

Heilsbringer oder Erlösungssucher? Befunde und Thesen zur Problematik von Männern in frühpädagogischen Institutionen

Eva Breitenbach & Ilse Bürmann

Die öffentlichen und bildungspolitischen sowie teilweise auch die fachlichen Diskussionen um die Reform des frühpädagogischen Feldes – die Betonung der Bedeutung frühkindlicher Bildung und des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen, die Akademisierung und Professionalisierung des Personals – haben sich mit der Forderung „Mehr Männer in Kitas“¹ so eng verknüpft, dass das Vorhandensein von männlichem Personal bereits als Zeichen von Innovation erscheint, als Symbol für die Fortschrittlichkeit der Einrichtungen und ihrer Träger.

Die männlichen Elementarpädagogen scheinen diese Fremdzuschreibungen recht bruchlos in ihr Selbstbild und ihr Berufsverständnis zu integrieren. Sie wenden ihren Minderheitenstatus in frappierender Weise offensiv, indem sie sich qua Geschlecht als innovativ und bereichernd für die Arbeit erleben und darstellen und dementsprechend ihre Männlichkeit als Schwerpunkt ihrer professionellen Arbeit und Qualifikation inszenieren. Sie relativieren die positive Resonanz, auf die sie stoßen, nicht, sondern bauen sie in ihr Selbstbild ein. Zugleich entdecken sie gewissermaßen sich selbst neu in den Erfahrungen der pädagogischen Beziehungsarbeit.

Dieser Befund, mit dem wir uns hier auseinandersetzen werden, zeigt sich durchgehend in unseren biographischen Interviews mit Elementarpädagogen. Wir fragen zum einen danach, wie die Erzieher ihre Männlichkeit in ihrer Arbeit in der Institution erleben und darstellen. Zum anderen fragen wir umgekehrt danach, welche Bedeutung ihre Arbeit für sie im Zusammenhang mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit erhält.

Die Thematik lässt sich in höchst unterschiedliche Fragestellungen und Forschungsfragen untergliedern. Die entsprechenden Fragestellungen – z.B. die nach den Bedeutungen der Geschlechtszugehörigkeit des pädagogischen Personals oder die nach den Bedeutungen männlicher Bezugspersonen für das gedeihliche Aufwachsen von Kindern oder die nach der Konstruktion von Männlichkeiten im frühpädagogischen Feld – werden je nach theoretischer

1 So auch der Name eines Verbundes von 16 Modellprojekten, die vor allem vom Europäischen Sozialfonds mit mehreren Millionen Euro gefördert werden.

Ausrichtung unterschiedlich formuliert und erforscht. Diese Unterschiede lassen sich nicht auflösen, zumal es sich bei Fragen der Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechterdifferenz und der Entscheidung für einen bestimmten geschlechtertheoretischen Zugang in einem gewissen Ausmaß fast immer auch um Glaubenssysteme handelt. Zudem lässt sich die Frage nach der Bedeutung männlicher Bezugspersonen im kindlichen (institutionellen) Leben angesichts ihrer Komplexität nur für spezifische Ausschnitte erforschen. Bislang stehen nur wenige, durchaus vage und widersprüchliche Ergebnisse zur Verfügung (vgl. Aigner/Rohrmann 2012; Cremers/Höyng/Krabel/Rohrmann 2012). Die uneinheitlichen und unsicheren Ergebnisse der Väterforschung weisen bereits auf diese Komplexität des Themas hin (vgl. z.B. Böhnisch 1997; Lehner 2011).

Dieser Artikel nähert sich der Frage aus der Perspektive der männlichen Erzieher. Sein Gegenstand sind Auffassungen und Ausgestaltungen der eigenen männlichen Geschlechtszugehörigkeit durch die befragten Erzieher in ihrer frühpädagogischen Arbeit. Diese Fragestellung impliziert eine empirisch konstruktivistische Auffassung von Geschlecht (vgl. Breitenbach 2013).

1 Zur Anlage und Methode der Studie

Wir berichten aus dem laufenden Projekt ‚Zwischen Kinderspiel und Bildungsanspruch. Bildungsgeschichten und berufliche Orientierungen von Erzieherinnen und Erziehern‘. Gegenstand der Untersuchung sind diejenigen pädagogischen und beruflichen Orientierungen und Praktiken von Erzieherinnen und Erziehern, welche ihr Professionsverständnis und ihr praktisches Handeln bestimmen. Diese werden auf der Basis von Gruppendiskussionen und biographischen Einzelinterviews erforscht und auf ihren Zusammenhang mit der eigenen Bildungsgeschichte und den vorliegenden Praxiserfahrungen befragt. Pädagogische Orientierungen betrachten wir als ein Kernstück pädagogischer Professionalität (vgl. Breitenbach/Bürmann/Thünemann 2012).

Die Untersuchungsgruppe wird nach ‚Kontrasten in der Gemeinsamkeit‘ gebildet. Geplante Kontrastdimensionen sind: Geschlecht, Generation bzw. Alter, Aufnahme eines Studiums nach der Ausbildung/kein Studium, Gruppenkraft/Leitungstätigkeit. Als Auswertungsverfahren werden die dokumentarische Methode (vgl. z.B. Bohnsack 2010; Nohl 2006; Przyborski 2004) sowie die Narrationsanalyse (vgl. z.B. Bohnsack 2010; Schütze 1983) verwendet. Bislang haben wir vier Gruppendiskussionen und acht biographische Einzelinterviews durchgeführt.

Unsere Interviewpartner/innen kennen ebenso wie wir die Diskussionen um Akademisierung und Professionalisierung der Frühpädagogik sowie jene

um ‚Männer in Institutionen der Frühpädagogik‘. Sie können nicht umhin, sich in diesem Diskurs zu positionieren. In den Gruppendiskussionen und in den Einzelinterviews mit Frauen setzen sich unsere Interviewpartnerinnen vor allem mit pädagogischen Konzepten auseinander, z.B. mit der Sichtweise vom ‚Kind als Akteur‘ und dem Zusammenhang von pädagogischer Beziehungs- und Bildungsarbeit. In den Einzelinterviews mit Männern treten die Interviewpartner den Interviewerinnen als Diskurspartner um die Bedeutung von Männern in der Frühpädagogik gegenüber. Die biographischen Erfahrungen werden z.T. im Hinblick auf ihre Bedeutung für die ‚Professionalität als Mann in der Frühpädagogik‘ von den Interviewten ausgewählt und gedeutet und so werden die narrativen Elemente argumentativ durchgesetzt. Wo es um die Untersuchung von Professionalität geht und die Interviewten als Fachkräfte angesprochen werden, zeigen sich oftmals Vermischungen von implizitem und explizitem Wissen.

Zu reflektieren ist, dass Forschung, die die Geschlechterdifferenzen thematisiert, in dem Widerspruch steht, das, was sie erst untersuchen will, von vornherein vorauszusetzen: Die Geschlechterdifferenz, die untersucht wird, ist bereits eine Kategorie der Untersuchungsgruppe. Wir wollten die Geschlechtszugehörigkeit als eine Kategorie mitführen, ohne ihr eine zentrale Bedeutung zuzuweisen. Sie stand nicht im Mittelpunkt unseres Interesses. Aber die Kategorie der Geschlechtszugehörigkeit erwies sich im Material (auch in ihrer Verknüpfung mit der Kategorie der Generation) als höchst bedeutsam. Sie drängte sich sozusagen auf und ließ sich nicht ignorieren. In einer komparativen empirischen Analyse untersuchten wir daraufhin die Praktiken und Orientierungen der Befragten im Zusammenhang mit der Geschlechtszugehörigkeit. Dabei stehen die Inhalte und Bedeutungen, die der Geschlechtszugehörigkeit für die professionelle Entwicklung und Identität zugewiesen werden, im Zentrum.

In diesem Sinn lässt sich die Geschlechtszugehörigkeit zunächst deskriptiv als offene Kategorie auffassen, als soziale Konstruktion, wie sie uns im Material als Darstellung und Wahrnehmung entgegentritt (Goffman 1994; Breitenbach 2013). ‚*Doing Gender*‘ steht in diesem Projekt in enger Verbindung mit der Identitätsarbeit und der Entwicklung eines professionellen Profils von Männern in einem weiblichen Berufsfeld mit weiblich konnotierten Tätigkeiten.

In diesem Aufsatz werden Passagen aus fünf Fallgeschichten mit Erziehern vorgestellt, welche in komparativer Analyse mit den weiteren Interviews ausgearbeitet wurden. Die stark gekürzten Passagen illustrieren exemplarisch für die gesamte Interpretation ausgewählte zentrale Ergebnisse².

2 Erzieher als ‚willkommene Männer‘. Die aufnehmende Institution

Die männlichen Erzieher werden in der Institution als Männer willkommen geheißen. Darüber berichten alle Befragten. Dass sie da sind, wertet die Einrichtung auf. Die Betonung der Geschlechtszugehörigkeit hat allerdings für die einzelnen Männer unterschiedliche und nicht ausschließlich positive Konsequenzen, wenn sie auch alle im Bewusstsein arbeiten, durch ihre Geschlechtszugehörigkeit privilegiert zu sein.

So hat beispielsweise Herr T. einen ungewöhnlichen Einstieg in einen ungewöhnlichen Kindergarten, dessen Träger eine Elterninitiative ist. Obwohl er keine Praxiserfahrungen im Kindergarten nachweisen kann, wird er unmittelbar von den Eltern als Leiter ausgewählt. Er kommt in ein Team, das männerdominiert ist (drei Männer, eine Frau, eine Praktikantin).

Seine erste Reaktion ist Verunsicherung: Wie damit umzugehen sei, sei „Neuland“ für ihn gewesen, und er habe von niemandem eine Orientierung erhalten. Er setzt sich sofort mit einer angenommenen kritischen Außenperspektive auseinander:

„Ich kannte nur die Vorbehalte in der Gesellschaft und die ich mir halt so vorstelle einfach, weil mir, wenn man über Kindesmissbrauch oder so was in den Einrichtungen diskutiert, kommen immer Männer an den Pranger“ (472-474).

Inzwischen habe er durch den „freieren Umgang“ seiner Kollegen mehr Sicherheit gewonnen. Diese Sicherheit betrifft auch die Entspannung gegenüber der Fremdwahrnehmung als Mann im Umgang mit kleinen Kindern:

„Auch wenn man in der Öffentlichkeit mit 15 Kindern unterwegs ist, mit zwei Männern, ist es nie die Kindergartengruppe. Man wird immer gefragt, ob man so viele

2 Die Männer hinter den Portraits sind folgende: Herr P. und Herr S., beide Mitte zwanzig, Erzieher und Studenten der Frühpädagogik, Herr F., Mitte zwanzig, Erzieher, er hat gerade die Ausbildung zum Erzieher beendet und wird seine erste Stelle in einem Kindergarten an treten, Herr T., Mitte dreißig, Erzieher und Fachinformatiker (Programmierer), seit vier Jahren Leiter der Kita einer Elterninitiative, Herr C., Mitte fünfzig, Erzieher, Ausbildung an einer kirchlichen Fachschule, arbeitet seit drei Jahren als Erzieher in einem Familienzentrum, zunächst als Ergänzungskraft, nach anderthalb Jahren als Gruppenleiter.

Kinder hätte. Und es ist einfach ne Sache, die in den Köpfen der Menschen noch nicht so verankert ist“ (490-492).

Seine Geschlechtszugehörigkeit hat Herrn T. zu dem überraschenden Sprung auf eine Leitungsstelle verholfen. Er reagiert auf die Realisierung dieses Bonus in seiner Erzählung mit Akzentuierung eines erhöhten Problembewusstseins einerseits und einer befremdeten Außenperspektive andererseits.

Herr S. benennt als Antwort auf die Frage der Interviewerin, was er im Berufsalltag als männlicher Erzieher erlebe, zwei Aspekte. Er wird als Mann einerseits sehr positiv aufgenommen, andererseits mit stereotypen Männerbildern (und entsprechenden Erwartungen) konfrontiert.

„Ja ganz unterschiedlich auch, also generell wird das immer sehr positiv wahrgenommen. Ich hab noch nie irgendwie da mal irgendwie ne negative Wahrnehmung von Eltern gespiegelt bekommen oder ne oder vom Kollegen, was ja witzig ist ne, also so Frauen darf man ja auf gar keinen Fall so in Rollenbilder stecken ne gehört sich ja nicht und darf man nicht. (lacht)

I: Besser nicht. (lacht)

Herr S.: Ne und em aber gleichzeitig wird man selber als Mann da ganz oft hingesteckt“ (1441-1447).

Bereits in diesen wenigen Aussagen zeigt sich eine der Schwierigkeiten, die mit der Betonung der männlichen Geschlechtszugehörigkeit bei den Erziehern einhergehen: ‚Männlichkeit‘ muss mit Inhalten gefüllt werden und gelebt werden. Gleichzeitig möchten sich die Männer (ebenso wie die Frauen) der Festlegung auf ein bestimmtes Repertoire an Verhaltensweisen entziehen.

Diese Schwierigkeiten sind gerahmt von der Grundproblematik der Erzieher, sich mit ihrer Arbeit in einem, wie es sich mit Helga Krüger (2002) fassen lässt, weiblichen ‚Territorium‘ zu bewegen. Krüger konzeptualisiert ‚Territorien‘, d.h. Handlungsräume, als Bindeglied zwischen der Sozialisation des Subjekts und der Reproduktion des Sozialsystems. Sie geht von der Überlegung aus, dass sich die ‚kulturelle Polarisierung‘ der Geschlechter, die zur geschlechtsspezifischen Konnotation von Tätigkeiten führt, in einer „geschlechterstereotypisierenden gesellschaftlichen Territorien-Ordnung“ (ebd.: 30) verfestigt habe. Gemeint sind informelle wie formelle (berufliche) Handlungsorte, mit denen geschlechtstypische Tätigkeiten assoziiert werden. Diese sind im Bewusstsein so fest verankert, dass sie gerade auch dann eine große Wirkung entfalten, wenn Frauen wie Männer im ‚falschen‘ Territorium auftauchen und dort erfolgreich handeln. Sie haben – unabhängig davon, ob sie dort erwünscht sind oder nicht – mit einer „Minderheiten-Identitätsproblematik des ‚falschen‘ Territoriums“ (ebd.: 31) zu tun, denn die geschlechtstypische Territorienordnung ist biographisch-sozialisatorisch in den Individuen gleichsam inkorporiert und in den gesellschaftlichen Institutionen vielschichtig verankert. Territorien, so Krüger,

„durchziehen unser Alltagsleben von der Wiege bis zur Bahre, lassen sich biographisch und örtlich lokalisieren, beinhalten latente und manifeste Inklusions-

/Exklusionsregeln und enthalten zugleich Konstruktionen geschlechtsspezifischer Sozialisation. Sie fungieren als intermediäre Schnittstelle zwischen sozialisatorisch-subjektiv vermitteltem gesellschaftlichen Kontext sozialer Institutionen und kulturell überformten Normalitäts-Unterstellungen von Stimmigkeiten zwischen Betätigungsfeld und Person“ (ebd.: 32).

Krüger erklärt die unterschiedliche Zählebigkeit von territorialen Grenzziehungen durch die Art und den Institutionalisierungsgrad der Aktivitätsräume auf der einen Seite und deren immanente Funktionen andererseits. Denn, so ihre These, in der Geschlechter-Logik von Aktivitätsräumen reproduzieren sich das Prinzip der Bipolarität, geschlechtsabhängige Wertaufloadungen und Qualifikationsunterstellungen.

Mit dem Eintreten von Männern in ein weiblich konnotiertes Handlungsfeld ist mit einer widersprüchlichen Wechselwirkung von konservativen wie verändernden Effekten auf die geschlechtsbezogenen Normalitätserwartungen im untersuchten Handlungsfeld ebenso zu rechnen wie mit widersprüchlichen Rückwirkungen auf die Männlichkeitskonstruktionen der sich im Minderheitenstatus erlebenden Männer.

3 Erzieher als ‚neue‘ Männer und ‚bessere‘ Väter

Insgesamt tragen die von uns befragten Erzieher nach ihrer Auffassung zur Vielfältigung von unterschiedlich ausgeformten positiven Männlichkeiten bei. Gleichzeitig haben sie das Spektrum traditioneller Männlichkeit zur Verfügung. Vor allem erleben sie sich als anders als die Väter der Kinder und setzen sich mit ihnen emotional und gedanklich auseinander. Für Herrn F. bildet seine Männlichkeit einen Grundpfeiler seiner Tätigkeit.

„Ich möchte gute pädagogische Arbeit leisten, und ich möchte ein anderes männliches Vorbild sein für Jungen und Mädchen als vielleicht ein klassisches Vorbild, was vielleicht in der Familie vorherrscht. Dass es auch anders geht. Wenn denn“ (841-844).

Diese Passage bildet den Abschluss des Interviews. Sie steht am Ende einer langen und selbstläufigen Antwort auf die Frage der Interviewerin nach beruflichen und/oder privaten Wünschen für die Zukunft. Wenn Herr F. über das „andere männliche Vorbild“ spricht, bildet ein grob gezeichnetes traditionelles Männerbild den Gegenhorizont, vor dem er sich als Mann inszeniert.

„Ja. Männliches Vorbild heißt nicht, dass ich ein Mann bin, der Fußball spielt und die ganze Zeit in einem Holzfällerhemd durch den Wald pest. Bin ich nicht. Um es

jetzt einmal bildlich auszudrücken [...]³ Männlichkeit bedeutet, auch anders sein zu können. Sondern ich möchte nicht die Männlichkeit darstellen, die man vom Klischee her kennt.“

Im Folgenden erläutert Herr F. zunächst, was ‚männliches Vorbild‘ nicht heißt, und nimmt dabei Bezug auf sehr traditionelle Klischees von Männlichkeit, die er auch so benennt.

„[...] Ich bin nicht so der Herr im Haus. Ich bin nicht, hier, Schatz bring mir ein Bier, ich komm von der Arbeit, bin ich nicht“ (449-457).

Um in seinem Sinne positive Männlichkeit zu beschreiben, greift er auf sein privates Leben mit seiner Freundin zurück: Er macht Hausarbeit und kocht. Diese Möglichkeiten möchte er den Jungen vorbildhaft aufzeigen. Er betont jedoch, dass er sich auch hier nach den Interessen der Jungen richtet: Wenn sie Fußball spielen möchten, ist er auch dazu bereit. Die Passage mündet in ein engagiertes Plädoyer für die Notwendigkeit, die geschlechtstypische Arbeitsteilung zu ändern, und zwar sowohl in der Familie als auch hinsichtlich des Erzieher-Berufs.

Auch für Herrn C. sind die Väter der Kinder ein Gegenhorizont, vor dem er seine pädagogische Beziehung zu den Kindern entfaltet.

„[...] Ich glaube, dass die Kinder einen Mann erfahren in mir, den sie so nicht erfahren, weil der Mann/Vater zuhause oft nicht da ist. Erst wiederkommt, wenn das Kind fast schon ins Bett geht oder viel unterwegs ist und die Mutter sehr viel auch macht. Es gibt viele Kinder, die halt ihren Vater in dieser wichtigen Entwicklungsphase ihres Lebens nicht wahrnehmen. Auch ich habe ja diese Erfahrung gemacht, dass ich meinen Vater nicht wahrgenommen habe und ich will das nicht. Ich wollte das nie und habe dann ja auch später nach Vaterfiguren gesucht. Und ich glaube schon alleine dieses Empfinden vermittelt den Kindern, ich bin als Mann für dich da. Ich bin ein Mann, du bist ein Kind und ich bin keine Mutter, ich bin auch keine Frau, ich bin ein Mann, ich könnte dein Vater sein. Und das vermittelt den Kindern, der Mann ist gut. [...] Also Mama erleben sie ja in allen Bezügen. Mama ist mal nett, mal aufgeregt, mal auch fertig. Aber Papa erleben sie entweder als denjenigen, der nicht da ist, oder der dann abends gestresst ist und auch seine Ruhe haben will, wenn er dann mal da ist. Oder ja gut, am Wochenende bei schönen Veranstaltungen ist Papa ja auch da. Aber so der Alltag mit den ganzen Reibereien, zwischenmenschlichen Reibereien, den gestalte ich als Mann mit den Kindern. Und ich glaube, dass das ihr Leben ganz bewusst auch prägen wird für die Zukunft“ (880-914).

Herr C. sieht sich quasi als Stellvertreter für die abwesenden Väter der Kinder. Er zeigt ihnen, dass Männer ‚gut‘ sind, dass sie liebevolle Beziehungen zu Kindern haben können, und dass sie den Alltag mit Kindern leben können. Damit beeinflusst er ihre Gegenwart ebenso wie ihre Zukunft. Herr C. greift auf seine Beziehung zu seinem eigenen Vater zurück, der, nach seiner Schilderung, keine liebevolle und alltagstaugliche Beziehung zu seinen Kindern hatte. Hier wird seine Kritik an den Vätern deutlich, die eine besondere Härte

3 [...] kennzeichnet Auslassungen im Text.

aus der Tatsache erhält, dass sein eigener Vater gestorben ist, als er noch ein Kind war, und seine Jugend durch die Suche nach ‚Vaterfiguren‘ geprägt war.

Bei Herrn P. schließlich wird die schwierige Beziehung zwischen männlichen Erziehern und Vätern der Kindergartenkinder explizit.

„I: Hm. Und macht es dann einen Unterschied, dass sie ähm Erzieher sind, dass sie ein Mann sind?“

Herr P.: Ich, ich hab das bis jetzt eigentlich ähm nie als Mannding betrachtet, sondern eher als Persönlichkeits-Sache, weil ich ähm in meiner Persönlichkeit auch wenig in diesem klassischen Männerrollenbild drin bin. Also mir ist Fußball jetzt zuwider [...] und interessanterweise war das von sich aus immer so, ähm, dass eher die Mädchen zu mir kamen. Also ich war immer wesentlich bedeutsamer für die Mädchen als für die Jungen [...].“

Herr P. wehrt sich dagegen, seine Geschlechtszugehörigkeit in den Mittelpunkt seiner pädagogischen Tätigkeit zu stellen, sondern verweist auf seine „Persönlichkeit“. Die Begründung ist, dass er kein traditioneller Mann ist und deshalb das „Mannding“ nicht angemessen erfüllen kann. Das ist auch eine Erklärung dafür, dass er eher für die Mädchen „interessant“ war als für die Jungen; für diese war eine Erzieherin zuständig, die männlich konnotierte Aktivitäten bevorzugte. Obwohl hier ein Mann und eine Frau andere Dinge tun möchten, als Männern und Frauen zugeschrieben wird, bleibt die Zuschreibung unangetastet.

„I: Wie reagieren die Eltern darauf, dass sie ein Erzieher sind?“

Herr P.: Ja, ich hab eigentlich bis jetzt zumindest nach ner gewissen Zeit immer sehr positive eigentlich nur positive Rückmeldungen gekriegt. Man hat so einen gewissen Männerbonus auch noch. Ähm. Am Anfang waren die Väter teilweise etwas verhalten, man wusste nicht so genau, wie man miteinander umgeht so recht.“

Zur Illustration erzählt Herr P. eine Geschichte aus seiner Anfangszeit als Erzieher. Er hatte eine sehr enge Beziehung zu einem Mädchen aufgebaut, was den Vater des Mädchens so irritierte („Also das ähm das war ihm so ein bisschen suspekt“), dass er in die Kita kam, um Herrn P. in Augenschein zu nehmen. Der Vater war zu dieser Zeit nur am Wochenende zu Hause.

„Und dann haben ihm seine Töchter oder seine Tochter natürlich am Wochenende immer von Herrn P. erzählt, und so, dass er ernsthaft mal einen Tag nicht zu der Fortbildung gefahren ist, um erst mal in die Kita zu kommen und mal zu gucken, wer der Herr P. ist“ (1541-1581).

Insgesamt werden die Väter der Kinder zu einer Art Negativfolie, als deren Kontrast die Pädagogen ihre Beziehung zu den Kindern und ihre Bedeutung für die Kinder darstellen. Sie stilisieren sich zum Gegenbild des traditionellen Vaters und werden damit zu den besseren Vätern. Möglicherweise kompensieren die Erzieher ihren in der Hierarchie von Berufen eher niedrigen Status – der in allen Interviews problematisiert wird – gegenüber den (möglicher-

weise) erfolgreicheren und oftmals älteren Vätern durch Betonung ihrer Überlegenheit bezüglich der Nähe zu den Kindern. Die Geschichte von Herrn P. macht explizit, was in den anderen Geschichten implizit bleibt, nämlich die gegenseitige Irritation zwischen den Männern, die sich wechselseitig voneinander möglicherweise in Frage gestellt sehen und darauf – auf Seiten der Erzieher – quasi mit Konkurrenz um die angemessene Beziehung zu den Kindern reagieren.

Michael Meuser und Sylka Scholz (2012) kommen in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der hegemonialen Männlichkeit anhand der Analysen von Männlichkeit und Erwerbsarbeit sowie Männlichkeit und Familie zu dem (vorsichtig formulierten) Ergebnis, Männlichkeit, auch hegemoniale Männlichkeit, beginne, „sowohl markiert als auch reflexiv zu werden“ (ebd.: 33). Dieser Befund lässt sich für die Männer im frühpädagogischen Feld bestätigen. Sie sind als Männer in einem weiblichen Berufsfeld und in einer Tätigkeit, die nach wie vor symbolisch wie faktisch mehrheitlich eine weibliche Tätigkeit in der Familie darstellt, markiert. Ihre Männlichkeit ist Gegenstand der Reflexion, auch der Selbstreflexion, und zwar sowohl in einem persönlichen als auch in einem professionellen Sinn.

Gleichzeitig zeigt sich gerade im frühpädagogischen Feld die oft bereits totgesagte hegemoniale Männlichkeit der „industriegesellschaftlichen Männlichkeitskonstruktion“, in der „Beruf und Familie über die Position des Familienernährers in einer hierarchisierenden Weise miteinander verknüpft sind“ (ebd.: 28), als nach wie vor sehr lebendig. Diese Männlichkeit repräsentieren in der Perspektive der Erzieher die Väter der Kinder. Die Männer- und Väterbilder, von denen sich die Pädagogen abgrenzen, bleiben dabei merkwürdig klischeehaft, eher Fiktionen traditioneller Väterlichkeit und Männlichkeit. Insgesamt bleiben die Bilder von Männlichkeit, die Vorbilder für die Jungen und Mädchen sein sollen, höchst widersprüchlich (vgl. dazu auch Breitenbach 2010; Lehner 2011). Verbunden sind diese Konstruktionen von Männlichkeit, bei aller Widersprüchlichkeit, aber mit einer quasi selbstverständlichen Vorstellung einer essentiellen Geschlechterdifferenz, die Männern im System der Zweigeschlechtlichkeit eine herausgehobene Position zuweist. Auch wenn der einzelne Erzieher weder in seiner jeweiligen geschlechtlichen Inszenierung noch von seiner gesellschaftlichen Position her hegemoniale Männlichkeit repräsentiert, hat er doch als Mann Teil an der ‚patriarchalen Dividende‘ wie es Robert Connell (1999: 100) darstellt. Der immer wieder betonte ‚Mann-Bonus‘, mit dem die Erzieher seitens der Institution bedacht werden, kann als ein Indikator dafür angesehen werden.⁴

4 Das Vorhandensein einer ‚patriarchalen Dividende‘ konstatiert auch das Team des Forschungsprojekts Elementar (2012: 422), allerdings in Verbindung mit einer „subtilen Diskriminierung“.

4 Erzieher sprechen über Kindheit mit Emotionalität und Emphase – Erlösung und stellvertretende Erlösung als biographisches Motiv?

Die Befragten verlassen beim Sprechen über ihre Arbeit mit Kindern ihre vielfach saloppe umgangssprachliche Ausdrucksweise, die weite Teile der Interviews bestimmt und unterstreichen nachdrücklich, oftmals sogar etwas pathetisch, die persönliche, emotionale Bedeutsamkeit des Gesagten.

„Und da hab ich gemerkt, dass mich die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren auch noch mal anzieht irgendwie, dass ich glaube, eine Sache, die mich besonders beeindruckt, ist, dass da so unendlich viel passiert, was man beobachten kann, wo man wirklich zuschauen kann also, wenn man sieht, wie sich ne Sprache entwickelt. Ich ähm also das wusste ich zu dem Zeitpunkt nicht, aber es ist ja nun mal bewiesen, dass die Jahre auch unendlich bedeutsam für das weitere Leben sind [...] und ich habs selber auch gemerkt, dass mir so ein körperliches Arbeiten mit den Kindern viel Freude bereitet und sie bei so elementaren Entwicklungsschritten zu begleiten [...]“ (Herr P. 403-415).

Auch Herr C. begründet seinen Wechsel von der Jugendarbeit zur Erziehertätigkeit mit einer zutiefst emotionalen Formulierung: „Kinder waren für mich immer eine Herzensangelegenheit“ (394), und er benennt an anderer Stelle die Ursache dafür:

„Weil ich mich, glaube ich, ganz gut auf Kinder einlassen kann und einstellen kann und mich in sie hineinversetzen kann, ihnen ganz nahe sein kann“ (493-495).

Das Entdecken der Entwicklungsbedeutsamkeit der frühen Kindheit geht mit der Erfahrung emotionaler Resonanz in der Beziehung zu den Kindern und mit einer emotionalen Bereicherung durch die Tätigkeit als Erzieher einher. Glück (ebenso wie Trauer beim Weggehen), das Gefühl, gebraucht zu werden und am rechten Platz zu sein, verbindet sich mit der Erfahrung, „aufzublühen“ (Herr P. 283), „mit den Kindern zu wachsen“ (Herr C. 423), d.h. zugleich etwas für die Kinder und für sich selbst zu tun. Diese verschiedenen Ebenen von Bedeutsamkeit klingen vielfach mit an, werden in den Texten oft nicht klar differenziert und verstärken als Zusammenhang den Nachdruck, mit dem die vielschichtige Bedeutsamkeit des eigenen Tuns unterstrichen wird.

Angesichts der in den Interviews berichteten biographischen Vorerfahrungen (schwierige Familienerfahrungen, demütigende und durch Misserfolge bestimmte Schulerfahrungen⁵, entfremdende und überfordernde Erfahrun-

5 Problematische Schulerfahrungen zeigen sich ebenfalls bei den von uns untersuchten Erzieherinnen, werden von ihnen allerdings in etwas anderer Weise bearbeitet (vgl. Breitenbach/Bürmann/Thünemann 2012).

gen in vorgängigen Ausbildungen und Berufen) stellt sich für die Männer der Erzieherberuf substanziell als beglückende Kontrasterfahrung dar. Die emphatischen und gelegentlich pathetischen Formulierungen beinhalten fast immer auch ein Moment der Signalisierung eines persönlichen ‚Erlösungsge-schehens‘. Dabei ist ihnen zumeist (wenigstens in Ansätzen) bewusst, dass ihre Freude und Beglückung durch die Arbeit mit Kindern einer biographisch bedingten eigenen Bedürfnislage entspricht.

„Ja. Also, es (die Reggiopädagogik, Anm. Verf.) war mir erst auch so ein bisschen suspekt. Und da bin ich dann so ein bisschen mehr mit reingekommen und hab dann, so ein ganz faszinierendes Erlebnis war, ähm, dass mich Astrid Lindgren als Kind diese Schriftstellerin, ähm, das war so meine absolute Lieblings-Schriftstellerin. Es ist bestimmt auch auf meine Eltern zurückzuführen, weil das halt glaub ich zu dem Zeitpunkt so die Nonplusultra-Literatur, wusste man, wenn man seinem Kind was Gutes tun will, dann liest man das vor, und ich hab das auch geliebt. Die haben das einfach stundenlang vorgelesen. Wir haben generell unendlich viel gelesen. Und das war halt so eine ganz besondere Sache. Und zu dem Zeitpunkt wäre halt ihr 100. Geburtstag gewesen von Astrid Lindgren. Das heißt, dementsprechend waren alle Buchläden alles voll, und da ist das bei mir selber noch mal so aufgelebt“ (512-522).

„[...] Und daraus ist dann so ein Wahnsinnsprojekt Schweden Astrid Lindgren entstanden, das wirklich über ein halbes Jahr ging, und alle waren völlig involviert. Wir haben irgendwie in Bullerbü gelebt in der Zeit und zum Mittsommernachtsfest gefeiert, das war total genial“ (548-551).

Für Herrn P. sind angesichts des hundertsten Geburtstags von Astrid Lindgren seine allerschönsten Kindheitserfahrungen „noch mal so aufgelebt“. Anlässlich dieses Geburtstags entsteht gleichzeitig ein „Wahnsinnsprojekt Schweden Astrid Lindgren“. Dieses ermöglicht ihm zugleich, die Grundprinzipien der Reggio-Pädagogik zu erfassen, die fortan seine fachliche Orientierung maßgeblich bestimmt (bis hinein in das Thema seiner Bachelorarbeit). Das entscheidende Erlebnis ist die Wiederbelebung seines Kindheitsglücks durch vollständiges Eintauchen in das Projekt („Wir haben irgendwie in Bullerbü gelebt in der Zeit“). Herr P. wendet diese (möglicherweise auch regressive Momente enthaltende) Erfahrung dann aber in das Interesse des Studenten an einer theoretischen Beschäftigung mit der Reggio-Pädagogik.

Bei Herrn T. ist das Bedürfnis, etwas auszuleben, was die Entbehrungen während seiner vorgängigen Berufszeit kompensiert, auf die „wilde Anfangszeit“ seiner Tätigkeit in der Kita beschränkt, von der er sich nach mehrjähriger Leitungstätigkeit bereits etwas entfernt hat, an die er aber offenbar gern zurückdenkt.

„[...] Und dadurch, dass wir aber alle auch so freizeitsportlich interessiert waren und sind, haben wir natürlich ne ganz wilde Anfangszeit gehabt. Weil ich mich natürlich auch ganz viel neu ordnen musste und wir etwa solche Sachen wie Klettern, Kanufahren und ganz viel draußen sein, mit den Kindern realisiert haben, ganz viel Waldtage, Waldwochen, ganz viel Naturerfahrung. Alles, was mir auch wirklich ganz wichtig ist

und was ich genau gegenteilig zu dem haben wollte, was ich immer in meinen Computer- und Bürojobs gemacht hatte“ (497-504).

Auch Herrn S., der seit dem Alter von sechzehn Jahren nicht mehr in seiner (sehr problematischen) Familie gelebt hat, ist seine Bedürfnislage bewusst. Er ist froh darüber, dass er nicht alleine frühstücken muss, sondern durch sorgfältigen Aufbau und Gestaltung einer Esskultur zugleich etwas für sich selbst und für die Kinder tun kann.

„Ja bin ich auch einfach schon Grundschule oder Waldorfschule oder auch Berufskolleg e, ist das glaube ich schon ein bisschen durchgezogen für mich ne. Ich brauch diese Gemeinschaft eben auch, was ja im Endeffekt der Kindergarten ja genauso liefert ne so. Ich sitz nicht morgens alleine zu Hause und frühstücke, sondern ich fahr da hin, mach alles schön, bereite alles vor und ne, sorg für Kinder und für mich, dass das gut ist halt eben. Wir können gemeinsam essen, man hat dann em ne gemeinsame Basis und em, ich glaub diese Gemeinschaft hat mich immer angezogen ne“ (749-757).

Herr C. führt explizit biographische Gründe für seine Berufswahl an. Der eine Grund sei das Abgrenzungsbedürfnis von seinem Zwilling Bruder gewesen.

„Und das andere ist der frühe Tod meines Vaters. Wir waren, also ich war zehn Jahre, als mein Vater plötzlich starb, sehr unerwartet. Und meine Mutter dann mit uns dann so alleine da stand. Und ich weiß, meine Mutter hat alles für uns getan, um diesen Verlust für uns Kinder nicht so bemerkbar zu machen. Also sie hat sehr viel kompensiert, viele Jahre lang. [...]

Aber trotzdem fehlte dann diese Vaterfigur für uns. Weil wir waren ja alles Jungs. Gut, meine Mutter hat alles getan, aber diese Vater-Figur fehlte. [...] Und wenn ich heute Kindern diese Rolle auch geben kann, dann weiß ich aus eigener Erfahrung, wie wichtig das ist“ (66-87).

Darüber hinaus betont er die Bedeutung des „Zusammenarbeitens mit den Kindern“ in einer Weise, die das Gemeinsame mit den Kindern betont und die pädagogisch notwendige Komponente einer (erwachsenen) Distanz etwas in den Hintergrund treten lässt. Auch der selbst gewählte Codename von Herrn C., ‚Catweazle‘ (ein zwar wild aussehender, aber gutmütiger Waldschrat aus einer englischen Fernsehserie der 70er Jahre, der Kindern rettend zur Seite springt), weist auf ein romantisierendes Element in seinem pädagogischen Selbstkonzept hin: Nicht nur biographische ‚Selbsterlösung‘, sondern auch der Impuls zur stellvertretenden Erlösung der anvertrauten Kinder kann darin gesehen werden. Dafür nimmt er sogar materielle Nachteile in Kauf.

„und ich habe als Ergänzungskraft angefangen. Ich habe ganz klar auch gesagt: Ich komme nicht aus der Kindergartenarbeit. Ich habe immer mit Menschen gearbeitet, aber mit den kleinen Kindern, hauptamtlich und in dem Alter, noch nie. Und ich kenne auch keinen Kindergarten. Ich habe selbst als Kind keinen Kindergarten erlebt. Ich habe drei Wochen ein Praktikum gemacht in einem Kindergarten während der Ausbildung in X-Stadt. Hab aber da auch schon gemerkt, wie schön das ist, mit Kindern

zusammenzuarbeiten. Und Kinder auch, ja von den Kindern selbst auch ne Menge zu lernen. Und mit den Kindern im Grunde genommen mit den Kindern zu wachsen. Und das war für mich dann immer so ein Leitbild, wo ich sag, ja das kann ich doch, da habe ich doch einen Zugang zu, da habe ich einfach einen menschlichen Zugang zu. Da habe ich auch ganz viel Lust zu. Und dann war mir das Geld egal [...]“ (415-425).

Das romantisierende Element zeigt sich nicht nur dann, wenn die Befragten über ihre Arbeit mit Kindern erzählen und reflektieren. Ebenfalls ist bei der Betrachtung der biographischen Berichte und Erzählungen zur eigenen Kindheit durchgängig eine Tendenz zu bemerken, die eigene Kindheit oder zentrale Elemente von ihr als glücklich, sozial integriert und vor allem als frei und naturnah darzustellen und zwar selbst dann, wenn eher schwierige Rahmenbedingungen des Aufwachsens berichtet werden oder erschließbar sind. Dies könnte ein Indikator dafür sein, dass der Topos der glücklichen, sozial geborgenen und gleichzeitig freien naturnahen Kindheit auch die Funktion haben könnte, die eigene Kindheit (und darüber hinaus die Kindheit insgesamt) für sich als einen Ort zu bewahren, der frei von Problemen und Konflikten ist. Dass die alltäglichen Erfahrungen als Erzieher einer solchen Sichtweise entgegenstehen dürften, ändert nichts an der gleichzeitigen Wirkmächtigkeit des projektiven Bildes von der glücklichen Kindheit.

Die von uns interviewten Erzieher machen die für sie beglückende Erfahrung, dass ihre pädagogische Tätigkeit in einem weiblichen Territorium, die bildende und erzieherische Arbeit mit kleinen Kindern, eine positiv emotionale, sie selbst stärkende Wirkung hat und ihrem Bedürfnis, sich als selbstwirksam zu erleben, gebraucht zu werden und sich am richtigen Platz zu fühlen, entgegen kommt – ebenso wie ihrem Bedürfnis, sich selbst weiter zu entwickeln. Dennoch musste der Arbeit in diesem weiblichen Territorium diese Wertigkeit und existentielle Bedeutung im Zuge einer spezifischen Arbeit an ihrer Identität als Mann erstzugeschrieben werden: die ausgiebigen Erläuterungen der von uns befragten Erzieher zu ihrer Selbstauffassung als Mannlegen Zeugnis von dieser Identitätsarbeit ab.

Unterstützend wirkt dabei möglicherweise – neben dem bildungspolitisch begründeten öffentlichen Rückenwind im Blick auf die Erhöhung des Männeranteils im frühpädagogischen Bereich – die lebensphasenspezifisch anstehende Herausforderung, unabhängig von eigener Vaterschaft, ‚Generativität‘ in der Gestaltung der pädagogischen Generationenbeziehung zu entwickeln. Damit haben die Männer die Chance, ein zentrales Moment gelingender intergenerationaler Bezogenheit zu realisieren, wie sie von E. H. Erikson in vielen seiner Schriften (besonders prägnant 1992) als entwicklungsnotwendig beschrieben worden ist, und zwar für beide beteiligten Generationen. Allerdings erfolgt eine wechselseitige Stärkung beider Seiten in seiner Sicht nur im Falle der zwar aufeinander bezogenen, aber durchaus unterschiedlichen Bearbeitung der jeweils anstehenden unterschiedlichen lebensphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben.

Die spezifische, biographisch aufgeschichtete Bedürfnislage der Erzieher birgt hier eine Gefahrenquelle, nämlich die entdifferenzierende Ineinssetzung dieser Entwicklungsnotwendigkeiten, wie sie sich andeutet mit Formulierungen wie: „mit den Kindern lernen“; „gemeinsam wachsen“, „sich wechselseitig anerkennen und gut tun“. Generativität zu realisieren hieße demgegenüber vor allem, die Differenz zu den Kindern anzuerkennen und ihre spezifischen Entwicklungsbedürfnisse wahrzunehmen und aufzugreifen – und das möglichst unabhängig von eigener Bedürfnislage und persönlichen Vorlieben bzw. in einer diese erkennenden und bewusst einsetzenden Weise.

5 Schluss

Die von den Erziehern immer wieder angesprochene Privilegierung durch ihre männliche Geschlechtszugehörigkeit, an der, wie gezeigt, beide Geschlechter beteiligt sind, könnte dazu führen, dass sie die Notwendigkeit einer fortwährenden Weiterarbeit an der Qualität ihres pädagogischen Handelns nur eingeschränkt für sich in Frage kommen lassen. Denn während, wie Krüger betont, Frauen in männlichen Territorien sich zumeist dem Vorwurf ausgesetzt sehen, „entweder nicht wirklich weiblich oder nicht wirklich kompetent zu sein“ (ebd.: S.31), erfreuen sich die von uns untersuchten Männer in diesem weiblichen Territorium an dem Hochgefühl, sich durch ihre Männlichkeit als besonders qualifiziert zu erleben.⁶ Ihre sie stark beschäftigenden Suchbewegungen nach einem neuen Selbstverständnis als Mann in der frühpädagogischen Tätigkeit werden von unterstützenden Dynamiken auf mehreren Ebenen ‚beflügelt‘: dem öffentlichen Diskurs, der Interessenlage der Institutionen und einer in unserem Material deutlich dokumentierten persönlichen, biographisch bedingten Bedürfnislage. Ein prozessuales Verständnis von Professionalität, wie es von Oevermann (2002) angestoßen und von Helsper (2004) für den pädagogischen Bereich weiter ausgearbeitet wurde, das die Notwendigkeit einer fortwährenden Arbeit an der Entwicklung von Handlungs- und darauf bezogener Reflexionskompetenz betont, ist allerdings auch bei den von uns untersuchten Erzieherinnen nicht oder kaum zu erken-

6 Auch im Hinblick auf Männer im Grundschullehramt, die seit langem ebenfalls einen Minderheitenstatus zu verarbeiten haben, scheint keineswegs gesichert, dass deren Präsenz unmittelbar der schulischen Förderung von Jungen (wie von Mädchen) zugutekommt, wie dies vielfach erhofft wird (vgl. Baar 2012). Die kritische Sichtweise Baars allerdings, die Männer im Grundschulbereich „dramatisierten“ das Geschlecht, lässt sich u. E. so nicht aufrecht erhalten, da sie strukturell in die „Minderheiten- Identitätsproblematik des ‚falschen‘ Territoriums“ (Krüger 2002) gestellt sind, die sich nicht durch Willensakte auflösen lässt.

nen. Diese verarbeiten den allgegenwärtigen Ruf nach Professionalisierung und Verwissenschaftlichung stärker als – oft diffuse – Anforderung an die eigene Person, als Anstrengungsimperativ. Das deutet darauf hin, dass dieser Ansatz, der die konstitutive Widersprüchlichkeit und Schwierigkeit sowie die Dignität des pädagogischen Handelns beschreibt und würdigt (und damit neben hohem Anspruch auch entlastende Aspekte enthält), in den Ausbildungsinstitutionen der Frühpädagogik bislang noch wenig aufgegriffen wird. Ebenso sinnvoll wie eine grundlegende Auseinandersetzung mit Professions-theorien und Professionalisierung erscheint uns eine Auseinandersetzung mit geschlechtertheoretischen Ansätzen zu sein, welche die Essentialisierung von Weiblichkeit und Männlichkeit zumindest wieder fragwürdig machen und eine Debatte um die Mittel und Ziele der pädagogischen Arbeit im Hinblick auf die Bedeutungen der Geschlechtszugehörigkeit befördern könnte.

Unser Material weist schließlich darauf hin, dass es als ein wichtiges De-siderat anzusehen ist, die Arbeit an einer vertieften biographischen Selbst-reflexion der Pädagoginnen und Pädagogen in den Institutionen der Aus- und Fortbildung stärker zu verankern. Hierdurch kann die Fähigkeit zur Differen-zierung eigener und fremder Bedürfnislagen gestärkt und einer Verzerrung der Wahrnehmung durch unaufgeklärte Erfahrungen entgegengewirkt werden. Biographisches Selbstverstehen ermöglicht die Herausbildung eines individuellen pädagogischen Profils und fördert eine professionelle Entwick-lung in biographischer Passung.

Literatur

- Aigner, J. C./Rohrman, T. (Hrsg.) (2012): *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*, Opladen/Berlin/Toronto.
- Baar, R. (2012): Männlichkeitskonstruktionen von Grundschullehrern und Auswirkungen auf deren berufliche Handlungspraxis. In: Baader, M. S./Bilstein, J./Tholen, T. (Hrsg.): *Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Focus der Gender-Studies*. Wiesbaden, S. 235-253.
- Böhnisch, L.(1997): Über die alten und neuen Väter. In: Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): *Familien. Eine interdisziplinäre Einführung*. Weinheim/München, S. 155-166.
- Bohnsack, R. (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen.
- Breitenbach, E. (2010): Zur Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit für die Arbeit im Elementarbereich. In: Hagedorn, J./Schurt, V./Steber, C./Waburg, W. (Hrsg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden. S. 141-157.
- Breitenbach, E./Bürmann, I./Thünemann, S. (2012): *Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. Erste Ergebnisse aus einem rekons-*

- truktiven Forschungsprojekt mit ErzieherInnen. In: Frühe Bildung 1, 2, S. 95-102.
- Breitenbach, E. (2013): Sozialisation und Konstruktion von Geschlecht und Jugend. Empirischer Konstruktivismus und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S.179-194.
- Connell, R. W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Opladen.
- Cremers, M./Höyng, S./Krabell, J./Rohrmann, T. (Hrsg.) (2012): Männer in Kitas. Opladen/Berlin/Toronto.
- Erikson, E. H. (1992): Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt/Main.
- Goffman, E. (1994): Das Arrangement der Geschlechter. In: ders.: Interaktion und Geschlecht, Frankfurt am Main/New York, S. 105-158.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S.49-98.
- Krüger, H. (2002): Territorien – Zur Konzeptualisierung eines Bindeglieds zwischen Sozialisation und Sozialstruktur. In: Breitenbach, E./Bürmann, I./Liebsch, K./Mansfeld, C./Micus-Loos, C. (Hrsg.): Geschlechterforschung als Kritik. Bielefeld, S. 29-47.
- Lehner, E. (2011): Brauchen Jungen männliche Vorbilder? In: Forster,E./Rendtorff, B./Mahs, C. (Hrsg.): Jungenpädagogik im Widerstreit. Stuttgart, S. 96-107.
- Meuser, M./Scholz, S. (2012): Herausgeforderte Männlichkeit. In: Baader, M. S./Bilstein, J./Tholen, T. (Hrsg.): Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies. Wiesbaden, S. 23-40.
- Nohl, A. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19-63.
- Przyborski, A. (2004):Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode, Wiesbaden.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 3, S. 283-293.
- Team Forschungsprojekt Elementar (2012): Diskussion. In: Aigner, J. C./Rohrmann, T. (Hrsg.): Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Opladen/Berlin/Toronto, S. 413-428.