

Anna Buschmeyer

# Zwischen Vorbild und Verdacht

Wie Männer im Erzieherberuf  
Männlichkeit konstruieren

ARBEIT GRENZEN POLITIK HANDLUNG METHODEN GEWALT SPRACHE WISSEN  
SCHAFT DISKURS SCHICHT MOBILITÄT SYSTEM INDIVIDUUM KONTROLLE  
ZEIT ELITE KOMMUNIKATION WIRTSCHAFT GERECHTIGKEIT STADT WERTE  
RISIKO ERZIEHUNG GESELLSCHAFT RELIGION UMWELT SOZIALISATION  
RATIONALITÄT VERANTWORTUNG MACHT PROZESS 'LEBENSSTIL' DELIN



**GESCHLECHT & GESELLSCHAFT**



**Springer VS**

---

# Geschlecht und Gesellschaft

Band 52

**Herausgegeben von**

B. Kortendiek, Duisburg-Essen, Deutschland

I. Lenz, Bochum, Deutschland

H. Lutz, Frankfurt/Main, Deutschland

M. Mae, Düsseldorf, Deutschland

S. Metz-Göckel, Dortmund, Deutschland

M. Meuser, Dortmund, Deutschland

U. Müller, Bielefeld, Deutschland

M. Oechsle, Bielefeld, Deutschland

B. Riegraf, Paderborn, Deutschland

P.-I. Villa, München, Deutschland

Geschlechterfragen sind Gesellschaftsfragen. Damit gehören sie zu den zentralen Fragen der Sozial- und Kulturwissenschaften; sie spielen auf der Ebene von Subjekten und Interaktionen, von Institutionen und Organisationen, von Diskursen und Policies, von Kultur und Medien sowie auf globaler wie lokaler Ebene eine prominente Rolle. Die Reihe „Geschlecht & Gesellschaft“ veröffentlicht herausragende wissenschaftliche Beiträge aus der Frauen- und Geschlechterforschung, die Impulse für die Sozial- und Kulturwissenschaften geben. Zu den Veröffentlichungen in der Reihe gehören neben Monografien empirischen und theoretischen Zuschnitts Hand- und Lehrbücher sowie Sammelbände. Zudem erscheinen in dieser Buchreihe zentrale Beiträge aus der internationalen Geschlechterforschung in deutschsprachiger Übersetzung.

### **Herausgegeben von**

Dr. Beate Kortendiek,  
Universität Duisburg-Essen

Prof. Dr. Michael Meuser,  
TU Dortmund

Prof. Dr. Ilse Lenz,  
Ruhr-Universität Bochum

Prof. Dr. Ursula Müller,  
Universität Bielefeld

Prof. Dr. Helma Lutz,  
Johann-Wolfgang-Goethe Universität  
Frankfurt/Main

Prof. Dr. Mechtild Oechsle,  
Universität Bielefeld

Prof. Dr. Michiko Mae,  
Heinrich-Heine Universität Düsseldorf

Prof. Dr. Birgit Riegraf,  
Universität Paderborn

Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel,  
TU Dortmund

Prof. Dr. Paula-Irene Villa,  
LMU München

### **Koordination der Buchreihe:**

Dr. Beate Kortendiek,  
Netzwerk Frauen-  
und Geschlechterforschung NRW,  
Universität Duisburg-Essen

---

Anna Buschmeyer

# Zwischen Vorbild und Verdacht

Wie Männer im Erzieherberuf  
Männlichkeit konstruieren

 Springer VS

Anna Buschmeyer  
München, Deutschland

Zgl. Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München, 2011

ISBN 978-3-658-00989-2  
DOI 10.1007/978-3-658-00990-8

ISBN 978-3-658-00990-8 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media  
[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)

## Danksagung

Das vorliegende Buch stellt eine leicht überarbeitete Fassung meiner von der Ludwig-Maximilians-Universität München angenommenen Dissertation dar, die den Titel „Zwischen Vorbild und Verdacht – eine soziologische Studie über das ‚Doing Masculinity‘ von Männern im Erzieherberuf“ trägt. Die Arbeit wurde am Institut für Soziologie von Prof. Dr. Paula-Irene Villa und Prof. Dr. Hans J. Pongratz betreut und begutachtet.

Ich hätte diese Arbeit nicht so schreiben können, wenn mich nicht zahlreiche Menschen in den vergangenen Jahren dabei unterstützt hätten. Ich möchte mich bei ihnen allen ganz herzlich bedanken. Dies sind zuallererst die Erzieher, die sich bereit erklärt haben, mich für einen Tag in ihrer Einrichtung aufzunehmen, sich bei ihrer Arbeit beobachten ließen und sich – häufig in ihren Pausen – auf zwei lange Interviewphasen eingelassen haben. Ohne sie und die zahlreichen beteiligten Leitungen, Träger und Kinder, hätte diese Arbeit nicht entstehen können. Die vier von mir befragten Expert/-innen haben mit ihrer Zeit und ihrem Wissen wesentlich dazu beigetragen, der Arbeit eine Richtung zu geben und die richtigen Fragen an die Erzieher zu stellen. Dafür danke ich ihnen sehr, ebenso wie der Stadt München, die mich bei der Suche nach Interviewpartnern unterstützt hat.

Von ganzem Herzen möchte ich mich bei meinen beiden betreuenden Professor/-innen bedanken. Paula Villa danke ich dafür, mir in ihrem Kolloquium die Möglichkeit gegeben zu haben, die Arbeit regelmäßig zur Diskussion zu stellen. Über dieses Kolloquium konnte ich viele Mitstreiterinnen kennenlernen, die durch ihr Mitdenken und den inhaltlichen Austausch wesentlich zur Fertigstellung dieser Arbeit beigetragen haben. Ganz besonders danke ich Eva Tolasch-Marzahn, Nadine Sanitter, Carolin Küppers, Gabi Fischer und Imke Schmincke für Rückmeldungen, Nachfragen und gemeinsames auswerten. Ich danke Paula Villa außerdem für ihr Engagement mich weit über die inhaltliche Betreuung hinaus zu unterstützen. Durch die Einbindung in ihren Lehrstuhl, die gleichzeitig die große Freiheit bedeutet, dort an meinen Themen arbeiten zu dürfen, konnte ich auch die Zeit ‚nach der Diss‘ einigermaßen entspannt angehen.

Hans Pongratz hat mir mit seinem Stellenangebot die Arbeit an dieser Dissertation erst ermöglicht und mich an seinem Lehrstuhl und über sein Kolloquium mit Kolleginnen und jetzigen Freundinnen zusammengebracht. Ich danke ihm dafür mindestens genauso, wie für die inhaltliche und fachliche Unterstützung, seine kritischen Anmerkungen und sein regelmäßiges Motivieren, weiter zu machen. Ich

freue mich sehr, in ihm einen Ansprechpartner gefunden zu haben, der auch über die Phase der Promotion hinaus, meistens genau richtig einschätzen kann, wo es gerade hakt, und wie der Haken zu lösen sein könnte.

Unter den zahlreichen Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich im Laufe der Jahre meine Arbeit besprochen und weiterentwickelt habe, die Korrektur gelesen und Interviews mit mir ausgewertet haben und die ich hier nicht alle im Einzelnen nennen kann, möchte ich mich stellvertretend ganz besonders bei Laura Zeitler bedanken, die als studentische Hilfskraft fast alle Interviews transkribiert und mir damit einen ganz großen und lästigen Teil der Arbeit abgenommen hat. Herzlichen Dank dafür!

Neben fachlichem Austausch und kollegialen Ratschlägen hat es die Zeit der Promotion deutlich erleichtert, dass viele liebe Freunde und Freundinnen, meine Eltern Rosemarie Möhle-Buschmeyer und Hermann Buschmeyer und meine Schwester Frauke Buschmeyer in den letzten Jahren immer wieder interessiert nachgefragt und Anteil daran genommen haben, wie es voran geht und welche Hürden zu nehmen sind. Ich bin sehr froh und glücklich, euch alle zu haben. Ganz besonders bedanke ich mich bei Jost Wagner. Ohne ihn, seine Ruhe und Gelassenheit, seine Fähigkeit, mit mir zu lachen und zu weinen, mit mir zu diskutieren, meine Texte in Frage zu stellen, mich zu erden und zu motivieren, wäre der Sommer 2011 sicherlich sehr viel anstrengender geworden. Danke!

# Inhaltsverzeichnis

<b>Danksagung</b> .....	5
<b>1 Einleitung</b> .....	11
<b>2 Das Feld „Außerhäusliche Kinderbetreuung und -erziehung“</b> .....	21
2.1 Der Beruf Erzieher/-in .....	22
2.2 Die historische Entwicklung des Erzieher/-innenberufs.....	23
2.3 Ausbildung zum/zur Erzieher/-in .....	28
2.4 Bezahlung .....	30
2.5 Männeranteile im Erzieherberuf in Deutschland .....	31
<b>3 Arbeit und Geschlecht</b> .....	33
3.1 Männer im Erzieherberuf.....	37
3.2 Mehr Männer in Kitas? – Anforderungen an Männer im Erzieherberuf .....	41
<b>4 Geschlecht als soziale Konstruktion</b> .....	45
4.1 ‚Doing Gender‘ in der Interaktion.....	50
4.1.1 Praxeologie und Habitus .....	56
4.1.2 Geschlechter-Wissen als Teil des Habitus.....	68
4.1.3 ‚Doing Gender‘ in der Interaktion .....	71
4.1.4 ‚Doing Gender‘ durch Darstellung und Attribution.....	76
4.1.5 Die Bedeutung des Körpers für ‚Doing Gender‘ .....	80
4.1.6 Zusammenfassung .....	85
4.2 Die soziale Konstruktion von Männlichkeit .....	86
4.2.1 Männlichkeiten in Relation .....	90



4.2.2	Hegemoniale Männlichkeit als Orientierungsmuster.....	95
4.2.3	Weiterentwicklung: Komplizenhafte und alternative Männlichkeit .....	98
<b>5</b>	<b>Wie Männlichkeit konstruiert wird – Stand der Forschung .....</b>	<b>103</b>
<b>Zwischenfazit: ‚Alternative Männlichkeit‘ als theoretische Weiterentwicklung</b>		
	<b>kritischer Männlichkeitsforschung .....</b>	<b>123</b>
<b>6</b>	<b>Qualitative Methoden in der Frauen- und Geschlechterforschung .....</b>	<b>129</b>
6.1	Das Wissen der Expertinnen und Experten .....	132
6.2	Interviews mit und Beobachtungen von Akteuren .....	151
<b>7</b>	<b>Einzelfalldarstellung: Berufsbiografien und Männlichkeitstypen .....</b>	<b>163</b>
<b>8</b>	<b>Männlichkeitskonstruktionen zwischen Vorbild und Verdacht.....</b>	<b>207</b>
8.1	‚Doing masculinity‘ durch Geschlechtsattributionen .....	207
8.1.1	‚Der Besondere‘ – von Erziehern wahrgenommene positive Zuschreibungen .....	207
8.1.2	‚Der potenzielle Täter‘ – Männlichkeitsattributionen und Pädophilieverdacht.....	217
8.1.3	Zusammenfassung .....	221
8.2	‚Doing masculinity‘ durch Geschlechtsdarstellungen.....	222
8.2.1	‚Der Andere‘ – ‚doing masculinity‘ durch Abgrenzung von Weiblichkeit	223
8.2.2	‚Das Vorbild‘ – ‚doing masculinity‘ als Vorbild.....	228
8.2.3	‚Der Mächtige‘ – ‚doing masculinity‘ durch Leitungsfunktionen .....	231
8.2.4	‚Der Unterschätzte‘ – Bezahlung und Männlichkeit.....	234
8.2.5	Zusammenfassung .....	237
8.3	‚Doing Masculinity‘ durch körpernahes Handeln .....	238
8.3.1	Zärtlichkeit und Nähe .....	239
8.3.2	Pflegen und Versorgen.....	245
8.3.3	Trösten .....	251
8.3.4	Zusammenfassung .....	256

---

<b>9 Ergebnisse und Diskussion .....</b>	<b>259</b>
9.1 Theoretische und empirische Ergebnisse .....	259
9.2 Diskussion der Ergebnisse .....	273
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>281</b>
<b>Internetlinks .....</b>	<b>301</b>

# 1 Einleitung

„Wie konstruieren Männer im Erzieherberuf Männlichkeit?“ ist die Ausgangsfrage für die vorliegende Untersuchung. In dieser Fragestellung sind bereits verschiedene theoretische Überlegungen enthalten. Wesentlich ist dabei die Annahme, dass Männlichkeit etwas ist, das hergestellt werden kann, vielleicht sogar muss. Männlichkeit wird als Konstrukt verstanden, nicht als eine ‚natürliche‘ Tatsache, die man(n) ‚einfach so‘ hat. Sie scheint ein Konstrukt zu sein, an dessen Konstruktion Männer aktiv beteiligt sind. Sie selbst stellen Männlichkeit her – aber was machen sie dabei eigentlich genau? Wie sie dies im Erzieher/-innenberuf tun, ist deshalb so spannend zu untersuchen, weil dieser Beruf seit seiner Entstehung als sogenannter ‚Frauenberuf‘ gilt und dieses Image nie abgelegt hat. Männer, die Erzieher werden möchten, irritieren gängige Vorstellungen von Männlichkeit. Männlich sein, das bedeutet auch im 21. Jahrhundert noch, stark, aggressiv oder durchsetzungsfähig, körperlos und unemotional zu sein. Männlich sein bedeutet nicht, oder sehr viel weniger, empathisch zu sein, körperliche Nähe zuzulassen, Kinder zu betreuen, zu versorgen und zu erziehen. Auch heute wird die Annahme, dass Erziehung eine ‚natürliche Gabe der Frauen‘ sei, sichtbar, wenn etwa beim Bankrott einer großen deutschen Drogeriekette 40.000 Mitarbeiter/-innen entlassen werden, von denen der Großteil Frauen sind, und plötzlich zwei Ministerinnen auf die Idee kommen, man könnte diese Frauen doch zu Erzieherinnen umschulen (vgl. kritisch: Denkler 10.06.2012). Wenn im selben Jahr 500 Manager bei einem großen Automobilkonzern entlassen werden sollen, liegt die Idee, diese (Männer) zu Erziehern umzuschulen, wohl doch sehr fern. Dies hängt mit Sicherheit in erster Linie mit dem Geschlecht zusammen. Frauen wird zugesprochen, dass sie ‚von Natur aus‘ die Fähigkeit hätten, Kinder zu betreuen und zu erziehen und mit einer kurzen Umschulung auch die Professionalität erhalten können, dies nicht nur an den eigenen, sondern auch an fremden Kindern zu beweisen. Auf der anderen Seite zeigt dieser Vorschlag (der genauso schnell wie er ausgesprochen war, auch wieder fallen gelassen wurde) auch, welche Qualifikation von Erziehern und Erzieherinnen erwartet wird. Die Idee, Frauen, die in der besagten Drogeriekette bisher als ungelernete oder angelernte Verkäuferinnen gearbeitet haben, schnell zu Erzieherinnen umschulen zu wollen, zeugt davon, dass in dem Moment, in dem ein großer Mangel an Erzieher/-innen droht, die Qualität der Ausbildung plötzlich nur noch eine untergeordnete Rolle zu spielen scheint. Nicht die Besten (z. B. die Manager) sollen zu Erziehern werden, sondern diejenigen, die am schnellsten zur Verfügung stehen – und leider wohl

auch diejenigen, die mit dem wenigsten Gehalt zufrieden wären. Im Erzieher/innenberuf scheint nämlich ein wesentlicher Mechanismus des Marktes nicht zu funktionieren: Sie werden auch dann nicht besser bezahlt, wenn die Not groß und die Suche nach neuem Personal dringend ist. Möglichst schnell und möglichst billig, das scheint die Devise zu sein, mit der versucht wird, den drohenden und immer stärker wachsenden Personalmangel vor allem im Bereich der Betreuung von unter dreijährigen Kindern auszugleichen.

Dies steht im Widerspruch zu einem anderen Anliegen, das derzeit in Bezug auf Kinderbetreuung formuliert wird: Im Zuge des schlechten Abschneidens deutscher Schulkinder in den PISA-Studien wird seit Jahren auch eine bessere Kinderbetreuung angemahnt. Dafür wäre wohl eher eine Diskussion über eine ‚bessere‘ Ausbildung angeraten als eine über schnelle Umschulungen. In den PISA-Ergebnissen wurden Jungen als neue ‚Bildungsverlierer‘ identifiziert und nach Erklärungen für dieses Problem bereits im Kindergartenalter gesucht (vgl. für eine ausführliche Diskussion Quenzel et al. 2010, darin besonders Diefenbach 2010). In dieser Debatte kommen dann doch plötzlich die Männer als mögliche (bessere?) Erzieher ins Spiel. Nicht zuletzt bei der Frage, ob Jungen genügend männliche Vorbilder haben, oder ob sie nicht vor allem deswegen so viel schlechter in der Schule abschneiden als die Mädchen, weil ihnen die vielen Frauen nicht als Vorbilder dienen können, ertönt der Ruf nach „Mehr Männer(n) in Kitas“<sup>1</sup>. In den letzten Jahren wurde davon ausgehend eine Reihe von Forschungsprojekten initiiert, die die Auswirkungen des Einsatzes von Männern in Kinderbetreuungseinrichtungen auf Kinder erforschen. Die Frage, ob es für die Kinder Vor- oder Nachteile bringt, wenn sie von Männern *und* Frauen erzogen werden, ist bis heute nicht eindeutig beantwortet worden.<sup>2</sup>

Männer sollen also als männliche Vorbilder dienen, um die schulischen Leistungen von Jungen zu steigern. Aber als Vorbilder für was? Dafür, dass mehr Jungen pflegen, wickeln, trösten und erziehen? Oder dafür, dass Jungen ‚endlich‘ wieder lernen, wie man mit einer Bohrmaschine umgeht, bereits im Kindergarten ihre Fußballleidenschaft ausleben können und von Männern gesagt bekommen, was sie tun sollen und was besser nicht? Auch mit diesen Fragen befasst sich das vorliegende Buch. Was bedeutet es, in einem von Frauen dominierten Arbeitsfeld ‚männlich‘ zu sein? Welche Erwartungen werden an Männer im Erzieherberuf geknüpft? Welche Vorstellungen von Männlichkeit werden auf Erzieher übertragen? Was wün-

---

1 So der Titel eines entsprechenden Modellprogramms des Bundesfamilienministeriums.

2 Die wissenschaftliche Auseinandersetzung in der Frühpädagogik (vgl. u. a. Rabe-Kleberg 2005) und der Entwicklungspsychologie (vgl. u. a. Rendtorff 2003; Rohrmann 2008) fragt aktuell danach, ob Kindern im Kindergarten und Grundschulalter männliche Bezugspersonen fehlen und besonders die Jungen in der Entwicklung ihrer ‚Männlichkeit‘ gestört oder behindert werden, wenn sie beinahe ausschließlich von Frauen erzogen und betreut werden (vgl. Koch et al. 2010). Für einen Überblick über aktuelle Forschungsprojekte vgl. das Kapitel 3.1.

schen sich Eltern, Kolleginnen und Kinder von ihrem männlichen Kollegen? Und was ist überhaupt ‚männlich‘ an einem Erzieher, der gerne Kinder auf dem Weg ins Leben begleitet, ihnen vorliest und sie in den Schlaf wiegt? Wie stellen Erzieher Männlichkeit her, wenn sie selbst nur wenige männliche Vorbilder haben? Eines wird bereits jetzt deutlich: Männer im Erzieherberuf konstruieren Männlichkeit nicht alleine. Viele andere Interaktionspartner/-innen sind an diesem Prozess des ‚doing masculinity‘ beteiligt, indem sie Erwartungen und Zuschreibungen formulieren. Die Wahrnehmungen und die Auswirkungen solcher Zuschreibungen auf das ‚doing masculinity‘ werden im Folgenden beleuchtet. Dass diese Zuschreibungen nicht immer positiv sind, macht bereits der Titel des Buches deutlich: „Zwischen Vorbild und Verdacht“. Männer, die sich für den Erzieherberuf entscheiden, bewegen sich auf einem schmalen Grad: Mit Kindern zu kuscheln, kann als ein Vorbild für eine ‚neue‘ oder – um ein zentrales Konzept der folgenden Untersuchung vorweg zu nehmen – ‚alternative‘ Männlichkeit verstanden werden. Es kann aber auch, und dies passiert bei Männern unmittelbar und sehr viel schneller als bei ihren Kolleginnen, als verdächtig gelten. Ein Mann, der gerne mit Kindern kuschelt? Ob da nicht doch vielleicht eher sexuelle Neigungen dahinter stecken als die reine fürsorgliche Nähe? Dieser Generalverdacht ist ein wesentlicher Punkt einer Untersuchung über Männer und Männlichkeit im Erzieherberuf. Er kann und soll daher im Folgenden nicht ausgespart bleiben.

Und dennoch, oder gerade deshalb: „Mehr Männer in Kitas“ (BMFSFJ 2010) ist in den letzten drei bis fünf Jahren zu einer zentralen Forderung des Bundesfamilienministeriums und nicht erst dadurch zu einem viel diskutierten Thema in der Politik, in der Pädagogik, der Entwicklungspsychologie und unter Erziehern/Erzieherinnen und Eltern geworden. Ausgangspunkt für das wachsende Forschungs- und Handlungsinteresse ist die Tatsache, dass ca. 97 Prozent aller Erzieher/-innen in Deutschland Frauen sind, und sich der Anteil der Männer in den letzten Jahrzehnten nur unwesentlich erhöht hat.<sup>3</sup> Hinzu kommt, dass mit einem zunehmenden Ausbau von Kinderbetreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren<sup>4</sup> ein Mangel an Fachkräften droht, der durch die zusätzliche Anwerbung von Männern für den Erzieher/-innenberuf eingegrenzt werden soll. Es geht also auch um eine arbeitsmarkt- und gleichstellungspolitische Dimension (vgl. Icken 2012). Die Frage ist, wie mehr Männer für soziale Arbeitsbereiche gewonnen werden können, für die sie sich nach wie vor nur selten entscheiden. Aus gleichstellungspolitischem Interesse heraus werden Aktionen ins Leben gerufen, die Männer und Frauen zu gleichen Teilen in die verschiedenen, bisher häufig nach Geschlechtern getrennten, Felder des Arbeitsmarktes integrieren sollen. Der sogenannte ‚Girls‘ Day<sup>5</sup>, der seit

---

3 Vgl. für genauere Zahlen das Kapitel 2.5.

4 So soll bis zum Jahr 2013 für jedes dritte Kind unter drei Jahren in Deutschland ein Betreuungsplatz geschaffen werden (vgl. BMFSFJ 2011).

5 <http://www.girls-day.de>

2001 Mädchen für technische und andere männlich konnotierte Berufe interessieren soll, wird seit einigen Jahren von der Initiative des ‚Boys’ Day‘<sup>6</sup> begleitet, der im Jahr 2011 zum ersten Mal bundesweit stattfand und Jungen an pflegerische und fürsorgende Berufe heranführen soll. Neben der ersten Berufswahl wird der Erzieherberuf auch für ältere Arbeitnehmer als Alternative zu männlich dominierten Arbeitsplätzen beworben. Langzeitarbeitslose Männer sollen eine Zukunftsperspektive in einem – zumindest in einigen Regionen Deutschlands – relativ sicheren Berufsfeld bekommen. Sie werden dazu in speziellen Programmen umgeschult und zu Erziehern ausgebildet. Auch hier wird vor allem auf diejenigen zugegangen, die im bestehenden Arbeitsmarkt wenige Chancen haben.<sup>7</sup>

Was die verschiedenen politischen Interventionen nur selten berücksichtigen, ist die Frage danach, welche Männer für den Erzieherberuf geeignet sind und ausgewählt werden sollen. Die Diskussion um ‚mehr Männer in Kitas‘ vernachlässigt häufig die Frage, welche Qualifikationen für den Beruf erforderlich sind und welche Anforderungen an Erzieher in der Einrichtung gestellt werden. Kritische Stimmen weisen darauf hin, dass sich nicht jeder langzeitarbeitslose Mann – ebenso wenig wie jede langzeitarbeitslose Frau – für den Erzieherberuf eignet, nur weil es in einigen Regionen einen Erziehermangel gibt.<sup>8</sup> Und auch bei der von vielen Eltern, Erziehern/Erzieherinnen und Pädagogen/Pädagoginnen vorgebrachten Vermutung, dass die ‚männliche‘ Seite im Kindergarten zu wenig berücksichtigt wird (vgl. Blase-Geiger 2000), bleibt meistens völlig unklar, was mit dieser ‚männlichen‘ Seite genau gemeint ist, und wie ‚männlich‘ die in den Kitas eingesetzten Männer sein sollen, oder wodurch sich diese ‚Männlichkeit‘ von der ‚Weiblichkeit‘ der Kolleginnen unterscheidet (vgl. u. a. Rohrman 2012). Es ist zu vermuten, dass Männlichkeit dabei als etwas verstanden wird, das sich an hegemonialen<sup>9</sup> Vorstellungen orientiert, wobei dies der Berufswahl genau entgegenstehen würde.

An diesem Punkt kann die Männer- und Männlichkeitsforschung die Diskussion um mehr Männer in Kitas bereichern. Ein Anliegen dieser Forschungsrichtung ist es, zu einem differenzierten Bild von Männlichkeit beizutragen und in empirischen Arbeiten zu untersuchen, wodurch sich Männlichkeit auszeichnet, was warum als männlich gilt, wie sich Männlichkeit von Weiblichkeit unterscheidet, und wie sich Männlichkeiten untereinander in Beziehung setzen lassen. Das Berufsfeld der Erzieher/-innen<sup>10</sup> eignet sich für solche Fragestellungen besonders, da sich Männer

---

6 <http://www.boys-day.de>

7 Eines der bekanntesten entsprechenden Projekte wurde in Brandenburg durchgeführt und von der Freien Universität Berlin begleitend evaluiert (vgl. Gralla-Hoffmann et al. 2010).

8 Vgl. zur kritischen Auseinandersetzung aus der Gewerkschaftsperspektive GEW 2010.

9 Zur Diskussion des Hegemoniebegriffs und der Theorie der hegemonialen Männlichkeit vgl. Kap. 4.2.1.

10 Im Folgenden wird vom Erzieher/-innenberuf gesprochen, wenn Erzieherinnen und Erzieher gemeinsam gemeint sind. Geht es ausdrücklich um Männer in diesem Beruf, wird häufig auch von Erzieherberuf gesprochen.

und Männlichkeiten hier in einem weiblich konnotierten und von Frauen dominierten Kontext untersuchen lassen. Es wird im Folgenden davon ausgegangen, dass diese Minderheitenposition dazu führt, dass das Geschlecht für die untersuchten Erzieher eine wichtige Bedeutung hat, sei es, weil sie von anderen darauf angesprochen werden, sei es, weil sie sich selber damit auseinandergesetzt haben, warum sie als Mann einen solchen Beruf wählen, oder weil sie sich in einer Interviewsituation befinden, in der sie zu dem Thema befragt werden.

Ausgehend von diesen Annahmen wurden für die vorliegende Studie verschiedene Fragestellungen erarbeitet, die anhand der Untersuchung von Männern im Erzieherberuf beantwortet werden sollen. Übergeordnet steht die Frage:

- Wie stellen Erzieher in der Interaktion im Kontext eines weiblich konnotierten Feldes Männlichkeit her?

Die für diese Untersuchung grundlegende Annahme der Frauen- und Geschlechterforschung, dass Geschlecht keine Tatsache ist, die aufgrund von Hormonen, Chromosomen, Genen oder ähnlichen Merkmalen feststeht, sondern dass Geschlecht interaktiv und ständig hergestellt wird, wird im sozialkonstruktivistischen Konzept des ‚doing gender‘ formuliert. Daraus ergibt sich, dass in der Interpretation die Herstellung von Männlichkeit als etwas verstanden wird, das in Interaktionen geschieht.

Diese übergeordnete Fragestellung wird mithilfe von Interviews und Beobachtungen von und mit Erziehern untersucht. Dabei wird die Auswertung aus verschiedenen Perspektiven geschehen, die unterschiedliche Dimensionen des ‚doing masculinity‘ in den Fokus rücken. Untersucht wird die Perspektive der Erzieher, nicht die ihrer Interaktionspartner/-innen, um die folgenden Fragen zu beantworten:

1. Warum und auf welchen Wegen entscheiden sich Männer für den Erzieherberuf, und welches Berufsverständnis liegt ihrem beruflichen Handeln zugrunde?
2. Welche Erwartungen, Zuschreibungen und sogenannten „Geschlechtsattributionen“ (vgl. Hirschauer 1989, siehe Kapitel 4.1.4) nehmen die Erzieher von ihren Interaktionspartnern/-partnerinnen wahr? Wie gehen sie mit ihnen um?
3. Wie stellen die Erzieher durch ihre Erzählungen im Interview Männlichkeit dar und her?
4. Und schließlich: Wie stellen sie Geschlecht im Sinne des ‚doing masculinity‘ im körpernahen Handeln mit Kindern her?

Um diese Fragen zu beantworten, sind folgende Forschungsschritte vorgenommen worden:

Zunächst werden der Erzieher/-innenberuf und das Feld der außerhäuslichen Kinderbetreuung ausführlich vorgestellt. Dabei geht es vor allem darum, die historische Entwicklung des Berufs nachzuverfolgen (Kap. 2.2). Es wird deutlich, dass der Erzieher/-innenberuf bereits seit seiner Entstehung für Frauen konzipiert und

‚weiblich‘ konnotiert war. Junge Frauen sollten lernen, sich auf die Aufgaben als Mutter vorzubereiten. Gleichzeitig war der Erzieher/-innenberuf für viele Frauen die einzige Möglichkeit, überhaupt einen Beruf zu erlernen. Der historische Überblick wird durch aktuelle Daten zur Ausbildung, zu den Arbeitsbedingungen, zu den Männer- und Frauenanteilen und zur Vergütung ergänzt. Außerdem wird auf politische und praxisrelevante Fragestellungen zum Thema ‚Mehr Männer in Kitas‘ eingegangen (Kap. 2.3 bis 2.5).

Im Anschluss an die Feldbeschreibung werden in Kapitel 3 bestehende Studien und theoretische Annahmen zum Thema ‚Arbeit und Geschlecht‘ vorgestellt. Dabei geht es um eine Auseinandersetzung mit Fragen der Geschlechtersegregation im Arbeitsmarkt und den daraus entstehenden Vor- und Nachteilen für Geschlechtsminderheiten. Da dies bisher vor allem aus der Perspektive der Benachteiligung von Frauen in männerdominierten Berufen geschehen ist, werden dazu einige Studien herangezogen, die für die Analyse des umgekehrten Falls, d. h. Männer in frauendominierten Berufen, hilfreich sein können. Zu dem konkreten Thema ‚Männer im Erzieherberuf‘ gibt es einige wenige Untersuchungen. Diese werden in diesem Abschnitt zusammengefasst, um die eigene Fragestellung davon abzugrenzen. Einige der bestehenden Studien haben sich besonders mit der Biografie von Erziehern auseinandergesetzt und herausgearbeitet, dass nur wenige Männer sich für diesen Beruf direkt nach der Schule entscheiden. Viele wählen ihn als Zweitberuf oder gelangen erst über den Zivildienst in dieses Feld. Die Biografie war auch in den für die vorliegende Untersuchung geführten Interviews ein Thema, steht jedoch nicht im Mittelpunkt. Vielmehr bietet sie in der Auswertung nur einen Ansatzpunkt, um die Erzieher in ihrer Vorstellung von Männlichkeit besser verstehen und einordnen zu können.

Um der Frage von Männlichkeit, Männlichkeitskonstruktion und ‚doing masculinity‘ nachzugehen, findet im Anschluss eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit(en) statt, die die spätere Auswertung der empirischen Daten ermöglichen und leiten soll (Kap. 4). Zunächst wird dort ein ausführlicher Überblick über die Entstehung der Frauen- und Geschlechterforschung mit einem Schwerpunkt auf sozialkonstruktivistische Perspektiven und besonders das Konzept ‚doing gender‘ gegeben. Mit der Frage, wie dieses ‚doing‘ und die Konstruktionsleistung funktionieren, haben sich Theoretiker/-innen aus unterschiedlichen Perspektiven beschäftigt. Im Folgenden werden die Ansätze von Pierre Bourdieu, Irene Dölling, Erving Goffman, Stefan Hirschauer, Paula-Irene Villa, Raewyn Connell und Michael Meuser diskutiert. Den Theoretikern/Theoretikerinnen ist die Annahme gemeinsam, dass Geschlecht in (körperlichen) Interaktionen, also unter Beteiligung von mindestens zwei Personen (und ihren Körpern), produziert und reproduziert wird.

Bourdieu entwickelt den geschlechtsspezifischen Habitus als zentrales Konzept zum besseren Verständnis des Geschlechterverhältnisses. Individuen lernen in



Sozialisationsprozessen, Männer und Frauen zu sein, und ihren Körper und ihr Handeln den kulturellen Ansprüchen an ihr Geschlecht entsprechend zu bewegen und einzusetzen. Sie inkorporieren, auf geschlechtsspezifische Art zu denken oder einen Beruf zu ergreifen und verinnerlichen gesellschaftliche Vorstellungen. Dadurch reproduzieren sie gleichzeitig das Geschlechterverhältnis. Im Kapitel 4.1.1 wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung diese Annahme für die Herstellung von Männlichkeit hat, und warum alle Beteiligten, die herrschenden Männer genauso wie die beherrschten Frauen, das Geschlechterverhältnis als ‚natürlich‘ anerkennen.

Auf Bourdieus Arbeiten aufbauend hat Dölling das Konzept des Geschlechter-Wissens entwickelt. Sie beschreibt, wie gesellschaftliches und biografisch erworbenes Wissen über Geschlecht und Geschlechterverhältnisse zur Konstruktion von Geschlecht beitragen, indem sie Teil des Habitus werden (s. Kap. 4.1.2). Das Wissen über Geschlecht reproduziert damit eine scheinbare Natürlichkeit des Geschlechterverhältnisses, das dadurch zur sozialen Wirklichkeit wird.

Goffman untersucht vor allem die Interaktionen, die zur Konstruktion von Geschlecht beitragen. Im Handeln mit anderen werden Vorstellungen darüber weitergegeben, was als passend für männliche oder weibliche Interaktionspartner/-innen angesehen werden kann, und wie sich dadurch das geschlechtliche Selbst konstruiert. Dies wird in Kap. 4.1.3 dargestellt.

Der Ansatz wird von Hirschauer (s. Kap. 4.1.4) aufgegriffen, der die Interaktion genauer analysiert, indem er sie in die ‚Geschlechtsattribution‘ und die ‚Geschlechtsdarstellung‘ unterteilt und eine allgemeine ‚Geschlechtszuständigkeit‘ feststellt, die dazu führt, dass in jeder Situation Eindeutigkeit über die Geschlechtszugehörigkeit aller Interaktionspartner/-innen besteht.

Villa bringt wiederum die körperliche Dimension in die Konstruktionsprozesse von Geschlecht mit ein. Sie versteht die Entwicklung geschlechtlicher Körper als mimetische Prozesse, die zu einer körperlichen Ausprägung des geschlechtlichen Habitus beitragen. Der geschlechtliche Körper ist damit immer im Sein begriffen, auch er wird in Interaktionsprozessen hergestellt (s. Kap. 4.1.5)

Connell und Meuser beschäftigen sich explizit mit Männlichkeiten (s. Kap. 4.2). Das von Connell entwickelte Modell der hegemonialen Männlichkeit beschreibt, wie Männlichkeiten in Hierarchie zueinander zu denken sind. Sie geht davon aus, dass es eine hegemoniale Männlichkeit gibt, die sich dadurch reproduziert, dass auch diejenigen sie für nachahmenswert halten und damit das System unterstützen, die ihr selbst nicht entsprechen. Andere Männlichkeitstypen wie die untergeordnete, die marginalisierte und die komplizierte Männlichkeit orientieren sich an der hegemonialen Männlichkeit. Gleichzeitig geht Connell von einer Hegemonie der Männer über die Frauen aus. Meuser setzt sich kritisch mit dem Modell der hegemonialen Männlichkeit als einer Leitkategorie der Männer- und Männlich-

keitsforschung auseinander. Er beschreibt die hegemoniale Männlichkeit als Orientierungsmuster für die Entwicklung männlicher Habitus.

In einer Weiterentwicklung dieses Konzepts wird im Anschluss an die theoretische Auseinandersetzung ein Modell von Männlichkeiten entwickelt, das den empirischen Teil dieser Untersuchung leiten wird (Kap. 4.2.3). Dabei wird der Frage nachgegangen, wie Männlichkeiten anders als in den Kategorien von Hegemonie und Unterordnung bzw. Komplizenschaft gedacht werden können, um zu verstehen, wie Männer, die nicht den Ansprüchen der hegemonialen Männlichkeit entsprechen (wollen), andere Formen von Männlichkeit leben. Hierzu wird der Typus der ‚alternativen Männlichkeit‘ entwickelt, der im Weiteren als wichtigste Grundlage für die empirische Untersuchung dient und sich dort als wertvolles Konzept für eine differenzierte Analyse des ‚doing masculinity‘ erweist.

Neben den theoretischen Grundlagen werden empirische Grundlagen als Ergänzung zum Stand der Auseinandersetzung mit Männlichkeit benötigt. Um Anhaltspunkte für die Auswertung von ‚Männlichkeit‘ zu gewinnen, werden im fünften Kapitel zahlreiche empirische Studien vorgestellt, die sich mit Männlichkeit im Sinne des ‚doing masculinity‘ auseinandergesetzt haben. Dort werden die folgenden Themen behandelt, die im Kontext des Erzieherberufs eine Bedeutung für ‚doing masculinity‘ haben: Erwerbsarbeit, Fürsorgearbeit, Wettbewerb, körperliche Nähe und Gewalt. Das wichtige Thema ‚Männlichkeit und sexuelle Gewalt‘ wird ebenfalls in diesem Kapitel ausführlich diskutiert.

Den zweiten Hauptteil dieses Buches bildet die empirische Untersuchung, zu deren Beginn methodologische Fragen diskutiert werden (Kap. 6). Die Studie orientiert sich in ihrer Herangehensweise an ethnografischer Methodologie, legt jedoch ein Hauptaugenmerk auf der Auswertung von qualitativen, leitfadengestützten Interviews. Es werden verschiedene Datenformen und Methoden kombiniert, um so zu einem möglichst umfassenden Bild von ‚doing masculinity‘ im Erzieherberuf zu gelangen: Zunächst wurden Expert/-inneninterviews mit vier Personen geführt (s. Kap. 6.1), die im Bereich der Kinderbetreuung arbeiten. Zwei Befragte sind in der Ausbildung von Erziehern/Erzieherinnen tätig, zwei in der Personalentwicklung bei einem großen Träger. Die Expert/-inneninterviews dienten vor allem der Überprüfung der Fragestellung und der Erweiterung der Perspektiven auf das Thema. Das Experten-/Expertinnenwissen, das herausgearbeitet wurde, floss in die Gestaltung der Leitfäden für die Erzieher und in die Interpretation der Einzelinterviews ein.

Das wichtigste Material für die Untersuchung von Männlichkeitskonstruktionen und ‚doing masculinity‘ im Erzieherberuf bilden die Interviews mit Erziehern und die Beobachtungsprotokolle. Zehn Erzieher aus unterschiedlichen Einrichtungen wurden jeweils einen Tag lang begleitet und in zwei Interviewphasen ausführlich über ihre Berufswahl, ihr Berufsverständnis, das Erleben ihrer Berufstätigkeit, einzelne Arbeitstätigkeiten und die Wahrnehmung ihrer Position als Mann im Erzieherberuf befragt.

Zur Beantwortung der oben genannten vier Fragen werden folgende Auswertungsschritte vorgenommen:

Im ersten Schritt werden die Biografien der Erzieher als Einzelfälle rekonstruiert und mit ihrem Berufsverständnis und ihrem Geschlechter-Wissen verknüpft, um darauf aufbauend fallvergleichend Typenzuordnungen vornehmen zu können (Kap. 7). Diese Typenzuordnungen dienen in der weiteren Auswertung dem Vergleich ihres Arbeitshandelns.

Der zweite Untersuchungsschritt richtet sich darauf, was die Erzieher über ihre Interaktionspartner/-innen erzählen, und legt einen Schwerpunkt auf die Interpretationen der Wahrnehmung der von außen an die Erzieher herangetragenen Geschlechtsattributionen (s. Kap. 8.1). Dabei geht es darum zu verstehen, ob und wie sich die Erzieher je nach Männlichkeitstypus darin unterscheiden, welche Geschlechtsattributionen sie wahrnehmen und wie sie diese in ihre eigene Männlichkeitskonstruktion integrieren bzw. welche Auswirkungen die Zuschreibungen auf ihr ‚doing masculinity‘ haben. Viele Zuschreibungen sind dabei positiv bewertet, so fühlen sich die Erzieher von Eltern, Kolleginnen und Kindern als ‚Hahn im Korb‘ und als männliches Vorbild angesprochen. Was dabei unter ‚männlich‘ verstanden wird, ist meistens nicht klar formuliert und fließt als Frage mit in diesen Teil der Auswertung ein. Dass viele Männer sich für den Erzieherberuf entschieden haben, weil sie gerade nicht in männlich konnotierten Arbeitsfeldern arbeiten möchten, führt zu unterschiedlichen Formen der Auseinandersetzung mit der eigenen Männlichkeit, die mit den vorher ausgearbeiteten Typisierungen von Männlichkeit korrespondieren.

Viele Erzieher haben außerdem in ihrem Sonderstatus bereits negative Zuschreibungen erlebt. Dies soll am Beispiel des Generalverdachts der Pädophilie näher untersucht werden. Der Verdacht der Pädophilie wurde in fast allen Interviews zum Thema gemacht, es zeigt sich jedoch, dass die Erzieher typenspezifische Strategien entwickeln, mit ihm umzugehen.

Die unterschiedlichen Zuschreibungen spiegeln die Ambivalenz, denen sich die Erzieher häufig gegenübersehen: Einerseits ist ihr Handeln – außerhalb der Einrichtung – mit Weiblichkeit verknüpft, und sie laufen ‚Gefahr‘, als nicht-männlich zu gelten, weil sie einen sogenannten ‚Frauenberuf‘ ausüben. Auf der anderen Seite sollen sie – innerhalb der Einrichtung – all das verkörpern, was gemeinhin unter ‚männlich‘ verstanden wird. Wie Erzieher mit diesen Ambivalenzen umgehen, ist eine weitere Frage, die die vorliegende Untersuchung leitet.

Im Anschluss an die Zuschreibungen werden im dritten Schritt die in der Interviewsituation erzählten Geschlechtsdarstellungen ausgewertet (s. Kap. 8.2). Die Auswertung orientiert sich an Themen, die sich teilweise aus der Literatur, teilweise aus dem Interviewmaterial selbst ergeben und als für die Konstruktion von Männlichkeit bedeutsam angenommen werden. Dabei sind die Darstellungen als ‚Beson-

derer‘, als ‚Vorbild‘, als ‚mächtig‘ und als ‚unterschätzt‘, von zentraler Bedeutung. Sie werden vor dem Hintergrund der verschiedenen Männlichkeitstypen analysiert.

Zum Abschluss des empirischen Teils wird schließlich viertens das ‚doing masculinity‘ im körpernahen Handeln ausgewertet (s. Kap. 8.3). Dazu werden die Beobachtungsprotokolle sowie die Interviews zueinander in Beziehung gesetzt. Es werden Schlüsselsituationen untersucht, die weiblich konnotiert sind. Dabei steht das Herstellen und Zulassen von körperlicher Nähe im Mittelpunkt und wird über die Interviews und über die Beobachtungsprotokolle ausgewertet. Für die genauere Untersuchung wurden drei verschiedene Tätigkeitsbereiche ausgewählt: ‚Nähe und Zärtlichkeit herstellen‘, ‚Pflegen und Versorgen‘ und ‚Trösten‘. In diesem Untersuchungsschritt wird analysiert, inwiefern sich auf Grundlage der unterschiedlichen Männlichkeitstypen spezifische Handlungsweisen beschreiben lassen.

Die verschiedenen Auswertungsschritte weisen auf die bereits erwähnten Ambivalenzen hin, denen sich die Erzieher gegenübersehen. In ihrem Handeln und in ihrer Darstellung bewegen sie sich zwischen Vorbild und Verdacht. Ihr berufliches Handeln wird von beiden Zuschreibungen beeinflusst, und je nach Männlichkeitstypus finden sie unterschiedliche Formen, mit diesen Zuschreibungen umzugehen. Den Abschluss des Buches bildet ein Ergebniskapitel, in dem die theoretischen Überlegungen und die empirischen Ergebnisse zusammengeführt werden. Anschließend werden die Ergebnisse ausgehend von übergreifenden Fragestellungen noch einmal diskutiert (Kap. 9). Am Ende steht eine kritische Auseinandersetzung mit der Forderung nach ‚mehr Männern in Kitas‘. Auch wenn diese Frage nicht im Mittelpunkt der Untersuchung steht, lassen sich für diese aktuelle Diskussion Hinweise dazu liefern, welche Kriterien es zu berücksichtigen gilt, wenn eine solche Forderung politisch formuliert wird.

## 2 Das Feld „Außerhäusliche Kinderbetreuung und -erziehung“

In diesem Kapitel wird die außerhäusliche Kinderbetreuung als Forschungsfeld vorgestellt. Der Feld-Begriff wird dabei von Pierre Bourdieu übernommen, der ihn zur Beschreibung von unterschiedlichen ‚Bereichen‘ der Gesellschaft nutzt. Die Gesellschaft besteht aus vielen verschiedenen Feldern, die gemeinsam den sozialen Raum bilden. Felder sind dabei wie ‚Spielräume‘ zu verstehen, in denen bestimmte Regeln gelten, die in anderen Feldern möglicherweise nicht (so) gelten (Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 143 f.). Diese Regeln bilden gleichzeitig die Rahmen und Grenzen des Feldes, denn wenn sie nicht mehr gelten, hat man das Feld verlassen. Häufig bedingen sie vor allem den Zutritt, so ist eine bestimmte Ausbildung notwendig, um einem Feld anzugehören, wie Bourdieu am Beispiel der Wissenschaft verdeutlicht (vgl. Bourdieu 1998; Bourdieu 1991). Die Regeln, die einen dazu befähigen, in einem Feld zu agieren, sich wohlfühlen und als Mitglied zu handeln, müssen gelernt werden. Sie werden als Teil des Habitus inkorporiert (vgl. Kap. 4.1.1).

Ein Feld besteht in erster Linie aus den Akteuren/Akteurinnen, die das Feld gestalten. Diese bestimmen die Zugangsbedingungen, die das Feld begrenzen und die ‚Spielregeln‘, die innerhalb des Feldes gelten (vgl. Papilloud 2003, S. 60 ff.). Im Feld der Kinderbetreuung sind dies zunächst die Erzieher/-innen und die Kinder, außerdem zu bestimmten Zeiten deren Eltern, weiterhin die Träger der Betreuungseinrichtungen. Neben den Erziehern/Erzieherinnen sind im Feld auch Kinderpfleger/-innen und andere Angestellte der Einrichtung, wie etwa freigestellte Leitungen, Hausmeister, Putz- und Kochhilfen und andere Personen anwesend. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie die Regeln des Feldes kennen und verfolgen, um im Feld bleiben zu können. Zu solchen Regeln gehört im Feld der Kinderbetreuung etwa die Ansicht, dass Kinder in Gruppen mit einer bestimmten Größe von einer bestimmten Anzahl Personen betreut werden oder dass ein Erzieher eine Ausbildung durchlaufen sollte, in der er lernt, Kinder altersangemessen zu erziehen, zu versorgen und zu pflegen. Außerdem gehören im Feld bestimmte Regeln zum Wissen dazu, beispielsweise, dass Kinder nicht geschlagen werden und man regelmäßig mit ihnen ins Freie geht.

Diese Regeln können je nach Einrichtung in Details variieren, so gelten möglicherweise bezüglich der Gruppengröße in kommunalen Einrichtungen andere

Regeln als in Elterninitiativen. Möglicherweise kristallisieren sich hier sogar mehrere Unterfelder heraus.

## 2.1 Der Beruf Erzieher/-in

Der Beruf des Erziehers oder der Erzieherin wird von der Bundesagentur für Arbeit als ein pädagogischer, pflegender Beruf dargestellt.

„Erzieher/innen beobachten das Verhalten und Befinden der Kinder, die sie fördern und betreuen, analysieren die Ergebnisse nach pädagogischen Grundsätzen und beurteilen Entwicklungsstand, Motivation oder Sozialverhalten. Auf dieser Grundlage erstellen sie langfristige Erziehungspläne und bereiten Aktivitäten sowie pädagogische Maßnahmen vor, die z.B. soziales Verhalten oder die individuelle Entwicklung unterstützen. Sie fördern die körperliche und geistige Entwicklung der Betreuten, indem sie diese zu kreativer - z.B. musisch-künstlerischer - Betätigung sowie zu freiem oder gelenktem Spielen anregen. Sie dokumentieren Maßnahmen und deren Ergebnisse, führen Gespräche, unterstützen und beraten bei schulischen Aufgaben und privaten Problemen. Darüber hinaus bereiten sie Speisen zu, behandeln leichte Erkrankungen und Verletzungen und halten zu Körperpflege und Hygiene an. Sie reflektieren die erzieherische Arbeit im Team, gegebenenfalls auch zusammen mit Vorgesetzten oder Fachleuten aus Medizin, Psychologie und Therapie, und arbeiten mit anderen sozialpädagogischen Fachkräften zusammen. Zu Eltern bzw. Erziehungsberechtigten halten sie engen Kontakt und stehen diesen informierend und beratend zur Seite“ (Bundesagentur für Arbeit 2010).

Aufgabe von Erziehern/Erzieherinnen ist demnach sowohl die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen als auch deren Pflege und Fürsorge. Wichtige Voraussetzungen sind für den Umgang mit Kindern daher, die Bereitschaft zu Körperkontakt und Körperpflege auf der einen sowie zur inhaltlichen Gestaltung von Lern- und Entwicklungsplänen und individuellen Fördermaßnahmen auf der anderen Seite. Der Beruf wird damit als sehr vielseitig vorgestellt. Zentral ist nicht nur die Arbeit mit Kindern, sondern auch mit anderen Akteuren/Akteurinnen der Kinderbetreuung, also den Eltern, Ärztinnen, Therapeuten usw. Insgesamt wird deutlich, dass man sich in diesem Beruf auf die Bedürfnisse anderer Menschen einstellen können muss und sich von ihnen in seinem Handeln leiten lässt. Damit wird der Erzieher/-innenberuf zu einem typischen Dienstleistungsberuf und fordert eine entsprechende Dienstleistungsorientierung.

Die Thematisierung der Bildungsaufgaben in die Berufsbeschreibung ist relativ neu. Erst seit etwa 2004 gibt es in vielen Bundesländern sogenannte „Bildungspläne für die Arbeit in Kindertagesstätten“ (Ebert 2006, S. 250), an denen sich Erzieher/-innen orientieren sollen.

Der Erzieher/-innenberuf in Deutschland ist im Vergleich zum europäischen Ausland durch eine große Breite an Einsatzbereichen geprägt. Die Ausbildung berechtigt und befähigt zu der Arbeit mit Kindern von 0–16 Jahren, mit Jugendlichen, die bis weit über 20 sein könnten, mit behinderten Menschen verschiedener Altersgruppen, mit sozial benachteiligten Gruppen, mit Kindern/Jugendlichen

/behinderten Menschen mit Migrationshintergrund und anderen Gruppen mehr. Laut Ursula Rabe-Kleberg führt dies zu völlig unterschiedlichen Arbeitserfahrungen, Berufsprofilen und Tätigkeitsschwerpunkten, was es relativ schwierig macht, einheitliche Beschreibungen und Standards des Berufsbilds Erzieher/-in zu schaffen oder den Beruf professionssoziologisch zu beschreiben. Auch Fortbildungsangebote oder die Bereitschaft, sich auf neuere pädagogische Ansätze einzulassen, werden von dieser Vielfalt beeinflusst (Rabe-Kleberg 1999). Die Vielfalt hat damit Vor- und Nachteile für die einzelnen Erzieher/-innen, aber auch für die Professionalisierung eines Berufs, der sich zukünftig an noch mehr Anforderungen orientieren müssen wird (als Stichworte sei hier auf den demografischen Wandel, einen stetig wachsenden Bildungsauftrag im Kindergarten und die zunehmende Bedeutung von Migrationserfahrung der betreuten Kinder verwiesen). Bis heute scheint es – möglicherweise aufgrund dieser Vielfalt – schwer zu sein, eine einheitliche berufliche Interessenvertretung zu etablieren, die sich für die Belange der Erzieher und Erzieherinnen einsetzt; viele Absolventen/Absolventinnen der entsprechenden Fachschulen halten eine solche Einrichtung außerdem für unnötig (vgl. Ebert 2006, S. 249).

Heidi Colberg-Schrader beschreibt, wie die Ansprüche an die Tätigkeiten von Erziehern/Erzieherinnen mit einem zunehmenden Bildungsauftrag in der Kleinkinderziehung wachsen. Sie versteht die Funktion von Kindertageseinrichtungen darin, beim Aufwachen von Kindern und der Gestaltung einer kinderfreundlichen Umwelt „unterstützend tätig zu sein, und die damit verbundene Arbeit von Erzieherinnen, nämlich soziale Zusammenhänge für Kinder und Eltern zu inszenieren“ zu gewährleisten (vgl. Colberg-Schrader 1999, S. 129). In diesen Anforderungen sieht Colberg-Schrader die Möglichkeit, den Erzieher/-innenberuf grundlegend zu verändern und neuen Bedingungen anzupassen, um zu einer stärkeren Wertschätzung des Berufsbilds Erzieher/-in beizutragen. Dazu gehört ihrer Meinung nach auch, dass Erzieher/-innen ein neues Selbstbild ihres Tätigkeitsfeldes entwickeln. Die veränderten Anforderungen spiegeln sich nämlich bisher nicht in der finanziellen und qualitativen Ausstattung von Kinderbetreuungseinrichtungen wider (vgl. ebd., S. 124).

## 2.2 Die historische Entwicklung des Erzieher/-innenberufs

Sigrid Ebert (2006) beschreibt die historische Entwicklung des Erzieher/-innenberufs und die Tendenzen einer zunehmenden Professionalisierung.

Bis weit ins 18. Jahrhundert hinein wurde Kindererziehung nicht institutionalisiert oder wissenschaftlich betrachtet, sondern geschah im Miteinander-Leben von Kindern und Erwachsenen sozusagen ‚nebenbei‘. Erst mit zunehmender Aufklärung im 18. Jahrhundert brachte die Idee, Kinder zur ‚Mündigkeit‘ zu erziehen, einen neuen Aspekt in die Kindererziehung ein. Dabei wurde zunächst den Vätern „oder ande-

ren männlichen Autoritätspersonen“ (Ebert 2006, S. 18) die Hauptrolle in der Erziehung zugeschrieben, während die Mütter für das gesundheitliche Wohl und die Pflege der Kinder zuständig waren. Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) beschrieb die ‚natürliche Gabe‘ der Frau, Kindern Dinge beizubringen, die in ihrem Umfeld passierten und dabei besonders auf das soziale und moralische Miteinander einzugehen (vgl. ebd., S. 20). Diese Gabe sollten auch Kinder erfahren, die öffentlich betreut wurden.

1811 wurde in Berlin die erste Einrichtung gegründet, die Mädchen zu Erzieherinnen ausbilden sollte. Sie ist damit als erste Berufsschule für Frauen überhaupt zu verstehen. Der Beruf unterteilte sich zunächst in zwei Ausprägungen, die abhängig von der Schicht der Mädchen gelehrt wurden – so lernten die Töchter des Bürgertums den Beruf der Erzieherin, diejenigen unterer sozialer Schichten wurden als „Wärterinnen“ für Kinder ausgebildet (vgl. ebd., S. 23). Der Unterschied bestand darin, dass Wärterinnen für einen Erwerbsberuf ausgebildet wurden, Erzieherinnen dagegen auf ihr Leben als Mutter vorbereitet werden sollten. Beide Gruppen wurden in Theorie und Praxis gelehrt, wobei die theoretischen Fächer von Männern unterrichtet wurden und vor allem der Vermittlung von Allgemeinwissen dienten. Öffentliche Einrichtungen zur außerhäuslichen Kinderbetreuung und -erziehung, in denen dieses Wissen angewendet werden konnte, entstanden jedoch erst rund zwanzig Jahre später mit den sogenannten „Kinderbewahranstalten“ (vgl. ebd., S. 28). Deren Ziel war ein, die Kinder aus Fabrikarbeiterfamilien zu ‚verwahren‘, während die Eltern arbeiteten, zum anderen konnte der Staat auf diese Weise zum ersten Mal Einfluss auf die Erziehung von Kindern nehmen – und hier besonders von Kindern aus Arbeiterfamilien. Grundsätzlich war es die Aufgabe der ‚Wärterinnen‘, die Kinder ihrem Stand entsprechend zu erziehen: So sollten arme Kinder auf ein Leben in armen Verhältnissen und als Fabrikarbeiter/-innen vorbereitet werden und lernen, den Reichtum der anderen zu akzeptieren und keine Wünsche zu entwickeln, die sich ihnen im späteren Leben nicht erfüllen würden (vgl. ebd., S. 29). Die Verwahranstalten waren nicht Teil des Erziehungs- und Bildungssystems, sondern der Armenfürsorge. Ausnahmen bildeten die „Kleinkinderschulen“, die zur religiösen Erziehung von Kindern des verarmten Bürgertums beitragen sollten und von Julius Fölsing (1818–1882) erfunden wurden (vgl. ebd., S. 33). Friedrich Fröbel (1782–1852) gründete schließlich die ersten Kindergärten, deren Ziel darin bestand, Müttern Materialien und Anregung für die Erziehung ihrer Kinder zu geben. Mit dem Begriff „Kindergarten“ wollte er sich deutlich von schulischer Bildung abgrenzen. Fröbel ging von Pestalozzis Bildungsbegriff aus, „wonach das Leben selbst, die unmittelbare, ganzheitliche Erfahrung mit Kopf, Herz und Hand bildet“ (zitiert in Ebert 2006, S. 33). Dabei verstand Fröbel Demokratie nicht nur als politische Form, sondern als Lebensform, die bereits im Kindergarten gelernt werden sollte.

Fröbel hatte zunächst die Idee, dass sich Männer an der außerhäuslichen Kindererziehung beteiligten. Dies lag zum einen daran, dass es um 1840 schwer war,



Frauen aus dem Bürgertum für den Erzieherberuf zu gewinnen, da es als ungewöhnlich galt, dass Frauen eine Ausbildung absolvierten. Erst durch die Revolution um 1848 wurde es einfacher, Frauen aus liberalen Elternhäusern für die Idee zu gewinnen, sich geistig und beruflich zu bilden (vgl. ebd., S. 39). Zum anderen wollte Fröbel, dass Volksschullehrer – und damit Männer, durch eine Zusatzausbildung qualifiziert – als Erzieher arbeiteten, da er ihnen das nötige Wissen eher zutraute als Frauen. Diese Idee konnte jedoch in der Realität nicht umgesetzt werden, vor allem, da sich kaum Männer für die Zusatzausbildung fanden (vgl. ebd., S. 39; Rabe-Kleberg 2005, S. 44). Auch Alice Salomon, die als Begründerin der Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Deutschland gilt, begründete ihre Ausbildungsideen darauf, dass besonders Frauen durch ihr persönliches Engagement für soziale Berufe befähigt waren. Ihre „natürliche Mütterlichkeit“ und Mutterliebe sollten auf die Kinder übertragen werden (vgl. Rudlof 2005, S. 84).

Fröbel hatte als Erster die Ausbildung zur Kindergärtnerin/Erzieherin strukturiert und beschrieben. Sie fand ab ca. 1850 in den von Fröbel gegründeten Berufsschulen („Frauenhochschule“) und im Kindergarten statt und dauerte zunächst ein halbes Jahr. Im Anschluss daran arbeiteten die Auszubildenden einige Wochen im Kindergarten und durften dann selbstständig einen Kindergarten leiten (vgl. Ebert 2006, S. 41). Die hohen Kosten für die Ausbildung konnten sich nur bürgerliche Familien leisten. Ab 1851 wurden die auf Fröbels Pädagogik beruhenden Kindergärten ebenso wie die Hochschule verboten<sup>11</sup> und erst zehn Jahre später wieder zugelassen. 1885 wurden zum ersten Mal die Standards für die einjährige Ausbildung im Sinne Fröbels zur Kindergärtnerin beschrieben:

„Ziel der Ausbildung sollte es sein, ‚die Schülerinnen mit denjenigen Kenntnissen und Fähigkeiten zu entlassen, die zur Leitung eines Fröbelschen Kindergartens nötig sind‘. Ohne eine Ausbildung sollte keine Kindergärtnerin tätig sein. Abgesehen von einem Mindestalter von 16 Jahren bei Aufnahme der Ausbildung werden ‚körperliche Gesundheit, Unbescholtenheit, weiblicher Sinn und weibliches Benehmen‘ gefordert und eine schulische Vorbildung, wie sie die höhere Töchterschule (...) vermittelt“ (zitiert nach Pestalozzi-Fröbel-Verband 1998 in Ebert 2006, S. 55).

Es wird deutlich, dass der Beruf der Kindergärtnerin damit nur Frauen und vor allem nur Frauen aus dem Bürgertum offen stand, die ihre ‚Weiblichkeit‘ in den Beruf einfließen ließen. Die Ausbildung wurde als Teil der höheren Bildung angesehen und diente nicht in erster Linie zum Erwerb eines eigenen Einkommens (vgl.

---

11 Warum ist nicht ganz klar, möglicherweise gab es Ängste, dass dort Kinder zum Atheismus erzogen wurden. Eventuell bezog sich das Verbot auch auf Fröbels Sympathie mit der Revolution 1848. Rabe-Kleberg beschreibt: „Wie sehr die von Fröbel beeinflusste Kindergartenbewegung mit den demokratischen Bestrebungen des fortschrittlichen Bürgertums verbunden war, kann an dem Schicksal des Kindergartens und der Kindergärtnerinnen in der Zeit der Reaktion nach dem Scheitern der 48er Revolution festgemacht werden. Der Kindergarten wurde verboten und die Kindergärtnerinnen gerieten teilweise in große Bedrängnis. Viele wanderten aus und verbreiteten die Ideen vor allem in England und in den USA“ (Rabe-Kleberg 2005, S. 44).

ebd., S. 56). Dadurch, dass Frauen so erstmals die Möglichkeit erhielten, überhaupt einen Beruf zu erlernen, war die Entwicklung des Berufsbildes eng verknüpft mit der Frauenbewegung (vgl. Rudlof 2005, S. 82).

An der Weiterentwicklung der fröbelschen Kindergärten war Henriette Schrader-Breyman (1827–1899) maßgeblich beteiligt. Sie formulierte die Idee der „geistigen Mütterlichkeit“ als ein Berufskonzept des pädagogischen Handelns der Erzieherinnen. Erzieherinnen sollten, ähnlich wie eine Mutter, eine Beziehung zu den betreuten Kindern aufbauen, gleichzeitig aber auf der Grundlage von pädagogischem Wissen bewusst handeln (vgl. Ebert 2006, S. 64). Schrader-Breyman, die den Begriff der „Erzieherin“ anstelle von „Kindergärtnerin“ bevorzugte, brachte die Idee der Kleingruppen in die Kindergärten. Diese bestanden aus zwölf bis 15 Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Im Kindergarten sollten sie anhand von Anschauung, lernen, die Welt zu verstehen (vgl. ebd., S. 70).

Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts war das Berufsbild der Erzieherin von dem Ziel geprägt, Frauen auf die eigenen Aufgaben als Mutter vorzubereiten. Gleichzeitig sollten auch solche Kinder, deren Mütter erwerbstätig sein ‚mussten‘, in den Kindergärten einen ‚Aufbewahrungsort‘ finden, an den ein geregeltes Mittagessen oder regelmäßiges Baden geknüpft waren. Von Anfang an waren damit Kindergärten – anders als Schulen – Teil der sozialen Versorgung und nicht als Bildungsinstitution konzipiert (vgl. auch Stuve et al. o.J., S. 17).

Erst 1895 gab es einen ersten ‚Normallehrplan‘ für die Ausbildung zur Kindergärtnerin, allerdings ohne staatliche Anerkennung und Abschlussprüfungen (vgl. Ebert 2006, S. 109). Etwa gleichzeitig mit der Möglichkeit für Mädchen in Preußen an staatlichen Schulen Abitur zu machen (ab 1908), wurde ab 1911 ein staatlicher Abschluss als Kindergärtnerin eingeführt. Die Ausbildung dauerte damals 18 Monate. Grundsätzlich galt der Beruf weiterhin als ‚Vorbereitung‘ auf die eigene Familiengründung, was bedeutete.

1929 wurden die Ausbildungen zur Wärterin/Hortnerin und zur Kindergärtnerin zusammengelegt und dauerten nun insgesamt zwei Jahre (vgl. ebd., S. 118). Der Zugang wurde Frauen mit mittlerer Schulbildung, in Ausnahmefällen auch Abgängerinnen von Volksschulen gewährt. Auch und gerade im nationalsozialistischen Deutschland der Jahre 1933–1945 blieb die Tätigkeit der Kindergärtnerin mit dem weiblichen Geschlecht verbunden. Die Kindergärtnerin sollte mütterlich sein und zur Bildung des deutschen Volkes beitragen. Die Ausbildung umfasste während dieser Jahre politische Schulungsveranstaltungen, da es Teil der Erziehungsaufgaben war, den Kindern die Gesinnung der Nationalsozialistischen Partei beizubringen (vgl. ebd., S. 162). Nach wie vor blieb der Beruf einer, der nur so lange ausgeführt wurde, bis die Erzieherinnen heirateten und eigene Kinder bekamen.

Diese politische Ideologie nach 1945 aus der Erziehung wieder zu entfernen, war eine der Aufgaben des Wiederaufbaus des Kindergarten- und Erziehungssystems in Deutschland, was allerdings häufig nicht mit einem Personalwechsel einher-

ging. Die Verbände, die den Wiederaufbau übernahmen, orientierten sich dabei an den Regeln und Ideen, die während der Weimarer Republik gegolten hatten, inklusive eines patriarchalen Gesellschaftsbildes und der Idee der ‚Mütterlichkeit‘ der Erzieherinnen. Die Kindergärten in Westdeutschland blieben Teil der Jugendhilfe, während sie in der DDR Teil des Bildungswesens wurden (vgl. ebd., S. 176). Immer noch galt der Beruf als Vorbereitung auf die eigene Mutterschaft, so waren 1951 50 Prozent der Kindergärtnerinnen unter 25 Jahren, 93 Prozent von ihnen ledig und die Verweildauer im Beruf betrug durchschnittlich fünf Jahre. Kindergärtnerinnen, die nicht heirateten, ließen sich zur Jugendleiterin weiterbilden, ein Beruf, der zur Leitung eines Kindergartens oder zur Lehre in einem Kindergärtnerinnenseminar befähigte (vgl. ebd., S. 179). Die Frage, ob auch Männer Erzieher würden, stellte sich damit bis in die 1950er-Jahre nicht. Gegen Ende der 1950er-Jahre absolvierten „fast ausschließlich solche Frauen, die in ihrer Familienplanung nicht mehr davon ausgingen, eine eigene Familie zu gründen“ (ebd., S. 183) die Weiterbildung zur Jugendleiterin.

1967 wurden die sozialpädagogischen Berufe und deren Ausbildungsgänge neu geordnet. Die Ausbildung von Kindergärtnern/-gärtnerinnen, Hortnern/Hortnerinnen und Heimerziehern/-erzieherinnen wurden zur Erzieher/-innenausbildung zusammengefasst und auf Fachschulniveau angehoben. Sie dauerte drei Jahre und endete mit einem einjährigen Berufspraktikum. Zugelassen wurden Frauen und Männer, die mindestens achtzehn Jahre alt waren und die mittlere Reife oder eine Berufsausbildung bzw. ein längeres Vorpraktikum abgeschlossen hatten (vgl. ebd., S. 206f.). Die Neuordnung führte zu einer Lohnanpassung und Einstufung in die Vergütungsgruppen des öffentlichen Dienstes. Mit der gleichzeitigen Aufwertung des Berufs der Jugendleiterin zu einem Fachhochschulstudium wurde allerdings den Erzieherinnen die Möglichkeit des beruflichen Aufstiegs genommen. Bisher konnten sie nach mehrjähriger Berufserfahrung diese Weiterbildung absolvieren, ab Ende der 1960er-Jahre war dazu eine zusätzliche Prüfung, die ihnen die Befähigung zum Fachhochschulstudium bescheinigte, nötig (vgl. ebd., S. 208). Die Praxisorientierung des Berufsbilds ‚Jugendleiterin‘ ging mit der Übernahme in den Beruf der ‚Sozialpädagogin‘ verloren.

In der DDR wurde die Vielfalt der Erziehungsberufe (Kindergärtner/-in, Erzieher/-in, Hortner/-in, Heimerzieher/-in und Krippenerzieher/-in) beibehalten und mit jeweils eigenen Aufgabenfeldern versehen. Kindergärtnerinnen waren in der DDR ihrem Verdienst nach Grundschullehrerinnen gleichgestellt, was zu einem deutlich höheren Ansehen führte. Sie waren verpflichtet, staatlich vorgegebene Erziehungsziele umzusetzen und marxistisch-leninistische Schulungen zu besuchen.

Bis weit in die 1970er-Jahre hinein wurde der Beruf der Erzieherin vor allem durch die ehe- und familienähnliche Art des Arbeitens beschrieben und von den Arbeitsämtern beworben. In der Ausbildung ging es vor allem darum, die Frauen dazu zu befähigen, sich gut auf Kinder einzulassen und mit ihnen Zeit verbringen

zu können. Pädagogisches Wissen und theoretische Kenntnisse wurden nur am Rande als Kompetenzen aufgefasst, wichtiger war nach wie vor die ‚Mütterlichkeit‘ und Empathiefähigkeit, die Männern abgesprochen wurde (vgl. ebd., S. 187).

Im Zuge der politischen Wende und dem Ende der DDR mussten die ostdeutschen Erzieherinnen an sogenannten „Anpassungsqualifizierungen“ teilnehmen, um ihre staatliche Anerkennung auch in der ‚neuen‘ Bundesrepublik zu erhalten. Viele fühlten sich in ihrer Anerkennung und Selbstwahrnehmung dadurch diskriminiert (vgl. ebd., S. 234 ff.).

Erst seit den 1980er-Jahren wird der Beruf nicht mehr als Übergang und Vorbereitung auf das eigene Familienleben wahrgenommen und ausgeübt. In Statistiken aus den Jahren 1998 bis 2002 zeigt sich, dass „die Hälfte aller berufstätigen Erzieherinnen in Deutschland mittlerweile über 40 Jahre alt ist, und (...)eigene Kinder zu versorgen [hat]“ (ebd., S. 252 f.). Die Erzieher/-innen von heute müssen sich damit um die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ebenso bemühen wie andere Arbeitnehmer/-innen auch. Die Bedeutung des Berufs als Vorbereitung auf die eigene Mutterschaft gilt heute nur noch als ein mögliches Auswahlkriterium bei der Entscheidung für den Erzieher/-innenberuf.

### 2.3 Ausbildung zum/zur Erzieher/-in

Heute ist die Ausbildung zum Erzieher/zur Erzieherin nach Bundesländern unterschiedlich geregelt. Sie erfolgt meist an staatlichen oder kirchlichen Schulen oder Fachakademien und umfasst in der Regel drei Teile, eine praxisorientierte Vorbereitung (Vorpraktika in verschiedenen Einrichtungen), einen theoretischen Teil (Schule mit kurzen Praktika) und einen praktischen Teil (Anerkennungsjahr oder Berufspraktikum in einer Einrichtung), der in der Berufsfähigkeit mündet.<sup>12</sup>

In Bayern findet zunächst eine zweijährige Vorbereitungsphase in Form des sozialpädagogischen Seminars statt. Hier werden wöchentlich acht bis zehn Stunden theoretischer Unterricht in einer schulischen Ausbildungsstätte besucht, parallel zur Praxis in einer Betreuungseinrichtung. Diese erste Ausbildungsphase schließt mit einer Abschlussprüfung zur/zum staatlich geprüften Kinderpfleger/-in ab. In vielen, vor allem kommunalen, Einrichtungen arbeiten ein/-e Kinderpfleger/-in gemeinsam mit einem/-r Erzieher/-in als Team. Dabei hat der/die Erzieher/-in die Gruppenleitung inne und übernimmt auch administrative Aufgaben, während

---

12 Die folgenden Darstellungen beziehen sich auf die Ausbildung im Freistaat Bayern, weil dort die Mehrzahl der im Folgenden befragten Erzieher die Ausbildung absolviert hat und alle befragten Experten/Expertinnen tätig sind. In anderen Bundesländern werden sich Abweichungen zu diesem Lehrplan zeigen. Da auch Umschulungen, berufsbegleitende Ausbildungen etc., die in der Praxis der Interviewpartner eine wichtige Bedeutung haben, eine Abweichung von dem vorgestellten Schema darstellen, dient die Beschreibung als Beispiel dafür, wie die Ausbildung regelgerecht ablaufen kann – aber längst nicht immer abläuft.

der/die Kinderpfleger/-in weniger administrativ arbeitet und verstärkt für die pflegenden und versorgenden Tätigkeiten zuständig ist. Der Abschluss zum/zur Kinderpfleger/-in ermöglicht einen Berufseinstieg auf einem relativ niedrigen Niveau.<sup>13</sup>

Aufbauend auf diesen ersten Abschluss<sup>14</sup> beginnt die Ausbildung zum/zur staatlich geprüften Erzieher/-in. Diese kann in Vollzeit oder Teilzeit stattfinden und wird an Fachschulen, Fachoberschulen, Fachakademien, Berufskollegs oder anderen Ausbildungseinrichtungen angeboten. Sie umfasst in der Regel drei Jahre. Während der ersten beiden Jahre werden theoretische Fächer unterrichtet sowie im Rahmen von Übungen, Gruppenspielen etc. Situationen der Kinderbetreuung erlernt. Ein wichtiges Element dieser Ausbildungsphase ist die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen. Neben den theoretischen Fächern absolvieren die Auszubildenden verschiedene Praktika. Nach zwei Jahren gibt es eine Prüfung, die dazu berechtigt, ein einjähriges Berufsanererkennungsjahr zu beginnen. Nach Abschluss dieses Jahres erfolgen die Abschlussprüfungen und die Anfertigung einer Facharbeit. Werden diese Prüfungen bestanden, wird das Zeugnis zum/zur staatlich anerkannten Erzieher/-in verliehen. Deutschland und Österreich sind die einzigen europäischen Länder, in denen die Erzieherinnenausbildung nicht auf Hochschulniveau erfolgt (vgl. Oberhuemer 1999, S. 10; Oberhuemer/Ulich 1997).

Im Vergleich zu vielen anderen Ausbildungsberufen ist die Ausbildung zum/zur Erzieher/-in mit insgesamt fünf Jahren relativ lang. Da es sich um eine größtenteils schulische Vollzeit-Ausbildung handelt, gibt es nur wenig Möglichkeit, bereits während der Ausbildung Geld zu verdienen. An den Schulen und Fachakademien wird außerdem ein Schulgeld verlangt. Das heißt, die Auszubildenden sind während dieser Zeit von ihren Eltern, ihren Lebenspartnern/-partnerinnen oder von staatlichen Zuschüssen abhängig. Dies ist bereits in der Entwicklung des Berufsbildes so angelegt (vgl. Kap. 2.2).

---

13 Diese und die folgende Darstellung der Ausbildung ist eine Zusammenfassung der Informationen aus Internetdokumenten der Caritas (Caritas 2011), der Inneren Mission (Innere Mission München 2011), der Arbeitsagentur (Agentur für Arbeit 2011) sowie der Schulordnung für die Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern (abrufbar unter [http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/docroot/r2/blobs/pdf/recht/r\\_00210.pdf](http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/docroot/r2/blobs/pdf/recht/r_00210.pdf), zuletzt geprüft am 5.9.2011). Außerdem wurden Informationen aus den Experten-/Expertinneninterviews mit aufgenommen.

14 Der Abschluss befähigt Schulabgänger/-innen mit der mittleren Reife zur Ausbildung zum/zur Erzieher/-in; die Zulassung zur Erzieherausbildung kann jedoch auch durch einen höheren Schulabschluss oder mehrjährige Berufserfahrung in einem verwandten Beruf erfolgen.

## 2.4 Bezahlung

Die geringe Bezahlung setzt sich in der Berufstätigkeit fort. Beides – die historische Entwicklung und die schlechte Bezahlung sowie die Wechselwirkung daraus – bekräftigt das Image eines ‚Frauenberufs‘. Als solcher scheint er für diejenigen Männer, die in der Berufswahl auch auf finanzielle Anreize Wert legen, nicht attraktiv (vgl. auch das Kap. 3). In den letzten Jahren ist viel über die schlechte Bezahlung von Erziehern/Erzieherinnen diskutiert worden, besonders als diese im Mai 2009 zu flächendeckenden Streiks aufgerufen hatten, um ihre Einkommenssituation zu verbessern (vgl. Ver.di 19.05.2009).<sup>15</sup> Laut Statistischem Bundesamt betrug im Jahr 2009 das Mindestgehalt für Erzieher/-innen 2.130 Euro brutto im Monat (vgl. BMFSFJ 2010b, S. 13). Das Einstiegsgehalt für eine/-n in Vollzeit arbeitende/-n Erzieher/-in beträgt seit Januar 2011 im Geltungsbereich des TVöD ca. 2.060 Euro brutto und steigert sich in mehreren Entwicklungsstufen auf maximal rund 2.900 Euro. Freigestellte Leitungen von sehr großen Einrichtungen (über 130 Kinder) können bis zu 4.180 Euro brutto verdienen. Diese Positionen sind jedoch relativ selten, da viele Einrichtungen nicht so groß sind und nur wenige Leitungsstellen frei werden (vgl. GEW 2011).

Eine aktuelle Studie zeigt, dass es durchaus auch ‚Männerberufe‘ gibt, die ähnlich schlecht oder sogar schlechter bezahlt werden, wie zum Beispiel Bäcker/-in (80% Männeranteil, 2.019 Euro Mindestgehalt) oder Kfz-Mechatroniker/-in (97 % Männeranteil, 2.169 Euro Mindestgehalt) (vgl. BMFSFJ 2010b, S. 13). Allerdings sind dies meist Berufe, in denen die Ausbildung in einem Betrieb stattfindet, das heißt, die Auszubildenden verdienen bereits während der Ausbildung etwas und die Ausbildung dauert meistens zwei bis drei Jahre. Außerdem bezieht sich das Mindestgehalt auf eine volle Stelle. Viele Erzieher/innen arbeiten jedoch in Teilzeit, da die meisten Kindergärten gar keine Vollzeitstellen bieten. Hinzu kommt, dass es in diesem Beruf wenige Aufstiegschancen gibt, das Mindestgehalt also häufig nicht deutlich überschritten werden kann. Korrekterweise müsste also das Einkommen mit einem Beruf verglichen werden, in dem die Ausbildung ähnlich lange dauert (bis fünf Jahre) und zu einer gleichen fachlichen Qualifikation führt, also zum Beispiel mit einem Handwerksmeister (Fachschulabschluss). Laut Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft „verdienen z. B. Frauen mit einem Fachschulabschluss im Beruf der Erzieherin monatlich bis zu 900 Euro weniger als Männer im Fachschulberuf eines Technikers“ (GEW 2010).

---

15 Vgl. das Medienecho im Mai 2009. In den meisten Zeitungen wurde mit viel Verständnis auf den Streik reagiert. Die Frankfurter Rundschau kommentiert, dass Erzieherinnen fast 300 Euro weniger im Monat verdienen als Facharbeiter in der Metallindustrie (Roth 06.05.2009); der Focus titelt: „Kita macht krank“ (Hartwig 15.05.2009) und die Zeit schreibt: „Erzieherinnen werden selbstbewusster. Sie streiken zu Recht für bessere Arbeitsbedingungen und mehr Geld“ (Rudzio 26.05.2009).