

Bernd Mitsch

Jungen und Kita

Implementierung eines geschlechterreflektierten Umgangs mit Jungen
im pädagogischen Alltag durch MitarbeiterInnen der Elementarbildung
am Beispiel ausgewählter Einrichtungen
in Sachsen-Anhalt

im Auftrag des
Kompetenzzentrums geschlechtergerechte
Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V.

Magdeburg, Februar 2011

Vorwort

Da leider oftmals nur nach den Unterschieden gefragt wird, möchte ich auch gern exemplarisch eine wichtige Gemeinsamkeit benennen: Alle Kinder, egal ob Junge oder Mädchen, ganz gleich, ob drei Jahre oder im Vorschulalter, unabhängig, welcher sozialen Schicht sie angehören, haben das große Bedürfnis nach Zuwendung und Bestätigung. Sie genießen und benötigen die Zuneigung und Aufmerksamkeit von uns Erwachsenen, um sich eigenständig und selbstbestimmt entwickeln zu können.

(EXPERT-KÜHNE 2010)

Danksagung

Ich möchte denen danken, ohne die diese Studie nicht möglich gewesen wäre: Den ErzieherInnen der untersuchten Kindertagesstätten. Sie haben mir ihre Zeit zur Verfügung gestellt, an methodischen Übungen teilgenommen und meine Fragen beantwortet. Ich durfte Angebote und Freispiel beobachten und hinterfragen. Vielen Dank, dass Sie mir so viel Material geliefert haben.

Für die wissenschaftliche Begleitung danke ich den KollegInnen und dem Vorstand des Kompetenzzentrums geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V., vor allem Dr. Frauke Mingerzahn, Kerstin Schumann und Christoph Damm.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Vorwort..... | 3 |
| 1 Einleitung | 12 |
| 2 Begriffsdefinitionen..... | 15 |
| 3 Wissenschaftliche Ausgangslage..... | 17 |
| 3.1 Die Kita als „Gendered Institution“ | 17 |
| 3.2 Doing Gender in der Kita..... | 20 |
| 3.2.1 Erzieherinnen und Erzieher in der Kita..... | 20 |
| 3.2.2 Jungen und Mädchen in der Kita..... | 25 |
| 3.3 Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse | 28 |
| 4 Methodik..... | 30 |
| 4.1 Inhalt der Untersuchung..... | 30 |
| 4.2 Vorstellung der drei teilnehmenden Einrichtungen..... | 31 |
| 4.2.1 Vorbemerkung..... | 31 |
| 4.2.2 Kita A | 32 |
| 4.2.3 Kita B | 33 |
| 4.2.4 Kita C..... | 33 |
| 4.3 Gruppendiskussionen..... | 33 |
| 4.3.1 Methodik..... | 33 |
| 4.3.2 Durchführung..... | 35 |
| 4.3.3 Auswertung..... | 36 |
| 4.3.4 Fehlerbeschreibung..... | 37 |
| 4.4 Beobachtungen..... | 38 |
| 4.4.1 Methodik..... | 38 |
| 4.4.2 Durchführung..... | 41 |
| 4.4.3 Auswertung..... | 43 |
| 4.5 ExpertInnenfragebögen..... | 43 |
| 4.5.1 Methodik..... | 43 |
| 4.5.2 Durchführung..... | 45 |
| 4.5.3 Auswertung..... | 46 |
| 5 Ergebnisse und Diskussion | 47 |
| 5.1 Vorbemerkung..... | 47 |
| 5.2 „Geschlechterreflektierter Umgang“ | 48 |
| 5.2.1 Definition durch die befragten Erzieherinnen | 48 |
| 5.2.2 Vergleich mit der Literatur | 51 |
| 5.3 „Arbeiten Sie lieber mit Jungen oder Mädchen?“ – Positionierung der Erzieherinnen..... | 53 |
| 5.3.1 Vorbemerkung..... | 53 |
| 5.3.2 „Lieber mit Mädchen“ | 53 |
| 5.3.3 „Lieber mit Jungen“ | 54 |
| 5.3.4 „Lieber mit beiden“ | 56 |
| 5.3.5 „Ich muss noch nachdenken“ | 57 |
| 5.3.5 Zusammenfassung..... | 58 |
| 5.4 „Was brauchen Jungen bzw. Mädchen?“..... | 59 |

| | |
|--|-----|
| 5.4.1 Vorbemerkung..... | 59 |
| 5.4.2 Zur Bedeutung des Alters der Kinder..... | 60 |
| 5.4.3 Klettern und Toben..... | 63 |
| 5.4.4 Kämpfen und Wetteifern..... | 63 |
| 5.4.5 Herausforderungen..... | 65 |
| 5.4.6 Bewegung und Action..... | 65 |
| 5.4.7 Werkzeug..... | 66 |
| 5.4.8 Technik und Naturwissenschaft..... | 67 |
| 5.4.9 Nichts und Material..... | 67 |
| 5.4.10 Nonverbal und verbal..... | 68 |
| 5.4.11 Tanzen und Singen..... | 69 |
| 5.4.12 Verkleiden..... | 70 |
| 5.4.13 Kuscheln..... | 71 |
| 5.4.14 Gestalterisches..... | 72 |
| 5.4.15 Ruhige Räume..... | 72 |
| 5.4.16 Männliche Erzieher..... | 73 |
| 5.4.17 Zusammenfassung..... | 74 |
| 5.5 Hinderliche Faktoren im geschlechterreflektierten Umgang (mit Jungen)..... | 75 |
| 5.5.1 Struktur und Organisation..... | 75 |
| 5.5.2 Verwissenschaftlichung der Debatte..... | 78 |
| 5.5.3 Fehlende Auseinandersetzung mit dem Thema Gender..... | 80 |
| 5.5.4 Reproduktion der Geschlechterstereotype..... | 80 |
| 5.5.5 Vorurteile..... | 85 |
| 5.5.6 Die Kita als „Weiblicher Binnenraum“..... | 91 |
| 5.5.7 Zusammenfassung..... | 93 |
| 5.6 Förderliche Faktoren im geschlechterreflektierten Umgang (mit Jungen)..... | 95 |
| 5.6.1 Struktur und Organisation..... | 95 |
| 5.6.2 Politik und Gesellschaft..... | 104 |
| 5.6.3 Gender-Kompetenz..... | 106 |
| 5.6.4 Arbeit im Team..... | 116 |
| 5.6.5 Männer in der Kita..... | 127 |
| 5.6.6 Zusammenfassung..... | 140 |
| 5.7 Beispiele aus der Praxis – Auswertung der Beobachtungen in den Kitas..... | 143 |
| 5.7.1 Vorbemerkung..... | 143 |
| 5.7.2 Kita A..... | 144 |
| 5.7.3 Kita B..... | 150 |
| 5.7.4 Kita C..... | 155 |
| 5.7.5 Zusammenfassung..... | 163 |
| 6 Zusammenfassung der Ergebnisse..... | 166 |
| 7 Schlussfolgerungen und Handlungs-möglichkeiten..... | 170 |
| 7.1 Eigenen Zugang zum Thema Gender finden..... | 170 |
| 7.2 Notwendige Rahmenbedingungen schaffen (Struktur und Organisation)..... | 171 |
| 7.3 Gender-Kompetenz erhöhen..... | 172 |
| 7.4 Im Team aktiv werden..... | 173 |

| | |
|--|-----|
| 7.5 Männer in Kitas holen (und halten)! | 174 |
| 7.6 Durch Coaching begleiten und Nachhaltigkeit sicherstellen | 176 |
| 7.7 Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für die pädagogische Praxis angehen | 176 |
| 7.8 Schlussbemerkung | 178 |
| 8 Literaturverzeichnis | 179 |
| A Anhang | 184 |
| A.1 Fragen der Gruppendiskussionen | 184 |
| A.2 ExpertInnenfragebögen | 185 |

Abkürzungsverzeichnis / Glossar

| | |
|-------------------------|---|
| B | Beobachtung |
| bspw. | beispielsweise |
| bzw. | beziehungsweise |
| D | Diktaphon |
| e.V. | eingetragener Verein |
| Gd | Gruppendiskussion |
| KgKJH | Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V., Magdeburg |
| Kita | Kindertagesstätte = Kinderkrippe (Alter der Kinder: 0 bis 3 Jahre) + Kindergarten (Alter der Kinder: 3 Jahre bis Schuleintritt) |
| <i>kursiv</i> | Zitate aus den Gruppendiskussionen, Beobachtungen und Nachfragen |
| N | Nachfrage |
| V | Video |
| v. a. | vor allem |
| vgl. | vergleiche |
| z. B. | zum Beispiel |
| Gender | soziales Geschlecht |
| geschlechterreflektiert | bewusster Umgang mit geschlechtlichen Zuschreibungen bzw. bewusste Reflexion dieser Zuschreibungen |
| Geschlechterstereotype | allgemeine klischeehafte geschlechtliche Zuschreibungen |
| geschlechtsspezifisch | Umgang mit männlichen und weiblichen Personen |
| geschlechtstypisch | stereotype Vorstellungen von Verhaltensweisen, die einem Geschlecht zugeschrieben werden |
| geschlechtsuntypisch | komplettes Verhaltensspektrum , das immer breiter ist als die jeweilige Zuschreibung durch Vorstellungen von Geschlecht |

1 Einleitung

„Wie sieht der geschlechterreflektierte Umgang mit Jungen in der Kita aus?“, lautete die Fragestellung für die vorliegende Studie. Welche hinderlichen und förderlichen Faktoren können ausgemacht werden? Dafür wurden drei Kindertagesstätten in Sachsen-Anhalt untersucht. In den Gruppendiskussionen wurden die Einstellungen und Verhaltensweisen der Erzieherinnen bezüglich der Jungen (und Mädchen) thematisiert und diskutiert. Die Teilnehmerinnen definierten den „geschlechterreflektierten Umgang“ aus ihrer pädagogischen Sicht und schilderten praktische Beispiele. Zur Unterfütterung bzw. Überprüfung der gewonnenen Erkenntnisse wurden in den Einrichtungen Freispiele und Angebote beobachtet und ausgewertet.

Die Rückmeldungen aus den Gruppendiskussionen und Beobachtungen wurden unter qualitativen Gesichtspunkten strukturiert und zu förderlichen und hinderlichen Rahmenbedingungen zusammengefasst. Unter Berücksichtigung von ExpertInnenfragebögen und wissenschaftlicher Literatur wurden diese Ergebnisse diskutiert und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Die Einrichtungen und die einzelnen Teilnehmerinnen der Gruppendiskussionen und Beobachtungen sind anonymisiert, bzw. Namen verändert. Zwar haben alle Leitungen und MitarbeiterInnen ihr Einverständnis gegeben, die Daten zu nutzen – sie sollen aber trotzdem nicht identifizierbar sein.

In den untersuchten Einrichtungen arbeitet ein Mann als Leiter einer Kita und im Hort. Er ist nicht im Gruppenalltag der Kindertagesstätte tätig und hat auch nicht an den Gruppendiskussionen und den Beobachtungen teilgenommen. Deshalb beschränken sich die Erkenntnisse im Ergebnisteil auf Erzieherinnen mit kleinem i. Ein großes I (ErzieherInnen, PädagogInnen), vor allem im Literaturteil und von den ExpertInnen verwendet, verweist auf allgemeine Aussagen und meint männliche und weibliche Fachkräfte. Dabei ist zu beachten, dass die Faktenlage über (männliche) Erzieher in den Kitas relativ dünn ist und deshalb auch im Theorieteil meist von (weiblichen) Erzieherinnen die Rede ist. Der Einfluss der Männer im Elementarbereich muss zukünftig

weiter erforscht werden – die langsame Erhöhung des Erzieher-Anteils in den Kitas mag die Grundlage dafür liefern.

Generell muss betont werden, wie komplex, vielschichtig und auch widersprüchlich das Thema Gender ist: Während einerseits versucht wird, Stereotype zu hinterfragen und deren Reproduktion zu verhindern, werden bei anderen Gelegenheiten doch bewusst Verallgemeinerungen gebraucht. So wurden die Erzieherinnen für diese Studie gefragt, was Jungen und Mädchen benötigen, worin sie sich unterscheiden und was Männer und Frauen im Erziehungsalltag unterschiedlich handhaben. Dabei trotzdem nicht nur auf „DIE Jungen“ und „DIE Mädchen“ zu schauen, sondern die jeweiligen Unterschiede zwischen jedem Kind im Blick zu haben, ist in der genderreflektierten Arbeit eine der größten Herausforderungen. Wichtig ist, sich immer wieder folgenden Kernsatz zu verdeutlichen: „Der Unterschied innerhalb der Geschlechtergruppe ist größer, als der Unterschied zwischen den Geschlechtern.“

Eine spannende Frage, die während der Arbeit an dieser Studie aufkam ist: Inwieweit reproduzieren die Antworten der Erzieherinnen Stereotype oder bilden sachliche Ergebnisse der alltäglichen Beobachtungen ab? Ersteres würde bedeuten, dass die Erzieherinnen nur Klischees wiedergeben, diese unreflektiert übernehmen und anhand dieser Vorstellungen wieder klischeehaft handeln. Die zweite Annahme nimmt die erziehungs-praktischen Erfahrungen der Kita-Pädagoginnen ernst und traut ihnen eine eigene Wahrnehmung und fachliche Beobachtungsergebnisse zu. Die Wahrheit liegt wahrscheinlich, wie so oft, zwischen diesen beiden Polen.

Noch eines zeigt diese Studie: Schon allein die Gruppendiskussionen und die Beobachtungen haben die Kolleginnen sensibilisiert, für das Thema geöffnet, Wissen gefestigt oder in der Gender-Arbeit bestärkt. Dies ist schon ein Schritt in Richtung „geschlechterreflektierten Umgang“.

Und? Wie sieht der geschlechterreflektierte Umgang mit Jungen in der Kita denn jetzt aus? Bunt. Lebendig. Ausbaufähig. Und er kann schlecht vom Umgang mit Mädchen getrennt werden. Schließlich besuchen Mädchen und Jungen die Kindertagesstätte und werden (hoffentlich

immer mehr) auch von Frauen und Männern gebildet, erzogen und betreut. Die in dieser Studie aufgezeigten Handlungsmöglichkeiten betreffen daher den geschlechterreflektierten Umgang allgemein und können und sollten im Sinne der Jungen und der Mädchen genutzt werden.

2 Begriffsdefinitionen

Im englischsprachigen Raum existieren zwei Worte für das „Geschlecht“. „**Sex**“ benennt dabei das biologische Geschlecht, welches anhand der Geschlechtsmerkmale schon bei der Geburt bestimmt werden kann. „**Gender**“ ist mit dem „sozialen Geschlecht“ zu übersetzen. Das soziale Geschlecht bezeichnet, wie sich Kinder zu Jungen und Mädchen entwickeln bzw. erzogen werden¹ – und steht im Blickpunkt dieser Arbeit. Dieser Prozess wird als „Doing Gender“ bezeichnet, bzw. als Konstruktion des sozialen Geschlechts.

Die Begrifflichkeit „**geschlechterreflektiert**“ wird in dieser Arbeit als ein „bewusster Umgang mit geschlechtlichen Zuschreibungen“ definiert bzw. als eine bewusste Reflexion dieser Zuschreibungen. Synonym werden die Begriffe „**geschlechtssensibel**“ und „**geschlechtsbewusst**“ verwendet. Dabei sollten **Geschlechterstereotype** – allgemeine klischeehafte geschlechtliche Zuschreibungen für Jungen und Mädchen – vermieden werden. Kinder sollen die Möglichkeit erhalten, sich in der gesamten Bandbreite der geschlechtlichen Verhaltensweisen zu entwickeln. Ihnen soll somit einerseits ermöglicht werden, sich **geschlechtstypisch** auszuleben, nämlich in den Verhaltensweisen, die ihrem Geschlecht stereotyp zugeschrieben werden. Andererseits ist die Entwicklung des **geschlechtsuntypischen** Verhaltensspektrums sicherzustellen, das immer breiter ist als die jeweilige Zuschreibung durch Vorstellungen von Geschlecht. Jungen und Mädchen sollen die Möglichkeit haben, sich ihren Bedürfnissen gerecht zu entfalten. Dies beinhaltet das Ausleben geschlechtstypischer Verhaltensweisen, aber auch die Erfahrung von Verhaltens- und Handlungsweisen, die dem eigenen Geschlecht nicht zugeschrieben werden.

Einige Grundlagen des geschlechterreflektierten Umgangs gehören in den Bereich des „**Gender Mainstreaming**“, einer politischen Vorgabe zur Umsetzung des geschlechterreflektierten Blicks und Arbeitens in allen gesellschaftlichen Ebenen.

¹ Das „soziale Geschlecht“ bezeichnet auch als gesellschaftliche Konstruktion der Männlichkeit und Weiblichkeit.

Die Definition des „geschlechterreflektierten Umgangs“ ist u. a. abhängig von den kulturellen Gegebenheiten, der Gesellschaftsordnung, Hierarchien im Geschlechterverhältnis oder der jeweiligen Zeit. Die in dieser Studie erarbeitete Definition nimmt eine deutsch-kulturelle Perspektive im Jahr 2011 ein unter Beachtung der Pädagogik der Vielfalt bzw. Diversität. Andere Forscher kommen unter ihren Bedingungen vielleicht zu anderslautenden Definitionen.

3 Wissenschaftliche Ausgangslage

3.1 Die Kita als „Gendered Institution“

Die Wichtigkeit der frühkindlichen Bildung ist spätestens seit den Pisa-Studien unbestritten – und die Diskussion um die Qualität der Kindertagesstätten² nimmt erst recht seit der Neuordnung des Elterngeldes und seit dem Krippenausbauprogramm unter Bundesfamilienministerin Ursula von der Leyen im Jahr 2009 wieder Fahrt auf. Dabei werden einerseits Fragen des ausreichenden Dienstleistungscharakters aufgeworfen, andererseits grundsätzliche pädagogische Herausforderungen benannt oder Erkenntnisse der Elementarbildung zitiert. Unbestritten ist, dass die Bildungschancen in den ersten Lebensjahren für die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und die Motivation zum Lernen allgemein grundlegend sind.

Die Kindertagesstätte ist dabei nicht nur eine Bildungsstätte – und im Fokus dieser Untersuchung auch ein Ort der Gender-Bildung – sondern ebenso eine Institution an sich. Die Einrichtung ermöglicht die verbesserte Vereinbarkeit von Beruf und Familie – und dies meist als Voraussetzung für die Berufstätigkeit der Mütter. RABE-KLEBERG (2003, S. 39) konstatiert, dass der von der Politik per Gesetz erlassene Anspruch eines Betreuungsplatzes für jedes Kind ab drei Jahren in seiner Entstehung unter anderem demographische und familienpolitische Hintergründe hat. Sie sieht den Kindergarten auch als einen Schauplatz der Auseinandersetzung zwischen Beharrungs- und Veränderungstendenzen im Geschlechterverhältnis bzw. der Arrangements der Geschlechter.

Die Institution Kindergarten ist aber nicht nur als Teil der gesellschaftlichen Geschlechterordnung zu verstehen, sondern diese Ordnung ist

² Unter Kindertagesstätte werden im Folgenden alle Einrichtungen gesellschaftlich organisierter und regulierter Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Alter von 0 Jahren bis zum Übergang in die Schule verstanden. (vgl. Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG, § 22) Der Hort, der in Sachsen-Anhalt dem Bereich Kita verwaltungstechnisch zugeordnet ist, wird in dieser Untersuchung ausgeklammert, weil sich diese Studie auf den Elementarbereich fokussiert.

auch in den Strukturen und Funktionen der Institution eingeschrieben und als solche exakt zu rekonstruieren. Dies ist nötig, weil die verdeckten gender-spezifischen Bedeutungen von Institutionen erst offen gelegt werden müssen.

Der Kindergarten ist eine Institution mit:

- organisatorischen und institutionellen Strukturen und Regeln
- Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten der Fachkräfte
- Erwartungen an und von Eltern
- typischer Kultur der Spielräume und Bildungsprozesse von Kindern

RABE-KLEBERG (2003, S. 26) spricht in diesem Zusammenhang von der Kindertagesstätte als „Gendered Institution“, die äußerlich und innerlich von einer gesellschaftlichen Geschlechterordnung und deren Strukturelementen durchzogen ist. Sie ist ein „institutioneller Ort, an dem die Geschlechterrekonstruktionen in ihren traditionellen Formen durch das alltägliche Handeln der Akteurinnen und Akteure immer wieder reproduziert werden.“ Der Kindergarten ist seit Anbeginn ein weitgehend homogenes weibliches Feld, das von Männern ab dem Jahr 1835 (Theodor Fliedner und Friedrich Fröbel) initiiert wurde.

Neben den gesellschaftlichen Einflüssen auf die Kita und der Kita selbst, müssen die Voraussetzungen in der Kita betrachtet werden. ROHRMANN (2009b, S. 34) benennt den Kindergarten provokant in „Frauen-garten“ um, als ein Territorium, das nach einem traditionellen Bild vom weiblichen Raum strukturiert ist. Vieles in ihrer Gestaltung trägt eine weibliche Handschrift, bspw. Kuschelecken, Grünpflanzendekoration und Fensterbilder. Dazu kommen weibliche Formen der Konfliktaustragung, der Kommunikation und das Bedürfnis nach Harmonie.

VERLINDEN (1995, S. 90-91) erforschte schon in den 1980ern, wie sich die Gestaltung der Kindergartenräume und die offiziellen Nutzungsregeln auf Jungen und Mädchen auswirken. Die Frage: „Was legt Jungen andere Betätigungsfelder nahe als Mädchen?“ war dabei handlungsleitend. Wenn Spielzeug, das ein Geschlecht bevorzugte, in sinnvoller Nähe des Spielzeugs lag, das vom anderen Geschlecht bevorzugt wurde, entstanden beispielsweise Kontakte leichter. Interessant war auch,

welcher Spielbereich im „Zentrum des Gruppenraumes“ lag, denn dort schauten Kinder häufiger hin als auf andere Bereiche. „Waren derartige strukturelle Bedingungen den Erzieherinnen und Eltern bewusst?“, fragt Verlinden provokant.

Welchen Einfluss räumliche Strukturen auf die Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder haben können, verdeutlicht die Gedankenreise von KLEIN (1999, S. 25):

„Stellen Sie sich einmal vor, in einer Kindertageseinrichtung gebe es nur Männer. Nehmen wir an, diese Einrichtung hätte fünf Gruppen und einen freigestellten Leiter. Die ca. 100 Kinder hätten es dort Tag für Tag mit neun Männern zu tun. Eine solche Einrichtung würde sich bestimmt von dem unterscheiden, was Sie kennen: In Rollenspielen fände man neben Kleidern und Schleiern auch Schwerter, eine Rüstung, Polizeimützen, ein Lasso, einen Cowboygürtel, einen Bauarbeiterhelm, eine Kochmütze und eine Detektivausrüstung. Die Einrichtung besäße bestimmt einen ‘echten DFB-Fußball’ im Wert von ca. 200 DM, und in den Gruppen fände sich ein Kicker oder ein Tipp-Kick-Spiel. Natürlich wären auch Feuerstelle und selbstgezimmertes Baumhaus vorhanden. In den Gruppenräumen wären Schraubstöcke, Werkzeug, Lupen und eine Experimentierstrecke und bestimmt auch ein Schuhkarton mit Science-Fiction-Figuren und jede Menge Autos selbstverständliches Inventar. Auch echte Fahrtenmesser zum Schnitzen gehörten (zwar nicht jederzeit frei zugänglich) ebenso dazu wie Rucksack, Kompass, Schrittmesser oder Fernglas. Im Tagesablauf wären sportliche Aktivitäten groß im Rennen. Die Erzieher hätten viel Spaß dabei, dann und wann selbst mitzukämpfen, mitzurennen, sich gegenseitig auszutricksen und schließlich auch zu gewinnen. Auch an lautem Gebrüll würden sie sich freiwillig beteiligen. Im Technikatelier würden fachmännisch Videorekorder oder Walkman auseinandergenommen.“

Reine „Männergärten“ sind unter geschlechterreflektierten Gesichtspunkten auch nicht zielführend. Erfahrungen aus Kitas in Köln mit einem Männeranteil von 30 Prozent zeigen aber, dass der männliche Einfluss die Strukturen verändert.

3.2 Doing Gender in der Kita

3.2.1 Erzieherinnen und Erzieher in der Kita

Über die Bedeutung, die erwachsene Bezugspersonen in Kindertageseinrichtungen in diesen Prozessen haben, liegt bislang kaum gesichertes Wissen vor – trotz der zunehmend verbreiteten Klagen über die „weibliche Dominanz“ in diesem Bereich. Erste Ergebnisse aus der Bindungsforschung (AHNERT, PINQUART und LAMB 2006, AHNERT 2004) deuten allerdings darauf hin, dass Mädchen bessere Bindungen zu Erzieherinnen aufbauen als Jungen. ROHRMANN (2009a, S. 53) fasst zusammen, dass geschlechtsstereotype Orientierungen der meist weiblichen Erzieherinnen dazu führen, dass sie den Erwartungen von Mädchen mehr entsprechen, was diesen wiederum den Aufbau einer sicheren Bindungsbeziehung erleichtert. So ist ein Zusammenhang zwischen Bindungsqualität zur Erzieherin und Vorläuferkompetenzen im Schriftsprachbereich zu sehen.

Vor dem Hintergrund der oben erwähnten Studien zu Bindung und Geschlecht kann vermutet werden, dass Jungen sich wohler fühlen würden und bessere Entwicklungschancen hätten, wenn ihnen bereits im Kindergartenbereich mehr Männer als Bezugspersonen zur Verfügung stünden. Laut BLANK-MATHIEU (2008, S. 62) mag eine solche Annahme einleuchtend sein, ist aber empirisch bislang nicht belegt. Hier besteht eine deutliche Forschungslücke.

Eine Forschungstheorie, die sich mit der Konstruktion von Geschlecht befasst, ist „Doing Gender“: „Wie werden Geschlechterverhältnisse gesellschaftlich produziert bzw. reproduziert?“ Laut RABE-KLEBERG (2003, S. 69) verläuft „Doing Gender“ in vier Prozesstypen

1. Identifizierung: Das Gegenüber wird geschlechtsidentifizierend wahrgenommen.
2. Stereotypisierung: Jegliches Verhalten wird vor dem Hintergrund geschlechtsgebundener Stereotypisierungen kodiert.
3. Kontextualisierung: Die Handlungserwartungen werden gemäß der geschlechtlichen Kontextzuordnung eingefärbt.

4. Generalisierung: Die erhaltenen Informationen werden mit Blick auf Passung, Nähe und Distanz zum genderspezifisch Erwartbaren generalisiert.

Für ROHRMANN (2009b, S. 8) bedeutet „Doing Gender“, dass Geschlecht nicht etwas Feststehendes, von vornherein Festgelegtes ist, sondern in sozialen Interaktionen relational und kontextbezogen „hergestellt“ wird. Für ihn ist die Kindertagesstätte ein zentraler Ort, an dem Konstruktionsprozesse von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ stattfinden.

ROHRMANN (2009a, S. 57) beschreibt, dass diese Erkenntnisse zwar in Fachkreisen bekannt und anerkannt sind – aber in vielen Curricula der in den vergangenen Jahren zahlreich eingeführten Studiengänge für Elementarpädagogik auf (Fach)Hochschulniveau keinen hohen Stellenwert haben.

Gender ist laut ROHRMANN (2009a, S. 57) nur ein universitäres Randthema, das bisher vor allem von Forschungs- und Praxisprojekten zu geschlechtsbezogenen Fragen getragen wird. Die Ergebnisse vieler dieser Projekte haben allerdings bislang nur wenig Eingang in den fachwissenschaftlichen Diskurs gefunden. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die meisten Projekte nicht an Hochschulen durchgeführt wurden und wesentlich auf Veränderungen in der Praxis hin orientiert waren. Beiträge über Forschungsergebnisse wurden oft in den Fachzeitschriften für Kindertageseinrichtungen publiziert, die an Hochschulen kaum zur Kenntnis genommen werden. Für RABE-KLEBERG (2003, S. 66) ist es wahrscheinlich, dass die professionelle Reflexion und Qualifikation, die diesen pädagogischen Schwerpunkt betreffen, noch nicht ausgereift sind.

Die bislang mangelhafte Forschungslage im Elementarbereich führt wiederum zu einer geringen Anzahl empirischer und theoretischer Grundlagen, um die gendersensible Ausbildung weiterzuentwickeln. ROHRMANN (2009b, S. 40) macht ebenso einen Mangel an Forschungsprojekten aus, welche systematisch betrachten, unter welchen Prozessen sich unter Erwachsenen Einstellungen und Haltungen zum Gender-Thema entwickeln.

Laut ROHRMANN (2009a, S. 56) erschweren die mangelhafte Gender-Kompetenz der Fachkräfte und Vorgesetzten einerseits und mangelnde Wertschätzung des ganzen Arbeitsbereichs andererseits eine Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis. Diese geringe Bedeutsamkeit des Themas wiegt umso schwerer, da RABE-KLEBERG (2003, S. 68) dem Gender-Prozess sogar einen „Master-Status“ verleiht, der andere Ordnungsregeln mitbestimmt, bzw. teilweise konterkariert. RABE-KLEBERG (2003, S. 84) macht deutlich, dass die Ausbildung einer eindeutigen Geschlechtsidentität kein inner-biologischer, sondern ein Bildungsprozess ist. Diesen sieht sie im Kindergarten sträflich vernachlässigt und gestört – jedenfalls nicht bewusst gefördert.

Laut ROHRMANN (2009a, S. 70) muss bedacht werden, dass Gender eine Strukturkategorie ist – das Geschlechterverhältnis also zumeist unsichtbar in vertrauten Strukturen eingeschrieben ist und erst neu aufgedeckt werden muss. Die pädagogische Fachkraft müsse deshalb Leitsätze wie: „Wir erziehen doch alle gleich, denn schließlich erziehen wir ja Menschen“ – bzw. „Wir kümmern uns um jeden in der gleichen Art und Weise“ hinterfragen.

Gender ist nur eine der vielen Diversitäts-Kriterien, mit denen bei der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder in Kindertagesstätten gearbeitet werden kann. Im Großen und Ganzen geht es dabei um die Pädagogik der Vielfalt und die vorurteilsfreie Erziehung durch die pädagogischen Fachkräfte: Sie müssen Kindern als bewusste und kompetente Erwachsene begegnen, die einseitige Botschaften erkennen und Position gegen Benachteiligung und Ausgrenzung beziehen. Für WAGNER (2006, S. 16) müssen ErzieherInnen wissen, wie man Kindern Erfahrungen mit der tatsächlichen Vielfalt ermöglicht und was man gegen Ungerechtigkeit und Diskriminierung tun kann: „Vorurteilsbewusste Bildung geht tatsächlich bereits Krippenkinder an – und sie beginnt in den Köpfen der Erwachsenen.“

Laut WAGNER (2006, S. 17) sollten ErzieherInnen ihr Bewusstsein für Vorurteile und Einseitigkeiten schärfen. Dazu gehört auch ein Bewusstsein für die blinden Flecke in der eigenen Wahrnehmung. Sie gesteht den ErzieherInnen Vorurteile zu, denn niemand sei wirklich vorurteilsfrei.

WAGNER (2006, S. 18) beschreibt, dass in Institutionen wie Kindergärten und Schulen nicht allein explizit geäußerte Vorurteile oder Stigmatisierungen der Erwachsenen greifen. Sie meint, Kinder entnehmen auch den „heimlichen Lehrplänen“ und subtilen Gesetzen Botschaften darüber, welche Eigenschaften von Menschen anerkannt oder abgelehnt werden. Welches Verhalten als „normal“ oder „unnormal“ gilt, was wichtig ist und was nicht. Sie entnehmen dies der Zusammensetzung des Personals, den Bildern an den Wänden, den Hauptpersonen in Geschichten oder den Routinen im Alltag. Häufig wird dabei den Jungen ein sehr enges Geschlechterbild vom Junge-Sein präsentiert.

Deutlich wird dieser Sachverhalt laut BÖHNISCH (2007a) auch an den beiden Curricula in den Sozialisationsinstanzen Kita und Schule. KindergärtnerInnen und LehrerInnen werden sagen, dass sie Jungen und Mädchen gleich behandeln. Jedoch ist aus der Kita- und Schulforschung bekannt, dass Jungen auffälliger sind (Unterricht stören) bzw. ein anderes sozialräumliches Aneignungsverhalten als Mädchen an den Tag legen. Dieses zweite, geheime Curriculum – man könnte es auch die zweite Lernwelt nennen – scheint darin zu bestehen, dass Mädchen sozusagen durch eine „bessere“ Anpassung an die Organisation und an intensivere Lernformen im Durchschnitt zu besseren Bildungsergebnissen gelangen, während Jungen häufiger über Auffälligkeit und Raumdominanz (für ihr Leben) lernen. Am Beispiel der Kindergärten ist zu sehen, dass die Mädchen sozusagen der ruhende Pol um die ErzieherInnen und die Jungen die Rabauken sind. Sie sind auffällig, stören und haben einen großen Aktionsradius.

„Jungen fühlen sich von den Erzieherinnen in ihren Bedürfnissen nicht ernst genommen und rebellieren heimlich oder offen gegen die Bevormundung durch ‘Frauen‘“, beschreibt BLANK-MATHIEU (2008, S. 85). Erzieherinnen wünschen sich einen geordneten Tagesablauf. Sie sind durch große Kindergruppen und enge Räume auf die Mitwirkung der Kinder angewiesen. In den immer häufiger vorkommenden Altersmischungen, die oft von zwei bis sechs Jahre reichen, wird es für Erzieherinnen immer schwerer, den einzelnen Kindern und den sich bildenden Spielgruppen gerecht zu werden. Die Jungen, die sich in eine hierarchische Jungengruppe einfügen, wahrzunehmen und ihre Bedürfnisse

umsetzen zu helfen, ist für Erzieherinnen – und übrigens auch für Erzieher – ein Problem (vgl. BLANK-MATHIEU 2008, S. 85).

Männliche Erzieher sind in Kindertagesstätten aber immer noch die Ausnahme – und so erleben Jungen einen Mangel an gleichgeschlechtlichen erwachsenen Vorbildern. Jungen müssen sich meist mit der indirekten Erfahrung über „Männerleben“ begnügen: Aus den Berichten des Vaters über spannende Begebenheiten seiner Arbeit, aus Frauenmund und aus dem Fernsehen. VERLINDEN (1995, S. 86) nennt dies ein stark verkürztes, auf Sensationen reduziertes „Täter-Helden-Männer-Bild“. Mädchen hingegen erleben unmittelbar, wie erwachsene Geschlechtsgenossinnen den Alltag angehen, sich damit schwer oder leicht tun und wie ihre Gefühle wechseln.

RABE-KLEBERG (2003, S. 66) beobachtet dabei in der Kindergartenpraxis, dass sich Erzieherinnen bemühen, den Kindern „geschlechtsneutral“ zu begegnen – so als wären diese keine geschlechtlichen Wesen. Es scheine, als würden die Erzieherinnen dabei auch ihr eigenes Geschlechtlich-Sein negieren. Dieses professionelle Missverständnis beruhe auf dem Glauben, alle Kinder gleich behandeln zu müssen. Rabe-Kleberg nennt es „eine durchgängige Verweigerung, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen“. Diese Tabuisierung der Gender-Tatsache führt zu einer ungebremsten Durchsetzung traditioneller Gender-Verhältnisse. RABE-KLEBERG (2003, S. 82) beobachtet durch die angebliche „Geschlechtsneutralität“ der Erzieherinnen eher eine Polarisierung der Geschlechter als eine Annäherung.

Die Absicht, sich aus Gender-Angelegenheiten herauszuhalten, ist laut BLANK-MATHIEU (2008, S. 99-103) nicht nur unmöglich, sondern diese Leugnung produziert eher – auch weil unreflektiert – das Gegenteil. Diese Tabuisierung der Gender-Tatsache führt zur ungebremsten Durchsetzung traditioneller Geschlechter-Verhältnisse. Paradoxerweise seien aber die Jungen durch so strukturierte Gender-Bilder eher benachteiligt. Ihnen wird die traditionelle Vorstellung vom körperlich starken und sich durch Gewalt durchsetzenden Mann postuliert. Dabei kommt es in der heutigen Gesellschaft auf Wissen und Bildung, Kommunikation und biografische Flexibilität als persönliche Grundlage an.

BLANK-MATHIEU (2008, S. 54) warnt Erzieherinnen davor, sich in Kleidung und Habitus geschlechtsneutral zu geben: „Erzieherinnen können sich verhalten, wie sie wollen – sie werden stets als Frau wahrgenommen und kommen deshalb als Modell für die eigene Identität nicht in Frage.“ BLANK-MATHIEU stützt sich auf ihre Forschungsergebnisse, bei denen Erzieherinnen nicht wahrgenommen wurden, bzw. im Interview mit Jungen nicht vorkamen, obwohl sie auf Fotos zu sehen waren. Erzieherinnen können die Interessen der Jungen kaum durch Anregungen oder Tipps unterstützen. Jungen berichteten viel häufiger von ihren häuslichen Erfahrungen mit ihren Vätern, obwohl diese nicht auf Fotos gezeigt wurden. Mütter wurden vor allem mit den Sachkenntnissen genannt, die sie an die Jungen weitergaben. BLANK-MATHIEU (2008, S. 83) schlussfolgert: „Die Bedeutung der Erzieherin bleibt jedoch außen vor. Eventuell wird sie als Frau neben der Mutter und in dieser Rolle für die eigenen Geschlechtsidentität als nicht bedeutsam angesehen.“

3.2.2 Jungen und Mädchen in der Kita

Die Literatur zur Fragestellung, welchen Einflüssen Jungen und Mädchen hinsichtlich ihrer Gender-Bildung in der Kindereinrichtung ausgesetzt sind, beschäftigt sich zum Großteil erst mit dem Eintritt in den Kindergarten, also ab einem Alter der Kinder von drei Jahren. Dies ist einerseits dem Umstand geschuldet, dass die Gender-Forschung vor allem in den westlichen Bundesländern ihren Anfang nahm und dort die Erfahrungen mit Kinderkrippen gering sind. Andererseits sind sich große Teile der Wissenschaft (vgl. ROHRMANN, MATHIEU-BLANK, VERLINDEN) einig, dass Fragen der Entwicklung der Geschlechts-Identität erst mit einem Kindesalter von ungefähr zwei Jahren sinnvoll sind.³ Ab diesem Alter erkennen Jungen und Mädchen, dass es zwei Geschlechter gibt und können ab 2,5 Jahren einschätzen, dass sich ihr Geschlecht das ganze Leben lang nicht mehr verändern wird. Laut

³ Zwar können, laut ROHRMANN (2009b, S. 16-17) Babys schon mit drei bis sechs Monaten männliche und weibliche Stimmen und mit neun bis zwölf Monaten männliche und weibliche Gesichter unterscheiden. Diese Fähigkeiten werden in dieser Studie aber nur als Vorstufen zur Entwicklung der Gender-Identität betrachtet.

ROHRMANN (2008, S. 337) orientieren sich Kinder stark an äußeren Merkmalen (Kleidung, Haartracht), wenn sie das Geschlecht anderer zuordnen.⁴ Dabei werden Jungen und Mädchen schon unterschiedlich gekleidet und frisiert, lange bevor sie selbst die Geschlechtsunterschiede entdecken.

Bis zum sechsten Lebensjahr erwerben Kinder eine basale Geschlechtsidentität, ein grundlegendes Verständnis von Geschlechtsunterschieden, Geschlechtskonstanz und Sexualität sowie das Wissen von Geschlechtsstereotypen. ROHRMANN (2009b, S. 19) fasst zusammen, dass vor allem das dritte Lebensjahr für die Prozesse der Geschlechterdifferenzierung und der Entwicklung der Geschlechtsidentität maßgeblich ist. Dies werde häufig wenig wahrgenommen, weil die geschlechtstypischen Unterschiede im Verhalten der Jungen und Mädchen in diesem Alter noch gering seien. Viele Familien legen daher Wert darauf, das Geschlecht ihrer Kinder durch Kleidung und Spielzeug eindeutig zu machen.

Für ROHRMANN (2009a, S. 52) ist diese Formierung der Geschlechtsidentität eines der wichtigsten Bildungsprojekte der Kinder in den ersten Lebensjahren: „Sie lernen, sich mit den Chancen, Risiken und Begrenzungen der sozialen Norm auseinanderzusetzen. Im Endeffekt werden sie sich einem Geschlecht zugehörig fühlen. Sie müssen lernen, sich wie ein Junge oder ein Mädchen zu fühlen und zu handeln. In der Auseinandersetzung zwischen Kultur und Natur, zwischen Erziehung und der eigenen Erbsubstanz machen sie teilweise verstörende und chaotische Erfahrungen. Sie nehmen ihr eigenes und das andere Geschlecht wahr, distanzieren sich und kommen dem anderen Geschlecht wieder näher. Diese Prozesse verlaufen im besten Fall häufig unbewusst – und determinieren das Handeln der Kinder doch zu vielen Zeitpunkten.“

Laut BÖHNISCH (2007a) hat das Geschlechterschema des kleinen Jungen – und auch des kleinen Mädchens – beim Eintritt in den Kindergarten schon Verlässlichkeit und Konstanz. Auch die allmähliche Entwicklung von Spielvorlieben und Interessen sowie differenzierten Bezie-

⁴ Vor allem mädchentypische Attribute wie rosa Kleidung und lange Haare fallen besonders ins Auge.

hungen und Freundschaften zu anderen Kindern hängen entscheidend mit der Geschlechtszugehörigkeit zusammen. Was die Kinder in diesem Alter unterscheidet, ist, dass sich die Findung einer Geschlechteridentität für Jungen anders darstellt als für Mädchen. Während Mädchen sich zur Findung einer Geschlechteridentität nicht von der Mutter zu lösen brauchen, ist für Jungen dieser Ablöseprozess existenziell. Sie sind auf der Suche nach einer männlichen Identifikationsfigur. Identifikation im frühkindlichen Alter gelingt jedoch nur als ganzheitliche Identifikation, also durch die gleichzeitige Wahrnehmung von Stärken und Schwächen, des alltäglichen Handelns der Identifikationsperson. Doch diese männlichen Identifikationsfiguren fehlen – manchmal zu Hause – fast immer in der Kita.

BLANK-MATHIEU (2008, S. 81) hat beobachtet, dass viele Jungen sehr früh, bereits im zweiten Lebensjahr, typisch männliche Spielzeuge bevorzugen. Auch Eltern, die ihre Kinder geschlechtsneutral erziehen wollen, machen häufig die Erfahrung, dass kleine Jungen von Fahrzeugen fasziniert sind. Dinge, die Lärm machen, Stöcke und Steine, bekommen ihre besondere Aufmerksamkeit. Im Sandkasten gehen sie besonders gern mit Bagger und Schaufel um, während die gleichaltrigen Mädchen Sandkuchen backen und Sand in ihr Sandeimerchen schaufeln. ROHRMANN (2008, S. 337) beschreibt ebenfalls, dass Kinder geschlechtstypisches (von den Eltern ausgewähltes und geschenktes) Spielzeug bevorzugen. Dies verstärkt die Tendenz zur Bevorzugung gleichgeschlechtlicher Spielpartner.

Laut BLANK-MATHIEU (2008, S. 82) ist die Gruppe der gleichaltrigen Jungen von großer Bedeutung für die Entwicklung der individuellen Geschlechtsidentität. So sind Jungen bereits beim Eintritt in den Kindergarten sehr daran interessiert, was die häufig sehr konstante Gruppe der „großen“ Jungen (4 bis 6 Jahre) tut. Obwohl sie in dieser Gruppe noch nicht mitspielen dürfen, beobachten sie diese häufig. Die Aufnahme in die Jungengruppe entspricht beinahe einem Initiationsritus und muss häufig durch viele Vorleistungen erkaufte werden. So ist das Mitbringen eines begehrten Spielzeugs (vorwiegend aus dem technischen Bereich, z. B. Baufahrzeug, Flugzeug) oder das Fachwissen in einem bestimmten Bereich (z. B. Dinosaurier, Spielkarten) Voraussetzung,

dass die Jungengruppe der Vier- bis Sechsjährigen auf einen aufmerksam wird. Wenn Jungen gefragt werden, wer ihre Freunde sind, nennen sie häufig alle Jungen in der Gruppe.

Jungen können ihre geschlechtsbezogenen Unsicherheiten kaum abarbeiten, beobachtet WILD (2008, S. 39) und bezieht sich auf die oft fehlenden anwesenden männlichen Vorbilder und Wegbegleiter, also Väter, männliche Erzieher oder Lehrer. Das führt in der Kindheit und Jugend zu einer „Verkümmerung“ innerer Bezugspole zum eigenen Mann-Sein bei den Jungen.

Für WILD (2008, S. 38) haben diese entwicklungsbedingten Differenzen der Jungen gegenüber den Mädchen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Selbstwertentwicklung, die soziale Orientierung, den Identitätsfindungsprozess, die Auseinandersetzung mit Männlichkeitstereotypen sowie die Herstellung des individuellen Mann-Seins. Ein langsamerer Reifungsprozess, der Bewegungsdrang (Impulsivität) sowie die verschiedenen „sozialen Interaktionen“ erfordern eigene pädagogische Zugänge.

3.3 Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse

Die wissenschaftliche Debatte lässt sich im Wesentlichen in drei Bereiche einteilen.

1. Die Kita als „Gendered Institution“ und „Weiblicher Binnenraum“: Die Kindertagesstätte ist kein geschlechtsfreier Raum, sie ist eine weiblich dominierte Institution. In den Einrichtungen arbeiten vor allem Frauen, was sich in einer weiblichen Umgangskultur, weiblichen Kommunikation oder weiblicher Raumausstattung äußert. Durch das Vorherrschen der Weiblichkeit werden Geschlechtsstereotype reproduziert, ohne dass es den Beteiligten bewusst ist.
2. „Doing Gender“ in der Kita: Geschlechterverhältnisse werden gesellschaftlich konstruiert. Geschlecht wird demnach in sozialen Interaktionen relational und kontextbezogen „hergestellt“.

Die Kindertagesstätte ist somit auch ein zentraler Ort, an dem „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ konstruiert werden.

3. Die versuchte Geschlechtsneutralität im Handeln der Frauen: Erzieherinnen sind sich des Einflusses, den ihr Geschlecht auf die Arbeit mit Kindern hat, meist nicht bewusst. Sie versuchen, beide Geschlechter gleich zu behandeln und unterschätzen den Einfluss ihrer eigenen Sozialisation. Ebenso bedenken sie nicht, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche soziologische und evolutions-biologische Voraussetzungen haben. Erzieherinnen versuchen deshalb häufig, eher gleich zu machen, anstatt zu gleichberechtigten Wesen zu erziehen.

4 Methodik

4.1 Inhalt der Untersuchung

Diese im vorherigen Literatur-Kapitel beschriebenen wissenschaftlichen Erkenntnisse bilden die Grundlage für die vorliegende Studie. Es wird untersucht, inwieweit den ErzieherInnen in der Praxis die theoretischen Fakten bewusst sind und wie sich die Gender-Frage im Kita-Alltag darstellt.

In dieser Studie wird mit drei wissenschaftlichen Instrumenten untersucht, inwieweit die teilnehmenden PädagogInnen im Elementarbereich geschlechterreflektiert arbeiten. Den Hauptteil der Untersuchung bildet je eine Gruppendiskussion in den drei Einrichtungen. Diese wurden mit dem Diktaphon aufgezeichnet, im Anschluss transkribiert und ausgewertet. Zur Unterfütterung der Gruppendiskussionen dienen Beobachtungen. In jeder Kita wurden zwei bis drei Beobachtungen von Freispiel und Angeboten durchgeführt. Diese wurden zur späteren Auswertung ebenfalls mit Video und Diktaphon aufgezeichnet. Als Bindeglied zwischen Theorie und Forschung fungieren ExpertInnenfragebögen. Diese füllten im Bereich Kita gendersensibel arbeitende ExpertInnen aus. Ihre Antworten wurden mit den Erkenntnissen aus Gruppendiskussionen, Beobachtungen und Literaturrecherche verknüpft.

Die Erkenntnisse in dieser Studie sind durch die geringe Stichprobengröße nicht repräsentativ. Sie zeigen aber – für drei Kitas in Sachsen-Anhalt – erste Indikatoren zum „geschlechterreflektierten Umgang mit Jungen“ auf. Auf der Basis und unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse könnten sich weitere, breiter angelegte, Feldforschungen anschließen.

In keiner der teilnehmenden Kitas arbeitet ein männlicher Erzieher regelmäßig im Gruppenalltag. Sicherlich hätte die Untersuchung eine oder mehrere Kitas mit Männern beinhalten und dadurch die männliche Sicht auf das Gender-Thema abbilden können. Da aber der „geschlechterreflektierte Umgang mit Jungen durch MitarbeiterInnen der Elementarbildung“ untersucht werden sollte, musste die Realität abge-

bildet werden. Und diese Realität weist einen marginalen Prozentsatz männlicher Erzieher in Sachsen-Anhalt aus (rund 1,5 Prozent)⁵. Somit mussten v. a. Einstellungen und Verhaltensweisen von Erzieherinnen untersucht werden, um Handlungsanweisungen herauszuarbeiten, die auch Frauen den Blick auf Jungen öffnen.

4.2 Vorstellung der drei teilnehmenden Einrichtungen

4.2.1 Vorbemerkung

Aufgrund des zeitlichen und finanziellen Umfangs der Untersuchung konnte nur eine geringe Anzahl an Einrichtungen in die Studie einbezogen werden. Die Erkenntnisse sind daher eher explorativ⁶. Deskriptive Aussagen sind in größeren Forschungsvorhaben möglich, denen hiermit ein Anreiz gesetzt werden soll.

Wissenschaftliche Auswahlkriterien des Samplings, die im Sinne einer repräsentativen Auswertung unterschieden werden müssten, können sein:

- Größe der Einrichtung
- kommunaler oder freier Träger
- geografische Lage im Land Sachsen-Anhalt
- Lage in einer Großstadt, Kleinstadt oder im ländlichen Raum
- Kindertagesstätten mit oder ohne Hort
- pädagogische Ansätze
- Geschlechterverteilung im Team
- Durchschnittsalter des Teams
- Klientel der Kita

⁵ Das Landesverwaltungsamt Sachsen-Anhalt erfasst das Personal in Kindertageseinrichtungen von Kitas und den meist angegliederten Horten zusammen. Insgesamt listet es für den Stichtag 1. Januar 2010 dabei 164 männliche Fachkräfte und 13.434 weibliche Fachkräfte auf. (vgl. STATKI 2010) Dabei muss beachtet werden, dass der Anteil der Männer, die im Hort arbeiten, größer ist, als die Anzahl der männlichen Erzieher im Elementarbereich. Eine genaue Unterscheidung trifft das Landesverwaltungsamt nicht. Die Zahlen für 2011 waren noch nicht zu erhalten.

⁶ Es wurden drei Kitas von rund 1.300 Kindertagesstätten (mit Horten fast 2.000) in Sachsen-Anhalt untersucht. (vgl. STATKI 2010)

- Grad der Geschlechterreflektiertheit

Letztendlich wurde bei der Auswahl der an der Untersuchung beteiligten Kindertagesstätten auf eine möglichst große Bandbreite geachtet und das hieß letztendlich:

- Größe: eine kleine, eine mittlere und eine große Einrichtung
- Träger: zwei Kitas in freier Trägerschaft, ein kommunaler Träger
- Geografie: Einrichtungen aus dem Osten, dem Norden und der Mitte des Landes
- regionale Lage: Einrichtungen vom Dorf, einem Vorort und einer Großstadt
- (mit und ohne) Hort: zwei Einrichtungen ohne, eine mit Hort
- Pädagogik: verschiedene pädagogische Ansätze
- Geschlechterverteilung: ein männlicher Leiter, sonst nur Frauenteam
- Klientel: von dörflich bis städtisch, von gut-bürgerlich bis sozial-schwach
- Geschlechterreflektiertheit: von guten bis geringen Vorkenntnissen

Ebenso war die Bereitschaft, an der Untersuchung mitzuarbeiten, ein Kriterium für die Auswahl.

Die Vorstellung der Kitas erfolgt anonymisiert. Zwar haben die Leitungen und Kollegien aller Kindertagesstätten der Teilnahme an der Untersuchung zugestimmt – trotzdem sollen Aussagen und Erkenntnisse nicht konkreten Kitas und deren Erzieherinnen zugeordnet werden.

4.2.2 Kita A

Die Kita A liegt am Stadtrand einer Großstadt und befindet sich in freier Trägerschaft. Hier werden rund 100 Kinder gebildet, darüber hinaus besuchen 50 Kinder den Hort. Das Team der Kita A besteht aus einem männlichen Leiter und 14 Erzieherinnen. Im Konzept wird auch das geschlechterreflektierte Arbeiten konkret definiert: „Jungen und Mäd-

chen sind von Geburt an unterschiedlich. Sie werden als Mädchen und Jungen in ihrer Geschlechtsidentitätsbildung wahrgenommen. Beiden Geschlechtern stehen alle Lern-, Spiel- und Beteiligungsmöglichkeiten offen. Kinder haben die Möglichkeit, in gleichgeschlechtlichen sowie gemischtgeschlechtlichen Gruppen zu lernen und zu spielen. Geschlechterrollenbilder werden im Kindergartenalltag in ihrer Vielfalt thematisiert, um stereotype Zuordnungen zu vermeiden.“ Auf der Homepage wird die Förderung und Stärkung der Individualität betont. (WWW-A)

4.2.3 Kita B

Die Kita B liegt in einer Großstadt und ist in freier Trägerschaft. Hier werden derzeit rund 200 Kinder gebildet. Das Team besteht aus rund 20 anerkannten Erzieherinnen und hat schon am Projekt „Fels und Wasser“⁷ teilgenommen. Auf der Internetseite werden die Berücksichtigung der geschlechtertypischen Bedürfnisse und die Beachtung und Anerkennung der Persönlichkeit thematisiert. (WWW-B)

4.2.4 Kita C

Die Kita C liegt in der ländlichen Gegend und ist in kommunaler Trägerschaft. Hier werden 50 Kinder von 7 Erzieherinnen gebildet, erzogen und betreut. Ins Konzept ist das Gender-Thema noch nicht eingegangen, aber es wird an der konzeptionellen Festschreibung und der Umsetzung gearbeitet. Die Kita verfügt über keine Internet-Seite.

4.3 Gruppendiskussionen

4.3.1 Methodik

Die Gruppendiskussionen wurden als methodisches Element gewählt, weil sie tiefer liegende Einstellungen, Werte und Meinungen liefern können, als diese in Einzelinterviews erfasst werden. Laut MAROTZKI (2003, S. 4) treten diese Einstellungen erst dann in Erscheinung, wenn das Individuum innerhalb des Gesprächs der Gruppe dazu angeregt

⁷ Dies ist ein Projekt zur geschlechtsspezifischen Konfliktbewältigung im Kindergarten. Dabei arbeiten die Kindergruppen geschlechtergetrennt mit gleichgeschlechtlichen PädagogInnen.

wird, den gemeinsamen, gruppenspezifischen Standpunkt mit anderen zusammen zu artikulieren. Hintergrund sind die Annahmen aus der Sozialpsychologie, dass der Mensch sich als Einzelner anders verhält als in der Gruppe, weil in der Gruppe andere Kräfte auf ihn wirken.

Hierbei ist zu beachten, dass Gruppendiskussionen meist in einem offiziellen Rahmen stattfinden, zu dem der Feldforschende einlädt bzw. eingeladen wird. Es ist bereits im Vorfeld verabredet, dass das Gespräch aufgezeichnet und hinterher transkribiert wird. Die Gruppen sollten allerdings Alltagsgruppen (natural groups) sein, die nicht erst zu Forschungszwecken gebildet werden.

Bei der Gruppendiskussion wird, so BOHNSACK (1991, S. 46f.), die informelle Gruppenmeinung erhoben. Die Sprechenden bestätigen, ergänzen, berichtigen einander, ihre Äußerungen bauen aufeinander auf. Damit vereint die Gruppendiskussion keine Summe von Einzelmeinungen, sondern stellt das Produkt kollektiver Interaktionen dar. Die Dynamik einer Gruppendiskussion führt zu einer gesteigerten Dialogizität, d. h. zu wechselseitigen Korrekturen und Steigerungen der Redebeiträge. Somit kristallisiert sich ein gruppenspezifisches Deutungsmuster heraus, das die einzelnen Teilnehmer nicht bewusst erzeugt haben, sondern welches durch wechselseitige Aufschaukelung entstanden ist.

Wichtig ist, laut BOHNSACK (1991, S. 492-502), ein selbstläufiger Diskurs, innerhalb dessen sich die Gruppe ihrer kollektiven Erfahrungen versichert und nicht die Relevanzen des Interviewenden bearbeitet. Nachfragen sind nur zugelassen, wenn der Diskurs ins Stocken gerät. Sie sollen die Selbstläufigkeit wiederherstellen. Immanente Nachfragen sollten erst im späteren Nachfrageteil gestellt werden, zum Diskussionsende können auch exmanente (bilanzierende oder provozierende) Nachfragen angebracht werden.

Ein weiterer Vorteil der Gruppendiskussion gegenüber Einzel- und Gruppeninterviews ist der Prozess, wie Gruppenstandards ausgehandelt werden. Durch die eher ungezwungene Gesprächssituation kann Einblick erlangt werden, wie solche Gruppen auch in quasi natürlichen Situationen teamintern zu Definitionen gelangen und welche Aushandlungsprozesse dort jeweils stattfinden. Laut MAROTZKI (2003, S. 6)

werden die kollektiven Abstimmungsprozesse und Bewusstseinsstrukturen, gruppenspezifische Verhaltensweisen und interne Hierarchien erkundet. Die Untersuchung der Prozessualität spielte in der vorliegenden Studie aber nur eine Nebenrolle.

Die Gruppengröße für eine Gruppendiskussion lässt sich formal schlecht festlegen, ab drei Personen kann man von einer Gruppe sprechen. Je höher allerdings die Zahl der Teilnehmenden ist, desto schwieriger sind die Personen bei der anschließenden Transkription zu identifizieren.

4.3.2 Durchführung

Die Gruppendiskussionen erfolgten in den drei untersuchten Kitas jeweils nach Dienstschluss. Sie wurden, in Absprache mit den pädagogischen Leitungen und Trägern, als Weiterbildung zum Thema „Gender“ verstanden und angekündigt. Die Größe der Gruppen variierte aufgrund der unterschiedlichen Größe der Kitas zwischen sieben und zehn Erzieherinnen. Je höher die Anzahl der Teilnehmenden ist, desto schwieriger ist es, dass alle am Dialog mitwirken. Dies zeigte sich vor allem in der Kita A mit zehn Teilnehmerinnen, wo der Dialog nur von der Hälfte der Teilnehmenden gestaltet wurde. Dass diese spärliche Diskussion allerdings auch ein Zeichen war, dass das Thema nicht alle Teilnehmende ansprach, wird in der Auswertung aufgezeigt.

Die Gruppendiskussion wurde durch eine Positionierung, eine Aufgabe zum Einstieg bzw. durch die Einstiegsfrage strukturiert. Der Zeitpunkt und die Formulierung der weiteren Fragen waren in den Teams abhängig von der Diskussionstiefe und -schnelligkeit.

Die Gruppendiskussion dauerten zwischen 60 und 85 Minuten, wobei der Zeitfaktor weder ein Kriterium für die Quantität noch die Qualität der gewonnenen Aussagen darstellt. Die unterschiedliche Dauer war bspw. auch von der Größe der Teams, der Kompetenz in Gender-Fragen und der Zielstellung der Diskussion abhängig. So nutzte bspw. eine Kita den Austausch dazu, den Punkt „Gender“ in ihrer Konzeption zu überarbeiten bzw. konkrete Maßgaben für die Umsetzung zu formulieren.

4.3.3 Auswertung

Für die Auswertung von Gruppendiskussionen können in der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung differenzierte Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse eingesetzt werden. MAYRING (1988, S. 53) empfiehlt, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“. Gleichzeitig werde das Material durch Kategorien und Kodiersysteme strukturiert. Diese Herangehensweise ist problematisch, weil die Begriffsbildung die Gefahr birgt, dass die Wirklichkeit gefiltert wird, um eine größtmögliche Objektivität zu erreichen. ROHRMANN (2008, S. 259f.) bemängelt ebenso, dass eine somit erfolgte Quantifizierung objektiver Aussagen zu einem fragwürdigen Anschein von Realität führen könnte.

Vor diesem Hintergrund entschied sich der Autor gegen eine Strukturierung des Materials durch formale Analysen, sondern für die subjektive Kategoriebildung.

Konkret wurde folgendermaßen ausgewertet:

1. Vollständige Transkription der Gespräche, inklusive längerer Pausen und emotionaler Äußerungen
2. Strukturierung der Aussagen durch Zusammenfassung anhand der im Leitfaden vorgegeben Themen bzw. in der Diskussion auftauchender Bereiche. Nutzung einiger Schlüsselworte wie „Jungen/Jungs“, „Mädchen“, „Fußball“, „Rock“, „Mann/Männer“ oder „Frau/Frauen“
3. Herausarbeiten von kollektiven Meinungen, Differenzen und Gemeinsamkeiten
4. Interpretation der Ergebnisse vor dem Hintergrund der recherchierten Literatur, der Rückmeldungen der ExpertInneninterviews und eigener pädagogischer Erfahrungen und Standpunkte
5. Formulierung von Handlungsempfehlungen für Praxis, Ausbildung und Forschung

Die hinderlichen und förderlichen Faktoren, die vorgestellt werden, wurden in den Gruppendiskussionen nicht in diesen Kategorien formuliert. Diese Faktoren einfach von den TeilnehmerInnen nennen zu lassen, hätte dazu geführt, dass sie die Determinanten nur aus der Überlegung heraus und nicht aus ihrer praktischen alltäglichen Arbeit heraus angeben. Deshalb waren die Gruppendiskussions-Fragen allgemeiner geschlechtsspezifischer Natur. Die Hinweise, was im geschlechterreflektierten Umgang mit Jungen positive und negative Auswirkungen hat, sind teilweise dezidierte Äußerungen der KollegInnen – und teilweise interpretiert. Die Rückmeldungen der ErzieherInnen wurden transkribiert und nach Absätzen (jede Anmerkung ein neuer Absatz) zitiert (Gb-B, 236 bis 253).

4.3.4 Fehlerbeschreibung

1. In Kita A war die Leitung nicht zur Gruppendiskussion erschienen – dafür eine verantwortliche Person des Trägers, welcher die Kita erst neu übernommen hatte. Diese nutzte die Gruppendiskussion zur Überarbeitung des Konzeptes im Sinne der Gendergerechtigkeit. Insofern waren also klare Erwartungshaltungen festgelegt und die Gruppendiskussion mit einem konkreten Ziel unterlegt. Dies hatte einerseits den Vorzug, dass die KollegInnen eng am Thema bleiben mussten, andererseits den Nachteil, dass die Diskussion geführter war als andere. Auch ist der Einfluss nicht zu unterschätzen, den ein neuer Trägerverantwortlicher auf die Diskussion, auf das Sich-Darstellen der TeilnehmerInnen und die Konkurrenz im Team hat.
2. Der männliche Leiter der Kita A nahm nicht an der Gruppendiskussion teil, so dass die männliche Sicht auf den geschlechterreflektierten Umgang mit Jungen in der gesamten Studie nur aus ExpertInnenansicht und aus der Literatur deutlich wird. Spannend wäre gewesen, die männliche Position auch im Hinblick auf die konkrete Situation in der Kita A zu erfahren.
3. Der Autor wurde in den Kitas als „Experte in Gender-Fragen“ angekündigt, der in den Einrichtungen zum Thema forscht. Somit wurde von einigen ErzieherInnen ein Kompetenzgefälle wahrgenommen

und sie hatten das Gefühl, als werde ihre Arbeit nach „richtig“ und „falsch“ bewertet. Der Autor hat zwar zu Beginn jeder Gruppendiskussion und jeder Beobachtung erklärt, dass er an einer Beschreibung des Ist-Zustandes interessiert ist und die Realität abbilden will – trotzdem schien es, als wollten einige Erzieherinnen ihre Arbeit durch in ihrer Wahrnehmung „besonders richtige Sätze“ ins rechte Licht setzen.

4. Gruppendiskussionen sind auch eine gute Methode, um Hierarchien im Team zu untersuchen: „Wer widerspricht wem?“, „Wer hat die Deutungshoheit?“, „Wie locker sind die Teilnehmenden untereinander?“ Teils wurde dabei sichtbar, dass in Kita C vor allem die Leitung sprach und sich das meiste Gender-Wissen attestierte. In Kita B war eine auffallende Lockerheit und Freundschaftlichkeit zu spüren, die aber auch zu humorigen klischeehaften Äußerungen führte, die in einer sachlicheren Atmosphäre sicher nicht gefallen wären. In Kita schien A das Thema eher aufgedrängt und die Gruppendiskussion nur von wenigen Teilnehmerinnen getragen.

4.4 Beobachtungen

4.4.1 Methodik

Die in den Gruppendiskussionen erhaltenen Aussagen sollten durch Beobachtungen in den Kitas hinterlegt bzw. damit konfrontiert werden. Ausgangspunkt war dabei die Frage, ob sich Rückmeldungen der Diskussion in der alltäglichen Arbeit widerspiegeln, oder nicht. Dabei ist zu beachten, dass die Beobachtung nur stichprobenhaft erfolgte – in jeder Kita an einem Vormittag – und somit nur pädagogische Beispiele zur Unterfütterung der Gruppendiskussion liefern kann. Für eine valide Verifizierung oder Falsifizierung war die Stichprobengröße zu gering. Im Gegensatz zu den Gruppendiskussionen, die vom Forschenden initiiert werden, handelt es sich bei den beobachteten Szenen von Gruppenkultur um natürliche Alltagssituationen.

Laut Sachsen-Anhalts Bildungsprogramm BILDUNG ELEMENTAR (2004, S. 35-36) ist Beobachtung stets subjektiv und kann nie vollständig fehler- und werturteilsfrei sein. Um Fehlerquellen zu minimieren, fasst HUG (2010) Gütekriterien empirischer Forschung folgermaßen zusammen:

- Durchführungsobjektivität: möglichst große Standardisierung; vom Einfluss des Forschers/Beobachters und seinen Vorurteilen unabhängig
- Auswertungsobjektivität: Unterschiedliche Forscher kommen zum selben Ergebnis
- Interpretationsobjektivität: Unterschiedliche Forscher interpretieren Ergebnisse gleich
- Reliabilität (Zuverlässigkeit): Wiederholung der Beobachtung führt unter gleichen Rahmenbedingungen zum selben Ergebnis
- Validität (Gültigkeit): Die Methode erfasst das, was sie zu erfassen vorgibt

Diese Vorgaben mussten für die Beobachtungen in den Kitas bedacht werden. Während in der Alltagsbeobachtung Erkenntnisse eher zufällig gewonnen werden, zeichnet sich die gezielte Beobachtung durch die Zielorientierung und die Systematik der Beobachtung aus.

Zuerst musste deshalb definiert werden, wie der „geschlechterreflektierte Umgang mit Jungen“ beobachtet werden kann. Dabei war zu bedenken, welches Verhalten als geschlechterreflektiert definiert wird: Ein Junge der mit Puppen (geschlechteruntypisch) oder Fußball (geschlechtertypisch) spielt? Dieses beobachtbare Verhalten ist unterschiedlich auslegbar – und außerdem sind die Handlungen der Kinder nicht der Fokus der Untersuchung, sondern die Reaktionen der Erzieherinnen darauf. Deshalb wurde festgelegt, nicht nur die Tätigkeit der Kinder an sich zu beobachten, sondern vor allem das Verhalten der Erzieherinnen als Reaktion auf die Handlungen der Kinder auszuwerten.

Als Methode wurde die vermittelte offene teilnehmende Beobachtung gewählt. Im Sinne der Offenheit wurden die beobachteten Erzieherin-

nen informiert und willigten ein. „Teilnehmende Beobachtung“ bedeutet, dass der Beobachter im selben Raum zugegen war⁸. Diese mögliche Verfälschung der Beobachtungsergebnisse wurde in der Auswertung einbezogen bzw. war nicht von Belang, da der Autor Interaktionen mit den Kindern vermied.

Im weiteren Forschungsdesign musste die Strukturierung der Beobachtung definiert werden. Während sich systematische/strukturierte Formen eher für quantitative Beobachtungen eignen, sind unsystematische Formen bei qualitativen Beobachtungen zielführender (vgl. HUG 2010). Es wurden Beobachtungsrichtlinien festgelegt, die in groben Zügen vorgaben, worauf sich der Fokus der Beobachtung richten sollte. Dies erlaubt, dass verschiedene, vorher nicht festgelegte, Handlungen und Verhaltensweisen zum Gegenstand der Beobachtung werden. Durch die ungerichtete Aufmerksamkeit wird eine Offenheit gegenüber Überraschungen ermöglicht.

Zunächst musste der Zeitpunkt der Beobachtung geklärt werden. In den Gruppendiskussionen hatte sich angedeutet, dass die Erzieherinnen Jungen und Mädchen sowohl im Freispiel als auch während der Angebote unter Gender-Gesichtspunkten einschätzten. Deshalb wurden sowohl Freispiel- als auch Angebots-Beobachtungen durchgeführt. Dies lieferte Hinweise, in welchem Rahmen es häufigere geschlechterreflektierte Kontakte gibt. Dabei sind die Rahmenbedingungen klar: Im Angebot sind die Interaktionen von ErzieherInnen und Kindern häufiger und die Erzieherin gibt die Struktur vor. Im Freispiel reagiert die Erzieherin auf freies Verhalten der Kinder, auf selbst gewählte Spiel- und Handlungsoptionen.

Ebenso wurde festgelegt, mit welchen Instrumenten die Beobachtung erfolgen sollte:

⁸ Es lässt sich darüber streiten, ob die Beobachtung „teilnehmend“ oder „nicht teilnehmend“ war. Der Beobachter wurde in der kurzen Zeit (je 30 Minuten) kein Teil des beobachteten Feldes und griff nicht explizit in Handlungsabläufe ein (also eher nicht teilnehmend). Trotzdem veränderte seine Anwesenheit teilweise die Situationen. Bei mehreren Gelegenheiten kamen Kinder auf den Autor zu und fragten nach, versuchten ihn einzubeziehen bzw. untersuchten das Diktaphon oder die Videokamera (also eher teilnehmend).

Da 80 bis 90 Prozent der menschlichen Wahrnehmung visueller Natur ist, wurde diese Komponente durch eine Videokamera abgedeckt. Diese dokumentiert vor allem die Handlungen der Kinder und Erzieherinnen. Die Videokamera gewährleistet, dass alle sichtbaren Handlungen erfasst wurden und somit ausgewertet werden konnten.

Im Fokus der Beobachtung standen aber die Reaktionen der Erzieherinnen auf das Verhalten der Kinder. Diese lassen sich durch eine einfache Videoaufnahme aber nur schlecht auswerten. So könnte ein Eingreifen in einer Situation zwar gesehen werden – aber in seiner Dimension nicht erfasst werden, weil die verbale Komponente fehlt: „Was sagt die Erzieherin genau in einer Situation?“ Deshalb wurde ein Diktaphon in der Mitte des Raumes aufgestellt, um die verbalen Reaktionen der Erzieherinnen zu erfassen.⁹

Wegen der Auswertbarkeit von Video- und Diktaphon-Beobachtung wurde nur in Räumlichkeiten beobachtet. Eine Beobachtung des Freispiels im Außengelände hätte keine validen Videodaten (Kamera erfasst nur Bruchteil des Geschehens) und Diktaphon-Daten (bei Nebengeräuschen und großem Gelände keine verbalen Reaktionen der Erzieherinnen mehr auswertbar) erbracht.

Ebenso notierte der Autor ihm Auffallendes. Direkt nach der Beobachtung wurden die Erzieherinnen hinsichtlich dieser Auffälligkeiten befragt und konnten ihre Handlungen und Reaktionen erklären.

4.4.2 Durchführung

In jeder Kita waren drei Sequenzen je 30 Minuten geplant. Der Fokus wurde auf die Pädagogin-Kind-Interaktion jeweils einer Erzieherin gelegt. Die Erzieherinnen wussten zwar im Groben, dass sich die Beobachtung um den „geschlechterreflektierten Umgang“ dreht, wurden aber nicht über weitere Details aufgeklärt. Wenn mehr als eine Erzieherin im Raum war, wurde nicht erklärt, welche Erzieherin beobachtet wurde.

⁹ Die Tonqualität der internen Mikrophone der Videokameras war schlechter als die der Diktaphone. Außerdem ließen sich letztere, durch ihre Umwandlung in digitale Formate, besser auswerten.

Je Kita waren eine Beobachtung im Freispiel (8:30 Uhr bis 9:00 Uhr) und zwei Beobachtungen bei Angeboten (9:00 Uhr bis 9:30 Uhr und 9:30 Uhr bis 10:00 Uhr) geplant. Diese Zeiten sind in Kitas für Freispiel und Angebote üblich – und boten sich deshalb an, um die Zeitspanne der Beobachtung unter gleichen Umständen zu gestalten.

Die Beobachtung erfolgte in vier Dimensionen:

1. subjektiv: Als teilnehmender offener Beobachter suchte sich der Autor, nach Einrichtung der Videokameras und des Diktaphons, einen abseits gelegenen Platz. Als Außenstehender beobachtete er die Interaktion und notierte Auffälliges: „Wo greift die Erzieherin ein? Mit welchen Mitteln greift sie ein? Was nimmt sie nicht wahr?“ Diese Beobachtung diente Zweierlei. Einerseits wollte der Autor, aufgrund seiner Erfahrung als Erzieher in der Kita, im gleichen Moment wie die beobachtete Erzieherin erfassen, in welchen Situationen geschlechterreflektiert gehandelt wurde oder hätte gehandelt werden können. Andererseits wurde im Vorfeld beschlossen, den beobachteten Erzieherinnen, anhand der Stichpunkte zeitnah eine Möglichkeit zu geben, ihr Verhalten zu erläutern.
2. verbal: Mit dem Diktaphon wurde die gesamte Kommunikation aufgenommen, um die verbale Reaktion aufzuzeigen: „Ist sie geschlechterreflektiert? Was sagt die Erzieherin genau?“
3. visuell: Es wurde mit zwei Videokameras gearbeitet. Eine nahm eine Übersicht über den gesamten Raum auf, die andere konzentrierte sich auf die beobachtete Erzieherin: „Wo hat die Erzieherin eingegriffen? Wo hat sie nicht eingegriffen? Was haben die Kinder abseits der Pädagogin gespielt/gemacht? Wäre bei diesen Verhaltensweisen eine Reaktion angebracht gewesen?“
4. Nachfragen: Dem Autor auffallende Handlungen wurden hinterher nachgefragt, um die Handlung der Pädagogin einordnen zu können. Dabei erhielt die Erzieherin zeitnah Gelegenheit, ihre Aktionen zu erklären und zu reflektieren. HUG (2010) nennt dies Rekonstruktion der Innenperspektive der Beteiligten, um

Aussagen über die Bedeutungen der Handlungsabläufe für die Akteure herauszufinden.

4.4.3 Auswertung

Die **Videos** wurden ohne strukturierte Vorgaben ausgewertet. Es wurde erfasst, wie viele Kinder anwesend waren und womit sie sich beschäftigten. Der Hauptfokus lag auf der Interaktion der Erzieherin mit Kindern. Diese wurde in Grundzügen beschrieben bzw. konkreter ausgewertet, wenn sie geschlechterreflektiert betrachtet werden konnte. Besonders erkenntnisreiche Interaktionen wurden zeitlich dokumentiert, bspw.: (V-B1, 17:30 bis 17:45).

Die Daten des **Diktaphons** wurden nach Schlüsselworten („Jungen/Jungs“, „Mädchen“) bzw. nach geschlechterrelevanten Äußerungen durchsucht. Auswertbare Aussagen wurden transkribiert und mit den Verweisen auf die entsprechenden Zeiten zitiert, bspw.: (D-B1, 3:24 bis 3:31).

Die **Nachfragen** an die Erzieherinnen und deren Antworten wurden transkribiert und den jeweiligen Beobachtungen als Erklärung zugeordnet, bspw.: (N-B1, 2:36 bis 3:12)

4.5 ExpertInnenfragebögen

4.5.1 Methodik

Der Auftrag für die vorliegende Studie war klar umrissen: Eine Untersuchung des geschlechterreflektierten Umgangs mit Jungen mittels Gruppendiskussionen und Beobachtungen. Die Ergebnisse sollten anhand der existierenden Fachliteratur eingeordnet werden, um Handlungsempfehlungen herauszuarbeiten. Der Autor erweiterte das Spektrum um ExpertInnenfragebögen. Diese sollten als Bindeglied zwischen theoretischen Erkenntnissen und praktischer Arbeit fungieren. Darüber hinaus hatten die ExpertInnen die Möglichkeit, eigene Einschätzungen zu liefern, was für einen geschlechterreflektierten Umgang mit Jungen und Mädchen förderlich bzw. hinderlich ist.

MEUSER & NAGEL (1997, S. 484) definieren eine Expertin oder einen Experten als eine Person, von der begründet angenommen wird, dass sie über ein Wissen verfügt, das nicht jeder Person im Handlungsfeld zugänglich ist. Konkret wurden die ExpertInnen ausgewählt, weil sie als Frauen und Männer seit Jahren geschlechterreflektiert mit Kindern (vor allem Jungen) in der Kita arbeiten bzw. das Gender-Thema ErzieherInnen in Weiterbildungen und Ausbildung näher bringen. Die ExpertInnen arbeiten in Sachsen-Anhalt, Niedersachsen und Brandenburg, wohnen aber alle in Sachsen-Anhalt.

Die Untersuchung (Gruppendiskussion und Beobachtung) der vorliegenden Studie konzentriert sich explizit auf Kitas in Sachsen-Anhalt, um ein Abbild der praktischen alltäglichen Gender-Arbeit aufzuzeigen. Die Erkenntnisse der ExpertInnen sind allerdings allgemeiner Natur. Sie beschreiben teilweise Erfahrungen eigener Arbeit in Sachsen-Anhalt, andererseits aber auch generelle, auf viele Kitas übertragbare, Effekte. Die ExpertInnenrückmeldungen sind, ebenso wie die zitierte Literatur, nicht bundeslandspezifisch, die Auswahl der ExpertInnen erfolgte nach dem Schneeballprinzip.

Darüber hinaus ging es dem Autor bei der Auswahl auch nicht um eine hohe Meinungsvielfalt – im Gegenteil waren die bewusste Parteinahme für Jungen bzw. die konkreten Erfahrungen aus der Arbeit mit Jungen in der Kita Beweggründe für die Auswahl. Schließlich sollte diese Studie nicht das „Für und Wider“ geschlechterreflektierten Umgangs mit Jungen beleuchten, sondern die Ist-Situation in Einrichtungen in Sachsen-Anhalt aufzeigen und Handlungsanweisungen liefern. Letztere sollten die ExpertInnen aus ihren konkreten Erfahrungen herausarbeiten und damit möglicherweise eine größere Bandbreite der hinderlichen und förderlichen Rahmenbedingungen aufzeigen.

Als angemessenes Erhebungsinstrument wurde der ExpertInnenfragebogen ausgewählt. Dieser ermöglichte den Befragten, ihre Erfahrungen schriftlich zu formulieren. Im Gegensatz zu den anonymisierten Antworten der Gruppendiskussion und Beobachtung, werden die ExpertInnen-Erkenntnisse namentlich zitiert. Dafür gaben die Befragten ihr Einverständnis.

Die Fragebögen wurden in Anlehnung an die Zielstellung der Untersuchung erstellt, nämlich hinderliche und förderliche Faktoren für geschlechterreflektierten Umgang mit Jungen herauszuarbeiten. Nach der Abfrage biografischer Hintergründe legen die ExpertInnen ihre theoretischen Kenntnisse zum Gender-Thema dar. Davon erhoffte sich der Autor eine Unterfütterung der Literatur-Recherche bzw. einen Abgleich dieser durch KollegInnen aus der Praxis. Im zweiten Teil werden eigene Erfahrungen aus der Kita-Arbeit abgefragt, die auch praktische Erlebnisse mit KollegInnen in den Einrichtungen einschließen. Hier benennen die ExpertInnen konkret, was sie als „hinderlich“ und „förderlich“ erleben. Auch die Frage nach der eigenen Motivation bzw. dem Einfluss des Geschlechts der Erziehenden wird thematisiert. Einige Fragestellungen (vor allem zum geschlechterreflektierten Umgang oder zu den Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen) sind bewusst ähnlich den Leitfragen in der Gruppendiskussion formuliert. Diese enge Anlehnung wird in der Auswertung genutzt, um die Meinungen der ExpertInnen und der Erzieherinnen in den untersuchten Kitas zu verknüpfen.

4.5.2 Durchführung

Insgesamt wurden neun ExpertInnen angefragt bzw. nach Einverständnis angeschrieben. Die Aussendung der Fragebögen erfolgte per E-MAIL Ende April bzw. Ende August. Vier Fragebögen wurden innerhalb von zwei bis vier Wochen beantwortet. Zwei ExpertInnen antworteten nicht. Ein Experte konnte, seiner Meinung nach, keine verwertbaren Erfahrungen beisteuern und füllte den Bogen nicht aus. Zwei andere ExpertInnen, darunter der Leiter der Kita A¹⁰, bekundeten ihre Bereitschaft, die Fragebögen auszufüllen – sandten sie aber trotz mehrmaliger Rückmeldung bis Januar 2010 nicht zurück. Somit wurden vier Fragebögen ausgewertet.

¹⁰ Der Leiter der Kita A wurde nach verpasster Gruppendiskussion gebeten, den Fragebogen auszufüllen. Der Autor erhoffte sich von diesem Fragebogen eine Ergänzung aus männlicher Sicht zu den teilweise kontroversen Erkenntnissen der Gruppendiskussion der Kita A. Diese wären auch unter dem Blickwinkel interessant gewesen, dass der Kollege mit seinen Jungstagen und seiner Tätigkeit im Hort mehrfach angesprochen wurde.

4.5.3 Auswertung

Die Auswertung der ExpertInnenfragebögen erfolgte nach ähnlichen methodischen Gesichtspunkten wie die Auswertung der Gruppendiskussionen. Die Einordnung und Zitierung der Aussagen wurde dadurch erleichtert, dass die Rückmeldungen einerseits sehr konkret und ziel führend, andererseits meist prägnant ausformuliert und gut strukturiert waren.

Schon im Fragebogen waren bestimmte Bereiche (Biografie, theoretisches Wissen, praktische Erfahrungen, hinderliche und förderliche Rahmenbedingungen) vorgegeben, die eine Strukturierung der Aussagen vereinfachten. Die Ergebnisse wurden nach der Kategorisierung der Diskussionsergebnisse eingeordnet bzw. mit dem Literaturteil verknüpft. Einige Erkenntnisse wurden in die Formulierung von Handlungsanweisungen für Praxis, Ausbildung und Forschung übernommen.

5 Ergebnisse und Diskussion

5.1 Vorbemerkung

Während der Gruppendiskussionen unterbrachen die Teilnehmerinnen einander häufig, gingen wenig auf das vorher Gesagte ein oder sprangen gedanklich hin und her. Die Transkriptionen bilden das Gesagte ab – und zeigen dadurch häufig unvollendete Gedankengänge, Wortwiederholungen und nicht beendete Sätze. Dies sind genaue Transkriptionen, obwohl sie bei der Lektüre wie Rechtschreibfehler erscheinen.

Ohnehin sind die Rückmeldungen aus den Beobachtungen und Gruppendiskussionen häufig weniger eloquent und präzise als die wissenschaftlichen Darlegungen im Literaturteil oder die Fragebögen der ExpertInnen. Dies ist dem geschuldet, dass einerseits mündliche Daten (Gruppendiskussion, Beobachtung) und andererseits schriftliche Dokumente (Literatur, ExpertInnenfragebögen) vorlagen.

Einige Antworten wurden sowohl den hinderlichen, als auch den förderlichen Faktoren zugeordnet. So können bspw. strukturelle und organisatorische Probleme einerseits den geschlechterreflektierten Umgang verhindern und andererseits durch neu geschaffene Strukturen und Rahmenbedingungen das geschlechtersensible Handeln verbessern.

Da in Gruppendiskussionen ein selbständiger Diskurs des Teams gewollt ist, erfolgten nicht bei allen Aussagen Nachfragen. Einige, während der Gruppendiskussion als wichtige Themengebiete erkannte Schwerpunkte, konnten zu Ende der Gruppendiskussion angesprochen werden. Andere Zitate, die in den Ergebnissen erscheinen, hätten einer Nachfrage bedürft, um zweifelsfrei als „geschlechterreflektiert“ oder „nicht geschlechterreflektiert“ eingeordnet werden zu können. In diesen Fällen ist die Interpretation vorsichtiger formuliert, um keine falschen Schlüsse zu ziehen.

5.2 „Geschlechterreflektierter Umgang“

5.2.1 Definition durch die befragten Erzieherinnen

Bevor konkret auf die Ergebnisse zum „geschlechterreflektierten Umgang“ eingegangen wird, muss dieser Begriff aus Sicht der Praktikerinnen geklärt werden. Den Erzieherinnen der untersuchten Kitas wurde während der Gruppendiskussion die Frage gestellt, was für sie „geschlechterreflektiert“ bedeutet und wie sie diese pädagogische Sichtweise umsetzen. Die Bandbreite der Antworten in ihrer Präzision oder Weitschweifigkeit zeigt auf, dass die Begrifflichkeiten jeweils anders definiert werden bzw. der Zugang sehr unterschiedlich ist. Da der Initiator in einer Gruppendiskussion wenig eingreifen soll, sondern das Team die Richtung bestimmt, behandelten die Kolleginnen der Einrichtungen das Thema verschieden.

Die konkrete Frage des Autors während der Gruppendiskussion, was „geschlechterreflektiertes Handeln“ bedeutet bzw. wie es umgesetzt wird, sorgte in allen drei Kitas für zwei bis 15 Sekunden Stille und Gesichtsausdrücke von nachdenklich bis verständnislos.

„Jedem gerecht zu werden, sowohl dem Jungen, als auch den Mädchen“, erklärt eine Teilnehmerin in Kita B. Die Kolleginnen ergänzen, dass es dabei um die gute Entwicklung der Kinder gehe, die ihre Bedürfnisse befriedigen sollten: *„Und die sind halt nicht gleich, die Bedürfnisse. Also muss ich auch unterschiedlich drauf eingehen.“* (Gd-B 513-524) Die Erzieherinnen sprechen die Geschlechtergerechtigkeit und die individuellen Bedürfnisse an. Damit haben sie zwei Merkmale der geschlechterreflektierten Erziehung im Blick.

„Gleichberechtigung“ und *„Kinder gleichstellen“* nennen Erzieherinnen der Kita C ihre Zielstellungen: *„Jeder muss die gleiche Chance haben im Leben, egal, ob Mädchen oder Junge.“* In der Gesellschaft und der Familie habe sich einiges verändert (Frauen in leitenden Positionen, Familien mit geschlechtsuntypischer Aufgabenverteilung) und so dürften auch Jungen in Frauenberufe und Mädchen in Männerberufe. (Gd-C 255-260) Auch das unterschiedliche Ansehen habe sich geändert: *„Also geschlechtergerecht find ich jetzt, ähm, gut, ich geh’ jetzt von mir aus. Wie es früher*

war, Mädchen waren nicht so viel wert wie Jungs, das gibt es ja heute eigentlich nicht mehr. Mädchen sind genauso viel wert wie Jungen.“ (Gd-C 239) Es gehe darum, dass alle gleichberechtigt behandelt werden müssen, und dass man die „Neigungen und Wünsche respektieren muss, wie von ´nem Junge, wie auch vom Mädchen. Dass da keine Unterschiede gemacht werden. Also respektvoll umgegangen wird miteinander“. (Gd-C 304-307) Diese Kolleginnen stellen geschlechterreflektierten Umgang in einen breiteren gesellschaftlichen Zusammenhang, ohne konkrete Beispiele eigenen Handelns zu nennen.

Ähnlich äußert sich eine Kollegin: „Dass sie ihre eigenen Interessen und Wünsche, dass sie das so verwirklichen können. Dass man, sag ich mal, Junge oder auch Mädchen in seiner Entwicklung vorantreibt. Und nicht hemmt.“ (Gd-B 513-524) Auch diese Kollegin bleibt auf der allgemeinen pädagogischen Ebene, ohne konkrete Handlungen ihrerseits zu erwähnen.

„Na, dass man schaut, was die Kinder für Bedürfnisse haben. Was beschäftigt die Jungs“, beantwortet eine Kollegin der Kita B die Frage des geschlechterreflektierten Umgangs. „Den Bedürfnissen entsprechend der Jungs. Das beste Beispiel heute war z.B. ein Hubschrauber is gelandet. Notarzt.“ Da die Kinder das sehen wollten, sei sie mit den interessierten Kindern, auch Mädchen, nachschauen gegangen: „Also, das war für die richtig toll! Und dann haben se ooch noch solche Aufkleber geschenkt gekriegt, na das war ja super! Das haben die gleich berichtet. (...) Aber das ist eben so, man, das interessiert die und dann muss man eben ooch drauf eingehen.“ (Gd-B 373-387) Dieses konkrete Beispiel zeigt, wie den Interessen der Kinder nachgegangen wird. Hinterher nannten die Jungen ihre Berufswünsche (Pilot, Rettungsassistent). Wenn das Thema, vielleicht auch im Sinne der Berufswahl und da männlichen und weiblichen Vorlieben, nachbereitet wird, ist geschlechterreflektiertes Arbeiten gegeben.

Die Interessen der Jungen müssten im Blick bleiben, meint eine Kollegin der Kita C: „Weil man geht sonst als Frau vielleicht mal nur auf die Bedürfnisse der Mädchen ein und Gleichberechtigung ist ganz einfach, dass ähm auf Jungs eben auch mal drauf eingegangen wird eben.“ (Gd-C 304) Es gehe darum, „sich uneingeschränkt angenommen zu fühlen“, „so

wertungsfrei, ob ich mit em Auto spiele oder mit der Puppe spiele. Oder ob die Jungs tanzen. Es passiert alles so. Aber je mehr wir in die Richtung sechs Jahre wandern, kristallisiert sich ja doch schon heraus, welche Neigung, welche Interessen, welche Bedürfnisse haben die Kinder.“ (Gd-C 306) Die Erzieherin kommt von allgemeinen pädagogischen Aussagen zu konkreten Handlungen der Kinder. Aufgabe der Erzieherin ist es demnach, Kinder wertungsfrei anzunehmen, unabhängig von deren Spiel(zeug)-Vorliebe. Hier wäre der eigene Input der Erzieherin hinzuzufügen, die aktive Unterstützung dieses Bildungsprozesses. Die Äußerungen „es passiert alles so“ und „kristallisiert sich doch schon heraus“ implizieren eher eine Position der erzieherischen Ohnmacht als eine Position der eigenen Hilfe auf diesem Weg.

Eine Kollegin der Kita B verweist auf die Folgen: *„Das ist immer so, wenn Kinder oder Jungs in die Puppenecke gehen, die spielen da genauso wie die Mädchen. (...) Und wenn dann so unverständige Väter so doof reagieren, will ich jetzt mal sagen, die wissen gar nicht, was se kaputtmachen bei dem Kind. Wenn se se in irgend'ne Rolle zwingen, die se gar nicht spielen wollen oder die sie gar nicht haben.“* (Gd-B 513-524) Hier wird die Schwierigkeit in Gender-Fragen deutlich. Die Erzieherin verallgemeinert Jungen und Mädchen und deren typische Spielvorlieben. Wobei der Erzieherin bewusst scheint, dass dies eine Generalisierung ist – und dass sie als Erzieherin auch gegenüber Eltern Partei für die Kinder ergreifen muss.

Eine Ergänzung zur Methodik: In der Kita A präzisierte der Autor seine Frage „Wann arbeiten Sie geschlechterreflektiert?“ nach einer zweisekündigen ungläubigen Stille mit folgender Nachfrage: „Bei welchen Gelegenheiten, gibt es besondere Gelegenheiten, wenn Sie sagen, ach die Jungs rennen wieder draußen rum auf dem Spielplatz mit ihren Schwertern oder die Mädchen sitzen da und äh äh schminken sich oder spielen ganz friedlich. Haken Sie ein, haken Sie nicht ein? Oder (...) sagen Sie, das tun wir im Prinzip immer, wir verstärken oder lockern das auf oder so wie?“

Antwort der Erzieherin: *„Also wo mir schon, was mir jetzt einfällt, weil sie kämpfen sagen, äh, noch keine Regel gefunden haben, wo wir uns uneinig sind, was wir mit dem Kämpfen machen im Kindergarten. Weil*

manchmal wird's dann laut so je nachdem, bei dem anderen wird's wieder verboten, wenn sie Stecken haben zum Kämpfen. Also das ist was, was mir fehlt, dass wir da ä Regelung haben, wie wir das machen.“ (Gd-A 215)

Diese Präzisierung der Einstiegsfrage gibt den Diskussionsteilnehmern zu viel vor und hätte deshalb unterdrückt werden sollen. Erkenntnisreicher wäre es gewesen, das Team ohne Hilfe oder Richtungsanzeige überlegen zu lassen. Insofern ist die Antwort zu weit vom geschlechterreflektierten Umgang entfernt und muss als methodischer Fehler betrachtet werden.

5.2.2 Vergleich mit der Literatur

Der „geschlechterreflektierte Umgang“ wird sowohl in der Literatur als auch von den ExpertInnen konkretisiert. Für FRIIS (2008, S. 30) sind Methoden und Arbeitsmaterialien notwendig, damit Jungen und Mädchen die gleichen Entwicklungsmöglichkeiten erhalten, ohne traditionell geschlechtsstereotyp eingeengt zu werden.

Jungen müsse Raum sowohl für „jungentypische“, als auch für „jungenuntypische“ Verhaltensweisen gegeben werden, konkretisiert EXPERT-HENGST (2010). ROHRMANN (2008, S. 83) nennt die Vermeidung einengender Geschlechterstereotype und die Erweiterung des Verhaltensrepertoires von Mädchen und Jungen. KRABEL & CREMERS (2008, S. 34) setzen sich für Erweiterung der Erfahrungs- und Handlungsspielräume von Mädchen und Jungen ein¹¹. Laut KUNERT-ZIER (2005, S. 289) soll beiden Geschlechtern eine Erweiterung von Optionen ermöglicht werden. ROHRMANN (2009b, S. 14) unterstützt, dass neuere Ansätze der Geschlechterforschung die Konzentration auf geschlechtsspezifische bzw. -typische Sozialisationsbedingungen und Benachteiligungen kritisieren, da sie Unterschiede auch erzeugen und aufrecht erhalten können. Die individuellen Unterschiede und Vielfältigkeiten sollten mehr beachtet werden.

¹¹ Sie weiten diesen Blickwinkel auf unterschiedliche Lebenslagen wie soziale Herkunft, kulturellen und religiösen Hintergrund, sexuelle Orientierung usw. aus, wie es in der Pädagogik der Vielfalt gehandhabt wird.

Zusammenfassend bedeutet „geschlechterreflektierter Umgang“ in der Literatur und den ExpertInnenfragebögen, dass Erzieherinnen und Erzieher die Diversitäts-Kategorie Gender in ihrer alltäglichen Arbeit im Blick haben. So müssen Jungen und Mädchen die Möglichkeit haben, eher geschlechtstypische Handlungen auszuleben. Ebenso sollen sie die Gelegenheit erhalten, sich so zu verhalten, wie es ihrem Geschlecht normalerweise nicht zugeschrieben wird. Nur so können sie aus einem großen Verhaltensrepertoire wählen, das ihnen ermöglicht, ihre Persönlichkeit frei zu entfalten.

Die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussionen formulieren den geschlechterreflektierten Umgang meist mit der Befriedigung individueller Bedürfnisse, ohne konkret das Spektrum geschlechts(un)typischer Verhaltensweisen anzusprechen.

In den weiteren Ergebnissen zeigt sich, dass ihnen die Wichtigkeit geschlechteruntypischer Angebote kaum bewusst ist. EXPERT-KÜHNE (2010) verknüpft beide Positionen und erwartet die „Berücksichtigung der unterschiedlichen **individuellen**¹² Interessen, Erwartungen und Lebenslagen (jenseits von stereotypen Zuweisungen) von Jungen und Mädchen im pädagogischen Alltag“.

Einige Teilnehmerinnen der Gruppendiskussionen übersetzen geschlechterreflektiertes Handeln mit Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen und bleiben auf einer allgemeinen politischen Ebene. Auch in einer Gruppendiskussion die ROHRMANN (2008, S. 311) durchführte, kamen die TeilnehmerInnen aus dem Bereich Kita auf die Gleichwertigkeit von Jungen und Mädchen zu sprechen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Verfasser der Literatur und der ExpertInnenfragebögen den „geschlechterreflektierten Umgang“ präziser formulieren als die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion. Dies ist nicht verwunderlich, weil sich Erstere auf dieses Thema spezialisiert haben. Außerdem hatten die ExpertInnen einen anderen Rahmen für die Beantwortung der Frage (schriftlich, allein, Zeit zum Formulieren) vorgegeben als die Erzieherinnen in den Gruppendiskussionen.

¹² Begriff von EXPERT-KÜHNE hervorgehoben.

Eine wichtige Erkenntnis ist aber, dass die befragten Erzieherinnen auf die konkrete Frage kaum praktische Ansätze geschlechterreflektierter Arbeit nennen. Sie bleiben in ihren Aussagen auf allgemeiner pädagogischer Ebene (bspw. „Bedürfnisse“) ohne direkt auf das Gender-Thema einzugehen. In einer der drei Gruppendiskussionen geht die Antwort beinahe an der Frage vorbei.

Während die Literatur auch die Bedeutung geschlechtergetrennter Angebote unterstreicht, thematisieren die Gruppendiskussionen lediglich, dass auf die Jungen auch eingegangen werden müsse.

5.3 „Arbeiten Sie lieber mit Jungen oder Mädchen?“ – Positionierung der Erzieherinnen

5.3.1 Vorbemerkung

Um den Teilnehmerinnen die Einstimmung auf das Thema zur ermöglichen, wurde mit der Bitte gestartet, sich zur Aussage „Ich arbeite lieber mit Jungen“ bzw. „Ich arbeite lieber mit Mädchen“ im Raum zu positionieren. Dabei war jeweils eine Wand der „Jungenpol“ und der „Mädchenpol“ und zur des Mitte des Raumes hin konnte die Position „weder/noch“ bzw. „beide“ eingenommen werden. Nachdem alle ihren Platz gefunden hatten, wurden die Vorlieben erklärt und hinterher ausgewertet. Positiv an der Aufgabenstellung war, dass sie sich an jeder Stelle der Pol-zu-Pol-Linie aufstellen konnten, und nicht gezwungen wurden, sich für eine Seite (Jungen oder Mädchen) zu entscheiden.

5.3.2 „Lieber mit Mädchen“

Bei den Positionierungen wurde die gesamte Bandbreite der Antworten eingenommen, die auch die Literatur beschreibt. Insgesamt stellen die Meinungen, mit wem die Kolleginnen lieber arbeiten, auch kein „richtig“ oder „falsch“, kein „gut“ oder kein „böse“ dar. Da die Antworten begründet wurden, kann eine Reflexion des eigenen Verhaltens vermutet werden. Dies ist schon ein guter Anfang, sich über seine eigene Position im Klaren zu sein und diese gegebenenfalls zu hinterfragen.

ROHRMANN (2009a, S. 53) schreibt, dass Erzieherinnen „vor dem Hintergrund ihrer eigenen geschlechtsspezifischen Kompetenzen wahr-scheinlicher Lern- und Interaktionsangebote für Mädchen“ machen. Dies untermauern die Erzieherinnen: „*Von meinem Bezug als Frau ist es halt leichter mit Mädchen zu arbeiten.*“ (Gd-A 20) oder „*Also ich fühl mich Mädchen näher, mit denen kann ich besser, zu denen komme ich besser durch irgendwie.*“ (Gd-A 21) Interessanterweise kamen „Pro-Mädchen“-Antworten nur aus Kita A: „*Man kann sich da besser reinver-setzen.*“ (Gd-A 22) Diese Aussagen unterstreichen klar die Wichtigkeit der eigenen biografischen und geschlechtlichen Prägung. Sie bestätigen die Vermutungen aus der Bindungsforschung, (vgl. AHNERT, PIN-QUART und LAMB 2006), dass Mädchen bessere Bindungen zu Erziehe-rinnen aufbauen als Jungen – und eben Erzieherinnen dies durch ihre Haltung begünstigen.

Eine Kollegin macht im Krippenalter noch keinen Unterschied, aber „*wenn du bedenkst, dass sie älter werden, dann tu ich mich mit Mädchen auch leichter. Weil da hab ich mehr Ansatzpunkte, was ich machen kann und auf was sie abfahren.*“ (Gd-A 33) Auch bei dieser Kollegin ist die emotionale und sozialisationsbedingte Nähe zum gleichen Geschlecht ein wichtiges Thema. Darüber hinaus bekräftigt diese Erzieherin, dass geschlechtsreflektierter Umgang im Krippenalter noch nicht für wichtig erachtet wird (vgl. Kapitel 5.4.2)

Eine Erzieherin äußert, warum sie sich lieber mit dem weiblichen Ge-schlecht beschäftigt: „*Mädchen sind schon ruhiger insgesamt.*“ (Gd-A 27) Implizit bedeutet dies, dass Jungen unruhiger und lauter sind und dies für die Kollegin eine Schwierigkeit darstellt. Wenn sie sich dieser Tat-sache bewusst ist, kann sie ihr Verhalten den Jungen gegenüber besser einordnen bzw. dies überdenken.

5.3.3 „Lieber mit Jungen“

Andererseits empfinden Frauen den Umgang mit Jungen leichter, füh-len sich in ihrer Umgebung wohler, weil „die Jungen in der Regel Action machen und in ihrem Umfeld immer etwas Besonderes los ist“. (GLÜCKS 2001) Auch dies unterstreichen einige Rückmeldungen der Erzieherinnen, die jeweils die Begriffe „Gefordert-sein“ bzw. „Heraus-

forderung“ benutzen: *„Also ich finde bei den Jungs wird man irgendwo mehr gefordert.“* (Gd-A 25) und *„Also man muss schon ein Stückweit auch umdenken, ja, was wollen die Jungs, was finden die cool. Die finden ja nicht alles schön, was Mädchen wollen und also ich merk schon, da wird man mehr gefordert.“* (Gd-A 27) Diese beiden Kolleginnen beschreiben eine Notwendigkeit des eigenen Umdenkens – und auch die Bereitschaft zum Umdenken. Sie fühlen sich bei den Jungen mehr gefordert, ohne näher auf das „Warum“ einzugehen. Für sie stellt dieses „Gefordert-Sein“ einen Reiz dar, was darauf schließen lässt, dass sie sich den Jungen mit Leidenschaft und bewusster Zuwendung widmen.

Eine besondere Verbindung zu Jungen beschreibt diese Kollegin: *„Ich habe eben, ja, nur mit Jungs gespielt. Und vielleicht hat das damit was zu tun, ich weiß es nicht, aber irgendwie hab’ ich ’ne sehr gute Wellenlänge zu Jungs, egal, wie sie vom Charakter sind.“* (Gd-C 22) Bei dieser Kollegin scheint die Prägung aus der eigenen Kindheit eine wichtige Rolle zu spielen. Sie formuliert ihre Herangehensweise: *„Mit Jungs kann man eben, ja, Fußball spielen und alles mögliche machen und die sind nicht so, sag ich mal, die sind so einfach, so unkompliziert, (...) die sind eben robuster.“* (Gd-C 22-26) Sie nimmt die Jungen wertschätzend unkompliziert wahr.

Eine Erzieherin denkt an den Zusammenhalt in ihrer letzten Gruppe und sieht die Wichtigkeit ihrer eigenen Aktivität im Aufbau zur Beziehung zu Jungen: *„Wahrscheinlich, weil man dann auch als Frau mal Dinge mit den Jungs mitmacht, die vielleicht nicht jeder mitmacht oder so, ja?“* (Gd-A 60)

Einen weniger emotionalen, sondern fast schon kognitiven Zugang zu den Jungen findet diese Erzieherin: *„Seitdem ich mich mit dieser Frage ‘Gender, Erziehung, Bildung’ beschäftige (...) seitdem nehme ich bewusster wahr und seitdem versuche ich auch, dem bewusster Rechnung zu tragen, stoß’ aber auch an Grenzen. Aber das Bewusstsein ist anders geworden. Damit ist mir das auch irgendwie wichtig geworden in der Arbeit, das andere ist so das Intuitive, was sowieso läuft.“* Weiblich intuitiv hätte sie sich bisher immer mehr auf die Bedürfnisse der Mädchen einstellen können, weil es „naturgewachsen“ sei, *„weil ich eben och en Mädel bin“*. Nun überlege sie, wie sie auf die „speziellen Fragen“ und die

„speziellen Wünsche“ der Jungs eingehe: *„Interessieren tut's mich in dem Moment jetzt intensiver, weil ich das andere ja automatisch die vergangenen Jahre natürlich so praktiziert habe, unbewusst, aber so einfach aus dem Bauch heraus.“* (Gd-C 18-20) Dieses Wissen um die Unterschiede von Jungen und Mädchen und die eigene Haltung zum Thema sind zwei Hauptpunkte im Aufbau der Gender-Kompetenz (vgl. Kapitel 5.6.3) Darüber hinaus reflektiert die Erzieherin ihre eigene Sozialisation und bisherige Arbeitsweise.

Über die eigenen Kinder, respektive Söhne, finden Erzieherinnen auch Zugang zu den Jungen: *„Ich habe selber zwei Jungs zu Hause und das ist immer wieder 'ne Herausforderung, weil sie auch sehr verschieden sind. (...) das prickelt immer, wenn man mit Jungs zusammenarbeitet und gibt immer neue Herausforderungen. Mehrere.“* (Gd-B 8) Aus der eigenen Familie kommt auch folgender Zugang: *„Ich stehe auf der Jungenseite, weil ich die Jungs 'n bisschen mehr als Herausforderung eigentlich sehe und, äh, ja mich das immer wieder reizt, die Jungs so herauszufordern und sie zu erleben, weil bei mir auch persönlich der Junge der Schwierigere zu Hause war.“* (Gd-B 7) Diese Teilnehmerinnen empfinden das Arbeiten mit Jungen als herausfordernder und nennen ein größeres Prickeln oder einen größeren Reiz. Sie zeigen damit eine klare Motivation eigenen Handelns auf. Darüber hinaus war der Sohn „auch persönlich“ bei der Erzieherin „der Schwierige“. Dies beschreibt die Jungen im Allgemeinen zwar eher negativ und Schwierigkeiten machend – da die Erzieherin dies aber als Motivation sieht, scheint es nicht abwertend gemeint.

Ob es eine Determinante für den geschlechterreflektierten Umgang mit Jungen sein kann, als Frau oder Mann einen Sohn zu haben, wäre eine interessante Forschungsfrage. Aus eigenen Erfahrungen als Vater von zwei Söhnen (und einer Tochter) und vielen Gesprächen mit anderen Jungen-Eltern unterstützt der Autor diese These.

5.3.4 „Lieber mit beiden“

Die meisten Erzieherinnen entscheiden sich in der Gruppendiskussion dafür, kein Geschlecht zu bevorzugen, bzw. mit beiden gern zusammenzuarbeiten. Die Erklärungen sind teilweise wortkarg wie: *„Ich bin für*

beide." (Gd-A 2) oder „Also mir persönlich ist es egal, ob das ein Junge oder ein Mädchen ist." (Gd-C 4) und „Mir ist das och egal. Ich mag Jungs wie Mädchen." (Gd-C 6) Bemerkenswert an diesen drei Aussagen ist, dass sie nicht wirklich die Frage: „Ich arbeite lieber mit..." beantwortet haben, sondern auf einer Gefühlsebene bleiben.

Ein wenig mehr erklärt diese Erzieherin: „Mir macht es ebenso viel Spaß, mit Jungen und auch mit Mädchen zu arbeiten. Ich, wie gesagt, ich mach da auch keine Unterschiede.“ (Gd-C 16) Warum sie keine Unterschiede macht und ob sie über die Möglichkeiten der Unterschiede nachgedacht hat, bleibt offen.

Besser auswertbar sind die folgenden drei Aussagen, jeweils aus der Kita B, die sich schon viel mit geschlechterreflektiertem Arbeiten auseinander gesetzt hat: „Mir is das eigentlich Wurscht. Äh. Jedes Kind hat andere Bedürfnisse und off die versuch ich mich einzustellen.“ (Gd-B 1) Der Begriff „Bedürfnis" spielt auch in den beiden anderen Rückmeldungen eine zentrale Rolle: „Und ich finde das gut, dass ich mich für die Mitte entschieden habe, weil Jungen und Mädchen manchmal andere Interessen haben und Bedürfnisse und ich dann darauf eingehen kann.“ (Gd-B 6) Es gehe um die Akzeptanz und Berücksichtigung der kleinen Unterschiede: „Also nich Jungs und Mädchen gleich erziehen, aber den Bedürfnissen entsprechend. Ich versuch es auch.“ (Gd-B 5) Letztere Aussage widerspricht RABE-KLEBERG und BLANK-MATHIEU, die den Erzieherinnen vorhalten, sie würden Jungen und Mädchen gleich erziehen bzw. gleich machen (vgl. Kapitel 3.2) Die Erzieherinnen äußern explizit auch eigene aktive Herangehensweisen („sich einstellen, „darauf eingehen“, „es versuchen“), die Bedürfnisse von Jungen und Mädchen zu befriedigen. Auch diese eigenaktive Position ist in der Literatur bisher eher weniger vertreten.

5.3.5 „Ich muss noch nachdenken“

Zwei Teilnehmerinnen können sich zur Aussage: „Ich arbeite lieber mit ...“ nicht positionieren. Dies sei eine „schwierige Frage“: „Ich hab' da noch nie drüber nachgedacht (...) es kommt doch von Gruppe zu Gruppe drauf an.“ (Gd-A 3). Sicherlich ist jede Gruppe anders und auch persönliche Einstellungen und Vorlieben können sich wandeln. Um die eigene

Haltung zu finden, kann die Sensibilisierung durch eine Gruppendiskussion genutzt werden.

Eine andere Erzieherin im Anerkennungsjahr meint: *„Ich bin noch in der Ausbildung und bin der Meinung, dass ich noch zu wenig Erfahrung habe, dass ich mich jetzt auf eine Seite schlagen würde.“* (Gd-C 11) Auf Nachfrage antwortete sie: *„Ich spiele gern auch mit den Jungs mal Fußball, äh, aber bin auch sehr gern kreativ mal tätig. Das hat ja nichts. Vielleicht woll'n die Jungs dann auch basteln, aber das ist eben immer unterschiedlich halt, je nachdem, für was es sich interessiert.“* (Gd-C 13) Diese Antwort führt schon über die Zielstellung hinaus und geht ins Methodische. Die Erzieherin versteht die Aufgabe zuerst als Pflicht, sich auf eine Seite zu schlagen. Nach der Konkretisierung kann sie, trotz ihrer subjektiv gefühlten geringen Erfahrung, Position beziehen.

5.3.5 Zusammenfassung

In der Positionierung sind alle Meinungen vertreten. Interessanterweise entscheiden sich mehr Erzieherinnen dafür, sich lieber mit Jungen als mit Mädchen zu beschäftigen. Erzieherinnen, die zu diesen beiden Polen tendieren, haben auch eine klare reflektierte Meinung, warum sie dies tun. So fühlen sie sich den Mädchen näher und von den Jungen mehr herausgefordert. Diese Positionen sind in der Literatur (GLÜCKS 2001, ROHRMANN 2009a) auch beschrieben. Die Erzieherinnen machen ihre Motivation und Leidenschaft deutlicher, als es die Literatur beschreibt.

Die insgesamt meisten Erzieherinnen positionieren sich in der Mitte. Hier überwiegen die Rückmeldungen, dass Kinder (Jungen und Mädchen) unterschiedlich seien und nach ihren Bedürfnissen beurteilt werden sollten. Wenige Erzieherinnen äußern sich ungenau bzw. ohne Erklärung. Einige Aussagen widersprechen den Erkenntnissen der Literatur (RABE-KLEBERG 2003, BLANK-MATHIEU 2008): So äußern Erzieherinnen explizit auch eigene aktive Herangehensweisen und die Bereitschaft, Kinder nicht gleichgemacht zu erziehen.

Von 25 befragten Erzieherinnen haben nur zwei noch nie über das Thema nachgedacht. Eine Sensibilisierung für das Thema durch die Gruppendiskussion ist hier vorstellbar.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Erzieherinnen – auf Nachfrage – reflektieren und sich zum Thema Gender positionieren können. Die Aufgabenstellung war klar umrissen und aus den praktischen Erfahrungen heraus gut beantwortbar, ohne zu wissenschaftlich abgehoben zu sein. Daraus resultierten konkrete Rückmeldungen, die eine gewisse Beschäftigung mit dem Gender-Thema vermuten lassen. Inwieweit sich diese Reflektiertheit in den für wichtig erachteten Bedürfnissen der Kinder fortsetzt, behandelt das folgende Kapitel.

5.4 „Was brauchen Jungen bzw. Mädchen?“

5.4.1 Vorbemerkung

In einer Einstiegsaufgabe sollten die Teilnehmerinnen anhand ihrer Erfahrungskompetenz und ihres Wissens angeben, welche Vorlieben die Kinder (im Erfahrungsfeld Kita) zeigen und gegebenenfalls wie diese in der jeweiligen Einrichtung umgesetzt werden können. Es gab keine Auflage, zuerst die Mädchen oder zuerst die Jungen zu bearbeiten – es konnte zwischendurch fließend gewechselt werden. Diese Ergebnisse wurden schriftlich und für alle sichtbar auf einer Tafel oder Flipchart festgehalten.

Zu beachten ist bei der Aufgabenstellung „Jungen brauchen“ und „Mädchen brauchen“ die Suggestion, dass Jungen und Mädchen jeweils Unterschiedliches benötigen würden. Ebenso provokant ist die aus der Formulierung folgernde Verallgemeinerung, dass es nur „DIE Mädchen“ und „DIE Jungen“ gäbe. Diese Herangehensweise war bewusst provokant gewählt, um zu sehen, inwieweit die Teams geschlechterreflektiert antworten. Erschreckenderweise gab es nur eine Rückmeldung der Teilnehmerinnen, dass sich Bedarfe von Jungen und Mädchen gleichen würden: *„Da wird sich aber einiges auch doppeln.“* (Gd-A 76) Zum

Schluss der Gruppendiskussion in Kita C wurde den Erzieherinnen klar: *„Im Grunde genommen, könnte man alles mischen. Im Grunde brauchen Sie müssen, sie sollen Erfahrungen sammeln.*

Sie brauchen Begleiter, die erkennen, welches Bedürfnis grade da ist.“ (Gd-C 477-479) Die Kolleginnen dieser Kita erkannten zum Ende der Gruppendiskussion, wie wichtig sie als Erzieherinnen sind, um Anreize in alle Richtungen zu geben. Sie sehen sich als Begleiterinnen im ganzheitlichen Erfahrungslernen, bei dem die Vorlieben für Jungen und Mädchen gemischt werden können. Dies ist die eigentliche Quintessenz, welche aus der Gruppendiskussion mit in den Erziehungsalltag genommen werden sollte.

Interessanterweise waren die ersten Aussagen, die Bedarfe betreffend, in den Gruppendiskussionen in allen Teams sehr unterschiedlich. Kita A nannte *„Freiräume, Klettern, Toben“* für die Jungen, Kita B *„Liebe, Kuscheleinheiten“* für die Mädchen und Kita C *„Materialien“*, ebenso für die Mädchen. Insofern gab die Aufstellung zielführend wenig vor, um die jeweiligen Einstellungen der Teams zu Tage zu fördern.

Obwohl die Fragestellung nach *„Jungen brauchen“* und *„Mädchen brauchen“* getrennt formuliert war, kann sie in der Auswertung nur zusammen betrachtet werden. Hier ergeben sich einige Unterschiede in den angenommenen Bedarfen und in deren Art und Weise der Nennung – aber durch die Einrichtungen hinweg ein relativ ähnliches Bild.

5.4.2 Zur Bedeutung des Alters der Kinder

Zu Beginn der Auswertung muss die Frage betrachtet werden, ab wann Jungen (und Mädchen) einen geschlechterreflektierten Umgang benötigen. Diese Problematik war auch eine der Ausgangsfragen dieser Untersuchung. Der Autor legte den Fokus auf das Alter der Kinder von zwei bis sechs Jahren. Die Ergebnisse der Gruppendiskussion stützen diese Festlegung.

Ein großer Teil der Wissenschaft formuliert die Zeit ab zwei Jahren Lebensalter – mit der Erkenntnis des eigenen Geschlechts und der Geschlechterkonstanz – als geschlechtlich prägend. WILD (2008, S. 40)

schreibt, dass Jungenarbeit¹³ da ansetzen kann, wo der Identitätsbildungsprozess und die bewusste Auseinandersetzung mit der Lebenswelt bei Jungen beginnt. Er geht davon aus, dass dies zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr der Fall sei: „Jungenarbeit ist also bereits in Kindertagesstätten sinnvoll.“ Auch der geschlechterreflektierte Umgang mit Jungen durch Frauen ist schon ab diesem Alter möglich.

Zudem zeigen andere Beobachtungen der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen, dass Kleinkinder bis zwei Jahre noch relativ geschlechtsneutral behandelt werden und bis zu diesem Zeitraum auch noch keine übermäßigen Ausprägungen im geschlechtlichen Verhalten zeigen, auf die in der Erziehungspraxis adäquat reagiert werden müsste.

Um diese Alterswahl zu überprüfen, befragte der Autor die ExpertInnen, ab wann ihrer Meinung nach Jungen den geschlechterreflektierten Umgang benötigen. „Etwa ab dem 3. Lebensjahr“ (EXPERT-HENGST 2010) bzw. ausformulierter „wenn Mädchen und Jungen ihre Geschlechtsidentität entwickeln – mit ca. drei Jahren“ (EXPERT-ERNSTSON & BÜNGER 2010) sind sich zwei ExpertInnen einig. Laut EXPERT-HENGST (2010) gebe es generell in den frühen Kita-Jahren viel Gemeinsames zwischen Mädchen und Jungen. Je älter sie werden, umso wichtiger wird ihnen zum Teil die Abgrenzung vom anderen Geschlecht. EXPERT-KRÖGER (2010) kann das „so nicht eingrenzen“, während für EXPERT-KÜHNE (2010) vor allem die „Selbstreflektiertheit der Erwachsenen“ zählt.

Wie beschrieben, wurde die Frage des Alters der Kinder auch in den Gruppendiskussionen gestellt bzw. kam von selber auf. Vor allem im methodischen Einstieg „Jungen brauchen“ und „Mädchen brauchen“ wurde deutlich, dass es eine Trennlinie zu geben scheint, wann Unterschiede im Verhalten von Jungen und Mädchen attestiert werden. Während im Regelfall die Zuschreibung der Bedarfe stereotyp erfolgt, ist bei den Krippenkindern noch alles offen. *„Grad bei uns so die Kleinen, die machen wirklich noch alles. Also unsere unsere Buben die kochen wie*

¹³ Jungenarbeit ist definiert als die „pädagogische geschlechtersensible Arbeit von männlichen reflektierten Fachkräften mit Jungen“.

wild, es sind eigentlich immer die Buben, die an der Küchenzeile stehen und irgendwas kochen und Tischdecken und machen, fast mehr als sogar als die Mädchen“, sagt eine Krippenerzieherin. (Gd-A 228) Ihre Kollegin stimmt zu: „In der Kita bin ich in der kleinsten Gruppe, da ist das für mich völlig egal, also da machen alle alles.“ (Gd-A 347)

Ein bisschen differenzierter ist die Rückmeldung einer anderen Kollegin: „Also im Krippenbereich denk’ ich mal, äh, sind die Unterschiede zwar schon da zwischen Jungen und Mädchen, aber da, sag’ ich mal, sind sie noch nicht so gravierend ausgeprägt.“ (Gd-C 9) Jungs wie Mädchen spielten mit demselben Spielzeug: „Unsere Jungs spielen mit Puppen so wie die Mädchen. Mädchen nehmen auch gerne, sag ich jetzt mal das Typische, Trecker.“ (Gd-C 9) Diese Erzieherinnen haben die stereotypen Zuschreibungen (Jungen – Trecker, Mädchen – Puppen und Kochecke) zwar im Kopf, beobachten aber auch, dass diese noch keine Rolle spielen.

Seit sie in der Kita arbeite, habe sie nur mit den ganz Kleinen gearbeitet und werde jetzt langsam größer mit denen, erklärt eine Erzieherin. „Ich habe mir bisher bewusst noch überhaupt keine Gedanken zu diesem Thema, also als Erzieherin in der Kita, gemacht. (...) Ich bin da offen für alles, was so kommt und wie es dann weitergehen wird, aber es ist bei uns für mich noch kein Thema, also ich hab da noch keine Differenzierung gemacht bisher.“ (Gd-A 358) Scheinbar haben sich für diese Kollegin im Krippenbereich noch keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen ergeben, die einen differenzierten geschlechterreflektierten Umgang erfordern.

Der Sozialpädagoge mit Erfahrung in der Jungenarbeit in der Kita sieht das anders. Seiner Meinung nach müssen Kinder „von Geburt an geschlechterreflektiert betreut werden“. (EXPERT-KÜHNE 2010) Einer anderen Erzieherin dagegen ist auch das Alter von drei Jahren noch zu früh, um Unterschiede auszumachen: „Ja, wo ich denke, diese Rollenverteilung kommt irgendwann eben wirklich von selber, ja, mit drei Jahren ist das noch nicht wichtig.“ Obwohl ihre Kollegin widerspricht: „Ne, da sind sie, da fängt’s dann an, so in dem Alter“, bleibt die Erzieherin dabei: „Die identifizieren sich dann ja dann erst später mit ihrem Geschlecht.“ (Gd-A 250-252) Ihr Einfluss ist ihr scheinbar nicht bewusst – und des-

wegen bemerkt sie noch keine relevanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen.

Ähnliche Ergebnisse hat BLANK-MATHIEU (2008, S. 99-103) herausgefunden: Erzieherinnen nehmen Geschlechterdifferenzen bei den Kindern zwar wahr, beachten diese aber nicht. Sie behaupten viel mehr, sie erzögen die Kinder geschlechtsneutral. Sie halten die Geschlechterdifferenz eher für eine biologische Tatsache, die bei kleinen Kindern noch nicht wichtig sei.

Diese Untersuchung findet also Erzieherinnen vor, die BLANK-MATHIEUS Forschungen bestätigen (siehe dieses Kapitel) und ihnen widersprechen (siehe Kapitel 5.3).

5.4.3 Klettern und Toben

Die erste Antwort der Kita A war: *„Aber Jungs brauchen Freiräume. Zum Klettern.“* (Gd-A 78), mit der nachfolgenden Einschränkung, dass es das *„bei uns gar net gibt. Ja, Platz zum Toben.“* (Gd-A 79)

Erst im Nachgang finden Klettern und Toben in der Gruppendiskussion auch für die Mädchen breite Zustimmung: *„Das brauchen auch die Mädchen.“*

Ja, das brauchen beide.

Ja, deshalb sage ich ja, es wird sich vieles doppeln.

Ja, na klar, natürlich bei beiden.“ (Gd-A 80-83) Hier deckt sich der erste Impuls mit Erkenntnissen der Literatur. So spricht WILD (2008, S. 38) spricht von Bewegungsdrang und Impulsivität der Jungen, ROHRMANN (2009b, S. 63) vom Toben und Raufen der Jungen. BLANK-MATHIEU (2008, S. 99-103) erfasst, dass die Jungen die anderen Kinder durch Toben und lautstarke Spiele stören. Erst im Nachhinein äußern die Erzieherinnen, dass auch Mädchen gern klettern und toben, dass dies „natürlich beide“ betreäfe.

5.4.4 Kämpfen und Wetteifern

In folgendem Sachverhalt sind sich alle Kitas einig: *„Jungs brauchen ähm, etwas, sich auseinanderzusetzen“*, sie brauchen *„ne Möglichkeit zum Kämpfen“*, *„so was Körperliches“*. (Gd-A 98-100) Jungen kämpfen

„um zu zeigen, entweder ich bin jetzt mal der Beste oder irgendwie so“. Sie bräuchten „so Gewinner- und Verliererspiele“. (Gd-A 172) Als „Herausforderung“ stuft es eine Kollegin ein: „Die Jungs brauchen auch irgendwas, woran sie sich messen können. Also ich schaffe das schon, schaffst du das auch?“ (Gd-A 118) Es gehe den Jungs um „sportliche Spiele“, „wo se gegeneinander kämpfen, wo einer der Gewinner ist“. Während die Mädchen in der Mittagspause im Sandkasten spielen, ist bei den Jungen Anderes angesagt: „Ja, und die kämpfen och so. Die woll'n och gerne gegeneinander kämpfen.“ (Gd-C 84) Die Erzieherinnen der Kita B finden viele Namen für das Selbe: „Sportliche Herausforderung“, „Wettkampf“, „Wettkampfverhalten“, „Wetteifer“ oder „Rudelkämpfe“. Es gehe um eins: „sich beweisen. Ja, wer ist der Stärkere?“ (Gd-B 75) Während Kita B von „Catchen“ redet, berichtet Kita C von Ringkampf: „Aber wenn ich jetzt dran denke, hier Jasper und ähm Karl und so, die ham auch gerne mal richtig so Ringen gespielt. (...) Und mal richtig so: 'Wer ist stärker, ja.' 'Wie leg' ich den jetzt auf die Matte' oder so.“ (Gd-C 129-132)

Auch bei diesem Thema kommen die Mädchen erst im Nachgang: „Aber das brauchen die Mädchens auch, das ist bei uns jetzt noch in der Gruppe zurzeit so.“

Ja, es gibt auch Mädchen, die kämpfen wollen, das ist unterschiedlich.“ (Gd-A 105-106) Der Kampfeswille der Mädchen sei „Nicht in diesem Maße, wie die Jungs, aber ganz einzelne.“

Bei uns jetzt wenige

Wenn's ums Spielzeug geht, dann kämpfen die bei uns auch schon.

Bei uns sind's Einzelne.“ (Gd-A 111-112)

Als Kämpferinnen tauchen die Mädchen nur im Nachsatz, als Wettkämpferinnen kommen sie in den Diskussionen gar nicht vor. Dafür werden den Jungen mit verschiedensten Attributen Wetteifer und Kampfeswille attestiert. Dies wird in der Literatur, siehe vorheriges Kapitel, bestätigt. In der weiteren Gruppendiskussion bietet vor allem Kita A explizite Umsetzungsmöglichkeiten des (Wett)Kampfes-Willen (vgl. Kapitel 5.6.1.3) Da die Kolleginnen für die Körperlichkeit und Wettstreitigkeit der Jungen sensibilisiert scheinen, können sie vielleicht mit diesen Eigenschaften auch besser umgehen. Wie sie es umsetzen,

wenn sie diese Eigenschaften nur schwer tolerieren können, zeigt Kapitel 5.6.4.1.

Die Wahrnehmung der Mädchen zeigt, dass diese nur wenig Bedarf am (Wett)Kämpfen zu haben scheinen. Geschlechterreflektierte Arbeit mit Mädchen könnte an dieser Erkenntnis ansetzen, um die Mädchen zu stärken und diese Handlungen auch zu ermöglichen.

5.4.5 Herausforderungen

Kita B erklärt *„Jungs brauchen Herausforderungen“* und einigt sich im nächsten Atemzug: *„Brauchen beide.“*

Brauchen eigentlich beide. (...)

Altersgerechte Herausforderungen.“ (Gd-B 43-49)

Jungen sind aber noch abenteuerlicher: *„Das Waghalsige, das liegt denen so.“* (Gd-C 42)

Auch in diesem Bereich tauchen die Mädchen nachrangig auf, während den Jungen auch noch ein gewisser Übermut zugeschrieben wird. Diese Wahrnehmung korreliert mit der obigen Erkenntnis der Wettkampfreude. Vor allem in der Jungenarbeit mit Jugendlichen gewinnt der Aspekt der Mutproben und Waghalsigkeit eine immer größere Bedeutung.

5.4.6 Bewegung und Action

Auch im Bereich Bewegung treten viele stereotype Vorstellungen über Kita-Grenzen hinweg auf: *„Oft haben Jungs mehr Bewegung, brauchen mehr Bewegung, ne, noch mehr als Mädchen.“* (Gd-B 57-58) Sie haben *„Power!“* In Kita C brauchen Jungs *„och viel Bewegung“*. Auf den Einwurf *„Mädchen brauchen das auch“*, geht die Erzieherin nicht ein. *„Aber Mädchen können länger, die können den ganzen Tag sitzen in ihrer Puppen-ecke und können da spielen, aber Jungs die müssen zwischendurch immer mal*

Powern

Ähm, sich auspowern, mit Ausnahmen natürlich.“ (Gd-C 60-68) ELIOT (2001, S. 612-617) sieht das Bewegungsbedürfnis der Jungen ähnlich

und macht das männliche Hormon Testosteron für die körperliche Beweglichkeit der Jungen verantwortlich.

Die Kolleginnen der Kita B stimmen zu: *„Mädchen setzen sich, wenn man rausgeht auch mal hin und, ähm, würden auch draußen mit Puppen spielen oder sonst was. Die toben zwar auch.“* (Gd-B 59), um sich gleich wieder den Jungen zuzuwenden: *„Aber Jungs, die brauchen Fußball, die brauchen ...“*

Action! [vier Mal]

„Mädchen zum Teil zwar auch, aber es geht manchmal ... sehr oft bei Jungen anders.“

...also bei uns ist das mehr bei den Jungs, ja...“ (Gd-B 59-67) Das viermalige „Action“ unterstreicht die Kita-übergreifenden Rückmeldungen aus Kapitel 5.3.2, dass bei Jungen immer etwas los sei.

5.4.7 Werkzeug

„Jungs brauchen Werkzeuge“, (Gd-A 121) zumindest in Kita A. Sogar die Krippenkinder sind dort schon dabei: *„Jede Gabel oder sonst was wird zum Schraubenzieher umfunktioniert.“* (Gd-A 127) Dabei geht es aber kaum um die Mädchen: *„Nee, die Buben machen das bei uns hauptsächlich.“* (Gd-A 129) Die teaminterne Nachfrage *„Das brauchen Mädchen nicht so, oder?“* wird folgendermaßen beantwortet: *„Ne, das brauchen Mädchen nicht ganz so.“* (Gd-A 125-126)

In allen Gruppendiskussionen kommen die Kolleginnen ebenso auf Werkstatt oder Hausmeister zu sprechen – und in allen Gruppendiskussionen werden vor allem die Jungen als diejenigen wahrgenommen, die daran Interesse haben. Dies sind stereotype Äußerungen, die auch von Kolleginnen einer Kita hinterfragt werden. Dort berichtet eine Erzieherin aus ihrem Privatleben, als sie mit ihrer damals fünfjährigen Tochter dem Handwerker zuschaute. *„Ey null Interesse, richtig null Interesse. Ich war schon richtig wütend. Ich hab´ schon gedacht, du musst deinem Kind doch was Gutes tun wollen, dieses Beibringen, bisschen technischen Verstand, wa?! Es ging nicht. Und Phillip konnte kaum laufen, der sitzt unter jedem Auto, der hat jeden angequatscht, ja?! Jede Schraube, die irgendwo lag mitgenommen. Also das war da.“* Eine Kollegin ergänzt:

„Die Gene waren da.“ (Gd-B 826-830) (vgl. zu diesem Thema auch Kapitel 5.6.5)

5.4.8 Technik und Naturwissenschaft

Tendenzen zur Naturwissenschaft und weg von der Sprache zeigen sich scheinbar schon in der Kita: *„Jungs, äh, wenn man das jetzt so beobachtet hat, interessieren sich sehr viel für Technik, für technische Sachen, also so irgendwas auseinandernehmen und äh. Ja, die Mädchen gucken auch mal rüber, aber wenn ich so an unsere Kita denke, sind es ähm, sage ich mal der größere Anteil von Jungs, die sich dafür interessieren.“* (Gd-C 80) Ähnliches beschreibt KLEIN (1999, S. 25) in seiner Vision eines „Männer-Gartens“: *„Im Technikatelier würden fachmännisch Videorekorder oder Walkman auseinandergenommen.“*

In der Wachgruppe holten die Jungen sich Bücher zu wissenschaftlichen Kinderfragen, z. B. zur Erdgeschichte. *„So und dann, ja, dann legen sie sich so zum Beispiel damit auch auf ´n Bauch, auf ´n Teppich und einer erzählt dem anderen. ‘Ja, das weiß ich schon, das ist die Magma.’ und so und dann horch mal, ach der weiß das schon und dann gehen die Mädchen manchmal gucken, ‘Och, interessiert mich nicht weiter, ich mach’ was anderes’. Die Mädchen sehen die Bücher ja auch, aber die fragen weniger, ob sie die Bücher haben können.“* (Gd-C 81-83) Eigene Beobachtungen des Autors stützen diese stereotyp anmutende These: Während Mädchen in der Kita häufiger Märchenbücher anschauen (bspw. „Die Meerjungfrau“) schmökern Jungen auch gern durch Lego-Kataloge oder Traktor-Broschüren.

5.4.9 Nichts und Material

Kita C hat einen klaren Unterschied ausgemacht: *„Mädchen brauchen oft Materialien, um sich verwirklichen zu können. Ich sag mal jetzt schlechthin Puppensachen, also Spielzeug, Materialien in dem Sinne zum Hantieren, zum Agieren.“* (Gd-C 28) Die Kolleginnen stimmen zu und präzisieren: *„Bastelmaterialien und all so was“, „Tücher“ und „Schicki-Micki“.* (Gd-C 31-33) Jungen im Gegensatz *„die konnten sich immer mit nichts beschäftigen. Die ham’ Ideen gefunden“.* (Gd-C 39) Und ergänzen: *„Sie finden Themen ohne große materielle Anreize. Schneller, finde ich, als*

Mädchen." (Gd-C 54-55) Hier widerspricht eine Kollegin, die neu in der Einrichtung ist: „*Obwohl ich sagen muss, zum Beispiel, wenn wir Waldtag haben oder so, dann nehmen wir ja auch nichts mit*" und erfährt ein bestätigendes „*Eben*". Sie fährt fort: „*Da sind se aber alle gleich. Da kann ich nicht sagen, ich brauch' jetzt ´ne Schippe, oder irgendwie.*" (Gd-C 56-59)

Die Kolleginnen der anderen beiden Kitas haben diese Beobachtungen nicht gemacht – und Fakten zum Material-Einsatz von Jungen und Mädchen sind dem Autor auch nicht bekannt. Interessant ist der Einwurf der neuen Kollegin (im Anerkennungsjahr), dass beim Waldtag auch die Mädchen ohne Material auskommen. Ohne diesen Einwand wäre das gesamte Team der Argumentation gefolgt. Durch den Einspruch und das bestätigende „*eben*“ wird die These abgeschwächt. Aus eigenen Erfahrungen mit Waldtagen kann der Autor sagen, dass im Forst wirklich kaum Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Materialeinsatz auszumachen sind. Da nehmen sich alle Kinder gern Stöcke, Zapfen oder ähnliches und wandeln diese in ihrer Phantasie in alle möglichen Gegenstände um.

5.4.10 Nonverbal und verbal

Eine unterschiedliche Art und Weise der Kommunikation attestieren die Erzieherinnen der Kita C den beiden Geschlechtern: „*Was mir auch auffällt ist, ähm, dass Mädchen meistens Sprache brauchen.*" (Gd-C 70) Jungen verstünden sich auch über Gestik, Mimik. (Gd-C 76) „*Jungen sprechen eher nonverbal, können sich trotzdem verständigen.*" (Gd-C 70) In einer Beobachtung sind die unterschiedlichen Kommunikationsarten, die diese Erzieherin beschreibt, auffällig – interessanterweise wirklich in der Gruppe der Erzieherin, die einige Monate vorher dieses äußert. (vgl. Kapitel 5.7.4.2)

In den Gruppendiskussionen arbeiten die Erzieherinnen heraus, dass Jungen sehr wohl kommunikativ sind – wenn sie ihren Interessen naheliegende Ansprechpartner (bspw. Hausmeister, meist der einzige Mann in der Kita) oder Themen (bspw. Feuerwehr, Dinosaurier) treffen (vgl. Kapitel 5.6.3.3).

RABE-KLEBERG (2003, S. 87) formuliert, dass mit verschiedenen Sprachen gesprochen wird. „Die Sprachstile der Mädchen sind eher auf Verbindung und Verbindlichkeit ausgelegt, Konflikte werden eher indirekt und zumeist sprachlich ausgetragen. Bei den Jungen ‘spricht’ eher der ganze Körper und es wird um abstrakte Regeln von Konkurrenz, Gleichberechtigung und Herrschaft gerungen.“

5.4.11 Tanzen und Singen

Im künstlerischen Bereich sind laut den Rückmeldungen die Mädchen wieder stärker vertreten. So tanzen Mädchen und Jungen gern, *„Aber Mädchen bewegen sich doch, doch so’n bisschen Hm, ja... (lachen)*

Von der Ästhetik her...“ (Gd-B 97-99). Mädchen tanzen feiner, so erarbeiten die Erzieherinnen der Kita B. Die Deutungshoheit scheint bei den Pädagoginnen zu liegen, ebenso wie die Art der Tanzangebote. Es ist wahrscheinlich, dass Mädchen sich im Ballett graziöser als Jungen bewegen – im Breakdance mögen aber letztere die Oberhand behalten. Interessanterweise wurde in dieser Kita eine Tanzgruppe beobachtet, die zu zweideutigen Ergebnissen führt (vgl. Kapitel 5.7.3.2)

Dass Tanzen was für beide Geschlechter ist, unterstreicht Kita C: *„Also zum Beispiel bei uns in der kleinen Gruppe tanzen die Jungs genauso Ja, das stimmt.*

Vielleicht sogar noch verrückter als die Mädchen, ja, also das ist so.

Bei uns [2 bis 3 Jahre alt, d. A.] ist es aber auch noch so. Kannst de nicht trennen.“ (Gd-C 179-182) Hier nennen die Erzieherinnen wieder das Alter als eine wichtige Komponente. So tanzen bis zum Alter von zwei bis drei Jahren Jungen und Mädchen genauso.

Ebenso ist das Singen bei beiden Geschlechtern beliebt: *„Die singen ooch gerne, unsere Jungs. (...) also die stellen sich gar nicht dumm an (...) Doch, singen tun alle gerne.“* (Gd-B 239-240) Interessant wäre eine Aussage dazu gewesen, warum sich die Jungen „dumm anstellen“ sollten bzw. was die Erzieherin damit genau meint.

Während diese benannten Jungen gerade „Bruder Jakob“ gern singen, berichtet Kita C von der Sing- und Tanzvorliebe ihrer Mädchen: *„Am besten, wenn sich noch was dreht, wenn se verkleidet sind.“*

„Dass die ihre Mikros bauen und denn (...) Singen, auch nachsingen, die neuesten Hits.“ (Gd-C 170-178) Dies ist ein schon häufiger gehörtes Phänomen durch „Sing-Star“ als Computerspiel und Fernseh-Darstellungen wie „Deutschland sucht den Superstar“.

5.4.12 Verkleiden

Das Verkleiden und die Auswahl der Kleidungsstücke war eines der interessantesten und beliebtesten Themen der Gruppendiskussionen. (siehe auch Kapitel 5.5.5). Auch schon während der Erarbeitung „Jungen brauchen“ und „Mädchen brauchen“ wurden interessante Fragen aufgeworfen.

„Verkleiden (...) tun sich Jungs und Mädchen ganz doller gerne“, berichten die Erzieherinnen der Kita B. *„In eine andere Rolle schlüpfen“* oder *„in einen Rock schlüpfen“*. Die Kolleginnen der Kita A stimmen zu: *„Verkleidungsgeschichten, oder? So was machen die och gern.*

Ja, Jungs och.“ (Gd-A 152-153) Auch in der Großen Gruppe verkleideten sich die Jungs noch. *„Aber die identifizieren sich dann mehr mit Stärkeren“,* wie Spiderman. In Kita B sind die Jungs vor allem Polizisten und Ärzte. KLEIN (1999, S. 25) sieht in seiner imaginären Männer-Kita auch einen Fundus von Schwertern, Rüstung, Polizeimützen, Lasso, Cowboygürtel, Bauarbeiterhelm, Kochmütze und Detektivausrüstung.

Ein Junge verkleidet sich anders. *„Der Junge schlüpft auch mal in den Rock“,* sagt eine Kollegin und ruft damit ein Lachen der anderen Erzieherinnen hervor. (Gd-B 264) Was dieses Lachen als Antwort bedeutet, bleibt im Dunkeln.

Röcke für Jungs sind auch in der Kita A keine Seltenheit: *„Das ist immer nur so in einem bestimmten Alter, ja, dass Kinder eben so Röckchen anziehen, gerade die Jungs oder ´ne Puppe wollen. Das relativiert sich irgendwann wieder, weil natürlich auch von außen, Einflüsse von außen irgendwo kommen und irgendwann die Kinder schon untereinander eigentlich sagen: ´Warum ziehst denn du ´nen Rock an, du bist kein Mädchen.´ Ja. Also es kommt irgendwo wieder, so spätestens Ende Mittlere, Anfang Ältere Gruppe beobachte ich, dass das dann eigentlich wegbricht bei den Kindern.“* (Gd-A 242) Hier werden bestimmte Einflüsse genannt,

warum Jungen ab einem bestimmten Alter keine Röcke mehr tragen. Einerseits werden die Kommentare der Kinder untereinander angeführt. Andererseits könnten es auch genetische oder biologische Gründe sein, dass „das dann eigentlich wegbricht“. Die Erzieherin äußert nicht, dass sie ihren Teil dazu beitragen könnte, dass der Junge sich mit Rock nicht unwohl fühlt, bzw. das nicht „wegbricht“.

In Kapitel 5.5.2 wird aufgezeigt, dass Jungen und Röcke ein hochsensibles Thema der Gruppendiskussion und in den Kitas sind – und dass die Jungen wenig ermuntert werden, sich mit Röcken zu verkleiden.

5.4.13 Kuscheln

„Liebe“, „Zuwendung“ und „Kuscheleinheiten“ sind die ersten Begriffe, die die Erzieherinnen der Kita B bei den Bedarfen nennen – und ordnen sie den Mädchen zu. „Die Jungs auch!“ und „Jungs auch!“ und „Jungs auch. Ja, aber nicht so, ich find nich so, wie die Mädchen.“ sind die schnellen Reaktionen. Nach einigem „Doch“ und „Bei uns nich“ und „Doch“ und „Ich find, später“ einigt sich das Team darauf, dass es „gruppenbedingt“ und „kindbedingt“ sei: „Ich glaube, dass die’s unterschiedlich zeigen.

Und vom Alter her is das unterschiedlich.

Die sind nachher größer und dann ändert sich’s.” (Gd-B 11-38)

In der Kita C hat man Ähnliches bemerkt: „Aber ich würde jetzt im Moment och nicht sagen, dass die Mädchen mehr kuscheln. (...)“

Bei Jungs und Mädchen ist das gleich.

Ich würd’ schon sagen, das ist altersabhängig.“ (Gd-C 184-190)

Wieder wird das Alter der Kinder als Faktor genannt, durch den Veränderungen sichtbar sind: „Es stimmt, umso älter sie werden, die Jungs woll’n dann nicht mehr so kuscheln. Die dich früher dann mal so gedrückt und so

Wenn se älter werden

Die finden det doof, ja.

Die schämen sich dann irgendwie, das ist so.“ (Gd-C 202-205) Dies sei „eben doch auch von der Entwicklungsphase her“ so – aber mit Ausnahmen: „Ich denk, klar, die anderen die sind schon so, die kommen nicht

mehr so viel, aber alle sind eben doch nicht so." (Gd-C 213) Bisher gibt es nur wenige Untersuchungen zu Kuscheivorlieben. Erste Ergebnisse aus der Bindungsforschung (AHNERT, PINQUART und LAMB 2006, AHNERT 2004) deuten allerdings darauf hin, dass Mädchen bessere Bindungen zu Erzieherinnen aufbauen als Jungen. Dies kann auch dazu führen, dass sie ihre Bedürfnisse nach Kuscheleinheiten offener äußern als Jungen.

Nur beim Vorlesen seien noch keine „Kuschel-Unterschiede“ auszumachen: *„Aber wenn wir ´ne Geschichte vorlesen, komm se alle. Am besten, müsstest de zehn Beine haben, einer im Rücken, einer hier, zwischen de Beine zumindest in dem Alter noch.“* Auf die Nachfrage, ob bei den Bedarfen der Mädchen noch „Geschichten vorlesen“ notiert werden soll, sind sie sich einig: *„Das brauchen die Jungs auch.“* (Gd-C 214-217)

5.4.14 Gestalterisches

„Insgesamt gestalterische Sachen, find ich, machen Mädchen lieber als Jungen“, (Gd-A 151), äußert eine Erzieherin der Kita A. Die Kolleginnen der Kita B sehen das ähnlich: *„Wenn’s um’s Basteln geht oder Feinarbeiten (...) oder so fein filigrane Dinge, da sind die Mädchen eher da, zum Auffädeln, und sitzen auch länger und malen ooch mal ´n schönes Blatt so, das machen Jungs nich sooooo gerne.“* (Gd-B 101-108) Sie bescheinigen den Mädchen *„mehr Ausdauer im künstlerischen Bereich“*, *„mehr Kreativität“* und *„Ehrgeiz“*. (Gd-B 112-117)

In den Aussagen zeigt sich, dass das Gestalten aber auch im Ergebnis bestimmten weiblichen Normvorstellungen von Ästhetik unterliegt. Vielleicht bemerken die Jungen, dass ihre Werke weniger Anklang finden und widmen sich deshalb anderen Dingen.

5.4.15 Ruhige Räume

„Ruhige Ecken“, *„ruhige Räume“* oder *„Nischen“* sind für die Mädchen wichtig, finden die Erzieherinnen der Kita C, *„dass sie sich da zurückziehen“*. So werde der Bewegungsraum dafür genutzt: *„Die wissen, die dürfen dann nirgends hochklettern, legen sich dann ihre Decken hin und erzählen sich dann was oder spielen mit ihren Puppen. Aber die woll’n*

dann nicht gestört werden, und da soll auch am liebsten kein anderer noch mit rein, die woll'n ihre Nischen und Ecken haben." (Gd-C 90-99) Der Bewegungsraum wird von den Mädchen als Ruheraum genutzt, in den dann kein anderer mehr hinein darf und in dem sie auch nicht klettern dürfen und wollen. Dass die Erzieherinnen dies äußern ist ein Hinweis auf die mangelnde Perspektive für die Belange von Kindern, die sich bewegen und klettern wollen. Interessant wäre es zu erfahren, wie oft der Bewegungsraum für solch ruhige Aktivitäten genutzt wird – und wie sich bewegungswillige Kinder in dieser Zeit beschäftigen.

Die Mitarbeiterinnen der Kita A halten dagegen: „*Alle beide brauchen Platz.*“ und fügen an: „*Rückzugsmöglichkeiten und Platz*“, „*so kleine Ecken*“, „*Kuschelecken*“ und „*Räume zum Zurückziehen*“. (Gd-A 134-138)

5.4.16 Männliche Erzieher

Kita A denkt während der Bedarfe über männlicher Erzieher nach: „*Ich denke auch, dass für Jungs wär auch gut, wenn im Haus ein männlicher Erzieher wäre.*“ Auf Nachfrage, warum der gewünscht wäre, kommt die „*Bezugsperson*“ und „*Ja, so die Vaterrolle, also ich weiß das von meinem Sohn, als in Z¹⁴ ein Mann aufgetaucht ist, ist der erstmal richtig, hat der sich erstmal wohl gefühlt*“. (Gd-A 85-90) Die Nachfrage aus dem Team „*Wer denkt aber mal an die Mädchen?*“ erntet ein „*Ja, für die ist das kein Schaden, aber die brauchen das, glaube ich, nicht so.*“ und allgemeines Gelächter über „*für die ist kein Schaden*“. Später konkretisieren die Erzieherinnen: „*Die brauchen den noch mehr als die Jungs.*“

Der Vater ist der starke Arm für ein Mädchen, die brauchen den erst recht.

Die brauchen den beide.“ (Gd-A 91-97)

Der Ausgangspunkt als Bezugsperson für Jungen ist ein positiver Ansatz – aber für die Mädchen scheinbar nicht so wichtig. Für sie gewinnt der Mann nicht als Bezugsperson, sondern als Beschützer Bedeutung. Hier spielen die Jungen wieder weniger eine Rolle. Dies ist zu einseitig gedacht.

¹⁴ anonymisierter Ortsname

Interessanterweise verfügt die Kita A über einen männlichen Erzieher, nämlich den Leiter der Einrichtung. Dieser ist allerdings nicht im Gruppenbetrieb tätig, sondern arbeitet im Hort. Inwieweit die Erfahrungen der Kolleginnen mit ihrem männlichen Mitarbeiter bei dieser Bedarfsnennung eine Rolle spielen, wurde nicht nachgefragt.

5.4.17 Zusammenfassung

Die Erzieherinnen können ohne lange Pause zum Überlegen zuordnen, was Jungen und Mädchen brauchen. Dabei widerlegen sie bei einigen Gelegenheiten die Erkenntnisse aus der Literatur – und bestätigen sie in anderen Aussagen wieder.

Die Teams starten jeweils unterschiedlich in die Diskussion, thematisierten Mädchen (Liebe, Zuwendung, Materialien) oder Jungen (Toben, Klettern) zuerst. Im Endeffekt ähneln sich die Ergebnisse.

Geschlechtsstereotype Zuweisungen nennen die Erzieherinnen schnell.

So müssen Jungen vor allem

- toben, kämpfen, wettkämpfen
- sich bewegen
- handwerkeln

Mädchen brauchen vor allem

- ruhige Ecken
- Material
- Gestalterisches/Kreatives

Beide brauchen

- Singen und Tanzen
- Kuscheleinheiten
- Verkleiden
- männliche Erzieher

Es fällt den Erzieherinnen schwer, über den geschlechtstypischen Horizont heraus zu denken. So werden im Laufe der Diskussion die Bedarfe zwar angenähert – aber immer erst nach einer Denkpause bzw. dem

Nachsatz: „na einige Mädchen/Jungen“. Diese klaren Unterschiede in der Nennung der Bedarfe widersprechen einer Untersuchung von BLANK-MATHIEU (2008, S. 99-103). Die Forscherin hat die Erfahrung gemacht, dass Erzieherinnen erst auf viele Nachfragen Differenzen zwischen Jungen und Mädchen einfallen.

Wichtig für die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen und deren Vorlieben ist das Alter der Kinder: Bis ungefähr zum dritten Lebensjahr nehmen die Erzieherinnen noch keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern wahr – im Krippenalter sind noch alle Verhaltensweisen akzeptiert. Dies deckt sich mit den meisten Beschreibungen aus der Literatur und der ExpertInnenfragebögen.

Bezeichnenderweise gab es zu Beginn der Diskussion nur eine Rückmeldung, dass sich Bedarfe doppeln könnten. Alle anderen Erzieherinnen bedienten zu Beginn der Diskussion jeweils nur ein Geschlecht. Deshalb muss noch mal auf die Aufgabenstellung „Jungen brauchen“ und „Mädchen brauchen“ hingewiesen werden. Sie machte zwar Vorgaben, sich zu beiden Geschlechtern zu äußern – legte aber nicht fest, die beiden Geschlechter nur einzeln zu sehen.

5.5 Hinderliche Faktoren im geschlechterreflektierten Umgang (mit Jungen)

5.5.1 Struktur und Organisation

In der praktischen Pädagogik in den Kindereinrichtungen sind Rückmeldungen wie „Wann sollen wir das denn alles noch machen“ oder „Wie soll denn das in unseren Räumlichkeiten gehen“ keine Seltenheit. Und sie sind auch nicht verwunderlich, da beispielsweise im SGB VIII kaum Verfügungszeiten für ErzieherInnen eingeplant sind, in der sie ihre Angebote planen und auswerten können. Auch das Platzproblem ist in den Kitas evident – meist werden Gruppenräume während der Mittagszeit zu Schlafräumen umgebaut und Spielmaterial muss in dieser Zeit weggeräumt werden.

Unter diesen Umständen sind die Rückmeldungen zu strukturellen Problemen sehr überschaubar. Eine Erzieherin der Kita C berichtet von

einem Projekt mit Schraubstöcken und **Werkbank**: „Das war was Neues, aber weil wir brauchen so viele Tische da drin, wir brauchen so viel Platz da drin, weil wir nicht woanders essen können so und dann hat man das bloß hin und her gestellt, also ist es wieder draußen im Schuppen gelandet, ne?!“ Sie habe bei diesem Projekt Jungen und Mädchen „selbstständig agieren lassen, die haben da mit Feilen und Hämmern und Nägel und Reinschlagen“. Sie bemerkt, „dass unsere Räumlichkeiten dem noch nicht wirklich Rechnung tragen. (...) Das ist so der Punkt, wo ich sage, das fehlt mir irgendwo.“ (Gd-C 225-227) Auch zu einem späteren Zeitpunkt in der Gruppendiskussion kommt sie auf das Thema zurück: „Wie gesagt, ähm, an der Werkbank habe ich mit den Kindern auch mal nachmittags gearbeitet, ham se auch gesagt: ‘Müsstet ihr öfters machen’, ne?! Aber wie gesagt, das ist ein Aufwand und alles reinzuholen.“ (Gd-C 254) Die Kollegin bemerkt einerseits, wie gut das Angebot ankommt, andererseits nennt sie die fehlenden Räumlichkeiten und den Aufwand.

In der Kita A ist die Werkstatt ebenso ein Thema. Diese ist schon aufgebaut, aber wird noch zu selten genutzt: „Was mir immer wieder einfällt, ist diese Werkstatt, wo wir wahrscheinlich viel mehr nutzen müssen, damit Jungen einfach was haben, wo sie hämmern können und klopfen können, sich körperlich ein bisschen betätigen können. Das käme dem wahrscheinlich och noch nah. Aber das hängt noch.“ (Gd-A 346) In dieser Kita werden vor allem die Jungen als Hauptnutzer der Werkstatt gesehen – Mädchen werden nicht erwähnt¹⁵. Kita A hat im Laufe der Gruppendiskussion aber Ansätze entwickelt, die Werkstatt zukünftig häufiger zu nutzen. (Konkretes dazu im Kapitel 5.6.1)

Auch anderes kreatives Baumaterial lagert aus Platzgründen im Schuppen der Kita C: **Bausteinkisten**. „Ich weiß aber, wenn es eine Ecke bei uns geben würde, da würden die Jungs den ganzen Vormittag nicht zu sehen und zu hören sein. Weil die das erstmal nutzen würden. Das sind Widersprüche. Ich ich weiß, dass da noch sehr viel mehr passieren könnte, aber im Moment ist die Umsetzung in Frage gestellt“, sagt die Erzieherin. Eine andere Kollegin fügt hinzu: „Ich hab’ zwei Kisten Bausteine da, die Jungs spielen unheimlich gerne damit, ham früher immer damit gebaut.“

¹⁵ siehe auch im Kapitel 5.4.7: Auch dort wird den Mädchen ein Bedarf dessen abgesprochen.

Aber bei uns wird auch drinne geschlafen und das alles bis zum letzten ausräumen, alles ausräumen und da kann es nicht stehenbleiben. Und ich hab' och die Erfahrung gemacht, wenn sie das stehenlassen können und können morgen weiterbauen, sehen se schon, ham se wieder neue Ideen und da macht es ihnen auch viel mehr Spaß. Und das ist dann gar nicht.“ (Gd-C 231-233)

Die Problematik „Bausteinkisten“ wurde auf die Frage des Autors erwähnt, wann geschlechtersensibel¹⁶ gearbeitet würde. Auf die erneute Nachfrage, ob Bausteine geschlechtersensibel seien, antworteten die Erzieherinnen: *„Da bauen Mädchen mit wie Jungen.*

Da bauen Mädchen auch mit. Hier Puppenstube oder im Kinderzimmer oder was se bauen.

Die konstruieren genauso ihre Bauten äh äh wie die Jungs auch.“(Gd-C 234-237) Hier bewirkt die Nachfrage, dass die Kolleginnen den anfänglichen Zusammenhang zwischen Bausteinkisten und geschlechterreflektiertem Handeln revidieren.

*„Uns fehlt irgendwo ein **Raum, wo die sich richtig austoben können**“, benennt eine Erzieherin der Kita A einen weiteren strukturellen Mangel: *„Wir haben schon Kinder, die brauchen unheimlich viel Bewegung und es sind eben oft diese Jungs, die wirklich rennen wollen, die toben wollen, die ihre Kräfte messen wollen.“* (Gd-A 344) Im besten Fall können sich die Kinder im Freigelände austoben. Während der Beobachtung lässt eine Kollegin der Kita A auch in den Räumen bewegungsintensiveres Spiel zu (vgl. Kapitel 5.7.2.1).*

Einen anderen strukturellen Grund gegen genderreflektierten Umgang spricht eine Kollegin der Kita A an: *„**Personalmäßig, zeitmäßig** ist das gar nicht gegeben, dass ich wirklich spezifisch auf einzelne, dass ich beispielsweise die Jungstruppe auch noch detailliert, geht gar nicht. Ja, wenn man oft alleine steht.“* Die einzige Möglichkeit sehe sie, wenn man sagt, *„dem einen liegt das jetzt mehr, ja, wenn ich sage, ich bin heute mal nicht gut drauf, dass sie die Sportrolle übernimmt“.* Missstände sieht sie aber nicht: *„Aber Probleme gibt's eigentlich nicht, wie gesagt ich möcht's ein-*

¹⁶ Dieser Begriff wird in dieser Untersuchung als Synonym für den Begriff „geschlechterreflektiert“ verwendet.

fach nicht.“ (Gd-A 353) Durch die Information in diesem Nachsatz scheint eher die fehlende Motivation und nicht die Personalsituation ein Hinderungsgrund zu sein. Eine geschlechtersensible Pädagogik wird hier als ein „Extra“ verstanden und nicht als immanentes Qualitätsmerkmal jeder Pädagogik.

5.5.2 Verwissenschaftlichung der Debatte

Die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussionen wussten, dass die Gender-Thematik bearbeitet werden soll. Sie waren ebenso über die Untersuchung, an der der Autor arbeitet, informiert. Insofern schienen einige Teilnehmerinnen fachlich und emotional schwierig in der Lage zu sein, sich auf die Diskussion einzulassen.

Ebenso deutlich wurde, dass die wissenschaftliche Debatte, wie sie Wissenschaftler deutschlandweit oder das KgKJH als Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis führen, bei den Erzieherinnen kaum angekommen ist. Auch ROHRMANN (2008, S. 329) hat bei seinen Gruppendiskussionen zur Geschlechtertrennung in der Kindheit festgestellt, dass PädagogInnen die in der Forschung formulierten Differenzierungen und Relativierungen als „praxisfern“ und damit irrelevant empfinden. Auf der anderen Seite werden Praxisprojekte von Wissenschaft und Forschung ebenso wenig rezipiert. ROHRMANN (2008, S. 382) plädiert für den gelingenden Dialog von Praxis und Wissenschaft. Dazu müssen einerseits PraktikerInnen relevante wissenschaftliche Erkenntnisse aufgreifen und in ihrer Arbeit von Forschung und Evaluation begleitet werden. Andererseits müssen die Ergebnisse von Praxisprojekten in der wissenschaftlichen Diskussion besser rezipiert werden.

Einige Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion können sich auf die Thematik gut einlassen, die Mitarbeiterinnen einer Kita haben schon diverse Fortbildungen zur Gender-Frage besucht. Trotzdem zeigt sich, dass einige Erzieherinnen den wissenschaftlichen Ansatz für zu abgehoben und praxisfern halten. Ihnen ist das alles zu differenziert: *„Ich weiß nicht so richtig, äh. Ich sag mal, ich geh immer davon eigentlich aus, was so die Interessen der Kinder sind. Ich würde jetzt nicht so differenzieren, weiß ich nicht. Weil ich eigentlich in meiner täglichen Arbeit das*

wirklich so sehe, dass das, was gerade Thema bei den Jungs ist, fasse ich, nehme ich an und versuche, da was draus zu machen und denen Angebote zu schaffen und wenn die Mädchen irgendwie Interessen haben, dann mach ich das och. Dass ich das jetzt nur so differenziere, dass ich jetzt unbedingt nur das für die Jungs und nur das für die Mädchen, ich lass das mehr so ineinander fließen.“ (Gd-A 334) Ihr Verständnis von geschlechtssensibler Pädagogik ist monopädagogischer und handlungsorientierter Natur. Wichtig ist es, sowohl auf offensichtliche als auch auf versteckte Bedürfnisse der Jungen und Mädchen einzugehen.

Diese Erzieherin greift auf ihre Erfahrungen in der Kindheit zurück, wo sie „nur mit Jungs gespielt“ hat und erklärt ihre eigene praktische Umsetzung von geschlechterreflektiertem Arbeiten: „Und ich erklär denen, meinen Jungs aus der Gruppe, wie man klettern kann genau so wie den Mädchen oder spiele mit den Mädchen Fußball wie mit den Jungs.“ Sie „differenziere das nicht so“. Aber bei Experimenten habe sie „oftmals das Gefühl, die Jungs haben da mehr Interesse für als die Mädchen. Die Mädchen hören da halt nicht so zu oder fragen nicht so viel wie manche Jungs“. Ihr abschließendes Fazit: „Aber ich sehe das nicht so differenziert, ehrlich nicht.“ (Gd-A 334)

Auch eine Kollegin derselben Kita wehrt sich gegen das Theoretisieren: „Wie gesagt, ich denke mal oder trau mir zu, mit beiden Kindern, beiden Parteien zu arbeiten, will da auch keine Unterschiede machen. Wie gesagt, so lange ich noch krauchen kann, körperlich und so, mache ich allen Mist mit ob wie gesagt, wenn jetzt die Jungs sagen, jetzt hier, sie kommen hier mit ihren Schwert, hier, Ritter, ja zur Ritterparty, (...) dann animiere ich die Kinder und dann mach ich eben mit und die anderen Mädels sind dann halt eben automatisch. Ich greif das auf, was aktuell ist, im Sinne der Kinder und ich will das einfach nicht differenzieren.“ (Gd-A 353)

Das „keine Unterschiede machen“ wirkt künstlich, da sie trotzdem von „zwei Parteien“ spricht und Mädchen und Jungen als zwei verschiedene Gruppen wahrnimmt. Dies birgt die Gefahr der Verallgemeinerung, liegt aber vielleicht auch wieder an der wissenschaftlichen Fragestellung. In dieser Aussage wird nicht deutlich, unter welchen Umständen eine Ritterparty geschlechterreflektiert sein kann.

Der Begriff „differenzieren“ scheint bei den Erzieherinnen nicht nur für „unterscheiden“, sondern auch für „wissenschaftlich betrachten“ zu stehen. Denn obwohl einige Erzieherinnen beschreiben, wie sie den Jungen und Mädchen Angebote machen, die geschlechterreflektiert sein könnten (Ritterparty, Fußball, Klettern, interessengeleitetes Arbeiten für Jungen und für Mädchen), verschließen sie sich der wissenschaftlichen Diskussion.

5.5.3 Fehlende Auseinandersetzung mit dem Thema Gender

Teilweise haben sich die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion noch nicht mit dem Thema befasst, wie es schon in der Positionierung anklingt. Auch diese Rückmeldungen kommen aus der Kita A: *„Also ich hab mir bis jetzt noch nicht so viele Gedanken über das Thema gemacht.“* (Gd-A 335) Auch EXPERT-KRÖGER (2010) hat eine geringe Präsenz des Themas in den Besprechungen und Diskussionen beobachtet.

Eine andere Kollegin beginnt, sich damit auseinanderzusetzen: *„Ich fange jetzt erstmal so an, (...) darüber zu reflektieren, was (...) ich da eigentlich so, (...) wie ich dazu stehe oder was da meine Befindlichkeiten oder auch wo ich herkomme, wie ich selber geprägt bin, also ich fange jetzt in dem Moment an, da drüber erstmal nachzudenken.“* (Gd-A 339-341)

Die Gruppendiskussion scheint ein guter Anstoß zur Selbstreflexion zu sein. Erzieherinnen, die sich bisher mit Gender noch nicht befasst haben, werden sensibilisiert. Interessant ist dabei auch der autobiografische Kontext: Die Erzieherin möchte ihre Befindlichkeiten unter ihrer eigenen Prägung betrachten. Dies ist ein wichtiger Hinweis für die Handlungsempfehlungen.

5.5.4 Reproduktion der Geschlechterstereotype

Eine der am meisten diskutierten Fragen in der Gender-Thematik ist, inwieweit Geschlechtsstereotype reproduziert werden – durch Aussagen, durch Handlungen, durch Strukturen. Ist die Aussage: „Jungen sind lauter als Mädchen“ ein Stereotyp? Ein Klischee? Ein Vorurteil? Ein persönlicher Eindruck? Oder ist sie ein Ergebnis einer objektiven Be-

obachtung? Ein Fakt, gewonnen aus Erkenntnissen der Neurobiologie? Ein Ergebnis der Lautstärkemessung des TÜV? Inwieweit müssen Aussagen zu Eigenschaften der Geschlechter hinterfragt werden? Inwieweit ist dies nur eine wissenschaftliche Debatte, während in der Kita-Praxis Konsens herrscht, dass Jungen und Mädchen nun mal so sind?

Bedenklich werden Aussagen über Geschlechterstereotype aber dann, wenn sie stigmatisieren, wenn sie Fähigkeiten auf Grund des Geschlechts absprechen oder Zustände zementieren. Wenn die Generalisierung dazu führt, dass leise Jungen und laute Mädchen aus dem Fokus der ErzieherInnen gelangen. In den Gruppendiskussionen sind einige Wortmeldungen aufgefallen, die, zumindest in der Gender-Frage, grenzwertig sind.

In Kita A wird überlegt, wie eine Regelung zu finden sei, was das Kämpfen der Jungen mit Stöcken betrifft: *„Weil manchmal wird's dann laut so je nachdem, bei dem anderen wird's wieder verboten, wenn sie Stecken haben zum Kämpfen.“* Neben der unerwünschten Lautstärke, die den Jungen zugeschrieben wird, kommt es auch noch zum Schießen: *„Aber insgesamt bin ich jetzt jemand, ich möchte Schießen nicht verbieten, weil des schon was ist, das sehen se ja, das kriegen se überall mit.“* RABE-KLEBERG (1999, S. 282) unterstützt diese Wahrnehmung: *„Beobachten wir Jungen in diesem Alter, so finden wir sie laut schreiend, herumrennend, das Weite suchend, immer auf der Flucht, immer bewaffnet, kämpfend, um was auch immer rennend. Geben sie ihm kein Spielzeuggewehr, nimmt er den Stock. Nehmen sie ihm den Stock, dann schießt er mit dem Finger.“* Die Erzieherin konkretisiert das Dilemma: *„Und wenn wir es dauernd verbieten, ist auch blöd. Andererseits ist natürlich, es rastet total aus, wenn man's mal zulässt, dann geht's im Garten zu, wie bei die Gestörten.“* (Gd-A 215) Vielleicht ist das „mal zulassen“ die Ursache für das wilde Spiel, da sich Schießlust und Energie aufgestaut haben, die dann in einem Überschwang auftreten?! Würden solche Aktivitäten regelmäßig erlaubt, würde vielleicht mit der Zeit eine Relativierung auftreten.

Natürlich ist der Ärger über „die Gestörten“ auf der persönlichen Ebene verständlich und auch der Autor kennt diese Situationen aus seiner Arbeit als Kita-Erzieher. Auf der professionellen Ebene gehören solche

Äußerungen und Zuschreibungen, auch im Überschwang einer Gruppendiskussion, vermieden.

Andere Rahmenbedingungen, die aus geschlechterstereotyper Sicht fragwürdig sind, schafft sich Kita A selbst: In einem Hort mit einem männlichen Erzieher hat die Kollegin *„das Glück, dass ich sagen kann: ‘Ich spiel kein Fußball, geh raus und frag ihn!’ Das funktioniert auch recht gut. Also im Hort ist es wirklich so recht klassisch.“* Sie würde das mit den Mädchen auch machen, aber er sei ja fast immer da. *„Ich mach dann so hausfrauliche Tätigkeiten, wie das so wie das Herr Meier dann immer so nennt: ‘Bleiben Sie mal drin und machen Sie Hausaufgaben, kümmern Sie sich um die Tränen und verarzten Sie Knie.’ Also ich meine, er macht’s och alles, aber alles recht klassisch.“* (Gd-A 347) Interessanterweise erklärt die Erzieherin, wie „klassisch“ dies doch alles sei, hinterfragt es aber nicht, sondern verstärkt es durch den Ausdruck „hausfrauliche Tätigkeiten“ noch. „Unbewusste Reproduktion der traditionellen Geschlechterstereotype“, nennen EXPERT-ERNSTSON & BÜNGER (2010) dies. Der Erzieher tobt mit den Kindern und die Erzieherin übernimmt hauswirtschaftliche Tätigkeiten. Spannend wäre hier die Rückmeldung während der Gruppendiskussion oder der ausgefüllte Fragebogen des angesprochenen männlichen Kollegen (Leiter der Kita und Mit-Begründer des regionalen Jungenarbeitskreises) gewesen, wie er diese Aufteilung der Tätigkeiten unter dem geschlechtssensiblen Blickwinkel sieht.

BLANK-MATHIEU (2008, S. 87) erklärt diesen Umstand folgendermaßen: *„Sobald ein Mann in der Kindertageseinrichtung arbeitet, verhalten Frauen sich nicht mehr ihren Kompetenzen gemäß, sondern, wenn sie ihre weibliche Sozialisation noch nicht reflektiert haben, in der gelernten weiblichen Rolle. Damit wird für Mädchen ein Vorbild geschaffen, das sie in eine geschlechtsspezifische Rolle sozialisiert.“*

Auch bei einer anderen Gelegenheit zeigt obige Erzieherin Ansichten, die nicht tragbar sind: *„Also im Hort erwischt man sich manchmal, dass man so denkt, ja, und ich sage das relativ selten, fast nie, wo man zu den Jungen sagen könnte: ‘Steh auf, Heul nicht, Heul nicht rum.’, aber das schluckt man kurz runter.“* Trotzdem glaube sie *„die sind größer, die verkraften das dann auch schon ein bisschen mehr.“* (Gd-A 347) Diese

Einstellung wird Jungen sicher nicht ermuntern, auch mal zu weinen oder sich schwach und verletzlich zu zeigen, selbst wenn die Erzieherin nicht so spricht, sondern nur im Inneren so denkt. Die Kinder fühlen, bei wem sie ihre Gefühle ausleben können.

Gendersensibler gehen Erzieherinnen einer anderen Einrichtung mit dem Weinen um: *„Oder wenn auch manchmal die Äußerungen kommen, äh ‘Mensch, wein nicht, bist doch ‘ne Memme. Bist doch ‘n Junge.’ Das darf man auch nicht machen. Das ist gleich ‘ne*

Nee.

Is ‘ne Herabsetzung.

‘n Indiander kennt keinen Schmerz (lachen)

Jungs ham genauso Gefühle und können ihre Gefühle freilassen wie jetzte auch, ähm die Mädchen, sag’ ich jetzt mal.

So ist es.

Richtig, ja.

Das ist gleichgestellt.

Das hat mit dem Geschlecht nichts zu tun, das ist genauso ein Lebewesen, wie jeder andere, ob Junge oder Mädchen.“ (Gd-C 281-289) Diese Erzieherinnen lassen auch bei den Jungen Gefühle zu, obwohl diese weiblich konnotiert scheinen, da für die Jungen der Vergleich bzw. die Gleichstellung mit den Mädchen gewählt wird.

Die vorher zitierte Kollegin aus dem Hort beschreibt weiter: *„Aber die Kleinen, naja, manche Jungs sind auch Weicheier, die kochen und backen dann. Das können sie ja machen, kein Problem, aber sonst passt das schon.“* (Gd-A 347) Jungs sind in ihren Augen also Weicheier, wenn sie kochen und backen – das ist nicht nur eine Reproduktion, sondern eine Zementierung der Geschlechterstereotype. Die Relativierung *„Das können sie ja machen, kein Problem, aber sonst passt das schon.“* könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Erzieherin noch keine klare Linie zum Thema gefunden hat. Oder sie ist dem Umstand geschuldet, dass sie ihr scheinbar traditionelles Rollenverständnis im Zuge der Gruppendiskussion verbal abschwächen möchte.

Ähnlich reproduzieren die Erzieherinnen einer anderen Kita Geschlechterstereotype: Frauen seien meistens „*handwerklich nicht so begabt*“ und „*nicht so technisch begabt*“. Damit diese Seite bei den Jungs nicht zu kurz kommt, „*wär ´n Mann nicht schlecht*“, der „*könnte denen das richtig erklären, wie man das repariert*“. Fazit: „*Als Frau kann man das irgendwie nicht so, weil man nicht so in der Sache drin steckt*.“ (Gd-C 240-253) Diese Aussage bestätigt die Befürchtung von ROHRMANN (2008, S. 382), dass bei einer mangelnden Entwicklung der Reflexionsfähigkeiten die Thematisierung des Geschlechts bestehende Differenzen festschreiben könne.

Da die Erzieherin schon, ihrer Meinung nach, handwerklich und technisch nicht so begabt ist, holt sie sich Hilfe von zwei Vätern: „*Also man hat ja selber schon mal Überlegungen angestellt, was machste mit den Jungs. Dass die zu kurz kommen, wissen wir ja alle. Wie gesagt, ich hab´ auch mal zwei Vatis eingeladen und die haben sich auch bereit erklärt, mal Reifen zu wechseln, die Winterreifen runterzumachen und die Sommerreifen draufgezogen bei ´ner Praktikantin. Das war so interessant. Aber da waren natürlich wieder die Jungs wirklich mehr im Vordergrund als die Mädchen. Mit Handschuhen an und drehen und Schrauben ab, die Großen, da war´n die so richtig dabei, ne?! Und einmal hab´ ich, äh, ´n Vogelhäuschen mit en paar Jungs, aber da ham sich auch nur Jungs gefunden, die jetzt eben gern hämmern wollten und feilen nachmittags. Aber wie gesagt, das sind dann alles eher so Eintagsfliegen, die man mal am Nachmittag macht. Man weiß es schon, aber aber überhaupt mal was zu unternehmen und den Jungen gerecht zu werden.*“ (Gd-C 254)

Um den Jungen gerecht zu werden, holt die weibliche Erzieherin zwei Männer in die Einrichtung, die bei einer weiblichen Praktikantin Reifen wechseln. Natürlich finden die Jungen das spannend – aber dabei wird ebenso viel über Rollenvorbilder ausgesagt, viele Klischees werden bestätigt. Dies sollte thematisiert und reflektiert werden. Es kommt nicht auf die Handlung an sich an. So mag es den Männern und Jungen Spaß machen, den Reifen zu wechseln. Aber es muss überlegt werden, wen man mit so einer Aussage zu der Handlung aus dem Blick verliert, wenn man das Geschlecht als strukturbildende Kategorie unreflektiert annimmt. Warum muss es deshalb eine schlechte Idee sein, Reifen

wechseln zu lassen, nur weil dies Stereotype bedient? Weil die Erzieherin transportiert, dass Männer Reifen wechseln können – und die Praktikantin nicht.

5.5.5 Vorurteile

5.5.5.1 Zwei Klischees

Zwei Themenfelder werden in den Gruppendiskussionen immer wieder angesprochen, die symptomatisch für das Thema „Gender in der Kita“ sind: Jungen, die sich verkleiden (Röcke anziehen) und „Fußballspielen“. Zwei Stichworte, die den Diskurs sehr einengen – und doch für die Breite der Debatte stehen. So könnte der „Rock“ als Synonym für eine geschlechteruntypische Erziehung dienen und das „Fußballspielen“ als Symbol für die geschlechterstereotypen Eigenschaften. So einfach ist es aber leider nicht – denn die beiden Bereiche werden in den Gruppendiskussionen unreflektiert und unangemessen angesprochen. Im Kapitel 5.6 wird aufgezeigt, wie eine klare Positionierung der Erzieherinnen und Kommunikation mit Eltern gelingen kann.

5.5.5.2 „tanzende Jungen in Röcken“

„Wieso tanzen die denn jetzt als Jungs?“, geht einer Erzieherin durch den Kopf, und sie reflektiert: „Wobei eigentlich ist es bescheuert, so was zu denken. Aber das hat man als Erstes im Kopf.“ Sie denke sich immer: „Der Junge in dem Tütü, irgendwann mal, wie scheiße sieht das denn aus.“ Aber das sei so, diese Gedanken seien „noch einfach drinne“ in ihrem Kopf. (Gd-A 235) Eine Teilnehmerin erklärt: „Also wie der kleine Fynn, der sich Spitzenröckchen anzieht, das wird ja schon eher bewertet. Oder Jungs, die halt tanzen mit den roten Schuhen oder so.“ (Gd-A 239) Es sei „immer nur so in einem bestimmten Alter“, dass „Kinder eben so Röckchen anziehen, gerade die Jungs oder ne Puppe wollen“, meint eine Kollegin. Das relativiere sich irgendwann wieder, weil „Einflüsse von außen irgendwo kommen und irgendwann die Kinder schon untereinander eigentlich sagen: ‘Warum ziehst denn du ´nen Rock an, du bist kein Mädchen?’“ (Gd-A 242) Spätestens Ende Mittlere, Anfang Ältere Gruppe würde dies bei den Kindern eigentlich wegbrechen, hat eine Kollegin

beobachtet. *„Bei unserem Fynn nicht, der nimmt sich die Decke über den Kopf und zieht unter der Decke den Rock an“*, antwortet wieder eine andere Kollegin und lacht, als einzige aus dem Team. (Gd-A 242-243) Welche Ursachen dieses Verhalten von Fynn haben könnte, scheint sie nicht zu bedenken. Ob er aus Angst oder Scham unter der Decke bleibt? Hat er schon unschöne Kommentare gehört? Wem will er sich nicht zeigen? Oder nimmt er es als Spiel oder Sport? Diese Fragen bleiben offen.

Die Diskussion entwickelt sich weiter und zeigt auf, wer oder was auf Jungen einwirkt: *„Das sind vielleicht ganz Wenige, wo das eben dann, dann irgendwo, bestehen bleibt, aber eigentlich bricht das weg, weil ja von außen auch der Einfluss da ist und die es dann eben auch bewusster wahrnehmen und dann auch schon untereinander eigentlich.“* Eine Kollegin pflichtet bei: *„Das machen die Kinder aber untereinander, ne“*, die folgende nimmt ihren Berufsstand ganz aus der Pflicht: *„Es kommt ja nicht von uns. Ich meine, wir werden einen Teufel tun und sagen ‘Du kannst kein Röckchen anziehen’. Warum denn? Aber es kommt ja von den Kindern untereinander, diese Reaktion.“* (Gd-A 244-246)

Diese Reaktion zeigt ein in den Gruppendiskussionen und Beobachtungen übliches Denkmuster auf: Wir Erzieherinnen unterbinden doch kaum geschlechteruntypisches Verhalten. Es sind vor allem die äußeren Einflüsse: Die Eltern, die Kinder, die Medien usw. Ihren eigenen Teil in dieser Entwicklung zu sehen, fällt den Erzieherinnen schwer: Dass sie auch mal bewusst Partei ergreifen könnten (und sogar müssten), für eine geschlechtsuntypische Verhaltensweise.

Die Diskussion führt weiter: *„Ich stell mir jetzt auch grade vor, ja, so als Eltern, so als Väter, das Kind ist in der Vorschulgruppe und das Kind möchte früh einen Rock anziehen. Das wüsste ich nicht, wer da als Vater so tolerant ist.“*

Ja aber nicht nur der Vater, auch die Mutter.“ (Gd-A 260-261)

„Stell dir mal vor, Marcel sagt früh zu dir – der ist jetzt elf. Und sagt, er möchte heute mal im Rock gehen. (Alle lachen) Da würdest du sagen, sag mal, hast du heut ´nen Lattenschuss?“

Also, ich mein, erstens würde er das nicht und ich würd wirklich sagen 'Ey, geht's noch', also

Und das meinte ich und das meinst du wahrscheinlich mit den äußeren Einflüssen, ja?“. (Gd-A 262-264)

Danach berichtet eine Kollegin von ihren Erfahrungen, als sie ihren vierjährigen Sohn mit Rock in die Kita schickte: *„Und ich hab von allen anderen Müttern rundrum in Z¹⁷ gehört: Ey, sag mal, geht's noch? Dein Kind, du bist schuld, wenn das schwul wird.“* (Gd-A 267) Diese Aussage verdeutlicht den gesellschaftlichen Einfluss und Druck.

„Ja also aber, also wenn ich jetzt von mir als Mutter ausgeh, dann wünsche ich mir nicht, dass mein Sohn schwul wird, dann wünsche ich mir, dass mein Sohn eine Partnerin findet“, heizt eine Kollegin die Diskussion an

„Aber das hat doch nichts mit einem Rock zu tun.

Ja, nein, aber deshalb würde ich doch nichts unterstützen, wenn der Marcel jetzt gesagt hätte (Lachen setzt ein), nee, ehrlich, ich will doch nur das rüberbringen, was ich so denk (Lachend). Ich will nicht, dass der schwul wird. Ja, ich würd mich irgendwann damit abfinden, aber es wär net easy.

Mein Sohn, der ist in der großen Gruppe, die hatten so ´nen Koffer, so ´nen schönen alten Koffer und der hat immer, da lag ein Brokatkleid drin und er hat das zu gern angezogen. Aber der ist nicht schwul.

Nein, das net, aber nachdem Marcel so was nie gemacht hat, da hätte ich ein Problem damit gehabt.

Ja, aber das Schöne ist, dass das ja gar nichts miteinander zu tun hat, einen Rock anziehen und schwul sein.

Nein, ich will ja nur rüber bringen, dass das wahrscheinlich das Denken der Menschen ist, dass mer net, dass ich nicht die einzige bin, die so denkt.“ Eine Kollegin pflichtet bei: *„Ich denk aber och so, ich sag nur 'Tütü'“. (Gd-A 274-283)*

¹⁷ anonymisierter Ortsname

Innerhalb von anderthalb Minuten Gruppendiskussion haben die Erzieherinnen dieser Einrichtung einen Jungen im Rock mit Schwul-Sein verknüpft. Sicherlich gibt es auch Einwürfe, dass das eine mit dem anderen nichts zu tun hat, trotzdem bleiben zwei Erzieherinnen bei der Position, dass sie sich dem Zusammenhang zwischen Jungen in Röcken und einer möglichen Homosexualität nicht verschließen können. In so einem Klima ist es nicht verwunderlich, wenn sich der Junge zum Rock anziehen unter der Decke versteckt. Eine unterstützende Argumentation den Eltern oder anderen Kindern gegenüber ist in diesem Fall nicht zu erwarten.

Später in der Diskussion erinnert sich eine Kollegin daran, dass ein Junge zu Fasching als Prinzessin kommen wollte, wahrscheinlich im rosa Kleid: *„Ein Junge ja, (...) das kam mir absolut unfassbar vor und ich hab dann diesem Kind versucht, ähm, da ist mir eingefallen, ich hab noch ein Prinzenkostüm zu Hause und hab das versucht, ihm*

Aufs Auge zu drücken (Lachen)

Und habs dann blöderweise auch noch vergessen am Tag zum Fasching und so ist die ganze Geschichte total schief gegangen und ich fange jetzt erstmal so an, über, darüber zu reflektieren, (...) und das tut mir auch total leid.“ (Gd-A 335-339) Im Zuge der Gruppendiskussion beginnt diese Erzieherin, über die Folgen dieser Handlungen nachzudenken.

Die Erzieherinnen einer anderen Kita berichten von anderen Schwierigkeiten mit Jungen im Rock: *„Der Vater holt den ab. Ich sach ‘wissen se, wie der sich heute gefreut hat, der hat’n Rock an.’ ‘Das lassen se bitte! Das is’n Bengel und keen Weib!’“* Manche Eltern könnten damit nicht umgehen, bestätigen die Kolleginnen, *„weil se dann gleich denken, sie tun ‘ne homosexuelle Phase einleiten“*. Die Erzieherinnen dieser Kita argumentieren gendersensibel gegen diese Vorurteile der Eltern: *„Die können damit überhaupt nicht umgehen, dass die Kinder in solche Rollen mal schlüpfen wollen (...) das is eigentlich normal (...) das mal ausprobieren wollen.“* (Gd-B 293-320)

Diese wertschätzende und unterstützende Argumentation sollte den Diskurs der Erzieherinnen bestimmen – und nicht Zusammenhänge von Rock-tragenden Jungen und Schwul-Sein.

5.5.5.3 „Fußball spielen“

Fußball ist die in Deutschland am meisten verbreitete Sportart – als Fernsehereignis und als praktische Betätigung. Innerhalb dieser Studie ist Fußball auch eines der meist genannten Beispiele für geschlechterreflektierten Umgang mit Jungen – und wird dabei meist einseitig verwendet. Die Erzieherinnen aller drei Kitas sind sich einig, dass Jungen und Fußball zusammengehören, dass Männer am besten im selben Atemzug zu nennen sind und diese ganze Vorgehensweise gendersensibel ist. Doch das ist nicht der Fall – diese Verbindung „Jungen/Männer und Fußball“ bildet wieder nur Stereotype ab und vernachlässigt all die, denen diese Sportart nichts gibt bzw. die, welche andere Interessen haben.

„Mit Jungs kann man eben, ja, Fußball spielen und alles mögliche machen“, sagt eine Erzieherin, die einen guten Draht zu Jungen hat (Gd-C 22-26). Außerdem habe sie auch einen Enkelsohn *„und da spiel ich auch viel Fußball und da grad eben bin ich auf der Schiene auch schon ganz gut, ja, was die Jungs also so möchten“*. (Gd-C 16) Scheinbar steht Fußball hier für die Schiene, die die Jungen möchten – dies ist eine sehr verkürzte Bandbreite der Interessen der Jungen.

Den meisten Kolleginnen dagegen liegt das Ballspiel nicht so. Sie äußern wenig enthusiastisch: *„Wir spielen ja auch mal Fußball.“*

Ja, macht man mit den Jungs auch mal, ja.“ (Gd-C 245-249)

„Ich bin zum Beispiel kein Fußball-Freak, also mein Sohn spielt auch Fußball und ich schau gern zu, aber ich mag's net spielen.“ (Gd-A 33) In diesen Fällen wäre es gut, das Fußballspielen den Kolleginnen zu überlassen, die wirklich Freude daran haben – je leidenschaftlicher ErzieherInnen hinter ihren Angeboten stehen, desto mehr können diese in den Kindern bewirken. Wie dies praktisch umsetzbar ist, zeigt Kapitel 5.6.4.1.

Andere Kolleginnen wissen: *„Aber Jungs, die brauchen Fußball.“* (Gd-B 59)

Deshalb sind männliche Unterstützer willkommen: *„Wenn wir mal Praktikanten haben, die sind ja immer begehrt in allen Gruppen.“*

Ja, also machen wir uns nichts vor, ich meine, wir spielen ja nicht so oft Fußball mit den Jungs.“ (Gd-B 786-787)

Wichtig sei es, in diesen Fällen die Bedingungen zu schaffen: *„Wenn die Fußball spielen wollen, dass man die, die da nich wollen so zur Seite nimmt, damit die praktisch dort loslegen können. (...) die jüngeren Kinder dann mal weg, dass die Jungs eben wirklich, und die spielen jetzt mal so gerne ja, Fußball (...) und sie haben natürlich da ooch ein ganz anderes Tempo drauf (...) da woll'n se ooch mal durchtreten (...) die woll'n sich ja auspowern.“ (Gd-B 405-412)* Diese Position wird den Jungen gerecht, die auch mal in ihrem Tempo, in ihrer Lautstärke Fußball spielen wollen. Außerdem beschreibt sie ein bewusstes Eingreifen, ein bewusstes Ermöglichen durch die Erzieherin. Leider sind diese Bedingungen nicht in vielen Kitas gegeben, weil der Platz nicht ausreicht bzw. Krippenkin- der im Umfeld spielen.

Während der Weltmeisterschaft hat die Kita B ein Fußballprojekt gemacht: *„Die Jungs haben den ganzen Tag Fußball gespielt und das haben wir dann halt mal aufgegriffen und haben gesagt: 'Mensch, woll'n mer nich mal gegen 'ne, gegen die andere Gruppe spielen und so' und das haben wir gemacht.“ (Gd-B 387-394)* Weil die Teilnahme allen freigestellt war, habe auch ein Mädchen mitgespielt! *„Also es spielen auch wirklich sehr sehr viele Mädchen gerne mit Fußball, aber ähm, genauso basteln Jungs“,* so eine Erzieherin (Gd-A 347)

Eine andere Erzieherin merkt an, dass es vielleicht noch anderes als Fußball geben könnte: *„Ich spiele gern auch mit den Jungs mal Fußball, äh, aber bin auch sehr gern kreativ mal tätig. Das hat ja nichts. Vielleicht woll'n die Jungs dann auch basteln, aber das ist eben immer unterschiedlich halt, je nachdem, für was es sich interessiert.“ (Gd-C 13)* Diese Meinung entspricht einem geschlechterreflektierten Umgang, die Jungen in der Bandbreite ihrer Entfaltungsmöglichkeiten im Blick zu haben.

Es sei eben eine *„Erziehungssache“*, *„dass 'n Junge anders erzogen wird, als 'n Mädchen. Beim Jungen geht auch mal der Papa los, mit ihm Fußballspielen“,* erklärt eine Erzieherin. Zwar gehe ihr Mann mit ihrer Tochter auch angeln, aber meist setze sie sich mit der Kleinen hin und bastele oder mache Musik mit ihr. *„Ich meine, die Jungs die spielen dann*

doch eher viel Fußball, oder werden in Sportvereinen angemeldet“, ist ihr Eindruck, der doch wieder eher eine geschlechtstypische Sichtweise zeigt. (Gd-C 323)

„Jungen spielen gern Fußball“, ist eine der immer wieder zitierten Vorlieben. Daraus folgt scheinbar: Mit Jungen Fußball zu spielen, ist genderreflektiert. Doch das ist zu kurz gedacht. Sicherlich erfreut sich der Großteil der Jungen an einem Fußballspiel – aber die Fokussierung nur auf Fußball wird nicht allen Jungen gerecht. Und vor allem blendet sie aus, dass Jungen auch geschlechteruntypische Angebote benötigen.

5.5.6 Die Kita als „Weiblicher Binnenraum“

Die Erkenntnisse aus einem Modellprojekt zu Jungenarbeit in Sachsen sind klar: Geschlechtsreflektierende Arbeit oder Jungenpädagogik können natürlich auch Frauen leisten. Im pädagogischen Alltag sind sie gefragt, mit einem sensiblen Blick Jungen zu stärken. Dabei können sie ihre Erfahrungen aus ihrer weiblichen Sozialisation einbringen und als Frau Position beziehen. (WILD 2008, S. 40)

Diese „Erfahrungen der weiblichen Sozialisation“ sollten allerdings nicht zu stereotyp, sondern reflektiert genutzt werden. In den Gruppendiskussionen zeigte sich, dass diese Notwendigkeit den Erzieherinnen bewusst ist – aber die Umsetzung noch schwierig. *„Ich merk aber eben, dass ich nun mal eine Frau bin und mir die anderen Dinge einfach besser liegen, ich aber drüber nachdenke, wenn zum Beispiel die Jungen so toben. Also mir ist schon bewusst, dass Jungen gern toben, aber ich merke, dass es mir einfach auf den Nerv geht. Es ist laut, es ist hektisch, mitunter schreien auch die Jungs mal und verletzen sich dabei oder tun sich gegenseitig weh. Verletzen sich jetzt nicht unbedingt, aber tun sich gegenseitig weh. Und da stellt sich so für mich innerlich schon die Frage, was kann ich machen, damit das halt, wie kann man dem gerecht werden, ja.“* (Gd-A 344) Hier werden klare Stereotype geäußert („laut“, „hektisch“, „schreien“), die im Erzieheralltag so auch vorkommen. Dieser Erzieherin hat sich die Diskrepanz zwischen ihrem Wissen und ihren Gefühlen vergegenwärtigt: *„Wie gesagt, bewusst ist mir das schon. Aber eigentlich ist man nicht so dicht dran.“* (Gd-A 344)

BADINTER (1995) beschreibt – unter Rückgriff auf psychoanalytisches Denken, dass sich die Jungen auch bewusst vom Weiblichen abgrenzen, um ihr Mann-Sein gestalten zu können.

In der Gruppendiskussion äußert eine andere Teilnehmerin, sie habe als Frau *„ja ´ne andere Linie, ´ne andere Schiene, als wenn ich ein Mann wäre und dadurch kommen vielleicht die Jungs nachher ein bisschen zu kurz, weil ich ja mehr die Frauenschiene eben fahre“*. (Gd-C 239) Dieser selbstreflektierten Äußerung folgt der stereotype Nachsatz, dass Frauen handwerklich und technisch nicht so begabt seien.

Ihre Kollegin macht aus der Not eine Tugend – als sie nicht in der Lage war, am Schraubstock alles zu erklären, habe sie gesagt, dass sie das nicht wisse. Sie erinnert sich: *„Aber die Jungs dann, sie konnten erklären und es hat auch etwas mit der Kommunikation untereinander zu tun, dass die Mädchen jetzt in dem Moment auch gemerkt haben, da kann ich ja auch von dem mal was lernen.“* (Gd-C 280) Diese Erfahrung stützt die These von ROHRMANN (2009a, S. 63), dass die zeitweilige Trennung der Geschlechter weiblichen Fachkräften wichtige Erkenntnisse ermöglichen. Voraussetzung sei aber, dass die Pädagoginnen bereit seien, sich auf Jungen einzulassen und ihre besondere Rolle als Frau in der Arbeit mit Jungen reflektieren. Die Bedeutung der Selbstreflexion gelte aber auch für koedukative Settings.

Erzieherinnen seien vorsichtiger als ihre Kollegen, ist eine andere Pädagogin überzeugt: *„Und was ich auch glaube, dass eben uns Frauen das einfach so liegt: Kämpfen, aber wenn es geht mit einem Ziel, wo nichts passieren kann.“* So werde zum Beispiel zum Ritterfest beim Lanzenstechen ein Luftballon als Puffer eingebaut, wo nichts passieren könne. *„Ich glaube wir sind einfach so in der Rolle ‘Vorsicht’, wo Männer denken: ‘Oh ja, jetzt richtig, auf die Steckenpferde und du musst von dem Pferd runterfallen. Das ist ein richtiges Ritterturnier.“* Für sie als Erzieherin wäre dabei vor allem die Frage wichtig: *„Wie kannst du das jetzt so organisieren, dass eben nichts passieren kann?“* (Gd-A 354) Dem Gefühl der Erzieherin nach Vorsicht und Sicherheit stehen die Interessen der Jungen (Waghalsiges, Toben, Wett-Kämpfen) in diesem Fall diametral gegenüber.

Den Erzieherinnen der Kita C ist bewusst, dass sich der „Weibliche Binnenraum“ negativ auf die Kinder auswirken kann: *„Und wenn's jetzt so ist, dass praktisch von uns weiblich gedacht, gehandelt und praktisch auch noch in Person Frauen da sind, ist das manchmal 'ne schwere Erfahrung für so 'n einzelnes Kind, ne?“* Morgens sehe es die Mama, am Tage die Erzieherinnen abends sei vielleicht der Opa da. *„Das ist nicht immer grade so förderlich, auch wenn man es nur gut meint, ne?! Das ist einfach so.*

Da braucht das Mädchen genau so den männlichen Part wie der Junge.“ (Gd-C 290-294) Für ROHRMANN (2009a, S. 68) sind diese selbstreflektierten Gedanken ein wichtiger Schritt für die Arbeit mit dem anderen Geschlecht – hier vornehmlich bezogen auf Pädagoginnen in der Arbeit mit Jungen. Pädagogische Fachkräfte, die sich bisher kaum mit geschlechtsspezifischen Aspekten von Erziehung auseinandergesetzt haben, öffnen sich für die Reflexion infolge der allgemeinen Diskussion und zunehmender Probleme mit dem anderen Geschlecht.

Die befragten Erzieherinnen sind sich bewusst, dass sie als Frauen Herangehensweisen haben, die den Jungen nicht immer gerecht werden. Da sie über die Diskrepanzen nachdenken, sind sie auf einem guten geschlechterreflektierten Weg.

5.5.7 Zusammenfassung

Während der Gruppendiskussionen nennen die Erzieherinnen viele Faktoren, die einen geschlechterreflektierten Umgang mit Jungen verhindern. Auf der einen Seite sind dies **strukturelle Faktoren**. Sie bemängeln fehlenden Platz, so dass jungentypische Materialien (Bausteine, Werkbank) häufiger ungenutzt bleiben. Auch sei das Zeitkontingent nicht ausreichend, um spezielle geschlechterspezifische Angebote zu bewerkstelligen. Teilweise scheinen diese Argumente vorgeschoben, weil es sich gut hinter ihnen verstecken lässt.

Auf der **individuellen Ebene** fällt die fehlende Auseinandersetzung mit dem Gender-Thema auf. So haben sich noch nicht alle Erzieherinnen zum „sozialen Geschlecht“ Gedanken gemacht. Auch die wissenschaftliche Diskussion geht an manchen Praktikerinnen vorbei. Ihnen ist die

Debatte zu weit weg vom pädagogischen Alltag. In den Gruppendiskussionen zeigten sich dabei zwei verschiedene Ansätze über geschlechtsreflektierte Pädagogik auf. So stand einerseits die Selbstreflexion und die Hinterfragung der eigenen Biografie im Vordergrund. Auf der anderen Seite wurde vor allem die Unterscheidung der Angebote angesprochen. Zielführend ist letztendlich, die Selbstreflexion als Grundlage für die Differenzierung im Handeln zu betrachten.

Die befragten Erzieherinnen sind sich bewusst, dass sie als Frauen Herangehensweisen haben, die den Jungen nicht immer gerecht werden. Teilweise finden sie alternative Wege, um die Jungen zu erreichen, teilweise fahren sie ihre „Frauenschiene“ und sind von den Jungen genervt. Immerhin reflektieren sie diese Widersprüche und machen sich dabei auf einen geschlechterreflektierten Weg.

Die manchmal **fehlende Gender-Kompetenz und Sensibilität** führt zu meist geschlechtsstereotypen Wahrnehmungen der Kinder. So werden Jungen und Mädchen meist geschlechtstypische Verhaltensweisen nachgesagt. (vgl. Kapitel 5.3) In der Gruppendiskussion werden diese Klischees auch noch auf Männer und Frauen ausgeweitet, teilweise scheint sogar die Arbeitsteilung im Hort klassisch aufgeteilt zu sein. Dies behindert einen geschlechterreflektierten Blick. Teilweise äußern die Erzieherinnen Meinungen über Jungen, die, je nach Blickwinkel, lustig gemeint bis abwertend sind. Unter solchen Umständen können sich Jungen nicht in alle Richtungen entfalten.

Exemplarisch wird dies an den Themen Rock/Tanzen und Fußball deutlich. Erzieherinnen stellen den Zusammenhang zwischen einem Rock-tragenden Jungen und Schwul-Sein/Schwul-Werden her. Dies ist eine erschreckende Auffassung: Selbst die Gespräche der Pädagoginnen nehmen derartige Richtungen. ErzieherInnen sollten Eltern aufklären, warum auch Jungen sich verkleiden können und in Röcken spielen können. Hier scheint es, als bräuchten die Elementarpädagoginnen selber Aufklärung. Die meisten befragten Erzieherinnen würden einem Jungen das Verkleiden – oder eben das Tragen eines Rockes – nicht verbieten. Aber sie zeigen kaum Motivation, die Jungen zu unterstützen.

Auch beim „Fußball-Spiel“ zeigt sich die Eingeleisigkeit der Wahrnehmung. Weil „Jungen gern Fußball spielen“, sei dies geschlechterreflektierte Arbeit. In den Gruppendiskussionen klingt kaum an, dass die Fokussierung auf Fußball nicht allen Jungen gerecht wird. Und vor allem wird ausgeblendet, dass Jungen auch geschlechteruntypische Angebote benötigen.

5.6 Förderliche Faktoren im geschlechterreflektierten Umgang (mit Jungen)

5.6.1 Struktur und Organisation

5.6.1.1 Räume und Anregungen

In der Kindertagesstätte sind viele Rahmenbedingungen vorgegeben: Der Personalschlüssel, Größen von Gruppenräumen, Platz pro Kind im Außengelände, Verfügungszeiten, wöchentliche Arbeitsstundenanzahl, der Bildungsplan „Bildung elementar“ usw.. Es gibt deshalb noch viel mehr Argumente und Gründe, warum bestimmte Angebote nicht gearbeitet werden können. (vgl. Kapitel 5.5.1)

Doch häufig ist es nur eine Frage der Motivation bzw. der persönlichen Leidenschaft und Unterstützung der Leitungsebene, trotz beengender Rahmenbedingungen Alternatives zu schaffen. In diesem Abschnitt wird aufgezeigt, wie es den untersuchten Kitas gelingt, Angebote zu schaffen, die geschlechterreflektiert sein können.

Die kontinuierliche Arbeit von Professionellen mit Jungen unterschiedlichen Alters bedarf der Bereitstellung von „geschützten“ Räumen und Aktivitäten, sind die Erfahrungen aus Sachsen. (WILD 2008, S. 2-3) „Räume“ steht dabei einerseits für die Gruppe der Kinder an sich, ein sicheres Erprobungsgebiet, ein Schutzraum fernab der Realität. „Räume“ beinhaltet aber auch die expliziten Orte, an die Jungen sich zurückziehen können oder die ihnen gerecht werden. BÖHNISCH (2007a) nennt es den „besonderen Ort“, einen Ort, der von Kids und Jugendlichen in Untersuchungen häufig positiv – und mit einer speziellen Funktion für ihre Entwicklung – bewertet wird (z.B. als Lebens- und Rück-

zugsort; als Ort, wo man aus sich heraus etwas entwickeln kann, als Entspannungsort vom Alltagsstress und den Problematisierungen durch Erwachsene). Diese gezielte Bereitstellung eines Raumes/Zimmers für Jungen – und dann konsequenterweise auch für Mädchen – ist in den meisten Kitas illusorisch. Selbst die Einrichtungen, die Jungenarbeit in der Kita anbieten, verfügen selten über einen eigenen Jungen-Ort.

Im geschlechterreflektierten Zusammenhang wäre diese Forderung wohl übertrieben – hier geht es vor allem um einen geschlechtersensiblen Blick auf vorhandene Lokalitäten. BLANK-MATHIEU (2008, S. 88) hat beobachtet, dass die herkömmlichen Räume in Kindertageseinrichtungen das geschlechtsspezifische Spiel von Kindern verstärken. Sie sortieren die Kinder in Mädchen und Jungen, indem der Gruppenraum eine Puppenecke und eine Bauecke anbietet, die dann geschlechtsspezifisch genutzt werden kann. Es kommt selten vor, dass Jungen in der Puppenecke spielen. So ist es für Jungen klar, dass sie die Bauecke „besetzen“.

Eine Erzieherin der Kita B hat mit den „Ecken“ trotzdem gute Erfahrungen gemacht. Sie hätten damals bei der Raumaufteilung überlegt, wie man es am besten mache – und in dem größeren Raum eine Bauecke installiert. *„Darum haben wir gesagt, dann zentrieren wir das hier in der Gruppe, dann die Mädchen können sich so ein bisschen in ihre Kuschecke verziehen, die haben dann ja auch da ihre Puppen gefüttert.“* (N-B1, 1:58 bis 2:24) Nur sei das Problem, dass in der Bauecke auch geschlafen werde – so könne kaum etwas stehen bleiben. Sie habe beispielsweise mit den Großen *„eine richtige Dinowelt erbaut und erarbeitet“* und schließlich fotografiert. *„Weil, wie gesagt, wir haben hier nicht die Möglichkeiten, das stehen zu lassen.“* (N-B1, 4:00 bis 4:08) Das Thema „Dinosaurier“ nehmen die Erzieherinnen in der Gruppendiskussion als ein Interessengebiet der Jungen wahr, in dem sie sich auch sprachlich gut äußern (vgl. Kapitel 5.6.3.). Dass die Erzieherin eine Dinowelt mit ihnen baut und diese fotografisch dokumentiert, müsste also vielen Jungen gefallen haben.

Eine Entzerrung dieser Situation bieten Funktionsräume. Laut BLANK-MATHIEU (2008 S. 88) geben viele Erzieherinnen an, nicht genügend

Platz zu haben. Bei zwei Gruppenräumen und zwei Nebenräumen ergeben sich aber schon vier Funktionsräume, die entsprechend gestaltet werden können. Wenn man diese noch mal in Funktionsecken unterteilt, so sind sechs unterschiedliche Möglichkeiten geschaffen für Bauzimmer, Rollenspielraum, Mal- und Bastelraum, Medienraum/Bibliothek, Experimentierzimmer und Musikzimmer.

Auch die Ausstattung von Material, Räumen und Gelände müsse unter dem Gesichtspunkt betrachtet werden, ob sich Jungen und Mädchen entsprechend wieder fänden, meint EXPERT-HENGST (2010). Gibt es in der Bücherecke Literatur, in der Jungen und Mädchen vorkommen? Bietet der Kleiderfundus Jungen und Mädchen etwas, mit dem sie sich identifizieren oder neu austesten können? Gibt es Zwischenbereiche, die beiden Geschlechtern die Möglichkeit zur Entfaltung bieten? VERLINDEN (1995) hat schon in einem Projekt von 1983 bis 1986 mit insgesamt elf Kindergartengruppen aus dem Raum Köln Beachtenswertes herausgefunden. So konnten sich Jungen und Mädchen eher auf neue Spielvarianten und ungewohnte Verhaltensweisen einlassen, wenn sie in einer wohldosierten Nähe zu den bis dahin vertrauten Gewohnheiten standen. Versuchten sie, Jungen mit Verhaltensweisen vertraut zu machen, die sie für „weiblich“ hielten, dann führte der leichtere Weg über verwandte „geschlechtsneutrale“ Verhaltensweisen. Auch Mädchen betraten Bereiche des Verhaltens, die sie als „typisch für Jungen“ fanden, nicht gern abrupt, sondern lieber über eine neutrale Brücke, eine Zwischenetage. Die Erzieherin kann für solche neuen Anforderungen, die sich auch selbst, beispielsweise im Rollenspiel oder Freispiel ergeben, sensibel werden.

Wichtig sind in der Kita-Organisation und -Struktur also zuerst nicht die großen Maßnahmen, sondern kleine Veränderungen und gezieltes Augenmerk: Wie richte ich Räume ein und wie statte ich sie aus? Und wie gestalte ich das Freispiel?

Durch „*Impulse*“ und „*Anregungen*“, erklären Pädagoginnen der Kita C. Wie diese geschlechtersensibel aussehen? „*Hm, ja, also ich würde jetzt, geschlechtermäßig ist es jetzt egal, indem ich jetzt irgendwie so ´ne Hypothese aufstelle, wie könnte was sein, wie finde ich das heraus*“, konkretisiert eine Erzieherin. Sie wolle damit Mädchen wie Jungs ansprechen

und diese die Antwort auf eine Frage selbst finden lassen. Dann spreche sie erstmal alle an. Eine Kollegin fügt hinzu: *„Oder ich stelle einfach Materialien bereit. Ich stell' Materialien hin als Impulsgeber und dann können die Kinder sich entscheiden.“* (Gd-C 484-489) Dies funktioniert unter dem Gender-Gesichtspunkt, wenn Materialien in allen Bandbreiten angeboten werden. Reformpädagogin Maria Montessori nannte dies die „vorbereitete Umgebung“.

Neben den alltäglichen geschlechterreflektierten Möglichkeiten können auch Strukturen geschaffen werden, die nur punktuell eingesetzt werden. Kita A verfolgt schon länger die Idee einer Werkstatt. *„Aber es wäre für Jungs schon schöner, wenn die mehr Möglichkeiten hätten, wie gesagt mit dieser Werkstatt unten, wo die mal sagen könnten, wir gehen jetzt mal hämmern und so“*, so eine Rückmeldung. (Gd-A 350) Wie angesprochen, bleiben die Kolleginnen der Kita A in der Gruppendiskussion bei der verkürzten Wahrnehmung, dass Mädchen keine Werkstatt, kein Werkzeug benötigen.

„Ich kümmere mich um die Werkstatt, kümmert euch um meine Kinder“, bietet eine Kollegin konkret an – schließlich muss die Aufsichtspflicht in der Werkstatt und auf die Kinder der Gruppenerzieherin gewahrt sein. Also sie *„würde es gerne machen, wirklich gerne“*. In zwei Minuten Gruppendiskussion bespricht das Team die wichtigsten Details: Holz, Werkzeug und Nägel seien da, es müsse *„nur mal kindgerecht eingeräumt werden“* und Regeln werden angesprochen. *„Es geht ja darum, dass wir auch erstmal einen Einstieg überhaupt finden“*, ist der Tenor. *„Gebt mir die Zeit dazu, ich mach's“*, wiederholt die Kollegin das dritte Mal im April 2010. (Gd-A 399-409) Im Januar 2011, so ergibt die Nachfrage, ist die Werkstatt vom Hausmeister eingerichtet und soll im Frühjahr von dieser Kollegin eröffnet werden.

Die Kolleginnen der Kita C führen eine andere Situation mit dem Werkeln herbei. Sie haben eine Werkbank – die meist im Schuppen steht, weil der Platz fehlt, sie ständig als Angebot stehen zu haben. *„Unsere Räumlichkeiten tragen dem noch nicht wirklich Rechnung“*, ärgert sich die Erzieherin. (Gd-C 225) Im Zuge der Konzepterarbeitung 2011 soll eine Lösung für dieses Problem gefunden werden.

Natürlich ist die Vision einer Werkstatt vor allem für die Jungen wieder sehr stereotyp. Auf der anderen Seite ist es eine zielführende Überlegung, den Jungen einen Bereich anzubieten, der sie mehrheitlich interessiert und bisher im Kindertagesstättenalltag nicht gearbeitet wird. Der Autor unterstützt deshalb die Idee der Werkstatt – aber am besten natürlich für beide Geschlechter.

Eine andere Idee, die in zwei Kitas aufkommt, um Jungen und ihren Vorlieben und Verhaltensweisen gerechter zu werden, ist ein Boxsack bzw. eine Boxbirne. Dieser Kampfwille sei doch da und es müsse eine Möglichkeit gefunden werden, *„dass die, die eben so kämpfen, dass man sagen kann: ‘Mach’s mit dem und dem.’“* Ein Boxsack mit *„zwei so Handschuhen“* sei gut, *„da können sie ihren Frust dann rausboxen“*. (Gd-A 442-445) Kita C hat gute Erfahrungen mit diesem Sportgerät: *„Die erste Zeit ham se das ja auch mit dem Boxsack so angenommen, (...) Und da haben wir auch gesagt: ‘Wenn ihr richtig wütend seid, dann lasst nicht eure Wut an anderen Kindern aus, da im Bewegungsraum da steht der Boxsack, geht hin und da könnt ihr richtig. Der schlägt zurück, wann immer er will. Da müsst ihr aufpassen.’“* Das sei *„och ´ne gute Methode, grade für die Jungs“*, die *„ja dann manchmal wirklich nicht wissen, wohin“*. (Gd-C 141) Rein objektiv genderreflektiert und von außen betrachtet, sind die Variante Boxsack und die Rückmeldungen der Erzieherinnen erschreckend stereotyp und malen ein sehr aggressives Bild der Jungen. Diese haben Frust, sind wütend, lassen diese Wut an anderen Kindern aus und wissen nicht, wohin mit ihrer Kraft. So zusammengefasst ergibt sich eine stigmatisierende Darstellung der Jungen.

Aus praktischer subjektiver Erfahrung des Autors ist anzumerken, dass Jungen die Boxutensilien tatsächlich sehr gern nutzen, um sich körperlich abzarbeiten. Sie schlagen dann häufig betont hart zu, geben sich cool und sind unvorsichtig den Gegenbewegungen des Boxsacks gegenüber. Mädchen nutzen die Boxbirne natürlich auch gern – nur überlegter und mit weniger Krafteinsatz.

5.6.1.2 alternative Angebote

Jungen müssen die Gelegenheit bekommen, die gesamte Bandbreite an Möglichkeiten kennenzulernen und auszuleben. Dass diese Erkenntnis

auch in den untersuchten Kitas umgesetzt wird, zeigt eine Rückmeldung der Gruppendiskussion der Kita A: *„Da kamen zwei Jungs: ‘Und wir woll’n die Puppe schminken.’ Ich hab kurz überlegt und gesagt: ‘Hier nehmt sie euch, das ist auch Ok.’“* (Gd-A, 368) Im Nachsatz äußert die Kollegin, dass keines der anderen Kinder eine komische Bemerkung dazu gemacht hätte. Dies impliziert, dass die Erzieherin erwartet, dass andere Kinder die schminkenden Jungen komisch finden.

Um den Jungen weiblich-besetzte Handlungen zu ermöglichen, diskutierte Kita A ein explizites alternatives Angebot, den „Jungs-Schönheitstag“. Dass man *„also wirklich nur mal den Jungs ein spezielles Schönheitsangebot macht“*. Dass *„die dann hingehen können und sich trauen“*. Das seien die Situationen, worüber man nachdenken müsse, über die man stolpere. *„Wie können wir es da ermöglichen, dass sie wirklich alles ausprobieren können“*, fragt eine Kollegin, *„Ohne dass die Jungen sich in der Situation selber begrenzen?“* (Gd-A 369)

Mit dieser Überlegung ist die Erzieherin auf einem guten Weg, alternative Verhaltensmöglichkeiten zu initiieren. Für ROHRMANN (2008, S. 361) muss abweichendes und geschlechteruntypisches Verhalten bzw. Überschreitungen der Geschlechtergrenze nicht nur toleriert, sondern ausdrücklich akzeptiert und eventuell sogar herausgefordert werden. Teilweise geschlechtergetrennte Angebote in geschützten Räumen ermöglichen die Erfahrung geschlechteruntypischer Handlungen.

5.6.1.3 Regeln

Unter zwei Gesichtspunkten wurde das Einhalten von Regeln im Geschlechter-Kontext diskutiert – als Richtlinie für die Erzieherinnen und für den Umgang der Kinder untereinander.

Im Team der Kita A sei noch keine Regel gefunden, *„was wir mit dem Kämpfen machen im Kindergarten“*. (Gd-A 215) Beim Kämpfen mit Stöcken oder beim Schießen gebe es unterschiedliche Meinungen. Dieser Gedanke wurde zu Ende der Gruppendiskussion wieder aufgegriffen: Es ginge um eine *„Richtlinie, wie wir’s machen“*. Die Befürworterin der Leitlinie erklärt: *„Dass man sich, wenn man es zulässt, nicht von einem anderen zurechtgewiesen fühlt, wenn der meint, also das find ich jetzt*

nicht so gut. Dass man da, wie bei anderen Gartenregeln, schon eine einheitliche Linie hat, wie man das verfolgt.“ (Gd-A 422-424)

Dieser rote Leitfaden erscheint dem Autor auch aus eigener praktischer Erfahrung als sehr wichtig. In Teams gibt es diverse Reibungspunkte und unterschiedliche Sichtweisen. Häufig sind es gerade Bereiche, in denen Jungen als tonangebend angesehen werden, die unterschiedlich ausgelegt – und damit eben reglementiert werden: die Intensität des Kämpfens, die Lautstärke beim Reden, der Bewegungsdrang. (vgl. Kapitel 3.2) In all diesen Bereichen können Jungs in ihrem Verhalten beschnitten werden. Deshalb muss sich das Team klar dazu positionieren, wie es sich in bestimmten Situationen verhält und wo die Grenzen des Erlaubten sind. Dies gibt einerseits Kindern den Rahmen vor – denn diese brauchen genaue Kenntnis der Grenzen. Andererseits erspart eine gemeinsame Festlegung viele Rangeleien und Streitigkeiten innerhalb des Kollegiums – gerade auch unter Männern und Frauen im Team.

Ein anderer wichtiger Bereich, in dem Regeln, unter dem Blickwinkel Geschlecht, definiert werden müssen, ist das Spiel untereinander. So haben die Kolleginnen der Kita A beispielsweise beim Spielzeugtag für den Umgang mit Holzschwertern festgelegt: *„Kämpfen ja, aber ohne zu berühren. Wer das kann, ja, der kann also sein Schwert über den Tag behalten und das haben sie dann eben auch, ist ihnen schwergefallen, aber sie haben's gemacht.“* (Gd-A 126) Inwieweit der männliche Leiter an dieser Regelausarbeitung beteiligt war, ist nicht bekannt.

Der Autor kennt ähnlich gelagerte Dispute aus eigener Praxis: Bei einem Familienfest in der Kita sollten Schwerter gebaut werden. Nach kontroversen Diskussionen und unter Abwägung der Argumente überwog letztendlich der Sicherheits – oder Vorsichts-Aspekt: Die Schwerter wurden nicht gebaut, weil nicht sichergestellt werden konnte, dass die Kinder sich in unüberwachten Augenblicken damit nicht verletzen.

Um die Verletzungsgefahr beim Ringkampf einzudämmen, müssen auch vorher Absprachen getroffen werden. So berichtet eine Kollegin aus der Ältesten Gruppe der Kita A, *„weil die untereinander immer kämpfen wollten“*. Sie habe den Wunsch aufgenommen und erklärte den Kindern

in der Turnhalle die Grundzüge des Freistilringens. *„Wir kämpfen. Aber nach Regeln“*, machte sie den Kindern klar. *„So und da habe ich denen das einfach erklärt, den Jungs und die Jungs ham angefangen. Und wie es war, da waren Mädchen dabei die haben gesagt: ‘Ich möchte auch, ich möchte auch. Und das hat wunderbar geklappt‘“*, so die Erzieherin. (Gd-A 217) Dies ist ein Paradebeispiel von geschlechterreflektiertem Arbeiten: Die Erzieherin nimmt die bisher wenig beachteten Bedürfnisse der Jungen auf, lässt sie nach Regeln kämpfen – und interessiert auch die Mädchen, die sich geschlechteruntypisch betätigen können. Wenn jetzt in der Reflexion hinterher noch darauf eingegangen wird, welche Erfahrungen die Jungen und Mädchen gemacht haben, dann können beide Geschlechter neue Erkenntnisse gewinnen¹⁸. Der Autor hat dies selbst in seiner Kindergruppe bemerkt. Beim Kämpfen überraschte ein Mädchen die Jungen mit ihrer Schnelligkeit und Entschlossenheit, so dass sie am Ende fast alle Jungen besiegte. Als die Jungen hinterher wieder ihre üblichen Sprüche *„Jungen sind stark, Mädchen sind Quark“* riefen, mussten sie nur an den Ringkampf erinnert werden. Meist verstummten dann die Sprüche – für einige Minuten.

Wie wichtig es ist, dem Gegenüber klar die Grenzen aufzuzeigen, machte das Team der Kita C deutlich. Die Kinder müssten lernen *„Stopp“* zu sagen. Sie hatten über Gefühle gesprochen und darüber, wenn einer nicht mehr mag. Dann müsse man aufhören. *„Ja, aber wenn se selber im Kampf waren, war das nicht immer so einfach, ne?! Das war ´ne richtige Herausforderung“*, erinnert sich eine Erzieherin. (Gd-C 132-134) Aber solche eindeutigen Regelungen zu treffen, ist besonders wichtig, wenn man den Kindern das Kämpfen untereinander erlaubt. Dann muss das *„Stopp“* funktionieren – auf beiden Seiten. Der *„Stopp-Sager“* muss es laut und überzeugend rufen – und der andere dies akzeptieren und von ihm ablassen.

¹⁸ Zum Thema *„Reflexion mit Kindern in der Kita“* gibt es konträre Meinungen. Rein sprachlich können die Kinder sich zu solchen Themenfeldern schon äußern und auch ihre Erkenntnisse formulieren. Dies muss mit kindgerechten Methoden geschehen – und nur punktuell. Denn das Spiel der Kinder sollte durch die ErzieherInnen nicht zu offensichtlich verpädagogisiert und überreflektiert werden. Lernerfahrungen lassen sich am leichtesten durch Spielen und Handeln – und nicht durch das Reden darüber – machen.

Unter diesen Voraussetzungen befördern definierte Regeln und Richtlinien den geschlechterreflektierten Umgang.

5.6.1.4 klare Positionierung und Konzipierung

„Gender-Ansätze sind häufig nicht konzeptionell verankert. Eine genderreflektierte Grundhaltung der Erzieherinnen und Erzieher muss stärker gefordert und gefördert werden“, verlangen ExpertInnen im Fragebogen. (EXPERT-ERNSTSON & BÜNGER 2010) Die Implementierung von Gender Mainstreaming-Ansätzen und Gender-Perspektiven in den Konzeptionen postuliert STECKLINA (2008, S. 35), ebenso die Beachtung von Gender-Aspekten in den Bedarfsermittlungen, Angebotsstrukturen und Teambesprechungen. ROHRMANN (2008, S. 382) warnt allerdings davor, dass eine verstärkte Berücksichtigung der Genderthematik in Bildungsplänen oder Qualitätsrichtlinien zu normativen Setzungen führen könne, wie mit Mädchen oder Jungen umzugehen sei.

Kita A hat das geschlechterreflektierte Arbeiten, als Ergebnis der Gruppendiskussion konkret in der Konzeption festgeschrieben: „Jungen und Mädchen sind von Geburt an unterschiedlich. Sie werden als Mädchen und Jungen in ihrer Geschlechtsidentitätsbildung wahrgenommen. Beiden Geschlechtern stehen alle Lern-, Spiel- und Beteiligungsmöglichkeiten offen. Kinder haben die Möglichkeit, in gleichgeschlechtlichen sowie gemischtgeschlechtlichen Gruppen zu lernen und zu spielen. Geschlechterrollenbilder werden im Kindergartenalltag in ihrer Vielfalt thematisiert, um stereotype Zuordnungen zu vermeiden.“ (Konzeption KITA A 2010)

Die Erzieherinnen der Kita C haben bemerkt, dass es wichtig ist, eine einheitliche Meinung zu haben: „Wenn Anfragen kommen. So dass es eben nicht bloß so ist, dass X Y Z antwortet so und der andere sagt 'Hmhmhm', so dann gibt's 'ne andere Antwort.“ Wichtig sei die klare Positionierung: „Das ist so unsere Arbeit, das ist konzeptionell so unser Anspruch. Da gehen wir so mit um. Dann hat man ja auch als Erzieher einen Rückenhalt und kann sagen, ähm, das ist, das macht unsere Arbeit aus. Ja und Teamarbeit und Konzeptionsarbeit so in dem Sinne.“ (Gd-C 506) Im Frühjahr 2011 überarbeiten die Erzieherinnen die Konzeption

und erweitern sie um gender-relevante Gesichtspunkte. Konzeptionelle Implementierung von Genderaspekten nennen das EXPERT-ERNSTSON & BÜNGER (2010).

Die Positionierung gegenüber den Eltern kann mit alltäglichsten Handlungen geschehen, wie Marmelade-Kochen. *„Da hat Junge wie Mädchen gemixt, jeder hat drauf gewartet, dass er auch mal dranne kommt und den Mixer halten und Zucker rein. (...) Und ´ne Frau freut sich ja auch, wenn ein Mann Kuchen backt oder im mit Haushalt anpackt.“* Auch dies sei *„ein wichtiger Part unserer Arbeit, das transparent zu machen, dass es was Schönes ist.“* (Gd-C 512-516)

Neben der Öffentlichkeitsarbeit nach außen, ist es wichtig, intern Fragen zu beantworten: Sind alle für die Thematik Gender sensibilisiert sowie in der Lage, eigene Geschlechterannahmen zu reflektieren? Können die Kolleginnen die Kategorie Gender zum Gegenstand der Arbeit mit Jungen (und Mädchen) erheben? Müssen geschlechtshierarchische Strukturen der Einrichtung verändert werden? Eine ausreichende institutionelle Verankerung kann das geschlechterreflektierte Arbeiten aller Beteiligten stärken. Ist dies nur Einigen wichtig, besteht die Gefahr, dass bei deren Ausscheiden die Gender-Dimension kein Thema mehr für die Kindertagesstätte ist.

5.6.2 Politik und Gesellschaft

Veränderungen in der Gesellschaft und neue politische Rahmenbedingungen beeinflussen die Sichtweisen einiger Erzieherinnen und damit die Zukunftschancen von Jungen und Mädchen. Ihnen ist die Gleichberechtigung der Kinder wichtig: *„Wie gesagt, früher waren Mädchen halb so viel wert wie Jungs. Das gibt es heute nicht mehr. Ne, das ist ja. Und das finde ich schon mal geschlechtergerecht, dass beide gleichwertig sind.“* (Gd-C 250) Auch das Berufswahlverfahren hätte sich verändert – dass es heutzutage kaum mehr Männer- und Frauenberufe gebe. *„Und viele Frauen sind ja auch in leitender Position, wo ja früher gar nicht dran zu denken war“*, benennen sie eine weitere Veränderung. Auf der anderen Seite war *„früher sicherlich auch nicht dran zu denken, dass Männer in die Einrichtungen kommen, und jetzt sitzen so und so viel männliche, ich meine, noch ein geringer Teil, auf der Schulbank“*.

Auch in der Unterstützung durch Politik und Verwaltung habe sich einiges getan, was die Sichtweisen von Männern und Frauen auf Erziehung betreffe, wie das „Babyjahr“ bzw. das „Erziehungsjahr, das Väter abdecken“. „Das hat ja auch was mit Gleichberechtigung zu tun“, sind die Erzieherinnen überzeugt. (Gd-C 255-264)

„Das ist ja auch ein ganz wichtiger Hintergrund vom Ministerium, denke ich mal, warum das so in der Öffentlichkeit und gerade auch im Bildungsberuf reflektiert wird“, erklärt eine Erzieherin den politischen Rückhalt. „Weil man ja merkt, welche Chance ham denn die Kinder, wenn se im Elternhaus so stereotypisch aufwachsen. Eabend abends hat das Bier da zu stehen und der Fernseher wird angemacht, wenn ich die Haustür aufschließe und dies und jenes. Die übernehmen ja diese ganze Denk- und Handlungsweise automatisch von den vorgelebten Personen. Das sind die Eltern. Und wir haben die Möglichkeit, sage ich mal, so viel so viel Positives wie möglich eben weiterzugeben, um die Seele so anzusprechen und als wohltuend zu empfinden beim Kind, ne, dass es sagt: ‘Ja, das gefällt mir eigentlich besser.’ Ne?“ (Gd-C 508) Diese Sichtweise auf Familie und deren Einstellungen sind von der Erzieherin bewusst stereotyp überspitzt formuliert, um zu zeigen, gegen welche Umstände sie als Kita-Team eventuell wirken müssen. Die Kollegin fühlt sich in ihrem Anliegen von der Politik untertützt. Auch die Vorgaben der Verwaltung vermitteln den Erzieherinnen einen Rückhalt beim geschlechterreflektierten Arbeiten.

Diese Feststellung ist in dem Zusammenhang interessant, dass beispielsweise bei der Umsetzung des Gender-Mainstreaming eine Strategie von oben (Politik, Verwaltung) nach unten (praktische Auszuführende) erfolgte. Diese so genannte top-down-Strategie¹⁹ wird eigentlich meist als negativ angesehen, weil sie Neuerungen mit Druck von den politischen Entscheidungsträgern durchsetzen will. In diesem Fall äußern sich die Erzieherinnen positiv, dass ihnen der Rückhalt bei der Implementierung des geschlechtergerechten Arbeitens helfe.

¹⁹ Das Gegenteil wäre eine bottom-up-Strategie, bei der Erkenntnisse „unten“ – in diesem Fall bei den Praktikern der frühkindlichen Bildung – gewonnen werden und nach oben weitergegeben und durchgesetzt werden.

5.6.3 Gender-Kompetenz

5.6.3.1 Wissen um Unterschiede

Der Begriff „Gender-Kompetenz“ lässt sich in drei Teilbereiche gliedern. So ist einerseits ein gewisses Wissen notwendig, um geschlechterreflektiert zu arbeiten. Das Gender-Wissen nennt KUNERT-ZIER (2005, S. 289) eine der Voraussetzungen für geschlechterreflektiertes Arbeiten der Fachkräfte. Dazu zählen soziologische, biologische, neurologische Erkenntnisse ebenso wie pädagogische Informationen. Neben dem Wissen spielt das Können eine große Rolle. So umfasst Gender-Kompetenz eine breite Methodenvielfalt und Sensibilität für die Belange der Gegenüber. Doch auch Wissen und Können sind ohne eine eigene Haltung und Leidenschaft für das Gender-Thema obsolet. So ist es unabdingbar, seine eigene Herkunft unter der Geschlechter-Brille autobiografisch zu reflektieren und sich seiner Geschlechtlichkeit bewusst zu sein. Für ROHRMANN (2009b, S. 329) sind die Gender-Kompetenz und die Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte für eine gute Arbeit unerlässlich. FRIIS (2008, S. 30) fordert, dass ErzieherInnen die Mythen und Vorstellungen der Kinder über das eigene Geschlecht herausfordern und bewusst machen – vorher müssen sie aber ihre eigenen Haltungen und ihre eigene geschlechtliche Biografie überdenken.

EXPERT-ERNSTSON & BÜNGER (2010) erwarten, dass ErzieherInnen einen interdisziplinären Blickwinkel entwickeln, um Kontexte neu in Beziehungen setzen zu können. Somit werden die Wissensinhalte einer geschlechtersensiblen Bildung, Erziehung und Betreuung neu miteinander verknüpft.

Während die Wissenschaft fordert, Jungen genau in den Blick zu nehmen, ihre „spezifischen Bedarfslagen, ihre Erziehungs- und Bildungserfordernisse, ihre Ressourcen und Schwierigkeiten sowie die Gestaltung der Jungenarbeit als Beziehungsarbeit“ (STECKLINA 2008, S. 35), nehmen Erzieherinnen die Eigenarten der Jungen teilweise auf die humorige Art.

So sei doch evolutionsbedingt bekannt, warum Jungen einen geringeren Sinn für Ordnung und Körperpflege hätten. Die hygienischen Abläufe

sein ihnen nicht so wichtig: *„Die sind da ooch nich so interessiert. Die Mädels, ach die sind gleich als erstes ran und machen*

Is ja eigentlich Es kommt, kommt ja ooch vom, vom biologischen her isses ja eigentlich so, das die Frau das Nest hat und das alles sauber hält und bla, bla. Und er schleppt ran, ja, und sorgt dafür

lässt alles fallen

(Gemurmel, Lachen)

Hier haste alles und du sortierst.

Hier haste alle Decken, alle Kissen und nu

Also'n Mädchen würde nie sagen, wenn ich frage, haste schon deine Zähne geputzt, wenn's nicht stimmen würde, weil die sind einfach interessiert. Der Junge sacht – hat die jetzt jar nicht mitgekriegt – 'Jaaaaa!'

Also äh, das is

der kleine Unterschied da, würde ich sagen“. (Gd-B 204-215) Diese Äußerungen klingen in einer gutgelaunten Gruppendiskussion humorig. Die These, dass Jungen bspw. weniger interessiert am Zähneputzen sind, ließe sich sogar durch eine quantitative Erhebung mittels Videokamera im Hygienebereich ermitteln. Allerdings scheinen die Rückmeldungen der Erzieherinnen eher lustig gemeint, als abwertend oder wissenschaftlich verfolgenswert.

Ebenso seien im Krippenalter andere Unterschiede zu bemerken, beim Bauklötze-Hantieren: *„Weil die Jungs ham ja auch vom räumlichen Denken her und dieses Kreative, vielleicht ist das dann ja schon der Anfang, dass sie dann eben diese Formen und Farben für sich entdecken. Mh, wenn se so klein sind.“* (Gd-B 777)

5.6.3.2 Sensibilisierung und Weiterbildung

Kontinuierliche Weiterbildung (EXPERT-ERNSTSON & BÜNGER 2010) bzw. regelmäßige Fort- und Weiterbildungsangebote (EXPERT-KÜHNE 2010) halten ExpertInnen für hilfreich beim Wissenszuwachs.

„Gleichberechtigte Sozialisationsmöglichkeiten von Jungen und Mädchen“ sind dabei der Antrieb von EXPERT-KÜHNE, geschlechtergerecht zu arbeiten. Er stößt in den vergangenen Jahren damit zunehmend auf

Zustimmung und Unterstützung: „Es fällt mir auf, dass das Interesse und die Akzeptanz, Jungen näher und genauer in den Blick zu nehmen (nicht zuletzt durch PISA und das neue Referat für ‘Gleichstellungspolitik für Jungen und Männern’ im Bundesministerium) zunehmen.“ (EXPERT-KÜHNE 2010) Erkenntnisse aus einem anderen ExpertInnenfragebogen lauten: Es existiert ein großes Interesse an diesem Thema. Vorkenntnisse sind kaum vorhanden. (EXPERT-ERNSTSON & BÜNGER 2010)

Vor allem diese Rückmeldungen der ExpertInnenfragebögen und die Erfahrungen eines Modellprojektes zur Jungenarbeit in Sachsen²⁰ machen deutlich, wie wichtig die gendersensible Qualifikation der Erzieherinnen ist. WILD (2008, S. 32) sieht einen Bedarf „geeigneter Angebote, die Frauen in die Lage versetzen, mit Jungen geschlechtsreflektierende pädagogische Konzepte umzusetzen. (...) Wir erleben einen intensiven Beratungsbedarf und praktischen Unterstützungsbedarf aus den Bereichen Kindertagesstätten und Schule“.

Laut WILD (2008, S. 41) muss die Genderdimension stärker als bisher Gegenstand von Weiterbildungsangeboten bzw. Supervisionen sein. Auch sollten sich Weiterbildungsangebote verstärkt mit für Jungen bedeutsamen Themen auseinandersetzen. Für Stecklina (2008, S. 35) sind dies zum Beispiel die Reflexion eigener Geschlechterannahmen und die Einbeziehung der Geschlechterdimension in Fallbesprechungen zu Mädchen und Jungen.

EXPERT-KÜHNE (2010), der diverse Fortbildungen zum Gender-Thema und Jungen-Angebote geleitet hat, erlebte die Pädagoginnen „sehr offen und interessiert an der Thematik“ und stellte „überraschender- und erfreulicherweise viele ‘Aha-Effekte’ fest, wenn es um ‘DIE Jungen’ ging.“ EXPERT-KÜHNE „empfand es als sehr angenehm, dass die Kolleginnen nach den Veranstaltungen häufig gelassener und entspannter mit den Jungen umgegangen sind und ihnen bestimmte ‘Eigenarten’ zugestanden haben“. EXPERT-ERNSTSON & BÜNGER (2010) sehen in

²⁰ Die Erkenntnisse der Jungenarbeit für einen geschlechterreflektierten Umgang mit Jungen durch Männer und Frauen, sind in ihren Grundzügen übertragbar.

dieser Ausbildung der Gender-Kompetenz einen Garant zur Weiterentwicklung der sozialpädagogischen Profession.

Die Erzieherinnen der Kita A machen ihren Erfahrungshorizont deutlich: *„Wir hatten ja schon ´zig Weiterbildungen eigentlich gehabt zur Geschlechterspezifik und ich sage mal, da wird man ja auch zum Nachdenken angeregt und das wollen wir ja eigentlich auch damit erreichen.“* (Gd-B 525) Auch die anderen beiden teilnehmenden Kitas nutzten die Untersuchung mit Gruppendiskussion und Beobachtung für ihre interne Sensibilisierung und Qualifikation zum Thema. So äußerte eine Erzieherin zum Thema Backen: *„Aber so bewusst drüber nachgedacht, dass das jetzt so Mädchenspezifisch eigentlich wäre, habe ich auch noch nicht. (...) aber so bewusst eigentlich erst durch das Thema, dass man da vielleicht mehr drüber nachdenkt.“* (Gd-A 357)

EXPERT-KÜHNE (2010) beschreibt, dass dies der richtige Ansatz sei: *„Das Interesse an einem geschlechterreflektierten Ansatz muss von den KollegInnen selbst ausgehen, aber notwendiges theoretisches und praktisches Wissen und geeignete Handlungsstrategien können in Fort- und Weiterbildungen angeeignet werden.“* Seiner Erfahrung nach motivieren die Erfolge des geschlechterreflektierten Arbeitsansatzes auch eher skeptische Eltern und Kolleginnen, sich dem Thema anzunähern. EXPERT-KRÖGER (2010) hat ebenso die Erfahrung gemacht, dass die ErzieherInnen selbst den Antrieb haben müssen. Der besondere Blick auf jedes Kind und auch auf Rollen, Werte und Normen, die die Gesellschaft ihm oder ihr zugänglicher macht oder verwehrt, ist schwer zu lernen. Dies sei ein anstrengender fortdauernder Prozess, der aus innerer Überzeugung heraus passieren müsse und nicht verordnet werden könne.

Auch EXPERT-HENGST (2010) sieht es als „nur schwer möglich“ an, den „besonderen Blick auf Jungen gegen innere Widerstände zu gewinnen“. Besser sei es, „wenn es der Leitung gelingt, zu ermutigen, neue Wege zu gehen“.

Laut WILD (2008, S. 2-3) ist es dabei wichtig, Genderaspekte zu einem zentralen Aspekt der Arbeit von Einrichtungen werden zu lassen. Dazu seien die kontinuierliche Ausgestaltung durch die Einrichtung und kon-

tinuierliche Fortbildungen unabdingbar. WILD (2008, S. 10) beobachtet ebenso, dass es durch kontinuierliches Thematisieren in Mitarbeitergesprächen, Dienstberatungen und zu internen Fortbildungsangeboten zunehmend gelingt, „einen geschlechtsbewussten Blick auf Jungen und Mädchen innerhalb des Einrichtungsalltages zu entwickeln“. KRABEL & CREMERS (2008, S. 34) gehen sogar noch einen Schritt weiter und fordern die Erhöhung der Gender-Kompetenz und des Gender-Wissens nicht nur für ErzieherInnen, sondern auch für Eltern, Mädchen und Jungen. Wie bspw. die Eltern angesprochen werden können, zeigt das Kapitel 5.6.4.4.

5.6.3.3 Geschlechterreflektierte Beobachtung

Die genaue Beobachtung der Klientel gehört zu den grundlegenden Aufgaben aller Pädagogen – auch und besonders in der Kindertagesstätte. Hier gibt es in der alltäglichen Arbeit verschiedene Ansätze: Portfolios, Beobachtungsbögen, Lerntagebücher, Video- und Bilddokumentation oder ähnliches. Diese werden gern genutzt, um in Elterngesprächen die Entwicklung des Kindes besser beschreiben zu können. Und natürlich ist die Beobachtung unabdingbar für die gezielte Förderung der Kinder bzw. um Entwicklungsverzögerungen zu bemerken.

Üblicherweise werden in diesen Beobachtungsbögen verschiedene Themenbereiche (bspw. kognitiv, motorisch, Sozialverhalten, Spielverhalten) abgefragt, teilweise werden die Ergebnisse quantitativ festgehalten – in Spalten von 1 bis 5, wie zutreffend jedes Merkmal ist.

Gendersensible Faktoren werden dabei kaum untersucht und auch nicht berücksichtigt – das Geschlechtsmerkmal kommt in den üblichen Beobachtungsvorgaben kaum vor. Ein Beobachtungsbogen mit zusätzlichen Gender-Fragen könnte den ErzieherInnen sicherlich spannende Erkenntnisse liefern – aber eine Existenz derartiger Formulare ist dem Autor im deutschsprachigen Raum nicht bekannt.

Wobei Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem angelsächsischen Raum zeigen, dass ein zusätzlicher Gender-Beobachtungsbogen irreführend ist. So schreibt ROHRMANN (2009b, S. 37), dass bei einigen Erzieherinnen die Beobachtungen zu geschlechtsbezogenen Themen zeitlich mit

den „normalen“ Kinderbeobachtungen in Konflikt gerieten, weil beide Formen der Beobachtung voneinander getrennt gesehen wurden. Gender schien eine neue, zusätzliche Sicht zu sein.

Diese Erfahrungen lassen sich aus der Praxis stützen. Sicherlich sind gendersensible Beobachtungsvorgaben begrüßenswert – obwohl selbst die bisherigen Möglichkeiten zur Beobachtung kaum ausgeschöpft werden, weil dafür im Erziehungsalltag meist die Zeit fehlt. Andererseits könnte diese geschlechtersensible Beobachtung den KollegInnen auch ihre eigenen weißen Flecken bewusst machen und helfen, Beobachtungsergebnisse (Jungen sind laut und unruhig) nicht negativ wahrzunehmen, sondern zu relativieren.

In dieser Untersuchung haben die teilnehmenden Erzieherinnen, durch die Vorgaben der Gruppendiskussion, auch ihre gendersensiblen Beobachtungen mitgeteilt.

„Man beobachtet das, indem man, wenn die dann Kinder kommen, och mit welchen Spielmaterialien sie sich vielleicht, die se sich holen, sag ich jetzt mal so, so würde ich das vielleicht beobachten, wenn eben wirklich nur einer sich die Puppen holt (...) oder das Auto oder den Baustein, dass man das nachher, dass sich das immer weiter auseinanderkristallisiert“, erklärt eine Erzieherin ihren Ansatz. So seien ihr Unterschiede im Spiel aufgefallen: Während Mädchen, ab ungefähr anderthalb Jahren, anfangen, die Puppen zu füttern, ginge es bei Jungen nur um das Hantieren, Hin- und Hergeschiebe und Ineinander schachteln. *„Die können ja auch mit wachsender Begeisterung ´n Auto hin und herschieben“,* sagt eine Kollegin. Bei Mädchen habe sie dies *„kaum beobachtet“*. Ihre Schlussfolgerung: *„Wenn man das jetzt selber so für sich beobachtet, wenn man es erkennt, dann denke ich mal, dass man dann auch nachher die Bedingungen schafft.“* (Gd-B 751-766) KUNERT-ZIER (2005, S. 293) findet es wichtig, diese Art der Beobachtung und Wahrnehmung von Verhaltensweisen und Interaktionsmustern beider Geschlechter zu schulen und die eigene Wirkung auf Jungen und Mädchen zu überprüfen.

Für EXPERT-HENGST (2010) ist das Wissen um die typischen Erfahrungen / Erwartungen von und an Jungen beim Großwerden eine wichtige Basis. Man müsse Jungen in ihren Formen des Junge-Seins wahr-

nehmen und lassen. EXPERT-KÜHNE (2010) setzt auf die Kenntnis von „typisch weiblich“ und „typisch männlich“ konnotierten Eigenschaften – „und den sensiblen Umgang mit diesen, um Jungen und Mädchen in Einrichtungen gleichberechtigt – und nicht gleichgemacht!²¹ – zu betreuen, zu fordern und zu fördern“.

Vor allem im Freispiel haben die Erzieherinnen Unterschiede zwischen den Geschlechtern ausgemacht. So spielen „*unsere Jungs ganz verstärkt jetzt mit Lego*“, würden damit Raumschiffe und Flugzeuge bauen. Die Mädchen gingen „*dann lieber so in die Puppenecke, verkleiden sich oder spielen Arzt oder schauen sich ´n Buch an*“. Und auch bei der Bücherwahl gebe es Unterschiede zu beobachten, dass die Jungs Dino-Bücher bevorzugen: „*Und dann bring´ se och Bücher von zu Hause mit und dann bildet sich dann eben ´ne riesengroße Clique von Jungs, die sich das dann eben anschauen und die, die Bücher von zu Hause mitbringen, die können dann eben auch schon kleine Aussagen drüber machen, ja?*“ (Grudis3, 20:25 bis 21:29) Eine andere Kollegin fügt hinzu, dass Jungen eher Bücher über die Erde oder Atlanten mitbringen, während die Mädchen auf Feen, „Hello Kitty“ oder Barbie setzen. Sicherlich sei die Auswahl auch von Eltern und Großeltern beeinflusst – aber auch nach den Vorlieben der Kinder. „*Also die Kinder seh'n ja die Werbung, die Werbung von dem Dinosaurierbuch sicher genauso wie das von der Lilifee, aber Mariechen nimmt dann doch lieber Lilifee, also das ist mir auch aufgefallen: Wenn wir Bücher mitbringen, kann ich dir genau sagen, fast immer, wer vom Geschlecht her*“, gibt sich eine Erzieherin überzeugt. (Gd-B 421-428) Diese Wahrnehmung unterstützt der Autor aus seinen eigenen Erfahrungen als Erzieher in der Kita.

Auch in der Auswahl der Kleidungsstücke seien Unterschiede bemerkbar: „*Ich denke mal, da ham Mädchen schon früher ihre eigenen Vorstellungen, was sie anziehen wollen und was nicht. Die sind in der Hinsicht, in diesen Sachen doch recht (...) eigen. Jungs zieh'n das an, was du denen hinlegst*

Ja, und wenn se Glück haben, zieht sich das noch weiter bis ins hohe Alter.

²¹ Das Ausrufezeichen ist eine Anmerkung von EXPERT-KÜHNE (2010).

Bei Jungs ist wichtig, dass die Sachen bequem sind. Die müssen damit alles machen können.“ (Gd-B 709-715) Hier ist der Verweis, auf die Jungen und Anziehsachen „bis ins hohe Alter“ sicherlich lustig gemeint – zeugt aber nicht von einer professionellen Trennung von beruflichen und familiären Erfahrungen mit dem männlichen Geschlecht.

Wie wichtig die Gelegenheit zum Meinungsaustausch, auch beim Vergleichen der Beobachtungen ist, zeigt die Frage einer Erzieherin in der Gruppendiskussion. Sie will von ihren Kolleginnen wissen, wie sie die sprachliche Entwicklung beobachtet hätten: *„Unterscheiden die sich, Mädchen und Jungen, mit der Sprache?“* bzw. *„Sind Jungs meistens die, die so Sprachschwierigkeiten haben?“* Spannend sind die unterschiedlichen Beobachtungen aus dem Team: Die Sprache setze bei Jungen ein bisschen später ein, bzw. ließen sich die Jungen *„da einfach mehr Zeit“*. Aber sie reflektieren auch ihren eigenen Einfluss an dieser Entwicklung: *„Und bei Mädchen versucht man viel schneller, viel mehr ihnen mit dem größeren Wortschatz, Verbindungen zu knüpfen.“* Jungen seien mit sich zufrieden und *„erreichen ihre Wünsche in Zweiwortsätzen genau so wie det Mädchen, das ´n bisschen längere Sätze spricht.“* (Gd-B 438-451)

Allerdings gebe es auch Themen, bei denen die Jungs sprachlich voran sind: *„Also bei ihre Dinosaurier da, als wir unser Projekt hatten, solche Wörter ohne einen Fehler, die können wir nicht mal nachsprechen.“* Auch beim Rollenspiel, bspw. Feuerwehr *„sind die unwahrscheinlich auch wortgewandt, muss ich mal sagen, ham unwahrscheinlich großen äh äh großen Wortschatz“*. Eine Kollegin beschreibt: *„Oder wenn sie vom Hausmeister hören, wie geklebt wird oder wie gefeilt wird oder dann diese Fachbegriffe sind alle ratzfatz im Kopf und die geben se auch wieder.“* (Gd-B 467-474) In diesen Aussagen werden die Jungen in ihren Stärken wahrgenommen – dies ein kompetenz-orientierter Ansatz, der grundlegendes pädagogisches Arbeitsmittel sein sollte.

Manchmal scheinen die Eigenschaften der Jungen nicht wohlwollend beobachtet zu werden bzw. kommen sie aus Frauensicht im Vergleich mit den Mädchen schlecht weg. Folgende ungekürzte Sequenz zeigt, wie sich scheinbare Beobachtungserkenntnisse mit eigenen Befindlichkeiten mischen. Auch wenn der Verweis auf (Ehe)Männer lustig gemeint

ist und der lockeren Atmosphäre während der Gruppendiskussion geschuldet ist, ist er an dieser Stelle deplatziert.

„Also bei den Kleineren fällt mir zum Beispiel bei den Jungen auf, um dass mal, um Gottes Willen, schalten Sie vielleicht mal ihr Gerät aus, da finde ich eher, sind die Jungen so ´ne Pflaumen. So ´ne Eierpflaumen. Wenn die so hinfallen

(Gelächter) *Die weenen mehr*

Ja

Wehleidig

Und dann sind se, weißte, die kommen an mit einem kleinen Kratzer, sicher haste auch ein paar Mädchen, aber

Und das ist aber, das hält sich bis zum Alter, würde ich sagen. (Gelächter) Ein Mann, der Halsschmerzen hat, der ist doch todsterbenskrank: ´Koch mir mal ´n Süppchen und hühü.´

(Gelächter)

´ne Frau steckt das weg.

Und solche Sachen, ja?!

Ja empfindlich sind se.

Empfindlich, ja.

Und die Empfindlichkeiten halten bis zum Alter an.

Richtig. (Gelächter)

Aber haste das bei Jungs, die Väter haben oder haste das festgestellt bei Jungs die keine Väter haben oder ist das egal.

Nee, das ist egal.“ (Gd-B 532-546) Die Erzieherinnen reden von wehleidigen Jungen und amüsieren sich gleichzeitig über die Marotten der (Ehe)Männer.

Wenig wertschätzend ist ebenso das Beispiel stolpernder Jungen. Bei diesen so genannten „Eierpflaumenjungs“ wird das Weinen kaum angenommen, sondern der Junge zum schnellen „Stehaufmännchen“ erzogen:

„Ich hab´ das Gefühl, das sind so Justin, oder ich seh´ heute gerade John ist jetzt zwei Mal richtig lang, der ist richtig lang geknallt, dann liecht der da

Und wartet

Und heult. Und dann wartet er, guckt er mich an. Ich sag: 'Komm, steh auf.' Erst nischt, wieder runter. Dann hab' ich den so von hinten versucht aufzurichten, damit er seine Hände gebrauchen muss. Ja gut, ok geklappt. Er rennt zehn Mal, zehn Meter weiter und wieder, wieder so. Ich sag: 'Nun komm, schnell hoch jetzt.' Und denn war's ok. Ich hätt' mir aber so vorstellen können, wenn Mutti oder Vati dagewesen wären,

Oh ja.

Dann wär's aus gewesen.

'Och mein Armer'

Ja.

Hm.

Ja, sie müssen damit umgehen lernen, mit solchen Schmerzen.“ (Gd-B 547-555)

Sicherlich ist es richtig, dass auch das „Fallen und wieder Aufstehen“ gelernt werden müssen und PädagogInnen in der Kindertagesstätte die Kinder auch dabei erziehen. In der Einrichtung mit sechs Krippenkindern pro ErzieherIn²² müssen sich Kinder wahrscheinlich auch ein bisschen mehr an einen Rhythmus anpassen als bei den Eltern. Trotzdem gehört ein aufmerksames Eingehen auf Gefühle zum pädagogischen Grundverständnis – und auch ein Junge, der beim Hinfallen weint, möchte zuerst getröstet werden. Die Abwertung des Elternverhaltens „dann wär's aus gewesen“ bzw. „Och mein Armer“ ist unangebracht.

Einen liebevollere Reaktion beschreibt eine andere Erzieherin: „'n Kind in dem Moment, wenn es sich von anderen so total runtergezogen fühlt, total total kleingemacht fühlt so, wenn es beschämt wird oder so, dass man in solchen Sachen eben auch mit allen Sinnen da ist und sagt, ganz egal ob das jetzt ein Junge ist oder ein Mädchen: Jetzt brauch' es mich das Kind. (...) 'n Junge braucht das aber genauso in seiner Situation, wenn es ihm nicht gut geht.“ Mädchen seien dann aber einfach zugänglicher, hat

²² Personalschlüssel derzeit in Sachsen-Anhalt; bei Kindern über drei Jahre: 1:13.

eine Kollegin beobachtet, während Jungs *„auch immer so eine Weile“* bräuchten, um sich überhaupt zu öffnen. Für ihre Kollegin ist klar: *„Ich meine, jedes Kind muss die gleiche Chance auch haben, sich zu entwickeln in der Gemeinschaft. Dann brauchen eben auch, ob Junge, ob Mädchen, Geborgenheit, Zuneigung, Liebe, Zärtlichkeit brauch brauchen beide Geschlechter, eben.“* (Gd-C 314-319)

Und beide Geschlechter brauchen eine aufmerksame Beobachtung. Dazu gehört zuerst eine Bereitschaft der PädagogInnen, genau hinzuschauen. Gleichrangig ist die Fähigkeit zur Beobachtung. Die drei Gruppendiskussionen zeigen, dass die Erzieherinnen hinschauen. Ihre Auswertungen sind teilweise wertschätzend, teilweise abwertend bzw. vermischen professionelle und häusliche Erfahrungen und Einstellungen mit kleinen und großen Männern.

5.6.4 Arbeit im Team

5.6.4.1 Aufgabenverteilung nach Vorliebe

Wer arbeitet mit wem? Wer arbeitet was? – Diese Fragen sind von der Leitung klar zu regeln. Dass dabei auch gendersensible Hintergründe eine Rolle spielen können, haben die Gruppendiskussionen ergeben. Die wichtigsten Komponenten dabei sind die vorhandenen Kompetenzen und Leidenschaften – nur wenn Können und Wollen zusammenkommen, profitieren die Kinder auch von Bildungsangeboten. *„Wie sind auch die Kompetenzen im Team verteilt?“*, fragt deshalb die Kita A *„Und wie können wir die nutzen, die wir haben. Weil nicht jedem liegt das und es muss ja auch nicht Jedem liegen.“* (Gd-A 220) Ein Angebot (vgl. Kapitel 5.5.6), das nicht mit Herzblut ausgeführt wird, wirkt leer und wenig stimulierend. Deshalb kann es durchaus im Sinne der Geschlechterreflektiertheit sein, Angebote nach Vorliebe zu gestalten. Wie das funktioniert, erklären zwei Erzieherinnen der Kita A: *„Wir haben zuletzt zusammen in der Großen Gruppe gearbeitet und da haben wir versucht, also wenn Mädchen das Interesse hatten, uns da einzubringen und wenn Jungs das Interesse hatten, uns da einzubringen. Und wenn ich jetzt gesagt habe: ‚Jaqueline das liegt mir überhaupt nicht, sieh du mal zu, dass da.‘*

Dann hat sie die Rolle übernommen und so äh äh, und so, wie soll ich das denn jetzt erklären, so wurden wir dem auch so ein bisschen gerecht.” (Gd-A 348)

Auch Abwechseln unter den KollegInnen ist möglich: *„Da ist jeder vielleicht auch anders. Einer kann vielleicht mehr mit Jungen, einer mit Mädchen oder das ist vielleicht auch immer so äh ähm, situationsabhängig, ja, also wir haben das so in der Großen Gruppe, also entweder reingeteilt, wer besser konnte oder man hat dann versucht, so och mal mit den Jungs das zu machen, was so das Interesse und mit den Mädchen.” (Gd-A 350)*

Deshalb muss Jede(r) wissen, wo seine Interessen und seine Stärken bzw. Nichtstärken liegen. Je breiter ein Team aufgestellt ist, desto mehr kann es anbieten. Die Kolleginnen der Kita A formulieren dies folgendermaßen: *„Und wir haben unterschiedliche Möglichkeiten im Team und das ist auch wichtig, finde ich, für Pädagogen, dass sie sich klar darüber sind: ‘Ich bin jemand, ich bin eher kreativ.’ Ja? ‘Ich bin eher musisch, mich nervt das eigentlich, wenn die laut sind. Da will ich eigentlich jemanden haben, der mit mir arbeitet, der damit gut kann.’ Ja, das, wir müssen eigentlich die Teams so zusammenstellen, dass sich das auch ergänzt.” (Gd-A 369)*

Auf die teaminterne Nachfrage, wie sie das mit dem Kämpfen der Jungs regeln wollen, erbiertet sich sofort eine Kollegin: *„Ich kann ja mal ´nen Einführungskurs geben im in Ringen.“ (Gd-A 415)* Auch die Werkstatt der Kita A konnte durch Interessenbekundung besetzt werden. (siehe dazu Kapitel 5.6.1) Die Aufgabenverteilung nach Vorlieben macht manches möglich.

Laut EXPERT-KRÖGER (2010) müssen die Kolleginnen sich darüber hinaus auch untereinander Rückmeldungen geben und das Gender-Thema kollegial als gegenseitige Beobachtungsaufgabe definieren und umsetzen.

5.6.4.2 Reflexion

In der Literatur ist die Reflexion als eine der Basisqualitäten genderreflektierter Pädagoginnen vermerkt – sowohl als Reflexion der Verhal-

tensweisen von Jungen und Mädchen, als auch als Selbstreflexion eigener Handlungen und Erfahrungen.

EXPERT-ERNSTSON & BÜNGER (2010) erwarten, dass ErzieherInnen ihr eigenes Handeln, ihre Vorerfahrungen und Motive reflektieren und diese kritisch hinterfragen. EXPERT-HENGST (2010) setzt auf die Sensibilisierung der ErzieherInnen für die eigene Haltung gegenüber Jungen und Mädchen. Auch für KUNERT-ZIER (2005, S. 289) gehören die geschlechtsbewusste²³ Selbstreflexion und der Dialog zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften zu den Grundlagen. Gleichermaßen setzen die meisten Bildungs- und Orientierungspläne der Bundesländer auf Selbstreflexion der Fachkräfte bzw. die „Reflexion der kulturellen Geprägtheit der eigenen Geschlechtlichkeit“. (ROHRMANN 2008, S. 83) Ebenso ist FRIIS (2008, S. 30) der Meinung, dass ErzieherInnen ihre eigene Geschlechtsrollenstereotype reflektieren und auf deren Einfluss auf die eigene Arbeit in der Kita untersuchen sollten. Die Praxisreflexion solle laut KUNERT-ZIER (2005, S. 293) geschlechtsbezogen und im Geschlechterdialog stattfinden.

In den drei Gruppendiskussionen (insgesamt rund 37.000 Worte) für diese Studie benutzte keine der Erzieherinnen das Wort Reflexion. Das Wort „reflektieren“ wurde einmal genannt: *„Und ich fange jetzt erstmal so an, über, darüber zu reflektieren, was so was ich da eigentlich so, (...) wie ich dazu stehe oder was da meine Befindlichkeiten oder auch wo ich herkomme, wie ich selber geprägt bin, also ich fange jetzt in dem Moment an, da drüber erstmal nachzudenken“* (Gd-A 339-341) Zwei Mal kommt das Wort „reflektiert“ vor: *„Das ist ja auch ein ganz wichtiger Hintergrund vom Ministerium, denke ich mal, warum das so in der Öffentlichkeit und gerade auch im Bildungsberuf reflektiert wird. Weil man ja merkt, welche Chance ham denn die Kinder, wenn se im Elternhaus so stereotypisch aufwachsen.“* (Gd-C 508)

„Ne, ich hab jetzt nur darüber reflektiert, ja. Und ich hab jetzt so ein bisschen das auch verstanden, dass beides in jede Richtung wichtig ist.“ (Gd-A 343)

²³ Dieser Begriff wird in dieser Untersuchung als Synonym für den Begriff „geschlechterreflektiert“ verwendet.

Von der Häufigkeit des Gebrauchs dieser Worte lassen sich aber nur wenige Rückschlüsse ziehen – vielleicht sind „Reflexion“ und diese Wortfamilie zu wissenschaftlich. Die Worte „nachgedacht/nachdenken“ wurden 23 Mal geäußert, die Worte „überlegt/überlegen“ sieben Mal. Insofern scheint eine gewisse Durchdachtheit gegeben zu sein. Die Tragweite des Begriffes „Reflexion“ wird vom Autor jedoch über das „Nachdenken“ und „Überlegen“ hinaus definiert als eine biografisch-kritische Analyse aktueller Handlungen und ihrer Auswirkungen im Kontext gängiger Theorien und eigener Erfahrungen von der Entwicklung des sozialen Geschlechts.

In den Gruppendiskussionen wurde aktiv überlegt, wie die Erzieherinnen geschlechterreflektiert arbeiten – deshalb mussten Worte wie Reflexion nicht zwangsläufig auch genannt werden. Allerdings wären diese Worte in wissenschaftlicheren Kreisen sicher häufiger benutzt worden. Die Rückmeldungen der Gruppendiskussionen lassen sich dem Thema der Reflexion aber trotzdem zuordnen:

„Aber ich als Erzieherin, als Frau ähm hab' ja ´ne andere Linie, ´ne andere Schiene, als wenn ich ein Mann wäre und dadurch kommen vielleicht die Jungs nachher ein bisschen zu kurz, weil ich ja mehr die Frauenschiene eben fahre“, sagt eine Erzieherin. Frauen seien meistens handwerklich und technisch nicht so begabt. (Gd-C 239-242) Es lässt sich darüber streiten, ob dieser Nachsatz eine stereotype Aussage, oder, wie WILD (2008, S. 41) fordert, die Reflexion des eigenen Frau- bzw. Mann-Sein für die „Doing Gender-Prozesse“ durch die MitarbeiterInnen ist. ROHRMANN (2009a, S. 70) schreibt, dass das eigene Verhalten und die Handlungen das Gegenüber entweder geschlechtssensibel verändernd erreichen oder verschleiernd wirken, wenn sich die Person dessen nicht bewusst ist. In obigem Fall scheint die Erzieherin dieser Tatsache gewahr zu sein.

BÖHNISCH (2007b) legt Wert auf die Selbstreflexion der eigenen Geschlechterrolle als Frau oder Mann: „Ich sag bewusst als Mann und Frau, weil, wenn ich im Team arbeite, dann schauen die Mädchen und Jungen, wie verhalten sich die MitarbeiterInnen zueinander, was haben sie für Rollen inne.“

Für Kita C war die Gruppendiskussion deshalb auch eine gute Möglichkeit der Selbstreflexion bzw. der Sensibilisierung für das Gender-Thema: *„Und wichtig ist eben auch so, grade, darum sitzen wir ja alle hier, so diese Teamentwicklung. (...) Wenn man sagt: ‘Das ist so unsere Arbeit, das ist konzeptionell so unser Anspruch. Da gehen wir so mit um.’ Dann hat man ja auch als Erzieher einen Rückenhalt und kann sagen, ähm, das ist, das macht unsere Arbeit aus.“* (Gd-C 506) ROHRMANN (2008, S. 367) nennt diesen Prozess die Erarbeitung von gemeinsamen Grundhaltungen und Zielen.

Die Reflexion über die Verhaltensweisen der Kinder und das eigene Handeln ist eine der Schlüsselqualifikationen in der Pädagogik. Die Erzieherinnen benutzen die Wortfamilie „reflektieren“ kaum. Sie überlegen und denken über ihr Tun und dessen geschlechtlichen Einfluss nach. In den Gruppendiskussionen kommt dabei die Verknüpfung mit gängigen Theorien zu kurz. Wichtige Fragestellungen bleiben offen: In wie weit beeinflussen meine, vielleicht unbewussten und intuitiven, Handlungen die Wahrnehmung meiner Geschlechterrolle? Welche meiner Alltags-Handlungen provozieren Jungen und Mädchen unbewusst, sich in eine bestimmte Richtung zu entwickeln – oder eben nicht? Wie gebe ich mich als Mann und Frau, als ErzieherIn – und hat dies möglicherweise einen Einfluss auf die Kinder?

5.6.4.3 Partizipation der Kinder

Die Wünsche der Kinder aufzunehmen, ist eine ganz einfache und trotzdem wirkungsvolle Möglichkeit, geschlechterreflektiert zu arbeiten. So erhält man ein Abbild der Interessen der Kinder. Diese Vorlieben mögen im ersten Augenblick vielleicht relativ geschlechterstereotyp sein, weil Jungen und Mädchen zuerst in geschlechtertypischen Kategorien antworten. Laut ROHRMANN (2008, S. 389) können Jungen und Mädchen gegen Ende des Kindergartenalters viele Geschlechtsstereotype mühelos reproduzieren. Erkenntnisse aus Beteiligungsprojekten zeigen demnach, dass Kinder zunächst das vorschlagen, was sie bereits kennen. Damit Kinder ihre auch abweichenden Ideen und Wünsche äußern können, müsse deshalb mit geeigneten Methoden ihr Horizont erweitert werden.

Geschlechterstereotype Wünsche sind aber per se nicht schlecht: Die Kinder fühlen sich wohl bei den Angeboten. Wenn diese dann, und das ist die zweite Komponente der Kinderpartizipation, offen gestaltet sind für Mädchen und Jungen, lösen sich Geschlechterstereotype auch schnell wieder auf bzw. kann jedes Kind alles ausprobieren. So lernen Jungen und Mädchen die ganze Bandbreite an Handlungs- und Verhaltensoptionen kennen.

„Also, man sollte einfach die Interessen der Kinder aufnehmen und das eine mal mehr jungenspezifisch was machen und das andere Mal mehr Mädchenspezifisch was machen, einfach die Interessen der Kinder fördern, die sind einfach da“, sagt eine Kollegin, der die Diskussion zu wissenschaftlich ist. (Gd-A 217) Sie habe Jungen und Mädchen in der Gruppe, die sich schminken, und Kinder beider Geschlechter, die Fußball spielen. Sie denke, man sollte es nicht so differenziert sehen.

Einen ähnlichen Ansatz, *„viel einbeziehen“* und *„viel fragen“*, verfolgt eine Kollegin. Beim Backen bspw. könne sich jedes Kind überlegen, ob es mitmache: *„So dass eben auch alle die Möglichkeit haben, selbst zu entscheiden: Möchte ich das oder möchte ich das nicht. Und dann sind auch oft Jungs dabei, die so was gern machen. Also lernen sie dann einfach auch Sachen, die nicht jungsspezifisch sind.“* (Gd-A 356) Eine andere Kollegin ergänzt: *„Ja, ich denke auch, eigentlich immer so nach Fragen (...) Was sie machen, dann aufnehmen und mitmachen.“* (Gd-A 357)

Ein konkretes Beispiel kommt aus der Kita B, wo zurzeit die Feuerwehr *„ein ganz großes Thema“* ist. Während die Mädchen *„jetzt so ´n bisschen in ´ner ruhigen Ecke“* sind, hat bei den Jungen jeder seine Aufgaben wie Schlauch holen und Stühle zur Feuerwehr umbauen. *„Das finde ich eben auch ganz toll so, bei den Jungs“*, erklärt die Kollegin. Es sei *„immer Action, es ist auch immer lauter in der Ecke da (...) also weißte, es ist immer etwas actionreich.“* Später ist ein Besuch der Feuerwehr geplant, vorher geht es ins Puppentheater, zu *„Bei der Feuerwehr wird der Kaffee kalt“*. Wichtig sei, *„dass man dann auch wie gesagt das dann festigt, die Kenntnisse, die die Kinder haben.“* (Gd-B 414-417) Dadurch können die Kinder ihre Angebote eigenaktiv beeinflussen. Die Erzieherin unterscheidet ganz klar nach Attributen der Jungen (lauter, actionreich) und Mädchen (in einer ruhigen Ecke). Dabei besetzt sie die Eigenschaften der Jungen

aber positiv und will ermöglichen, dass sie das Thema, das sie derzeit interessiert, weiter verfolgen. Diese Herangehensweise kann helfen, eine gute Beziehung zu den Jungen zu festigen.

5.6.4.4 klare Kommunikation und Ansprache der Eltern

Als einer der sensibelsten Punkte im geschlechterreflektierten Umgang mit Jungen stellt sich in den Gruppendiskussionen die Kommunikation mit den Eltern heraus. Vor allem bei geschlechtsuntypischen Verhaltensweisen von Jungen reagieren Eltern, und hier meist die Väter, unverständlich. Inwieweit die Erzieherinnen in diesen Situationen Partei ergreifen – dürfen und wollen – und für wen sie einstehen, bot spannenden Diskussionsstoff.

Die Literatur zeigt beispielsweise: ErzieherInnen müssen kritisch sein gegenüber den Diskriminierungen und Vorurteilen in ihrem Kindergarten, im Elementarbereich und in der Bildungspolitik überhaupt. ErzieherInnen brauchen die Fähigkeit, Dialoge über Diskriminierung und Vorurteile zu initiieren und fortzuführen, denn das ist eine Form aktiver Einmischung. (WAGNER 2006, S. 23) Inwieweit die ElementarpädagogInnen diesen Auftrag aber wirklich wahrnehmen, ist unterschiedlich. ROHRMANN (2009b, S. 37) macht den pädagogischen Ansatz, Kinder in der Entwicklung zu begleiten und als Erwachsene möglichst wenig einzugreifen, verantwortlich: „Dies hindert PädagogInnen manchmal daran, einschränkenden stereotypischen Ansichten und Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen aktiv entgegenzuwirken.“

Ein Fakt ist dabei klar: Das geschlechtsuntypische Verhalten von Mädchen ist für die Eltern nicht so problematisch: *„Aber eigentlich ist so zu beobachten, dass nur, sag’ ich mal, die Jungs nicht so in diese Mädchen- oder Frauenrolle schlüpfen sollen, wie jetzt zum Beispiel ‘Rock anziehen’. Wenn jetzt ´n Mädchen sich als Feuerwehrmann oder Polizist verkleidet*

Das ist nicht so schlimm

Da ist noch nie ´ne Mutti oder ´n Vati gekommen und hat gesagt: ‘Nein, ich möchte nicht, dass mein Mädchen das und das macht.’“ (Gd-B 675-681) Diese Position wird in der Literatur unterstützt. Das passiere eigentlich nur, wenn ein Junge *„in eine weibliche Rolle schlüpft“*.

Aber es ist nicht nur „die weibliche Rolle“, sondern es sind ganz alltägliche Handlungen, die einige Väter schon ablehnen. *„Bei uns war auch mal so ein Fall“*, erinnert sich eine Erzieherin. *„Da kam der Junge rein, hat sich gleich den Puppenwagen genommen. ‘Äh, du brauchst doch keinen Puppenwagen zu nehmen, spiel mal mit dem Trecker.’“*, sagte der Vater. Die Erzieherin griff ein: *„Na wieso, er kann doch auch mal mit der Puppe spielen, das ist doch nicht schlimm.“* (Gd-C 322) Die Erzieherin bezieht klar Stellung für das Kind und dessen geschlechtsuntypisches Spiel. Sie erklärt dem Vater, dass dieses Spielverhalten für Kinder normal ist. Dies ist ein Merkmal geschlechterreflektierter Arbeit.

Auch die Tanzgruppe in der Kita ist manchen Vätern für ihre Söhne nicht recht. *„Mutti hat drangeschrieben und Papa hat gesagt: ‘Nee, das möchte ich nicht.’ Da musste das Kind gestrichen werden. (...) Eigentlich, der Junge hätte es vielleicht gerne gewollt, der wurde gar nicht gefragt. Der Vater meinte, das geht nicht, das Kind wird wieder gestrichen“*, rekapituliert eine Erzieherin. Sicherlich seien das dann „och so familiäre Probleme“. Sie fährt fort: *„Da hätte ich als Mutter gesagt: ‘Lass ihn doch erstmal, er kann doch das ausprobieren und dann nachher sagen ‘Mir gefällt’s doch nicht’“* (Gd-B 658-662) Interessanterweise beschreibt sie, was sie „als Mutter“ gesagt hätte. Was sie als Erzieherin gesagt hat, bleibt im Dunkeln. Kurze Zeit später führt sie aus: *„Ich denke eben, das ist auch unsere Pflicht, dass wir als Erzieher auch da einwirken und sagen: ‘Ach Mensch, wissen se, so und so, dass man die Kinder ausprobieren lässt’“*. (Gd-B 668) Ob sie nun tatsächlich eingegriffen hat, geht aus diesen Aussagen nicht hervor. Selbst wenn sie interveniert haben sollte, scheint dies nicht erfolgreich gewesen zu sein, denn der Junge wurde scheinbar von der Liste gestrichen und durfte nicht an der Tanzgruppe teilnehmen. Somit scheint sich der Vater mit seinen Vorstellungen durchgesetzt zu haben – ohne die Bedürfnisse seines Kindes wahrzunehmen, wie die Erzieherinnen fortführen: *„Da merkt man auch, dass sie die Wünsche ihrer Kinder gar nicht kennen und entscheiden einfach, wie ihr eigenes Umfeld reagieren würde oder wie sie erzogen wurden.“*

Wie er das jetzt, er find’ das nicht gut, er muss da nicht tanzen und Jungs tanzen nicht.

Ja, wie er das sieht.

Einfach weitergeben, ohne nachzudenken.“ (Gd-B 664-667) Hier wäre die Erzieherin gefordert gewesen, geschlechterreflektiert einzugreifen.

Wie es geht, erklärt eine Kollegin: *„Manchmal muss man sie och ein bisschen dahin schubsen und den Eltern das auch nochmal von der anderen Linie bewusst machen. Nicht weil mein Kind mittanzt, muss er morgen ein Mädchen sein, das ist, so diese Vorurteile bei den Eltern.“* (N-B1, 7:51 bis 8:02) Sie hatte *„bestimmt fünf/sechs Jungs“* in ihrer Tanzgruppe. *„Und die Eltern hatten gesagt: ‘Hm, muss das sein?’ und wir sagten: ‘Nun lassen se doch mal.’“* Und die Jungs hätten richtig durchgehalten und waren bei den Auftritten echt stolz. *„Manche haben eben auch so den Rhythmus und so und die Bewegung im Blut und warum soll man das nicht fördern und so?! Das muss man den Eltern manchmal so ein bisschen nahebringen. Aber manche Papis haben damit auch so ein bisschen ein Problem, die gucken dann, äh hu äh“*, resümiert die Erzieherin. (N-B1, 6:53 bis 7:31) Dies ist aus Männerperspektive verständlich – schließlich wurde ein Großteil der heutigen Väter noch anders sozialisiert und ist in seiner Geschlechtsidentität verunsichert. ROHRMANN (2009b, S. 20) bestätigt, dass Eltern und vor allem Väter eher das geschlechtstypische Verhalten verstärken.

Mit welchen Argumenten Eltern überzeugt werden können, dokumentieren Erzieherinnen einer anderen Kita. So sollte sich ein Junge zwischen Fußball und Musikschule entscheiden, berichtet eine Kollegin: *„Aber Vati will, dass dat ´n Fußballer wird. Also in ´n Fußballverein. Und der Junge möchte vielleicht was ganz anderes, der würde vielleicht viel lieber zur Musikschule oder so.“* „Musikschule ist doch nicht für Jungs und der spinnt doch“, habe der Vater gesagt. Ihre Reaktion als Erzieherin? *„Ne ich hab’ das nur von hinten gehört, ich hab’ das nur gehört, wie er, wie diejenigen sich unterhalten haben, die Eltern und hatte die Kinder, ich konnte da in dem Moment nicht reagieren.“* (Gd-C 329-333) Verständlicherweise gibt es im Kita-Alltag Situationen, in denen man nicht eingreifen kann bzw. kein hochsensibles Gespräch mit Eltern führen kann. Wichtig ist, dass dieses Thema nicht in Vergessenheit gerät, sondern zu einem geeigneten Zeitpunkt wieder aufgegriffen wird.

So hat im Nachhinein eine Kollegin mit der Mutter gesprochen und gesagt: *„Warum, er kann es doch machen, es sind doch auch mehrere*

Jungs dabei. Sie können doch auch trotzdem Musik gut finden. Das hat ja nichts damit zu tun, ob das ein Junge oder ein Mädchen ist.“ (Gd-C 400) Der Junge habe sich für die Musikschule entschieden, was für Papa „nicht so prall“ war.“ Wie denn die Eltern zu ihrer Entscheidungsfindung kämen, wenn die Kolleginnen im Spiel seien, wollte die Leiterin wissen. Antwort: „*Na wir wir, erklären den Eltern, dass ein Junge genau solche ‘Mädchensachen’ darf, wie ein Junge, äh, wie’n Mädchen auch.“*

Im weitesten Sinne hieße es immer, die Erzieher seien der Anwalt des Kindes: „*So, und wenn man jetzt sagt: ‘Sie haben Ihre Erfahrung zu Hause mit dem Kind, ich hab’ die Erfahrung hier so und so.’ Das kann ja ‘ne andere Erfahrung sein. Aber warum soll die Erfahrung, die wir haben, nicht auch für das Kind wichtig sein? (...) Also muss ich argumentieren und muss mich damit einbringen und und muss den Eltern vielleicht auch ganz vorsichtig und sensibel und freundlich diese Sichtweise erstmal eröffnen. Weil die Wahrnehmung ist ja bei den Kindern oder für die Eltern bei dem Kind gar nicht immer gegeben.“* Auf die Nachfrage, ob Erzieher dies dürften, antworte sie: „*Na klar. Ich ja, ich mach das einfach.“* (Lachen) (Gd-C 415-428) Auch der Autor dieser Studie definiert die Rolle der ErzieherInnen direktiv. Klare Parteinahme für Kinder bzw. für Jungen, wenn sie sich anders verhalten, als die Eltern erwarten, ist enorm wichtig für das Selbstvertrauen und die Entwicklung der eigenen Identität. Die Ansprache der Eltern ist dabei natürlich eine Gratwanderung, ein beherrschender Ton erzeugt Widerstand. Trotzdem sollten ErzieherInnen im Interesse der Kinder eingreifen!

Förderlich sind ein enger und kontinuierlicher konstruktiver Kontakt zu weiteren Bezugspersonen der Kinder (EXPERT-KÜHNE 2010) und die Einbeziehung der Eltern. (EXPERT-HENGST 2010)

Beim Thema „Jungen und Rock“ ist die sensible und parteiliche Herangehensweise besonders schwierig – und nicht immer gegeben, wie im Kapitel 5.5.5 aufgezeigt. Einerseits können sich Jungen oder Mädchen abwertend über einen Jungen im Rock äußern. In diesem Fall würde eine Erzieherin nicht darauf drängen, dass der Junge den Rock auszieht, sondern folgendermaßen eingreifen: „*Das ist dann schon so, dass ich eigentlich sage: ‘Ja lässt ihn doch, vielleicht hat er bestimmte Vorstellungen im Kopf oder so, die er einfach jetzt spielen will oder lass ihn doch, ja,*

also?!' Ich werde 'nen Teufel tun und das irgendwo den Anderen Recht geben." (Gd-A 256) Unter Kindern für den Jungen im Rock Partei zu ergreifen, erfordert noch nicht so viel Durchsetzungsvermögen wie in der Diskussion mit einem Elternteil. Es folgt eine längere Sequenz einer Gruppendiskussion:

Früher, kurz nach der Ausbildung, habe sie einem Vater noch stolz erzählt, dass der Junge im Rock gespielt habe, berichtet eine Erzieherin. Der Vater war darüber verärgert – und heute erzähle die Erzieherin den Eltern nichts mehr davon, wenn sie merke „*so ein Elternteil will das nicht wissen*“. Doch was passiert, wenn der Vater kommt und das sieht? „*Da würde ich versuchen, mit ihm zu reden, und wenn er das nicht will, dann würde ich zum Schluss sagen: 'Ok, Sie sind der Vater, sie bestimmen, ob ihr Kind einen Rock an hat oder nicht.*“

„*Räumst du dann deinen Rock aus der Kiste?*“, fragt eine entrüstete Kollegin nach. „*Nein, (...) Ich würde es ihnen versuchen, zu erklären aus verschiedenen Sachen und wenn er jetzt kommt und sagt: 'Ich will das aber nicht und blabla'*“

In dem Moment respektierste's und wenn der Vater weg ist (...)

Aber dem Kind würd' ich das Spiel nicht verbieten.“

Eine Kollegin bietet eine andere Strategie an: „*Dann würd' ich sagen: 'Ich kann meine Augen nicht überall haben. Und wenn der einen Rock anhat, dann hat er einen Rock an.*“

„*Ja, heute sag ich mir, also ich muss sagen, ich gebrauche das sowieso ganz häufig, dass ich sage: 'Ok, Sie sind der Vater, Sie bestimmen jetzt. Aber Ihr Kind hat's gerne gewollt.' (...) Für mich wäre es erstmal wichtig, dass es dem Kind gut geht. (...) Ja, du hast aber auch immer auf jeden Fall solche Eltern dabei.*“ (Gd-B 616-653)

Diese Strategien in der Eltern-Kommunikation sind interessant und auf den ersten Blick auf das Wohl des Kindes ausgerichtet. Einerseits werden dem Vater Argumente präsentiert – und selbst, wenn er auf seiner ablehnenden Meinung beharrt, wird dem Jungen der Rock nicht verboten. Meistens kämen die Eltern nach einigen Bedenktagen und sagen: „*Da habe ich noch mal drüber nachgedacht, das ist eigentlich sehr interessant.*“ (Gd-B 670-674) In diesem Fall fruchtet das Eingreifen der

Erzieherin – und bildet einen Grundstein für eine gesunde Selbstfindung. Andererseits erfährt das Kind, dass die Befindlichkeiten der Erwachsenen, der Eltern, definieren, welches Verhalten akzeptiert ist. Die Erzieherin ergreift nicht klar genug Partei und zeigt nicht deutlich auf, dass es auch andere Meinungen als die des Vaters gibt. Sie beugt sich scheinbar vor dem Vater bzw. ist unehrlich.

Besser wäre eine klare Kommunikation. Denn laut BLANK-MATHIEU (2008, S. 90) spielt das häusliche Umfeld eine größere Rolle in der Entwicklung der Geschlechtsidentität als der Kindergarten. Eine Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Erwachsenen im Umfeld der Kinder ist daher unerlässlich, um den Kindern eine stabile Identität auch in Bezug auf ihre eigene Geschlechterrolle zu geben. Auch für ROHRMANN (2009b, S. 100) gehören die Beteiligung der Eltern und gemeinsame Lernprozesse dazu. Ziele und Ideale geschlechtsbewusster Pädagogik können nicht einfach in die Begegnung mit Kindern eingebracht, sondern müssen mit den Eltern ausgehandelt werden.

5.6.5 Männer in der Kita

5.6.5.1 Vorbemerkungen

Männern in Kitas wird in den vergangenen Jahren einiges Augenmerk geschenkt – und noch verstärkt seit der Einrichtung der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin. Die Projektkoordinatoren Michael Cremers und Jens Krabel (CREMERS & KRABEL 2010) stellten im Jahr 2010 ihre Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“ vor. Darin beschreiben sie, wie der Einstieg von Männern in die Kindertagesstätten gelingen kann. Sie geben die Rückmeldungen von Eltern, Trägern und ErzieherInnen wieder. Am 1. Januar 2011 begannen im Bundesgebiet 16 Modellregionen ihre Vision der Idee „Mehr Männer in Kitas“. Die Initiative wird vom Bund mit rund 13 Millionen Euro gefördert. In Sachsen-Anhalt erhielt die Stadt Stendal den Zuschlag als Modellregion. Der Autor hat dieses Kapitel bewusst „Männer in der Kita“ und nicht „Männliche Erzieher in der Kita“ benannt. Letztere sind in Sachsen-

Anhalt einfach zu selten. Rund 13.000 Erzieherinnenarbeiten derzeit in Kitas und Hort. Ihnen stehen rund 150 Männer an der Seite – Zahlen zur Verteilung in Kindergarten und Hort sind nicht bekannt. Insofern sind männliche Erzieher in der Praxis derzeit eine kaum zu verzeichnende Größe. Ihre Erfahrungen und Einflüsse können zwar exemplarisch für das Arbeiten in den Kindertagesstätten Sachsen-Anhalts stehen, aber nicht verallgemeinert werden.

Außerdem ist der geschlechtersensible Einfluss von Männern in Kitas noch sehr wenig untersucht. Auch die Rückmeldungen der ExpertInnen geben kein eindeutiges Bild ab. Als Exoten in der Kita verfügen Männer über eine hohe intrinsische Motivation zu diesem Thema, meinen EXPERT-ERNSTSON & BÜNGER (2010). EXPERT-KÜHNE (2010) entgegnet, dass die wenigen Männer überfordert oder „überraunt“ werden, noch bevor sie sich mit dem Thema Gender und ihrer eigenen Rolle innerhalb des Prozesses und der Einrichtung intensiver auseinandersetzen können. So werden Pädagogen in eine vermeintlich männliche Rolle gedrängt (z. B. Schränke reparieren, Fußball spielen), auch wenn sie gern anderweitig pädagogisch tätig werden wollen oder auch umgekehrt, dass jemand inhaltlich sehr gefordert wird, obwohl ihm die Funktion des „Hausmeisters und Animateurs“ eher liegt. Dies hat auch BLANK-MATHIEU (2008, S. 87) erkannt: Sobald ein Mann in der Kindertageseinrichtung arbeitet, verhalten sich Frauen nicht mehr ihren Kompetenzen gemäß, sondern, wenn sie ihre weibliche Sozialisation noch nicht reflektiert haben, in der gelernten weiblichen Rolle. Damit wird für Mädchen ein Vorbild geschaffen, das sie in eine geschlechtsspezifische Rolle sozialisiert.

Wegen der geringen Forschungsergebnisse und der kleinen Anzahl von Erziehern in Kitas, ist in diesem Kapitel von Männern allgemein die Rede – diese können Väter und Großväter, Praktikanten und Hausmeister oder Erzieher sein. Je selbstreflektierter sie sind, je mehr sie sich über geschlechtersensiblen Umgang mit Jungen und Mädchen Gedanken gemacht haben, desto besser können sie natürlich das Gender-Thema arbeiten. Doch schon allein der Status Geschlecht – eben „männlich“ – genügt, um das Gefüge in Kindertagesstätten zu ändern und Gedankenanstöße zum Thema Gender zu geben. Diese müssen zielführend

umgesetzt werden. So erwartet BLANK-MATHIEU (2008, S. 87) einen positiven Lerneffekt für Kinder, wenn Männer und Frauen gemeinsam Pflegeleistungen, Erziehung und Bildung erbringen: Dass es keine Aufgabenhierarchie in der Kindertageseinrichtung gibt. Denn häufig genug lernen Kinder, dass Arbeiten, die Männer verrichten, in der Gesellschaft höher geschätzt werden, als die von Frauen geleisteten Tätigkeiten.

Während der Gruppendiskussionen kommen oft „Männer“ zur Sprache – in vielen unterschiedlichen Zusammenhängen. Keine der Einrichtungen verfügt über einen männlichen Erzieher, der regelmäßig in der Kindergruppe arbeitet. Kita A hat einen männlichen Leiter, der vor allem im Hort tätig ist bzw. alle zwei Wochen Angebote für Jungen der Kindertagesstätte macht. Alle Kitas verfügen über Erfahrungen mit männlichen Praktikanten – die Zeitspanne der Praktika überschritt aber nur selten vier Wochen. Unter diesem Blickwinkel sind die Rückmeldungen zum Thema „Männer in der Kita“ zu betrachten. Sie schwanken zwischen zwei Polen: mit Ängsten und negativen Vorurteilen besetzt oder als Hoffungsbringer mit positiven Vorurteilen dekoriert. Beidem wird ein Mann in der Kita langfristig kaum gerecht.

5.6.5.2 Alternative Angebote

An Männer in Kitas werden die verschiedensten Erwartungen gestellt – die Meinungen der in der Studie untersuchten Kitas bilden einen Querschnitt. Ein Blickwinkel auf die Männer ist pädagogischer Natur: Erzieherinnen erwarten – und erleben, so die Rückmeldungen aus den Gruppendiskussionen – eine verbreiterte Angebotsvielfalt. Männer sollen ihre eigenen Vorlieben und Stärken einbringen und so das weibliche Betätigungsfeld Kindertagesstätte verändern.

Praktikanten haben andere Interessen, sind sich Erzieherinnen der Kita B sicher: *„Also die sitzen nicht da und basteln und schneiden da Geburtstagskörbchen aus mit den Kindern, sondern die würden eben, ja, die machen eben andere Sachen.“* Dazu zählten *„experimentieren“* oder ein *„Computerkurs“*. (Gd-B 833-838)

Ein anderes Team nahm einen Praktikanten mit zum Sport, in die Turnhalle. *„Das war natürlich ´ne Herausforderung. Grade für die Jungs.*

Also die war'n so fasziniert. Der hat dann so Breakdance gemacht und und Überschlag und alles sowat also der konnte, der is' da hoch oben von dem Seil und auf die Matte und rumgeschleudert. Meine Jungs die ham gestanden: 'Uwe, mach noch mal, dat war geil.', ham se gesagt", erklärt eine Erzieherin. Von da an wiederholte der Praktikant, auf Wunsch der Jungen, Salti und Breakdance bei jedem Sportangebot. *„Die Jungs war'n, die ham den geliebt“*, so die Erzieherin. (Gd-C 342)

Männer hätten beim Spielen mit den Kindern eine große Körperlichkeit. *„Die ham dem vorne und hinten am Körper gehangen und am Bein noch“*, erklären Erzieherinnen. Ein anderer *„hat mal an die Erde mit denen richtig Ringkampf gespielt“*. Sie habe sich gedacht: „schön.“, ohne Neidgefühle. Die Kinder hätten das ganz intuitiv angenommen: *„Die ham diesen, dieses natürliche Bedürfnis eben auch ausleben können. Das, das war schon nicht schlecht.“* (Gd-C 295-302)

Dieses Wetteifern fiel einer anderen Erzieherin im Bällebad auf: *„Als Lars dann kam, da hat er wie ein Bekloppter mit denen da gemacht und getan.“* Sie habe *„auch nicht unbedingt diesen Wettbewerbscharakter“* und müsse sich nicht *„nun unbedingt fertig machen in so 'nem Bällebad“*. (Gd-B 801-804) Aber das sei das, *„was die Kinder suchen, diese Herausforderung, mit so 'nem Mann mal so richtig da loszulegen.“* Für den Mann sei es *„mal 'ne Abwechslung“*, er sei, im Gegensatz zu ihr, *„ja aber nicht täglich in der Gruppe drin“*. (Gd-B 807) Aus Gesprächen mit anderen männlichen Erziehern und aus eigener Erfahrung möchte der Autor widersprechen: Trotz regelmäßiger regulärer Gruppenarbeit nimmt der Wetteifer-Wille bei vielen Männern nicht ab.

Praktikanten seien *„immer begehrt in allen Gruppen“*, meint ein Team – sie als Frauen spielten *„ja nicht so oft Fußball mit den Jungs“*. (Gd-B 786-787) (vgl. Kapitel 5.5.5) Die Jungen bräuchten *„dieses Ausprobieren, unbedingt immer wieder den Anreiz“* aber. (Gd-B 807) Mädchen zögen sich meistens zurück, *„das wird denen zu wuulig“, „zu viel, zu hart, zu schnell alles“*. Mädchen ließen irgendwann ab: *„Da ist auch die Kondition weg und die brauchen das auch nicht so, diesen Wettbewerb.“* (Gd-B 807-809)

Männliche Praktikanten würden *„ganz selten mal ein Kreisspiel machen. Oder ein Lied anstimmen. Oder ein Handpuppenspiel. Oder irgendwie sowas. Das ist so gar nicht ihr Ding. Das ist alles zu weich.“* (Gd-B 891) Allerdings schränkt das Team ein, sich auch nicht erinnern zu können, wann die letzte Praktikantin ein Kreisspiel gemacht habe. Die Praktikanten würden lieber experimentieren und konstruieren. (Gd-B 894-895)

Bei den Jungen ist auch der Hausmeister beliebt. *„Und ganz toll finden se immer, wenn Paul äh mit Arbeitssachen kommt“*, meint ein Team. *„Sein Koffer in der Hand und noch irgendwelche Materialien. Du da lassen die alles fallen, können se sein, wo se wollen.“* In diesen Fällen seien die Jungen auch sprachlich *„immer gleich so dabei“* (Kapitel 5.6.3.3) und würden viel nachfragen. Die Mädchen hielten sich die Ohren zu und gingen in den nächsten Raum: *„Och, das war so laut.“* (Gd-B 817-822)

Die Praktikanten zögen sich *„zu den Jungs hin“*, sie *„würden da nie mit Mädels spielen“*. Zumindes selten. *„Die gehen raus mit den Jungs und dann sind die bei den Jungs“*, sagen die Kolleginnen der Kita B. Diese Aussage kann der Autor nicht unterstützen – er hat Praktikanten bisher zu ähnlichen Anteilen mit Jungen und Mädchen spielend erlebt. Konkrete Forschungsergebnisse sind nicht bekannt.

Allerdings haben Erzieherinnen der Kita B beobachtet, dass ein Praktikant Probleme mit der Art von drei Mädchen hatte, mit derer *„übertriebenen Anhänglichkeit“*, die *„so fanmässig“* waren. Da griffen sie ein und erklärten dem jungen Mann, wie er Grenzen setzen muss. (Gd-B 862-872) Sie finden, dass es *„Unterschiede innerhalb der Männerwelt“* gibt: Manche würden lieber den Abstand zu Kindern haben, andere würden die Kinder auch gern mal drücken. *„Lars hebt och mal ´n Mädchen hoch und sagt, ‘Och ja, toll und dieses und jenes‘*

Aber der sagt och ‘Jetzt reicht es.’

Der setzt och Grenzen.“ (Gd-B 874-878)

Generell ist hier zu sagen, dass es bei Männern und Frauen Unterschiede gibt, wie nahe sie die Kinder – emotional und körperlich – an sich heranlassen. Und es kann nur immer wieder betont werden, wie wichtig es für die Kinder, dass sie auch aufmerksame Männer erleben. Jun-

gen und Mädchen müssen sehen und fühlen, dass auch Männer sie in den Arm nehmen und drücken – dass auch Männer liebevoll mit ihnen umgehen können. Dies ist für Jungen ein wichtiges Rollenvorbild. (vgl. Kapitel 5.6.5)

5.6.5.3 Männer für Jungen

In der Debatte um „Mehr Männer in Kitas“ dominiert ein Argument: Die Jungen brauchen Männer. Männliche Erzieher werden als Allheilmittel gesehen für die Jungen, die derzeitigen „Bildungsverlierer“. Auch im genderbezogenen Kontext wird gern geäußert, dass Männer in Kitas für Jungen gut wären – als Rollenvorbild, als Gegenüber, als Reibewiderstand. Diese Debatte wird bisher sehr polemisierend und polarisierend geführt – und ist wissenschaftlich noch nicht unterfüttert. So fürchtet bspw. RABE-KLEBERG (2003, S. 90), dass der Prozess des Mann-Werdens „angesichts der vater- und männerfreien Erziehungsarenen zu einer einsamen Aufgabe des kleinen Jungen wird“. BLANK-MATHIEU (2008, S. 87) stuft das Vorhandensein von Männern für die Übernahme der männlichen Geschlechterrolle als wichtig ein, da sich Jungen sonst ausschließlich in der Peergroup sozialisieren müssen und auf deren Männlichkeitsmodelle, die häufig aus den Medien abgeleitet werden, angewiesen sind.

CREMERS & KRABEL (2010) haben Ergebnisse einer Befragung vorgestellt, die sich vornehmlich auf Erwartungen an Männer in Kitas bezieht – aber nicht untersucht, welchen Effekt die Männer in den Kitas tatsächlich haben. In diesem Bereich besteht erheblicher Forschungsbedarf, der hoffentlich durch die Modellprojekte und die Koordinationsstelle „Mehr Männer in Kitas“ befruchtet bzw. initiiert wird. Schon 2008 vermuteten KRABEL & CREMERS, dass auch die Erhöhung des Männeranteils in Kindertageseinrichtungen ihren Beitrag zur erfolgreichen Umsetzung von Gender-Mainstreaming im Bereich der Elementarpädagogik leisten könnte. (KRABEL & CREMERS 2008, S. 34)

Derzeit gibt es Erkenntnisse aus Studien zur Jungenarbeit, welchen Einfluss (geschlechtsreflektierte) Männer auf Jungen haben. Für den Kita-Bereich sind solche Daten noch nicht bekannt. Deshalb fokussiert sich der folgende Abschnitt auf übertragbare Ergebnisse aus der Jun-

genarbeit, auf die ExpertInnenfragebögen und auf die Rückmeldungen der Gruppendiskussion aus Kita A.

Der dortige männliche Leiter – bei der Gruppendiskussion leider nicht anwesend – arbeitet seit Jahren geschlechterreflektiert mit Jungen und ist Mitbegründer eines Jungenarbeitskreises in Sachsen-Anhalt. In seiner Kita ist er neben der Leitung der Einrichtung im Hort tätig. Zwei Mal monatlich bietet er in der Kita einen Jungs-Tag²⁴ an. Dies führt zu erheblichen Turbulenzen im Team und unter den Kindern.

Schon in der Frage „Jungen brauchen“ und „Mädchen brauchen“ (vgl. Kapitel 5.4.16) befürwortet das Team der Kita A einen männlichen Erzieher. Er sei für die Jungen wichtig als „*Bezugsperson*“ und für „*die Vaterrolle*“. Für Mädchen sei er „*kein Schaden*“ und „*der starke Arm*“ (Gd-A 91-96) Kita-Leiter Herr Meier wird nicht als Erzieher der Kita wahrgenommen, weil er nur zu den „Jungstagen“ in die Gruppe kommt Herr Meier ist in der Falle, die WILD (2008, S. 28) den „Event-Pädagogen“ nennt: Er stehe in Konkurrenz zu den „langweiligen BezugsbetreuerInnen“, die die Alltagsarbeit machen. Während die Jungen ihre besonderen Tage genießen, wollen die Mädchen auch etwas mit Herrn Meier machen. „*Es kommt ja auf Herrn Meier drauf an*“, äußern die Kolleginnen, es ginge „*um den besonderen Menschen*“. Die Mädchen fragen: „*Warum dürfen die Jungs immer mit Herrn Meier und wir nicht.*“ Wenn sie als Erzieherinnen an den Jungstagen etwas für die Mädchen anbieten, „*dann ist das anders, wie wenn der Herr Meier das macht, weil er ja auch a Person ist, die nicht immer in der Gruppe ist, sondern die eben nur zu diesem Besonderen kommt.*“ Die Mädchen hätten das Schminken und Frisieren zwar auch gut gefunden, „*aber es war nichts mit Herrn Meier. Wenn Herr Meier mit denen was gemacht hätte, wäre das besser gewesen.*“ (Gd-A 191-206) Die Diskussion in Kita A ist verständlich. So trifft sich Herr Meier mit den Jungen zu ihren Tagen, um im geschlechtergetrennten Setting mit ihnen reflektiert zu arbeiten. Davon können die Jungen profitieren. Die Mädchen können gleichzeitig von einem gleichgeschlechtlichen Angebot der Kolleginnen profitieren.

²⁴ Die Jungsgruppe „Die cleveren Wölfe“ treffen sich vierzehntäglich mit Herrn Meier. Im Wald haben sie eine Tippibude, einen Kletterbaum und einen Versammlungsplatz eingerichtet.

Doch die Mädchen wollen keine speziellen Angebote der Erzieherinnen, die sie täglich umgeben – sie wollen etwas mit Herrn Meier unternehmen. Diese Angebote mit dem männlichen Erzieher könnten für die Mädchen ebenso geschlechterreflektiert sein. Zu diesem Thema muss sich die Kita A klar positionieren: Wollen wir den Jungen weiterhin eine gleichgeschlechtliche Gruppe ermöglichen? Wollen wir den Mädchen in dieser Zeit auch in einer Mädchen-Gruppe etwas anbieten? Und wollen wir den Mädchen auch Zeit mit Herrn Meier zugestehen?

Im Hort, Herrn Meiers regulärem Arbeitsplatz, habe sich das normalisiert. *„Da ist er auch jeden Nachmittag“*, erklärt seine Hort-Mitarbeiterin. Und da gebe *„es auch so Sachen, wo sie speziell wirklich nur zu mir kommen“*. (Gd-A 209) Die Situation im Hort ist damit aus der Geschlechtsperspektive entspannter.

Diese Geschlechtermischung postulieren auch die ExpertInnen. Sie fordern: Mehr als einen männlichen Erzieher in der Kita (EXPERT-HENGST 2010) bzw. Arbeiten in geschlechtergemischten Teams (EXPERT-ERNSTSON & BÜNGER 2010). Laut EXPERT-KÜHNE (2010) profitieren ALLE²⁵ von einem geschlechterreflektierten Umgang miteinander, weil dadurch alternative Sichtweisen und Reaktionen entstehen, welche zu mehr Verständnis und Rücksichtnahme führen können. Jungen (oder besonders ihr Ruf) könnten aber eher davon profitieren, wenn sich mehr (reflektierte) Männer in die Erziehung und Betreuung einbringen könnten und würden. EXPERT-KÜHNE denkt, dass sich Männer in entscheidenden Situationen anders für Jungen einsetzen und sie zu alternativen Verhaltensweisen anregen würden. Es mache z. B. einen enormen Unterschied, ob ein Junge von einer Frau ermutigt wird, Gefühle (vielleicht auch mal Schwäche) zu zeigen oder von einem Mann, welcher in seiner Kindheit das Gleiche erlebt hat. Laut EXPERT-KÜHNE (2010) benötigen Kinder für ihre eigene Entwicklung eine möglichst große „Auswahl“ und Anzahl an Personen mit den verschiedensten Ausgangssituationen und Lebenskonstruktionen, um das für sich passende Lebensmodell zu erstellen.

²⁵ Die Großschreibung wurde durch EXPERT-KÜHNE (2010) hervorgehoben.

Auch EXPERT-HENGST (2010) macht den geschlechterreflektierten Einfluss der Bezugsperson nicht nur am Geschlecht fest: Männer haben einen anderen Hintergrund und Zugang zu Jungen durch ihre persönlichen Erfahrungen als Mann und Junge, die sie eher mit den Jungen teilen können. Ebenso sehen Jungen in Männern ihr eigenes Geschlechtervorbild. Andererseits kann eine geschlechterreflektierte Erzieherin manchmal mehr „Geschlechterreflexion“ in einem Jungen bewirken als ein Mann, der das für sich nicht als (pädagogisches) Handlungsfeld sieht.

ROHRMANN (2009b, S. 63) fasst Studienerkenntnisse zusammen, dass männliche Erzieher häufig mit aggressivem Verhalten und dem Toben und Raufen der Jungen besser zurechtkommen, als ihre weiblichen Kolleginnen.

5.6.5.4 Einbeziehung anderer Männer

Da es nur wenige ausgebildete Erzieher in den Kitas gibt, müssen die Einrichtungen zusätzlich andere Wege gehen, um in ihren Institutionen mit Männern zu arbeiten. Laut BLANK-MATHIEU (2008, S. 90) sind Mütter, Väter, Großmütter, Großväter, alle Männer und Frauen des alltäglichen Lebens – alle – an der Entwicklung der Rollenidentität von Kindern beteiligt. Ihre zeitweise oder dauerhafte Einbeziehung sei für Jungen und Mädchen ein Gewinn auf dem Weg zu ihrem eigenen Mann- oder Frausein.

Kita B berichtet von der Erfahrung mit dem Hausmeister: *„Wenn der Peter über den Hof rennt, sind ja meist die Jungen ran.“* (Gd-B 454) Auch bei einem Fußballprojekt haben die Erzieherinnen sich Hilfe geholt: *„Ein Papa hat uns dabei unterstützt und das war richtig schön!“* (Gd-B 387-394) Diese gezielte Ansprache von Männern macht ROHRMANN (2008, S. 83) als einen guten Weg für die Einbeziehung von Männern in die pädagogische Arbeit aus.

Allerdings müsse beobachtet werden, welchen Vater man ansprechen könne. Die Väter einer Gruppe der Kita B könnten sich beispielsweise einbringen, um mit den Kindern zu tüfteln. *„Aber es gibt welche, die sind dafür sehr anfällig, die das unwahrscheinlich gerne machen und dann*

gibt's auch welche, die sofort sagen. 'Ey komm, bleib' mal.'", bemerkt die Erzieherin. Sie unterscheidet zwei Typen von Männern: „*Es gibt welche, die sofort eben zufassen können, einen Draht finden, sich dann auch freuen. Die Kinder springen ja drauf an. Und dann gibt's die anderen, na die könnten noch zwei Stunden stehen, da würde kein Kind rangehen.*“ (Gd-B 879-881) Hier muss eine Elementarpädagogin einschätzen können, bei wem die Nachfrage nach Mithilfe Sinn macht – und bei wem nicht. Natürlich ist es für die Kinder ebenso wichtig zu sehen, dass Männer unterschiedlich sind – aber die Teilnahme von unengagierten unsicheren Vätern ist unter diesem Aspekt trotzdem nicht zielführend.

Allerdings haben die Kolleginnen der Kita C auch positive Erfahrungen mit anfangs unsicheren Männern gemacht. Sie berichten, dass sich das Vertrauen in die Fähigkeiten der männlichen Helfer auswirken kann und diese sich auch verändern. So habe ein Praktikant die Wertschätzung erfahren, die ihm bisher entgangen war. „*Dass man nicht wie andere genauso reagiert hat: 'Der kann das nicht, der muss weg.' (...) Sondern zu sagen: 'Hier, wir sprechen noch mal. Wir wir werten das aus',* erinnern sich die Kolleginnen. (Gd-C 361-363)

In den Forschungen zur Jungenarbeit hat sich herausgestellt, dass genau diese Unterstützung durch die Leitungsebene der Einrichtungen ein wichtiger Baustein in der Arbeit mit männlichen Fachkräften ist. (WILD 2008, S. 30)

5.6.5.5 Angst vor Männern

In der Diskussion um Männer in Kitas werden mehrere Faktoren angesprochen, die den Männern einen Zugang zum Arbeitsfeld Kindertagesstätte erschweren: unter anderem schlechte Bezahlung, negatives Image und der Generalverdacht. Letztere Unterstellung, Männer könnten Kindern etwas antun, wurde auch in einer Gruppendiskussion angesprochen. Eine Kollegin kennt „*ganz viele Eltern, die jetzt 'n Problem damit hätten, wenn jetzt ein junger Mann bei uns direkt in der Krippe arbeiten würde, oder überhaupt, Po abwischen und solche Sachen. Und wo wo stehen wir da?*“ (Gd-C 335) Die Leiterin berichtet von einem jungen Praktikanten, bei dem die Eltern besorgt waren und sie vor dem Bürgermeister dessen Weiterarbeit rechtfertigen musste. Man müsse

sich damit auseinandersetzen und den Eltern ihre berechtigten Ängste abnehmen. Man dürfe nicht blauäugig oder blindlings herangehen und müsse wachsam sein. Aber es dürfe auch nicht zur Hysterie führen. Man dürfe ihm keine Gleichberechtigung und Ideen und Ideale absprechen, bevor er beweisen könne, ob er dazu in der Lage sei oder nicht. (Gd-C. 339-342) Durch die Ermutigung habe sich der Praktikant gut eingebracht und sei bei allen beliebt gewesen: *„Die Mädchen ham den genauso geliebt wie die Jungs.“*

Eine Kollegin in der Ausbildung erwidert, dass sie auch pädagogisch bei einigen ihrer Mit-Auszubildenden Bedenken hätte: *„Also bei den Jungs aus meiner Klasse könnt' ich mir nicht vorstellen, dass die sich hinsetzen, mit denen basteln oder sonst irgendwas derartiges.“* (Gd-C 349-355)

In der Tat sehen auch nur wenige männliche Eleven der Erzieher-Fachschulen ihre Zukunft in der Kindertagesstätte. Als Praktikanten müssen sie in der Regel mindestens einmal in eine Kita hinein schnuppern. Der Großteil der Männer geht aber nach beendeter Ausbildung in den Jugendbereich oder in Kinderheime. Vielleicht liegt es aber auch an ähnlichen Vorurteilen wie obiger Erzieherin, ihre männlichen Mitschüler betreffend. Oder sie kommen nicht in die Kitas, weil von ihnen *„hinsetzen und basteln“* erwartet wird und sie mit Kindergartenkindern eigentlich gern etwas anderes machen würden. Künftige Forschungs- oder Modellprojekte bringen in diesen Fragen hoffentlich Aufklärung.

Eine der Aufgabenstellung der Modellprojekte ist auch herauszufinden, wie der *„Umgang mit dem Generalverdacht“* verändert werden kann. Erkenntnisse aus der Literatur bestätigen die Nachfrage der Erzieherin, dass Männer besonders im Krippenbereich unter Beobachtung bzw. im Verdacht stehen, den Kleinkindern etwas anzutun. Viele Kitas mit männlichen Mitarbeitern haben deshalb Strategien entwickelt, wie sie mit dem Generalverdacht umgehen bzw. ihre Erzieher vor Verdächtigungen schützen.

5.6.5.6 *Verzerrtes Bild von Männern*

Aufgrund der geringen Zahl männlicher Erzieher in Kitas ist es auch nicht verwunderlich, dass unter den Erzieherinnen ein verzerrtes Bild

der männlichen Kollegen entsteht. Zumindest in den Gruppendiskussionen dieser Studie fielen einige Rückmeldungen auf, auf die eingegangen werden muss.

So wird von Praktikanten berichtet, die beim Computerkurs „*ne kurze Ansage*“ machen und dann „*war hier Ruhe*“. „*Da könntest manchmal 20.000 Mal was sagen, da hören die nicht hin*“, erregt sich eine Erzieherin. Der Praktikant habe eine Ansage gemacht (die Erzieherin haut zur Demonstration auf den Tisch) und dann gesagt: „*Und wenn du nicht hörst und dich das nicht interessiert...*“ Die Erzieherin fährt fort: „*Und du ärgerst dich, weil du den ganzen Tag mit den Kindern zu tun hast und die Männer ham ja nun nur mal ´n paar Stunden.*“ (Gd-B 833-836) BLANK-MATHIEU (2008, S. 85) unterstützt diese These. Sie hat herausgefunden, dass Jungen die Männer eher als Frauen als „Bestimmer“ anerkennen und sich deren Erwartungen eher beugen.

Verlindens Forschungen ergeben einen anderen Blickwinkel. So zeigten Mädchen spürbar mehr Selbstbewusstsein, wenn sie in ihrer Gruppe einen männlichen Erzieher antrafen, der sich auf sie einließ, auch mal Fehler zugab und auf patriarchalische Autorität verzichten konnte. Einige Erzieherinnen vermuteten sogar, dass Mädchen sich weniger Ungerechtigkeiten von Jungen bieten ließen, wenn ein männlicher Erzieher in der Gruppe arbeitete. Verlinden äußert die Hoffnung, dass dadurch das Männliche vielleicht etwas von seiner „respekteinflößenden Fremdartigkeit und unrealistischen Stilisierung“ verliert.

Bei den Erzieherinnen der Gruppendiskussion ist der „Mann in der Kita“ allerdings noch, anders als Verlinden hofft, eine respekteinflößende Persönlichkeit. Auffällig sei, dass die Ohren gleich aufgingen, wenn Kinder eine Männerstimme hörten. Das sei etwas Neues. „*Jede Anregung wird sofort neugierig aufgenommen, alles, der braucht nur ein Wort sagen und rennen alle hinterher*“, beobachten die Erzieherinnen. Die Männer hätten, in den Augen der Kinder, immer Recht und „*sobald die was sagen, wird's gemacht*“. Die Kollegin fügt hinzu: „*Guck mal, wir sind Alltag, Männer sind was Besonderes.*“ (Gd-B 801-815)

Der männliche Kitaleiter und Hort-Erzieher hat, laut Kolleginnen, beim Jungstag auch folgende Eigenheit: „*Und der nie schimpft, und der nie*

schimpft, und der nie schimpft“, sagt eine Kollegin und erntet allgemeines Gelächter. „*Das auch noch, ja*“, unterstützt eine andere Mitarbeiterin. (Gd-A 199-200) Zumindest im Hort sei es „*mittlerweile also auch so*“, dass er also auch mal sagt: „*Ne, jetzt ist Schluss, ich will nicht mehr, ich kann nicht mehr, ich mach nicht mehr mit.*“ (Gd-A 209-211)

Andere Erzieherinnen vermuten, dass Männer Angst hätten, etwas falsch zu machen. Sie „*kommunizieren manchmal ein bisschen zu wenig*“ und können selten sagen: „*Es ist Schluss. Ok?!*“ In Bezug auf die Erlebnisse mit einem Praktikanten fügt eine Erzieherin hinzu: „*Wir Frauen müssen dann manchmal so ein bisschen unterstützen.*“ (Gd-B 882-884) Dagegen findet eine andere Kollegin der Kita B, Männer seien „*rigoroser*“. (Gd-B 802)

Aus Gesprächen mit anderen Erziehern und aus eigener Erfahrung muss der Autor zumindest zu einem Mythos Stellung nehmen: Kinder hören nicht besser oder schlechter auf männliche Erzieher als auf weibliche Erzieherinnen. Es gibt unter Fachkräften beider Geschlechter KollegInnen, die eine Kindergruppe ruhiger halten oder mehr Aufmerksamkeit erhalten (können und wollen). Vielleicht mag der von den Erzieherinnen oben beschriebene Effekt für selten anwesende Männer in der Kita (wie Hausmeister, Praktikanten oder Projektmitarbeiter) gelten – für regelmäßig in der Kindergruppe arbeitende Erzieher nicht. Sie müssen genauso mit den Kindern und den Eltern kommunizieren, konsequent sein bzw. sich Handlungsoptionen überlegen, wenn eine Situation nicht ihren Ansprüchen gemäß verläuft.

Mehrere Rückmeldungen verdeutlichen das Spannungsfeld, in das sich männliche Fachkräfte in Kitas begeben. „*Es gibt ja keine Männer, es gibt ja nur große Kinder*“, witzeln die Kolleginnen in Kita B. (Gd-B 803) Eine Erzieherin spricht das Verhalten eines Praktikanten an, der sich „*eingeeordnet*“ hat, worauf die Kolleginnen mit Lachen reagieren. (Gd-B 843) In der Tat ist das „Sich-Einordnen“ eine der vier Handlungsoptionen²⁶, wie sie FRIIS (2008) in ihrer Studie aus Norwegen herausgefunden hat.

²⁶ Die drei anderen Optionen sind: Rückzug aus der Elementarpädagogik, Wechsel in männertypische Kitas (Freilufteinrichtungen in Norwegen, am ehesten vergleichbar mit Waldkindergärten in Deutschland) oder Übernahme der Leitung einer Einrichtung, um eigene (tendenziell männlichere) Erziehungsvorstellungen anzugehen.

Erzieher müssten im Frauenteam nämlich schauen, wie sie sich im weiblichen Arbeitsfeld zurechtfinden und sich trotzdem in ihrem männlichen Ich nicht verlieren.

Erzieherinnen der Kita B sprechen genau dies an, dass es „in einem Frauenteam als Mann natürlich auch die andere Geschichte“ sei – sprich: dass es auch Schwierigkeiten geben könne. Ein Problem, so witzeln sie, sei die Ordnung: „Und wer soll dem Mann hinterher räumen. Wenn der (Gelächter) Wenn der denn abends fertig ist, dann fängst dann an.

Oder er lernt bei uns.

Jeder hat ´nen anderen Ordnungssinn, ja?

Für Männer ist das aufgeräumt. Oder sie können den nächsten Tag gleich weiterspielen.“ (Gd-B 851-855)

Tatsächlich sind unterschiedliche Wahrnehmungen von Ordnung und Lautstärke, von Wildheit und Heimeligkeit immer wieder Reibungspunkte zwischen Erzieherinnen und Erziehern. Zukünftig mögen Feldforschungen konkretere Erkenntnisse bringen, welchen Einfluss männliche Erzieher auf verschiedene Faktoren des Kita-Alltages haben. Bisherige Erkenntnisse resultieren aus Tagungen oder Erzieher-Stammtischen und sind sehr subjektiv geprägt. Um mehr Männer in Kitas zu bringen und zu halten, sollten diese widersprüchlichen Erwartungen an Männer und tatsächliche Inputs von Männern untersucht werden.

5.6.6 Zusammenfassung

Im Bereich **Struktur und Organisation** nennen die Erzieherinnen einige Punkte, die den geschlechterreflektierten Umgang mit Jungen befördern können. So sollen eine Werkbank und eine Boxbirne für Jungen angeschafft werden. Auf den ersten Blick sind diese Materialien geschlechterstereotyp. Doch da es sie bisher in den Einrichtungen nicht oder nur ungenutzt gibt, verbreitert sich das Angebot. Das ist geschlechtergerecht. Wenn nun die Mädchen diese Utensilien auch nutzen können, können sie eine geschlechterreflektierte Anschaffung werden. Dazu werden Funktionsecken eingerichtet, zwischen denen ge-

schlechtsneutrale Spielzeuge als „Zwischenetage“ liegen. So können sich Jungen und Mädchen entfalten, wie sie es benötigen.

Alternative Angebote wie „Jungen-Schönheitstage“ sollen eingeführt werden, um den Jungen geschlechtsuntypische Verhaltensweisen wie Schminken in einer geschützten Struktur zu ermöglichen.

Die Erzieherinnen sprechen sich für klare Regeln aus. Die sind einerseits im Sinne von Richtlinien wichtig, damit die KollegInnen den Umgang mit Kämpfen, Stockeinsatz oder Lautstärke ähnlich handhaben und Konflikte im Team reduziert werden. Andererseits schützen Regeln die Kinder bspw. beim Kämpfen untereinander.

Es ist wichtig, dass gendersensibles Arbeiten in der Konzeption verankert ist: So kann das Papier als Antrieb und als Mahnung dienen. Viel wichtiger ist allerdings der Zeitraum vor dem „Ins-Konzept-Schreiben“: nämlich die Diskussion und das Arbeiten am Thema. Und noch viel wichtiger ist der Zeitraum nach dem „Ins-Konzept-Schreiben“: nämlich die tägliche Arbeit unter diesem Gesichtspunkt. Inwieweit dies geschieht, muss in Abständen immer wieder überprüft werden. Einige Kindertagesstätten nutzen Instrumente des Qualitätsmanagements, um zu überprüfen, wie Arbeitsbereiche auch wirklich gearbeitet werden.

In der **Politik und Verwaltung** hat sich einiges getan, um Geschlechterstereotypen zu begegnen: Erwachsene in geschlechteruntypischen Berufen, Vätermomente und Bildungspläne. Dies fördert die Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen durch viele verschiedene Familienmodelle.

Die **Gender-Kompetenz** in den Teams ist ausbaubar. Erzieherinnen einer befragten Kita haben gute Erfahrungen mit Weiterbildungen zur Geschlechts-Thematik gemacht. Andere Erzieherinnen beschäftigen sich während der Gruppendiskussionen und Beobachtungen erstmals mit diesem pädagogischen Schwerpunkt.

Die Motivation und eigene Haltung muss aus den Erzieherinnen selbst kommen, sind sich die ExpertInnen einig. Eine Fortbildung kann das Feuer entfachen, aber das Weiterbrennen muss jedes Team selbst absichern.

Standardisierte Beobachtung von Verhaltensweisen unter dem Gesichtspunkt der Geschlechtsspezifität gibt es bisher in keiner der befragten Kitas. Wahrscheinlich ist diese konkrete Beobachtung in Deutschlands Kindergärten überhaupt kaum verbreitet.

Die Beobachtungserkenntnisse der Teams sind teils stereotyp, aber vor allem eins: Neugierig. Die Erzieherinnen schauen hin und schauen auch nach der Kategorie „Geschlecht“. Manchmal kommen die Jungen dabei allerdings (zu) schlecht weg, weil die Erzieherinnen ihre Ansichten von Männern auf kleine Jungs übertragen bzw. ihren weiblichen Blickwinkel einnehmen. Ihre Blickweisen sind dabei teilweise althergebracht, als gelte es, kleine Jungen zu „echten Männern“ zu erziehen.

Die **Arbeit in Teams** birgt einige Möglichkeiten, den geschlechterreflektierten Umgang mit Jungen voranzubringen. So können Erzieherinnen Angebote nach der jeweiligen Vorliebe und Kompetenz gestalten. Kolleginnen können sich untereinander absprechen, Angebote miteinander und füreinander planen. Somit werden sie allen gerecht – den Jungen und Mädchen und den Erzieherinnen und Erziehern.

Die Reflexion über die eigenen Handlungen und die eigene Sozialisation ist ein wichtiger pädagogischer Baustein, erst recht im Gender-Thema. Ebenso wichtig ist die Reflexion des Verhaltens den Jungen und Mädchen gegenüber.

„Viel einbeziehen“ und „viel nachfragen“, sind die Herangehensweisen der befragten Kolleginnen den Kindern gegenüber. So können sich Jungen und Mädchen aufgrund ihrer Vorlieben einbringen. Dies scheint auf den ersten Blick stereotyp – aber durch die Vielfalt der Rückmeldungen ist eine große Bandbreite gegeben. Wenn dann Jungen und Mädchen die Möglichkeit haben, an allen Aktionen teilzunehmen, können sie auch Geschlechteruntypisches kennenlernen.

In der Kommunikation mit Eltern benötigen die ErzieherInnen Mut und Fachwissen, um klare Positionen zur Geschlechterthematik zu beziehen. Vor allem Väter haben Schwierigkeiten damit, ihren Kindern vermeintlich geschlechtsuntypisches Verhalten zuzustehen. Hier wenden die Erzieherinnen verschiedene Kommunikationstechniken an. Wichtig ist, dass die Erzieherinnen für die Kinder, hier vor allem für die Jungen,

einstehen. Ihnen wird noch immer weniger jugenuntypisches Verhalten zugestanden als geschlechtsuntypisches Verhalten den Mädchen.

„**Männer in Kitas**“ sind ein spannendes Thema – und zeigen hervorragend geschlechterstereotype Erwartungen und Einschätzungen auf. Wissenschaftlich relativ schnell nachprüfbar ist, ob und wie sich die Angebotsstruktur in Kitas durch männliche Erzieher verändert. Die Tendenz wird in Richtung mehr sportlicher, bewegter Angebote gehen und in Richtung handwerklicher Arbeiten. Im Gender-Kontext ist dies sinnvoll, da Kitas dadurch eine breitere Angebotsvielfalt vorweisen können und Jungen und Mädchen aus einer größeren Bandbreite Optionen ihre Bedürfnisse befriedigen können. Tendenziell kommen diese neuen Angebote sicherlich den Vorlieben einer Mehrzahl von Jungen entgegen. Wenn die Männer diese Angebote noch unter dem Blickpunkt „Geschlecht“ mit den Kindern (Jungen) reflektieren, ist ein großer Sprung im gendersensiblen Arbeiten geschafft.

Andere Erwartungen (Heilsbringer für Jungen) oder Einstellungen (Kinder hören besser auf Männer, Männer sind unordentlicher) sind unrealistisch und können in Forschungsprojekten hinterfragt werden.

5.7 Beispiele aus der Praxis – Auswertung der Beobachtungen in den Kitas

5.7.1 Vorbemerkung

Generell muss bei den Erkenntnissen der Beobachtungen bedacht werden, dass diese unter dem einengenden Fokus der Geschlechterreflektiertheit geführt wurden. Insofern ist die Auswertung also sehr gezielt geschehen. ErzieherInnen, die vor allem praktisch arbeiten, mögen diese „Scheuklappen“ für zu eng halten. In der Tat ist es ein Drahtseilakt, ein Angebot nur unter Beachtung eines Parameters auszuwerten und zu interpretieren. Die Ergebnisse oder Nachfragen des Autors mögen deshalb in ihrer klaren Zielrichtung einigen Fachkräften zu eng vorkommen.

Allgemein ist für die Angebote festzuhalten, dass sie den Kindern Freude zu bereiten schienen und sich Jungen und Mädchen offensichtlich wohlfühlten. Aufzuzeigen, was unter Gender-Fokus problematisch war, ist keine Abwertung der Arbeit der Erzieherinnen, sondern soll als Filter betrachtet werden, um mögliche Gender-Defizite offen zu legen.

Zur Auswertung muss angemerkt werden, dass die beobachteten Freispiel-Sequenzen kaum Daten liefern. Bei zu großen Räumlichkeiten konnten immer nur Auszüge beobachtet werden. Auch der Personalschlüssel muss beachtet werden: Bei zu wenig PädagogInnen für die Anzahl der Kinder sind keine gezielten Impulse beobachtbar. Auch verbal lässt sich das Stimmengewirr nur schwierig auswerten.

Hingegen lieferte die Beobachtung von Angeboten eine Vielfalt an auswertbaren Daten. Hier bedingte die enge Erzieherinnen-Kinder-Interaktion auch viele Verhaltensweisen und Äußerungen, die mit dem geschlechterreflektierten Blick betrachtet werden können.

Die Nachfragemöglichkeit bei den Erzieherinnen direkt nach einer Beobachtung war immanent wichtig. So konnten die Beobachteten mit einer Innensicht auf die subjektiven Eindrücke des Autors reagieren. Die so erhaltenen Erklärungen festigen die Erkenntnisse der Beobachtungen, sie widerlegen, relativieren oder stützen sie.

5.7.2 Kita A

5.7.2.1 Freispiel – „wilde Tiere“

Im Freispiel (Beobachtung 8:35 bis 9:00 Uhr) beschäftigen sich die Kinder in einem langgestreckten Raum. Anfangs spielen zwei Jungen und acht Mädchen, später sind es insgesamt fünf Jungen. Mindestens die Hälfte der Eltern, welche die Kinder bringen, sind Väter. Generell ist der Raum, aufgrund seiner Länge, schlecht zur Videobeobachtung geeignet. Die Erzieherin nimmt ankommende Kinder an, widmet sich den Eltern oder setzt in der Bauecke Impulse.

Einige Mädchen „reiten auf Pferden“ durch den Raum, andere bewegen sich auf allen Vieren durch das Zimmer und brüllen laut wie ein Löwe. Die Erzieherin sieht das, greift nicht ein, sondern spielt in der Zeit mit

einem Mädchen. (V-A1, 5:00 bis 6:00) Sie habe das absichtlich ignoriert, weil *„ich weiß, die Mädchen ham, also spielen gerne Hund, Pferd und auch wildere Tiere und das ist aber nur so eine kurze Phase bei den Kindern“*. Anfangs hätten die Erzieherinnen versucht, das Tier-Spiel in andere Wege zu leiten – Tier-Familie z. B. – aber daran hätten die Kinder kein Interesse gehabt. *„Sie woll’n einfach auch nur mal Luft ablassen. Ham wir den Eindruck“*, schildert die Erzieherin. (N-A1, 0:47 bis 1:53) Kurze Zeit Dampf raus zulassen, sei auch nicht das Problem, bloß in der Jahreszeit, wenn man nur kurz raus könne, versuche sie das Spiel in andere Bahnen zu lenken. (N-A1, 2:27 bis 3:16) In der Gruppendiskussion hatte das Team herausgearbeitet, dass vor allem Jungen die Bewegung bräuchten. Aber auch ihre Mädchen müssten Dampf ablassen: *„Also wir ham drei, vier Mädchen, die auch so, also wo man immer sagt: ‘Die sind och an bissel Junge’.“* (N-A1, 3:22 bis 3:36)

Fazit: Kinder haben ein großes Bewegungsbedürfnis, das sich teilweise in der Gleichaltrigen-Gruppe potenziert. So kann es in den Räumlichkeiten der Kindertagesstätte schnell laut und hektisch zugehen. Diese Lautstärke und bewegungsintensivere Spielweise zuzulassen oder auszuhalten ist vor allem typabhängig. Trotzdem sollte sich das Team dazu aber auch auf eine Richtlinie verständigen. (vgl. Kapitel 5.6.1.3) Die Erzieherin lässt während der Beobachtung das Rennen und Brüllen zu, weil sie erkennt, dass die Kinder dieses Bedürfnis ausleben müssen. Sie definiert ihre persönliche Schmerzgrenze, dass es für fünf Minuten OK sei, für den ganzen Vormittag nicht. Dies nimmt die Kinder ernst und ermöglicht ihnen im gewissen Rahmen, sich auszutoben. Dass die Löwen und Pferde Mädchen sind, verwundert die Erzieherin nicht, denn auch diese müssten Dampf ablassen. Die Toleranz der Wildheit der Mädchen ist aus geschlechterreflektierter Sicht positiv, weil Mädchen sonst teilweise eingeschränkt werden und sich „lieb und höflich“ zu benehmen haben.

Aufhorchen lässt die Schlussbemerkung, dass diese Mädchen auch ein bisschen wie Jungen seien. Solcherlei Bemerkungen ziehen sich durch alle drei Gruppendiskussionen, wenn die Erzieherinnen die Mädchen und ihre eigene Kindheit früher thematisieren. In diesem Zusammenhang werden Jungen und Mädchen wieder eindeutige geschlechtertypi-

sche Verhaltensweisen zugeschrieben. Dies sollte in geschlechterreflektierter Arbeit nicht der Fall sein.

5.7.2.2 Freispiel – „Gespräche“

Im Freispiel (Beobachtung 9:05 bis 9:20 Uhr) tummeln sich rund 10 Kinder. Einige sind in der abgetrennten, nicht einsehbaren Kuschelecke. Drei Jungen und ein Mädchen spielen auf dem Boden mit Holzbausteinen, Tieren und Fahrzeugen, sie bauen einen Zoo (Jungen) und einen Pferdestall (Mädchen). Die Erzieherin spielt Schach mit drei Mädchen. Eines sitzt auf ihrem Schoß. Nach einiger Zeit kommt ein Mädchen, und berichtet, dass ein Junge einem anderen Mädchen ein Spiel-Pferd weggenommen habe. (D-A2, 3:30 bis 3:38) Nach einigen Nachfragen sagt die Erzieherin: *„Hol's dir wieder.“* (D-A2, 3:45) Hinterher erklärt die Erzieherin, warum sie nicht selber eingeschritten ist: *„Weil ich möchte, dass die Kinder lernen, sich durchzusetzen.“* Sie sollten sich nicht darauf verlassen, dass sie das regelt. *„Die Kinder kommen in die Schule, die soll'n im Leben st, äh versuchen, mit beiden Beinen eben sich durchzusetzen.“* (N-A2, 0:27 bis 0:48)

Einige Zeit spielt die Erzieherin immer noch Schach – mit einem Mädchen auf dem Schoß. In ungefähr fünf Meter Entfernung sitzt ein Mädchen auf dem Sofa und unterhält sich mit einem Jungen: *„Papa will kein Mädchen, Papa hat schon genug Mädchen, mich, Mama und Karolin, meine Schwester.“* (D-A2, 10:30 bis 10:34) Die Erzieherin hat diese Aussage gehört und fragt nach: *„Und da wollt ihr wohl noch en Bruder, Anna? Anna! Noch en Bruder?“* (D-A2, 10:34 bis 10:38) Das Mädchen reagiert erst nicht und dreht sich dann weg: *„Nein!“* (D-A2, 10:40) Daraufhin lässt die Erzieherin sie in Ruhe. Auf Nachfrage erklärt die Erzieherin ihre Reaktion: *„Also ich hab gemerkt, Anna wollte gar nicht richtig drüber sprechen.“* Es sei dem Mädchen peinlich gewesen, sie habe sich weggedreht und den Blick gesenkt. Natürlich hätte sie als Erzieherin nachhaken können, aber das Mädchen *„hat das Gespräch eigentlich beendet“*. (N-A2, 1:17 bis 1:39) Die Pädagogin werde das Thema in einer anderen Situation noch einmal aufgreifen und sie darauf ansprechen.

Noch bei einer dritten Gelegenheit kommt die Erzieherin mit den Kindern (Mädchen) geschlechterthematisch ins Gespräch. Sie reden über

Anziehsachen und ein Mädchen erklärt: „*Das hat Papa gewaschen, als Mama drei Tage weg war.*“ (D-A2, 14:01 bis 14:08) Die Erzieherin reagiert sofort. Erst erkundigt sie sich, warum die Mama weg war und hakt nach: „*Dein Papa, der kann wohl Wasche wäscht, äh Wäsche waschen?!*“ (D-A2, 14:09 bis 14:17) Auf die Bestätigung des Mädchen antwortet sie „*Ey, super!*“ (D-A2, 14:19 bis 14:20) Daraufhin berichtet ein anderes Mädchen, dass auch ihr Vater manchmal die Wäsche mache. (D-A2 14:21 bis 14:29)

Fazit: In 15 Minuten kommt es in diesem Freispiel zu drei Themenfeldern, die Gender-Fragen betreffen – und bei denen die Erzieherin beeindruckend geschlechterreflektiert reagiert. Ihre Interaktionen und Gespräche hat sie mit Mädchen – was eigentlich nicht Fokus dieser Studie ist. Aber ihre Reaktionen betreffen jeweils Jungen und Mädchen. Außerdem zeigen die geschlechterreflektierten Interventionen mit den Mädchen auf, dass die Erzieherin im Thema steckt und sich Jungen gegenüber sicher auch geschlechtersensibel verhalten könnte.

In der ersten Situation greift die Erzieherin nicht selber ein, sondern ermuntert das Mädchen, ihr Filly-Pferd von dem Jungen wieder zu holen. Sie will, dass das Mädchen lernt, sich durchzusetzen. Diese Ermunterung ist richtig, weil vor allem Mädchen häufig dazu erzogen werden, sich einzuordnen und ihre Wünsche nicht zu äußern oder durchzusetzen.

Wenig später hört die Erzieherin ein Gespräch zwischen einem Jungen und einem Mädchen. Eigentlich spielt die Pädagogin mit drei Mädchen Schach – hat aber genügend periphere Aufmerksamkeit, um das Gespräch auf dem Sofa zu bemerken. Sie hakt sofort ein – und stichert nicht nach, als das Mädchen das Gespräch beendet. Es beeindruckt sowohl die prompte Nachfrage der Erzieherin, als auch die Beobachtung von Gestik und Mimik des Mädchens. Die Erzieherin akzeptiert, dass das Mädchen jetzt nicht darüber sprechen wolle. Dieser Zugang ist sehr einfühlsam dem Mädchen gegenüber. Nach eigenen Angaben wird die Erzieherin das Mädchen noch einmal ansprechen – und dabei sicher eine ruhigere Atmosphäre suchen als mitten im Gruppenraum.

Auch das Gespräch zum Thema Wäsche führt die Erzieherin souverän. Sie lobt den Vater, der zu Hause Wäsche wäscht. Damit vermittelt sie den Mädchen ein offenes Rollenvorbild – dass eben Männer dies genau so können und dürfen wie Frauen. Spannend wäre es gewesen, einen Jungen bei diesem Gespräch dabei zu haben und zu sehen, wie er reagiert. Vor allem den Jungen muss vermittelt werden, dass Wäschewaschen auch zu den männlichen Kompetenzen gehören muss.

5.7.2.3 Angebot – „Vorschulaufgaben“

Sechs Mädchen üben in ihren Vorschulheften, sie sitzen jeweils zu dritt an zwei Tischen (Beobachtung 9:20 bis 9:50 Uhr). Eine Erzieherin und eine Praktikantin helfen dabei. Die Mädchen unterhalten sich: *„Ich habe doch keine Schwester, ich habe einen Bruder.“*

Anderes Mädchen: „Ich habe eine Schwester, die heißt Silvana.“

Anderes Mädchen: „Und ich habe eine Schwester, die heißt Joana.“ (D-A3, 7:38 bis 7:50) Die Erzieherin sitzt neben den Mädchen, aber nimmt das Thema nicht auf. Im Nachhinein erklärt sie: *„Klar hätt’ ich da jetzt darauf eingehen können und ich denk’ mal im Morgenkreis, wenn das Thema gekommen wär’, hätte, ich denke man durch Zufall wahrscheinlich darüber reden können.“* Sie habe mit Absicht *„jetzt nicht so ewig drüber reden“* wollen, weil die Kinder sich auf anderes konzentrieren sollten. *„Das war eher, naja, weil es jetzt nicht um die Sache ging, geschlechter-spezifisch, sondern erstmal so um die Vorschule.“* (N-A3, 4:09 bis 4:47)

Einige Minuten später kommt ein Junge in den Raum und überreicht der Erzieherin ein Bild. Sie reagiert: *„Für mich? Oh, da freu ich mich aber“*, und drückt den Jungen. Weil er noch ein Bild für seine Mama gemalt hat, folgt sie ihm zum Anschauen in den Flur. (D-A3, 15:55 bis 16:15)

Gegen Ende der Beschäftigung fragen die Mädchen: *„Ist das hier gut gemacht?“* Die Erzieherin antwortet: *„Super, ganz toll. Prima. Ihr werdet mal gute Schülerinnen. Aber die Jungs hatten gar keine Lust, hier zu so was.“*

Praktikantin: „Das fängt schon mal gut an.“

Erzieherin: „Die bauen lieber.“ (D-A3, 24:30 bis 24:47)

Auf Nachfrage erläutert die Erzieherin das Fehlen der Jungen: *„Ja, ich hab gefragt, ob die, ne?! Genau so war's eigentlich, ja. (...) So, und das Angebot hatte ich gegeben, aber diesmal war das halt so, dass ja, dass die Jungs halt nicht unbedingt wollten und das ist ja auch noch nicht das Muss.“* (N-A3, 1:53 bis 2:03) Andere Jungen hatten ihre Aufgaben schon vorher fertig gestellt.

Fazit: Vorschulaufgaben oder Gespräche über Geschwister – die Prioritätensetzung der Erzieherin ist verständlich und nachvollziehbar. Wenn Zeit für Aufgaben ist, gilt diesem Thema die volle Konzentration. Über Geschwister könne man im Morgenkreis reden. Soweit ist die Argumentation schlüssig – und auch wieder nicht. Warum können Themen nicht einfach verfolgt werden, wenn die Kinder sie äußern? Wir müssen nicht erst auf den großen geschlechterspezifischen Thementag warten, sondern im Alltag reagieren!

Der Bild-schenkende Junge erfährt die Aufmerksamkeit der Erzieherin, liebevollen Körperkontakt und die Wertschätzung seiner kreativen Arbeit. So kann geschlechterreflektierter Umgang mit Jungen aussehen.

Wenig reflektiert lösen die Erzieherin und vor allem die Praktikantin die Nichtteilnahme der Jungen an der Vorschule. Sie vergleichen die Mädchen (*„Ihr werdet mal gute Schülerinnen.“*) mit den Jungen (*„Die hatten keine Lust zu so was.“* *„Die bauen lieber.“*) Heißt das jetzt, die Jungen werden keine guten Schüler? Solche Annahmen könnte man herleiten. Die Praktikantin verstärkt das negative Bild der Jungen (*„Das fängt ja schon mal gut an.“*) und stellt eine Verknüpfung her, die hier nicht hingehört. Sie scheint das Bild der „schwierigen Jungen in der Schule“ auf die Jungen in der Kita zu projizieren. Das ist unprofessionell. Hier hätte die Erzieherin eingreifen sollen und der Praktikantin und den zuhörenden Mädchen erklären sollen, dass diese Aussagen ungerechtfertigt sind! Hier scheint die Tragweite dieser Aussagen nicht bewusst. Wenn die Kinder freie Wahl hatten, ob sie teilnehmen oder nicht, sollte die Entscheidung auch akzeptiert werden. Darüber hinaus hätte in diesem Zusammenhang angesprochen werden müssen, dass die Jungs ihre Aufgaben auf den Vorschulblättern mehrheitlich schon beendet hatten bzw. an diesem Tag in der Kita nicht anwesend waren. Dies hätte ein klareres Bild auf die Situation geworfen!

5.7.3 Kita B

5.7.3.1 Freispiel – „Domino“

Im Freispiel (Beobachtung 8:30 Uhr bis 9:00 Uhr) spielen 25 Kinder in zwei Räumen. Eine Erzieherin ist in einem Raum, eine zweite kommt nach 15 Minuten dazu. Aufgrund der hohen Kinderzahl in zwei Räumen hat die Erzieherin kaum auswertbare Kontakte mit den Kindern. Diese agieren fast nur allein. Die Erzieherin steuert hier und da einen Impuls bei oder wirkt als Streitschlichterin. Sie streichelt sowohl einem Mädchen (V-B1, 5:37) als auch einem Jungen (V-B1, 16:10) über's Haar. Es ist wichtig, dass die Jungen genau denselben positiven liebevollen Körperkontakt mit den Erzieherinnen haben. Auch darüber hinaus geht sie ruhig auf die Kinder zu und geht in die Hocke, wenn sie mit ihnen redet. Bei Streitfällen schreit sie nicht im Raum herum, sondern spricht die Kinder einzeln an. Im ersten Raum befinden sich sieben Mädchen und vier Jungen. Die Mädchen spielen Domino bzw. mit Puppen, die Jungen bauen an einem Tisch mit Bausteinen. Im zweiten Raum spielen drei Mädchen und neun Jungen mit Autos und Dinos.

Die Erzieherin spielt mit zwei Mädchen Domino im ersten Raum (V-B1, 1:00 bis 1:30) und (V-B1, 4:15 bis 13:00) – insgesamt mehr als neun Minuten lang. Dabei verlässt sie vier Mal das Spiel und das Zimmer, um im Nachbarraum nach Ordnung zu sehen und Streit zu schlichten. (V-B1, 6:01 bis 6:33), (V-B1, 7:41 bis 9:19), (V-B1, 10:37 bis 10:53) und (V-B1, 12:04 bis 12:30)

Einmal kommt ein Junge mit einem Auto über den Fußboden ins Zimmer gekrabbelt. Die Erzieherin bittet: *„Nee, mit dem Auto spiel mal bitte drüben.“* Der Junge dreht um. (V-B1, 5:00 bis 5:10)

Bei dieser Beobachtung ist es besonders wichtig, hinterher bei der Erzieherin nachzufragen. Was bedeutet es, dass sie sich vor allem im Zimmer mit den meisten Mädchen aufhält? Warum spielt sie in so einer großen Kinderzahl allein mit zwei Kindern? Warum spielt sie mit Mädchen Domino und nicht mit den Jungen Auto?

Die Erzieherin erklärt ihre Beweggründe: *„Also erstens haben wir jetzt angefangen, mit den Kindern didaktische Spiele äh aufzubauen Richtung*

Muttersprache, dass wir das so ein bisschen fördern bei den Kindern und Natascha hat mich gefragt, ob wir das heute noch mal spielen.“ (N-B1, 0:35 bis 0:49) Sie habe das Spiel hin und wieder unterbrechen müssen, um zu schlichten. Der Vater eines Jungen hatte ein Parkhaus mitgebracht, mit dem viele spielen wollten. *„Und dadurch war das wahrscheinlich auch so ein bisschen heute das Highlight, weil sich da alles drum gerungen hat“*, sagt sie. (N-B1, 01:09 bis 1:40)

Ansonsten habe sie sich gewundert, dass sich heute so ein klassisches Rollenbild in der Spiel- und Raumaufteilung geboten habe. *„Ja, und ich habe ja auch ganz viele Jungs drinne, die auch sonst ganz viel puppen, das muss ich mal sagen, die kochen das Essen, also ich äh, die machen das auch wirklich richtig schön und decken schön den Tisch. Aber heute war’n se viel konzentriert eben, aber das ist auch tageweise ganz unterschiedlich, da steckt man nicht drin.“* (N-B1, 8:09 bis 8:18)

Fazit: Die Erzieherin sorgt in den beiden Räumen für eine angenehme Atmosphäre. Sie redet ruhig mit den Kindern, begegnet ihnen in der Hocke auf Augenhöhe, streicht einem Jungen und einem Mädchen über das Haar. Die meiste Zeit verbringt sie mit zwei Mädchen Domino spielend, weil diese sie gebeten habe und das Spiel derzeit gerade für ihre Entwicklung wichtig sei. Sie wundert sich über die bei der Beobachtung klassische Aufteilung in geschlechtstypische Spiele, die sie sonst in der Regel nicht so erlebt. Da ein Vater ein Parkhaus zum Spiel mit den Autos mitgebracht hatte, konzentrierten sich die Jungen an diesem Tag darauf.

Die Erzieherin zeigt in den Nachfragen, dass sie die Situation auch unter dem Gender-Gesichtspunkt beobachtet hat.

5.7.3.2 Angebot – „Tanzgruppe“

Eine geschlechtergemischte Tanzgruppe übt in der kleinen Turnhalle vor einem großen Spiegel verschiedene Kreis- und andere Tänze (Beobachtung 9:05 bis 9:40 Uhr). Zwei Erzieherinnen leiten die 20 Kinder, fünf Jungen und 15 Mädchen, an. Sehr schnell ist die Ordnungskategorie „Junge“ und „Mädchen“ gewählt. Anfangs ist der Erzieherin das Geschlecht der Kinder nicht wichtig: *„Das ist doch egal, ob ich jetzt mit*

einem Mädchen zusammen tanze oder einem Jungen." (D-B2, 2:00 bis 1:30) Doch nach zehn Minuten teilt sie die Gruppe und bittet alle Jungen und einige Mädchen zu einem Paartanz: *„Die Jungs kommen mal bitte in die Mitte.“*

Zum Paartanz ist die Einteilung in Jungen und Mädchen noch zielführend. Doch in den kommenden 20 Minuten spricht die Erzieherin die Jungen 20 Mal mit *„Jungs“* an bzw. dirigiert sie (*„Die Jungs kommen zu mir.“; „Die Jungs gehen dahin.“*). Sie erhalten selten eine persönliche Ansprache, sondern werden fast nur über ihre Gruppenzugehörigkeit benannt. Die Choreografien der Tänze – Aufstellungsformen Innenstirnkreis und Pyramide – bedingen diese Ansprache und Unterteilung nicht mehr. Einmal werden sogar Mädchen unter *„Jungs“* zusammengefasst: *„Jungs, psst, Daniel, Bruno, Konstantin, Lisa-Marie, Gina, Paula.“* (D-B2, 29:47 bis 29: 57) Mädchen werden nur bei einer Gelegenheit drei Mal wiederholend als *„Mädels“* angesprochen, nach 30 Minuten des Angebots.

„Weil die Mädchen einfach mal funktionieren, die wissen das“, erklärt die Erzieherin im Nachhinein die unterschiedliche Ansprache. Die Mädchen kenne sie schon aus dem Krippenbereich und die Jungs seien einfach nur dazu gekommen. Bisher wären es immer weniger Jungen gewesen. *„Aber diesmal sind's einfach mal acht Jungs und eh ich da alle, sag ich einfach nur 'Jungs'“*, erklärt die Erzieherin. *„Also das ist jetzt nicht abwertend, oder sonstwie, sondern einfach nur, damit se wissen, aha, jetzt will se was von uns.“* (N-B2, 0:36 bis 1:13)

Es ist sehr wahrscheinlich, dass die Jungen während des Tanzens keine Strichliste gemacht haben, wie oft sie als *„Jungs“* aufgerufen wurden – das ist dem Wissenschaftler belassen. Trotzdem bemerkte der Autor diese Aufrufe schon während des Angebotes – und Kinder mit ihren guten Antennen registrieren solche Häufungen ebenfalls. Auch wenn die Erzieherin ihre Praxis nicht abwertend meint, ihre Erklärungen auf die Nachfragen werten Jungen ab.

Die Tanzgruppe übt verschiedene Choreografien ein – bei einer, dem *„Mädchentanz“*, ist den Jungen die Teilnahme freigestellt. Als ein Junge an diesem Tanz teilnehmen will, wird er aus der Jungengruppe heraus-

gestellt: *„Ja, Jakob möchte, aber meine vier Jungs hier nicht.“* (D-B2, 18:26 bis 18:40) Wenn die Erzieherin ihnen die Wahl gibt, teilzunehmen oder nicht, sollte sie es auch wertfrei annehmen bzw. ansagen.

Auch die nichtteilnehmenden Jungs bekommen etwas zu tun. *„Die Jungs gucken zu, die sind Zuschauer. Und wer das nicht kann, sagt ihr mir nachher, ja?!“*, sagt die Erzieherin. (D-B2, 18:12 bis 18:17) Sie gleich einzubeziehen, damit sie nicht abgelenkt sind und stören, ist eine gute Idee. Aber müssen sie gleich wertend tätig sein, wer richtig tanzt und wer nicht? Diese Aufgabe stellt die nichtteilnehmenden Jungen über die tanzenden Mädchen – wenn sie denn ernst gemeint ist. Da die Jungen hinterher nicht gefragt werden, wer richtig getanzt hat, ist sie nur Schein.

Während die Jungen entscheiden können, ob sie den Tanz mitmachen, hat ein Mädchen, das nicht mitmachen will, keine Wahl: *„Du machst mit, mein Fräulein. Du kannst das. Du bist meine Beste mit, los.“* (D-B2, 18:07 bis 18:12) Hier wäre einerseits zu überlegen, allen das Recht zu geben, zu tanzen oder nicht. Natürlich ist eine kleine Ermunterung immer gut. Aber der Tonfall und *„mein Fräulein“* klingen nicht ermunternd. *„Mein Fräulein“* wird im Allgemeinen negativ konnotiert und sollte als negativ wertende Ansprache für Mädchen aus dem Sprachgebrauch verschwinden – wie Mann heutzutage Frauen auch nicht mehr so anredet.

Beim nächsten Tanz stellt sich die ganze Gruppe vor den Spiegel. Die Jungen stehen vorn und schneiden Grimassen. Auf die Nachfrage, ob sie hinter den Mädchen den Spiegel vielleicht weniger als Podium genutzt hätten, antwortet die Erzieherin: *„Warum die Jungen vorne tanzen? Weil sie hinten nur Dummheiten machen. Die würden nicht mitmachen.“* (N-B2, 1:28 bis 1:32) Hinten würden sie sich gar nicht beobachtet fühlen, *„weil sie ganz genau wissen, dass ich da nicht hingucke und dann machen sie gar nichts. Weil sie schnell ablenkbar sind. Also die Jungs schon. Muss ich mal ganz ehrlich sagen. Aber, wie gesagt, sie sind guter Dinge.“* (N-B2, 1:46 bis 2:02) Warum sie mit Jungs und Mädchen tanze? *„Also allgemein, äh, ist das egal gewesen für mich“*, sagt sie. Sie habe den Anmeldezettel rausgehungen und da hätten sich Mädchen und Jungs eingetragen. *„Und darum tanze ich mit Jungs und Mädchen zusammen. Es hat*

keinen Hintergrund, nichts, sondern einfach der Spaß an der Freude“, erklärt sie. (N-B2, 0:04 bis 0:20)

Die Jungen haben sie übrigens nach einem „speziellen Jungstanz“ gefragt. (N-B2, 2:22 bis 2:33) „Den Jungstanz, da brauchen die Jungs nächste Woche Turnschuh, eine Trainingshose, eine lange. (...) Dann hören wir uns die Musik an“, sagt sie während der Beobachtung. „Wir machen ´nen richtigen Rap.“ (D-B2, 30:07 bis 31:00)

„Breakdance“, werfen die Jungen ein und überschlagen sich mit „Ich kann das“ und „Ich kann das auch“. Erst will die Erzieherin auf kommende Woche eichen, aber die Jungen werden immer enthusiastischer: „Ich kann das schon, ich auch. Das geht so.“ Die Erzieherin entscheidet sich um: „Die Mädels, kommen mal her, die Mädels. Setzt euch mal hin, damit wir die Jungs mal sehen. Die Mädels. Die Jungs bleiben hier.“ (D-B2, 31:30 bis 32:00) Hier werden die Mädchen erstmals als Gruppe benannt.

„So, Jungs! Wir machen das ganz einfach, wir gucken uns das mal an. So, was könnt ihr denn schon alles?“, fragt die Erzieherin in die Runde. „Der Holger hat gesagt, er kann schon ein bisschen was. Das zeigt er uns jetzt mal. Das möchte ich mal sehen. Wir gucken mal. Zeig mal, was du kannst.“ (D-B2, 32:01 bis 32:30)

In den ersten Sekunden weiß der angesprochene Junge nicht, wie er reagieren soll. Er steht vor dem Spiegel, die Aufmerksamkeit ist ihm peinlich. Doch er überwindet sich und fängt an. Die Mädchen und die Erzieherinnen beginnen zu klatschen und zu jubeln. Im Minutentakt wechseln sich die Jungs ab, zeigen wilde Bewegungen, schnelle Tanzhüpfer/Schrittfolgen, Bodenelemente, Handstand und Handläufe. „Das war Breakdance, das hast du ganz toll gemacht“, lobt die Erzieherin am Ende. (D-B2, 37:27) Hinterher erklärt sie begeistert: „Also wir ham noch nichts geübt, gar nichts. Also das war heute das wirklich das erste Mal. Ich hab’ die Musik rein gemacht und sie haben getanzt.“ (N-B2, 2:37 bis 2:59) Bisher habe sie immer die Choreografien erarbeitet, aber Breakdance könne sie „jetzt nicht so toll“. Der Plan sei klar: „Aber, wie gesagt, das soll’n die Kinder dann, dann erarbeiten wir endlich mal was zusammen.“ (N-B2, 3:06 bis 3:13)

Fazit: Jungen in Tanzgruppen war schon bei der Elternkommunikation ein heikles Thema – und auch die Beobachtung lässt Fragen offen. Insgesamt werden die Jungen stigmatisierend beschrieben, ihnen wird viel Störpotenzial nachgesagt und sie werden meist nur als Gruppe angesprochen. An der Sprachregelung kann gearbeitet werden – und an den ersten beiden Faktoren auch, schließlich haben die Kolleginnen der Kita schon viele Erfahrungen mit geschlechtergerechtem Arbeiten und Fortbildungen zum Gender-Thema gemacht. Wenn die Tanzkursleiterin in der Krippe arbeitet, mag sie, so auch die Aussagen aus den Gruppendiskussionen, das Gender-Thema bisher noch nicht so wichten.

Auf der anderen Seite reagiert sie gut und gibt den Jungen die Möglichkeit, ihre Kenntnisse im Breakdance zu zeigen – obwohl sie das noch nicht so geplant hat. An dem Beifall und Jubel der Mädchen und Erzieherinnen ist zu merken, dass die Performance gut ankommt. Vielleicht verändert sie sogar den Blick, den andere auf diese Jungen haben – schließlich haben sie ja ihre Tanz-Kompetenzen gezeigt. Auf einem Gebiet, in dem die Erzieherin noch Nachholbedarf hat. Das definiert der Autor als geschlechterreflektierten Umgang – mit Jungen Kreistänze und Breakdance zu üben. Mit Mädchen natürlich auch.

5.7.4 Kita C

5.7.4.1 Freispiel – „Mäuschen“ und „Räuber“

Die Erzieherin spielt im Freispiel (Beobachtung 8:25 bis 8:55 Uhr) mit Jungen wie Mädchen (mittlere Gruppe – drei bis vier Jahre alt) mit Dino-Figuren und liest ihnen dann etwas vor. Sowohl Mädchen als auch Jungen kuscheln sich dabei an sie und genießen die ruhige Atmosphäre in der Kuschelecke. Die in den Gruppendiskussionen erarbeitete Vorliebe von Dinos für Jungen ist hierbei nicht sichtbar – auch die Mädchen spielen mit den urzeitlichen Echsen – ebenso wie die Erzieherin. Dies ist ein gutes Vorbild für die Mädchen, sich Kompetenzen anzueignen bzw. anderen Themenfeldern zu öffnen. Hierbei wirkt die Erzieherin wie eine „Zwischenetage“ (vgl. Verlinden 1995). Auch beim Kuscheln und Vorlesen sind beide Geschlechter vertreten, was die Position der

Gruppendiskussionen stützt, dass dies bei Drei- bis Vierjährigen noch die Regel ist

Zwei Szenen sind besonders unter geschlechterreflektiertem Fokus auszuwerten.

Einmal fragt die Erzieherin ein Mädchen: *„Wollen wir mal Naseputzen gehen, Mäuschen?“* (V-C1, 5:59 bis 6:01) Bei noch einer Gelegenheit spricht sie ein kleines Mädchen mit *„Mäuschen“* an. Auf Nachfrage erklärt sie hinterher – das Gespräch wurde nicht aufgenommen – sie rede kleine Mädchen häufig mit *„Mäuschen“* an. Kleine Jungen seien für sie meist *„Räuber“*. Durch den wiederholenden Gebrauch dieser Begriffe geht die Erzieherin erstens sehr wenig auf die individuellen Kinder ein. Zweitens verwendet sie die Worte stereotyp. Mädchen werden mit einem kleinen niedlichen Tierchen verglichen (oder mit einem angsteinflößenden ekligen Krankheitsüberträger?), während Jungen die starken gewitzten Typen sind. Auf diesen Hinweis reagiert die Erzieherin, dass sie auch Mädchen manchmal *„Räuber“* nenne und Jungen *„mein Schöner“*. Letzteres ist sehr verbreitet für *„liebe Kinder“* – und ebenso unpassend. Ihre Kollegin spricht beim Angebot auch einen Jungen so an: *„Du bist auch verkehrt hier, mein Schöner, das ist deine Arbeitsgruppe.“* (D-C2, 11:12 bis 11:15) Mit *„Schöner“* könnten Jungen und Mädchen sich auf ihr Äußeres angesprochen fühlen – und vor allem Mädchen haben mit der Akzeptanz ihrer eigenen Schönheit in der Pubertät Probleme. Sie deshalb als *„schön“* zu bezeichnen, weil sie nicht viel Ärger machen, ist kontraproduktiv und ärgerlich. Vermutlich denken jedoch nur wenige Erzieherinnen über den Gebrauch dieses Wortes nach.

Ebenso wenig akzeptabel ist die Bezeichnung *„Zicke“*. Sie ist zwar in den Alltags-Sprachgebrauch schon übergegangen und bei jugendlichen Mädchen sogar ein Synonym für Stärke und Unabhängigkeit geworden. Trotzdem ist das Wort abwertend und nimmt negative Gefühle der Kinder nicht ernst. *„Wenn die Laura so eine Zicke ist, dann muss die Laura wieder rüber in die x-Gruppe gehen“*, sagt die Erzieherin zu einem weinenden/trotzenden Mädchen. (V-C1, 7:37 bis 7:41) Dies ist verletzend und unpassend.

Fazit: Die Erzieherin ermuntert durch ihr Vorbild Mädchen, mit Dinos zu spielen und sich dabei einer in der Gruppendiskussion erarbeiteten „Jugendomäne“ zu nähern. Darüber hinaus können sich beide Geschlechter beim Vorlesen an sie kuscheln.

„Mäuschen“ und „Räuber“ mögen gebräuchliche Bezeichnungen für kleine Mädchen und Jungen sein – und sind auch vertretbar, wenn auch andere Anreden benutzt werden, bzw. für das jeweils andere Geschlecht. Die Wortwahl „Schöner“ und „Zicke“ fokussiert sich nur auf ein Verhaltensmerkmal bzw. Äußerlichkeiten und wird daher als grenzwertig betrachtet.

5.7.4.2 Angebot – „Mengen und Formen“

Im Bildungsangebot (Beobachtung 8:55 bis 9:25 Uhr) üben die Kinder Mengen mit Naturmaterialien. Dazu sitzen die vier Jungen und die vier Mädchen gemeinsam an zum U aufgestellten Tischen, in folgender Reihenfolge: Junge, Mädchen, Mädchen, Junge, Mädchen, Mädchen, Junge, Junge. Nach einer Einführung sollen die Kinder Blätter der Größe nach sortieren. *„Ihr könnt zusammenarbeiten“*, beginnt die Erzieherin, um fortzufahren: *„Wir können's auch anders machen, die Mädchen machen's auf der Seite und die Jungs hier auf der Seite. Geh mit rüber. Die Jungs machen's auf der Seite und die Mädchen machen's dort.“* (D-C2, 9:47 bis 10:00) Kurze Zeit später wiederholt sie die Anweisung: *„Die Mädchen arbeiten hier zusammen. Ihr müsst da arbeiten. Hier sind die Jungs, geht dort mit rüber, Julia auch.“* (D-C2, 10:18 bis 10:28) Die Kinder übernehmen die Einteilung: *„Hier sind die Jungs. Weiß ich.“* (D-C2, 10:47 bis 10:50). Nach anderthalb Minuten weist die Erzieherin einen Jungen noch mal auf die Aufteilung hin. *„Du bist auch verkehrt hier mein Schöner, das ist deine Arbeitsgruppe.“* (D-C2, 11:12 bis 11:15)

Auf Nachfrage erklärt die Erzieherin, dass sie die Gruppe nicht bewusst in Mädchen und Jungen getrennt hat: *„Das hat sich spontan ergeben. Die Anzahl hat es so gegeben und dann habe ich gedacht, wir könnten ja auch. Es war ein Angebot. Hätten sie gesagt, nee, wir wollen so oder so, hätte ich's auch zugelassen.“* (N-C2, 3:02 bis 3:31) Da sich die Kinder sofort darauf eingelassen hätten, hätte sie es dabei belassen. Außerdem hätte sie gezielter schauen können, wie die Gruppen arbeiteten. Aber

die Aufteilung „*war nicht unbedingt vorher so geplant, es war nicht gewollt.*“ (N-C2, 3:02 bis 3:31)

Nach insgesamt zwei Minuten Blättersortieren soll die Gruppe der Jungen erklären, wie sie gearbeitet hat: „*Wie habt ihr das gemacht? Woran habt ihr das festgemacht?*“ (D-C2, 11:50 bis 11:55) Sie werden nicht als geschlechtlich definierte Gruppe (Jungen) angesprochen, sondern als Gruppe allgemein. Als die Mädchen mit ihrer Sortierung nicht so erfolgreich sind, meint die Erzieherin: „*Und die Jungs haben euch schon einen Tipp gegeben. Könnt, Malte, kannst du nochmal den Mädchen sagen, wie sie das machen sollen?*“ (D-C2, 12:48 bis 12:54) Damit die Mädchen weiter sortieren können, gibt einer der Jungen ein Blatt ab. Mädchen: „*Ja, das haben die Jungs uns gesenkt.*“ (D-C2, 13:30 bis 13:32) Erzieherin: „*Geschenkt. Das ist aber lieb von den Jungs.*“ (D-C2, 13:33 bis 13:35) Nach fast fünf Minuten resümiert die Pädagogin: „*Ich muss sagen: Die Jungs waren ruck-zuck damit fertig.*“ (D-C2, 14:17 bis 14:20) Ein Mädchen reagiert: „*Aber wir noch nicht.*“ (D-C2, 14:21)

Bei zwei Gelegenheiten spricht die Erzieherin die Unterschiede bei den Jungen und den Mädchen an: Die Jungs geben einen Tipp und die Jungs sind ruck-zuck fertig. „*Wir noch nicht*“, sagt ein Mädchen und übernimmt den Vergleich mit den Jungen. Die Erzieherin erklärt im Nachhinein, es sei ihr „*nicht unbedingt wichtig gewesen, die Jungen hervorzuheben, sondern zu sehen, die Mädchen haben da vielleicht einfach noch Schwierigkeiten, brauchen da vielleicht noch mehr Unterstützung*“. Sie wolle nicht negativ bewerten, sondern „*eher positive Signale setzen*“. „*Dass die Jungs nun so viel besser waren, muss ihnen ja nicht noch mal bewusst gemacht werden*“, führt sie aus. (N-C2, 5:05 bis 6:25) Genau diese vergleichenden Impulse setzte sie aber.

Im Angebot behalten Jungen und Mädchen die geschlechtergetrennte Aufteilung vorerst bei, auch als die Erzieherin dieses Ordnungselement aufhebt: „*So, legt die Blätter einfach hier in die Mitte. Es ist jetzt egal, ob die Mädchen oder die Jungs die Blätter hatten. Wir legen die Blätter einfach in die Mitte.*“ (D-C2, 14:51 bis 14:59) Als der Tisch eine große Blätterkante bekommen soll, stehen an der einen Seite die Jungen, an der anderen die Mädchen. „*Hier die Jungs machen es auch so*“, ruft ein Mädchen (D-C2, 16:36 bis 16:38) und die Erzieherin reagiert: „*Die Jungen*

auch. *Äh, Sarah, ich hatte gesagt, es spielt jetzt keine Rolle, ob ihr Jungs oder Mädchen seid. Wir arbeiten jetzt alle gemeinsam. Der Tisch soll eine große Blätterkante bekommen am Rand.*“ (D-C2, 16:38 bis 16:56) Trotzdem mischen sich die Kinder nicht, sondern arbeiten geschlechtergetrennt auf je einer Seite des Tisches. Erst beim Setzen (18:30) nehmen sie teilweise ihre alten Plätze wieder ein – ein Mädchen setzt sich aber auf die Mädchenseite und ein Junge zu den Jungen.

Die einmal getroffene und eigentlich wieder aufgehobene Einteilung funktioniert bei der nächsten Aufgabe noch weiter. Die Erzieherin erklärt die Aufgabe und endet: *„Jetzt können wir uns wieder mischen, Jungs, Mädchen oder wie ihr wollt.“* (D-C2, 20:06 bis 20:10) Die Kinder reagieren einstimmig: *„Ja, Jungs, Jungs. Mädchen.“* (D-C2, 20:12) und bilden wieder gleichgeschlechtliche Teams.

Die Erzieherin lässt das zu und reflektiert hinterher: *„Es ist auch die Beobachtung in der Gruppe, dass die Jungs sehr viel untereinander ihre Themen bestimmen, absprechen und kaum mit den Mädchen so gemischt spielen. Also das äh das das Spielverhältnis ist wirklich oft Jungs, Mädchen. Im Groben. Und das hat sich auch jetzt hier im Beschäftigungsangebot noch mal herauskristallisiert. Hätten sie sich anders gemischt, hätte ich es zugelassen.“* (N-C2, 4:14 bis 4:50) Ähnliche Vorlieben der Spielgefährten hat RABE-KLEBERG (2003, S. 87) festgestellt: Jungen und Mädchen spielen demnach dreimal so lange in gleichgeschlechtlichen Gruppen, wie mit den anderen zusammen.

Im Angebot sollen die Kinder danach auf einer am Boden aufgeklebten Arbeitsleiste immer der Reihenfolge nach ein Ahornblatt, einen Pflirsichkern, ein Kastanienblatt und eine Eichel legen. Die Mädchen diskutieren um die Reihenfolge, während die Jungen einfach handeln – jeder schaut und holt sich was. (vgl. Kapitel 5.4.10) Die Strategie der Jungen funktioniert erstaunlich gut. Obwohl sie vor allem ihrem Handlungsimpuls folgen und wenig miteinander absprechen, wer welches Teil holt, haben sie kaum Fehler in der Anordnung. Und sie sind eine Minute eher fertig als die Mädchen, deren Reihe fehlerhafter ist. In dieser Phase bespricht die Erzieherin mit den beiden Gruppen die Arbeitsleisten jeweils einzeln, ohne Bezug auf die andere Gruppe zu nehmen.

Beim Aufräumen spricht die Erzieherin die Gruppen noch drei Mal nach ihrem Geschlechtermerkmal (zwei Mal „Jungs“, ein Mal „Mädchen“) an. Ab 28:00 sitzen Jungen und Mädchen wieder gemischt am Tisch.

Fazit: Es ist beeindruckend, wie bestimmend ein einmalig genanntes Ordnungselement „Jungengruppen“ und „Mädchengruppen“ ist. Es zieht sich durch das gesamte Angebot. Die Geschlechtertrennung kann bei Aufgaben gut angewandt werden – aber es ist sinnvoll, sich vorher über die pädagogische Zielstellung im Klaren zu sein. Was bringt es für mein Angebot? Was will ich dabei beobachten? Kann eine Geschlechtertrennung besondere Erkenntnisse liefern oder die Dynamik des Angebots beeinflussen? Was spricht in diesem Angebot für gemischt oder getrenntgeschlechtliche Gruppen?

Die Erkenntnisse, die sich durch die Aufteilung in Jungen und Mädchen in diesem Angebot ergeben, sind dem Zufall geschuldet – aber für die weitere Herangehensweise und Angebotsplanung sehr zielführend. So sind die Jungen entschieden fitter, was Formen und Anordnungen angeht. Und auch ihre erfolgreiche Nicht-Kommunikation liefert Erkenntnisse. Wären diese Eindrücke in der Gruppendiskussion geäußert worden, wären sie vielleicht als geschlechterstereotyp abgetan worden („Jungen handeln lieber, als zu kommunizieren.“ „Jungen sind in den Naturwissenschaften fitter.“). Nun sind sie aber aus einer Beobachtung gewonnen und zumindest für diese Gruppe und diese Erzieherin valide. Sie werde auf diese Erkenntnisse „natürlich im weiteren Verlauf noch mal gezielt eingehen“. (N-C2, 5:05 bis 6:25)

Die Erzieherin vergleicht und bewertet in diesem Angebote die Herangehensweise der Jungen und Mädchen mit kleinen Bemerkungen, obwohl sie in der Nachfrage äußert, dass es ihr nicht um das Vergleichen und Bewerten geht.

5.7.4.3 Angebot – „rosa Drachen“

Im Bildungsangebot (Beobachtung 9:25 bis 9:55 Uhr) basteln die Kinder je nach Vorliebe Drachen, Flugzeuge und Fledermäuse. Die meisten Jungen bauen zuerst Flugzeuge und laufen mit diesen schon im Flur

herum. Drei Mädchen haben Drachen in rosa vor sich liegen, vier Jungen basteln an Drachen und Fledermäusen in rot, blau und grün.

Das Angebot verläuft generell sehr gut: Die Erzieherin geht geduldig auf alle Kinder ein, die Kinder helfen sich untereinander, reichen sich Kleber hin und her und sind im Umgang mit den Scheren vorsichtig und feinmotorisch gut geübt. Aus Gender-Sicht fällt der Umgang mit Farben ins Auge – oder eben der „Nicht-Umgang“.

Zwei Mädchen singen: *„Rot, rot, rot sind alle meine Kleider, rot, rot, rot ist alles, was ich hab ...(Gemurmel) ... darum lieb ich, alles, was so rot ist darum hat ... immer nur rot an und Silber und Gold und rosa ... das ist ja pink“* (V-C3, 7:21 bis 7:51) Die Erzieherin schaut hin, reagiert aber nicht. Fünf Minuten später kommt ein Junge, der eine Fledermaus basteln will. Erzieherin: *„So, welche Farbe soll denn deine Fledermaus haben?“* Junge: *„Rot“*. Erzieherin: *„Eine rote.“* Anderer Junge: *„Ich nehm auch rot, weil rot meine Lieblingsfarbe ist.“* Erzieherin: *„Aha, darum.“* (D-C3, 12:59 bis 13:11) Wieder geht sie nicht auf die Farben ein.

Kurz darauf wählt ein Mädchen die rote Farbe für das Schwänzchen ihres Drachen. (D-C3, 15:48 bis 16:00) und ein Junge möchte einen Drachen basteln. Erzieherin: *„Du kannst dir auch noch die Farbe aussuchen, welche Farbe dein Drache haben soll.“* Junge: *„Mein Drachen soll blau sein wie Julian.“* Erzieherin: *„Blau wie Julian?“* Kind: *„Hm.“* (D-C3, 16:30 bis 16:41) Auch hier spricht die Erzieherin nicht mit den Kindern über Farben.

Wirklich spannend ist aber die letzte Absprache über eine Farbe. Ein Junge will eine Fledermaus basteln. Erzieherin: *„Was möchtest du denn für eine Fledermaus?“* Junge: *„Eine lilane.“* Erzieherin: *„Eine lilane? Aber lila?“* Erzieherin dreht sich zum Stapel mit den Blättern um und sagt: *„Lila hab ich nicht. Ich hab ähm blau, grün, rot, gelb.“* Junge: *„Kann ich gelb?“* Erzieherin: *„Gelb? Ist in Ordnung. Bitteschön.“* (D-C3, 19:30 bis 19:47)

Ich möchte vorausstellen: Farben sind nicht das primäre Thema des Angebots, deshalb muss die Erzieherin sie auch nicht nutzen. Aber KollegInnen, die gendersensibel arbeiten, hätten in ihnen sicherlich ein mögliches Thema gesehen, auf das sie vielleicht situativ eingegangen

wären. Bei den Mädchen hätte die Erzieherin die Vorliebe für rosa ansprechen können – bei Jungen, ganz provokant, rosa als Farbe anbieten können. Das sieht die Erzieherin anders: *„Also das ist ´ne freiwillige Sache, wo wir sagen, sie dürfen sich aussuchen die Farben, wie sie das möchten. Also da geb ich, sprechen wir nicht an. Wenn ´n Junge jetzt rosa haben möchte, kricht der genau so ´n rosa wie die Mädchen, wenn die blau haben möchten. Also, äh, das entscheiden die für sich alleine.“* (N-C3/1, 0:34 bis 0:50) Eine geschlechtsuntypische Farbe ins Gespräch zu bringen, ist für die Erzieherin keine Option: *„Ganz offensiv würde ich den Kindern das nicht anbieten. Die entscheiden dann wirklich frei und für sich. Dass ich die jetzt in irgend’ ne Richtung äh weisen möchte, nee, überhaupt nicht.“* (N-C3/1, 1:08 bis 1:16) Später konkretisiert sie: *„Man kann vielleicht anbieten: Magst du das rosa auch? Aber und wenn er sich trotzdem für rot entscheidet, dann soll er das genauso bekommen. Also vorgeben würd’ ich nicht machen wollen.“* (N-C3/1, 1:24 bis 1:35)

Den letzten Jungen mit der Fledermaus möchte der Autor gesondert unter die Lupe nehmen: Die Erzieherin bietet die Farben blau, rot, grün und gelb an und erklärt im Nachhinein: *„Na die hatte ich drin in meinem Ordner.“* (N-C3/1, 1:57 bis 1:59) Aber rosa-farbenes Papier war genauso im Stapel enthalten.

Erzieherin: *„Rosa wär auch drin gewesen. Das ist richtig“* (N-C3/1, 2:03 bis 2:06) Ob es Zufall gewesen sei, dass sie rosa nicht angeboten habe? Erzieherin: *„Ja, das war Zufall. Das war jetzt nicht beabsichtigt. Weil das vielleicht die Pastellfarben waren, da hab ich jetzt, da bin ich jetzt nicht näher draufeingegangen.“* (N-C3/1, 2:08 bis 2:20)

Vielleicht hätte sie dem Jungen *„doch noch mal mehr hinlegen sollen, dass er sich aus der ganzen Palette selber noch was aussucht.“* (N-C3/2, 0:29 bis 0:33) Sie habe aber nicht bemerkt, dass sie rosa nicht angeboten habe. *„Also ich hatte den ganzen Stapel jetzt nicht noch mal hingelegt, das ist richtig. Aber aber das war jetzt nicht bewusst, dass ich das jetzt ausklammern möchte.“* (N-C3/2, 0:48 bis 0:59)

Fazit: Farben eignen sich hervorragend, um gendersensible Themen auch schon mit Kindergartenkindern zu besprechen²⁷. Ob dies bei einem Angebot wie Basteln passieren muss, oder ob ErzieherInnen das Thema einmal gesondert aufgreifen sollten, ist sicher typabhängig. Generell macht es, unter geschlechterreflektierten Gesichtspunkten, Sinn, auch mal gegen den Strich zu bürsten. Provokant Farben anzubieten, die eigentlich geschlechteruntypisch sind, um Farbvorlieben anzusprechen und vielleicht sogar die Einengung der Farbwahl aufzubrechen. Als Mann in der Kita ist dies relativ leicht: Geschlechterreflektierte Erzieher können einfach nebenbei immer mal provokante Sätze einflechten oder selber rosa Drachen basteln. Wichtig ist in so einem Fall, sich als Mann auch wohl damit zu fühlen und nicht mit den Kindern nur provokante Spiele zu spielen. Wer als ErzieherIn selbstbewusst und sensibel genug ist, Farbklichses aufzubrechen, kann den Kindern als Vorbild dienen. Wenn die Kinder aber noch nicht dafür bereit sind, macht vor allem Mann sich manchmal zum Clown.

5.7.5 Zusammenfassung

In jeder beobachteten Situation haben sich Gelegenheiten ergeben, die durch die geschlechtersensible Brille ausgewertet können. Dies hatte der Autor vorher nicht erwartet. Es ist zu beachten, dass die Verengung auf die Kategorie „Gender“ Diskussionswürdiges hervorhebt, das unter einem anderen Blickwinkel nicht aufgefallen wäre. Deshalb ist grundsätzlich vorauszuschicken, dass sich die Kinder in den beobachteten Sequenzen gut gefühlt haben und die Angebote methodisch und didaktisch gut vorbereitet und aufbereitet waren. Es ist keiner Erzieherin und keinem Erzieher möglich, während des gesamten Arbeitstages alle Vielfalts-Kriterien im Hinterkopf zu haben und auf alle in jeder Situation entsprechend zu reagieren. Dass die Erzieherinnen deshalb Aussagen treffen, die sie bei längerer Überlegung anders oder gar nicht for-

²⁷ KritikerInnen mögen einwerfen, dass nicht schon in der Kita theoretisiert werden sollte. Dies ist richtig, weil nicht Themen nicht nur auf der theoretischen Ebene „mit den Kindern besprochen“ werden sollten. Aber spielerisch-ganzheitlich können solche Sachverhalte trotzdem angerissen werden. Eine gute Methodenvielfalt bieten die Methodenpakete „Jungenarbeit“ und „Mädchenarbeit“ des KgKJH.

muliert hätten, ist dem Autor dieser Studie bewusst. Ebenso weiß der Autor, dass Themen von Jungen und Mädchen sofort aufgegriffen (vgl. situativer Ansatz bzw. Merksatz „Störung geht vor“) oder später in anderen Settings behandelt werden können.

In den Beobachtungen zeigt sich, was sich schon in den Gruppendiskussionen angedeutet hat: Die Erzieherinnen **initiieren selten gender-relevante Inhalte**, bzw. greifen sie auch nicht auf. So hätte sich im Bastelangebot bspw. das Thema Farben ausweiten lassen: Lieblingsfarben der einzelnen Kinder, geschlechterhomogene Farbvorlieben usw. Die Erzieherin wollte aber nichts vorgeben, noch weniger provozieren. Dies ist bei einem Bastelangebot verständlich, die Farben könnten aber gut später eigenständig behandelt werden. Bei der Vorschule wird ein Gespräch über Geschwister ebenfalls nicht aufgegriffen, weil die Mädchen sich auf ihre Aufgaben konzentrieren sollen. Eine andere Kollegin dagegen reagiert in 15 Minuten beeindruckend geschlechterreflektiert in ihren Interaktionen und Gesprächen.

Das **Ordnungselement Jungengruppe** zieht sich durch zwei Angebote. Dabei sind die Zielstellung und die Notwendigkeit der Geschlechtertrennung nicht immer gegeben. Beim Formen-Angebot fördert die Separierung interessante Erkenntnisse zu Tage, beim Tanzen werden die Jungen eher stigmatisierend als Gruppe angesprochen.

Durch **Partizipation** können Jungen und Mädchen sich so einbringen, wie es ihnen gefällt. Eine Erzieherin gesteht den Mädchen Lautstärke und Wildheit zu. Die Jungen der Tanzgruppe dürfen ihr Können im Breakdance zeigen – und die Mädchen in der kommenden Stunde vielleicht auch.

Die Erzieherinnen gestehen den Jungen und Mädchen ein **breites Verhaltensrepertoire** zu. So dürfen Mädchen wild und laut sein bzw. werden ermuntert, sich durchzusetzen oder mit Dinos zu spielen.

Jungen und Mädchen erhalten – ohne, dass die Erzieherinnen Unterschiede wegen des Geschlechts der Kinder machen – **liebvollen Körperkontakt** (über-die-Haare-streicheln, in-Arm-nehmen, rankuscheln beim Vorlesen.)

Einige Äußerungen („Mäuschen“, „Schöner“, „Zicke“, „Mädchen werden sicherlich gute Schülerinnen, Jungen bauen lieber.“) sind unglücklich formuliert und könnten negativ ausgelegt werden.

Die Erzieherinnen zeigen in den Nachfragen, dass sie die Situationen auch **unter dem Gender-Gesichtspunkt beobachtet** haben.

6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Es gibt verschiedene Faktoren, die den geschlechterreflektierten Umgang mit Jungen (und Mädchen) in der Kindertagesstätte beeinflussen. Einerseits muss die Ebene des Wissens betrachtet werden, andererseits spielen strukturelle/organisatorische Gegebenheiten eine Rolle. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die praktische Arbeit als ErzieherInnen in den Teams und auch die Männer werden immer wieder als Faktoren genannt. Gender-Kompetenz heißt in der Zusammenfassung, Bescheid zu wissen, verschiedene Methoden zu können und sich der eigenen Haltung bewusst zu sein.

Der Sektor **Wissen** beinhaltet, sich über seine eigene Position im Klaren zu werden. So haben Erzieherinnen sich in der Untersuchung sowohl zur Nähe zu den Jungen als auch zu den Mädchen bekannt. Die Mehrheit bemerkt individuelle Unterschiede zwischen den Kindern – und nicht den Geschlechtern. Zwei der 25 befragten Erzieherinnen haben noch nie über das Thema nachgedacht.

Die Erzieherinnen einer Kita haben gute Erfahrungen mit Weiterbildungen zur Geschlechts-Thematik gemacht. Ebenso erachten die ExpertInnen und die Literatur Qualifizierungen im Gender-Bereich als notwendig.

Um Jungen (und Mädchen) geschlechtersensibel wahrzunehmen, fehlen geeignete Instrumente wie Beobachtungsbögen. Diese könnten dazu führen, Jungen in ihrer ganzen Verhaltens-Bandbreite zu erkennen.

Derzeit sind die Rückmeldungen der Erzieherinnen, Jungen betreffend, meist geschlechtsstereotyp. Allerdings zeigen die Erzieherinnen in den Nachfragen der Beobachtungen, dass sie die Situationen auch unter dem Gender-Gesichtspunkt überdacht haben.

In der Wahrnehmung der Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen spielt auch das Alter der Kinder eine große Rolle: Bis ungefähr zum dritten Lebensjahr erkennen einige Erzieherinnen kaum Differenzen zwischen den Geschlechtern – im Krippenalter sind noch alle Verhaltensweisen akzeptiert.

Die befragten Erzieherinnen sind sich bewusst, dass sie als Frauen Herangehensweisen haben, die den Jungen nicht immer gerecht werden. Teilweise nennen sie Stereotype, teilweise nutzen sie ihr Frau-Sein. Wenn sie über die Diskrepanzen reflektieren, sind sie auf einem guten geschlechterreflektierten Weg.

Im Bereich **Organisation und Struktur** ist die Verankerung des gendersensiblen Arbeitens in der Konzeption zu nennen. Deshalb sind die Zeiträume vor und nach dem „Ins-Konzept-Schreiben“ viel wichtiger als die Papierform: nämlich die Diskussion und die tägliche Arbeit dieses Bereiches. Ebenso bedeutsam sind die persönliche Leidenschaft für das Thema und die Unterstützung durch die Leitung.

Räumliche und personelle Ausstattungen sind weitere wichtige Bausteine. So wollen die untersuchten Einrichtungen eine Werkstatt einrichten oder eine Boxbirne für Jungen anschaffen. Auf den ersten Blick sind diese Materialien geschlechterstereotyp. Doch da es sie bisher in den Einrichtungen nicht oder nur ungenutzt gibt, verbreitert sich das Angebot. Wenn nun die Mädchen diese Utensilien auch nutzen, können sie eine geschlechterreflektierte Anschaffung sein.

Rückendeckung spüren die Erzieherinnen aus Politik und Verwaltung durch Vätermomente, Bildungspläne und Erwachsene in geschlechteruntypischen Berufen.

Die **Arbeit in den Teams** birgt verschiedene Handlungsoptionen. Die Kolleginnen können sich untereinander absprechen, Angebote miteinander und füreinander planen. So werden sie allen gerecht – den Jungen und Mädchen und den Erzieherinnen und Erziehern.

In der **praktischen Pädagogik** sind „viel einbeziehen“ und „viel nachfragen“ die Herangehensweisen der Kolleginnen den Kindern gegenüber. Dadurch können sich Jungen und Mädchen nach ihren Vorlieben einbringen. Durch die Vielfalt der Rückmeldungen ist eine große Bandbreite gegeben. Wenn daraufhin Jungen und Mädchen die Möglichkeit haben, an allen Aktionen teilzunehmen, können sie auch Geschlechteruntypisches kennenlernen. In den Beobachtungen dürfen Mädchen laut und wild sein und mit Dinos spielen. Jungen tanzen Kreistänze und Breakdance.

Generell zeigt sich in den Beobachtungen aber, was sich schon in den Gruppendiskussionen angedeutet hat: Die Erzieherinnen initiieren selten gender-relevante Inhalte, bzw. greifen sie auch nicht auf. So gehen sie im Bastelangebot bspw. nicht auf das Thema Farben ein oder greifen bei der Vorschule ein Gespräch über Geschwister nicht auf. Ebenso sind nur wenige Elementarpädagoginnen motiviert, die Jungen in ihrem Ausprobieren (z. B. beim Tragen eines Rockes) zu unterstützen. Die meisten Erzieherinnen würden einem Jungen das Verkleiden – oder eben das Tragen eines Rockes – aber nicht verbieten. Andere leiten bei diesem Thema eine Verbindung zum Schwul-Sein her oder erklären, dass dies die Meinungen der Eltern sind.

Deshalb erfordert es gerade in der Erziehungspartnerschaft Mut und Fachwissen, den Eltern gegenüber klare Positionen zur Geschlechterthematik zu beziehen. Vor allem Väter haben Schwierigkeiten damit, ihren Kindern vermeintlich geschlechtsuntypisches Verhalten zuzustehen.

Allerdings forcieren die Erzieherinnen teilweise selbst die Bildung gleichgeschlechtlicher Gruppen, ohne dass die Zielstellung und die Notwendigkeit gegeben sind. Beim Formen-Angebot fördert die Separierung interessante Erkenntnisse zu Tage, beim Tanzen werden die Jungen eher stigmatisierend als Gruppe angesprochen. Ebenso sind andere Äußerungen unglücklich formuliert und könnten negativ ausgelegt werden.

Auf der anderen Seite erhalten Jungen und Mädchen – ohne, dass die Erzieherinnen Unterschiede wegen des Geschlechts der Kinder machen – liebevollen Körperkontakt (über-die-Haare-streicheln, in-Armen nehmen, rankuscheln beim Vorlesen.)

In der praktischen Arbeit benötigen die Erzieherinnen Regeln. Diese sind einerseits wichtig, damit die KollegInnen über Richtlinien verfügen, wie sie das Kämpfen, den Stockeinsatz oder Lautstärke zulassen. Andererseits schützen Regeln die Kinder bspw. beim Kämpfen untereinander.

„**Männer in Kitas**“ zeigen hervorragend geschlechterstereotype Erwartungen und Einschätzungen auf. So sollen die Männer – ob Erzieher,

(Groß)Väter oder Praktikanten – den Kitas zu einer breiteren Angebotsvielfalt verhelfen. Dies lässt Jungen und Mädchen aus einer größeren Bandbreite an Optionen ihre Bedürfnisse befriedigen. Tendenziell kommen diese neuen Angebote sicherlich den Vorlieben einer Mehrzahl von Jungen entgegen. Wenn die Männer diese Angebote noch unter dem Blickpunkt „Geschlecht“ mit den Kindern (Jungen) reflektieren, ist ein großer Sprung im gendersensiblen Arbeiten geschafft. Eine andere Herangehensweise wäre die gleichberechtigte partnerschaftliche wertschätzende Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Erziehern mit Vorbildwirkung.

Andere Erwartungen (Heilsbringer für Jungen) oder Einstellungen (Kinder hören besser auf Männer, Männer sind unordentlicher) sind nicht zu erfüllen und müssen thematisiert, konkretisiert und erforscht werden.

7 Schlussfolgerungen und Handlungs-möglichkeiten

7.1 Eigenen Zugang zum Thema Gender finden

Es ist eine Plattitüde – muss hier aber trotzdem angemerkt werden: Nur das, wofür Mensch Leidenschaft entwickelt, kann Mensch auch richtig gut machen. Dieser Leitsatz gilt für jede Tätigkeit, für jede pädagogische Disziplin und natürlich auch für das Gender-Thema. Am wichtigsten ist es, dass die ErzieherInnen selbst einen Zugang finden. Dies kann unter anderem durch Weiterbildungen geschehen, aus biografischen Erlebnissen oder aus Spaß an der Wissenschaft.

ROHRMANN&THOMA (1998) haben vier Schritte zur Professionalisierung geschlechterbewusster Pädagogik vorgeschlagen:

1. Bei sich selbst anfangen: Eigene Lebenserfahrungen prägen den Umgang mit geschlechterbezogenen Fragen und die Ausbildung eigener Gender-Kompetenz.
2. Mehr über Jungen und Mädchen wissen: Wissen über die geschlechtsbezogene Entwicklung und Geschlechterverhältnisse unter Einbeziehung neuester Erkenntnisse aus der Geschlechterforschung sind der Grundstein des individuellen und nicht verallgemeinernden Blicks auf Jungen und Mädchen.
3. Den Alltag bewusst gestalten: Beobachtung und Reflexion sind das wichtigste Handwerkszeug für eine Professionalisierung der Arbeit. Geschlechterbewusste Beobachtungs- und Reflexionsmöglichkeiten müssen daher im Alltag fest installiert sein.
4. Neue Wege einschlagen: Oft bringen konkrete Schritte der geschlechtsbewussten Pädagogik neue Strukturen hervor: Väterarbeit, Öffnung des Hauses, bewegliche Werkstätten, Konfliktlösungsprojekte und ähnliches. (vgl. ROHRMANN 2009a, S. 65)

Diese Schritte skizzieren viele Handlungsoptionen und ein großes Ziel. Doch zuerst müssen die ErzieherInnen losgehen, sich einlassen und ihre Flamme für das Thema finden. Je höher das Feuer dann lodert, desto größer der Antrieb zur Weiterbildung, zu geschlechterreflektierten Angeboten, zur Selbstreflexion. Doch den ersten Schritt muss Jede(r) SELBST gehen.

7.2 Notwendige Rahmenbedingungen schaffen (Struktur und Organisation)

Häufig scheitern pädagogische Angebote an den Strukturen – oder daran, dass die gegebenen Spielräume nicht ausgenutzt werden.

Das Festschreiben gendersensibler Ansätze in der **Konzeption** ist im schlechtesten Fall nur eine Ansammlung von Worten, im besten Fall aber eine ständige Ermunterung. Wichtig ist die Unterstützung durch die Kita-Leitung bzw. Träger.

Aber auch die eigenen **Einrichtungsstrukturen** müssen überprüft werden, inwieweit institutionalisierte Gender-Tatsachen die Arbeit beeinflussen. Es müssen ExpertInnen ausgebildet werden, die das allgemeine Gender-Wissen für die jeweiligen Bereiche und in jeweiliges Entscheidungshandeln übersetzen und spezifizieren.

Gruppenräume können in den Einrichtungen in **Funktionsräume** umgewandelt werden. Diese sollten die Kinder je nach Vorliebe besuchen können. Es gibt verschiedene Modelle, dass Kinder sich dabei selbst organisieren²⁸ und Regeln einhalten.

Besondere **Angebote** für Jungen werden möglich, wenn eine Kollegin von den anderen während der Freispielzeit dafür freigesetzt wird. Die freigestellte Erzieherin sollte nur Angebote machen, die ihr am Herzen liegen, weil diese sonst zu leidenschaftslos sind. Wenn Material zu organisieren ist, können auch kleine **Partnerschaften** mit Unternehmen oder Läden initiiert werden. Sicherlich gibt der ansässige Dachdecker

²⁸ So kann z. B. eine Maximalzahl an Kindern vereinbart werden, die den Raum nutzen kann. Anhand von Schuhen vor der Tür oder Passbildchen an der Tür können Kinder und ErzieherInnen bspw. nachvollziehen, wie viele Kinder wo sind.

gern ein bisschen Holz oder Nägel ab – oder der Bäcker lässt die Jungen mal in die Backstube schnuppern– erst recht für den eigenen Nachwuchs oder die Enkel.

7.3 Gender-Kompetenz erhöhen

Eine wichtige Ressource im Gender-Thema ist das Wissen. Bevor die ErzieherInnen nicht sensibilisiert sind und Erkenntnisse verinnerlicht haben, werden sie maximal einen intuitiven Zugang zum geschlechterreflektierten Umgang zeigen. „Niemand soll in die ‘Schublade – männlich’ gesteckt werden, aber es sollte bewusst sein, dass (viele) Jungen in einigen Bereichen anders reagieren als ihre Altersgenossinnen“, sagt EXPERT-KÜHNE (2010), der schon diverse Fortbildungen zum Gender-Thema geleitet hat.

Am sinnvollsten sind **In-House-Weiterbildungen**, an denen das gesamte Team teilnehmen kann. Fortbildungen außer Haus, die nur von einigen wenigen Kolleginnen besucht werden, entfalten meist keine große Streuwirkung. Selbst wenn die Fortgebildeten ihre neuen Kenntnisse im Team in einer Art Workshop weitergeben würden – was die Ausnahme ist – würde nicht mehr der ganze Inhalt ankommen. Wenn nur einige Wenige das Gender-Thema verinnerlichen, wird es schwer, dies für die ganze Einrichtung umzusetzen.

Die Erzieherinnen müssen wesentliche Eckpfeiler der geschlechtsbewussten Pädagogik vermittelt bekommen. Dies könnten u. a. die unterschiedlichen Bedingungen in der Sozialisation von Jungen und Mädchen in der Familie, der Kita, der Schule oder der informellen Bildung etc. sein. (vgl. SCHUMANN 2010, S. 65) Sie sollten mit Methoden und Instrumenten zum genderreflektierten Umgang genau so vertraut gemacht werden, wie mit zu entwickelnden **Genderabschnitten für Beobachtungsbögen**. Unerlässlich ist der hohe Praxis-Anteil, der einen reibungslosen Transfer in den Kita-Alltag gewährleistet. Fortbildungen zu „Fels und Wasser“ bspw. bieten einen guten Theorie-Praxis-Mix. **Methodenbücher** aus der Mädchen- und Jungenarbeit liefern ebenfalls gute Anregungen.

Mit diesem Wissen sind die Erzieherinnen ausreichend vorbereitet, um die **Eltern** weiterzubilden. Dies kann einerseits bei einem Elternabend²⁹ erfolgen, andererseits ist die tägliche Vertiefung in „Tür-Angel-Gesprächen“ noch wichtiger.

Zukünftig unabdingbar ist die **Implementierung in der Ausbildung**. Hier müssen zwei Bildungswege unterschieden werden: Hochschule und Berufsfachschulen. Einige Hochschulen, bspw. Hochschule Magdeburg-Stendal, bieten für ihre Studierenden Gender-Module oder Seminare zum Thema an. Dies ist erfreulich – hilft aber den meisten Kitas nicht weiter, weil AkademikerInnen nur selten den Weg in Einrichtungen der Elementarpädagogik wählen. Naheliegender ist deshalb die Aufnahme von Gender-Themen in die ErzieherInnen-Ausbildung. Die meisten Fachschulen haben die Bedeutung des Themas noch nicht erkannt – oder legen diese Inhalte erst an das Ende der Ausbildung bzw. ins Anerkennungsjahr. Doch das ist zu spät, denn schon bei Beginn der Tätigkeit in der Kita sollte der geschlechterreflektierte Blick eine Selbstverständlichkeit und keine Unbekannte sein.

Ebenso muss die Kindertagesstätte als Gegenstand der Grundlagenforschung in unterschiedlichen Disziplinen und Forschungsrichtungen etabliert werden. Im Umkehrschluss muss der Transfer der Forschungsergebnisse in die Kindertagesstätten gewährleistet werden.

7.4 Im Team aktiv werden

Bisher lassen die Erzieherinnen vor allem Handlungen zu und greifen nicht hemmend ein. Nach diesem ersten Schritt, ist es aber wichtig, **selbst aktiv** zu werden. Warum sollte die Erzieherin nicht mal bewusst den Umgang mit Farben ansprechen? Warum kann sie nicht provokant mit Schlips und Aktenkoffer zum Waldtag kommen? Zugegeben, diese Beispiele sind ein wenig konstruiert – der Autor hat mehr Erfahrung damit, was als Mann möglich ist: Zu Fasching als Prinzessin kommen, sich von den Mädchen die Fingernägel färben lassen, rosa T-Shirts tra-

²⁹ Dieser sollte aber nicht als „Elternabend zum geschlechterreflektierten Umgang“ angekündigt werden, weil dies die Eltern wohl eher abschrecken würde. Besser „Die Wahrheit über Jungen und Mädchen“ oder etwas ähnlich Lockeres als Werbung nutzen.

gen usw. Diese Aktionen verunsichern KollegInnen und Kinder manchmal – eröffnen aber gute Gespräche mit und Handlungsoptionen für Jungen.

Die **Elternarbeit** muss ebenso offensiv erfolgen. Natürlich können ErzieherInnen den Weg wählen, dem Vater zu verschweigen, wenn der Sohn einen Rock anzieht. Aber langfristig gedacht, hat von diesen Taktiken weder Groß noch Klein etwas. Wir ErzieherInnen müssen uns stark machen für die Kinder und deren breite Zukunft. Vielleicht ist es als männlicher Erzieher leichter, Vätern gegenüber zu treten und sie zu überzeugen? Oder vielleicht ist ein männlicher Erzieher bei Vätern sowieso schon negativ abgestempelt? Hier besteht Forschungsbedarf!

7.5 Männer in Kitas holen (und halten)!

Bevor darüber gesprochen werden kann, was die Männer in der Kindertagesstätte unter Gender-Gesichtspunkten bewirken sollen, müssen erst einmal Männer in Kitas arbeiten. Die Modellregionen und die Koordinationsstelle „**Mehr Männer in Kitas**“ werden hoffentlich eine zahlenmäßige Verbesserung erwirken. In diesem Prozess muss überlegt werden, was die Männer in den Kitas leisten sollen – und wie man diese Zielstellungen überprüfen kann. Es ist wichtig, sowohl männliche Erzieher als auch die Teams zu begleiten – schließlich bringen männliche Erzieher Veränderungen in die Kita-Arbeit.

Noch bevor Männer neu in Teams kommen, sollten sowohl die Erzieher als auch die zukünftigen Kolleginnen auf mögliche Disharmonien vorbereitet werden. Denkbar sind **Supervisionen**, um die Erwartungen an den männlichen Erzieher abzuklären und mögliche Reibungspunkte schon vorher zu thematisieren. Die regelmäßige gemeinsame Reflexion ist im gemischtgeschlechtlichen Team unerlässlich, um sich gegenseitig die Herangehensweisen zu übersetzen.

Um die **Männer in der Kita** zu **halten**, sind, neben den oben angesprochenen Rahmenbedingungen, einige Eckpunkte zu beachten. Im Regelfall bringen männliche Erzieher zusätzliche Vielfalt in die Angebote der Kindertagesstätte – oder zumindest eine höhere Intensität. Daher muss sichergestellt werden, dass die Angebotsverbreiterung (und die mögli-

che höhere Intensität wie Lautstärke oder Wetteifer) auch von der Leitung unterstützt und wertgeschätzt wird. Mögliche alternative Herangehensweisen der Männer sollten in Zusammenarbeit mit ihnen und den weiblichen Kolleginnen reflektiert und bestmöglich unterstützt werden. BÖHNISCH (2007a) sieht in diesen Prozessen auch die Möglichkeit vorzuleben, wie Männer und Frauen sowie Männer mit Männern miteinander umgehen – ohne Abwertung und Konkurrenzdenken. Laut WILD (2008, S. 32/33) kann sich durch das Nachdenken darüber, als Mann in einem Frauenberuf zu arbeiten, ein professioneller Umgang mit der eigenen Geschlechtlichkeit angeeignet werden. Somit können Erzieher **für Jungen** da sein. Erfahrungen aus der Jungenarbeit zeigen, dass sich gerade weibliche Fachkräfte von ihren Kollegen eine „Übersetzer“-Funktion für die Themen und das Handeln von Jungen erhoffen. Reflektierte Erzieher bringen eine geschlechtsbewusste Perspektive in die Arbeit ein und eröffnen damit für die Mitarbeiterinnen neue Arten des fachlichen Verstehens von Jungen. Die Erwartungen richten sich vor allem an die vermeintlich stärkere Durchsetzungsfähigkeit von Männern gegenüber Kindern und Jugendlichen. Von ihnen wird eine Vorliebe zur sportlichen Auseinandersetzung und körperbetonten Spielen wie z. B. Fußball erwartet. WILD (2008, S. 88) hat beobachtet, dass die vermittelten Sichtweisen auf Jungen, wie z.B. Parteilichkeit und Ressourcenorientierung, zu einem veränderten Umgang mit den Jungen führen.

EXPERT-ERNSTSON & BÜNGER (2010) beschreiben, dass Jungen durch den geschlechtersensiblen Umgang ihre Identität frei entwickeln können – ohne durch die traditionellen Geschlechtsstereotypen beeinflusst oder manipuliert zu werden.

Die subjektive Meinung des Autors ist, dass männliche Erzieher früher oder später das Gender-Thema für sich entdecken. Einerseits, weil sie sich als Mann in einem weiblich dominierten Arbeitsfeld behaupten müssen. Andererseits, weil sie sich als „ehemalige Jungen“ für die Belange der Jungen stark machen werden.

7.6 Durch Coaching begleiten und Nachhaltigkeit sicherstellen

Alle oben beschriebenen Handlungsoptionen sind nur dann langfristig zielführend, wenn sie nicht verpuffen. So sollten die angedachten Maßnahmen durchgehalten – und trotzdem von Zeit zu Zeit überprüft werden. Dies kann mit einer Art **Controlling** geschehen: Für das gendersensible Arbeiten könnten Vorgaben erarbeitet werden, deren Überprüfung durch die Leitung in einem gewissen Zeitraum (bspw. ein Jahr) gewährleistet wird. So könnten Hindernisse (struktureller und persönlicher Art) oder schleichende Prozesse (Gender-Thema einfach vergessen) festgestellt werden.

Eine andere Art der Überprüfung ist **Coaching**. Mit einer Expertin oder einem Experten von außerhalb können Schwachstellen definiert (z. B. Regeln zu ungenau, Wissen ungleich verteilt) oder Konflikte (z. B. unterschiedliche Herangehensweise im Team, Männer und Frauen sind unterschiedlich parteilich) ausgeräumt werden.

7.7 Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für die pädagogische Praxis angehen

ROHRMANN (2008, S. 367) benennt unter dem Begriff des „Gender Play“ Perspektiven für pädagogisches Handeln:

- Geschlecht entdramatisieren (Verwendung der Kategorie Geschlecht verringern, geschlechtstypisierte Spiel- und Lernorte verringern)
- Miteinander fördern (Interaktionen zum Kennenlernen, fröhliche und spielerische Begegnungen an der Grenze, konstruktive Zusammenarbeit, Dialog initiieren und begleiten)
- Peergruppen akzeptieren und begleiten (mit und nicht gegen Peergruppen arbeiten, geschlechtshomogene Rückzugsmöglichkeiten, Interaktionen und Strukturen in geschlechtshomogenen Gruppen beobachten und reflektieren)

- geschlechtsgetrennte Angebote (Mädchen und Jungen beteiligen, an Stärken und Ressourcen ansetzen, geschlechtsuntypische Verhaltensweisen ermöglichen, geschlechtsgetrennte Phasen)

Wie dieses Ziel konkret umgesetzt werden kann, zeigen folgende Empfehlungen:

- Analyse der Geschlechterverhältnisse in der Zielgruppe (Interessen, Kompetenzen, Bedürfnisse) (KUNERT-ZIER 2005, S. 297)
- eigene Äußerungen, Handlungen, Zugangsweisen und Ansprachen an Mädchen und Jungen beachten und versuchen, Voreingenommenheit bezüglich der Reaktion von beiden zu vermeiden (EXPERT-KRÖGER 2010)
- abweichendes und geschlechteruntypisches Verhalten bzw. Überschreitungen der Geschlechtergrenze nicht nur tolerieren, sondern ausdrücklich akzeptieren und eventuell sogar herausfordern (ROHRMANN 2008, S. 361)
- Verhaltensweisen, die typischerweise in geschlechtshomogenen Spielgruppen auftreten, thematisieren und gegebenenfalls verändern (ROHRMANN 2008, S. 365)
- Förderung der Dialog- und Konfliktfähigkeit zwischen Mädchen und Jungen (KUNERT-ZIER 2005, S. 297)
- storylines von Kindern erforschen, mit denen Kinder sich selbst und andere verstehen (MacNAUGHTON 2000, S. 129)
- alternative storylines in das Spiel der Kinder bringen, die geschlechtsbezogene Themen der Kinder annehmen und ihnen Freude bereiten (MacNAUGHTON 2000, S. 129)
- regelmäßige Angebote, bei denen die Kinder die storylines der anderen Kinder hinterfragen können, initiieren (MacNAUGHTON 2000, S. 129)
- Kindern ab fünf Jahren Erfahrungen ermöglichen, die im gleichgeschlechtlichen Kontext „gegendert“ sind und vermieden werden (ROHRMANN 2008, S. 365)

- geschlechtsgetrennte Angebote als punktuelle Ergänzung (ROHRMANN 2008, S. 311)
- Bereitstellung von Mädchen- und Jungengruppen sowie Aktivitäten beider Geschlechter (KUNERT-ZIER 2005, S. 297)

7.8 Schlussbemerkung

Rabe-Kleberg formuliert im Jahr 2003: „Es fehlt den meisten Erzieherinnen durchweg an Wissen und Kompetenz, an Motivation und Bereitschaft, sich mit dem Problemkomplex Gender und „Doing Gender“ auseinanderzusetzen. Diese Aussagen werden in ihrer Mehrheit auf der Basis von Erfahrungsberichten gemacht, die in dieser Eindeutigkeit und Identifizierung vermutlich keiner empirischen Untersuchung standhalten würden und die sicherlich keine Repräsentativität beanspruchen können. (...) Dringend notwendig wären demnach zunächst qualitative Studien auf der Basis von systematischer Beobachtung zum einen und narrativen und (berufs)biografisch angelegten (Selbst)Beschreibungen zum anderen. Danach wäre auch eine breite repräsentative Erhebung denkbar. (vgl. RABE-KLEBERG 2003, S. 79)

Durch aktuelle Debatten um Jungen bzw. um Männer in Kitas ist obige Meinung teilweise widerlegt. Auch die hier vorliegende Studie hat u. a. motivierte und wissende Erzieherinnen vorgefunden, die Rabe-Klebergs provokanter Erkenntnis widersprechen. Allerdings ist Rabe-Klebergs Aufruf für weitere Forschungen immer noch dringend notwendig – und muss auf die Implementierung in der Praxis ausgeweitet werden.

8 Literaturverzeichnis

- Ahnert, Lieselotte (2004): „Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie – Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung“, In Ahnert, Lieselotte (Hrsg.) Frühe Bindung, Entstehung und Entwicklung, München, Ernst-Reinhardt
- Badinter, E. (1995): „On masculine identity“, New York
- BILDUNG ELEMENTAR (2004): „Bildung Elementar“, Bildungsplan des Landes Sachsen-Anhalt, 2004, Halle/Saale
- Blank-Mathieu, M. (2008): „Jungen im Kindergarten“ In Matzner, M., Tischner, W. (Hrsg.) „Handbuch Jungen-Pädagogik“, Beltz-Verlag
- Böhnisch, Lothar (2007a): „Anforderungen an eine moderne Jungenarbeit - Impulse für das Modellprojekt“, Vortrag, Naunhof, 19. März. 2007
- Böhnisch, Lothar (2007b): „Weder Macho noch Weichei“, Vortrag, Breitenbrunn, 28. November 2007
- Bohnsack, Ralf (1991): „Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung“ in B. Friebertshäuser, A. Prengel: „Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“, Weinheim und München, Juventa
- Cremers, Michael & Krabel, Jens (2010) „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), Berlin
- D-A1: Diktaphon Kita A, Beobachtung 1
- D-A2: Diktaphon Kita A, Beobachtung 2
- D-A3: Diktaphon Kita A, Beobachtung 3
- D-B1: Diktaphon Kita B, Beobachtung 1
- D-B2: Diktaphon Kita B, Beobachtung 2
- D-C1: Diktaphon Kita C, Beobachtung 1
- D-C2: Diktaphon Kita C, Beobachtung 2
- D-C3: Diktaphon Kita C, Beobachtung 3
- Expert-Ernstson, Sven & Bünger Yvonne (2010): ExpertInnenfragebogen, Eingang per E-MAIL am 10. November 2010

- Eliot, L. (2001): „Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren“, Berlin, 2001
- Friis, Pia (2008): „Männer im Kindergarten; Wie man sie anwirbt – und dafür sorgt, dass sie auch bleiben“, Themenheft des Norwegischen Kultusministeriums (2006), Deutsche Fassung 2008 (Hrsg.) Forschungsprojekt Elementar, Universität Innsbruck
- Gd-A: Gruppendiskussion Kita A
- Gd-B: Gruppendiskussion Kita B
- Gd-C: Gruppendiskussion Kita C
- Gilbert, Susan (2001): „Typisch Mädchen? Typisch Jungen?“, Praxisbuch für geschlechtergerechte Erziehung
- Glücks, E. & Ottemeier-Glücks, F. (2001): „Was Frauen Jungen erlauben können. Was Männer Mädchen anzubieten haben“ In Rauw, R., Jantz O., Reinert I., Ottemeier-Glücks F. (Hrsg.) „Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik“, Opladen 2001
- Expert-Hengst, Axel (2010): ExpertInnenfragebogen, Eingang per E-MAIL am 10. Mai 2010
- Klein, Lothar (1999): „Die Schmetterlingsgruppe heißt jetzt Formel-1-Gruppe. Jungen im Kindergarten“, Kiga heute, Heft 3, 1999
- Hug (2010):
- Konzept Kita A (2010): Konzept der Kindertagesstätte A
- Konzept Kita B (2010): Konzept der Kindertagesstätte B
- Konzept Kita C (2010): Konzept der Kindertagesstätte C
- Krabel, Jens & Cremers, Michael (2008): „Gender Loops“, Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und –gerechte Kindertageseinrichtung, Berlin, Dissens e. V.
- Expert-Kröger, Ikorni (2010): ExpertInnenfragebogen, Eingang per E-MAIL am 10. Mai 2010
- Expert-Kühne, Mathias (2010): ExpertInnenfragebogen, Eingang per E-MAIL am 23. Mai 2010

- Kunert-Zier, Margitta (2005): „Erziehung der Geschlechter – Entwicklungen, Konzepte und Gender-Kompetenz in den sozialpädagogischen Feldern“, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften
- MacNaughton, Glenda (2000): „Rethinking gender in early childhood education“, London, Paul Chapman
- Marotzki, Winfried (2003): „Manuskript zur Vorlesung Einführung in die qualitativen Erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden Teil 4“, 09. Mai 2003, <http://www.uni-magdeburg.de/iwew/web/Marotzki/03/Vorlesung/04.pdf>
- Mayring, Philipp (1988): „Qualitative Inhaltsanalyse“, Weinheim, Beltz
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1997): „Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung“ In Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.) „Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“, Weinheim, Juventa
- N-A1: Kita A, Nachfrage 1
- N-A2: Kita A, Nachfrage 2
- N-A3: Kita A, Nachfrage 3
- N-B1: Kita B, Nachfrage 1
- N-B2: Kita B, Nachfrage 2
- N-C1: Kita C, Nachfrage 1
- N-C2: Kita C, Nachfrage 2
- N-C3/1: Kita C, Nachfrage 3/1
- N-C3/2: Kita C, Nachfrage 3/2
- Rabe-Kleberg, Ursula (1999): „Vom Risiko, ein Junge zu sein – oder Männer werden als Kind schon auf Mann geeicht“ In Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): „Was Kinder stärkt“, München/Basel
- Rabe-Kleberg, Ursula (2003): „Gender Mainstreaming und Kindergarten“, Beltz-Verlag
- Rohrman, Tim & Thoma, Peter (1998): „Jungen in Kindertagesstätten – Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik“, Freiburg, Lambertus

- Rohrman, Tim (2008): „Zwei Welten? – Geschlechtertrennung in der Kindheit“, Budrich Uni-Press
- Rohrman, Tim (2009a): „Jungen in Kindertageseinrichtungen“ In Pech, D. (Hrsg.) „Jungen und Jungenarbeit“, Schneider Verlag, 2009
- Rohrman, Tim (2009b): „Gender in Kindertageseinrichtungen – Ein Überblick über den Forschungsstand“, Deutsches Jugendinstitut 2009, München
- Schumann, Kerstin (2010): „Relevanz von Gender-Kompetenz in der Sozialen Arbeit“, Hochschule Magdeburg-Stendal, 2010, unveröffentlichtes Manuskript
- Statki (2010): „Statistik Kindertageseinrichtungen des Landes Sachsen-Anhalt, Alterstruktur des Personals in Kindertageseinrichtungen“, Landesverwaltungsamt Sachsen-Anhalt, Referat Kindertageseinrichtungen, 2010
- Stecklina, Gerd (2008): „Wissenschaftliche Begleitung – Ergebnisse Zwischenbericht - Ergebnisse Interviews Jungen und Mitarbeiter/innen sowie Projektziele/-Dokumentationen“ In: Wild, Peter (2008): „Weiterentwicklung und Professionalisierung der Jungenarbeit in ausgewählten Bereichen der Jugendhilfe in Sachsen“, Modellprojekt Jungenarbeit der AGJF Sachsen e.V., Zwischenbericht Juli 2008
- V-A1: Video Kita A, Beobachtung 1
- V-A2: Video Kita A, Beobachtung 2
- V-A3: Video Kita A, Beobachtung 3
- V-B1: Video Kita B, Beobachtung 1
- V-B2: Video Kita B, Beobachtung 2
- V-C1: Video Kita C, Beobachtung 1
- V-C2: Video Kita C, Beobachtung 2
- V-C3: Video Kita C, Beobachtung 3
- Verlinden, Martin (1995): „Mädchen und Jungen im Kindergarten“, SPI Köln, 1995
- Wagner, P. Hahn, S. Enßlin U. (2006): (Hrsg.) „Macker, Zicke, Trampeltier – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen“, Handbuch für die Fortbildung, Das Netz, 2006

Wild, Peter (2008): „Weiterentwicklung und Professionalisierung der Jungenarbeit in ausgewählten Bereichen der Jugendhilfe in Sachsen“, Modellprojekt Jungenarbeit der AGJF Sachsen e.V., Zwischenbericht Juli 2008

WWW-A: Webseite der Kita A , letzter online-Zugriff am 22. Januar 2011

WWW-B: Webseite der Kita B, letzter online-Zugriff am 22. Januar 2011

A Anhang

A.1 Fragen der Gruppendiskussionen

Einstiegsfragen

- Mit wem beschäftigen Sie sich lieber, Jungen oder Mädchen?
- Was brauchen Jungen und Mädchen?
- Wann arbeiten Sie geschlechterreflektiert?
- Was bedeutet für Sie „geschlechterreflektierter Umgang mit Jungen“?
- Warum sollten wir in der Kita geschlechtersensible Blicke auf Jungen und Mädchen werfen?

Nachfragen

- Warum ist der geschlechterreflektierte Umgang für Jungen wichtig?
- Ab welchem Alter benötigen Jungen, aus Ihrer Erfahrung heraus, einen geschlechterreflektierten Umgang?
- Wie wichtig ist, Ihrer Erfahrung nach, das Geschlecht der Erzieherinnen und Erzieher für einen geschlechterreflektierten Umgang mit Jungen?

A.2 ExpertInnenfragebögen

- Wann arbeite(te)n Sie mit Kindern in der Elementarbildung?
Seit bzw. von/bis:
- Wie definieren Sie „geschlechtersensible Erziehung“ in der Kita?
- Noch konkreter nachgefragt: Was bedeutet für Sie „geschlechterreflektierter Umgang mit Jungen“?
- Wodurch unterscheiden sich, Ihrer Erfahrung nach, Mädchen und Jungen in der Kita?
- Warum profitieren die Jungen davon, wenn mit ihnen geschlechterreflektiert umgegangen wird?
- Ab welchem Alter benötigen Jungen, aus Ihrer Erfahrung heraus, einen geschlechterreflektierten Umgang?
- Beschreiben Sie bitte Ihre konkrete Motivation, mit Jungen geschlechterreflektiert umzugehen!
- Wie erleb(t)en Sie geschlechterreflektierten Umgang mit Jungen in Ihrem Arbeitsalltag in der Kindertagesstätte?
- Welche Umstände sind Ihnen dabei als hinderlich aufgefallen?
- Welche Bedingungen sind, Ihrer Meinung nach, förderlich für einen geschlechterreflektierten Umgang mit Jungen?
- Ist der „besondere Blick auf Jungen“ eine Frage der persönlichen Einstellung oder kann er erlernt bzw. von der Leitung verordnet werden?
- Welche Erfahrungen mach(t)en Sie mit Ihren Arbeitskollegen?
- Wie wichtig ist, Ihrer Erfahrung nach, das Geschlecht der Erzieherinnen und Erzieher für einen geschlechterreflektierten Umgang mit Jungen? Nehmen Männer und Frauen dieses Thema vielleicht anders wahr?