

Josef Christian Aigner – Gerald Poscheschnik

Jungen und Männer im pädagogischen Diskurs: zwischen Selbstbehauptung, Empirie und Geschlechterkampf

Summary

Der Beitrag behandelt die Bedeutung von Männern in erzieherischen Beziehungen und Prozessen. Dabei werden die Forderung nach Männern in Kindergarten und Schule und die in diesem Zusammenhang auftauchenden Befürchtungen kritisch analysiert. Eine ausführliche Dokumentation zeigt die Ergebnisse empirischer Forschung zur pädagogischen Bedeutung von Männern und Vätern.

Wer heute im Rahmen der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung über die Bedeutung von Männern in der Erziehung tätig ist, wird immer wieder mit verschiedenen Zuschreibungen und – wohl auch ideologisch bedingten – Vorurteilen konfrontiert.

Es hat vielfach den Anschein, als ob allein die Betonung der Bedeutung, die Männer für Kinder haben können, schon den Verdacht der Wiedererrichtung alter männlicher Geschlechtsrollenklischees auf sich zöge. Es wird unterstellt, man würde ein „Zurück in die alte Ordnung“ wollen, in der die Frauen, die diese Arbeiten bisher gemacht hatten, entwertet werden; oder es wird befürchtet, man wolle gefährliche männliche Habitus-Eigenschaften in die Elementarpädagogik tragen. Solche und ähnliche Mutmaßungen sind im pädagogischen Diskurs häufig spürbar. Das grundlegende Misstrauen, das gegenüber manchen mehr oder weniger rückwärts-gewandten männerpolitischen und auch Männerforschungs-Initiativen wohl zu Recht und aus verständlichen Gründen besteht, wird verallgemeinert und so auch den vielen seriösen Bemühungen, Männer wieder mehr als Akteure pädagogischer Arbeit sehen zu wollen, mit einem gewissen Vorverdacht begegnet.

Das wird gleich deutlich, wenn im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Jungen- und Männerforschung auf bestimmte Missstände, Benachteiligungen oder Problemlagen von Jungen oder Männern hingewiesen wird. Mehr als einmal haben wir in Debatten erlebt, wie die Betrachtung und Analyse von Belastungsfaktoren, die in unserer Gesellschaft hauptsächlich Männer betreffen, mit Nichternstnehmen bis hin zum Lächerlichmachen kommentiert oder abgetan werden. Auf höherem intellektuellem Niveau wurde wohl das Problem anerkannt, mittels eines massiven Differenzierungsaufwands allerdings gleich wieder relativiert: es stimme schon, dass zum Beispiel Jungen zwei Drittel der „Risikopopulation“ im Bereich schulischen Versagens darstellten, aber man müsse da sehr genau hinsehen (Koch-Priewe 2009, 2010¹), es gäbe schließlich auch hervorragende Burschen! Und immerhin seien sie am Ende der Schullaufbahn und beim Übertritt in den Beruf letztlich gegenüber Mädchen doch wieder die Bevorzugten (vgl. etwa Budde/Willems 2008, Budde et al. 2008). Ohne die Geschlechter – schon gar nicht die heranwachsenden Buben und Mädchen – gegeneinander ausspielen zu wollen, können wir uns kaum erinnern und hätten es uns doch gewünscht, dass man (bzw. frau) in Zeiten der allseitigen

Mädchenförderung einmal einen so differenzierten Blick auf die Nachteile und Vorteile von Mädchen bzw. auf die Differenziertheit der Unterschiede zwischen ihnen und Jungen geworfen hätte.

Ähnlich ist es bei der Forderung nach männlichen Erziehern und Lehrkräften: die Forderung, mehr Männer in die Kindergärten und Schulen zu bekommen, stößt schnell auf das Bedenken und den Einwand, es sollten nicht „irgendwelche“ Männer sein, sondern – selbstredend – qualitativ hochwertig und vor allem geschlechtssensibel ausgebildete Männer. Ansonsten sei die Gefahr groß, dass über diese Männer geschlechtsrollenklischeehafte Muster in die Kindergärten und Schulen Einzug hielten und sie damit zur Wiedererrichtung bzw. Stabilisierung dieser Klischees beitragen. Auch hier gilt, dass bei den zahlenmäßig weit überwiegenden Frauen, die diese Berufe ausüben, viel weniger betont wird, wie wichtig die Qualität der Ausbildung insbesondere betreffend Geschlechtssensibilität sei – oder zumindest wird diese Forderung erst angesichts der angstbedingten Forderung an Männer so richtig bewusst.

Sogar die Debatte über die „Feminisierung“ der ErzieherInnen-Berufe sorgt für Verstimmung und heftige Diskussionen: dieser Begriff wird von vielen feministisch orientierten Kolleginnen und „profeministisch“ orientierten Kollegen in Praxis wie Forschung mehr oder weniger als Vorwurf gegenüber den in diesem Feld tätigen Frauen erlebt; nicht so direkt, aber als ob diese Frauen dort etwas Schlechtes machten und den Jungen Schaden zufügten. Dabei ist der Feminisierungsbegriff zunächst einmal rein quantitativ gemeint: wenn in Österreich 0,8% der Kindergartenpädagoginnen männlich und der „Rest“ weiblich sind, wenn der Volksschullehrer-Anteil auf unter 8% und der Volksschullehrer-Studierendenanteil bei Männern auf unter 6% sinkt, wie es streckenweise der Fall ist, dann meint dies ein strukturelles Ungleichverhältnis, das analysiert und – wenn man vom Nachteil seiner Einseitigkeit ausgeht – verändert werden sollte, aber keinen Vorwurf gegen die dort handelnden Akteurinnen!

Als Beleg für diese Empfindlichkeit gegenüber eingeklagten Ungleichverhältnissen zu Lasten der Männer und – möglicherweise, wie wir noch diskutieren werden – der Jungen sei eine Einladung des Österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) zu einer Tagung an der Universität Paderborn im Mai 2010 „Back to the boys? Brauchen wir eine Pädagogik für Jungen?“ zitiert. Im Empfehlungsschreiben des BMUKK zu dieser Veranstaltung ist zu lesen, dass sich „die Forderung von Pädagoginnen und Pädagogen“ – also sehr allgemein gehalten – „die Aufmerksamkeit stärker als bisher auf Bedürfnisse von Burschen zu richten, (...) sich dabei immer öfter mit Angriffen auf feministische Forderungen nach Geschlechtergerechtigkeit und Errungenschaften von feministischen Forschungen (verbindet), naturalistische Festschreibungen von Geschlechtern aufzubrechen“². Nun könnten damit zwar einzelne Agitationen männerbewegter Akteure aus den Kreisen der manchmal enttäuschungsbedingt agierenden Scheidungsväter-Initiativen und ähnliches gemeint sein, aber auf einer Einladung zu einer Fachtagung halte ich diesen Hinweis für relativ überflüssig: Niemand will in Fachkreisen zurück hinter bestimmte erreichte Niveaus der Geschlechtergleichstellung. Der Hinweis spiegelt gerade in seiner behaupteten Allgemeinheit („... der Pädagoginnen und Pädagogen ...“) die enorme Unsicherheit wider, von der diese „Andersrum-Geschlechterdebatte“, wie ich sie einmal nennen möchte, derzeit noch getragen ist. Vorsicht vor den Forderungen nach mehr Männern in der Pädagogik!

Was bringen die Männer?

Der Effekt, den mehr Männer in der Erziehung – vornehmlich, aber nicht nur für Jungen – bringen, ist freilich nicht so klar anzugeben: zwar hat es eine gewisse Plausibilität zu sagen, die Burschen bräuchten mehr männliche Vorbilder, um sich besser anlehnen, identifizieren, an ihres gleichen reiben zu können usw. Aber das sind schwierig zu untersuchende psychische Entwicklungsprozesse, die man schon gar nicht von einem aufs andere Schuljahr breit erwarten oder in Untersuchungen festzustellen erwarten darf. Die schulpädagogischen Studien hängen – insbesondere seit dem „PISA-Schock“ – oft zu sehr und eindimensional an bestimmten Leistungskriterien, deren Hebung oder Senkung dann im Zusammenhang mit dem Geschlecht der Lehrpersonen untersucht wird. Aber dies ist freilich nur ein sehr schmaler Teil pädagogischer Beziehung und Interaktion, bei dem vorher- und weitergehende Entwicklungsprozesse, die sich vielleicht nicht unmittelbar oder gar nicht in Leistung niederschlagen, ausgeblendet bleiben.

Sehen wir uns deshalb die Empirie, die sich mit Männer- und Vater-Kind-Beziehungen beschäftigt hat, kursorisch an:

Insgesamt kann von einem eklatanten Mangel an Untersuchungen über den Einfluss professioneller Erziehung und Bildung durch Männer auf die Entwicklung von Kindern gesprochen werden. Es existieren jedoch zwei Quellen indirekter empirischer Evidenz, die sich als Argumente für die Bedeutung von Männern in der professionellen Pädagogik ins Feld führen lassen: Das sind erstens Studien über die Relevanz von erzieherischen Institutionen und die dort stattfindenden Interaktionsprozesse (z. B. NICHD Early Child Care Network 2000; 2002) und zweitens Ergebnisse der Vaterforschung, die einen positiven Einfluss väterlicher Präsenz auf die Entwicklung von Kindern belegen (z. B. Aigner 2001; Fthenakis 1985; 1988).

Wenn wir die Ergebnisse zum Einfluss von Interaktionen und Beziehungen zwischen professionellen ErzieherInnen und Kindern auf die Entwicklung letzterer ansehen, wird schnell klar, dass der Effekt von der Qualität der Bildungseinrichtung abhängig ist. Diese Qualität wird meist operationalisiert als Kind-Betreuer-Schlüssel, als das Professionalisierungsniveau der Erzieher/innen und als die Kontinuität der Betreuungsverhältnisse. Je niedriger der Schlüssel, umso profunder die Ausbildung und umso fluktuationsbeständiger das Team, desto positiver der Einfluss auf die Entwicklung von Kindern im kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich (Ahnert et al. 2006; NICHD 2000; 2002; Dornes 2002). Im Rahmen der Bildungsinstitutionen sind es die Beziehungen und Bindungen zwischen BetreuerInnen und Kindern, die die psychosoziale Entwicklung des Kindes fördern und den Transmissionsriemen zur Vermittlung von Lernprozessen bilden (Ahnert et al. 2006). Kurzum, professionelle Pädagogen, egal ob männlich oder weiblich, spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle in der Entwicklung von Kindern – vorausgesetzt, die Bedingungen der professionellen Betreuungseinrichtungen können als förderlich und günstig eingeschätzt werden.

Nun zu den Ergebnissen der Vaterforschung, die ebenfalls die Bedeutung männlicher Bezugspersonen für die Entwicklung von Kindern untermauern. Wie die psychoanalytische Forschung gezeigt hat, kann ein fehlender oder unzulänglicher Vater negative Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern haben (s. Aigner 2001; Tress 1986). Dieses Problem ist angesichts der steigenden Zahlen alleinerziehender

Mütter (mittlerweile ca. 20%) gesellschaftlich virulent geworden, nicht zuletzt deshalb, weil sowohl Alleinerzieherinnen selbst als auch deren Kinder einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, unterschiedliche psychische Krankheiten zu entwickeln (Franz/Lensche 2003; Franz et al. 1999). Umgekehrt entwickeln sich Kinder, die mit einem präsenten, engagierten und „benevolenten“ Vater aufwachsen, in mehreren Persönlichkeitsbereichen besser als solche, die ohne Vater aufwachsen (Aigner 2001; Fthenakis 1985; 1988). Positive väterliche Beteiligung zeitigt beim Kind u. a. ein besseres moralisches Urteilsvermögen, höhere Empathiefähigkeit, weniger stereotype Geschlechtsrollenvorstellungen, weniger Schul- und Verhaltensprobleme (Dornes 2006).

Der Beitrag des Vaters zur Erziehung von Kindern ist ein zweifacher. Zum einen wirkt väterliches Engagement in Richtung einer Steigerung des Effekts mütterlichen Engagements: man könnte diesen Einfluss des Vaters auch additive oder supportive Funktion nennen; zum anderen ergänzt der Vater aber auch den Beitrag der Mutter um einen genuin männlichen Beitrag. Was die additive Funktion anbelangt, so konnte empirisch bestätigt werden, dass Väter Müttern hinsichtlich ihrer Fähigkeit zur Betreuung und Versorgung kleiner Kinder nicht unterlegen sind (Lamb 1997). Ein Vater, der feinfühlig auf die Signale seines Kindes reagiert, trägt ähnlich wie eine feinfühligere Mutter zur Steigerung von sozio-emotionalen Kompetenzen und einer sicheren Bindung des Kindes bei (van Ijzendoorn/de Wolff 1997). Exemplarisch für den additiven Beitrag des Vaters sei auf die Untersuchungen des britischen Psychoanalytikers und Bindungsforschers Peter Fonagy verwiesen. Fonagy und seine Kollegen (2002) haben in ihren bindungstheoretischen Längsschnittstudien zeigen können, dass Kinder im Alter von fünf Jahren eine höhere Reflexionsfähigkeit haben, sich also besser in die Perspektive eines anderen hineinversetzen können, wenn sie im zweiten Lebensjahr eine sichere Bindung an beide Elternteile hatten, als wenn sie nur an einen oder keinen der Elternteile sicher gebunden waren. In anderen Untersuchungen, von denen Schmidt und Strauß (1996) berichten, konnte sogar ein kompensatorischer Einfluss des Vaters evident gemacht werden; so verändert sich der Bindungsstil von Kindern alleinstehender Mütter von unsicherer zu sicherer Qualität, wenn diese wieder eine feste Beziehung eingehen.

Väter bzw. Männer üben aber auch einen differenziellen, eigenständigen, genuin „männlichen“ Beitrag zur Erziehung und Bildung von Kindern aus, der sich nicht in einem simplen Mehr dessen, was Frauen bzw. Mütter tun, erschöpft. Auch wenn Frauen und Männer über die gleichen Basiskompetenzen im Umgang mit Kindern verfügen bzw. diese erlernen können, gibt es doch genügend Hinweise dafür, dass Männer und Frauen in manchen Bereichen anders mit Kindern umgehen. Frauen zeichnen sich in unserer Kultur beispielsweise durch vermehrt pflegende Verhaltensweisen gegenüber dem Kind aus, während Männer eher durch spielerische Aktivitäten bestechen; Väter spielen auch wilder mit Kindern, körperbetonter, raumgreifender usw., wohingegen Frauen eher sanftere, wettkampfarmere Spiele bevorzugen.

Das „wilder“ väterliche Spiel hat auch Einfluss auf die Fähigkeit zur Affektregulation des Kindes und befähigt dieses allmählich zum gekonnten Umgang mit seiner eigenen Aggressivität (Dornes 2006). Barnow (2007) hat z. B. nachgewiesen, dass Kinder von Müttern mit einer schweren Persönlichkeitsstörung weniger Aufmerksamkeitsprobleme, weniger delinquentes Verhalten und weniger Aggressivität an den Tag legen, wenn der Vater im gemeinsamen Haushalt lebt, als wenn dies nicht der Fall ist.

Väter fördern aber auch die Selbständigkeit und Unabhängigkeit ihrer Kinder, indem sie diesen tendenziell mehr zutrauen und sie für selbständiger halten, als das die Mütter tun (Seiffge-Krenke 2001). Ein besonders eindrucksvolles Beispiel für eine Untersuchung, die diesen genuin väterlich-männlichen Beitrag zur Entwicklung des Kindes thematisiert, stammt von Klaus und Karin Grossmann (Grossmann et al. 2002). Diese haben nachgewiesen, dass Väter, die mit ihren kleinen Kindern herausfordernd und konstruktiv spielen, mit höherer Wahrscheinlichkeit Kinder haben, die im Alter von zehn und sechzehn Jahren eine sichere Bindung aufweisen; das trifft für Mütter nicht zu. Zudem führt die väterliche Spielfeinfühligkeit zu stärkerem Selbstvertrauen des Kindes in neuen Situationen sowie höhere Sozialkompetenz in Freundschaften. Etwas verkürzt könnte man sagen, der väterlich-männliche Erziehungsstil führt zu mehr Selbständigkeit beim Kind und damit auch seiner Fähigkeit, sich außerhalb der Familie zu bewähren (dazu Grossmann/Grossmann 2004). Grossmann et al. (2002) vermuten deshalb, dass die Mutter für die Entwicklung und Befriedigung des kindlichen Bindungssystems (Sicherheit und Geborgenheit) hauptverantwortlich ist, während die Väter tendenziell eher für die Förderung und Befriedigung des kindlichen Explorationssystems (Autonomie und Unabhängigkeit) zuständig sind, indem sie sich als verlässlicher Begleiter in der Meisterung neuartiger Situationen anbieten.

Eindrucksvoll sind auch die klinischen Studien von Dammasch et al. (2008), die zeigen konnten, wie sehr Fähigkeiten wie Konflikte zu ertragen, Bedürfnisse aufzuschieben, allein sein zu können, seine Aufmerksamkeit nachhaltig etwas Neuem zuwenden zu können u. a. m. von der Qualität der Triangulierung mit dem Vater in früher Kindheit abhängen. Das sind auch eindrucksvolle Belege dafür, wie Studien über die Bedeutung des Kontakts von Männern und Kindern viel zu kurz greifen, wenn sie lediglich schulische Alltagssituationen zwischen Lehrpersonen und Schülern in den Blick nehmen und daraus Schulleistungs-Veränderungen ableiten wollen. Das Väterlich-Männliche im Kind wird in seinen Bedeutungen – wie das Konzept der Triangulierung zeigt – schon früh grundgelegt und kann dann günstigstenfalls per Übertragung auf männliche Lehrer abgerufen werden.

Eigene Forschungen

Die Unterschiede zwischen männlichem und weiblichem Erziehungsstil haben sich auch in unserem „elementar“ Forschungsprojekt (siehe z. B. Koch et al. 2009; 2010) und im Rahmen kleinerer, von den Autoren betreuter Studien (Sprenger 2009) bestätigen lassen. Der Tenor der qualitativen Daten über Unterschiede zwischen „weiblichem“ und dem „männlichem“ Erziehungsverhalten ist eindeutig: Es gibt einen großen Bereich von Verhaltensweisen, in dem sich Frauen und Männer in ihrer pädagogischen Tätigkeit nicht unterscheiden; daneben scheint es aber geschlechtstypische Verhaltensweisen zu geben, welche eine Unterscheidung zwischen „männlichen“ und „weiblichen“ pädagogischen Verhaltensweisen erlauben: Sowohl männliche Kindergartenpädagogen über sich selbst als auch weibliche Pädagoginnen über ihre männlichen Kollegen berichten unisono, dass Männer im Vergleich zu Frauen tendenziell mehr Autorität bei den Kindern genießen, sich im Vergleich zu ihren weiblichen Kolleginnen durch einen lockereren Umgang mit Aggressionsäußerungen der Kinder auszeichnen, mehr Bewegungs- und Explorationsanteile

sowie mehr technische Aspekte ins Spiel mit den Kindern einbringen und letztlich die Kinder stärker zur Selbständigkeit anleiten.

In den letzten Jahrzehnten zeichnet sich der Trend ab, dass Männer sich im privaten Bereich vermehrt in die Kindererziehung einbringen. Männliche Beteiligung im Bereich der institutionalisierten Erziehung aber – der Anteil der „public fathers“, wie wir sie genannt haben – hinkt diesem Trend noch hinterher. Obwohl auf Grund eines Mangels entsprechender empirischer Untersuchungen noch nicht mit letzter Gewissheit gesagt werden kann, dass und wie männliche Pädagogen einen förderlichen und kompensatorischen Einfluss auf den verbreiteten Vatermangel in Familie und Gesellschaft ausüben können, darf man doch mit einiger Plausibilität vermuten, dass dem so ist. Weiter Forschungen dazu sind bereits im Anlaufen³.

ANMERKUNGEN

¹ Persönliche Mitteilung am Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Mainz am 16.3.2010.

² Brief des BMUKK, Wien, vom 8.3.2010

³ Das Forschungsprojekt „elementar“ am Institut für Psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung (Psy-Ko) der Universität Innsbruck startet im Herbst 2010 eine erste große, multimethodal durchgeführte „Wirkungsstudie“ zur Auswirkung männlicher Kindergartenpädagoginnen auf Kinder beiderlei Geschlechts.

LITERATUR

- Ahnert, L./Pinquart, M./Lamb, M. E. (2006): Security of children's relationships with nonparental care providers: a meta-analysis. *Child Development* 74, S. 664-679.
- Aigner, J. C. (2001): Der ferne Vater. Zur Psychoanalyse von Vatererfahrung, männlicher Entwicklung und negativem Ödipuskomplex. Gießen (Psychosozial-Verlag).
- Barnow, S. (2007): Borderline-Patientinnen als Mütter. *Psychotherapie im Dialog* 8, S. 378-381.
- Budde, J./Willems, K. (Hg.) (2008): Bildung als sozialer Prozess: Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. München (Juventa).
- Budde, J./ Scholand, B./ Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Weinheim (Juventa Verlag).
- Dammasch, F./Katzenbach, D./Ruth, J. (Hg.) (2008). Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Frankfurt a.M. (Brandes & Apsel).
- Dornes, M. (2002): Mütterliche Berufstätigkeit und kindliche Entwicklung. In: M. Dornes (2006): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Frankfurt/Main (Fischer), S. 247-284.
- Dornes, M. (2006): Die Bedeutung des Vaters für die Entwicklung des Kindes. In: M. Dornes (2006): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Frankfurt/Main (Fischer), S. 285-328.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E./Target, M. (2002): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart (Klett-Cotta) 2004.
- Franz, M./ Lensche, H. (2003): Allein erziehend – allein gelassen? Die psychosoziale Beeinträchtigung allein erziehender Mütter und ihrer Kinder in einer Bevölkerungsstichprobe. *Z Psychosom Med Psychother* 49, S. 115-138.

- Franz, M./Lieberz, K./Schmitz, N./Schepank, H. (1999): Wenn der Vater fehlt. Epidemiologische Befunde zur Bedeutung früher Abwesenheit des Vaters für die psychische Gesundheit im späteren Leben. *Z Psychosom Med Psychother* 45, S. 260-278.
- Fthenakis, W. E. (1985): Väter. Band I. Zur Psychologie der Vater-Kind-Beziehung. München (Urban & Schwarzenberg).
- Fthenakis, W. E. (1988): Väter. Band II. Zur Vater-Kind-Beziehung in verschiedenen Familienstrukturen. München (Urban & Schwarzenberg).
- Grossmann, K./Grossmann, K. (2004): Bindung – Das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Grossmann, K./Grossmann, K. E./Fremmer-Bombik, E./Kindler, H./Scheuerer-Englisch, H./Zimmermann, P. (2002): The Uniqueness of the Child-Father Attachment Relationship: Fathers' Sensitive and Challenging Play as a Pivotal Variable in a 16-year Longitudinal Study. *Social Development* 11, S. 307-331.
- Koch, B./Rohrmann, T./Poscheschnik, G./Aigner, J. C./Perzy, A./Strubreither, B. (2009): Männer im Kindergarten. Erste Forschungsergebnisse aus einem bundesweiten Forschungsprojekt. *Unsere Kinder* 5/2009, S. 9-11.
- Koch, B./Perzy, A./Poscheschnik, G./Strubreither, B. (2010): Männer in Österreichs Kinderbetreuungseinrichtungen. Ein Zwischenbericht mit ersten Ergebnissen des Forschungsprojektes „elementar - Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“. In: Appelt, E./Heidegger, M./Wolf, M./Preglau, M. (2010) (Hg.): *Who Cares? Pflege und Betreuung in Österreich – eine geschlechterkritische Perspektive*. Innsbruck (Studienverlag), im Druck.
- Koch-Priewe, B. (2009): Jungen – Sorgenkinder oder Sieger? Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihre pädagogischen Implikationen, Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften).
- Lamb, M. (1997): The development of father-infant relationship. In: Lamb, M. (Hg.): *The role of the father in child development*. New York (Wiley), S. 104-120.
- Lamb, M. E. Ahnert, L. (2006): Nonparental child care: Context, concepts, correlates and consequences. In: Damon, W./R. M. Lerner/K. A. Renninger/I. E. Sigel (Hg.): *Handbook of child psychology: Volume 4: Child psychology in practice*. Hoboken, NJ (Wiley), S. 950-1016.
- NICHD Early Child Care Network (2000): Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Psychology* 4, 116-135.
- NICHD Early Child Care Network (2002): Child care structure-process-outcomes: Direct and indirect effects of child care quality on young children's development. *Psychological Science* 13, S. 199-206.
- Schmidt, S./Strauß, B. (1996): Die Bindungstheorie und ihre Relevanz für die Psychotherapie. Teil 1. Grundlagen und Methoden der Bindungsforschung. *Psychotherapeut* 41, S. 139-150.
- Seiffge-Krenke, I. (2001): Neuere Ergebnisse der Vaterforschung. *Psychotherapeut* 46, S. 391-397.
- Sprenger, G. (2009): Mann.oh-Mann! Mannomann? Sieben gute Gründe für männliche Erziehung in der Elementarpädagogik. Die Bedeutung von männlichen Kindergartenpädagogen aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht. Universität Innsbruck (Unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Tress, W. (1986): Das Rätsel der seelischen Gesundheit. Traumatische Kindheit und früher Schutz gegen psychogene Störungen. Eine retrospektive epidemiologische Studie an Risikopersonen. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht).

van Ijzendoorn, M./de Wolff, M. S. (1997): In search of the absent father – Meta-analysis of infant-father attachment: A rejoinder to our discussants. *Child Development* 68, S. 604-609.

ZU DEN AUTOREN

Univ.-Prof. Dr. Phil. Josef Christian AIGNER: Jg. 1953, geb. in Grieskirchen, OÖ. Matura am Stiftsgymnasium der Benediktiner in Kremsmünster (1971). Studium der Psychologie und Pädagogik in Salzburg (Promotion bei Igor A. Caruso). Von 1984 bis 1993 Univ.Ass. am Interuniversitären Forschungsinstitut für Fernstudien (IFF), Studienzentrum Bregenz. Habilitation zur Bedeutung des Vaters für die kindliche Entwicklung an der Universität Klagenfurt (2000); seit 2005 Professor für Psychosoziale Arbeit/Psychoanalytische Pädagogik an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck

Mag. Dr. Gerald POSCHESCHNIK: Studium der Psychologie sowie Pädagogik und Grundlagen der Psychologie und psychosozialen Praxis an der Universität Klagenfurt. Doktorat über wissenschaftstheoretische und methodologische Grundlagen empirisch-psychoanalytischer Forschung. Derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung der Universität Innsbruck. Forschungs- und Interessenschwerpunkte: Psychoanalyse und Psychoanalytische Erziehungswissenschaft; Empirische Forschung in der Psychoanalyse; Männer in erzieherischen Berufen; Entwicklungswissenschaften; Methodologie und Qualitative Sozialforschung.