

Geschlecht als Qualifikation im Elementarbereich? Wider die Ein- und Fortführung der Kategorie Geschlecht im elementarpädagogischen Professionalisierungsdiskurs

Christian Andersen, Susanne Tschida

1 Heiß umfehdet, wild umstritten: Praxeologische Zugriffe auf theoretische Geschlechterkonstruktionen

Beim Versuch, pädagogisch gewendete Antworten auf die Frage zu finden, ob und inwiefern sich ein Zusammenhang zwischen Bildungsmöglichkeiten und Geschlechtsidentitäten herstellen ließe, stößt man bei der Sichtung von bildungstheoretischen wie praxeologischen Ansätzen auf allerlei parallel verlaufende Diskurse, die – so scheint es wenigstens auf den ersten Blick – vom jeweils anderen intellektuellen Einsatz nur wenig wissen wollen. Zwar kann eine aktuelle bildungstheoretische Perspektive auf das Verhältnis von Bildung und Geschlecht¹ eine wissenschaftstheoretische Distanz einnehmen, die ein Selbstbewusstsein dafür deutlich werden lässt, dass der Einsatz auf grundlegenden Axiomen einer vollkommenen sozialen Konstruiertheit von Geschlecht beruht. Dennoch kann nicht geleugnet werden – hier setzt die Kritik einer „phallogozentrisch“ (Sychowski 2011: 13) orientierten praxeologisch ausgerichteten Schulforschung ein – dass die Einnahme eines solchen Standpunktes vor allem im Rekurs auf Judith Butler im Dschungel der epistemologischen Ansätze zur Frage einer natürlichen oder gesellschaftlich wie sozial konstruierten Kategorie Geschlecht auch nur einen partialen, letztlich politischen Einsatz zur Aufrechterhaltung einer dualistischen Gesellschaftsordnung darstellen kann.

Einen solchen politischen Ansatz stellt ebenfalls die jüngst wieder von Aigner (2015) pädagogisch rehabilitierte Männerforschung im Bereich der Elementarbildung dar. Diese macht sich zum Anliegen, über psychoanalytisch fundierte Zugänge und einen positivistischen Zugang zu Fragen der Geschlechterordnung nachzuweisen, dass die Anwesenheit von Männern in elementaren Bildungseinrichtungen für Bildungsprozesse notwendig sei.

1 Beispielgebend hat dies Sychowski (2011) in ihrer Habilitationsschrift vorgelegt.

Nun mag es nicht von der Hand zu weisen sein, dass beide Zugänge auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen angesiedelt sind: Während ein allgemeinpädagogischer, bildungstheoretischer Zugang das Verhältnis von Bildung und Geschlecht vor allem über die Offenlegung der eigenen Geltungsansprüche zu bestimmen sucht, ist der weitaus praxisorientiertere Zugang pädagogischer Männerforschung mit Sicherheit einer, der konkrete Antworten auf konkrete pädagogische Handlungszusammenhänge zu geben sucht. Gleichzeitig benötigt ein als praxeologisch zu lesender Ansatz, mag er nicht starr vorgegebene Regelsysteme konstruieren, einen theoretischen Hintergrund, auf dem er seine Thesen für konkrete Handlungspraxen von Erzieher_innen und Lehrer_innen aufbauen kann. Dualistisch fundierte, „zahlenbezogene Unterrepräsentanz“ konstatierende und Geschlechtergerechtigkeit fordernde empirische Forschung, die vorgibt, Professionalisierungsforschung zu betreiben (Fegter 2012), führt notwendigerweise zu einem Geschlechterkampf, der in dieser Forschungslogik angelegt, wenn nicht sogar vorgesehen ist.²

Interessanterweise wählen die Vertreter der performativ oft parteiisch auftretenden Männerforschung hierbei nicht, wie angesichts des breit rezipierten Gender-Diskurses im Bereich der Cultural Studies erwartbar wäre, einen theoretischen Ansatz, der auf die Konstruiertheit von Geschlecht (Butler 1991) und die Einübung in bestimmte Habitusformen des Geschlechts (vgl. Baar 2010) abhebt, sondern sie lassen diesen Diskurs weitgehend außen vor und fokussieren als theoretische Basis vor allem psychoanalytische, bindungstheoretische und rollentheoretische Einsätze, die die Figur des Vaters (im Sinne eines biologisch-männlichen Geschlechts) und eine gelungene Bindung des Kindes zu ebendiesem als unumgänglich für die *gelingende* Entwicklung von Kindern und Jugendlichen behaupten. Dabei wird auf den Topos *fehlender Vater* zurückgegriffen. Die Vaterabwesenheitsforschung der 1990er Jahre zeigte im Vergleich zu Studien ab 2000 relativ stark negative Effekte von Vaterabwesenheit. Durch „größere Stichproben, längsschnittliche Designs und statistische[r] Kontrolle konfundierender Variablen“ (Kindler/Grossmann 2008: 243) aktueller Studien fallen die Effekte weniger deutlich aus. Gleichmaßen rücken sie mit dem Verweis auf allerlei klinische Studien (vgl. Aigner et al. 2015: 14ff.) den Diskurs um eine gelungene kindliche Entwicklung stark in die Nähe eines medizinisch fundierten Entwicklungsbegriffs, der individuelle Entwicklung in hohem Maße an das Anbieten eines geeigneten Settings koppeln will.

2 Der im ESF-Modellprogramm „Mehr Männer in Kitas“ sichtbar werdende Impetus, Geschlechterzuschreibungen und Stigmatisierungen zu enttarnen, fußt auf der Annahme, dass es Männern innerhalb von Kitas möglich sei, diese Ungerechtigkeiten sehen zu können. Zwar wird das Handeln der Frauen als Ursache für bestimmte geschlechtliche Stigmatisierungen benannt, unhinterfragt bleibt jedoch die eigene (männliche) Performanz, die jedenfalls zugleich Rollenzuschreibungen eröffnet (beispielsweise May 2016).

Es sei nun einmal dahingestellt, ob sich die hier präsentierten Einsätze nicht wechselseitig aufeinander beziehen könnten. Beiden wohnt ein deutliches politisches Moment inne.

Augenscheinlicher ist dies beim bildungstheoretischen Einsatz zur Verhältnisbestimmung von Geschlecht und Bildung. Hier lässt sich wohl ein Bewusstsein dafür finden, dass der eigene Denkeinsatz ein *partialer* ist, der Ungerechtigkeiten, die über bestimmte Zuschreibungen von außen vorgenommen werden, auszuweisen vermag. Die konstatierte Nähe einer dualistisch konzipierten Männerforschung (eben nicht Männlichkeitsforschung, wie sie beispielsweise von Forster [2011] vertreten wird) zu entwicklungspsychologisch konnotierten *bindungstheoretischen* Zugängen (die ebenfalls in gesunde Entwicklung / nicht-gesunde Entwicklung kodiert werden) lässt sich auf den ersten Blick nicht so sehr als politischer Anspruch identifizieren. Auf den zweiten Blick wird allerdings deutlich, dass ein solcher Zugang neben der Stabilisierung bestimmter Geschlechter- und Gesellschaftsordnungen als gewissermaßen *naturhaft* gegebene ebenfalls *identitätspolitische Ansprüche* darauf erhebt, von außen zuweisen zu können, was sich als *mannhaft* erweisen lässt und was nicht. Ein solcher Ansatz kann unter Einnahme einer politischen Perspektive interpretiert jedenfalls dazu dienen, bereits bewährte Zuschreibungen als *naturalistische* zu stabilisieren und sichere Rahmungen zur Identifikation von Identität anzubieten, die jedenfalls bei einem *poststrukturalistisch* informierten bildungstheoretischen Ansatz in der Weise nicht mehr identifiziert werden können. Dass sich ein solcher Ansatz auch *medial* wirksam für pädagogische Praxis und daran gekoppelte politische Ideologien ein- und umsetzen lässt, liegt auf der Hand.

In den jüngst von Koch (2015) politisch unterstützten Überlegungen zur Erhöhung des Männeranteils in Kindergärten lassen sich performative Versuche erkennen, über die Instrumentalisierung des Geschlechterdiskurses eine (Re-)Traditionalisierung des Geschlechterverhältnisses im Kindergarten zu sichern.

Der Ausgangspunkt der Kritik seitens Männerforscher_innen, die sich – wenigstens *performativ* – zu Anwälten von Männern gerieren, ist, dass eine Erhöhung des Männeranteils in kindlichen Bildungsinstitutionen insofern zu einer Professionalisierung führen würde, als „Mütterlichkeit als entwicklungsverhindernde Praxis [dargestellt wird], aus der Kinder durch Männer befreit werden müssen“ (Rose 2013d: 10).

Im vorliegenden Beitrag zeigen wir auf, dass die seit Jahrzehnten (Wildgruber/Becker-Stoll 2011) stattfindenden Professionalisierungsbemühungen im Elementarbereich von Seiten der Männerforscher negiert werden und stattdessen die Professionalisierung durch eine Erhöhung des Anteils männlicher Pädagogen propagiert bzw. die Erhöhung des Männeranteils durch eine verstärkte Professionalisierung postuliert wird (Jensen 1996; Koch 2012: 374ff.; Höyng 2012). Wir plädieren dafür, den professionstheoretischen Diskurs von geschlechterdichotomen Zuschreibungen frei zu halten.

2 Feminisierung und ihre postulierte Auswirkung auf die kindliche Entwicklung

Die Forderung nach mehr Männern in elementarpädagogischen Einrichtungen geht einher mit der Feststellung einer „Feminisierung“. Damit wird aber nicht der Umstand benannt, dass vergleichsweise wenige Männer in den Einrichtungen arbeiten. Vielmehr werden mit dem Begriff „Feminisierung“ verschiedene Probleme verbunden (bspw. Aigner 2009). Die Erhöhung des Männeranteils soll dabei zu einer Erhöhung der pädagogischen Qualität im Elementarbereich führen. Die hierfür vorgebrachten Argumente sind vielfältig. Der Professionalisierungsdebatte entsprechend erfolgt die Analyse des Diskurses anhand der drei Qualitätsdimensionen Orientierungsqualität, Strukturqualität und Prozessqualität.

Im historischen Rückblick kann deutlich gemacht werden, dass der Frauenanteil in Kindergärten traditionell sehr hoch ist. Bereits innerhalb Fröbels Kindergärten schlägt der Versuch, viele Männer für die pädagogische Arbeit in Kindergärten zu gewinnen, fehl. Von den institutionellen Anfängen des Kindergartens an kommen Männer in dieser Berufssparte kaum vor. Dennoch werden in diesem stark von weiblichen Betreuungspersonen dominierten Feld insbesondere in allgemeinen Professionalisierungsbemühungen der letzten Jahre innerhalb pädagogischer Institutionen Schritte in Richtung der Etablierung des Kindergartens als erster frühkindlicher Bildungseinrichtung eingeleitet (Wildgruber/Becker-Stoll 2011).

Eine Verschiebung des Geschlechterverhältnisses in Bezug auf das Berufsleben (beide Partner sind de jure gleichberechtigt und üben beide einen Beruf aus) hat dazu geführt, dass öffentliche Bildungseinrichtungen in den letzten Jahrzehnten verstärkt mit Praxen vormals nichtöffentlicher Arenen konfrontiert wurden.

Dadurch, dass traditionelle Frauenberufe, wie Rabe-Kleberg (1996: 276f.) beschreibt, von Frauen gemieden und verlassen werden, erhält die Kritik der in diesen Berufen verbleibenden Frauen an den „vormodernen und unzulänglichen Strukturen“ (ebd.: 277) Gewicht. Sie würden damit „einen wesentlichen Schritt in Richtung auf die Aufklärung traditioneller und geschlechtertypischer Arbeitsverhältnisse“ tun.

Nach wie vor gilt Bildung als legitime Praxis des bürgerlichen Kindergartens. Erziehung und Betreuung wird als Aufgabe des Elternhauses oder im Sinne der Subsidiarität als Aufgabe sozialpädagogischer Einrichtungen angesehen. Somit konnten Erziehung und Betreuung bzw. das *Sein* nicht in ein modernes Professionsverständnis integriert werden, wie dies im aktuellen Diskurs zu *educare* vorangetrieben wird, in dem ein Bildungs- und holistischer Betreuungsauftrag gleichberechtigt legitimiert wird.

Geschichtlich betrachtet hatten Kindergärten zwei mehr oder weniger getrennte Aufgaben und Zielgruppen: (1) Sozialarbeiterische für die Kinder benachteiligter sozialer Schichten und (2) Bildung für Kinder des Bürgertums (Aden-Grossmann 2002). Bennett (2003b) zeigt, dass diese Trennung „both at the level of central policy-making and in the conceptualization and development of early childhood institutions“ in vielen Ländern aufrechterhalten wurde und zu einer „overemphasis on the cognitive development of children in educational services to the detriment of care and social attachment“ führt (ebd., S. 44), und plädiert für eine stärkere Integration beider Aufgaben.³ Während sich Care auf den Moment bezieht, ist Bildung eine auf die Zukunft gerichtete Tätigkeit. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Sein (being) und Werden (becoming) ist der Kindheitsforschung eingeschrieben und bedarf einer „working balance between the temporal constructs of ‘being’ and ‘becoming’ without diminishing the humanity or the personhood of every human being, child or adult“ (Uprichard 2008: 309).

Der feminisierte Kindergarten sei „lieb und nett“ (Aigner/Rohrmann 2012: 430) und müsste um „andere, männlich konnotierte Elemente wie Abenteuer, Forschen, Experimentieren und Sport erweitert werden“ (ebd., S. 430). Die Autoren merken an, dass dies auch „den neueren Auffassungen [...] kindgemäßer Pädagogik“ entspräche und betonen selbst, dass es um eine Reformulierung des Professionsverständnisses im elementarpädagogischen Bereich gehe, die bereits im Gange sei.

So würde durch Männer beispielsweise eine von Frauen nicht angebotene Form des Spiels eingebracht, da jene „mit Kindern, vor allem mit Jungen, auch wilder, körperbetonter und raumgreifender“ (Koch 2012, S. 87) spielten.

Frauen könnten nur in geringem Maße dem kindlichen Bedürfnis nach Freiraum nachkommen, weil die Figur der weiblichen Betreuungsperson (assoziiert mit dem Weiblichen aus der Psychoanalyse) in zu hohem Maße einen bewahrenden, beschützenden, deshalb auch begrenzenden und einengenden Einfluss auf Kinder hätte, der aber ihren individuellen Freiheitsbestrebungen, der Wild- und Ungezähmtheit des Kindlichen nur in geringem Maße Rechnung tragen könne. Auf diese Weise werden verstärkte Tendenzen der Verrechtlichung, der Reglementierung und Begrenzung innerhalb der Institution Kindergarten den Frauen als deren Auslöserinnen und Bewahrerinnen zugeschoben, während die Erhöhung des Männeranteils vor allem dazu führen würde, jenem unkontrollierbaren, wilden Moment des Kindseins einen Raum zu geben, bzw. dieses durch die unterschiedliche Ansprache allererst hervorbringen würde. Die von Aigner et.al. geübte Kritik an einer Überreglementierung der Kindheit wird auch von Takacs/Kostal (2015) aus einer Versicherungslogik heraus argumentiert. Noch in den 80er-Jahren finden wir eine klare Abgrenzung von Aufgaben des bürgerlichen Halbtagskindergartens und freiem, ungelenktem

3 Dies sei in skandinavischen Ländern beispielsweise relativ früh geschehen.

Spiel im Freizeitbereich. Insofern war die Aufgabe des Kindergartens hier weitaus klarer: Während dem Wilden, Ungelenkten insbesondere in der individuell gestaltbaren Freizeit Rechnung getragen werden konnte, war es dezidierte Aufgabe des Kindergartens, die Kinder auf ein verstärkt reglementiertes und reguliertes Leben in zukünftigen Bildungseinrichtungen vorzubereiten. Diese Abgrenzung ordnet der Institution Kindergarten die Aufgabe des Formens des *Werdens* zu, während das *Sein* des Kindes im Freizeitbereich stattfindet.

Der Titel der Dissertation von Koch (2012)⁴ verspricht die Etablierung eines geschlechtsneutralen Professionsverständnisses der Elementarpädagogik. Zwei Wege sind hierbei denkbar: Zum einen würde die Rekrutierung von mehr Männern zu einer geschlechtsneutralen Professionalität beitragen und zum anderen ziehe ein geschlechtsneutrales Professionsverständnis mehr Männer an. Dieses Verständnis teilt Koch mit Rohrmann (2009: 51):

„Zwar haben Erzieherinnen durchaus (sic!) ein professionelles Selbstverständnis ihres Berufs, aber weiblich geprägte kulturelle Muster erschweren den Prozess der Professionalisierung. Dazu gehören die Vorstellung einer ‚natürlichen, intuitiven Mütterlichkeit‘ als wesentlichem Element des Erziehungshandelns, die Überbetonung von Einfühlung und Harmonie und die Vermeidung von Konflikten und offener Auseinandersetzung.“

Rohrmann verweist hier auf Friis (2008: 24):

„Wenn der Kindergarten dann ‚heimelig‘ eingerichtet ist mit vielen verschiedenen Elementen aus einem Ort wie dem ‚Zuhause‘, macht es das den Müttern leichter – sie verstoßen nicht gegen den Mythos der ‚guten Mutter‘, wenn sie ihr Kind dort lassen.“

Dieses Professionsverständnis würde Männer abschrecken und sei für den hohen Anteil weiblicher Arbeitskräfte verantwortlich. Trotz aller Unterschiede zwischen Ländern wird sowohl das Professionsverständnis (als Orientierungsqualität) als auch die Prozessqualität auf das Geschlecht zurückgeführt. Dieser enge Zusammenhang muss angesichts unterschiedlicher Prozessqualität bei ähnlich formuliertem Professionsverständnis hinterfragt werden.

Mit Butler wird danach gefragt, ob „nicht die Konstruktion der Kategorie [Männer] als kohärentes festes Subjekt eine unvermeidliche Regulierung und Verdinglichung der Geschlechterbeziehung“ (Butler 1991: 21) darstellen würde. Denn genau dies geschieht in dem vorliegenden Diskurs, indem die Forderung nach der Reformulierung des Professionsverständnisses an einen dichotomen Geschlechterdiskurs gebunden wird. Die Forderung nach mehr Männern in elementaren Bildungseinrichtungen kann vielfältig begründet werden, spezifische Benachteiligungen beispielsweise in Aufnahmeprüfungen der Ausbildungsstätten müssen vor der Kategorie Geschlecht diskutiert werden (Aigner/Rohrmann 2012). Aber die Forderung nach einem neuen Professionsverständnis würde *insbesondere in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit* davon

4 Männer in Österreichs Kinderbetreuungseinrichtungen. Impulse für eine „geschlechtsneutrale“ Professionalität in der Elementarpädagogik.

profitieren, auf die Reformulierung der Aufgabe des Kindergartens und zugrundeliegende Kindheitskonstruktionen abzuheben, anstatt den Geschlechterdiskurs dafür zu instrumentalisieren.

3 Professionalisierung als Integration von Education und Care

Wohlwollend dem hier dargelegten Professionalisierungsdiskurs folgend, laufen die diesbezüglichen Forderungen auf die Integration der Aspekte (a) Education und Care, (b) Sein und Werden beziehungsweise (c) Betreuung, Erziehung und Bildung hinaus. Dies geschieht auch in Professionalisierungsdiskursen, die das Geschlechterverhältnis nicht zentral für ein pädagogisches Handeln setzen (Uprichard 2008; Wildgruber/Becker-Stoll 2011). Bei einem politisch motivierten historischen Rückgriff ist durchaus nachvollziehbar, dass Begründungsfiguren pädagogischer Praxis auf ihren weiblichen Ursprung zurückgeführt und für ihre Orientierung an vermeintlich weiblichen Normen kritisiert werden. Für einen rezenten Professionalisierungsdiskurs bleibt dabei fraglich, wie zwischen Legitimationsfiguren, die bürgerliche Frauen für ihre berufliche Tätigkeit benötigten, und ihren pädagogischen Orientierungen oder vielmehr ihrer pädagogischen Praxis vermittelt werden kann. Für bürgerliche Frauen war berufliche Tätigkeit mit einem Legitimationsproblem verbunden, dem sie argumentativ mit einer Analogiebildung zwischen Mütterlichkeit und ihrem Professionsverständnis begegneten. Bestrebungen, ein professionelles – im Gegensatz zu einem auf der „Natürlichkeit der Begabung“ beruhenden – Professionsverständnis zu erlangen, können bis in die Anfänge der Kindergartenpädagogik zurückverfolgt werden, wie anhand der früh einsetzenden Diskussion rund um den Begriff der *Titulantante* (Anonym 1889) nachweisbar ist. Ausgehend von der Schwierigkeit des Aufbaus eines professionellen Selbstverständnisses wird auf eine *Hausfrauenkultur* hingewiesen, die sich in der Gestaltung der Kindergärten und in den Umgangsformen zwischen Müttern und Pädagoginnen niederschlägt. Wird aber Prozessqualität direkt auf die Orientierungsqualität „Mutterersatz“⁵ bezogen, wird die pädagogische Praxis in Kindergärten auf eine geschlechtliche Kategorie zurückgeführt, die nicht unbedingt handlungsleitend ist. Die von Kindergärtnerinnen etablierte Praxis auf die dargestellte Orientierungsqualität zurückzuführen, greift zu kurz, denn bürgerliche Frauen mussten ihre Arbeit im Kindergarten über ihre *primäre Mütterlichkeit* legitimieren. Die Formulierung pädagogischer Konsequenzen aus der Notwendigkeit von „Liebe, Sorge und Achtung“ orientierte sich lange an

5 „Substitute mother“ (Moss 2006).

der Vorstellung einer „sozialen Mütterlichkeit“ und wird allmählich auf der Grundlage einer „ethic of care“ abgelöst (Brumlik 2010).

Für eine weitere Entwicklung pädagogischer Professionalität, in der die Integration von Education und Care erreicht werden soll, erweist sich hingegen die Bindung von Care-Aspekten an Pädagoginnen und Education-Aspekten an Pädagogen als hinderlich, vor allem, wenn im Diskurs die Bindung bestimmter Aspekte an ein Geschlecht willkürlich und arbiträr vorgenommen wird. Professionelles Handeln im Bereich des Kindergartens heißt aber, dass auch die Care-Aspekte von einer geschlechtsspezifischen Zuweisung losgelöst werden und von allen professionell Handelnden innerhalb des Bereichs ausgeführt werden. Eine professionelle Praxis könnte sich gerade als eine auszeichnen, die Handeln nicht mehr binär an Geschlechtlichkeit rückbindet. Vielmehr kann ein Plädieren für Diversität bedeuten anzuerkennen, dass intrasexuelle Unterschiede im Handeln größer sind als intersexuelle (Nelson 2014).

4 Kinder brauchen Pädagogixe

Die von uns hier verwendete Formulierung mag bei Leser_innen zum einen Verwunderung, zum anderen Unverständnis hervorrufen. Wir heben mit dem Begriff *Pädagogixe* auf das seit einiger Zeit im Schwedischen eingeführte *hen* ab, das als drittes Personalpronomen neben *er* und *sie* für das gemeinsame Geschlecht eingeführt wurde. Dieses dient dazu, Personen ohne Ansehen ihres Geschlechtes ansprechen zu können. Mit der Benennung als Pädagogixe bringen wir eine Perspektive in den Diskurs ein, mit der wir eine performativ wirksame Theorie und Forschungspraxis jenseits dualistisch gedachter Geschlechterkategorien eröffnen wollen.

Während die positiven Auswirkungen einer Erhöhung des Männeranteils in elementarpädagogischen Einrichtungen nur schwach belegt sind (Rose 2013d), haben politische Bemühungen zur Rekrutierung von Kindergärtnerinnen in den letzten Jahren stark zugenommen. Der wissenschaftliche Diskurs dazu kommt derzeit weitgehend ohne kritische Einwürfe aus (ebd.: 14).

Der Befund, dass Kindergärten feminisiert seien, würde sich in der Strukturqualität beispielsweise durch eine heimelige Einrichtung, in der Orientierungsqualität in der Orientierung an der *primären Mütterlichkeit* und in der Prozessqualität im Überwiegen bestimmter Aktivitäten niederschlagen. Die Ursachen werden primär in dem Umstand gesucht, dass vor allem Frauen den Beruf ausüben. Männer als Teil dieser Dynamik des Geschlechterarrangements geraten erst dann in den Blick, wenn es um ihre Benachteiligung beziehungsweise Schwierigkeit geht, im *frauendominierten* Bereich Fuß zu fassen. Die Dichotomisierung von Geschlecht führt auch dazu, dass Frauen, die den Kin-

dergarten als Arbeitsplatz aufgrund etablierter Handlungspraxen meiden, unbeachtet bleiben. Die Diversifizierung, die mit Professionalisierung gleichgesetzt wird, wird durch die Erhöhung des Männeranteils, nicht durch die Rekrutierung *anderer* Frauen angestrebt. Um mehr Männer für die Arbeit in der Elementarpädagogik zu rekrutieren, schlagen Emilsen/Koch (2010c) die Förderung von Outdoor-Aktivitäten vor, weil Männer „mehr Freiheit empfinden [würden], mit Kindern auf ihre eigene Art zu arbeiten, ohne die Tradition ‚der mütterlichen Betreuung zu Hause‘“ (ebd., S. 543) reproduzieren zu müssen. Auffallend ist, dass Koch selbst festhält, dass der Anteil an männlichen Pädagogen vor allem in alternativen und elternverwalteten Einrichtungen deutlich höher ist als in bereits institutionalisierten und professionalisierten Einrichtungen (Koch 2012).

Wie gezeigt werden konnte, wird der Diskurs zur Erhöhung des Männeranteils geschlechterdichotom geführt. Dabei wird unterstellt, dass der Kindergarten mit hohem Frauenanteil *männliche* Aspekte systematisch ausgeschlossen hätte und damit für Männer wenig attraktiv sei. Dieser Diskurs bezieht sich auf den aktuell stattfindenden Professionalisierungsdiskurs, indem (a) mit der Erhöhung des Männeranteils ein Beitrag zur Professionalisierung postuliert wird oder (b) durch eine Stärkung der Professionalität mehr Männer für die Arbeit im elementarpädagogischen Bereich rekrutiert würden. In beiden Fällen wird Männern im Vergleich zu Frauen ein größeres Interesse an Professionalität zugesprochen. Damit wird der postulierte Maternalismus eben nicht durch eine „geschlechtsneutrale Professionalität“ (ebd.) abgelöst, sondern um Paternalismus und männliche Stereotypen (ebd.) erweitert. Problematisch erscheint uns dabei aus einer teamstrukturellen Perspektive, dass weibliche Handlungspraxis als klares, kohärentes Konstrukt beschrieben wird, der die ursprüngliche Freiheit des Mannes gegenübergestellt wird. Eine solche Ungleichheit in Bezug auf Handlungsspielräume erschwert eine gemeinsame pädagogische Konzeption von Handlungspraxis oder entwickelt sich hin zu einem *anything goes* des männlichen Pädagogen, der jede Infragestellung seiner Praxis auf einen Geschlechterkonflikt zurückführen wird.

In unserem Beitrag möchten wir gegenüber den Bestrebungen zur Professionalisierung qua dichotomem Geschlecht, wie sie in der Männerforschung fokussiert werden, für ein anderes Professionsverständnis im institutionalisierten Bereich des Kindergartens plädieren. Dieses stützt sich eben gerade nicht auf die These, dass Professionalisierung und Qualität der pädagogischen Einrichtung Kindergarten vor allem dadurch erhöht werden könne, dass mehr Männer in das Arbeitsfeld des Kindergartens Einzug halten. Vielmehr wollen wir mit und in unserem Beitrag die dringend nötige und noch nicht in aller Breite geführte Diskussion um die Frage eines professionellen Kindergartens wieder stärken.

Diese Diskussion ist eine, die zunächst nach den allgemeinen Bildungsaufgaben und Bildungszielen dieser Einrichtung fragen muss. Es wird also notwendig sein, sich aus einer bildungstheoretischen Perspektive die Frage zu stellen, was denn der Kindergarten als primäre Bildungsinstitution professionell leisten kann und leisten soll. Eine solche Diskussion, die sich von dualistischen Geschlechtszuschreibungen löst, kann nicht einer letztlich deprofessionalisierenden Handlungspraxis folgen, die Professionalisierung über eine Erhöhung des Anteils von Männern in der primären Bildungsinstitution Kindergarten behauptet. Zum einen ist eine solche Handlungspraxis als eine naturalistische zu klassifizieren, die komplexe gesellschaftliche Praxen simplifiziert, indem sie stabile Eigenschaften identifiziert, die den beiden Geschlechtern immanent wären. Zum anderen verbleibt ein Professionalitätsverständnis, das zunächst vermeintlich matriachale Zustände in Kindergärten als bildungseinschränkend klassifiziert und diese zu überwinden sucht, indem männliche Anteile beigefügt werden, in einer dualistisch gerahmten Kampfzone der Geschlechter. Es trägt nicht dazu bei, pädagogische Professionalisierung zu ermöglichen und weiterzuentwickeln, kann aber als Anlass zur Überwindung des geschlechterdichotom konstituierten Kindergartens gesehen werden.

Literatur

- Aden-Grossmann, Wilma (2002): Kindergarten: Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Aigner, Josef Christian (2009): Public Fathers. In: Männliche Identität: Psychoanalytische Erkundungen. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, S. 53–65.
- Aigner, Josef Christian (2015): Kinder brauchen Männer: Psychoanalytische, sozialpädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Gießen, Lahn: Psycho-sozial-Verlag.
- Aigner, Josef Christian / Rohrmann, Tim (Hrsg.) (2012): Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich.
- Anonym (1889): Aus den Erinnerungen eines Bezirksschulinspectors: Die Titular-Tante. In: Der Lehrerinnen-Wart 1, S. 18–21.
- Baar, Robert (2010): Allein unter Frauen: der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bennett, John (2003): Starting strong. The persistent division between care and education. In: journal of early childhood research 1, S. 21–48.
- Brumlik, Micha (2010): Ethische Gefühle: Liebe, Sorge und Achtung. In: Moser, Vera / Pinhard, Inga (Hrsg.): Care – Wer sorgt für wen? Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 6. Opladen u.a.: Budrich, S. 29–46.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Butler, Judith (2007): Kritik der ethischen Gewalt: Adorno-Vorlesungen 2002, Institut für Sozialforschung an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Emilsen, Kari / Koch, Bernhard (2010): Men and women in outdoor play – changing the concepts of caring. Findings from Norwegian and Austrian research projects. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 18, S. 543–553.
- Fegter, Susann (2012): Die Forderung nach mehr Männern als Gerechtigkeitsproblem. In: *Betrifft Mädchen*, S. 4–9.
- Forster, Edgar (2011): *Jungenpädagogik im Widerstreit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Friis, Pia (2008): Männer im Kindergarten: Wie man sie anwirbt – und dafür sorgt, dass sie auch bleiben. Innsbruck: elementar.
- Höyng, Stephan (2012): Männer und Geschlechterverhältnisse in der Akademisierung des Arbeitsfeldes Kindertagesstätte. In: Cremers, Michael et al. (Hrsg.): *Männer in Kitas*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 199–218.
- Jensen, Jytte Juul (1996): *Men as workers in childcare services: A discussion paper*. Brussels: European Commission Network on Childcare.
- Kindler, Heinz / Grossmann, Karin (2008): Vater-Kind-Beziehung und die Rollen des Vaters in den ersten Lebensjahren von Kindern. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung*. 2. Aufl. München: Reinhardt, S. 240–255.
- Koch, Bernhard (2012): *Männer in Österreichs Kinderbetreuungseinrichtungen: Impulse für eine geschlechtsneutrale Professionalität in der Elementarpädagogik*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Koch, Bernhard (2015): *Der Kindergarten als Arbeitsplatz für Frauen und Männer: Eine Herausforderung für Geschlechterpolitik: eine Dokumentation der Tagung*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- May, Michael (2016): Wider die Reduzierung von Erziehern auf ihre Männlichkeit. In: *Sozial Extra* 40, 2, S. 50–53.
- Moss, Peter (2006): Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. In: *cic 7*, S. 30.
- Nelson, Julie A. (2014): Are women really more risk-averse than men: A re-analysis of the literature using expanded methods. In: *Journal of Economic Surveys* 29, S. 566–585.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist semi an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 276–302.
- Rohrman, Tim (2009): *Gender in Kindertageseinrichtungen – ein Überblick über den Forschungsstand*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Rose, Lotte (2013): *Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas: eine Analyse der Debatte und Projektpaxis; eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Sychowski, Gaja von (2011): *Geschlecht und Bildung: Beiträge der Gender-Theorie zur Grundlegung einer allgemeinen Pädagogik im Anschluss an Judith Butler und Richard Höningwald*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Takacs, Katharina / Kostal, Roland (2015): Kinder und das Gesetz – Rechtliche Bestimmungen als pädagogischer Hemmschuh? In: *Kinderfreunde* (Hrsg.): *Risiko*

- verboten: Kindliche Lebenswelten zwischen Schutz und Abenteuer. Wien: Kinderfreunde; AUVA; aap Architekten; AK, S. 73–74.
- Uprichard, Emma (2008): Children as Beings and Becomings: Children, Childhood and Temporality. In: *Children & Society* 22, S. 303–313.
- Wildgruber, Andreas / Becker-Stoll, Fabienne (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 57, S. 60–67.