

Gender in Kindertageseinrichtungen

Ein Überblick über den Forschungsstand

Tim Rohrman

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Tim Rohrman

Gender in Kindertageseinrichtungen

Ein Überblick über den Forschungsstand

Das Deutsche Jugendinstitut e. V. ist ein sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut. Es untersucht die Lebenslagen und die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen, Frauen, Männern und Familien sowie darauf bezogene öffentliche Angebote zu ihrer Unterstützung und Förderung. Das Deutsche Jugendinstitut hat seinen Sitz in München und eine Außenstelle in Halle/Saale. Mit derzeit rund 140 wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist das DJI im Bereich der Forschung zu Kindern, Jugendlichen, Frauen, Männern und Familien das größte außeruniversitäre Forschungsinstitut in Deutschland. Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Institutionen der Jugend- und Familienhilfe. Der institutionelle Etat wird überwiegend aus Mitteln des Bundes finanziert. Aktuelle Informationen und Projekte finden Sie im Internet unter www.dji.de

Impressum

© 2009 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 6 23 06-0
Fax: +49 (0)89 6 23 06-162
E-Mail: info@dji.de
ISBN 978-3-935701-43-3

Inhaltsverzeichnis:

1	Vorwort	7
2	Einleitung	10
2.1	Das Forschungsfeld: Unvereinbare Theorien und Ansätze	12
2.2	Überblick	15
3	Theoretische Grundlagen: Geschlechtsbezogene Entwicklung	16
3.1	Schritte der Entwicklung: eine Übersicht	16
3.2	Geschlechterinteraktionen unter Kindern	21
3.2.1	Zwei Welten von Mädchen und Jungen?	22
3.2.2	Aktuelle Forschung zur Geschlechtertrennung in der Kindheit	24
3.2.3	Unterschiedliche Interaktionsstile von Mädchen und Jungen	26
3.2.4	Geschlechtstypisches Konfliktverhalten von Kindern	27
3.2.5	Funktionen der Geschlechtertrennung	28
3.3	Gender, Ethnie und Migration	30
3.4	Kindertageseinrichtungen als Sozialisationsinstanz	33
3.5	Gender im Diskurs von Fachkräften	35
3.5.1	Der Ausgangspunkt: Blinde Flecken und Widerstände	35
3.5.2	Gender neu denken: Kritische Fragen aus England und Australien	37
3.5.3	Gender im Dialog von Fachkräften	40
4	Gender in der Kita: Die Fachkräfte	43
4.1	Die Datenlage	43
4.2	Erzieherin als „Frauenberuf“	48
4.3	Bedeutung des Geschlechts pädagogischer Fachkräfte für Kinder	51
4.4	Männer als pädagogische Fachkräfte	56
4.4.1	Warum mehr Männer?	57
4.4.2	Befragungen von männlichen Erziehern	59
4.4.3	Internationale Perspektiven	60
4.4.4	Chancen und Probleme männlicher Fachkräfte	63
4.4.5	Aktuelle Praxisprojekte	67
5	Gender im Kontext der Bildungsdiskussion	70
5.1	Gender und Bildungserfolg	70
5.1.1	Jungen als Verlierer?	70
5.1.2	Konsequenzen für Kindertageseinrichtungen	72
5.1.3	Bildung und Geschlecht am Übergang an die Grundschule	73
5.2	Gender in Bildungs- und Orientierungsplänen	75
5.2.1	Überblick	75
5.2.2	Genderbewusstsein als Querschnittsaufgabe	77
5.2.3	Selbstreflexion als Grundlage	81

5.2.4	Bedeutung männlicher Pädagogen	82
5.2.5	Zusammenfassung	83
5.3	Gender in den Bildungsbereichen	85
5.3.1	Partizipation	85
5.3.2	Sprache	86
5.3.3	Naturwissenschaften	88
5.3.4	Die Wippe	88
5.3.5	Ästhetische Bildung	89
5.3.6	Körperwahrnehmung und Bewegung	90
5.3.7	Ausblick	91
6	Ansätze geschlechtsbewusster Pädagogik in Kindertageseinrichtungen	92
6.1	Forschungs- und Praxisprojekte in Deutschland	93
6.2	Geschlechterbewusste Pädagogik in den ersten drei Lebensjahren	98
6.3	Gender in der Zusammenarbeit mit Eltern	99
6.4	Internationale Perspektiven	102
6.4.1	Die Hjalli-Pädagogik	102
6.4.2	Gleichheit Teilen und geschlechtssensible Kindergärten in Österreich	103
6.4.3	Europäische Vergleiche	105
7	Perspektiven für die Forschung	108
7.1	Lebensgeschichte und Berufsbiografie von ErzieherInnen	109
7.2	Beziehung, Bindung und Geschlecht	109
7.3	Die Bedeutung von Peergruppen	110
7.4	Bildung und Geschlecht	111
7.5	Analyse von pädagogischen Konzepten aus der Genderperspektive	111
7.6	Gender als Querschnittsaufgabe in den Bildungsbereichen	112
7.7	Gender, Ethnie und Migration	113
7.8	Zusammenarbeit mit Eltern	113
7.9	Die Umsetzung in die Praxis	114
8	Literatur	115
9	Bildungs- und Orientierungspläne für Kindertageseinrichtungen	116

1 Vorwort

Gender ist kein neues Thema für Kindertageseinrichtungen. Die „Geschlechterfrage“ hat durch den Sechsten Kinder- und Jugendbericht (1984) und das Kinder- und Jugendhilfegesetz (1990) auch in diesem Bereich an Bedeutung gewonnen. In der Praxis finden sich Ansätze feministisch orientierter parteilicher Mädchenarbeit bereits seit den 1970er Jahren, etwas später haben auch jungenspezifische Ansätze und Projekte Eingang in die Kindertagesbetreuung gefunden. Darüber hinaus ist die Kinder- und Jugendhilfe seit der verbindlichen Einführung des „gender mainstreaming“ (1996) aufgefordert, ihre Angebote und Arbeitsmethoden daraufhin zu überprüfen, ob sie die Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern fördern oder eventuell sogar zu neuen Benachteiligungen führen. Trotz dieser verschiedenen Aufbrüche wurde bereits zu Beginn des neuen Jahrtausends festgestellt, dass sich „in der Theorie und Praxis aber auch Erschöpfung, Abkehr und andauernde Ignoranz hinsichtlich des Geschlechterthemas“ zeigen (Werthmanns-Reppekus 2004: 51). Die „Baustelle Geschlecht“ blieb – auch mit Blick auf Kindertageseinrichtungen – unabgeschlossen, unfertig und geriet immer wieder aus dem Blick.

Die aktuelle Aufmerksamkeit für das Thema hängt eng mit der Dramatisierung der „Jungenfrage“ zusammen. Die durch PISA dokumentierten schulischen Leistungsunterschiede von Mädchen und Jungen haben dazu geführt, dass Genderkategorien im bildungs- sowie kinder- und jugendpolitischen Diskurs wieder eine Rolle spielen, diesmal unter umgekehrten Vorzeichen: Mädchen haben die Jungen in Sachen Bildung deutlich überholt, sie sind an Gymnasien überrepräsentiert, erzielen die besseren Abschlüsse und scheinen insgesamt besser an die sich wandelnden Bedürfnisse des Arbeitsmarktes angepasst, so dass Jungen vor allem aus niedrigen sozialen Schichten häufig pauschalierend als die neuen „Bildungsverlierer“ oder als „Risikogruppe“ beschrieben werden. Der vergleichsweise hohe Anteil von Jungen bei Schulversagen und Delinquenz, die häufig medial überzeichnete Wahrnehmung gewaltbereiter männlicher Jugendlicher in der Öffentlichkeit, nicht zuletzt die von LehrerInnen und ErzieherInnen berichteten Schwierigkeiten in der Arbeit mit Jungen – all das hat in den letzten Jahren zu der Frage geführt, wie sich die bestehenden Geschlechterverhältnisse, aber auch ihre gegenwärtigen Veränderungen auf das Aufwachsen beider Geschlechter auswirken: Haben bisher vor allem die Mädchen vom Aufbrechen traditioneller Rollenzuweisungen und von erweiterten Rollenbildern profitiert, nicht aber die Jungen? Wie steht es um die Praxis einer geschlechtersensiblen und geschlechtergerechten Betreuung, Bildung und Erziehung in Schule und Kita? Welche Bedeutung kommt hier insbesondere den frühpädagogischen Angeboten zu?

In den Arbeiten der Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung“ spielte das Thema Gender lange Zeit keine besondere Rolle, obwohl bereits im Jahr 2002 im Rahmen eines vom Deutschen Jugendinstitut veranstalteten Workshops zu „Perspektiven der Geschlechterforschung in der Jugendhilfe“ auch für den Bereich der Kindertageseinrichtungen eine Reihe offener Fragen und Forschungsdesiderate benannt wurden: So wurde insbesondere

vorgeschlagen, die Rolle der ErzieherInnen als InteraktionspartnerInnen der Kinder verstärkt in den Blick zu nehmen. Im Hinblick auf die kindlichen Konstruktionen von Gender sei zu untersuchen, welche Geschlechterkonzepte ErzieherInnen Mädchen wie Jungen anbieten und inwiefern sie durch geschlechtsbezogene Erwartungen und Verhaltensweisen die Handlungs- und Lernmöglichkeiten von Mädchen und Jungen einschränken (Kasüschke/Klees-Möller 2004: 198).

Anknüpfend an Entwicklungen im Praxisfeld der Kinder- und Jugendhilfe und die aktuellen Diskurse sollen genderbezogene Fragestellungen künftig auch in den Arbeiten der Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung“ ein stärkeres Gewicht erhalten. Dazu wurde in einem ersten Schritt die vorliegende Expertise in Auftrag gegeben, um den Stand der Forschung zur Bedeutung und „Inszenierung“ von Gender in Kindertageseinrichtungen aufzubereiten. Dieser thematischen Fokussierung liegen zwei Annahmen zugrunde:

1. Untersuchungen haben gezeigt, dass die ersten Lebensjahre der Kinder für die Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität und für Konstruktions- und Aneignungsprozesse von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ eine bedeutende Rolle spielen. Geht man davon aus, dass Kindertageseinrichtungen ein zentrales Strukturierungselement gegenwärtiger und künftiger Kindheit(en) darstellen, so sind sie auch ein zentraler Ort, an dem solche Konstruktionsprozesse stattfinden. Die pädagogischen Bezugspersonen und die von ihnen gestalteten Umwelten haben einen Einfluss darauf, wie Kinder sich selbst als Mädchen oder Jungen wahrnehmen lernen. Zugleich sind diese Einrichtungen auch die erste öffentliche „Bühne“, auf der sich Kinder als Jungen oder Mädchen inszenieren. Auf solche Konstruktionsprozesse hebt der Begriff des „doing gender“ ab, der zum Ausdruck bringt, dass Geschlecht nicht etwas Feststehendes, von vornherein Festgelegtes ist, sondern in sozialen Interaktionen, relational und kontextbezogen „hergestellt“ wird. Wie diese Prozesse im Einzelnen verlaufen, ist bisher jedoch noch wenig erforscht.

2. Für die Konstruktionsprozesse von Gender spielt hierbei die Tatsache der Kodierung von Kindertageseinrichtungen als „gendered institutions“ eine wesentliche Rolle. Diese geschlechtsbezogene Kodierung kommt unter anderem in der gesellschaftlichen Funktionszuschreibung, der Dominanz weiblicher Fachkräfte, der Professionalisierungsgeschichte der ErzieherInnen und nicht zuletzt in der Gestaltung der Räume und des pädagogischen Alltags zum Ausdruck (Rabe-Kleberg 2003). Nicht nur hierzulande, sondern auch in anderen europäischen Ländern werden vor diesem Hintergrund seit einiger Zeit kontroverse Diskussionen insbesondere über die Bedeutung männlicher Pädagogen in Kindertageseinrichtungen geführt. Die weithin fehlende Präsenz von männlichen Bezugspersonen wird vor allem als ein Problem für Jungen gesehen, denen häufig auch in der Familie männliche Vorbilder fehlen. Dabei sind die Erwartungen an männliche Pädagogen allerdings sehr unterschiedlich, teilweise widersprüchlich und längst nicht immer klar ausgesprochen. Forschungsergebnisse, welche Erwartungen möglicherweise gerechtfertigt sind und welche nicht, fehlen nahezu völlig.

Vor dem Hintergrund dieser skizzierten thematischen Zugänge sollten in der Expertise drei Themenbereiche besonders berücksichtigt werden: (1) die geschlechtsbezogene Entwicklung in der frühen Kindheit, (2) die Bedeutung

des Geschlechts der pädagogischen Bezugspersonen für die Konstruktion von Gender sowie (3) genderbezogene Perspektiven sowohl in den Bildungsplänen als auch in der Alltagspraxis und in neueren pädagogischen Ansätzen in Kindertageseinrichtungen. Neben der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes bzw. eines Überblicks über den Stand der Praxisentwicklung sollten Forschungslücken identifiziert und mögliche Forschungsfragen formuliert werden. Für die Erstellung der Expertise konnte mit Tim Rohrmann ein international ausgewiesener Fachmann gewonnen werden, der sich nicht nur seit vielen Jahren in zahlreichen Publikationen mit Genderfragen in der Pädagogik von Kindertageseinrichtungen auseinandersetzt, sondern auch engagiert dafür eintritt, männlichen Pädagogen den Zugang zum Berufsfeld frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung zu erleichtern.

Mit der Veröffentlichung der Expertise verbinden wir die Hoffnung, dass die fundierte Darstellung der unterschiedlichen Forschungszugänge und -ergebnisse zu „Gender in Kindertageseinrichtungen“ den Leserinnen und Lesern nicht nur Orientierung in einem zumindest in Deutschland noch wenig systematisch erschlossenen Forschungsfeld bietet, sondern auch zahlreiche Denkanstöße für weiterführende Fragen liefert.

Birgit Riedel

Grundsatzreferentin in der Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung“

2 Einleitung

Wer spielt mehr auf dem Bauteppich?

Die Jungen.

Warum?

Ich glaube, dass den Jungen das eher einfällt. Und dann gehen sie zuerst auf den Bauteppich, und dann ist der Bauteppich voll, und die Mädchen müssen woanders spielen.

Und dann denken alle: „Na, die wollen bestimmt gar nicht, die wollen eher tanzen.“

Klara, 5 Jahre

In dem Moment, in dem ich sage „Ich kann mit Mädchen und Jungen gleich gut umgehen, ich mache keine Unterschiede“, verschwindet das Geschlechterthema. Gerade das Bewusstsein von Unterschieden und damit auch das Bewusstsein, selbst Unterschiede zu machen, ist Merkmal von Professionalität geschlechterbewusster Pädagogik, nicht aber die „Fähigkeit“, keine Unterschiede zu machen.

Lotte Rose

Seit etwa einem Jahrzehnt werden geschlechtsbezogene Fragen in Kindertageseinrichtungen in Deutschland zunehmend thematisiert. Das große Interesse der Praxis spiegelt sich darin wider, dass etliche Fachzeitschriften in jüngster Zeit Schwerpunktheft zur Geschlechterthematik und/oder zum Thema Jungen herausgegeben haben (Betrifft Mädchen, 2006; Frühe Kindheit, 2007; Kinderzeit, 2006; KiTa spezial, 2008; Klein & Groß, 2007; Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2006 (speziell zu Jungen), 2008; Welt des Kindes, 2007).

Für den aktuellen Anstieg des Interesses sind im Wesentlichen drei Faktoren verantwortlich:

- Beobachtungen und Schwierigkeiten von pädagogischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen sind Ausgangspunkt für Fortbildungsanfragen und größere Projekte. Dabei wird die Aufmerksamkeit deutlich häufiger auf Jungen als auf Mädchen gerichtet. Dass es mehr Fortbildungen, Projekte und Veröffentlichungen zu Jungen als zu Mädchen gibt, ist entscheidend im Zusammenhang mit der Dramatisierung der Jungenfrage im letzten Jahrzehnt zu sehen.
- Ausgehend von Forschungen zur Genderthematik sowie Praxisprojekten der Mädchen- und Jungenarbeit in Jugendhilfe und Schule gerät auch der Bereich der frühen institutionellen Bildung und Erziehung von Kindern in den Blick. Im Rahmen von Modellprojekten, angeregt durch Gleichstellungsbeauftragte oder aufgrund der Initiative engagierter Fachleute werden auch Projekte in Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Zum Teil stehen diese Projekte in der Tradition parteilicher Mädchenarbeit (vgl. Betrifft Mädchen, 2006).
- Die verbindliche Einführung von Gender Mainstreaming im Rahmen internationaler Verträge betrifft auch Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Im Rahmen von Expertisen, Projekten und

Veranstaltungen werden Kindertageseinrichtungen aufgefordert, ihre Arbeit unter geschlechtsbewusster Perspektive zu überdenken (vgl. Rabe-Kleberg, 2003; als Praxisbeispiele: Stadt Sindelfingen, 2007; Christl & Zimmer, 2007; Rohrmann & Team der Kita Fischteichweg, 2008).

Dem großen Interesse der Praxis steht bislang ein Mangel an fundierter Forschung gegenüber. Die zu Anfang dieses Jahrzehnts stürmisch aufgekommene Bildungsdebatte in Kindertageseinrichtungen hat darauf aufmerksam gemacht, dass der Bereich der frühkindlichen Bildung in Deutschland von Forschung und Praxis lange vernachlässigt worden ist. Im Vergleich mit den USA und anderen europäischen Ländern gibt es erhebliche Defizite in der Forschung zum Zusammenhang von frühkindlicher Entwicklung und pädagogischen Konzepten. Diese Forschungsdefizite betreffen auch und gerade die Genderthematik. Das wird nicht zuletzt in der begrenzten Art und Weise deutlich, in der auf die Geschlechterthematik in vielen der aktuellen Bildungs- und Orientierungsplänen eingegangen wird.

Nichtsdestotrotz wurden im letzten Jahrzehnt eine ganze Reihe von interessanten Forschungs- und Praxisprojekten im Elementarbereich durchgeführt. Weil diese oft nicht universitär verankert sind, sind sie freier darin, unterschiedliche Zugänge und Sichtweisen aufzugreifen. Nicht selten führt dies allerdings dazu, dass die theoretische Fundierung der Projekte recht dünn erscheint und aktuelle Forschungserkenntnisse nicht berücksichtigt. Umgekehrt finden die Ergebnisse dieser Projekte kaum Eingang in die wissenschaftliche Diskussion, was nicht zuletzt daran liegt, dass Kindheitsforschung in Deutschland kaum etabliert ist und die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften für Kindertageseinrichtungen bislang kaum an Hochschulen stattfindet.

Im Ausland ist Forschung zur Pädagogik in der frühen Kindheit deutlich besser etabliert. So gibt es im englischsprachigen Bereich nicht nur verschiedene Fachzeitschriften zur Kindheitsforschung, sondern auch einige erziehungswissenschaftliche Fachzeitschriften mit dem Schwerpunkt frühe Kindheit. Ein Problem bei der Rezeption der Forschung aus diesen Ländern ist jedoch, dass die institutionellen Bedingungen jeweils sehr unterschiedlich sein können. Dies zeigt sich schon bei der Schwierigkeit, die englischen Entsprechungen für Begriffe wie „Bildung“ oder „Erzieherin“ zu finden. Dies ist auch für die Genderperspektive relevant, weil sich unterschiedliche Rahmenbedingungen wesentlich auf geschlechtsbezogene Prozesse und Verhaltensweisen von Kindern in Kindertageseinrichtungen auswirken können.

Vor diesem Hintergrund soll die vorliegende Expertise einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zur geschlechtsbezogenen Entwicklung in der frühen Kindheit und zur Genderperspektive in Kindertageseinrichtungen geben. Vorangestellt seien einige Überlegungen zur wissenschaftstheoretischen Verortung der aktuellen Geschlechterforschung.

2.1 Das Forschungsfeld: Unvereinbare Theorien und Ansätze

Das Vorhaben, einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu geschlechtsbezogenen Themen in der Kindheit zu gewinnen, ist auf Grund der Vielfalt und Breite des zu überschauenden Materials ein schwieriges Unterfangen. Zahlreiche Wissenschaftsdisziplinen haben Theorien und Forschungsergebnisse zu geschlechtsbezogenen Themen hervorgebracht. Dabei werden Erkenntnisse anderer Fachrichtungen oft überhaupt nicht oder nur grob vereinfachend aufgegriffen, letzteres nicht selten in der Form, dass abweichende Erklärungsansätze ignoriert oder undifferenziert abgelehnt werden.

Weitere Lücken tun sich auf zwischen dem wissenschaftlichen und pädagogischen Mainstream, der Frauenforschung und der Männerforschung. Die feministische Mädchen- und Frauenforschung hat sich im letzten Jahrzehnt erheblich ausdifferenziert und ihre theoretischen und praktischen Ansätze in vielen Forschungs- und Handlungsfeldern konkretisiert (vgl. im Überblick Faulstich-Wieland, 2003; für die Erziehungswissenschaften Rendtorff, 2006; Rendtorff & Moser, 1999). Dies gilt für die in Deutschland immer noch am Anfang stehende Jungen- und Männerforschung noch nicht, was erklären mag, warum ein von Journalisten verfasstes Sachbuch („Kleine Helden in Not“ Schnack & Neutzling, 1990/2000) zum Standardwerk geworden ist, das auch in vielen wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Geschlechterthema zitiert wird.

Neuere Veröffentlichungen der Männer- und Jungenforschung beziehen sich oft auf die soziologischen Ansätze der hegemonialen Männlichkeit (Connell, 1999) und des männlichen Habitus (Bourdieu, 2000; vgl. Brandes, 2002), die im feministischen Diskurs allerdings bislang wenig aufgenommen wurden. Neben Ergebnissen zur Entwicklung und Sozialisation von Jungen und Männern fehlen Studien, die Geschlechterrelationen bzw. die Bedeutung gegengeschlechtlicher Bezüge in den Blick nehmen. Eine nicht nur formale, sondern auch inhaltliche Integration von Männer- und Frauenforschung in eine übergreifende Genderforschung steht noch weitgehend aus.

Das Neben- und z.T. Gegeneinander zwischen und innerhalb der Fachrichtungen führt nicht zuletzt dazu, dass ähnliche Konzepte ganz unterschiedlich benannt und definiert werden, andererseits ein und derselbe Begriff manchmal sehr unterschiedlich inhaltlich gefüllt wird. So hat sich zwar in vielen – wenn auch durchaus nicht allen – Fachdisziplinen die Sichtweise durchgesetzt, dass Gender nicht einfach zugeschrieben oder erlernt, sondern von Individuen in Interaktionen aktiv hergestellt wird. Den in der sozialwissenschaftlichen Genderforschung für diesen Zusammenhang inzwischen fest etablierten Begriff „doing gender“ sucht man in der psychologischen Fachliteratur jedoch oft vergebens. Sozialwissenschaftliche Ansätze wiederum tun sich schwer mit psychologischen Begriffen wie Selbst und Identität.

Selbst innerhalb einzelner Fächer gibt es ein Nebeneinander von völlig verschiedenen Forschungsansätzen, die nicht miteinander verbunden wer-

den. So fassen Eckes & Trautner (2000) in der Einführung ihres umfangreichen Bandes zu *Developmental Social Psychology of Gender* zusammen, dass ein Überblick über die unterschiedlichen Zugänge zur Genderthematik den Eindruck erweckt, „dass gender in entwicklungspsychologischer Perspektive etwas ganz anderes ist als gender in sozialpsychologischer Perspektive“ (S. 4, Übersetzung T.R.).

Paradoxaerweise wird trotz des Anspruchs, eine Integration von Entwicklungs- und Sozialpsychologie vorzulegen, eine der neueren psychologischen Theorien zu geschlechtsbezogener Entwicklung, die sozial-kognitive Theorie der Geschlechterentwicklung von Bussey & Bandura (1999), von den Herausgebern überhaupt nicht und in anderen Beiträgen nur am Rande erwähnt. Möglicherweise hat dies seinen Hintergrund in Kontroversen zwischen den Exponenten unterschiedlicher Strömungen der psychologischen Geschlechterforschung, die z.T. mit einer Schärfe ausgetragen werden, die für Außenstehende zunächst kaum nachvollziehbar ist, zumal die inhaltlichen Unterschiede verglichen mit den Ansätzen anderer Fachrichtungen eher gering erscheinen (vgl. Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002; 2004; Bandura & Bussey, 2004).

Eine zentrale Rolle in der Forschung zu geschlechtsbezogener Entwicklung und Sozialisation spielten bis zum Ende der achtziger Jahre psychoanalytische Theorien (z.B. Chodorow, 1985; Hagemann-White, 1984). Zwischen der Psychoanalyse und der empirisch orientierten Psychologie besteht jedoch insbesondere in Deutschland ein tiefer Graben. Daher fehlt einerseits eine empirische Überprüfung tiefenpsychologischer Annahmen, andererseits eine Integration neuerer empirischer Ergebnisse der Sozial- und Entwicklungspsychologie in die psychoanalytische Theoriebildung.

Mit der Wendung hin zu (de-)konstruktivistischen Ansätzen ging die Bedeutung tiefenpsychologischer Sichtweisen für die Theoriebildung zu Geschlechterfragen zurück. Liebsch (1997) spricht sogar vom „Verschwinden der Psychoanalyse aus der Geschlechterforschung“, vertritt aber die Ansicht, dass psychoanalytische Argumentationen die konstruktivistische Geschlechterforschung nach wie vor bereichern und konkretisieren können, zum Beispiel durch differenzierte Konzepte von Identität und Körperlichkeit (vgl. ähnlich Moré, 1997). In den Erziehungswissenschaften und noch mehr im populärpsychologischen Mainstream haben sich tiefenpsychologische Sichtweisen dagegen eher etabliert. Dies hat unter anderem dazu geführt, dass Versatzstücke tiefenpsychologischer Ansätze in viele Praxisansätze geschlechtsbezogener Pädagogik eingegangen sind.

In der Debatte um (De-)konstruktivismus in der Geschlechterforschung wird in den letzten Jahren darauf hingewiesen, dass die „Dramatisierung von Geschlecht“ in der Geschlechterforschung und mehr noch in der Praxis geschlechtsbezogener Pädagogik mit dazu beitragen kann, die Unterschiede herzustellen, die sie eigentlich überwinden will. Die Problematik von „Gleichheit versus Differenz“ wird nach wie vor sehr kontrovers diskutiert. Im Bereich der Populärpsychologie sind Bücher, die biologische (genetische, physiologische und cerebrale) Erklärungen für geschlechtstypisches Verhalten verantwortlich machen, seit Jahren Bestseller (z.B. Gray, 1998; Pease & Pease, 2000). Propagiert wird dabei eine Grundhaltung, die ein besseres

Verhältnis der Geschlechter darauf aufbauen will, „naturegegebene“ Unterschiede zu akzeptieren.

Von Vertreterinnen der traditionellen Gleichstellungs- und Frauenförderpolitik werden derartige, oft eingängige Erklärungen meist sehr kritisch gesehen – bis dahin, dass eine Bedeutung biologischer Faktoren für Geschlechtsunterschiede völlig abgestritten wird. Auch für diese Argumentation bleibt die Kategorie Geschlecht aber von zentraler Bedeutung, denn sie ist die entscheidende Grundlage für die Analyse gesellschaftlicher Ungleichheiten. Ansätze, denen ein wie auch immer geartetes Differenzmodell von Geschlecht zugrunde liegt, sind nach wie vor sowohl in der schulischen Interaktionsforschung zur Genderthematik als auch in Praxisansätzen in Schulen und Kindertageseinrichtungen verbreitet.

Die neuere Geschlechterforschung betont einen anderen Blickwinkel. Es wird kritisiert, dass gerade die Konzentration auf geschlechtsspezifische bzw. -typische Sozialisationsbedingungen und Benachteiligungen Unterschiede auch erzeugen und aufrechterhalten kann. Die Betonung dieser Unterschiede kann möglicherweise gerade die Geschlechtsstereotype mit produzieren, deren Überwindung angestrebt wird. In den Vordergrund neuerer Ansätze treten stattdessen individuelle Unterschiede und Vielfältigkeiten bei beiden Geschlechtern sowie die „Konstruktionsprozesse“, mit denen geschlechtsbezogene Zuordnungen im Alltag von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen selbst „hergestellt“ werden.

Wie Geschlechterverhältnisse in Interaktionen von den Kindern „konstruiert“ werden, wurde allerdings bislang nur selten untersucht. Die Alternative zu Ansätzen, die Differenzen zwischen Jungen und Mädchen in den Vordergrund stellen (wenn auch mit dem Ziel des Abbaus dieser Differenzen), sind „Forschungen zu der Frage, wie Mädchen und Jungen dazu kommen, Geschlecht binär zu konstruieren und auf welche Weise dies ggf. verhindert bzw. aufgebrochen werden kann“ (Koch-Priewe, 2002, S. 19). Kritisiert an dieser Sichtweise wird wiederum, dass sie die Bedeutung soziostruktureller Faktoren und insbesondere den Aspekt der Körperlichkeit vernachlässige.

Cornelißen (2006) weist darauf hin, dass es in der aktuellen Geschlechterforschung große Vorbehalte dagegen gebe, „Geschlechterdifferenzen auf der Ebene von Personen überhaupt zu benennen“, während politische und pädagogische Strategien häufig von eben dieser Differenz ausgingen. „Zu den Herausforderungen für die Geschlechterforschung gehört gegenwärtig, dass sie sich seit Jahren von dem dualen Geschlechtermodell (hier Männer, dort Frauen) verabschieden will, während das Gender Mainstreaming sich dieses Modell breit zu eigen machte“ (Cornelißen, 2006, S. 10).

Der Versuch einer Integration verschiedener Ansätze (z.B. bei Maccoby, 2000 oder Eckes & Trautner, 2000) erscheint vor dem geschilderten Hintergrund nur schwer zu realisieren. Dass in der geschlechtsbezogenen Entwicklung biologische, kognitive und soziale (bzw. Sozialisations-) Komponenten zusammenwirken, ist unbestreitbar. Wenn jedoch z.B. auf der einen Seite unbewusste Prozesse schon theoretisch kaum in Betracht gezogen werden, auf der anderen Seite selbst Körper und die biologische Geschlechtszugehörigkeit als „konstruiert“ angesehen werden, kann auch das komplexeste In-

tegrationsmodell keinen Rahmen bereitstellen, der die gegensätzlichen Ansätze umfassen kann.

Nicht überraschend ist dann, dass Forschungsergebnisse schon auf der Ebene der Phänomene je nach theoretischem Zugang unterschiedlich interpretiert werden oder Fragestellungen von einer anderen Perspektive aus gar keinen Sinn ergeben. Entsprechend schwierig ist es, aus Forschungsergebnissen eindeutige Konsequenzen für die pädagogische Praxis zu ziehen.

In der vorliegenden Expertise wird nicht der Versuch unternommen, eine schlüssige Theorie der geschlechtsbezogenen Entwicklung in der Kindheit darzulegen. Vielmehr soll ein breiter Überblick eine Perspektivenvielfalt ermöglichen – es müsste also von *Genderperspektiven* im Plural gesprochen werden. Dabei wird neben einer Darstellung empirischer Ergebnisse aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen auch auf Praxisprojekte und pädagogische Ansätze zur Genderthematik im Elementarbereich eingegangen.

2.2 Überblick

Im folgenden Kapitel wird zunächst ein Überblick über aktuelle Theorien und Forschungsergebnisse zur geschlechtsbezogenen Entwicklung und Sozialisation gegeben. Kapitel drei befasst sich dann mit dem Geschlecht der pädagogischen Bezugspersonen. Kapitel vier analysiert Zusammenhänge zwischen Bildung und Geschlecht. In Kapitel fünf werden Praxisprojekte zu geschlechtsbewusster Pädagogik dargestellt. Abschließend werden in Kapitel sechs dann Anregungen für die Forschung formuliert

3 Theoretische Grundlagen: Geschlechtsbezogene Entwicklung

3.1 Schritte der Entwicklung: eine Übersicht

Für das Verständnis der Geschlechterunterschiede und die Entwicklung der Geschlechtsidentität sind die ersten Lebensjahre von zentraler Bedeutung. Bis zum sechsten Lebensjahr erwerben Kinder eine basale Geschlechtsidentität, ein grundlegendes Verständnis von Geschlechtsunterschieden, Geschlechtskonstanz und Sexualität sowie das Wissen von Geschlechtsstereotypen. Auch die allmähliche Entwicklung von Spielvorlieben und Interessen sowie differenzierten Beziehungen und Freundschaften zu anderen Kindern hängen entscheidend mit der Geschlechtszugehörigkeit zusammen (vgl. Blank-Mathieu, 2008; Eckes & Trautner 2000; Rohrmann 2008a; Ruble & Martin, 1998).

Trautner (2002) stellt in diesem Zusammenhang dar, dass eine an bestimmte Zeitpunkte gebundene feste Abfolge von Entwicklungsschritten nur im Bereich körperlicher Veränderungen nachweisbar ist. Kognitive, affektive und verhaltensmäßige Entwicklungsschritte „sind in ihrem zeitlichen Ablauf und ihrer individuellen Ausprägung hingegen eher von den in den einzelnen Entwicklungsphasen gegebenen sozialen und individuellen Entwicklungsvoraussetzungen abhängig“ (S. 657). Beispielhaft belegt dies Volbert (1999) in ihrer differenzierten Erhebung zum Sexualwissen von Vorschulkindern.

Darüber hinaus ist die zeitliche Bestimmung einzelner Schritte geschlechtsbezogener Entwicklung schwierig, nicht zuletzt, weil Kinder im Alter von ein bis zwei Jahren ja nicht direkt befragt werden können. Wenn es sich um innerpsychische Vorgänge handelt, können Beobachtungen immer nur Grundlage für Interpretationen und Deutungen sein. Aber selbst bei der Erfassung beobachtbaren Verhaltens gibt es erheblichen Spielraum sowohl bei der Auswahl der Methodik als auch bei der Interpretation der Ergebnisse. Dies erklärt zum Teil sehr unterschiedliche Zeitangaben für verschiedene Entwicklungsschritte.

Am weitesten auseinander weichen die Angaben darüber, ab wann Kindern die *Geschlechterunterscheidung* gelingt. Bereits Untersuchungen in den siebziger und achtziger Jahren hatten ergeben, dass Kinder mit 18 Monaten Erwachsene nach Geschlecht richtig zuordnen können (vgl. Hagemann-White, 1984). Neuere Studien der empirische Säuglingsforschung zeigen, dass Babys schon mit drei Monaten, spätestens aber mit sechs Monaten die Stimmen von männlichen und weiblichen Erwachsenen unterscheiden können. Mit neun bis zwölf Monaten gelingt ihnen auch die Unterscheidung weiblicher und männlicher Gesichter (Fagot & Leinbach, 1993; Trautner, 2002).

Es kann davon ausgegangen werden, dass Kinder gegen Ende des ersten Lebensjahres recht gut in der Lage sind, zwischen Frauen und Männern zu

differenzieren. Die *Unterscheidung zwischen Mädchen und Jungen* gelingt Kindern erst später. Zwar gibt es Hinweise darauf, dass bereits Säuglinge auf gleichgeschlechtliche Kinder anders reagieren als auf Kinder des anderen Geschlechts. Eine korrekte Zuordnung z.B. von Kinderfotos gelingt ihnen aber frühestens gegen Ende des zweiten Lebensjahres.

Kinder orientieren sich bei der Unterscheidung der Geschlechter zunächst vorwiegend an äußeren Merkmalen, insbesondere Haartracht und Kleidung, und nicht an den tatsächlichen biologischen bzw. anatomischen Unterschieden (vgl. Ullian, 1981; Volbert, 1999). Erst gegen Ende des Kindergartenalters werden von der Mehrheit der Kinder genitale Unterschiede als Begründung benannt, und auch das „meist erst dann, wenn auf der Bildvorlage unbekleidete Kinder zu sehen waren“ (Volbert, 1999, S. 150f.).

Erst im Laufe des Grundschulalters erkennen Kinder darüber hinaus auch Feinheiten der Gesichtsanatomie. Wild & Barrett et al. (2002) ließen ihre Probanden Fotos von Kindern und Erwachsenen, bei denen Hinweise auf Haartracht und Kleidung entfernt worden waren, nach Geschlecht sortieren. Für Erwachsene stellte dies kein Problem dar, und auch die Ergebnisse der Neunjährigen waren relativ gut, wobei die Einordnung von Erwachsenen allen Gruppen leichter fiel. Siebenjährige konnten dagegen nur Fotos von Erwachsenen einigermaßen korrekt zuordnen, nicht aber die von Mädchen und Jungen.

Auch zum Zeitpunkt der *Erkenntnis des eigenen Geschlechts* gibt es sehr unterschiedliche Angaben. Erste Selbstkategorisierungsprozesse finden bereits gegen Ende des ersten Lebensjahres statt. Das Verständnis der *Geschlechtskonstanz* und ihrer biologischen Fundierung entwickelt sich dagegen erst allmählich im Alter von zwei bis sieben Jahren. Die Forschungsergebnisse dazu sind zahlreich und widersprüchlich. Sie hängen einerseits mit den Lebensbedingungen, dem Informationsstand und der Ausdrucksfähigkeit der Kinder zusammen, andererseits mit den jeweiligen Fragestellungen der Untersuchungen.

Das kindliche Verständnis dessen, was Inhalt ihres Selbstgefühls als Junge oder Mädchen sein kann, ist zunächst noch sehr umfassend. Fast (1991) beschreibt diesen Prozess als *Geschlechterdifferenzierung* (vgl. Mertens, 1996). Das früheste geschlechtliche Erleben von Kindern ist eine undifferenzierte Erlebensweise. Das subjektive Selbstgefühl von Kindern ist nicht durch ihr reales Geschlecht eingeschränkt und kann daher sämtliche Möglichkeiten einschließen, die sie später als „männlich“ und „weiblich“ begreifen lernen.

Durch die Erkenntnis der Geschlechtskonstanz kann es bei *beiden* Geschlechtern zu einem Gefühl des Verlusts und des Mangels und in der Folge zu Neidgefühlen kommen. Zum Neid auf die körperlichen Möglichkeiten des anderen Geschlechts kommen soziale Differenzierungen hinzu. Jungen dürfen sich z.B. eher schmutzig machen als Mädchen, und ihnen werden wildere Spiele zugestanden. Wenn sie aber z.B. Kleider und Röcke tragen wollen, reagiert ihre Umwelt irritiert – trotz aller verbalen Bekenntnisse für Gleichberechtigung.

Unter Umständen reagieren Kinder in dieser Phase mit Protest, Verleugnung der Geschlechterdifferenz oder anderen Reaktionen. So können Dreijährige noch durchaus der Überzeugung sein, dass sie einmal „Mutter“ werden können oder „schwanger sind“. Ältere Kinder inszenieren dies zwar

auch im Rollenspiel, wissen aber in der Regel, dass es sich dabei um ein „als ob“-Spiel handelt.

Nach der „Entdeckung“ des Geschlechtsunterschiedes entwickeln Kinder ein zunehmend weiter differenziertes Verständnis von Männlichkeit und Weiblichkeit. Es ist davon auszugehen, dass sie im Alter von drei bis vier Jahren allmählich erkennen, dass ihre Geschlechtzugehörigkeit durch Wünsche, Veränderungen des äußeren Erscheinungsbildes oder geschlechtstypische Verhaltensweisen nicht verändert werden kann (vgl. Trautner, 2002; Rohrman & Thoma, 1998).

Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Jungen werden z.T. bereits sehr früh beobachtet. Eliot (2001) fasst zusammen, dass Mädchen bereits in der ersten Lebenszeit „sozial empfänglicher“ sind und intensiver auf soziale Reize reagieren. Jungen sind dagegen „emotionaler“, aufgeregter und öfter quengelig. Bischof-Köhler (2002) berichtet Untersuchungsergebnisse, nach denen Jungen sich schon als Einjährige lieber grobmotorisch betätigen und Spielsachen zum Herumwerfen verwenden oder „dazu, andere zu verhauen“, Mädchen dagegen mehr feinmotorisches Geschick haben (S. 81).

Derartige Unterschiede können biologisch bedingt sein und möglicherweise mit dem Entwicklungsvorsprung der Mädchen zusammenhängen. Nicht auszuschließen ist allerdings, dass Forschungsergebnisse durch die Voreingenommenheit der Beobachter beeinflusst sind. Dies machen die bekannten, wenn auch nicht unumstrittenen „Baby X-Experimente“ deutlich, die zeigten, dass Eigenschaften und Gesichtsausdrücke unterschiedlich gedeutet werden, je nachdem ob ein Baby für ein Mädchen oder einen Jungen gehalten wird (kontrovers dazu Rendtorff, 2003, S. 57; Eliot, 2001, S. 448).

Deutlichere geschlechtstypische Unterschiede lassen sich erst im weiteren Verlauf der Entwicklung nachweisen. Auch hier sind die Angaben aber widersprüchlich. Unterschiedliche Aussagen gibt es zum Beispiel zur Frage der *Bevorzugung geschlechtstypischen Spielzeugs*. In einigen Studien wurde sie bereits sehr früh beobachtet, zum Teil schon gegen Ende des 1. Lebensjahres, von anderen dagegen erst gegen Ende des 2. Lebensjahres (vgl. Bischof-Köhler, 2002, S. 82f.; Campbell, Shirley & Caygill, 2002; Largo, 2001, S. 238). Einige Studien fanden auch im Kindergartenalter noch wenig geschlechtstypisches Verhalten (z.B. Hoffmann & Powlisha, 2001). Die Annahme liegt nahe, dass unterschiedliche Kontexte und Rahmenbedingungen die jeweiligen Ergebnisse erheblich beeinflussen.

Im Allgemeinen etwas später als die eben genannten Aspekte ist eine *Bevorzugung gleichgeschlechtlicher SpielpartnerInnen* zu beobachten, nämlich frühestens im zweiten, anderen Studien zufolge erst ab dem dritten Lebensjahr. In Überblicksarbeiten (Maccoby, 2000; Rohrman, 2008a; Trautner, 2002) wird davon ausgegangen, dass sich diese Tendenz frühestens ab dem Alter von drei Jahren entwickelt und erst gegen Ende der Kindergartenzeit und zu Beginn der Grundschule größere Bedeutung gewinnt. Ihren Höhepunkt erreicht die Tendenz zur Geschlechtertrennung gegen Ende der Grundschulzeit im Alter von neun bis zehn Jahren.

Parallel dazu entwickeln sich das Ausmaß, in dem Kinder *Geschlechterkategorien* verwenden, sowie das *Verständnis der Geschlechterstereotype*. Das „dramatische Anwachsen der Bedeutung der Geschlechterkategorien“ im Alter von

drei bis sechs Jahren stellt Trautner (2002) in den Kontext der altersgemäßen Tendenz, Dinge nach Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zu gruppieren, „wofür sich die Geschlechterkategorien aufgrund ihrer Invarianz und ihrer sozialen Gewichtung besonders eignen“ (S. 658). Gleichzeitig erweitern Kinder schnell ihr Wissen über die in ihrer Kultur mit der Geschlechterunterscheidung assoziierten Stereotype. Dabei entwickeln Kinder zunächst sehr rigide Ansichten. Im Grundschulalter werden die erworbenen Konzepte dann zunehmend differenziert und zumindest teilweise flexibler gesehen (ebenda, S. 659ff.).

Es lässt sich zusammenfassen, dass vor allem das dritte Lebensjahr für die Prozesse der Geschlechterdifferenzierung und der Entwicklung der Geschlechtsidentität eine besonders wichtige Phase ist. Dies wird oft wenig wahrgenommen, weil geschlechtstypische Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Jungen in diesem Alter noch eher gering sind.

Abbildung 1 gibt – bei allen methodischen Einschränkungen – einen Überblick zur zeitlichen Einordnung verschiedener Aspekte geschlechtsbezogener Entwicklung im Altersverlauf.

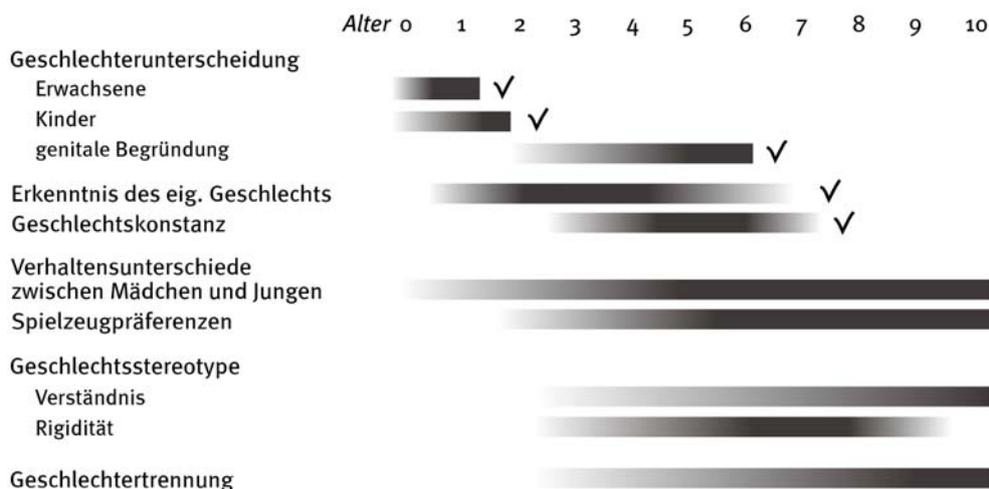


Abbildung 1: Geschlechtsbezogene Entwicklung im Altersverlauf (aus Rohrmann, 2008a, S. 96)

Die Ursachen von Geschlechterunterschieden im Kindesalter werden nach wie vor sehr kontrovers diskutiert. Insbesondere die Untersuchung sehr kleiner Kinder ist mit methodischen Schwierigkeiten konfrontiert, die die Ergebnisse angreifbar machen oder unterschiedliche Interpretationen zulassen. Biologisch begründete Ansätze sind in den letzten zwei Jahrzehnten wieder populärer geworden, bleiben aber umstritten, insbesondere dann, wenn Einzelergebnisse generalisiert werden. Erstaunlich wenig diskutiert wird in diesem Zusammenhang der in allen Altersgruppen festzustellende durchschnittliche Reifevorsprung von Mädchen, der zwar in der frühen Kindheit nicht so auffällig ist wie in der Vorpubertät, aber insbesondere in altershomogenen Gruppen nicht zu übersehen ist.

Im Bereich der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze, die z.T. bereits begrifflich so unterschiedlich sind, dass sich ihre theoretischen Konzepte und empirischen Ergebnisse kaum vergleichen lassen. Eine Trennung zwischen „kognitiven“ und „sozialisierungstheoretischen“ Ansätzen, wie sie z.B. Maccoby (2000) vornimmt, ist kaum möglich, da alle neueren Ansätze beide Aspekte berücksichtigen, wenn auch im Detail oft unterschiedlich.

Selbst unter führenden entwicklungspsychologischen ForscherInnen gibt es erhebliche Kontroversen zu grundlegenden Fragen. Strittig ist insbesondere, ob (bzw. in welchem Ausmaß) kognitive Entwicklungsschritte Voraussetzung für geschlechtstypisches Verhalten sind, oder ob soziale Einflüsse einer Ausbildung der frühen Geschlechtsidentität vorangehen. Außer Frage steht jedoch, dass die Umwelt entscheidend beeinflusst, wie Jungen und Mädchen ihr wachsendes Wissen von geschlechtsbezogenen Zusammenhängen in konkretem Verhalten zum Ausdruck bringen.

Von kognitionspsychologischer Seite wird angenommen, dass die Erkenntnis der eigenen Geschlechtszugehörigkeit Ausgangspunkt für die Tendenz zu geschlechtstypischem Verhalten ist (Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002, 2004). Bandura & Bussey (1999, 2004) gehen dagegen in ihrer sozialkognitiven Theorie der Geschlechterentwicklung davon aus, dass die Umwelt, insbesondere die Eltern, kleinen Kindern etliche Reize bereit stellt, die Welt als „vergeschlechtlichte Realität“ wahrzunehmen und sich entsprechend zu verhalten, noch bevor sie selbst erkennen, dass sie ein Mädchen oder ein Junge sind.

Obwohl Uneinigkeit darüber besteht, wie groß der Einfluss der Eltern im Rahmen der geschlechtstypischen Sozialisation ist, besteht weitgehend Übereinstimmung darin, dass Eltern und insbesondere Väter geschlechtstypisches Verhalten eher bestärken (vgl. im Überblick Fagot et al., 2000; Maccoby, 2000; Rendtorff, 2003). Fagot et al. (2000) fassen die vorliegenden Untersuchungen dahingehend zusammen, dass bessere und differenziertere Studien mehr Hinweise auf die Bedeutung der Eltern für die geschlechtstypische Sozialisation ergaben (S. 76). Die Autorinnen weisen darauf hin, dass es nötig sei, die Frage des Einflusses der Eltern konkreter auf bestimmte Entwicklungsphasen sowie spezifische Situationen zu beziehen. Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommen auch die Metaanalysen von Tenenbaum & Leaper (2002) sowie Lanvers (2004).

Fagot et al. (2000) nehmen an, dass viele Eltern in frühen Entwicklungsphasen möglicherweise besorgt sind, ob ihr Kind den kulturellen Anforderungen an sein Geschlecht genügt – auch im Sinne von Normalität. Wenn dieses Ziel erreicht ist, verhalten sie sich Jungen und Mädchen gegenüber weniger unterschiedlich. Ich vermute, dass sich manche dieser Eltern sogar darum bemühen, den in der weiteren Entwicklung in Erscheinung tretenden Tendenzen zur Stereotypisierung entgegen zu wirken.

Es verwundert, dass im Zusammenhang mit der Tendenz zur Geschlechtertrennung ein so grundlegendes Phänomen wie unterschiedliche Kleidung und Haarlänge von Mädchen und Jungen sowohl in der Forschung als auch in der Theorie kaum thematisiert wird, obwohl bekannt ist, dass sich Kinder vor allem an diesen Hinweisen orientieren, wenn sie Mädchen und Jungen

unterscheiden sollen (eine Ausnahme ist Oehmke (2005), die dies in einer Beobachtungsstudie im Kindergarten ausdrücklich mit erhebt). Da die meisten Eltern hier nicht nur von Beginn an deutliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen machen, sondern spätestens zu Beginn der Grundschulzeit auch Abweichungen nur noch begrenzt tolerieren, ist „das Äußere“ von Jungen und Mädchen im Ergebnis ein nahezu „binäres Phänomen“. Allerdings wird dies auf Seiten der Jungen weit deutlicher praktiziert und eingefordert als auf Seiten der Mädchen.

Stattdessen werden tatsächliche oder auch nur vermeintliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen von Eltern und ErzieherInnen, aber auch einigen WissenschaftlerInnen immer wieder vereinfachend mit biologischen Ursachen in Verbindung gebracht. Weit verbreitet ist zum Beispiel die Annahme vom größeren „Bewegungsdrang“ von Jungen (vgl. Bischof-Köhler, 2002). An dieser Stelle sind Ergebnisse eines Laborexperiments zu motorischen Fähigkeiten von Krabbelkindern von Mondschein, Adolph & Tamis-LeMonda (2000) interessant. Obwohl objektiv keine Fähigkeitsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen vorhanden waren, neigten die Mütter dazu, Jungen zu überschätzen, Mädchen dagegen zu unterschätzen. Dies bestätigt eine Aussage aus einer älteren Studie in Krabbelstuben von Schmauch (1987): „Für manche Eltern, nach meinem Eindruck häufiger für Mütter, muss der kleine Junge immer in Bewegung sein...“ (S. 112).

Ein entscheidender Kristallisationspunkt geschlechtsbezogener Entwicklung und Sozialisation ist die im Verlauf des Kindergartenalters zunehmende Tendenz zur Geschlechtertrennung, auf die im folgenden Abschnitt eingegangen wird. Zudem zeigen Forschungsergebnisse, dass der institutionellen Betreuung große Bedeutung für kindliche Konstruktionsprozesse von Geschlecht zukommt. Damit kommt dann auch das Geschlecht der pädagogischen Fachkräfte in den Blick.

3.2 Geschlechterinteraktionen unter Kindern

In der psychologischen und psychoanalytischen Theoriebildung zur geschlechtsbezogenen Entwicklung in der frühen Kindheit standen lange Zeit zum einen Einflüsse der Eltern und Beziehungen in der Kernfamilie im Vordergrund, zum anderen Faktoren der kognitiven Entwicklung. Weit weniger beachtet wurden Beziehungen unter Gleichaltrigen sowie insbesondere die institutionelle Betreuung von Kindern, obwohl wesentliche Aspekte geschlechtsbezogener Entwicklung dort möglicherweise deutlicher zu beobachten sind oder überhaupt erst zum Ausdruck kommen: die Trennung der Geschlechter und die unterschiedlichen Spiel- und Kommunikationsstile von Mädchen und Jungen.

In den neunziger Jahren kam es in der psychologischen wie auch in der sozialwissenschaftlichen Sozialisationsforschung zu einer Umorientierung, die die Bedeutung der Familie als zentraler Sozialisationsinstanz in Frage stellte. Wie in vielen anderen Bereichen der Sozialisation wird in der neueren US-amerikanischen Psychologie der Peergruppe für die Entwicklung geschlechtsbezogenen Verhaltens ein weit größerer Einfluss als bisher

zugeschrieben (vgl. Leaper, 1994; Maccoby, 2000; Ruble & Martin, 1998). Zum Teil wurde sogar die Auffassung vertreten, dass Eltern langfristig überhaupt keinen Einfluss auf das Verhalten ihrer Kinder haben: „Do parents have any important long-term effects on the development of their child's personality? This article examines the evidence and concludes that the answer is no” (Harris, 1995).

Auch in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung kam es zu Beginn der neunziger Jahre zu einem Perspektivenwechsel, der Kinder als Akteure und Experten ihrer Lebenswelt in den Mittelpunkt von Forschung rückte (vgl. Corsaro & Eder, 1990; für Deutschland: Kelle & Breidenstein, 1996; Honig, Lange & Leu, 1999). Die Peergruppe als eigenständiges Sozialisationsfeld und die unter Kindern entwickelten Umgangsformen und Handlungsperspektiven wurden vermehrt untersucht. Damit verbunden war in Deutschland eine Hinwendung zu detaillierteren, fallbezogenen und biographieorientierten Forschungsansätzen.

Die Verschiebung des Blickwinkels hin zu Interaktionen unter Kindern ist nicht zuletzt deshalb grundlegend für Aussagen zu geschlechtsbezogener Entwicklung, weil anstelle der individuell unterschiedlichen elterlichen Haltungen und Verhaltensweisen ein Gruppenphänomen in den Blick kommt, das nach Ansicht von ForscherInnen wie Maccoby eindeutig „binär strukturiert“ ist: die Geschlechtertrennung.

3.2.1 Zwei Welten von Mädchen und Jungen?

Wie bereits dargestellt, zeigen Kinder ab dem Alter von ungefähr drei Jahren die Tendenz, sich in Situationen, die nicht von Erwachsenen strukturiert werden, gleichgeschlechtlich zu gemeinsamen Aktivitäten wie Spielen zusammen zu schließen. Diese gleichgeschlechtlichen Präferenzen vertiefen sich mit dem Alter.

Die Interaktionsstile, die Mädchen und Jungen in ihren Gruppen entwickeln, unterscheiden sich so erheblich voneinander, dass Maccoby (2000) und eine Reihe anderer AutorInnen davon ausgehen, dass es bereits ab der frühen Kindheit gerechtfertigt ist, von „zwei Kulturen der Geschlechter“ zu sprechen, auch wenn sich nicht alle Kinder eindeutig in die zwei Kategorien einordnen lassen. Zwar wurde dieser These schon Ende der achtziger Jahre widersprochen (z.B. von Thorne, 1986; 1993; Krappmann & Oswald, 1995). Dennoch ist unumstritten, dass gleichgeschlechtliche Gruppen im Leben von Kindern eine große Bedeutung haben.

Wenn dieses Phänomen als entscheidender Ausgangspunkt geschlechtsbezogener Differenzierungen ernst genommen und daraus pädagogische Schlussfolgerungen abgeleitet werden sollen, muss der wissenschaftliche Blick das Zusammenleben von Mädchen und Jungen in Gruppen verstärkt in den Blick nehmen. Ist die Geschlechtertrennung wirklich so ausgeprägt, dass von „zwei Kulturen“ gesprochen werden kann? Welche Phänomene sind damit verbunden? Und: inwieweit werden entsprechende Überlegungen und insbesondere die Ergebnisse neuerer Untersuchungen in der pädagogischen Praxis aufgegriffen und umgesetzt?

Maccoby stellte in langjährigen Studien fest, dass eine große Mehrheit der Kinder im Freispiel bzw. in der Pause mit Angehörigen des eigenen Ge-

schlechts oder in gemischten Gruppen spielte, in denen zumindest ein gleichgeschlechtliches Kind dabei war. Die Hälfte der von ihr beobachteten Erstklässler spielte in der Pause nur mit Angehörigen des eigenen Geschlechts. Dieses Phänomen führt dazu, dass es bei den Verteilungen der Spielgefährten kaum Überschneidungen für die beiden Geschlechter gibt (Maccoby, 2000, S. 104). Nach Ansicht von Maccoby „kommt die Wahl des Spielgefährten einer binären Angelegenheit sehr nahe, wenngleich es bei jedem Geschlecht eine gewisse Varianz gibt“ (ebenda).

Als wesentliche Fragen benennt Maccoby in diesem Zusammenhang erstens die *Geschlechtertrennung* an sich, zweitens die *Unterschiede zwischen den Interaktionsstilen* von Mädchen- und Jungengruppen sowie drittens die *Asymmetrie*, d.h. die Tendenz von Jungen, die Geschlechtertrennung stärker zu betonen als Mädchen (Maccoby, 2000, S. 101).

Allerdings gab es bereits seit Ende der achtziger Jahre Kritik am Ansatz der „zwei Kulturen“. So wies Thorne (1986) darauf hin, dass die Bevorzugung des eigenen Geschlechts nicht statisch, sondern dynamisch und komplex sei und in nicht unerheblichem Ausmaß mit Kontextfaktoren zusammenhänge. Der dichotome Forschungsansatz führe zur Überbetonung von Unterschieden zwischen Geschlechtern und verstelle den Blick auf Differenzierungen innerhalb der Geschlechtsgruppen.

Außerdem wird die Bedeutung von zwischengeschlechtlichen Interaktionen und Geschlechterrelationen unterschätzt. Thorne war schon Anfang der neunziger Jahre der Ansicht, dass das Modell zweier separater und unterschiedlicher Kulturen nicht mehr zu halten sei („... has clearly outlived its usefulness“, Thorne, 1993, 107f.).

Alle Untersuchungen, die auch das Miteinander der Geschlechter in den Blick nehmen, zeigen, dass ein binäres Verständnis der Geschlechtertrennung im Sinne zweier unterschiedlicher, voneinander getrennten Kulturen unzutreffend ist oder zumindest zu kurz greift. Vielmehr finden vielfältige Interaktionen zwischen den Geschlechtern statt, die teilweise konstituierend für die Definition von Geschlecht und damit von großer Bedeutung für die Entwicklung der individuellen Geschlechtsidentität sind. Diese können die Grenzen zwischen den Geschlechtern betonen, sie können als heterosexuelle Verliebtheit diese Grenzen überschreiten – aber auch in gemischten Gruppen mit gemeinsamen Interessen oder in (nicht erotischen) Freundschaften zwischen Jungen und Mädchen die Bedeutung der Geschlechterunterscheidung relativieren.

Dabei fallen auch Überschreitungen der Geschlechtergrenze und gegen geschlechtliche Bezüge und Identifikationen ins Auge: Die Grenze zwischen Jungen- und Mädchenwelten ist durchlässig, sie ermöglicht nicht nur Abgrenzung, sondern auch Begegnungen und zeitweise Besuche oder dauerhaftes Verweilen auf der „anderen Seite“. Darüber hinaus ist das andere Geschlecht auch dann für Interaktionen in Gleichgeschlechtlichengruppen von Bedeutung, wenn es nicht anwesend ist, z.B. beim Austausch von Erfahrungen mit oder bei Fantasien vom anderen Geschlecht. Die Berücksichtigung dieser Faktoren relativiert und differenziert die Bedeutung der Geschlechtertrennung, ohne diese grundsätzlich in Frage zu stellen.

Zusammenfassend lassen sich folgende Formen des Miteinanders von Mädchen und Jungen beschreiben:

- Interaktionen, in denen das Geschlecht keine Rolle spielt;
- nicht-erotische Freundschaften;
- Strukturierung von gemeinsamen Spielsituationen mittels der Geschlechterunterscheidung (z.B. „Jungen gegen Mädchen“);
- „Spiele an der Grenze“: Necken, Ärgern, Streiten;
- „romantische“ Freundschaften, Verliebtheit;
- Einüben und Inszenierung traditioneller Geschlechtsstereotype;
- Überschreitungen der Geschlechtergrenze.

Diese Formen gehen z. T. ineinander über. Nicht selten ist es dabei eine Frage der Interpretation, wie eine konkrete Situation einzuschätzen ist. Deutlich wird dabei auch, dass aus einer rein quantitativen Erfassung von Spielsituationen bzw. Spielpartnerschaften keine eindeutigen Aussagen zum Verhältnis von Mädchen und Jungen gewonnen werden können. Ob eine gemeinsame Spielsituation der Tendenz zur Trennung der Geschlechter entgegenwirkt oder aber gerade dazu dient, diese Trennung herbeizuführen und symbolisch zu verdeutlichen, kann oft nur auf der konkreten inhaltlichen Ebene entschieden werden.

3.2.2 Aktuelle Forschung zur Geschlechtertrennung in der Kindheit

Ein umfassender Überblick über aktuelle empirische Forschung zu Ausmaß und Formen der Geschlechtertrennung ergibt ein überraschend heterogenes Bild (Rohrman, 2008a). Die meisten Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen sowie Befragungen von Kindern zeigen übereinstimmend, dass das Zusammensein mit Kindern des eigenen Geschlechts für einen großen Teil der Kinder im Kindergarten und noch mehr in der Grundschule sehr wichtig zu sein scheint.

Über Ausmaß und Bedeutung dieses Phänomens besteht aber große Uneinigkeit. Einzelne AutorInnen berichten sogar, dass Kinder das Spiel in geschlechtsgemischten Gruppen dem in getrennten Gruppen vorziehen. Die meisten Studien zeigen jedoch, dass Kinder ihre Zeit überwiegend in geschlechtshomogenen Gruppen verbringen, wenn die quantitativen Angaben dazu auch sehr unterschiedlich sind.

Fabes, Martin & Hanish (2004) fassen die Ergebnisse ihrer Studien dahingehend zusammen, dass das Spiel in geschlechtshomogenen Gruppen nachweisbare Sozialisationseffekte hat, das Spiel in gemischtgeschlechtlichen Gruppen dagegen nicht. Sie meinen daher: „Gleichgeschlechtliche Peer-Interaktionen stellen den primären Peer-Sozialisationskontext für junge Kinder bereit“ (S. 261, Übersetzung T.R.). Jungen und Mädchen strukturieren ihre Peerbeziehungen und sozialen Netzwerke unterschiedlich und werden in diesen Bezügen zu unterschiedlichen Formen des Spiels angeregt. Dieses Phänomen, behaupten die AutorInnen, würde nicht nur in den USA beobachtet, sondern sei durch kulturvergleichende Untersuchungen als „universell“ belegt.

Die Belege für diese Annahme sind allerdings nicht so eindeutig wie diese Aussagen suggerieren. Schon der Vergleich verschiedener quantitativer Beobachtungsstudien zeigt, dass sich die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen zum Thema erheblich voneinander unterscheiden. Diese Unterschiede können unterschiedliche kulturelle, institutionelle und situative

Kontexte widerspiegeln, aber auch durch die jeweiligen Fragestellungen und Untersuchungsmethoden bedingt sein. Die statistischen Ansätze und Berechnungen der quantitativ orientierten Untersuchungen sind so unterschiedlich, dass ein direkter Vergleich der Ergebnisse meist nicht möglich ist. Noch mehr gilt diese Relativierung für qualitative Verfahren. Deutlich wird daran, dass Wissenschaft die Phänomene, die sie erklären will, zumindest teilweise selbst konstruiert (vgl. Rohrman, 1996).

Diese Relativierung bedeutet aber nicht, dass die Geschlechtertrennung lediglich ein methodisches Artefakt ist. Die meisten Untersuchungen sind sich darin einig, dass Kinder tendenziell geschlechtshomogene SpielpartnerInnen bevorzugen. Die Analyse der Ursachen, Funktionen und Folgen der Geschlechtertrennung muss aber genauer die jeweiligen Ausprägungen und konkreten Rahmenbedingungen dieses Phänomens in den Blick nehmen.

Eine wesentliche Variable ist dabei das Alter. Deutsche Studien in altersübergreifenden Gruppen von Kindertagesstätten ergaben, dass geschlechtstrennte Gruppen insbesondere von Gleichaltrigen gebildet werden. Beim Spiel unterschiedlich alter Kinder spielt die Geschlechtertrennung dagegen eine geringere Rolle (Niesel, Griebel & Minsel, 2004; Riemann & Wüstenberg, 2004).

Allgemein wird angenommen, dass die Tendenz zur Geschlechtertrennung mit dem Alter bis zum Ende des Grundschulalters zunimmt. Die Belege dafür sind allerdings eher dürftig, da es kaum neuere Beobachtungsstudien im Grundschulalter gibt. Auch differenzierte Längsschnittstudien fehlen. Die Frage bleibt daher offen, ob die Tendenz zur Geschlechtertrennung in der mittleren Kindheit tatsächlich generell zunimmt oder sich eher individuell und kontextabhängig ausdifferenziert, wie Untersuchungen von Krappmann & Oswald (1995) und Breidenstein & Kelle (1998) nahe legen.

Untersuchungen aus Kindertageseinrichtungen in Luxemburg, die eine deutlich geringere Tendenz zur Geschlechtertrennung ergaben, weisen zudem darauf hin, dass ein wesentlicher Teil der geschlechtshomogenen Spielsituationen nicht Gruppen, sondern das Spiel in Paaren betrifft (Hartmann, Mühlegger & Hanifl, 1998; Hartmann, Mühlegger, Schneider & Röhl, 1999). Dies passt zum Ergebnis anderer Untersuchungen, nach denen insbesondere der „beste Freund“ bzw. die „beste Freundin“ in der Regel gleichgeschlechtlich sind. Die in amerikanischen Studien diskutierten problematischen Aspekte geschlechtshomogener Gruppen wie z.B. unterschiedliche Kommunikations- und Konfliktstile beziehen sich aber oft auf Gruppensituationen.

Die Annahme Maccobys (2000), dass die Geschlechtertrennung im Kindesalter so ausgeprägt ist, dass sie als „binäres Phänomen“ anzusehen sei, muss vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse deutlich relativiert werden. Stattdessen haben – und darauf weist ja auch bereits Maccoby hin – Kontextfaktoren einen entscheidenden Einfluss auf Ausmaß und Charakter der Geschlechtertrennung. Sie ist weder „naturgegeben“ noch eine zwangsläufige Folge der kognitiven Entwicklung, sondern in großem Ausmaß kontextabhängig sowie auf komplexe Weise mit anderen Aspekten geschlechtsbezogener Entwicklung sowie den gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen verknüpft (Rohrman, 2008a).

Insbesondere ethnografische und kulturvergleichende Studien machen deutlich, dass die Tendenz zur Geschlechtertrennung wesentlich mit spezifischen Situationskontexten zusammenhängt. Erst aus dem jeweiligen Kontext geht hervor, welchen sozialen Sinn eine von den Kindern aktiv vorgenommene Geschlechterunterscheidung und ggf. -trennung für sie hat.

Die Tendenz zur Geschlechtertrennung wird also sowohl von individuellen Faktoren als auch von strukturellen Rahmenbedingungen, kulturellen und ethnischen Unterschieden und Machtverhältnissen beeinflusst. In manchen Kontexten scheint weniger eine Trennung zwischen Mädchen- und Jungenwelten vorzuliegen, sondern eine Trennung zwischen den älteren und größeren Jungen einerseits, den Mädchen und jüngeren (oder auch: unsportlicheren) Jungen andererseits.

Darüber hinaus spielen im Alltag das Zusammensein mit Kindern des anderen Geschlechts sowie für einen Teil der Kinder auch gegengeschlechtliche Freundschaften eine wichtige Rolle. Verschiedene Untersuchungen weisen darauf hin, dass geschlechtsübergreifendes Spiel und Freundschaften in Familie und Nachbarschaft häufiger sind als in der Schule; die Aussagen zum Spiel auf Spielplätzen sind unterschiedlich (vgl. Fagot, Rodgers & Leinbach, 2000; Maccoby, 2000; Rendtorff, 2003; Thorne, 1993). Beobachtungen in bestimmten Kontexten lassen sich also nicht verallgemeinern. Dass viele Untersuchungen zu ähnlichen Ergebnissen kommen, kann auch mit den ähnlichen Kontexten zusammenhängen (nämlich vor allem pädagogische Institutionen für weiße Mittelschichtkinder).

Viele Kontextfaktoren wurden bislang kaum oder gar nicht systematisch in ihrer Bedeutung für die Tendenz zur Geschlechtertrennung untersucht. Eine zusammenfassende Bewertung ist daher zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht möglich. Viele Hinweise deuten allerdings darauf hin, dass die Tendenz zur Geschlechtertrennung stärker in unübersichtlichen, anonymen Kontexten zu beobachten ist. Dies unterstreicht, dass die *Orientierungsfunktion* der Geschlechtertrennung Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen und Forschungsarbeiten sein sollte.

3.2.3 Unterschiedliche Interaktionsstile von Mädchen und Jungen

Warum sollte man überhaupt wegen der Geschlechtertrennung beunruhigt sein? fragen Fagot et al. (2000) provokativ (wie auch viele Eltern und PädagogInnen). Sie geben zur Antwort, dass Individuen ein breites Repertoire von Fähigkeiten benötigen und in der Lage sein müssen, mit Männern *und* Frauen zusammenzuarbeiten, um in modernen komplexen Gesellschaften erfolgreich sein zu können. Wenn es stimmt, dass Jungen und Mädchen in ihren „getrennten Welten“ auf geschlechtstypische Verhaltensweisen eingengt werden, dann verhindert die Tendenz zur Geschlechtertrennung, dass Kinder ein solch breites Verhaltensrepertoire entwickeln können.

Unterschiede zwischen Mädchengruppen und Jungengruppen sind inzwischen vielfach untersucht und belegt worden. Der folgende Überblick fasst seit Jahrzehnten bekannte Aussagen zu geschlechtstypischem Verhalten zusammen (vgl. Maccoby, 2000; Fabes et al., 2004):

- *Spielinteressen*: Mädchen und Jungen haben unterschiedliche Spielvorlieben und Interessen. Dies lässt sich nicht zuletzt an der unter-

schiedlichen Nutzung von Spielbereichen beobachten („Mädchen am Basteltisch, Jungen in der Bauecke“ oder „Jungen spielen Fußball, Mädchen Gummitwist“).

- *Spielverhalten*: Jungen spielen aktiver, raumgreifender, wilder und riskanter als Mädchen. Toben, Raufen und Kämpfen ist eine Domäne der Jungen. Mädchen arrangieren sich eher mit räumlichen Gegebenheiten und ziehen sich zurück, wenn es ihnen zu wild wird.
- *Gruppengröße*: Jungen spielen mehr in größeren Spielgruppen, wogegen für Mädchen kleine Gruppen und die „beste Freundin“ bedeutender sind.
- *Soziale Beziehungen*: Mädchen bemühen sich mehr um Kooperation und Harmonie. Jungen zeigen mehr Dominanzverhalten; ihnen ist wichtig, klare Hierarchien in ihren Gruppen zu etablieren („Wer ist der Boss?“).
- *Gesprächsstile*: Mädchen sprechen mehr und offener über sich selbst als Jungen, und ihre Kommunikation ist mehr von Wechselseitigkeit geprägt. Jungen sprechen weniger, sie äußern mehr Befehle und Drohungen, und es macht ihnen Spaß, mit sexuellen Ausdrücken und Schimpfworten zu provozieren.
- *Konfliktverhalten*: Jungen zeigen mehr offene Aggression untereinander und testen Regeln und Grenzen von Autoritätspersonen mehr aus. Mädchen bringen Aggression eher indirekt zum Ausdruck, und ihre Konflikte sind oft langwieriger. Sie schließen eher andere Mädchen aus ihren Gruppen aus („du bist nicht mehr meine Freundin“).
- *Bezug zu Erwachsenen*: Jungen entfernen sich mehr von der Aufsicht der Erwachsenen. Mädchen bevorzugen dagegen Aktivitäten, die von Erwachsenen strukturiert werden und/oder von klaren sozialen Regeln bestimmt sind.

Viele dieser Aussagen beruhen allerdings auf älteren Studien, vielfach aus den siebziger und achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts, und es ist nicht immer klar, inwieweit es sich dabei um übertriebene Generalisierungen und Klischees handelt. Einen Überblick über Untersuchungen zu Erscheinungsformen und Unterschieden der Interaktionen in Mädchen- und Jungengruppen hat Maccoby (2000) vorgelegt. Dabei relativiert sie einige der oben genannten Aussagen und warnt davor, die geschilderten Differenzen überzubewerten. So stellt sie dar, dass sich Gespräche in Mädchen- und Jungengruppen in vieler Hinsicht ähneln und nur bei bestimmten Themen deutlich unterscheiden.

Eine ausführliche Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zu allen genannten Bereichen würde den Rahmen dieser Expertise sprengen. Lediglich auf den Bereich des Konfliktverhaltens soll an dieser Stelle noch weiter eingegangen werden.

3.2.4 Geschlechtstypisches Konfliktverhalten von Kindern

Schon bei Einjährigen ist zu beobachten, dass Jungen häufiger Konflikte beginnen und häufiger deren Opfer sind. In der weiteren Entwicklung zeigen sie mehr körperliche Aggression, wogegen sich aggressives Verhalten bei Mädchen oft auf verbale und symbolische Formen beschränkt. Mädchen

wiederum zeigen mehr kooperatives und pro-soziales Verhalten als Jungen. Dass Jungen deutlich häufiger als Mädchen in körperliche Auseinandersetzungen verstrickt sind, ist durch viele Untersuchungen belegt (vgl. Rohrmann & Thoma, 1998; van Dieken, Rohrmann & Sommerfeld, 2004; Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention, 2007; Bienek & Stoklossa, 2007).

Nach wie vor wird allerdings oft übersehen, dass Jungen nicht nur häufiger Täter, sondern auch häufiger *Opfer* aggressiver Auseinandersetzungen sind, da ein Großteil der aggressiven körperlichen Auseinandersetzungen von Kindern *unter Jungen* stattfindet. Dabei spielen die Peergruppen der Jungen eine entscheidende Rolle für die Ausprägung aggressiven Verhaltens. Rohrmann & Thoma (1998) stellen fest, dass die Normen und sozialen Umgangsweisen der Jungen untereinander manche Formen der Aggression tolerieren oder sogar ermutigen.

Kulturvergleichende Untersuchungen stellen die Universalität der oft geschilderten geschlechtstypischen Unterschiede im Konfliktverhalten jedoch in Frage. Aydt & Corsaro (2003) berichten, dass ein wichtiger Bestandteil der Peerkulturen italienischer Kinder angeregte Debatten unter Gleichaltrigen („discussione“) sind, an denen Mädchen und Jungen gleichermaßen (und ähnlich durchsetzungsstark) teilnehmen. Kyratzis & Guo (2001) fassen Untersuchungen von afroamerikanischen und Latino-Mädchen aus der Arbeiterklasse sowie von taiwanesischen und chinesischen Kindern dahingehend zusammen, dass Mädchen aus diesen Gruppen – im Gegensatz zu dem für Mädchen typisch geltenden Verhalten – in verbalen Auseinandersetzungen häufig direkt und selbstsicher auftraten.

Auch die Ergebnisse eines DJI-Projekts zum *Konfliktverhalten von Kindern im Kindertagesstätten* (Dittrich, Dörfler & Schneider, 2001) zeichnen ein differenziertes Bild des Konfliktverhaltens von Mädchen und Jungen. Die Forscherinnen kritisieren, dass viele Aussagen zu Geschlechterunterschieden im Konfliktverhalten sowohl den interaktiven Kontext als auch das interpersonale Verstehen zu wenig in Betracht ziehen. Sie stellten in ihren Feldbeobachtungen fest, dass Raum- und Materialangebote wie auch das institutionelle Setting Spielformen, Aushandlungsthemen und Konfliktstrategien von Mädchen und Jungen erheblich beeinflussen (S. 198).

Die Autorinnen ziehen das Fazit, dass eine differenziertere Analyse von Aushandlungsprozessen unter Kindern dazu führt, dass Geschlechterunterschiede „verschwimmen“: „Sie bleiben zwar als Farbmuster erkennbar, gehen jedoch mit anderen Farben neue Verbindungen ein und ergeben am Ende ein verschwommenes, vielfarbiges Bild“ (S. 203).

3.2.5 Funktionen der Geschlechtertrennung

Als zentraler Schlüssel für ein Verständnis der Prozesse um die Geschlechtertrennung kann die Frage nach der *Funktion* angesehen werden, die eine Separierung vom anderen Geschlecht für die Mädchen und Jungen selbst hat. Dieser Begriff ist möglicherweise besser als die Frage nach „Ursachen“ oder „Folgen“ der Geschlechtertrennung geeignet, eine gemeinsame Ebene für unterschiedliche theoretische Zugänge zu ermöglichen (Rohrmann, 2008a). Dazu gehören Fragen danach, wann, warum und wie Jungen und

Mädchen selbst die Geschlechterunterscheidung betonen und wann nicht.

Ethnografische Forschungen sowie Untersuchungen zur Erhebung der Kinderperspektive stellen dazu inzwischen einiges Wissen bereit. Allerdings wurden dabei zumeist Grundschulkinder untersucht (z.B. Breidenstein & Kelle, 1998; Kyratzis, 2002; Schultheis, Ströbel-Eisele & Fuhr, 2006; Michalek, 2006). Im Elementarbereich liegen weniger derartige Untersuchungen vor (Aydt & Corsaro, 2003).

Als zentral ist dabei zunächst die Orientierungsfunktion der Geschlechtertrennung anzusehen. Diese steht zunächst im Zusammenhang mit der „Entdeckung des Geschlechtsunterschiedes“ im Verlauf der kognitiven Entwicklung. Das Ausmaß, in dem eine Unterscheidung nach Geschlecht zur Orientierung verwendet wird, hängt dabei in starkem Maße vom jeweiligen Kontext ab. Geschlechtshomogene Gruppen geben zudem Schutz und Sicherheit, nicht zuletzt angesichts der Verunsicherungen durch antizipierte und fantasierte Sexualität.

Kinder gleichen Geschlechts können sich oft besser aufeinander einstimmen und erleben in der Gruppe Zugehörigkeit und Solidarität. Nicht zuletzt ist ein wichtiger Faktor der Spaß, den Jungen bzw. Mädchen miteinander haben, wenn sie für sich sind. Schließlich – und das wird in pädagogischen Diskussionen oft vernachlässigt – ermöglichen eigenaktive und ungestörte (!) Gruppen von Kindern angesichts der Pädagogisierung kindlicher Lebenswelten wichtige Freiräume für kindliche Entwicklung.

Gleichzeitig werden in den Gleichgeschlechtlichengruppen stereotype Verhaltensweisen und Einstellungen gelernt oder zumindest verstärkt und die gesellschaftliche Geschlechterhierarchie eingeübt. Problematisch sind insbesondere die „enorme Sozialisationswirkung in Richtung traditionelle Stereotype“, wie es in einer Gruppendiskussion formuliert wurde, der große Normierungsdruck und Prozesse der Ab- und Ausgrenzung, die für zumindest einen Teil dieser Gruppen charakteristisch sind. Problematische Folgen der unterschiedlichen Kommunikationsstile für das Miteinander der Geschlechter, wie sie von Maccoby (2000) thematisiert werden, sind bereits im Kindergartenalter in Konflikten zwischen Mädchen und Jungen und in der Dominanz von Jungen zu erkennen.

Kritisch werden dabei von vielen AutorInnen insbesondere die Interaktionen und Lernerfahrungen in den Peergruppen der *Jungen* gesehen, was sich im Übrigen im Jugend- und Erwachsenenalter fortsetzt. In ihnen treten schwierige Verhaltensweisen häufiger auf, und zudem finden verhaltensauffällige Jungen oft zueinander. Die Gruppen der Jungen lassen sich aus dieser Sicht als ein Ort der Konstruktion problematischer Männlichkeiten bezeichnen (MacNaughton, 2000; Browne, 2004).

Die verbreitet kritische Einschätzung insbesondere der Jungengruppen wird allerdings durch die Thematisierung der institutionellen Strukturen relativiert. Jungen wie Mädchen haben es im Alltag überwiegend mit Frauen zu tun, die möglicherweise jungentypisches Verhalten nicht verstehen und im Konfliktfall sanktionieren.

Erst aus der Analyse des jeweiligen Kontexts kann ersichtlich werden, welche Bedeutung geschlechtshomogene Gruppen für einzelne Jungen oder Mädchen in einer aktuellen Situation haben. Dann können Hintergründe problematischer Konstellationen und Entwicklungen deutlich werden, aber

auch das positive Potential, das in geschlechtshomogenen Gruppen liegt. Nach Ansicht von ExpertInnen aus Genderforschung und Praxis der geschlechtsbewussten Pädagogik werden diese oft zu wenig wahrgenommen – eine Kritik, der sich Forschung und Praxis stellen müssen.

Geschlechtsstereotype Erwartungen der Erwachsenen, insbesondere der Eltern, haben entscheidenden Einfluss auf geschlechtsbezogene Einstellungen, Interessen und Verhaltensweisen von Kindern. Diese wiederum können die Tendenz zur Geschlechtertrennung verstärken. In diesem Zusammenhang ist entscheidend, geschlechtsstereotypes Verhalten und die Geschlechtertrennung nicht als voneinander unabhängig zu betrachten. Dass beides nicht immer miteinander einhergeht, ist strukturell begründet: Die Tendenz zur Geschlechtertrennung ist entscheidend ein Gruppenphänomen, wogegen individuelle geschlechts(un)typische Verhaltensweisen eine große Bandbreite haben können. Beide Aspekte stehen aber auf vielfältige Weise in Wechselwirkung miteinander.

Peergruppen von Kindern stellen nicht nur eine direkte Sozialisationsinstanz für Jungen und Mädchen dar, sondern wirken auch auf Familie und auf pädagogische Institutionen zurück. Eltern müssen sich z.B. mit den in den Gruppen von Jungen und Mädchen angeregten Interessen und Kommunikationsstilen auseinandersetzen. Institutionen müssen darauf reagieren, dass Mädchen bzw. Jungen bestimmte Bereiche „besetzen“ oder auch als Gruppe pädagogische Fachkräfte provozieren und damit eine (mehr oder weniger pädagogische) Reaktion provozieren. Die Wechselwirkungen zwischen der individuellen Identitätsentwicklung und den Gruppenprozessen in Kindertageseinrichtungen sind Fachkräften allerdings oft nur wenig bewusst.

Die geschlechtsbezogenen Strukturen der Kinderwelten, zu denen sowohl Gleichgeschlechtlichengruppen als auch geschlechtsbezogene Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen gehören, sind die erste öffentliche „Bühne“, auf der Kinder sich als Jungen und Mädchen präsentieren („doing gender“). Sie stellen einen entscheidenden Faktor kindlicher Entwicklung dar, dessen zentrale Bedeutung nicht zuletzt die Pädagogik im Vor- und Grundschulalter berücksichtigen muss.

3.3 Gender, Ethnie und Migration

Bislang kaum in den Blick der Forschung im Elementarbereich gelangt sind die Zusammenhänge von Geschlecht, Ethnie und Migration. Zwar liegen Forschungsarbeiten zu Migration, Bildung und Erziehung vor sowie speziell solche zu Migration und Geschlecht ab dem Schulalter (vgl. Bednarz-Braun & Heß-Meining, 2004; Herwartz-Emden, 2008), nicht aber entsprechende Untersuchungen im Elementarbereich. Aktuelle Veröffentlichungen zu Geschlechterverhältnissen in den Familien von Migranten geben interessante Einblicke in Vaterschafts- und Mutterschaftskonzepte insbesondere der zweiten Generation von MigrantInnen (vgl. Herwartz-Emden & Waburg, 2008; Tunç, 2008), befassen sich aber kaum mit Fragen der frühkindlichen Betreuung und Bildung. Umgekehrt berücksichtigen die vorliegenden Kon-

zepte interkultureller Bildung im Elementarbereich die Genderthematik kaum – nicht zuletzt deshalb, weil dazu kaum Forschung vorliegt.

Forschung, die gezielt die Perspektive der Kinder einbezieht, gibt es zu diesem Zusammenhängen noch weniger. Das DJI-Projekt Multikulturelles Kinderleben (2000) untersuchte soziale Netze und Freundschaften ausländischer Kinder im Alter von 5-11 Jahren durch Befragungen in drei deutschen Großstädten. Festgestellt wurde, dass „beste Freunde“ fast alle vom gleichen Geschlecht waren, was auch in der geschlechtsspezifischen Wortwahl bei der Charakterisierung der Freunde deutlich wurde. Auf den Aspekt geschlechtshomogener *Gruppen* wurde dabei leider nicht eingegangen.

Neben vielen Erwartungen und Eigenschaften von Freunden, die von beiden Geschlechtern gleichermaßen formuliert wurden, gab es auch Unterschiede: „Die Mädchen betonen bei Freundinnen mehr das Sich-Verstehen, Jungen den Freund, der alles mitmacht und der einen auch körperlich verteidigt“ (S. 59). Unterschiede zwischen den Geschlechtern gab es außerdem bei der Zusammensetzung multikulturell gemischter Freundeskreise, die nach den Ergebnissen der Studie für Kinder dieser Altersgruppe insgesamt im Vordergrund stehen. Jungen berichteten häufiger von kulturell gemischten Freundeskreisen als Mädchen; bei den Mädchen gab eine große Gruppe, die keine deutschen Freundinnen nannte oder bei manchen Freundinnen nichts über die Herkunft der Familie wusste (ebenda, S. 55f).

Statistische Daten weisen auf die große Bedeutung der Thematik hin – wie zum Beispiel, dass jedes fünfte Kindergartenkind mindestens ein Elternteil hat, das aus einem ausländischen Herkunftsland kommt (vgl. Wagner, 2008, S. 217; dabei sind die Kinder von eingebürgerten Migranten sowie die aus Aussiedlerfamilien noch nicht berücksichtigt). Das Konsortium Bildungsberichtserstattung (2006) gibt sogar an, dass 2005 ein Drittel der Kinder unter sechs Jahren einen Migrationshintergrund aufwies. In der Praxis bedeutet dies, dass in etlichen Kindertageseinrichtungen, insbesondere in den sozialen Brennpunkten der Großstädte, inzwischen die überwiegende Mehrheit der Kinder einen Migrationshintergrund hat. Die Mehrzahl dieser Kinder ist allerdings in Deutschland geboren.

Erzieherinnen bringen Probleme mit geschlechtstypischem Verhalten von Kindern immer wieder mit deren kulturellen Hintergrund in Verbindung. Verbreitet ist das Klischee vom „kleinen türkischen Macho“, auf den Erzieherinnen oft gleichermaßen wütend wie hilflos reagieren. Auch das Mädchen, das seinen Bruder von vorn bis hinten bedient und damit die Bemühungen der Erzieherinnen um Gleichbehandlung zunichte macht, wird oft erwähnt. Mehr Überraschung löst es aus, wenn z.B. männliche Erzieher von manchen Migranten nicht als Autorität akzeptiert werden – weil es in ihrer Herkunftskultur undenkbar ist, dass ein „richtiger Mann“ im Kindergarten arbeitet.

Herwartz-Emden et al. (2008) stellen fest, dass Migrantenfamilien und ihre Sozialisationsbedingungen tendenziell als „defizitär“ oder als problematisch gesehen werden, obwohl die Migrationsforschung längst gezeigt hat, dass derartige Vorstellungen „unhaltbar“ seien (S. 22). Nach wie vor sind Vorurteile verbreitet wie die, „dass die Erziehungsvorstellungen der eingewanderten Eltern nicht mit den deutschen Erziehungszielen und Normen in Einklang zu bringen seien“ oder „dass vor allem die Durchsetzung rigider,

geschlechtsspezifischer Normen in den Familien zu einer grundsätzlichen Benachteiligung der Mädchen, Frauen, Töchter und Schwestern führe“ (ausführlich Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004, S. 126). Die aktuelle Migrationsforschung zeichnet dagegen inzwischen ein differenzierteres Bild der in Deutschland lebenden Migrantengruppen.

Migrantenfamilien in Deutschland haben sich in den letzten Jahrzehnten im Hinblick auf die Verteilung von Entscheidungsmacht, die Aufgabenverteilung und den Typ der Familienstruktur erheblich verändert. Aber selbst die sogenannten „traditionellen Familienstrukturen“ von Einwanderern im Herkunftsland entsprechen nicht den verbreiteten Klischees. „Vergleichende Untersuchungen belegen, dass das Selbstkonzept, aber auch das Frauenbild von Einwanderinnen, die aus weniger industrialisierten Gesellschaften und sog. traditionellen Verhältnissen stammen, wesentlich geringer durch Abhängigkeiten vom Mann gekennzeichnet ist als das westlicher Frauen (...). Darüber hinaus lässt sich weder ihr Selbstbild noch ihr Frauenbild durch westliche Polarisierungen charakterisieren. Ebenso lässt sich für männliche Migranten nachweisen, dass sie nicht schlicht autoritärer oder patriarchalischer gesinnt sind als westliche Männer“ (Herwartz-Emden, et al., S. 23f.).

So ist bemerkenswert, dass es für viele Frauen mit Migrationshintergrund selbstverständlicher als für viele deutsche Frauen ist, neben der Familienarbeit einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie wird in Migrantenfamilien weniger in Frage gestellt als in der deutschen Tradition der „guten Mutter“, die zugunsten der Kinder auf Berufstätigkeit verzichtet (ebenda; vgl. Herwartz-Emden & Waburg, 2008).

In Bezug auf Jungen und Mädchen aus Migrantenfamilien ist bemerkenswert, dass diese mit zunehmendem Alter weniger traditionelle Einstellungen und stärker egalitärpartnerschaftliche Ansichten vertreten (vgl. Herwartz-Emden, 2008, S. 25) – wie auch deutsche Kinder. Die besondere Betonung geschlechtsstereotyper Einstellungen durch junge Kinder ist damit teilweise ein entwicklungspsychologisches Phänomen, das bei Kindern mit Migrationshintergrund insbesondere aus dem türkisch-islamischen Raum aber oft ausschließlich als kulturell bedingt gedeutet wird.

Es ist inzwischen bekannt, dass es erhebliche Bildungsdiskrepanzen zuungunsten von Kindern aus Migrantenfamilien gibt. Herwartz-Emden et al. (2008, S. 70ff.) setzen sich umfassend mit Ursachen von Bildungsungleichheit auseinander und untersuchen dabei zum einen schulstrukturelle Bedingungen, zum anderen situationale und kontextuale Einflüsse, die mit den Konzepten der sogenannten „Stereotypen-Bedrohung“ (stereotype threat) und den „Erwartungseffekten“ umschrieben werden. Insbesondere die letzten beiden Konzepte lassen sich möglicherweise auch auf den Bereich Kindertageseinrichtungen übertragen. Entsprechende Untersuchungen im Elementarbereich fehlen jedoch bislang völlig.

Vor dem geschilderten Hintergrund müsste dieses Kapitel wesentlich umfangreicher sein. An dieser Stelle fehlt differenzierte Forschung, die vorhandenes Wissen z.B. über Geschlechterverhältnisse in verschiedenen kulturellen Hintergründen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen nutzbar macht. Nicht zuletzt geht es dabei auch um kulturelle Unterschiede in Einstellungen zu frühkindlicher Betreuung und Bildung.

3.4 Kindertageseinrichtungen als Sozialisationsinstanz

Kindertageseinrichtungen sind der erste „öffentliche Ort“, an dem Jungen und Mädchen einen großen Teil ihrer Zeit verbringen und mit vielen anderen Jungen und Mädchen zusammenkommen. Sie sind die „Bühne“, auf der die bisher geschilderten Prozesse inszeniert und erlebt werden.

Neben Tageseinrichtungen für Kinder gibt es zahlreiche weitere Einrichtungen, in denen mit kleinen Kindern gearbeitet wird: Frühförderung, Familienbildungsstätten, Sportvereine, Musikschulen und Freizeitvereine... Auch hier macht es Sinn, das Verhalten von Jungen und Mädchen aus der Genderperspektive zu reflektieren, was bislang kaum geschieht. Kindertageseinrichtungen haben aber eine besondere Bedeutung, weil sie für einen Großteil der Kinder wesentlichster Sozialisationsraum neben der Familie sind und Kinder täglich viele Stunden dort verbringen.

Geschlechtstypisches Verhalten insbesondere der älteren Kinder ist im Kindergarten häufig zu beobachten und prägt den Alltag entscheidend mit. Schon vor dreißig Jahren wurde dies gelegentlich reflektiert, meist mit dem Ziel, diesen Unterschieden entgegenzuwirken. Im Vordergrund stand das Ziel einer „Gleichbehandlung“ von Jungen und Mädchen, das heute Bestandteil vieler Ausbildungs- und Rahmenpläne geworden ist (siehe Kapitel 5.1). Analysen des Kindergartens als „gendered institution“ (Rabe-Kleberg 2003) machen allerdings deutlich, dass dieser in seiner etablierten Form kaum in der Lage ist, geschlechtstypischen Festlegungen grundlegend entgegenwirken zu können.

Dies zeigt sich schon bei der Frage, welche Funktion Kindertageseinrichtungen für die Situation von Frauen und Männern in der bundesdeutschen Gesellschaft haben. Dienen sie der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, ermöglichen sie Müttern eine sinnvolle berufliche Tätigkeit und fördern die Beteiligung von Vätern an der Kindererziehung? Die große Verbreitung von Halbtageseinrichtungen sowie der Mangel an Krippen- und Hortplätzen zeigen, dass der staatlichen Planung im Bereich der Kinderbetreuung zumindest in Westdeutschland nach wie vor ein Familienmodell zu Grunde liegt, das schlechte berufliche Möglichkeiten für Frauen mit verursacht, zumindest ihnen aber nicht entgegenwirkt. Damit haben Kitas lange Zeit das Modell der „Versorgerehe“ gefördert, in der der Mann arbeiten geht und die Frau bestenfalls „hinzuverdient“.

Mit den neuen Regelungen beim Elterngeld und dem aktuellen Ausbau von Betreuungsplätzen von Kindern unter drei Jahren scheint politisch nun eine andere Richtung eingeschlagen worden zu sein. Allerdings soll ein großer Teil dieser Betreuungsplätze von Tagesmüttern abgedeckt werden. Zudem kommen angesichts des rasanten Ausbaus der Krippenplätze Fragen der *Qualität* der Kinderbetreuung, die gerade in diesem Alter entscheidend sind, in der öffentlichen Debatte bislang zu kurz. Aktive Initiativen zur Beteiligung von *Vätern* an der Kindererziehung gehen von Kindertageseinrichtungen bislang nur selten aus.

Die Beziehungen von Menschen in Institutionen sind von geschlechtsbezogenen Mustern geprägt. Wie Weiblichkeit und Männlichkeit „konstruiert“ werden, hängt vom *Geschlechtersystem* der jeweiligen Lebenswelt ab. Unter Bezug auf Connell (1999) bezeichnen Rohrmann & Thoma (1998) damit „die Art und Weise, in der z.B. in einer Institution Männlichkeit und Weiblichkeit bestimmt wird, d.h. welches Verhalten von Männern und Frauen hier erwartet wird“ (S. 109).

Das Geschlechtersystem von Kindertageseinrichtungen ist davon geprägt, dass diese ein „weiblicher Raum“ sind, d.h. sie sind durch die Dominanz von Frauen, typisch weibliche Beziehungsmuster und Gestaltungsmerkmale gekennzeichnet (vgl. dazu auch die folgenden Kapitel). Trotz der vielen Aufmerksamkeit, die Jungen erhalten, und trotz der individuellen Unterschiede kommen typisch männliche Interessen und Beschäftigungen in vielen Kindertageseinrichtungen zu kurz. Dies zeigt sich in der räumlichen Gestaltung und materiellen Ausstattung, in den pädagogischen Angeboten der Mitarbeiterinnen und in ihren Reaktionen auf Verhaltensweisen der Kinder.

Bestimmte jungentypische Interessen, zum Beispiel Raufen und Toben, der Umgang mit Werkzeugen wie Hammer und Säge oder Fußballspielen werden von Erzieherinnen eher selten aufgegriffen, manchmal auch massiv eingeschränkt. Manches, was vielen Jungen Spaß macht, wie rauere Formen des Tobens oder wüste Schimpfwettbewerbe, sind Erzieherinnen oft fremd. Ihre Angebote fördern tendenziell stärker Fertigkeiten und Verhaltensweisen, die eher für Mädchen und Frauen typisch sind, wie z.B. Malen, Basteln oder Rollenspiele im Innenraum (Rohrmann & Thoma, 1998, S. 79f.).

Für die Institution Kindertageseinrichtung ist daher von der Existenz eines „heimlichen Lehrplans“ ausgehen. Mit diesem aus der Schulforschung stammenden Begriff ist die Beobachtung gemeint, dass entgegen der offiziell bekundeten Absichten unreflektierte Geschlechtsstereotype in großem Maße den koedukativen Alltag bestimmen (vgl. Rendtorff, 2003, S. 172f; Rendtorff & Moser, 1999; Kaiser, 2005a).

Dieser Beschreibung von Kindertageseinrichtungen als „Gärten der Frauen“ sind die eigenaktiven Prozesse der Kinder gegenüber zu stellen. Kinder orientieren sich sowohl an anderen Kindern als auch an Erwachsenen, um Geschlechterverhältnisse zu verstehen und Klarheit über ihr eigenes Junge- bzw. Mädchensein zu erlangen. Dafür haben sie in Kindertageseinrichtungen vielfältige Möglichkeiten, wobei die impliziten „Botschaften“ von Räumen und Materialien und die unbewussten Verhaltensweisen der Fachkräfte ihren bewussten Vorstellungen oft widersprechen.

Eine zentrale Bedeutung für die Selbstbildungsprozesse von Kindern in Kindertageseinrichtungen haben dabei Gruppenprozesse. Brandes (2008) berichtet aus der Beobachtung von fünfjährigen Kindern, dass sowohl Jungen als auch Mädchen „traditionell anmutende Geschlechterstereotype rekonstruieren, um untereinander Gemeinsamkeit herzustellen“ (S. 110). Ähnliches berichtet Kyratzis (2002) aus Untersuchungen von Interaktionen von Jungen im Kindergarten: „Männlichkeit scheint eine Art konzeptueller Leim zu sein, der die Gruppe zusammenhält und ihr Identität gibt, aber sie besteht nicht in der essentiellen Natur der einzelnen Jungen, aus denen sich die Gruppe zusammensetzt“ (S. 68).

Hier kommen also die geschlechtshomogenen Peergruppen wieder in den Blick. Wenn es stimmt, dass ein wesentlicher „Motor“ der Tendenz zur Geschlechtertrennung das Bedürfnis von Jungen und Mädchen ist, sich in neuen Situationen zu orientieren, wirft dies ein neues Licht auf pädagogische Institutionen im Vor- und Grundschulalter. Diese sind zumindest aus Sicht der Kinder oft unübersichtlich.

So gilt eine Kindertageseinrichtung mit zwei Gruppen als eher klein, obwohl auch hier immerhin schon 50 Kinder zusammenkommen. Schon die Namen all dieser Kinder zu lernen, dauert in der Regel viele Monate. Offene Arbeit in größeren Kitas ist in diesem Zusammenhang gerade für kleine Kinder eine große Herausforderung. Schulen sind in der Regel noch weit größer und nur mit Hilfe von Kategorisierungen zu überblicken („wir Jungen“, „wir in der 2a“, „die Großen“ usw.).

Die Relevanz dieser Faktoren zeigen Aussagen wie die, dass in eingruppierten Kindertageseinrichtungen oft allein deswegen weniger Trennung der Geschlechter zu beobachten ist, weil die Anzahl der zur Verfügung stehenden SpielpartnerInnen gering ist. Anstelle der Geschlechterunterscheidung gewinnen dann individuelle Unterschiede an Bedeutung.

Detailliertere Forschungen, die die Kinderperspektive berücksichtigen, können Aufschluss darüber bringen, in welchem Ausmaß die Separierung der Geschlechter tatsächlich ein eigenaktiver Prozess ist oder aber durch institutionelle Strukturen oder Faktoren der geschlechtstypischer Sozialisation nahe gelegt wird.

3.5 Gender im Diskurs von Fachkräften

3.5.1 Der Ausgangspunkt: Blinde Flecken und Widerstände

Wie im letzten Kapitel deutlich wurde, spielen pädagogische Fachkräfte eine wichtige Rolle für die kindlichen Konstruktionen von Gender. Damit geraten aber die geschlechtsbezogenen Konstruktionsprozesse *der Erwachsenen* in den Blick. Es geht um die *Diskurse* über Weiblichkeit und Männlichkeit, die pädagogische Fachkräfte sowohl untereinander als auch mit Mädchen und Jungen führen. Vor dem Hintergrund der zahlreichen und widersprüchlichen Forschungsergebnisse und Theorien zu Gender in der Kindheit ist nicht zuletzt von Interesse, wie vorliegendes Wissen von Fachkräften eigentlich wahrgenommen und aufgegriffen wird.

Das Wissen der Mehrheit der Erzieherinnen über geschlechtsbezogene Zusammenhänge ist gering. Geschlechtsbezogene Fragen kommen in der Ausbildung bis heute nur wenig vor (Krabel, 2008). Vermittelt wird das Ziel einer Gleichbehandlung aller Kinder und damit das Ideal einer geschlechtsneutralen Erziehung. Permien & Frank (1995, S. 17) haben dafür den Begriff der „Gleichheitsideologie“ geprägt, die dazu führt, dass real vorhandene Unterschiede ausgeblendet werden. Diese kommt in mehreren Varianten vor: Zum einen werden Geschlechtsunterschieden zwischen Jungen und Mädchen nur eine geringe Bedeutung gegeben; zum anderen wird behauptet, dass in der Behandlung der Kinder keine Unterschiede gemacht, Jungen

und Mädchen gleich behandelt werden (vgl. Rohrman & Thoma, 1998). Unterschiede in der Behandlung von Jungen und Mädchen können Erzieherinnen auch deshalb nicht zugeben, weil dies, gemessen am eigenen Ideal, als „pädagogisches Versagen“ erlebt wird.

Eine differenzierte geschlechterbewusste Haltung ist in Kindertageseinrichtungen bislang nur in Ansätzen aufzufinden (vgl. Rabe-Kleberg 2003; Kasüschke & Klees-Möller 2002; 2004). Nur allmählich ist in den letzten Jahren diesbezüglich ein Wandel festzustellen. Nicht zuletzt aufgrund von Fortbildung sind mehr Erzieherinnen als früher über Geschlechterthemen besser informiert und für geschlechtsbezogene Fragen aufgeschlossen.

Selbst dort, wo gezielte Angebote für Mädchen und Jungen gemacht werden, ist dies jedoch nicht immer mit geschlechterbewusster Reflexion verbunden. Nicht selten werden bei derartigen Angeboten lediglich typische Interessen von Jungen und Mädchen unterstützt. Viele Erzieherinnen sind empfänglich für biologistische Argumentationen, die einfache Antworten auf die unübersehbaren Unterschiede im Verhalten von Jungen liefern.

Zudem fällt auf, dass im Bereich Kindertagesstätten immer wieder Jungen mehr Aufmerksamkeit bekommen als die Mädchen. Dies ist zum Teil, aber nicht nur mit dem größeren Ausmaß von störendem und aggressivem Verhalten von Jungen zu erklären. Es gibt durchaus viele Erzieherinnen, die sich lieber mit Jungen beschäftigen, Mädchen dagegen – meist unbewusst – deutlich abwerten, insbesondere, wenn diese „herumzicken“.

Anders als in der Jugendarbeit kann in Kindertageseinrichtungen keineswegs davon ausgegangen werden, dass es in den Einrichtungen eine reflektierte Haltung zu Mädchensozialisation oder gar Ansätze der Mädchenarbeit gibt. In anderen Arbeitsfeldern steht Jungenarbeit oft vor der Aufgabe, bestehende Ansätze der Mädchenförderung um jungenspezifische Sichtweisen und Angebote zu erweitern. In Kindertageseinrichtungen kann die Ausrichtung des Blicks auf Jungen zum Problem werden, wenn sie mit unreflektierten Tendenzen zur Bevorzugung von Jungen einhergeht.

In den übergeordneten Institutionen, insbesondere bei Fachberatungen, ist das Interesse an geschlechtsbezogenen Fragen größer. Insgesamt ist das Geschlechterthema aber auch hier noch ein Randthema, das vereinzelt in Fortbildungen aufgegriffen, aber nur selten als grundlegende Aufgabe von Bildung, Erziehung und Betreuung im Elementarbereich thematisiert wird. Dabei fällt immer wieder auf, dass es eher Frauen sind, die sich für Geschlechterfragen und dabei auch und gerade für Jungen und Jungenarbeit interessieren. Obwohl auf Vorgesetzten- und Fachberaterbene der Männeranteil deutlich höher ist als in den Kindertageseinrichtungen selbst, wirken hier die gleichen Widerstände, die auf Seiten von Männern in Bezug auf Geschlechterthemen festzustellen sind.

Auf der Ebene der Aus- und Fortbildung sowie in der wissenschaftlichen Frühpädagogik sieht es nicht wesentlich besser aus. Fundierte Expertise zu geschlechtsbezogenen Fragen in der Elementarpädagogik ist in diesen Bereichen nur vereinzelt anzutreffen und in Deutschland auf einen kleinen Personenkreis beschränkt. Dies beginnt sich in den letzten Jahren nur langsam zu verändern.

Die Einführung der Genderperspektive in die Elementarpädagogik kann sich nicht darauf beschränken, Grundwissen über geschlechtsbezogene

Entwicklung zu vermitteln oder punktuell einzelne Projekte geschlechtsbewusster Pädagogik zu initiieren. Vielmehr führt sie zu einer neuen Sicht auf pädagogische Konzepte und Kindertageseinrichtungen insgesamt.

3.5.2 Gender neu denken: Kritische Fragen aus England und Australien

Wie die aufschlussreichen Studien von MacNaughton (2000) und Browne (2004) zeigen, tragen gerade die „Selbstverständlichkeiten“, die sich aus pädagogischen Ansätzen ergeben, dazu bei, Geschlechterdifferenzen und geschlechtstypische Strukturen in Kindertageseinrichtungen zu erhalten und zu verstärken. Beide Autorinnen kritisieren die von der Entwicklungspsychologie ausgehende Betonung der individuellen Förderung des einzelnen Kindes, weil dadurch der Blick auf Auswirkungen der kulturellen Konstruktion von Geschlecht verloren geht. Problematisch ist auch das Ideal, dass die Aufgabe von PädagogInnen in erster Linie darin besteht, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten und Erwachsene dabei möglichst wenig eingreifen sollten. Dies hindert PädagogInnen manchmal daran, einschränkenden stereotypen Ansichten und Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen aktiv entgegenzuwirken.

Grundlage der Analysen von MacNaughton (2000) ist ein eineinhalbjähriges Aktionsforschungsprojekt der Universität Melbourne in Einrichtungen für vier- bis fünfjährige Kinder sowie das daraus hervorgegangene Research and Gender Equity Network in Early Childhood (RANGE). Beteiligt waren zwölf Fachkräfte für *Early Childhood Education*, die sich in unterschiedlichem Ausmaß am Forschungsprojekt beteiligten und z.T. über Jahre hinweg spezifische Projekte an ihrem Arbeitsplatz durchführten.

Auf der Grundlage eines feministisch-poststrukturalistischen Ansatzes setzt sich MacNaughton (2000) sehr differenziert mit den im angelsächsischen Raum dominierenden Ansätzen in der Pädagogik der frühen Kindheit auseinander. Die von der Entwicklungspsychologie ausgehende „development appropriate practice“ (DAP) ist seit Ende der 90er Jahre zur gängigen Praxis der Kleinkindpädagogik in den USA und in der Folge auch in Australien, Neuseeland und Großbritannien geworden. Im Gefolge von Piaget steht dabei die Orientierung am Kind als Akteur seiner Entwicklung im Vordergrund, wogegen die Rolle der Erwachsenen deutlich zurückgenommen wird. Insbesondere direkte Interventionen von Erwachsenen in das Spiel der Kinder werden problematisiert. MacNaughton weist nun darauf hin, dass kindzentrierte Pädagogik und insbesondere das Freispiel als „Lizenz für sexistisches Spiel“ wirken können (2000, S. 39), wenn z.B. dominantem Raumverhalten von Jungen nur wenig Grenzen gesetzt werden.

Bemerkenswert ist eine Passage, in der einige Erzieherinnen berichten, dass ihre Beobachtungen zu geschlechtsbezogenen Themen zeitlich mit den „normalen“ Kinderbeobachtungen in Konflikt gerieten, die sie im Rahmen ihrer Arbeit durchführten. Die beiden Formen der Beobachtung wurden als voneinander getrennt gesehen. Dies lag nach Ansicht von MacNaughton daran, „dass die Fachkräfte gelernt hatten, kindliches Verhalten mit traditionellen entwicklungspsychologischen Kategorien zu begreifen: Gender schien eine neue, und damit eine zusätzliche Kategorie zum Normalen zu sein“ (MacNaughton, 2000, S. 71).

Dieses Phänomen ist sehr bekannt und verbreitet. Immer wieder wird von Erzieherinnen (wie auch LehrerInnen) die Auseinandersetzung mit der Genderthematik als „zusätzlicher“ Arbeitsauftrag angesehen, für die angesichts vieler anderer Themen im Alltag keine Zeit sei. MacNaughtons Analyse macht nun deutlich, dass es die *Betonung der individuellen Entwicklung* in dominierenden pädagogischen Ansätzen ist, die eine Wahrnehmung und Bearbeitung (strukturell begründeter) geschlechtsbezogener Phänomene verhindert. Die Festschreibung von „Chancengleichheit“ als pädagogischem Ziel ändert daran nichts. Wird die Perspektive dagegen verändert, indem Gender als leitender Aspekt der Beobachtung eingesetzt wird, werden manche Alltagssituationen verständlicher. Damit wird Gender *zentral* für ein Verständnis kindlichen Verhaltens, anstatt nur als *zusätzlicher* Faktor in Betracht zu kommen.

MacNaughton (2000) stellt fest, dass viele der seit Mitte der 70er Jahre entwickelten Strategien, mit denen geschlechtstypischem Verhalten entgegengewirkt werden sollte, von keinem oder nur begrenztem Erfolg waren. Im Rahmen ihres Aktionsforschungsprojekts beobachteten die Beteiligten, dass Interventionen, mit denen Mädchen zum Spiel im Baubereich ermutigt werden sollten, durch fortgesetzt dominantes und z.T. aggressives Verhalten von Jungen konterkariert wurden. MacNaughton erklärt dies damit, dass der Baubereich von den Jungen als „patriarchaler Bereich“ konstruiert wird, in dem Jungen traditionelle Männlichkeit darstellen und männliche Dominanz die Norm ist.

Vor dem Hintergrund ihrer Analysen stellt MacNaughton daher die *Diskurse* über Männlichkeit und Weiblichkeit in den Vordergrund, die die kindlichen Vorstellungen von Geschlecht und ihre Selbstdefinitionen prägen („the discourses through which children make sense of themselves and of others“, S. 129). Viele „traditionelle“ Bemühungen um Geschlechtergerechtigkeit hatten ihrer Ansicht nach bestenfalls kurzfristigen Erfolg, weil sie die „Schuld“ für Ungerechtigkeiten bei den Mädchen und/oder den Jungen suchten. Langfristige Veränderungen seien eher zu erwarten, wenn die *Diskurse* der Kinder – sie spricht in diesem Zusammenhang von „gendered storylines“ – verändert würden.

MacNaughton fordert pädagogische Fachkräfte dazu auf, „dialogische Gemeinschaften zu schaffen“, um solche stereotypen Diskurse zu verändern. PädagogInnen sollten

- die „storylines“ von Kindern erforschen, um die geschlechtsbezogenen Diskurse zu identifizieren, mit denen Kinder sich selbst und andere verstehen;
- alternative „storylines“ in das Spiel der Kinder hineinweben, indem sie die geschlechtsbezogenen Themen der Kinder ernst nehmen und mit ihnen Spaß haben;
- regelmäßige Gelegenheiten schaffen, zu denen Kinder die „storylines“ der anderen Kinder und die davon ausgehenden Handlungen kommentieren und in Frage stellen können;
- sich selbst auf eine langfristige Arbeit an den kindlichen „storylines“ einlassen mit Focus auf die Themen Macht, In- und Ausschluss und Geschlecht (MacNaughton, 2000, S. 129; sinngemäß übersetzt von T.R.).

Auch Browne (2004) geht in ihrem umfassenden Grundlagenwerk zu Geschlechtergerechtigkeit in der frühen Kindheit von einem diskurstheoretischen feministischen Ansatz aus. Zunächst setzt sie sich kritisch mit der Reggiopädagogik auseinander. Die Reggiopädagogik hat international große Aufmerksamkeit gefunden und ist auch in Deutschland ein verbreiteter Ansatz, der nicht zuletzt die aktuelle Bildungsdiskussion in Kindertageseinrichtungen beeinflusst hat. Browne (2004, Kap. 3) stellt zunächst Grundlagen des Reggio-Ansatzes dar, in dem „Subjektivität“ und „Differenz“ als wichtige der pädagogischen Arbeit zugrunde liegende Werte formuliert werden. Dabei richten die Fachkräfte ihre Aufmerksamkeit insbesondere auf die sozialen Interaktionen der Kinder.

Browne stellt nun anhand von eigenen Beobachtungen und der Analyse von veröffentlichten Beobachtungsprotokollen fest, dass geschlechtsbezogene Prozesse dabei wenig beachtet werden. Vielmehr gewinnt sie den Eindruck, dass die genderbezogenen Konzepte, das Selbstverständnis und das aktuelle Verhalten von Kindern von „traditionellen“ Diskursen über Männlichkeit und Weiblichkeit“ geprägt sind (Browne, 2004, S. 53). In den geschilderten Beispielen führt dies dazu, dass Jungen dominieren und sich zum Teil offen abwertend verhalten, Mädchen sich zurückziehen oder übersehen werden. Von den PädagogInnen werden solche Zusammenhänge übersehen oder auch umgedeutet. So wurden in einem Beispiel abwertende Bemerkungen eines Jungen einer Pädagogin gegenüber mit der Begründung akzeptiert, dass es wichtig sei, dass Kinder sich selbst ausdrücken können müssten und nicht von Erwachsenen zensiert werden sollten.

In etlichen Veröffentlichungen über die Praxis in Reggio Emilia wird berichtet, dass Mädchen und Jungen in Reggio lieber in geschlechtshomogenen Gruppen arbeiten. Beobachtungen der Aktivitäten dieser Gruppen wurden dokumentiert. Browne (2004) stellt fest, dass die dokumentierte Trennung der Geschlechter nicht in Frage gestellt wird und die PädagogInnen offensichtlich davon ausgehen, dass Mädchen und Jungen grundlegend verschieden sind. In einem Interview mit einem Elternteil zeigt sich Browne erstaunt darüber, dass geschlechtsbezogene Zusammenhänge in Reggio so wenig zum Thema werden: „Ich wunderte mich, weil sie davon reden, die Kinder dazu zu ermutigen, Dinge nicht zu akzeptieren und Fragen zu stellen; aber wenn man zu Geschlechterthemen oder Sexismus kommt, sehe ich keinen Hinweis darauf, dass da etwas in Frage gestellt wird“ (Browne, 2004, S. 57, Übersetzung T.R.). Sie kommt zum Fazit, dass das Fehlen einer kritischen Analyse geschlechtsbezogener Phänomene dazu führt, dass geschlechterhierarchische Machtverhältnisse und der bestehende soziale Status Quo in der italienischen Gesellschaft nicht in Frage gestellt werden.

Browne selbst führte dann in England Gespräche mit einer Reihe von drei- bis siebenjährigen Kindern in Kindertageseinrichtungen und interviewte 75 *early years educators* zu ihrer praktischen Tätigkeit, wobei der Schwerpunkt auf der Frage lag, wie diese Geschlechtergerechtigkeit in der Praxis ihrer Einrichtungen fördern. Browne setzt sich ausführlich mit dem Thema Geschlechtertrennung und den Untersuchungen von Maccoby (2000) und der Forschergruppe um Martin & Fabes (vgl. Fabes et al., 2004) auseinander. Sie betont die problematischen Folgen des Spiels in Gleichgeschlechtlichengruppen und bemerkt, dass Geschlechtertrennung und geschlechtstypi-

schες Spielverhalten einen sich selbst verstärkenden Kreislauf bilden (Browne, 2004, S. 109).

Ein wesentliches Thema ihrer Analysen sind die kontroversen Diskussionen um das „Superhelden“-Spiel von Jungen. In den letzten Jahren setzen sich viele ExpertInnen für einen gelasseneren Umgang mit dem Spiel mit Superhelden, Kriegsspielzeug und Waffen ein. Sie sehen in diesem Spiel einen Zugang zum imaginativem Rollenspiel der Jungen und eine Chance für soziale Entwicklung (Holland 2003; Rohrman, 2001). Browne (2004) wirft dagegen die Frage auf, inwieweit die zunehmende Akzeptanz dieses geschlechtstypischen Spielverhaltens traditionelle Geschlechtstypisierungen und männliche Dominanz fördert. Nicht zuletzt fragt sie danach, was die wachsende Toleranz gegenüber dem Superhelden- und Waffenspiel der Jungen für die *Mädchen* bedeutet.

Holland (2003) berichtet, dass auch Mädchen in derartige Spiele einstiegen, wenn sich weibliche Pädagoginnen aktiv daran beteiligten, und bewertet eine solche Erweiterung der Verhaltensoptionen von Mädchen ausdrücklich positiv. Browne (2004) berichtet dagegen aus ihren Befragungen, dass sich Mädchen wenn überhaupt, dann nur kurzfristig an solchen Spielen beteiligten. Allerdings wurde in den Äußerungen der Pädagoginnen auch eine ambivalente Haltung zur Beteiligung von Mädchen an derartigen Spielen deutlich. Vom Blickwinkel der Geschlechtergerechtigkeit aus ergibt sich die berechnigte Frage, ob nicht auch Mädchen zum Spiel mit Helden und Waffen herangeführt werden sollten, wenn ein solches Spiel denn als konstruktiv und wertvoll angesehen wird. Andernfalls kann die Akzeptanz dieser Spielformen zur Restauration traditioneller Bilder von Männlichkeit beitragen und kindliche Separationstendenzen verstärken.

3.5.3 Gender im Dialog von Fachkräften

In ihrer Studie zu Gender in der Kinderbetreuung beschreiben Cameron, Moss & Owen (1999), wie sich ihr Focus von einer beschreibenden Studie hin zu einer kritischen Analyse der „Produktion eines Gender-Diskurses“ innerhalb der Institutionen sowie zwischen Institutionen und Außenwelt (d.h. in erster Linie den Eltern) entwickelte. Mit dem Begriff "production of a gender discourse“ bezeichnen die Autoren „die Art und Weise, in denen Aspekte wie Geschlechterdifferenz, Geschlechtsidentität und Geschlechterbeziehungen diskutiert werden (oder nicht), als wichtig oder unwichtig angesehen werden, und wie solche Positionierungen dann in die Kinderbetreuung ‚übersetzt‘ werden“ (S. 45, Übersetzung T.R.).

Solche *Diskurse* zur Genderthematik unter Erwachsenen, die mit Kindern pädagogisch arbeiten, sind bislang kaum untersucht worden. Untersucht werden Kinder oder die Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen, oder es werden pädagogische Fachkräfte zu ihren Einstellungen und Haltungen zur Genderthematik befragt. Zwar wird immer wieder festgestellt, welche große Bedeutung diese für ihre Interaktionen mit Kindern haben. Nur in wenigen Forschungsprojekten werden aber systematisch die Prozesse unter Erwachsenen betrachtet, in denen sich diese Einstellungen und Haltungen entwickeln.

Eine Ausnahme stellen Aktionsforschungsprojekte dar, in denen auch Auseinandersetzungen unter den TeilnehmerInnen dokumentiert werden, z.B. das bereits geschilderte Projekt von MacNaughton (2000). Ein weiteres Beispiel sind die Fortbildungsstudien von Büttner (1994, 2002), in denen Supervisionsprozesse dokumentiert und unter geschlechtsbezogener Perspektive analysiert werden (s. Kapitel 6.1).

In einer eigenen Studie habe ich untersucht, wie ExpertInnen sich mit den komplexen und widersprüchlichen Erkenntnissen über geschlechtsbezogene Zusammenhänge auseinander setzen (Rohrman, 2008a). Dazu führte ich Gruppendiskussionen mit 21 ExpertInnen aus Geschlechterforschung und Praxis durch: WissenschaftlerInnen aus Kindheits- und Schulforschung, Fachleute aus der Aus- und Weiterbildung sowie Praktiker der geschlechtsbewussten Pädagogik im Bereich Kindertageseinrichtungen und Grundschule. Ausgangspunkt der Gespräche war eine umfassende Literaturrecherche zu Geschlechtertrennung in der Kindheit. Die Diskussionen wurden diskursanalytisch ausgewertet mit dem Ziel, kollektive Orientierungsmuster von ExpertInnen zur Genderthematik herauszuarbeiten. Die Stichprobe war nicht repräsentativ, umfasste aber viele Beteiligte, die durch ihre Veröffentlichungen und Referententätigkeiten den wissenschaftlichen und fachöffentlichen Diskurs zur Geschlechterthematik wesentlich mit prägen. Die Ergebnisse werfen daher ein erhellendes Licht auf die „Milieus“, in denen zurzeit Forschung und Praxis zur Genderthematik in der Pädagogik in Deutschland weiterentwickelt wird.

Zentrale Aspekte der kollektiven Orientierungsmuster der beteiligten ExpertInnen sind unter anderem (Rohrman, 2008a, S. 329f.)

- ExpertInnen haben einen differenzierten Blick auf geschlechtsbezogenes Verhalten von Kindern und berücksichtigen dabei Situations- und Kontextfaktoren. Dies gilt nicht nur für in der Forschung tätige WissenschaftlerInnen, für die dies zum professionellen Selbstverständnis gehört, sondern auch für ExpertInnen aus der Praxis.
- In der pädagogischen Praxis tätige ExpertInnen interpretieren und bewerten Forschungsergebnisse und Theorien deutlich anders als WissenschaftlerInnen, die im universitären Kontext tätig sind. Manche in der Forschung formulierten Differenzierungen und Relativierungen erscheinen ihnen „praxisfern“ und damit irrelevant.
- Die gemeinsame Zielvorstellung der ExpertInnen ist eine Erweiterung von Verhaltensoptionen für beide Geschlechter. Geschlechtsbewusste Pädagogik bzw. reflektierte Koedukation soll einer Einnengung der Entwicklung von Mädchen und Jungen durch geschlechtstypische Orientierungen und Verhaltensweisen entgegenwirken.
- Übereinstimmend werden Genderkompetenzen und (Selbst-) Reflexionsfähigkeiten der pädagogischen Fachkräfte als wichtigster Ansatzpunkt für Veränderungen formuliert.
- Viele ExpertInnen setzen sich mit großem Engagement für Geschlechtergerechtigkeit und eine Verankerung geschlechtsbewusster Perspektiven in Forschung und Praxis ein. Dieses Engagement hat seine Wurzeln in individuellen und kollektiven Lebenserfahrungen.

Die Gruppendiskussionen belegen an vielen Stellen eindrücklich, dass kollektive Orientierungsmuster durch die Lektüre einzelner empirischer Stu-

dien oder theoretischer Argumentationen nur wenig beeinflussbar sind, da sie in einem langjährigen Prozess erworben wurden. Die Tendenz, die Wirklichkeit von einem bestimmten Blickwinkel aus wahrzunehmen, führt oft im Zirkelschluss dazu, dass die eigene Sichtweise bestätigt wird. Dies gilt für geschlechtsbezogene Forschung und Pädagogik wie überall sonst.

Da die Frage nach der Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen selten gestellt und noch seltener untersucht wird, ist es relativ einfach, in der Praxis eigene Orientierungen beizubehalten bzw. das Verhalten von Kindern vor dem Hintergrund dieser Orientierungen zu interpretieren. Insofern sind insbesondere Diskurse beeindruckend, in der ExpertInnen ihre eigene Haltung in Frage stellten und auf der Grundlage von Forschungsergebnissen oder auch Praxiserfahrungen eine neue und differenziertere Sicht auf die Genderthematik erarbeiteten. Für derartige Dialoge, auch das ist ein Ergebnis dieser Studie, fehlt im Alltag all zu oft die Zeit.

Bemerkenswert sind die Ergebnisse von Kunert-Zier (2005) mit ExpertInnen aus der Mädchen- und Jungenarbeit. Sie stellte – wie auch ich – fest, „dass die Gemeinsamkeiten zwischen Expertinnen und Experten in den Sichtweisen und Zielvorstellungen geschlechtsbezogener Pädagogik überwiegen“ (S. 276). Besonders die geschlechtsbezogene Arbeit mit Mädchen und Jungen im Kindesalter wurde sowohl von weiblichen als auch von männlichen ExpertInnen als positiv und erfolgreich beschrieben, „weil Kinder eine größere Offenheit gegenüber Geschlechterfragen und geschlechtsbezogenen Angeboten zeigten“ (ebenda).

Herausgehoben wird von Kunert-Zier bzw. den von ihr befragten ExpertInnen die Notwendigkeit eines Dialoges von Frauen und Männern. Deutlicher als in der von mir durchgeführten Studie gehen aus der Untersuchung von Kunert-Zier die Hindernisse hervor, die einen solchen Dialog erschweren. Die Geschlechterthematik ist „ein sehr sensibles Feld“, in dem private und persönliche Entwicklungen mit „dem Politischen“ und mit professionellen Anforderungen eng verbunden sind: „Bei der mangelnden Kommunikation zwischen den Geschlechtern handelt es sich offenbar nicht um Probleme einzelner Frauen und Männer, sondern um ein strukturelles Problem geschlechtsbezogener Pädagogik“ (2005, S. 280).

Vor dem Hintergrund der genannten Untersuchungen ist es eine Herausforderung für die zukünftige Forschung zu Gender in der Kindheit, die Prozesse *unter Erwachsenen* gezielter zu untersuchen, die einen wichtigen Rahmen für kindliche Konstruktionsprozesse darstellen. Dies kann z.B. bedeuten, in Forschungsprojekten immer auch die Interaktionen unter Erwachsenen in den Blick zu nehmen, Teamsitzungen wissenschaftlich zu analysieren oder auch gezielt Gruppendiskussionen mit Fachkräften zur Genderthematik durchzuführen. Damit können kollektive Orientierungsmuster von Fachkräften herausgearbeitet und Prozesse besser verstanden werden, mit denen Fachkräfte das kindliche Verständnis von Geschlecht beeinflussen und nicht selten einschränken – oft, ohne dies zu wollen oder auch nur zu bemerken.

4 Gender in der Kita: Die Fachkräfte

Erzieherin ist von jeher ein „Frauenberuf“. Angesichts der im vorangegangenen Kapitel dargestellten Diskussion über die Bedeutung der Geschlechtertrennung unter *Kindern* ist bemerkenswert, dass diese nicht unbedingt für das Leben der Kinder kennzeichnend ist, wohl aber die Berufswahlen von jungen Menschen und damit das Geschlechterverhältnis der Fachkräfte in pädagogischen Institutionen. Hier wie in der familiären Sozialisation führt das Überwiegen weiblicher Bezugspersonen zu ungleichen Aufwuchsbedingungen von Mädchen und Jungen.

Lange Zeit wurde die traditionelle Dominanz des weiblichen Geschlechts im „Garten der Frauen“ kaum in Frage gestellt. Ausgehend von Statistiken und Medienberichten über Bildungsprobleme von Jungen gibt es seit einigen Jahren jedoch in vielen Ländern kontroverse Diskussionen über die „Feminisierung der Pädagogik“ und die Bedeutung männlicher Pädagogen. Dabei werden Kindertageseinrichtungen oft in einem Atemzug mit der Grundschule genannt, obwohl der Männeranteil im Bereich der Elementarpädagogik im Gegensatz zur Schule in den letzten Jahrzehnten nicht gesunken ist, sondern schon immer schon sehr niedrig lag.

Nachfolgend wird zunächst ein Überblick über die Datenlage gegeben. Davon ausgehend wird der Erzieherinnenberuf als „Frauenberuf“ analysiert. Im Anschluss wird auf die wenigen Studien eingegangen, die sich mit der Bedeutung des Geschlechts der pädagogischen Bezugspersonen für die Entwicklung von Kindern beschäftigen. Ein weiterer ausführlicher Teil befasst sich mit der Situation männlicher Pädagogen in Kindertageseinrichtungen.

4.1 Die Datenlage

Aktuelle Zahlen des Statistischen Bundesamts zum Geschlechterverhältnis unter den Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen belegen, dass dieser Arbeitsbereich nach wie vor weitgehend von Frauen dominiert wird. Es werden aber auch interessante Differenzierungen deutlich, die Perspektiven für Veränderungen aufzeigen (Statistisches Bundesamt, 2008a und 2007, im Folgenden mit StBa abgekürzt; aufgrund anderer Variablen wird z.T. auch auf Daten von 2002 Bezug genommen, vgl. Rohrmann, 2005a, 2006).

Nur jeder neunzehnte Beschäftigte und nur jeder dreißigste pädagogische Mitarbeiter in Kindertageseinrichtungen ist männlich – kein Wunder also, dass in vielen Kitas kein einziger Mann zu finden ist. Im Vergleich zu früheren Erhebungen hat sich der Männeranteil am gesamten Personal von Kindertageseinrichtungen im Jahr 2006 leicht auf 5,37 Prozent erhöht, wogegen er 2002 bei 3,84 Prozent gelegen hatte. Dies ist zum größeren Teil auf einen Anstieg der Zahl der Beschäftigten im hauswirtschaftlich-technischen Bereich zurückzuführen, in dem der Männeranteil höher liegt.

Im pädagogischen Bereich ist der Anstieg geringer. Der Anteil von Männern an den pädagogischen Fachkräften (einschl. Verwaltung) lag 1998 bei

2,56 Prozent und 2002 kaum höher bei 2,67 Prozent. Inzwischen ist der Anteil auf etwas über drei Prozent gestiegen (3,23 Prozent im Jahre 2006, 3,18 Prozent im Jahre 2007; eigene Berechnungen aus StBa 2008a, 2007; Rohrmann, 2005a)¹.

Interessant ist die Differenzierung nach dem Alter der Beschäftigten: In den Altersgruppen „unter 20“ und „20-25“ liegt der Männeranteil am pädagogischen Personal mit 10,48 % bzw. 5,49 % deutlich höher (StBa, 2008a). Einen erheblichen Anteil dieser Gruppe stellen Praktikanten sowie junge Männer im Freiwilligen sozialen Jahr (FSJ). In den Angaben nicht berücksichtigt ist die Gruppe der Zivildienstleistenden, die aus rechtlichen Gründen nicht zum pädagogischen Personal gehören (dürfen).

Zudem gibt es erhebliche regionale Unterschiede im Anteil männlicher Beschäftigter am pädagogischen Personal. Die höchsten durchschnittlichen Anteile männlicher Beschäftigter sind in den Stadtstaaten Bremen (9,14 %) und Hamburg (8,74 %) zu finden, gefolgt von Schleswig-Holstein, Hessen und Berlin. In den jüngeren Altersgruppen hat Bremen das 20-Prozent-Ziel der EU verwirklicht: 17,67 Prozent der unter 20jährigen und 20,77 Prozent der 20-25jährigen Beschäftigten sind männlich (StBa, 2008a).

Eine regionale Erhebung der Stadt Frankfurt ergab auch hier einen überdurchschnittlichen Männeranteil von 10 Prozent (Uhrig, 2006, S. 9). Bundesweite Schlusslichter sind die ostdeutschen Bundesländer sowie Bayern mit einem Männeranteil am pädagogischen Fachpersonal von 2 Prozent und darunter (StBa, 2008a).

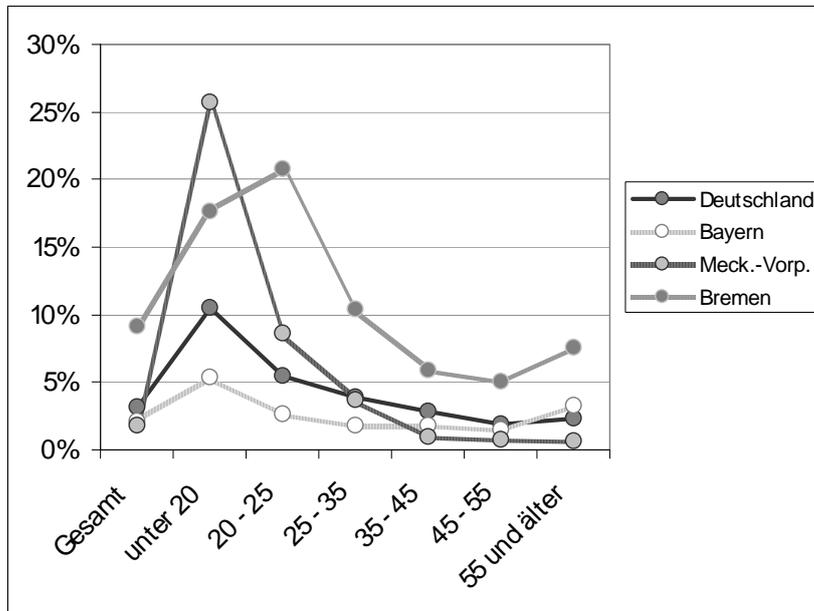
Diese Ergebnisse werden durch einen Blick auf das Alter der Beschäftigten etwas relativiert. So liegt der Männeranteil in den jüngsten Altersgruppen (unter 20 sowie 20-25 Jahre) mit Werten zwischen 10 und 15 Prozent in mehreren östlichen Bundesländern höher als in vielen westlichen Ländern. Spitzenreiter war im Jahre 2007 Mecklenburg-Vorpommern mit einem Männeranteil in der jüngsten Altersgruppe von über 25 Prozent(!). In Bayern ist der Männeranteil dagegen in allen Altersgruppen gering (StBa, 2008a). *Abbildung 2* zeigt die unterschiedliche Altersstruktur der männlichen Beschäftigten am Beispiel ausgewählter Bundesländer.

Entgegen pauschalen Argumentationen muss zudem auf die erheblichen Unterschiede verwiesen werden, die es zwischen verschiedenen Trägern oder sogar einzelnen Kindertageseinrichtungen geben kann. So ergab die Erhebung der Stadt Frankfurt je nach Träger Anteile von männlichen Mitarbeitern von 2,9 Prozent bis hin zu 34,1 Prozent (Uhrig, 2006, S. 9). Bei freien Trägern liegt der Männeranteil am pädagogischen Personal um die Hälfte (!) höher (3,66 %) als bei öffentlichen Trägern (2,33 %) (StBa, 2008a, eig. Berechnung). Es gibt landesweite Träger von Kitas, bei denen kaum ein Mann beschäftigt ist – aber gibt es auch vereinzelte Einrichtungen, in denen mehrere Männer arbeiten oder sogar alle Gruppen paritätisch besetzt sind.

1 Kleinere Abweichungen zwischen verschiedenen veröffentlichten Zahlen sind meist die Folge von unterschiedlichen Berechnungsschlüsseln. In den hier aufgeführten Daten werden Leitungskräfte – anders als in Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamtes – zum pädagogischen Personal gezählt.

Bei Letzteren handelt es sich meist um großstädtische Kinderhäuser in freier Trägerschaft.

Abbildung 2: Männeranteil am pädagogischen Personal nach Altersgruppen und Ländern (ausgewählte Beispiele; Statistisches Bundesamt, 2008a, eig. Berechnungen).



Über zehn Prozent der in Kitas beschäftigten Männer arbeiteten im Jahre 2002 in Elterninitiativen, in denen der Männeranteil insgesamt immerhin bei 10,22 Prozent lag – fast dreimal so hoch wie der Bundesdurchschnitt (Rohrmann, 2005a). Ein Frankfurter Verband freier Träger berichtet aktuell einen Männeranteil von ca. 15 Prozent (BVZ Frankfurt, 2007).

Höher als beim pädagogischen Personal ist der Männeranteil in der Verwaltung sowie in Hauswirtschaft und Technik. Gut die Hälfte der in Kindertageseinrichtungen beschäftigten Männer arbeitet im wirtschaftlich-technischen Bereich oder in der Verwaltung; dort stellen sie mit 18 Prozent denn auch einen erheblichen Anteil der Beschäftigten. Nur knapp die Hälfte der männlichen Beschäftigten arbeitet im pädagogischen Bereich. Im Gegensatz dazu sind über 85 Prozent der weiblichen Beschäftigten im pädagogischen Bereich tätig (StBa, 2007). Dass Zivildienstleistende männlich sind, hat einen höheren Männeranteil in der Betreuung behinderter Kinder zur Folge (9,61 Prozent im Jahre 2002; neuere Angaben zu Zivildienstleistenden liegen nicht vor).

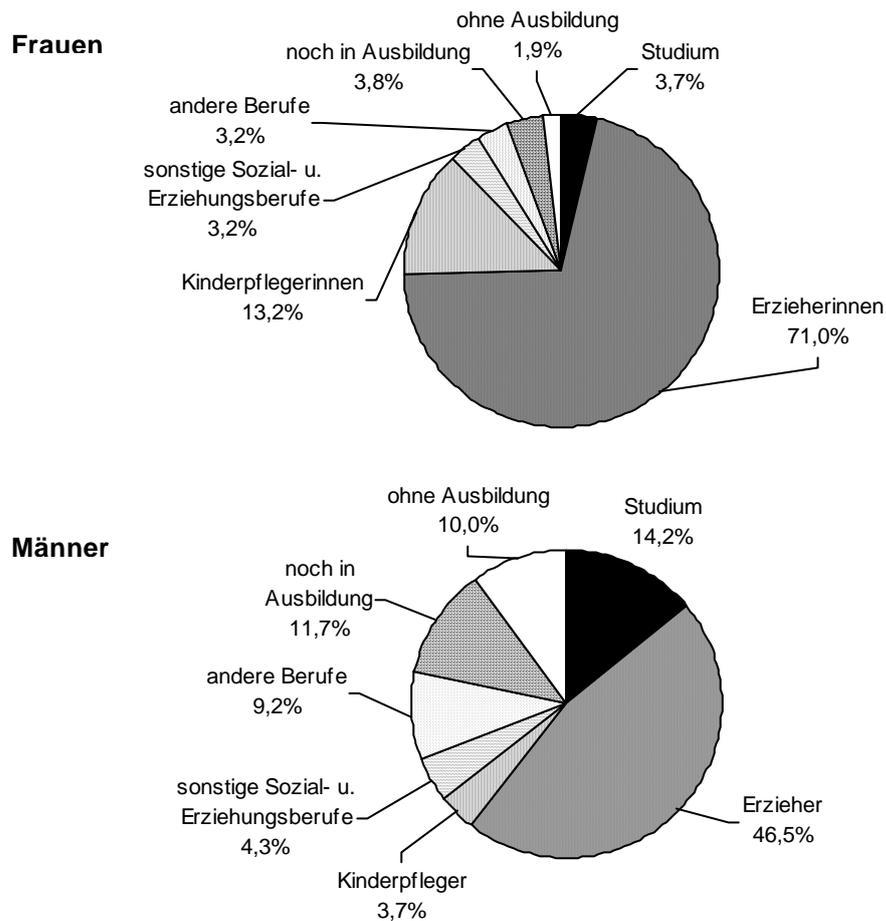
Bei der Analyse der Arbeitsbereiche des pädagogischen Personals fällt auf, dass in allen Bereichen Männer in der *Gruppenleitung* deutlich unterrepräsentiert und stattdessen häufiger Ergänzungs- bzw. Zweitkraft sind. Am wenigsten Männer arbeiten mit Krippenkindern (genauer: in Gruppen für 0-3-jährige Kinder, Männeranteil 1,18 Prozent), vergleichsweise viele im Hort (7,68 Prozent) (StBa, 2008a, eig. Berechnungen). Die verbreitete Behauptung, dass Männer „meistens“ Leitungspositionen besetzen, ist dagegen ü-

bertrieben. Zwar ist der Männeranteil unter den Leitungskräften mit 5,93 Prozent höher als ihr Anteil im Gruppendienst, aber nur 6,90 Prozent der Gesamtzahl der in Kitas beschäftigten männlichen Pädagogen sind Leiter.

Bei den Frauen sind es allerdings lediglich 3,59 Prozent (StBa, 2008a, eig. Berechnung). Neun Jahre zuvor war dies noch anders gewesen: 5,22 Prozent der insgesamt in Kitas beschäftigten Frauen gegenüber 4,92 Prozent der Männer besetzten Leitungspositionen (Rohrman, 2002b). Einerseits arbeiten Männer also häufiger auf untergeordneten Positionen, andererseits sind die Chancen auf eine Leitungsposition für männliche Fachkräfte etwas besser. Beides hängt mit der großen Streuung im Ausbildungsniveau der männlichen Beschäftigten zusammen.

Ein Blick auf die Berufe und Ausbildungsabschlüsse des pädagogischen Personals zeigt ganz erhebliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen (vgl. *Abbildung 3*).

Abbildung 3: Ausbildungshintergrund von weiblichen Beschäftigten (oberes Diagramm) und männlichen Beschäftigten (unteres Diagramm) in Kindertageseinrichtungen (Statistisches Bundesamt, 2008a; eig. Berechnungen).



So haben über 15 Prozent der in Kitas beschäftigten männlichen pädagogischen Fachkräfte einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss, aber nur knapp vier Prozent der weiblichen Fachkräfte. Während sieben von zehn der beschäftigten weiblichen Fachkräften Erzieherinnen sind, ist dies nur knapp die Hälfte der Männer. Viele pädagogisch tätige Männer haben dagegen ihre Ausbildung in ganz anderen Bereichen absolviert, und immerhin fast zehn Prozent haben sogar (noch) gar keine abgeschlossene Berufsausbildung. Bei den Frauen trifft dies nur auf einen kleinen Bruchteil der Beschäftigten zu (StBa, 2008a).

Noch prägnanter werden die Unterschiede zwischen Männern und Frauen, wenn man auch das wirtschaftlich-technische Personal mit einbezieht (Rohrman, 2006). Mehr als ein Viertel der im Jahre 2002 in Kitas insgesamt beschäftigten Männer hatte seine Ausbildung nicht im sozialen oder pädagogischen Bereich absolviert, fast jeder fünfte Mann hatte keine abgeschlossene Ausbildung. Bei den Frauen traf dies jeweils nur auf eine von zwanzig Beschäftigten zu.

Dies bedeutet, dass ein gewisser Teil der männlichen Beschäftigten überdurchschnittlich qualifiziert ist (was für Leitungspositionen prädisponiert), ein nicht unerheblicher Teil dagegen gar keine pädagogische Qualifikation in die Kita mitbringt. Hierbei handelt es sich zum Teil um Zivildienstleistende. Der Zivildienst kann eine wichtige Funktion dafür haben, diese jungen Männer für soziale und pädagogische Berufswege zu interessieren (siehe unten).

Die regionalen Studien von BVZ (2006), Uhrig (2006)/Englert (2006a & b) und Watermann (2006) bestätigen tendenziell die Aussagen zu Ausbildungswegen männlicher Beschäftigter. Vermutlich haben freie Träger bessere Möglichkeiten, auch Männer mit ungewöhnlichen Berufswegen zu beschäftigen. Die Studie der Stadt Frankfurt ergab, dass 95 Prozent der Beschäftigten in den Einrichtungen unter städtischer Trägerschaft über einen Abschluss im pädagogischen Bereich verfügten, aber nur ca. 60 Prozent der Beschäftigten im Bereich der freien Träger.

Interessanterweise war in der untersuchten Stichprobe der Anteil der männlichen Beschäftigten mit einem Fachhochschul- oder Hochschulabschluss im pädagogischen Bereich bei den konfessionellen Trägern niedriger, bei den freigemeinnützigen Trägern (u.a. Elterninitiativen) dagegen deutlich höher als in Einrichtungen unter städtischer Trägerschaft – sogar höher als der Anteil der männlichen Erzieher (Uhrig, 2006, S. 11ff.).

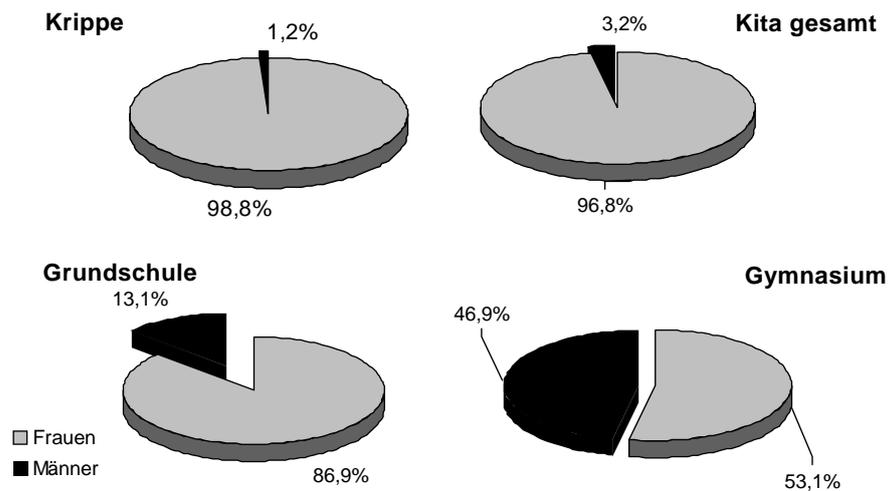
Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass der Anteil männlicher Erzieher in Kindertageseinrichtungen nach wie vor gering ist. Es gibt aber Anzeichen dafür, dass die Bemühungen um eine Steigerung des Männeranteils in den letzten Jahren nicht ganz erfolglos geblieben sind.

Anders sieht die Situation in der Schule aus. Der Männeranteil ist hier höher als in Kindertageseinrichtungen: Ein knappes Drittel (31,3 %) der hauptberuflichen Lehrkräfte an deutschen Schulen im Schuljahr 2006/2007 war männlich (Statistisches Bundesamt, 2008b). An Grundschulen ist der Männeranteil jedoch deutlich geringer als in den anderen Schulformen; lediglich 13,1 Prozent der Lehrkräfte an Grundschulen waren männlich. Auch an Förderschulen (früher: Sonderschulen) war nur ein Viertel der Lehrkräfte

männlich (25,3 %), was von besonderer Bedeutung ist, da fast zwei Drittel der Schüler dieser Schulen Jungen sind.

An den weiterführenden Schulen ist der Männeranteil dann höher. Aber auch am Gymnasium, an dem der Männeranteil noch am höchsten ist, stellen Frauen seit einigen Jahren mehr als die Hälfte der Lehrkräfte, im Schuljahr 2006/2007 waren es 53,1 Prozent. Betrachtet man den Männeranteil in pädagogischen Institutionen für Kinder im Überblick, lässt sich feststellen, dass er mit dem Alter der Kinder ansteigt (vgl. *Abbildung 4*).

Abbildung 4: Männeranteil von der Krippe bis zum Gymnasium



Quelle: Statistisches Bundesamt, 2008a, 2008b; eigene Berechnungen

4.2 Erzieherin als „Frauenberuf“

Nicht nur der Überblick über die aktuelle Datenlage zeigt, dass es durchaus angemessen ist, die Berufsbilder Erzieherin und Grundschullehrerin als „Frauenberufe“ zu bezeichnen. Auch eine historische Analyse der Berufsbilder legt dies nahe. Für den Erzieherinnenberuf als Teil der sozialen Arbeit kann von einer Geburt aus dem „Geiste der Mütterlichkeit“ gesprochen werden, denn von Beginn an waren es Frauen, die im Rahmen einer von bürgerlichen Männern definierten Vorstellung von Mütterlichkeit soziale Arbeit leisteten (vgl. Krabel & Stuve, 2006, Marth, 2005; Rabe-Kleberg, 2003). Innerhalb der bürgerlichen Geschlechtsstereotype beschränkten sich die Aufgaben von Frauen auf die Zuständigkeit für Erziehung und Haushalt. Eine Tätigkeit in der sozialen Arbeit diente allein stehenden Frauen als Kompensation für Ehe, Mutterschaft und Familie. Insbesondere der Beruf der Kindergärtnerin passte zur Frau, weil er ihrem natürlichen „Wesen“ entgegenkam: „Kein Beruf aber ist dem weiblichen Geschlecht angemessener als derjenige, der dem Mutterberuf am nächsten kommt, der Beruf der

Kindergärtnerin des heranwachsenden Geschlechts“ (Goldschmidt, 1911, S. 9, zit. nach Marth, 2005, S. 12).

Interessanterweise wurden die ersten Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder im 19. Jhd. meist von Männern gegründet und geleitet, und mehrere (männliche) Begründer der Kleinkindbetreuung hatten zunächst die Beschäftigung männlicher Pädagogen befürwortet. Fröbel suchte bei seinem Versuch, den Kindergarten als unterste Stufe des Bildungssystems zu etablieren, zunächst männliche Pädagogen, die seiner Ansicht nach auf dem gleichen Niveau wie Lehrer ausgebildet werden sollten. Er schrieb: „Die Erziehung zur Bildung des Menschen soll nicht nur dem weiblichen Geschlecht übertragen werden, sondern das mehr von außen lehrende männliche Geschlecht gehört nach dem Gesetz des Gegensatzes nicht minder dazu, und seine Mitwirkung zur Bildung muss nicht nur in den Knaben- sondern schon in den Kinderjahren beginnen“ (zit. nach Rabe-Kleberg, 2003, S. 44). Es erscheint als Ironie der Geschichte, dass 170 Jahre später die Frage männlicher Pädagogen zeitgleich mit der Bildungsdiskussion und den Forderungen einer Anhebung der Erzieherausbildung auf Hochschulniveau zum Thema wird.

Fröbel gelang es damals nicht, männliche Interessenten für diesen neuen Beruf zu finden. Stattdessen stieß seine Idee auf Begeisterung bei Frauen aus dem gebildeten Bürgertum, die in einer Ausbildung zur Kindergärtnerin eine Möglichkeit für den Zugang zu höherer Bildung und Beruf sahen. Schon nach kurzer Zeit gab es daher nur noch weibliche Betreuerinnen und Pädagoginnen. Allerdings scheiterte der Versuch, den Beruf der Kindergärtnerin auf einem hohen Niveau akademisch zu etablieren. Stattdessen setzten sich die Kräfte durch, die Frauen nur für beschränkte berufliche Tätigkeiten im Sinne sozialer „Liebestätigkeit“ zulassen wollten. Rabe-Kleberg sieht hier den historischen „Beginn des weiblichen Sonderwegs in Ausbildung und Praxis der traditionellen Frauenberufe“ (Rabe-Kleberg, 2003, S. 45).

Erst nach dem zweiten Weltkrieg setzte ein verstärkter Wandel hin zu stärkerer Professionalisierung ein. Zusammenhänge zwischen weiblicher Sozialisation und Professionalität wurden und werden in geschlechtsbezogenen Analysen des Arbeitsfeldes immer wieder thematisiert. Nicht zuletzt wird damit die Notwendigkeit von Selbstreflexion im Rahmen von Aus- und Fortbildung begründet (vgl. Focks, 2002; Musiol, 2002; Rabe-Kleberg, 2003). Erst in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurden die meisten deutschen Ausbildungseinrichtungen dann für Männer geöffnet (in einigen europäischen Ländern noch später). Männliche Fachkräfte und deren subjektive Sichtweisen kamen bis vor kurzem in der Fachdiskussion kaum vor.

Während der Beruf des Erziehers für Männer nach wie vor eher ungewöhnlich ist, erfreut er sich bei Frauen mit mittlerem Schulabschluss großer Beliebtheit und ist unter den „Top Ten“ der fachschulischen Ausbildungsberufe zu finden (Kuglstatter, 2008). Bemerkenswert ist, dass deutlich mehr als die Hälfte der ErzieherInnen Teilzeit arbeitet, was allerdings nicht selten daran liegt, dass keine Vollzeitarbeitsplätze verfügbar sind (Fuchs & Trischler, 2008). Viele Erzieherinnen sehen Teilzeitarbeit als Möglichkeit, Beruf und Familie zu vereinbaren, was jedoch einen Vollzeit arbeitenden Partner als „Haupternährer“ voraussetzt – und damit dazu beiträgt, dass der

Beruf Männern weniger attraktiv erscheint. Dieses „Hinzuverdiener-Modell“ ist jedoch nicht mehr so oft wie früher zu beobachten. Stattdessen gibt es inzwischen gelegentlich Berichte von Teilzeit-ErzieherInnen, die „nebenher“ noch eine zweite Tätigkeit z.B. im Verkauf ausüben. Hier spielt sicher eine Rolle, dass eine Vollzeittätigkeit in Kindertageseinrichtung von vielen Beschäftigten als anstrengend und belastend erlebt wird. Fuchs & Trischler stellten im Rahmen einer Studie zum DGB-Index „Gute Arbeit“ fest, dass ErzieherInnen zwar eine sehr hohe intrinsische Motivation haben, aber viele mit den Rahmenbedingungen ihrer Arbeit unzufrieden sind. „Insbesondere die vielfach fehlende Leistungs- und Bedürfnisgerechtigkeit des Einkommens und mangelnde berufliche Zukunftssicherheit belasten viele (69%!) Erzieherinnen und Erzieher“ (ebenda, S. 3).

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Erziehung kleiner Kinder einer der Bereiche ist, in der die Trennung der Geschlechter *in der Erwachsenenwelt* besonders deutlich hervortritt. Wie Rendtorff (2003) beschreibt, steht die Arbeit von Frauen mit Kindern in der beruflichen Hierarchie ganz unten. „Erziehen“ wird tendenziell nicht als professionelle Tätigkeit gesehen, sondern als „natürliche“ Fähigkeit der Frau verstanden. Erzieherinnen werden zum Teil noch einer „quasifamilialen, quasiprivaten Sphäre“ zugerechnet (Rendtorff, 2003, S. 165). Grundschullehrerinnen sind zwar der staatlichen Institution Schule eingegliedert, die traditionell ein von Männern geprägter Ort ist, aber sie werden „durch das niedrige Alter der Kinder auch noch ein wenig der familialen Sphäre zugeordnet“ (ebenda). Ein Indiz dafür ist, dass als wichtigste Eigenschaft für den Erzieherinnen- wie auch für den Grundschullehrerberuf oft das „Einfühlungsvermögen“ genannt wird, was gleichzeitig ein traditionell weibliches Stereotyp ist.

Während es daher für junge Frauen „normal“ ist, sich für diese Arbeitsfelder zu interessieren, ist es für junge Männer zumindest ungewöhnlich. Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass Jungen bzw. junge Männer nur selten auf die Idee kommen, einen dieser Berufe zu wählen. Insbesondere eine Ausbildung zur Erzieherin scheint auch heute für die meisten Männer nicht in Frage zu kommen² (vgl. Kuglstatler, 2008). Dies ist wenig verwunderlich, wenn man die Beschreibung des Berufsbildes durch die Bundesagentur für Arbeit liest: „Erzieher/innen sind in der vorschulischen Erziehung, in der Heimerziehung sowie in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit tätig. Sie betreuen und beaufsichtigen die Kinder - zumeist in Gruppen -, fördern ihr soziales Verhalten und treiben ihre Entwicklung voran. So malen, spielen, basteln und singen sie mit den Kindern, erzählen ihnen Geschichten und machen Ausflüge“ (Agentur für Arbeit, 2007a; vor einiger Zeit hieß es noch „sie helfen dem Kind bei seiner Entwicklung“).

Dazu schreibt Will: „man kann davon ausgehen, dass diese Beschreibung die gesellschaftliche Wahrnehmung und Erwartung an den Beruf des/der Erzieherin widerspiegelt: Die Erzieherin in der Tradition der Kindergarten-

2 Dies ist kein Schreibfehler: „Vor ungefähr zwölf Jahren machte ich mich auf den Weg, Erzieherin zu werden“, schreibt Blase-Geiger (1999) in einem Erfahrungsbericht über seinen Weg zum Beruf.

tante“ (Will, 2004, S. 2). Welcher Mann will schon „Tante Onkel Helmut“ (Engelhardt, 1998) werden? Dass dies weder mit der Realität der erziehenden Berufe noch mit dem gesetzlichen Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen zu tun hat, ändert daran nichts („Da steht wenig von singen, malen und Ausflüge machen“, Will, 2004, S. 3).

Zwar haben Erzieherinnen durchaus ein professionelles Selbstverständnis ihres Berufs, aber weiblich geprägte kulturelle Muster erschweren den Prozess der Professionalisierung. Dazu gehören die Vorstellung einer „natürlichen, intuitiven Mütterlichkeit“ als wesentlichem Element des Erziehungshandelns, die Überbetonung von Einfühlung und Harmonie und die Vermeidung von Konflikten und offener Auseinandersetzung.

Friis (2008) beschreibt die gesellschaftliche Funktion sowie die „weibliche Kultur“ von Kindergärten im Zusammenhang mit dem Mythos der „guten Mutter“, die entweder zu Hause bleibt, wenn die Kinder klein sind, oder Teilzeit arbeitet und ihrer Karriere opfert, um Zeit mit ihren Kindern zu verbringen. Kindergärten werden gemütlich und „heimelig“ eingerichtet, damit sie nicht gegen den Mythos der „guten Mutter“ verstoßen.

Friis sieht insbesondere berufstätige Mütter in einem Dilemma: „Wenn sie ihre Kinder in den Kindergarten geben, sind einige diese Mütter sehr ambivalent, weil sie damit dem Mythos der ‚guten Mutter‘ nicht genügen“ (2008, S. 24). Wenn Kindergärten gemütlich und „heimelig“ wirken und weniger als professionell gestaltete Bildungseinrichtungen, fällt es ihnen leichter, ihr Kind dort lassen. Die Betonung von Häuslichkeit und Weiblichkeit entlastet die Mütter, „weil Personal und Mütter die gleichen Erziehungsideologien, die Idee der ‚guten Mutter‘ teilen“ (Friis, 2008). Männlichen Beschäftigten wie auch Vätern wird der Zugang zur Kinderbetreuung dagegen erschwert. Diese Überlegungen gelten in besonderem Maße für die Betreuung von Kindern unter drei Jahren.

4.3 Bedeutung des Geschlechts pädagogischer Fachkräfte für Kinder

Die Dominanz von Frauen in den Lebenswelten kleiner Kinder wird seit vielen Jahren diskutiert und immer wieder vor allem als Problem für Jungen gesehen. Nicht zuletzt werden damit Initiativen und Projekte begründet, mit denen Männer für eine Tätigkeit im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen gewonnen werden sollen. Umso erstaunlicher ist es, dass es kaum Forschung dazu gibt, inwieweit sich das Geschlecht pädagogischer Bezugspersonen auf die Entwicklung von Kindern auswirkt. Dies gilt nicht nur für die ersten Lebensjahre, sondern – der öffentlichen Diskussion zum Trotz – auch für den Bereich der Schule. Erst in den letzten Jahren wurden erste Forschungsergebnisse dazu vorgelegt.

Angesichts der aktuellen Ausweitung der Betreuung von Kindern unter drei besonders bedeutsam sind Ergebnisse aus der Bindungsforschung (vgl. Ahnert, 2009). In einer Metaanalyse haben Ahnert, Pinquart & Lamb (2006, vgl. Ahnert, 2004) den Einfluss verschiedener Faktoren auf die Erzieherin-

nen-Kind-Bindung in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege untersucht (Altersdurchschnitt 29,6 Monate). Dazu werteten sie 40 Studien aus der Bindungsforschung aus. In diesem Zusammenhang ergaben sich aufschlussreiche Hinweise auf die Wechselwirkungen zwischen Bindung, Geschlecht und Peergruppen. Zwar war das Geschlecht der Kinder nur in fünf der untersuchten Studien berücksichtigt worden. Diese ergaben aber alle übereinstimmend, dass Mädchen bessere Bindungen an die Bezugspersonen entwickelt hatten als Jungen. Die AutorInnen vermuten, 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. In Institutionen der Kleinkindbetreuung werden diese Prozesse durch die Bildung geschlechtsgetrennter Gruppen verstärkt.

Die AutorInnen nehmen an, dass die geschlechtsstereotypen Tendenzen der Erzieherinnen besonders bei ihrem Umgang mit Gruppen zur Geltung kommen. Da die Arbeit in Kindertageseinrichtungen zum großen Teil Gruppenarbeit ist, müssen sich Erzieherinnen mit den unterschiedlichen Interaktionsformen und „Kulturen“ von Mädchen und Jungen auseinandersetzen, was ihnen bei Jungen oft schwer fällt.

Deshalb hält Ahnert (2004) es für nachvollziehbar, „wenn Jungen kaum sichere Bindungen aufbauen und auch dann noch schwieriger zu betreuen sind, wenn sie sich in ihre Peer-Gruppe zurückziehen. Beobachtungen in Kitas lassen manchmal Erzieherinnen erkennen, die Jungen-Gruppen hilflos gegenüber stehen – vor allem, wenn sie aggressiv entgleiten, dies jedoch aufgrund der sozialen Subkultur der Gruppe positiv verstärkt wird“ (Ahnert, 2004, S. 273). Ahnert et al. (2006) halten es vor diesem Hintergrund „klar für wichtig, die Charakteristika und die Dynamik von Peergruppen gründlicher im Kontext der Forschung zum Verhalten von Kinderbetreuern zu untersuchen“ (S. 22).

Die Bedeutung dieser Aussagen wird durch erste Ergebnisse eines noch laufenden Forschungsprojekts an der FU Berlin unter Leitung von Bettina Hannover bestätigt (Wolter, Glüer & Hannover, 2007). In einer Untersuchung von Vorschulkindern werden Erkenntnisse aus der Bindungs- und Geschlechterforschung synergetisch für die Beantwortung der Frage zusammengeführt, ob die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden in akademischen Selbstkonzepten und Kompetenzen ihren Ausgang in geschlechtsspezifischen Sozialbeziehungen in vorschulischen Einrichtungen nimmt.

In der ersten Projektphase wurden die Bindungsqualität in Erzieherin-Kind-Dyaden beobachtet sowie die Peerbeziehungen des Kindes und schulische Vorläuferkompetenzen für Rechnen, Lesen und Schreiben beim Kind erhoben. Festgestellt wurde, dass Mädchen sicherer an sekundäre Bezugspersonen (d.h.: Frauen) gebunden sind als Jungen. Darüber hinaus gibt es einen Zusammenhang der Bindungsqualität zur Erzieherin mit Vorläuferkompetenzen im schriftsprachlichen Bereich, die bei Mädchen im Durchschnitt besser ausgeprägt sind. Die AutorInnen vermuten: „Möglicherweise machen Erzieherinnen vor dem Hintergrund ihrer eigenen geschlechtsspezifischen Kompetenzen wahrscheinlicher Lern- und Interaktionsangebote für Mädchen“ (Wolter et al., 2007). Ausgehend von den oben

geschilderten Ergebnissen von Ahnert et al. (2006) ließe sich aber auch mutmaßen, dass Mädchen und Erzieherinnen bereits nach Eintritt in den Kindergarten bessere Bindungen entwickeln als Jungen und Erzieherinnen, was ihnen später den Zugang zu vorschulischen Bildungsangeboten erleichtert.

Im weiteren Projektverlauf sollen die Kinder nach dem Übergang in die Schule hinsichtlich der Entwicklung einer Beziehung zu Lehrperson und Klassenkameraden und in ihrer Selbstkonzept- und Kompetenzentwicklung weiter verfolgt werden. Damit soll untersucht werden, in welcher Weise sich Sozialbeziehungen in Bildungskontexten geschlechtsspezifisch ausformen und über welche Mechanismen sie das Lern- und Leistungsverhalten von Mädchen und Jungen beeinflussen. Ergebnisse aus der Schulforschung legen zumindest nahe, dass die Einstellungen von Jungen zu schulischer Leistung und Anstrengungsbereitschaft nicht losgelöst vom Geschlecht ihrer Lehrkräfte zu sehen sind.

Andere Untersuchungen geben weitere Hinweise auf die Bedeutung des Geschlechts der Pädagoginnen für die Entwicklung von Mädchen und Jungen in den ersten Lebensjahren. So stellten Riemann & Wüstenberg (2004) in ihrer Studie zur erweiterten Altersmischung in der Kita mit Einschluss von Krippenkindern fest, dass Spielpartnerschaften durch geschlechtstypisierende Einstellungen und Verhaltensweisen von pädagogischen Fachkräften beeinflusst werden.

Und Rendtorff (2003) stellt zusammenfassend dar, dass die auffälligen Unterschiede zwischen Spielinteressen und Raumverhalten von Jungen und Mädchen dadurch mit bedingt sind, „dass Mädchen von Erzieherinnen im Kindergarten und Hort insgesamt viel weniger zu aktivem, raumgreifenden Spiel angeregt werden. Außerdem geraten die Erzieherinnen häufig mit den Jungen wegen der Heftigkeit ihrer Spiele in Streit“ (Rendtorff, 2003, S. 146f.). Mädchen verhalten sich angepasster, so die Autorin, weil sie von den Erzieherinnen gemocht werden möchten und/oder sich mit ihnen identifizieren und „verbrüdern“ (!), was ihnen von den Frauen (in der Regel unbewusst) angeboten wird und sie gegenüber den Jungen aufzuwerten scheint. Hinweise auf entsprechende Zusammenhänge fanden wir auch in unserem Projekt zu Jungen in Kindertageseinrichtungen (Rohrman & Thoma, 1998).

Ausgehend von Untersuchungen und Studien zur Bedeutung geschlechtshomogener Peergruppen ist ein weiterer Aspekt von Bedeutung. Es ist belegt, dass das Spiel in der Nähe von Erwachsenen Interaktionen begünstigt, die an von Erwachsenen vorgegebenen Strukturen und Regeln orientiert sind. Mädchen haben damit mehr Gelegenheit, von Erwachsenen wahrgenommen und unterstützt zu werden – und von Erwachsenen gesetzte Regeln zu befolgen.

Unbeaufsichtigte Jungengruppen entwickeln dagegen eher ihre eigenen Regeln für angemessenes Verhalten. Fabes et al. (2003, 2007) meinen daher, dass das Spiel in Jungengruppen im Extrem dazu führen kann, dass manche Jungen Verhaltensprobleme und Interaktionsstile entwickeln, die sich nachteilig auf Lernen und Anpassung in der Schule auswirken.

Wenn es stimmt, dass sich Jungen vor allem deswegen oft aus der Aufsicht von Erwachsenen entfernen, weil es sich bei diesen um *Frauen* handelt,

dann könnte das Überwiegen weiblicher Fachkräfte sich schon deshalb negativ auf die soziale Anpassung dieser Jungen auswirken. Weiter gehende Annahmen zu Prozessen der Identitätsentwicklung sind dafür gar nicht notwendig (Rohrman, 2008a).

Interessant ist schließlich ein Projekt von Irmeler (2008), die in ihrer Dissertation an der Universität Halle/Wittenberg die Körpersprache von Erzieherinnen im Umgang mit Jungen und Mädchen untersucht. Sie verbindet dabei die Analyse von Videos aus dem Kindergartenalltag mit narrativen biografischen Interviews.

Erste Auswertungen des noch laufenden Projekts ergeben sehr differenzierte Ergebnisse. Es gibt deutliche Belege dafür, dass Erzieherinnen körpersprachlich anders mit Jungen als mit Mädchen interagieren. Irmeler betont aber die große Individualität von Kommunikationsmustern, „denn Körpersprache ist erlebte, gesehene, gespürte Biografie“ (Irmeler, 2008, S. 11). Es ist daher nicht davon auszugehen, dass Frauen Mädchen „von Natur aus“ näher sind. Vielmehr werden große Unterschiede zwischen den Erzieherinnen deutlich, abhängig davon, welche Erfahrungen die Frauen in der eigenen Lebensgeschichte mit ihrem eigenen Vater, mit Brüdern oder auch mit eigenen Söhnen gemacht haben.

Die Bedeutung der Körpersprache in der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern und für die Selbstbildungsprozesse von Mädchen und Jungen wird grundsätzlich unterschätzt. Irmeler versteht in diesem Zusammenhang Körpersprache als „Weitergabe körperlicher Erfahrung (...). Da die entsprechenden Signale nicht der bewussten Steuerung unterliegen, haben sie das Potenzial, das Bemühen von Erzieherinnen um geschlechteroffenen Umgang zu unterwandern und die Wahrnehmung der Kinder in einer Art und Weise zu beeinflussen, die so gar nicht beabsichtigt oder erwünscht ist“ (ebenda).

Das große Problem aller aufgeführten Studien ist, dass lediglich *weibliche* Pädagoginnen untersucht wurden. So bleibt offen, inwieweit es sich hier um Auswirkungen des Geschlechts der *Pädagoginnen* handelt oder „nur“ um ihre Reaktion auf geschlechtstypisch unterschiedliches Verhalten von *Jungen und Mädchen*. Würden männliche Pädagogen tatsächlich anders reagieren?

Bislang liegen zu diesem Thema kaum Studien vor. Martin & Ruble stellen in einem Überblicksartikel zu geschlechtsbezogener Entwicklung fest, dass der Mangel an männlichen Fachkräften in Grundschulen in den USA zu Debatten geführt habe, aber es kaum Forschung zur direkten Wirkung des Geschlechts von Lehrkräften auf Kinder gebe (Ruble & Martin, 1998, S. 979). Auch Roisch stellt in ihrer Überblicksstudie fest: „Wir wissen nichts darüber, ob sich Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit den Schülern und Schülerinnen unterscheiden, ob ihnen die Förderung von leistungsschwachen und schwierigen Schülern und Schülerinnen gleichermaßen wichtig ist“ (Roisch, 2003, S. 51).

Bereits in den neunziger Jahren wurde in Spanien ein Projekt durchgeführt, das Unterschiede zwischen Männern und Frauen in der pädagogischen Arbeit mit kleinen Kindern untersuchte. Leider liegen Ergebnisse

bislang nur auf Spanisch vor (Lera, 1999; Lera, Coneiro & Cumbreira, 1998)³.

Ein aktuelles Forschungsprojekt, das diese Frage im Bereich Kindertageseinrichtungen in den Blick nimmt, befindet sich an der Universität Innsbruck in Planung. Im Rahmen des Forschungsprojekts *elementar* (s. S. 62) sollen voraussichtlich ab Herbst 2009 mittels eines multimethodischen Studiendesigns die Auswirkungen der Präsenz und Involviertheit männlicher Kindergartenpädagogen auf die von ihnen betreuten Kinder untersucht werden.

Die Studie soll differenziertere Aussagen über mögliche Unterschiede zwischen männlichen Kindergarten- bzw. Kleinkind-Pädagogen und ihren weiblichen Kolleginnen gewinnen, indem deren Kommunikationsverhalten, ihr Spiel- und Interaktionsverhalten mit dem Kind, die durch sie repräsentierten Lern- und Erlebnisinhalte sowie die Unterschiede in den Auswirkungen auf die Entwicklungsprozesse von Kindern analysiert werden (Aigner & Poscheschnik, 2009).

Ausgangshypothese der Untersuchung ist dabei unter anderem, dass professionelle männliche Erzieher bzw. Bezugspersonen, wie z.B. Kindergartenpädagogen, einen familiären Mangel an Vätern bzw. männlichen Bezugspersonen abfedern und arretierte Entwicklungsprozesse der Kinder wieder „in Gang bringen können“. In diesem Zusammenhang wird an Theorien und Ergebnissen der Väterforschung angeknüpft (Aigner, 2001).

Bisher so gut wie gar nicht in den Blick genommen wurde die Frage, welche Bedeutung das Geschlecht von PädagogInnen aus *Sicht von Kindern* hat. Bemerkenswert ist eine Fallstudie von Sumsion (2005), die in einem Kindergarten untersuchte, wie Vorschulkinder einen männlichen Pädagogen wahrnahmen. Dabei stand die Frage im Vordergrund, ob die Anwesenheit eines männlichen Pädagogen geschlechtsstereotype Einstellungen der Kinder in Frage stellt. Interessanterweise fand Sumsion kaum Belege dafür, dass das Geschlecht des Pädagogen für die Kinder von großer Bedeutung war. Noch weniger gab es Anzeichen dafür, dass der Pädagoge geschlechtsstereotype Sichtweisen von Kindern in Frage stellte. Da es sich um eine Einzelfallstudie handelte, lassen die Ergebnisse keine Verallgemeinerungen zu, geben aber interessante Impulse für weiterführende Forschung.

Die vorliegenden Studien fordern in jedem Fall dazu auf, die Bedeutung des Geschlechts der pädagogischen Bezugspersonen, insbesondere geschlechtsbezogene Aspekte der ErzieherInnen-Kind-Beziehung und -Bindung sowohl in der Forschung als auch in Ausbildung und Praxis (-beratung) mehr als bisher zu reflektieren. Zudem werfen sie die Frage auf, ob Jungen möglicherweise bessere Bindungen zu männlichen Betreuern aufbauen könnten. Hier besteht dringender Forschungsbedarf.

Vor dem Hintergrund der kindlichen Tendenz zur Geschlechtertrennung ist darüber hinaus eine interessante Forschungsfrage, ob mehr gelebtes Miteinander von Männern und Frauen nicht auch das Miteinander von Mädchen und Jungen positiv beeinflussen könnte. Untersuchen ließe sich diese

3 Übersetzung in Vorbereitung im Rahmen aktueller deutscher und österreichischer Projekte.

Frage in Modellprojekten, in denen eine geschlechterparitätische Besetzung der pädagogischen Fachkräfte erprobt wird.

4.4 Männer als pädagogische Fachkräfte

Lange Zeit war der geringe Anteil von Männern in pädagogischen Institutionen, insbesondere in Kindergärten, ein blinder Fleck sowohl der pädagogischen Forschung als auch der Praxis in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Zwar stellte die Italienerin Elena Belotti schon in den siebziger Jahren in ihrem Buch „Was geschieht mit den kleinen Mädchen?“ die provokante Frage: „Warum sollte man also nicht auch dem Mann vorschlagen, als Erzieher zu arbeiten?“ und nahm dabei viele Aspekte der heutigen Diskussion vorweg (Belotti, 1975/2004). Die radikalfeministischen Herausgeberinnen der deutschen Übersetzung, denen es in erster Linie um weibliche Selbstverwirklichung und den „Kampf gegen männliche Herrschaft“ ging, distanzieren sich damals allerdings im Nachwort von Belottis Forderung nach Einbeziehung von Männern in die institutionelle Erziehung.

In den letzten Jahren ist ein deutlich wachsendes Interesse an der Beschäftigung von männlichen Pädagogen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen festzustellen. Aktuelle Studien zeigen, dass männliche Pädagogen von Eltern und Kolleginnen meist positiv aufgenommen werden (s. unten). Die Begeisterung bezieht sich insbesondere auf die Arbeit mit älteren Kindern, insbesondere Jungen, die nach einer inzwischen weit verbreiteten Haltung „Männer brauchen“.

Wenn Männer mit Krippenkindern arbeiten, ist dagegen nach wie vor mit Irritationen vor allem von Müttern zu rechnen. Dies ist besonders bemerkenswert angesichts der seit Jahren festzustellenden medialen Präsenz von *Vätern* mit Babys und der aktuell sehr dynamischen Entwicklung von Elternzeit und Vätermoaten. Es ist inzwischen hinreichend empirisch belegt und wird zunehmend selbstverständlich, dass Väter schon für ganz kleine Kinder wichtig sind und auch ihre Versorgung übernehmen können (vgl. Aigner, 2001; Steinhardt, Gstach & Datler, 2002; Dornes, 2006; Fthenakis & Minsel, 2002; Walter, 2002).

Die Situation in Kindertageseinrichtungen hinkt hinter dieser Entwicklung deutlich hinterher. Die interessierten und engagierten Väter treffen in den Einrichtungen in der Regel nicht auf engagierte männliche Pädagogen, mit denen sie gemeinsam erleben können, dass die Versorgung und die Erziehung von kleinen Kindern auch für Männer selbstverständlich ist. Hier besteht deutlicher Handlungsbedarf.

Nachfolgend werden zunächst die zentralen Begründungen für eine Erhöhung des Männeranteils in pädagogischen Einrichtungen für Kinder zusammengefasst. Anschließend wird auf neue deutsche Forschungen sowie Praxisinitiativen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen eingegangen. Darüber hinaus wird ein Überblick über internationale Forschungen und Praxisansätze im Elementar- und Primarbereich gegeben.

4.4.1 Warum mehr Männer?

Bis vor nicht all zu langer Zeit war selbstverständlich, dass Erziehung und Aufsicht über jüngere Kinder eher in den Aufgabenbereich der Frau fallen. Vor diesem Hintergrund ist die Frage berechtigt, warum Männer für Jungen und Mädchen denn nun eigentlich wichtig sein sollen. Es gibt dafür heute im Wesentlichen drei Argumentationslinien, aus denen sich verschiedene und zum Teil widersprüchliche Erwartungen an männliche Pädagogen ergeben. Diese lassen sich zusammenfassend wie folgt beschreiben:

In den „Gärten der Frauen“ fehlt das „männliche Element“. Die Lebenswelten von Kindern sind in großem Ausmaß von Frauen bestimmt. Das wirkt sich auf Raumgestaltung und Spielangebote genauso aus wie auf Kommunikationsstile und Konfliktverhalten. Typisch männliche Interessen und Verhaltensweisen kommen oft zu kurz oder werden abgewertet (vgl. Kapitel 6).

Vor diesem Hintergrund werden Männer für wichtig gehalten, weil sie der Dominanz des Weiblichen im Leben von Kindern etwas entgegensetzen sollen. So wird von ihnen erwartet, dass sie männertypische Bereiche und Aktivitäten übernehmen oder sie sich in Konflikten besser durchsetzen können. Stillschweigend wird vorausgesetzt, dass Männer qua Geschlecht automatisch über eine für diesen Zweck geeignete „Männlichkeit“ oder „männliche Sicht“ verfügen.

Jungen brauchen männliche Identifikationsfiguren. Entwicklungs- und Tiefenpsychologen haben seit den neunziger Jahren vielfach die Bedeutung des Vaters und anderer männlicher Bezugspersonen für die Identitätsentwicklung von Jungen hervorgehoben (z.B. Aigner, 2001; Dammasch, 2007; Le Camus, 2001). Die manchmal überdramatisierte „Krise der Jungen“ hat dazu geführt, dass der Ruf nach männlichen Vorbildern weite Verbreitung gefunden hat.

Inzwischen ist der Satz „Jungen brauchen Männer“ fast so etwas wie ein Glaubenssatz geworden. Besonders häufig fällt er im Zusammenhang mit der zunehmenden Zahl von Jungen, die aufgrund von Trennung und Scheidung ohne ihren Vater aufwachsen. Dabei gerät jedoch etwas aus dem Blick, *wofür* Jungen eigentlich Männer brauchen und wie Männer eigentlich sein müssen, um als Vorbilder geeignet zu sein. Die Konzentration des Blicks auf Jungen hat außerdem den Nebeneffekt, dass bislang nur wenig thematisiert wird, inwiefern Männer auch für die Entwicklung von Mädchen wichtig sind.

Geschlechtergerechte Erziehung benötigt Männer und Frauen. Zunehmend setzt sich die Einsicht durch, dass Veränderungen im Verhältnis der Geschlechter Engagement von Frauen *und* Männern erfordern. Mit der Einführung des Gender Mainstreaming ist diese Idee sogar ein verbindliches politisches Ziel geworden. Anders als bei den anderen beiden Begründungen stehen dabei der Dialog und das Miteinander der Geschlechter im Vordergrund bis hin zur Vorstellung einer grundlegenden Ähnlichkeit oder sogar Gleichheit von Mann und Frau. Gesellschaftliche und individuelle Rechte, Pflichten und Chancen sollen vom Geschlecht unabhängig sein. Von Männern wird in diesem Zusammenhang keine wie auch immer geartete „Männlichkeit“ erwartet, sondern eine kritische Auseinandersetzung mit geschlechtstypischem Verhalten und Machtverhältnissen.

Eine an Geschlechtergerechtigkeit im letztgenannten Sinn orientierte Haltung ist vor allem in „von oben“ beschlossenen Bildungsplänen und Leitlinien zu Geschlechtergerechtigkeit verbreitet (vgl. dazu Kapitel 5.1). Sie ist auch Grundlage vieler Praxisprojekte zu geschlechterbewusster Pädagogik (vgl. Kapitel 6). Hier steht immer wieder im Vordergrund, traditionelles Rollenverhalten zu reflektieren und in Frage zu stellen, Kindern neue Handlungsmöglichkeiten unabhängig vom Geschlecht anzubieten und sie zum Ausprobieren bisher ungewohnter Verhaltensweisen zu ermutigen.

Widersprüche zwischen den geschilderten Argumentationslinien ergeben sich in erster Linie daraus, dass jeweils ganz andere Begriffe und Theorien von „männlich“ und „weiblich“ zugrunde gelegt werden. Davon hängt nicht zuletzt ab, ob die Wichtigkeit männlicher Pädagogen in erster Linie für Jungen postuliert oder für beide Geschlechter gesehen wird. Für Büttner (2003) ist der Mangel an männlichen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen ein Problem sowohl für die Kinder als auch für die weiblichen Fachkräfte: „Weder kann dadurch das Männliche, personifiziert durch einen ‚echten‘ Mann, sowohl für die Kinder als auch für die Frauen zur Verfügung stehen, noch kann sich daraus ein Dialog entwickeln, der den Kindern vorführt, wie sich die Geschlechter konstruktiv begegnen könnten“ (Büttner, 2003, S. 31).

Als Tiefenpsychologin betont Büttner außerdem, dass Kinder das Vorbild *beider* Geschlechter brauchen. Jungen wie Mädchen benötigen bei der Entwicklung von Geschlechtsidentität sowohl Abgrenzung als auch Identifikation. In diesem Zusammenhang setzten sich die Beteiligten am Kita-Forschungsprojekt *Haus Europa* differenziert auseinander, inwieweit weibliche Teams die Abwesenheit von Männern kompensieren können, indem sie die Unterschiede zwischen Frauen nutzen: ihre unterschiedlichen Haltungen gegenüber Jungen und Mädchen sowie ihre individuelle „geschlechtliche Vielfalt“ (Büttner, 2003, S. 51). Dennoch „besteht das Gleichstellungsproblem so lange, wie die Vorbilder nicht als Erzieher und Erzieherin ‚gleichgestellt‘ sind“ (S. 41).

Nicht immer wird die Bedeutung des Geschlechts der Erwachsenen so differenziert analysiert. Hinter der Forderung nach männlichen Pädagogen steht oft in erster Linie die pauschale Vorstellung, dass diese in besonderer Weise die Bedürfnisse von Jungen verstehen und auf sie eingehen können bzw. sollten. Dies gilt insbesondere für Ansätze der Jungenarbeit, die in den letzten zwanzig Jahren als Pendant zur von Frauen durchgeführten Mädchenarbeit entwickelt wurden. Dagegen wird insbesondere von (pro-) feministischer Seite aus eingewandt, dass von männlichen Pädagogen durchgeführte Jungenarbeit auch mit dem Ziel verbunden sein könne, traditionelle Geschlechterverhältnisse und männliche Dominanz zu erhalten oder wieder herzustellen. Derartige Auseinandersetzungen haben immer wieder die Entwicklung von Jungenarbeit in Deutschland begleitet.

Auch international wird die Bedeutung männlicher Pädagogen kontrovers gesehen. Kritisch wird festgestellt, dass männliche Fachkräfte nur dann zum Ziel einer geschlechtergerechten Pädagogik beitragen können, wenn sie selbst Genderkompetenz entwickelt haben und geschlechtsstereotype Einstellungen und Verhaltensweisen von Kindern in Frage stellen (vgl. Browne, 2004; Sumsion, 2005). Die kontroversen Argumentationen beruhen vielfach auf subjektiven Eindrücken und Meinungen, da es bislang kaum empirische

Forschung zur Bedeutung des Geschlechts von pädagogischen Fachkräften auf die Entwicklung von Kindern gibt.

4.4.2 Befragungen von männlichen Erziehern

Bereits Anfang der neunziger Jahre legte Bienek (1992) eine kurze Broschüre vor, in der zusammenfassend von Ergebnissen einer schriftlichen Befragung von 27 Erziehern berichtet und eine Fortbildungsreihe für männliche Erzieher dokumentiert wurde. Ansonsten gab es bis vor einiger Zeit nur vereinzelte Praxisberichte von Erziehern aus Kindergarten und Hort sowie von Fachleuten aus Fachberatung und Fortbildung zum Thema (Übersicht in Rohrman, 2006 bzw. 2008a). Auch im Rahmen von Projekten zu geschlechtsbezogener Pädagogik wird gelegentlich auf Situation und Bedeutung männlicher Erzieher eingegangen (vgl. Kapitel 6).

Seit einigen Jahren werden in Deutschland differenzierte Studien zur Situation von Männern in Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Die nachfolgend aufgeführten Studien erfassten allerdings lediglich die Sichtweisen der männlichen Fachkräfte, nicht aber die Realität des pädagogischen Alltags.

Marth (2005) führte im Rahmen seiner Diplomarbeit zum Thema ausführliche Interviews mit Leitern, Erziehern im Gruppendienst und einem Fachschüler durch. Interessant ist u.a. sein Ergebnis, dass alle Befragte von positiven Erfahrungen mit Männern als Vorbildern berichteten, wobei der Großteil dieser Vorbilder in schul- bzw. sozialpädagogischen Positionen arbeitete. Marth leitet daraus die Frage ab, „welchen Einfluss Männer als sozialpädagogische Fachkräfte in Tageseinrichtungen und in weiteren (sozial-) pädagogischen Berufsfeldern auf kommende Jungengenerationen und ihre Haltung zur Kindererziehung (als Beruf) ausüben“ (Marth, 2005, S. 54).

Eine differenzierte und theoretisch gut fundierte soziologische Studie hat Tünte (2007) vorgelegt. Ausgehend von der Forschungsfrage „Welche Relevanz kommt der Kategorie Geschlecht im Kontext des Erzieherberufs im beruflichen Alltagshandeln zu?“ fragt er u.a. nach der „geschlechtskonstituierenden“ Aufteilung von Arbeitsaufgaben, nach dem Umgang mit dem Minderheitenstatus und nach „Abwertungs- oder Aufwertungsszenarien“ in Kindertageseinrichtungen. Ausgehend von einer teilnehmenden Beobachtung führte er qualitative leitfadengestützte Interviews mit vier männlichen und vier weiblichen Fachkräften durch.

Krabel & Stuve (2006) stellten im Rahmen eines Projekts zur Förderung geschlechtsuntypischer Berufswahlentscheidungen aktuelle Daten zur Situation von Männern in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung zusammen. Sie führten auch einige vertiefende Interviews durch, die aufgrund der geringen Anzahl – je drei Erzieher und Krankenpfleger – jedoch nur exemplarischen Charakter haben. Davon ausgehend entwickelten sie Materialien und Praxisansätze, mit denen Jungen und junge Männer für den Beruf des Erziehers interessiert werden sollen.

Watermann (2006) interviewte im Auftrag der Gleichstellungsstelle des Landkreises Göttingen in einer kleinen, aber gut ausgewerteten Studie vier Erzieher und zehn in der Ausbildung zum Erzieher stehende Männer zu Motivation, Ausbildungserfahrungen und Berufsperspektiven als Mann.

Dabei wird nicht zuletzt deutlich, dass es noch erheblicher Auseinandersetzung von Männern wie Frauen bedarf, wenn Erzieher „in ihrer Arbeit ein neues Männerbild vorleben“ sollen (S. 57).

Im Auftrag der Stadt Frankfurt wurde eine umfassende regionale Recherche zur Geschlechterbalance im Bereich Kindertageseinrichtungen durchgeführt (Uhrig, 2006; Englert, 2006a; 2006b). Die Autoren betonen die Bedeutung von Männern für die Entwicklung von Jungen wie auch Mädchen. Zwar weisen sie eine Zuschreibung starrer Eigenschaften auf der Grundlage des biologischen Geschlechts zurück, vermuten jedoch, dass ein *quantitativer* Mangel in der Präsenz männlicher Fachkräfte auch einen *qualitativen* Mangel zur Folge haben kann, wenn Kindern Orientierungs- und Identifikationspersonen fehlen. In der Untersuchung wurden neben einer quantitativen Erhebung auch qualitative Aspekte der Zusammenarbeit von Männern und Frauen in Kindertageseinrichtungen berücksichtigt.

Zeitgleich zu dieser Studie führte der freie Träger BVZ Frankfurt, der seit langem einen überdurchschnittlich hohen Männeranteil hat, eine eigene Erhebung unter dem Motto „Mehr Männer in die pädagogische Arbeit!“ durch. Ansatzpunkt für diese Forderung war die zunehmende Zahl vaterlos aufwachsender Kinder: „Für die frühkindliche Entwicklung von Mädchen und Jungen ist es da von großer Bedeutung, in der Tagesbetreuung eine Bezugsperson als ‚Ersatz-Papa‘ und als männlichen Sparringspartner zu haben“ (<http://www.bvz-frankfurt.org>, vgl. BVZ, 2006). Aufbauend auf dieser Studie wurde zudem eine Befragung weiblicher Beschäftigter zu denselben Themen durchgeführt. Dies ermöglicht einen Vergleich der Einschätzungen von Männern und Frauen (Kress, 2008).

Aktuell führt Dissens e.V. im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Frauen, Senioren und Jugend die Studie *Männer in der Ausbildung zum Erzieher und in Kindertagesstätten* durch. Im Mittelpunkt der Studie stehen die folgenden Fragen:

- „Wie müssen Rahmen- und Lernbedingungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern beschaffen sein, dass Männer sich für eine Erzieherausbildung entscheiden und während der Ausbildung für eine Tätigkeit in Kindertagesstätten motiviert werden können?“
- „Wie müssen Rahmen- und Arbeitsbedingungen in Kindertagesstätten beschaffen sein, dass Männer sich für eine Tätigkeit in Kindertagesstätten entscheiden und dort über einen längeren Zeitraum verbleiben (wollen)?“ (Cremers & Krabel, 2008).

Ausgehend von einer differenzierten regionalen Analyse des Männeranteils in Kindertageseinrichtungen werden zu diesen Fragen in erster Linie Gruppeninterviews mit männlichen und weiblichen Studierenden und Beschäftigten in mehreren Regionen Deutschlands durchgeführt. Im Sinne von „best practice“ liegt der Schwerpunkt dabei auf Regionen, in denen bereits viele Männer tätig sind.

4.4.3 Internationale Perspektiven

Bereits seit zwei Jahrzehnten gibt es europaweit und international Bemühungen darum, den Männeranteil in Kindertageseinrichtungen zu erhöhen. Vor über zehn Jahren schlug das Netzwerk für Kinderbetreuung der Euro-

päischen Kommission vor, dass bis zum Jahre 2006 20 Prozent der Beschäftigten in öffentlichen Einrichtungen für Kinder Männer sein sollten (Netzwerk der EK, 1996) – ein Ziel, das in keinem Land erreicht wurde und von dem auch Deutschland weit entfernt ist.

Dennoch hat sich im vergangenen Jahrzehnt einiges bewegt. In mehreren europäischen Ländern wurden Forschungsprojekte zur Situation von Männern in der Elementarpädagogik durchgeführt und Strategien zur Erhöhung des Männeranteils entwickelt.

Am erfolgreichsten waren Strategien zur Erhöhung des Männeranteils in Norwegen, wo inzwischen über neun Prozent der Fachkräfte männlich sind (Statistisk Sentralbyrå 2008; Friis 2008). Die Beschäftigung männlicher Fachkräfte ist inzwischen fester Bestandteil der Qualitätsstandards norwegischer Kindertageseinrichtungen.

Insgesondere in den in Norwegen verbreiteten Freiluftkindergärten (friluftsbarnhage) ist der Männeranteil bereits jetzt hoch; in einer Pilotstudie von Lysklett & Emilsen (2007) betrug er 36 Prozent. Die AutorInnen stellen fest, dass viele männliche Vorschullehrer in Freiluftkindergärten arbeiten, weil diese Einrichtungen weniger von der „Frauenkultur“ üblicher Kindergärten geprägt seien.

In Dänemark gab es bereits in den neunziger Jahren eine öffentliche Debatte über Probleme von Jungen und mögliche Zusammenhänge zum Mangel an männlichen Bezugspersonen. Davon ausgehende Kampagnen mit dem Ziel, den Männeranteil zu erhöhen, hatten zunächst Erfolg. In den letzten Jahren wurden zwar einige Forschungsprojekte durchgeführt, aber das öffentliche Interesse am Thema ließ nach. Der Männeranteil in Kindertageseinrichtungen und Ausbildungsinstitutionen stagnierte oder ging wieder zurück, wenngleich er im europäischen Vergleich immer noch weit oben liegt. Vor diesem Hintergrund wurde in einem Ausbildungsinstitut mit einer Erweiterung des Angebots in den Bereichen Sport/Körper/Bewegung und Naturerfahrung experimentiert – mit dem Erfolg, dass deutlich mehr Männer die Ausbildung begannen (vgl. Gerner, 2003; Pedersen, 2005).

In Großbritannien gibt es seit einiger Zeit staatlich geförderte Initiativen zur Förderung des Anteils männlicher Pädagogen in Grundschulen und Kindertageseinrichtungen. Eine breit angelegte Studie zur Situation von Männern in der Kinderbetreuung (child care) in England haben Cameron, Moss & Owen (1999) durchgeführt. Dabei verglichen sie u.a. Berufswege, Einstellungen und Ziele männlicher und weiblicher Beschäftigter (vgl. Cameron 2001; 2006; Owen, 2003). Einen umfassenden Bericht hat Rolfe (2005) im Auftrag der Equal Opportunities Commission erarbeitet. Die Veröffentlichungen geben auch konkrete Anregungen für die Erhöhung des Männeranteils an den Beschäftigten.

In Schottland arbeitet das Projekt *Men in Childcare* erfolgreich daran, Männer für die Arbeit in der Kinderbetreuung (child care) zu interessieren und zu qualifizieren. Seit 2001 haben über 700 Männer an Trainingsmaßnahmen des Projekts teilgenommen. Ein Schwerpunkt des Projekts ist eine akkreditierte berufsbegleitende Weiterbildung nur für Männer (Spence & Chisholm, 2005). Darüber hinaus hat das Projekt europaweite Vernetzung angeregt und seit 2003 jährlich stattfindende internationale Konferenzen zum Thema Männer in der Kinderbetreuung initiiert.

In Flandern (Belgien) erhielten Männer erst Anfang der 80er Jahre überhaupt die rechtliche Möglichkeit, als Kinderbetreuer zu arbeiten. Nicht erstaunlich, dass der Männeranteil auch 2003 noch unter einem Prozent lag (abgesehen von den Leitungspositionen, in denen etwas mehr Männer vertreten waren). Kinderbetreuung gilt nach wie vor als Frauenbereich. Wie Untersuchungen von Peeters (2003, vgl. Vandenbroeck & Peeters, 2008) zeigen, sind die wenigen dort beschäftigten Männer meist auf Umwegen zum Beruf gekommen und oft isoliert.

In Österreich, wo der Anteil männlicher Erzieher ebenfalls besonders gering ist, arbeitet 2008-2010 ein ForscherInnenteam am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck an einem umfangreichen Forschungsvorhaben zum Thema. Im Rahmen des Projekts *elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern* werden Biografie, Ausbildungserfahrungen und Berufswege von Männern und Frauen in Kinderbetreuungseinrichtungen untersucht. Zum einen wird eine quantitative Vollerhebung sämtlicher männlicher Mitarbeiter von Kindergärten sowie von Schülern von Ausbildungseinrichtungen zum Kindergartenpädagogen in Österreich sowie einer Vergleichsgruppe von Frauen bzw. Mädchen vorgenommen. Zum anderen werden vertiefende qualitative Interviews durchgeführt (<http://www.uibk.ac.at/ezwi/elementar>).

In der Schweiz arbeitet seit 2004 mit staatlicher Unterstützung das Projekt *Männer in die Unterstufe!* (MiU) unter Leitung des Netzwerks Schulische Bubenarbeit. Das Projekt hat das Ziel, mehr Männer für die Wahl einer der beiden Berufe Kindergärtner und Unterstufenlehrer zu motivieren, das Image dieses Berufs zu verbessern, die Thematik in der Aus- und Weiterbildung in Pädagogischen Hochschulen und Mittelschulen zu verankern und dazu beizutragen, dass diese Thematik in der Öffentlichkeit diskutiert wird (Netzwerk Schulische Bubenarbeit, 2007). Aufbauend auf einer Broschüre aus Flandern hat der Schweizerische Krippenverband (2006) sowohl einen Flyer herausgegeben, mit dem Männer für den Beruf des Kinderbetreuers gewonnen werden sollen, als auch eine interessante Arbeitshilfe zu „Männern und Frauen im Team“ herausgegeben. Diese gibt nicht nur Anregungen dafür, wie mehr Männer als Kinderbetreuer gewonnen werden können, sondern stellt die Begleitung der Männer und die Veränderungsprozesse im gemischten Team in den Vordergrund.

Anknüpfend an das bereits in den neunziger Jahren gegründete Netzwerk *Men in Childcare* wurde 2008 das europäische Forschungsnetzwerk *KOME (Knowledge on Men in Early Childhood Education)* ins Leben gerufen, das sowohl den wissenschaftlichen Austausch anregen als auch Strategien zur Erhöhung des Männeranteils in der Elementarpädagogik unterstützen will.

Auch in Nordamerika und Australien gibt es seit längerem Forschung zu Männern im Elementarbereich sowie Initiativen, die die Beschäftigung von Männern im Elementarbereich unterstützen (vgl. Becker, 2001; Nelson, 2002; Sargent, 2000, 2005; Lyons, Quinn & Sumsion, 2004).

Selbst in der Volksrepublik China wird die Frage männlicher Pädagogen inzwischen diskutiert. Während in den großen Küstenstädten inzwischen mehr Männer in Kindergärten beschäftigt werden, sind sie im Zentrum des Landes sehr selten. Zhang Xiaohui, Professor für Kinderpsychologie am Hunan Institute of Children Project, bedauert dies, da es seiner Ansicht

nach nicht gesund sei, wenn Kinder nur von Frauen umgeben seien: „Männliche Lehrer stellen die Männlichkeit und den Mut bereit, der Frauen fehlt, und geben den Kindern damit bessere Rollenmodelle“ (China View, 2005).

4.4.4 Chancen und Probleme männlicher Fachkräfte

Die Situation von männlichen Pädagogen in Kindertageseinrichtungen entspricht aus mehreren Gründen nicht unbedingt den Erwartungen, die im Kontext der Genderdiskussion an die Beschäftigung von Männern in Kindertageseinrichtungen geknüpft werden. Männer entscheiden sich in der Regel nicht für eine Tätigkeit im sozialen oder pädagogischen Bereich, um ein Gegengewicht zur Vielzahl der weiblichen Beschäftigten zu bilden und männliche Bezugspersonen für Kinder mit Vätermangel zu werden. Die Erwartung, dass sie Jungen klare Orientierung bei der Entwicklung männlicher Identität geben können, ohne dabei in Muster traditioneller Männlichkeit zu verfallen, dürfte für viele männliche Fachkräfte eine Überforderung bedeuten. Nicht zuletzt im Kontext der Berufswahl können derartige Erwartungen daher eher abschreckend wirken.

In einer der wenigen vorliegenden Arbeiten zur Ausbildung und Tätigkeit von Männern in sozialen Berufen stellt Brandes von Studenten der Sozialarbeit an Fachhochschulen fest, dass diese „auf der bewussten Ebene ein verschwommenes und durch Verunsicherung geprägtes Männerbild“ haben. Darunter liegt eine große Ambivalenz im Verhältnis zu Frauen und zur Macht verborgen, das „unter der Hand“ zur Durchsetzung verleugneter Dominanzwünsche führen kann (Brandes, 2002, S. 237). Langjährige Erfahrungen des Autors der vorliegenden Studie aus der Fortbildungsarbeit mit Erziehern lassen ähnliche Tendenzen erkennen.

In Praxisberichten zur Zusammenarbeit von männlichen und weiblichen PädagogInnen werden immer wieder zwei Phänomene sichtbar: Zum einen kann geschlechtstypisches Verhalten verstärkt werden, wenn Männer und Frauen gemeinsam den Alltag mit Kindern gestalten. Zum anderen kommt es zu Enttäuschung, weil Männer geschlechtstypische Erwartungen *nicht* erfüllen (wollen).

Eine Verstärkung geschlechtstypischer Differenzen wird auch aus anderen Studien zu Männern in Frauenberufen konstatiert. Sumsion (2005) fasst Studien aus verschiedenen Ländern vorsichtig dahingehend zusammen, dass Männer zwar mit ihrer Berufswahl soziale Erwartungen an ihr Geschlecht nicht entsprechen, in ihrer pädagogischen Tätigkeit aber oft zu geschlechtstypischen Verhaltensweisen tendieren. Um sich in einem als „weiblich“ angesehenen Bereich zu behaupten, inszenieren Männer ihre Berufstätigkeit als „männlich“, indem sie sich z.B. Tätigkeitsbereiche aussuchen, die traditionell eher „männliche“ Fähigkeiten zu erfordern scheinen, oder ein professionelles Berufsverständnis entwickeln, das Fachlichkeit und „männliche Coolness“ in den Vordergrund stellt (vgl. Bartjes & Hammer, 2006; Marth, 2005; Meyer, 2006; Tünte, 2007).

Deutliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen im Erzieherberuf werden insbesondere beim Umgang mit aggressivem Verhalten und dem Toben und Raufen der Jungen beschrieben, mit dem männliche Kollegen oft besser zurechtkommen.

Internationale Forschungen bestätigen, dass Männer sowohl von Kolleginnen als auch von Eltern in traditionelle männliche Rollen gedrängt werden (vgl. Cameron et al., 1999; Peeters, 2003). Mehrere schwedische Forschungsarbeiten bestätigen die Tendenz zu geschlechtstypischem Verhalten von Männern und Frauen in Kindertageseinrichtungen. Nach Ansicht von Frising (2005) werden im Vorschulbereich traditionelle Geschlechterverhältnisse konserviert und stabilisiert, wenn stereotype geschlechtsbezogene Strukturen, Verhaltensweisen und Gewohnheiten nicht reflektiert und verändert werden (vgl. Havung, 2000). Nordberg (2003) bemerkt dazu, dass Männer in einem Bereich geschlechtsbezogene Kategorien bestätigen, in anderen Bereichen aber in Frage stellen können, ohne dies als Widerspruch zu erleben.

Watermann (2006) stellte in ihrer Göttinger Befragung fest, dass nur wenige der von ihr befragten Männer überhaupt von Versuchen berichteten, die traditionelle Rollenteilung zu durchbrechen: „Erstaunlich selten wird thematisiert, dass Männer stereotyp weiblich besetzte Eigenschaften und Verhaltensweisen wie Emotionen, Empathie und Fürsorge und Kinderpflege genauso wie Frauen besetzen können“ (S. 56). Andererseits beklagte ein Mann die Erwartung vieler Frauen, „dass man da als Mann ständig den imaginären blauen Arbeitsanzug anhat“; dass er nicht für „Formel 1“ und Fußball stehe, wurde „mit Erstaunen aufgenommen“ (ebenda, S. 44).

Interessant sind in diesem Zusammenhang Ergebnisse der Frankfurter Studien von Kress (2008), in denen sie Aussagen von Frauen und Männern gegenüber stellen konnte. Dabei stellte sich unter anderem heraus, dass „die Männer in zahlreichen Fällen die traditionell eher weiblichen Tätigkeiten viel lieber machen, als ihre Kolleginnen annehmen“. So gaben 74,3 % der Männer an, dass ihnen Vorlesen Freude mache, was nur 52,5 % der befragten Frauen von ihren männlichen Kollegen vermutet hatten. Entsprechende Tendenzen zeigten sich z.B. beim Basteln (50,7 % vs. 28,1 %) und beim Schminken (28,9 % vs. 8,4 %).

Bemerkenswert war auch eine Aussage zur Zusammenarbeit in gemischten Teams. Die Vermutung, dass „Frauen insgeheim wollen, dass Männer führen“ wurde von 90,9 % der Kolleginnen abgelehnt, aber nur von 60,6 % der Kollegen. Deutliche Unterschiede gab es schließlich beim Thema der Zusammenarbeit mit Eltern. Hier stellte sich heraus, dass die männlichen Kollegen tendenziell selbstbewusst sind und sich von den Eltern als akzeptiert erleben, wogegen die Kolleginnen die Akzeptanz männlicher Kollegen durch Eltern eher etwas kritischer einschätzen.

Männer, die sich für den Beruf des Erziehers entscheiden, haben oft einen ungewöhnlichen Lebensweg hinter sich. Darauf weisen auch die bereits dargestellten unterschiedlichen Ausbildungshintergründe männlicher und weiblicher Beschäftigter in Kindertageseinrichtungen hin. Viele Männer entscheiden sich nicht direkt nach dem Schulabschluss für eine Tätigkeit im sozialen Bereich, sondern orientieren sich erst nach einer anderen Ausbildung oder Berufserfahrung bewusst um (vgl. Engelhardt, 1998; Uhrig, 2006, S. 28; Watermann, S. 23). Auch Studien aus anderen Ländern bestätigen diesen Zusammenhang; Rolfe (2005) bezeichnet dies als „die zweite Karrierechance für Männer“ (S. 8, Übersetzung T.R.).

Die Entscheidung für einen pädagogischen Beruf hat vor diesem Hintergrund nur selten etwas mit dem Bedürfnis zu tun, *als Mann* mit Kindern zu arbeiten. So berichtet Kreß (BVZ, 2006, Folie 7), dass für die meisten von ihr befragten Erzieher die „Freude an der Arbeit mit Menschen“ ein wichtiger Grund für die Berufswahl war. Sich „als Mann in die pädagogische Arbeit einbringen“ wollte dagegen nur ein knappes Drittel der Befragten. Es kann daher sein, dass die Vorstellungen und Wünsche, die ein junger Mann mit seiner Berufsentscheidung verbindet, ganz im Gegensatz zur Erwartung von Frauen stehen, dass er im Alltag mit den Kindern so etwas wie das „männliche Element“ vermitteln soll.

Wer sich für eine Tätigkeit als Erzieher oder Grundschullehrer entscheidet, hat es im Alltag zumeist mit Frauen zu tun. Er muss sich daher mit den Erwartungen auseinandersetzen, die Frauen an ihn richten – und die sind ambivalent und widersprüchlich. Jones (2003) stellt im Rahmen einer kritischen Analyse der „Panik“ über die „Feminisierung des Bildungswesens“ in England fest, dass die Stimme der Frauen – nämlich der Mehrheit der weiblichen Lehrkräfte – in der Debatte kaum gehört werde. Aus einer Befragung von Lehrerinnen berichtet sie, dass diese die Beschäftigung von Männern durchaus positiv sahen, dabei aber betonten, dass diese bestimmte Qualitäten haben müssten: „what is needed is the ‚right kind of man“ (Jones, 2003, S. 565). Dieser müsse, so fasst Jones die Aussagen der Lehrerinnen zusammen, folgende Kriterien erfüllen:

- Er muss von Kindern begeistert sein und einen ganzheitlichen Ansatz zur Erziehung junger Kinder vertreten („early years philosophy“);
- Er muss zuhören können und darf nicht arrogant sein;
- Er muss teamfähig sein und Humor haben;
- Er muss ein „richtiger Mann“ („macho“) sein und kein „Weichei“ („wimp“) (Jones, 2003, S. 570f.).

Auch Thoma, Baumgärtel & Rohrmann (1996) fanden in einer Befragung von Erzieherinnen heraus, dass diese hohe und teils widersprüchliche Erwartungen an Männer haben. Sie bewerteten Offenheit und Durchsetzungsfähigkeit bei Männern positiv, wünschen sich andererseits vor allem Kooperationsfähigkeit und Einfühlungsvermögen. Ähnlich berichtet Kunert-Zier (2005) aus ExpertInneninterviews mit einigen Erzieherinnen ambivalente Haltungen zu männlichen Kollegen. Eher traditionell auftretende Männer werden bevorzugt, vor allem wenn sie bei Jungen gut ankommen, gleichzeitig aber als „Chauvies“ kritisiert. Eher „weiche“ Männer werden dagegen abgelehnt, weil sie sich nicht durchsetzen könnten. Kunert-Zier vermutet: „Vielleicht haben es männliche Erzieher deshalb nicht leicht, von ihren Kolleginnen anerkannt und integriert zu werden, weil eine Integration von Männern tendenziell ihre Dominanz in diesem Arbeitsfeld bedroht?“ (S. 167).

In von Frauen dominierten Arbeitsfeldern haben diese die Definitionsmacht darüber, wie ein Pädagoge zu sein hat und was „richtiges“ pädagogisches Verhalten ist. Dass die widersprüchlichen Erwartungen der Frauen insbesondere für Berufsanfänger eine erhebliche Überforderung bedeuten können, liegt auf der Hand. Dies macht verständlicher, warum die Bereit-

schaft männlicher Pädagogen, sich mit Geschlechterfragen auseinanderzusetzen, manchmal gering ist.

Was bedeutet das Gesagte nun für Männer, die sich für eine Tätigkeit in von Frauen dominierten Bereichen der Arbeit mit Kindern entscheiden – und vor allem: was bedeutet es vor allem für sie als *Männer*? Vorteilen wie hoher Arbeitszufriedenheit und einer großen Flexibilität der beruflichen Tätigkeit stehen Nachteile in Bezug auf Bezahlung und Karrieremöglichkeiten gegenüber.

Viele Vorteile der Arbeit mit Kindern sind nur wenig bekannt. So ist einer britischen Erhebung zufolge Kinderbetreuung einer der Berufe mit der höchsten Arbeitszufriedenheit (Rolfe, 2005). Auch die Frankfurter Befragungen von Erziehern ergaben, dass diese überwiegend zufrieden mit ihrem alltäglichen Tun sind. Mehr als zwei Drittel der von Uhrig (2006) befragten Männer geben an, dass der Anteil attraktiver Tätigkeiten 60 Prozent und mehr ihrer Arbeitszeit ausmacht. Positiv an ihrem Beruf erleben Erzieher den Spaß und die Freude, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten; die Gestaltungsspielräume im materiellen Arbeitsumfeld („Man kann hier alles machen, was man will“, Uhrig, 2006, S. 43) und die Möglichkeiten zur flexiblen Gestaltung der Arbeitszeit. „Die zwei Männer, die zu 100 Prozent zufrieden sind, arbeiten übrigens bei den ganz Kleinen in der Krippe“ (ebenda, S. 36).

Uhrig stellt fest: „Die Befriedigung der Männer mit ihrer Tätigkeit und die Möglichkeiten der Selbstverwirklichung werden bisher kaum kommuniziert“ (ebenda, S. 30). Sie berichtet weiter, dass 78 Prozent der befragten Erzieher die Arbeitszeitgestaltung als gut bis sehr gut bewerteten (S. 43). Die befragten Männer schätzen und nutzen die Möglichkeiten der flexiblen Gestaltung von Tages-, Wochen- und Jahresarbeitszeit und nutzten sie nicht zuletzt zur persönlichen Entfaltung neben der Arbeit in der Kita.

Den geschilderten Chancen stehen verschiedene problematische Aspekte gegenüber, die in Studien aus verschiedenen Ländern immer wieder genannt werden. An erster Stelle wird immer wieder die geringe Bezahlung als ein Grund erwähnt, der Männer von einer Tätigkeit als Erzieher bzw. Kinderbetreuer abhält. „Geld verdienen“ war eine der am häufigsten genannten Erwartungen der von Uhrig (2006) befragten Erzieher an ihre Tätigkeit (S. 31). Nur 5 Prozent der Befragten bewerteten die Bezahlung als „gut“, 74 Prozent dagegen als „unbefriedigend“ (ebenda, S. 46f.). Unisono erklärten sie dazu, dass die Entlohnung nicht den qualitativen Anforderungen entspreche, die heute an die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern gestellt werden (vgl. Englert, 2006, S. 18; Watermann, 2006, S. 54).

Das geringe Gehalt verbunden mit mangelnden Karrierechancen kann Männer davon abhalten, sich für den Beruf des Erziehers zu entscheiden, und trägt zur hohen Fluktuation von Männern im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen bei. Die Forderung nach besserer Bezahlung von Erzieherinnen nun damit zu begründen, dass mehr Männer für den Job interessiert werden sollen, ist allerdings nicht unproblematisch: Das Problem der zu geringen Bezahlung betrifft ja Frauen gleichermaßen. Es gibt viele Gründe, warum dies geändert werden müsste – unabhängig vom Geschlecht der dort tätigen Fachkräfte.

Nelson (2002) nennt als weitere Gründe für den geringen Männeranteil in der Kinderbetreuung Stereotype über angemessene (Berufs-)rollen für Männer, den niedrigen gesellschaftlichen Status des Erzieherberufs und Angst vor Missbrauchsvorwürfen. Andere AutorInnen beschreiben die Schwierigkeiten von Männern im Elementar- und Primarbereich vor dem Hintergrund des Geschlechtersystems des Arbeitsfeldes, das in starkem Maße von Assoziationen zu „natürlicher“ Mütterlichkeit geprägt ist (Rolfe, 2005; Sargent, 2005, Friis, 2008). Auf die widersprüchlichen Erwartungen, die Frauen an männliche Kollegen haben, wurde weiter oben bereits eingegangen.

Derartige Erfahrungen entsprechen der Benachteiligung von Frauen, die in von Männern dominierten Bereichen arbeiten, nur ist dies oft weniger offensichtlich. Man kann dabei durchaus von subtiler Diskriminierung sprechen (Murray, 1997; Sargent, 2000). Diese beginnt – ganz analog der bekannten Diskriminierung des Weiblichen – bereits bei der Sprache, z.B. wenn angehende Erzieher beklagen, dass in Texten und Aufgaben immer die weibliche Form „Erzieherin“ verwendet wird oder Unterrichtsthemen eher an typisch weiblichen Interessen ausgerichtet sind (Watermann, 2006, S. 23f.).

Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse von Studien, in denen Materialien für die Ausbildung von Kinderbetreuern aus Genderperspektive analysiert wurden. Die feministische Schulbuchforschung hat sich viel mit Schulbüchern befasst und kritisiert, dass diese oft traditionelle Geschlechterstereotype abbilden und damit verstärken. Dabei wurde der Bereich der Ausbildungsmaterialien in der Elementarpädagogik vernachlässigt. Zwei neuere Studien aus Flandern und den USA haben nun Texte, Fallbeispiele und Abbildungen in Lehrbüchern und Ausbildungsmaterialien in erster Linie quantitativ analysiert. Das Ergebnis: Schulbücher und Lehrmaterialien replizieren das Bild der Kindergartenpädagogik als „Frauenberuf“ und tragen damit zum Erhalt traditioneller Geschlechterstereotype bei. Männliche Personen kommen darin kaum vor (Vandenbroeck & Peeters, 2008; Gilbert & Williams, 2008).

Schließlich muss erwähnt werden, dass körperliche Nähe zwischen Männern und Kindern schnell unter Missbrauchs- bzw. Pädophilieverdacht steht oder zumindest entsprechende Unsicherheiten auslösen kann. Dies ist für viele männliche Fachkräfte ein zentrales Problem in der alltäglichen Begegnung mit Kindern. Pointiert formuliert dies ein Lehrer: „Die Schöbe von Frauen sind Plätze der Liebe, die der Männer Plätze der Gefahr“ (Sargent, 2000, S. 416, Übersetzung T.R.). Viele männliche Pädagogen leben mit der Befürchtung, sexueller Belästigung oder sexueller Übergriffe beschuldigt zu werden. Bereits in der Ausbildung spielt dies eine große Rolle.

4.4.5 Aktuelle Praxisprojekte

Der Überblick über die Situation von Männern in Kindertageseinrichtungen und an Grundschulen zeigt zweierlei. Zum einen ist der Forschungsstand zur Thematik eher mager. Insbesondere zum Zusammenhang zwischen geschlechtstypischem Verhalten von Kindern auf der einen Seite, dem Geschlecht und dem Verhalten der pädagogischen Bezugspersonen auf der

anderen Seite gibt es kaum fundierte Aussagen. Zum anderen stellt die Idee, mehr Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu beschäftigen, Selbstverständlichkeiten des gesellschaftlichen Geschlechtersystems in Frage.

Pädagogische Bemühungen haben zwar oft das Ziel, gemeinsames Spiel von Jungen und Mädchen zu fördern. Nach wie vor wird es aber als selbstverständlich angesehen, dass die Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen in erster Linie Frauensache ist. Zwar wird dies in letzter Zeit häufiger kritisch thematisiert, aber systematische Bemühungen oder gar administrative Vorgaben mit dem Ziel, den Anteil männlicher Beschäftigter zu erhöhen, gibt es bislang nur wenig. Dabei könnten männliche Erzieher in Kindertageseinrichtungen nicht zuletzt Ansprechpartner für Eltern und insbesondere Väter sein und damit dazu beitragen, „vielleicht Kindererziehung von einer ‚Frauensache‘ zur ‚Familiensache‘ (zu) machen“ (Marth, 2005, S. 62).

Trotz der zunehmenden öffentlichen Diskussion gibt es bislang nur wenige Projekte, mit denen eine Erhöhung des Anteils männlicher Beschäftigter in pädagogischen Institutionen angestrebt wird. Im OECD-Bericht „Starting Strong“ zur „Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung“ wird formuliert, dass Männer in allen untersuchten Ländern „eine bislang noch ungenutzte Personalressource“ sind (OECD, 2004, S. 59). Auf ihren Besuchen in verschiedenen Ländern stellten sie fest: „Der Mangel an männlichen Beschäftigten wird fast überall bedauert, doch fast nirgends werden Maßnahmen ergriffen, um in der Ausbildung und Beschäftigung ein ausgewogeneres Zahlenverhältnis zwischen den Geschlechtern herzustellen“ (ebenda).

In jüngster Zeit gibt es allerdings zunehmend Initiativen mit dem Ziel, Jungen in der Berufsfindungsphase für Erziehungsberufe zu interessieren. Neben lokalen Projekten in verschiedenen Städten gibt es das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte Projekt *Neue Wege für Jungs* in Bielefeld, das seit seiner Gründung eine rege und erfolgreiche Vernetzungstätigkeit unternommen hat (vgl. Cremers, 2007). Auf seiner Homepage www.neue-wege-fuer-jungs.de wird Familienministerin Schmidt mit den Worten zitiert: „Jungs müssen nicht immer Mechaniker werden. Wir brauchen sie auch als Erzieher.“ Als Ansatzpunkt wird dabei immer wieder genannt, Jungen in der Sekundarstufe I Praktika in Kindertageseinrichtungen machen zu lassen. Vielleicht ist es gerade der Exotenstatus von Männern in Kindertageseinrichtungen, der solche Projekte (auch für die Presse) interessant macht. Entsprechende Projekte, mit denen mehr Männer für den Beruf des Grundschullehrers gewonnen werden sollen, gibt es bislang jedenfalls weniger.

Außerdem gibt es vereinzelt Projekte mit dem Ziel, Männer über Praktika und Umschulungen für den Beruf des Erziehers zu interessieren (vgl. Bentheim & Moser, 2005). Als international beispielgebend und eines der wenigen positiven Beispiele in Deutschland wird im oben genannten OECD-Projekt schließlich ein Projekt aus Brandenburg genannt (OECD, 2004, S. 59). Die Berlin-Brandenburger Väterinitiative e.V. befasst sich seit längerem mit dem Thema „Männer in Kindereinrichtungen“ und hat dazu seit 1998 verschiedene Vorhaben im Rahmen arbeitsmarktpolitischer Förderung entwickelt.

So initiierte sie unter dem Titel „Magnete auf zwei Beinen“ in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt Cottbus im Rahmen arbeitmarktpolitischer Förderung (ABM/SAM) ein Projekt, in dem bisher arbeitslosen jungen Männern ermöglicht wurde, sich als Erziehungshelfer in verschiedenen Kindertageseinrichtungen zu qualifizieren und zu beschäftigen (Daßler, 2005). Neben überwiegend positiven Erfahrungen kam es mit manchen Männern auch zu Problemen bei Anforderungen wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Verbindlichkeit und Eigeninitiative. Das größte Problem der Maßnahme bestand allerdings in der Befristung des Projekts und dem Fehlen einer langfristigen Perspektive (ebenda).

In einem Anschlussprojekt (2005 bis 2007) wurde in Zusammenarbeit mit dem Brandenburger Ministerium für Bildung, Jugend und Sport und dem Berliner Institut für Frühpädagogik (BIfF) eine „berufspraktische Qualifizierung von langzeitarbeitslosen Männern zum Erzieher in Kindertageseinrichtungen“ durchgeführt (Diskowski, 2007; Ehmann & Bethke, 2007). Das Sozialberufsgesetz des Landes Brandenburg ermöglicht, nach einer erfolgreich absolvierten Qualifizierung die Gleichwertigkeit mit einer staatlichen Anerkennung in einem Teilgebiet des Berufsfeldes zu zertifizieren. Dieses erfolgreiche Modell wurde auf die Maßnahme übertragen.

Bedenken, dass mit dieser Maßnahme Männern „ein roter Teppich“ ausbreitet werde und damit Bemühungen um Professionalisierung im Elementarbereich unterlaufen würden, tritt Diskowski (2007), Leiter des Referats Kinderbetreuung im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, ausdrücklich entgegen. Auch Ehmann & Bethke (2007) vom BIfF ziehen ein positives Resümee der intensiven prozessorientierten Ausbildung. Als wichtige Voraussetzungen für den Erfolg des Projekts werden die enge Verschränkung von Ausbildung und Praxis sowie insbesondere die (allerdings aufwändige) Bereitstellung eines Ausbildungsbegleiters und einer Mentorin benannt.

Eine kompakte Broschüre mit zahlreichen sehr konkreten Vorschlägen zur Erhöhung des Männeranteils und zur Unterstützung männlicher Beschäftigter in Kindertageseinrichtungen wurde im Auftrag des Bildungsministeriums 2006 von Pia Friis erarbeitet. 2008 wurde vom Forschungsprojekt *elementar* in Österreich eine deutsche Übersetzung vorgelegt (Friis 2008).

5 Gender im Kontext der Bildungsdiskussion

5.1 Gender und Bildungserfolg

5.1.1 Jungen als Verlierer?

Mädchen haben in ihren Schulleistungen die Jungen überholt. Sie sind an Gymnasien überrepräsentiert, wogegen Jungen den größeren Anteil der Schüler an Haupt- und Sonderschulen stellen. Mädchen haben im Vergleich deutlich bessere Schulabschlüsse als Jungen und verlassen wesentlich seltener die Schule ohne Abschluss. Mädchen werden häufiger vorzeitig und seltener verspätet eingeschult als Jungen. In Sonderschulen sind reine Jungensklassen nicht ungewöhnlich (Konsortium Bildungsbericht, 2006; Statistisches Bundesamt, 2008b; Diefenbach, 2008; Stürzer, 2003). Diese Zusammenhänge wurden bereits 1990 von Schnack & Neutzling in der Erstausgabe von „Kleine Helden in Not“ aufgezeigt und in den letzten Jahren durch verschiedene statistische Übersichten immer wieder belegt.

Auch die großen internationalen Schulleistungstudien bestätigen die große Bedeutung von Geschlechtsunterschieden. „Jungen können nicht so gut lesen, und haben auch weniger Lust dazu“, ließe sich eines der wichtigsten Ergebnisse zusammen fassen. Während Mädchen international im sprachlichen Bereich deutlich bessere Ergebnisse erzielen, sind die Ergebnisse in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften weniger eindeutig, auch wenn Jungen hier tendenziell etwas bessere Ergebnisse erreichen. Dies hat sich auch fast ein Jahrzehnt nach der ersten PISA-Erhebung nicht wesentlich geändert (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 257; PISA-Konsortium Deutschland, 2004; 2007; 2008). Noch deutlicher waren die Geschlechtsunterschiede in der Lesemotivation.

Die Grundschulstudie IGLU ergab widersprüchliche Aussagen. Zwar waren auch hier die Mädchen im Durchschnitt den Jungen im sprachlichen Bereich überlegen, aber die Unterschiede waren im internationalen Vergleich eher gering (Bos et al., 2003; 2005; 2007). Darüber hinaus wurden jedoch deutliche Geschlechtsunterschiede in schulischen Einstellungen, Motivation und Lernverhalten gefunden. So bestätigte sich, dass Mädchen sich in der Schule tendenziell wohler fühlen als Jungen. Die vorliegenden Ergebnisse weisen auf klare Tendenzen von Benachteiligung und subjektiv empfundener Belastung insbesondere von Jungen hin. Vor diesem Hintergrund kommen die AutorInnen der IGLU-Studie zu dem deutlichen Fazit, dass die deutsche Grundschule als Lebens- und Erfahrungsraum „eher ein Ort für Mädchen als für Jungen ist“ (Valtin et al., 2005, S. 232).

Neben den schlechteren Schulleistungen ist es das problematische Sozialverhalten mancher Jungen, das Lehrern und insbesondere Lehrerinnen das Leben schwer macht. Dies ist ein zweiter Ansatzpunkt für eine Beschäftigung mit geschlechtsbezogenen Zusammenhängen im pädagogischen Kontext.

Sachbücher und Ratgeber zur Jungenerziehung haben vor diesem Hintergrund in letzter Zeit Konjunktur, ob sie nun eine „Jungenkatastrophe“ heraufbeschwören (Beuster, 2006), „Kleine Machos in der Krise“ sehen (Guggenbühl, 2006) oder meinen, dass „Kleine Jungs“ in „großer Not“ sind (Bergmann, 2005). Nicht zufällig wirken diese Titel wie schlechte Kopien des Klassikers „Kleine Helden in Not“ (Schnack & Neutzling, 1990/2000), wobei sie oft weder die Differenziertheit noch den Humor des Originals erreichen.

In den USA, Großbritannien und Australien wird der Diskurs über schlechte Leistungen und Verhaltensprobleme von Jungen schon länger geführt und hat bereits seit einiger Zeit pädagogische Konsequenzen zur Folge. In einem kritischen Überblick über die seit Mitte der neunziger Jahre in Großbritannien, Australien und den USA geführten Debatten identifizieren Foster, Kimmel & Skelton (2001) drei dominante Diskurse: Der „poor boys“-Diskurs sieht Jungen als „Opfer“ und macht insbesondere das Fehlen der Väter, die „Feminisierung“ der Schulen und/oder den Feminismus im Allgemeinen für das Scheitern der Jungen verantwortlich. Der „failing schools, failing boys“-Diskurs gibt den Schulen die Schuld, wobei allerdings politische Vorgaben, die die strukturellen Rahmenbedingungen mancher Schulen massiv verschlechtert haben, oft ausgeblendet werden. Der „boys will be boys“-Diskurs schließlich beschreibt Jungen mit überlieferten traditionellen Stereotypen und sieht diese in „natürlichen Unterschieden“ in Biologie und Psychologie begründet. Auch hier werden oft die Erfolge des Feminismus für die Probleme von Jungen verantwortlich gemacht.

Die genannten Diskurse prägen auch manche neuere Veröffentlichungen im deutschen Sprachraum. Dabei wird oft ausgeblendet,

- dass das Problem schlechter Schulleistungen und Verhaltensauffälligkeiten von Jungen alles andere als neu ist; es wurde bereits in den sechziger und siebziger Jahren diskutiert (vgl. Foster et al., 2001; Neutzling, 2005; Stürzer, 2003)⁴;
- dass die Unterschiede innerhalb der Geschlechtsgruppen erheblich und weit größer sind als die zwischen den Geschlechtern, was aus der Geschlechterforschung seit Jahrzehnten bekannt ist und sich auch mit den Schulleistungstudien PISA und IGLU beeindruckend belegen lässt;
- dass schlechte Schulleistungen mehr mit sozialen und ethnischen Faktoren zusammen hängen als mit dem Geschlecht (vgl. Epstein, Maw, Elwood & Hey, 1998; Herwartz-Emden et al., 2008; Krohne, Meier & Tillmann, 2004; Konsortium Bildungsbericht, 2006);

4 Neutzling (2005) stellt in einem guten Überblick über ältere und aktuelle Veröffentlichungen fest, dass auch in Deutschland die wesentlichen Fakten und Begründungen zu den Schulproblemen von Jungen bereits in den siebziger Jahren diskutiert wurden. So zitiert er ausführlich aus einem Beitrag von Tiedemann (1978) zum häufigeren Schulversagen von Jungen, die sich lesen, „als stünden sie in einem Aufsatz aus dem Jahr 2003“ (Neutzling, 2005, S. 58). Schon damals wurde für das bessere Abschneiden der Mädchen in der Schule unter anderem eine stärkere Anpassung von Mädchen an die Normen der Schule verantwortlich gemacht und die bereits in der frühen Kindheit einsetzenden geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen problematisiert.

- dass trotz der besseren Schulleistungen von Mädchen gesellschaftliche Benachteiligungen von Mädchen und Frauen nach wie vor fortbestehen (vgl. Cornelißen, 2004; Stürzer, Roisch, Hunze & Cornelißen, 2003).

Zumindest teilweise lassen sich Leistungsunterschiede damit erklären, dass Mädchen besser als Jungen an den Kontext schulischen Lernens angepasst zu sein scheinen. Dies gilt aber nicht generell: Geschlechtsbezogene Faktoren wirken immer mit anderen Bedingungen zusammen. So sind insbesondere Jungen benachteiligt, die aus bildungsfernen Schichten oder aus Migrantenfamilien stammen (vgl. Baumert & Schümer, 2001; Cornelißen, 2004; Herwartz-Emden et al., 2008).

Für Deutschland haben Rose & Schmauch (2005) einen ersten Sammelband vorgelegt, in dem die AutorInnen den Diskurs über Jungen als „die neuen Verlierer“ analysieren. Obwohl die Beiträge des Bandes die Aufregung über die Probleme der Jungen entdramatisieren, zeigen sie Verständnis für die dahinter stehenden Motivationen. Die übertriebenen Darstellungen werden als Medienphänomene gesehen, hinter denen berechtigte Anliegen und Bedürfnisse stehen. So sieht Rose „die aktuellen Dynamiken im Geschlechterdiskurs (...) als Hinweis auf Schwächen im alten feministischen Benachteiligungsdenken. (...) Die Rede von den ‚armen Jungen‘ und ‚starken Mädchen‘ und die vielschichtigen Reaktionen darauf verweisen auf Tabus, Übergangenes, Leerstellen und Konflikte in der Debatte“ (Rose, 2005, S. 23).

5.1.2 Konsequenzen für Kindertageseinrichtungen

Welche Bedeutung haben diese Entwicklungen nun für den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen? Der Schockeffekt über das schlechte Abschneiden Deutschlands in den ersten PISA-Studien hat dazu beigetragen, dass die zum damaligen Zeitpunkt schon begonnene Diskussion über Bildung in Kindertageseinrichtungen nach wie vor viel Aufmerksamkeit erhält. Die in den Schulleistungstudien gefundenen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen haben bislang aber kaum zur Folge gehabt, dass geschlechtsbezogene Aspekte Eingang in Konzepte zur Umsetzung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen gefunden hätten.

Unabhängig davon werden neben der Schule auch Kindertageseinrichtungen – und hier wiederum die Dominanz weiblicher Bezugspersonen – für problematische Entwicklungen von Jungen verantwortlich gemacht. Für den Elementarbereich ist daher zunächst wichtig festzuhalten, dass die diskutierten Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in erster Linie in Erhebungen von Jugendlichen festgestellt wurden, insbesondere den PISA-Studien. Am Ende der Grundschulzeit sind sie dagegen noch nicht in diesem Ausmaß aufzufinden.

Dies ist aus zwei Gründen wichtig. Zum einen lassen sich Probleme der Jugendphase nicht durch frühkindliche Förderung vermeiden. Es ist in Betracht zu ziehen, dass Verhaltensauffälligkeiten und Leistungsprobleme schlicht mit Entwicklungsschritten der Vorpubertät und Pubertät zusammenhängen können. Eine wichtige Rolle spielt dabei der deutliche Entwicklungsvorsprung der Mädchen in diesem Alter. Zu bedenken sind weiter die

unsicheren Zukunftsperspektiven, die die Berufs- und Lebenschancen von jungen Menschen heute beeinträchtigen. Dies betrifft wiederum insbesondere Jungen, deren Lebens- und Männlichkeitsentwürfe vom traditionellen Bild des Familienernährers ausgehen.

Zum anderen müssen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen darin bestärkt werden, nicht die Schuld für alle möglichen problematischen Entwicklungen von Kindern auf sich zu nehmen. In der Regel fehlt ihnen sowohl die Fachkompetenz als auch die rhetorische Sicherheit, um sich in entsprechenden Diskussionen behaupten zu können. Dies hängt nicht zuletzt mit der geschlechtstypischen Sozialisation vieler weiblicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zusammen, die es ihnen schwer macht, sich gegen Zumutungen zur Wehr zu setzen.

Trotz dieser Relativierungen hat die frühkindliche Förderung natürlich eine große Bedeutung für den weiteren Bildungsverlauf von Mädchen und Jungen. Da sich Einstellungen zu Lernen und zur Schule sowie erste Vorstellungen von Berufs- und Lebensplanung bereits vor und zu Beginn der Schulzeit entwickeln, legt dies nahe, die diesen Einstellungen zugrunde liegenden Prozesse bereits in der Kindheit zu untersuchen.

5.1.3 Bildung und Geschlecht am Übergang an die Grundschule

Die Annahme, dass der bessere Schulerfolg von Mädchen mit ihrer geschlechtstypisch größeren Anpassungsbereitschaft zusammen hängt, ist nicht neu. Inzwischen gibt es auch einige Studien, die problematische Schuleinstellungen männlicher Jungen und Jugendlicher mit ihren Männlichkeitskonstruktionen in Verbindung bringen. Jungengruppen in der Schule sind eine wichtige „Bühne“ für die Inszenierung von Männlichkeit (vgl. Budde, 2005; Kampshoff, 2006; Michalek, 2006; Michalek & Fuhr, 2008; Swain, 2004, 2005).

Wie sich aber geschlechtstypische Einstellungen zu Lernen, Leistung und Schule im Detail entwickeln, und dies bereits vor Schulbeginn, ist bislang kaum erforscht worden. Studien wie die von Epstein, Kehily, Mac An Ghail & Redman (2001), Fabes et al. (2003) und Schönknecht (2006) geben erste Hinweise darauf, dass den Prozessen in geschlechtshomogenen Peergruppen von Kindern im Vor- und Grundschulalter für die Entwicklung problematischer Einstellungen zu Lernen, Leistung und Anstrengungsbereitschaft eine entscheidende Bedeutung zukommt.

Ausgehend von ihren Forschungen zu Peergruppen von Kindern untersuchen ForscherInnen an der State University of Arizona die Auswirkungen geschlechtsgetrennter Spielgruppen auf Schulreife und schulische Kompetenz. In den Ergebnissen werden deutliche Unterschiede nicht nur zwischen Mädchen und Jungen, sondern auch innerhalb der Geschlechtergruppen sichtbar. Jungen, die sich gut selbst steuern können, profitieren von Jungengruppen und haben bessere soziale Kompetenzen. Bei Jungen, die sich schlechter regulieren können und schneller übererregt werden, korreliert ein größeres Ausmaß an Spiel in geschlechtsgetrennten Gruppen dagegen mit geringeren sozialen Kompetenzen. Bei Mädchen sind die Auswirkungen geschlechtshomogener Gruppen geringer. Insgesamt unterstreichen die AutorInnen die Bedeutung des Zusammenwirkens geschlechtshomogener

Spielgruppen und unterschiedlicher Fähigkeiten zur Selbststeuerung für die Entwicklung von Kompetenzen (Fabes et al., 2003).

Weiter gibt es Hinweise darauf, dass das geringere Interesse von Jungen an sprachbezogenen Aktivitäten in erster Linie zu beobachten ist, wenn Jungen sich in Gruppen befinden, wogegen diese Aktivitäten gerade in Mädchengruppen viel Raum einnehmen (Fabes et al., 2004; Telford, 1999). Wenn dies stimmt, dann sind geschlechtsgetrennte Gruppen ein wichtiger Faktor, der schlechtere Leistungen von Jungen im sprachlichen Bereich mit erklären kann. Forschung muss daher die Bedeutung der Peergruppensozialisation für die Entwicklung von Einstellungen zu Schule, Leistung und Lernen im Kindesalter gezielt und differenziert in den Blick nehmen.

Das noch laufende Anschlussprojekt *Understanding School Success* untersucht die Auswirkungen der sozialen Beziehungen von Mädchen und Jungen zu ihren Peers, Lehrkräften und Eltern beim Übergang an die Grundschule. Dabei werden insbesondere Kinder sozial benachteiligter Gruppen in den Blick genommen (<http://www.asu.edu/clas/ssfd/uss/aboutuss.htm>; Fabes, Hanish & Martin, 2007).

In Deutschland untersucht zurzeit das bereits im Kapitel 4.3 geschilderte Projekt von Wolter et al. (2007) die Zusammenhänge von Bindung, Bildung und Geschlecht am Übergang vom Kindergarten an die Grundschule.

In Dresden erforscht das Projekt *Potenziale in Kindertagesstätten* unter Leitung von Holger Brandes die Möglichkeiten von Kindertageseinrichtungen, Bildungsbenachteiligung von Kindern zu kompensieren. Mittels einer empirisch quantitativen Befragung von Fachkräften in Kindertagesstätten werden die Möglichkeiten, Ressourcen und Projektpotenziale zur Förderung von Kindern aus bildungsfernen Familien erforscht. In der wissenschaftlichen Begleitung von innovativen, bestehenden oder zu initiiierenden Projekten werden Forschungsergebnisse in die Praxis implementiert und formativ evaluiert (Apfe Institut).

Im Rahmen dieses Projekts geht Daniel Kindlimann in einem Dissertationsvorhaben der Frage nach, ob und inwieweit Jungen aus bildungsfernen Familien in Kitas verstärkt von Bildungsbenachteiligung betroffen sind. Dazu sollen sowohl die Perspektive der Erzieherinnen in einer sachsenweiten, quantitativen Befragung erhoben als auch Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen durchgeführt werden (Kindlimann, in Vorbereitung).

Derartige Forschungsarbeiten sind dringend erforderlich, um verbreiteten Verallgemeinerungen von „den“ Jungen und „den“ Erzieherinnen entgegen treten zu können. Sie lassen erwarten, dass die bereits vorliegenden differenzierten Ergebnisse zu Bildung und Geschlecht im Primar- und Sekundarbereich zu entsprechenden Aussagen zur vorschulischen Entwicklung in Bezug gesetzt werden können.

5.2 Gender in Bildungs- und Orientierungsplänen

Im Rahmen der Bildungsoffensive in Kindertageseinrichtungen sind seit 2004 in allen Bundesländern Bildungs- und Orientierungspläne oder entsprechende Empfehlungen und Vereinbarungen für Kindertageseinrichtungen entwickelt worden. Davon ausgehend werden Qualifizierungsmaßnahmen und Fortbildungen angeboten, die die Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen ermöglichen und sichern sollen.

Für Forschung und Praxis zur Genderperspektive ist eine Auseinandersetzung mit Bildungsplänen wichtig, weil diese aktuell wichtige Bezugspunkte für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen darstellen. Nicht zuletzt entscheiden sie darüber, welche Themen als „wichtig“ für eine Qualifizierung von Fachkräften und Teams angesehen werden. Von daher ist von Interesse, wie in diesem Zusammenhang aktuelle Erkenntnisse und Konzepte zur Genderthematik aufgegriffen werden.

5.2.1 Überblick

Ein Überblick über die vorliegenden Pläne und Entwürfe zeigt, dass dies bislang eher wenig der Fall ist, wenn auch in einigen Entwürfen differenziert auf geschlechtsbezogene Themen eingegangen wird (vgl. Bollig & Kelle, 2006; Wildt, 2006). Nur vereinzelt erhält die Genderperspektive im Rahmen von ergänzenden Materialien zu den jeweiligen Bildungsplänen mehr Gewicht.

Da die Bildungspläne in Umfang und inhaltlicher Struktur sehr unterschiedlich sind, ist ein Vergleich schwierig. Der nachfolgende Überblick zeigt ähnliche Tendenzen in vielen Entwürfen auf, macht aber auch Unterschiede in inhaltlichen Orientierungen und Schwerpunktsetzungen deutlich (zitiert wird unter Verwendung der Abkürzungen der Bundesländer; die Quellen sind in einem eigenen Abschnitt am Ende des Literaturverzeichnis aufgeführt).

In einigen Plänen bzw. Leitlinien wird das Thema gar nicht (SAR-1) oder nur mit wenigen Sätzen (NRW, BRA, TH, BW) berücksichtigt – vom Konzept des Gender Mainstreaming ganz abgesehen, das nur in einem einzigen Bildungs- und Orientierungsplan überhaupt erwähnt wird (SAC). So wird in den „Grundsätzen elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg“ an einer Stelle lediglich dazu angeregt, „geschlechtsspezifische und kulturspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Aktivitäten der Kindern“ zu reflektieren (BRA, S. 25). Bemerkenswert ist die einzige Erwähnung der Genderthematik in den gemeinsam mit den *Grundsätzen* veröffentlichten *Grenzsteinen der Entwicklung* (Laeven, 2006). Für das Alter von 48 Monaten wird als *Grenzstein der emotionalen Kompetenz* formuliert: „Kind weiß, dass es Mädchen oder Junge ist und verhält sich danach“ – was immer das bedeuten soll.

In vielen Bildungsplänen wird das Thema Geschlecht als einer von mehreren Aspekten im Zusammenhang mit Chancengleichheit benannt – in einem Atemzug mit ethnischer Zugehörigkeit, sozialer Lage, körperlicher Behinderung oder religiöser Orientierung. Meist bleibt es bei der globalen

Aussage, dass Kinder nicht aufgrund ihres Geschlechts benachteiligt werden sollen. Jungen und Mädchen erscheinen daher in den Texten entweder überhaupt nicht, oder aber – häufiger – immer im „Doppelpack“ als „Mädchen und Jungen“, die gleiche Erfahrungen machen und denen gleiche Entwicklungsmöglichkeiten gegeben werden sollen.

Andere Entwürfe enthalten ein oder zwei ausführlichere Absätze, die in die Genderthematik einführen. Dabei werden unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund gestellt. In einigen Entwürfen wird die Bedeutung der Geschlechtsidentität betont, z.B. in Mecklenburg-Vorpommern: „Bildung und Erziehung berücksichtigen die unterschiedlichen Erfahrungen und Lebenslagen von Mädchen und Jungen, ihre Stärken werden gefördert, Schwächen kompensiert und Benachteiligungen verhindert. Auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität ist deshalb innerhalb der Bildungs- und Erziehungsbereiche besondere Aufmerksamkeit zu richten“ (MVP, S. 12). Der Entwurf aus Sachsen-Anhalt betont neben der Entwicklung der biologischen und der sozial-kulturellen Geschlechtszugehörigkeit die Bedeutung der „gelebten Geschlechtsrollen der Erwachsenen“, die sich auf Kinder auswirken, und leitet daraus die Notwendigkeit von Selbstreflexion ab (SAH, S. 36).

Einige Bildungspläne geben der Geschlechterthematik mehr Raum. So wird im Berliner Bildungsprogramm differenziert auf „Bildung und geschlechtlich-kulturelle Unterschiede“ eingegangen. Dabei wird sowohl das biologische als auch das soziale Geschlecht benannt sowie auf die eigenaktive Konstruktion von Geschlecht durch die Mädchen und Jungen selbst hingewiesen. Angesprochen werden auch die Zusammenhänge zwischen Leistungsunterschieden im Schulsystem und Geschlecht (BER, S. 21).

Relativ ausführlich wird die Geschlechterthematik in der überarbeiteten Fassung des Sächsischen Bildungsplanes aufgegriffen. In den einleitenden Kapiteln wird sowohl auf Fragen der geschlechtlichen Identität als auch auf die Bedeutung von Kitas für die Reproduktion und Gestaltung von Geschlechterverhältnissen eingegangen. Ausdrücklich wird eine geschlechtsensible bzw. geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit gefordert (SAC, S. 19) und als Voraussetzung dafür Praxis- und Selbstreflexion der Fachkräfte benannt (S. 30).

Ein differenziertes Bild der kindlichen Aneignung von Geschlecht zeichnet auch der hessische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10, in dem dem Thema *Mädchen und Jungen* im Teil *Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt* ein eigenes Kapitel gewidmet ist. Darin wird in erster Linie ausführlich auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität eingegangen. Dies wird dann mit Beispielen ausdifferenziert, wobei die mehrfache Verwendung des Begriffs „hinterfragen“ (z.B. „Die eigenen geschlechtsstereotypen Erwartungen an sich und andere kritisch hinterfragen“, HES, S. 52) den Eindruck entstehen lässt, dass die Reflexionsfähigkeit von Kindern deutlich überschätzt wird. Bollig & Kelle (2006, S. 108) meinen, dass die Formulierungen sich „stärker nach Zielen für die Jugend- und Erwachsenenbildung anhören als ausgerechnet nach elementarpädagogischen Orientierungen“.

Weitaus am umfassendsten werden Fragen geschlechtsbezogener Entwicklung und Ziele geschlechtsbewussten pädagogischen Handelns im Baye-

rischen Bildungsplan behandelt, der daher in der Folge etwas ausführlicher zitiert wird. Angemerkt sei allerdings, dass der gesamte Bildungsplan bereits im Entwurf sehr umfangreich war und in der überarbeiteten Fassung noch einmal erheblich „angeschwollen“ ist, was ihm berechtigte Kritik eingebracht hat. Dem Thema „Mädchen und Jungen – Geschlechtersensible Erziehung“ ist ein eigener Abschnitt im Kapitel „themenübergreifender Bildungs- und Erziehungsperspektiven“ gewidmet (BY, S.133-140). Als Voraussetzungen für die Entwicklung und pädagogische Umsetzung einer geschlechtsbewussten Grundhaltung werden hier Fachwissen, Selbstreflexion, kollegiale Fachgespräche und Elternarbeit benannt. Zudem werden konkrete Ziele im Einzelnen definiert und Anregungen und Beispiele zur pädagogischen Umsetzung gegeben.

Die Bedeutung eigenaktiver Prozesse unter Kindern bei der Konstruktion von Geschlecht wird in den meisten Bildungsplänen kaum ausgeführt. So wird auf das Phänomen der Geschlechtertrennung und die Bedeutung geschlechtshomogener Peergruppen in den Bildungsplänen nur selten eingegangen. Eine Ausnahme ist wiederum der Bayerische Bildungsplan, der die Eigengesetzlichkeit des Spiels in Peergruppen darstellt und eine pädagogische Antwort darauf fordert: „Gruppenprozesse werden in unterschiedlichen Situationen beobachtet und geschlechtsbewusst analysiert. Wenn Jungen und Mädchen wählen können, bevorzugen sie häufig gleichgeschlechtliche Spielpartner und entwickeln in gleichgeschlechtlichen Gruppen unterschiedliche Arten miteinander umzugehen. Daher empfiehlt es sich, Gruppenprozesse pädagogisch so zu gestalten, dass Mädchen und Jungen einerseits Gelegenheit haben, Sicherheit in ihrer gleichgeschlechtlichen Gruppe zu erleben und Neues zu erproben und andererseits in gemischten Spiel- und Lerngruppen die Gelegenheit erhalten, eine von Respekt und Gleichwertigkeit getragene Dialogfähigkeit zwischen den Geschlechtern einzuüben. Situationsabhängig werden sowohl koedukative als auch geschlechtertrennende pädagogische Ansätze gewählt, die ausreichende Spiel- und Lernsituationen mit dem eigenen sowie mit dem jeweils anderen Geschlecht schaffen“ (BY, S. 137).

5.2.2 Genderbewusstsein als Querschnittsaufgabe

Unter Fachleuten gibt es weitgehende Übereinstimmung darüber, dass die Genderperspektive ein Querschnittsthema in der Pädagogik ist oder zumindest sein sollte. In den meisten Bildungsplänen sucht man einen solchen Ansatz vergeblich. Nur in wenigen Bundesländern wird ein bewusster Umgang mit geschlechtsbezogenen Fragen ausdrücklich als Querschnittsaufgabe der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen formuliert.

Die „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz“ widmen der „Geschlechtssensiblen Pädagogik“ einen eigenen Abschnitt als einem von drei Querschnittsthemen. Ausdrücklich wird formuliert: „Die Berücksichtigung der genannten Aspekte geschieht als Querschnittsaufgabe, d.h. sie wird in der gesamten pädagogischen Arbeit mitgedacht. Hierzu gehört auch, dass Erzieherinnen und Erzieher geschlechtsspezifische Aspekte ihres eigenen Berufes und daraus resultierende Konsequenzen reflektieren“ (RLP, S. 19).

Im Bildungsplan von Schleswig-Holstein wird „Genderbewusstsein“ als zweite von sechs Querschnittsdimensionen von Bildung in Kindertageseinrichtungen eingeführt. Dies wird in vielfältiger Weise als Anforderung an die pädagogisch Tätigen formuliert. „Pädagogische Fachkräfte, die genderbewusst arbeiten,

- reflektieren ihre eigenen Vorstellungen von Frauen- und Männerrollen
- beobachten, wie sich Mädchen und Jungen mit unterschiedlichen Themen und Anforderungen auseinandersetzen
- eröffnen Mädchen und Jungen vielfältige Möglichkeiten, ihre Kompetenzen zu erweitern
- ermuntern Mädchen und Jungen, sich mit vielfältigen Bildungsthemen auseinander zu setzen
- thematisieren geschlechterstereotype Einengungen der Kinder untereinander
- thematisieren geschlechtsbezogene Fragen auch mit Müttern und Vätern“ (SH, S. 18).

Am ausführlichsten wird geschlechtsbewusste Pädagogik als Querschnittsaufgabe unter „themenübergreifende Förderperspektiven“ im „Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan“ dargestellt. Erforderlich sei eine „geschlechtsbewusste“ pädagogische Grundhaltung“ (BY, S. 135). Ausdrücklich wird gefordert: „Die pädagogische Arbeit soll (...) genutzt werden, situationsbezogen geschlechtstypisches Verhalten nicht nur der Kinder, sondern auch der pädagogischen Fachkräfte zu hinterfragen und möglichst auch alternative Verhaltensmuster in gleich- und gemischtgeschlechtlichen Gruppen spielerisch zu erproben, zu beobachten und zu evaluieren. (...) Zu beachten ist, dass Verhaltensunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Gruppensituationen, die von Erwachsenen pädagogisch gestaltet und unterstützt werden, weniger deutlich auffallen als in von den Kindern selbst gewählten Spielsituationen (...) Die Teilnahmewünsche von Jungen bzw. Mädchen an ‚typischen‘ Mädchen- bzw. Jungenaktivitäten werden unterstützt. (...) Pädagogische Fachkräfte stellen sicher, dass Überschreitungen von Geschlechternormen und -stereotypen zu keiner Diskriminierung oder Ausgrenzung führen“ (BY, S. 136ff.).

Ein Verständnis von Gender als Querschnittsthema ist auch Ausgangspunkt für die Erstellung von Materialien zum Brandenburger Entwurf, die 2010 vom Sozialpädagogischen Fortbildungswerk Berlin-Brandenburg (SFBB) vorgelegt werden sollen. Parallel wird ein Konzept für eine Langzeitfortbildung entwickelt, mit dem eine solche Herangehensweise umgesetzt werden soll.

Geschlechterbewusste Pädagogik als Ansatz und Methode pädagogischer Arbeit wird in vier Bildungsplänen ausdrücklich benannt. Wie oben erwähnt, wird „Geschlechtssensible Pädagogik“ in Rheinland-Pfalz als eines von drei Querschnittsthemen benannt, jedoch methodisch nicht weiter konkretisiert. Bemerkenswert ist allerdings, dass das Thema als Wahlpflichtfach in ein vom Land finanziertes Fortbildungscurriculum integriert wurde. In Schleswig-Holstein wird allgemein formuliert: „Eine genderbewusste Pädagogik verbessert für Mädchen und Jungen die Chancen, sich vielen Bil-

dungsthemen – vermeintlich mädchen- wie jungentypischen – zuzuwenden“ (SH, S. 18).

Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan werden „bildungs- und erziehungszielorientiert geschlechtsdifferenzierende Ansätze“ gefordert (BY, S. 135), wobei „geschlechterbewusste Pädagogik (...) kein Standardkonzept (ist)“. Konkretisiert wird dies an Beispielen zum Umgang mit geschlechtstypischem und -untypischen Verhalten sowie zur Raumgestaltung. Im Sächsischen Bildungsplan schließlich wird wiederholt auf geschlechtsbewusste Arbeit hingewiesen: „Pädagogische Fachkräfte in sächsischen Kindertageseinrichtungen sind aufgefordert, durch eine geschlechtssensible pädagogische Arbeit alle Mädchen und Jungen in ihren individuellen Wesens- und Interessenlagen wahrzunehmen, um Benachteiligungen entgegenzuwirken und die Chancengleichheit zu fördern“ (SAC, S. 19).

Interessant ist schließlich noch der hessische Bildungs- und Erziehungsplan, in dem geschlechtsbewusste Reflexion zwar nicht ausdrücklich als Querschnittsaufgabe formuliert, aber an verschiedenen Stellen berücksichtigt wird. Ein Abschnitt des Planes ist grundlegenden Methoden der Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen in Gruppen gewidmet. Hier wird unter anderem ein dekonstruktivistischer Ansatz vorgestellt, der es ermöglichen soll, in der Arbeit mit älteren Vorschulkindern und Grundschulkindern Begriffe, Konzepte und Bedeutungen zu hinterfragen und zu erweitern. In diesem Zusammenhang wird auch Geschlecht als Kategorie genannt (HE, S. 97). Dies ist bemerkenswert, da dekonstruktivistische Ansätze zwar in der Geschlechterforschung verbreitet sind, aber nur selten auf ihre Anwendbarkeit in der Praxis hin überprüft werden – zumindest nicht im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen.

Das Ziel, eine geschlechtsbewusste Sichtweise als Querschnittsaufgabe in allen Bildungsbereichen zu berücksichtigen, wird in keinem Bildungsplan systematisch umgesetzt. Viele Anregungen zu verschiedenen Bildungsbereichen enthalten die Programme in Berlin und Hamburg sowie die Handreichungen zum Bildungsprogramm des Saarlandes. So wird im Berliner Bildungsprogramm im Bereich „soziale Beziehungen in der Kindergemeinschaft“ unter anderem gefragt: „Welche geschlechtsspezifischen Spielgruppen bilden sich in den Räumen, im Außengelände, bei Bewegungsaktivitäten? Welche Bewegungsaktivitäten werden von Mädchen, welche von Jungen bevorzugt?“ (BER, S. 48 & 50).

Geschlechts- und kulturspezifische Orientierungen sollen bei Raumgestaltung, Materialauswahl und in den Aktivitäten reflektiert werden (S. 56). Gefragt wird zudem nach der Bedeutung von geschlechtsspezifischen Mediovorbildern. Auf geschlechtsbezogene Zusammenhänge wird weiter im Abschnitt zu mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Grunderfahrungen eingegangen (S. 90). Geschlechtsspezifische Erwartungen und Einflüsse werden schließlich auch im Zusammenhang mit der Familie thematisiert. Ähnliche Formulierungen wie im Berliner Programm finden sich in den Handreichungen zum Saarländischen Bildungsprogramm (SA-2) und in den Hamburger Bildungsempfehlungen (HH), was nicht überraschend ist, da beide vom Institut für den Situationsansatz INA erarbeitet wurden.

Relativ viele Konkretisierungen enthält auch der Sächsische Bildungsplan, in dem auf die Bedeutung geschlechtsbezogener Aspekte im Zusammenhang mit Berufsorientierung, bei der Gestaltung von Räumlichkeiten, bei der Frage nach geschlechtstypischen Unterschieden in der Aneignung von Technik(en) sowie beim grundlegenden Thema Beobachtung eingegangen wird. Angesprochen wird auch die unterschiedliche Beteiligung von Müttern und Vätern an Erziehungsfragen. Im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan wird bei den Themen Altersmischung, Armut, Gesundheit und Kinderbeteiligung auf geschlechtsbezogene Zusammenhänge hingewiesen. In den Abschnitten zu mathematischer und naturwissenschaftlicher Bildung wird entgegen verbreiteter Vorurteile betont, „dass die Auseinandersetzung mit diesen Themenbereichen für beide Geschlechter in gleicher Weise von Interesse und Bedeutung ist“ (HE, S 83).

In vielen Bildungsplänen wird die Genderthematik dagegen nur allgemein eingeführt (wenn überhaupt) und nicht oder kaum für einzelne Bildungsbereiche konkretisiert. So wird zwar im Rahmenplan des Landes Mecklenburg-Vorpommern der Anspruch formuliert: „Das Verhalten von Mädchen und Jungen darf nicht durch die geschlechtsstereotypische Sicht und Verhaltensweisen eingeschränkt werden“ (MVP, S. 12; der grammatisch etwas unklare Satz steht genau so dort). Als ein Lernziel im Bereich personaler Fähigkeiten wird genannt: „Sich mit dem eigenen Geschlecht durch eine bewusste Auseinandersetzung mit seiner geschlechtsspezifischen Rolle identifizieren“ (S. 45). Die konkreten Erläuterungen beschränken sich aber auf wenige Anregungen für die Gesprächspraxis zum „Thema: Jungen und Mädchen: Wie Jungen Mädchen sehen und umgekehrt, Benennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden (Körper, Kleidung, Spiele, Berufswünsche, Sport, Hobbys, ...)“ (MVP, S. 48). Wie damit „eine bewusste Auseinandersetzung“ mit geschlechtsstereotypen Haltungen ermöglicht werden soll, erschließt sich nicht.

Am ehesten werden geschlechtsbezogene Aspekte im Bereich Körper und Bewegung angesprochen. So findet in der eher kurz gehaltenen Bildungsvereinbarung des Landes Nordrhein-Westfalen das Thema Geschlecht nur am Rande Erwähnung. Lediglich an einer Stelle wird ausdrücklich zwischen Jungen und Mädchen differenziert: „Bewegungsinteressen von Mädchen und Jungen werden gleichermaßen berücksichtigt“ (NRW, S. 13).

Auch im Niedersächsischen Orientierungsplan wird die Notwendigkeit einer Reflexion geschlechtstypischer Verhaltensweisen insbesondere im Bereich Bewegung formuliert: „Bewegung und Gesundheit sind Bildungsbereiche, in denen Mädchen und Jungen häufig ein sehr unterschiedliches Verhalten zeigen. Die Fachkräfte müssen hier besonders darauf achten, dass beide Geschlechter ihre Erfahrungsmöglichkeiten erweitern können: Zum Beispiel sollen auch Jungen angeregt werden, ihr Körperbewusstsein oder ihre feinmotorischen Fähigkeiten zu entwickeln, Mädchen ermutigt werden, sich bei ‚wilderer‘ Bewegungsformen etwas zuzutrauen.“ (ND, S. 22f.).

Besonders markant ist der Widerspruch zwischen der Postulierung der Genderthematik als allgemeiner Aufgabe und ihrer mangelhaften Berücksichtigung in den konkreten Bildungsbereichen im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan. Der differenzierten und umfassenden Darstellung der Genderthematik – einschließlich einiger konkreter Praxisanregungen – steht

ihre fast vollständige Vernachlässigung im Rest des umfangreichen Bandes gegenüber. Lediglich im Kapitel zu Umweltbildung und -erziehung wird an zwei Stellen allgemein angeregt, geschlechtsbewusst zu beobachten und zu reflektieren, ohne dass dies näher begründet oder erläutert wird. Ansonsten wird eine gemeinsame Förderung von Mädchen und Jungen betont oder, in den meisten Kapiteln, das Thema überhaupt nicht erwähnt. Damit stellt sich die Frage, wie eine Umsetzung geschlechtsbewusster Pädagogik in den konkreten Bildungsbereichen erfolgen und wo die geforderten „geschlechtsdifferenzierenden Ansätze“ (s.o.) erprobt werden sollen (vgl. Kapitel 5.2.4).

5.2.3 Selbstreflexion als Grundlage

Ansätze der geschlechtsbewussten Pädagogik sind sich weitgehend darin einig, dass die Selbstreflexion der PädagogInnen wesentliche Grundlage für ein geschlechtsbewusstes Arbeiten in der Praxis ist. Die Mehrzahl der Bildungspläne spiegelt dies nicht wider. Nur in sechs Bildungsplänen wird Selbstreflexion im Zusammenhang mit der Genderthematik überhaupt genannt (BY, HH, ND, RLP, SAC, SAH). Im niedersächsischen Orientierungsplan wird „eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtsspezifisch geprägten Profession der Erzieherin“ (ND, S. 49) als wichtig angesehen.

Ähnlich formuliert der Entwurf aus Sachsen-Anhalt ausdrücklich die Notwendigkeit, dass „Erzieherinnen und Erzieher sich den Zusammenhang zwischen der eigenen geschlechtsspezifischen Sozialisation und ihren heutigen Einstellungen bewusst machen“ (SAH, S. 36; ähnlich RLP, S. 19). Dies sei Voraussetzung dafür, die eigene Praxis zu verändern und Mädchen und Jungen vielfältige Identifikationsmöglichkeiten anzubieten.

Noch deutlicher stellt der Sächsische Bildungsplan fest: „Eine geschlechterbewusste Pädagogik als professioneller Arbeitsansatz erfordert in diesem Zusammenhang von Erzieherinnen und Erziehern den Willen und die Fähigkeit, sich mit der eigenen erzieherischen Praxis und der eigenen geschlechtlichen Rolle auseinander zusetzen. Das wird möglich, indem zum Beispiel Erzieherinnen und Erzieher aufdecken, mit welchen geschlechtsspezifischen Vorstellungen und Erwartungen sie Kinder konfrontieren und inwieweit ihr Verhalten und Handeln die Bildungs- und Lernkompetenzen von Kindern beeinflussen“ (SAC, S. 30). Auch im Entwurf des Baden-Württembergischen Orientierungsplanes wurde auf den unmittelbaren Einfluss der Erwachsenen (insbesondere der Erzieherinnen) eingegangen: „Für die Erzieherin heißt das, dass sie sich ihrer eigenen Geschlechtlichkeit und Rolle bewusst sein muss“ (S. 19). In der überarbeiteten Fassung wurde der gesamte Absatz zur Geschlechterthematik dann aber gestrichen (!).

Als einziger Bildungsplan weist der Bremer Entwurf auf die Schwierigkeiten hin, die ein bewusster Umgang mit der Genderthematik für die Fachkräfte mit sich bringen kann: „Der Umgang mit dem geschlechtsspezifischen Rollenverhalten der Kinder verlangt von den Fachkräften Flexibilität und Fingerspitzengefühl. Es ist erforderlich, die mit der Geschlechterrolle übernommenen Verhaltensweisen zu tolerieren, auf denen Kinder zunächst bestehen, um sich ihrer eigenen Identität zu versichern. Die Fachkräfte un-

terstützen die Kinder in der Erkenntnis, dass aus unterschiedlichen Geschlechtszugehörigkeiten keine ungleichen Rechte und Pflichten abgeleitet werden dürfen“ (BRE, S. 23).

5.2.4 Bedeutung männlicher Pädagogen

Abschließend sei noch auf die Frage nach der Bedeutung männlicher Pädagogen eingegangen. Obwohl ein Mangel an männlichen Bezugspersonen in den Lebenswelten von Kindern seit einiger Zeit in der Öffentlichkeit viel diskutiert wird, wird nur in knapp der Hälfte der Bildungspläne überhaupt erwähnt, dass Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in der Mehrzahl weiblich sind. Im Entwurf aus Sachsen-Anhalt wird zumindest angesprochen, dass dies „auf die Gestaltung des Alltags und auf die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder einen erheblichen Einfluss hat“ (SAH, S. 36), die Möglichkeit einer verstärkten Einbeziehung von Männern aber nur in einer Fußnote angedeutet.

In vier Bildungsplänen wird die Einbeziehung von mehr Männern ausdrücklich gefordert, wobei die Begründungen unterschiedlich sind.

Im Niedersächsischen Entwurf findet sich ohne nähere Erläuterung der kurze Hinweis „Wünschenswert ist es, männliche Bezugspersonen in den Kita-Alltag einzubinden.“ (ND, S. 43). Wie in Kapitel 4.4 ausgeführt wurde, ist eine solch allgemeine Forderung nicht ganz unproblematisch, da die Erwartungen an männliche Mitarbeiter groß und widersprüchlich sind und in der Praxis nicht unbedingt erfüllt werden (können).

Laut den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen von Rheinland-Pfalz soll Kindern ermöglicht werden, „sowohl männliche als auch weibliche Rollenbilder kennen zu lernen“ (RLP, S. 11, S. 19). Ausdrücklich wird in diesem Zusammenhang die Möglichkeit befürwortet, Dritte (Experten, Eltern usw.) in das gemeinsame Lernen in Kitas mit einzubeziehen, unter anderem, weil dann Themen behandelt werden können, „die in der Regel eher auf männliches Interesse treffen und aufgrund des weiblich bestimmten Fachpersonals in Kindertageseinrichtungen meist nur geringe Berücksichtigung finden“ (ebenda, S. 47). Vorgeschlagen wird „z.B. die Beteiligung von Männern an Projekten“ (ebenda, S. 19).

Im Bremer Rahmenplan für Kindertageseinrichtungen wird die Bedeutung männlicher Fachkräfte dagegen nur in ihrer Vorbildfunktion für Jungen gesehen: „Für die Identitätsbildung der Jungen ist anzustreben, auch männliche Mitarbeiter in den Einrichtungen anzustellen, um ihnen geeignete Vorbilder anzubieten“ (BRE, S. 23) – die einzige Stelle im Bremer Entwurf, in der ausdrücklich von Jungen die Rede ist.

Noch deutlicher wird Merkel (2005) im ergänzenden Online-Handbuch zum Rahmenplan (Kapitel 3.6.3): „Es ist ein Skandal, dass Kinder bis ins Grundschulalter in pädagogischen Einrichtungen fast nur mit Frauen zu tun haben, eine Situation die noch dadurch verschärft wird, dass es für viele Kinder auch zu Hause keine verlässlichen männlichen Vertrauenspersonen (...) gibt“. Merkel meint daher, dass die Einstellung von mehr männlichen Mitarbeitern „dringend geboten“ sei, um Jungen Vorbilder anzubieten. Ersatzweise können Zivildienstleistende oder Väter und Opas, die für Aktivi-

täten in den Kindergarten eingeladen werden, „das Dilemma etwas abmildern“.

Im Bayerischen Bildungsplan schließlich widmet sich ein längerer Abschnitt dem „Einbezug von mehr Männern in die pädagogische Arbeit“ (BY, S. 136), was allerdings „realistischerweise als Fernziel gesehen“ werden müsse (ebenda). Angeregt werden aber eine Elternarbeit, die sich bewusst an Väter wendet, sowie die gezielte Suche nach männlichen Praktikanten. Im Gegensatz zu den anderen Entwürfen wird im Bayerischen Entwurf das Risiko reflektiert, dass die Einbeziehung von Männern geschlechtstypisches Verhalten auch verstärken kann, „nicht nur weil Männer sich ‚typisch männlich‘ verhalten, sondern auch weil Frauen (nicht nur ErzieherInnen) dazu neigen, in Gegenwart von Männern ihr Verhalten zu verändern – in Richtung ‚typisch weiblich‘“ (ebenda).

Während in den Konzepten aus Sachsen und Schleswig-Holstein zumindest durchweg von „Vätern und Müttern“ die Rede ist, wird ansonsten scheinbar geschlechtsneutral von „Eltern“ gesprochen. Eine gezielte Ansprache von Vätern wird lediglich in vier Entwürfen als Ziel formuliert (BY, BRE, ND, SAC) und nur im Bayerischen und Sächsischen Bildungsplan konkretisiert.

In der Mehrzahl der Bildungspläne und Programme werden Männer damit weder als Pädagogen noch als Väter erwähnt. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang ein Satz im Brandenburger Entwurf, die eher anekdotischen Charakter hat. Hier wird eine Kinderaussage zitiert, als es um kindliche Erklärungen von Naturphänomenen geht: „Große Berge müssen von starken Männern gebaut worden sein“ (BRA, S. 19). Wie Männer wirklich sind, was sie tun und welche Rolle sie im Leben von Kindern spielen (sollten), scheint dagegen für die verantwortlichen Institutionen in vielen Bundesländern kaum ein Thema für Bildung in Kindertageseinrichtungen zu sein.

5.2.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend werden in den Bildungs- und Orientierungsplänen folgende Ziele und Ansatzpunkte pädagogischer Arbeit zur Genderthematik genannt (nachfolgend geordnet nach der Häufigkeit, mit der sie benannt werden):

- Chancengleichheit
- Vermeidung einengender Geschlechtsstereotype und Erweiterung des Verhaltensrepertoires von Mädchen und Jungen
- Förderung der Identitätsentwicklung, Entwicklung eines Bewusstseins für das eigene Geschlecht
- Auseinandersetzung mit geschlechtstypischen Erwartungen und dem eigenen Selbstbild und Reflexion der kulturellen Geprägtheit der eigenen Geschlechtlichkeit
- Selbstreflexion der Fachkräfte als Grundlage geschlechtsbewusster Arbeit
- Einbeziehung von Männern in die pädagogische Arbeit und gezielte Ansprache von Vätern.

Diese Übersicht sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass in den Bildungs-

plänen jeweils nur einzelne dieser Punkte genannt werden und oftmals wenig Konkretisierung für die Praxis stattfindet. Wildt (2006) formuliert, dass die Art und Weise der Thematisierung von Gender in den Bildungsplänen voraussetzt, dass die PädagogInnen Fachwissen zum Umgang mit der Geschlechterdifferenz haben, und meint: „Diese Annahme ist – in aller Regel – nicht realistisch“ (S. 113). Bollig & Kelle (2006, S. 109) kommen in ihrer kritischen Analyse der Bildungspläne von Hessen und Nordrhein-Westfalen zu dem Schluss, dass diese „nicht nur aus der Perspektive der Geschlechterforschung inhaltlich kritisiert, sondern auch in ihrer Orientierungswirkung angezweifelt werden müssen“.

Am hessischen Entwurf bemängeln sie widersprüchliche Konzeptualisierungen und „überfrachtete und fragwürdige Anforderungen in Bezug auf Geschlechteraspekte“ (ebenda). Zudem weisen sie auf Widersprüche zwischen den Anforderungen an die *Erwachsenen* und an die *Kinder* hin. In den Grundsätzen des Bildungsplans wird gefordert, dass „Unterschiede, z.B. in Geschlecht, Herkunft, Kultur (...) grundsätzlich zu bejahen und uneingeschränkt anzuerkennen (sind)“ (HE, S. 37).

Nach Ansicht von Bollig & Kelle (2006) bekommen *Erwachsene* damit eine „Differenzbrille“ als Orientierung aufgesetzt: Unterschiede werden als gegeben betrachtet, anstatt dass der eigene Beitrag an der Differenzierung nach Geschlecht oder anderen Kategorien reflektiert wird. Auf der anderen Seite sollen *Kinder* ein kritisches Bewusstsein in Bezug auf Geschlechtsstereotype entwickeln und geschlechtsstereotype Ideologien und Erwartungen „hinterfragen“. Bollig & Kelle (2006, 107) fragen daher: „Wird hier auf die Kinder projiziert, was den Erzieherinnen u.a. für die Bildung Verantwortlichen (...) nicht zugemutet wird?“.

Diese Problematik ist besonders deutlich bei eher normativ formulierten Bildungsplänen zu erkennen, in denen konkret formulierte Bildungsziele und Kompetenzen formuliert werden, die Kinder erwerben sollen. Eine Alternative sind Ansätze, die die Eigenaktivität und die Selbstbildungsprozesse von Kindern in den Vordergrund stellen (Laewen & Andres, 2002; Schäfer, 2003). Die auf dieser Grundlage stehenden Bildungspläne (z.B. NRW, SAH) zeichnen sich aber durch eine Nicht-Thematisierung von Geschlecht aus, was, wie Bollig & Kelle (2006) zu Recht feststellen, „im Kontext der Bildungstheorie Schäfers gar nicht einleuchtet und zum anderen in geschlechterpädagogischer Hinsicht auch nicht befriedigen kann“ (S. 109).

Die konstitutive Rolle der Geschlechterdifferenzierung für kindliche Aneignungs- und Bildungstätigkeiten wird nicht gesehen und damit auch nicht als Ansatzpunkt für die Beobachtung und Anregung kindlicher Lernprozesse aufgegriffen. Stattdessen bleiben auch hier die Aussagen zu Geschlecht auf der normativen Ebene und/oder tragen mit pauschalen Anforderungen zur Berücksichtigung geschlechtsbedingter Unterschiede zu einer in der Geschlechterforschung vielfach kritisierten zirkulären Konstruktion von Geschlechterdifferenzen bei.

Für die Praxis ist daher eine entscheidende Frage, wie pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich Genderkompetenz erwerben. Dies ist bislang wissenschaftlich kaum untersucht worden. Eine begleitende Forschung bei der Umsetzung von Bildungs- und Orientierungsplänen, die sich insbesondere auf die „Querschnittsaufgaben“ konzentriert, könnte hier interes-

sante Ergebnisse liefern, die wiederum in Qualifizierungsmaßnahmen eingehen könnten.

5.3 Gender in den Bildungsbereichen

Die mangelhafte Berücksichtigung der Genderperspektive in den verschiedenen Bildungsbereichen betrifft nicht nur die Bildungs- und Orientierungspläne. Auch in vielen Fachdiskursen zu spezifischen Bereichen werden geschlechtsbezogene Aspekte kaum berücksichtigt. Dies soll an einigen Beispielen konkretisiert werden.

5.3.1 Partizipation

Partizipation bzw. Kinderbeteiligung wird in letzter Zeit zunehmend als ein wesentlicher Schlüssel kindlicher Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen angesehen (Hansen, Knauer & Friedrich, 2005; Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2006, Kita spezial, 2006). Partizipation hat daher zumindest in einigen Bildungsplänen einen zentralen Stellenwert. In der Praxis zeigt sich allerdings, dass Jungen und Mädchen unterschiedlich auf pädagogische Möglichkeiten der Beteiligung reagieren.

Wiederholt wird berichtet, dass Mädchen Beteiligung ernster nehmen als Jungen und aktiver und konstruktiver an Beteiligungsprozessen mitwirken (Focks, 2008; Rohrmann, 2005d). Ob dies so ist und wenn ja, warum, ist eher wenig geklärt. Bruner, Winklhofer & Zinser (2001) nehmen als Ursache den Vorsprung von Mädchen in der verbalen Entwicklung an. Vielleicht spielen aber auch Gesprächsvorgaben und konkretes Verhalten der Erwachsenen eine große Rolle. Nicht zuletzt wird es auch von den konkreten Themen abhängen, inwieweit Jungen oder Mädchen daran interessiert sein werden, sich an Gesprächen zu beteiligen – und hier ist nicht zuletzt entscheidend, wer eigentlich die Themen bestimmt und den Rahmen für Gespräche setzt.

Kirstein (2008) stellte bei der Analyse von Kinderkonferenzen zu Konfliktthemen fest, dass Mädchen eher darauf achteten, dass Normen und Regeln eingehalten werden, während Jungen eher versuchten, sich neue Freiräume zu erobern. Wenn es um Lösungsvorschläge bei Konflikten geht, neigten Jungen zu rigideren Sanktionen. Jungen und Mädchen nutzten die Kinderkonferenz aber auch zur Annäherung und der Verständigung über gemeinsame Regeln. Inwieweit dies zugelassen wurde, hing vom Geschlechterbild und Selbstverständnis der beteiligten Erwachsenen ab.

Aus mehreren Gründen ist anzunehmen, dass das Geschlecht der erwachsenen Bezugspersonen für Beteiligungsprozesse alles andere als unwichtig ist. Männer und Frauen sprechen unterschiedliche „Sprachen“, haben unterschiedliche Interessen und lösen in Jungen und Mädchen Unterschiedliches aus. Viele Untersuchungen haben gezeigt, dass es zwischen Frauen und Männern erhebliche Unterschiede im Kommunikationsverhalten gibt. Es ist anzunehmen, dass sich dies auch darin zeigt, wie sie mit Kindern sprechen, auf sie eingehen und sie beteiligen – und dies wiederum

auf Mädchen und Jungen unterschiedlich wirkt. Gerade, wenn es in Beteiligungsprozessen darum geht, Ideen zu entwickeln und Wünsche zu formulieren, kann es einen großen Unterschied machen, ob ein Mann oder eine Frau danach fragt (Rohrman, 2005d).

Die dargestellten Ergebnisse machen deutlich, dass Kinderbeteiligung geschlechtsbezogene Prozesse berücksichtigen muss. Dazu muss allerdings noch systematischer erforscht werden, womit das unterschiedliche Verhalten von Mädchen und Jungen in Beteiligungsprozessen tatsächlich zusammen hängt. Gleichzeitig sind Prozesse der Kinderbeteiligung ein nahe liegendes Thema, wenn die Kinderperspektive zum Ausgangspunkt für Forschung in Kindertageseinrichtungen gemacht wird.

5.3.2 Sprache

Für die Sprachentwicklung sind die ersten Lebensjahre von zentraler Bedeutung. Der Bereich der Sprachförderung hat durch die allgemeine Bildungsdiskussion einen großen Stellenwert in der Elementarpädagogik erhalten. In der Folge bieten viele Kindertageseinrichtungen heute systematische Sprachförderung an, z.B. das verbreitete Würzburger Trainingsprogramm.

Eine Berücksichtigung geschlechtsbezogener Aspekte sucht man in den Förderprogrammen allerdings vergeblich. Noch nicht einmal einzelne Fachbeiträge sind zu finden, die pädagogische Fachkräfte dazu anregen könnten, einen geschlechterbewussten Ansatz in der Sprachförderung zu realisieren. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass zahlreiche Studien deutliche Geschlechtsunterschiede in den sprachlichen Fähigkeiten von Kindern belegen, so auch die Schulleistungsstudien, mit denen nicht selten die Notwendigkeit von Sprachförderung im Elementarbereich begründet wird.

Untersuchungen weisen darauf hin, dass Kommunikationsstile von älteren Kindern durch Unterschiede im Kommunikationsverhalten der Eltern mit ihnen in der frühen Kindheit bedingt sein können. Belegt ist, dass unterschiedliche Interaktionsstile sowohl mit dem Geschlecht der Eltern als auch mit dem Geschlecht der Kinder zusammenhängen. Beobachtete Unterschiede in der Kommunikation von Eltern mit Jungen bzw. Mädchen sind insbesondere deshalb von Bedeutung, weil in diesem Alter die Sprachentwicklung besonders voranschreitet (Carli & Bukatko, 2000, Lanvers, 2004).

Dass es keine speziell auf Jungen bzw. Mädchen zugeschnittene Sprachförderung gibt, begründen Best & Jampert (2006) im meines Wissens einzigen bislang vorliegenden Fachbeitrag zum Thema damit, dass Jungen und Mädchen „aus entwicklungspsychologischer Sicht ... in ihrem Spracherwerbsprozess die gleichen Startbedingungen (haben)“ (S. 29, vgl. Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbauer, 2005). Im Anschluss weisen sie aber darauf hin, dass

- Erwachsene mit Jungen anders sprechen als mit Mädchen
- Die Suche von Mädchen und Jungen nach geschlechtlicher Identität sich auch in ihren sprachlichen Aktivitäten ausdrückt
- Jungen wie Mädchen „ausgesprochen sprachgewandt in ihren Spezialgebieten“ sind, in Gebieten, die für sie weniger attraktiv sind, dagegen „kurz angebunden“ (ebenda, S. 30).

Die geschilderten Phänomene haben zum einen zur Folge, dass sich der durchschnittliche Wortschatz von Mädchen und Jungen am Ende der Kindergartenzeit inhaltlich erheblich unterscheidet. Zum anderen lassen sich bereits früh erhebliche Unterschiede im Kommunikationsverhalten feststellen. Beide Aspekte sind aus der Forschung bereits seit langem bekannt (vgl. schon fast historisch Maltz & Borker, 1982). All dies ließe sich durchaus als Begründung für eine geschlechtersensible Sprachförderung verstehen, für die es bislang allerdings nur wenige Anregungen gibt.

Lediglich im Bereich der Leseförderung gibt es gewisse Ansätze. Nachdem im Rahmen der Mädchenförderung viele Jahre lang Listen mit „mädchenfreundlichen Bilderbüchern“ weit verbreitet waren, gibt es entsprechende Listen inzwischen gelegentlich auch für Jungen. Aktuell hat das Projekt *Gender Loops* eine „Checkliste zur Bestandsaufnahme von Geschlechterbildern in Bilderbüchern“ zur Verfügung gestellt.

(<http://www.genderloops.eu>, Krabel & Cremers, 2008a)

Bekannt ist, dass Kinder schneller und lieber lesen, wenn auch ihre Eltern selbst lesen. Dabei spielt eine Rolle, *wer* vorliest. Laut einer aktuellen Studie ist Vorlesen Müttersache: Nur acht Prozent der Kinder berichten, dass ihre Väter ihnen vorlesen. Mütter lesen im Vergleich acht Mal so häufig vor. Die Autoren der Studie folgern: „Der Mangel an männlichen Vorlese-Vorbildern und Lese-Ansprechpartnern führt aller Voraussicht nach zu Beeinträchtigungen in der Lesesozialisation – insbesondere bei Jungen. (Deutsche Bahn, 2008).

Es gibt inzwischen gelegentlich Ansätze einer Leseförderung unter Einbeziehung von Vätern (z.B. Jakob & Lange-Bohaumilitzky, 2008). Interessant ist auch die Idee, Jungen als Lesepatzen einzusetzen (Köhl, 2008). Eine systematische Untersuchung derartiger Praxisideen und ihre Integration in die vorschulische Sprachförderung fehlen aber bislang völlig.

5.3.3 Naturwissenschaften

Im Gegensatz zur Förderung der Sprachentwicklung, die schon immer als wichtige Aufgabe der Elementarpädagogik angesehen wurde, haben die Naturwissenschaften erst in den letzten Jahren Einzug in den Kindergarten gehalten. Die Bedeutung der Genderperspektive ist hier offensichtlich: Naturwissenschaften galten und gelten als „männlicher“ Bereich, mit dem sich Frauen eher schwer tun. Dies lässt sich nicht zuletzt an der Vielzahl von Maßnahmen der Mädchen- und Frauenförderung ablesen, mit denen diese für naturwissenschaftliche und technische Fächer, Studiengänge und Berufe interessiert werden sollen (vgl. z.B. Hoppe, Kampshoff & Nyssen, 2001; Kessels, 2002; Wender & Popoff, 2005).

Projekte und Studien zur teilweisen Aufhebung der Koedukation in der Schule wurden insbesondere in naturwissenschaftlichen Fächern durchgeführt. Die Forschungsergebnisse zu geschlechtsgetrennten pädagogischen Arbeitsformen sind widersprüchlich und werden seit über einem Jahrzehnt kontrovers diskutiert (vgl. Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995; Kaiser, 2005b; Budde, Scholand & Faulstich-Wieland, 2008). Nicht zuletzt aufgrund dieser Diskussion liegen inzwischen sowohl zahlreiche empirische Ergebnisse als auch pädagogische Materialien zu Gender in den Naturwissenschaften vor.

Beim Einzug der Naturwissenschaften in den Elementarbereich wird dieses Wissen allerdings kaum berücksichtigt. In erster Linie geht es darum, den Erzieherinnen – also den Frauen – die Scheu vor diesem Bereich zu nehmen, den sie in ihrer eigenen Schullaufbahn oft weit möglichst vermieden haben. Wie mit bereits vorhandenen geschlechtstypischen Interessen und Einstellungen von Jungen und Mädchen umgegangen werden soll, wird nicht thematisiert.

Ein prägnantes Beispiel dafür, wie die Einführung von naturwissenschaftlichen Themen mit Genderaspekten verwoben sein kann, ohne dass dies reflektiert wird, findet sich in Donata Elschenbroichs Buch zu *Kindern als Naturforschern*.

5.3.4 Die Wippe

Hebelgesetz, das Urgesetz jeder Maschine. Die Wippe ist dialogisch (...). Oft ist sie auch ein Kampfinstrument, gerichtet gegen die mit weniger Masse. Wie die Buben einen oben „aufsitzen lassen“, zappeln, verhungern lassen, mit besonderem Vergnügen. (...) man blieb doch ein ohnmächtiges Leichtgewicht, ein aufgespießter Zappelwurm, das Brett zwickte zwischen den zitternden Beinen, und man blickte ins Grinsen des Machtmenschen unten am bevorteilten Hebelarm (...). Anders wippen einen die Mamas und Omis, die dosieren Gewicht und Bewegung rücksichtsvoll, und sie erkundigen sich auch noch, ob's so recht ist. Das ist aber auch nicht das Wahre (...)" (Elschenbroich, 2005, S. 102).

In einem neueren EU-Sokrates-Projekt zu „Früher technischer Erziehung“ (Early Technical Education) wurde zumindest der Versuch unternommen, „die Prinzipien des Gender Mainstreaming zu berücksichtigen“.

Leider ist das Internet-Handbuch unübersichtlich und liegt nur auf Englisch vor ([http:// http://www.earlytechnicaleducation.org](http://www.earlytechnicaleducation.org)).

Interessant ist das Ergebnis eines Praxisprojekts, das im Rahmen eines Gender-Mainstreaming-Projekts der Stadt Sindelfingen durchgeführt wurde. Ausgehend von der Frage, wie wohl männliche Erzieher das pädagogische Angebot gestalten würden, entschied sich ein Kitateam, mehr Angebote im Bereich Naturwissenschaften und Technik durchzuführen. Das Ergebnis: „Bemerkenswerterweise wurde die Frage, ob denn Technik und Naturwissenschaft auch für Mädchen interessant seien, bei den Kindern an keiner Stelle thematisiert. Es war kein Thema, weil alle Kinder – ob Jungen oder Mädchen - mit Selbstverständlichkeit Naturwissenschaft und Technik angeboten bekommen und angenommen haben. Allein die Tatsache, dass es für die Kinder keine Rolle spielte, ob sich ein Mädchen oder ein Junge mit Experimentieren, Messen oder Zahlen beschäftigte, markierte den Veränderungsprozess“ (Fischer, 2008, S. 22).

Nicht nur für Forschungszwecke wäre es interessant, dieses Ergebnis zu den bekannten geschlechtstypischen Tendenzen in späteren Lebensphasen in Bezug zu setzen. Könnte eine frühe Förderung Geschlechterdifferenzen im Interesse an Naturwissenschaften und in der Selbsteinschätzung der entsprechenden Fähigkeiten entgegenwirken?

5.3.5 Ästhetische Bildung

Kreatives Gestalten spielt in Kindertageseinrichtungen eine herausragende Rolle. In manchen theoretischen Entwürfen wird ästhetische Bildung sogar als grundlegendes Konzept für die Elementarpädagogik dargelegt (Schäfer, 2003). In der Praxis der Einrichtungen stellt sich dies meist weniger umfassend dar. Der Mal- und Basteltisch ist ein zentraler Platz in vielen Gruppenräumen, an dem sich sowohl Erzieherinnen als auch Mädchen viel aufhalten. Der Maltisch gehört zu den am stärksten geschlechtsstereotypen Spielorten in Kindertageseinrichtungen.

Die traditionelle Tendenz „Mädchen malen gern, Jungen bauen oder wollen sich bewegen“ wird in der Regel aber von pädagogischen Fachkräften kaum problematisiert. Dass sich manche Jungen mit Mal- und Bastelangeboten schwer tun, wird erst dann zum Problem, wenn es auf die Schule zugeht und deutlich wird, dass diesen Jungen feinmotorische Fähigkeiten fehlen, die sie in der Schule benötigen werden.

Eine Alternative bzw. Ergänzung zum Malen und Basteln kann das männlich konnotierte Werken sein. Tatsächlich verfügen viele Kindertageseinrichtungen über eine Werkbank – nur wird sie leider oft nicht genutzt. Schon gar nicht steht sie Kindern regelmäßig für eine eigenständige Nutzung zur Verfügung. Begründet wird dies in der Regel mit dem damit verbundenen Lärm oder aber, wenn es sogar einen Nebenraum für Werkangebote gibt, mit Problemen mit der Aufsichtspflicht. Tatsächlich ist es oft schlicht so, dass den weiblichen Fachkräften das Malen und Basteln „mehr liegt“, wogegen sie im Umgang mit Werkzeug unsicherer und unerfahrener sind.

Es gibt zahlreiche interessante Anregungen und Konzepte dazu, wie der Umgang mit Kunst und Kreativität im Elementarbereich weit vielfältiger

und herausfordernder gestaltet werden kann. Auf die Genderthematik wird dabei jedoch nicht eingegangen. Eine systematische Herangehensweise an die bekannten geschlechtstypischen Unterschiede ist bislang überhaupt nicht formuliert worden.

5.3.6 Körperwahrnehmung und Bewegung

„Jungen haben einen höheren Bewegungsdrang“ – dies ist eines der am häufigsten genannten Klischees, wenn es um Unterschiede zwischen kleinen Jungen und Mädchen geht. Auch wenn fraglich ist, ob es sich dabei tatsächlich um einen naturhaften „Drang“ handelt – geschlechtstypische Unterschiede im Bewegungsverhalten und in den Bewegungsbedürfnissen von Kindern sind im Kita-Alltag unübersehbar. In Konzepten der Bewegungsförderung wird auf diese Unterschiede allerdings kaum einmal eingegangen. Angesichts des Fehlens differenzierter Konzepte ist nicht überraschend, dass Jungen oft den Bewegungsbereich dominieren oder „Fußball“ häufiges Angebot von „Jungenarbeit“ im Kindergarten ist (vgl. Rohrmann, 2002b). Tanzen, gar Ballett sind dagegen meist Mädchendomänen.

Im Bereich der geschlechterbewussten Pädagogik mit älteren Kindern und Jugendlichen spielt der Bereich Körper und Bewegung eine zentrale Rolle. Ausgehend von der Beobachtung, dass Jungen typischerweise mehr Raum einnehmen und sich körperlich auseinandersetzen, sind Angebote zur Selbstwahrnehmung und Selbstverteidigung seit langem „Klassiker“ der Mädchenarbeit. Ansätze der Jungenarbeit greifen das Interesse und den Spaß von Jungen an Bewegung, Sport und Kampf auf, verbinden damit aber das Ziel eines bewussteren Umgangs mit dem eigenen Körper. Erkenntnisse über Zusammenhänge von Geschlechtsidentität, geschlechtstypische Sozialisation, Körper und Bewegungsverhalten bilden eine wichtige Grundlage entsprechender Konzepte.

Obwohl derartige Zusammenhänge bereits in den ersten Lebensjahren von großer Bedeutung sind, sind entsprechende Sichtweisen in der Elementarpädagogik kaum aufzufinden. Seyffert (1997) legte ein Buch mit Anleitungen für Spiele und Phantasiereisen vor, mit dem kleine Mädchen „mutig und selbstbewusst“ gemacht werden sollen. Die inhaltliche Grundlage ist allerdings eher dürftig, und die Ziele, die mit den Spielen und Übungen erreicht werden sollen, sind wenig durchdacht. Theoretisch differenzierter ist ein kurzer aktueller Beitrag von Neuber (2008) zu „Bewegung, Spiel und Sport mit Jungen“, der nicht nur die „wilde“, sondern auch die „sanfte“ Seite von Jungen aufgreift. Vor dem Hintergrund von Konzepten aus der sozialpädagogischen Jungenarbeit plädiert er für eine „bewegungsorientierte Jungenarbeit“, die allerdings für den Elementarbereich nur in groben Umrissen gezeichnet wird.

Der Bezug auf Mädchen- und Jungenarbeit meint keineswegs, dass Bewegungsangebote grundsätzlich getrennt für Mädchen und Jungen angeboten werden sollten. Vielmehr müsste ein geschlechterbewusster Blick selbstverständlicher Bestandteil von pädagogischen Konzepten im Bereich Körper und Bewegung sein. Zahlreiche Erfahrungen aus Fortbildungen und Praxisprojekten, die ich begleitet habe, zeigen, dass eine *zeitweise* oder „*experimentelle*“ Trennung von Mädchen und Jungen in diesem Bereich nicht nur

von Kindern oft positiv aufgegriffen wird, sondern auch Erzieherinnen für geschlechtsbezogene Zusammenhänge sensibilisieren kann – dafür reicht manchmal schon ein einstündiges Angebot aus. Dies kann jedoch nur der Anfang einer geschlechtsbewussten Körper- und Bewegungserziehung sein, die für den Elementarbereich erst noch entwickelt werden muss.

5.3.7 Ausblick

Was hier für ausgewählte Bereiche dargestellt wurde, ließe sich für viele andere Bildungsbereiche ähnlich beschreiben. Zum einen fehlt gezielte Forschung, die bereichsspezifische kindliche Bildungsprozesse im Kontext der pädagogischen Arbeit in Institutionen untersucht. Zum anderen lassen die fachbezogenen Praxiskonzepte und Materialien eine geschlechterbewusste Perspektive vermissen. Diese muss dann „zusätzlich“ eingeführt werden, z.B. durch den Bezug auf Fachliteratur zur Genderthematik (vgl. das folgende Kapitel). Eine solche Übertragungsleistung ist aber schwierig, insbesondere wenn ausgearbeitete Programme und Konzepte zur Anwendung kommen sollen (z.B. Würzburger Trainingsprogramm oder eine Bewegungsbaustelle), und stellt in der Regel eine Überforderung der pädagogischen Fachkräfte dar.

6 Ansätze geschlechtsbewusster Pädagogik in Kindertageseinrichtungen

In den letzten fünfzehn Jahren wurden sowohl im deutschsprachigen Raum als auch in anderen Ländern zahlreiche Forschungs- und Praxisprojekte zu geschlechtsbezogenen Fragen durchgeführt. Die Ergebnisse vieler dieser Projekte haben allerdings bislang nur wenig Eingang in den fachwissenschaftlichen Diskurs gefunden. Selbst in Expertisen, die einen Überblick über den Stand der Genderthematik im Arbeitsfeld geben sollten, wurden viele Projekte nicht erwähnt (Faulstich-Wieland, 2001b; Kasüschke & Klees-Möller, 2002; 2004; Rabe-Kleberg, 2003). Bis auf die Projekte von Permien & Frank (1995) und Klees-Möller (1998) ist in diesen drei Veröffentlichungen keines (!) der im folgenden Abschnitt genannten deutschen Projekte aufgeführt.

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 Fachzeitschriften für Kindertageseinrichtungen publiziert, die an Hochschulen kaum zur Kenntnis genommen werden. Eine internationale Perspektive fehlte fast immer, und Forschungen und Konzeptionen aus dem Ausland werden kaum rezipiert. Dies ist in erster Linie der in Deutschland mangelhaften Anbindung der Pädagogik der frühen Kindheit an die universitäre Forschung anzulasten.

Erst in den letzten Jahren beginnt sich dies zu ändern, nicht zuletzt im Zusammenhang mit dem Aufbau zahlreicher Ausbildungsgänge für Elementarpädagogik auf Hochschulniveau. Insbesondere das wachsende Interesse an Männern in Kindertageseinrichtungen hat aktuell zu mehreren Forschungsprojekten und Vernetzungsaktivitäten geführt. Nachfolgend wird eine Übersicht über Forschungs- und Praxisprojekte gegeben, die sich gezielt mit geschlechtsbezogenen Zusammenhängen in Kindertageseinrichtungen befassen.

Zuvor sei angemerkt, dass viele der geschilderten Praxisprojekte einen grundsätzlichen Mangel haben: Sie setzen sich oft nur wenig oder überhaupt nicht mit den aktuellen pädagogischen Konzepten auseinander, die der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen zugrunde liegen. Oft wird die Genderthematik „zusätzlich“ eingeführt, als neuer Baustein, der in die bestehende Arbeit integriert werden oder bestenfalls diese modifizieren soll. Die Bedeutung pädagogischer Konzepte und der mit ihnen verbundenen Grundhaltungen und Praxisansätze für die Konstruktion von Gender sowie die Entwicklung oder auch Beeinträchtigung von Geschlechtergerechtigkeit wird dagegen kaum reflektiert.

Daher sei an dieser Stelle noch einmal auf die bereits in Kapitel 3.5 geschilderten grundlegenden Beiträge von MacNaughton (2000) und Browne (2004) verwiesen, die eine Neuorientierung der Auseinandersetzung mit Gender in der Pädagogik der frühen Kindheit fordern.

6.1 Forschungs- und Praxisprojekte in Deutschland

Bereits 1995 thematisierte eine Studie des Deutschen Jugendinstituts im Hort die „Gleichheitsideologie“ von Erzieherinnen, d.h. das Ausblenden von Geschlechtsunterschieden (Permien & Frank, 1995). Hier wie auch im Modellprojekt *Mädchenarbeit im Hort* des Deutschen Roten Kreuzes Nordrhein (Klees-Möller, 1998) wurden die Benachteiligungen von Mädchen in den Vordergrund gestellt und die Situation von Jungen weniger differenziert dargestellt.

Im Rahmen des Projekts *Mädchenarbeit im Hort* führten die Projektmitarbeiterinnen Befragungen und Beobachtungen von Kindern in zwei Kindertageseinrichtungen durch. Im Projekt wurden dann vielfältige Praxisanregungen entwickelt und erprobt, darunter auch viele Angebote, die sich ausschließlich an Mädchen richteten. In der einen Einrichtung nahm die Anschaffung und Einrichtung eines Bauwagens als Mädchenraum als Reaktion auf die beobachtete räumliche Dominanz der Jungen einen zentralen Platz ein. Daraufhin kam es über lange Zeit zu scharfen Auseinandersetzungen mit den sich benachteiligt fühlenden Jungen sowie auch Eltern.

Die beteiligten Fachkräfte thematisieren abschließend, „wie vermieden werden kann, dass durch Mädchenarbeit Geschlechterkonflikte ‚hochgeputzt‘ werden und am Ende eine verschärfte Konkurrenz zwischen Mädchen und Jungen steht“ (S. 98), und folgern, dass ein Konzept der Mädchenförderung immer auch Überlegungen zum Umgang mit den Jungen mit einbeziehen muss. In der anderen Einrichtung schafften Kinder und Erzieherinnen in „einem regelrechten ‚Befreiungsschlag‘“ gemeinsam alle geschlechtstypischen Funktionsecken ab. Dadurch löste sich der bis dahin häufige geschlechterpolare Streit um den Zugang zu den Bereichen auf, und Jungen und Mädchen bewegten sich mehr aufeinander zu (S. 102ff.).

Im Gegensatz zu den vorgenannten Projekten untersuchte das Forschungsprojekt *Mannsbilder – Jungen in Kindertageseinrichtungen* an der FH Braunschweig/Wolfenbüttel anhand von Interviews, Videobeobachtungen und Kinderbildern ausdrücklich die Situation von Jungen und Erzieherinnen in sechs Braunschweiger Kindertageseinrichtungen (Thoma, Baumgärtel & Rohrman, 1996).

Ausgehend von diesem Forschungsprojekt legten Rohrman & Thoma (1998) ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik vor, das insbesondere für den Einsatz in der Aus- und Fortbildung von ErzieherInnen konzipiert wurde. Das Konzept enthält theoretische Grundlagen, Übungen und Praxisanregungen zu den vier Bereichen „Bei sich selbst anfangen“, „Mehr über Jungen wissen“, „Den Alltag gestalten“ und „Neue Wege einschlagen“. Dazu stellt es eine umfassende und praxisbezogene Materialsammlung bereit.

Problematisches Verhalten von Jungen verstehen die Autoren nicht als etwas, „das zwangsläufig mit der Entwicklung von Jungen zusammen hängt. Vielmehr ist es eher ein „Symptom“ schwieriger Entwicklungsverläufe, das insbesondere in ungünstigen materiellen und personellen Rahmenbedingungen zum Ausdruck kommt, die wenig Ausweichmöglichkeiten bereitstellen“

(Rohrman & Thoma, 1998, S. 169). Jungen weisen mit ihrem Verhalten oft auf Probleme hin, die alle Menschen in der Kindertagesstätte betreffen.

Mit Blick auf die pädagogische Praxis weisen sie zudem darauf hin, dass problematische Formen jungentypischen Verhaltens oft nicht im Beisein der Erzieherinnen auftreten und darum pädagogischen Bemühungen weniger zugänglich sind. Sie benennen aber auch Beispiele für gelungene Selbstorganisation, rasche Konfliktlösungen und kreative Gemeinschaftsleistungen von Jungen. Zur Frage geschlechtsgetrennter Angebote vertreten die Autoren eine differenzierte Position.

In München arbeitete seit Ende der neunziger Jahre Melitta Walter als Fachberaterin für „geschlechtergerechte Pädagogik und Gewaltprävention“ für die städtischen Kindertageseinrichtungen. 1999 dokumentierte sie im Rahmen eines Projekts zur geschlechtergerechten Pädagogik zahlreiche Beobachtungen in Kindergarten- und Hortgruppen. Außerdem führte sie selbst eine Reihe von Aktionen mit Kindern durch, und setzte sich mit dem Medium Kinderbuch auseinander. Rahmen für diese Projekte war ein von Walter geleiteter Arbeitskreis für Erzieherinnen. In der Dokumentation der Beobachtungen und Aktionen werden geschlechtstypisches Spielverhalten, die Geschlechtertrennung und das Verhältnis der Geschlechtergruppen zueinander an konkreten Beispielen thematisiert (Walter, 2000).

Kern des Projekts war die Sensibilisierung von Erzieherinnen für geschlechtstypisches Verhalten und insbesondere den Beitrag, den Erzieherinnen dazu oft unbeabsichtigt leisten. Ausgehend von diesen Erfahrungen entwickelte Walter Ansätze für praxisorientierte Fortbildung vor Ort. Die Ergebnisse werden in den Rahmen der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen gestellt (ebenda).

In einer neueren Veröffentlichung entwickelt die Autorin ihre Ansätze im Kontext von Gender Mainstreaming weiter (2005). Außerdem hat sie verstärkt die Thematik der Frauendominanz im Arbeitsfeld in den Blick genommen und mehrere Jahre lang einen Arbeitskreis männlicher Erzieher begleitet. Zuletzt initiierte sie eine paritätisch besetzte Modelleinrichtung mit dem Schwerpunkt geschlechtergerechte Pädagogik.

Die Hessische Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung führte in vier Kindertageseinrichtungen die Fortbildungsstudie *Haus Europa – Gleichstellung von Jungen und Mädchen* durch (Büttner & Nagel, 2003). Sie stand im Kontext der Entwicklung von Fortbildungsstudien als Forschungsstrategie auf der Grundlage psychoanalytischer, entwicklungspsychologischer und handlungstheoretischer Ansätze (Büttner, 2002). Derartige Studien hatte Büttner bereits Anfang der neunziger Jahre durchgeführt und dokumentiert (Büttner & Dittmann, 1992; Büttner, 1994). Die inhaltlichen Themen des aktuellen Projekts wurden in erster Linie im Rahmen regelmäßiger Supervisionssitzungen in den vier beteiligten Einrichtungen bearbeitet. Im Vordergrund standen damit subjektive Erlebensweisen und Handlungsstrategien der Erzieherinnen.

Mit einem anderen Ansatz wurde versucht, den aktuellen Stand der Gleichstellung von Mädchen und Jungen in den einzelnen Gruppen sichtbar zu machen (Büttner, 2003, S. 38). Soziometrische Darstellungen der Kindergartengruppen ergaben, dass Mädchen und Jungen mehrheitlich als jeweils eigenständige Gruppe dargestellt wurden. Für die Erzieherinnen war

dies z.T. überraschend, wie auch das Phänomen, dass Mädchen oft näher an den Erzieherinnen waren.

Weiterführende Überlegungen ergaben sich insbesondere aus der unterschiedlichen Positionierung der Erzieherinnen im Kontext des strukturellen Problems der geringen Zahl von männlichen Erziehern. Nicht selten stand eine Erzieherin näher bei den Mädchen, während die andere die komplementäre Position auf der Jungenseite einnahm.

Dabei gerieten die Erzieherinnen aber mit der normativen Vorgabe in Konflikt, alle Kinder „gleich“ behandeln zu müssen, insbesondere im Rahmen eines Projekts, in dem es um „Gleichstellung“ gehen sollte. Die LeiterInnen der Fortbildungsstudie halten dagegen das Wissen um eine unterschiedliche Haltung gegenüber Jungen und Mädchen nicht für defizitär, sondern weisen auf die Chancen hin, die auch im Erkennen der eigenen Grenzen liegen.

In den Fallsupervisionen unterschieden die Erzieherinnen immer wieder zwischen den jüngeren Kindern, bei denen sie weniger Geschlechtsunterschiede wahrnahmen, und den Älteren, die sich in Jungen und Mädchen zu separieren zu begännen, was als normaler Entwicklungsprozess verstanden wurde. Die LeiterInnen der Fortbildungsstudie warfen dagegen die Vermutung auf, „dass die Nähe zur Erzieherin und die Separierung *zusammen* etwas über die Gleichstellung aussagen könne“ (Büttner, 2003, S. 40, Hervorhebung T.R.), nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass in Kindergruppen mit gemischter Leitung Mädchen häufiger mit den Erzieherinnen Aktivitäten in den Räumen entfalteten, wogegen Jungen mit den Erziehern draußen Fußball spielten. Für die weitergehende Reflexion werden folgende Fragen vorgeschlagen:

- „Ich habe einen Kollegen, der für die besonderen Probleme der Jungen da ist. Kann ich mich um die Mädchen kümmern?“
- Ich habe eine Kollegin, die sich um die Jungen kümmert. Kann ich mich um die Mädchen kümmern?“
- Wir mögen beide die Mädchen lieber, wer kann für die Jungen da sein?“
- Wir mögen beide die Jungen lieber, wer ist für die Mädchen da?“
- Unterscheiden wir überhaupt zwischen Mädchen und Jungen?“ (Büttner, 2002, S. 101).

In Trägerschaft der Bundesvereinigung Ev. Tageseinrichtungen für Kinder erprobte und dokumentierte das Praxisprojekt *Heldenspiele(r). Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen* zahlreiche Praxisansätze der „verstehenden Jungenarbeit“ als Baustein geschlechtssensibler Pädagogik mit Jungen in zwölf Kindertageseinrichtungen in Berlin und Brandenburg (Bienek & Stoklossa, 2002; vgl. auch Stoklossa, 2001). Mit einem bundesweiten Anschlussprojekt sollten die Erfahrungen weitervermittelt und vervielfältigt werden (Bienek & Stoklossa, 2004).

Bei der Auswertung ihrer Projektarbeit entwickelten die Projektmitarbeiter einen ungewöhnlichen Ansatz der Vermittlung ihrer Ergebnisse. Sie erarbeiteten gemeinsam mit ProjektmitarbeiterInnen eine theatralische Inszenierung, die auch als Video in Fortbildungen eingesetzt wird. Die Peergruppen der Jungen werden dabei an einer Stelle – und mit deutlich negativem Vorzeichen – thematisiert: „Gleichaltrige bringen Männlichkeitsabweichler

auf Linie“. Dazu formulieren die Autoren, dass die „Zurichtung des Jungen zur traditionellen Männlichkeit“ zwar zunächst von Erwachsenen ausgeht, dann aber von Kindern und Jugendlichen fortgeführt wird, mitunter mit noch härteren Mitteln (Bienek & Stoklossa, 2002, S. 28). In den weiteren Beiträgen des Projektberichts wird diese Thematik allerdings kaum aufgegriffen.

In mehreren der beteiligten Einrichtungen wurden im Laufe des Projekts Jungen- und zugleich auch Mädchengruppen ins Leben gerufen. Nach Ansicht der ProjektmitarbeiterInnen ist „unumstritten, dass beide Geschlechter ihren Nutzen aus einer zeitweisen Trennung ziehen können“. Dabei können sowohl geschlechtstypische Bedürfnisse ausgelebt als auch enge Geschlechtsrollenauffassungen erweitert werden. Die „zeitweilige Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen wird aber immer auch eine Gratwanderung zwischen der einerseits sicherlich lebensbereichernden und identitätssichernden Erfahrung und andererseits der Verstärkung geschlechtstypischer Abgrenzungen und Vereinseitigungen sein“ (S. 58).

Im Projekt *STEP – Entwicklung einer pädagogischen Konzeption und Praxis in der Arbeit mit Jungen und Mädchen in Tageseinrichtungen für Kinder* wurde in neun Kindergärten in Essen ein pädagogisches Konzept entwickelt, erprobt und evaluiert, das „Bildungsförderung“ in den Mittelpunkt stellt. Träger war das Comenius Institut Münster in Kooperation mit dem Diakoniewerk Essen. Aufbauend auf der Reggio-Pädagogik und konstruktivistischen Ansätzen wurden verschiedene Schwerpunkte bearbeitet und in sechs Praxisheften dokumentiert, eines davon zur Geschlechterthematik (Krieg, 2004). In diesem Zusammenhang wurde eine „Austauschgruppe“ zur „Arbeit mit Mädchen und Jungen“ eingerichtet mit dem Ziel, sich „eigenes Verhalten und die dahinter liegenden Einstellungen bewusst zu machen“ und Beobachtungen mit dem Focus auf Jungen und Mädchen zu reflektieren. Fortbildungen zu geschlechtergerechter Erziehung waren verpflichtender Teil des STEP-Projekts. Im Praxisheft wird sowohl von Beobachtungen und Reflexionen aus dem Alltag berichtet als auch von einem gezielten Projekt mit Mädchen und Jungen zur Geschlechterfrage.

Im Auftrag des Hamburger Senatsamtes für die Gleichstellung wurden im Rahmen des Aktionsforschungsprojekts *Konfliktlösungsverhalten von Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen* Jungen und Mädchen aus 19 Hamburger Kitas zu ihrer Sicht auf Jungen, Mädchen und Konflikte befragt. Eine im Projekt entwickelte und durchgeführte Langzeitfortbildung für die beteiligten ErzieherInnen wurde mit quantitativen und qualitativen Verfahren evaluiert (van Dieken, Rohrman & Sommerfeld, 2004).

Die AutorInnen betonen die vielfältigen Formen des Junge- und Mädchenseins und die aktive Rolle, die Mädchen und Jungen bei der Entwicklung ihrer individuellen Geschlechtsidentität und der Ausprägung geschlechtsbezogener Verhaltensweisen übernehmen. Ihre Ergebnisse „bestätigen (...) Aussagen der neueren Geschlechterforschung, die immer deutlicher darauf hinweist, dass es ‚den Jungen‘ oder ‚das Mädchen‘ nicht gibt und statt dessen die Unterschiede in Entwicklungsverläufen und Lebenswelten von Jungen und Mädchen in den Blick genommen werden müssen“ (S. 46).

Zwei Modellprojekte zu Mädchenarbeit im Arbeitsbereich Kindertageseinrichtungen wurden im Rahmen des *Niedersächsischen Förderprogramms*

Lebensweltbezogene Mädchenarbeit durchgeführt. Schwerpunkt war dabei die Fortbildung von Erzieherinnen. Im Landkreis Osterholz-Scharmbeck wurden drei Fortbildungsreihen jeweils über die Dauer von sechs Monaten durchgeführt, an denen Gesamtteams aus insgesamt elf Kindertageseinrichtungen teilnahmen. Ziel war die Entwicklung eines Konzepts zur Förderung von geschlechtsbewusster Mädchen- und Jungenarbeit, mit dem Benachteiligungen entgegengewirkt und Chancengleichheit der Geschlechter gesichert werden soll. Neben dem Schwerpunkt der Selbst- und Praxisreflexion wurden dabei auch geschlechtsspezifische Angebote für Mädchen und Jungen entwickelt (Grzeschke, 2005; Grzeschke & Wallner, 2006).

In Osnabrück wurde ein Materialkoffer zur Unterstützung der geschlechtsbewussten Pädagogik in den Einrichtungen erstellt, der überwiegend Kinder- und Fachbücher enthält. Außerdem wurden in interessierten Einrichtungen Videobeobachtungen durchgeführt, um „Interaktionsprozesse unter den Geschlechtern nachzuvollziehen und geschlechtstypische bzw. -stereotype Verhaltensweisen als Grundlage für weitere Gespräche festzuhalten“ (Jahn, 2005, S. 61). Als Konsequenz wurde wie in Osterholz-Scharmbeck die Installation von Angeboten nur für Mädchen / nur für Jungen angesehen. Entwickelt wurde schließlich zunächst ein Präventionsprojekt zur Identitätsstärkung für Mädchen im Vorschulalter, das zunehmend von interessierten Einrichtungen angefragt wird. Eine Weiterentwicklung des Angebots auch für Jungen war in Vorbereitung.

In Sachsen-Anhalt hat das Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe (2007) ein Projekt durchgeführt, das für geschlechtsspezifische Aspekte in der Elementarbildung insbesondere im Bezug auf den Umgang mit Konflikten sensibilisieren soll. In Anlehnung an das niederländisch / australische Programm „Rocks & Water“ wurden Vorschulkindern vor dem Übergang an die Grundschule gewaltfreie Konfliktlösestrategien nahe gebracht.

Im Projekt wurden sowohl geschlechtsgemischte als auch getrenntgeschlechtliche Arbeitsformen erprobt. Die besten Trainingsergebnisse wurden in geschlechtshomogenen Gruppen mit entsprechender Leitung erzielt.

Interessanterweise kam es bei gemischtgeschlechtlicher Leitung einer Mädchengruppe zu Problemen zwischen den Mädchen und dem Trainer: „Als das Team miteinander in der Mädchengruppe arbeitete, reagierten vor allem die Mädchen sehr stark auf den Trainer. Teilweise kam es zu grenzverletzendem Auftreten der Mädchen. Zu spüren war, dass die Mädchen eine pädagogische Anleitung durch den Mann nicht gewohnt waren. Viel Zeit musste dafür verwendet werden, klare Regeln im Umgang zwischen den Mädchen und dem männlichen Pädagogen auszuhandeln und durchzusetzen“ (Kompetenzzentrum..., 2007, S. 110f.). Die Jungen reagierten dagegen besonders positiv auf den männlichen Trainer.

Zu nennen sind schließlich vereinzelte wissenschaftliche Studien zum Thema (z.B. Fried, 2001; Oehmke, 2003) und nicht zuletzt die Arbeiten von Blank-Mathieu (2001, 2002, 2006, 2008), die sich seit langem für geschlechtsbewusste Pädagogik und insbesondere für eine bessere Wahrnehmung und Unterstützung von Jungen in Kindertageseinrichtungen einsetzt und dazu etliche Beiträge veröffentlicht hat.

Aktuell ist ein steigendes Interesse an Projekten zur Genderthematik in Kindertageseinrichtungen zu verzeichnen. Zum Teil stehen sie im Kontext einer Ausbildung von Fachkräften an Fachhochschulen und Universitäten (z.B. Christl & Zimmer 2007; Nitsche, 2008), zum Teil werden sie im Rahmen der Implementierung von Gender Mainstreaming bei den jeweiligen Trägern durchgeführt (z.B. Dräger, 2008; Rohrmann, 2008b; Stadt Sindelfingen, 2005; vgl. KiTa spezial, 2008). Erwähnenswert ist das Konzept einer Hortgruppe nur für Jungen, das in einer Kita im Raum Hannover erprobt wird (Rust-Mensching, 2008). Eine wissenschaftliche Begleitung des Projekts war angedacht und ist erwünscht, konnte bisher aber nicht realisiert werden.

Für die pädagogische Praxis kann Gender Mainstreaming eine Chance sein, weil Projekte nicht mehr nur auf das Engagement Einzelner angewiesen sind, sondern durch den formalen Rahmen auch offiziell begründet und abgesichert werden können (Rohrmann, 2005c). Darüber hinaus wäre es wünschenswert, wenn solche Projekte so angelegt und dokumentiert würden, dass sie nicht nur die Praxis verändern, sondern auch der Forschung und Theorieentwicklung neue Impulse geben können.

6.2 Geschlechterbewusste Pädagogik in den ersten drei Lebensjahren

Über die Auswirkungen der pädagogischen Tätigkeit im engeren Sinn auf die geschlechtsbezogene Entwicklung von Kindern unter drei Jahren gibt es nur wenige empirische Ergebnisse. Nahezu keine wissenschaftliche Aussagen oder auch nur Praxisberichte gibt es zur Umsetzung geschlechterbewusster Pädagogik in der Arbeit diesen Kindern. Weder in den Bildungsplänen noch in den meisten der im vorangegangenen Abschnitt genannten Projekte wird eine geschlechtsbezogene Arbeit mit Kindern unter drei J berücksichtigt.

Auch spezifische Fachliteratur zur Berücksichtigung geschlechtsbezogener Aspekte in der pädagogischen Arbeit mit Kleinstkindern gibt es nicht. Zu nennen ist lediglich ein Beitrag von Niesel (2006) auf der Ergänzungs-CD zum Bertelsmann-Medienpaket „Wach, neugierig, klug – Kinder unter drei“ (Bertelsmann-Stiftung, 2006). Der Beitrag geht jedoch nur wenig auf die ersten Lebensjahre ein und stellt im Wesentlichen allgemeine Grundlagen für geschlechtersensible Arbeit in Kindertageseinrichtungen dar. Die Autorin stellt selbst fest: „Einige Aspekte der (...) Auflistung scheinen eher den Kindergartenbereich als die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren zu betreffen“ (Niesel, 2006, S. 5).

Bemerkenswert ist aber der dem Beitrag angefügte Auszug aus der Konzeption der Kinderkrippen der Stadt München (ebenda, S. 7f.), das beispielhaft für die pädagogische Grundhaltung einer geschlechterbewussten Pädagogik ist. In der Konzeption wird u.a. auf folgende Aspekte hingewiesen:

- Die Geschlechter werden in Bilderbüchern, Lieder und Fingerspielen

unterschiedlich dargestellt. Dass Jungen, Männer und männliche Phantasiewesen deutlich häufiger vorkommen als Mädchen usw., erweckt bei Kindern den Eindruck, dass Jungen „wichtiger“ sind.

- Die Geschlechtsorgane von Mädchen werden seltener und später benannt.
- Einschätzungen wie die, dass „Jungen einfach wilder sind als Mädchen, sich früher für technische Zusammenhänge interessieren, mehr Raum brauchen und von ihnen weniger Rücksichtnahme erwartet werden kann“, können zu einer Ungleichbehandlung führen, die diese vermeintlichen Unterschiede erst hervorbringt.
- Auch Jungen werden durch geschlechtstypische Sozialisation in ihrer individuellen Entwicklung behindert. So lenken Mütter das Interesse von Jungen oft schon früh mehr auf Objekte, wogegen sie bei Mädchen stärker auf akustische Reize reagieren und sie stärker an ihren Blickkontakt binden. Möglicherweise trägt dies dazu bei, dass Jungen sprachlich weniger gefördert werden als Mädchen.

Als Konsequenz wird das Ziel eines bewussten Umgangs mit der Genderthematik im Krippenalltag formuliert. Statt Geschlechtsstereotypen werden individuelle Eigenschaften betont. Kompensatorische Angebote sollen geschlechtsuntypisches Verhalten ermutigen. Schließlich wird ausdrücklich das Ziel hervorgehoben, dass mehr Männer als Erzieher in Krippen arbeiten.

Zu nennen sind zwei Projekte in Österreich (ausführlich dazu s. Kapitel 6.4.2). In Wien wurde mit einem dreijährigen Modellprojekt ein Kindertagesheim mit dem Schwerpunkt „Geschlechtssensible Pädagogik“ initiiert, das inzwischen in den Regelbetrieb überführt wurde (Frauenbüro der Stadt Wien, 2003). Obwohl die Einrichtung auch zwei Krippengruppen umfasst, die ebenfalls nach dem geschlechtssensiblen Konzept der Einrichtung geführt werden, wird im informativen und umfangreichen Projektbericht nicht ausdrücklich auf besondere Aspekte der Arbeit mit den kleineren Kindern eingegangen. Nur verstreut finden sich einzelne Hinweise, z.B. berichtet ein männlicher Pädagoge von seiner „Überraschung“ über den hohen Anteil von Vätern, die ihr Kind in der Eingewöhnungszeit begleiteten, die Kinder holten und brachten (Frauenbüro, 2003, S. 81).

Interessant ist schließlich die zweite Einrichtung, der „modellino“ in Graz, weil es sich um die einzige *Krippe* mit geschlechtssensiblen Schwerpunkt handelt (<http://www.modellino.at>). Das geschlechtssensible Konzept der Einrichtung, das sich am Vorbild des Wiener Modells orientiert, ist zwar bislang wenig ausformuliert. Aktuell wird jedoch eine externe Evaluation der geschlechtssensiblen Arbeit der Einrichtung durchgeführt (Klimt-Weithaler, 2008, pers. Mitteilung).

6.3 Gender in der Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit Eltern wird zunehmend ein wichtiger Bereich der pädagogischen Arbeit von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Das Spektrum reicht dabei von schwer erreichbaren Eltern in sozialen Brenn-

punkten, die ihre Erziehungsaufgaben nicht angemessen wahrnehmen (können), bis hin zu Auseinandersetzungen mit pädagogisch gut informierten Eltern, die Fachkräfte mit hohen Erwartungen und Ansprüchen überfordern.

In der Zusammenarbeit mit Eltern liegen wesentliche Ansatzpunkte für die Berücksichtigung der Genderperspektive in der Elementarpädagogik. Eine Verankerung geschlechterbewusster Pädagogik setzt die Beteiligung von und gemeinsame Lernprozesse mit Eltern voraus, weil diese – anders als in der Jugendarbeit – mit ihren Einstellungen und Erwartungen zum Kindergartenalltag dazugehören. Ziele und Ideale geschlechtsbewusster Pädagogik können nicht einfach in die Begegnung mit den Kindern eingebracht, sondern müssen mit den Eltern ausgehandelt werden.

ErzieherInnen, die ihren Blick für geschlechtsbezogene Zusammenhänge geschärft haben, können darauf hinweisen, wie Eltern ihre Jungen und Mädchen geschlechtstypisch behandeln – oft ohne dies zu beabsichtigen. Auf der Grundlage entwicklungspsychologischen Wissens können sie Eltern beruhigen, die sich Sorgen machen, weil ihr Kind sich „unangemessen“ verhält, z.B. wenn Eltern irritiert sind, dass ihr kleiner Sohn seine Nägel „wie Mama“ lackiert bekommen und später ‚mal selbst eine Mama werden möchte. Sie können Eltern auch positive Rückmeldungen über vielfältiges und nicht stereotypes Verhalten von Jungen und Mädchen geben und damit geschlechtstypischen Klischees und Einengungen entgegenwirken.

Nachdem in der Diskussion über Chancengleichheit und Gleichberechtigung lange Zeit Benachteiligungen von Mädchen im Vordergrund standen, hat in den letzten Jahren die Diskussion über die „Bildungsmisere“ der Jungen viele Eltern aufgeschreckt. Es ist durchaus Aufgabe von Kindertageseinrichtungen, diese Verunsicherung aufzugreifen, Eltern über die Zusammenhänge zwischen Bildung und Geschlecht zu informieren und ihnen Anregungen für ein verändertes Handeln zu geben.

Eine zentrale Aufgabe geschlechterbewusster Elternarbeit ist dabei die Einbeziehung von Vätern. Trotz widersprüchlicher Entwicklungen ist unübersehbar, dass heutige Väter mehr an der Erziehung kleiner Kinder beteiligt sind als früher. Das ist nicht nur seit Jahren an der zunehmenden medialen Präsenz von Vätern mit Babys festzustellen, sondern nicht zuletzt an der aktuell sehr dynamischen Entwicklung von Elternzeit und Vätermoaten. Zunehmend ist selbstverständlich, dass Väter schon für ganz kleine Kinder wichtig sind und auch ihre Versorgung übernehmen können.

Es ist empirisch belegt, dass Väter nach wie vor mehrheitlich gerade in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder mehr arbeiten und darum weniger Zeit für die Familie haben, als es heutigen Idealvorstellungen von Vaterschaft entspricht (Helfferich, Klindworth & Wunderlich, 2004; Lange & Zerle, 2008). Dennoch sind sie mehr in den Erziehungsalltag eingebunden, zu dem z.B. auch das Bringen und Abholen in die Kita gehört. Berichte aus der Praxis zeigen, dass Väter mehr als früher im Kindergarten zu sehen sind.

Umso interessanter ist die Beobachtung, dass der Vater im Rollenspiel von Kindern im Kindergarten wenig vorkommt. „Der Vater ist im Spiel schon gestorben“ ist eine häufige Aussage von Kindern, die das Familienrollenspiel ohne Vaterfigur gestalten (Siedentopf & Rohrman, 2008). Diese Beobachtungen wurden zum Anlass genommen, das Wissen der Kinder

über die Tätigkeiten ihrer Eltern zu erforschen. Sie sind aber auch Motivation dafür, die in der Einrichtung bereits bestehende Zusammenarbeit mit Vätern weiter zu führen und inhaltlich zu intensivieren.

Die stärkere Beteiligung von Vätern an der familiären Erziehung erhöht ihre Ansprüche an die Beteiligung in der Kita. Dies gilt insbesondere für die wachsende Anzahl von Vätern, die Elternzeit in Anspruch genommen haben. „Es reicht nicht mehr, Väter zum kostengünstigen Renovieren von Räumen einzuspannen oder sie zum Grillexperten beim Schulfest zu ernennen“, schreibt der Väterexperte Thomas Gesterkamp (2008). „Männer, die zuvor mehrere Monate allein für ihr Kind verantwortlich waren, wollen von Erzieherinnen oder Lehrerinnen beachtet und ernst genommen werden“ (S. 9). Er fordert daher, Väterarbeit als Thema bereits in die Ausbildung von Erzieherinnen aufzunehmen.

Kindertageseinrichtungen können eine aktive Rolle darin übernehmen, Väter mehr in die Betreuung und Begleitung ihrer Kinder mit einzubeziehen. Sie können darüber hinaus Vätern ermöglichen, ihre Erfahrungen und Fragen einzubringen, und einen Dialog von Müttern und Vätern anregen und begleiten. Martin Verlinden, der bereits in den 80er Jahren eines der ersten Kitaprojekte zur Geschlechterthematik durchgeführt hat (Verlinden, 1995), hat im letzten Jahrzehnt am Sozialpädagogischen Institut in Köln mehrere Projekte zur Arbeit mit Vätern durchgeführt. Entstanden ist dabei unter anderem ein Praxisbuch zur Väterarbeit im Kindergarten (Verlinden & Külbel, 2005).

Zukunftsweisend ist darüber hinaus das Konzept der Familienzentren, das seit einigen Jahren in Deutschland in ersten Projekten erprobt wird. Diese werden insbesondere als wichtig für Stadtteile angesehen, in denen Familien mit multiplen Risiken leben, die vielfach einen Migrationshintergrund haben (vgl. Herwartz-Emden, 2008, S. 144). Gerade in solchen Projekten wäre es wichtig, die Genderperspektive mit zu berücksichtigen, und zwar sowohl auf der Ebene der geschlechterbewussten Erziehung der *Kinder* als auch auf der Ebene der Ansprache von *Müttern und Vätern*.

Vor besondere Herausforderungen sehen sich Fachkräfte in Einrichtungen gestellt, in denen der Anteil der Kinder mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen hoch ist. Die Zusammenarbeit mit Eltern ist oft schon durch mangelnde sprachliche Verständigungsmöglichkeiten erschwert. In Bezug auf Gender kann es zu Problemen kommen, wenn Erziehungsvorstellungen von Eltern mit Zielen der Kindertagesstätte in Konflikt kommen, z.B. Gleichberechtigung oder der Akzeptanz und sogar Förderung geschlechtsuntypischer Verhaltensweisen.

Hier gilt ähnlich, was bereits an anderer Stelle im Zusammenhang zu Migration und Geschlecht formuliert worden ist (vgl. S. 30). Es ist notwendig, empirische Ergebnisse zu Gender in Migrantenfamilien einerseits und Ansätze der Zusammenarbeit mit Migranten im Rahmen der Elternarbeit von Kindertageseinrichtungen in Zusammenhang zu bringen.

6.4 Internationale Perspektiven

Die dargestellten Praxisprojekte in Deutschland beziehen sich weitgehend auf im deutschen Sprachraum durchgeführte Forschungen, Projekte und Veröffentlichungen. Eine internationale Perspektive fehlt dagegen fast immer, und Forschungen und Konzeptionen aus dem Ausland werden kaum rezipiert. Dies ist in erster Linie der bereits thematisierten mangelhaften Anbindung der Pädagogik der frühen Kindheit an die universitäre Forschung anzulasten. Im Rahmen der vorliegenden Expertise kann nur ein begrenzter Einblick in die internationale Diskussion gegeben werden.

Bemerkenswert sind die Entwicklungen in Norwegen und Schweden, wo mit staatlich geförderten Aktivitäten Gender Mainstreaming und Geschlechtergerechtigkeit landesweit implementiert werden (Krabel & Cremers, 2008a, 2008b; Frising, 2005). Nachfolgend werden einige europäische Modellprojekte dargestellt.

6.4.1 Die Hjalli-Pädagogik

Internationale Aufmerksamkeit hat der von Margrét Pála Ólafsdóttir begründete Ansatz der *Hjalli-Pädagogik* in Island gefunden (Ólafsdóttir, 2005, 1996, <http://www.hjalli.is>; Schneider, 2005a, S. 46-48). Ausgehend von Beobachtungen des unterschiedlichen Sozialverhaltens von Mädchen und Jungen wurde im Hjalli-Kindergarten in den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts ein sehr strukturiertes Konzept pädagogischer Arbeit entwickelt, in dem die Trennung von Mädchen und Jungen einen zentralen Platz einnimmt.

Durch getrennte Klassen wird Mädchen und Jungen ein gleichberechtigter Zugang zu Räumen, Material und Aufmerksamkeit der PädagogInnen gesichert. Gleichzeitig werden die unterschiedlichen „Kulturen“ der Geschlechter akzeptiert und für die pädagogische Arbeit genutzt. Darüber hinaus werden kompensatorische Angebote gemacht, mit denen geschlechtstypischen Einschränkungen entgegengewirkt werden soll. Mädchen erhalten mehr „Individualtraining“, in dessen Mittelpunkt Wagemut und Kühnheit („daring“) stehen; Jungen erhalten mehr „Sozialtraining“ mit den Schwerpunkten Fürsorge und sich kümmern („caring“). Es wird betont, dass die Geschlechtertrennung nicht das Ziel sei, sondern „der Weg zum Ziel“ eines gleichberechtigten und respektvollen Umgangs der Geschlechter miteinander.

Die grundlegenden Elemente der Hjalli-Pädagogik, zu denen „Vielfalt“, „Hausgemachte Umgebung“, „Einfachheit und Ruhe“ und „Grenzen“ zählen, werden mit Mädchen und Jungen gleichermaßen angewendet. Ólafsdóttir beschreibt als Erfolg des Ansatzes, dass Mädchen mehr aus sich herausgehen, selbstbewusster sind und ihre „Stimme“ finden. Jungen seien fürsorglicher, ruhiger und lieben es zu malen, anstatt zu behaupten, dass Malen „etwas für Mädchen“ sei (Ólafsdóttir, 2005). Allerdings ist nicht ersichtlich, inwieweit die Erfolge tatsächlich in der Geschlechtertrennung begründet liegen oder mit anderen Aspekten des pädagogischen Ansatzes zusammen hängen.

6.4.2 Gleichheit Teilen und geschlechtssensible Kindergärten in Österreich

Ende der neunziger Jahre wurden im EU-Projekt *Partagéons L'Égalité – Gleichheit teilen – Gläichbeet Delen* eine Reihe von Vorhaben zu geschlechtssensibler Pädagogik vor allem in Österreich und Luxemburg initiiert (BmUK, 1999). Wissenschaftlich begleitet wurde in diesem Rahmen das Projekt „Erziehung zur Gleichheit“ in Luxemburger Vorschulklassen (Charlotte Bühler-Institut, 1997-2000). Ausgehend u.a. von einem bereits Mitte der achtziger Jahre durchgeführten deutschen Projekt zur *Mädchen und Jungen im Kindergarten* (Verlinden, 1995) stand im Luxemburger Projekt das Bemühen um Chancengleichheit im Vordergrund. Systematische Beobachtungen von Spiel- und Sozialformen von Jungen und Mädchen waren ein wichtiger Teil des Projekts. Im Rahmen des EU-Projekts wurden außerdem eine Reihe von kleineren Praxisprojekten in Österreich durchgeführt und dokumentiert (Frauenministerium Luxemburg, 2000).

In Wien wurde in der Folge mit einem dreijährigen Modellprojekt ein Kindertagesheim mit dem Schwerpunkt „Geschlechtssensible Pädagogik“ initiiert, das inzwischen in den Regelbetrieb überführt wurde (*Projekt Geschlechtssensibler Kindergarten*). Das Projekt wurde ausführlich dokumentiert sowie von Wissenschaftlerinnen der Universität Wien nachträglich evaluiert (Frauenbüro der Stadt Wien, 2003a; 2003b).

Das pädagogische Konzept der Einrichtung ruht auf den vier Säulen *Personalkonzept, Raumkonzept, Planung & Reflexion* und *Elternarbeit*, die sämtlich unter geschlechtersensibler Perspektive entwickelt wurden. In der pädagogischen Arbeit mit den Kindern wurden im Projekt unter anderem zwei Arten von Maßnahmen ergriffen:

- Bereiche, in denen eine Geschlechtsgruppe überwiegend geschlechtstypischen Aktivitäten nachging, wurden umgestaltet, um auch geschlechtsuntypische Aktivitäten nahe zu legen, oder es wurden Mädchen- und Jungentage eingerichtet;
- Aktivitäten, die von einem Geschlecht eher gemieden werden, wurden durch gezielte Angebote in geschlechtsgetrennten Gruppen gefördert.

Geschlechtsgetrennte Angebote wurden mit dem Ziel begonnen, geschlechtstypisches Verhalten zu verändern bzw. Erweiterungen in Richtung untypischen Verhaltens zu ermöglichen. Als Leitsatz wird in diesem Zusammenhang formuliert: „Unterschiede machen, damit Unterschiede kleiner werden“ (Frauenbüro..., 2003a, S. 88). Zu nennen ist weiter die konsequente Verwendung geschlechtergerechter Sprache, die für die Kinder so selbstverständlich wurde, dass sie begannen, ihre Eltern entsprechend zu korrigieren.

Bemerkenswert am Projekt waren (und sind) die – insbesondere für Österreich – außergewöhnlichen Bemühungen um eine paritätische Besetzung der MitarbeiterInnenstellen. Im Personalkonzept wird ausgeführt, dass Männer und Frauen als vielfältige „Rollen Vorbilder“ für Kinder beiderlei Geschlechts wichtig sind. Im Alltag gab es zunächst jedoch oft große Konflikte mit den männlichen Kindergarten Helfern, die nicht zuletzt zu erheblicher Fluktuation führten. Einen wesentlichen Stellenwert für die Bewälti-

gung von Konflikten hatte gerade in diesem Zusammenhang die Supervision.

Abschließend sei noch die nachträgliche Evaluation des Projekts unter Leitung des Arbeitsbereichs Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien erwähnt (Frauenbüro..., 2003b), an der aus wissenschaftlicher Sicht jedoch deutliche Kritik geübt werden muss (vgl. Rohrmann, 2008a, S. 210). Bedauerlich ist, dass die in der Projektlaufzeit erstellten umfangreichen Materialien – unter anderem Dokumentationen von Beobachtungen sowie wöchentlicher Reflexionsgespräche – nicht in die Evaluation eingegangen sind. Eine Auswertung derartiger Materialien verspräche aufschlussreiche Erkenntnisse über Prozesse und Erfolge der Implementierung geschlechtssensibler Pädagogik.

Im Anschluss an das Modellprojekt verfassten Orner & Schneider eine Expertise zur Genderthematik in der Ausbildung von KindergartenpädagogInnen. Das Bildungsministerium (BmBWK, 2004) legte einen neuen Lehrplan für die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik vor, in dem Genderaspekte an vielen Stellen und in unterschiedlichen Zusammenhängen berücksichtigt werden (vgl. Schneider, 2005b).

Aufbauend auf dem Modellprojekt wurde außerdem damit begonnen, das Konzept geschlechtssensibler Pädagogik in weiteren Einrichtungen zu implementieren. Zum einen wurden weitere Einrichtungen mit dem Schwerpunkt geschlechtssensible Pädagogik in Graz (2003) und Linz (2005) gegründet. Die Einrichtung in Graz ist insofern bemerkenswert, als dass es sich um eine reine Krippe handelt und damit eine Altersgruppe betrifft, die in Projekten und Veröffentlichungen zur geschlechtsbewussten Pädagogik bislang fast überhaupt nicht berücksichtigt wird.

Zum anderen wurde damit begonnen, den Ansatz der geschlechtssensiblen Pädagogik auf die städtischen Kindergärten in Wien zu übertragen. In diesem Zusammenhang entstand ein umfangreiches „Geschlechtssensible Education-Kit“ (Frauenbüro der Stadt Wien, 2005). Dieses umfasst neben einem ausführlichen Leitfaden und detaillierten Qualitätsstandards für geschlechtssensible Pädagogik (Schneider, 2005a) acht Hefte mit Praxishilfen (u.a. Geschichten; Sagen & Märchen; ein Liederbuch; Spiele; Bewegung; Rezensionen von Bilderbüchern). Anders als in vielen anderen Praxiskonzepten wird damit ein großer Teil der pädagogischen Alltagsarbeit unter geschlechtsbewussten Gesichtspunkten reflektiert und weiterentwickelt. Insgesamt überwiegt dabei allerdings über weite Strecken ein einseitig feministischer, pädagogisch-normativer Ansatz.

Die pädagogischen Empfehlungen konzentrieren sich in erster Linie auf Gleichstellung sowie darauf, gegenstereotypes Verhalten zu ermutigen und z.T. gezielt einzuüben. Die Durchsicht der Materialien ergibt zudem, dass diese zum Teil sehr mädchenorientiert sind, so dass der Eindruck entsteht, dass hier Angebote der Mädchenförderung nur mit einem neuen Etikett versehen wurden. Unabhängig davon ist schon die Fülle der Materialien beeindruckend. Leider wurden sie in erster Linie nur Wiener Kindertageseinrichtungen zur Verfügung gestellt und sind nicht auf dem freien Markt erhältlich.

In der Praxis erweist sich die Implementierung geschlechtssensibler Pädagogik in österreichischen Kindertageseinrichtungen als mühsam. Ein in-

tensiverer Austausch beschränkt sich im Wesentlichen auf die drei genannten Modelleinrichtungen und einzelne engagierte Träger und Fachkräfte (pers. Gespräche mit mehreren Expertinnen, 2007 und 2008).

6.4.3 Europäische Vergleiche

Eine europäische Perspektive eröffnete das 2008 abgeschlossene EU-Projekt Gender Loops. Im Zeitraum von Oktober 2006 bis September 2008 entwickelten Projektpartner aus Norwegen, Spanien, Litauen und Deutschland „Gender Mainstreaming Implementierungsstrategien in der Aus- und Fortbildung im Bereich der frühkindlichen Erziehung“ (Krabel & Cremers, 2008a; 2008b). Im Rahmen des EU-Berufsbildungsprogramms LEONARDO DA VINCI wurde zum einen ein Handbuch erarbeitet, das Methoden, Materialien und Gender-Analyse-Instrumente für die pädagogische Praxis umfasst. Zum anderen wurde ein Curriculum zur Implementierung von GM-Unterrichtseinheiten für Aus- und Fortbildungseinrichtungen vorgestellt. Die entwickelten Methoden, Materialien und Strategien wurden in einer halbjährigen Experimentierphase in Kindertageseinrichtungen zusammen mit ErzieherInnen, Eltern und Kindern erprobt und ausgewertet.

Zu Beginn einigten sich die Partnerorganisationen auf Ziele einer erfolgreichen Umsetzung von Gender Mainstreaming im Bereich der Elementarpädagogik:

- „Erweiterung der Entfaltungs- und Handlungsspielräume von Mädchen und Jungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebenslagen, wie soziale Herkunft, kultureller und religiöser Hintergrund, sexuelle Orientierung etc.
- Geschlechtergerechte Verteilung verfügbarer Ressourcen, wie Leitungspositionen, Finanzen, Büroräume etc.
- Geschlechtergerechte Verteilung der erzieherischen Aufmerksamkeit für Jungen und Mädchen
- Erhöhung der Gender-Kompetenz und des Gender-Wissens von Mädchen, Jungen, Erzieher/innen und Eltern
- Erhöhung des Männeranteils in Kindertageseinrichtungen“ (Krabel & Cremers, 2008a, S: 34; Entsprechendes wurde auch für die Ausbildung formuliert).

Am Projekt beteiligt waren Kooperationspartner aus Deutschland, Litauen, Norwegen, Spanien und – zu Beginn – der Türkei⁵. Die Ausgangssituation in den beteiligten Ländern war dabei extrem unterschiedlich. So sind in Litauen und der Türkei die Lebenswelten von Mädchen und Jungen sehr strikt voneinander getrennt, wogegen in Deutschland und Norwegen eine gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen inzwischen selbstverständlich ist. Eine Beschäftigung von Männern als Erziehern ist in der Türkei zurzeit kaum vorstellbar; im Gegensatz dazu gibt es insbesondere in Norwegen seit Jahren erhebliche und teils erfolgreiche Bemühungen um eine deutliche Erhöhung des Männeranteils an den Beschäftigten.

5 (vgl. <http://www.genderloops.eu>)

Das Ziel eines gemeinsamen europäischen Curriculums erschien vor diesem Hintergrund als zu ambitioniert, was allerdings in erster Linie den Vorgaben von EU-Projekten geschuldet ist. Viel versprechend wäre eine differenzierte Analyse der unterschiedlichen Lebenswelten und Geschlechterverhältnissen in den beteiligten Ländern, die im Rahmen des Projekts jedoch nicht möglich war.

Die Abschlusskonferenz des Projekts im September 2009 konnte für einen nationalen und internationalen Austausch zur Genderperspektive in Kindertageseinrichtungen genutzt werden. Auf einer größeren Konferenz für die Fachöffentlichkeit wurden in sechs Foren unter Beteiligung namhafter ExpertInnen aus dem In- und Ausland die Ausbildung, die Fachberatung und Fortbildung sowie die Praxis geschlechterbewusster Pädagogik in Kindertageseinrichtungen diskutiert.

Interessant waren z.B. differenzierende Berichte aus dem „Musterland“ Norwegen. Die staatlich geförderten Strategien zur Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit werden zwar positiv gesehen. Dennoch dauert es lange, persönliche Einstellungen zu verändern. Von vielen Menschen wird Geschlechtergerechtigkeit als selbstverständlich angesehen. Gleichzeitig bleibt die Erziehung in vieler Hinsicht sehr geschlechtstypisch. Auch die Beschäftigung von mehr männlichen Mitarbeitern ändert dies nicht unbedingt, da damit zum Teil sehr traditionelle Vorstellungen von Männlichkeit verknüpft sind. In diesem Zusammenhang gibt es in der norwegischen Öffentlichkeit große Kontroversen über die Rolle männlicher Pädagogen.

Aus Spanien wiederum wurde berichtet, dass gesetzliche Vorgaben zu Geschlechtergerechtigkeit zu greifen beginnen. In Katalonien und in Andalusien haben Kindertageseinrichtungen den Auftrag, in jeder Einrichtung eine Person zu benennen, die für Geschlechtergerechtigkeit zuständig ist. Zuvor war das Interesse an Programmen zu Gender Mainstreaming sehr gering gewesen.

Aus Deutschland wurde berichtet, dass eine Beschäftigung mit der Genderthematik für Fachkräfte aus der Praxis dann interessant wird, wenn diese im Kontext von aktuellen Problemen und Konflikten auftaucht. Gute Erfahrungen werden jedoch zu wenig dokumentiert. Als Problem wurde schließlich international übereinstimmend festgestellt, dass es bislang keine Wirksamkeitsstudien zu den Effekten geschlechterbewusster/-sensibler Pädagogik gibt.

In der Abschlussdiskussion wurde die Gelegenheit genutzt, ExpertInnen aus den europäischen Nachbarländern um eine Einschätzung der deutschen Situation zu bitten.

Von mehreren Experten wurde zunächst die mangelnde politisch-administrative Verankerung der Gender-Thematik angemerkt. Es fehlen Rahmenvorgaben sowie eine Berichtspflicht, wie sie in Gender-Mainstreaming-Strategien vorgesehen sind. Gender, so Leif Askland vom Oslo University College (Norwegen), sei ein politisches Thema. Dieses Bewusstsein müsse auf allen Ebenen – Politik, Verwaltung, Praxis – entwickelt werden.

Steen Baagøe Nilsen, Männerforscher an der Universität Roskilde (Dänemark), wies darauf hin, dass mehr auf sozio-biologische Sichtweisen eingegangen werden müsse, da diese bei Fachkräften in der Praxis weit ver-

breitet seien – auch in Dänemark, in der Geschlechterfragen zurzeit wenig Konjunktur haben und Gleichberechtigung nach Ansicht vieler Menschen verwirklicht sei.

Claudia Schneider von EfEU in Wien (Österreich) gab zu bedenken, dass die theoretischen Grundlagen pädagogischer Ansätze zur Genderthematik im Elementarbereich vielfach unklar seien. Dies sei problematisch, da unterschiedliche Theorien Folgen für die Praxis in Aus- und Fortbildung hätten. Aslihan Akatli aus der Türkei stellte schließlich fest, dass es „offensichtlich auch in Deutschland Probleme gäbe“, auch wenn der Level der Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Themen weit höher sei als in der Türkei.

In einer anschließenden Expertenkonferenz in kleinerem Rahmen kristallisierte sich das Thema Männer in Kindertageseinrichtungen als gemeinsames Interesse vieler Beteiligten heraus, was zur Gründung des schon erwähnten Forschungsnetzwerks *Knowledge on Men in Early Education (KOME)* führte.

7 Perspektiven für die Forschung

Ausgehend vom Überblick über den Forschungsstand und die Anforderungen der Praxis skizziere ich abschließend neun mögliche Forschungsfelder für eine Berücksichtigung der Genderperspektive in Kindertageseinrichtungen. Vorangestellt sind vier grundlegende Überlegungen zu Genderforschung im Bereich der Elementarpädagogik.

Erstens halte ich es für wesentlich, die Perspektive der Kinder in jedem Fall zu berücksichtigen, zum Teil auch in den Vordergrund zu stellen. Dies entspricht zunächst der Neuorientierung der Kindheitsforschung seit Anfang der neunziger Jahre. Wenn Kinder in ihrer Entwicklung als Akteure gesehen werden, muss *mit* ihnen und nicht nur *über* sie geforscht werden (vgl. Honig, Lange & Leu 1999; Sturzbecher & Großmann, 2001; Grunert & Krüger, 2006). Darüber hinaus gilt es insbesondere für Forschung zur Genderthematik, weil die aktuelle Forschungslage zeigt, wie wichtig eigenaktive Konstruktionsleistungen sowie Prozesse *unter Kindern* für die geschlechtsbezogene Entwicklung und Sozialisation („doing gender“!) sind.

Zweitens ist wichtig, die jeweiligen Kontextbedingungen des untersuchten Feldes differenzierter zu erheben und zu analysieren. Kelle (2001, S. 54) formuliert: „Es ist eine vordringliche Aufgabe der empirischen Geschlechterforschung, die Varianz an situierten Bedeutungen der Kategorie Geschlecht aufzufächern“. Entscheidend ist allerdings, sich nicht (nur) in Mikroanalysen konkreter Interaktionen zu „verlieren“, sondern auch strukturelle Aspekte, ökologische Bedingungen, Geschlechtersysteme und gesellschaftliche Machtverhältnisse usw. im Blick zu behalten. Eine wesentliche Forschungsfrage ist dabei, in welchen Situationen bzw. Kontexten Geschlecht mehr oder weniger „dramatisiert“ wird (vgl. Faulstich-Wieland et al., 2004) – wobei Kelle darauf hinweist, wie wichtig es ist, „ergebnisoffen“ zu bleiben, was auch bedeuten kann, gar keine Hinweise auf irgendeine Bedeutung der Genderthematik zu finden.

Drittens ist es sinnvoll, Forschung in der Elementarpädagogik als gemeinsamen Prozess mit pädagogischen Fachkräften durchzuführen. Büttner fordert für Untersuchungen in pädagogischen Arbeitsfeldern eine „interaktive Sozialforschung“, die Methoden aus der Aktions- und Handlungsforschung, der Gruppendynamik und der Erwachsenenbildung beinhaltet (Büttner, 2002, S. 214). Auch dies gilt für Forschung zur Genderthematik in besonderem Maße. Zum einen besteht in der Praxis ein Handlungsdruck bezüglich des Themas, der entsprechende Erwartungen an Fachleute weckt, die ein solches Projekt durchführen. Zum anderen betrifft Forschung zu geschlechtsbezogenen Fragen die pädagogischen Fachkräfte immer auch in ihrer Person als Frau oder Mann.

Viertens sollte Forschung zur Genderperspektive immer als Dialog von Frauen und Männern angelegt sein. Kunert-Zier (2005) kommt in ihrem differenzierten Überblick zur Geschichte der Mädchen- und Jungenarbeit zum Schluss, „dass Mädchen- und Jungenarbeit in ihrer bisherigen Entwicklung größtenteils eher das die Geschlechter Trennende gefestigt hat“ (S. 80). In der Aufnahme von Genderdialogen sieht sie die Voraussetzung für eine produktive Kooperation männlicher und weiblicher Fachkräfte.

Zu einem entsprechenden Ergebnis bin ich bei meiner Auswertung von Gruppendiskussionen mit Experten gelangt (Rohrman, 2008a): PädagogInnen können das Mit- und Gegeneinander von Jungen und Mädchen besser begleiten, wenn ihnen selbst der Dialog gelingt. Das gilt auch für die Ebene der Forschung. Forschungsteams zur Genderthematik sollten daher aus Frauen und Männern bestehen.

7.1 Lebensgeschichte und Berufsbiografie von ErzieherInnen

Eine Analyse der Zusammenhänge zwischen weiblicher Sozialisation, der Entscheidung für den „Frauenberuf“ Erzieherin und dem professionellen Handeln im Beruf ist ein wichtiger Ausgangspunkt für eine weitere Professionalisierung von Erzieherinnen (vgl. Musiol, 2002; Rabe-Kleberg, 2003). Ein großer Stellenwert wird lebensgeschichtlichen Faktoren und individuellen Einstellungen zu Männlichkeit und Weiblichkeit auch im Kontext der Ansätze gegeben, mehr Männer für den Erzieherberuf zu gewinnen (vgl. Cameron, 1999; Krabel & Stuve, 2006; Vandenbroeck & Peeters, 2008).

Vertiefende Forschung zu diesen Zusammenhängen über einzelne Fallstudien hinaus kann Grundwissen für die Prozesse der Berufsfindung und beruflichen Orientierung und damit auch für die berufliche Förderung bereit stellen. Nicht zuletzt kann sie dabei helfen, Männer als „bisher noch ungenutzte Personalressource“ für den Elementarbereich zu entdecken (OECD, 2004, S. 59). Wichtig ist, daraus resultierende Projekte in der Praxis nicht nur pädagogisch, sondern auch wissenschaftlich zu begleiten.

Darüber hinaus kann entsprechende Forschung sowohl der Ausbildung als auch der Praxisberatung und Fortbildung im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit wichtige Impulse geben. Bei aller Vielfalt der Positionen und Haltungen zur Genderthematik gibt es dabei eine breite Übereinstimmung darüber, dass Selbstreflexion, d.h. die Reflexion eigener Wahrnehmungen, Haltungen und Zielvorstellungen und den ihnen zugrunde liegenden Lebenserfahrungen die Basis jeder Auseinandersetzung mit Geschlecht sein sollte.

7.2 Beziehung, Bindung und Geschlecht

Die Metanalyse von Ahnert et al. (2006) sowie die ersten Ergebnisse von Wolter et al. (2007) weisen darauf hin, dass das Geschlecht der pädagogischen Bezugspersonen eine wichtige Rolle für die Bindungsqualität zwischen PädagogInnen und Kindern und in der Folge auch für die Bildungsprozesse von Jungen und Mädchen spielt. Angesichts der öffentlichen Diskussion über die Probleme von (einigen) Jungen besteht die Gefahr, dass Aussagen aus diesen Studien in der Öffentlichkeit vereinfachend und generalisierend dargestellt werden – im Sinne von „Jungen sind schlechter in der

Schule“ bzw. wahlweise „...sind verhaltensauffällig, weil es keine Männer im Kindergarten gibt“. Daher ist dringend vertiefende Forschung zu diesen Zusammenhängen erforderlich.

Dabei müsste qualitativ untersucht werden, was genau denn die Qualität von Bindung zwischen Fachkräften und Kindern ausmacht. Es müsste die Entwicklung der Bindungsqualität im Altersverlauf in den Blick genommen werden. Nachzugehen wäre weiter dem Eindruck, dass Probleme in der Bindungsqualität zwischen Jungen und Erzieherinnen insbesondere im Kontext der Peergruppen von Jungen zu beobachten sind.

Entscheidend für eine weitergehende Forschung zu diesen Zusammenhängen ist es, auch die Beziehungen zwischen *männlichen* Pädagogen und Kindern zu untersuchen. Nur so kann empirisch geklärt werden, inwieweit gefundene Unterschiede tatsächlich mit dem Geschlecht der *Erwachsenen* zusammenhängen.

7.3 Die Bedeutung von Peergruppen

Aktuelle Forschungsergebnisse weisen auf die große Bedeutung von Gleichaltrigen für die geschlechtsbezogene Entwicklung hin. Ab dem Ende des Kindergartenalters ist dabei eine eigenaktive Tendenz zur Trennung der Geschlechter zu beobachten (Rohrman, 2008a). Zentral für die Entwicklung sozialer Beziehungen sind in diesem Zusammenhang die Gruppen von Kindern (Brandes, 2008).

Vorrangige inhaltliche Aufgabe zukünftiger Forschung ist eine differenzierte Analyse der Bedeutung und Funktionen der Geschlechtertrennung, insbesondere der damit verbundenen Gruppenprozesse, für die Entwicklung von Jungen und Mädchen. Die Ergebnisse der bisher vorliegenden Forschung legen nahe, dazu die folgenden Bereiche in den Blick zu nehmen:

- die Bedeutung des Geschlechts für Gruppenprozesse unter Kindern
- Kontextfaktoren, die die Tendenz zur Geschlechtertrennung beeinflussen;
- Funktionen der eigenaktiven Tendenz zur Geschlechtertrennung;
- der Einfluss des Geschlechts pädagogischer Bezugspersonen auf Ausmaß und Phänomene der Geschlechtertrennung;
- individuelle Unterschiede innerhalb der Geschlechtsgruppen;
- die Bedeutung der Geschlechtertrennung für die individuelle Identitätsentwicklung;
- Auswirkungen von Peergruppen auf den Bildungserfolg.

7.4 Bildung und Geschlecht

Die zahlreichen aktuellen Aussagen zum unterschiedlichen Bildungserfolg von Mädchen und Jungen sowie über Geschlechterdifferenzen in verschiedenen Fähigkeitsbereichen fordern dazu auf, auch im Elementarbereich Bildungsprozesse aus der Genderperspektive zu untersuchen (vgl. Kasüschke, 2008). Dabei geht es auch um die Entwicklung spezifischer Fähigkeiten, insbesondere um „Vorläuferkompetenzen“ für spätere schulische Anforderungen. Darüber hinaus müssen Aspekte der sozial-emotionalen Entwicklung in den Blick genommen werden, die Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen in der Schule sind.

Für vertiefende Forschung gibt es unter anderem die folgenden Ansatzpunkte:

- die Bedeutung der pädagogischen Bezugspersonen, d.h. die bereits erwähnten Zusammenhänge von Bindung, Bildung und Geschlecht;
- Geschlechtsunterschiede in der Förderung spezifischer Kompetenzen durch das pädagogische Angebot von Kindertageseinrichtungen; dazu gehört auch die Frage, ob Jungen und Mädchen sich gleichermaßen von den Lern- und Spielangeboten des Kindergartens angesprochen fühlen;
- die Rolle von geschlechtshomogenen Peergruppen beim Erwerb grundlegender Kompetenzen sowohl im kognitiven als auch im sozial-emotionalen Bereich (vgl. Fabes et al., 2003b; 2004; 2007).

Bei der weiterführenden Analyse der Zusammenhänge geht es nicht darum, „die“ Jungen „den“ Mädchen gegenüber zu stellen. Vielmehr müssen die Zusammenhänge zwischen Geschlecht, Alter, sozialer Lage, Kultur usw. differenziert in den Blick genommen werden. So untersucht das Forschungsprojekt „Potenziale von Kindern“ an der EHS Dresden die Situation von Kindern aus „bildungsfernen Familien“ und nimmt in diesem Zusammenhang auch geschlechtsbezogene Aspekte in den Blick (Kindlimann, in Vorbereitung).

7.5 Analyse von pädagogischen Konzepten aus der Genderperspektive

Wie die aufschlussreichen Studien von MacNaughton (2000) und Browne (2004) zeigen, können gerade die „Selbstverständlichkeiten“, die sich aus pädagogischen Ansätzen ergeben, dazu beitragen, Geschlechterdifferenzen und geschlechtstypische Strukturen in Kindertageseinrichtungen zu erhalten und zu verstärken. Vor diesem Hintergrund sollte analysiert werden, wie in Deutschland verbreitete Ansätze der Elementarpädagogik sich implizit auf dem Umgang mit der Genderthematik auswirken. Situationsansatz, Offene Arbeit, Montessori- und Reggiopädagogik sind bislang kaum daraufhin untersucht worden.

Entsprechendes gilt für die in den letzten Jahren entwickelten Verfahren der Bildungsbeobachtung und –dokumentation (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2005). Genderaspekte werden in den Verfahren oft nicht oder kaum berücksichtigt. Zielführende Fragestellung wären: Wie müssten vorliegende Verfahren und Methoden modifiziert werden, damit geschlechtsbezogene Aspekte in den Blick geraten und damit überhaupt der Analyse zugänglich werden? Wie könnten z.B. Beobachtungsbögen mit möglichst geringem Aufwand so gestaltet werden, dass geschlechtsbezogene Zusammenhänge mit erfasst werden? Wie könnte die Genderperspektive in die Arbeit mit Lerngeschichten eingeführt werden?

In den Blick genommen werden müssen schließlich Entwicklungstabellen und andere aus der Medizin und der Psychologie stammende Normen, die für eine Einschätzung der kindlichen Entwicklung sowie für Fördermaßnahmen zunehmend an Bedeutung gewinnen. Wenn z.B. in den „Grenzsteinen der Entwicklung“ (Laewen, 2006) für vier Jahre alte Kinder die Anforderung formuliert wird, „Kind weiß, dass es Mädchen oder Junge ist und verhält sich danach“, dann impliziert dies die Annahme, es gäbe ein „richtiges“ Verhalten als Mädchen bzw. Junge.

Einen möglichen methodischen Ansatz für entsprechende Untersuchungen zeigt das Forschungsprojekt „Kinderkörper in der Praxis“, in dem u.a. untersucht wird, welche Bedeutung die Geschlechterdifferenzierung in kindermedizinischen Untersuchungen hat (Jancsó, in Vorbereitung; Jancsó & Kelle, 2008; vgl. Kelle & Tervooren, 2008).

7.6 Gender als Querschnittsaufgabe in den Bildungsbereichen

Grundlegend für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist die Umsetzung einer genderbewussten Perspektive in den verschiedenen Bildungsbereichen. Anders als im der Primar- und Sekundarstufe, in denen zu vielen Kompetenzbereichen auch empirische Forschung vorliegt, ist im Elementarbereich sowohl ein Mangel an Forschung festzustellen als auch eine mangelhafte Berücksichtigung der Genderperspektive in praktischen Konzepten.

Wie in Kapitel 5.2.4 dargestellt, lässt sich dies z.B. für die Bereiche Partizipation, Sprachförderung, Naturwissenschaften, Ästhetische Bildung oder Bewegung konkretisieren. Vor dem Hintergrund der anhaltenden Diskussion über Defizite von (manchen) Jungen im Bereich verbaler Kompetenzen ist insbesondere in diesem Bereich vertiefende empirische Forschung erforderlich. Dabei muss Zusammenhängen zwischen Sprachentwicklung und geschlechtsbezogener Entwicklung und Sozialisation in Familie und Kindertageseinrichtungen nachgegangen werden.

Weiter sollte das Bewegungsverhalten von Mädchen und Jungen im Elementarbereich eingehender untersucht werden, da diesbezüglich nicht nur geschlechtsstereotype Vorstellungen sehr verbreitet sind, sondern auch vielfach biologisch argumentiert wird. Eine entsprechende Forschung müsste

auf jeden Fall Kinder unter drei mit einbeziehen und wäre idealerweise als Längsschnitt angelegt.

In anderen Bildungsbereichen wäre es zumindest wünschenswert, dass bei der Entwicklung von Konzepten sowie bei Begleitforschung und Evaluation geschlechtsbezogene Aspekte mit einbezogen und reflektiert werden. Dies beinhaltet, dass vorliegende empirische Ergebnisse zu Gender im jeweiligen Fachgebiet zur Kenntnis genommen und auf ihre Übertragbarkeit für den Elementarbereich hin überprüft werden.

7.7 Gender, Ethnie und Migration

Bislang kaum in den Blick der Forschung im Elementarbereich gelangt sind die Zusammenhänge von Geschlecht, Ethnie und Migration. Zwar liegen Forschungsarbeiten zu Migration, Bildung und Erziehung vor sowie zu Migration und Geschlecht ab dem Schulalter (vgl. Herwartz-Emden et al. 2008), nicht aber entsprechende Untersuchungen im Elementarbereich.

Ansätze zu einer Berücksichtigung *beider* (und weiterer) Themen in *einem* Projekt wurden im Projekt „Kinderwelten“ mit der übergreifenden Perspektive des Anti-Bias-Ansatzes erprobt (vgl. Wagner, 2008). Ansonsten liegen nur diverse statistische Daten vor, die auf die große Bedeutung der Thematik hinweisen. Erzieherinnen bringen insbesondere Probleme mit geschlechtstypischem Verhalten von Kindern immer wieder mit deren kulturellen Hintergrund in Verbindung. An dieser Stelle fehlen sowohl differenzierte Forschung als auch Praxiskonzepte, die Wissen z.B. über Geschlechterverhältnisse in verschiedenen kulturellen Hintergründen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen nutzbar machen.

7.8 Zusammenarbeit mit Eltern

Für die zukünftigen Perspektiven von Kinderbetreuungseinrichtungen ist die Zusammenarbeit mit Eltern ein Schlüsselthema. Weiterführende Forschung sollte hier an bereits vorhandenen Themen und Schwerpunkten ansetzen, was eine bereichsübergreifende Zusammenarbeit erfordert. Als Beispiele seien genannt:

- Im Zusammenhang mit der aktuellen Väterforschung sollte auch das Thema Väter in Kindertageseinrichtungen aufgegriffen werden, insbesondere die aktuell wichtige Frage, wie Kindertageseinrichtungen Väter in ihrer Erziehungskompetenz unterstützen können.
- Die Rolle männlicher Pädagogen für Kinder von alleinerziehenden Müttern müsste empirisch untersucht werden.
- Die Genderperspektive ist weiter wichtig bei der Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren.
- Elternarbeit ist schließlich ein zentrales Thema, wenn es um die Zusammenhänge von Gender und Migration geht.

Interessanterweise hat das Pen Green Center, eine der Pioniereinrichtungen zum Thema „Early Excellence“, sich bereits in den neunziger Jahren an Projekten zum Thema Männer und Väter in der Kinderbetreuung beteiligt. Drei Vätergruppen sind heute Teil des pädagogischen Angebots der Einrichtung.

7.9 Die Umsetzung in die Praxis

Weder empirische Forschung noch pädagogische Konzepte sind von großem praktischen Nutzen, wenn es Fachkräften im Elementarbereich nicht gelingt, daraus resultierende Anforderungen in ihrer pädagogischen Arbeit umzusetzen. Hier ist ein besonderes Problem, dass die Genderperspektive z.B. in Bildungsplänen oft nur als allgemeines Thema eingeführt wird, die Konkretisierung im pädagogischen Alltag mit den Kindern aber den Fachkräften überlassen bleibt.

Die Umsetzung einer „Querschnittsaufgabe“ in praktisches Handeln wäre damit ein eigenes Thema für Forschung. Hinweise dazu lassen sich Evaluationsstudien und Praxisprojekten zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in Kitas entnehmen (z.B. Dräger, 2008; Rohrman & Team Kita Fischteichweg, 2008). Allerdings müssten die subjektiven Prozesse des Lernens und Handelns von pädagogischen Fachkräften viel genauer untersucht werden, als dies in Praxisprojekten möglich ist. Sinnvollerweise sollte eine solche Forschung als Aktionsforschung angelegt sein. Gleichzeitig wäre dies eine interessante Möglichkeit, Bildungsprozesse *von ErzieherInnen* grundlegend zu erforschen.

8 Literatur

- Agentur für Arbeit (2007a). Erzieherin: Aufgaben und Tätigkeiten. [Online]
URL: <http://berufenet.arbeitsamt.de/berufe> [1.9.2007]
- Ahnert, Lieselotte (2004). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In Ahnert, Lieselotte (Hrsg.). Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (S. 256-277). München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, Lieselotte (erscheint 2009). Bindungstheoretische Aspekte der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern unter 3 Jahren in Kindertageseinrichtungen. In Leu, Hans-Rudolf (Hg.). Kinder unter 3 - Neues aus der Forschung? Praxisrelevante Forschungsergebnisse für die Frühpädagogik
- Ahnert, Lieselotte; Pinquart, Martin & Lamb, Michael E. (2006). Security of Children's Relationships with Non-Parental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 77 (3), 664–679.
- Aigner, Josef C. & Poscheschnik, Gerald (2009). Die Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf die Entwicklung von Kindern. Unveröffentlichter Projektantrag. Forschungsantrag. Universität Innsbruck.
- Aigner, Josef C. (2001). Der ferne Vater. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Apfe Institut: http://www.apfe-institut.de/index.php?article_id=126 (letzter Zugriff 11.05.2009)
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (2007). Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Aydt, Hilary & Corsaro, William S. (2003). Differences in Children's Construction of Gender Across Culture. An Interpretive Approach. *American Behavioral Scientist*, Vol. 46, No. 10, 1306-1325.
- Baden-Württemberg (BW) Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2005). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg – Pilotphase. Weinheim: Beltz.
- Bandura, Albert & Bussey, Key (2004). On broadening the cognitive, motivational, and sociostructural scope of theorizing about gender development and functioning: Comment on Martin, Ruble, and Szkrybalo (2002). *Psychological Bulletin*, 2004, Vol. 130, No. 5, 702-710
- Bartjes, Heinz & Hammer, Eckart (2006). Männer und Altenpflege. Analysen und Ansätze für mehr Männer in der Pflege. In Krabel, Jens & Stuve, Olav (Hg.). Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung (S. 135-160). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bartjes, Heinz (2003). Männer in Frauenberufen. Zwischen Zuschreibung und Profilsuche. In Büttner, Christian & Nagel, Gudrun (Hg.). Alles Machos und Zicken? Zur Gleichstellung von Jungen und Mädchen in Kindertageseinrichtungen. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 128-140.
- Baumert, Jürgen & Schümer, Gundel (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 323-410). Opladen: Leske + Budrich.
- Bayern (BY) Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.) (2006). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Becker, Shaun (2001). The Good, the Bad and the Few: Men In Child Care. *Interaction*, Vol. 14, No. 4, Winter 2001, 10-12.
- Bednarz-Braun, Iris & Heß-Meining, Ulrike (2004). Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze, Forschungsstand, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Belotti, Elena Gianini (1975). Warum also sollte man nicht auch dem Mann vorschlagen, als Erzieher zu arbeiten? In dies. Was geschieht mit den kleinen Mädchen? (S. 113-123). München: Verlag Frauenoffensive. Nachdruck (2004) in Switchboard, Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit, Nr. 166, Heft 10-11/2004, 8-9.
- Bentheim, Alexander & Moser, Peter (2005). Am Ende alle motiviert. Erste Erfahrungen mit einem Berufsorientierungsangebot von Manne e.V. - ein Interview mit Peter Moser. *Switchboard* Nr. 170, 17 (5-6), 12-13.
- Bergmann, Wolfgang (2005). Kleine Jungs - große Not. Wie wir ihnen Halt geben. Düsseldorf: Walter.
- Berlin (BER) Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport Berlin (Hrsg.) (2004). Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Weimar & Berlin: verlag das netz.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2005). Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Best, Petra & Jampert, Karin (2006). Sprachliche Förderung - eine Frage des Geschlechts? Ein Mann, ein Wort! Eine Frau ein Wörterbuch? Mit diesem Vorurteil räumen P.B. und K.J. auf. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 8/2006, 28-31.
- Betrifft Mädchen (Hrsg.) (2006). *Gender Prickeln! Frühkindliche Bildung und Geschlecht*. Schwerpunkt von *Betrifft Mädchen*, 19 (3).
- Beuster, Frank (2006). *Die Jungenkatastrophe. Das überforderte Geschlecht*. Reinbek: Rowohlt.
- Bienek, Bernd & Stoklossa, Detlef (2004). *Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen. Projektdokumentation 2001-2003*. Hg. von der Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder, Stuttgart, und der Diakonischen Akademie Deutschland, Berlin.
- Bienek, Bernd & Stoklossa, Detlef (Hg.) (2002). *Heldenspiele(r). Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen. Dokumentation Projekt Fachtagung Berlin-Brandenburg 1998-2001*. Berlin: Eigendruck.
- Bienek, Bernd & Stoklossa, Detlef (2007). *Gewaltpräventive Jungenarbeit in Kindertageseinrichtungen. Expertise für die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention*. München: DJI.
- Bienek, Bernd (1992). *Männer in der Kita*. Berlin: Amt für Kindertagesstättenarbeit in der EKIBB.
- Bigler, Rebecca S. (1999). Psychological interventions designed to counter sexism in children: empirical limitations and theoretical foundations. In Swann, William B.; Langlois, Judith H. & Gilbert, Lucia Albino (eds.). *Sexism and stereotypes in modern society. The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 129-152). Washington: American Psychological Association.
- Bildungs- und Orientierungspläne für Kindertageseinrichtungen
- Bischof-Köhler, Doris (2002). *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blank-Mathieu, Margarete (2001). *Sozialisation, Selbstkonzept und Entwicklung der Geschlechtsidentität bei Jungen im Vorschulalter*. Dissertation an der Universität Tübingen.
- Blank-Mathieu, Margarete (2002). *Kleiner Unterschied - große Folgen? Geschlechtsbewusste Erziehung in der Kita*. München: Reinhardt.
- Blank-Mathieu, Margarete (2006). *Jungen im Kindergarten. 2., aktualis. u. erw. Aufl.* Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Blank-Mathieu, Margarete (2008). *Jungen im Kindergarten*. In Tischner, Wolfgang & Matzner, Michael (Hg.). *Handbuch Erziehung und Bildung von Jungen* (S. 78-90). Weinheim: Beltz.
- Blase-Geiger, Peter (1999). *Jetzt kommen die Männer*. Klein & Groß, 7-8/1999, und [Online] URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/473.html> [30.8.2006].
- BmBWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) / Höhere Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung (Hrsg.) (2004). *Lehrplan für die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik vom 12. August 2004*. Wien: Eigendruck.
- BmUK Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abt. für geschlechtspezifische Bildungsfragen (Hg.), Guggenberger, Doris & Tschennett, Roswitha (1999). *Geschlechtersensible Pädagogik in Kindergarten & Vorschule. Konzepte & Erfahrungen - Herausforderungen & Perspektiven im Rahmen des EU-Projekts "Gleichheit teilen Partageons l'Egalité Gläichheit delen"*. Wien. Verfügbar unter: <http://archiv.bmbwk.gv.at/mediapool/10003/PDFzPubID276.pdf>
- Bollig, Sabine & Kelle, Helga (2006). *Geschlechteraspekte als Elemente frühpädagogischen Orientierungswissens? Ein kritischer Kommentar zu den Bildungsplänen in Hessen und NRW*. *Betrifft Mädchen*, 19(3), Juli 2006, 105-110.
- Boos-Nünning, Ursula; Karakasoglu, Yasemin (2004): *Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlungshintergrund*. BMFSFJ: Berlin.
- Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut & Valtin, Renate (Hrsg.) (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate & Walther, Gerd (Hrsg.) (2005). *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate & Walther, Gerd (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Brandenburg (BRA) Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.), Pesch, Ludger & Völkel, Petra (2004). *Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg*. Potsdam: Eigendruck. – Darauf aufbauend werden sukzessive „Handreichungen elementare Bildung“ veröffentlicht.
- Brandes, Holger (2002). *Der männliche Habitus. Band 1: Männer unter sich. Männergruppen und männliche Identitäten*. Opladen: Leske + Budrich.

- Brandes, Holger (2007). Mehr als Ersatzmüttern - Was bringen Männer in die Erziehung ein? Vortrag auf der Fachtagung „Männer in KiTas“ am 17.3.2007 in Dresden. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Brandes, Holger (2008). Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München: Reinhardt.
- Bremen (BRE) Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.) (2005). Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Bremen: Eigendruck. – Ergänzend dazu wird das Online-Handbuch von Merkel (2005) empfohlen.
- Browne, Naima (2004). Gender equity in the early years. Maidenhead: Open University Press.
- Bruner, Claudia Franziska; Winklhofer, Ursula & Zinser, Claudia (2001). Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Budde, Jürgen (2005). Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: transcript.
- Budde, Jürgen; Scholand, Barbara & Faulstich-Wieland, Hannelore (2008). Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa.
- Bussey, Kay & Bandura, Albert (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106 (4), 676-713.
- Büttner, Christian & Nagel, Gudrun (Hg.) (2003). Alles Machos und Zicken? Zur Gleichstellung von Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen. TPS Profil. Seelze: Kallmeyer.
- Büttner, Christian (2002). Forschen - Lehren - Lernen. Anregungen für die pädagogische Praxis aus der Friedens- und Konfliktforschung. Frankfurt: Campus.
- Büttner, Christian (Hg.) (1994). Leitungsfunktion und Lebensgeschichte. Frauen und Männer in Kindertageseinrichtungen. Berlin: FIPP-Verlag; Weinheim: Juventa.
- BVZ Frankfurt (Hg.) & Kreß, Brigitta (2006). Mehr Männer in die pädagogische Arbeit - ein Projekt des BVZ. Ergebnisse der Befragung. [Online] URL: <http://www.bvz-frankfurt.org> [30.8.2006].
- Cameron, Claire (2001) Promise or Problem? A Review of the Literature on Men Working in Early Childhood Services. *Gender, Work and Organisation*, Vol. 8 (4), 430-451.
- Cameron, Claire (2006) Men in the Nursery Revisited: issues of male workers and professionalism. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 68-79. [Online]
- Cameron, Claire; Moss, Peter & Owen, Charlie (1999) Men in the Nursery: gender and caring work. London: Paul Chapman Publishing.
- Campbell, Anne; Shirley, Louisa & Caygill, Lisa (2002). Sex-typed preferences in three domains: Do two-year-olds need cognitive variables? *British Journal of Psychology*, 93 (2) 203-217.
- Carli, Linda L. & Bukatko, Danuta (2000). Gender, Communication, and Social Influence: A Developmental Perspective. In Eckes, Thomas & Trautner, Hanns M. (eds). *The developmental social psychology of gender* (pp. 295-332). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Charlotte Bühler-Institut (Hg.) (1997-2000). Jahresberichte der wissenschaftlichen Untersuchung zum Projekt "Erziehung zur Gleichheit" des Frauenministeriums Luxemburg im Rahmen des 4. mittelfristigen Aktionsprogramms der Europäischen Gemeinschaft für die Chancengleichheit von Frauen und Mädchen. Wien: Charlotte Bühler-Institut.
- China View (2005). More male teachers needed for kids in China. *China View (Xinhua Online)*, 1.6.2005. [Online].
- Chodorow, Nancy (1985). *Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter*. München. Eine überarbeitete Ausgabe des englischen Originals erschien 1999.
- Christl, Katharina & Zimmer, Natalie (2005). „Was gibt es hier zu GENDERN?“ Gender Mainstreaming und geschlechterbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen: Chancen und Herausforderungen. Modellprojekt. Freiburg: Ev. Fachhochschule, unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Connell, Robert W. (1999). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Cornelißen, Waltraud (2004). Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 1/2004, 128-136.
- Cornelißen, Waltraud (2006). Kontroversen um Kinder, Küche, Karriere. Geschlechterdebatten in Deutschland - eine Zwischenbilanz. *DJI-Bulletin* 75, Heft 2/2006, 6-11.
- Corsaro, William A. & Eder, Donna (1995). Childrens peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Cremers, Michael & Krabel, Jens (2008). Männer in der Ausbildung zum Erzieher und in Kindertagesstätten. [Online]
- Cremers, Michael (2007). Neue Wege für Jungs?! Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang Schule-Beruf. Bielefeld: Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V.
- Damasch, Frank (Hg.) (2007). *Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht? Psychoanalytische Überlegungen*. Frankfurt: Brandes & Apsel.

- Daßler, Sandra (2005). Geliebte Erzieher. In Cottbus arbeiten jungen Männer in Kitas. Switchboard, Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit, Nr. 168, 17 (2-3), 16.
- Deutsche Bahn, Die Zeit & Stiftung Lesen (Hrsg.) (2008). Vorlesen im Kinderalltag 2008. Repräsentative Befragung von Kindern im Vor- und Grundschulalter (4 bis 11 Jahre). [Online] URL: <http://www.stiftunglesen.de/>
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Diefenbach, Heike (2008). Jungen und schulische Bildung. In Tischner, Wolfgang & Matzner, Michael (Hg.). Handbuch Jungen-Pädagogik (S. 92-108). Weinheim: Beltz.
- Diskowski, Detlef (2007). Männer in die Kita. Eine tätigkeitsbegleitende Qualifizierung arbeitsloser Männer als Fachkräfte. KiTa aktuell, Ausgabe MO, 10/2007, 208-210.
- Dittrich, Gisela; Dörfler, Mechthild & Schneider, Kornelia (2001). Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten. Neuwied & Berlin: Luchterhand. (Neuaufgabe 2003, Weinheim: Beltz).
- DJI-Projekt Multikulturelles Kinderleben (2000). Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. Projektblatt 4/2000. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Dornes, Martin (2006). Die Seele des Kindes. Frankfurt: Fischer.
- Dräger, Tanja (2008). Gender Mainstreaming im Kindergarten. Stuttgart: ibidem.
- Eckes, Thomas & Trautner, Hanns M. (eds.) (2000). The developmental social psychology of gender. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehmann, Christiane & Bethke, Christian (2007). Männer in die Kita - ein Projekt. Tätigkeitsbegleitende Qualifizierung arbeitsloser Männer als Fachkräfte im Kita-Bereich. KiTa aktuell, Ausgabe MO, 12/2007, 244-246.
- Eliot, Lise (2001). Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. Berlin: Berlin Verlag.
- Elschenbroich, Donata (2005). Weltwunder. Kinder als Naturforscher. München: Verlag Antje Kunstmann.
- Engelhardt, Walter Josef (1998). „Onkel Tante Helmut“ oder „Wo bleiben sie denn, die Männer in den Kindertagesstätten?“. Kindertagesstätten aktuell, Ausgabe BY, 10/98, 200-203.
- Englert, Wolfgang (2006a). Von der Leerstelle zum Lernfeld? Motive und Zugangsweisen männlicher Erzieher in Kindertageseinrichtungen - ein Forschungskonzept zur geschlechterbewussten Bildung im Elementarbereich. Switchboard Nr. 176, 18 (6-7), 16-17.
- Englert, Wolfgang (2006b). Motivationslage männlicher Fachkräfte und Evaluierung von Personalgewinnungsmaßnahmen für männliche Fachkräfte im Tätigkeitsbereich von Kindertageseinrichtungen in städtischer und freier Trägerschaft in Frankfurt am Main. Auswertung der qualitativen Interviews mit den männlichen Fachkräften. Frankfurt.
- Epstein, Debbie; Kehily, Mary; Mac An Ghaill, Mairtin & Redman, Peter (2001). Boys and girls come out to play. Making masculinities and feminities in school playgrounds. Men and masculinities, 4 (2), 158-172.
- Epstein, Debbie; Maw, Janet; Elwood, Jannette & Hey, Valerie (eds.) (1998). Failing Boys?: Issues In Gender And Achievement. Oxford: Open University Press.
- Fabes, Richard A. ; Martin, Carol Lynn & Hanish, Laura D. (2004). The next 50 years: Considering gender as a context for understanding young children's peers relationships. Merrill-Palmer Quarterly, 50 (3), 260-273.
- Fabes, Richard A., Hanish, Laura D., & Martin, Carol Lynn (2007). Peer interactions and the gendered social ecology of preparing young children for school. Early Childhood Services, 1, 144-157.
- Fabes, Richard A.; Martin, Carol Lynn; Hanish, Laura D. ; Anders, Mary C. & Madden-Derdich, Debra A. (2003). Early school competence: the roles of sex-segregated play and effortful control. Developmental psychology, 39(5), 848-858.
- Fagot, Beverly I. & Leinbach, Mary D. (1993). Sex-role development in young children: From discrimination to labeling. Child Developmental Review, 13, 205-224.
- Fagot, Beverly I.; Rodgers, Carie S. & Leinbach, Mary D. (2000). Theories of Gender Socialisation. In Eckes, Thomas & Trautner, Hanns M. (eds). The developmental social psychology of gender (pp. 65-89). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fast, Irene (1991). Von der Einheit zur Differenz. Psychoanalyse der Geschlechtsidentität. Frankfurt: Fischer.
- Faulstich-Wieland, Hannelore & Horstkemper, Marianne (1995). "Trennt uns bitte, bitte nicht!", Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske & Budrich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2001). Gender Mainstreaming im Bereich der Kindertagesstätten. In von Ginsheim, Gabriele & Meyer, Dorit (Hg.). Gender Mainstreaming. Neue Perspektiven für die Jugendhilfe. Berlin: Stiftung SPI. S. 121-132.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2003). Einführung in Genderstudien. Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer, Bianca (2008). Überraschend selbstverständlich. Naturwissenschaft und Technik für Jungen und Mädchen. TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2/2008, 20-22.

- Focks, Petra (2002). *Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik*. Freiburg: Herder.
- Focks, Petra (2008). Partizipation von Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen. *KiTa spezial*, 3/2008, 12-14.
- Foster, Victoria; Kimmel, Michael & Skelton, Christine (2001). 'What about the boys?' An overview over the debates. In Martino, Wayne & Meyenn, Bob (eds.). *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. pp. 1-23. Oxford: Open University Press.
- Frauenbüro der Stadt Wien (Hg.) (2005). *Geschlechtssensible Education-Box*. Wien: Eigendruck.
- Frauenbüro der Stadt Wien (Hg.) / Orner, Daniela; Buch, Maja; Meier, Elisabeth; Rosenlechner, Karin; Ruthofer, Mario & Kronlachner, Elisabeth (2003a). *Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten*. Projektbericht aus dem Kindertagesheim fun&care Brunhildengasse. Wien: Eigendruck.
- Frauenbüro der Stadt Wien (Hg.) / Spiel, Christiane & Wagner, Petra (2003b). *Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten - Evaluation*. Projektbericht aus dem Kindertagesheim fun&care Brunhildengasse. Wien: Eigendruck.
- Frauenministerium Luxemburg (2000). *Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten*. Praxisberichte aus Österreich. Luxembourg: Eigendruck.
- Fried, Lilian (2001). Jungen und Mädchen im Kindergarten. Jüngere Forschungen aus der Perspektive von Erzieherinnen, Eltern und Kindern. *Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa spezial*, Nr. 2/2001, 10-12.
- 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 hg. vom Forschungsprojekt Elementar, Universität Innsbruck. [Online]
- Frising, Björn (2005). A few remarks on men in child care and gender aspects in Sweden. Contribution to the conference on Men in Childcare, London, Sept. 19, 2005. [Online].
- Frühe Kindheit (2007). Thema Jungen und Mädchen: geschlechterbewusste Erziehung. *Frühe Kindheit*, 10, Heft 2/2007.
- Fthenakis, Wassilios E. & Minsel, B. (2002). *Die Rolle des Vaters in der Familie*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Schriftenreihe Band 213. Stuttgart.
- Fuchs, Tatjana & Trischler, Falko (2008). *Arbeitsqualität aus Sicht von Erzieherinnen und Erziehern*. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit. [Online]
- Gender Loops s. Krabel & Cremers
- Gerner Wohlgemuth, Ulla (2003). Men in Childcare. Additional paper on the conference on Men in Childcare, Edinburgh, Dec. 2003. [Online] URL: <http://www.meninchildcare.co.uk> [9.7.2006].
- Gesterkamp, Thomas (2008). Väter sind gerne unter sich. Befördert durch die "Papamonate" im Elternzeitgesetz suchen Männer den Kontakt zu Gleichgesinnten. *Switchboard, Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit*, Nr. 187, Winter 2008, 8-9.
- Gilbert, Andrew & Williams, Shané (2008). Analyzing the Impact of Gender on Depictions of Touch in Early Childhood Textbooks. *Early Childhood Research & Practice*, 10 (2). [Online] <http://ecrp.uiuc.edu/v10n2/gilbert.html> [13.1.2009]
- Gray, John (1998). *Männer sind vom Mars, Frauen von der Venus. Tausend und ein kleiner Unterschied zwischen den Geschlechtern*. München: Goldmann.
- Grunert, Cathleen & Krüger, Heinz-Hermann (2006). *Kindheit in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Grzeschke, Ursula & Wallner, Claudia (2006). *MädchenStärken - JungenStärken*. Ein Fortbildungsprojekt zur Genderkompetenz in Kindertageseinrichtungen. *Betrifft Mädchen*, 19(3), Juli 2006, 111-114.
- Grzeschke, Ursula (2005). *MädchenStärken - JungenStärken*. Fortbildungsprojekt zur Entwicklung von Genderkompetenz in Kindertageseinrichtungen. *Donna Lotta, Heft 24, 2/2005, special-edition 4 Jahre Nds. Förderprogramm "Lebensweltbezogene Mädchenarbeit"*. S. 54-58.
- Guggenbühl, Allan (2006). *Kleine Machos in der Krise. Wie Eltern und Lehrer Jungen besser verstehen*. Freiburg: Herder.
- Hagemann-White, Carol (1984). *Sozialisation: weiblich - männlich? (Reihe: Alltag und Biographie von Mädchen)*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hamburg (HH) Behörde für Soziales und Familie der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (2005). *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen*. Hamburg: Eigendruck.
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2006). *Bildung und Partizipation. KinderTageseinrichtungen spezial, Sonderausgabe Nr. 3/2006*, 4-8.
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard & Friedrich, Bianca; Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) (2005). *Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten*. Kiel: Eigendruck.
- Harris, Judith Rich (1995). Where is the child's environment? A group socialisation theory of development. *Psychological Review* 102, 458-489.

- Hartmann, Waltraud; Mühlegger, Gerda & Hanifl, Liane (1998). Bericht der wissenschaftlichen Untersuchung zum Projekt Erziehung zur Gleichheit des Frauenministeriums Luxemburg, Projektjahr 1997/1998. Wien: Charlotte Bühler-Institut.
- Hartmann, Waltraud; Mühlegger, Gerda; Schneider, Claudia & Rögl, Tina (1999). Bericht der wissenschaftlichen Untersuchung zum Projekt Erziehung zur Gleichheit des Frauenministeriums Luxemburg, Projektjahr 1998/1999. Wien: Charlotte Bühler-Institut.
- Havung, Margareta (2000) Anpassning till rådande ordning. En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. [Adjusting to the order. A study of male pre-school teachers in preschool] Lärarhögskolan i Malmö: Institutionen för pedagogik.no 145.
- Helferich, Cornelia; Klindworth, Heike & Wunderlich, Holger; Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2004). männer leben. Eine Studie zu Lebensläufen und Familienplanung. Köln: BzGA.
- Herwartz-Emden, Leonie & Waburg, Wiebke (2008). Mutterschaft und Mutterbilder. Migrantinnen im Spannungsfeld der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Forum Sexualaufklärung und Familienplanung. Informationsdienst der BZGA, Heft 3-2008, 11-15.
- Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke; Ruhland, Mandy; Wölfe, Michaela & Kersting, Anja (2008). Interkulturelle und geschlechtergerechte Pädagogik für Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren. Expertise für die Enquêtékommision des Landtages von Nordrhein-Westfalen: „Chancen für Kinder“. Düsseldorf. [Online] URL: http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/I.1/EK/14_EK2/Gutachten/ExpertiseHerwartz-Emden.pdf [20.12.2008].
- Hessen (HE) Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005). Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Entwurf für die Pilotphase. Wiesbaden: Eigendruck.
- Hoffmann, Melissa L. & Powlishta, Kimberly K. (2001). Gender segregation in childhood: a test of the interaction style theory. *Journal of Genetic Psychology*, 162(3), 298-313.
- Holland, Penny (2003). We don't play with guns here. War weapon and superhero play in the early years. Maidenhead: Open University Press.
- Honig, Michael-Sebastian, Lange, Andreas & Leu, Hans-Rudolf (1999). Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa.
- Hoppe, Heidrun; Kampshoff, Marita & Nyssen, Elke (Hg.) (2001). Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik. Weinheim: Beltz Wissenschaft.
- Irmeler, Lena (2008). Gender doing - in der Kita? Körpersprache in Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Jungen und Erzieherinnen und Mädchen im Kindergartenalltag. *Kita spezial*, 3/2008, 9-11.
- Jahn, Ute (2005). Geschlechtsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. *Donna Lotta*, Heft 24, 2/2005, special-edition 4 Jahre Nds. Förderprogramm "Lebensweltbezogene Mädchenarbeit". S. 59-63.
- Jakob, Heidi & Lange-Bohaumilitzky, Ingrid (2008). Nur für Jungs?! Neue Wege der Leselustförderung für Jungen am Beispiel der Kinderbibliothek Hamburg. *Switchboard, Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit*, Nr. 185, 19 (2), 8-13.
- Jampert, Karin; Best, Petra; Guadatiello, Angela; Holler, Doris & Zehnbauer, Anne: Schlüsselkompetenz Sprache - Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Berlin & Weimar: Verlag das netz.
- Jancsó, Julia (in Vorbereitung). Praktiken der Geschlechterdifferenzierung in kindermedizinischen Vorsorgeuntersuchungen. Eine ethnographische Studie zu Doing Gender in Interaktionen von Kleinkindern und Erwachsenen. Dissertationsprojekt (Arbeitstitel). Universität Frankfurt [Online] URL: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/jancso.html> [15.12.2008].
- Jones, Deborah (2003). The 'Right Kind of Man': the ambiguities of regendering the early years school environment - the case of England and Wales. *Early Child Development and Care*, 173 (6), 565 - 575.
- Kaiser, Astrid (2005b). Sedukative Strukturen - ein Beitrag zur Verfestigung von Geschlechterstereotypen? Diskussionsbeitrag im Internetforum Frauen + Schule. [Online] URL: <http://www.frauen-und-schule.de/seduka.pdf> [20.8.2007].
- Kaiser, Astrid (Hg.) (2005a). Koedukation und Jungen. Soziale Förderung von Jungen in der Schule. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kampshoff, Marita (2006). Geschlechtertrennung und Schulleistungen. Ein Blick auf deutsche und englische Studien. *Die Deutsche Schule*, Heft 3/2006.
- Kasüschke, Dagmar & Klees-Möller, Renate (2002). Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen. Zum Stand der Umsetzung geschlechtsbezogener Handlungsansätze. *Werthmanns-Reppekus & Böllert, Karin (Hg.). Materialien zum elften Kinder- und Jugendhilfebericht. Band 3: Mädchen- und Jungenarbeit - Eine uneingelöste fachliche Herausforderung (S. 59-73).* München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

- Kasüschke, Dagmar & Klees-Möller, Renate (2004). Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen. Theoretische Modelle, Jugendhilfepraxis und Forschungsbedarf. In Bruhns, Kirsten (Hg.). Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und -forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 187-202.
- Kasüschke, Dagmar (2008). Geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindern unter sechs Jahren - ein Problemaufriss. In Rendtorff, Barbara & Prengel, Annedore (Hg.). Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft (S. 191-202). Opladen: Barbara Budrich.
- Kelle, Helga & Breidenstein, Georg (1996). Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 16 (1), 47-67.
- Kelle, Helga & Jancsó, Julia (2008). Geschlechterdifferenzierung in kindermedizinischen Vorsorgeuntersuchungen. Ethnographische Beobachtung eines Transformationsprozesses. Forschungsprojekt (2007-2008) am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt [Online] <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/kinderkoerper.html> [15.12.2008].
- Kelle, Helga & Tervooren, Anja (Hg.) (2008). Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Juventa.
- Kelle, Helga (2001). "Ich bin der die das macht" Oder: Über die Schwierigkeit, "doing gender"-Prozesse zu erforschen. Feministische Studien, 21 (2), 39-56.
- Kessels, Ursula (2002). Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht. Weinheim: Juventa.
- Kinderzeit (2006). Schwerpunkt: Typisch Mädchen, typisch Junge? Kinderzeit, 2/2006, 8-17.
- Kindlimann, Daniel (in Vorbereitung). Bildungsbenachteiligung von Jungen im Bereich von Kindertageseinrichtungen. Dissertationsvorhaben an der EHS / TU Dresden.
- Kirstein, Nicole (2008). Partizipation im Kindergarten - Kinderparlament und Kinderrat. In Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Haderlein, Ralf (Hg.). Forschung in der Frühpädagogik (S. 65-89). Freiburg: Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- KiTa Kindertageseinrichtungen spezial (2006). Schwerpunkt: Partizipation und Bildung. KiTa Kindertageseinrichtungen spezial, 3/2006.
- KiTa Kindertageseinrichtungen spezial (2008). Schwerpunkt: Gender Mainstreaming. KiTa Kindertageseinrichtungen spezial, 3/2008.
- Klees-Möller, Renate (1998). Mädchen in Kindertageseinrichtungen. Erfahrungen, Ergebnisse und Praxisanregungen aus dem Modellprojekt "Mädchenarbeit im Hort". Düsseldorf: Deutsches Rotes Kreuz.
- Klein & Groß (Hrsg.) (2007). Gender. Schwerpunkt von Klein & Groß, Heft 11/2007.
- Koch, Bernhard (in Bearbeitung). Männer in Kinderbetreuungseinrichtungen: Statistische Auswertungen. Unveröffentlichtes Arbeitspapier im Rahmen des Forschungsprojekts elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Innsbruck.
- Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.)(2002). Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule. Weinheim: Beltz.
- Köhl, Eva (2008). "Die haben Spaß gehabt und wollten, dass ich wieder komme". Das Projekt "Geschichten aus aller Welt - Jungen lesen für Kinder" des ax-o e.V. in Aachen. Switchboard, Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit, Nr. 186, 19 (3), 10-11.
- Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. (Hg.) (2007). Geschlechtergerechte Konfliktlösungsstrategien im Kindergarten. Magdeburg: Eigen-druck.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006). Bildung in Deutschland. Ein indikatorenge-stützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann. [Online] URL: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> [30.8.2006].
- Krabel, Jens & Cremers, Michael (Hg.) (2008a). Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung. Berlin: Dissens e.V. [Online] URL: <http://www.genderloops.eu/> [7.11.2008].
- Krabel, Jens & Cremers, Michael (Hg.) (2008b). Gender Loops. Curriculum für Dozent/innen und Lehrer/innen: Ideen, methodisch-didaktisches Material und Instrumente für die Aus- und Fortbildung von Erzieher/innen. Berlin: Dissens e.V. [Online] URL: <http://www.genderloops.eu/> [15.12.2008].
- Krabel, Jens & Stuve, Olav (Hg.)(2006). Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Krabel, Jens (2008). Geschlechtergerechtigkeit macht Schule. Anregungen und Empfehlungen zur Verankerung von Gender-Mainstreaming in der Ausbildung von Erzieherinnen. Kita spezial, 3/2008, 29-34.
- Krappmann, Lothar & Oswald, Hans (1995). Alltag der Schulkinder. Weinheim: Juventa.
- Kress, Brigitta (2008). BVZ – Projekt: Mehr Männer in die pädagogische Arbeit. Teil 2: Befragung der Frauen und Gegenüberstellung der Antworten von Männern und Frauen. Unveröffentlichtes Manuskript. Veröffentlichung in Vorbereitung.

- Krieg, Elsbeth (Hg.) (2004). Jungen und Mädchen im Kindergarten. STEP-Kitap Praxis, Band 4. Münster: Comenius-Institut.
- Krohne, Julia; Meier, Ulrich & Tillmann, Klaus-Jürgen (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration - Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. Zeitschrift für Pädagogik, 50(3), 373-391.
- Kuglstatler, Verena (2008). Erzieher/Erzieherin - ein beliebter Beruf? Berufsentscheidung und Lebensplanung von Erzieherinnen und Erziehern unter Berücksichtigung des Geschlechts. Kita spezial, 3/2008, 35-37.
- Kunert-Zier, Margitta (2005). Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in den sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kyratzis, A., & Guo, J. (2001). Preschool girls' and boys' verbal conflict strategies in the United States and China. Research on Language and Social Interaction, 34, 45-74.
- Kyratzis, Amy (2002). Constituting the emotions: A longitudinal study of emotion talk in a preschool friendship group of boys. In Baron, Bettina & Kotthoff, Helga (eds.). Gender in Interaction. Perspectives on Femininity and Masculinity in Ethnography and Discourse. Amsterdam: Benjamins. S. 51-75.
- Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (Hg.) (2002). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz.
- Laewen, Hans-Joachim (2006). Grenzsteine der Entwicklung. In Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.) (2006). Grundlagen für die Kindertagesbetreuung in Brandenburg. Potsdam: Eigendruck.
- Lange, Andreas & Zerle, Claudia (2008). Väter im Familienalltag. Die Kluft zwischen Einstellung und Verhalten. Forum Sexuaufklärung und Familienplanung. Informationsdienst der BZgA, Heft 2-2008, 17-20.
- Lanvers, Ursula (2004). Gender in discourse behavior in parent-child dyads: a literature review. Child: Care, Health and Development, 30 (5), 481-494.
- Largo, Remo H. (2001). Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. Überarbeitete Neuauflage. München: Piper.
- Le Camus, Jean (2001). Väter. Die Bedeutung des Vaters für die psychische Entwicklung des Kindes. Weinheim: Beltz.
- Leaper, Campbell (ed.) (1994). Childhood gender segregation: causes and consequences. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lera, Maria-Jose (1999). Maestras y maestros, ¿iguales o diferentes? INFANCIA, 57, 26-28.
- Lera, Maria-Jose; Conejero, T. & Cumbreira, A. (1998). Women and men working with young children: are they different? Paper presented at the 8th European Conference on Quality of Early Childhood Education, Santiago de Compostela.
- Liebsch, Katharina (1997). Wie werden Geschlechtsidentitäten konstruiert? Überlegungen zum Verschwinden der Psychoanalyse aus der Geschlechterforschung. Zeitschrift für Frauenforschung, 15 (1-2), 6-16.
- Lysklett, Olav Bjarne & Emilsen, Kari (2007). De er mange, de er motiverte, de er menn i natur- og friluftsbarnhage! Sluttrapport fra prosjektet "Menn i natur- og friluftsbarnhager". Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskole for Førskolelærerutdanning.
- Maccoby, Eleanor (2000). Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- MacNaughton, Glenda (2000). Rethinking gender in early childhood education. London: Paul Chapman.
- Maltz, Daniel N. & Borker, Ruth A. (1982). A cultural approach to male-female miscommunication. In Gumpertz, John. J. (Eds.). Language and Social Identity. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 196-216.
- Marth, Sandy Sascha (2005). Männer als sozialpädagogische Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität zu Köln, Heilpädagogische Fakultät.
- Martin, Carol Lynn, Ruble, Diane N., & Szkrybalo, Joel (2004). Recognizing the centrality of gender identity and stereotype knowledge in gender development and moving toward theoretical integration: Reply to Bandura and Bussey (2004). Psychological Bulletin, 2004, 130 (5), 711-747.
- Mecklenburg-Vorpommern (MVP) Sozialministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2004). Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule. Schwerin: Eigendruck.
- Mertens, Wolfgang (1996). Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Band 1: Geburt bis 4. Lebensjahr. 3. überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, Christine (2006). "Also, als Mann im Kindergarten, die Kinderherzen fliegen einem sofort zu." Männer in Frauenberufen und ihr Beitrag zur Professionalisierung personenbezogener Dienstleistungsberufe in Erziehung, Pflege und Sozialem. Neue Praxis, 3/2006, 269-285.

- Michalek, Ruth & Fuhr, Thomas (2008). Hegemonialität und Akzeptanz von Abweichung in Jungengruppen. Empirische Studien zum Umgang mit Opposition. In Rendtorff, Barbara & Prengel, Annedore (Hg.). *Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 121-134). Opladen: Barbara Budrich.
- Michalek, Ruth (2006). "Also, wir Jungs sind..." Geschlechtervorstellungen von Grundschulern. Münster: Waxmann.
- Mondschein, Emily R.; Adolph, Karen E. & Tamis-LeMonda, Catherine S. (2000). Gender bias in mother's expectations about infant crawling. *Journal of experimental psychology*, 77, 304-316.
- Moré, Angela (1997). Psychologie - zwischen sex und gender oder geschlechtslos? *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 21 (3-4), 7-30.
- Murray, Susan B. (1997). It's safer this way. The subtle and not-so-subtle exclusion of men in child care. In: Benokraitis, Nijole V. (Ed.). *Subtle Sexism - Current practice and prospects for change*. London: Sage. pp. 136-153.
- Musiol, Marion (2002). Lebensgeschichte und Identität im Erzieherinnenberuf. In Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (Hg.). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz. S. 285-299.
- Nelson, Bryan G. (2002). The importance of men teachers and why there are so few. Minneapolis: Men in Child Care and Elementary Education Project.
- Netzwerk der Europäischen Kommission für Kinderbetreuung (1996). *Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder*. Brüssel: Europäische Kommission.
- Netzwerk Schulische Bubenarbeit (2007). Das Projekt "Männer in die Unterstufe! (MiU!)". [Online]. URL: <http://www.unterstufenlehrer.ch/projekt.html> [15.8.2007].
- Neuber, Nils (2008). Wilder Kerle, sanfte Knaben. Bewegung, Spiel und Sport mit Jungen im Kindergarten. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, Heft 5/2008, 20-22.
- Neutzling, Reiner (2005). Besser arm dran als Arm ab. In Rose, Lotte & Schmauch, Ulrike (Hg.). *Jungen - die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels* (S. 55-77). Königsstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Niesel, Renate (2006). Geschlechtersensible Pädagogik - Kinder sind niemals geschlechtsneutral. In Bertelsmann Stiftung und Institut für Frühpädagogik (Hg.). *Wach, neugierig, klug - Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen*. (CD-ROM). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Niesel, Renate; Griebel, Wilfried & Minsel, Beate (2004). Wie ähnlich oder unterschiedlich sind die Kinder in einer Gruppe? Einfluss der erweiterten Altersmischung auf Kontakte zwischen Mädchen und Jungen. *Kindertageseinrichtungen KiTa aktuell*, Ausgabe BY, 2/2004, 41-45.
- Nitsche, Kerstin (2008). Forschungsprojekt „Gender Mainstreaming im Elementarbereich“. Berlin: Evangelische Fachhochschule. [Online] URL: <http://www.nitschekerstin.de/index.html> [18.12.2008].
- Nordberg, Marie (2003). Jämställdhetens spjutspets? Rollmodeller, velournissar och andra män i kvinnoyrken' [The spearhead of equality? Role- models, velournissar and other men in female occupations] in Johansson, Thomas and Kuosmanen, Jari (eds.) *Manlighetens många ansikten*. Malmö: Liber.
- Oehmke, Angela (2005). *Geschlechterkonzepte von Mädchen und Jungen im Vorschulalter. Annäherung an eine geschlechtsbezogene Sonderpädagogik über einen Ansatz der Handlungsforschung*. Dissertation an der Universität Rostock. (CD-ROM). Göttingen: Duehrkohp & Radicke
- Ólafsdóttir, Margrét Pála (1996). Kids are both girls and boys in Iceland. *Women's Studies International Forum*, 19(4), pp. 357-369.
- Ólafsdóttir, Margrét Pála (2005). The benefits of single-sex kindergarten for both girls and boys. Presentation at the 2005 NASSPE conference, 8.-10.10.2005. [Online]. URL: <http://www.singlesexschools.org/events-2005conference.htm> [31.8.2006].
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2004). *Starting Strong I + II - Länderbericht Deutschland 2004: Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland*. [Online] URL: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/oecd-studie-kinderbetreuung.property=pdf.pdf> [1.8.2007].
- Owen, Charlie (2003). Men's Work? Changing the gender mix of the childcare and early years workforce. Facing the Future policy paper #6. London: Daycare Trust. [Online] URL: <http://www.meninchildcare.co.uk/Mens%20Work.pdf> [2008].
- Pease, Allan & Pease, Barbara (2000). *Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen*. München: Ullstein.
- Pedersen, Peter Møller (2005). Men in childcare - revolution or ripples in a female world. Presentation at the conference on Men in Childcare, London, Sept. 19, 2005. [Online]. URL: <http://www.meninchildcare.co.uk> [9.7.2006].
- Peeters, Jan (2003). Men in childcare: an action-research in Flanders. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood* 1(1), 72-83.

- Permien, Hanna & Frank, Kerstin (1995). *Schöne Mädchen - Starke Jungen? Gleichberechtigung: (k)ein Thema in Tageseinrichtungen für Schulkinder*. Freiburg: Lambertus.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.)(2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2008). *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung*. [Online] URL: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg_PISA2006_national.pdf [1.12.2008].
- PISA-Konsortium Deutschland; Prenzel, Manfred; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Hammann, Marcus; Klieme Eckhard & Pekrun, Reinhard (Hrsg.). (2008). *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Reihe Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Beltz (BeltzVotum).
- Rabe-Kleberg, Ursula (2006). *Gender als Bildungsprojekt. Wie Mädchen und Jungen sich die zweigeschlechtliche Welt aneignen*. *Betrifft Mädchen*, 19 (3), Juli 2006, 100-104.
- Rendtorff, Barbara & Moser, Vera (Hrsg.) (1999). *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rendtorff, Barbara (2003). *Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter*. Weinheim: Beltz.
- Rendtorff, Barbara (2006). *Erziehung und Geschlecht, Eine Einführung (Grundriss der Pädagogik / Erziehungswissenschaft Bd. 30)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riemann, Ilka & Wüstenberg, Wiebke (2004). *Die Kindergartengruppe für Kinder ab einem Jahr öffnen? Eine empirische Studie*. Frankfurt a.M.: Fachhochschulverlag.
- Rohrmann, Tim & Team der Kita Fischteichweg (2008). "Jetzt geht gleich das Ohr auf!". *Erfahrungen aus einem Pilotprojekt zu geschlechtsbewusster Pädagogik in der Kita*. *KiTa spezial*, 3/2008, 15-18.
- Rohrmann, Tim & Team der Kita Fischteichweg (2008). "Jetzt geht gleich das Ohr auf!". *Erfahrungen aus einem Pilotprojekt zu geschlechtsbewusster Pädagogik in der Kita*. *KiTa spezial*, 3/2008, 15-18.
- Rohrmann, Tim & Thoma, Peter (1998). *Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik*. Freiburg: Lambertus.
- Rohrmann, Tim (1996). *Beobachtungsverfahren und Befragungsmöglichkeiten von Kindern im Kleinkindalter. DJI-Projekt Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten*, Projektblatt 1/96. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Rohrmann, Tim (2001). *Echte Kerle. Jungen und ihre Helden*. Reinbek: Rowohlt.
- Rohrmann, Tim (2002a). *Zahlen statt Schätzungen. Männliche Beschäftigte in Tageseinrichtungen für Kinder*. *Switchboard, Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit*, 14 (12), Nr. 155, 11.
- Rohrmann, Tim (2002b). *Gewaltprävention durch geschlechtsbewusste Pädagogik?* In: Bienek, Bernd & Stoklossa, Detlef (Hg.). *Heldenspiele(r). Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen*. Dokumentation Projekt Fachtagung Berlin-Brandenburg 1998-2001 (S. 33-41). Berlin: Eizendruck.
- Rohrmann, Tim (2005a). *Männer in Kindertageseinrichtungen: Immer noch eine kleine Minderheit*. *Switchboard, Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit*, Nr. 169, 17 (4-5), 20-21. und [Online] URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1349.pdf>
- Rohrmann, Tim (2005b). *Junge Jungen. Frühe Sozialisation von Jungen im öffentlichen Raum*. In Pech, Detlef; Herschelmann, Michael & Fleßner, Heike (Hg.). *Jungenarbeit. Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft. Dokumentation der Tagung vom 18. November 2004 an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg* (S. 55-76). Oldenburg: BIS-Verlag.
- Rohrmann, Tim (2005c). *Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. Kita aktuell*, Ausgabe ND, 11 & 12/2003, aktualisiert 2005 für das Online-Handbuch *Kindergartenpädagogik*. [Online] URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1318.html>
- Rohrmann, Tim (2005d). *Partizipation von Jungen - Partizipation von Mädchen. Oder: Was hat Beteiligung mit Geschlecht zu tun?* *Kindertageseinrichtungen aktuell spezial*, 4/2005, 44-47.
- Rohrmann, Tim (2006). *Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. In Krabel, Jens & Stuve, Olav (Hg.). *Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung* (S. 111-134). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Rohrmann, Tim (2008a). *Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit: Forschung und Praxis im Dialog*. Opladen: Budrich UniPress.
- Roisch, Henrike (2003). *Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule*. In Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette & Cornelißen, Waltraud (Hg.). *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich. S. 21-52.

- Rolfe, Heather (2005). Men in childcare. EOC Report No. 35. Manchester: Equal Opportunities Commission. [Online]
URL: <http://www.eoc.org.uk/cseng/research/men%20in%20childcarewp%2035%20full%20report.pdf> [16.8.2005].
- Rose, Lotte & Schmauch, Ulrike (Hg.) (2005). Jungen - die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels. Königsstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Ruble, Diane N. & Martin, Carol Lynn (1998). Gender development. In Eisenberg, N. (Ed.). *Handbook of Child Psychology*, Vol. 3 (pp. 933-1016). New York: Wiley.
- Rust-Mensching, Sigrid (2008). Konzept für eine Jungen-Hortgruppe. Kita am Castrum, Gehrden. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Sargent, Paul (2000). Real men or real teachers? Contradictions in the lives of men elementary teachers. *Men and masculinities*, 2 (4), 410-433.
- Sargent, Paul (2005). The gendering of men in early childhood education. *Sex Roles: A Journal of Research*, 52 (3-4), 251-259. [Online]
URL: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2294/is_3-4_52/ai_n13620138/print [8.5.2008, 11:46]
- Schäfer, Gerd E. (Hg.) (2003). Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim: Beltz.
- Schmauch, Ulrike (1987). Anatomie und Schicksal. Zur Psychoanalyse der frühen Geschlechtersozialisation. Frankfurt: Fischer. (vergriffen; Neuauflage 1993)
- Schnack, Dieter & Neutzling, Rainer (1990). Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt. (2000 überarbeitete Neuauflage).
- Schneider Claudia (2005b). Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik. Hg. vom BMBWK, Wien 2005.
Verfügbar unter: http://www.wapp.bmbwk.gv.at/medien/11431_PDFzuPubID14.pdf
- Schneider, Claudia (2005a). Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren. In Frauenbüro der Stadt Wien (Hg.) (2005). *Geschlechtssensible Education-Box*. Wien: Eigendruck.
- Schönknecht, Gudrun (2006). Themen und Inhalte in Gruppendiskussionen mit Jungen - Schwerpunkt Schule. In Schultheis, Klaudia; Strobel-Eisele, Gabriele & Fuhr, Thomas (Hrsg.). *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung* (S. 186-205). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schultheis, Klaudia; Strobel-Eisele, Gabriele & Fuhr, Thomas (Hrsg.) (2006). *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweizerischer Krippenverband (Hg.) (2006b). Frauen und Männer in einem gemischten Team. Leitfaden für Kindertagesstätten. Zürich: Eigendruck.
- Schweizerischer Krippenverband (Hg.) (2006y). *Kinderbetreuer - ein prima Männerberuf*. Flyer. [Online] URL: <http://www.kinderbetreuer.ch/> [15.8.2007]
- Seyffert, Sabine (1997). Kleine Mädchen, starke Mädchen. Spiele und Phantasieeisen, die mutig und selbstbewußt machen. München: Kösel.
- Siedentopf, Uwe & Rohrmann, Tim (2008). "Der Vater ist aus Spaß schon gestorben". Gender im Familienrollenspiel von Kindern. *KiTa spezial*, 3/2008, 19-21.
- Spence, Kenny & Chisholm, Chris (2005). "We can work it out". Presentation on the conference on Men in Child-care, September 20, London. [Online] URL: <http://www.meninchildcare.co.uk> [9.7.2006].
- Stadt Sindelfingen (2005). Gender Mainstreaming - ein Thema für die Kindertagesstätte? Ein Projekt des Regiebetriebes Kindertagesstätten und der Gleichstellungsstelle. Sindelfingen Eigendruck.
- Statistisches Bundesamt (2007). Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen am 15.03.2006. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2008a). Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen am 15.03.2007. Revidierte Ergebnisse. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2008b). Allgemeinbildende Schulen. Absolventen/Abgänger nach Abschlussarten. [Online] URL: <http://www.destatis.de/> [21.12.2008].
- Statistisk Sentralbyrå (2008). Ansatte og årsverk i barnehage, etter stilling og fylke. 2007. Oslo. [Online] URL: <http://www.ssb.no/emner/04/02/10/barnehager/tab-2008-06-16-05.html> [26.10.2008].
- Steinhardt, Kornelia; Datler, Wilfried & Gstach, Johannes (Hg.) (2002). Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit. Gießen: Psychosozial.
- Stoklossa, Detlef (2001). Wut im Bauch. Wider die Zurichtung des Jungen zum Krieger. Freiburg: Lambertus.
- Sturzbecher, D. & Großmann, K. (Hg.) (2001). Besserwisser, Faxenmacher, Meckertanten. Wie Kinder ihre Eltern und Erzieherinnen erleben. Neuwied & Berlin: Luchterhand.

- Stürzer, Monika (2003). Geschlechtsspezifische Schulleistungen. In Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette & Cornelißen, Waltraud (Hg.). *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich. S. 83-122.
- Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette & Cornelißen, Waltraud (2003). *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Sumsion, Jennifer (2005). Male teachers in early childhood education: issues and case study. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 109-123.
- Swain, Jon (2004). The resources and strategies that 10-11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30, 167-185.
- Swain, Jon (2005). Sharing the same world: boys' relations with girls during their last year of primary school. *Gender and Education*, 17(1), 75-91.
- Telford, Lesley (1999). A study of boys' reading. *Early Child Development and Care*, 149, 87-124.
- Tenenbaum, Harriet R. & Leaper, Campbell (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 38 (4), 615-630.
- Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (2006). Jungen. Schwerpunktheft von TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 8/2006.
- Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (2008). Gender. Schwerpunktheft von TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 3/2008.
- Thoma, Peter; Baumgärtel, Werner & Rohrmann, Tim (1996). "Manns-Bilder" - Jungen in Kindertagesstätten. Abschlußbericht des AGIP-Forschungsprojekts. Wolfenbüttel: Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel.
- Thorne, Barrie (1986). Girls and boys together; but mostly apart: Gender arrangements in elementary schools. Hartup, W.W. & Rubin, Z. (Eds.). *Relationships and development*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Publishers. S. 167-184.
- Thorne, Barrie (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Tiedemann, Joachim (1978). *Leistungsversagen in der Schule*. München: Reinhardt.
- Trautner, Hanns Martin (2002). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hg.). *Entwicklungspsychologie* (S. 648-674). Weinheim: Beltz.
- Tunç, Michael (2008). Positive Veränderungen wahrnehmen. Väter mit türkischem Migrationshintergrund der zweiten Generation. *Forum Sexualaufklärung und Familienplanung. Informationsdienst der BZgA*, Heft 2-2008, 21-25.
- Tünte, Markus (2007). Männer im Erzieherberuf. Die Relevanz von Geschlecht in einer traditionellen Frauenprofession. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Uhrig, Kerstin (2006). Motivationslage männlicher Fachkräfte und Evaluierung von Personalgewinnungsmaßnahmen für männliche Fachkräfte im Tätigkeitsbereich von Kindertageseinrichtungen in städtischer und freier Trägerschaft in Frankfurt am Main. Zusammenfassung der Gesamtergebnisse. Frankfurt.
- Ullian, Dorothy Z. (1981). The child's construction of gender: anatomy as destiny. In: Shapiro, Edna K. & Weber, Evelyn (Eds.). *Cognitive and affective growth: Developmental interaction*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 171-185.
- URL: <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.68> [15.8.2007].
- URL: http://news.xinhuanet.com/english/2005-06/01/content_3032287.htm [30.8.2006].
- URL: http://presse.verdi.de/aktuellethemen/gute_arbeit/data/arbeitspapier_erzieherinnen_24112008.pdf [28.1.2009].
- URL: <http://www.dissens.de/de/forschung/maenner-erzieher.php> [18.12.2008].
- URL: <http://www.meninchildcare.co.uk> [9.7.2006].
- URL: http://www.uibk.ac.at/ezwi/elementar/literatur/friis_maenner_im_kindergarten.pdf [15.1.2009].
- Valtin, Renate; Wagner, Christine & Schwippert, Knut (2005). Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse - schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate & Walther, Gerd (Hrsg.). *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 187-232). Münster: Waxmann.
- van Dieken, Christel; Rohrmann, Tim & Sommerfeld, Verena (2004). Richtig streiten lernen. Neue Wege in der Konfliktbewältigung unter Kindern. Freiburg: Lambertus.
- Vandenbroeck, Michel & Peeters, Jan (2008). Gender and professionalism: a critical analysis of overt and covert curricula. *Early Child Development and Care*, 178 (7), 703-715.
- Verlinden, Martin & Külbel, Anke (2005). Väter im Kindergarten. Anregungen für die Zusammenarbeit mit Vätern in Tageseinrichtungen für Kinder. Weinheim: Beltz.
- Verlinden, Martin (21995). *Mädchen und Jungen im Kindergarten*. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Köln: Sozialpädagogisches Institut.

- Volbert, Renate (1999). Sexualwissen von Kindern. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.). Kinder. <Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Band 13.1.> S. 139-174. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Bestell-Nr. 133 001 13.
- Wagner, Petra (Hg.) (2008). Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.
- Walter, Heinz (2002). Männer als Väter. Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Walter, Melitta (2005). Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München: Kösel.
- Walter, Melitta / Schulreferat der Landeshauptstadt München (Hg.) (2000). Qualität für Kinder. Lebenswelt von Mädchen und Buben in Kindertagesstätten. Pädagogisches Rahmenkonzept der geschlechterdifferenzierenden Pädagogik zur Weiterentwicklung der Kindergarten-, Hort- und Tagesheimpädagogik. Erfahrungen - Theorie - Praxis - Ausblicke. München: Schul- und Kultusreferat.
- Watermann, Liane (2006). Erzieher - auch ein Beruf für Männer. Eine Untersuchung zu Motivation, die Rolle als Mann, Vorstellungen und Berufsperspektiven in der Ausbildung zum Erzieher. Göttingen: Gleichstellungsstelle des Landkreises Göttingen, Eigendruck.
- Weit des Kindes (2007). Junge, Junge! Geschlechtsbewusste Pädagogik. Schwerpunkt von Welt des Kindes, Heft 1, 2007(1).
- Wender, Ingeborg & Popoff, Aglaja (Hg.) (2005). Mentoring & Mobilität. Motivierung und Qualifizierung junger Frauen für Technik und Naturwissenschaft. Aachen: Shaker.
- Wild, Heather A.; Barrett, Susan E.; Spence, Melanie J.; O'Toole, Alice J.; Cheng, Yi D. & Brooke, Jessica (2000). Recognition and sex categorization of adult's and children's faces: Examining performance in the absence of sex-stereotyped cues. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 269-291.
- Wildt, Carola (2006). - von Anfang an! Chancen und Grenzen früher Bildung für geschlechtsbewusste Pädagogik. *Betrifft Mädchen*, 19(3), Juli 2006, 111-114.
- Will, Sylvia (2005). Küche, Kirche, Kindergarten. Strukturelle und arbeitspolitische Aspekte von Gender Mainstreaming. In Kindergartenarbeit der Ev.-luth. Kirche in Oldenburg (Hg.). Dokumentation der Fachtagung "Die Lust an der Unterschiedlichkeit". Gender Mainstreaming als Aufgabe des Kindergartens. Fachtag für Leitungskräfte am 23.9.2004.
- Wolter, Ilka, Glüer, Michael & Hannover, Bettina (2007). Geschlechtsspezifische Sozialbeziehungen und frühe Bildungsprozesse. Poster auf der 11. Fachtagung Pädagogische Psychologie, Berlin.
- Niedersachsen (ND) Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover: Eigendruck.
- Nordrhein-Westfalen (NRW) Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2003). Bildungsvereinbarung NRW. Düsseldorf: Eigendruck.
- Rheinland-Pfalz (RLP) Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2004). Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz. Weinheim: Beltz.
- Saarland (SAR-1)
(SAR-2) Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (Hrsg.) (2004). Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten. Ein Entwurf zur Erprobung in der Praxis. Weimar & Berlin: Verlag das Netz.
- Internationale Akademie INA an der Freien Universität Berlin (Hrsg.) (2007). Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten. Weimar: & Berlin: Verlag das Netz.
- Sachsen (SAC) Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2006). Der sächsische Bildungsplan ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. Weimar & Berlin: Verlag das Netz.
- Sachsen-Anhalt (SAH) Ministerium für Gesundheit und Soziales (Hrsg.) (2004). Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Magdeburg: Eigendruck.
- Schleswig-Holstein (SH) Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.); Knauer, Reingard & Hansen, Rüdiger (2008). Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Zweite vollständig überarbeitete Auflage. Kiel: Eigendruck.
- Thüringen (TH-1)
(TH-2) Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (2004). Leitlinien frühkindlicher Bildung. Weimar & Berlin: Verlag das Netz.
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (2006). Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Erprobungsfassung September 2006. Erfurt: Eigendruck.

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstr.2
81541 München
Telefon +49(0)89 62306-0
Fax +49(0)89 62306-162
www.dji.de