

Vater, Mutter, Kind(er)!? Pädagogische Professionalität und Geschlechterverhältnisse im Feld der frühkindlichen Bildung

Kerstin Jergus, Sandra Koch

1 Einleitung: Professionalisierung in der Frühpädagogik

Die Fragestellung, die unsere folgenden Überlegungen leitet, richtet sich auf das Verhältnis von Geschlechtlichkeit und Frühpädagogik im Zusammenhang der Professionalisierungswelle der letzten 20 Jahre in diesem Feld. Geschlechterbezogene Fragestellungen im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse in der Frühpädagogik haben bislang erst anfänglich Berücksichtigung erfahren (vgl. Fegter et al. 2019), etwa im Hinblick auf rechtliche Instrumente (vgl. Rabe-Kleberg 2005) sowie im Kontext von Professionalisierung und Männlichkeit (vgl. Rohrmann 2006; Rose/Stibane 2013) und Reproduktionsweisen binärer Geschlechterlogiken (vgl. Sabla/Rohde 2014; Kubandt 2016).

Für unsere Überlegungen greifen wir auf empirisches Material zurück, das im Rahmen eines bereits abgeschlossenen DFG-Forschungsprojekts zu Professionalisierungsprozessen in der Frühpädagogik erhoben wurde und für die vorliegende Frage einer Re-Analyse unter geschlechtertheoretischen Gesichtspunkten unterzogen wird.¹ Das Forschungsinteresse des angesprochenen DFG-Projekts richtete sich auf die gewandelten Professionsverständnisse und Professionalisierungsansprüche an pädagogische Fachkräfte in den Institutionen der Frühpädagogik (vgl. Jergus/Thompson 2017). Untersuchungsgegenstand waren somit jene Aushandlungs- und Selbstverständigungsprozesse, in denen die Fachkräfte ihre pädagogische Praxis sowohl reflektieren als auch unter veränderten Gesichtspunkten – v.a. im Hinblick auf deren Bildungsbedeutsamkeit – beurteilen und orientieren (sollen). Im Zentrum des Forschungsprojektes stand daher die Frage, wie die pädagogischen Fachkräfte ihre fachliche Autorität erfahren und ausweisen (vgl. Jergus/Thompson 2015; Koch 2017a).

¹ Das Forschungsprojekt „Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Adressierungspraktiken in Fortbildungsveranstaltungen der Frühpädagogik“ wurde 2012–2015 an der Universität Halle/S. gemeinsam von Kerstin Jergus, Christiane Thompson, Sandra Koch, Pauline Starke und Sabrina Schröder durchgeführt. Ein herzlicher Dank für gemeinsames Forschen und Denken geht an diese Gruppe, insbesondere Sabrina Schröder ist für ihre Hinweise zu diesem Text zu danken.

Ein wesentlicher Bezugspunkt für diese Untersuchungsanlage war die jüngere Diskussion um Anerkennung als Teil pädagogischer Praktiken (vgl. dazu Schäfer/Thompson 2009; Balzer 2014), die nicht nur offenlegte, dass und inwiefern pädagogische Fachkräfte selbst unter Anerkennungsbedingungen agieren (vgl. Ricken 2009). Vielmehr eröffneten diese kulturwissenschaftlichen Zugänge zur Anerkennungsproblematik in kritischer Absetzung zu einem verkürzten Verständnis von Anerkennung (als lobendes Wertschätzungshandeln) den Blick für die vielfältigen, mit Anerkennung einhergehenden Subjektivierungsweisen. Infolge dieser, hier nur angedeuteten, Neujustierung im Blick auf die pädagogische Praxis ließ sich auch die systematische Frage nach den Geltungsbedingungen und praktischen Hervorbringungen von Autorität in und durch Anerkennungsprozesse(n) als eine empirische Frage stellen (vgl. Jergus/Koch/Thompson 2013). Das DFG-Projekt untersuchte die Autorisierungsprozesse anhand ethnographischer Teilnahmen an Weiterbildungsveranstaltungen für pädagogische Fachkräfte, zusätzlich auch durch Interviews und mittels Programmmaterialien des bildungs- und sozialpolitischen Bereiches, die allesamt diskursanalytisch ausgewertet wurden (vgl. Jergus/Thompson 2017). Wir verzichten an dieser Stelle auf eine detaillierte Darlegung der Projektergebnisse, möchten jedoch *einen* zentralen Befund benennen: Die pädagogischen Fachkräfte sind angehalten – und verstehen sich selbst in diesem Lichte –, ihre Professionalität als pädagogisch Handelnde darin zu markieren, dass sie sich selbst in einen Bildungsprozess begeben. Anerkannt werden pädagogische Fachkräfte dann, so das entscheidende Fazit unserer Studien, wenn sie sich vor anderen als veränderungsbedürftig und -bereit zeigen und sich auch selbst in diesem Lichte begreifen (vgl. ebd.).

Für den hier interessierenden Fokus auf das Verhältnis von Professionalität und Geschlecht ist die Bedeutung von Familie und Eltern für das Professionalisierungsgeschehen hervorzuheben, denn *eine* wichtige Adresse für die Anerkennung als pädagogische Fachkräfte stellen die Eltern dar: Mit und vor ihnen erfahren und zeigen sich Erzieher*innen als pädagogisch handlungsfähig, ausgestattet mit Fachwissen und kompetent in der Lage, pädagogische Situationen beurteilen zu können (vgl. Jergus 2017). Die gemeinsame Bezugnahme auf das Kind, etwa im Hinblick auf eine individuelle Förderung und Entwicklung des Kindes, vollzieht sich jedoch nicht ohne Widerstreit, sondern ereignet sich vielmehr im Spannungsverhältnis von Kooperation und Konflikt (vgl. Jergus 2016).

Im Folgenden wenden wir uns nun der bislang im Kontext dieser DFG-Forschung offen gebliebenen Frage zu, inwiefern und auf welche Weise Geschlechterdimensionen von Bedeutung für das geschilderte Professionalisierungsgeschehen sind. Wir haben dafür die empirischen Daten erneut analysiert, wobei hervorgehoben werden muss, dass Geschlechterdimensionen insgesamt kaum ausdrücklich in den Materialstellen auftauchen: *Wenn* geschlechtliche

Dimensionen thematisiert werden, dann im Wesentlichen anhand von Mütter(lichkeit) und Väter(lichkeit); nur selten werden Kategorien wie weiblich/männlich, Männer/Frauen bzw. Jungen/Mädchen aufgegriffen.

Zunächst werden wir knapp skizzieren, wie das Verhältnis von Eltern bzw. Familie gegenüber der staatlich institutionalisierten Kindheit in den letzten Jahren situiert wurde (2). Daran anschließend zeigen wir anhand der ausgewählten Materialstellen, wie Familialität und Geschlecht im Rahmen der Weiterbildungsveranstaltungen für Erzieher*innen thematisiert werden (3), um abschließend zu fragen, ob und wie sich pädagogische Professionalität und Geschlechtlichkeit im Spiegel heteronormativer Muster einordnen lassen (4).

2 Familialität und Elternschaft im Wandel

Das angesprochene Professionalisierungsgeschehen beruht auf vielfältigen Verschiebungen in den Institutionen der frühen Kindheit und deren staatlicher Regulierung (vgl. Tervooren 2010; Richter/Andresen 2012; Ramaekers/Suissa 2012; Smeyers 2012; Mierendorff 2018). Vor dem Hintergrund einer veränderten staatlichen Governance, die stärker auf Outputsteuerung setzt, werden die frühestmögliche Förderung und eine gelungene Kindheit zur scheinbar alternativlosen Rationalität staatlicher Investition (vgl. Olk 2007; Diehm 2012). Diese Neubewertung kindlicher Bildungsprozesse führte vor allem zur bereits angesprochenen Professionalisierungswelle im frühpädagogischen Bereich (vgl. Neumann 2014; Betz/Cloos 2014). Zu den Aspekten einer verstärkten Regulierung und Formalisierung der frühen Kindheit zählen etwa die Bildungspläne der Bundesländer oder die obligatorisch im Vorschulbereich verankerten Sprachstandserhebungen sowie Entwicklungsbeobachtungen (vgl. Lange 2010).

Eine Folge dieser veränderten Aufmerksamkeiten für die (frühe) Kindheit ist eine verstärkte und zu einem früheren Zeitpunkt einsetzende Aktivierung und Responsibilisierung *aller* Akteure, die an der Bildung und Förderung des Kindes beteiligt sind (vgl. Oelkers 2007; Seehaus 2014; Thon et al. 2018). In diesem Zusammenhang änderte sich auch die Einschätzung, ob und in welcher Weise Familien bzw. Eltern die Bildungs- und Lernkarriere ihres Kindes angemessen zu begleiten in der Lage seien. Vermehrt richten sich dementsprechend in den letzten Jahren bildungs- und sozialpolitische Initiativen an Eltern (vgl. Betz et al. 2013; Fegter et al. 2015). Als *ein* Aspekt, der diese neue Gewichtung zwischen privater und öffentlicher Bildungsverantwortung kenntlich macht, lässt sich die verstärkte Implementierung von sogenannten Erziehungs- und Bildungspartnerschaften nennen (vgl. Cloos/Karner 2010). Das Bild der Partnerschaft – changierend zwischen der intimen Beziehung unbedingter Ver-

trauens- und Liebesverhältnisse einerseits gegenüber dem ökonomisch-wirtschaftlichen Arbeits- und Projektverbund andererseits – überschreibt die Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern mit dem Bild einer kooperativen und aktiven Zusammenarbeit im Namen der erfolgreichen Unterstützung des Kindes (vgl. Betz 2015). In partnerschaftlicher Gemeinschaft sollen die Eltern und die Erzieher*innen gemeinsam am Projekt „Guter Kindheit“ (Betz et al. 2018) im Sinne des Kindeswohls arbeiten (vgl. Andresen 2014).

Zu diesen Entwicklungen im Bereich der institutionalisierten frühen Kindheit treten Veränderungen im Feld der bildungs- und sozialpolitischen Adressierung von *Familien* hinzu. So fällt etwa auf, dass hierbei vermehrt der ausdrückliche Bezug allein auf Eltern (statt auf Familie) vorgenommen wird. Das scheint zwar einerseits selbstverständlich, konstituiert sich doch die moderne bürgerliche Familie über die auf der romantischen Liebe aufruhende Eheschließungspraxis und die daraus resultierenden Verwandtschaftsbeziehungen, d.h. die biologische Abstammung von Kindern (vgl. Fuhs 2007). Dass also Kindheit und Elternschaft relational aufeinander bezogen thematisiert werden und diese beiden Elemente die Familie konstituieren, kann als selbstverständlich gelten. Umso mehr überrascht angesichts dieser Selbstverständlichkeit, dass immer häufiger in herausgehobener Weise von Eltern(schaft) die Rede ist, wenn es um Familien geht (vgl. Jergus/Krüger/Roch 2018).

Unterschiedliche Entwicklungen spielen hierbei eine Rolle, etwa ein sich seit Längerem vollziehender Wandel der Geschlechterverhältnisse (vgl. Villa/Thiessen 2009; Böllert/Peter 2012). Dieser Wandel hat zur Folge, dass entgegen dem bürgerlich-modernen Familienmodell, in dem die Generationen- und Geschlechterordnung die Freistellung der Frauen von Lohnnerwerbsarbeit *zum Zwecke* der Sorge und Pflege der Kinder erforderte (vgl. Casale 2012), nunmehr die Freistellung der Frauen von Sorge- und Pflegearbeit *zum Zwecke* des Lohnnerwerbs staatlicherseits forciert wird (vgl. Jergus 2018). Damit einher gehen vielschichtige Prozesse, von denen hier nur exemplarisch etwa auf die gestiegene Praxis und Wahrnehmung von Väterlichkeit hingewiesen werden kann (vgl. Flaake 2014). Insgesamt lässt sich zudem beobachten, wie Elternschaft in westeuropäischen Gesellschaften zunehmend zu einem *Projekt* wird, dessen materielle Bedingungen einerseits, wohlfahrtsstaatliche Rahmungen andererseits das gelingende Aufwachsen von Kindern zu einem individuellen Erfolgsprojekt werden lassen. Hierzu tragen nicht zuletzt auch die technologischen Möglichkeiten zur Empfängnisverhütung bei, wie auch das staatliche Interesse am Gelingen früher Kindheit zugenommen hat (vgl. Jurczyk et al. 2014).

Diese beiden Entwicklungen im Feld der (frühen) Kindheit, zum ersten eine durch Professionalisierungsprozesse induzierte Veränderung in der Beurteilung elterlicher Begleitung von Bildungsprozessen und zum zweiten eine Pluralisierung von Elternschaftsformen bei gleichzeitiger sozialpolitischer Aktivierung von gelungener Elternschaft, bilden den zeitdiagnostischen Hintergrund der folgenden Analysen.

3 Pädagogische Professionalität im Zusammenhang mit Familialität und Geschlechtlichkeit

Wie nun, so lautet die analytische Frage an das empirische Material aus den Weiterbildungsveranstaltungen, beziehen sich pädagogische Fachkräfte auf Eltern? Wir wenden uns zuerst einer Materialstelle zu, in der die Begegnung pädagogischer Fachkräfte und Eltern mit *Mütterlichkeit* in Verbindung gebracht wird. Dabei fällt insgesamt bezogen auf das empirische Material auf, dass bei den Teilnehmer*innen in jenen Passagen, in denen Mütter(lichkeit) zum Thema gemacht wird, eine Distanzierung von Mütterlichkeit dominant ist. Es findet sich tatsächlich keine einzige Materialstelle, in der die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Weiterbildungsveranstaltungen positiv auf Mütter Bezug nehmen.

Exemplarisch nennen wir hierfür eine Diskussion unter den Teilnehmer*innen, in der es um die Bezeichnung „Tagesmütter“ geht:

„Irgendwann entbricht eine Diskussion über den Begriff ‚Tagesmutter‘ und ob dieser angebracht ist. Sie verstehen sich nicht als ‚Ersatz-Mütter‘ und der Begriff würde den Beruf entwerten. Eine TN gibt gewissermaßen einen historischen Überblick über die Rolle der Mutter und dass der Begriff deshalb diskreditieren würde, weil die Mutterrolle immer schon selbstverständlich und mit nur wenig Wertschätzung behandelt worden ist. Kleo sagt, dass es ja eigentlich ‚Tagespflegeperson‘ heißt.“ (P: 020, Z: 216–222)

Im Kern wird von den Diskutierenden problematisiert, dass aufgrund der wörtlichen Nähe zum Begriff „Mutter“ eine unzureichende Professionalität unterstellt werde, die als Abwertung sowohl von Mutterschaft als auch als eine Entwertung des pädagogischen Handelns von „Tagespflegepersonen“ wahrgenommen wird. In der strikten Abgrenzung zu Vorstellungen von Mutterschaft scheinen sowohl die Potentiale als auch die Würdigung pädagogischer Professionalität dieser Berufsgruppe zu liegen. Mit anderen Worten: Die Aufgabe von Tagespflegepersonen bestehe gerade *nicht* darin, die Tätigkeiten der Mütter zu ersetzen.

Generell finden sich im Material viele Stellen, in denen Mütter als Gegenüber und Spiegel des pädagogischen Handelns gesehen werden, wie sich beispielhaft in folgender Szene ablesen lässt – ein Dialog, wie wir ihn im Verlauf vieler Weiterbildungsveranstaltungen in sehr ähnlicher Form erlebt haben:

„Weiterbildner*in: Wissen Sie, wie Maxi-Cosis entwickelt wurden? Maxi-Cosis sind eine Imitation der Liege-, Liegestühle für Kinder, die nicht mobil sind. Also das sind sozusagen abgewandelte Gipsbetten. Ja, das ist ja der Körperform des Kindes angepasst, damit es bloß kein Ausweichen gibt entsprechende, ähm, Grenzen nicht, damit nicht rausgefallen werden kann und dann wird das Kind fixiert.

Teilnehmerin 3: Und schädlich...

Teilnehmerin 2: Dann ist es genauso wie Sie jetzt gesagt haben, das Kind wird, weil die Mama ja Bildungsanspruch hat, überall hin mitgenommen. Also es steht morgens beim

Frühstück machen in der Küche dabei, ist total interessiert, kann aber aus dem Ding nicht raus, es kann sich gar nicht beteiligen, es kann keine Unordnung machen, weil es in dem Maxi-Cosi sitzt.“ (P: 003, Z: 1721–1733)

Die Teilnehmer*innen und der/die Weiterbildner*in teilen in diesem Gespräch sowohl eine Beobachtung als auch deren Einschätzung: Ein kindgerechter Umgang von Müttern mit ihren Kindern wird angezweifelt und kritisch beurteilt. Die Mutter, hier in häusliche Tätigkeiten eingespannt, könne dem Kind, das sich beteiligen will oder jederzeit Unordnung verbreiten kann, gerade durch den Anspruch der Vereinbarkeit von häuslicher Tätigkeit und Aufmerksamkeit für das Kind nicht gerecht werden. Es gibt eine Vielzahl solcher Szenen, in denen die pädagogischen Fachkräfte in der Begegnung mit Müttern eine Gelegenheit sehen, letztere über frühkindliche Bildung zu belehren – und also den erwähnten „Bildungsanspruch“ der Mütter so aufzunehmen, dass er durch die Interventionen der pädagogischen Fachkräfte gestillt werden könnte.

Neben den Müttern finden sich selbstverständlich auch Väter als Bezugspunkte des Weiterbildungsgeschehens, wobei deutliche Differenzen hervortreten. In der nächsten exemplarischen Materialstelle wird in einer Veranstaltung eine Übung im Bewegungsraum angekündigt, bei der es in den Worten des Weiterbildner*s/der Weiterbildner*in darum geht, sich darüber gewahr zu werden, „welche Bildungsbereiche da angesprochen werden, was die Kinder wann lernen“ (P: 003, Z: 1911–1912). Während der Übung – die darin besteht, Ballons auf einer Plane zu balancieren – nimmt die/der Weiterbilder*in zunächst eine Beobachtungsposition ein. Dann jedoch wird gewissermaßen aus dem „Off“ in den Ablauf eingegriffen, wie das Protokoll notiert:

„So ich bin jetzt mal ein Vater und komme in die Kita in genau dieser Situation: ‚Mhmm, was machen Sie denn da für einen Unsinn? Ist das gut für mein Kind?‘ Alle schauen irritiert, auch ich und wir warten, was der ‚Vater‘ noch zu sagen hat. Alle gucken sich ein bisschen fragend an, dann setzt der ‚Vater‘ wieder ein: ‚Was soll denn das, machen Sie doch lieber etwas Sinnvolles mit dem Kind, etwas, wobei es was lernt.‘“ (P: 003, Z: 1951–1956)

Für diese Szene lässt sich zunächst festhalten, dass die Teilnehmer*innen hier im schillernden Spiel zwischen Übung und Prüfung – aus der Doppelposition von Weiterbilder*in und Vater – aufgerufen werden, ihre pädagogische Urteils- und Handlungskompetenz unter Beweis zu stellen und explizieren zu können. Der didaktische Sinn des Geschehens wird von der/dem Weiterbildner*in wie folgt gerahmt:

„Ich habe jetzt mal den ‚dummen Vater‘ gemacht, der in die Kita kommt und dem man erklären können muss, warum Sie was wann machen.“ (P: 003, Z: 1965–1967)

Wir lesen diese Szene so, dass hier im geschützten Rahmen der Weiterbildung Formen pädagogischer Professionalität eingeübt werden, etwa indem das Lernen von Kindern als lehr-, lern- und spielbarer Gegenstand gerahmt wird. Die

Teilnehmer*innen sollen in die Lage versetzt werden, ihr pädagogisches Wissen transparent ausweisen können. Der ‚dumme Vater‘ wird hierbei als Instanz eingeführt, der eine Unterbrechung des pädagogischen Alltags herbeiführen kann und dem gegenüber Begründung und Legitimität des pädagogischen Handelns auszuführen ist. Es ist diese Unterbrechung, die dem Tun der Erzieher*innen einen anderen Modus abverlangt, denn durch den Abbruch des Spiels wird die Übung in eine Szene der Veranschaulichung und Demonstration von pädagogischer Professionalität überführt. Eine Anerkennung pädagogischer Professionalität entsteht so im Spiegel von einerseits väterlichem Unwissen (gegenüber der konkreten Situation) und andererseits väterlichem Rationalitätsanspruch (im Hinblick auf geltende Ansprüche an frühkindliche Bildung). Aus dieser doppelten Position gerät der väterliche Blick zur prüfenden Instanz und wird mit dem Anspruch ausgestattet, das Tun als pädagogisch sinnvolles Handeln befragen und einschätzen zu können.

Nun könnte hier der Erklärung des Fortbildner*s/der Fortbildner*in gefolgt werden, dass es sich lediglich um ein didaktisches Instrument handelt: Diese Übung dreht sich unter diesem Gesichtspunkt um die Tatsache, dass pädagogisches Handeln nicht einfach so geschieht, sondern sich unter reflektierten begrifflichen Gesichtspunkten zu vollziehen hat. Aus einer solchen didaktischen Perspektive erscheint die Einführung einer prüfenden und beurteilenden Instanz in Form des Vaterblicks eventuell weniger fragwürdig und hätte auch durch die Position eines Kolleg*en/einer Kolleg*in, durch eine Fachberatung oder die Hospitation des Fortbildner*s/der Fortbildner*in selbst eingenommen werden können.

Umso interessanter erscheint uns der Umstand, dass in einem anderen Protokoll erneut ein Vater als derjenige auftaucht, der gleichermaßen zu wissen und zu prüfen begehrt. Es handelt sich hierbei jedoch nicht um einen didaktisch imaginierten Vater, sondern um eine ethnographisch protokollierte Abschlussevaluation, zu der ein Vater gesondert eingeladen wurde, da er laut Protokoll im Vorfeld

„mehrmals kritisch nachgefragt [hatte], was denn die Fortbildungsreihe beinhaltet, irgendetwas scheint das an dem Elternabend nicht ganz klar geworden zu sein. Daraufhin hatte ihn die Leiterin zu dieser Abschlussevaluation eingeladen, er ist also gar kein richtiger Elternvertreter.“ (P: 022, Z: 407–410)

Im Protokoll zu dieser Veranstaltung wird der eingeladene Vater als „gelangweilt“ (vgl. ebd.) beschrieben, ehe er nachfragend in Erscheinung tritt:

„Der Vater nickt, scheint aber noch nicht zufrieden zu sein. Ich notiere mir, dass alle weiteren Erklärungen etwas Rechtfertigendes haben. [...] Ich bin unsicher, ob der Vater zufriedengestellt ist. Im Folgenden scheint es bei den restlichen Fotos hauptsächlich darum zu gehen, den Vater weiterhin zu überzeugen.“ (P: 022, Z: 420–456)

Ob in der Imagination oder im realen Vollzug: Das hier zur Schau gestellte väterliche Interesse wird von den pädagogischen Fachkräften zum Anlass für

die Darstellung und Generierung pädagogischen Wissens gemacht, wie wir es ähnlich in einer dritten Szene finden: Eine Teilnehmerin der Weiterbildungsveranstaltung bringt hierbei eine Beobachtung aus ihrem Alltag ein,² die sie kurz grinsend und zunächst leise als „Schmuddelkram“ (P: 018, Z: 657) bezeichnet, ehe sie daraufhin beschreibt, wie mehrere Kinder einander berühren:

„Die Jungs, die beteiligt waren, so Martha, wechselten sich schnell ab: ‚auf den Rücken gelegt, Schlüpper runter, einmal rausgeholt, angefasst, kitzelt, wieder angezogen, Wechsel‘.“ (P: 018, Z: 817–820)

Im Anschluss schildert die Teilnehmerin ihr Empfinden beim Aufschreiben dieser Szene:

„Hm, ich hab’ auch beim Schreiben ne ganze Zeit gebraucht. Is’ das eigentlich eklig, was ich mache so beim Aufschreiben. Also diese so – hey wenn da jetzt einer reinkommt und mich sieht. Wir haben eine Tamara, die wird immer um zehn halb elf oder um die Zeit abgeholt und geht mit. Und dann dacht ich hinterher: oooch wenn der Vater jetzt reingekommen wäre, um Tamara abzuholen, und mich hier gesehen hätte, wie ich hier sitze und diese Situation mitschreibe und nüscht tue. Der hätte mich in den Boden gestampft. Erstmal berechtigter Weise – also nicht berechtigter Weise, aber ich hätt’s verstanden.“ (P: 18, Z: 833–841)

Ohne hier auf den weiteren Verlauf der Diskussion im Umgang mit dieser Schilderung eingehen zu können,³ wollen wir die Aufmerksamkeit auf die wiederholte Installation des väterlichen Blicks lenken. Dieser Blick erhält auch hier die Funktion, das eigene Handeln unter anderen Gesichtspunkten einzuschätzen. Der Vaterblick eröffnet somit nicht nur einen Reflexionsraum, der einen Außenblick auf das eigene Handeln erlaubt, sondern führt auch die Ebene der Rechtfertigung und Legitimierung ein, die von der Installation des Vaterblicks auszugehen scheint. Beinahe in Dialogform wird hierbei ein Widerstreit aufgeführt: zwischen dem Anspruch auf verallgemeinerbare, übergreifende Begründungen einerseits und demgegenüber andererseits der komplex-situativen, am Einzelfall der Kinder orientierten Entscheidung der pädagogischen Fachkraft, das Geschehen als Teil kindlichen Spiels sich vollziehen zu lassen und nicht einzuschreiten. Zwar wird hier der väterliche Blick erneut als eine Möglichkeit der Unterbrechung im Fluss der Situation appliziert, er verbleibt jedoch im imaginierten Raum und wird erst im Nachhinein zum Anlass der Frage nach „berechtigten“ Positionen. Es ist dieser Widerstreit zwischen dem, was als berechtigt und unberechtigt gelten kann, der seitens der

2 Der Stellenwert von Dokumentationen für das Professionalisierungsgeschehen kann hier nicht angemessen eingeholt werden, nur knapp können wir darauf hinweisen, dass Instrumente der Beobachtung und Dokumentation von hoher Bedeutsamkeit für das Autorisierungsgeschehen als pädagogische Fachkraft sind (vgl. Koch 2017b; Koch/Nebe 2013).

3 Die in dieser Szene verhandelte Problematik eines pädagogischen Umgangs mit kindlicher Sexualität scheint in unseren Augen eine weiterführende, mit den hier analysierten Fragen der Geschlechtlichkeit in pädagogischen Zusammenhängen durchaus in Verbindung stehende, Forschungsfrage zu sein, der wir an anderer Stelle nachgehen.

Teilnehmerin zum Anlass genommen wird, sich im Rahmen der Weiterbildung als professionelle pädagogische Fachkraft zeigen zu können: Ihre Beobachtung und Reflexion lässt sich gut in das Weiterbildungsgeschehen einbringen, denn sich selbst zu befragen und die Komplexität pädagogischer Situationen auf diese Weise zum Gegenstand werden zu lassen, erfüllt den Anspruch an eine professionelle pädagogische Fachkraft im Weiterbildungsgeschehen.

4 Pädagogische Professionalität und heteronormative Geschlechtlichkeit

Bezogen auf unser Material lässt sich zusammenfassen, dass elterliche Positionen als Abgrenzungsfolie und Spiegel pädagogischer Professionalität fungieren. Pädagogische Fachkräfte zeigen und erleben sich in den Begegnungen mit Eltern als fachlich aussagekräftig und pädagogisch kompetent. Zwar treten pädagogische Fachkräfte gegenüber beiden Elternpositionen *als Wissende* auf, jedoch mit einem wesentlichen Unterschied entlang heteronormativ getrennter Elternpositionen: Gegenüber Vätern nehmen sie eine Position des Wissens ein, die sich dem prüfenden Blick aussetzt, während sie gegenüber Müttern ihrerseits die prüfend-beurteilende Position einnehmen und diese gar belehren.

Bilanzierend ließe sich also festhalten, dass Eltern einen zentralen Bezugspunkt für die professionelle Autorisierung der pädagogischen Fachkräfte darstellen, diese Bezugnahme jedoch – in Erweiterung zu den bislang zu dieser Frage vorgelegten Analysen (Jergus 2016, Jergus 2017) – einen geschlechterkonnotierten Index hat.

Angesichts der Professionsgeschichte des frühkindlichen Bereichs, der historisch einen wichtigen Bezugspunkt im Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“ (Jacobi 1990) besitzt, lassen sich die Befunde so einordnen, dass sich traditionelle Geschlechterpositionen offenbar nicht allein im Hinblick auf die Geschlechterdifferenz der pädagogischen Fachkräfte fortsetzen. Vor dem Hintergrund, dass die Mehrzahl der pädagogischen Fachkräfte in Institutionen der Kindertagesbetreuung nach wie vor weiblich ist, erscheint dies kaum verwunderlich. Zwar hat sich der Anteil männlicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in den letzten 5–10 Jahren fast verdoppelt, jedoch sind männliche Fachkräfte im bundesdeutschen Durchschnitt nach wie vor mit einem eher marginalen Anteil von ca. 6% in Kindertageseinrichtungen vertreten (vgl. Stat. Bundesamt 2020).

Dass der männliche Blick des Vaters zur prüfenden Instanz gemacht wird, könnte darauf beruhen, dass dieser als dem Bereich nicht zugehörig aufgefasst wird. Es könnte daher zunächst vermutet werden, dass der frühpädagogische Bereich als implizit weiblicher Bereich wahrgenommen wird, der sich dem Außen des männlich-väterlichen Blicks gegenüber zu legitimieren habe. Die

Autorität dieses Blicks wird somit zum Spiegel des eigenen Autorisierungsge-
schehens als kompetente und fachliche Pädagog*in, die diesen Blick dann auch
auf die Mütter zu richten in der Lage ist. Der väterliche Blick als das Außen
des erzieherischen Alltags, der das Handeln zu unterbrechen und zu prüfen
vermag, steht im relationalen Gegensatz zum mütterlichen Handeln als in den
Alltag eingebettet, schwer zu durchbrechen und der pädagogischen Prüfung,
Beobachtung und Beurteilung, wenn nicht gar Verbesserung bedürftig.

Ein solcher Schluss wäre jedoch in mehreren Hinsichten zu befragen, denn
er müsste den eingangs skizzierten Wandel von Familialität außer Acht lassen,
selbst wenn traditionelle Geschlechterrollen in der Aufteilung von Care- und
Sorgearbeit nach wie vor große Beharrungskraft zu besitzen scheinen. Unbe-
rücksichtigt bliebe von einer solchen Schlussfolgerung auch die Pluralisierung
von Elternschaftsformen, die Patchwork-, Single- und gleichgeschlechtliche
Elternformen umfassen. In unseren Augen wäre vielmehr an dieser Stelle eine
weitere Theoriearbeit und Empirie zu beginnen, die unterschiedliche Facetten
stärker auszuleuchten hätte, als wir es hier entlang der empirischen Datenbasis
tun konnten. Wir wollen daher abschließend einige Punkte ansprechen, die für
eine solche Weiterführung von Bedeutung sind:

Erstens wäre für die Theorie pädagogischer Autorität eine historische und
empirische Reflexion der geschlechterbezogenen Dimensionen von Autorisie-
rung als Anerkennungsgeschehen vorzunehmen. Unsere Analysen zeigten deut-
lich, dass die Etablierung, Anerkennung und Aufrechterhaltung von Autorität
in geschlechterspezifischer Weise funktioniert und differierende Anerkennungs-
modi umfasst. Hier wäre ausgehend von den empirischen Vollzugsweisen die
geschlechterkonnotierte Dimension von Autorisierung theoretisch differen-
zierter auszuleuchten (vgl. dazu Casale 2016).

Zweitens scheint es erforderlich, der Problematik zwischen Verallgemein-
erbarkeit und Situativität in pädagogischen Prozessen nachzugehen, die sich
entlang der eingeführten Instanz des väterlichen Blickes zeigte. Dass pädago-
gische Professionalität eben darin ihren Ausdruck findet, diese Differenz nicht
zu nivellieren, sondern ihrer paradoxen Rationalität Geltung zu verschaffen,
lässt sich als Kern pädagogischer Professionstheorien kennzeichnen (vgl.
Wimmer 1996). Wie sich also der Anspruch auf Allgemeinheit, personifiziert
im Vater als Statthalter des „Gesetzes“ und der Legitimität des „Symboli-
schen“ (vgl. Lacan 2015), mit der kasuistischen Situativität der pädagogischen
Praxis verbindet, die (wie die Mütterlichkeit in den Stellen) durch Reflexion
stets belehrt, überholt und optimierbar scheint, wäre Bestandteil einer eigenen
theoretischen Reflexion.

Schließlich scheint uns *drittens* eine weitere wichtige Frage darin zu liegen,
wie die vorherrschenden eindimensionalen, auf das bürgerliche Familienmo-
dell einer heteronormativen Liebesbeziehung mit biologisch abstammten Kindern
enggeführten, Vorstellungen von Familie einer kritischen Befragung und Dif-

ferenzierung zuzuführen wären. Dass diese Familienleitbilder nicht nur zur politischen und pädagogischen Verklärung eines vermeintlich „naturgegebenen“ Familienbildes führen, wie es bspw. in Auseinandersetzungen um „Frühsexualisierung“ neuerdings jene rechts-konservativ orientierten ‚besorgten Eltern‘ beanspruchen, sondern auch Effekte für pädagogisches Handeln hinsichtlich der Einschätzungen von Gefährdetheit, Unzulänglichkeit und Anormalität haben (vgl. Bauer et al. 2015), wäre von hier ausgehend differenzierter und genauer in den Blick zu bringen.

Literatur

- Andresen, Sabine (2014): Zusammenarbeit mit Eltern als Aufgabe der Professionalisierung. Herausforderungen einer erziehungswissenschaftlichen Familienforschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 160–174.
- Balzer, Nicole (2014): *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, Petra/Neumann, Sascha/Wiezorek, Christine/Sting, Stephan (2015): Familienbilder und Bilder guter Elternschaft. Zur Bedeutung eines konstitutiven, aber vernachlässigten Moments pädagogischer Professionalität. In: Fegter, Susann/Heite, Catrin/Mierendorff, Johanna/Richter, Martina (Hrsg.): *Neue Praxis, Sonderheft 12*, S. 16–28.
- Betz, Tanja/de Moll, Frederick/ Bischoff, Stefanie (2013): Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogrammes „Elternchance ist Kinderchance“, Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 69–80.
- Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.) (2014): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Betz, Tanja (2015): *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joss, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.) (2018): *Gute Kindheit: Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Böllert, Karin/Peter, Corinna (Hrsg.) (2012): *Mutter + Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Casale, Rita (2012): *Verstaatlichung von Erziehung und Entstaatlichung von Bildung. Anmerkungen zur Krise der Komplementarität von Staat und Familie*. In: Aubry, Carla/Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika/Miller, Damian (Hrsg.): *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 128–139.

- Casale, Rita (2016): Krise der Repräsentation. Zur Sittlichkeit des Staates und Autorität des Vaters. In: Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 207–224.
- Cloos, Peter/Karner, Britta (2010): *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Diehm, Isabell (2012): (Frühe) Förderung – Eine schillernde Semantik der Pädagogik. In: Aubry, Carla/Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika/Miller, Damian (Hrsg.): *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 50–65.
- Fegter, Susann/Heite, Carin/Mierendorff, Johanna/Richter, Martina (2015): Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. In: *Neue Praxis, Sonderheft 12*, S. 137–148.
- Fegter, Susann/Hontschik, Anna/Kadar, Eszter /Sabla, Kim-Patrick/Saborowski, Maxine (2019): Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität*. Opladen: Barbara Budrich, S. 135–152.
- Flaake, Karin (2014): *Neue Mütter – neue Väter. Eine empirische Studie zu veränderten Geschlechterbeziehungen in Familien*. Gießen: Psychosozialverlag.
- Fuhs, Burkhard (2007): Zur Geschichte der Familie. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–35.
- Jacobi, Juliane (1990): „Geistige Mütterlichkeit“. Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen? In: *Die deutsche Schule. Beiheft Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, S. 209–224.
- Jergus, Kerstin/Koch, Sandra/Thompson, Christiane (2013): Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung‘ von Beobachtung in der Frühpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, 5, S. 743–761.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2015): Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, 6, S. 808–822.
- Jergus, Kerstin (2016): Aushandlungen des Pädagogischen zwischen Eltern und pädagogischen Einrichtungen. Perspektiven einer (neuen) Elternforschung? In: Meseth, Wolfgang/ Dinkelaker, Jörg/ Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 99–109.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2017): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jergus, Kerstin (2017): Die Pädagogik der Erzieherinnen und die Pädagogik der Eltern. Zur Stellung von Eltern in frühpädagogischen Settings. In: Dies./Thompson, Christiane (Hrsg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201–230.

- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.) (2018): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jergus, Kerstin (2018): Bildungskindheit und generationale Verhältnisse. Zur Adressierung von Eltern im Namen des Kindes. In: Dies./Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 121–140.
- Jurczyk, Karin/ Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (Hrsg.) (2014): Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist. Weinheim/Basel: Beltz.
- Koch, Sandra (2017a): Das Kind als Medium von Bildung. Autorisierungen eines veränderten frühpädagogischen Handelns. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177–199.
- Koch, Sandra (2017b): Das Subjekt der Beobachtung. Konturen des pädagogischen Subjekts zwischen Instrument und pädagogischer Handlungspraxis. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–129.
- Koch, Sandra/Nebe, Gesine (2013): Wie das Kind geschrieben wird. Lerngeschichten als Inszenierungspraxis in Kindertageseinrichtungen. In: Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hrsg.): Inszenierung und Optimierung des Selbst. Wiesbaden: Springer VS, S. 111–135.
- Kubandt, Melanie (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Opladen: Barbara Budrich.
- Lacan, Jacques (2015): Namen-des-Vaters. Hrsg. v. Jacques-Alain Miller. Wien: Turia+Kant.
- Lange, Andreas (2010): Bildung ist für alle da oder die Kolonisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv. In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–114.
- Mierendorff, Johanna (2017): Zeitdiagnostik als Einsatz von Forschung und Theoriebildung in der Elementarpädagogik. Gesellschaftstheoretische Kontextualisierungen. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 125–138.
- Neumann, Sascha (2014): Bildungskindheit als Professionalisierungsobjekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa, S. 145–159.
- Oelkers, Nina (2007): Aktivierung von Elternverantwortung. Zur Aufgabenwahrnehmung in Jugendämtern nach dem neuen Kindschaftsrecht. Bielefeld: transcript.
- Olk, Thomas (2007): Kinder im „Sozialinvestitionsstaat“. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27, 1, S. 43–57.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2005): Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich, Bd. 2. München: Verl. Dt. Jugendinst., S. 135–172.

- Ramaekers, Stefan/Suissa, Judith (2012): *The Claims of Parenting*. Dordrecht: Springer.
- Richter, Martina/Andresen, Sabine (Hrsg.) (2012): *The Politicization of Parenthood. Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing*. Dordrecht: Springer.
- Ricken, Norbert (Hrsg.) (2009): *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen, Materialien, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rohrmann, Tim (2006): Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Krabel, Jens/Stuve, Olaf (Hrsg.): *Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung*. Opladen: Budrich, S. 111–135.
- Rose, Lotte/Stibane, Friederike (2013): Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas. Eine Analyse der Debatte und Projektpraxis. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiativen Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München.
- Sabla, Kim-Patrick/Rohde, Julia (2014): Vergeschlechtliche Professionalität – Zuschreibungen einer ‚gelingenden‘ Praxis qua Geschlecht. In: Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Männlichkeiten: Geschlechterkonstruktion in pädagogischen Institutionen*. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 10. Opladen: Barbara Budrich. S. 187–200.
- Seehaus, Rhea (2014): *Die Sorge um das Kind. Elternverantwortung und Geschlecht*. Opladen: Barbara Budrich.
- Smeyers, Paul (2010): State Intervention and Technologization and Regulation of Parenting. In: *Educational Theory* 60, 3, S. 265–270.
- Statistisches Bundesamt (2020): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2019*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402197004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 06.03.2020].
- Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.) (2018): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tervooren, Anja (2010): Bildung in der frühen Kindheit. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hrsg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 179–191.
- Villa, Paula-Irene/Thiessen, Barbara (Hrsg.) (2009): *Mütter – Väter. Diskurse, Medien, Praxen*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Wimmer, Michael (1996): Zerfalls des Allgemeinen, Wiederkehr des Singulären. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 404–447.