

Tim Rohrman (2006)¹

Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Bestandsaufnahme und Perspektiven

1. Das Fehlen der Männer

Eine Anekdote zum Einstieg: Vor über zehn Jahren führten wir mit drei männlichen Kollegen das Forschungsprojekt „Manns-Bilder – Jungen in Kindertagesstätten“ durch. Da es ja im Kindergarten fast keine Männer gab, entwickelten wir gezielt ein Fortbildungskonzept für Frauen, die mit Jungen arbeiten (Rohrman & Thoma, 1998). Für uns überraschend klingelte dann mehrfach das Telefon: Erzieher beschwerten sich, dass sie nicht an den Fortbildungen teilnehmen dürften. Es gab sie doch, die Männer! Daraufhin lud ich diese Männer zu einem ersten Treffen ein mit dem Ergebnis, dass sie sich einmal eine eigene Veranstaltung *nur für Männer* wünschten.

Seitdem habe ich, meist mit meinem Kollegen Rüdiger Hansen, regelmäßig Fortbildungen mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten für männliche Mitarbeiter in Kindertagesstätten durchgeführt. Für viele Jahre blieb dies allerdings eine sehr spezielle Veranstaltung. Abgesehen von einigen lokalen Männerarbeitskreisen gab es in Deutschland kaum Projekte oder Initiativen, die sich mit der Situation von Männern im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen befassen. Erst in jüngster Zeit hat sich dies zu ändern begonnen. Zum einen gibt es immer häufiger Projekte, die den Erzieherberuf für Männer interessanter machen sollen. Nicht zuletzt stehen Kitabesuche im Rahmen des „Boy’s Day“ hoch im Kurs. Zum anderen wurden gleich mehrere Studien durchgeführt, die sich mit der Situation von Männern im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen befassen. Selbst von Seiten, denen man kein besonderes Engagement für eine Veränderung traditioneller Geschlechterverhältnisse nachsagen kann, geht inzwischen der Ruf nach mehr Männern in Erziehungsberufen aus. So stellte Niedersachsens Schulminister Bernd Busemann (CDU) im Herbst 2003 fest: „Jungen haben es sehr viel schwerer als Mädchen, weil sich der Schulbetrieb feminisiert hat. 70 bis 80 Prozent der Lehrer sind Frauen, in Grundschulen liegt der Anteil noch höher. Jungen haben keine Chancen, sich an männlichen Rollenvorbildern zu orientieren.“. Seine Forderung daher: „Wir müssen dringend mehr Männer in den Schuldienst bringen, am besten wäre eine Männerquote“ (Busemann, 2003).

Hintergrund derartiger Aussagen ist das Phänomen schlechterer Schulleistungen von Jungen, das zwar nicht ganz neu ist, aber in den letzten Jahren große öffentliche Aufmerksamkeit erlangt hat. Die Diskussion darüber nimmt zuweilen dramatische Züge an. In den USA, Großbritannien und Australien, wo die Thematik schon etwas länger diskutiert wird, sprechen WissenschaftlerInnen in diesem Zusammenhang von „moralischer Panikmache“ (vgl. Foster, Kimmel & Skelton, 2001; Epstein, Maw, Elwood & Hey, 1998; Jones, 2003; Titus, 2004). Dass schlechte Schulleistungen von Jungen tatsächlich mit einem Mangel an männlichen Bezugspersonen zu tun haben, ist allerdings sehr umstritten. Zudem gibt es gar nicht so viele männliche Interessenten an den Berufen des Lehrers oder des Erziehers, als dass eine Quote viel Sinn machen würde. Die Diskussion hat aber dazu geführt, dass die Bedeutung von Männern für Kinder ein Thema geworden ist, das nicht nur einzelne Entwicklungspsychologen und engagierte Väter interessiert.

Im Weiteren werde ich zunächst darauf eingehen, wie das Geschlechterverhältnis in Kitas und Schulen tatsächlich aussieht und was sich daran in den letzten Jahrzehnten verändert hat. Dann werde ich einige Antworten auf die Frage vorstellen, warum es überhaupt Männer in diesen Bereichen geben sollte. Unabhängig davon, ob Kinder Männer brauchen, muss allerdings gefragt werden, ob es für Männer Sinn macht, sich für einen pädagogischen Beruf und eine Tätigkeit im Arbeitsfeld Erziehung und Bildung von Kindern zu entscheiden. Eigene Wünsche zurückzustellen, um eine sinnvolle Aufgabe für die Gemeinschaft zu erfüllen, gehört zwar durchaus zu den traditionellen Erwartungen an Männer – aber sollen Männer wirklich auf Karriere verzichten, um den ganzen Tag mit kleinen Kindern herumzutoben oder ihnen das ABC beizubringen?

¹ Eine frühere Fassung dieses Beitrages ist erschienen in Krabel, Jens & Stuve, Olav (Hg.) (2006). *Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Anders gefragt: Was bedeutet es für Männer, als Erzieher oder Grundschullehrer zu arbeiten? Mit welchen Erwartungen werden sie dabei konfrontiert, mit welchen Reaktionen aus ihrer Umwelt müssen sie rechnen? Was brauchen sie, um eine langfristige Berufsperspektive zu entwickeln? Antworten auf diese Fragen sind entscheidend dafür, ob es gelingen kann, Männer für die genannten Arbeitsfelder zu interessieren. – Zunächst aber ein paar Daten und Fakten.

2. Zahlen statt Schätzungen

Männer in Kindertageseinrichtungen: Immer noch eine kleine Minderheit

Stagnation auf niedrigem Niveau: So lassen sich die Zahlen zusammenfassen, die das Statistische Bundesamt über das Geschlechterverhältnis unter den Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen zum Stichtag 31.12.2002 herausgegeben hat (für die Daten im folgenden Abschnitt vgl. Rohrmann, 2005, soweit nicht anders angegeben). Nur jeder sechszwanzigste Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen ist männlich – kein Wunder also, dass in vielen Kindertageseinrichtungen kein einziger Mann zu finden ist.

Zudem arbeitet über ein Drittel der in Kindertageseinrichtungen beschäftigten Männer im wirtschaftlich-technischen Bereich; dort stellen sie mit 16,02 % denn auch einen erheblichen Anteil der Beschäftigten. Nur knapp die Hälfte der männlichen Beschäftigten arbeitet im pädagogischen Bereich. Im Gegensatz dazu arbeiten ca. 84 % der weiblichen Beschäftigten als Gruppenleitung oder Zweitkraft. Der Männeranteil im pädagogischen Bereich beträgt daher nur 2,67 % und hat sich damit seit 1998 (2,56 %) kaum verändert. Der geringe Männeranteil führt dazu, dass viele männliche Fachkräfte als einziger Mann im Team „allein unter Frauen“ arbeiten.

Auffällig ist dabei, dass in allen Bereichen Männer in der *Gruppenleitung* deutlich unterrepräsentiert und stattdessen häufiger Ergänzungs- bzw. Zweitkraft sind. Am wenigsten Männer arbeiten mit Krippenkindern (genauer: in Gruppen für 0-3-jährige Kinder, Männeranteil 0,88 %), vergleichsweise viele im Hort (7,53 %) und in der Betreuung behinderter Kinder (9,61 %). Die Behauptung, dass Männer „meistens“ Leitungspositionen besetzen, ist dagegen übertrieben. Zwar ist der Männeranteil unter den Leitungskräften mit 4,80 % höher als ihr Anteil im Gruppendienst, aber nur 6,41 % der in Kitas beschäftigten Männer sind Leitungskräfte; bei den Frauen sind es 5,08 %.

Weiter gibt es erhebliche regionale Unterschiede im Anteil männlicher Beschäftigter. Die höchsten durchschnittlichen Anteile männlicher Beschäftigten sind in den Stadtstaaten Bremen (10,82 %) und Hamburg (8,57 %) zu finden, gefolgt von Berlin und Schleswig-Holstein. Eine regionale Erhebung der Stadt Frankfurt ergab auch hier einen überdurchschnittlichen Männeranteil von 10,0 % (Uhrig, 2006, S. 9). Bundesweit Schlusslichter sind Bayern, Sachsen-Anhalt, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen mit einem Männeranteil von unter 3 %.

Entgegen pauschalen Argumentationen muss schließlich auf die erheblichen Unterschiede verwiesen werden, die es zwischen verschiedenen Trägern oder sogar einzelnen Kindertageseinrichtungen geben kann. So ergab die Erhebung der Stadt Frankfurt je nach Träger Anteile von männlichen Mitarbeitern von 2,9 % bis hin zu 34,12 % (Uhrig, 2006, S. 9). Es gibt landesweite Träger von Kitas, bei denen kaum ein Mann beschäftigt ist – aber gibt es auch vereinzelte Einrichtungen, in denen mehrere Männer arbeiten oder in Einzelfällen sogar alle Gruppen paritätisch besetzt sind. Nicht überraschend, dass es sich bei Letzteren in der Regel um großstädtische Kinderhäuser in freier Trägerschaft handelt. Über zehn Prozent der in Kitas beschäftigten Männer arbeiten in Elterninitiativen, in denen der Männeranteil insgesamt immerhin bei 10,22 % liegt – fast dreimal so hoch wie der Bundesdurchschnitt. Das BVZ Frankfurt, Dachverband dreier freier Träger, berichtet aktuell einen Männeranteil von ca. 18 %.

Interessant ist schließlich ein Blick auf die Berufe und Ausbildungsabschlüsse der in Kindertagesstätten beschäftigten Männer. Hier werden ganz erhebliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen deutlich. So haben fast zehn Prozent der in Kitas beschäftigten Männer einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss, dagegen nur weniger als drei Prozent der Frauen. Während zwei Drittel der beschäftigten Frauen Erzieherinnen sind, sind dies nur drei von zehn Männern. Mehr als ein Viertel der Männer hat dagegen seine Ausbildung nicht im sozialen oder pädagogi-

schen Bereich absolviert, fast jeder fünfte männliche Beschäftigte hat sogar gar keine abgeschlossene Ausbildung. Bei den Frauen trifft dies jeweils nur auf eine von zwanzig Beschäftigten zu. Dies bedeutet, dass ein gewisser Teil der männlichen Beschäftigten überdurchschnittlich qualifiziert ist (was für Leitungspositionen prädisponiert), ein nicht unerheblicher Teil dagegen gar keine pädagogische Qualifikation in die Kita mitbringt. Hierbei handelt es sich allerdings zum Teil um Zivildienstleistende, die keine pädagogische Qualifikation haben².

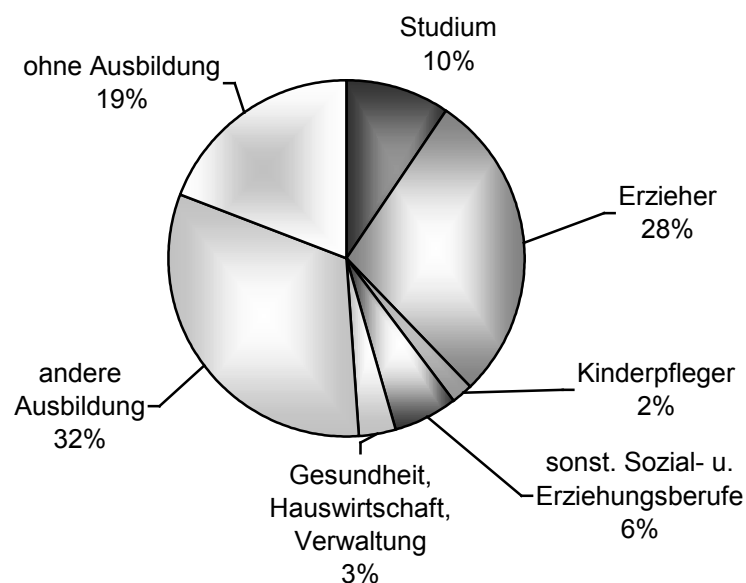
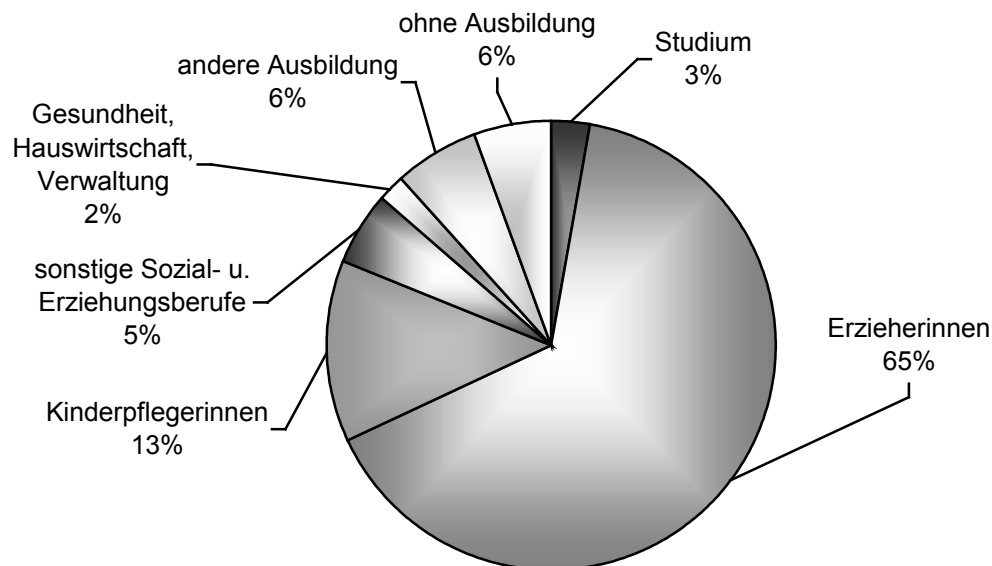


Abbildung 1: Ausbildungshintergrund von weiblichen Beschäftigten (oberes Diagramm) und männlichen Beschäftigten (unteres Diagramm) in Kindertageseinrichtungen

² Der Zivildienst kann aber eine wichtige Funktion dafür haben, diese jungen Männer für soziale und pädagogische Berufswege zu interessieren (vgl. Bartjes, 1996).

Die regionalen Studien von BVZ (2006), Uhrig & Englert (2006) und Watermann (2006) bestätigen tendenziell die obigen Aussagen zu Ausbildungswegen männlicher Beschäftigter. Vermutlich haben freie Träger bessere Möglichkeiten, auch Männer mit ungewöhnlichen Berufswegen zu beschäftigen. Die Studie der Stadt Frankfurt ergab, dass 95 % der Beschäftigten in den Einrichtungen unter städtischer Trägerschaft über einen Abschluss im pädagogischen Bereich verfügten, aber nur ca. 60 % der Beschäftigten im Bereich der freien Träger. Interessanterweise ist der Anteil der männlichen Beschäftigten mit einem Fachhochschul- oder Hochschulabschluss im pädagogischen Bereich bei den konfessionellen Trägern niedriger, bei den freigemeinnützigen Trägern (u.a. Elterninitiativen) dagegen deutlich höher als in Einrichtungen unter städtischer Trägerschaft – sogar höher als der Anteil der männlichen Erzieher (Uhrig, 2006, S. 11ff.).

Es lässt sich zusammenfassen, dass der Anteil männlicher Erzieher in Kindertageseinrichtungen unverändert gering ist, auch wenn es einzelne Einrichtungen und Träger gibt, die zeigen, dass es auch anders geht. Nach wie vor sind gezielte Bemühungen für mehr Beteiligung von qualifizierten Männern an der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen erforderlich. Es liegt auf der Hand, dass die Verschlechterung von Arbeitsbedingungen diesem Ziel entgegenwirkt. Befristete Arbeitsverhältnisse und Teilzeitstellen sind heute weit häufiger als noch vor einem Jahrzehnt. Zum Beispiel führt die Einführung von verlässlichen Halbtags- und Ganztags-Kindertagesstätten in manchen Bundesländern dazu, dass die Zukunft von Horteinrichtungen, in denen ja überproportional viele Männer arbeiten, ungewiss ist. Nicht selten müssen MitarbeiterInnen aufgrund der Kürzungen von Öffnungszeiten eine Arbeitszeitreduktion in Kauf nehmen. Wer auf einen Vollzeitarbeitsplatz angewiesen ist, muss entweder in den Kindergarten wechseln – oder sucht sich einen anderen Arbeitsbereich.

Männer in der Schule: Tendenz schwindend

Anders sieht die Situation in der Schule aus. Betrachtet man den Männeranteil in pädagogischen Institutionen für Kinder im Überblick, lässt sich feststellen, dass er mit dem Alter der Kinder ansteigt.

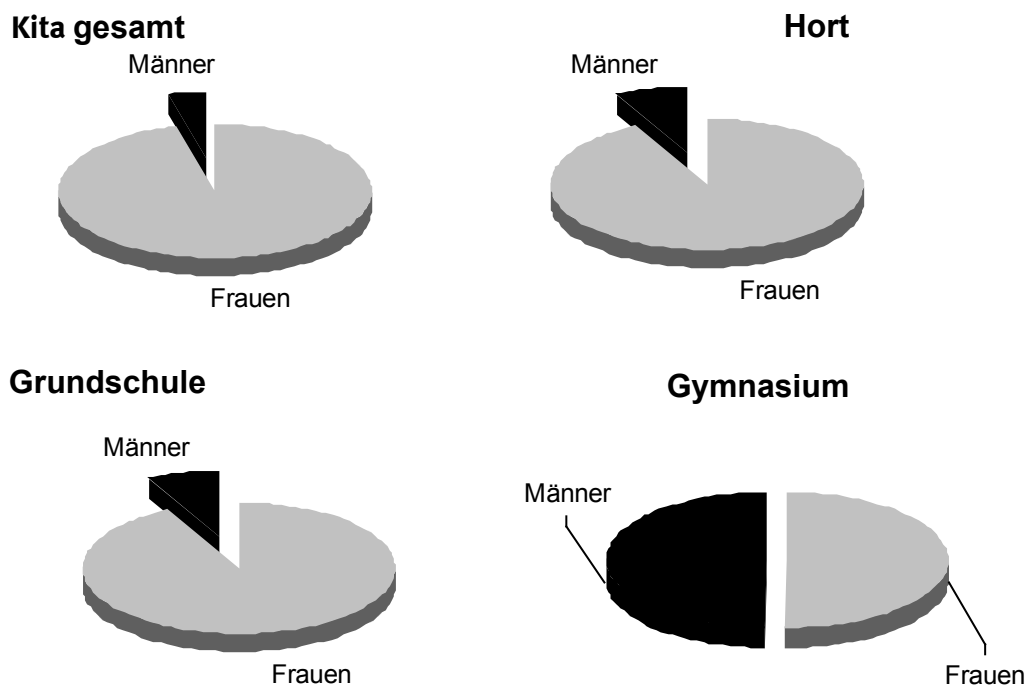


Abbildung 2: Geschlechterverhältnis pädagogischer Fachkräfte von Krippe bis zum Gymnasium

Der Männeranteil in der Schule ist insgesamt höher als in Kindertageseinrichtungen: etwa ein Drittel der hauptberuflichen Lehrkräfte an deutschen Schulen im Schuljahr 2003/2004 war männlich. An Grundschulen ist der Männeranteil jedoch deutlich geringer als in den anderen Schulformen. Lediglich 14,2 % der Lehrkräfte an Grundschulen waren männlich (Statistisches Bundesamt, 2006). Auch an Sonderschulen war nur ein Viertel der Lehrkräfte männlich (25,8 %), was von besonderer Bedeutung ist, da fast zwei Drittel der Sonderschüler Jungen sind. An den weiterführenden Schulen ist der Männeranteil dann höher, aber auch am Gymnasium, an dem der Männeranteil noch am höchsten ist, stellen Frauen seit dem Schuljahr 2003/2004 mehr als die Hälfte der Lehrkräfte (51,2 %). Leitungspositionen sind in der Schule allerdings zumindest in den alten Bundesländern auch an Grundschulen noch weit häufiger von Männern besetzt (Roisch, 2003, S. 38f.).

Im Gegensatz zu Kitas ist der Anteil an männlichen Lehrkräften in der Schule allerdings nicht konstant oder gar steigend, sondern in den letzten Jahren erheblich zurückgegangen; dies gilt, wenn auch in geringerem Maße, auch für Leitungspositionen.

1960 waren noch weniger als die Hälfte der Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen in den alten Bundesländern weiblich. Bis zum Schuljahr 1990/1991 sank der Männeranteil kontinuierlich auf ein Drittel. 2003/2004 waren in Gesamtdeutschland nur noch knapp ein Viertel (23,04 %) der Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen Männer, was vor allem auf den Rückgang des Männeranteils an Grundschulen zurückzuführen ist (bis 1990 sind in den Statistiken Grund- und Hauptschulen zusammengefasst, vgl. Roisch, 2003, S. 27). Hier ist also tatsächlich eine erhebliche Veränderung festzustellen. Auch in den anderen Schulformen ist der Männeranteil kontinuierlich gesunken.

Dass die schlechten Schulleistungen der Jungen schlicht dadurch verursacht werden, dass sie in der Grundschulzeit so wenige männliche Lehrer hatten, wie eine Studie von Diefenbach & Klein (2002) nahelegen scheint, ist dennoch eine gewagte und zumindest arg verkürzte Behauptung. Diese hatten in einem Vergleich der Bundesländer festgestellt, dass es Korrelationen zwischen schlechteren Schulabschlüssen von Jungen einerseits, der Arbeitslosenquote sowie dem Anteil männlicher Grundschullehrer im jeweiligen Bundesland andererseits gibt: „Je geringer der Anteil männlicher Grundschullehrer und je höher die Arbeitslosenquote in einem Bundesland ist, desto schlechter schneiden Jungen im Vergleich zu Mädchen im Hinblick auf ihre Sekundarschulabschlüsse ab“ (Diefenbach & Klein, 2002, S. 938). Daraus einen kausalen Zusammenhang abzuleiten, ist zumindest gewagt. Eher könnte man annehmen, dass die Veränderungen in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen und die geringere Attraktivität des Lehrberufs für junge Männer gemeinsame Ursachen haben. Dabei spielen möglicherweise gewandelte gesellschaftliche Einstellungen zu Erziehung, Bildung und Geschlecht sowie strukturelle Veränderungen des Systems Schule eine Rolle, aber auch die Auswirkungen wirtschaftlicher und demografischer Entwicklungen. Bedenkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass das Fehlen männlicher Lehrer von Massenmedien und Ministern seit einiger Zeit so vehement thematisiert wird, die von Diefenbach & Klein festgestellte noch höhere Korrelation zur Arbeitslosenquote in den jeweiligen Bundesländern sowie der unübersehbare Ost-West-Unterschied dagegen nicht (vgl. dazu auch Ebenrett, Hansen & Puzicha, 2003).

Der internationale Vergleich

Der Anteil männlicher Beschäftigter in Kindertageseinrichtungen ist in vielen Ländern genau so niedrig wie in Deutschland. Die höchsten Anteile männlicher Beschäftigter werden aus Dänemark (ca. 8 %) und Norwegen (ca. 7 %) berichtet, wo es gezielte und staatlich unterstützte Bemühungen um eine Erhöhung des Anteils männlicher Beschäftigter gab bzw. gibt (vgl. Rolfe, 2005, S. 6). Nicht zuletzt könnte der höhere Anteil männlicher Beschäftigter damit zusammenhängen, dass die Grundausbildung Pädagogen in diesen Ländern für die Arbeit mit dem gesamten Altersspektrum von Kindern bis hin zu Jugendlichen hin qualifiziert. Von diesen Ausnahmen abgesehen liegt der Männeranteil in Kindertageseinrichtungen in den meisten europäischen Ländern wie auch in Nordamerika unter fünf Prozent, zum Teil noch deutlich darunter.

Auch die Situation an deutschen Grundschulen unterscheidet sich nicht grundlegend von anderen europäischen Ländern. Im Schuljahr 1999/2000 lag der Männeranteil an den Lehrenden an Primarschulen zwischen 2 % und 40 % (Schneider & Tanzberger, 2005, S. 5). Den niedrigsten Männeranteil hatten Litauen, Slowenien und Lettland, gefolgt von Italien mit einem Männeranteil von 5 %. Deutschland lag mit 19 % im Mittelfeld. Mehr als ein Viertel männliche Lehrkräfte gab es lediglich in den Niederlanden, Finnland, Spanien, Dänemark und Luxemburg. In Schweden, in Fragen der Gleichstellung der Geschlechter ansonsten oft Vorreiter, ist der Männeranteil in den ersten drei Schuljahren mit 2,8 % fast so gering wie in der pädagogischen Arbeit mit Ein- bis Fünfjährigen; erst in den Klassen vier bis sechs liegt er dann bei 26,9 % (Flising, 2005). Im Sekundarbereich sowie unter den Schulleitern ist der Männeranteil in den meisten europäischen Ländern dann deutlich höher. Auch das Phänomen, dass der Männeranteil an Grundschulen rückläufig ist, ist aus mehreren europäischen Ländern bekannt. So berichten Tanzberger & Schneider (2005, S. 12) aus Österreich, dass der Männeranteil an Grundschulen wie in Deutschland in den letzten Jahrzehnten deutlich zurückgegangen ist – von 45,75 % im Schuljahr 1960/61 auf nur noch 11,94 % im Schuljahr 2002/2003.

3. Warum sollten Männer Erzieher oder Lehrer werden?

Der Überblick über die aktuelle Datenlage zeigt, dass es durchaus angemessen ist, die Berufsbilder Erzieherin und Grundschullehrerin als „Frauenberufe“ zu bezeichnen. Insofern ist es nicht überraschend, dass Jungen bzw. junge Männer nur selten auf die Idee kommen, einen dieser Berufe zu wählen. Insbesondere eine Ausbildung zur Erzieherin scheint für die meisten Männer nicht in Frage zu kommen³. Allerdings ist auch die Beschreibung des Berufsbildes durch die Bundesagentur für Arbeit da keine große Hilfe:

„Erzieher/innen sind in der vorschulischen Erziehung, in der Heimerziehung sowie in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit tätig. Im Kindergarten betreuen sie die Kinder in Gruppen, fördern das soziale Verhalten und helfen dem einzelnen Kind bei seiner Entwicklung. Sie regen die Kinder zu körperlich, geistig und musisch ausgerichteten Betätigungen an. Dabei malen, spielen, basteln und singen sie mit den Kindern, erzählen ihnen Geschichten und machen Ausflüge.“ (http://berufenet.arbeitsamt.de/bnet2/E/kurz_B8641101.html)

Dazu schreibt Sylvia Will: „(...) man kann davon ausgehen, dass diese Beschreibung die gesellschaftliche Wahrnehmung und Erwartung an den Beruf des/der Erzieherin widerspiegelt: die Erzieherin in der Tradition der Kindergartentante.“ (Will, 2004, S. 2). Welcher Mann will schon „Tante Onkel Helmut“ (Engelhardt, 1998) werden? Dass dies weder mit der Realität der erziehenden Berufe noch mit dem gesetzlichen Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen zu tun hat, hilft dabei nicht weiter („Da steht wenig von singen, malen und Ausflüge machen“, Will, 2004, S. 3). Zwar haben Erzieherinnen durchaus 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 (vgl. Rabe-Kleberg, 2003).

Kaum besser sieht es mit dem Beruf der Grundschullehrerin aus. In der Berufsbeschreibung der Bundesagentur für Arbeit finden sich Formulierungen wie die folgenden: „Der Unterrichtsstoff will altersgerecht aufbereitet, der Unterrichtstag gut geplant sein“, oder „So helfen sie zum Beispiel den Kindern, sich in die Gruppe, in den Klassenverband einzufügen und halten sie zu rücksichtsvollem Benehmen, zu Ordnung und Zuverlässigkeit an“ (http://berufenet.arbeitsamt.de/bnet2/L/B8732108aufgaben_t.html). Den Begriff Bildung oder gar einen Hinweis darauf, dass es ungeheuer spannend sein kann, Bildungsprozesse von Grundschulkindern zu begleiten, sucht man in der Aufgabenbeschreibung dagegen vergebens.

³ Dies ist kein Schreibfehler: „Vor ungefähr zwölf Jahren machte ich mich auf den Weg, Erzieherin zu werden“, schreibt Blase-Geiger (1999) in seinem Erfahrungsbericht.

Die Entwicklung der Berufsbilder der Erzieherin und der Volksschullehrerin hat einen historischen Hintergrund in gesellschaftlichen Veränderungen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In dieser Zeit suchten unverheiratete Frauen aus der bildungsbürgerlichen Mittelschicht zunehmend nach Möglichkeiten eigenständigen Lebens. Beide Berufe konnten jungen unverheirateten Frauen zumindest bis zur Eheschließung Beruf und Erwerb ermöglichen, auch wenn die damit verbundenen Autonomiemöglichkeiten begrenzt blieben (vgl. Rabe-Kleberg, 2003, S. 42f.). Lediglich die Position des Schuldirektors verblieb (und verbleibt oft noch heute) selbstverständlich in Männerhand.

Bis vor nicht all zu langer Zeit war also selbstverständlich, dass Erziehung und Aufsicht über jüngere Kinder eher in den Aufgabenbereich der Frau fallen. Vor diesem Hintergrund ist die Frage berechtigt, warum Männer für Jungen und Mädchen denn nun eigentlich wichtig sein sollen. Es gibt dafür heute im Wesentlichen drei Begründungszusammenhänge, aus denen sich verschiedene und zum Teil widersprüchliche Erwartungen an männliche Pädagogen ergeben.

In den „Gärten der Frauen“ fehlt das „männliche Element“

Die Lebenswelten von Kindern sind in großem Ausmaß von Frauen bestimmt. Das wirkt sich auf Raumgestaltung und Spielangebote genauso aus wie auf Kommunikationsstile und Konfliktverhalten. Typisch männliche Interessen und Verhaltensweisen kommen oft zu kurz oder werden abgewertet. Männer werden daher für wichtig gehalten, weil sie der Dominanz des Weiblichen im Leben von Kindern etwas entgegensetzen sollen. Stillschweigend wird vorausgesetzt, dass Männer qua Geschlecht automatisch über eine für diesen Zweck geeignete „Männlichkeit“ oder „männliche Sicht“ verfügen.

Jungen brauchen männliche Identifikationsfiguren

Der Mangel an männlichen Bezugspersonen wird insbesondere als Problem für Jungen angesehen. Entwicklungs- und Tiefenpsychologen haben vielfach die Bedeutung des Vaters und anderer männlicher Bezugspersonen für die Identitätsentwicklung von Jungen hervorgehoben. Die manchmal überdramatisierte „Krise der Jungen“ hat dazu geführt, dass der Ruf nach männlichen Vorbildern weite Verbreitung gefunden hat. Inzwischen ist der Satz „Jungen brauchen Männer“ fast so etwas wie ein Glaubenssatz geworden. Besonders häufig fällt er im Zusammenhang mit der zunehmenden Zahl von Jungen, die aufgrund von Trennung und Scheidung ohne ihren Vater aufwachsen. Dabei gerät etwas aus dem Blick, *wofür* Jungen eigentlich Männer brauchen und wie Männer eigentlich sein müssen, um als Vorbilder geeignet zu sein. Die Konzentration des Blicks auf Jungen hat außerdem den Nebeneffekt, dass bislang kaum thematisiert wird, inwiefern Männer auch für die Entwicklung von Mädchen wichtig sind.

Partnerschaftliche Erziehung benötigt Männer und Frauen

Zunehmend setzt sich die Einsicht durch, dass Veränderungen im Verhältnis der Geschlechter Engagement von Frauen *und* Männern erfordern. Mit der Einführung des Gender Mainstreaming ist diese Idee sogar ein verbindliches politisches Ziel geworden. Anders als bei den anderen beiden Begründungen steht dabei der Dialog und das Miteinander der Geschlechter im Vordergrund bis hin zur Vorstellung einer grundlegenden Ähnlichkeit oder sogar Gleichheit von Mann und Frau. Gesellschaftliche und individuelle Rechte, Pflichten und Chancen sollen vom Geschlecht unabhängig sein. Von Männern wird in diesem Zusammenhang keine wie auch immer geartete „Männlichkeit“ erwartet, sondern eine kritische Auseinandersetzung mit geschlechtstypischem Verhalten und Machtverhältnissen.

Eine solche Haltung ist vor allem in „von oben“ beschlossenen Bildungsplänen und Leitlinien zu Geschlechtergerechtigkeit verbreitet. Hier steht immer wieder im Vordergrund, traditionelles Rollenverhalten zu reflektieren und in Frage zu stellen. Stattdessen sollen Kindern neue Handlungsmöglichkeiten unabhängig vom Geschlecht angeboten und sie zum Ausprobieren bisher ungewohnter Verhaltensweisen ermutigt werden.

Hinter der Forderung nach männlichen Pädagogen steht oft die Vorstellung, dass diese in besonderer Weise die Bedürfnisse von Jungen verstehen und auf sie eingehen können bzw. sollten. Dies gilt insbesondere für Ansätze der Jungenarbeit, die in den letzten zwanzig Jahren als Pendant zur von Frauen durchgeführten Mädchenarbeit entwickelt wurden. Dagegen wird insbesondere von (pro-)feministischer Seite aus eingewandt, dass von männlichen Pädagogen durchgeführte Jungenarbeit auch mit dem Ziel verbunden sein könne, traditionelle Geschlechterverhältnisse und männliche Dominanz zu erhalten oder wieder herzustellen. Derartige Auseinandersetzungen werden in vielen Ländern geführt und haben auch die Entwicklung der Jungenarbeit in Deutschland begleitet.

Inzwischen liegen Ansätze für Jungenarbeit mit dem ausdrücklichen Ziel der Geschlechtergerechtigkeit im Grundschulbereich vor (z.B. Kaiser, 2001, 2003; Krabel, 1998; Neumann, 1999; Welz & Dussa, 1998). Angebote wie Jungenstunden und Jungengruppen, in denen meist der Erwerb sozialer Kompetenzen im Vordergrund steht, finden dabei in der Regel als besondere Veranstaltungen zusätzlich zum normalen Alltag statt. Zum Teil werden dafür externe Kursleiter hinzugezogen, wenn in den Institutionen keine Männer zur Verfügung stehen.

Die Bedeutung männlicher Pädagogen für den gesamten Alltag in Kindertageseinrichtungen und Schule – und darum geht es ja, wenn Männer für die Berufe des Erziehers und Grundschullehrers gewonnen werden sollen – wird dagegen erst seit einiger Zeit vermehrt diskutiert.

4. Männliche Pädagogen: wenig Thema in Forschung und Praxis

Lange Zeit waren Fragen zur Situation und Bedeutung männlicher Fachkräfte in Deutschland ein blinder Fleck sowohl der pädagogischen Forschung als auch der Praxis in Kindertagesstätten und Grundschulen. Zwar stellte die Italienerin Elena Belotti schon in den siebziger Jahren in ihrem Buch „Was geschieht mit den kleinen Mädchen?“ die provokante Frage: „Warum sollte man also nicht auch dem Mann vorschlagen, als Erzieher zu arbeiten?“ und nahm dabei viele Aspekte der heutigen Diskussion vorweg (Belotti, 1975/2004). Die radikalfeministischen Herausgeberinnen der deutschen Übersetzung, denen es in erster Linie um weibliche Selbstverwirklichung und den „Kampf gegen männliche Herrschaft“ ging, distanzierten sich damals allerdings im Nachwort von Belottis Forderung nach Einbeziehung von Männern in die institutionelle Erziehung.

Im Bereich der Schule standen die geschlechtsbezogene Forschung und Praxis lange Zeit unter dem Vorzeichen der Mädchen- und Frauenbenachteiligung. Noch Anfang der neunziger Jahre beklagte Faulstich-Wieland (1991) das „quantitativ sehr unterschiedliche Vorhandensein von Lehrerinnen und Lehrern in den verschiedenen Schultypen“, belegte dies damit, dass nur 36,5 % der hauptamtlichen Kräfte an Gymnasien weiblich seien, und forderte „gleiche Teilhabe“ beider Geschlechter (S. 168f.). Dass es bereits damals an Grundschulen weit mehr Frauen als Männer gab, problematisierte sie dagegen nicht.

Noch weniger wurde männlichen Pädagogen eine mögliche positive Bedeutung zugeschrieben. Frauen waren dagegen Mitte der neunziger Jahre als „Agentinnen des Wandels“ bezeichnet worden. In einer aktuellen Veröffentlichung zu geschlechterbewusster Schulentwicklung fasst Koch-Priewe (2002) den aktuellen Stand der Forschung dahingehend zusammen, dass innovative Arbeit eher von Lehrerinnen ausgehe, obwohl Männer in Steuergruppen oft überwiegen. Männer erscheinen in diesem Kontext als diejenigen, die das bestehende Geschlechterverhältnis stabilisieren und Veränderungen im Wege stehen. Dies hat sich erst in jüngster Zeit zu ändern begonnen.

Zudem lag der Schwerpunkt sowohl der Koedukationsforschung als auch von modellhaften Praxisansätzen geschlechtsbewusster Pädagogik lange Zeit eher im Bereich der weiterführenden Schulen. Veröffentlichungen zu Geschlechterforschung und Praxisprojekten an Grundschulen gibt es weniger, und in diesen werden die Auswirkungen des Geschlechts der *Erwachsenen* oft wenig thematisiert. In neueren Veröffentlichungen wird eine positive Funktion männlicher Pädagogen am ehesten im Zusammenhang mit gezielter Jungenarbeit benannt (siehe oben).

Befragungen von männlichen Erziehern

Im Bereich Kindertageseinrichtungen war der geringe Männeranteil lange Zeit kaum ein Thema. Zwar hatte Bienek (1992) bereits Anfang der neunziger Jahre eine kurze Broschüre vorgelegt, in der zusammenfassend von Ergebnissen einer schriftlichen Befragung von 27 Erziehern berichtet und eine Fortbildungsreihe für männliche Erzieher dokumentiert wurde. Ansonsten gab es bis vor kurzem nur vereinzelte Praxisberichte von Erziehern aus Kindergarten und Hort sowie von Fachleuten aus Fachberatung und Fortbildung zum Thema (vgl. Bartjes, 2003; Blase-Geiger, 1999; Engelhardt, 1998; 1999; Hansen, 1999; Jensen, 1996; Klein, 1998; Rohrmann, 1997; 2001; Seubert, 1995). Auch im Rahmen von Projekten zu geschlechtsbezogener Pädagogik wird gelegentlich auf Situation und Bedeutung männlicher Erzieher eingegangen (Bienek & Stoklossa, 2002; Stoklossa, 2004; Rohrmann & Thoma, 1998; Frauenbüro..., 2003; van Dieken et al., 2004). Differenziertere Studien zur Situation von Männern in Kindertagesstätten wurden jedoch erst in jüngster Zeit durchgeführt.

Krabel & Stuve (2006) stellten im Rahmen eines Projekts zur Förderung geschlechtsuntypischer Berufswahlentscheidungen aktuelle Daten zur Situation von Männern in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung zusammen. Sie führten auch einige vertiefende Interviews durch, die aufgrund der geringen Anzahl – je drei Erzieher und Krankenpfleger – jedoch nur exemplarischen Charakter haben. Davon ausgehend entwickelten sie Materialien und Praxisansätze, mit denen Jungen und junge Männer für den Beruf des Erziehers interessiert werden sollen.

Watermann (2006) interviewte im Auftrag der Gleichstellungsstelle des Landkreises Göttingen in einer kleinen, aber gut ausgewerteten Studie vier Erzieher und zehn in der Ausbildung zum Erzieher stehende Männer zu Motivation, Ausbildungserfahrungen und Berufsperspektiven als Mann. Dabei wird nicht zuletzt deutlich, dass es noch erheblicher Auseinandersetzung von Männern wie Frauen bedarf, wenn Erzieher „in ihrer Arbeit ein neues Männerbild vorleben“ sollen (S. 57).

Im Auftrag der Stadt Frankfurt wurde von Uhrig & Englert (2004) eine umfassende regionale Recherche zur Geschlechterbalance im Bereich Kindertageseinrichtungen durchgeführt (vgl. Englert, 2006; Uhrig, 2006). Die Autoren betonen die Bedeutung von Männern für die Entwicklung von Jungen wie auch Mädchen, weisen eine Zuschreibung starrer Eigenschaften auf der Grundlage des biologischen Geschlechts aber deutlich zurück. Stattdessen wird vorsichtig formuliert, es sei nicht auszuschließen, „dass ein *quantitativer* Mangel in der Präsenz erwachsener Fachkräfte beider Geschlechter in einen *qualitativen* Mangel umschlagen kann, wenn es an professionellen Orientierungs- und Identifikationspersonen aus dem ganzen Spektrum der Geschlechter deutlich fehlt (...)“ (Englert & Uhrig, 2004, 164). In der Untersuchung wurden neben einer quantitativen Erhebung auch qualitative Aspekte der Zusammenarbeit von Männern und Frauen in Kindertageseinrichtungen berücksichtigt. An der schriftlichen Befragung beteiligten sich 36 % der 438 im Stadtgebiet beschäftigten Männer. Zusätzlich zu vertiefenden Interviews mit 29 Erziehern wurden Befragungen von Realschulabgängern und Gymnasiasten sowie von Fachschülern in der Ausbildung zum Erzieher durchgeführt. Als Ergebnis der Studie werden u.a. Empfehlungen für die Personalentwicklung formuliert.

Zeitgleich zu dieser Studie führte der freie Träger BVZ Frankfurt, der seit langem einen überdurchschnittlich hohen Männeranteil hat, eine eigene Erhebung unter dem Motto „Mehr Männer in die pädagogische Arbeit!“ durch. Ansatzpunkt für diese Forderung war die zunehmende Zahl vaterlos aufwachsender Kinder: „Für die frühkindliche Entwicklung von Mädchen und Jungen ist es da von großer Bedeutung, in der Tagesbetreuung eine Bezugsperson als ‚Ersatz-Papa‘ und als männlichen Sparringspartner zu haben“ (<http://www.bvz-frankfurt.org>, vgl. BVZ, 2006). Immerhin 67 % der 108 beim Träger beteiligten sich an einer schriftlichen Befragung. Darauf aufbauend wurden 7 Workshops mit den männlichen Beschäftigten zur thematischen Vertiefung durchgeführt, deren Ergebnisse bislang allerdings nicht dokumentiert wurden.

Alle genannten Studien erfassen allerdings lediglich Einschätzungen der männlichen Fachkräfte, nicht aber die Realität des pädagogischen Alltags.

Forschung und Praxisprojekte im Ausland

Die Frage nach Männern in pädagogischen Berufen wird in vielen europäischen Ländern, Nordamerika und Australien seit längerem kontrovers diskutiert, auch wenn nur wenig empirische Forschung dazu vorliegt. In vielen Ländern gibt es Initiativen zur Steigerung des Männeranteils in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, die z.T. staatlich gefördert werden. Ob es mehr männliche Lehrkräfte an Grundschulen geben sollte, ist international allerdings umstritten. Im Auftrag des österreichischen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur haben Schneider & Tanzberger (2005) eine umfassende Datenanalyse zu Männern an Grundschulen im europäischen Vergleich erstellt, Print- und Onlinemedien ausgewertet und die aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussion zu Männern an Grundschulen zusammengefasst. Sie stellen fest: „Männer in der Grundschule sind ein Thema“ (S.27), wobei die "Feminisierung" der Schule bzw. das Fehlen von Lehrern in erster Linie als eine der Begründungen für die problematische Situation von Jungen in der Schule angesehen wird. Parallel zu praktischen Bemühungen, mehr männliche Lehrer zu finden, wurden auch einige wissenschaftliche Studien durchgeführt, die verbreitete Annahmen über die große Bedeutung männlicher Pädagogen für die Entwicklung von Kindern reflektierten und relativierten (siehe unten).

Gegen die Beschäftigung von mehr Männern in Kindertageseinrichtungen werden nur selten grundsätzliche Vorbehalte eingewendet. In diesem Bereich hat sich in den neunziger Jahren eine Arbeitsgruppe im Rahmen des Netzwerks für Kinderbetreuung der Europäischen Kommission des Themas angenommen (Jensen, 1996; Netzwerk der EK, 1993; 1996). Vorgeschlagen wurde, dass bis zum Jahre 2006 20 % der Beschäftigten in öffentlichen Einrichtungen für Kinder Männer sein sollten. Von diesem Ziel sind die meisten Länder Europas nach wie vor weit entfernt. In verschiedenen Ländern gab bzw. gibt es aber Bemühungen, den Männeranteil in pädagogischen Einrichtungen für Kinder zu erhöhen.

In den skandinavischen Ländern wird seit längerem die Bedeutung von männlichen Fachkräften in pädagogischen Einrichtungen thematisiert. In Dänemark gab es in den neunziger Jahren eine öffentliche Debatte über Probleme von Jungen und mögliche Zusammenhänge zum Mangel an männlichen Bezugspersonen. Davon ausgehende Kampagnen mit dem Ziel, den Männeranteil zu erhöhen, hatten zunächst Erfolg. In den letzten Jahren wurden zwar einige Forschungsprojekte durchgeführt, aber das öffentliche Interesse am Thema ließ nach. Der Männeranteil in Kindertageseinrichtungen und Ausbildungsinstitutionen stagnierte oder ging wieder zurück, wenngleich er damit im europäischen Vergleich immer noch an der Spitze liegt (Wohlgemuth, 2003; Pedersen, 2005). Vor diesem Hintergrund wurde in einem Ausbildungsinstitut mit einer Erweiterung des Angebots in den Bereichen Sport/Körper/Bewegung und Naturerfahrung experimentiert – mit dem Erfolg, dass deutlich mehr Männer die Ausbildung begannen (Wohlgemuth, 2003).

In Norwegen arbeitet seit über zehn Jahren das staatlich unterstützte Netzwerk „Menn i Barnehagen“ (Männer im Kindergarten) mit verschiedenen lokalen Initiativen daran, den Männeranteil in Kinderbetreuungseinrichtungen kontinuierlich zu erhöhen (<http://www.mibnett.no>). Die Beschäftigung männlicher Fachkräfte ist inzwischen Bestandteil der Qualitätsstandards norwegischer Kindertageseinrichtungen. Manchen lokalen Initiativen ist es gelungen, den Männeranteil in ihrer Kommune zu verdoppeln.

Die Situation in Schweden ist zum einen durch die grundlegende Reform der Lehrerausbildung gekennzeichnet, die nun eine gemeinsame Grundausbildung von der Elementarpädagogik bis zur Sekundarstufe vorsieht. Zum anderen sind Gender und Geschlechtergerechtigkeit wesentliche Bestandteile der nationalen Curricula. Der Männeranteil an den Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist zwar kaum höher als in Deutschland. Geschlechtsbezogene Analysen gehören aber zu den wichtigsten Themen der Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit im Vorschulbereich (Frising, 2005). Aktuell ist eine staatliche Kommission damit beauftragt, Aktivitäten zur Geschlechtergerechtigkeit landesweit anzuregen und weiterzuentwickeln. Dazu gehört auch, Männer für den Bereich der Vorschularbeit zu interessieren und der Fluktuation in diesem Arbeitsfeld entgegenzuwirken.

In Großbritannien gibt es seit einiger Zeit staatlich geförderte Initiativen zur Förderung des Anteils männlicher Pädagogen in Grundschulen und Kindertageseinrichtungen. Eine breit angelegte Studie zur Situation von Männern in der Kinderbetreuung in England haben Cameron, Moss & Owen (1999) durchgeführt. Dabei verglichen sie u.a. Berufswege, Einstellungen und Ziele männlicher und weiblicher Beschäftigter. Einen umfassenden aktuellen Bericht zur Situation von Männern in der Kinderbetreuung hat Rolfe (2005) im Auftrag der Equal Opportunities Commission erarbeitet. Beide Veröffentlichungen geben auch konkrete Anregungen für die Erhöhung des Männeranteils an den Beschäftigten.

In Schottland arbeitet das Projekt „Men in Childcare“ sehr erfolgreich daran, Männer für die Arbeit in der Kinderbetreuung (child care) zu interessieren und zu qualifizieren. Seit 2001 haben über 700 Männer an Trainingsmaßnahmen des Projekts teilgenommen. Ein Schwerpunkt des Projekts ist eine akkreditierte berufsbegleitende Weiterbildung nur für Männer (Spence & Chisholm, 2005). Darüber hinaus hat das Projekt europaweite Vernetzung angeregt und seit 2003 jährlich stattfindende internationale Konferenzen zum Thema Männer in der Kinderbetreuung initiiert.

In diesem Zusammenhang wurde auch von Projekten in Ländern wie Irland, Belgien, Ungarn und Polen berichtet, in denen der Männeranteil in der Kinderbetreuung bislang sehr niedrig ist (vgl. www.meninchildcare.co.uk). So erhielten in Flandern (Belgien) Männer erst Anfang der 80er Jahre überhaupt die rechtliche Möglichkeit, als Kinderbetreuer zu arbeiten. Nicht erstaunlich, dass der Männeranteil auch 2003 noch unter einem Prozent lag (abgesehen von den Leitungspositionen, in denen etwas mehr Männer vertreten waren). Kinderbetreuung gilt nach wie vor als Frauenbereich. Wie eine Untersuchung von Peeters (2003) zeigte, sind die wenigen dort beschäftigten Männer meist auf Umwegen zum Beruf gekommen und oft isoliert. Erst in jüngster Zeit gibt es staatliche Initiativen, den Bereich der Kinderbetreuung mehr für Männer zu öffnen. Im Rahmen eines größeren Projekts zum Thema wurde u.a. eine erfolgreiche Werbekampagne für den Beruf des Erziehers durchgeführt. Die interessanten Poster liegen inzwischen auch in deutscher Übersetzung vor (Peeters, 2004).

In Nordamerika gibt es bereits seit den vierziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts vereinzelte Berichte über Männer in der Elementarbildung (ECE, *elementary child education*); der Anteil männlicher Beschäftigter stagnierte jedoch über die Jahre bei unter 5 %. Becker (2001) berichtet, dass es im Zuge des Aufbrechens traditioneller Geschlechterstereotype in den 60er und 70er Jahren eine Zunahme von männlichen Beschäftigten gegeben habe. Im Laufe der 80er Jahre sei es jedoch zu einem Rückgang gekommen, für den zum einen die öffentliche Diskussion über sexuellen Missbrauch verantwortlich gewesen sei, zum anderen dass es keine Verbesserung der Gehälter gegeben habe.

Das US-amerikanische *National Child Care Information Center* nimmt ausdrücklich positiv zur Beschäftigung männlicher Kinderbetreuer Stellung. Auf einer eigenen Seite seiner Homepage werden dazu Informationen zu Organisationen bereitgestellt, die die Beschäftigung von Männern unterstützen. Außerdem wird auf eine Reihe von Fachartikeln und Studien hingewiesen. So tritt *MenTeach* seit über zwanzig Jahren für eine gemeinsame Erziehung von Kindern durch Männer und Frauen ein und hat sich die Erhöhung des Männeranteils in der Früh- und Elementarbildung zum Ziel gesetzt (<http://www.menteach.org>). Die Organisation wurde 1979 als *Men in Child Care & Elementary Education Project* gegründet und dient als Anlaufstelle für Forschung, Ausbildung und Unterstützung für Männer und Frauen, die sich für das Thema interessieren. Nach dem bereits 1992 erschienenen ersten Buch zur Thematik von Nelson & Sheppard (1992) veröffentlichte Nelson (2002) die Ergebnisse einer nationalen Studie zur Beschäftigung von Männern in der Früh- und Elementarpädagogik. Berichtet werden Einstellungen von Männern und Frauen zur Beschäftigung von Männern, Sichtweisen der männlichen und weiblichen Fachkräfte, spezifische Probleme von Männern und Gründe für die geringe Anzahl männlicher Beschäftigter.

Schließlich hat Sargent (2000, 2005) mehrere Interviewstudien mit Lehrkräften und Kinderbetreuern sowie Leitungskräften aus dem Elementar- und Primarbereich durchgeführt. Er beschreibt differenziert die widersprüchliche Situation von Männern in diesen Arbeitsfeldern.

In Australien hat die Diskussion über die „Krise der Jungen“ ähnliche Aktionen und Kontroversen ausgelöst wie in Großbritannien und den USA. Sie hat außerdem Forschung zu verschiedenen Aspekten des Themas angeregt. Bemerkenswert ist das Ergebnis mehrerer Befragungen von Lyons, Quinn & Sumsion (2004), die herausfanden, dass Fachkräfte, Studenten und Eltern gleichermaßen die Beschäftigung von mehr Männern im Bereich der Kinderbetreuung befürworten. Einstellungen wie die, dass Frauen per se eher als Männer für Kinderbetreuung geeignet seien, wurden dagegen selten geäußert – ganz im Gegensatz zur Annahme, dass solche Klischeevorstellungen weit verbreitet seien.

Selbst in China wird die Frage männlicher Pädagogen inzwischen diskutiert. Während in den großen Küstenstädten inzwischen mehr Männer in Kindergärten beschäftigt werden, sind sie im Zentrum des Landes sehr selten. Zhang Xiaohui, Professor für Kinderpsychologie am Hunan Institute of Children Project, bedauert dies, da es seiner Ansicht nach nicht gesund sei, wenn Kinder nur von Frauen umgeben seien: „Männliche Lehrer stellen die Männlichkeit und den Mut bereit, der Frauen fehlt, und geben den Kindern damit bessere Rollenmodelle“ (www.chinanet.de, 2006).

4. Die Situation in der Praxis

Wie sieht nun die Situation in der Praxis tatsächlich aus – erfüllen Männer die vielfältigen und widersprüchlichen Erwartungen, die an sie als männliche Mitarbeiter gerichtet werden?

Die Praxis entspricht aus mehreren Gründen nicht unbedingt den Erwartungen, die im Kontext der Genderdiskussion an die Einbeziehung von Männern geknüpft werden. Männer entscheiden sich in der Regel nicht für eine Tätigkeit im sozialen Bereich, um ein Gegengewicht zur Vielzahl der weiblichen Beschäftigten zu bilden und männliche Bezugspersonen für Kinder mit Vatermangel zu werden. Die Erwartung, dass sie Jungen klare Orientierung bei der Entwicklung männlicher Identität geben können, ohne dabei in Muster traditioneller Männlichkeit zu verfallen, dürfte für viele männliche Fachkräfte eine Überforderung bedeuten. Nicht zuletzt im Kontext der Berufswahl können derartige Erwartungen daher eher abschreckend wirken. In einer der wenigen vorliegenden Arbeiten zur Ausbildung und Tätigkeit von Männern in sozialen Berufen stellt Brandes von Studenten der Sozialarbeit an Fachhochschulen fest, dass diese „auf der bewussten Ebene ein verschwommenes und durch Verunsicherung geprägtes Männerbild“ haben. Darunter liegt eine große Ambivalenz im Verhältnis zu Frauen und zur Macht verborgen, das „unter der Hand“ zur Durchsetzung verleugneter Dominanzwünsche führen kann (Brandes, 2002, S. 237). Langjährige Erfahrungen des Autors aus der Fortbildung von Erziehern lassen ähnliche Tendenzen erkennen.

In Praxisberichten zur Zusammenarbeit von männlichen und weiblichen PädagogInnen werden immer wieder zwei Phänomene sichtbar: Zum einen kann geschlechtstypisches Verhalten verstärkt werden, wenn Männer und Frauen gemeinsam den Alltag mit Kindern gestalten. Zum anderen kommt es zu Enttäuschung, weil Männer geschlechtstypische Erwartungen *nicht* erfüllen (wollen).

Gemeinsame Erziehung kann geschlechtstypisches Verhalten verstärken

Nicht ungewöhnlich ist, dass in gemischten Teams Aufgaben und Tätigkeiten unbeabsichtigt geschlechtstypisch verteilt werden: der Kollege organisiert das Fußballturnier und übernimmt Reparaturen, die Kollegin führt Bastelangebote an und kümmert sich um das Essen. Oder auch, wie ein Erzieher es einmal auf einer Fortbildung formulierte: „Männer sind zum Raufen da, bei Frauen kann man sich ausheulen“. Solange Frauen alles allein machen müssen, ist es normal, dass sie auch Tätigkeiten übernehmen, die eher als typisch „männlich“ gelten. In dem Moment, in dem ein Mann die Bildfläche betritt, ändert sich das manchmal. Viele männliche Fachkräfte

beklagen, dass sie zu Hausmeistertätigkeiten herangezogen werden. Erzieher berichten darüber hinaus von zahlreichen Tätigkeiten im Berufsalltag, die nach traditionellen Geschlechterstereotypen aufgeteilt werden, insbesondere Technik, Werken, Sport und Toben. Watermann (2006) berichtet „die erschreckende Aussage einer Erzieherin: ‚Wir haben einen Mann eingestellt, extra für den Werkraum‘“ (S. 55).

Andererseits fühlen sich viele Männer in dieser Rolle nicht unwohl. Für fast zwei Drittel der von Uhrig (2006) befragten Männer gehörten handwerkliche Tätigkeiten zu den „attraktiven und befriedigenden Tätigkeiten im Beruf, so dass Uhrig folgert: „Sie werden gern dem Rollenklischee gerecht und outen sich als diejenigen, die mit den groben Materialien umgehen“ (S. 36).

Deutliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen werden beim Umgang mit aggressivem Verhalten und dem Toben und Raufen der Jungen beschrieben, mit dem männliche Kollegen oft besser zurecht kommen. So berichtet eine Mitarbeiterin aus einem Wiener Modellprojekt zu geschlechtssensibler Pädagogik, in dem Kinder grundsätzlich von Frauen und Männern gemeinsam betreut wurden: „Der E. übernimmt die Gruppe, und plötzlich funktioniert es mit den Aggressionen“ – „Er hat mehr laufen lassen, und nach zwei Monaten war es deutlich ruhiger“ (Buch, persönliche Mitteilung). Dies kann für die Mitarbeiterinnen ein Anlass sein, den eigenen Umgang mit Konflikten zu reflektieren. Nicht selten führt es aber statt dessen dazu, dass schwierige Konflikte mit Jungen an Männer delegiert werden: „Regel du das mal, du kannst dich besser durchsetzen“. Im Extremfall ist das nichts anderes als eine moderne Variante von „Warte nur, bis Papa nach Hause kommt“.

Ein anderes Licht auf die geschilderte Thematik wirft eine der wenigen wissenschaftlichen Studien zum Thema „Geschlechtsrollenverhalten, stereotype Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften“ von Kinderbetreuern (Child care workers), die bereits in den siebziger Jahren durchgeführt wurde (Robinson, 1978). Interessanterweise vertraten die befragten Männer und Frauen zwar stereotype Ansichten zum Verhalten von Mädchen und Jungen, unterschieden sich aber kaum in ihrem tatsächlichen Verhalten. Sowohl Männer als auch Frauen verstärkten eher typisch weibliches Verhalten. Im Ergebnis waren sich männliche und weibliche Erzieher im Verhalten weit ähnlicher als erwartet (vgl. Becker, 2001). Dies gilt auch und gerade für den Umgang mit Konflikten, der männlichen Fachkräften durchaus nicht immer so leicht fällt wie ihre Kolleginnen vielleicht hoffen. So gab mehr als die Hälfte der von Kreß (BVZ, 2006) befragten Männer an, dass es sie „besonders nervt“, wenn Kinder „andere Kinder bedrohen“. Mit klammernden oder weinenden Kinder haben die meisten Männer dagegen weniger Probleme (Folie 12).

Wenn Männer geschlechtsstereotypen Erwartungen gar nicht entsprechen (wollen), z.B. nicht gern Fußball spielen oder sich in Konflikten noch weniger gut durchsetzen können als die Kolleginnen, ist manchmal ein Klärungsprozess mit den Kindern oder dem Team nötig. Insbesondere, wenn Männer auch körpernahe Versorgungsaufgaben wie das Wickeln übernehmen, kann es zu Irritationen kommen, nicht zuletzt bei Eltern.

Auch internationale Forschungen bestätigen, dass Männer sowohl von Kolleginnen als auch von Eltern in traditionelle männliche Rollen gedrängt werden (vgl. Cameron et al., 1999; Peeters, 2003). Mehrere schwedische Forschungsarbeiten bestätigen die Tendenz zu geschlechtstypischem Verhalten von Männern und Frauen in Kindertagesstätten. Nach Ansicht von Frising (2005) werden im Vorschulbereich traditionelle Geschlechterverhältnisse konserviert und stabilisiert, wenn stereotype geschlechtsbezogene Strukturen, Verhaltensweisen und Gewohnheiten nicht reflektiert und verändert werden (vgl. Havung, 2000). Nordberg (2003) bemerkt dazu, dass Männer in einem Bereich geschlechtsbezogene Kategorien bestätigen, in anderen Bereichen aber in Frage stellen können, ohne dies als Widerspruch zu erleben.

Watermann (2006) stellte in ihrer Göttinger Befragung fest, dass nur wenige der von ihr befragten Männer überhaupt von Versuchen berichteten, die traditionelle Rollenteilung zu durchbrechen: „Erstaunlich selten wird thematisiert, dass Männer stereotyp weiblich besetzte Eigenschaften und Verhaltensweisen wie Emotionen, Empathie und Fürsorge und Kinderpflege genauso wie Frauen besetzen können“ (S. 56). Andererseits beklagte ein Mann die Erwartung vieler

Frauen, „dass man da als Mann ständig den imaginären blauen Arbeitsanzug anhat“; dass er nicht für „Formel 1“ und Fußball stehe, wurde „mit Erstaunen aufgenommen“ (ebenda, S. 44). Es lässt sich zusammenfassen, dass gemischte Teams keineswegs garantieren, dass stereotype Verhaltenszuschreibungen vermindert werden – im Gegenteil.

Jungen brauchen Männer, Mädchen auch - oder?

Ob und wie es sich tatsächlich auf Jungen und Mädchen auswirkt, ob ihnen ein Mann oder eine Frau als Pädagoge gegenübersteht, ist erstaunlicherweise bislang nur wenig untersucht worden. Die wissenschaftlichen Belege für die Annahme, dass die An- oder Abwesenheit von männlichen Fachkräften in Bildungs- und Betreuungsinstitutionen für Kinder von Bedeutung ist, sind bislang ausgesprochen dürftig. Die bereits genannte Studie von Diefenbach & Klein (2002), in der Bildungsabschlüsse im Vergleich der deutschen Bundesländer untersucht wurden, ergab eine Korrelation zwischen dem Männeranteil an Grundschulen und schlechteren Schulabschlüssen von Jungen einige Jahre später. Daraus einen Kausalzusammenhang abzuleiten, erscheint allerdings höchst fragwürdig; von den Autorinnen wird eine derartige Vermutung denn auch nur vorsichtig formuliert. Martin & Ruble stellen in einem Überblicksartikel zu geschlechtsbezogener Entwicklung fest, dass der Mangel an männlichen Fachkräften in Grundschulen in den USA zu Debatten geführt hat, aber es kaum Forschung zur direkten Wirkung des Geschlechts von Lehrkräften auf Kinder gibt (Martin & Ruble, 1998, S. 979). Auch Roisch stellt in ihrer Überblicksstudie fest: „Wir wissen nichts darüber, ob sich Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit den Schülern und Schülerinnen unterscheiden, ob ihnen die Förderung von leistungsschwachen und schwierigen Schülern und Schülerinnen gleichermaßen wichtig ist“ (Roisch, 2003, S. 51).

Eine aktuelle britische Studie kommt nun zu dem Schluss, dass das Geschlecht der Lehrkräfte sich *nicht* signifikant auf die Leistung von Jungen bzw. Mädchen auswirkt. Carrington, Tymms & Merrell (2005) werteten dazu Leistungsdaten von 8.978 zehn- bis elfjährigen Grundschulern in mehreren Fächern aus. Außerdem erhoben sie mit Fragebögen Einstellungen von Schülern zum Curriculum und zur Schule im Allgemeinen. Sie fanden keine Belege auf Zusammenhänge zwischen Leistung und Geschlecht; nichts deutete darauf hin, dass männliche Lehrkräfte die Leistungen von Jungen verbessern bzw. weibliche Lehrkräfte die von Mädchen. Statistisch signifikant war jedoch ein anderes Ergebnis: von weiblichen Lehrkräften unterrichtete Schüler *beiderlei Geschlechts* hatten deutlich positivere Einstellungen zur Schule. Pointiert fassen die ForscherInnen zusammen, dass weibliche Lehrkräfte „das Beste in beiden Geschlechtern hervorbringen!“ (Carrington et al., 2005a, 11; Übersetzung T.R.). Sie stellen daher aktuelle Begründungen zur Erhöhung des Männeranteils an Grundschulen provokativ in Frage: „Vergesst Gender! Ob eine Lehrkraft männlich oder weiblich ist, spielt keine Rolle.“ (Carrington et al., 2005b). Die AutorInnen schränken ihre Ergebnisse allerdings dahingehend ein, dass die vorliegenden Daten weder Aussagen zu jüngeren Kindern noch zu langfristigen Effekten zulassen. Strategien zur Erhöhung des Männeranteils an Schulen halten sie durchaus für berechtigt. Zu klären wäre dabei aber nicht zuletzt, unter welchen Umständen sich Kinder überhaupt mit gleichgeschlechtlichen Pädagogen als Rollenmodell identifizieren.

In der Praxis wird immer wieder berichtet, dass Jungen besonders an Männern interessiert sind und noch mehr als Mädchen auf sie zugehen. Gerade an Grundschulen bildet sich um Männer, die zu Besuch kommen, oft schnell eine ganze Traube von Jungen. Allerdings sind die Aussagen von Fachkräften unterschiedlich. So berichtete in der Befragung von Watermann (2006) ein Auszubildender aus seinem Praktikum: „Bei den Kindern gehen Mädchen erst mal zu Frauen, und Jungen gehen eher zu Männern“ (S. 33). Ein anderer meint dagegen: „Sowohl Jungen als auch Mädchen freuen sich, wenn sie mal einen Mann sehen“ (ebenda). In der Befragung von Kreß (BVZ, 2006, Folie 13) wurden auf die Frage, wer sich bei Männern besonders wohl fühle, am häufigsten „Jungen, deren Mütter alleinerziehend sind“ genannt (von 69,9 % der befragten Männer); danach folgten dann „Mädchen, deren Mütter alleinerziehend sind“ (50,7 %). Jungen und Mädchen, die mit beiden Elternteilen leben, wurden dagegen gleich häufig genannt (jeweils 42,5 %). Nicht selten werden auch Beispiele genannt, in denen Mädchen mit männlichen Pädagogen

gogen flirten oder ihren „Charme“ einsetzen, wie es Jungen umgekehrt auch bei weiblichen Kolleginnen tun.

Möglicherweise wirken sich hier subjektive Theorien der Fachkräfte aus: Wer aus theoretischen Gründen oder vor dem Hintergrund eigener Kindheitserfahrungen Männern eine besondere Bedeutung für die Entwicklung von Jungen beimisst, ist vermutlich zugänglicher für die Anfragen von Jungen als ein Kollege, der diese Bedeutung nicht sieht – und neigt möglicherweise auch dazu, das Interesse von Jungen stärker wahrzunehmen als das von Mädchen⁴. Die Bedeutung subjektiver Theorien von Geschlecht zeigt sich auch an der wiederholten Verwendung des Begriffs „männliche Sicht“, die sich – so die Annahme etlicher Fachkräfte – von der „weiblichen Sicht“ grundsätzlich unterscheidet (vgl. z.B. BVZ, 2006).

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Aussage von Cameron et al. (1999): Die ForscherInnen stellten in einer Studie fest, dass die Frage nach dem Rollenvorbild von Männern in der Kinderbetreuung ein „eher konfuse Bild“ ergibt (S. 163). Während viele Frauen sich als professionelles Rollenvorbild verstehen, fehlt vielen Männern Klarheit darüber, was sie diesbezüglich eigentlich darstellen sollen oder können.

Männer in Kitas und Grundschulen sind meist keine typischen Männer

Es gibt Erzieher und Lehrer, die geschlechtstypische Erwartungen erfüllen, gern Fußball spielen und toben, sich nicht scheuen, in Konflikten auch mal etwas lauter zu werden. Allerdings gilt dies keineswegs für alle männliche Pädagogen. Der neue Erzieher war als Junge vielleicht beim Aufstellen der Fußballmannschaft immer der Letzte und hatte gehofft, diesem Thema für den Rest seines Lebens entgehen zu können. Der junge Lehrer hat früher bei Kämpfen in der Pause immer das Weite gesucht und sich lieber hinter Büchern versteckt – und fühlt sich heute genauso unwohl und hilflos wie damals, wenn er in eine Prügelei auf dem Schulhof gerät.

In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, dass insbesondere Männer, die sich für den Beruf des Erziehers entscheiden, oft einen ungewöhnlichen Lebensweg hinter sich haben. Darauf weisen auch die bereits dargestellten unterschiedlichen Ausbildungshintergründe männlicher und weiblicher Beschäftigter in Kindertageseinrichtungen hin. Viele Männer entscheiden sich nicht direkt nach dem Schulabschluss für eine Tätigkeit im sozialen Bereich, sondern orientieren sich erst nach einer anderen Ausbildung oder Berufserfahrung bewusst um. Engelhardt (1998) berichtet aus einer ersten Recherche, dass drei Viertel der männlichen, aber nur ein Viertel der weiblichen Studierenden an Fachakademien für Erzieherinnen bereits vorher einen anderen Beruf erlernt hatten. Uhrig (2006) gibt an, dass ein Drittel der in Frankfurt Befragten Quereinsteiger waren, die zum Zeitpunkt der Berufsentscheidung „auf der Suche nach einer neuen Tätigkeit waren“ (S. 28); in der Göttinger Befragung waren es sogar 11 von 14 Befragten (Watermann, 2006, S. 23). Auch Studien aus anderen Ländern bestätigen diesen Zusammenhang; Rolfe (2005) bezeichnet dies als „die zweite Karrierechance für Männer“ (S. 8, Übersetzung T.R.). Erfahrungen aus der autobiografisch orientierten Fortbildungsarbeit weisen in dieselbe Richtung⁵.

Die Entscheidung für einen pädagogischen Beruf hat vor diesem Hintergrund nur selten etwas mit dem Bedürfnis zu tun, *als Mann* mit Kindern zu arbeiten. So berichtet Kreß (BVZ, 2006, Folie 7), dass für die meisten von ihr befragten Erzieher die „Freude an der Arbeit mit Menschen“ ein wichtiger Grund für die Berufswahl war. Sich „als Mann in die pädagogische Arbeit einbringen“ wollte dagegen nur ein knappes Drittel der Befragten. Es kann daher sein, dass die

⁴ Dies ist allerdings ein grundsätzliches Problem von Forschung, die Aussagen über Bedürfnisse von und Interaktionen mit Kindern aus Befragungen ihrer erwachsenen Bezugspersonen abzuleiten versucht. Reflektiert wird dies lediglich von Watermann (2006), die in der Schlussbetrachtung ihrer Studie feststellt: „Die Interviewfragen zu Sichtweisen über geschlechtsspezifische Berufsausübung setzen eben diese Annahme der geschlechtsspezifischen Aufteilungen von Tätigkeiten, Wünschen und Erwartungen voraus“ (S. 56). Möglicherweise hätten andere Fragestellungen weniger Unterscheidungen zwischen Männern und Frauen im Beruf des Erziehers / der Erzieherin nahegelegt.

⁵ Hintergrund dieser Aussage sind intensive Fortbildungen mit insgesamt weit über 150 in Kitas beschäftigten Männern im Laufe des letzten Jahrzehnts.

Vorstellungen und Wünsche, die ein junger Mann mit seiner Berufsentscheidung verbindet, ganz im Gegensatz zur Erwartung von Frauen stehen, das er im Alltag mit den Kindern so etwas wie das „männliche Element“ vermitteln soll.

Was wollen die Frauen? „The Right Kind of Man“

Wer sich für eine Tätigkeit als Erzieher oder Grundschullehrer entscheidet, hat es im Alltag zumeist mit Frauen zu tun. Er muss sich daher mit den Erwartungen auseinandersetzen, die Frauen an ihn richten – und die sind ambivalent und widersprüchlich.

Jones (2003) legte eine kritische Analyse der „Panik“ über die „Feminisierung des Bildungswesens“ in England vor und stellt fest, dass die Stimme der Frauen – nämlich der Mehrheit der weiblichen Lehrkräfte – in der Debatte kaum gehört werde. In einer Befragung von Lehrerinnen stellte sie fest, dass diese die Beschäftigung von Männern durchaus positiv sahen, dabei aber betonten, dass diese bestimmte Qualitäten haben müssten: „what is needed is the ‚right kind of man““ (Jones, 2003, S. 565). Dieser müsse, so fasst Jones die Aussagen der Lehrerinnen zusammen, folgende Kriterien erfüllen:

- Er muss von Kindern begeistert sein und einen ganzheitlichen Ansatz zur Erziehung früher Kinder vertreten („early years philosophy“);
- Er muss zuhören können und darf nicht arrogant sein;
- Er muss teamfähig sein und Humor haben;
- Er muss ein „richtiger Mann“ („macho“) sein und kein „Weichei“ („wimp“) (Jones, 2003, S. 570f.).

Ähnlich fanden Thoma, Baumgärtel & Rohrmann (1996) in einer Befragung von Erzieherinnen heraus, dass diese hohe und teils widersprüchliche Erwartungen an Männer haben. Sie bewerten Offenheit und Durchsetzungsfähigkeit bei Männern positiv, wünschen sich andererseits vor allem Kooperationsfähigkeit und Einfühlungsvermögen.

Auch Sargent (2000, 2005) stellte in Interviews mit männlichen Grundschullehrern in den USA fest, dass die Erwartungen, die an sie als „männliche Rollenmodelle“ gerichtet werden, ambivalent sind. Sie stehen im Kontakt mit Kindern mehr unter Beobachtung als ihre weiblichen Kolleginnen, wobei die bestehende Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern die Vorstellung unterstützt, dass Männer grundsätzlich einen anderen Unterrichtsstil haben als Frauen. In Reaktion auf diese Phänomene entwickeln die Grundschullehrer kompensatorische Verhaltensweisen, die ungewollt traditionelle Formen von Männlichkeit reproduzieren.

Dass die vielfältigen und widersprüchlichen Erwartungen von Frauen für junge Männer eine erhebliche Überforderung bedeuten können, liegt auf der Hand. Vor diesem Hintergrund ist nicht überraschend, dass die Zusammenarbeit von Männern und Frauen nicht immer einfach ist. Vielen Frauen mag es recht sein, wenn sie einen Mann im Team haben, der die „Männersachen“ übernimmt. Frauen, die sich von der Beschäftigung von Männern eher einen Abbau stereotyper Vorstellungen erhofft haben, werden in diesem Fall dagegen frustriert sein. Supervision und fachliche Begleitung sind daher oft unabdingbar, wenn die Zusammenarbeit von Frauen und Männern gelingen und die gewünschten Ergebnisse erbringen soll (vgl. Bartjes, 2003; Frauenbüro der Stadt Wien, 2003; Uhrig, 2006).

6. Chancen und Probleme pädagogischer Berufe

Alles nur eine Frage des Gehalts?

Was bedeutet all das Gesagte nun für Männer, die sich für eine Tätigkeit im „Garten der Frauen“, also in den von Frauen dominierten Bereichen der Arbeit mit Kindern, entscheiden – und vor allem: was bedeutet es für sie als *Männer*?

Was die Tätigkeit des Erziehers angeht, so wird zunächst immer wieder die geringe Entlohnung des Berufs bemängelt. So stellte Robinson (1979) in den USA bei einer Nachbefragung von Kinderbetreuern im Elementarbereich fest, dass in der Zeit nach seiner ersten Studie weit mehr Männer als Frauen Beruf und Arbeitsstelle gewechselt hatten und zumindest zum Teil das gerin-

ge Gehalt dafür verantwortlich gewesen war. Becker (2001) berichtet aus nordamerikanischen Netzwerktreffen männlicher Kinderbetreuer, dass manche Männer in besser bezahlte Berufe zurückkehrten, obwohl sie eigentlich gern im Arbeitsfeld Kinderbetreuung geblieben wären. Auch in den deutschen Befragungen spielt die geringe Entlohnung eine wichtige Rolle. „Geld verdienen“ war eine der am häufigsten genannten Erwartungen der von Uhrig (2006) befragten Erzieher an ihre Tätigkeit (S. 31). Nur 5 % der Befragten bewerteten die Bezahlung als „gut“, 74 % dagegen als „unbefriedigend“ (ebenda, S. 46f.). Unisono erklärten sie dazu, dass die Entlohnung nicht den qualitativen Anforderungen entspreche, die heute an die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern gestellt werden (vgl. Englert, 2006, S. 18). Ein von Watermann (2006) befragter angehender Erzieher fand es „demotivierend“, so wenig zu verdienen, und kritisierte: „Ich werde nicht so viel verdienen wie beim Bund, wo jeder Idiot hingehen kann“ (S. 54).

Mehrere Befragte verwiesen auf die Schwierigkeit, mit dem Einkommen eines Erziehers eine Familie zu gründen. Daher suchen viele Erzieher nach Aufstiegsmöglichkeiten und weiteren Qualifikationsmöglichkeiten, um ihr Gehalt verbessern zu können. Das geringe Gehalt verbunden mit mangelnden Karrierechancen kann Männer davon abhalten, sich für den Beruf des Erziehers zu entscheiden, und trägt zur hohen Fluktuation von Männern im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen bei.

Die Forderung nach besserer Bezahlung von Erzieherinnen nun damit zu begründen, dass mehr Männer für den Job interessiert werden sollen, ist allerdings nicht unproblematisch: Das Problem der zu geringen Bezahlung betrifft ja Frauen gleichermaßen. Es gibt viele Gründe, warum dies geändert werden müsste – unabhängig vom Geschlecht der dort tätigen Fachkräfte.

Einige Beobachtungen relativieren zudem die Annahme, dass das geringe Interesse von Männern an pädagogischen Berufen, insbesondere am Beruf des Erziehers, in erster Linie mit finanziellen Aspekten zusammenhängt. So ist auch in Skandinavien und in Luxemburg, wo sich die Gehälter in den Bereichen Kinderbetreuung und Schule nur unwesentlich unterscheiden, der Anteil männlicher Kinderbetreuer deutlich niedriger als der Anteil männlicher Lehrkräfte. Für Deutschland gilt, dass der Beruf des Grundschullehrers deutlich besser (und im internationalen Vergleich überdurchschnittlich gut) bezahlt ist als der des Erziehers und angesichts zukünftigen Lehrermangels auch Perspektiven bietet. Dennoch ist der Männeranteil an Grundschulen in den letzten Jahrzehnten erheblich gesunken, wogegen der (kleine) Männeranteil am pädagogischen Personal in Kitas sich kaum verändert hat.

Auch in Bezug auf den Lehrerberuf wird angenommen, dass die geringe Attraktivität des Primarschullehrers für Männer mit dem Verdienst zusammenhängt, der zumindest geringer ist als bei einer Tätigkeit in der Sekundarstufe. Schneider & Tanzberger (2005, S. 10) überprüften diese Annahme im europäischen Vergleich, indem sie den Männeranteil zum Einkommen von Lehrkräften (im Verhältnis zum Durchschnittseinkommen in der Bevölkerung) in Bezug setzten. Ein systematischer Zusammenhang zwischen Gehalt und Männeranteil am Lehrpersonal war nicht festzustellen: Der Männeranteil ist in Ländern, in denen Lehrkräfte überdurchschnittlich gut bezahlt werden, nicht höher.

Das sinkende Interesse von Männern am Beruf des Lehrers muss also andere Gründe haben. Traditionell war der Lehrer durchaus eine Respektperson, wenn auch nicht immer beliebt. Jahrelange öffentliche Lehrerschelte hat inzwischen dazu geführt, dass das gesellschaftliche Prestige des Berufs deutlich gesunken ist. Zudem hat es sich herumgesprochen, dass viele Lehrkräfte vor der Zeit „ausgebrannt“ sind. Diese Nachteile werden durch die Sicherheit, die der Beamtenstatus nach wie vor verspricht, nicht aufgehoben. Zudem hat sich gerade in der Grundschule das Selbstverständnis des Berufs verändert: Wissensvermittlung steht weniger im Vordergrund, sozial-emotionale Förderung hat deutlich an Gewicht gewonnen. Der Beruf des Grundschullehrers ist damit auch inhaltlich „weiblicher“ im Sinne geschlechtsstereotyper Zuordnungen geworden.

Auch wenn das (künftige) Gehalt eine wichtige Rolle für Berufsentscheidungen von Männern spielt, macht es Sinn, die Chancen und Schwierigkeiten von Männern in pädagogischen „Frauenberufen“ differenzierter zu untersuchen.

„Patriarchale Dividende“ und Chancen zur Selbstverwirklichung

Zunächst einmal bietet der pädagogische Bereich Männern Chancen und Vorteile:

- Sie haben bessere Chancen auf einen Job als Frauen mit gleicher Qualifikation; insbesondere dort, wo es für wichtig gehalten wird, dass Kinder nicht nur von Frauen betreut und unterrichtet werden.
- Sie bekommen von Kolleginnen und Müttern „Vorschusslorbeeren“ und werden zunächst weniger streng beurteilt, weil sie sich als Mann überhaupt in diesen Bereich wagen; dies gilt wiederum insbesondere dort, wo es grundsätzlich für wichtig gehalten wird, dass Kinder nicht nur von Frauen betreut und unterrichtet werden.
- Sie haben vielfältige Möglichkeiten zur Gestaltung sowohl der inhaltlichen Tätigkeiten als auch des äußeren Arbeitsumfeldes und der Arbeitszeiten.
- Nicht zuletzt werden sie von Kindern meist begeistert aufgenommen.

Dass die besondere Position als „Hahn im Korb“ Vorteile bringt, liegt nicht zuletzt daran, dass in unserer Gesellschaft nach wie vor Männer einen höheren Status haben als Frauen. Erzieher oder Grundschullehrer müssen sich daher weniger „durchbeißen“ als Frauen, die sich in Männerbereichen ihren Platz erkämpfen wollen. Die von Watermann (2006) befragten angehenden Erzieher berichteten ausnahmslos von positiven Reaktionen der Kolleginnen auf ihre Berufswahl, wenn sie als Praktikanten in eine Kita kamen: „Sie haben mich mit Kusshand begrüßt, waren überglücklich“ (S. 41). Von Eltern berichtet Kreß (BVZ, 2006), dass insbesondere Mütter sich freuen, eine männliche Ansprechperson im Kindergarten anzutreffen. Es ist in diesem Zusammenhang nicht ungewöhnlich, dass Erzieher von Eltern als „Leiter“ angesprochen werden, selbst wenn sie Berufsanfänger sind. Derartige Bevorzugungen sind unabhängig davon, was für eine Einstellung zu Männlichkeit die jeweiligen Männer selbst haben. Der Männerforscher Robert Connell hat dafür den schönen Begriff „patriarchale Dividende“ geprägt: diese wird auch von Männern „eingestrichen“, die persönlich eine kritische Haltung zu traditioneller Männlichkeit und dem Machtgefälle zwischen Männern und Frauen vertreten (vgl. Connell, 1999).

Unabhängig davon sind viele Vorteile der Arbeit mit Kindern nur wenig bekannt. Dazu gehören der Spaß und die Freude, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten; die Gestaltungsspielräume im materiellen Arbeitsumfeld („Man kann hier alles machen, was man will“, Uhrig, 2006, S. 43) und die Möglichkeiten zur flexiblen Gestaltung der Arbeitszeit. So ist einer britischen Erhebung zufolge Kinderbetreuung einer der Berufe mit der höchsten Arbeitszufriedenheit (Rolfe, 2005). Auch die Frankfurter Befragungen von Erziehern ergaben, dass diese überwiegend zufrieden mit ihrem alltäglichen Tun sind. Mehr als zwei Drittel der von Uhrig (2006) befragten Männer geben an, dass der Anteil attraktiver Tätigkeiten 60 % und mehr ihrer Arbeitszeit ausmacht. „Die zwei Männer, die zu 100 % zufrieden sind, arbeiten übrigens bei den ganz Kleinen in der Krippe“ (ebenda, S. 36). Uhrig stellt fest: „Die Befriedigung der Männer mit ihrer Tätigkeit und die Möglichkeiten der Selbstverwirklichung werden bisher kaum kommuniziert“ (ebenda, S. 30). Sie berichtet weiter, dass 78 % der befragten Erzieher die Arbeitszeitgestaltung als gut bis sehr gut bewerteten (S. 43). Die befragten Männer schätzen und nutzen die Möglichkeiten der flexiblen Gestaltung von Tages-, Wochen- und Jahresarbeitszeit und nutzten sie nicht zuletzt zur persönlichen Entfaltung neben der Arbeit in der Kita.

Subtile Diskriminierung

Den geschilderten Chancen stehen verschiedene problematische Aspekte gegenüber, die in Studien aus verschiedenen Ländern immer wieder genannt werden. Nelson (2002) nennt als wesentliche Gründe für den geringen Männeranteil in der Kinderbetreuung Stereotype über angemessene (Berufs-)rollen für Männer, den niedrigen gesellschaftlichen Status des Erzieherberufs und Angst vor Missbrauchsvorwürfen.

Rolfe (2005) und Sargent (2005) beschreiben die Schwierigkeiten von Männern im Elementar- und Primarbereich vor dem Hintergrund des Geschlechtersystems des Arbeitsfeldes, das in starkem Maße von Assoziationen zu „natürlicher“ Mütterlichkeit geprägt ist. In einer Analyse der dort vorherrschenden Symbole und Leitbilder stellt Sargent (2005, S. 6) dem weibliche Bild der

„Mutter-Lehrerin“ das männliche Angstbild des „homosexuellen Pädophilen“ gegenüber (S. 6). Als Alternative nennt er das „männliche Rollenvorbild“ (male role model), das als Erwartung von der Öffentlichkeit an die Männer herangetragen wird.

Dass körperliche Nähe zwischen Männern und Kindern schnell unter Missbrauchs- bzw. Pädophilieverdacht steht oder zumindest entsprechende Unsicherheiten auslösen kann, ist für viele männliche Fachkräfte ein zentrales Problem in der alltäglichen Begegnung mit Kindern. Pointiert formuliert dies ein Lehrer: „Die Schöße von Frauen sind Plätze der Liebe, die der Männer Plätze der Gefahr“ (Sargent, 2000, S. 416, Übersetzung T.R.). Becker (2001) schreibt, dass männliche Beschäftigte „unter einem Schirm der Angst leben“ („living under an umbrella of fear“), sexueller Belästigung oder sexueller Übergriffe beschuldigt zu werden. Bereits in der Ausbildung spielt dies eine große Rolle. Sowohl in den Medien groß aufgemachte tatsächliche Missbrauchsfälle als auch unberechtigte Anschuldigungen gegen einzelne Kollegen z.B. im Berufspraktikum führen immer wieder dazu, dass alle männlichen Auszubildenden oder Fachkräfte mit der Thematik beschäftigt sind. Viele Kollegen „lösen“ das Problem, indem sie Körperkontakt zu Kindern weitgehend reduzieren. Dabei stehen meist nicht Unsicherheiten der männlichen Fachkräfte selbst im Vordergrund, sondern Befürchtungen bezüglich der Reaktionen von Kolleginnen und insbesondere von Eltern.

Unabhängig davon sind nicht alle Frauen daran interessiert, dass Männer in „ihrem“ Bereich mitreden und mitentscheiden. Forderungen nach Erhöhung des Männeranteils an Grundschulen stoßen z.T. auf massiven Widerstand von Frauen, die diese als Zweifel an ihrer Qualifikation interpretieren. Im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen wird die Beschäftigung von Männern manchmal unter Bezug auf berufspolitische Argumente ausdrücklich abgelehnt. Es wird befürchtet, „dass die zunehmende Zahl von männlichen Beschäftigten in einer traditionell weiblichen Arbeitsdomäne die Beschäftigungsmöglichkeiten von Frauen verringern könnte“ (Netzwerk der EK, 1996, S. 24). Auch Klees-Möller kritisiert in einer Veröffentlichung zu Mädchen in Kindertagesstätten eine mögliche „Verdrängung von Frauen“ aus Leitungspositionen und hält dagegen: „Frauen in diesem Feld besitzen das fachliche Know-how und die Power, die Professionalisierung des Erzieherinnenberufes weiter voranzutreiben“ (1998, S. 72). Dass Jungen und Mädchen auch männliche Bezugspersonen brauchen, wie zuvor von der Autorin durchaus eingeräumt, gerät so aus dem Blick.

In anderen Fällen verliert sich anfängliche Begeisterung für „den Mann im Team“ im Berufsalltag. Gerade im informellen Bereich – in der Pause, beim kleinen Privatgespräch zwischendurch – können männliche Kollegen als Störfaktoren im trauten Frauenmiteinander erlebt werden. Nicht selten *wollen* Frauen oft gar keinen Mann im Team, weil dieser Unruhe ins Team bringt und Selbstverständlichkeiten in Frage stellt. Männern wird zudem nachgesagt, dass sie uneinfühlsam seien, mit ihnen kein gleichberechtigtes Miteinander möglich sei oder dass sie mit höherer Kompetenz und Weisungsbefugnis von Frauen nicht zurechtkämen. Andererseits erfüllen Männer, die eher unsicher auftreten und kein eigenes Profil zeigen, nicht die Erwartungen von Frauen an ihre „Männlichkeit“. Nicht selten werden sie schnell als „Weicheier“ bezeichnet und dann deutlich abgelehnt.

Von männlichen Fachkräften wird erwartet, dass sie denselben fachlichen und alltagspraktischen Ansprüchen genügen wie ihre Kolleginnen – auch, wenn ihnen lebensgeschichtlich in manchen Bereichen geschlechtstypischen Erfahrungen und Kenntnisse fehlen, die von Frauen in der Arbeit mit Kindern als selbstverständlich angesehen werden (vgl. auch Watermann, 2006, S. 24). Zusätzlich müssen sie „ihren Mann stehen“, also besondere Erwartungen an ihre „Männlichkeit“ erfüllen. Als Beispiel sei eine Situation aus einem paritätisch besetzten Kindergarten in Wien genannt: Eine Kollegin findet grundsätzlich gut, dass ihr Kollege gern mit den Kindern tobt. Sie ist aber immer wieder auch genervt von ihm, weil er zum Beispiel dreimal so lange wie sie braucht, um eine Kiwi zu schälen, und fragt sich dann, ob er für die Alltagsarbeit mit Kindern nicht einfach ungeeignet sei. Dass sie schneller ist, weil sie bereits als Mädchen viel mehr zu Hausarbeiten herangezogen worden ist als der Kollege, ist ihr nicht klar (Buch, pers. Mitteilung).

Ein angehender Erzieher kritisiert die Voreingenommenheit von Kolleginnen: „Frauen wollen gleichberechtigt sein, aber sagen selbst, Männer können keinen Geschirrspüler einräumen. Sie wunderten sich über mich, wenn ich solche Aufgaben gemacht habe“ (Watermann, 2006, S. 42). Erfahrungen wie diese entsprechen der Benachteiligung von Frauen, die in von Männern dominierten Bereichen arbeiten, nur ist dies oft weniger offensichtlich. Man kann dabei durchaus von subtiler Diskriminierung sprechen (Murray, 1997; Sargent, 2000). Diese beginnt – ganz analog der bekannten Diskriminierung des Weiblichen – bereits bei der Sprache, z.B. wenn angehende Erzieher beklagen, dass in Texten und Arbeitsaufgaben immer die weibliche Form „Erzieherin“ verwendet wird oder Unterrichtsthemen eher an typisch weiblichen Interessen ausgerichtet sind (Watermann, 2006, S. 23f.).

Die Rolle als „Hahn im Korb“ wird von vielen Männern als zumindest ambivalent erlebt. Die von Watermann (2006) befragten angehenden Erzieher beschrieben sie mit Begriffen wie „amüsan bis schwierig bis ganz in Ordnung“, „anstrengend“, „gewöhnungsbedürftig“ oder „komisch“. In den Studien von Uhrig & Englert (2006) und BVZ (2006) wird die Zusammenarbeit von Frauen und Männern zwar insgesamt als positiv geschildert. Probleme im Arbeitsalltag wurden von vielen Beteiligten nicht mit dem Geschlecht in Verbindung gebracht. Allerdings berichtet Uhrig (2006), dass 73 % der befragten männlichen Erzieher die Zusammenarbeit mit männlichen Kollegen als „kollegial/freundschaftlich“ benannten, wogegen dies nur 53 % für die Zusammenarbeit mit Frauen angaben (S. 40; vg. Englert, 2006, S. 17). Die Mehrzahl der in der qualitativen Teilstudie befragten Erzieher wünschten sich mehr männliche Kollegen; die Hälfte der Befragten fände eine paritätische Geschlechterverteilung wünschenswert (Englert, 2006, S. 16). Auch in der BVZ-Studie (2006) beurteilen die befragten Männer die Zusammenarbeit mit männlichen Kollegen etwas positiver als die mit weiblichen Kolleginnen. Immerhin ein Drittel der Befragten berichtete, dass es „manchmal“ zu unausgesprochener Konkurrenz käme oder sie befürchten, dass „Frauen ihnen in ihre Arbeit reinreden“ (Folie 25). Bei solchen Angaben ist zudem zu bedenken, dass sich viele Erzieher im Alltag als Mann im „Frauengarten“ arrangiert haben und nur selten Gelegenheit besteht, kritische Aspekte dieser Situation zu reflektieren. Probleme in der Zusammenarbeit der Geschlechter kommen vermutlich eher im Schutzraum einer Fortbildungssituation nur unter Männern zur Sprache als in standardisierten Erhebungen.

Bereits in der Ausbildung können unterschiedliche Motivationslagen von männlichen und weiblichen Auszubildenden zu Problemen führen. Viele Männer, die sich für eine Ausbildung und eine Arbeit im Bereich Kindertagesstätten interessieren, haben sich bewusst und gezielt für diesen Bereich entschieden und daher eine hohe intrinsische Motivation. Dies trifft für viele junge Frauen nicht im selben Maße zu. So berichtet ein Befragter in der Studie von Watermann (2006), dass in der Ausbildungsklasse Schwierigkeiten nicht allein aus der Geschlechtszugehörigkeit resultierten, sondern aus dem Altersunterschied und anderen Interessen der jungen Frauen: „Handys, Jungs, Geld. Sie machten die Ausbildung, weil sie nichts Besseres im Sinn hatten“ (S. 23).

Zu den Schwierigkeiten im Berufsfeld kommen irritierte und ablehnende Reaktionen in der Familie, im Freundes- und Bekanntenkreis und darüber hinaus in der Öffentlichkeit, nicht zuletzt der erziehungspolitischen Landschaft. Watermann (2006) berichtet, dass ablehnende Reaktionen auf die Berufsentscheidung am massivsten von Freunden und Bekannten ausgingen. Dass sich ein Mann für einen traditionellen Frauenberuf entscheidet kann zur Folge haben, dass seine Umwelt seine Männlichkeit in Frage stellt. „Machen Sie das aus der Not heraus?“ wurde ein Kollege von einem Großvater im Kindergarten gefragt. Ehemalige Schulfreunde reagieren befremdet, fragen, ob man keine „richtige“ Arbeit gefunden habe oder machen Andeutungen in Richtung Homosexualität. Auch für Männer selbst ist es nicht immer einfach, eine Tätigkeit als Erzieher mit den Vorstellungen von Männlichkeit unter einen Hut zu bringen, mit denen sie aufgewachsen sind.

Die vielfältigen Möglichkeiten der Teilzeitarbeit und Beurlaubung, die pädagogische Berufe für viele Frauen heute attraktiv machen, sind für Männer unbedeutend, solange ihre Lebensplanung vom Modell des lebenslang vollzeitbeschäftigten Familienernährers ausgeht. Erst in dem Maße,

in dem sich ein verändertes Verständnis der Vereinbarkeit von Familie und Beruf für *beide* Geschlechter durchzusetzen beginnt, kann sich dies ändern. In der BVZ-Studie, die detaillierte Angaben zu Familie und Arbeitszeitmodellen der Befragten macht, wird eine Vielfalt von Lebensmodellen deutlich. Immerhin 15 % der Väter arbeiten Teilzeit (BVZ, 2006, Folie 8). Wenn Männer Erziehungszeiten für eigene Kinder als wesentlichen Bestandteil ihrer Lebensperspektive einplanen, kann auch eine Tätigkeit als Lehrer oder Erzieher für sie interessanter werden – sowohl aus inhaltlichen Gründen als auch aufgrund der Rahmenbedingungen, die anders als in vielen klassischen Männerberufen eine Reduzierung der Arbeitszeit oder einen zeitweisen Ausstieg wesentlich leichter ermöglichen.

7. Männer herausfordern und unterstützen!

Die Idee, mehr Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu beschäftigen, rüttelt also an Selbstverständlichkeiten unseres Geschlechtersystems – das hat dieser Überblick gezeigt. Es gibt vier mögliche Ansatzpunkte, um neue Optionen und Perspektiven zu entwickeln:

Kinder brauchen Männer und Frauen.

Wir brauchen eine grundlegend andere Sicht auf die Bedeutung pädagogischer Arbeit mit Kindern: sie ist kein „Kinderkram“, sondern eine verantwortungsvolle und herausfordernde Aufgabe. Bildung und Erziehung von kleinen Kindern sind keine Frauensache, sondern gehen Frauen und Männer gemeinsam an. Dies gilt für die Institutionen, in denen Kinder einen großen Teil ihres Tages verbringen, genauso wie für die Familie. Dieses Wissen zu vermitteln ist eine Aufgabe aller pädagogischer Institutionen – muss also schon im Kindergarten Thema sein.

Zu diesem Ziel gehört eine Steigerung der gesellschaftlichen Wertschätzung sowohl des Erzieher- als auch des Lehrerberufs – die bei beiden Berufen nicht sonderlich hoch ist. Warum sollte man junge Männer ermutigen, einen Beruf zu ergreifen, der sie eventuell der Lächerlichkeit preisgibt oder zu „Prügelknaben der Nation“ macht? Als Bundeswehrsoldaten müssen sie zwar auch so manche Schläge einstecken, aber dort geraten sie wenigstens nicht all zu sehr mit traditionellen Bildern von Männlichkeit in Konflikt.

Junge Männer brauchen einen spannenden und herausfordernden Beruf.

Junge Männer müssen erfahren, dass sie viel gewinnen können, wenn sie sich für den Beruf des Erziehers oder Grundschullehrers entscheiden. In kaum einem Beruf gibt es so viele Möglichkeiten, persönliche Stärken und Interessen einzubringen. Dazu müssen allerdings traditionelle Vorstellungen von Männlichkeit und Männerarbeit in Frage gestellt werden, zum Beispiel die Ansicht, dass „richtige“ Männerarbeit „hart“ sein muss (weswegen sogar Erzieher oft eher im Heim mit den „schweren Jungs“ arbeiten anstatt mit den „Kleinen“ im Kindergarten). Auch die große Bedeutung von Geld und Karriere für Männer muss in Frage gestellt werden – was nicht zuletzt darauf verweist, dass sich im Verhältnis der Geschlechter etwas ändern muss. Das Mann-als-Alleinernährer-Modell funktioniert zumindest für Erzieher in der Regel nicht.

Wenn es Männern gelingt, sich von traditionellen Vorstellungen von Männlichkeit und von überzogenen Erwartungen von Frauen zu lösen, dann hält die Arbeit mit Kindern viele Chancen und Entdeckungen für sie bereit. Sie stiftet Sinn, hält lebendig und macht Spaß.

Lehrer und Erzieher brauchen männliche Kollegen

Die Rolle als „Solotänzer im Frauenballett“ ist für viele Männer auf Dauer schwierig. Insbesondere in Kindertagesstätten im ländlichen Bereich fühlen sich viele Männer isoliert. Lehrer wie Erzieher können daher von Möglichkeiten für Austausch und Fortbildung speziell unter Männern profitieren. Nicht zuletzt machen sie dort die für manche Männer überraschende Erfahrung, dass sie nicht die einzigen „seltsamen Vögel“ sind, die sich in die Frauengärten verirrt haben, sondern dass andere Männer ähnliche Erfahrungen, Themen und Wünsche haben wie sie selbst.

Darüber hinaus wird verschiedentlich vorgeschlagen, dass Männer nicht allein in einem Team arbeiten sollten. Dies ermöglicht Austausch im Alltag und kann den Erwartungsdruck der Kolle-

ginnen an „den Mann“ im Team mildern, auch wenn nicht davon auszugehen ist, dass zwei Männer sich automatisch gut verstehen. Mehrere Männer im Team zu haben ist im übrigen auch für Kinder wichtig, denn nur daran können sie erleben, wie *verschieden* Männer sein können.

Männer, die in Kitas und Grundschulen arbeiten, brauchen Perspektiven.

Männer in frauendominierten Bereichen müssen ein eigenes Profil und eine sinnvolle Berufsperspektive entwickeln. Insbesondere im Arbeitsfeld Kindertagesstätten sehen viele Männer für sich keine langfristige Perspektive. Hier besteht ein deutlicher Handlungsbedarf bereits in der Ausbildung, aber auch in der berufsbegleitenden Beratung, Supervision und Fortbildung (Engelhardt, 1999, 2002; Rohrmann, 2001, van Dieken, Rohrmann & Sommerfeld, 2004).

Darüber hinaus ist zu wünschen, dass Ausbildungsgänge und Arbeitsbereiche durchlässiger werden. Dass bereits jetzt viele in Kitas tätige Männer Ausbildungen außerhalb des sozialpädagogischen Bereichs gemacht haben, macht sie für Kinder gerade interessant. Auch für die Schule wäre es zukunftsweisend, Quereinsteigern die Möglichkeit zu geben, als Lehrkraft zu arbeiten, wie es an privaten Schulen teilweise bereits möglich ist. Auf der anderen Seite sollte die Entscheidung für eine Tätigkeit als Lehrer oder Erzieher nicht „lebenslänglich“ bedeuten. Natürlich geht es dabei auch um Weiterqualifizierung und Aufstiegsmöglichkeiten, vor allem aber darum, Vielfalt in Kindergärten und Schulen einziehen zu lassen!

Zum Abschluss: Ideen für die Praxis

In jüngster Zeit wurden einige Initiativen mit dem Ziel begonnen, Jungen in der Berufsfindungsphase für Erziehungsberufe zu interessieren. Neben lokalen Projekten in verschiedenen Städten (vgl. Bentheim, 2005) gibt es seit 2005 das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte Vernetzungsprojekt *Neue Wege für Jungs* in Bielefeld, das in der kurzen Zeit seines Bestehens eine Vielfalt von Aktivitäten entfaltet hat. Auf seiner Homepage www.neue-wege-fuer-jungs.de wird Familienministerin Schmidt mit den Worten zitiert: „Jungs müssen nicht immer Mechaniker werden. Wir brauchen sie auch als Erzieher.“ Als Ansatzpunkt wird dabei immer wieder genannt, Jungen in der Sekundarstufe I Praktika in Kindertageseinrichtungen machen zu lassen, z.B. im Rahmen des BoysDay (ebenda) oder auch länger. Weitere Anregungen für die Erhöhung des Männeranteils in Kindertageseinrichtungen werden in den aktuellen Studien zur Situation männlicher Erzieher formuliert. Schließlich gibt es vereinzelte Projekte mit dem Ziel, Männer über Praktika und Umschulungen für den Beruf des Erziehers zu interessieren (vgl. Bentheim & Moser, 2005). Watermann (2006) meint, dass möglicherweise „mehr Männer den Beruf des Erziehers ergreifen (würden, T.R.), wenn sie nicht erst im Zivildienst oder nach vielen frustrierenden Umwegen in anderen Berufen auf den Erzieherberuf stoßen“ (S. 28). Vielleicht ist es gerade der Exotenstatus von Männern in Kindertageseinrichtungen, der solche Projekte (auch für die Presse) interessant macht. Von entsprechenden Projekte, mit denen mehr Männer für den Beruf des Grundschullehrers gewonnen werden sollen, ist bislang jedenfalls weit weniger bekannt. Würden männliche Oberstufenschüler als Praktikanten in Grundschulen vielleicht die bestehenden Strukturen zu sehr in Frage stellen?

Es gibt jedenfalls zahlreiche praktische Ideen, um pädagogische Arbeit mit Kindern bzw. erzieherische Verantwortung für Jungen und Männer erfahrbar und interessant zu machen. Einige seien hier abschließend genannt

- die Übernahme von Patenschaften für jüngere Kinder durch ältere Jungen bereits im Kindergarten bzw. in der Grundschule, aber auch im weiteren Schulverlauf;
- ein Kindergarten-Praktikum für Jungen in der siebten Klasse, wie es an der Laborschule Bielefeld seit Jahren erfolgreich durchgeführt wird (Biermann, 1997);
- die Änderung der klischeehaften Berufsbeschreibungen für Erziehungsberufe bei der Bundesagentur für Arbeit;
- Plakataktionen, die für diese Berufe werben (für den Kitabereich z.B. Peeters, 2004; Redaktion Kindergarten heute, 1997);

- direkte persönliche Ansprache von Jungen und männlichen Jugendlichen in ihrem Alltagsumfeld, z.B. in Sportvereinen (vgl. Uhrig, 2006);
- längerfristige Aktionen über einen „boy's day“ hinaus, bei denen Jungen in der Berufsfindungsphase Erziehern, Heilpädagogen, Grundschullehrer begegnen können;
- die Angleichung des Ausbildungsstandards für Erzieher und Lehrkräfte auf Universitätsniveau (vgl. Schnurrer 2004a, 2004b);
- die Öffnung der Ausbildungsgänge für Quereinsteiger auch höheren Alters sowie die gezielte Ansprache von Männern, die sich nach einer anderen Berufsentscheidung umorientieren wollen (vgl. Englert, 2006; Krabel & Stuve, 2006; Uhrig, 2006).

Watermann (2006) fasst zusammen: „Möglicherweise würden mehr Männer den Beruf des Erziehers ergreifen, wenn sie nicht erst im Zivildienst oder nach vielen frustrierenden Umwegen in anderen Berufen auf den Erzieherberuf stoßen“ (S. 12). Wichtiger als die viel strapazierten „männlichen Rollenvorbilder“ sind dabei eigene praktische Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern, z.B. im ehrenamtlichen Bereich. Verschiedene Studien belegen, dass solche Vorerfahrungen ein wichtiger Hintergrund für die Entscheidung von Männern für einen pädagogischen Beruf sind (Lyons et al., 2004; Uhrig, 2006, S. 28; Watermann, 2006, S. 7). Es macht daher in jedem Fall Sinn, Jungen und männliche Jugendliche zu derartigen Aktivitäten zu ermuntern.

Weit entscheidender als einzelne Aktionen ist schließlich, die Berufswahl von Männern in größeren Zusammenhang zu sehen. Männer müssen auf die Idee kommen, dass es „männlich“ sein kann, Kindern einen zentralen Platz in ihrem Leben einzuräumen, sowohl als Vater als auch möglicherweise als Pädagoge. Frauen sind ihnen da ein Stück voraus, denn für viele von ihnen ist es heute selbstverständlich, einen Beruf zu ergreifen *und* Zeit für Kinder haben zu wollen. Daher ist es wichtig, bereits mit Jungen an grundlegenden Fragen der Familien- und Berufsorientierung zu arbeiten. Das Ziel, mehr Männer in Kindergarten und Grundschulen zu erleben, ist damit untrennbar mit der Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Leben von Männern verknüpft.

Literatur

Bartjes, Heinz (2003). Männer in Frauenberufen. Zwischen Zuschreibung und Profilsuche. In Büttner, Christian & Nagel, Gudrun (Hg.). *Alles Machos und Zicken? Zur Gleichstellung von Jungen und Mädchen in Kindertageseinrichtungen*. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 128-140.

Bartjes, Heinz (1996). *Der Zivildienst als Sozialisationsinstanz - Theoretische und empirische Annäherung*. Edition soziale Arbeit. Weinheim: Juventa.

Becker, Shaun (2001). The Good, the Bad and the Few: Men In Child Care. *Interaction, Vol. 14, No. 4, Winter 2001*, 10-12.

Belotti, Elena Gianini (1975). Was geschieht mit den kleinen Mädchen? München: Verlag Frauenoffensive. (Auszug S. 113-123: *Warum also sollte man nicht auch dem Mann vorschlagen, als Erzieher zu arbeiten?* nachgedruckt 2004 in *Switchboard, Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit, Nr. 166, Heft 10-11/2004*, 8f.)

Bentheim, Alexander (2005). „Jungs müssen nicht immer Mechaniker werden. Wir brauchen sie auch als Erzieher.“ Eine Zusammenstellung und Nachlese zum BoysDay am 28. April 2005. *Switchboard Nr. 170, 17 (5-6)*, 4-8.

Bentheim, Alexander & Moser, Peter (2005). Am Ende alle motiviert. Erste Erfahrungen mit einem Berufsorientierungsangebot von Manne e.V. – ein Interview mit Peter Moser. *Switchboard Nr. 170, 17 (5-6)*, 12-13.

Bienek, Bernd (1992). *Männer in der Kita*. Berlin: Amt für Kindertagesstättenarbeit in der EKIBB.

Bienek, Bernd & Stoklossa, Detlef (Hg.) (2002). *Heldenspiele(r). Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen. Dokumentation Projekt Fachtagung Berlin-Brandenburg 1998-2001*. Berlin: Eigendruck.

Biermann, Christine (1997). *Kritische Koedukation: Mädchen und Jungen in der Laborschule*. Werkstatthefte Nr. 10. Eigendruck der Laborschule Bielefeld.

Blase-Geiger, Peter (1999). Jetzt kommen die Männer. *Klein & Groß*, 7-8/1999.

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/473.html>

Brandes, Holger (2002). Männer in einem "Frauenberuf"? Konstruktionen von "Männlichkeit" in der sozialen Arbeit. In: Brandes, Holger. *Der männliche Habitus. Band 2: Männerforschung und Männerpolitik* (S. 233-250). Opladen: Leske + Budrich.

Busemann, Bernd (2003). Interview mit Bernd Busemann. *Bild-Zeitung*, 28.9.2003.

BVZ Frankfurt (Hg.) & Kreß, Brigitta (2006). *Mehr Männer in die pädagogische Arbeit – ein Projekt des BVZ. Ergebnisse der Befragung*. <http://www.bvz-frankfurt.org>

Cameron, Claire; Moss, Peter & Owen, Charlie (1999) *Men in the Nursery: gender and caring work*. London: Paul Chapman Publishing.

Carrington, Bruce; Tymms, Peter & Merrell, Christine (2005a). *Role models, school improvement and the 'gender gap': Do men bring out the best in boys and women the best in girls?* Paper presented to the EARLI 2005 Conference, University of Nicosia.

Carrington, Bruce; Tymms, Peter & Merrell, Christine (2005b). Forget Gender: Whether a Teacher is Male or Female Doesn't Matter. *Teacher. The National Education Magazine*; 12/2005, 32-34.

Center for Early Childhood Leadership (Ed.) (2004). *Directors' Perceptions About Male Involvement in Early Childhood Programs, Research Notes*. National-Louis University, http://cecl.nl.edu/research/issues/rn_summer2004.pdf (30.6.2005).

Connell, Robert W. (1999). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske & Budrich.

Diefenbach, Heike & Klein, Michael (2002). „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (6), 938-958.

Ebenrett, Heinz J.; Hansen, Dieter & Puzicha, Klaus J. (2003). Verlust von Humankapital in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte (B 06-07/2003)*. <http://www.bpb.de/publikationen/>

Engelhardt, Walter Josef (2002). Sozialpädagogische Ausbildung und Jungenarbeit. In: Bienek, Bernd & Stoklossa, Detlef (Hg.). *Heldenspiele(r). Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen. Dokumentation Projekt Fachtagung Berlin-Brandenburg 1998-2001* (S. 127-131). Berlin: Eigendruck.

Engelhardt, Walter Josef (1999). Väterlichkeit als Beruf. Eine Annäherung aus Sicht der Männer und Jungen. *Kindertagesstätten aktuell, Ausgabe BY*, 5/99, 106-109.

Engelhardt, Walter Josef (1998). „Onkel Tante Helmut“ oder „Wo bleiben sie denn, die Männer in den Kindertagesstätten?“. *Kindertagesstätten aktuell, Ausgabe BY*, 10/98, 200-203.

Englert, Wolfgang (2006). Von der Leerstelle zum Lernfeld? Motive und Zugangsweisen männlicher Erzieher in Kindertageseinrichtungen – ein Forschungskonzept zur geschlechterbewussten Bildung im Elementarbereich. *Switchboard, Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit, Nr. 176, 18 (6-7)*, 10-11.

Englert, Wolfgang (2006). *Motivationslage männlicher Fachkräfte und Evaluierung von Personalgewinnungsmaßnahmen für männliche Fachkräfte im Tätigkeitsbereich von Kindertageseinrichtungen in städtischer und freier Trägerschaft in Frankfurt am Main. Auswertung der qualitativen Interviews mit den männlichen Fachkräften*. Frankfurt.

Englert, Wolfgang & Uhrig, Kerstin (2004). Pilotstudie "Genderbudget" zur Geschlechterbalance im Bereich der Kindertageseinrichtungen der Stadt Frankfurt m Main. In Männernetz Hessen (Hg.). *"Verloren im Mainstream!?" Reader zur Fachtagung mit Verleihung des Förderpreises Gender 2003/04*. Frankfurt: Eigendruck.

Epstein, Debbie; Maw, Janet; Elwood, Jannette & Hey, Valerie (eds.)(1998). *Failing Boys?: Issues In Gender And Achievement*. Oxford: Open University Press.

Faulstich-Wieland, Hannelore (1991). *Koedukation - enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Foster, Victoria; Kimmel, Michael & Skelton, Christine (2001). 'What about the boys?' An overview over the debates. In Martino, Wayne & Meyenn, Bob (eds.). *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. pp. 1-23. Oxford: Open University Press.
- Frauenbüro der Stadt Wien (Hg.) / Orner, Daniela; Buch, Maja; Meier, Elisabeth; Rosenlechner, Karin; Ruthofer, Mario & Kronlachner, Elisabeth (2003). *Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten. Projektbericht aus dem Kindertagesheim fun&care Brunhildengasse*. Wien: Eigendruck.
- Frising, Björn (2005). *A few remarks on men in child care and gender aspects in Sweden*. Contribution to the conference on Men in Childcare, London, Sept. 19, 2005. Download on www.meninchildcare.co.uk.
- Hansen, Rüdiger (1999). Wilde Jungs und nette Männer. *Kindertageseinrichtungen aktuell, Ausgabe ND*, 7(3).
- Havung, Margareta (2000) *Anpassning till rådande ordning. En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet*. [Adjusting to the order. A study of male pre-school teachers in preschool] Lärarhögskolan i Malmö: Institutionen för pedagogik.no 145.
- Jensen, Jytte Juul (1996). *Men as Workers in Childcare Services*. Discussion Paper / European Commission Network on Childcare. Brüssel: Europäische Kommission.
- Jones, Deborah (2003). The 'Right Kind of Man': the ambiguities of regendering the early years school environment - the case of England and Wales. *Early Child Development and Care*, 173 (6), 565 - 575.
- Lyons, Michael ; Quinn, Andrea & Sumsion, Jennifer (2004). Gender, the labour market, the workplace and policy in children's services: Parent, staff and student attitudes. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(1), 6-13.
- Kaiser, Astrid (2003). *Projekt geschlechtergerechte Grundschule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kaiser, Astrid (Hg.) (2001). *Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden*. Hohengehren: Schneider.
- Klein, Lothar (1998). Als Mann in der Frauenwelt Kindertagesstätte. Auf holprigem Wege zur beruflichen Männerrolle. *tps Theorie & Praxis der Sozialpädagogik*, 1998 (2), 28-31.
- Krabel, Jens (1998). *Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen*. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Mills, Martin (2000). Issues in Implementing Boys' Programme in Schools: male teachers and empowerment. *Gender and Education*, 12(2), 221-238.
- Murray, Susan B. (1997). It's safer this way. The subtle and not-so-subtle exclusion of men in child care. In: Benokraitis, Nijole V. (Ed.). *Subtle Sexism - Current practice and prospects for change* (pp. 136-153). London: Sage.
- Nelson, Bryan G. (2002). *The importance of men teachers and why there are so few*. Minneapolis: Men in Child Care and Elementary Education Project.
- Nelson, Bryan G. & Sheppard, Bruce (Eds.) (1992). *Men in Child Care and Education: A Handbook for Administrators and Educators*. MenTeach, P.O. Box 6778, Minneapolis, MN 55406-0778, 1992.
- Netzwerk der Europäischen Kommission für Kinderbetreuung (1993). *Männer als Betreuer. Für eine Kultur der Verantwortung, der Aufgabenteilung und Gegenseitigkeit zwischen Mann und Frau bei der Betreuung und Erziehung der Kinder*. Brüssel: Europäische Kommission.
- Netzwerk der Europäischen Kommission für Kinderbetreuung (1996). *Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder*. Brüssel: Europäische Kommission.
- Neumann, Gerhard (2001). Geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen im Lebenskundeunterricht. In Adloff, Peter & Alavi, Bettina (Hg.). *Genau wie Schule nur ganz anders. Didaktische Beiträge zur Humanistischen Lebenskunde*. Berlin: Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin.
- Neumann, Gerhard (1999). Jungenarbeit an Grundschulen. Einige Praxisbeispiele und Erfahrungen aus Jungengruppen. *unterrichten/erziehen*, Nr. 5/1999, 263-266.
- Pedersen, Peter Møller (2005). *Men in childcare - revolution or ripples in a female world*. Presentation at the conference on Men in Childcare, London, Sept. 19, 2005. Download on www.meninchildcare.co.uk.

- Peeters, Jan (2004). *Männer in den Kindergarten. Die Poster zur Berufskampagne*. 4 Poster im Set. Bezug: Betrifft Kinder, <http://www.betrifft-kinder.de>.
- Peeters, Jan (2003). *Men in childcare: an action-research in Flanders*. International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood 1(1), 72-83.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten. Reihe Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim: Beltz (BeltzVotum).
- Redaktion Kindergarten heute (1997). Erziehen - kein Beruf für Männer? Studierende werben mit Plakaten für ihren Beruf. *Kindergarten heute*, 7-8/97, 28-29.
- Rohrmann, Tim (2006). Jungen und Mädchen in der Schule. In Fleischer, Thomas; Grewe, Norbert; Jönten, Bernd; Seifried, Klaus & Sieland, Bernhard (Hg.). *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rohrmann, Tim (2005a). Männer in Kindertageseinrichtungen: Immer noch eine kleine Minderheit. *Switchboard, Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit*, Nr. 169, 17 (4-5), 20-21.
- Rohrmann, Tim (2005b). *Geschlechtertrennung in der Kindheit: Empirische Forschung und pädagogische Praxis im Dialog. Abschlussbericht des Projekts "Identität und Geschlecht in der Kindheit"*. Hg. vom Braunschweiger Zentrum für Gender Studies. Braunschweig: Eigendruck.
- Rohrmann, Tim (2002). Zahlen statt Schätzungen. Männliche Beschäftigte in Tageseinrichtungen für Kinder. *Switchboard, Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit*, Nr. 155, 14 (12), 11.
- Rohrmann, Tim (2001). Wofür ein Mann gebraucht wird... *Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa spezial*, Nr. 2/2001, 35-38.
- Rohrmann, Tim (1997). Männer in Kindertageseinrichtungen. *Kindertageseinrichtungen aktuell, Ausgabe HRS*, 5(9), 171-173.
- Rohrmann, Tim & Thoma, Peter (1998). *Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik*. Freiburg: Lambertus.
- Roisch, Henrike (2003). Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette & Cornelißen, Waltraud. *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 21-52). Opladen: Leske + Budrich.
- Rolfe, Heather (2005). *Men in childcare. EOC Report No. 35*. Manchester: Equal Opportunities Commission. <http://www.eoc.org.uk/cseng/research/men%20in%20childcarewp%202035%20full%20report.pdf>
- Ruble, Diane N. & Martin, Carol Lynn (1998). Gender development. In Eisenberg, N. (Ed.). *Handbook of Child Psychology, Vol. 3* (pp. 933-1016). New York: Wiley.
- Sargent, Paul (2005). The gendering of men in early childhood education. *Sex Roles: A Journal of Research*, 52 (3-4), 2/2005, 251-259.
- Sargent, Paul (2000). Real men or real teachers? Contradictions in the lives of men elementary teachers. *Men and masculinities*, 2 (4), 410-433.
- Schneider, Claudia & Tanzberger, Renate (2005). *Männer als Volksschullehrer. Statistische Darstellung und Einblick in die erziehungswissenschaftliche Diskussion*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Schnurrer, Herta (2004a). Von unseren europäischen Nachbarn lernen - Tendenzen in der vorschulischen Bildung und Erziehung in Europa. *Kindertagesstätten KiTa aktuell, Ausgabe MO*, 4/2004, 76-82.
- Schnurrer, Herta (2004b). Und es bewegt sich doch. Ein Überblick zu den neuen Studienangeboten für Erzieherinnen und andere Fachkräfte für den Kindertagesstättenbereich an Fachhochschulen und Universitäten in Deutschland. *Kindertagesstätten KiTa aktuell, Ausgabe MO*, 10/2004, 196-202.
- Seubert, Thomas (1995). Und wann gehst du arbeiten? Erzieher - ein Job für "richtige" Männer? *Welt des Kindes*, 1/95, 12-17.
- Spence, Kenny & Chisholm, Chris (2005). *"We can work it out"*. Presentation on the conference on Men in Childcare, September 20, London. Download on www.meninchildcare.co.uk

Statistisches Bundesamt (2006). *Statistisches Jahrbuch 2005 für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn. Pdf zum download auf http://www.destatis.de/jahrbuch/d_home.htm.

Stoklossa, Detlef (2004). "Alles Mutti-Mief hier!" Traditionelles Rollendenken verhindert, dass endlich auch Männer im Kindergarten arbeiten. *männerforum* Nr. 30, 4-7.

Thoma, Peter; Baumgärtel, Werner & Rohrmann, Tim (1996). *"Manns-Bilder" - Jungen in Kindertagesstätten. Abschlußbericht des AGIP-Forschungsprojekts*. Wolfenbüttel: Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel.

Titus, Jordan J. (2004). Boy trouble: rhetorical framing of boys' underachievement. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(2), 145-169.

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.

van Dieken, Christel; Rohrmann, Tim & Sommerfeld, Verena (2004). *Richtig streiten lernen. Neue Wege in der Konfliktbewältigung unter Kindern*. Freiburg: Lambertus.

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.

Welz, Eberhard & Dussa, Ulla; Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (1998). *Mädchen sind besser - Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen - ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule*. 2 Bände. Berlin: Paetec, Ges. für Bildung und Technik.

Will, Sylvia (2005). Küche, Kirche, Kindergarten. Strukturelle und arbeitspolitische Aspekte von Gender Mainstreaming. In Kindergartenarbeit der Ev.-luth. Kirche in Oldenburg (Hg.). *Dokumentation der Fachtagung "Die Lust an der Unterschiedlichkeit". Gender Mainstreaming als Aufgabe des Kindergartens*. Fachtag für Leitungskräfte am 23.9.2004. Oldenburg: Eigendruck.

Wohlgemuth, Ulla Gerner (2003). *Men in Childcare*. Additional paper on the conference on Men in Childcare, Edinburgh, Dec. 2003. Download on <http://www.meninchildcare.co.uk>.

www.chinanews.cn (2006). *More male teachers needed for kids in China*. http://news.xinhuanet.com/english/2005-06/01/content_3032287.htm

Autor:

Tim Rohrmann

Wechselspiel – Institut für Pädagogik und Psychologie

Kirchstraße 1a

D-38321 Denkte

05331 88 17 13

e-mail rohrmann@wechselspiel-online.de