumfeld durchweg positive Zuschreibungen und findet ein „bunt durchmisches Team“ (233-234) äusserst wichtig. Als Begründung dafür macht Leo ebenfalls eine konstruierte Geschlechterdifferenz prominent, indem er sagt:

„[...] wenn man ein bunt durchmisches Team ist, agiert auch das Frauenteam völlig anders, wenn noch ein Mann drin ist. Es ist nicht bei allen, aber es ist wahr, dass Frauen untereinander dazu tendieren ‚hina dura zreda‘ [hinter dem Rücken über jemanden zu reden]. Und wenn ein Mann im Team ist, ist das viel frontaler“ (233-236).

Leo beschreibt, dass ein Mann für das Team wichtig ist, weil durch ihn auch die Frauen anders reagieren. Aus seiner Perspektive tendieren Frauen eher dazu hinter dem Rücken über jemanden zu reden. Diese Ansicht scheint mit Jans Vorstellung übereinzustimmen, dass Frauen eher intrigieren als Männer. Und auch die Auffassung, dass durch die Anwesenheit des Mannes die Interaktion im Team frontaler wird, gleicht der Metapher vom ‚Bier trinken gehen‘. Interessanterweise schildern die beiden Erzieher diese erlebten, exogenierten Geschlechtsattributionen auf eine positive Weise. Sie freuen sich im Team integriert und von den Mitarbeiterinnen geschätzt zu werden. In den Erzählungen stellen sie sich vor diesem Hintergrund aber gleichzeitig auch als ‚männlich‘ dar und heben gewisse ‚männliche‘ Kompetenzen heraus. Das bedeutet, dass sie sich in Bezug auf gewisse ‚weibliche‘ Aspekte, wie zum Beispiel den Konfliktlösestrategien abgrenzen und dadurch ihre Männlichkeit

unterstreichen. Dies zeigt, dass die Geschlechtsattribution, die von aussen an sie herangetragen wird, einen Aushandlungsprozess bei den Erziehern auslöst, indem sie beginnen weiter geschlechtsrelevante Aspekte zu thematisieren.

Tom macht diese Geschlechterdifferenz weniger stark, wenn er von den positiven Zuschreibungen von seinen Arbeitskollegen und Arbeitskolleginnen spricht. Er stellt fest, dass er sich seit seiner Lehrzeit von seinen Mitarbeitenden geschätzt fühle (504-505) und berichtet von einer entspannten Teamatmosphäre. Ihm gefällt die Harmonie im Team und dass es auch möglich ist in stressigen Situationen „zwischendurch [...] Sprüche [zu] klopfen“ (512). Wenn er von der Geschlechtsattribution im Team erzählt, wird deutlich dass diese durchaus positiven Charakter aufweist:

„[...] sie finden es auch, also so wie ich es jetzt auch merke, sie finden es wirklich auch lässig, sie finden es auch wichtig, dass ein Mann hier ist. Eben es gibt auch eine Abwechslung ins Team. Ja: also von dem her [...] ich habe seit [...] der Lehre positive Feedbacks bekommen. Eben einfach ein Mann ((nuschelt)) ich=habe=auch=schon gehört eben, man bringt auch einen anderen Wind rein, einen frischen Wind rein“ (Tom 514-519).

In seiner Beschreibung wird ersichtlich, dass diese Zuschreibung deshalb positiv konnotiert ist, weil er als Mann „Abwechslung“ und „frischen Wind“ ins Team reinbringt. Seine Wortwahl „sie finden es lässig [und] auch wichtig“, dass „ein Mann“ in der Kita arbeitet, lässt die Vermutung offen, dass diese Anerkennung an seine Männlichkeit gebunden ist. Im Gegensatz zu Jan und Leo expliziert Tom nicht, welche Aspekte zu dieser Anerkennung führen. Es wird aber dennoch ersichtlich, dass diese Zuschreibung aufgrund seines Geschlechts erfolgt. Ihm als Mann wird es nämlich möglich, das Team quasi aufzufrischen. Tom scheint die Metapher des „frischen Windes“ zu gefallen, denn er benutzt sie, wie bereits gesehen, auch bezüglich der Wertschätzung der Eltern.

Der handwerklich Begabte

Eine weitere exogenerierte Geschlechtsattribution, die sich im Interviewmaterial herausarbeiten lässt, ist die Zuschreibung, dass ein ‚männlicher‘ Erzieher handwerklich besonders begabt sei. Sowohl in der Interviewanalyse als auch hinsichtlich des Forschungsstandes in Kapitel 1 wird ersichtlich, dass die Technikkompetenz häufig als ‚männlich‘ konnotierte Eigenschaft dargestellt wird. Unter anderem verweist die Studie von Buschmeyer (2013) über Männer im Erzieherberuf darauf, dass technische Aufgaben eher dem männlichen Betreuungspersonal zugewiesen werden und auch die befragten Erzieher nehmen ähnliche Zuschreibungen in ihrem Berufsalltag wahr. Im Bereich der Frühpädagogik, so zeigen die Auswertungen, beziehen sich Technikkompetenzen vor allem auf Schreiner- und Reparaturarbeiten, wie beispielsweise das Bauen und Zusammenstellen von Kinderbetten oder sonstigen Arbeiten bezüglich der Instandhaltung von Mobiliar. Es wird von den Interviewten aber auch erwähnt, dass ihnen eine besondere Kompetenz in anderen handwerklichen Tätigkeiten, wie beispielsweise im Bereich

der Elektrizität oder dem Tragen schwerer Gegenstände zugesprochen wird. Die Annahme, respektive die Zuschreibung, dass ‚männliche‘ Erzieher besonders in diesen Aufgabenbereichen begabt seien, muss jedoch nicht immer mit der Selbsteinschätzung der Erzieher übereinstimmen. Wie diese Zuschreibungsprozesse im empirischen Material verhandelt werden, ist Gegenstand folgender Abschnitte.

Nico nimmt die Adressierung, ein begabter Handwerker zu sein, positiv wahr. Er freut sich darüber, wenn ihm von Seiten seiner Kolleginnen handwerkliche Fähigkeiten zugeschrieben werden und sie auf ihn zukommen und fragen, ob er diese übernehmen möchte. Er fühlt sich von dieser Zuschreibung angesprochen, wie er in der aufgeführten Interviewpassage erklärt:

„[...] wenn es zum Beispiel um Sachen geht wie flicken ((beide lachen)), ja also übernehme ich auch gerne solche Aufgaben, weil ich es einfach gerne mache. So wenn man einen Leiterwagen flicken muss oder halt wirklich auch wenn es etwas Handwerkliches ist. (3) Ja, die ich gerne mache, da kommen sie auch auf mich zu, ob ich es machen möchte, sie würden es aber auch übernehmen. Also aber nicht, dass speziell ich als Mann diese Arbeiten machen muss“ (Nico 446-451).

Nico übernimmt gerne handwerkliche Tätigkeiten oder Reparaturarbeiten. Es gefällt ihm, wenn er einen Leiterwagen instand setzen kann und dafür angefragt wird. Gleichzeitig betont Nico, dass er diese Arbeiten nicht übernehmen müsse nur weil er ein Mann sei. Er interessiert sich einfach dafür und dies scheinen auch seine Mitarbeiterinnen zu spüren. Sie zwingen ihm nämlich diese Aufgaben nicht auf, da sie, wie Nico es formuliert, diese auch übernehmen würden. Es scheint demnach, dass diese Zuschreibungen für Nico nicht verpflichtend seien, sondern als ob eine informelle Abmachung bestünde, dass Nico solche Tätigkeiten übernehmen könne, wenn er dies möchte. Nico freut sich über diese Kompetenzzuschreibung und betont in dieser Passage, dass diese nicht an sein Geschlecht gebunden sei. Das Lachen zu Beginn seiner Erzählung könnte jedoch indirekt dahingehend gedeutet werden, dass das „Flicken“ sehr wohl eine ‚männlich‘ konnotierte Tätigkeit ist und mit dem ‚männlichen‘ Geschlecht zusammenhängt. Da die Interviewerin ebenfalls in das Lachen einstimmt, würde in dieser Lesart auch sie diese an die Männlichkeit appellierende Zuschreibung bekräftigen. An einer weiteren Stelle im Interview wird deutlich, dass Nico diese exogeneratede Zuschreibung durchaus mit seinem Geschlecht assoziiert. Er expliziert diese geschlechtsspezifische Voreingenommenheit indem er angibt:

„Das ist halt einfach ein bisschen ein Vorurteil, das man dann ein bisschen bestätigt halt, wenn man mit Handwerklichem zu tun hat, dass es wirklich halt ein wenig in die Männerrolle geht“ (Nico 573-575).

Nico ist also bewusst, dass er durch seine Freude an handwerklichen Tätigkeiten ein bestehendes Vorurteil bestätigt, was ihn aber nicht zu stören scheint, weil er es gerne macht. Zwischen den Zeilen übernimmt er diese Zuschreibung und stellt sich bezüglich dem Handwerklichen als kompetent und ‚männlich‘ dar. Es könnte sein, dass er diese Zuschreibung

deshalb positiv wahrnimmt, weil sie seine Männlichkeit wieder herstellt, die durch seine Berufswahl infrage gestellt wurde. Im Interview zieht sich diese Lesart jedoch nicht konsequent durch. Zwar denkt Nico einerseits, dass ein erhöhter Männeranteil den Erzieherberuf aufwerten könnte, was vielleicht ein Hinweis wäre, dass er sich seiner Männlichkeit beraubt fühlt. Andererseits betont er verschiedentlich, dass viele männliche Freunde auch diesem Beruf nachgehen und er den professionellen Austausch mit ihnen schätzen würde, was hingegen kein Anzeichen einer beraubten Männlichkeit darstellt. Weiter wäre denkbar, dass diese Kompetenzzuschreibung seine eingenommene Sonderposition verändert, indem er im Kita-Alltag Anerkennung erntet und etwas einbringen kann, das vielleicht seinen weiblichen Kolleginnen nicht in gleicher Weise gelingt. Vielleicht genießt er den Status handwerklich besonders begabt zu sein, vielleicht nimmt er diese Zuschreibungen aber auch einfach deshalb an, weil es seine Leidenschaft ist. Obwohl aus diesen Interviewpassagen nicht eindeutig erkennbar wird, vor welchem Hintergrund Nico diese Zuschreibung akzeptiert, konnte dennoch aufgezeigt werden, dass in seinen erlebten berufsaltäglichen Interaktionen gewisse Tätigkeiten im Erzieherberuf ‚männlich‘ konnotiert werden.

Auch Leo und Jan erlebten rückschauend auf ihre Berufserfahrung, dass ihnen für bestimmte Tätigkeiten eine besondere Kompetenz zugesprochen wurde. Für Jan stimmten jedoch diese zugeschriebenen Fähigkeiten nicht immer mit seinem Selbstbild überein. Er erinnert sich, dass ihm handwerkliche Tätigkeiten übertragen wurden, die nicht zu seinem Kompetenzbereich zählen:

„[...] ich weiss noch die Lehrzeit. Ich war nur am Tragen, die schweren Sachen und - ähm - wenn irgendwie etwas gewesen ist, war ich die erste Ansprechperson. „Jan, es ist schwer, trägst du es bitte rauf“. Und „mach das bitte, ah das ist ja Männerarbeit, schreinerer du dieses Bettchen“ und ich bin überhaupt nicht begabt, also ich habe zwei linke Hände. Also es ist wirklich das Schlimmste für mich, etwas zusammen zu schreinern und ähm das Tragen, klar mach ich das auch, aber ich fühlte mich dann jeweils etwas unfair behandelt“ (Jan 679-684).

In dieser Ausführung wird deutlich, wie in den von Jan erlebten Interaktionen Geschlechtlichkeit verhandelt wird. Ihm wird in der Interaktion mit seinen damaligen Arbeitskolleginnen auf einer expliziten Ebene Männlichkeit zugeschrieben. Seine damaligen Arbeitskolleginnen waren nämlich der Ansicht, dass Schreinerarbeiten und das Tragen schwerer Gegenstände „Männersache“ sei. Jan lehnt diese Zuschreibungen jedoch so gut es geht ab und erklärt, dass er dieser Kompetenzzuschreibung, die aufgrund seines Geschlechts erfolgt, nicht gerecht werde. In seiner Formulierung „ich habe zwei linke Hände“ stellt er fest, dass er für solche handwerklichen Handlungen unbegabt sei und diese darum auch äussert ungerne ausführe. Seine Inkompetenz bezüglich Schreinerarbeiten, so macht es den Eindruck, wurde von seinen Interaktionspartnerinnen dadurch kompensiert, dass er für das Tragen schwerer Gegenstände verantwortlich gemacht wurde. Im Interview erzählt Jan, dass er gerne

bereit sei zu helfen, wenn er gebraucht werde. Diese permanente Übertragung bestimmter Tätigkeiten habe ihn jedoch gestört.

Ähnlich erging es Leo, der bereits während seiner Berufswahlorientierung wusste, dass er handwerklich ungeschickt sei (5-6). In seiner Ausbildung erlebte er eine Chefin, die ihm aufgrund seines Geschlechts besondere Fähigkeiten in bestimmten Handlungen zuschrieb. Wie Leo auf diese Zuschreibungen bestimmter ‚männlich‘ konnotierter Fähigkeiten im Interview rekurriert, wird im folgenden Zitat ersichtlich:

„Das kam eher von der ehemaligen Chefin, die ich in der Lehre hatte. Eben, so „ein Mann muss handwerklich begabt sein, warum kannst du den Rollladen nicht flicken, das kann doch ein Mann“. Ein Mann muss irgendwie Lampen aufhängen können, das konnte ich alles nicht, habe ich auch nie gelernt ((lacht))“ (Leo 377-380).

Hier beschreibt Leo Kompetenzzuschreibungen und Erwartungshaltungen, die von aussen an ihn herangetragen werden, jedoch mit seinem eigentlichen Beruf als Erzieher nichts zu tun haben. Von seiner damaligen Chefin wurden aber diese Handlungen ‚männlich‘ konnotiert und daher glaubte sie, dass diese in seinen Arbeitsbereich fallen würden. Leo macht später im Interview diese Zuschreibungen am Alter und der Erziehung seiner damaligen Chefin fest und fügt hinzu: „Die hat das halt auch von zu Hause mitbekommen“ (381-382). Anscheinend sind diese Zuschreibungen von Männlichkeit, die in dieser Interaktion eindeutig ersichtlich werden, aus Sicht von Leo von der Sozialisation und Generation abhängig (383-384). Er zumindest lehnt sie auf ähnliche Weise wie Jan ab und erklärt humorvoll, dass er diese Tätigkeiten weder gelernt habe noch ausführen konnte. In einer weiteren Textstelle erklärt Leo, dass diese Zuschreibungen je nach Team variieren können und greift in dieser Schilderung noch einmal auf seine damalige Chefin zurück. Augenscheinlich wird zudem, dass sich Leos Abneigung bezüglich dieser Kompetenzzuschreibungen durch seine Berufserfahrungen verändert hat:

„Im Team, da habe ich bereits verschiedene Erfahrungen gemacht. Einmal hatte ich ein Team, da fanden alle, so handwerkliche Sachen, das sei Männersache, das müsse ich machen, oder mein damaliger Oberstift. Es gibt Teams, wie das, das ich jetzt habe, in denen alle alles machen. Aber wenn es etwas Handwerkliches zu flicken gibt, geben sie es eher mir. Weil ich es mittlerweile auch gerne mache. ((lacht)) Ich durfte es selber machen und ich begann zu experimentieren und merkte, dass ich es doch gerne mache. So einfache, handwerkliche Tätigkeiten [...]“ (Leo 352-358).

Leo ist der Kompetenzzuschreibung, dass Männer besonders handwerklich begabt seien, in seiner Berufskarriere wohl des Öfteren begegnet und er konnte sich diese im Laufe der Zeit aneignen. Mittlerweile führt er „einfache, handwerkliche Tätigkeiten“ sogar gerne aus und nimmt sie begrüssend entgegen. Obwohl Leo hervorhebt, dass in seinem jetzigen Team keine geschlechtsspezifischen Arbeitsteilungen vorgenommen werden, macht es den Anschein, als ob er die Übernahme handwerklicher Tätigkeiten zu präferieren beginnt. Inwiefern diese Übernahme in der Darstellung von Leo auf sein Geschlecht oder sein Kompetenzerwerb zurückzuführen ist, lässt sich nicht eindeutig herausarbeiten.

Ähnlich wie Leo, Jan und Nico erfährt auch Ralf von seinen Arbeitskolleginnen solche Zuschreibungen. Er erklärt, dass er gerne bereit sei zu helfen, wenn er gefragt werde, vor allem wenn es um das Hochheben schwerer Gegenstände ginge (408-409). Weitere Ausführungen nimmt er jedoch nicht vor. Im Interview, das mit Tom geführt wurde, konnten hingegen solche Kompetenzzuschreibungen nicht rekonstruiert werden. Vielleicht hängt dies damit zusammen, dass in seinen Beschreibungen Kompetenzen stärker in Bezug auf den ‚männlichen‘ Umgang mit den Kindern und die Bedeutung des Erziehers für die pädagogische Praxis verhandelt wurden (vgl. Kap. 8.2).

Zusammenfassende Überlegungen

Abschliessend lässt sich festhalten, dass die Erzieher unterschiedliche positive Geschlechtsattributionen erleben. Die Eltern beispielsweise adressieren die Erzieher als wichtige Bezugsperson für die Kinder und begegnen ihnen mit grosser Wertschätzung. Ihre Anwesenheit wird in der Kita gewünscht und als notwendig betrachtet. Teilweise finden Zuschreibungen explizit auf der Grundlage des ‚männlichen‘ Geschlechts statt. Die Eltern glauben nämlich, dass ein Mann besondere Eigenschaften in den Kita-Alltag einfließen lässt. Diese Qualitäten, wie das Rumrennen, das Raufen oder Runtollen werden ausdrücklich ‚männlich‘ konnotiert und als ‚männliche‘ Interessen geschätzt. Auch im Speziellen für die Jungen und für Kinder von alleinerziehenden Müttern, denen das ‚männliche‘ Gegenüber zu Hause fehlt, werden sie als wichtige Figur anerkannt. Aber auch allgemein wird die zusätzliche Männerrolle für die Kinder als Bereicherung angesehen. Ausserdem scheint das Vertrauensverhältnis zwischen den Eltern und Erziehern von grosser Bedeutung zu sein und die Attributionen beeinflussen zu können. Ein Erzieher beispielsweise setzt das elterliche Vertrauen in Zusammenhang mit spezifischen körpernahen Handlungen im Bereich der Frühpädagogik. Da ihm die Eltern vertrauen, kann er diesen Aufgabenbereichen ohne Bedenken nachgehen. In den weiteren Beispielen wird zudem ersichtlich, dass die positive, exogenerierte Geschlechtsattribution auch an Professionalität und nicht unbedingt an Geschlecht gebunden sein kann. Wenn die Eltern nämlich den professionellen Kontext der Institution erkennen und sich der Erzieher als professionelle Fachkraft in diesem verortet, scheint die Unsicherheit gegenüber dem ‚männlichen‘ Geschlecht abgebaut zu werden und in den Hintergrund zu rücken. Des Weiteren konnte ausgearbeitet werden, dass die elterliche Wertschätzung bei einem Erzieher eine weitere Aushandlung von Geschlechtlichkeit auslöst, indem er darauf hinweist, dass es aufgrund seiner Geschlechts durchaus auch zu prekären Zuschreibungen im Sinne von unlauteren Handlungen kommen könnte. In diesem Fall wird vom Erzieher selbst eine negativ konnotierte Geschlechtsattribution, der er ihm im Berufsalltag begegnen könnte, zum Thema gemacht. Zudem wird ersichtlich, dass der Erzieher indirekt auf einen Generalverdacht rekurriert und ihm seine vulnerable Situation als Mann bewusst zu sein scheint.

Auch die von Erziehern beschriebenen Geschlechtszuschreibungen im Team sind von positivem Charakter. Ihre ‚männliche‘ Art wird von den Kolleginnen geschätzt, ihre Zusammenarbeit anerkannt und als angenehm empfunden. Sie werden um Rat gefragt und ihre Meinung scheint im Team gewichtet zu werden. Auffällig ist, dass die Erzieher ihrer geschätzten Position im Team teilweise ambivalent gegenüber stehen. Einerseits finden sie es schön, im Mittelpunkt zu stehen und geniessen die harmonische Teamatmosphäre. Andererseits grenzen sie sich auch stark von weiblich Konnotiertem ab, wenn sie zum Beispiel auf die geschlechtsspezifischen Konfliktlösestrategien oder die Verhaltensweisen der Frauen verweisen. Dabei wird deutlich, dass sie sich in der Frauendomäne zu behaupten versuchen und ihnen der Umgang unter Männern teilweise zu fehlen scheint.

Des Weiteren kann festgehalten werden, dass die Erzieher bestimmte Kompetenzzuschreibungen wahrnehmen, die teilweise explizit auf ihr Geschlecht zurückzuführen sind. Die Erzieher werden nämlich auf unterschiedliche Weise als handwerklich begabt adressiert. Ob diese Zuschreibungen von den Erziehern positiv empfunden werden, hängt davon ab, wie kompetent sie sich in den jeweiligen Handlungen fühlen. Bemerkenswert ist, dass die meisten dieser gut gemeinten, aufgeführten Zuschreibungsprozesse im Grunde nichts mit dem eigentlichen Beruf als Erzieher zu tun haben. Vielmehr werden Kompetenzen zugeschrieben, die ‚männlich‘ konnotiert werden. Diese Geschlechtsattributionen im Berufsalltag werden in diesem Kapitel deshalb als positive aufgeführt, weil die Interaktionspartnerinnen ohne weitere Anhaltspunkte davon ausgehen, dass die Erzieher auf der Grundlage ihres Geschlechts handwerklich begabt seien. Aus dieser Perspektive scheinen die Männer etwas zu können, das ausserhalb der ‚weiblichen‘ Fähigkeiten liegt und daher wird es als Bereicherung aufgefasst. Neben der handwerklichen Geschicklichkeit wird verschiedentlich auch die Leistungskraft des Mannes hervorgehoben und positiv ‚männlich‘ konnotiert. In den Interaktionen wird nämlich den ‚männlichen‘ Erziehern eine grössere Körperkraft zugeschrieben, mit der Konsequenz, dass ihnen ganz bestimmte Aufgabenbereiche zugeteilt werden.

Neben diesen positiv konnotierten Geschlechtsattributionen, die von den Erziehern in Interaktionen wahrgenommen werden, wird im folgenden Kapitel 10.2 das Augenmerk auf die negativen Zuschreibungen gelegt.

10.2 Negativ wahrgenommene, exogenerierte Geschlechtsattributionen

Im Interviewmaterial lassen sich neben den positiv wahrgenommenen Geschlechtszuschreibungen auch negative finden. Konträr zum geschätzten Erzieher zeigt sich, dass die Befragten aufgrund ihres Geschlechts teilweise auch mit Vorurteilen konfrontiert werden. In Hinblick auf einige bereits erläuterte Interviewpassagen lässt sich rekapitulierend festhalten, dass die Zuschreibung als Mann auch eine Zuschreibung als Verdächtiger bedeuten kann. Ersichtlich wird dies beispielsweise in den Erzählungen in Kapitel 8.2.2, in denen die Erzieher von aussen aufgrund ihrer Arbeit mit Kindern, der Pädophilie verdächtigt oder als homosexuell stigmatisiert werden. Viele der befragten Erzieher, so konnte aufgezeigt werden, erleben während der Berufseinstiegsphase, dass sie als „Weichei“, „homosexuell“, „pädophil“ oder „unmännlich“ betitelt werden. Ausserdem gehen einige der Befragten hinsichtlich der Geschlechtszuschreibungen von einer Wirkmächtigkeit der Medien aus. Sie erzählen von erschwerten Einstellungsbedingungen, wenn in den Medien Missbrauchsfälle in Zusammenhang mit dem männlichen Betreuungspersonal thematisiert werden. In Kapitel 8.1 wird zudem erwähnt, dass zwei Erziehern während der Ausbildung für längere Zeit das Wickeln untersagt wurde. Alle diese Beispiele zeigen, dass die Interviewten unterschiedliche negativ konnotierte Geschlechtszuschreibungen bereits in der Berufseinstiegsphase wahrnehmen. Im Folgenden wird nun die Geschlechtsattribution „Der Verdächtige“ herausgegriffen und vertieft analysiert. Fokussiert wird dabei, wie die befragten Erzieher die Zuschreibung des ‚männlichen‘ Erziehers als potentiell pädophil veranlagter Mann auf der Ebene des Berufsalltags erleben. Im Kapitel 10.2.2 wird dann in den Erzählungen der Befragten rekonstruiert, welche Auswirkungen diese eine negative Zuschreibung auf das Handeln des Erziehers haben kann und welche Strategien einige der Befragten entwickeln, um mit dem Generalverdacht umzugehen.

10.2.1 Der Verdächtige

Die Zuschreibung der Pädophilie bezogen auf den Berufsalltag scheint für einige Interviewte in einem Zusammenhang mit dem medialen Diskurs zu stehen. Die Medien werden beispielsweise von Ralf als Informationsquelle über Kindesmissbrauch gesehen, wobei vordergründig eine Verbindung zum männlichen Erzieher prominent gemacht wird. Inwiefern diese mediale Themensetzung die Verarbeitung der Rezipienten und Rezipientinnen zu beeinflussen vermag, erklärt Ralf:

„[...] das was in den Medien passiert, macht es für uns nicht einfacher, um in diesem Beruf zu arbeiten. Weil man hört nur immer vom Mann, der missbraucht, vom Mann, der wieder Kinder misshandelt hat (2) ja und nicht, also es interessiert ja auch niemanden, der Mann, der gut in der Kita arbeitet, also nein nicht, dass es niemand interessiert, aber es lesen mehr Leute, wenn etwas Schlimmes passiert ist, als wenn etwas gut ist (4). Dann verkauft man mehr Ausgaben, wenn wieder ein Skandal passiert ist (5) und eben das verschlimmert das Bild vom Mann im Betreuungsberuf (2) und das macht für uns eben die Arbeit nicht einfacher, erschwert es, sei es die Stellensuche [...], begründen, wieso dass man das macht (4). Ja und ich verstehe auch dann Leute, die besorgt sind auf eine Art, weil man halt, weil das einfach von den Medien auch aufgebauscht wird, (2) obwohl es nicht so ist. Also obwohl nicht alle so sind, so muss man es sagen“ (Ralf 461-473).

Mit diesem Beispiel spricht Ralf explizit eine aus dem medialen Diskurs resultierende Geschlechtsattribution an, von der er sich als Mann betroffen fühlt. In den Medien sei immer vom Mann, der Kinder missbrauche zu lesen, nie werde die Problematik jedoch auf Frauen bezogen, geschweige denn eine positive Berichterstattung abgedruckt. Ralf ist der Meinung, dass die negativen Schlagzeilen deshalb überwiegen würden, weil durch die mediale Skandalisierung eine Erhöhung der Auflagen beabsichtigt werde. Dies habe eine Marginalisierung des Mannes im Betreuungsberuf zur Folge, denn die Arbeit werde dadurch erschwert und der Verdacht gegenüber dem Mann geschürt. Ralf erlebt diese medial aufgebauchte Zuschreibung als Anschuldigung und sieht diese für seine Arbeit als problematisch. Indirekt würde dadurch ein falsches Bild vom Mann im Erzieherberuf vermittelt werden, was wiederum einen Druck zur Rechtfertigung der Berufswahl nach sich ziehen würde. Diese von Ralf wahrgenommene prekäre Situation des Erziehers wird durch die mediale Thematisierung von sexuellen Übergriffen in pädagogischen Einrichtungen verschärft. Es macht den Anschein, als ob dadurch ein konstruierter Generalverdacht entsteht, der vordergründig die Männer betrifft.

Der Generalverdacht resultiert jedoch nicht nur durch die mediale Thematisierung, sondern wird auch in der Interaktion mit den Eltern oder der Institution wahrgenommen. In Kapitel 10.1.1 wird ersichtlich, dass die Eltern gegenüber dem Mann auch skeptisch reagieren und dass das Vertrauensverhältnis zwischen Erzieher und Eltern eine wichtige Rolle einnimmt. Welchen Einfluss ein instabiles Vertrauensverhältnis auf die pädagogische Arbeit des Erziehers haben kann, schildert Leo:

„Also als ich in der Lehre war, durfte ich eine Weile nicht wickeln, weil gewisse Eltern fanden, ja, ihr habt auch Männer im Betrieb, man weiss ja nie. Und dann einfach ähm, wie sagt man, ja pro Forma fand man einfach, ja gut, wickelt ihr lieber alle nicht“ (Leo 73-75).

In dieser Erzählung wird deutlich, dass Leo auf expliziter Ebene eine Zuschreibung der Eltern wahrnimmt, die sich auf den Erzieher als Verdächtiger bezieht. „Man weiss ja nie“ wäre demnach die Haltung skeptischer Eltern, die den ‚männlichen‘ Erzieher durch diese Aussage

zum potentiellen Täter macht. Die Konsequenz dieser Zuschreibung erfährt Leo in Form eines Handlungsverbots. Sein pädagogischer Handlungsspielraum wird eingegrenzt und die Institution beschliesst: „Wickelt ihr lieber alle nicht“. Das „alle“ bezieht sich dabei auf die männlichen Mitarbeiter und dementsprechend auf Leo. Ihnen wurde das Wickeln der Kinder offiziell für längere Zeit untersagt (79-80). Hierbei wird ersichtlich, welchen Einfluss die Reaktion der Eltern auf die Institution ausübt. Durch das Aussprechen des Wickelverbots reproduziert sie auf eine gewisse Weise diese elterliche Zuschreibung und setzt damit indirekt dem Erzieher das Etikett des potentiellen Täters auf. Leo empfindet diese doppelt untermauerte Geschlechtsattribution als diskriminierend und steht, wie im folgenden Zitat ersichtlich wird, dieser institutionellen Massnahme kritisch gegenüber:

„Dann klang es wieder ab [nach drei Monaten] und dann fand man, gut, jetzt ist wahrscheinlich die ganze Sache so ein wenig gegessen, jetzt dürft ihr wieder. Nein, es ist echt ein bisschen witzlos und sinnlos. Also man hat, anstatt ein Gespräch mit Eltern zu suchen, fand man einfach, ja ist gut, ihr habt recht, vielleicht müssen wir schauen, wir lassen sie jetzt einfach mal nicht wickeln. Also eigentlich goss man mehr Öl ins Feuer, als sich irgendwie mit der Sache zu konfrontieren und ein Gespräch zu suchen“ (Leo 84-89).

Leo hinterfragt in diesem Beispiel die institutionelle Professionalität und gibt zu erkennen, dass er diese Massnahme als „sinnlos“ betrachte. Seiner Ansicht hätte die Institution anstelle des Wickelverbots die Unsicherheitsproblematik auf konstruktive Weise in Form eines Elterngesprächs lösen sollen. Stattdessen „goss man [durch das Verbot] Öl ins Feuer“. Interessanterweise tut dies die Institution auf eine sehr widersprüchliche Art und Weise. Einerseits wartet sie passiv ab, bis die unangenehme Situation in Vergessenheit geraten ist und andererseits wirkt sie mit den getroffenen Vorkehrungen aktiv auf das ‚doing gender‘ ein. Sie erhärtet nämlich durch die Handlungseinschränkung, die nur für Männer gilt, den Generalverdacht und führt ihren männlichen Angestellten dabei latent vor Augen, dass von ihnen eine Gefährdung ausgehen könnte.

Auch Jan erlebt, wie bereits in Kapitel 8.1 angedeutet, von Seiten der Eltern die Zuschreibung des Verdächtigen. Diese Zuschreibung hängt mit der Kündigung eines Erziehers zusammen, der in Jans Worten „etwas getan hat, das nicht so okay war“ (99). Jan erklärt, dass die Kita-Leitung ihn daraufhin „schmeissen musste“ (99-100). Die Leitung hat aufgrund eines „Vorfalls“ (856) diesem Mitarbeiter gekündigt und die Eltern darüber informiert, dass Jan diese Stelle neu besetzen werde. Die Reaktion der Eltern schildert Jan folgendermassen:

„[...] dann haben sich die Eltern geweigert, weil sie fanden, weil sie gefunden haben [...], so eine schlechte Erfahrung können sie jetzt nicht nochmals bringen, nochmals ein Mann einzustellen“ (Jan 101-103).

In diesem Beispiel wird ersichtlich, dass die Zuschreibung als Mann auch eine Zuschreibung als Verdächtiger bedeuten kann. Diese von den Eltern konstruierte Attribution gründet auf einer schlechten Erfahrung, die sie mit einem anderen männlichen Erzieher gemacht haben. In Jans

Erzählung scheint es, als ob die Eltern diese schlechte Erfahrung generalisierten, denn sie beginnen den Männern grundsätzlich zu misstrauen und protestieren gegen die geplante Neueinstellung. Ähnlich wie in der Erzählung von Leo übernimmt die Institution einen aktiven Part, indem sie mit den Eltern einen Kompromiss eingeht. Die Institution reagiert auf den Protest der Eltern und Jan wird auf eine andere Gruppe transferiert. Da der alternative Arbeitsplatz jedoch bei derselben Kita angesiedelt ist, entscheiden sie sich für zusätzliche Sicherheitsmassnahmen. Die damalige Situation schildert Jan wie folgt:

„[...] ich bin dann, also das ist meine Meinung, echt ein wenig ins Stereotyp hineingetan worden, ich durfte nicht wickeln und ich durfte nicht in den Schlafbereich gehen [...]. Das war schon recht happig gewesen das letzte Jahr, denn so ein wenig eben mit [...] ja ich darf nicht wickeln ich darf nicht schlafen, es=war=nicht=so, dass ich mich um's Wickeln reisse, also das ist nicht mein Hobby ((lacht)), aber es ist, wie wenn man einem Schreiner das Holz wegnehmen würde, also es gehört einfach zu meinem Beruf, um den Beruf authentisch und locker machen zu können, also dass es mir gut geht, muss ich eigentlich auch diese Aufgaben übernehmen können“ (Jan 109-120).

Dieses Beispiel zeigt, wie auch Jan auf expliziter Ebene eine Ungleichbehandlung hinsichtlich seiner professionellen Handlungsmöglichkeiten wahrnimmt. Das Wickeln kristallisiert sich wie im vorangegangenen Beispiel als besonders kritische Tätigkeit heraus. Jan wird zudem das Betreten des Schlafbereichs untersagt und es macht den Anschein, als ob nicht nur das Wickeln, sondern allgemein Aufgaben, die mit körperlicher Nähe zu tun haben, für einen Mann problematisch werden. Für Jan sind diese Aufgabenbereiche deshalb prekär, weil der unausgesprochene „Vorfall“ und die daraus resultierende Geschlechtsattribution wirksam werden. Jan wird nämlich aufgrund seines Geschlechts und ausgelöst durch die Geschehnisse von Seiten der Eltern und der Institution misstraut und das Stigma des potentiellen Täters auferlegt. Zwischen den Zeilen wird ihm durch diese von ihm wahrgenommene Stereotypisierung unterstellt, dass er möglicherweise pädophile Neigungen haben könnte. Die Massnahmen dienen in dieser Lesart sozusagen vorbeugend der Sicherheit, denn falls jemand pädophil wäre, könnte durch das Handlungsverbot ein Übergriff verhindert werden. Da auch in diesem Beispiel die institutionellen Anweisungen nur für Jan und nicht für seine Kolleginnen gelten, wird ihm die potentielle Gefahr, die vom Mann ausgeht, ständig bewusst gemacht. Es scheint in dieser Interaktion zwischen dem Erzieher und der Institution deutlich zu werden, wie der Generalverdacht des Kindesmissbrauchs als Teil der wahrgenommenen Geschlechtsattribution verhandelt wird. Des Weiteren kann rekonstruiert werden, wie Jan mit Hilfe der Bildsprache versucht, sein Empfinden gegenüber dem Handlungsverbot auszudrücken. Mit seiner gewählten Metapher „es ist, als wenn man einem Schreiner das Holz wegnehmen würde“ wählt Jan in seiner Erklärung einen technischen Zugang. Das Sprechen in Bildern gleicht dabei einer Strategie, das eigene professionelle Handeln an eine funktionalistische Betriebslogik anzugleichen. Jan betont auf expliziter Ebene, dass das Wickeln nicht sein Hobby sei und hebt mit dem rationalen Sprechen implizit hervor, dass es nicht um

seine Neigung und dementsprechend nicht darum gehe, ob er das Wickeln gerne mache. Vielmehr gehe es darum, was er als Erzieher für Vollzüge gewährleisten muss, damit er in seinem Beruf funktionieren könne. Das Wickeln gehört seiner Ansicht zur Arbeitsaufgabe eines Erziehers im Kleinkindbereich und ist Teil seines professionellen Handelns. Es gehört zu seinem Beruf, und um ein gutes Gefühl zum Beruf zu entwickeln, müsse er auch diese Aufgabe übernehmen dürfen. In dieser Erzählstruktur wird deutlich, dass sich Jan mit seiner gewählten Formulierung vor dem Generalverdacht zu schützen versucht. Dieser institutionelle Eingriff scheint für den Erzieher sehr prägend gewesen zu sein. Aufgrund seines Geschlechts wird ihm ein ungerechtes Verbot auferlegt, das ihn in seiner Ausbildung einschränkt. Die Brisanz dieser in seiner Lehrzeit gemachten Erfahrung ist im Interview stark spürbar. Seine Erzählung widerspiegelt auf eindrückliche Weise wie durch Geschlechtszuschreibungen die Vulnerabilität des männlichen Erziehers beeinflusst wird. Aus diesem Grund werden an dieser Stelle Jans Erlebnisse, auf die er zum Schluss des Interviews nochmals eingeht, ausführlich thematisiert.

Zur Ausbildung jedes Erziehers gehört, dass er sich mindestens drei Monate in die Arbeit mit Säuglingen vertieft. Jan arbeitet die ersten beiden Jahre seiner Berufsausbildung mit den älteren Kindern im Hort und soll für das letzte Lehrjahr in die Kita wechseln, damit er die Betreuung von Säuglingen kennenlernt. Er beschreibt, wie ihm von Seiten der Institution mitgeteilt wurde, dass für ihn ein Wechsel vorgesehen sei:

„[...] du musst dann unbedingt noch im Verlauf deiner Lehr drei Monate in die Kita gehen, damit du auch noch die Säuglinge hast, dass du einfach noch in deiner Lehre auch gesehen hast, wie man mit Säuglingen arbeitet“ (Jan 851-853).

Aus der Interaktion zwischen dem Erzieher und der Institution, die Jan schildert, ist zu erkennen, dass die Säuglingsarbeit in einem professionellen Kontext verortet wird. Es wird explizit von der ‚Arbeit mit Säuglingen‘ gesprochen, die, so scheint es, von einer professionellen Fachkraft auszuführen sei und die es zu erlernen gilt. Jan soll also in die Kita transferieren und sich der Betreuung der Säuglinge annehmen, um die Ausbildung abschließen zu können. In dieser Kita arbeitet zu jener Zeit Jans Arbeitskollege, der sich ebenfalls in Ausbildung befindet. Im Interview erinnert sich Jan rückblickend an ein unvermitteltes Ereignis:

„[...] und dann weiss ich noch: Genau am letzten Tag wo ich hätte in der nächsten Woche mit ihm tauschen müssen, da wurde gesagt, du darfst nicht mehr rüber. Dann ich so, ja wieso, ja es war ein Vorfall. Und ich gehe jetzt nicht ins Detail, man kann sich ja vorstellen, was es ist. Also es ist eine Vermutung“ (Jan 854-857).

In dieser Interviewpassage, die an die vorherige übergangslos anschliesst, ist ein Bruch in der Erzählstruktur erkennbar. In der vorherigen Erzählung berichtet Jan distanziert und unkonkret von der Säuglingsarbeit. Nun erinnert er sich aber ganz genau, wie es am letzten Tag zu einem erschütternden Ereignis gekommen ist, das ihn, wie sich zeigen wird, zum ‚Opfer der Willkür‘ gemacht hat. Ihm wurde, kurz bevor er die Gruppe hätte wechseln sollen, mitgeteilt, dass dies

nicht mehr möglich sei. Mit der Aussage „du darfst nicht mehr rüber“ wird ihm ein ausdrückliches Verbot ausgesprochen und damit unterbunden, sein Ausbildungsrepertoire, nämlich die zuvor noch als professionell dargestellte Säuglingsarbeit, zu vervollständigen. Jans Nachfrage nach dem Grund des Verbots deutet darauf hin, dass dieses für ihn erklärungsbedürftig ist. Als Begründung wird ihm daraufhin mitgeteilt, dass etwas vorgefallen sei. Zwischen den Zeilen wird hierbei ersichtlich, dass die Absolutheit des Entscheids ‚du gehst hier nicht rüber‘ in Kontrast zum Vorfall steht, welcher in der Erzählung jedoch lediglich eine Vermutung bleibt. Da es einen Vorfall gegeben hat, in den Jans Arbeitskollege verwickelt ist, trägt der Erzieher Jan als Mann die Konsequenz, dass er die Gruppe nicht mehr wechseln darf. Hierbei wird eine deutliche Geschlechterzuschreibung von Seiten der Institution sichtbar. Eine Präzisierung des Vorfalles wird von der Institution interessanterweise ausgelassen. Es ist Jans Aussage „ich geh jetzt nicht ins Detail“, die etwas auszusagen vermag. Anscheinend ist etwas Unvorstellbares passiert, dass Jan sich weder im Detail vorstellen noch aussprechen will. Irgendwie scheint das Unaussprechliche aber trotzdem selbstverständlich zu sein, denn Jan sagt: „Man kann sich ja vorstellen, was es ist“. Mit dieser Formulierung rekurriert Jan auf einen kollektiven Wissensbestand im Kontext des Diskurses um sexuellen Missbrauch von Kindern in pädagogischen Einrichtungen. Dieses „Etwas“, so macht es den Anschein, wird in dieser Interaktion als etwas Unaussprechliches, Tabuisiertes und Vages verhandelt, das durch das Verbot mächtig im Raum steht. Auffällig ist, dass an dieser Stelle offenbar etwas zum Problem aller Männer gemacht wird. Geschlecht spielt dabei eine grosse Rolle, denn es ist fragwürdig, ob das weibliche Personal mit den gleichen Konsequenzen zu rechnen hätte. Anscheinend wird dieses Problem nur auf die Männer bezogen, denn es wird deutlich, dass Männer beim kleinsten Vorfall unter einem Kollektivverdacht stehen. Ihre Handlungsmöglichkeiten werden dabei von der Institution fremdgesteuert und es wird eine klare Grenze gezogen. Aufgrund des Vorfalles wird die Säuglingsarbeit von Jan, dem Mann, unterbunden, weil er in die potentiell gefährliche Gruppe eingeteilt wird. Die Erzieherinnen übernehmen diese Arbeit. Der Pädophilie-Verdacht, der Jan bereits im Kapitel 7.2.2 andeutet, wird an dieser Stelle ein weiteres Mal prominent gemacht.

In der weiteren Erzählung drückt Jan seine Betroffenheit aus. Der Vorfall bleibt zwar vage und diffus, es wird aber ersichtlich, dass Jan mehr zu wissen scheint. Er fährt fort:

„Es war ein Vermuten, aber sie mussten ihn schmeissen. Und dann wurde mir gesagt, eben, du gehst jetzt vorläufig nicht rüber, weil das und das passierte ist und ich war paff. Und ich habe mir selber so ein wenig Sorgen gemacht, uii., was heisst das jetzt für mich, werde ich dann nachher auch in diese Schublade rein gesteckt und dort- das war die Situation, wo ich noch nicht geoutet war. Aber ich hatte damals schon einen Freund [...], aber ich hatte es nicht oft kommuniziert in meiner Kita“ (Jan 857-863).

Wie in dieser Interviewpassage zu erkennen ist, bleibt der Vorfall eine Vermutung. Es lässt sich nicht rekonstruieren, ob dies nur für Jan eine Vermutung bleibt, oder ob auch die Institution

aufgrund eines Verdachts einen Angestellten entlassen hat. Es scheint irgendetwas passiert zu sein, das für Jans Mitarbeiter und schliesslich auch für Jan gravierende Folgen hat. Die Vermutung wird diesbezüglich zwar konkreter, weil Jan Angst hat, dass der Verdacht auf ihn übertragen wird, sie bleibt jedoch unausgesprochen. Denkbar wäre, dass die Institution diese Entscheidung aufgrund eines gesellschaftlichen Drucks trifft, um ihr Gesicht zu wahren, denn irgendwie scheint sie auf diese Situation reagieren zu müssen. Jan beginnt, seine prekäre Lage zu realisieren und hat Angst, in die gleiche Schublade gesteckt zu werden. Seine Befürchtung, dass man ihm gegenüber in Zukunft mit den gleichen Vorurteilen begegnet, deutet darauf hin, dass er mehr weiss. Ihm scheint bewusst zu werden, dass sobald etwas passiert, für den Mann die Gefahr besteht, entlassen zu werden. Er fühlt sich aufgrund seines Geschlechts angreifbar und macht sich Sorgen, dass die Geschlechtsattribution des Täters auf ihn übertragen werden könnte. Dazu kommt, dass seine Situation noch vulnerabler wird, weil er nicht geoutet ist. Der Kita habe er nicht von seinem Freund erzählt, sagt Jan und macht damit eine Differenz zwischen Hetero- und Homosexualität auf. Er beginnt seine persönliche Sexualität zu thematisieren, die in dieser Situation offenbar eine Rolle zu spielen scheint. Auffällig ist seine Formulierung „das war die Situation, wo ich noch nicht geoutet war“. Anscheinend hat sich Jan nicht selbst geoutet, sondern wurde geoutet. Warum Jan seine sexuelle Orientierung als relevant erachtet und wie dieses Outing vonstattenging, wird im folgenden Zitat erkennbar:

„Und es war so, dass sie dann nachher halt über mich auch recherchieren gingen und ich hatte ähm eine Community Seite, ähnlich wie Facebook, aber für Homosexuelle und für Freunde. Dann haben sie mich schlussendlich gefunden und haben ähm Fotos von mir und meinem Freund [...] gefunden [...]“ (Jan 868-872).

Jan erzählt, dass die Institution nach dem Vorfall und der Kündigung über Jan im Internet zu recherchieren beginnt. Diese ‚Suche nach etwas‘ verstärkt den Verdacht der Institution gegenüber ihrem männlichen Mitarbeiter und wird als Geschlechtszuschreibung interpretierbar. Anscheinend misstrauen sie ihm, denn andernfalls würden sie nicht etwas finden wollen. Jan schildert, dass sie ihn schliesslich auf einer Community Seite für Homosexuelle gefunden und Fotos von ihm und seinem Freund entdeckt haben. Die Institution hat Jan mit diesem Fund sehr wahrscheinlich konfrontiert und ihn damit quasi zum Outing gezwungen, denn wie bekannt ist, hat Jan von sich aus in der Kita nicht über seine Homosexualität gesprochen. Dieses ‚Katz- und Maus-Spiel‘ hat für Jan ein weiteres Mal gravierende Folgen. Mit der Enttarnung seiner sexuellen Orientierung und der Internetrecherche beginnt nämlich überspitzt gesagt eine ‚Hexenjagd‘, die Jan in folgender Schilderung wiedergibt:

„[sie] haben mich dann schlussendlich so ein wenig auch in die Sparte rein getan, so quasi, ja homosexuell sind sie da auch veranlagt, ich musste dann auch unterschreiben, dass ich nicht so veranlagt bin.

Nachfrage der Interviewerin: Also für was veranlagt?

Ähm ob ich pädophile Neigungen habe. Sie haben mir schnell, weil ich homosexuell bin, haben sie mir gesagt, ob ich ähm ((schnalzt mir der Zunge)) pädophil veranlagt bin und dann haben sie so einen Kodex gemacht, wo sie eigentlich für das ganze Team gemacht haben, aber ich habe es gemerkt. Ich kann es ja verstehen, sie mussten dann eine gewisse Sicherheit machen, aber (2). Ich musste unterschreiben, ob ich pädophil veranlagt bin und dann habe ich dann einfach gefunden, mh. Also ich habe es natürlich unterschrieben aber, es ist so, ich habe mich ein wenig diskriminiert gefühlt“ (Jan 872-882).

Die sogenannte ‚Hexenjagd‘ ist durch unterschiedliche Geschehnisse wieder zu erkennen. Sie beginnt mit der Entlassung von Jans Mitarbeiter, zeigt sich in der Übertragung des Verdachts auf Jan und den auferlegten Handlungseinschränkungen sowie in der Überschreitung der Privatsphäre bezüglich des Outings. Sie vermengt sich zudem mit unterschiedlichen Zuschreibungsprozessen und endet in einer institutionellen Massnahme, nämlich dem Kodex. Die Institution entdeckt bei ihrer Recherche Fotos von Jan und seinem Freund und zwingt ihn durch eine Stellungnahme schlussendlich zu Outing. Dabei wird der Pädophilie-Verdacht, der ihm ohnehin bereits aufgrund seines Geschlechts anhaftet, durch seine sexuelle Orientierung verstärkt. In Jans Aussage, dass sie ihn „in die Sparte rein getan“ haben, „so quasi ja homosexuell, sind sie da auch veranlagt“, wird deutlich, dass auf expliziter Ebene ein Zusammenhang zwischen Homosexualität und Pädophilie hergestellt wird. Jan erfährt dabei aufgrund seines Geschlechts und seiner sexuellen Orientierung eine doppelte Stigmatisierung. Die Schublade, in die er nun tatsächlich gesteckt wird, respektive die Attributionen, die er erfährt, haben einen pathologischen, genetischen und unheilbaren Charakter. Diese Zuschreibungen wirken stigmatisierend und drängen Jan in eine marginalisierte Position. Es reicht nicht, dass Jan zu seiner Homosexualität steht und sich outet, er muss schlussendlich einen Kodex unterschreiben, dass er nicht zur Pädophilie neige. Diese ‚Hexenjagd‘ ist für Jan emotional sehr belastend und wirkt, wie er sagt, „diskriminierend“. Die sexuelle Orientierung wird durch seine Erzählung in der Interaktion mit der Institution als relevant gesetzt, obwohl sie für diesen Beruf auf sachlicher Ebene keine Rolle spielen dürfte. Jan muss in Form des Kodex einen Eid schwören, dass er nicht pädophil sei. In den Worten von Goffman wird hier wortwörtlich Theater gespielt und der Mann wird von Natur aus eindeutig als gefährlich adressiert. Jan wird seit der Kündigung des Arbeitskollegen ins Visier genommen und sowohl die Einschränkung seines professionellen Handelns, als auch der ausgearbeitete Kodex gilt zwischen den Zeilen nur ihm, weil er ein Mann ist. In Anbetracht, dass alle den Kodex unterschrieben haben und nur für Jan das Wickeln und das Betreten des Schlafbereichs verboten ist, kann durchaus davon ausgegangen werden, dass diese institutionalisierten

Massnahmen nur für den Mann und nicht für die Frau gelten. Ansonsten könnte in der Kita niemand mehr diesen Aufgaben nachgehen. Das Handlungsverbot und der Kodex wird zum unausgesprochenen Vorwurf, beide sind als exogenerierte, von aussen herangetragene Zuschreibungen zu lesen, denen Jan in seiner Ausbildung begegnet. Jan sagt, er habe es gemerkt und deutet damit darauf hin, dass er sich durch die ‚Verfolgung‘, Diskriminierung und Zuschreibung zum Objekt gemacht fühlt. Gleichzeitig erwähnt er, dass er es verstehen könne, weil die Kita „eine gewisse Sicherheit“ herstellen musste. Diese Sicherheit, die auf Kosten der männlichen Erzieher geschaffen wird, wäre wiederum ein Indiz dafür, dass der Vorfall mit einem sexuellen Übergriff zu tun haben könnte. Auffällig ist, dass die sogenannten Sicherheitsmassnahmen nur im Team thematisiert werden. Ob sie auch den Eltern der ‚neuen‘ Gruppe weitergeleitet wurden, ist fraglich, denn bei Jan entwickelt sich eine Unsicherheit. Welchen Teufelskreis diese Massnahmen auslösen, wird in folgender Aussage deutlich:

„Es war für mich recht schlimm und dann eben das letzte Jahr war auch nicht schlimm, weil ich nicht ein ‚Gaggi‘ wickeln durfte, es ist für mich wirklich-, ich reisse mich auch nicht darum. Aber wenn ich sehe, oh ein Kind ist am Auslaufen, oh muss ich das, aber es ist mein Beruf und ich mache das. Aber es ist eben wie gesagt, man kann nicht authentisch schaffen, es entwickelt eine Unsicherheit, Leute merken, dass du unsicher bist, weil du sagst, äh Entschuldigung ich darf dein Kind nicht wickeln, ich war die letzte Stunde alleine. Ja wieso ist mein Kind noch im Gag drin? Es ist so ein wenig unbefriedigend gewesen und das war wirklich die Erfahrung, die mich ‚mega‘ mitgenommen hat“ (Jan 883-890).

Jan nimmt den Kodex und die Handlungsverbote ernst, wie aus seiner Erzählung ersichtlich wird. Die Unsicherheit ist darin zu erkennen, dass Jan seinen professionellen Tätigkeiten nicht mehr nachgehen kann und sich dadurch aus der Perspektive der Eltern merkwürdig benimmt. Die Eltern beschwerten sich und fragten sich, warum ihre Kinder nicht gewickelt sind. Es entsteht ein Teufelskreis: Jan nimmt die formelle Massnahme ernst mit der Konsequenz, dass die Kinder unter seiner Aufsicht mit der Zeit die Windel voll haben und er mit den missbilligenden Worten der Eltern zu rechnen hat. Aus dem Blickwinkel der Eltern scheint er kein kompetenter Erzieher zu sein, da er seinen Betreuungsaufgaben nicht nachkommt. In diesem Zusammenspiel der unterschiedlichen Zuschreibungen wird für ihn ein authentisches Arbeiten unmöglich. Die Eltern könnten eigentlich diese machtlose Situation von Jan retten, indem sie aktiv werden und fragen was los ist. Es setzt sich jedoch niemand für Jan ein und es scheint, als ob das Unausgesprochene unausgesprochen bleibt. In der Erzählung wird darüber hinaus sichtbar, dass Jan zwischen verschiedenen Ebenen wechselt, mal verwendet er die direkte Rede, dann erzählt er einmal aus Sicht der Eltern und ein andermal aus Sicht der Institution. Es lassen sich reflexive Elemente rekonstruieren und unterschiedliche Sprecherpositionen werden vorgenommen. Dies deutet auf ein grosses emotionales Engagement und es scheint, als ob sich in dieser empörenden Erinnerung alles zusammenballt. Jan erinnert sich rückblickend, mit welcher Rechtfertigung die Institution damals argumentiert hat:

„[...] mir ist das immer begründet worden, dass machen sie einfach zu meinem Schutz und auch zum Schutz der Kita“ (Jan 124-126).

Wie im Zitat sichtbar wird, hat die Institution diese Vorkehrungen getroffen, um sich selbst und den ‚männlichen‘ Erzieher zu schützen. Vor dem Hintergrund von Jans Schilderungen kann diese Argumentation dahingehend gelesen werden, dass sich die Institution vor potentiellen Tätern zu schützen versucht. Diese Täter werden in dieser spezifischen Geschichte männlich konnotiert, weil die Massnahmen nur für sie gelten. Es zeigt sich, dass in der Interaktion mit dem Erzieher seiner Männlichkeit eine potentielle Gefahr zugeschrieben wird und dadurch eine Geschlechtsattribution entsteht. Die Institution schützt sich vor potentiellen Tätern und der Mann muss geschützt sein, dass er nicht zum potentiellen Täter wird. Diese Ereignisse haben Jan geprägt und sie werden sehr wahrscheinlich auch seinen heutigen Arbeitsalltag mitbestimmen. Er hat die Geschlechtsattribution als potentieller Täter sowie die Frage *„Was darf ich als Mann und was darf ich nicht“*, hautnah miterlebt.

Zusammenfassende Überlegungen

In diesen Ausführungen wird deutlich, wie präsent für die Befragten die Attribution ‚potentieller Täter‘ ist. Einerseits sind die Erzieher der Ansicht, dass ein medial vermittelter, auf die Männer bezogener Generalverdacht die Zuschreibung des Verdächtigen die Rolle des männlichen Erziehers im Kita-Alltag dramatisiere und dadurch ein falsches Bild vom Mann im Erzieherberuf entstünde. Andererseits ist der Generalverdacht für die Erzieher aber auch in der Interaktion mit den Eltern oder der Institution spürbar. Die Eltern reagieren gegenüber dem ‚männlichen‘ Erzieher teilweise skeptisch und adressieren ihn durch diese Haltung als potentiellen Täter. Interessanterweise beeinflussen diese elterlichen Reaktionen die Einstellung der Institution. So konnte aufgezeigt werden, wie sensibilisiert die Institution agiert und welche Formen der körperlichen Nähe seitens der Männer als verdächtig wahrgenommen werden. Die Befragten erfahren eine Ungleichbehandlung hinsichtlich ihrer professionellen Handlungsmöglichkeiten, wobei sich das Wickeln und das Betreten des Schlafbereichs als äusserst kritische Aufgaben herausstellen. Die unterschiedlichen Handlungsverbote, die den Männern von Seiten der Institution auferlegt werden, zeigen, dass sie dem Generalverdacht häufiger ausgesetzt sind als ihre Kolleginnen. Diese Handlungsmassnahmen scheinen als Sicherheit für mögliche Übergriffe zu fungieren, die eher den männlichen Erziehern zugetraut werden. Damit wird den Erziehern latent vor Augen geführt, dass von ihnen eine Gefährdung ausgehen könnte. Die Verhaltensweise der Institution bestätigt quasi die Zuschreibungen der Eltern und reproduziert dementsprechend das Etikett des potentiellen Täters. In dieser Hinsicht wird der Generalverdacht des Kindesmissbrauchs Teil der von den Erziehern wahrgenommenen Geschlechtsattribution, die den Interaktionspartnerinnen als ‚doing gender‘ dient. Das heisst, es wird durch diese ständig mitschwingenden Unterstellungen gleichzeitig ein ganz bestimmtes Bild von Männlichkeit verfestigt. Dieses konstruierte Bild von

Männlichkeit ist besonders anhand Jans Erlebnissen wiederzuerkennen. In seinen Darstellungen wird darüber hinaus auf erstaunliche Art und Weise eine Kombination von Homosexualität und Pädophilie hergestellt. Beides wird als Abweichung von ‚normaler‘ männlicher Sexualität verstanden und als zusätzliche Gefahr für die Kita dargestellt. Aufgrund eines Vorfalls in einer Kindergruppe wird ein Arbeitskollege von Jan entlassen. Durch diese Erlebnisse erfährt der Befragte seine vulnerable Position als Mann im Kita-Alltag und wird aufgrund seines Geschlechts unmittelbar in Kollektivhaft genommen. Das konstruierte ‚männliche‘ Geschlecht wird angreifbar und als Bedrohung wahrgenommen. Aus einer intersektionalen Perspektive wird unmissverständlich deutlich, dass sowohl das männliche Geschlecht als auch die sexuelle Orientierung zu der Geschlechtszuschreibung des potentiellen Täters führen, welche die marginalisierte Position des Erziehers verstärken. Die vorgenommene Zuschreibung der Institution hat dabei einen doppelt stigmatisierenden Charakter und hindert den Erzieher daran, seiner Arbeit professionell und authentisch nachzugehen. Männlichkeit und Homosexualität werden in diesen Darstellungen von Seiten der Eltern und der Institution als etwas potentiell Bedrohliches wahrgenommen.

Wie sich diese Geschlechtszuschreibungen bei den Erziehern im Kita-Alltag, insbesondere bezüglich körperlicher Aufgaben, auswirken und welche individuelle Strategien gegen den Generalverdacht in den Erzählungen dargestellt werden, ist Gegenstand des Kapitels 10.2.2.

10.2.2 Individuelle Strategien gegen den Generalverdacht

Dieses Kapitel widmet sich der Frage, wie die Erzieher über den Umgang mit alltäglichen, körpernahen Handlungen sprechen, dies vor dem Hintergrund des oben geschilderten Generalverdachts. Anhand von unterschiedlichen Beispielen wird in den Erzählungen der Befragten rekonstruiert, welche Auswirkungen die zuvor diskutierten, negativ konnotierten Zuschreibungen auf das Handeln der Erzieher haben können und welche individuellen Strategien gegen mögliche Verdachtsmomente thematisch werden.

Die Zuschreibung, dass ein ‚männlicher‘ Erzieher aufgrund seines Geschlechts ein potentieller Täter sein könnte, begegnet ähnlich wie Ralf, Leo und Jan auch Tom. Er erzählt im Interview:

„[...] ich meine, man hört ja immer vieles, von Misshandlung, von Männern, über Pädophile und so und dann muss man, finde ich, einfach auch aufpassen. Klar gibt es das auch, aber es gibt eben auch Frauen, die Kinder misshandeln, das habe ich auch schon gehört und dessen muss man sich eben auch immer bewusst sein. Weil es heisst immer ein Mann. Und ich hatte eigentlich nie Probleme damit, auch weil ich von Anfang an gelernt hab mich abzugrenzen und mich in meiner Männerrolle verantwortlich gefühlt habe“ (Tom 460-468).

Tom stellt fest, dass immer wieder in Zusammenhang mit Männern von Misshandlungen und Pädophilie die Rede sei. Dabei betont er, dass mit dieser Verknüpfung vorsichtig umgegangen werden sollte, da auch Frauen Kinder misshandeln könnten. Dieser Geschlechtsattribution bezogen auf den Mann steht er kritisch gegenüber, weil er darauf hinweist, dass auch beim

weiblichen Geschlecht solche Taten nicht ausgeschlossen werden können. Er als ‚männlicher‘ Erzieher, so erklärt Tom, kam nie in Konflikt mit solchen Geschlechtsattributionen, da er bereits früh gelernt habe, sich abzugrenzen und sich in seiner Männerrolle verantwortlich zu fühlen. In dieser Aussage wird deutlich, dass Tom bewusst zu sein scheint, dass er als Mann in diesem Kontext etwas Besonderes ist, insofern, dass er als Mann unter einem Verdacht steht und eine Frau nicht. Er entwickelt für sich eine Strategie, um mit diesem Verdacht umzugehen, wie aus den folgenden Schilderungen deutlich wird:

„Also ich habe in der Lehre auch von mir aus ein Gespräch mit der Kita-Leitung und der Gruppenleitung gesucht hinsichtlich meiner männlichen Rolle. Und dann habe ich auch gesagt, ich möchte, gut eben damals waren die Türen der Wickelzimmer immer offen, wir hatten keine Türen, es konnte immer jemand vorbei laufen und rein schauen. Da habe ich gesagt, das ist für mich wichtig. Ich wickle gern, also ich tue gerne die Kinder wickeln bis zu zweijährig, also die alt-, die gemischte Gruppe möchte ich nicht mehr wickeln, oder sagen wir ‚Füdlí‘ [den Po] putzen“ (Tom 468-476).

Tom beschreibt in dieser Erzählung eine institutionelle Regelung hinsichtlich des Wickelns. In der Kita, in der er zu seiner Lehrzeit arbeitet, sind die Türen der Wickelzimmer entfernt worden, sodass, wie Tom sagt, „immer jemand vorbei laufen und rein schauen“ konnte. Anscheinend sorgt die Institution damit für Transparenz in diesem Aufgabenbereich und diese ist für Jan äusserst wichtig. Er ist sich nämlich, wie aus dem ersten Zitat ersichtlich wird, seiner Männerrolle und des Generalverdachts bewusst, und um eine Konfrontation mit dem Verdacht zu verhindern, weitet er das Reglement aus und beginnt es zu verfeinern. Zwischen den Zeilen wird hier ein Aneignungsprozess seitens des Erziehers erkennbar. Er nimmt die Konventionen ernst und will neue Ideen einbringen, dafür geht er aus Eigeninitiative zur Kita-Leitung, um dies zu thematisieren. Es ist ihm ein Anliegen mitzuteilen, dass er die Kinder ab dem zweiten Lebensjahr weder wickeln, noch ihnen den Po abwischen möchte. Dies stellt Tom als reine Vorsichtsmassnahme dar, denn es sei nicht so, dass er nicht gerne wickle. Mit dieser eigens auferlegten Handlungseinschränkung beabsichtigt Tom, dass ihm als Mann die Geschlechtsattribution des potentiellen Täters nicht angehaftet werden kann. Warum er sich in Bezug auf diese Handlung abgrenzen will, erläutert er in folgender Interviewpassage:

„Weil nicht böse gemeint, weil ich meine es kann auch sein, wenn ich jetzt einem grösseren Kind, das reden kann und gut reden kann, ‚Füdlí‘ [den Po] putze und der kann natürlich am Nachmittag oder am Abend zum Mami gehen und sagen der Tom hat mir ans ‚Füdlí‘ [den Po] gelangt. Die Kinder können ja nicht so genau erklären, also quasi oder da kommt es eben schon in den falschen Hals und dann fängt es an“ (Tom 476-481).

Es wird deutlich, dass Tom die Kinder, die sprechen können, nicht wickeln möchte. Diese Entscheidung trifft er nicht, weil er nicht gerne wickelt, sondern er setzt sich damit eine persönliche Handlungsgrenze, damit nicht aus Versehen durch Kindermund Verwirrung aufkommen könnte. Er unterstellt den Kindern dabei keine bösen Absichten, glaubt jedoch, dass diese zu Hause das professionelle Handeln der Erzieher nicht differenziert erklären

können und so befürchtet er, dass über suggestive Fragen der Eltern und durch dumme Zufälle Verdachtsmomente entstehen könnten. Vor diesem Hintergrund und um dem zu entgehen, vermeidet er ab einer gewissen Altersgrenze das Wickeln der Kinder. Seine Vorgehensweise liest sich dabei sehr proaktiv, er handelt nämlich einerseits aus Selbstschutz und andererseits strebt er nach Anerkennung bei der Kita-Leitung, indem er zeigen will, dass er mitdenkt und die institutionellen Regelungen aufnimmt. In der Art und Weise wie er die Verantwortlichkeit beschreibt, zeigt er, dass er die institutionelle Sichtweise teilt und die Politik der offenen Tür, die den direkten Sichtkontakt gewährleistet, unterstützt. Da dieser Sichtkontakt zwischen den Zeilen auch als Sichtkontrolle oder als Überwachung interpretierbar ist, wäre denkbar, dass Tom diese Kontrolle als Sicherheit empfindet. Er sieht jedoch noch ein weiteres Gefahrenpotential, das sich nicht beobachten lässt und entwickelt dafür eine zusätzliche Strategie. Dieses Gefahrenpotential vermögen weder die Institution noch er zu beeinflussen, sondern kann durch die Kinder entstehen. Mit seiner weiterentwickelten Strategie versucht er möglichen Verdachtsmomenten entgegenzuwirken, die über das, was von der Institution angelegt ist, hinausgeht. Er bestätigt damit einerseits, dass er sich seiner vulnerablen Situation hinsichtlich des Generalverdachts bewusst ist, andererseits reproduziert er mit seiner Fortführung der Sicherheitsmassnahmen indirekt die Geschlechterattribution des potentiellen Täters. Ein verantwortungsbewusster Umgang mit der Männerrolle wäre auch anders denkbar, nämlich indem der Erzieher solche Reglemente kritisieren oder thematisieren würde, inwiefern diese an ‚Geschlechtlichkeit‘ gebunden sind. In Toms Vorgehensweise scheint ‚Geschlechtlichkeit‘ aber überaus bedeutend, denn er setzt sie in Verbindung mit seiner Männerrolle. Er konstruiert sein Vorgehen als verantwortliche Handlung, respektive als ein verantwortliches Ausführen der ‚männlichen‘ Rolle. An dieser Stelle stellt sich die Frage, was das mit Verantwortung zu tun hat. In der Darstellung von Tom scheint die, durch Einschränkung hergestellte, Sicherheit die Verantwortung zu repräsentieren. Diese Sicherheit wird in Toms Erzählungen zum zentralen Thema, wie auch im folgenden Zitat ersichtlich wird:

„Dass ich mich einfach diesbezüglich abgrenzen kann. Und dann hat es eigentlich funktioniert. Und es war auch in der letzten Kita, in der ich fand, ja eben, ich möchte es so und so haben, dass ich mich da auch sicher fühle, es da auch wirklich eine klare Grenze gibt, wo ich auch sagen kann, hey es ist so, ich mache das nicht“ (Tom 481-485).

Wie auch aus dieser Aussagen wieder zu erkennen ist, hat Tom gelernt sich von jeglichen Verdachtsmomenten abzugrenzen. Es ist ihm ein grosses Anliegen, dass er als ‚männlicher‘ Erzieher nicht angreifbar wird und seine Handlungen nicht missverstanden werden. Für ihn scheint der Kita-Alltag dann zu funktionieren, wenn seine Sicherheit gewährleistet ist und er seine persönlichen Grenzen aufzeigen kann. Bei Tom scheint die Grenzziehung aus seinem inkorporierten Wissen zu resultieren, dass er als Mann unter einem Generalverdacht steht und er dies nicht ändern kann. Dafür will er sich sowohl vor beobachteten als auch vor unbeobachteten möglichen Verdachtsmomenten schützen. Mit seiner klaren Linie glaubt er

einen Weg gefunden zu haben, mit der möglichen Geschlechtsattribution des potentiellen Täters umzugehen. Für ihn widerspiegeln diese Grenze und die klar formulierten Regeln eine Art Entlastung. Auffällig ist, wie Tom dieses Vorgehen als selbstgewählte Strategie darstellt. Es gibt zwar Ansätze für ein Bewusstsein auf Seiten der Institution, die tatsächliche Ausgestaltung des Umgangs mit dem Generalverdacht präsentiert jedoch er. Die Selbstdarstellung ist in dieser Lesart vordergründig auf Autonomie gerichtet, die schlussendlich auf den selbst etablierten Strukturen gründet.

Es scheint bei Tom keinen prinzipiellen Widerstand gegen den Verdacht als solchen zu geben, sondern es kristallisiert sich viel eher ein situationsangepasster Umgang mit diesem Verdacht heraus. In Form von Sicherheitsvorkehrungen gelingt es Tom sich von negativ konnotierten Geschlechtszuschreibungen abzugrenzen und es ist ihm ein Anliegen, an jedem Arbeitsort seine persönlichen Grenzen aufzeigen zu können. Wie sich in Toms Erzählung dieser Abgrenzungsprozess in der Kita Veilchen rekonstruieren lässt, wird im folgenden Zitat deutlich:

„Und es ist gut, hier [in der Kita Veilchen] ist es auch gut, die Wickelzimmer sind ja offen und wir vertrauen uns allen hier drin und es läuft immer jemand im Gang rum. Und das ist für mich wichtig, einfach dass ich mich diesbezüglich abgrenzen und ihnen das auch sagen kann. Oder wenn ich jetzt finde, nein, ich möchte das nicht, jetzt ein Kind duschen oder was oder irgendwie, dann sage ich klar und deutlich nein, aus dem und dem Grund. Und ich habe es dazumal in der Lehre eben auch den Praktikantinnen gesagt und den Lehrtöchtern und allen Miterziehern, dass das nicht der Grund ist, weil es mich graust, irgendwie einem Kind ‚sFüdlí‘ [den Po] zu putzen, das ist für meinen eigenen Schutz. Also wenn etwas ist, dass ich mich schützen kann und sagen kann, ich tue den Kindern nicht ‚sFüdlí‘ putzen“ (Tom 485-495).

Es ist bemerkenswert, wie oft Tom von den Wörtern „abgrenzen“ und „Grenze“ Gebrauch macht. Er setzt sie auch in dieser Aussage in Zusammenhang mit Sicherheit und schätzt die Offene-Tür-Politik, die in der Kita Veilchen zum Leitbild gehört. Seine Formulierung, dass die Wickelzimmer immer offen stünden, weil sich die Mitarbeitenden untereinander vertrauten und immer jemand im Flur anzutreffen sei, lässt sich als interessanter Vertrauensbegriff lesen. Diese Schilderung könnte nämlich, wie bereits erwähnt, auch als Kontrolle gedeutet werden und würde dementsprechend die Lesart hervorrufen, dass sie sich gegenseitig vertrauen, weil sie sich gegenseitig kontrollieren. Aus dieser Perspektive führt das vom Erzieher gewählte Beispiel zu einem Widerspruch. Würde es nämlich wirklich um Vertrauen gehen, könnten die Türen aufgrund des Vertrauensverhältnisses auch geschlossen werden. Anscheinend schützt die Kontrolle unter dem Deckmantel des Vertrauens jedoch eher vor potentiellen Tätern und wird daher in Form der Politik der offenen Tür als Schutzmassnahme institutionalisiert. Vor diesem Hintergrund wäre das von Tom angesprochene Vertrauen insofern vorhanden, als dass er darauf vertrauen kann, dass ihm durch die Kontrolle keine Geschlechtszuschreibung widerfährt, weil er nicht zu den potentiellen Tätern gehört. Diese eine Massnahme bietet ihm aber nicht genügend Schutz, warum er auf weitere Absicherungsstrategien zurückgreift, die er

dann anwendet, wenn es um körperliche Handlungen, wie beispielweise die intimen Körperpflege, geht. Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass Tom bestimmte Gefahrenzonen internalisiert hat, die für ihn Grenzbereiche darstellen; und damit er mit diesen umgehen kann, trifft er präventive Massnahmen, die ihn hinsichtlich der Geschlechtsattribution des Verdächtigen entlasten.

Rückblickend auf die Geschichte von Jan in Kapitel 9.2.1, ist feststellbar, dass Jan eine kontrastierende Aussage vornimmt. Es sagt, dass das Wickeln zu seinem Beruf gehöre und durch seine Erfahrungen wisse er, wie es ist, wenn einem diese Aufgabe durch die Institution verboten wird. Für Jan hat das institutionelle Handlungsverbot das authentische Arbeiten verunmöglicht, für Tom hingegen steht diese Authentizität nicht im Vordergrund, er fühlt sich in seiner Arbeit und Verantwortung sicherer, wenn er die Aufgabe des Wickelns bei Kindern ab einem gewissen Alter nicht ausübt. Jan stellt das Wickeln nicht als Grenzzone dar, sondern vergleicht sie mit authentischem Arbeiten und mit einer entstehenden Unsicherheit, wenn man diese Aufgabe nicht ausführen darf. Dennoch ist auch bei Jan ein gewisses Schutzbedürfnis rekonstruierbar, das aus der erfahrenen Attribution des potentiellen Täters und seinen Erlebnissen resultiert. Er erzählt:

„[...] das mit dem Anderen war recht so ein Ding, wo ich sagen musste, hey wo möchte ich mich selber schützen, wo merke ich, ui, ich muss mich jetzt als Mann schützen. Und es ist wirklich-, ich bin-, man merkt es an dem, ich bin wirklich ich (1); ich merke so zum Beispiel 'bim Dökterla' [beim Doktorspiel] schaue ich, dass ich nicht mitmache. Da finde ich, das können die Kinder selber machen, das muss ich nicht dabei sein. Oder zum Beispiel wo ich merke, wo vielleicht eine Frau, halt auch pädophil veranlagt sein könnte, aber Frauen sind automatisch ein bisschen, ahhh ohhh und so und ich bin eher der, der sagt, wenn das Kind das braucht, und zu mir kommt und auf meine Schoss sitzen möchte, dann gerne. Aber ich gehe nicht irgendwie ein Kind holen, und ich muss mich wirklich selber schützen, weil das kleinste Detail könnte sein. Das ist auch so ein wenig die Rolle, das kommt noch zu der Rolle her, als Mann in diesem Beruf muss man wirklich jeweils schauen, was man sagt“ (Jan 893-904).

Die Erlebnisse in der Ausbildung haben Jan geprägt und er versucht sich als Mann vor Geschlechtsattributionen hinsichtlich des Generalverdachts zu schützen. Jan erklärt, dass er aus Schutz vor Zuschreibungen bei bestimmten Rollenspielen der Kinder nicht mitmachen möchte. Zudem lässt er die Kinder selber entscheiden, ob sie zu ihm auf den Schoss sitzen möchten. Mit seiner Aussage „das kleine Detail könnte sein“ bezieht er sich explizit auf die Vulnerabilität des Mannes im Erzieherberuf. Obwohl auch Frauen, wie er sagt, „pädophil veranlagt sein“ könnten, ist er sich bewusst, dass diese weniger als potentielle Täterinnen adressiert werden. Ähnlich wie Tom stellt er eine Verbindung zwischen der ‚männlichen‘ Rolle im Kita-Alltag und dem Pädophilie-Verdacht her. Er betont, dass ein Mann in diesem Beruf aufpassen müsse, was er sage, da er sich aufgrund seines Geschlechts hinsichtlich körpernahen Handlungen in einer prekären Position befinde. Aus diesem Grund achtet Jan sehr genau darauf, die Kinder selber entscheiden zu lassen. Dies hebt er an einer weiteren Stelle noch einmal hervor:

„Ja, es war nicht immer einfach, es war wirklich auch belastend und darum schaue ich auch jetzt als männliche Rolle, dass ich wirklich das Kind entscheiden lasse, wo ich merke, hey das ist mir unangenehm, dann lasse ich die Kinder wirklich selber machen und finde, schau das können sie selber entdecken ((lacht)) und erforschen. Nein, wo auch-, wo auch richtig ist und ich finde, aber da muss ich nicht mitmachen, diesbezüglich muss ich mich einfach selber schützen“ (Jan 907-913).

Es wird wie bei Tom deutlich, dass auch Jan glaubt, dass ein Erzieher sich in seiner ‚männlichen‘ Rolle vor Zuschreibungen schützen muss. Interessanterweise sind sich beide Befragten darüber einig, dass dem Mann bei gewissen Tätigkeiten schneller als der Frau unlautere Absichten unterstellt werden. Diese herausgearbeitete Attribution, so kann aufgezeigt werden, ist an das ‚männliche‘ Geschlecht gebunden, denn weibliche Erzieherinnen werden weniger verdächtigt.

Zusammenfassende Überlegungen

An den Beispielen von Tom und Jan kann aufgezeigt werden, wie Erzieher mit negativ konnotierten Geschlechtszuschreibungen bezüglich des Generalverdachts umzugehen versuchen. Dabei lassen sich zwei konträre Strategien aufzeigen, wie sich die Erzieher als Mann vor möglichen Verdachtsmomenten schützen möchten. Im Falle von Tom wird deutlich, dass sich der Erzieher selbst Handlungseinschränkungen auferlegt, damit ihm die Geschlechtsattribution des potentiellen Täters nicht angehaftet werden kann. Tom versucht auf aktivem Weg möglichen Verdachtsmomenten entgegenzuwirken, indem er Kinder ab dem zweiten Lebensjahr nicht wickeln will. Für ihn ist es wichtig, dass er im Alltag seinen Mitarbeitenden seine persönlichen Grenzen aufzeigen kann, um sich selbst zu schützen. Die Kontrolle und der Selbstschutz werden in seinen Aussagen als Absicherungsstrategien im Falle möglicher Verdachtsmomente sehr prominent gemacht.

Auch Jan scheint, ähnliche wie Tom, bestimmte Gefahrenzonen, die an das ‚männliche‘ Geschlecht gebunden sind, internalisiert zu haben. So achtet er sehr genau darauf, dass die Kinder jederzeit selber bestimmen können, von wem sie körperliche Nähe empfangen möchten. Im Gegensatz zu Tom hebt Jan jedoch das Wickeln als professionelle Tätigkeit hervor, die für ein authentisches Arbeiten beiträgt. Er hat erfahren, wie es ist, wenn ihm diese Handlung aufgrund seines Geschlechts untersagt wird und welche Unsicherheiten dieses Handlungsverbot bei ihm ausgelöst hat.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass es sowohl für Tom als auch für Jan ein grosses Anliegen ist, dass sie als ‚männliche‘ Erzieher der Geschlechtsattribution des potentiellen Täters keine Angriffsfläche bieten und dass ihre Handlungen nicht missverstanden werden. Beide entwickeln dafür unterschiedliche Strategien, um sich vor dieser Zuschreibung zu schützen. Darüber hinaus betonen beide, dass Frauen viel weniger als Männer mit der Zuschreibung der potentiellen Täterin adressiert werden.

Die Darstellung der Ergebnisse ist an dieser Stelle abgeschlossen; im nächsten und letzten Teil der vorliegenden Arbeit werden diese Ergebnisse resümiert und abschliessend diskutiert.

TEIL IV: RESÜMEE

Wie verhandeln männliche Erzieher Geschlechtlichkeit in Hinblick auf ihren beruflichen Kontext? Dieser Fragestellung wurde in der vorliegenden Arbeit nachgegangen. Ausgehend davon wurden Interviews mit fünf Erziehern durchgeführt, die in einer privaten oder städtischen Kita arbeiten und Kinder bis 6 Jahre betreuen. Um die Ausgangsfrage zu konkretisieren, wurden folgende Aspekte berücksichtigt und aus der Perspektive des ‚doing gender‘ Ansatzes beleuchtet:

- Wie lassen sich in den Interviews die Prozesse der Berufswahlmotivation und des Berufseinstiegs rekonstruieren und wie wird dabei Geschlechtlichkeit verhandelt?
- Inwiefern findet eine Relevanzsetzung, respektive Verhandlung von Geschlechtlichkeit im beruflichen Kontext statt und welche Geschlechterkonstruktionsprozesse lassen sich dabei herausarbeiten?
 - Mit welchen Zuschreibungsprozessen, beziehungsweise Geschlechtsattributionen werden die Befragten konfrontiert und auf welche Weise reproduzieren sie diese?
 - Wie stellen sich die Interviewten dar?
 - Inwiefern wird auf den Diskurs ‚mehr Männer in Kitas‘ rekuriert und was für ein Geschlechterverständnis der Erzieher kommt implizit oder explizit zum Vorschein?

Im folgenden Kapitel 11 wird die Fragestellung dieser Arbeit unter Einbezug der theoretischen Konzepte, der im Forschungsstand dargelegten Forschungsbefunde sowie der in der vorliegenden Arbeit präsentierten Analyseergebnisse kontrastierend und zusammenfassend diskutiert. In der abschliessenden Diskussion in Kapitel 12 werden daraufhin wichtige Erkenntnisse dieser Arbeit als Fazit festgehalten. Zudem wird in Bezug auf weitere Forschungsarbeiten ein Ausblick formuliert.

11. ZUSAMMENFASSUNG DER THEORETISCHEN UND EMPIRISCHEN ERGEBNISSE

In Hinblick auf die Fragestellung wurde mit der Grundkenntnis der Geschlechterforschung davon ausgegangen, dass Geschlechtlichkeit als kulturelle Konstruktion zu fassen ist, die sowohl an die Zeit als auch an die Institution gebunden ist. Geschlechtlichkeit wurde definiert als Konstrukt, dessen Herstellung in sozialen Situationen vollzogen wird. Dieser theoretischen Überlegung liegt die Annahme zugrunde, dass sich jede Person im Handeln als ‚weiblich‘ oder ‚männlich‘ darstellt, um dem Gegenüber die eindeutige Zuordnung zu ermöglichen. Zum wichtigsten Kriterium des ‚doing gender‘ wird dabei die Herstellung von Eindeutigkeit, da die Zugehörigkeit zu beiden ‚Genus-Gruppen‘ kulturell bedingt nicht möglich ist. In Bezug auf diese Zweigeschlechtlichkeitslogik wird angenommen, dass jede Person über ein Wissen

verfügt, was in der jeweiligen Kultur als ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ gilt. Dementsprechend findet die Verhandlung von Geschlechtlichkeit in einer Situation statt, in der bestimmte individuelle, kollektive und institutionelle Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit vorliegen.

Im Theorieteil wurde aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive dargelegt, wie drei Soziolog_innen das ‚doing gender‘ in ihren Arbeiten aufgreifen und Geschlecht als etwas verstehen, das in der Interaktion, im Sinne der Zweigeschlechtlichkeitslogik, eindeutig hergestellt wird. Für die Untersuchung dienten dabei die von Goffman und Hirschauer konzipierten Begrifflichkeiten *Geschlechtsdarstellung* und *Geschlechtsattribution* als analytische Differenzierung, um zu untersuchen, wie sich die befragten Erzieher als ‚männlich‘ darstellen und welche Geschlechtszuschreibungen sie in ihrem Berufsalltag wahrnehmen. Die Auseinandersetzung mit dem von Dölling und Wetterer geprägten Begriff des inkorporierten und diskursfähigen *Geschlechter-Wissens* bot für die Untersuchung eine Heuristik, um zu rekonstruieren, auf welche reflexiv verfügbaren oder implizit gehaltenen Wissensformen über Geschlecht die Befragten zurückgreifen.

Einen Ausgangspunkt für die Untersuchung des Forschungsgegenstandes bildet die Konstatierung, dass der Männeranteil im Erzieher_innenberuf sehr gering ist und auf politischer Ebene bereits einige Projekte initiiert wurden, um diesem Umstand entgegenzuwirken (vgl. Kap. 1). Diese Interventionen zeigen, dass die Politik dieses Thema zu einem ihrer Schwerpunkte in der Gleichstellungspolitik macht und sich darum bemüht, junge Männer für diesen Beruf zu begeistern. Neben diesen politischen Bestrebungen wird die Thematik ‚Männer in Kitas‘ auch in den entsprechenden Fachszenarien und im öffentlich-medialen Raum diskutiert. Aus einer diskursanalytischen Perspektive wurde dargelegt, mit welchen Begründungslinien ‚mehr Männer‘ für die Frühpädagogik gefordert werden (vgl. Kap. 2). Das stärkste Argument, das dabei im Diskurs ins Feld geführt wird, ist das Sozialisationstheoretische (vgl. Rose 2012, 10). Es wird kritisiert, dass im Feld der Frühpädagogik die Präsenz männlicher Beziehungsobjekte fehle und den Kindern, insbesondere den Jungen, somit ein männliches Rollenbild, respektive eine männliche Identifikationsfigur vorenthalten werde (vgl. Aigner/Rohrmann 2012; Fegter, 2013; Rohrmann 2006, 2009, 2012; Rohrmann et al. 2010; Rose 2012, 2014). Für die Jungen, so wird angenommen, hat die Überrepräsentation der Frauen in diesem pädagogischen Feld gravierende Folgen, denn ihnen würden durch die fehlenden männlichen Identifikationsfiguren Probleme im Sozial- und Bildungsverhalten sowie im schulischen Bereich drohen (vgl. Fegter 2013, 151). In diesem Zusammenhang werden Männer gefordert, um die Jungen in ihrer Entwicklung von Männlichkeit zu unterstützen und ihnen ein männliches Vorbild zu sein. Ausserdem wird in diesem Zusammenhang kritisiert, dass in den Kitas das ‚männliche Element‘ fehle und die Lebenswelt der Kinder von weiblich konnotierten Kommunikations- und Gestaltungsformen dominiert sei (vgl. Rohrmann 2009, 57). Die Männer werden als die ‚Anderen‘ adressiert, die

spezifische ‚männliche Eigenschaften‘ in den Kita-Alltag einbringen sollen. Ihnen wird aufgrund ihres Geschlechts ‚geschlechtsspezifische‘ Fähigkeiten und damit bestimmte Qualitäten zugeschrieben, die sie von ihren weiblichen Kolleginnen abgrenzen (vgl. Sabla 2014, 50).

Des Weiteren wurde ersichtlich, dass Frauen und Männer an bestimmten Positionen auf dem Arbeitsmarkt platziert sind und aus der Geschlechtersegregation Ungleichheiten, Dysbalancen und entsprechend sozial konstruierte Geschlechterdifferenzen resultieren (vgl. 4.3). Dabei werden einerseits Berufe als ‚Frauen‘- oder ‚Männerberufe‘ konstruiert und andererseits bestimmte Tätigkeiten ‚weiblich‘ oder ‚männlich‘ konnotiert. Der Erzieher_innenberuf ist historisch als ‚Frauenberuf‘ konstruiert und Männer, die in diesem Beruf arbeiten, irritieren das Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit und damit gängige Vorstellungen von Männlichkeit. Durch ihre Berufswahl nehmen sie eine Sonderposition ein und stellen traditionelle Vorstellungen von ‚weiblich‘ konnotierten Tätigkeiten infrage. Dadurch müssen sie mit Zuschreibungen rechnen, die sie als ‚verweiblicht‘ abwerten (vgl. Wetterer 2002).

In verschiedenen Studien zeigt sich entsprechend, dass die Erzieher im Berufsalltag explizit als ‚männlich‘ adressiert werden (vgl. Kap. 3). Sie werden von der Kita-Leitung, ihren Arbeitskolleginnen und den Eltern in traditionelle männliche Rollen gedrängt und mit stereotypisierenden Eigenschaften, Interessen und Fähigkeiten qua Geschlecht konfrontiert (vgl. Aigner/Rohrman 2012; Cremers et al. 2010; Kasiske et al. 2006; Nentwich et al. 2014). Dementsprechend sollen sie konstruierte männliche Aufgaben übernehmen, wie Raufen, Toben und Fußball spielen, ihre Technikkompetenz unter Beweis stellen und strengere Erziehungsmethoden anwenden. Zudem weisen einige Studien auf die ‚Sonderrolle‘ hin, die die Erzieher durch ihre Anwesenheit als Mann und aufgrund ihres Minderheitenstatus in der Kita einnehmen (vgl. Cremers et al. 2010; Kasiske et al. 2006; Watermann 2006). Die Sichtweisen, Kommentare und Verhaltensweisen der Erzieher erhalten dabei eine geschlechtlich aufgeladene Bedeutung und sie profitieren teilweise, gerade weil sie ein Mann sind, von Vorteilen, da ihnen aufgrund ihres Geschlechts eine höhere Kompetenz zugeschrieben wird (vgl. Aigner/Rohrman 2012; Kress 2006). Die Schattenseite dieser ‚Sonderrolle‘ ist darin zu erkennen, dass die Erzieher in Bezug auf ihre Berufswahl unter einem Legitimationsdruck stehen. Verschiedene Studien belegen, dass Erzieher immer wieder mit dem Thema Missbrauch und Pädophilie in Verbindung gebracht werden. Ihnen wird aufgrund ihres Geschlechts misstraut, dass sie an Kindern sexuelle Übergriffe verüben könnten (vgl. Aigner/Rohrman 2012; Cremers et al. 2010). Dieser Generalverdacht wirkt sich sowohl auf die professionelle Arbeit der Erzieher als auch auf die Schutzvorkehrungen der Institution aus. Einige Erzieher schränken aus Angst verdächtigt zu werden ihren Handlungsspielraum in Bezug auf den Körperkontakt mit Kindern ein (vgl. Cremers et al. 2010). Die Institution dagegen reagiert oftmals mit speziellen Massnahmen, die beispielsweise dem Erzieher verbieten, die Kinder zu wickeln oder den Schlafbereich zu betreten (vgl. Nentwich et al. 2014).

Dieser Ausschnitt des Forschungsstandes zeigt, dass Geschlechtlichkeit in diesem pädagogischen Feld sehr prominent wird und die Erzieher mit unterschiedlichen Zuschreibungen konfrontiert werden. Dadurch kann angenommen werden, dass die Erzieher bezüglich der Thematik Geschlechtlichkeit sensibilisiert sind. Weil sie sich wegen ihrem Geschlecht in einer zugeschriebenen Sonderposition bewegen, ist es denkbar, dass ihnen bewusst ist, was ihre Geschlechtszugehörigkeit in dem Feld der Kita auslöst.

Ausgehend von diesen Annahmen, wurde in dieser Arbeit aus der Perspektive des ‚doing gender‘ Ansatzes untersucht, wie die Erzieher Geschlechtlichkeit verhandeln. Die drei Dimensionen dieser Perspektive wurden ausführlich diskutiert (vgl. Kap. 4.2). An dieser Stelle werden einige Erkenntnisse der theoretischen und empirischen Ergebnisse aufgegriffen und zusammenfassend dargestellt.

Verschiedene Aspekte, die in Kapitel 3 „Stand der Forschung“ dargelegt wurden, sind auch im empirischen Teil dieser Arbeit thematisiert worden. In Bezug auf die Rekonstruktion der Berufswahlmotivation und des Berufseinstiegs der befragten Erzieher konnte in dieser Untersuchung, ähnlich wie dies auch andere Studien belegen (vgl. z.B. Kress 2006), aufgezeigt werden, dass die Erzieher tendenziell als Quereinsteiger den Weg in den Beruf finden. Vier der fünf Erzieher gelangten über Umwege in das Arbeitsfeld und nur ein Erzieher entschloss sich auf direktem Weg für diese berufliche Tätigkeit. Drei der Befragten machten Berufserfahrungen in einem pädagogisch fernen Arbeitsgebiet. Zwei entschieden sich nach der obligatorischen Schulzeit für eine Lehre als Schreiner und Hochbauzeichner und einer arbeitete fünfzehn Jahre als Landschaftsgärtner. Rückblickend auf die Findungsphase der Berufswahl waren sich alle Interviewten einig, dass für sie eine Büroarbeit nicht in Frage gekommen wäre und sie das „Lebendige“ präferierten. Die Orientierungsphase der Berufswahl wurde vor allem von denjenigen als Herausforderung thematisiert, bei denen diese zeitlich näher und daher auch präsenter war. In Bezug auf die Berufswahlmotivation konnte dokumentiert werden, dass diese von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird. Fast alle Befragten griffen auf die Frage, wie sie dazu gekommen sind Erzieher zu werden, auf ihre Erfahrungen im familiären und persönlichen Kontext zurück. Die frühen positiven Erfahrungen im Umgang mit Kindern, werden dabei besonders prominent gemacht. Neben den positiven Betreuungserfahrungen mit Kindern wird der Berufswunsch auch vom familiären Umfeld gestützt⁶⁷. Ähnlich wie in der Studie von Aigner/Rohrman (2012) wird ersichtlich, dass vor allem die Mütter die Erzieher in ihrer Berufswahl bekräftigten. In der vorliegenden Studie wurde darüber hinaus darauf hingewiesen, dass auch männliche Verwandte, die in demselben pädagogischen Berufsfeld arbeiten, für den Berufsentscheid eine eminente Bedeutung haben und somit als Vorbild fungieren können. Des Weiteren wurde aufgezeigt, dass auch persönliche Erfahrungen mit Betreuern aus Kindergartenzeiten eine motivierende Wirkung für den Berufsentscheid ausüben.

⁶⁷ Diese Erkenntnis belegen auch andere Studien (vgl. Aigner/Rohrman 2012, Cameron et al. 1999; Cremers et al. 2010; Kress 2006; Uhrig 2006; Watermann 2006)

Nur ein Erzieher erzählte, dass seine Berufswahl nicht den Vorstellungen des Vaters entspräche und deutet damit darauf hin, dass diesem eher ein hegemoniales Männerbild innewohnt. Dem Vater wäre es nämlich lieber gewesen, sein Sohn wäre Arzt, oder wie sein Bruder Bankangestellter, geworden. Geschlechtlichkeit wird hierbei insofern stark gemacht, als der Beruf vom Vater indirekt als ‚Frauenberuf‘ konstruiert und dementsprechend als nicht passende Berufswahl determiniert wird. Abgesehen von diesen expliziten Relevanzsetzungen von Geschlechtlichkeit wurde in Bezug auf die persönlichen Erlebnisse und den familiären Kontext der Befragten Geschlechtlichkeit eher wenig thematisch.

In Zusammenhang mit der Berufswahlmotivation wird in der vorliegenden Arbeit eindrücklich nachgezeichnet, dass den ersten Berufserfahrungen mit den Kindern eine bedeutende Rolle zukommt. In der Analysearbeit konnte ein Nexus zwischen Berufswahlmotivation und der Offenheit und Ehrlichkeit der Kinder herausgearbeitet werden, der in dieser Weise in den verschiedenen vorgestellten Studien nicht thematisch wird. In dieser Untersuchung konnte nachgewiesen werden, dass die ersten praktischen Erfahrungen eine beeinflussende Wirkung zu haben scheinen, um für die persönliche Eignung und das Interesse Bestätigung einzuholen. Die Reaktionen der Kinder sind für die Erzieher eine Bestätigung der Fähigkeit mit Kindern arbeiten zu können und für den pädagogischen Beruf geeignet zu sein. Die kindlichen Reaktionen sind es auch, welche die Erzieher in ihrer professionellen Arbeit erfüllen und es scheint, als ob es vor allem die Arbeit mit den Kindern ist, durch die die Freude an der pädagogischen Arbeit erwacht. In den Erzählungen sind es nicht zuletzt die Kinder, die die Erzieher in ihrer Tätigkeit anerkennen und diese Anerkennung wiederum beeinflusst ihr Selbstbild in ihrem professionellen Handeln. Interessanterweise wurde Geschlechtlichkeit in Bezug auf die Berufswahlmotivation und den geschilderten ersten Berufserfahrungen mit den Kindern kaum relevant gesetzt. Vielleicht wäre dies ein Hinweis dafür, dass während des Berufseinstiegs die persönliche Fähigkeit, beziehungsweise das professionelle Handeln, für die Erzieher einen grösseren Stellenwert einnimmt als Geschlechtlichkeit.

Bezüglich der Reaktionen des sozialen Umfelds auf den Berufswahlentscheid stützt diese Untersuchung den Befund von unterschiedlichen Studien, dass die Erzieher negativen und abwertenden Reaktionen begegnen, die oftmals von den eigenen Gleichgeschlechtsgenossen ausgehen (vgl. Aigner/Rohrman 2012; Cameron et al. 1999). Diese Erkenntnis ist auf die theoretische Annahme zurückzuführen, dass Erzieher, die im konstruierten ‚Frauenberuf‘ arbeiten, die gängigen Wahrnehmungen über die ‚männliche‘ Berufswahl irritieren. Die Freunde schmälern den Beruf in Zusammenhang mit der weiblichen Konnotation. In den Erzählungen konnte rekonstruiert werden, dass Freunde teilweise eine klare Vorstellung davon haben, was ein ‚Männerberuf‘ und was ein ‚Frauenberuf‘ ist und dementsprechend sind sie der Meinung, dass ein Mann in einem ‚Frauenberuf‘ deplatziert ist. Interessanterweise empfinden die Befragten, dass ihre Arbeit von einigen Bekannten als ‚Frauenarbeit‘ konstruiert, und ihr dadurch mit Geringschätzung begegnet wird. Zwischen den Zeilen deklariert der

Freundeskreis auf diese Weise die pädagogische Tätigkeit als ‚Semi-Profession‘, indem sie deutlich die Meinung vertreten, dass das Nachgehen weiblich konnotierten Betreuungsarbeiten keinem wirklichen Beruf entspreche. Dadurch dass einige Erzieher in den Interviews betonen, dass es nicht einfach sei in einem ‚Frauenberuf‘ zu arbeiten, wird ersichtlich, dass auch sie tendenziell den Beruf weiblich konnotieren oder ihn zumindest als solchen bezeichnen. Die Befragten erleben jedoch nicht nur die Zuschreibung, dass es „unmännlich“ sei im Erzieher_innenberuf tätig zu sein, sie werden darüber hinaus als „pädophil“ und „homosexuell“ diskriminiert. Eine Strategie mit solchen Zuschreibungen umzugehen ist für einen der Erzieher, flüchtigen Bekanntschaften gar nicht erst von seiner Arbeit zu erzählen. Er meint damit den Fragen aus dem Weg gehen zu können, die draus resultieren, dass er als Mann in der Kita arbeitet. Des Weiteren konnte dargelegt werden, dass die Befragten nicht permanent mit solchen Zuschreibungsprozessen konfrontiert werden; sie scheinen eher zu Beginn des Berufseinstiegs thematisch zu werden. Keinen solchen Geschlechtsattributionen begegnet einer der Befragten, dessen Bekanntenkreis einem ähnlichen Beruf nachgeht. Auch von Frauen erfahren die Befragten kaum Geschlechterzuschreibungen in Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit. Nach Ansicht der Befragten reagieren Frauen offener und begeistert auf ihre Berufswahl. Die Reaktionen der Frauen widerspiegeln in den Erzählungen zwar einerseits Begeisterung und Interesse an der Berufswahl der Erzieher, andererseits weisen sie jedoch Tendenzen einer Verniedlichung auf. Auch hierbei wird deutlich, dass neben Geschlechtlichkeit zwischen den Zeilen auch Professionalität verhandelt wird. Darüber hinaus konnte nachgezeichnet werden, dass die Befragten glauben, der Irritationsgrad sei dem medialen Diskurs unterworfen und werde umso grösser, je stärker Missbrauchsfälle in den Medien thematisiert würden. Dies wurde insbesondere in Zusammenhang mit der Arbeitsmarktsituation ersichtlich. So berichten die Befragten von erschwerten Einstellungsbedingungen, wenn das Thema Missbrauch verstärkt in den Medien verhandelt wird.

Etwa die Hälfte der Befragten ist sich einig, dass es für viele Personen nicht der Normalität entspricht, dass Männer als Erzieher arbeiten. Wie in den theoretischen Überlegungen ersichtlich wurde, ist dies darauf zurückzuführen, dass der Beruf durch die Geschlechtersegregation von Frauen dominiert wird. Unter diesem Blickwinkel strukturiert Geschlecht, als soziale Strukturkategorie, den Bereich des Arbeitsmarktes. Aufgrund des erhöhten Frauenanteils und aufgrund der Historizität des Erzieher_innenberufs konstruieren die Gesellschaftsmitglieder bestimmte Vorstellungen von Normalität in Beziehung mit ganz bestimmten Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit.

Die spezifischen Vorstellungen von Geschlechtlichkeit sind auch dem Berufsfeld der Befragten inhärent. In der theoretischen Aufarbeitung des Forschungsgegenstandes wurde sichtbar, dass die Dynamik des Berufsfeldes von gewissen Regeln sowie von einem bestimmten feldspezifischen Geschlechter-Wissen geprägt ist. Die Erzieher treten mit verschiedenen

Personen in Interaktion, wobei jede Person konkrete Vorstellungen von Geschlechtlichkeit hat. In dieser Arbeit wurde dies theoretisch mit dem von Dölling geprägten Begriff des Geschlechter-Wissens begründet. Dieses Geschlechter-Wissen, das Dölling (2007, 15) auch als „doxisches Wissen“ definiert, beeinflusst das ‚doing gender‘; es ist den Menschen jedoch nicht explizit verfügbar. Mit Hilfe dieses theoretischen Konstrukts wurde in den Erzählungen rekonstruiert, welche Annahmen die Erzieher über Geschlechtlichkeit haben und auf welche reflexiv verfügbaren oder implizit gehaltenen Wissensformen über Geschlecht die Interviewten zurückgreifen. Dabei wurde ersichtlich, dass die Befragten dem Erzieher qua Geschlecht eine besondere Bedeutung beimessen. Ihrer Ansicht nach brauchen Kinder Männer und Frauen als Vorbilder für Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstruktionen. Sie fühlen sich sowohl als Mann, als Vaterfigur, als männliches Beziehungsobjekt und als Identifikationsfigur für die Kinder, insbesondere für Kinder alleinerziehender Mütter, bedeutsam. Zu ihrem Geschlechter-Wissen gehört die Überzeugung, dass es für die kindliche Entwicklung sowohl Männer als auch Frauen brauche. Interessanterweise verwenden die Befragten dabei die Begriffe Mutter und Vater: „Im normalen Leben ist [es] ja [auch so], ein Kind braucht eine Mutter und einen Vater“, erklärt ein Erzieher. Ein anderer spezifiziert, dass wenn es in den Kitas mehr Männer hätte, die Kinder „wie auch das Bild vom Vater, das Bild vom Mann kennenlernen“. Die meisten der Befragten sind sich einig, dass ein Kind eine Mutter und einen Vater braucht. Aus diesem Grund finden sie es sinnvoll, dass auch in der Kita ‚männliche‘ Erzieher und ‚weibliche‘ Erzieherinnen als Vorbilder fungieren. Die Erzieherin wird an einigen Stellen in ihrer Funktion als Mutter und der Erzieher in seiner als Vater konstruiert, wobei die Triade Mutter, Vater, Kind in die Kita transferiert wird. Durch diese Betonung stellen die befragten Erzieher ein familiäres Bild des Kita-Alltags her und reproduzieren ein traditionelles, auf Geschlechterdifferenz aufbauendes Familienbild. In der Untersuchung wurde herausgearbeitet, dass mit dieser Konstruktion eine implizite Entprofessionalisierung einhergeht, da durch diese familienbezogene Geschlechterkonstruktion eine Grenzziehung zwischen Familie und pädagogischer Einrichtung aufgelöst wird. Die Hervorhebung ein männliches Korrelat zu sein wird nicht in Bezug auf das professionelle Handeln reflektiert und es stellt sich die Frage, inwieweit und ob ein Professioneller diese konstruierte Aufgabe überhaupt übernehmen kann. Diese Annahmen bezüglich ihrer Bedeutung für die Kinder gründen in Form des Geschlechter-Wissens vordergründig auf dem Alltagswissen und es wird deutlich, dass dies von Differenzansätzen geprägt ist. Vor der Hintergrundfolie des erläuterten Diskurses um ‚mehr Männer in Kitas‘ wurde augenscheinlich, dass ihr Geschlechterverständnis auf eine sozialisationstheoretische Argumentationslinie zurückzuführen ist. Einerseits messen die Befragten dem Aufwachen der Kinder in der Familie und der Mutter-Vater-Kind-Beziehung eine grosse Bedeutung bei, andererseits schreiben sie sich selbst die Rolle der Identifikationsfigur zu. Damit wird ein normatives Bild von der familiären Sozialisation konstruiert, das zugleich mit einer bestimmten Geschlechterordnung verbunden ist. In den

Analyseergebnissen wurde herausgearbeitet, dass die Befragten Männlichkeit mit einer Art Kameradschaft und zwischen den Zeilen mit einer eher ungezwungenen, humorvollen, leistungsstarken und durchsetzungsfähigen Ausdruckskraft verbinden. Obschon in der Auswertung rekonstruiert wurde, dass das Geschlechterverständnis der Befragten auf Alltagswissen beruht, wird deutlich, dass in diesen Vorstellungen auch grundlegende entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Annahmen verborgen sind, die an die Vater- und Mutterrolle bestimmte Aufgaben adressieren. An verschiedenen Stellen unterstreichen die Befragten, dass sie insbesondere für Jungen oder für Kinder alleinerziehender Mütter eine wichtige Bezugsperson seien. Aus dieser Perspektive kommt latent die Vermutung zum Vorschein, dass der fehlende Vater zu Hause zu einer Fehlentwicklung und einer defizitären Männlichkeit der Jungen führen könnte.

Darüber hinaus wurde augenscheinlich, dass die Befragten trotz der fortwährenden Differenzkonstruktion der Geschlechter zudem auf eine ‚geschlechtergerechte‘ Erziehung rekurren, indem sie betonen, dass durch die Integration der Erzieher in den Kita-Alltag ein Geschlechterverhältnis geschaffen würde, in welchem die Professionellen gleichberechtigt miteinander arbeiten und so den Kindern als Vorbild für verschiedene Weiblichkeits- und Männlichkeitskonstruktionen dienen können. Ausserdem sind sie der Meinung, dass auf diese Weise stereotype Rollenbilder abgebaut werden. Hinsichtlich der diskursiven Argumentationsskizzen und des Geschlechter-Wissens wird ersichtlich, dass sie auch das geschlechterpolitische Argument in Bezug auf ihre Bedeutung betonen und dementsprechend das diskursive Geschlechter-Wissen in Erscheinung tritt.

Aus der sozialisationstheoretischen Perspektive könnte das Adressieren bestimmter Aufgaben an die Vater- oder Männerrolle ein Erklärungsansatz für ihre Geschlechtsdarstellung und ihre Betonung der ‚Andersartigkeit‘ bieten. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Geschlechtsdarstellung als Teil des ‚doing gender‘ verstanden. Es wurde davon ausgegangen, dass sich die Darstellung an den Erwartungen des Gegenübers orientiert. Das bedeutet, dass sich die Erzieher unter dem Erwartungsdruck ein Mann zu sein, auch als solchen darstellen. Die Geschlechtsdarstellungen sind dabei inkorporiert und dementsprechend ‚wissen‘ die Erzieher, wie sie sich darzustellen haben, um als männlich zu gelten. In der Auswertung der Interviews wurde untersucht, inwiefern sich die Befragten in Abgrenzung von Weiblichkeit darstellen. Dabei wurde aufgezeigt, dass sie der Ansicht sind in persona etwas ‚anderes‘ in die pädagogische Arbeit einzubringen. Ähnlich wie in der Studie von Nentwich et al. (2014) zeigte sich auch in dieser Arbeit, dass die Erzieher ihre Männlichkeit positiv darstellen und das ‚Anderes‘ – das ‚Männliche‘ in Abgrenzung des ‚Weiblichen‘ – hervorheben. Die Befragten verstehen sich in der Kita als wichtiges Rollenmodell, wobei die Besetzung dieser Rolle über Geschlecht definiert wird. Ihre ‚männliche‘ Qualität wird teilweise schon allein an ihrer Körperkraft festgemacht. Die Abgrenzung von ‚weiblich‘ Konnotiertem, und das möchte an dieser Stelle hervorgehoben werden, findet nicht abwertend, sondern ergänzend statt, indem

angenommen wird, dass von beiden ‚Geschlechter‘ profitiert werden könne. Bemerkenswert ist dennoch, dass sie ausdrücklich ihren ‚anderen‘ Erziehungsstil unterstreichen. Sowohl diesen als auch ihre ‚andere‘ Umgangsweise attribuieren sie dabei mit männlich konnotierten Begrifflichkeiten. Die Befragten präsentieren sich in der vorliegenden Untersuchung als stark, kompetitiv und professionell. Vier Erzieher sind der Überzeugung, dass die Kinder mit einem Mann „andere, wildere Sachen“ machen können. Sie präsentieren ihr Verhalten zudem als risikofreudig und herausfordernd und sehen sich eher für die grobmotorischen und handwerklichen Aufgaben zuständig. Verschiedentlich grenzen sich die Erzieher explizit vom Feinfühligem ab und schreiben diese Eigenschaft den Frauen zu. Die Befragten glauben, sie als Mann würden in den Kita-Alltag eine ‚andere‘ Atmosphäre einbringen. Bezüglich der aufgezeigten Diskurslinien betonen sie explizit das ‚fehlende männliche Element‘, das durch ihre Präsenz und ihre Interessen und Verhaltensweisen ergänzt werden könne. Durch ihren Umgangsstil werde das Handwerkliche, das Fußballspielen, das Grobmotorische, das Risikofreudige, das Unbeschwertere, das Humorvolle, das Sportliche und das Kompetitive für die Kinder attraktiv. An einer Stelle wird auch das Autoritäre als männliche Eigenschaft hervorgehoben, insofern dass ein „lautes Nein“ von einem Mann klare Grenzen aufzeigen könne. Geschlechtlichkeit wird in Hinblick auf die pädagogische Praxis stark in einem differenzorientierten Denken verhandelt. Dementsprechend stellen die Erzieher ihre ‚männlichen Qualitäten‘ als Bereicherung für die Institution und für die Kinder dar. Einzig ein Erzieher formuliert in Bezug auf die pädagogische Praxis kaum Unterschiede zwischen Frauen und Männern. Seine Vorstellungen vom pädagogischen Handeln sind weniger an Geschlecht gebunden und wenn er dennoch Differenzen zwischen sich und seinen Kolleginnen begegnet, sieht er diese eher als individuelle Unterschiede und nicht als verallgemeinerbar oder auf Geschlecht zurückzuführen.

Im untersuchten Berufsfeld verfügen jedoch nicht nur die Erzieher, sondern auch andere Akteure über ein bestimmtes Geschlechter-Wissen und bestimmte Vorstellungen darüber, was sie als ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ empfinden. Daraus werden wiederum Zuschreibungen an andere Interaktionspartner_innen abgeleitet. Im empirischen Teil dieser Arbeit wurde untersucht, welche von aussen herangetragenen Geschlechtsattributionen die Erzieher wahrnehmen. In Bezugnahme auf Hirschauer (vgl. 1992) wurde die Geschlechtsattributionen als Teil des ‚doing gender‘ Prozesses aufgefasst, indem Geschlechtlichkeit von anderen Akteur_innen zugeschrieben und anerkannt wird. Wie in der Studie von Cremers et al. (2010) wird auch in dieser Untersuchung ersichtlich, dass die Erzieher von Seiten der Eltern und des Teams sehr geschätzt werden. Es konnte darüber hinaus aufgezeigt werden, wie in anderen Studien ebenfalls nachgewiesen wurde (vgl. Aigner/Rohrmann 2012; Cremers et al. 2010; Kress 2006; Nentwich et al. 2014; Uhrig 2006), dass die Erzieher mit bestimmten Rollenerwartungen konfrontiert werden. Im Sprechen über Zuschreibungsprozesse wird deutlich, dass Eltern dem Mann besondere Eigenschaften zusprechen. Das Rumrennen, das Raufen oder das Rumtollen

wird von Seiten der Eltern ‚männlich‘ konnotiert und für ihre Kinder als Bereicherung empfunden. Die Eltern sind zudem der Ansicht, dass Erzieher als männliche Identifikationsfiguren zur Verfügung stehen sollen.

Im Team erfahren die Befragten die Geschlechtsattribution besonders handwerklich begabt zu sein. Sie werden aber auch aufgrund ihrer ‚männlichen‘ Art von ihren Kolleginnen geschätzt und ihre Zusammenarbeit wird als angenehm empfunden. Der geschätzten Position im Team oder der „Sonderrolle“, wie sie in anderen Studien benannt wird (vgl. Cremers et al. 2012; Kasiske 2006; Watermann 2006), stehen die Befragten teilweise ambivalent gegenüber. Sie finden es einerseits schön im Mittelpunkt zu stehen. Andererseits grenzen sie sich in Bezug auf die Wertschätzung der Kolleginnen wiederum von weiblich Konnotiertem ab, wie beispielsweise den Konfliktlösestrategien oder den Verhaltensweisen der Frauen und heben auch hierbei ihre ‚Andersartigkeit‘ hervor. Die wiederholte Betonung des Männlichen, trotz der positiv erlebten Geschlechtsattribution von Seiten des Teams, verweist darauf, dass den Befragten im Berufsalltag der Umgang unter Männer fehlt und sie es begrüßten, wenn mehr Männer im Team arbeiten würden. Dieser Befund wird gestützt durch die unterschiedlichen Beispiele, die die Befragten hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Konfliktlösestrategien exemplifizieren. Sie betonten verschiedentlich, dass es nicht immer einfach sei mit Frauen zusammen zu arbeiten, da Frauen untereinander eher intrigieren würden. Männer würden in bestimmten Situationen anders reagieren und wären weniger nachtragend. Interessanterweise machen die Befragten hierbei nicht nur eine Geschlechterdifferenz auf und setzten Geschlechtlichkeit im Kontext einer positiv erfahrenen Geschlechtsattribution als relevant, sie weisen darüber hinaus dem weiblichen Geschlecht bestimmte Charakteristika zu.

Im empirischen Material wurden neben den positiven Geschlechtszuschreibungen auch Erfahrungen mit Misstrauen thematisch. Die Zuschreibung des ‚Verdächtigen‘ und des ‚potentiellen Täters‘ wurde in den Interviews als stärkste geschlechtsspezifische Attribution verhandelt. Dass Männer, die sich für den Erzieherberuf entscheiden, verdächtigt werden, weil diese Berufswahl für den Mann als atypisch konstruiert wird, haben auch andere Studien nachgewiesen (vgl. Aigner/Rohrman 2012; Buschmeyer 2013; Cremers et al. 2010; Cameron et al. 1999; Cushman 2005; Sargent 2000; Watermann 2006). Bemerkenswerterweise trifft der Generalverdacht der Pädophilie in diesem Berufsfeld auf Frauen so gut wie nie zu. Die Befragten sind der Ansicht, dass dieser Verdacht durch die Medien dramatisiert werde und dadurch ihr Vulnerabilität im Berufsfeld steigen und ein falsches Bild vom Mann im Betreuungsberuf vermittelt würde. Auch die Eltern tragen zu ihrer prekären Situation bei, indem sie den Erziehern skeptisch begegnen und ihnen teilweise unlautere Handlungen unterstellen. Diesbezüglich konnte eindrücklich nachgezeichnet werden, dass die elterlichen Reaktionen die Einstellung der Institutionsleitung beeinflussen kann. Anstelle einer Entdramatisierung der elterlichen und medialen Zuschreibung reproduziert die Institution durch Vorsichtsmassnahmen oder Handlungsverbote teilweise das Etikett des potentiellen

Täters. Das Wickeln und das Betreten des Schlafbereichs kristallisieren sich auch in der vorliegenden Untersuchung als besondere kritische Aufgaben heraus, wobei den Erziehern implizit ständig vor Augen geführt wird, dass von ihnen eine Gefährdung ausgehen könnte. Diese Handlungsmassnahmen dienen auf der Vorderbühne als Sicherheit für mögliche Übergriffe; für die Erzieher selbst verunmöglichen sie jedoch ein authentisches und professionelles Arbeiten. Durch diese ständig mitschwingende Unterstellung wird ein ganz bestimmtes, auf die ‚Natur‘ zurückführendes Bild von Männlichkeit hergestellt. Des Weiteren zeigte sich, dass Homosexualität in einem Fall stark mit Pädophilie assoziiert und diese Kombination für einige Akteure eine noch stärkere Gefahr hinsichtlich möglicher sexuellen Übergriffen für die Kita darstellt. Aufgrund eines „Vorfalls“ in einer Kita wurde ein Befragter derart in Kollektivhaft genommen, dass er einen Kodex unterschreiben musste, nicht pädophil zu sein. Die Lesart, dass dadurch das ‚männliche‘ Geschlecht angreifbar und als Bedrohung wahrgenommen wird, repräsentiert ein starkes Geschlechterungleichgewicht in Bezug auf das Professionsfeld. Aus einer intersektionalen Perspektive wird unmissverständlich deutlich, dass sowohl das Geschlecht als auch die sexuelle Orientierung je nach institutioneller Rahmung die marginalisierte Position des Erziehers verstärken kann. Zudem wird erkennbar, dass die willkommene Diskursfigur *der Andere*, und ihren inhärenten herbeigesehnten männlichen (Professions)Qualitäten, durch diesen Zuschreibungsprozess eine starke Ausgrenzung widerfährt und negativ konnotiert wird.

Der Umgang mit diesen Zuschreibungen wird von zwei der Befragten unterschiedlich verhandelt. Ein Erzieher legt sich aus Eigeninitiative weitere Handlungseinschränkungen auf, damit ihm als Mann die Geschlechtsattribution des potentiellen Täters nicht angehaftet werden kann. Auf aktivem Weg versucht dieser möglichen Verdachtsmomenten entgegenzuwirken, indem er beispielweise Kinder, die sprechen können nicht wickeln möchte. Diese Entscheidung trifft er reflektiert und setzt sich auf diese Weise eine persönliche Handlungsgrenze, damit nicht durch dümmste Zufälle Verdachtsmomente aufkommen könnten. In diesem Fall argumentiert der Erzieher, dass er sich in seiner Männerrolle verantwortlich fühlt und gelernt habe sich vor bestimmten Aufgaben abzugrenzen. Dieses Beispiel verdeutlicht wie präsent der Generalverdacht im Berufsalltag dieses Erziehers ist und wie er für sich weitere Strategien entwickelt hat, um jeglichem Verdacht entgegenwirken zu können. Diese Internalisierung von speziellen Gefahrenzonen, die an das ‚männliche‘ Geschlecht gebunden sind, wird auch in einem anderen Fall aufgeführt. Hierbei zeigte sich eindrücklich, welche Unsicherheiten Handlungsverbote und das permanente Misstrauen auf die Ausführung bestimmter professioneller Tätigkeiten ausüben. Gerade in Bezug auf körperliche Nähe wird ein authentisches, oder besser gesagt ein professionelles Arbeiten beinahe unmöglich. Die Erzieher sind in ihrem Handeln ständig bedacht keine Angriffsfläche für mögliches Misstrauen zu bieten.

12. ABSCHLIESSENDE DISKUSSION

Abschliessend sollen vor dem Hintergrund der Analyse und der zusammenfassenden Darstellung der theoretischen und empirischen Ergebnisse einige wichtige Erkenntnisse in Form eines Fazits festgehalten werden. Ausserdem wird ein Ausblick hinsichtlich der Thematik ‚mehr Männer in KITAS‘ im Zusammenhang mit weiteren Forschungsarbeiten formuliert.

In der vorliegenden Untersuchung konnte aufgezeigt werden, dass sich die Befragten explizit als Mann inszenieren und Geschlechtlichkeit in Interaktionsprozessen durch situationsadäquates Handeln und Verhalten im Kontext normativer Vorgaben intersubjektiv bestätigt wird (vgl. West/Zimmermann 1991, 14f.)⁶⁸. Die Erzieher reproduzieren auf der konkreten Handlungsebene die Geschlechtertrennung im Sinne von teilweise tradierten Rollen- und Familienbilder und stellen sich unter anderem explizit in Abgrenzung von Weiblichkeit dar. Im Widerspruch dazu findet auf einer höher liegenden Ebene ein ‚Aufbrechen‘ der Geschlechterdifferenz statt, indem die Befragten der Ansicht sind, dass ein erhöhter Männeranteil eingefahrene, gesellschaftlich konstruierte Geschlechterbilder neutralisieren könnte. Ihre Präsenz in der Frauendomäne Frühpädagogik empfinden sie im Hinblick auf stereotypisierende Geschlechterbilder besonders bedeutsam. In ihrer ‚Vorreiterrolle‘ glauben sie der Konstruktion des ‚Frauenberufs‘ entgegenzuwirken und den Beruf aufzuwerten. Dieser Versuch der Dekonstruktion von Geschlechtlichkeit in Bezug auf die Berufsbezeichnung scheint jedoch nicht überzeugend vollzogen zu werden, da die Befragten selbst immer wieder Geschlechterunterschiede stark machen und selber Geschlechtszuschreibungen vornehmen. Zwischen den Zeilen wird in Bezug auf den Versuch der Dekonstruktion von männlich und weiblich konnotierten Berufstätigkeiten deutlich, dass eine Verhandlung von Professionalität stattfindet und damit einhergehend ein Wunsch der beruflichen Anerkennung deutlich wird. Es scheint, als ob sich zwei Dimensionen, nämlich Geschlecht und Profession, überschneiden und dem Beruf durch die weibliche Konnotation der Professionsstatus abhanden kommt, respektive das Berufsfeld als ‚Semi-Profession‘ adressiert wird (vgl. Heite 2008).

Dass die Verhandlung von Geschlechtlichkeit dennoch überwiegt und die Kategorie Geschlecht eine derart hohe Resonanz erfährt, ist auf ein strukturell bedingtes Misstrauen im Sinne eines Legitimationsdrucks zurückzuführen. Diese Legitimationspflicht fasst so dann auch präziser, was es heisst ein ‚Solotänzer im Damenballett‘ zu sein, denn die Erzieher müssen sich permanent für ihre Berufswahl rechtfertigen, die nicht als ihrem Geschlecht zugehörig

⁶⁸ Dabei muss berücksichtigt werden, dass aufgrund der Fragestellung in dieser Untersuchung jene Interviewsequenzen näher betrachtet wurden, in denen Geschlechtlichkeit verhandelt wurde. Obwohl einige Theoretiker_innen davon ausgehen, das ‚doing gender‘ ständig vollzogen wird, konnten im Material auch Passagen ausgemacht werden, in denen eine Relevanzsetzung von Geschlechtlichkeit nicht stark gemacht wurde. Für weitere Forschungsarbeiten gelte es diese mitzudenken und zu untersuchen in welchen Situationen der Kategorie Geschlecht keine Relevanz zugesprochen wird und inwiefern dies in Zusammenhang mit einem Professionsverständnis stünde.

konstruiert wird. Sie stehen demnach aufgrund struktureller Bedingungen des Berufs qua Geschlecht unter einem Rechtfertigungsdruck. Seit dem medialen Diskurs, und das sprechen die Erzieher explizit an, müssen die Erzieher nicht nur begründen warum sie in einem von Frauen dominierten Beruf arbeiten möchten; sie geraten sogar verstärkt unter Verdacht Grenzen zu überschreiten. Diese Grenzüberschreitung wird durch die Medien sexualisiert, insofern als den Männern pädophile Neigungen zugeschrieben werden. Daraus resultiert, dass das Feld der Frühpädagogik von einem Generalverdacht der Pädophilie überschattet wird, welcher vornehmlich an die Männer adressiert wird. Um der Gefahr der Reproduktion dieses Generalverdachts entgegenwirken zu können muss meines Erachtens erhebliche Aufklärungsarbeit geleistet werden, damit dieses in der Gesellschaft so tief verankert scheinende Bild dekonstruiert und eine Stereotypisierung von Geschlechtlichkeit verhindert werden kann. Daher ist es nicht förderlich diesen Generalverdacht pauschalisierend als Phänomen der Frühpädagogik abzuhandeln, sondern er muss als gesellschaftliches Phänomen hinterfragt und dementsprechend sowohl auf gesellschaftlicher, als auch auf institutioneller Ebene thematisiert werden. So lange dies nicht passieren wird, wird es nicht möglich, Unsicherheiten abzubauen. Zudem bleibt die Gefahr bestehen, dass Männer von diesen ambivalenten Zuschreibungen und Erwartungshaltungen abgeschreckt werden.

In Anlehnung an Goffmans theoretische Überlegungen kann eindrücklich illustriert werden, wie der Pädophilie-Verdacht die Dynamik des Berufsfeldes beeinflusst und dessen institutionelle Rahmung prägt. Die Erzieher bewegen sich auf der Vorderbühne in einem Feld, in dem sie aufgrund ihres Geschlechts durch Zuschreibungsprozesse hinsichtlich sexueller Übergriffe an Kindern potentiell verdächtigt werden. Indem sie unter diesem Generalverdacht stehen, inszenieren sie sich immer wieder aufs Neue und gehen gegen diesen vor. Sie übernehmen quasi eine strategische Rolle, indem sie darüber reflektieren, was ihr Tun im Feld impliziert, beziehungsweise auslöst⁶⁹. Auf eine gewisse Weise stehen sie dadurch stärker in Distanz zur Ausführung ihrer professionellen Tätigkeiten. Dieses strategische Verhaltensspiel scheint aufgrund der normativen Vorstellungen über Männlichkeit und Weiblichkeit und aufgrund der Konstruktion von Geschlechtlichkeit in diesem Beruf bei Frauen weniger ausgeprägt zu sein. In der Analyse wurde deutlich, dass die Institution mittels Vorsichtmassnahmen die Rahmung des Feldes beeinflusst und damit Unsicherheiten auslösen kann. Daraus resultiert, dass sich die Erzieher in ihrer Rolle als Mann in der Kita anpassen und bestimmte Strategien entwickeln, um Verdachtsmomenten auszuweichen. Es findet ein Prozess statt, den Goffman mit dem Begriff der institutionellen Reflexivität umschreibt. In Bezug auf den Kita-Alltag und den medialen Diskurs über Missbrauchsfälle bilden die Erzieher ein Verhalten aus, das an die vorfindliche Situation angepasst wird, wobei durch diesen Prozess

⁶⁹ Auch in der Interviewsituation schien es, als ob die Befragten in Bezug auf den Pädophilie-Verdacht reflexiver argumentierten und sich expliziter damit auseinandersetzten, was sie reproduzieren möchten und was nicht.

Geschlechterverhältnisse reproduziert werden. Reproduziert wird das Geschlechterverhältnis und implizit der Generalverdacht insofern, als den Erziehern teilweise bestimmte professionelle Tätigkeiten untersagt werden. Nach aussen findet dadurch eine Bestätigung statt, dass von Männern qua Geschlecht eine Gefahr ausgehen könnte und sie für bestimmte Tätigkeiten nicht geeignet sind. Es scheint offensichtlich, dass hierbei die Gefahr einer Essentialisierung von Geschlechtlichkeit zum Vorschein kommt und auf eine gewisse Weise ein Geschlechterstereotyp reproduziert wird. Auf institutioneller Ebene müsste meines Erachtens die Institutionsleitung solche Vorsichtsmassnahmen und deren Auswirkungen kritisch hinterfragen. Ausserdem wäre es sinnvoll mit Hilfe von Team- und Elternarbeit bestimmte Unsicherheiten und Ängste zu besprechen, um verworrene Verdachtsmomente aufzufangen und Transparenz in das Leitbild zu bringen.

Die angesprochene Inszenierung der Erzieher scheint sich jedoch nicht nur auf prekäre Momente zu beziehen, sondern sie ist flexibel zu deuten. In der Analyse konnte herausgearbeitet werden, dass Geschlechtszuschreibungen als subtile Hintergrundfolie für mögliche Darstellungsweisen fungieren. Es zeigte sich hinsichtlich der Verdachtsthematik, dass die Souveränität der Inszenierung als Mann abnimmt und die Konstruktion Geschlecht die Position des Erziehers vulnerabel erscheinen lässt. Vor dem Hintergrund der diskursiven sozialisationstheoretischen Argumentationsskizze hingegen wird erkennbar, dass die Souveränität der Inszenierung zunimmt und die Erzieher ihre Rolle ‚des Anderen‘ übernehmen. Die Befragten fühlen sich von der Zuschreibung etwas anderes zu repräsentierten und das ‚männliche Element‘ in die Kita einzubringen angesprochen und bedienen sich entsprechend dieser Erwartungshaltung, indem sie ihre Männlichkeit hervorheben. Sie unterstreichen die virulent thematisierte Bedeutung der Männlichkeit im Kita-Alltag als besonders bedeutend und stellen sich in Abgrenzung von weiblich Konnotiertem als ‚männliche‘ Bereicherung für die pädagogische Praxis dar. Auch diese Geschlechtsdarstellung kann als strategisches Spiel gedeutet werden, das jedoch im Gegensatz zur Hintergrundfolie des Generalverdachts weniger reflektiert stattfindet. Dass das Geschlechter-Wissen der Erzieher hierbei hauptsächlich als Alltagswissen in Erscheinung tritt, würde die Annahme unterstreichen, dass sich diese Begründungslinie vordergründig auf Alltagstheorien stützt, wie dies auch in Kapitel 2 thematisiert wurde. Es scheint als ob die Wirkmächtigkeit des habituierten Geschlechterverständnisses der Befragten quasi als Selbstverständlichkeit zum Ausdruck kommt, was wiederum die unreflektierte Reproduktion von Geschlechterdifferenzen begründen würde. Dies wäre darauf zurückzuführen, dass sich die Befragten sowohl in der Ausbildung als auch in ihrem Arbeitsalltag eher weniger reflektiert mit Gender-Fragen auseinandersetzen⁷⁰. Vielleicht wäre es in Anbetracht dessen sinnvoll, sowohl in der

⁷⁰ Es ist aber auch denkbar, dass die starke Betonung auf geschlechterstereotype Tätigkeiten darauf zurückzuführen ist, dass die Interviewpartnerin dazu eingeladen hat, Unterschiede zwischen Erziehern

Ausbildung als auch mit Hilfe interner Weiterbildungen die Mitarbeitenden hinsichtlich der Thematik genderbewusster Pädagogik zu sensibilisieren. Auf diese Weise könnten nämlich auch Aspekte der Entwicklung der Geschlechtsidentität der Kinder und der Geschlechtersozialisation behandelt werden, die in dieser Arbeit nicht thematisiert wurden. Auch würde dies eine Grundlage bieten, das eigene professionelle Handeln in Zukunft verstärkt in Bezug auf Gender-Fragen kritischer reflektieren zu können.

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Schwerpunkt auf die Verhandlung von Geschlechtlichkeit im Bereich der Frühpädagogik gelegt. Für weiterführende Untersuchungen wäre es aus einer professionstheoretischen Perspektive interessant genauer zu beleuchten, was einerseits auf der Ebene des Diskurses und andererseits im Arbeitsfeld der Kinderbetreuung hinsichtlich der Bedeutung von Fachkräften unabhängig von Geschlecht verhandelt wird. In welchen Situationen im Kita-Alltag findet beispielsweise eine Entdramatisierung und eine Ent-Besonderung von Männern und von Geschlechtlichkeit statt? Zudem wäre in weiteren Forschungsarbeiten die Perspektive der Erzieherinnen und der Kinder mit zu berücksichtigen, um so ein differenzierteres Bild von der sogenannten Bedeutung der Geschlechtlichkeit in der pädagogischen Praxis zu erhalten.

In Zukunft gilt es ausserdem zu untersuchen, inwiefern die meines Erachtens nicht rechtfertigbare Instrumentalisierung von Geschlecht als Professionsmerkmal im Fokus stehen bleibt. Es wäre vorstellbar, dass sich diese Verknüpfung und damit einhergehend das differenzorientierte Denken durch einen ausgeglicheneren Männeranteil in der Frühpädagogik auflösen vermag. Träfe dies ein, müsste jedoch genau dieselbe geschlechtertheoretische Analyse vorgenommen und der Frage nachgegangen werden, warum dann Geschlechtlichkeit bei einer ungleichen Verteilung der Geschlechter im Berufsfeld überhaupt als Professionsmerkmal eine Rolle spielen kann.

und Erzieherinnen hervorzuheben. Es ist darum nicht ausgeschlossen, dass in der konkreten Praxis Geschlechterunterschiede gar keine so grosse Rolle spielen.

13. BIBLIOGRAPHIE

- Abels, Heinz (2007): *Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie*. 4. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Abels, Heinz (2009): *Einführung in die Soziologie. Die Individuen in ihrer Gesellschaft*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Achatz, Juliane (2008): *Die Integration von Frauen in Arbeitsmärkten und Organisationen*. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hrsg.): *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105-138
- Aigner Josef Christian/Burkhardt Laura/Huber Johannes/Poscheschnik Gerald/Traxl Bernd/BMASK, Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.) (2013)a: „Zur Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf Kinder im elementarpädagogischen Alltag“ = „W-INN“ Wirkungsstudie Innsbruck. Wien. Online Verfügbar unter http://www.uibk.ac.at/psyko/forschung/abgeschlossene_projekte.html (Stand 18.10.2014)
- Aigner, Josef Christian (2001): *Der ferne Vater. Zur Psychoanalyse von Vatererfahrung, männlicher Entwicklung und negativem Ödipuskomplex*. Giessen: Psychosozial Verlag
- Aigner, Josef Christian/Poscheschnik, Gerald (Hrsg.) (2011): *Themenheft Psychosozial „Kinder brauchen Männer!“*. Gießen: Psychosozial-Verlag
- Aigner, Josef Christian/Rohrman, Tim (2012): *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Opladen: Barbara Budrich Verlag
- Akka, Abousoufiane/Pohlkamp, Ines (2010): *Pädagogik der Oberfläche. Gender und Ethnizitäten in der antirassistischen Mädchen- und Jungenarbeit*. In: Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hrsg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 325-344
- Althoff, Martina/Bereswill, Mechthild/Riegraf, Birgit (2001): *Feministische Methodologien und Methoden, Traditionen, Konzepte, Erörterungen. Lehrbuch zur sozialwissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung*. Band 2. Opladen: Leske + Budrich
- Andrä, Markus/Schneider-Andrich, Petra/Brandes, Holger (2013): „Ich habe keine Erwartungen an ihn als Mann ...“ Männliche und weibliche Fachkräfte im Vergleich. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. 2013 (4). S. 12-14
- Andresen, Sünne/Dölling, Irene/Kimmerle, Christoph (2003): *Verwaltungsmodernisierung als soziale Praxis. Geschlechter-Wissen und Organisationsverständnis von Reformakteuren*. Opladen: Leske + Budrich

- Andresen, Sünne/Dölling, Irene (2004): Geschlechter-Wissen in Organisationen: Einblicke in die Deutungsmuster leitender Fachbeamter einer Berliner Kommunalverwaltung. In: Edeling, Thomas/Jann, Werner/Wagner, Dieter (Hrsg.): Wissensmanagement in Politik und Verwaltung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89-110
- Aulenbacher, Brigitte (2008): Geschlecht als Strukturkategorie: Über den inneren Zusammenhang von moderner Gesellschaft und Geschlechterverhältnis. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Aulenbacher, Brigitte/Meuser, Michael/Riegraf, Birgit (2010): Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bartjes, Heinz/Hammer, Eckart (2006): Männer und Altenpflege. Analysen und Ansätze für mehr Männer in der Pflege. In: Krabel, Jens/Stuve, Olaf (Hrsg.): Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung. Opladen: Barbara Budrich Verlag
- Becker-Schmidt, Regina (1983): Widerspruch und Ambivalenz: Theoretische Überlegungen. Methodische Umsetzungen. Erste Ergebnisse zum Projekt "Probleme lohnabhängig arbeitender Mütter". In: Becker-Schmidt, Regina/Brandes-Erlhoff, Uta/Rumpf, Mechthild/Schmidt, Beate (Hrsg.): Arbeitsleben - Lebensarbeit. Konflikte und Erfahrungen von Fabrikarbeiterinnen. Bonn: Neue Gesellschaft, S. 13-43
- Becker-Schmidt, Regina (1987): Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In: Unterkircher, Lilo/Wagner, Ina (Hrsg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft. [soziologische Befunde zu geschlechtsspezifischen Formen der Lebensbewältigung]. Wien: Verl. des Österr. Gewerkschaftsbundes, S. 10-25
- Becker-Schmidt, Regina (1993): Geschlechterdifferenz – Geschlechterverhältnis: soziale Dimensionen des Begriffs ‚Geschlecht‘. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, Jg. 11, S. 37-46
- Becker-Schmidt, Regina/Gudrun-Axeli, Knapp (2000): Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag
- Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (1987): Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz. Suchbewegungen sozialen Lernens. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft
- Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (1995): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaft. Frankfurt/Main: Campus-Verlag
- Becker, Howard S./Geer, Blanche (1979): Teilnehmende Beobachtung: Die Analyse qualitativer Forschungsergebnisse. In: Hopf, Christel/Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 139-166
- Beer, Ursula (1990): Geschlecht, Struktur, Geschichte. Soziale Konstituierung des Geschlechterverhältnisses. Univ., Habil.-Schr. – Bielefeld, 1989. Frankfurt: Campus Verlag

- Bereswill, Mechthild (2006): Autonomiekonflikte junger Männer. Biographische Studien zur Beziehung zwischen Abhängigkeit und Geschlecht. In: Jacob, Jutta/Stöver, Heino (Hrsg.): Sucht und Männlichkeiten. Entwicklungen in Theorie und Praxis der Suchtarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-67
- Bereswill, Mechthild (2008): Geschlecht. In: Baur, Nina/Korte, Hermann/Löw, Martina/Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97-116
- Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek: Rowohlt Verlag
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend (2010a): Mehr Männer in Kitas: Modellprogramm gestartet. Online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gleichstellung,did%3D150142.html> (Stand 18.10.2014)
- Böhm, Andreas (1994): Grounded Theory – Wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In: Böhm, Andreas/Mengel, Andreas/Muhr, Thomas (Hrsg.): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: Universitätsverlag. S. 121-140
- Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
- Brandes, Holger (2010): Ersatzmuttis oder tolle Spielkameraden: Was bringen Männer in die Erziehung ein? In: Erziehung & Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift, Heft 5-6, S. 484-496
- Brandes, Holger/Andrä, Markus/Röseler, Wenke/Schneider-Andrich, Petra (2013)a: Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Männern und Frauen. Workshop auf der bundesweiten Fachtagung „Männer in Kitas“ in Frankfurt/Main am 28.09.2013. Online verfügbar unter http://maennerinkitas.de/wordpress/wp-content/uploads/2013/11/MIK13Workshopmanuskript-II.10._Andr%C3%A4_Schneider-Siebert.pdf. (Stand 29.11.2014)
- Brandes, Holger/Andrä, Markus/Röseler, Wenke/Schneider-Andrich, Petra (2013)b: Männer in Kitas – Was machen sie anders und wie profitieren die Kinder von ihnen? Ergebnisse aus der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Männern und Frauen. In: Frühe Kindheit, 16 (5), S. 38-43
- Brandes, Holger/Schneider-Andrich, Petra/Andrä, Markus (2013)c: Wozu brauchen Kinder (männliche) Rollenvorbilder? Mädchen und Jungen sind aktive Mitgestalter ihrer Geschlechterrolle. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. 2013 (4). S. 6-8.
- Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Bublitz, Hannelore (2006): Lektion V. Geschlecht. In: Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 6. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85-104
- Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (2009): Positionen und Perspektiven von Jungenforschung. In: Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hrsg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-23
- Bührmann, Andrea/Diezinger, Angelika/Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.) (2000): Arbeit, Sozialisation und Geschlecht. Lehrbuch zur sozialwissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung. Band 1. Opladen: Leske + Budrich
- Bundesamt für Statistik bfs (2010): Gleichstellung von Frau und Mann – Daten, Indikatoren Anzahl Kinderkrippen und Kinderhorte. Online verfügbar unter <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/05/blank/key/Vereinbarkeit/06.html> (Stand 19.10.2014)
- Busche, Mart/Cremers, Michael (2009): Jungenarbeit und Intersektionalität. In: Pech, Detlef (Hrsg.): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 13-30
- Buschmeyer, Anna (2013): Zwischen Vorbild und Verdacht. Wie Männer im Erzieherberuf Männlichkeit konstruieren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Cameron, Claire/Moss, Peter/Owen, Charlie (1999): Men in the Nursery: gender and caring work. London: Paul Chapman Publishing
- Casale, Rita/Rendtorff (Hrsg.) (2008): Was kommt nach der Genderforschung. Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung. Bielefeld: Transcript Verlag
- Chodorow, Nancy (1985): Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter. München: Frauenoffensive Verlag
- Connell, Raewyn (1986): Zur Theorie der Geschlechterverhältnisse. In: Das Argument, Heft 157, S. 330-334
- Connell, Raewyn (1987): Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics. Cambridge: Polity Press
- Connell, Raewyn (1995): Neue Richtungen für Geschlechtertheorie, Männlichkeitsforschung und Geschlechterpolitik. In: Armbruster, Christof L./Müller, Ursula/Stein-Hilbers, Marlene (Hrsg): Neue Horizonte? Sozialwissenschaftliche Forschung über Geschlechter und Geschlechterverhältnisse. Opladen: Leske + Budrich, S. 7-26
- Connell, Raewyn (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske + Budrich

- Cremers, Michael/Krabel, Jens (2014): Männer in Kitas – Im Spannungsfeld zwischen Gender, ‚patriarchaler Dividende‘ und ‚untergeordneter Männlichkeit‘. In: Rose, Lotte/May, Michael (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 293-313
- Cremers, Michael/Krabel, Jens/Calmbach, Marc/Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend (2010) (Hrsg.): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Berlin: BMFSFJ
- Cushman, Penni (2005): Will a revised code of practice change the practices of male teacher in their interactions with children? In: New Zealand Journal of Teacher's Work, 2 (2), S. 83-93
- Dammasch, Frank (2008): Jungen – das schwache Geschlecht? In: Psychoanalyse Aktuell, Online Zeitschrift der DPV. Online verfügbar unter [http://www.psychoanalyse-aktuell.de/321+M5c5d3c5b7e9.0.html?&tx_ttnews\[day\]=01&tx_ttnews\[month\]=01&tx_ttnews\[year\]=2008](http://www.psychoanalyse-aktuell.de/321+M5c5d3c5b7e9.0.html?&tx_ttnews[day]=01&tx_ttnews[month]=01&tx_ttnews[year]=2008) (Stand 29.11.2014)
- Dammasch, Frank (Hrsg.) (2007): Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht? Psychoanalytische Überlegungen. Frankfurt: Brandes & Apsel
- Diefenbach, Heike (2007): Die schulische Bildung von Jungen und jungen Männern in Deutschland. In: Hollstein, Walter/Matzner, Michael (Hrsg.): Soziale Arbeit mit Jungen und Männern. München: Reinhardt, S. 101-115
- Diefenbach, Heike (2010): Jungen – die „neuen“ Bildungsverlierer. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 245-272
- Diefenbach, Heike/Klein, Michael (2001): Bringing Boys Back. In: Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, Heft 6, S. 938-958
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2010): Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren – Ethnographie im Kindergarten. In: Heinzl, Friederike/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Reihe: Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik. Vol. 8. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 78-92
- Dinges, Martin (2005): „Hegemoniale Männlichkeit“ – ein Konzept auf dem Prüfstand. In: Dinges, Martin (Hrsg.): Männer – Macht – Körper. Hegemoniale Männlichkeiten vom Mittelalter bis heute. Frankfurt am Main., New York: Campus
- Donaldson, Mike (1993): What Is Hegemonic Masculinity. In: Theory and Society, Jg. 22/H. 5. Los Angeles: Sage, S. 643-657

- Dornes, Martin (2006): Die Bedeutung des Vaters für die Entwicklung des Kindes. In: Dornes, Martin (Hrsg.): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Frankfurt am Main: Fischer, S. 285-328)
- Dölling, Irene (2004): Männliche Herrschaft als paradigmatische Form der symbolischen Gewalt. In: Steinrück, Margareta (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Politisches Forschen, Denken und Eingreifen. Hamburg: VSA-Verlag, S. 74-90
- Dölling, Irene (2005): ‚Geschlechter-Wissen‘ – ein nützlicher Begriff für die ‚verstehende‘ Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 23 Jg., Heft 1+2, S. 44-62
- Dölling, Irene (2007): ‚Geschlechter-Wissen‘ – ein nützlicher Begriff für die ‚verstehende‘ Analyse von Vergeschlechtlichungsprozesse? In: Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Erosion oder Reproduktion geschlechtlicher Differenzierungen? Widersprüchliche Entwicklungen in professionalisierten Berufsfeldern und Organisationen. 1. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 10-31
- Etzioni, Amitai (1969): The Semi-Professions and their Organization. New York: Free Press
- Fegter, Susann (2012)a: Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Fegter, Susann (2012)b: Die Forderung nach ‚mehr Männer‘ als Gerechtigkeitsproblem. In: Betrifft Mädchen, 25 Jg., Heft 1, S. 4-9
- Fegter, Susann (2013): Mehr Männer in der Sozialen Arbeit? Neuordnungen von Profession und Geschlecht im aktuellen (fach-)öffentlichen Diskurs. In: Sabla, Kim-Patrick/Plösser, Melanie (Hrsg.): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 145-161
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt Verlag
- Garfinkel, Harold (1967): Studies on Ethnomethodology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Gildemeister, Regina (2007): Geschlechterforschung (gender studies). In: Flick, Uwe/Von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 213-223
- Gildemeister, Regine (1992): Die soziale Konstruktion von Geschlecht. In: Ostner, Ilona/Lichtblau, Klaus (Hrsg.): Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen. Frankfurt/Main: Campus Verlag, S. 220-239
- Gildemeister, Regine (2008)a: Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167-198
- Gildemeister, Regine (2008)b: Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch

- Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-145
- Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg i.Br.: Kore, S. 201-254
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber
- Goffman, Erving (1971): Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. (Original von 1964). Gütersloh: Bertelsmann
- Goffman, Erving (1981): Geschlecht und Werbung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Goffman, Erving (2001): Das Arrangement der Geschlechter. (Original von 1977). In: Goffman, Erving/Knoblach, Hubert A. (Hrsg.): Interaktion und Geschlecht. 2. Aufl. Frankfurt/Main: Campus Verlag, S. 105-158
- Goffman, Erving (2003): Wir alle spielen Theater. Selbstdarstellung im Alltag. (Original von 1959). München: Piper
- Goffman, Erving (2008): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. (Original von 1974). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Goffman, Erving (2009): Interaktion im öffentlichen Raum. (Original von 1963). Frankfurt am Main. Campus Verlag
- Gottschall, Karin (1995): Geschlechterverhältnis und Arbeitsmarktsegregation. In: Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt/Main: Campus Verlag, S. 125-162
- Gottschall, Karin (1998): Doing Gender While Doing Work? Erkenntnispotentiale konstruktivistischer Perspektiven für eine Analyse des Zusammenhangs von Arbeitsmarkt, Beruf und Geschlecht. In: Geissler, Birgit/Maier, Friederike/Pfau-Effinger, Birgit (Hrsg.): FrauenArbeitsMarkt. Der Beitrag der Frauenforschung zur sozio-ökonomischen Theorieentwicklung. Berlin: Ed. Sigma, S. 63-94
- Hagemann-White, Carol (1984) : Sozialisation: Weiblich-männlich? Opladen: Leske + Budrich
- Haug, Frigga (2010): Sozialistischer Feminismus: Eine Verbindung im Streit. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 52-58
- Hausen, Karin (2007 [1976]): Die Polarisierung der „Geschlechtercharaktere“. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienarbeit. In: Hark, Sabine (Hrsg.):

- Dis/Kontinuitäten: feministischer Theorie. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173-196
- Heintz, Bettina/Nadai, Eva/Fischer, Regula/Ummel, Hannes (1997): Ungleich unter Gleichen. Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes. Frankfurt/Main: Campus Verlag
- Heite, Catrin (2008): Soziale Arbeit als Kampf um Anerkennung, Professionstheoretische Perspektiven. Weinheim, München: Juventa
- Helfferrich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hirschauer, Stefan (1989): Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 2, Jg. 18, S. 100-118
- Hirschauer, Stefan (1993): Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Über die Medizin und den Geschlechterwechsel. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 4, Jg. 46, S. 668-692
- Hirschauer, Stefan (1996): Wie sind Frauen, wie sind Männer? Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem. In: Eifert, Christiane (Hrsg.): Was sind Frauen? Was sind Männer? Geschlechterkonstruktionen im historischen Wandel. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 240-256
- Hirschauer, Stefan (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Heinz, Bettina (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Hitzler, Ronald (1992): Der Goffmensch. Überlegungen zu einer dramatologischen Anthropologie. In: Soziale Welt, Jg. 42, S. 449- 461
- Hurrelmann, Klaus/Schultz, Tanjev (Hrsg.) (2012): Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schule? Weinheim: Juventa
- Kappler, Christa (2013): Berufswahlprozesse und Motive angehender Lehrer. Eine qualitative Studie aus geschlechter- und berufsbiographisch-vergleichender Perspektive. Bern: Haupt Verlag
- Kasiske, Jan/Krabel, Jens/Schädler, Sebastian/Stuve, Olaf (2006): Zur Situation von Männern in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung in Deutschland. Eine Überblicksstudie. In: Krabel, Jens/Stuve, Olaf (Hrsg.): Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung. Opladen: Barbara Budrich Verlag
- Kessler, Suzanne J./McKenna, Wendy (1978): Gender. An ethnomethodological approach. Chicago: Univ. of Chicago Press

- Krais, Beate (1993): Geschlechterverhältnis und symbolische Gewalt. In: Gebauer, Gunter/Wulff, Christoph (Hrsg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 208-250
- Kress, Brigitta (2006): Männer als Erzieher. In: Psychologie Heute, 11/2006, S. 64-67
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kuhn, Melanie (2011): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Le Camus, Jean (2001): Väter. Die Bedeutung des Vaters für die psychische Entwicklung des Kindes. Weinheim: Beltz
- Lenz, Karl/Adler, Marina (2010): Geschlechterverhältnisse. Einführung in die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung. Band 1. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Lorber, Judith (2003): Gender-Paradoxien, 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich
- Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa /Supik, Linda (2010): Fokus Intersektionalität – eine Einleitung. In: Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa/Supik, Linda (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-30
- Mauerer, Susanne (2011): GeschlechterUmOrdnungen in der Sozialen Arbeit? In: Böllert, Karin/Heite, Catrin (Hrsg.): Sozialpolitik als Geschlechterpolitik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123-148
- MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse, 1989 – 2014, VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin, Deutschland
- Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Metz-Göckel, Sigrid (1993): Permanenter Vorgriff auf die Gleichheit – Frauenforschung in Westdeutschland. In: Nickel, Hildegard-Maria/Helwig, Gisela (Hrsg.): Frauen in Deutschland 1945-1992. Berlin: Akademie-Verlag, S. 408-426
- Meuser, Michael (2006a): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Meuser, Michael (2006b): Hegemoniale Männlichkeit – Überlegungen zur Leitkategorie der Men's Studies. In: Brigitte Aulenbacher, Brigitte/Bereswill, Mechthild/Löw, Martina/Meuser, Michael/Mordt, Gabriele/Schäfer, Reinhild/Scholz, Sylka (Hrsg.): FrauenMännerGeschlechterforschung. State of the Art. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 160-174

- Meuser, Michael (2010): *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorien und kulturelle Deutungsmuster*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Meuser, Michael (2012): *Männlichkeiten in Bewegung – Zur Aktualität des Konzepts der hegemonialen Männlichkeit angesichts des Wandels von Erwerbsarbeit*. In: Aulenbacher, B./Riegraf, B. (Hrsg.): *Erkenntnis und Methode*. Wiesbaden: Springer
- Meuser, Michael/Scholz, Sylka (2005): *Hegemoniale Männlichkeit – Versuch einer Begriffsklärung aus soziologischer Perspektive*. In: Dinges, Martin (Hrsg.): *Männer – Macht – Körper. Hegemoniale Männlichkeiten vom Mittelalter bis heute*. Frankfurt am Main., New York: Campus
- Nentwich, Julia/Vogt, Franziska/Tennhoff, Wiebke/Schälin, Stefanie (2014): *Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: «(Un)doing» gender in Kinderkrippen*. Online verfügbar unter http://www.nfp60.ch/D/projekte/bildung_karriere/gender_kinderkrippen/Seiten/default.aspx (Stand 19.10.2014)
- Pongratz, Hans J. (2003): *Die Interaktionsordnung von Personalführung. Inszenierungsformen bürokratischer Herrschaft im Führungsalltag*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010): *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Rabe-Kleberg, Ursula (1999): *Frauen in pädagogischen und sozialen Berufen*. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 103-116
- Riegel, Christine (2012): *Intersektionalität in der Sozialen Arbeit*. In: Bütow, B./Munsch, C. (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Geschlecht – Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 40-60
- Rohrman, Tim (2006): *Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen: Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. In: Krabel, Jens/Stuve, Olaf (Hrsg.): *Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung*. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 111-134
- Rohrman, Tim (2008): *Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog*. Opladen: BudrichUnipress
- Rohrman, Tim (2010): *Männer (und Frauen) in der Praxis von Kinderbetreuungseinrichtungen*. Vortrag auf der Fachtagung „Kinder brauchen Männer“ am 12.06.2010 in Innsbruck. Online verfügbar unter <http://www.uibk.ac.at/psyko/forschung/elementar/pdf-dateien-fachtagung/elementar-rohrman-praxis-201006.pdf>.
- Rohrman, Tim (2012): *Warum mehr Männer?* In: Cremers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrman, Tim (Hrsg.): *Männer in Kitas*. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 115-129

- Rohrman, Tim/Cremers, Michael/Krabel, Jens (2010): Männer in Kitas – welche Bedeutung hat das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte? In: Die Kategorie „Geschlecht“ in der Kinder- und Jugendhilfe, Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 41 (2), S. 1-12
- Rohrman, Tim/Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. München. Online verfügbar unter http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Tim_Rohrman_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf (Stand 20.10.2014)
- Rose, Lotte (2012): Wiederkehr von Yin und Yang? Versteckte Geschlechterpolarisierung im Ruf nach mehr Männern in Erziehung und Bildung. In: Betrifft Mädchen, 25 Jg., Heft 1, S. 10-15
- Rose, Lotte (2014): Kinder brauchen Männer! Zur Vergeschlechtlichung von Qualitätsentwicklungsfragen in der Elementarpädagogik. In: Rose, Lotte/May, Michael (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 29-46
- Rose, Lotte/May, Michael (2014): Einleitung: Warum ein Buch zum Thema ‚Mehr Männer in die Soziale Arbeit!?. In: Dies.: Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 9-16
- Sabla, Kim-Patrick (2014): Qualifiziert qua Geschlecht? Wer warum mit wem arbeitet. In: Rose, Lotte/May, Michael (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 47-58
- Sargent, Paul (2000): The gendering of men in early childhood education. In: Sex Roles: A Journal of Research, 52 (3-4), S. 251-259
- Schälli, Giovanna (2013): Verhandlung von Männlichkeit(en). Eine Auseinandersetzung mit dem Konzept ‚hegemoniale Männlichkeit‘ von Connell. Qualifikationsarbeit ohne Veranstaltung, Universität Zürich, unveröffentlicht
- Seifert, Ruth (1992): Entwicklungslinien und Probleme der feministischen Theoriebildung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg i.Br.: Kore, S. 255-285
- Strauss, Anselm (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz
- Strohmaier, Jürgen (2003): Sind Sozialpädagogen „neue“ Männer? Konstruktion von Männlichkeit im Feld sozialer Arbeit. Hamburg: Kovac
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens und der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

- Thürmer-Rohr, Christina (2010): Mittäterschaft von Frauen: Die Komplizenschaft mit der Unterdrückung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 88-93
- Treibel, Annette (2006): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. 7. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Uhrig, Kerstin (2006): Motivationslage männlicher Fachkräfte und Evaluierung von Personalgewinnungsmassnahmen für männliche Fachkräfte im Tätigkeitsbereich von Kindertageseinrichtungen in städtischer und freier Trägerschaft in Frankfurt am Main. Zusammenfassung der Gesamtergebnisse. Frankfurt. Online verfügbar unter <http://www.mmik-parisax.de/texte-und-themen> (Stand 26.10.2014)
- Villa, Paula-Irene (2003): Judith Butler. Frankfurt/Main: Campus Verlag
- Villa, Paula-Irene (2006): Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Watermann, Liane (2006): Erzieher – auch ein Beruf für Männer. Eine Untersuchung zu Motivation, die Rolle als Mann, Vorstellungen und Berufsperspektiven in der Ausbildung zum Erzieher. Göttingen: Gleichstellungsstelle des Landkreises Göttingen, Eigendruck. Online verfügbar unter
- West, Candance/Zimmermann, Don H. (1991): Doing Gender. In: Lorber, Judith/Farrell, Susan A. (Hrsg.): The Social Construction of Gender. Newbury Park: Sage Publications, S. 13-37
- Wetterer, Angelika (1992): Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt/Main: Campus Verlag
- Wetterer, Angelika (1993): Professionalisierung und Geschlechterhierarchie. Vom kollektiven Frauenausschluss zur Integration mit beschränkten Möglichkeiten. Kassel: Jenior & Pressler
- Wetterer, Angelika (1995): Das Geschlecht (bei) der Arbeit. Zur Logik der Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit. In: Pasero, Ursula/Braun, Friederike (Hrsg.): Konstruktion von Geschlecht. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft, S. 199-233
- Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
- Wetterer, Angelika (2004)a: Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wetterer, Angelika (2004)b: Widersprüche zwischen Diskurs und Praxis. Gegenstandsbezug und Erkenntnispotenziale einer sozialkonstruktivistischen Perspektive. In: Helduser, Urte/Marx, Daniela/Paulitz, Tanja/Pühl, Katharina (Hrsg.): Under construction?

- Konstruktivistische Perspektiven in feministischer Theorie und Forschungspraxis. Frankfurt/Main: Campus Verlag, S. 58-67
- Wetterer, Angelika (2008): Geschlechterwissen: Zur Geschichte eines neuen Begriffs. In: Wetterer, Angelika (Hrsg.): Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge – empirische Erträge. Königstein/Taunus: Helmer, S. 13-36
- Wilz, Sylvia Marlene (2002): Organisation und Geschlecht. Strukturelle Bedingungen und kontingente Kopplungen. Opladen: Leske + Budrich
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. 2. Aufl. Bielefeld: Transcript Verlag
- Wolde, Anja (2007): Väter im Umbruch? Deutungsmuster von Väterlichkeit und Männlichkeit im Kontext von Väterninitiativen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wolf, Ute (2012): „ErzieYeah“: Kindertagesstätten suchen junge Männer als Erzieher. „Keine Solotänzer im Damenballett“. online verfügbar unter: <http://www.nordbayern.de/nuernberger-zeitung/2.192/erzieyeah-kindertagesstatten-suchen-junge-manner-als-erzieher-1.2174674> (Stand 16.11.2014)

14. INTERNETLINKS

www.savoirsocial.ch/grundbildung-fabe/zahlen-und-fakten/statistik-fabe-2014-de.pdf (Stand 19.10.2014)

www.koordination-maennerinkitas.de/modellprojekte/ (Stand 16.10.2014)

www.kinderbetreuer.ch/ (Stand 16.10.2014)

www.unterstufenlehrer.ch/ (Stand 16.10.2014)

www.maenner.ch (Stand 19.10.2014)

www.gender-kita.ch (Stand 19.10.2014)

www.uibk.ac.at/psyko/forschung/elementar/index.html.de (Stand 18.10.2014)

www.uibk.ac.at/psyko/forschung/wirkungsstudie_maennliche_kindergartenpaedagogen_finale_version1.pdf (Stand 18.10.2014)

<http://p3.snf.ch/project-129314> (Stand 18.10.2014)

www.nfp60.ch/D/projekte/bildung_karriere/gender_kinderkrippen/Seiten/default.aspx (Stand 19.10.2014)

www.maennerinkitas.de/wordpress/?page_id=1073 (Stand 19.10.2014)

www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/themen-lotse,did=166702.html (Stand 19.10.2014)

www.mikitas.de (Stand 11.11.2014)

www.ebg.admin.ch/dienstleistungen/00534/index.html?lang=de (Stand 12.11.2014)