

Gabriele Haug-Schnabel, Joachim Bensel

**Transfer interdisziplinärer Ergebnisse der
Genderforschung in die Praxis.**

**Welche Themen sind für die Kleinkindpädagogik
relevant und wie gehen Erzieherinnen mit dem Thema
„Gender“ um?**

**1 Der Abbau von Benachteiligungen von Mädchen
und Jungen erfordert eine geschlechtsbewusste
Pädagogik**

Nachdem die Mädchenbenachteiligung seit geraumer Zeit erkannt, erforscht und gezielt zu stoppen versucht wird, weisen inzwischen auch die unbefriedigenden Schul- und Ausbildungskarrieren sowie die beunruhigend negativen Lebenspläne der Jungen auf massive Unterstützungs- und Förderungsdefizite beim männlichen Geschlecht hin. Mädchen- und Jungenbelange und ihre offensichtlich unzureichende Berücksichtigung in bisherigen Sozialisationsangeboten sind ein Thema geworden, ein Thema für Wissenschaftler unterschiedlichster Disziplinen.

Die Entwicklungsbedürfnisse beider Geschlechter scheinen zu wenig beachtet zu werden. Sind sie denn überhaupt schon ausreichend erkannt, um in ihrer jeweiligen Ausprägung wahrgenommen und differenziert befriedigt zu werden? Und was bedeuten diese Unterschiede, vor allem angesichts der Tatsache, wie groß die Unterschiede unter Mädchen und wie unterschiedlich Jungen sein können?

Der Tenor populärer Veröffentlichungen variiert:

- Geht es darum, Mädchen und Jungen möglichst gleich zu behandeln, um dadurch Chancengleichheit zu garantieren und dem Verdacht einer Benachteiligung oder Übervorteilung zu entgehen?

- Geht es darum, Mädchen und Jungen besser als bisher zu verstehen und gemäß ihrer Besonderheiten zu erziehen? Die Individualität vielleicht sogar mehr in den Mittelpunkt zu rücken, als die Tatsache einer jeweils klassifizierenden Zugehörigkeit zu einem der beiden Geschlechter? Individualisierung vor „Vergeschlechtlichung“ (z.B. Focks 2002)?
- Oder geht es darum, bei beiden Geschlechtern erkannte Erziehungsmängel zu beheben, Schwachpunkte zu bearbeiten, Jungen und Mädchen notfalls umzuerziehen, wenn nicht sogar ihren Entwicklungsverlauf zu manipulieren, um die Angehörigen beider Geschlechter möglichst vielseitig für gesellschaftliche Aufgaben einsetzen zu können?

Wenn auch interdisziplinär anerkannte Antworten auf diese Fragen noch recht häufig fehlen, vor allem aber vielerorts an Umsetzungsansätze von der erarbeiteten Theorie in die handelnde Praxis noch nicht zu denken ist, so bleibt geschlechtsbewusste Pädagogik ein hochaktuelles Thema. Wer mit Kindern arbeitet, kann sich nicht für oder gegen geschlechtsbewusste Pädagogik entscheiden. Das Kind- und Jugendhilfegesetz fordert, „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern“ (SGB VIII § 9 Absatz 3). Auch auf Kindergärten, Kindertagesstätten und Horte kommt die Aufgabe zu, konzeptionelle Ansätze zu erarbeiten, die Veränderungen in Richtung Gleichstellung von Mädchen und Jungen beinhalten (Faulstich-Wieland 2001).

Christian Büttner (2003, 22) hält es für wahrscheinlich, dass beide Geschlechter in spezifischer Weise „Zurichtungen erleiden“, bis ihr soziales Geschlecht der Gesellschaft zur Verfügung steht. Vorstellungen darüber, wie „männlich“ und „weiblich“ auszusehen haben, beeinflussen trotz aller Pauschalität zumeist unreflektiert und ungewollt unsere Wahrnehmungen und verstellen unseren Blick für das wirkliche Verhalten eines Jungen oder eines Mädchens. Bilden (1991) gelang ein überzeugender Nachweis hierfür: Sie zeigte zwei Erwachsenengruppen dasselbe Baby und bat sie, Verhaltensweisen und Eigenschaften des Kindes zu beschreiben, nachdem sie der einen Gruppe die Information gegeben hatte, es handle sich bei diesem Kind um ein Mädchen, während die andere Gruppe das Kind als Junge vorgestellt bekommen hatte. Während die erste Gruppe ihr vermutetes Mädchen als lieb, hübsch, artig und ruhig darstellte, beschrieb die zweite Gruppe das

selbe Kind als vermeintlichen Jungen mit den Adjektiven kräftig, stark und eher unruhig.

Die typischen Zuschreibungen für Jungen und Mädchen, Männer und Frauen, treffen nur im Mittelwert zu. Bei einem Vergleich mit den individuellen Gender-Vorstellungen lässt sich leicht feststellen, dass sich dieses soziale Geschlecht als außerordentlich differenziert erweisen kann: Mancher Junge weist weiblichere Züge auf als ein Mädchen, manches Mädchen kann wiederum ausgesprochen männlich wirken. Trotzdem sind im Alltag diese Geschlechterrollen für die Beziehungen der Menschen untereinander bestimmend, und zwar sowohl für den Umgang mit dem fremden als auch mit dem eigenen Geschlecht. Hinzu kommt, dass bevölkerungsgruppenübergreifende Befragungsergebnisse immer wieder bestätigen, dass die Vorstellung von einem „richtigen“ Mann, diesen zwar männlich, aber nicht zu männlich sehen möchte. Durchaus vergleichbar fällt auch die Vorstellung von einer „richtigen“ Frau aus, wobei hier noch zwischen einer Frau ohne Kinder und einer Frau mit Kindern, einer Mutter, unterschieden wird.

2 Welche Schwerpunkte sehen die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen? Und gibt es etwas Prinzipielles als einigendes Band?

2.1 Zum Beispiel die Pädagogik und Sozialpädagogik

Focks (2002) weist darauf hin, dass Kinder gerade im Kindergartenalter mit Präsentationsweisen von „weiblich sein“ und „männlich sein“ in unserer Kultur experimentieren. Sie inszenieren Männlichkeit und Weiblichkeit mitunter rigide und provokant, da sie ihre Geschlechtsidentität noch entwickeln müssen und sie noch nicht sicher verfügbar haben, weshalb keine Uneindeutigkeiten zugelassen werden können. Deutliche Geschlechtsunterschiede erleichtern ihnen in den gemischtgeschlechtlichen Gruppen in Form einer Kontrastverschärfung die eigene Zuordnung.

Alle Menschen, mit denen ein Kind lebt, mit denen es in sozialer Beziehung steht, mit denen es Situationen gemeinsam erlebt, denen es im Alltag begegnet oder von denen es ganz konkret etwas lernen soll, sind ein Teil

seiner Geschichte, seiner Biographie. Sie nehmen Einfluss auf seinen Entwicklungsverlauf und seinen Lernerfolg. Unter ihnen wählt das Kind seinerseits diejenigen aus, die es individuell ansprechen, die ihm Entwicklungsanreize bieten. Kinder erleben nicht passiv ihre Erziehung oder erfahren Bildung, sie erleben und gestalten ihre Entwicklung und Bildung aktiv mit. Transaktionale Prozesse erlauben einem Kind konstruktiv an seiner Entwicklung und Bildung zu bauen. Auch in den Bereichen „Mädchen sein“, „Junge sein“, werden Kinder nicht passiv in unsere Gesellschaft hineinsozialisiert, sie wählen sich ihre Geschlechtsidentität aktiv aus ihrer Umwelt aus, setzen sich mit ihr auseinander und lassen sich auf diesem Wege von anderen ihr Geschlecht bestätigen und zurechtrücken: Sie überprüfen

„zum einen die Reaktionen der Umwelt (wobei fehlende Reaktionen in der Regel als Zustimmung interpretiert werden). Zum anderen probieren sie gleichzeitig aus, welche von den gesellschaftlich bereitgestellten Verhaltens- und Seinsweisen ihrem Geschlecht, ihren Interessen und Fähigkeiten entgegenkommen und wie die Umwelt reagiert, wenn sie Geschlechterzuweisungen überschreiten.“ (Focks 2003, 16)

Sie „tun“ Geschlecht, „doing gender“. Bei dieser Erprobung und Inszenierung zwischen Kindern und in der Interaktion mit Erwachsenen brauchen sie eine bestätigend-ermunternde wie konstruktiv-kritische Begleitung. Sie müssen in dieser Zeit bestärkt werden, ihr Mädchen- oder Junge-Sein so auszuüben, wie es ihnen entspricht. Ohne Spielräume in der Identitätsentwicklung und ohne das Angebot von Alternativen zu herkömmlichen Geschlechterrollen, orientieren sie sich an traditionellen Bildern von Männern und Frauen.

Hier sieht Focks (2003) mehrere Gefahren: die Einschränkung individueller Entfaltungsmöglichkeiten auf das, was jeweils als typisch für Jungen und typisch für Mädchen gilt, das Aufrechterhalten ungleicher Chancen für Jungen und Mädchen und damit die Verursachung oder Verstärkung sozialer Probleme.

2.2 Zum Beispiel aus der Psychologie und Verhaltensbiologie

Spätestens seit den Untersuchungen und Veröffentlichungen von Bischof-Köhler wissen wir zweifelsfrei, dass Jungen und Mädchen ihre Eltern durch ihr unterschiedliches Verhaltensangebot zu unterschiedlichem Verhalten provozieren und auch wiederum unterschiedlich auf das elterliche Verhaltensangebot reagieren. Generell ist als Fazit zum Zusammenspiel von Sozia-

lisation und genetischer Disposition nach Ansicht Bischof-Köhlers festzuhalten (2002, 102):

„Wo immer man auf geschlechtsdifferenzierende Sozialisation trifft, kann man nicht ohne Weiteres schließen, diese entstamme dem Bestreben, von Natur aus gleich veranlagten Jungen und Mädchen Geschlechtsrollenverhalten anzuerziehen. Die Erziehungsagenten können genauso gut von Vorstellungen über die ‚Natur‘ der Geschlechter geleitet sein. Diese Vorstellungen mögen zwar ebenfalls nur Rollenklischees spiegeln, es ist aber ein wesentlicher Unterschied, ob man von der Erwartung ausgeht, man müsste dem Kind etwas anerkennen, oder ob man es bewusst oder unbewusst bereits in bestimmter Weise für vorgeprägt hält. Schließlich ist zu klären, wieweit erzieherisches Verhalten ganz unreflektiert durch ein geschlechtstypisches Verhaltensangebot der Kinder selbst mitbestimmt wird.“

Malatesta und Haviland konnten bereits 1985 durch Auswertung vieler Untersuchungen eine Anzahl unterschiedlicher Dispositionen auflisten, in denen sich Geschlechter von Geburt an unterscheiden. Bereits im nonverbalen Kontaktverhalten von Säuglingen gibt es geschlechtstypische Prädispositionen. Diese „Vorgaben“ stoßen einen interaktiven Prozess bei den Bezugspersonen an und lenken ihn in eine bestimmte Richtung. Elterliches Verhalten ist intuitiv und sicherlich auch bewusst durch den Wunsch gesteuert, die Interaktion mit dem Kind zu optimieren.

„Und da eben alles dafür spricht, dass Jungen und Mädchen von vorn herein unterschiedliche Verhaltensangebote machen und in je eigener Weise auf soziale Einflüsse reagieren, ist die nach Geschlechtern differenzierende Sozialisation von Anfang an nicht nur Ausdruck elterlichen Gestaltungswillens, sondern auch Reaktion auf den Eigencharakter des zu gestaltenden Materials. Eine optimale Interaktion erfordert bei Jungen offensichtlich einen erhöhten Aufwand, jedenfalls aber sicher ein qualitativ anderes Verhalten als bei Mädchen.“ (Bischof-Köhler 2002, 101f.)

Es ist viel zu kurz gedacht, dass Eltern ihre weiblichen und männlichen Babys allein deshalb unterschiedlich behandeln, weil sie aus ihnen – bewusst oder unbewusst – eine typische Frau oder einen richtigen Mann machen wollen. Bischof-Köhler gelang ein Resümee der Entwicklungsverläufe beider Geschlechter im ersten Lebenshalbjahr, das unterschiedliche Elternantworten auf Mädchen und Jungen aus dem jeweiligen Kindverhalten heraus erklärbar und differierende Entwicklungsanregungen vor diesem Hintergrund verständlich machen.

Jungen sind in den ersten Wochen unausgeglichener und schwieriger zu beruhigen als Mädchen, sie schlafen auch weniger. Dadurch fordern sie generell mehr Aufmerksamkeit, ohne den Müttern aber immer zurückzumel-

den, dass sich ihre Anstrengungen gelohnt und ihre Interventionen das Richtige getroffen haben. Die Belohnung bleibt aus, was eine Verhaltensänderung der Jungenmütter für die nächste Zeit voraussagen lässt. Die emotionale Labilität der männlichen Babys ruft zwar mehr Startaufmerksamkeit hervor, aber Interaktionen mit ihnen verlaufen nicht selten kritisch und stellen damit wahrscheinlich höhere Anforderungen an die Bezugspersonen.

Mädchen verhalten sich dagegen „belohnender“, schlafen mehr, lassen sich schneller beruhigen, sind „lieb“ und lächeln die Mütter öfter an. Mädchen geben öfter ein positives Feedback und bekräftigen die Bemühungen der Mütter. Die schnellen Interaktionserfolge machen keine Kursänderung nötig, erlauben aber eine Intensivierung des Kontakts und eine Variation der Ausdrucksformen. Deshalb

- beschäftigen sich Mütter signifikant häufiger mit 3 Wochen alten Jungen als mit altersgleichen Mädchen, halten sie länger und führen mehr Pflegeleistungen an ihnen durch – weil sie deren Bedürftigkeit eher spüren.
- erwidern Mütter das Lächeln 3-monatiger Mädchen häufiger als das der Jungen – weil das belohnende Zurücklächeln sicherer ist. Sie spielen auch häufiger interaktive Imitationsspiele mit den Mädchen – weil diese bereits früh darauf eingehen, ohne irritiert zu werden.
- nehmen Mütter 3 Monate alte Jungen nicht mehr häufiger hoch als Mädchen, vor allem nicht, wenn sie unzufrieden sind und quengeln – weil sie nun auch von ihnen erste selbstregulative Fähigkeiten erwarten.
- „spiegeln“ Mütter das Lächeln von Jungen mit 6 Monaten noch häufiger, negative Emotionen noch gar nicht – weil sie auf deren emotionale Labilität Rücksicht nehmen. Sie wollen die positive Stimmung erhalten und riskieren keine Übererregung durch ein anderes Ausdrucksverhalten. Mit den Mädchen wird nicht seltener gelächelt, aber bereits viel seltener in der besonders einfach zu erkennenden Form einer direkten Spiegelung – weil die Reaktionen auf Emotionsausdrücke der Mädchen schon variabler möglich sind, – weil diese von sich aus emotional stabiler sind.

3 Untersuchungsergebnisse zum Verhalten von Erzieherinnen gegenüber weiblichen und männlichen Kindergartenkindern

Schwedische Autorinnen legten folgende Bilanzen ihrer Beobachtungen in Kindergärten vor (Andresen 1997; Odelfors 1997):

- Äußerungen und Fragen von Mädchen werden von Erzieherinnen öfter überhört als diejenigen von Jungen.
- Interaktionen und Gespräche zwischen Erzieherinnen und den Mädchen werden häufiger unterbrochen und auch seltener wieder aufgenommen.
- Besonders nachdenkenswert ist das Ergebnis, dass Mädchen bezüglich positivem Verhalten oder auffallend guten Leistungen meist als Gruppe („das haben die Mädchen aber schön gemacht!“), jedoch bei Ermahnungen oder Tadel einzeln und mit ihrem Namen angesprochen werden.
- Im Gegensatz dazu wird der einzelne Junge gelobt, Fehlverhalten bei Jungen jedoch eher anonym pauschal getadelt, ein Vorgehen, das das einzelne Kind weniger emotional belastet. Vielleicht ist dies eine Erklärung dafür, warum Frauen anerkennende Worte über ihr Tun mit dem entwertenden Satz „nicht der Rede wert“ abtun.
- Eine weitere interessante Beobachtung am Rande: Mädchen werden bei falschen, nicht Erfolg versprechenden Vorgehensweisen schneller gestoppt als Jungen. Wen wundert es dann, dass sie später weniger gerne an Maschinen und Motoren rumtüfteln und nur verhalten in das Geheimnis der Computer einsteigen, bei deren Erstkontakt auf einen richtigen Mausclick mindestens fünf falsche kommen.

3.1 Ich mache keine Unterschiede

Eine Untersuchung von Tim Rohrmann (2003) zeigt, dass es Erzieherinnen, wie eigentlich allen Pädagogen im Lehreinsatz schwer fällt, die Ziele geschlechtsbewusster Pädagogik in eigene Worte zu fassen und erste Erfolge dieser Arbeit in ihren Einrichtungen darzustellen. Geschlechtsbewusste Pädagogik ist nichts, was zusätzlich zur alltäglichen Arbeit abläuft, sondern vielmehr eine Grundhaltung, die im Alltag dauernd realisiert wird und den Blick für die Situation von Jungen und Mädchen schärft. Es geht um kleine

Veränderungen im Angebotsalltag und um die Wahrnehmung kleiner Veränderungen im Verhalten von Mädchen und Jungen.

„Ich mache keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, schon lange nicht mehr!“

Erzieherinnen sind der Meinung, dass sie alle Kinder gleich behandeln, und dies ganz bewusst. Indem sie sich eine Gleichbehandlung aller Kinder verordnen, hoffen sie um verpönte Geschlechtsstereotype herumzukommen. Bei genauerem Nachfragen äußern sie den Verdacht, dass es im Alltag nicht immer so ist.

- Mal wird, weil heute alles reibungslos gehen muss und keine Zeit für „Experimente“ ist, auf „eingespieltes Verhalten“, z.B. Mädchen schnell aufräumen zu lassen, zurückgegriffen.
- Mal wird bewusst, um so Dinge wie Küchendienst auch für Jungen zur Selbstverständlichkeit werden zu lassen, von der abwechselnden Regel abgewichen und die Jungen mehrmals hintereinander hierfür eingeteilt.

„Wollen wir das ändern? Wäre das überhaupt möglich?“ fragen Erzieherinnen. Es geht ja nicht darum, einfach alle gleich zu behandeln. Das ist einerseits nicht möglich und oftmals auch gar nicht erwünscht. Es geht um Anerkennung und Akzeptanz von Unterschieden, ohne dass dabei Mädchen und Jungen unterschiedlich bewertet werden. Eine Gleichbehandlung könnte nur Erfolg versprechend sein, wenn beide Geschlechter von Seiten ihrer Anlagen wirklich gleich wären. Und wenn es nicht auch unter den Jungen wie unter den Mädchen fast unüberwindbar große Unterschiede gäbe.

Yannick, 5 Jahre, möchte lieber nicht heiraten. Er hat sich überlegt, mit einer Frau nur nett befreundet zu sein, dann ein Kind zu bekommen, das nur er versorgt. „Es schläft bei mir im Bett, ich füttere es, bade es, spiel mit ihm und gehe ganz viel mit ihm spazieren. Da nehmen wir dann auch die Frau mit. Wenn sie aber bei uns wohnen würde, will sie alles mit dem Kind machen, was aber ich machen will.“

Yannicks exklusive Betreuungswünsche weichen zwar von der durchschnittlichen Fürsorglichkeit kleiner Jungen ab, sind aber keineswegs untypisch für einen Jungen. Vor allem machen sie Yannick nicht „unmännlich“, und brauchen auch niemand in Sorge zu versetzen, ob Yannick eine Männerzukunft bewältigen wird. Wer so klar seine Wünsche und Bedürfnisse äußern kann und bereits Lösungswege durchdacht hat, zeigt soziale Kompe-

tenz und Handlungsbereitschaft, zwei Pluspunkte, die in jeder Zukunft gesucht und attraktiv sein werden.

Nele, 6 Jahre, wird „natürlich“ Autobauerin und Autorepariererin, „was sonst“. „Zuerst verdiene ich in der Werkstatt viel Geld, dann baue ich mir ein Auto, wahrscheinlich in Goldfarbe, mit dem ich durch Amerika oder Australien fahre. Will mich einer überholen, sause ich davon, wenn jemand mir winkt, hupe ich und winke zurück.“

Nele entspricht mit ihren Zukunftsplänen auch nicht einem „Normmädchen“, was ihrer Weiblichkeit aber keinen Abbruch tut. Sie zeigt jetzt schon Anzeichen einer beruhigenden Ausgeglichenheit zwischen Realität und Wunschtraum. An Selbstbewusstsein und Aktivität, der Vorstellung, ihr Leben mal selbst in die Hand zu nehmen, sich zu fordern und es sich gut gehen zu lassen, fehlt es ihr nicht. Es ist kaum anzunehmen, dass sie sich Entscheidungen von anderen „abnehmen“ lässt und allen Konflikten aus dem Weg geht, welche Einbußen an Glücksgefühl, dies auch bedeuten würde. „Typischere“ Mädchen, die gewohnt sind, leise zu agieren, nie auffallen wollen oder dürfen, nicht aggressiv sind und eher zurückstecken, brauchen mehr von Neles Aktivität, um mit Hilfe dieser andersartigen Erfahrungen sich selbst neu, vollständiger zu definieren (Haug-Schnabel/Schmid-Steinbrunner 2002).

3.2 Ich beobachte Unterschiede

Eine Besonderheit, die vor allem bei Mädchen zu finden ist:

„Hast du nicht letzte Woche gesagt, wir brauchen verschiedenartige Scherben für unser Mosaik? Ich habe heute welche mitgebracht. Bei uns war am Wochenende Flohmarkt und ich habe die Scherben aufgelesen“, sagt Chiara am Montag Morgen zu ihrer Erzieherin.

- Haben Mädchen ein besseres Gedächtnis?
- Sind sie pflichtbewusster?
- Aufmerksamer für Gespräche und Planungen in der Gruppe?
- Haben sie mehr Interesse an neuen Anregungen, neuen Angeboten?
- Spüren sie eher, was für die Gruppe wichtig sein könnte?
- Wollen sie sich dadurch ihre Position, ihr Beziehungsnetz in der Gruppe sichern?
- Haben sie aus dem Kommentar der Erzieherin herausgespürt, dass es ihr wichtig war, dieses Projekt in der Gruppe durchzuführen?

Für jeden der aufgezählten Punkte gibt es Hinweise aus Untersuchungen verschiedener Disziplinen, doch die beiden zuletzt genannten Aspekte gelten als die wichtigsten: die Stabilisierung der Position im Beziehungsnetz und die Rückmeldung, den Wunsch der Erzieherin verstanden zu haben.

Eine Besonderheit, die vor allem bei Jungen zu finden ist:

Die Erzieherin sagt zu Frederik: „Hol’ bitte mal euren Boss, den David her, der muss noch sein Bild überlackieren.“ Frederik antwortet: „Ich hol’ David, aber ich glaub’ der Boss ist jetzt der Tim, der hat gestern den David besiegt und David hat ihm heute Morgen die größte Schaufel gegeben. Beim Vesper wollte David neben Tim sitzen.“

Für Jungen ist der Wettkampf untereinander wesentlich. Die ganze Gruppe weiß über die aktuelle Rangordnung Bescheid und beobachtet sich anbahnende Veränderungen mit großer Aufmerksamkeit. Es wird gekämpft bis die Hierarchie allen klar ist, dann tritt zumindest zeitweilig Ruhe ein und die „Soeben-noch-Rivalen“ vertragen sich, Jungen sind nicht nachtragend.

Ein Beispiel, das die Besonderheiten in der sozialen Wahrnehmung beider Geschlechter nochmals pointiert:

Zwei Jungen rufen im Duet: „Anna liebt Fabio! Anna liebt Fabio!“ Anna wehrt lächelnd ab. Elenia beugt sich zu Anna und sagt: „Fabio findest du ganz nett, aber lieben tust du eigentlich den Tobias, doch das traust du dir nicht, ihm zu sagen, stimmt’s?“

Jungen kennen kleinste Hierarchieverschiebungen und die neuesten Werte im Wettbewerb, aber von „Sozialem“ bekommen sie eher Oberflächliches mit, wenig von dem „Zwischen-den-Zeilen“, was sie auch weniger als die Mädchen zu interessieren scheint.

Jungen und Mädchen haben unterschiedliche soziale Interessen. Ein Junge will sich als Einzelnen nach vorne bringen, sich als klaren Sieger sehen, wissen warum der Rivale stärker oder schwächer ist, aber nicht, wie es ihm dabei geht. Ein Mädchen will sich und seine „Frauschaft“ nach vorne bringen. Um zu siegen und auch als Siegerin nicht allein zu sein, muss das Beziehungsnetz halten. Darum ist es wichtig zu prüfen, wie jeder Satz gemeint ist oder wie die jeweilige Sprecherin zu Inhalt und Gesprächspartnerin steht. Fällt die Prüfung negativ aus, wird aus einer Kameradin eine Rivalin. Ihr wird sofort jede Gunst entzogen, sie ist schnell außen vor – und das nachhaltig.

Während Jungen im Spiel Kämpfe variieren, um mal auf der „Siegerseite“ zu sein oder die „Nichtsiegerseite“ verkraften zu lernen, variieren Mädchen soziale Themen, um in möglichst vielen Rollen Erfahrungen zu sammeln. Mädchen und Jungen kämpfen jeweils für andere Ziele und mit anderen Mitteln.

In einer Jungengruppe wird immer die zugrunde liegende Hierarchie sichtbar. An der Spitze der Stärkste, der Schnellste, der Wortgewaltigste, dann kommt Platz zwei, dann drei usw. Es geht um Dominanz, entschieden durch klare Wettkämpfe zwischen zwei Jungen. Es ist wichtig, welchen Platz man in der Rangordnung hat, was hiermit im Zusammenhang steht, wird aufmerksam beobachtet, um keine Aufstiegschance zu versäumen. Hier trifft man eine Menge Aggressionsanlässe, hier wird gekämpft, mit Fäusten, mit Worten, seltener indirekt. Ansonsten sind die Bindungen noch nicht eng, vor allem nicht emotional. Feste Freundschaften sind zumindest im Kindergartenalter unter Jungen selten. Es gibt Spielfavoriten, stehen diese jedoch nicht zur Verfügung, wird ein Junge auch mit der zweiten Wahl glücklich. „Ich bin nicht mehr dein Freund“, ist sicher auch unter Jungen kein gern gehörter Satz, doch wird er meist mit einem Achselzucken quittiert, bereits auf der Suche nach einer neuen Aktivität mit jemandem, der gerade etwas Ansprechendes macht und keine stressenden sozialen Anforderungen an einen Mitspieler stellt.

„Ich bin nicht mehr deine Freundin“, ist fast das Schlimmste, was ein Mädchen zu hören bekommen kann. Ihre Welt scheint zusammenzubrechen, da alle Spielideen und Zukunftsprojekte gemeinsam geplant waren. Mädchen haben tatsächlich eine, höchstens zwei „beste“ Freundinnen und spielen mit diesen auch bevorzugt. Für Mädchen, auch schon im Kindergartenalter, sind Freundschaften sehr wichtig. Mädchengruppen bilden sich nach dem Kooperationskonzept, der gegenseitige Kontakt und das Wissen voneinander sind Mädchen sehr wichtig. Wer steht mir nahe, auf wen kann ich mich verlassen, wer wird sich für mich entscheiden, notfalls für mich einsetzen? Es finden viele Gespräche statt, oft sogar ein emotionaler Austausch. Mädchen raufen und „bubeln“ selten miteinander als Zeichen der Verbundenheit, sie sprechen miteinander und erzählen sich viel. Eine Ausgrenzung aus diesem vertrauten Kreis wird gefürchtet, deswegen wird um eine Sicherung des Platzes auch hart gekämpft, nicht mit Fäusten sondern bevorzugt mit relationaler Aggression (vgl. Jugert et al. 2000, 231ff.). Es sei dahingestellt, ob dies vor

allem auf indirektem Wege geschieht, weil die körperliche Auseinandersetzung Mädchen weniger liegt oder weil sie ihnen weniger zugestanden wird. Nicht die Stärkste wird gesucht, sondern die Einflussreichste, die sozial Intelligenteste, also das Mädchen, das am ehesten in der Lage ist, Beziehungen und ihre Tragfähigkeit zu durchschauen, sie notfalls sogar zu manipulieren (Haug-Schnabel 2003).

3.3 Motivation von Jungen und Mädchen durch die Erzieherinnen

Im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen wurden Erzieherinnen mit folgender Frage zur Selbstreflexion angeregt: Wie spreche ich Mädchen, wie Jungen an? Die vorgegebene Ausgangssituation: Sie wollen eine Mädchen-/Jungenaktivität unterbrechen, die Aufmerksamkeit der Kinder gewinnen und sie zu einer anderen Aktivität motivieren. Sie wollen ein Angebot starten und brauchen die Hilfe der Kinder. Was machen Sie?

Die Antworten der Erzieherinnen fielen je nach Geschlecht der Kinder ganz unterschiedlich aus.

Bei Jungen:

- Auf Jungen gehe ich zu, spreche sie an, berühre sie (Sprachliches wird dadurch mehr unterstützt), ich locke, bin auf ein Nein vorbereitet, habe mich gewappnet, suche mir den Boss, das einflussreiche Kind aus, oder das Kind, bei dem ich weiß, leicht Zugang zu bekommen, weil es leicht motivierbar ist.
- Ich stelle etwas Belohnendes in Aussicht: „Habt ihr Lust, ...?“
- Jungen ignorieren mich eher, zeigen klar „keine Lust auf Unterbrechung“. Also muss ich mir mehr Mühe geben, muss mir was einfallen lassen, beuge mich auf ihre Ebene, spiele eine Weile mit, wertschätze ihr Spiel und versuche den Bogen hinzubekommen: „Jetzt habe ich einen Vorschlag! Habt ihr Lust, ...?“
- Dann kommen sie. Sie brauchen viel Erklärung, machen es halt, ich bleibe dabei, motiviere weiter, lobe, kontrolliere, versuche, sie am Ball zu halten, denn für Jungen ist wichtig, dass sie „fertig“ sind, nicht wie ihr Endprodukt aussieht.

Bei Mädchen:

- Ich brauche nur irgendwo „spannend herumstehen“, schon sind Mädchen da und hoch motiviert, ein paar machen immer mit. „Kommst du, kommt ihr bitte mal her?“ Wenn sie da sind, belohne ich durch Körperkontakt. Einige Mädchen bleiben immer bei der Aufgabenstellung, auch wenn andere wieder weggehen.
- Ich rufe nur „Ich brauche Hilfe, wer will mitmachen?“ schon sind Mädchen da.
- Ich signalisiere „Hallo Angebot!“ oder „Ich brauche Mithilfe bei meiner Arbeit“. Die Mädchen stehen sofort parat, wollen genauere Infos, was ist meine Aufgabe, was sind meine Möglichkeiten dabei, beißen an, legen los, brauchen wenig bis keine Hilfestellung, ich kann sie machen lassen, die Sache läuft. Manche brauchen lang, bis sie mit dem Endprodukt zufrieden sind und weichen kreativ von der Vorgabe ab.

Die eigenen Resümees der Erzieherinnen aus ihren Selbstreflexionen zeigen Verunsicherung:

- Das war mir nicht klar, ich mache ja doch Unterschiede zwischen den Geschlechtern, womöglich nicht nur in der genannten Situation!
- Bei mir bekommen in solchen Situationen *Jungen* mehr, mehr Verständnis, mehr Zeit, mehr Hilfestellung. Ist das ungerecht? Aber sie brauchen es auch. Sonst würden sie zu wenig kommen.
- Darf man derartige Unterschiede machen, wenn man „Gender-gemäß“ arbeiten soll? Heißt „Gender-gemäß“ eigentlich, dass man mit *Mädchen* und *Jungen* genau gleich umgehen muss?
- Jetzt wird mir klar: *Mädchen* bekommen in diesen Situationen weniger, außer dem kurzem Körperkontakt als Belohnung.
- In diesen Situationen werden *Mädchen* mit weniger Präsenz dafür bestraft, dass sie sofort einsteigen, aufmerksam sind und von sich aus am Ball bleiben.
- Ihr Engagement und ihre Leistung scheinen selbstverständlich, nicht der Rede wert.
- Muss ich ihnen mehr geben – gleich viel wie den Jungen, auch in Situationen, in denen sie nicht mehr Anregung, Unterstützung oder Kontrolle von mir brauchen – nur um ausgewogen zu sein?
- Störe ich da nicht vielleicht die bereits erreichte Selbständigkeit?

- Sollte ich nicht eher überlegen, wann Mädchen mehr von mir brauchen, vielleicht in Situationen, in denen Jungen mich nicht brauchen?

4 Do's and Don'ts in der Genderarbeit

Geschlechtsbewusste Pädagogik bewegt sich im Spannungsfeld zwischen der Wahrnehmung geschlechtstypischer Unterschiede einerseits, die stets Verallgemeinerungen beinhaltet, und der Wahrnehmung individueller Einzigartigkeit andererseits (Rohrmann 2003). Erzieherinnen betonen auf der einen Seite, dass jedes Kind „anders ist“ und individuell behandelt werden muss, auf der anderen Seite haben sie sich selbst zur Gleichbehandlung von Jungen und Mädchen verdonnert – vermutlich, weil ihnen dieses Vorgehen zur Lösung des Problems am praktikabelsten erscheint oder weil sie glauben, dass sie auf diese Weise beide Geschlechter gleich gerecht behandeln. Untersuchungen belegen immer wieder, dass ungeschulte Erzieherinnen dazu neigen, geschlechtstypische Unterschiede im Kindergartenalter in Frage zu stellen oder ihnen wenig Gewicht beizumessen. Sie sind davon überzeugt, bei ihrem eigenen Verhalten keine generellen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen zu machen und wollen dies auch so. Wenn man ihnen vor Augen führt, dass dies in der Praxis dennoch geschieht, ist ihnen dies eher peinlich und sie deuten es als pädagogisches Fehlverhalten, weil sie die Situation missverstehen. Permien und Frank (1995) sprechen in diesem Zusammenhang von Resten einer Gleichheitsideologie, die die Wahrnehmung und Veränderung geschlechtstypischen Verhaltens erschwert. Noch viel zu wenig bedacht ist, welche Folgen eine derartige Komplexitätsreduktion hätte.

Die spektakulären Ergebnisse der „Kinderläden-Untersuchungen“ aus den 1970er Jahren überraschen noch immer (Nickel/Schmidt-Denter 1980): Jungen und Mädchen repressionsfrei zu erziehen und bei Konflikten eine neutrale Haltung einzunehmen, hatte nicht – wie erwartet – zu einer geschlechtlichen Angleichung geführt, sondern zu einem ausgeprägteren Rollenstereotyp. Die Jungen lösten ihre Konflikte vorzugsweise mit brachialer Gewalt, während Kinderladenmädchen noch bereitwilliger nachgaben und ängstlicher agierten als Mädchen aus „normalen“ Kindergärten.

Die unterschiedlichen Veranlagungen verlangen eben *keine Gleichbehandlung, zwar gleich viel Aufmerksamkeit, aber maßgeschneiderten pädagogischen wie emotionalen Einsatz* und jeweils spezielle Unterstützung für die voneinander abweichenden Bedürfnisse in einzelnen Situationen und für die vielfältig unterschiedlichen Belange und Interessen von Jungen und Mädchen. Z.B. eine Vergrößerung des Bewegungsareals für Jungen oder mehr Geräte und Sachbücher bzw. ein vergrößerter Aktivitätsbereich für Mädchen wie auch vielfältigeres und attraktiveres Materialangebot für ihre Rollenspielinteressen. Eine Angleichung in Sachen „Gleichwertigkeit“ und eine Erweiterung der jeweiligen, auch untypischen Interessen und Verhaltensmöglichkeiten von Jungen und Mädchen kann nur durch eine fundierte, bewusst differenzierende Behandlung erreicht werden.

„Geschlechtsdifferenzierendes Vorgehen ist also geradezu gefordert, um bei beiden Geschlechtern ein annähernd gleiches Ergebnis herbeizuführen.“ (Bischof-Köhler 2002, 101f.)

Doch ein derartiges Vorgehen setzt voraus, dass die geschlechtliche Komplexität erkannt und das Problembewusstsein für eine Gleichwertigkeit bei Andersartigkeit gestärkt wird.

Literatur

- Andresen, R. 1997: Gendered experiences: What relevance do patterns of interaction between caretakers and children in preschool have to the understanding of gender socialisation processes. Vortrag im Rahmen der 7. EECERA-Konferenz in München.
- Bilden, H. 1991: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, K. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialforschung. Weinheim, 279–301.
- Bischof-Köhler, D. 2002: Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. Stuttgart.
- Büttner, C. 2003: Mädchen und Jungen in Tageseinrichtungen für Kinder. Geschlechterrollen, Macht und Attraktivität. In: Büttner, C./Nagel, G. (Hg.): Alles Machos und Zicken? Seelze-Velber, 22–31.
- Faulstich-Wieland, H. 2001: Gender Mainstreaming im Bereich der Kindertagesstätten. In: Ginsheim v., G./Meyer, D. (Hg.): Gender Mainstreaming. Berlin, 121–131.

- Focks, P. 2002: Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg.
- Focks, P. 2003: Warum brauchen wir eine geschlechtsbewusste Pädagogik im Elementarbereich? In: Paritätischer Wohlfahrtsverband (Hg.): Ein Blick über die Grenzen: Vorurteils- und genderbewusste Bildung als Basis für Chancengleichheit und Integration. Fachtagung vom 6. bis 8. November 2002. Frankfurt.
- Fried, L. 2001: Jungen und Mädchen im Kindergarten. Jüngere Forschungen aus der Perspektive von Erzieherinnen, Eltern und Kindern. In: Kindertageseinrichtungen aktuell, KiTa spezial H 2, 10–12.
- Haug-Schnabel, G. 2003: Aggressionen im Kindergarten. In: Krenz, A. (Hg.): Handbuch für Erzieherinnen. Landsberg am Lech, 1–25.
- Haug-Schnabel, G./Schmid-Steinbrunner, B. 2002: Wie man Kinder von Anfang an stark macht. Ratingen.
- Jugert, G./Scheithauer, H./Notz, P./Petermann, F. 2000: Geschlechtsunterschiede im Bullying. Kindheit und Entwicklung 9, 4: 231–240.
- Klees-Möller, R. 1998: Mädchen in Kindertageseinrichtungen. Erfahrungen, Ergebnisse und Praxisanregungen aus dem Modellprojekt „Mädchen im Hort“. Düsseldorf.
- Malatesta, C.Z./Haviland, J.M. 1985: Signals, symbols, and socialization: The modification of emotional expression in human development. In: Lewis, M./Saarni, C. (Hg.): The socialization of emotions. Plenum Press: New York, 89–116.
- Nickel, H./Schmidt-Denter, U. 1980: Sozialverhalten von Vorschulkindern. München.
- Odelfors, B. 1997: Making oneself seen and heard. Conditions for girls' and boys' communication in preschool. Vortrag im Rahmen der 7. EECERA-Konferenz in München.
- Permien, H./Frank, K. 1995: Schöne Mädchen – Starke Jungen? Gleichberechtigung: (k)ein Thema in Tageseinrichtungen für Schulkinder. Freiburg.

- Rohrmann, T. 2003: Was brauchen Jungen? Vielfältiges „Junge-Sein“ ermöglichen. In: Büttner C./Nagel G. (Hg.): Alles Machos und Zicken? Seelze-Velber, 114–127.

- Rohrmann, T./Thoma, P. 1998: Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Freiburg.