



Hochschule Neubrandenburg

University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

***Sind wir selbst schuld
an den "wilden Jungs" im Kindergarten?***

*Die Beteiligung der pädagogischen Fachkräfte an der Konstruktion von
vermeintlich aggressiven Verhalten von Jungen im Kindergarten*

Bachelorarbeit

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis201-0424-2

Studiengang Early Education -berufsbegleitend-
Modul: Forschungskolloquium & Bachelorarbeit
EEB.025

vorgelegt von
Perlick, Claudia

Betreuerin: Nadine Simonn
Zweitprüferin: Dr. Jutta Helm

Gliederung

Einleitung	1
1 Das Phänomen vermeintlich aggressiver Jungen	4
1.1 Wahrnehmung in der pädagogischen Praxis	4
1.2 Darstellung in den Medien	5
1.3 Bildungslandschaft und Gesellschaft	6
1.4 Historischer Hintergrund	7
1.4.1 Was sich verändert hat	7
1.4.2 Die Teilung Deutschlands	8
1.4.3 Das Bild vom Mann	9
1.4.4 Spiel-Räume und Raum zum Spielen	9
1.4.5 Kindheit aktuell	10
2 Die Jungen selbst	11
2.1 Verhalten - Was ist das?	11
2.2 Aggression	12
2.1.1 Vermeintlich aggressiv sein	12
2.1.2 Was Aggression bedeutet	13
2.3 Verhaltensentwicklung bei Kindern	15
2.3.1 In der Schwangerschaft	16
2.3.2 Im Säuglings- und Kleinkindalter	16
2.3.3 Im Kindergartenalter	17
2.4 Theorien zu geschlechtsspezifischem Verhalten	20
2.4.1 Bekräftigungstheorie	21
2.4.2 Modelltheorie/ Nachahmungstheorie	22
2.4.3 Identifikationstheorie	22
2.4.4 Kognitive Theorie	23
2.5 Hintergründe und mögliche Ursachen für geschlechtsspezifisches	

Verhalten	25
2.5.1 Erkenntnisse der Hirnforschung	25
2.5.2 Einfluss der Hormone	27
2.5.3 Evolutionärer Hintergrund	27
3 Der Kindergarten als Sozialisationsinstanz	29
3.1 Die Investition Kindergarten	29
3.1.1 Der Bildungs- und Förderungsauftrag	29
3.1.2 Die Räume	30
3.1.3 Spielzeug und Zeug zum Spielen	31
3.1.4 Die Peergroup	33
3.2 Die pädagogischen Fachkräfte	35
3.2.1 Frauen und Männer in der Kita	35
3.2.2 Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte bei der Geschlechtsidentitätsentwicklung der Jungen	37
3.2.2.1 Lernen von den Männern	38
3.2.2.2 Das Fehlen männlicher Modelle	39
3.2.2.3 Überrepräsentation weiblicher pädagogischer Fachkräfte	40
3.2.2.4 Wie verhalten sich die Pädagoginnen?	41
3.2.2.5 Was bedeutet das für die Jungen?	43
3.3 Die Konstruktion von vermeintlich aggressivem Jungenverhalten	45
3.4 Konsequenzen für das pädagogische Handeln	47
3.4.1 Die Interaktionsgestaltung	47
3.4.2 Die Gestaltung der Lebensumwelt	48
4 Fazit	49
Literatur	53
Eidesstattliche Erklärung	

Einleitung

Das Phänomen der vermeintlich aggressiven Jungen im Kindergarten scheint heutzutage in aller Munde. Jungen treten durch laute Spielweise in Erscheinung, toben und geraten immer wieder in Konflikte, die nicht selten körperlich ausgetragen werden. Vor allem im Kindergarten wird dies sichtbar, weil hier viele Kinder aufeinander treffen und miteinander umgehen müssen. Im Kindergarten arbeiten die pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern. Sie sind deshalb diejenigen, denen solche Verhaltensweisen besonders auffallen. Doch ist es nicht gerade der Ort Kindergarten, der Verhalten von Kindern hervorbringt? Sind möglicherweise gerade die hohe Anzahl an Kindern, die Betreuungsbedingungen und die Strukturen des Kindergartens Wegbereiter für jungentypisches Verhalten? Dem soll im Laufe dieser Arbeit nachgegangen werden. Wenn man genauer hinschaut, ist leicht festzustellen, dass ein Ort jedoch immer auch durch seine Menschen gekennzeichnet ist. Die pädagogischen Fachkräfte sind diejenigen, die täglich die Lebensumwelt der Jungen und Mädchen gestalten und die auch Bedingungen und Strukturen selbst schaffen und verändern können. Nicht zuletzt wirken sie durch unmittelbare Interaktion mit den Kindern auch als Person selbst. Da die meisten der pädagogischen Fachkräfte weiblich sind, muss auch die Frage nach der Wirkung ihres Geschlechts bei der Konstruktion von Alltag und alltäglichen Verhalten der Kinder gestellt werden.

In dieser Arbeit soll es vornehmlich um die Jungen im Kindergarten gehen. Das Thema ist aufgrund der täglichen Arbeit als pädagogische Fachkraft in einem Kindergarten mit einem reinen Frauenteam entstanden. Als hier für ein Jahr ein männlicher Erzieher beschäftigt war, schien sich dies auf verschiedene Bereiche positiv auszuwirken. Insbesondere der Blick auf die Jungen seitens der weiblichen Fachkräfte konnte durch intensive Gespräche immer wieder um "männliche" Aspekte bereichert werden. Den Jungen andere Handlungsmöglichkeiten und Freiheiten einzuräumen, auf ihre Kämpfe und ihre Zappeligkeit einzugehen, statt die abstellen zu wollen, war oft von dankbarem Erfolg gekennzeichnet. Aufgrund dieser

Beobachtungen und der nach wie vor als anstrengend empfundenen und oftmals als "aggressiv" eingestuften Verhaltensweisen der Jungen soll sich die Kernfrage der Bachelorarbeit lauten: *Inwieweit wird das vermeintlich aggressive Verhalten der Jungen im Kindergarten durch die pädagogischen Fachkräfte konstruiert?*

Zunächst soll es im ersten Abschnitt der Arbeit um den Blick von außen gehen. Dazu wird geklärt, ob es das Phänomen der "aggressiven" Jungen überhaupt gibt, oder ob es sich hierbei eher um eine subjektive Wahrnehmung handelt. Es wird geschaut, wo es seinen Ursprung haben könnte. Neben eigenen Erfahrungen wird der Blick auf die aktuelle Medienwelt gelenkt, die, obgleich sie ohne Zweifel Meinungsbildner ist, immer auch einen Spiegel der Gesellschaft darstellt. Ein historischer Rückblick soll einen Vergleich zu früher ermöglichen und einen Entwicklungsverlauf aufzeichnen. Dazu wird ein kurzer Blick auf die aktuelle Situation in Gesellschaft und Bildungslandschaft geworfen und so der Blick auf das Jungenverhalten heutzutage abgerundet.

Der zweite Abschnitt der Arbeit befasst sich mit den Jungen selbst. Inwieweit unterscheidet sich das Verhalten der Jungen von dem der Mädchen und warum fallen immer die Jungen auf? Die Frage, ob es tatsächlich Verhaltensunterschiede zwischen den Geschlechtern gibt, wird durch die Darstellung von verschiedenen Beobachtungen angegangen. Hier wird auch geklärt, welches Verhalten der Jungen denn überhaupt als "aggressiv" eingestuft wird und warum. Dabei hilft ein Blick in die Psychologie, deren Definitionen von Aggression und Aggressivität Beispiel stehen soll für die Anwendung in der Pädagogik. Die Frage nach den Hintergründen für das beobachtete Verhalten führt zur Entwicklungspsychologie, zu neuen Ergebnissen der Hirnforschung sowie zu Aspekten der Evolutionsbiologie. Auf diesem Wege wird sich nochmals der Frage nach der Aggressionsentstehung genähert. Innerhalb der Entwicklungspsychologie gibt es verschiedene wissenschaftliche Theorien zu geschlechtsspezifischem Verhalten, die kurz dargestellt und vor den anderen Erkenntnishintergründen eingeordnet werden.

Nach der Darlegung möglicher Ursachen des als vermeintlich aggressiv eingestuften Jungenverhaltens soll im dritten Abschnitt der Fokus auf die

Kindertagesstätte als "Ort der Begebenheit" gelegt werden. Die Bedingungen und Merkmale dieser Betreuungsinstitution bilden einen großen Teil der Lebenswelt der Jungen und sollen deshalb näher betrachtet werden. Dabei werden sowohl die Räume als auch die Strukturen, die Spielsachen und die Peergroup der Jungen vor den Hintergrund des Bildungs- und Förderungsauftrages im Kindergarten gestellt werden.

Im Anschluss wird der Fokus auf die pädagogischen Fachkräfte gelenkt. Insbesondere, in welcher Stellung sie sich mit ihrem Job befinden und was sie selbst als Person mitbringen, sollen die Einführungsüberlegungen dazu werden. Die verbindende Konstellation der pädagogischen Fachkräfte mit ihrem Arbeitsfeld Kindertagesstätte fungiert als bedeutsame Sozialisationsinstanz für die Jungen. Inwieweit sich diese tatsächlich auf das Verhalten der Jungen auswirkt, soll am Beispiel der Geschlechtsidentitätsfindung der Jungen nachvollzogen werden. Diese soll beispielgebend sein, da die Geschlechtsidentitätsfindung elementar mit der physischen und psychischen Entwicklung der Jungen verbunden ist und sich auch in ihrem Verhalten widerspiegelt. Dazu wird vor allem die Rolle von Männern betrachtet, und wie sich ihr Fehlen im pädagogischen Alltag, der nach wie vor frauendominiert ist, auswirken kann. Die Überrepräsentation des Weiblichen in der Kindertageseinrichtung hat Folgen für Jungen, Mädchen und die Fachkräfte selbst.

Am Ende der Arbeit sollen die gewonnenen Erkenntnisse zum Jungenverhalten, insbesondere dem als vermeintlich aggressiv geltenden, und seiner Entstehung mit der Einflussnahme seitens der pädagogischen Fachkräfte verknüpft werden. Es wird auf mögliche Zusammenhänge hingewiesen. Überlegungen, welche Konsequenzen sich hieraus für das pädagogische Handeln ergeben können und müssen, runden die Arbeit ab. Das Fazit fasst alles noch einmal kurz zusammen und beantwortet die Eingangsfrage.

1 Das Phänomen vermeintlich aggressiver Jungen

1.1 Wahrnehmung in der pädagogischen Praxis

Gemeint ist hier das Phänomen, das uns in der pädagogischen Praxis häufig begegnet: Die Jungen sind ständiges Gesprächsthema. Kommt man in einen Kindergarten, kann man beobachten, dass Jungen häufig laut sind. Sie toben in den Innenräumen und stören immer wieder die Spielsituationen der anderen Kinder. Sie nehmen keine Rücksicht. Sie spielen am liebsten mit Konstruktionsspielzeug, "halten" die Bauecke "besetzt" oder spielen raumgreifende Rollenspiele. Geraten sie in Konflikte, werden diese meist sofort miteinander geklärt - nicht selten lautstark und mit Einsatz körperlicher Mittel. Sie wollen wissen, wer angefangen hat und handeln aus, wer der "Chef" ist. Dabei ist es ihnen wichtig zu wissen, wer mit wem befreundet ist und auf wessen Seite man steht. Es kommt auch vor, dass im Moment des Streites jegliche Freundschaft außer acht gelassen wird und es nur um die Sache geht. Dann ist man eben nicht mehr "dein Freund", nur um Minuten später wieder einträchtig zusammen zu spielen. Sie rennen auf dem Hof oft raumgreifend, stellen anderen Kindern nach und funktionieren Spielzeug immer wieder zu Waffen um.

Diese Beobachtungen betreffen zunächst erst einmal die Jungs, die auffallen - Jungen, die sich durch Konflikte und Lautstärke in das Bewusstsein der Erwachsenen bringen. Daneben gibt es aber auch immer Jungen, die sich ganz anders verhalten. Die gerade nicht toben, die ruhig und gelassen spielen, in Zweiergruppen oder allein unterwegs sind, die "arbeiten", Rollenspiele machen oder in selbstgewählten Beschäftigungen aufgehen. Sie sind zum Teil einfach ruhiger, jünger oder anders interessiert. Andererseits können dies aber auch einfach die "lauten" Jungen zu einer anderen Tageszeit oder in einer anderen Kinderkonstellation sein, die im Moment ruhig spielen.

Woher kommt nun die Behauptung, die Jungen würden sich "aggressiv" verhalten? In Supervisionen wird sich über die ruppigen Jungen beschwert. In

Teamsitzungen wird über aktuelle Probleme, die vor allem mit Jungs bestehen, beraten. Man stellt fest, dass Jungen besonders herausfordern und die pädagogischen Fachkräfte täglich an ihre Grenzen bringen. Was ist dran an diesem Eindruck der Übermacht der Jungs? Sind dies Einzelbeobachtungen und rein subjektive Wahrnehmung? Zumindest in Kindertageseinrichtungen ist der überwiegende Teil des Personals weiblich. Vielleicht liegt hier ein Aspekt der Wahrnehmung begründet? Hierauf wird an späterer Stelle noch einzugehen sein. Oder gibt es sie tatsächlich: die aggressiven Jungen?

Natürlich ist eine jegliche Pauschalisierung stets viel zu kurz gefasst. Sie grenzt wichtige Aspekte aus und verhindert so hilfreiche Antworten. Sie kann zudem zu Stigmatisierung und vorschnellem Urteilen führen. Deswegen ist es notwendig, zunächst einmal zu schauen, wie verbreitet dieser Eindruck zu vermeintlich aggressiven Jungen überhaupt ist.

1.2 Darstellung in den Medien

Jungen und Jungenthemen erfreuen sich nach wie vor großer Aufmerksamkeit in den Medien. Zum Thema Jungenpädagogik liegen in den Buchhandlungen vermehrt Ratgeber zu Erziehungsfragen und in kaum einer Tageszeitung fehlt eine Kolumne zu Konsequenz und Disziplin. Bei einer einfachen Suche nach dem Begriff "Erziehungsratgeber" bei einem bekannten Onlinehändler wurden Titel aktueller Bücher vorgeschlagen wie "Glückliche und entspannte Jungs: Wege zu einer stressfreien Erziehung", "Jungs-Mamas", Jungen! Wie sie glücklich heranwachsen" oder "Jungen brauchen klare Ansagen" u.a. Bücher dieser Art zum Thema Mädchen waren hier ungleich weniger zu finden. Diese Häufung von Jungenthemen vermitteln den Eindruck, dass Jungs Probleme haben und spezieller Behandlung und Aufmerksamkeit bedürfen.

Ohne Zweifel sind Medien Meinungsbildner. Wo vielleicht gar kein Problem

besteht, kann durch Dauerpräsenz in den allgegenwärtigen Medien ein Teilaspekt des Lebens zu unberechtigter Aufmerksamkeit gelangen. Durch die Vielzahl von Erziehungsratgebern erhöhen sich auch die Auswahlmöglichkeiten aus Erziehungs-"methoden", die sich zum Teil erheblich voneinander unterscheiden. Es kann passieren, dass Eltern und anderen an der Erziehung beteiligten Personen so zunehmend die Orientierung erschwert wird. "Wer die Wahl hat, hat die Qual", lautet ein altes Sprichwort. Es stellt sich die Frage, welche Werte und Normen denn nun aktuell gelten und wie man mit Jungen "richtig" umgeht. Die Botschaft der Medien lautet scheinbar, dass man, egal wie, sich mit ihnen aber auf jeden Fall intensiv beschäftigen und einwirken muss. Für ausreichend Verunsicherung ist somit gesorgt.

1.3 Bildungslandschaft und Gesellschaft

Besonders in der aktuellen Bildungsdebatte zeigt sich, dass Jungen in unserer Gesellschaft allen Zuschreibungen von Stärke, Durchsetzungsvermögen und Egozentrik zum Trotz bezüglich Bildung und Chancen aktuell als "Bildungsverlierer" dastehen (vgl. Köhler 2008, S. 331).

Sie weisen öfter Entwicklungsverzögerungen auf und haben häufiger grob- und feinmotorische und sprachliche Beeinträchtigungen (ebd.). Jungen sind nachgewiesenermaßen abgehängt. Über 60 Prozent der Jugendlichen ohne Schulabschluss sind Jungen (Statistisches Bundesamt 2007). Sie sind zweieinhalb mal häufiger von Lese-Rechtschreib-Schwäche betroffen als Mädchen. Mittlerweile sinkt sogar in der Fächergruppe der Ingenieurwissenschaften die Zahl der männlichen Studienabschließenden gravierend (32 Prozent weniger Abschlüsse im Jahr 2005 als noch zehn Jahre zuvor; Quelle: Statistisches Bundesamt 2006). Aktuell beginnen prozentual gesehen mehr Mädchen als Jungen ein Studium, finden sich zunehmend Frauen in Führungsebenen.

Das Männerbild von heute hat sich ebenfalls verändert. Auch an Männer

steigen die Anforderungen der Doppelrolle. Sie sollen heutzutage in einer gleichwertigen Partnerschaft zu ihrer Frau leben, Haushalt und Familie gleichberechtigt teilen, ein guter Vater, liebevoller Mann und erfolgreich im Beruf sein. Männer von heute sollen sich emotional öffnen und empathisch und feinfühlig sein. Männer sollen weinen dürfen. Das traditionelle Männerbild der Nachkriegsjahre bröckelt seit der Emanzipationsbewegung der 60er Jahre. Es ist immernoch im Such- und Findungsprozess. Was sollen Eltern an ihre Kinder weitergeben, welche Werte, welche Rollenbilder? Wie leben sie selbst in der heutigen Zeit?

Rahmenbedingungen für die Definition und Gestaltung solcher Rollen setzt vor allem auch die Politik. Wem welche Aufstiegschancen eingeräumt werden, wer wieviel für Kinderbetreuung und Ausfallzeiten vom Staat bezahlt bekommt, und vieles mehr, entscheidet erheblich über die Lebensführung von Menschen.

Wie dabei die Jungen in ihre eigene, persönliche Rolle finden, wird immer schwieriger vor dem Hintergrund der vielen Möglichkeiten der Lebensgestaltung. Die sich aufweichenden tradierten Rollenbilder erschweren das Ganze noch einmal.

1.4 Historischer Hintergrund

1.4.1 Was sich verändert hat

Sind Jungen heutzutage anders als noch vor einigen Jahren oder Jahrzehnten? Sind sie wirklich aggressiver geworden? Jungen spielen schon immer Räuber und Gendarm, fanden Gefallen an wilden, raumgreifenden und "gefährlichen" Spielen. Wenn man kann sich an seine eigene Kindheit erinnert, fällt einem auf, dass man früher zumeist ohne Erwachsene gespielt hat. Im Kindergarten gab es dagegen viele angeleitete Spiele. Aber im freien Spiel war man wirklich frei; kein Erzieher hat Sandkuchen mitgebacken oder Verstecken gespielt.

Wenn man seinen Eltern und Großeltern zuhört, erfährt man ebenfalls viel

von Kindheit damals. Man kann auch in Romanen und Biografien, in Berichten und veröffentlichten alten Briefen viel über Kindheit von früher erfahren. Einiges davon ähnelt sehr der heutigen Kindheit. Genauso vieles scheint sich verändert zu haben. Wenn man das Aufwachsen von Kindern in Deutschland in den letzten zehn Jahren mit dem von Kindern der vorangegangenen Generation vergleicht, lassen sich neben vielen Gemeinsamkeiten auch zahlreiche Unterschiede feststellen.

1.4.2 Die Teilung Deutschlands

Kindheit ist durch die Teilung Deutschlands nach dem zweiten Weltkrieg unterschiedlich verlaufen. Ost und West haben sehr differierende politische Entwicklungen genommen. So sind auch unterschiedliche Auffassungen von der Stellung von Mann und Frau im Berufsleben entstanden, die bis heute präsent sind und durch aktives Vorleben von einer Generation zur nächsten weitergegeben werden. Da innenpolitisch jedoch seit der Wende für die ostdeutsche Bevölkerung neue Bedingungen in Arbeitswelt und Kinderbetreuung herrschen, waren und sind hier besondere Anpassungsleistungen nötig gewesen und noch nötig. Wenn die Kinderbetreuung nicht mehr sichergestellt ist, erschwert das den Wiedereinstieg der Frauen in das Berufsleben. Teilzeitarbeit nimmt zu, ungleiche Chancen für Männer und Frauen ebenfalls. Die jahrzehntelang geltende Gleichberechtigung von Mann und Frau im ostdeutschen Berufsleben schmolz mit der Wende 1989 dahin; viele Frauen im Osten erlebten den Beitritt zur Bundesrepublik als Rückschritt für sich. Jedoch war auch in der DDR die Gleichberechtigung zumeist nur auf das Arbeitsleben bezogen. Haushalt und Kindererziehung waren auch in hier immer Frauensache und kamen als weitere tägliche Aufgaben zum Acht-Stunden-Job der Frauen noch dazu. Die Unzufriedenheit mit ihrem Heim- und Herd-Job, der daraus folgenden Abhängigkeit vom (Ehe-)Mann und der Ungleichbehandlung in Beruf, Karriere und Vergütung nimmt aber auch in Westdeutschland bereits seit den 70er Jahren beständig zu.

1.4.3 Das Bild vom Mann

Heute ist das Bild vom Mann im Wandel. Der Männeranteil, der den Haushalt mitbewältigt, aktiv seine Freizeit mit seinen Kindern verbringt und selbstverständlich auch die Karriere ihrer Frau unterstützt, wächst. In den überall präsenten Medien wird bereits Eindruck einer Allgemeingültigkeit vermittelt. Inwieweit jedoch dieses "neue" Bild vom Mann Einzug in den Alltag deutscher Familien gezogen hat, ist noch zu klären. Und ob es dabei tatsächlich auch die Ansichten der Männer und Frauen verändert hat und zu einem weitergehenden Wandel beitragen kann, ist nochmal eine ganz andere Frage.

1.4.4 Spielräume und Raum zum Spielen

Ein auffallender Unterschied zur Kindheit vor etwa 20, 30 Jahren besteht zum Beispiel im eingeschränkten Raum für Spiel. Damit ist sowohl der Raum als Ort als auch der gedankliche Raum der Spielfreiheit gemeint. Es gibt heute bedeutend weniger freien Raum und auch weniger Gelegenheit zum Spielen außer Haus als noch im letzten Jahrhundert. Durch Privatisierung von Grundstücken und die enorme Zunahme des Autoverkehrs sind Spielräume immer weiter geschrumpft. An ihre Stelle treten Spielplätze und Orte, die leicht zu überblicken, eingezäunt und möglichst sicher sind. Häufig findet Spiel heutzutage in Begleitung von Erwachsenen statt.

Auch der Ruf nach Bildung hat zu einer Veränderung von Kindheit beigetragen. Freizeitgestaltung von Kindern ist heute vollgepackt mit Kursen, Sport und Musik und anderen Dingen, um nicht abgehängt zu werden. Dabei sind die Eltern die Initiatoren, selten die Kinder selbst. Allnachmittäglich fahren Eltern ihre Kinder in die verschiedensten Kurse und Vereine, in denen mittlerweile genauso Leistungsdruck herrscht wie in der Schule. Kurse sollen Kinder ja bilden und ihnen optimale Chancen bieten und den Grundstein legen für ihre weitere Bildungs-

laufbahn und spätere Karriere. So werden die Kurse *in Erwartung der Erwartungen der Eltern* immer leistungsorientierter und setzen alle Teilnehmenden gleichermaßen unter Druck. Das Kind wird zum Projekt, Versagen darf kein Thema sein. Zeit für Freizeit wird immer weniger. Auch die Langeweile, das Nichtstun hat mittlerweile einen negativen Anstrich: ohne Eltern herumstromern, faulenzen und in einer eigenen Welt Abenteuer erleben ist so gut wie ausgestorben. Verändert hat sich also zunächst vor allem das Umfeld der Mädchen und Jungen.

1.4.5 Kindheit aktuell

Diese neuen Rahmenbedingungen für Kinder ziehen andere Verhaltensweisen nach sich. Die Bedürfnisse der Kinder selbst hingegen haben sich bis heute nicht grundlegend geändert. Kinder wollen spielen. Sie wollen so die Welt kennenlernen, herausgefordert werden, Vertrauen genießen und in Beziehung stehen. Wenn ein Kind Energie loswerden will und nicht rennen kann, wird es zappelig. Es braucht eine Kompensation für seine Gefühle und sucht sich einen Weg hierfür. Wenn ununterbrochen Erwachsene aufpassen, mahnen und lenken, werden sie eben gemieden. Dann werden die vorhandenen Impulse auf andere Weise abgearbeitet. Das kann durchaus dazu führen, dass sich der Entdeckerdrang in eine Grenzüberschreitung und die Wut in Aggression wandelt. Kinder passen sich an; sie sind ja nicht unmittelbar für die Gestaltung ihrer Umwelt verantwortlich. Wer nicht auf Bäume klettern kann, tut dies dann vielleicht auf Möbeln. Wer basteln muss, obwohl er gerade eine ganz andere Intention hat, wird schneller ungeduldig, als wenn er sich im "richtigen", seinem eigenen, Moment aus eigenem Antrieb heraus eine Angel bauen will.

Dies alles ist natürlich nicht absolut zu betrachten, sondern bildet vielmehr einen Ausschnitt aus dem lokal und individuell vielfältigen "Kinderleben". Es ist jedoch festzustellen: Wenn sich die Gelegenheit zu freiem Spiel bietet und Kinder genügend Platz und Raum für eigenes Spielen haben, entwickeln sich auch heute

schnell Dynamiken, die es seit je her zu geben scheint.

2 Die Jungen selbst

Zunächst soll der Blick auf die Akteure selbst gelenkt werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Fakten es zu ihrem Verhalten gibt. Wissenschaftliche Beobachtungen liefern hierzu interessante Aussagen und werfen gleichzeitig die Frage auf, ob es jungstypisches Verhalten gibt und inwieweit es sich von dem der Mädchen unterscheidet. Verschiedene Theorien liefern unterschiedliche Erklärungsansätze; sie sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

2. 1 Verhalten - Was ist das?

Wenn geklärt werden soll, ob sich Jungen "vermeintlich aggressiv" verhalten, ist zunächst die Frage zu stellen, was ein Sich-Verhalten überhaupt meint.

Verhalten ist dabei zunächst "jenes Geschehen, das an einem Organismus oder von einem Organismus ausgehend, außenseitig wahrnehmbar ist" (Faßnacht auf: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/verhalten/16243>). Das bedeutet, dass alles, was jemand tut, egal, ob aktiv oder passiv, als Verhalten zu werten ist. Die Handlungen der Jungen, die wir im Alltag von ihnen wahrnehmen, sind also Verhalten. Die Stellung in der Gruppe oder vorhandene Gefühle sind somit nicht gemeint. Das, was Außenstehende wahrnehmen können, unterliegt immer der Interpretation. Das erhöht natürlich die Gefahr, eingefärbt zu werden und erschwert eine objektive Bewertung. Für die Frage, welches Verhalten von Jungen bereits als aggressiv einzustufen ist oder inwieweit es eben nur "vermeintlich aggressiv" ist, ist eben dieses Wissen um den Anteil eigener Interpretation von Bedeutung. Bei der

Bewertung von Verhalten ist fachliches Wissen zu Aggressionsdefinition wichtig. Aber immer ist eine Bewertung auch gleichzeitig mit eigenen biografischen Erfahrungen verknüpft. Genaue Reflexion ist hier unabdingbar.

2.2 Aggression

2.2.1 Vermeintlich aggressiv sein

Als vermeintlich aggressiv könnte das körperintensive Auftreten der Jungen gesehen werden. Konflikte, die etwa durch Wegnehmen eines Gegenstandes, durch Schubsen, Rempeln oder lauten Protest zu lösen versucht werden, ziehen schnell die Aufmerksamkeit der Erzieher auf sich. Das Verhalten selbst ist meist nicht zu überhören, es stört häufig, und nicht selten geraten die "Unterlegenen" für die Austragungszeit des Konfliktes zumindest in Bedrängnis. Gern will da der Streit von Erwachsenen geschlichtet, vermittelt, gelenkt und am liebsten rasch beendet sein. Dies passiert zwar in dieser Art nicht in jeder Situation, kommt aber dennoch mehrfach am Tag an verschiedenen Orten vor. Auch gegen Mädchen oder jüngere Kinder kann ein solches Verhalten an den Tag gelegt werden. Jungen zeigen, wie in *Punkt 2.3 ff.* dargelegt wird, oftmals durchsetzungsorientiertes und wettkampfmotiviertes Verhalten. Dass sie dabei wenig Rücksicht auf ihr unmittelbares Umfeld nehmen und Konflikte eher körperintensiv austragen, gehört ebenso zu ihrem natürlichen Verhaltensspektrum. Das körperintensive Handeln birgt möglicherweise ein Verletzungsrisiko für das Gegenüber. Auch wird häufig befürchtet, dass die Situation schnell außer Kontrolle gerät bzw. ein Eingreifen nötig macht. Weil dies so ist, kommt es eben immer wieder vor. So summiert sich die Zahl der "Vorfälle", die ein Einschreiten der PädagogInnen notwendig erscheinen lassen und trägt wesentlich zu der Wahrnehmung der "wildten" Jungen bei: 'Warum müssen sie immer gleich streiten?!' Die pädagogischen Fachkräfte reden, erklären, ermahnen, versuchen zu

vermitteln und sorgen dafür, dass sich wieder vertragen wird - nur, um wenige Minuten später demselben Ablauf (nur anders) erneut zu begegnen. Jungs fallen also auf, weil sie Aufmerksamkeit herausfordern. Sie können den "Ablauf" stören mit ihren scheinbar häufiger auftretenden Auseinandersetzungen. Dies alles deutet darauf hin, dass die "Probleme" der Jungen vor allem zunächst Probleme für die pädagogischen Fachkräfte bedeuten. Schließlich haben sie dafür Sorge zu tragen, dass die Bedürfnisse aller Kinder beachtet werden, auch die der stilleren, nachgiebigeren und eher unauffälligen.

2.2.2 Was Aggression bedeutet

Ist das laute Verhalten der Jungen denn nun schon Aggression? Welche Verhaltensweisen interpretieren wir als solche und gibt es da Varianzen? Sicher gibt es in der vermeintlich aggressiven Art des Verhaltens von Jungen Abstufungen, vieles von dem gezeigten ist vielleicht gar nicht aggressiv im Definitionssinn, sondern wird möglicherweise nur als solches so eingestuft. Das kann von Person zu Person durchaus unterschiedlich sein, da ja jedes Verhalten der Interpretation unterliegt.

Im psychologischen Verständnis ist aggressives Verhalten immer eine Handlung mit direkter oder indirekter Schädigungsabsicht eines anderen oder eines Gegenstandes (vgl. Hobmair 1996, S. 144). Aggression dient der Verteidigung oder der Gewinnung von Ressourcen und hilft bei der Bewältigung potentiell gefährlicher Situationen. Es handelt sich hierbei um eine feindselig angreifende Verhaltensweise eines Organismus und ein biologisch in Tieren und Menschen verankertes Verhaltensmuster. Die Schädigungsabsicht eines bestimmten Verhaltens ist nicht immer klar erkennbar. Manchmal kann auch ein Verhalten aufgrund ähnlicher Kriterien als aggressiv eingestuft werden, obwohl es dies gar nicht ist - es handelt sich dann eben nur um "vermeintlich aggressives" Verhalten. Hier genau hinzuschauen und klarer abzugrenzen, ist die Aufgabe von ErzieherInnen und Eltern, um nicht ungerechtfertigt und womöglich vorschnell zu urteilen.

Auch für Bischof-Köhler ist Aggressivität eine Verhaltensdisposition, die im Menschen unbewusst vorhanden ist (vgl. 2008, S. 25 f.). Das Auftreten von Dispositionen bedingt - so wie beim Erwachsenen - auch beim Kind ein bestimmtes Verhalten. Bischof-Köhler teilt die Aggressivität beim Menschen in drei Formen ein. Dabei betont sie, dass das spielerische Raufen von Kindern eben keine solche Aggression darstellt. Die *reaktive Aggression* entsteht als Antwort auf Frustration, "wenn die Verfolgung von Zielen verhindert wird" (ebda., S. 26). Die *assertive Aggression* tritt im Zusammenhang mit der Dominanzhierarchie auf, bei der der andere Konkurrent als Rivale erlebt wird, und den man zur Klärung der Rangordnung aktiv zum Kampf herausfordert (ebda.). Die dritte Form der Beziehungsaggression tritt laut Bischof-Köhler vorwiegend bei Mädchen und Frauen auf und zielt auf die Vermeidung von Kontakt und sozialer Ausgrenzung des anderen.

Somit ist festzustellen, dass das "vermeintlich aggressive" Verhalten von Jungen zunächst erst einmal immer eine Wahrnehmung von außen ist, die der Interpretation bedarf. Was dabei als aggressiv empfunden wird, hängt stark von der bewertenden Person und ihrer eigenen Biografie, ihrer Erfahrung mit Aggression und mit Jungen bzw. Männern ab. Professionelle Fachkräfte müssen und werden dies reflektieren. Der Begriff der "vermeintlich aggressiven" Jungen ist eher negativ belegt und soll hinterfragt werden, weswegen er hier auch in Anführungszeichen steht. Wenn von den "vermeintlich aggressiven" Jungen gesprochen wird, ist häufig der Teil ihres Verhaltens gemeint, der negativ auffällt. Die Wutausbrüche, das ständige Rivalisieren und Toben sind sicherlich der Disposition einer erhöhten Aggressivität geschuldet. Auf die näheren Zusammenhänge mit möglichen körperlichen Aspekten, vorangegangener Sozialisation und hormonellen Einflüssen wird im folgenden noch eingegangen.

Dass aber jegliches aggressiv anmutendes Verhalten der Jungen einer Negativbewertung durch außen und einer Gleichsetzung von Ursache mit Wirkung unterliegt, ist nicht angebracht. Es handelt sich hierbei um komplexes Verhalten von Jungen, dass einer Reduzierung nur auf seinen Ursprung (aggressiv motiviert) nicht gerecht wird. Jungstypisches Verhalten birgt zahlreiche Varianten und basiert auf den

verschiedensten Ursachen, die vielgestaltig und facettenreich miteinander verknüpft sind. Das rein aggressive, aus Frustration entstandene, oft mit einer Schädigungsabsicht für andere verbundene Verhalten (reaktive Aggression) ist nur ein Teil des vermeintlich "aggressiven" Verhaltens bei Jungen. Die assertive Aggression gehört, wie im folgenden Abschnitt erläutert wird, zum geschlechtsspezifischen Verhalten von Jungen und hat deshalb seine unbedingte Berechtigung.

Anschließend soll das Verhalten von Kindern in ihren Entwicklungsabschnitten bis zur Einschulung betrachtet werden. Mit der Behandlung von Hintergründen, Ursachen und Auswirkungen des Verhaltens von Jungen und auch Mädchen kann der Frage, inwieweit es "Jungenverhalten" als solches überhaupt gibt, ob und in welcher Weise es sich von dem der Mädchen unterscheidet, genauer nachgegangen werden.

2.3 Verhaltensentwicklung bei Kindern

Jungen und Mädchen verhalten sich auf bestimmten Gebieten nachweislich von Geburt an unterschiedlich. Sogar im Mutterleib zeigen sich männliche Babys aktiver als weibliche. Die Verhaltensunterschiede von Jungen und Mädchen führen sich während ihrer gesamten Entwicklung fort. Unter geschlechtstypisch werden solche Sachverhalte, Eigenschaften, Verhaltensweisen verstanden, die typisch und empirisch überprüfbar häufig bei dem einen oder dem anderen Geschlecht aufgetreten sind (vgl. Rohrmann 2013, S. 94).

2.3.1 In der Schwangerschaft

Die geschlechtstypischen Verhaltensweisen hängen eng mit der Geschlechtsentwicklung zusammen, die bereits im Mutterleib beginnt. Hier wird das Geschlecht

des Kindes festgelegt. Durch die Wirkung von Hormonen entwickeln sich männliche und weibliche Embryonen schon ab der achten Schwangerschaftswoche unterschiedlich. Das Aktivwerden des Y-Chromosoms bei männlichen Föten im zweiten Schwangerschaftsmonat führt zu einem Verlassen des zuvor weiblich angelegten Grundbauplans; männliche Geschlechtsorgane werden ausgebildet.

Dass Jungen schon im Mutterleib messbar aktiver als Mädchen sind, lässt sich laut Bischof-Köhler (2006, S. 196 ff.) darauf zurückführen, dass die Geschlechtshormone, genannt Androgene, eine steuernde Wirkung besitzen. Je mehr der Embryo diesen männlichen Geschlechtshormonen ausgesetzt war, desto unternehmungslustiger und aggressiver ist er als Kind (vgl. Chasiotis/ Volland 1998, S. 583). Wenn der Fötus den männlichen Weg eingeschlagen hat, schütten die sich entwickelnden Hoden nun ebenfalls Hormone aus und beeinflussen auf diese Weise selbst den weiteren Verlauf des Heranwachsens. Zugleich wirken die hormonellen Bedingungen der mütterlichen Gebärmutter auf die hormonelle Umwelt des Embryos ein - auch Mädchen, die in Fruchtwasser mit erhöhtem Testosterongehalt heranwuchsen, zeigen als Säugling vermehrte Aktivität und im Kindesalter nicht selten "Wildfangverhalten" (vgl. Bischof-Köhler 2008, S. 27).

Diese biologischen Einflüsse sind nur ein Teil aller das Verhalten beeinflussender Ursachen. Sie gehen eng einher mit vielen anderen Mechanismen und bilden ein komplexes Wechselspiel. Man kann die verschiedenen Einflüsse, wie in vielen Erklärungsansätzen der Entwicklungspsychologie, nicht in "biologische" und "nicht-biologische" einteilen. Vielmehr sind Gene und Umwelt gemeinsam an der individuellen (Geschlechts-) Entwicklung beteiligt (vgl. Schultheis/ Fuhr 2006, S. 57, s. auch "Gen-Umwelt-Interaktion" bei Strüder 2008, S. 45).

2.3.2 Im Säuglings- und Kleinkindalter

Schon als Säugling zeigen Jungen ein anderes Sozialverhalten als Mädchen. Geschlechtsunterschiede kann man diesbezüglich, so schreibt Bischof-Köhler (2008,

S. 18) bereits bei drei Wochen alten Säuglingen beobachten. So seien Jungen von Geburt an „impulsiver, störrischer, schlechter zu beruhigen, emotional rascher aufgedreht und schnell auch mal überdreht. Sie sind generell schwieriger und rufen allein dadurch schon mehr Beachtung hervor" (ebda.). Sie sind explorativer und schon mit sechs Monaten durchsetzungsorientierter und nehmen etwa anderen Kindern ein Spielzeug weg. Mit zehn bis zwölf Monaten entwickeln viele Jungen eine Vorliebe für Autos und technische Dinge. Bereits als Einjährige beschäftigen sich Jungen lieber grob- als feinmotorisch. Bei Mädchen wird eher ruhiges Verhalten und größere feinmotorische Kompetenz beobachtet (vgl. Rabe-Kleberg 2003, S. 21f.). Die Verhaltensunterschiede von Mädchen und Jungen äußern sich kulturübergreifend auch in deren Spielzeugwahl. Jungen zeigen zum Beispiel kaum Interesse an Puppen. Die Puppenvorliebe der Mädchen hingegen entwickelt sich sogar unabhängig von vorhandenem Spielzeug. So hat sich gezeigt, dass sich die Mädchen auch in Kulturen ohne Spielzeug Puppen zurechtbauen (vgl. Bischof-Köhler 2006). Zugleich bevorzugen Jungen schon im ersten Lebensjahr eher Männer und Mädchen eher Frauen als Interaktionspartner. Auch unter den Kindern selbst zeigt sich recht bald nach der Geburt eine deutliche Präferenz gleichgeschlechtlicher Spielpartner. Mädchen und Jungen fühlen sich automatisch von ihresgleichen angezogen.

2.3.3 Im Kindergartenalter

Ab dem dritten Lebensjahr ist dann eine spontane Segregation der Geschlechter zu beobachten; es zeigen sich deutliche Tendenzen der Geschlechtertrennung. Zwar gibt es auch dann immer wieder noch Situationen, in denen geschlechterübergreifend gespielt wird, aber zumeist betrifft dies nur einzelne Kinder - also ein Mädchen spielt mit mehreren Jungen oder andersherum. Diese Geschlechtertrennung liegt damit vor dem Moment, da Kinder das eigene Geschlecht richtig benennen können (vgl. Bischof-Köhler 2008, S. 19). Die Ursachen für diese Segregation muss mithin in

den Kindern bereits "verankert" sein und erfolgt scheinbar intuitiv. Ob hier evolutionärbedingte Dispositionen oder andere Fakten die Ursache sind, ist noch nicht hinreichend erforscht. Ein Sich-Zugehörig-Fühlen aufgrund des Wissens um das eigene Geschlecht kommt hier nicht in Betracht. Die Präferenz des eigenen Geschlechts und die damit verbundene Geschlechtertrennung zeigen Kinder ebenfalls in den verschiedensten Kulturen der Welt.

Die Geschlechtsidentität eines Kindes bildet sich im dritten Lebensjahr mit der Entwicklung des Wissens, ob das eigene Ich ein Junge oder ein Mädchen ist, weiter (vgl. Schultheiß/ Fuhr 2006, S. 51).

Dass die Kinder gleichgeschlechtliche Spielpartner und geschlechtstypische Spiele bevorzugen, schlägt sich in unterschiedlichen Interaktionsstilen von Jungen und Mädchen nieder und ist besonders im Spiel erkennbar. So ist zu beobachten, dass Jungen viel raumgreifender unterwegs sind, ihren Körper stärker einsetzen und immer wieder ihre Kräfte aneinander messen. Hier kann es bis an die Grenze zur Aggression gehen (vgl. Schultheiß/ Fuhr 2006, S. 52). Hier liegen, wie oben beschrieben (*Punkt 2.2 Aggression*) die Ursachen für die häufigen Konflikte von Jungen mit den pädagogischen Fachkräften.

Die geschlechtsspezifischen Interaktionsstile führen laut Maccoby zu einer Asymmetrie der Geschlechter und verstärken die Segregation. Diese Asymmetrie äußert sich u.a. darin, dass besonders in der frühen Kindheit Mädchen der Interaktion mit Jungen ausweichen, weil ihnen die Spielweise der Jungen zu grob und ungestüm ist (Maccoby 2000, S. 47). Die Mädchen nehmen sich beispielsweise auch Misserfolge mehr zu Herzen als Jungen und meiden aus diesem Grund eher Wettbewerbssituationen, die von Jungen täglich und in vielen Spielsituationen inszeniert werden. Ihren Erfolg schreiben Jungen hingegen vorzugsweise ihrem eigenen Können zu, und unterstellen Misserfolgen die Schuld der äußeren Umstände. Bischof-Köhler stellt hier die Frage, "ob nicht die ständige Konfrontation mit der hohen Selbsteinschätzung, der unverdrossenen Misserfolgstoleranz und der unverfrorenen Selbstdarstellung der Jungen ein Problem für die Mädchen darstellt [...]" (2008, S. 30). Unabhängig von den Auswirkungen der Interaktionen zeigen

Mädchen vermehrt personenorientierte und fürsorgliche Verhaltensweisen. Fraglich ist also, ob ihr Verhalten und die Meidung der Jungen nicht ohnehin "veranlagt" und eben nicht Folge deren ungestümen Verhaltens ist.

Des weiteren interagieren Jungen auch weniger mit Erwachsenen als die Mädchen - dies betrifft sowohl die Eltern als auch die ErzieherInnen und LehrerInnen. Natürlich kann dies auch im Geschlecht der Pädagoginnen begründet liegen, schließlich ist auch heute noch der überwiegende Teil pädagogischen Personals weiblich. Darauf wird später noch eingegangen werden (*Punkt 3.2.2 Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte bei der Geschlechtsidentifikationsentwicklung der Jungen*). Gleichzeitig neigen Jungen zu größerer Gruppenkohärenz, in der sie dann ein höheres Maß an Autonomie gegenüber den Erwachsenen finden (Maccoby 2000, S. 354). Auch die Gesprächsstile sind laut Maccoby unterschiedlich. Während Jungen im freien Spiel häufiger befehlstonartig, prahlend, drohend oder ignorierend interagieren, sprechen Mädchen mehr und begründen beispielsweise ihren Standpunkt. Schon ab dem Alter von drei Jahren zeigen Mädchen in Konflikten eher Kompromissbereitschaft, Überreden oder Bitten, um die Situation zu lösen. Jungen sichern sich in derselben Situation eher mit Gewalt ihre Rechte und lassen den Konflikt eskalieren (Maccoby 2000, S. 94). Insgesamt reden Jungen weniger als Mädchen, auch im Spiel.

Die Tendenz zur Geschlechtertrennung und damit einhergehendem unterschiedlichen Verhalten nimmt in der Grundschulzeit weiter zu und verfestigt sich bis zur Pubertät (vgl. Schultheiß/ Fuhr 2006, S. 51f.).

Verschiedene Wissenschaftler weisen darauf hin, dass die Beispiele und Aufzeichnungen zu geschlechtsspezifischem Verhalten keine Generalaussagen darstellen. Sie argumentieren, dass längst sind nicht alle Jungen oder Mädchen so sind wie in den Beschreibungen. Im Gegenteil können Mädchen gegenüber Mädchen oder die Jungen untereinander weit mehr Verschiedenheiten aufweisen als gegenüber der Gesamtheit der Gruppe "Jungen" bzw. "Mädchen" (vgl. Giesen 2000; Schultheiß/ Fuhr 2006, S. 54). Generelle Aussagen über "die" Mädchen oder "die" Jungen werten

sie als pauschalisierend. Dieser Ansicht, allen Varianzen kindlichen Verhaltens gerecht zu werden und nicht pauschalisierend in "jungstypisch" und "mädchen-typisch" einzuteilen, ist in jedem Fall zuzustimmen. Anzuwenden auf alle Mädchen oder Jungen ist dies nämlich nicht. Es muss insbesondere aufgepasst werden, dass Jungen oder Mädchen, die diesem gehäuft auftretenden Verhalten nicht entsprechen, nicht diskriminiert werden, weil sie sich nicht typisch oder "richtig" verhalten. An dieser Stelle hat die Individualität eines jeden Kindes unbedingt Beachtung zu finden.

Dennoch zeigen sich in den kindlichen Verhaltensweisen trotz individuell variierender Tendenzen eben im statistischen Mittel doch Häufungen bei dem einen oder dem anderen Geschlecht. Das bedeutet, dass die Kinder mit besonders starker Merkmalsausprägung überwiegend dem einen oder dem anderen Geschlecht zugeordnet werden können (vgl. Bischof-Köhler 2008, S. 31). Zahlreiche Verhaltensweisen, die im Mittel bei dem einen oder dem anderen Geschlecht auftreten, untermauern dies. Das Wissen um diese Tatsachen kann helfen, Kinder besser zu verstehen. Sie eben auch vor dem Hintergrund ihres Geschlechts zu betrachten, sollte zur weiteren Professionalisierung pädagogischen Handelns führen.

2.4 Theorien zu geschlechtsspezifischem Verhalten

Neben der (unbewussten) gegenseitigen Beeinflussung von Jungen und Mädchen untereinander gibt es weitere Theorien zum Entstehen geschlechtsspezifischen Verhaltens. Die Entwicklungspsychologie befasst sich mit der Verhaltensbeobachtung von Jungen und Mädchen. Sie fokussiert sich dabei auch auf das individuelle Wahrnehmen der eigenen (erwachsenen) Geschlechtertypisierung und -differenzierung (vgl. Trautner 2010, S.29).

Auch bei den Jungen spielt bei der Entstehung geschlechtstypischen Verhaltens die *Sozialisation* eine Rolle. Sie sind während ihrer Geschlechts-

entwicklung zahlreichen Einflüssen ausgesetzt. Die Bedingungen ihrer "Mitwelt" haben sich für die Jungen im Laufe der Jahre verändert. Nicht nur Eltern und andere Bezugspersonen wirken auf sie ein, sondern alles, was sie umgibt. Die Gesellschaft verändert sich beständig. Zunehmend sitzen die heranwachsenden Jungen zwischen den Stühlen. Traditionelle Männerbilder scheinen überholt. Der Mann von heute muss sich ebenfalls Anforderungen stellen, die sein erlerntes Bild von Männlichkeit entweder in Frage stellen oder günstigenfalls nur ergänzen. Trotzdem soll er "Mann" bleiben im traditionellen Sinn: durchsetzungsstark, karriereorientiert, erfolgreich. Innerhalb ihrer Geschlechtsentwicklung befinden sich die Jungen in einem Orientierungsprozess. Dazu dienen ihnen sowohl die Personen und Modelle ihrer unmittelbaren Umgebung als auch die zahlreichen Einflüsse von Gesellschaft, Medien und weiterem persönlichen Umfeld. Wie genau sich der Kindergarten und die pädagogischen Fachkräfte auf die Geschlechtsentwicklung der Jungen auswirken, wird in *Punkt 3 Der Kindergarten als Sozialisationsinstanz* dargestellt.

Zunächst aber sollen einführend verschiedene Theorien zur Sozialisation und ihrem Anteil an der Ausbildung geschlechtsspezifischen Verhaltens erläutert werden.

2.4.1 Bekräftigungstheorie

Dass Lernen durch Bekräftigung wie Lob oder Tadel vonstatten geht, wie Watson (1924) oder Skinner (1973) zur Konditionierung darlegten, diente der Bekräftigungstheorie auch als Erklärung für geschlechtsspezifisches Verhalten. Eltern verhalten sich ihren Kindern, je nachdem, ob es ein Junge oder ein Mädchen ist, unterschiedlich. Sie verstärken durch ihr Verhalten männliche und weibliche Verhaltensweisen. Diese Bekräftigung geschlechtsangemessenen Verhaltens setzt sich in Kindertagesstätte und Schule fort.

2.4.2 Modelltheorie/ Nachahmungstheorie

Vertreter der Modelltheorie, wie Bandura (1971) und nachfolgende, stellen das Lernen von geschlechtsangemessenem Verhalten durch *Lernen am Modell* in den Vordergrund. Demnach erwerben Jungen (und Mädchen) ihr geschlechtstypisches Verhalten dadurch, dass sie gleichgeschlechtliche Modelle beobachten und nachahmen. Insbesondere, wenn das beobachtete Modellverhalten erfolgreich ist und auf Anerkennung stößt, wird es nachgeahmt. Besonders typische Männer mit geschlechtsstereotypen Merkmalen wie breiter Gang, männliche Kleidung oder hohe Position erwecken bei den Jungen den größten Eindruck.

Auch die *Nachahmungstheorie* geht von einer aktiven Gestaltung der eigenen Geschlechtsrolle durch das Kind aus. Durch Beobachtung und Nachahmung vorgefundener Verhaltensmuster verinnerlichen die Jungen Vorstellungen und Meinungen zu Mann-Sein und Männlichkeit. Sie grenzen sich durch das Definieren des Männlichen als "nicht weiblich" von diesen ab. Gegen die Alleingültigkeit dieser Theorie spricht, dass Kindheit klassischerweise häufiger und länger von weiblichen Bezugspersonen begleitet wird und die Jungen trotzdem keine überwiegend weiblichen Verhaltensweisen übernehmen (vgl. Kasten 2008, S. 51).

2.4.3 Identifikationstheorie

Die Identifikationstheorie legt ihren Fokus auf die primären Bindungs- und Bezugspersonen des Kindes. Die sich entwickelnde "intensive gefühlsmäßige Beziehung und Bindung" (ebda., S.52) mit der wichtigsten Bindungsperson ist für das Kind die Basis, sich mit ihr zu identifizieren, weil es sich ihr ähnlich fühlt (vgl. ebda.). Ganz schlüssig ist diese Theorie nicht, entwickeln doch die Kinder, egal, ob Junge oder Mädchen, meist zunächst zu ihrer Mutter die intensivste Bindung. Andererseits wird argumentiert, dass eben Jungen aufgrund dieser Tatsache größere Probleme beim Aufbau einer tragenden Geschlechtsrolle haben als Mädchen. Jungen

müssen sich für die Identifikation mit dem Vater zunächst von der Mutter lösen. Das erscheint nicht sinnvoll für die Entwicklung der Jungen. Auch ist nicht zu verzeichnen, dass in gleichgeschlechtlichen Eltern-Kind-Paaren bessere Identifikationen entwickeln. Eine zentrale Bedeutung der Identifikation mit der primären Bezugsperson ist für die Ausbildung geschlechtsspezifischen Verhaltens eher zweifelhaft.

2.4.4 Kognitive Theorie

Laut Kohlberg (1966) geht die Geschlechtsrollenübernahme primär vom Kind aus, "indem es sich aktiv mit der wahrgenommenen Geschlechtlichkeit seiner Mitwelt auseinandersetzt" (Bischof-Köhler 2008, S. 21). Er knüpft damit an grundlegende Annahmen Jean Piagets an, der davon ausgeht, dass sich der Mensch gesetzmäßig und von innen heraus stufenweise entwickelt (1975). Mit seiner "kognitiven Theorie" formulierte Kohlberg einen Entwicklungsverlauf, in dem die einzelnen Entwicklungsstufen einander folgen und aufeinander aufbauen:

1. Benennung des Geschlechts
2. Erwerb von Stereotypenwissen
3. Präferenz des eigenen Geschlechts und geschlechtstypischer Aktivitäten

Die auf diese Theorie folgenden zahlreichen Untersuchungen und Studien konnten die Stufenfolge nicht ganz bestätigen. Geschlechtstypische Aktivitäten und Präferenzen traten bereits *vor* der Fähigkeit der Kinder, das eigene Geschlecht zu benennen, auf (vgl. Bischof-Köhler 2008, S. 21). Kohlberg ging davon aus, dass die Jungen nach der Erkenntnis des eigenen Geschlechts alles tun, um der Geschlechtsrolle *Mann* zu entsprechen und Vorbildern nacheifern. Die dabei aufgefundenen Geschlechtsstereotypen ermöglichen es den Jungen, sich dem eigenen Geschlecht ähnlich und somit zugehörig zu fühlen (vgl. Blank-Mathieu 2006, S. 2). Auch wenn die einzelnen Stufen nicht so aufeinander folgen, wie Kohlberg es formuliert hat, bleibt dennoch festzustellen, dass er mit der Einordnung

des Kindes als aktiven Gestalter der eigenen Geschlechtsidentität Recht hatte und die Basis gelegt hat für weitere Forschungen.

Dass auch die weitere Sozialisation Einfluss auf die Geschlechtsrollenentwicklung hat, steht außer Zweifel. Fraglich ist nur, wie groß der Einfluss der sie umgebenden Welt für die Jungen tatsächlich ist und auf welche Weise er erfolgt. Dass aber Sozialisation nicht die einzige Ursache für das Auftreten geschlechtsangepassten Verhaltens sein kann, zeigen beispielsweise die Versuche in Kinderläden der 1970er Jahre, die Kinder *geschlechtsneutral* zu erziehen. Diese Versuche führten dazu, dass sich das geschlechtstypische Verhalten der Jungen eklatant verstärkte und zu einer massiven Respression der drei- bis vierjährigen Mädchen führte. Diese Ergebnisse sind kein Einzelfall und zeigten sich ausgerechnet dort, wo Erwachsene die Ausbildung geschlechtstypischen Verhaltens bei den Kinder eher vermeiden wollten. Auf welche Art und Weise haben sich die Kinder denn das geschlechtstypische Verhalten erworben? Man könnte argumentieren, der Kindergarten sei nicht die einzige Sozialisationsinstanz und die Ursachen liegen möglicherweise im Elternhaus begründet. Es hat sich jedoch gezeigt, dass geschlechtstypisches Verhalten bei Kindern trotz ganz unterschiedlicher Sozialisationseinflüsse auftritt. "Auch Kinder von Eltern, die bewusst nicht geschlechtsrollenkonform erziehen wollen, eignen sich die traditionellen Stereotype an" (Schultheiß/ Fuhr 2006, S. 53). Allein das Erfahrungsmodell der eigenen Familie reicht zur Erklärung für die Entstehung geschlechtstypischen Verhaltens nicht aus. Weitere mögliche Erklärungen werden im folgenden behandelt.

2.5 Hintergründe und mögliche Ursachen für geschlechtsspezifisches Verhalten

2.5.1 Erkenntnisse der Hirnforschung

Die Hirnforschung hält zunehmend Einzug in die Geschlechterforschung. Die mittlerweile anerkannten geschlechtsspezifischen Verhaltensunterschiede finden in Aufbau und Funktionsweise der männlichen und weiblichen Gehirne ihre Entsprechung. So konnte festgestellt werden, dass das männliche Gehirn in der Regel etwas größer ist als das weibliche. Auswirkungen auf die Intelligenz konnten hierdurch nicht nachgewiesen werden. Hypothesen, dass die größere körperliche Aktivität von Jungen möglicherweise auf ihr größeres Gehirn zurückzuführen sein, sind bisher ebenfalls nicht belegt. Das weibliche Gehirn unterscheidet sich nicht nur durch seine Größe, sondern auch durch einen anderen Aufbau vom männlichen. Durch eine stärkere Furchung und die damit verbundene Oberflächenvergrößerung scheint es die Volumenunterschiede auszugleichen (vgl. Strüber 2008, S. 37 ff.).

Neue bildgebende Verfahren in der Hirnforschung ermöglichten in den letzten Jahrzehnten neue Einblicke in den Aufbau und die Funktion menschlicher Gehirne und lassen weitere Schlüsse auf Komplexität und Auswirkungen des Gehirnaufbaus und auf das Verhalten von Männern und Frauen zu. Die Verfahren der Positronen-Emissions-Tomografie (PET) und der funktionellen Magnetresonanztomografie (fMRT) können neben Größen- und Volumenmessungen von Gehirnen auch die Visualisierung neurochemischer Prozesse und die Darstellung besonders aktiver Hirnbereiche ermöglichen. Auch die Anteile grauer und weißer Hirnsubstanz können mit diesen Verfahren festgestellt werden. Die graue Substanz ist für die Informationsverarbeitung zuständig, die weiße hingegen für die Informationsweiterleitung. Bei Männern und Frauen finden sich auch hier Unterschiede.

Die Verfahren zeigen weiter, dass einige Zentren bei männlichen Gehirnen für andere Bereiche zuständig sind als bei weiblichen und andersherum. So werden

emotionale Handlungen und soziale Aktionen bei Jungen auf anderen Gebieten des Gehirns ausgelöst als bei Mädchen (vgl. Rabe-Kleberg 2003, S. 84f.). Auch in der Funktionsweise sind feine Divergenzen feststellbar. Man kann "geringfügige Geschlechtsunterschiede in Wahrnehmung, Gedächtnisprozessen, Sprachverarbeitung, Entwicklung des Hirnvorderlappens oder in der allgemeinen Verarbeitungsgeschwindigkeit und -effizienz des Nervensystems aufzeigen" (Eliot 2010, S. 14ff.). Auch Strüber berichtet von bestimmten geschlechtsspezifischen Leistungsunterschieden. So haben Frauen bessere sprachliche Fähigkeiten, während Männer beispielsweise bei visuell-räumlichen Aufgaben im Vorteil sind (Strüber 2008, S. 37).

Der unterschiedliche Aufbau und die Funktionsweise des Gehirns bei Jungen und Mädchen hat auch Auswirkungen auf ihr Sozialverhalten. Diese äußern sich beispielsweise in der Aggressivität von Jungen und Mädchen. Es ist nachgewiesen, dass Jungen schon früh in der Entwicklung körperlich aggressiver sind als Mädchen, was sich bis ins Erwachsenenalter (vgl. Strüber 2008, S. 42) fortsetzt. Vor allem die körperliche Aggression in Form von Wutausbrüchen kommt gehäuft bei Jungen vor. Neurowissenschaftliche Befunde unterstützen "die Annahme, dass Frauen über eine effektivere Impulskontrolle und Emotionsregulation verfügen als Männer. Demnach fällt es ihnen auch leichter, aggressives Verhalten zu regulieren und eher instrumentell einzusetzen, während Männer zu starkerer Impulsivität neigen" (ebda., S. 43). Dies würde bedeuten, dass nicht nur, wie oben beschrieben, die assertive Aggression bei Jungen unter anderem mit der Biologie erklärbar ist, sondern eben auch die vermehrt auftretende reaktive Aggressivität der Wutausbrüche und Frustrationen. Das bedeutet natürlich nicht, dass die Jungen ihren Dispositionen ausgeliefert sind, denn die Dispositionen erhöhen nur die Neigung zu etwas, legen aber kein Verhalten fest. Nach wie vor unterliegen die Kinder vielen verschiedenen Sozialisationseinflüssen und können alles lernen - auch Verhalten.

Es bleibt aber festzustellen, dass also auch die anatomischen Unterschiede von männlichen und weiblichen Gehirnen eine Ursache für das geschlechtsspezifische Verhalten bei Kindern sein können.

2.5.2 Einfluss der Hormone

Die Entwicklung des Kindes wird des weiteren aktiv von der Wirkung seiner Hormone beeinflusst. Von besonderer Bedeutung für die Jungen sind hier die Androgene, die bereits ab der achten Schwangerschaftswoche in den Hoden des männlichen Embryos gebildet werden. Durch die Ausschüttung des Testosteron wird laut Strüber eine "vorgeburtliche Maskulinisierung des Organismus" eingeleitet (2008, S. 43). Die Androgene sind nicht nur an der weiteren Ausbildung der Geschlechtsorgane, sondern auch an der Gestaltung der Hirnstrukturen beteiligt (Pritzel/ Markowitsch 1997). Diesen Vorgang bezeichnet man als "neonatales Imprinting". Er führt bereits vorgeburtlich zu lebenslang wirksamen Einflüssen auf das Verhalten. Entgegen früherer Annahmen ist er jedoch nicht nur an der Gestaltung der das Sexualverhalten betreffenden Gehirnstrukturen beteiligt, sondern beeinflusst auch zahlreiche weitere Gehirnregionen (Strüber 2008, S. 34; Goldstein et al. 2001). Die vielen hirnanatomischen Unterschiede haben also ihre Ursache auch in der frühen Wirkung der Hormone.

Laut Strüber besteht der Einfluss auf Gehirn und Verhalten von Jungen in einer *Gen-Umwelt-Interaktion* (vgl. 2008, S. 44f.). Das Zusammenspiel von Genen, von ihnen ausgelösten Hormonen, individuellen Erfahrungen und geschlechtstypischer Sozialisation bringt dann die Geschlechtsunterschiede im Verhalten und sogar in der Hirnstruktur hervor (vgl. ebda., S. 45).

2.5.3 Evolutionärer Hintergrund

Die Entwicklung der Menschen nahm vor 400 Millionen Jahren ihren Anfang, als unsere Vorfahren begannen, das Wasser als Lebensraum zu verlassen und fortan an Land zu leben. Die bisherige Weise der Nachwuchsproduktion außerhalb der Elternkörper musste zu einer anderen Möglichkeit der Arterhaltung umgestaltet werden. Weil die Eizellen der Weibchen größer und unbeweglicher als die Samen der

Männchen waren, hat sich herausgebildet, dass die Weibchen den Samen der Männchen in ihrem Körper aufnahmen. Mit der inneren Befruchtung war das Austragen des neuen Lebens im Leibesinneren der Weibchen verbunden. Nach der Geburt sorgte das Weibchen durch Zuwendung, Schutz und Nahrung für das sichere Heranwachsen des Nachwuchses. Den Männchen fiel die Aufgabe zu, die Weibchen zu befruchten und so Nachkommen zu schaffen. Weil aber fortpflanzungsbereite Weibchen aufgrund von Schwangerschaft und Nachwuchsversorgung nicht unbegrenzt zur Verfügung standen, wurde es notwendig, dass die Männchen untereinander um die Weibchen konkurrierten. Machtkämpfe und damit einhergehende Rangordnungen waren evolutionsbiologisch von immenser Bedeutung und sind weiterhin charakteristisch für das männliche Geschlecht im Tierreich (vgl. Bischof-Köhler 2008, S. 23 ff.).

Durch den langen evolutionären Entwicklungsweg entstanden bestimmte Handlungsstrategien, die sogenannten *Dispositionen*. Diese Dispositionen sind bis heute in jedem Organismus erhalten. Wenngleich sie überschrieben und abgewandelt werden können, beeinflussen sie geschlechterspezifische Verhaltensweisen bis heute. Dabei bedeutet *beeinflussen* keinesfalls, dass wir ihnen unveränderbar ausgesetzt sind. Die Dispositionen wirken sich lediglich dahingehend aus, dass bestimmte Verhaltensweisen "aufgrund angeborener Neigungen leichter gelernt werden können und einen höheren Befriedigungsgrad haben" (ebda., S. 22 f.). So erlauben geschlechtstypische Dispositionen also auch eine Verhaltensänderung durch Erziehung, nur darf dabei der Anteil der Veranlagung nicht außer acht gelassen werden. Eine Umkehr eines Verhaltens ins Gegenteil ist nicht immer möglich.

Ein besonders auffallender Unterschied zwischen den Geschlechtern hat sich im Laufe der Evolution in der Verhaltensdisposition des männlichen Rivalisierens herausgebildet. Diese Disposition beruht, wie bereits oben erwähnt, auf dem ungleich höheren Niveau männlicher Aggressivität. Das Rivalisieren der Männchen erfordert ein komplexes Muster. Neben der erhöhten Aggressivität erfordert es körperliche Kraft und Ausdauer. Die Aggressivität wird, damit sie Kräfte spart und nicht zu ernsthaften Verletzungen oder dauerhaften Auseinandersetzungen führt, durch

Drohen und Imponieren ritualisiert. So soll der Gegner eingeschüchtert werden. Die Ausbildung von Rangordnungen dient dem gleichen Zweck. Innerhalb der Gruppe nimmt jedes Männchen einen bestimmten Platz ein, wobei dem ranghöchsten Männchen ohne Widerspruch auch die meisten Rechte eingeräumt werden. Damit einher geht zumeist auch eine Überschätzung des eigenen Ranges. Hinzu kommt eine spezielle *Wettkampfmotivation*, in deren Folge sich die Männchen bei Misserfolgen weniger entmutigen lassen und ihr Glück bei den Weibchen oder im Kampf mit dem Gegner erneut versuchen. Diese "Toleranz gegenüber Misserfolg" (ebda., S. 25) stellt eine weitere wichtige Disposition männlichen Verhaltens dar.

Weil bei den Weibchen keine Notwendigkeit bestand, um männliche Partner zu konkurrieren, sind bei ihnen die spezifische Wettkampfmotivation und alle anderen mit dem Konkurrenzmuster zusammenhängenden Dispositionen nicht entstanden und nicht zu finden (Bischof-Köhler 2008, S. 25).

3 Der Kindergarten als Sozialisationsinstanz

3.1 Die Institution Kindergarten

3.1.1 Der Bildungs- und Förderungsauftrag

Bezüglich der institutionellen Betreuung wird nach wie vor zu den Einflüssen auf die Entwicklung und das Verhalten von Kindern geforscht.

Der Kindergarten ist eine ganz besondere Sozialisationsinstanz. Nur hier begegnen die Jungen so vielen verschiedenen Kindern der verschiedenen Geschlechter und müssen sich in unzähligen Situationen täglich mit ihnen auseinandersetzen. Gemäß dem Kindertagesförderungsgesetz Mecklenburg-

Vorpommern (nachfolgend KiföG M-V genannt) tragen Kindertageseinrichtungen zur Verwirklichung des Rechts eines Kindes auf *"individuelle Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit"* (KiföG 2013, Präambel) bei. Es stehen nicht mehr nur die bloße Betreuung oder reine Faktenwissenvermittlung im Vordergrund, sondern jetzt liegt der Fokus auf dem lebenslangen Entwicklungsprozess eines jeden Kindes, der bereits im Kindergarten professionell begleitet werden soll (vgl. Bildungskonzeption M-V 2011, Bildungs- und Erziehungsbereiche, S. 1). Im KiföG findet sich dies wie folgt wieder:

"Die Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege erfüllt einen eigenständigen alters- und entwicklungsspezifischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag. [...] Dieser eigenständige Auftrag zielt darauf ab, die Kinder im Rahmen einer auf die Förderung ihrer Persönlichkeit orientierten Gesamtkonzeption alters- und entwicklungsgerecht sowie entsprechend der grundgesetzlich verankerten Werteordnung zu bilden, zu erziehen und sie hierdurch bei der Bewältigung von aktuellen und zukünftigen Lebensanforderungen zu unterstützen. [...]" (KiföG 2013, Präambel).

Natürlich regeln weitere, übergeordnete Gesetze das Wohl des Kindes ebenso. Sie sind Grundlage gewesen für die Ausarbeitung der zitierten Gesetze.

Der Kindergarten ist längst zu einer bedeutungsvollen Bildungs- und Förderungseinrichtung für die Kinder geworden. Das pädagogische Fachpersonal hat sich bei der individuellen Förderung aller Kinder an deren Bedürfnissen, ihrem Entwicklungsstand und den Entwicklungsmöglichkeiten sowie an den Bedürfnissen ihrer Familien zu orientieren (vgl. ebda., § 1). Das heißt auch, dass der Kindergarten als solches so gestaltet und betrieben ist, dass dem entsprochen werden kann.

3.1.2 Die Räume

Die Räume eines Kindergartens sind der tägliche Aufenthaltsort der Kinder für mehrere Stunden. Zu diesen Räumen gehört auch der Hof. Hier können die Kinder agieren und interagieren, sich bilden, "be-greifen", sich entwickeln. Hier werden sie

von den pädagogischen Fachkräften begleitet, gefördert und herausgefordert. Sie treffen auf andere Kinder, setzen sich mit ihnen auseinander, schließen Freundschaften und Spielgemeinschaften und lernen bei all dem nicht nur die Welt, sondern auch immer wieder sich selbst kennen.

Das Aufwachsen von Jungen ist, wie schon beschrieben, oft mit Wettkampf- und Rivalitätsverhalten verbunden. Diese genetischen Verhaltensdispositionen sind Bestandteil geschlechtstypischer Verhaltensweisen von Jungen. Das daraus hervorgehende Sich-Messen, Imponieren und Drohen wird unter anderem hervorgerufen durch einen erhöhten Aggressionsspiegel. Die Jungen legen so eine größere körperliche Aktivität als Mädchen an den Tag, wollen sich bewegen, rennen, kämpfen und in einer Gruppe agieren.

Aufgrund dieser genannten Tatsachen ergibt sich, dass Jungen zur Förderung ihrer Persönlichkeit und für ihr Wohlbefinden viel mehr Raum und größere Räume als Mädchen und als oftmals im Kindergarten vorhanden sind, brauchen (vgl. Blank-Mathieu 2008, S. 81). Ist dies nicht der Fall, geht in den zu kleinen Räumen oder bei mangelnder Bewegungsmöglichkeit die zum Teil an den Tag gelegte Rücksichtslosigkeit der Jungen nicht nur auf ihre eigenen Kosten, sondern auch auf die der anderen Kinder. Die Qualität der gesamten (Spiel-)Situation leidet und erschwert das pädagogische Handeln.

Insofern muss im Kindergarten dem Grundbedürfnis der Jungen nach Platz und körperlicher Bewegung im Sinne der in Punkt 3.1.1 aufgeführten Gesetze entsprochen werden.

3.1.3 Spielzeug und Zeug zum Spielen

In den Räumen des Kindergartens finden sich die verschiedensten Spielsachen und Spielmöglichkeiten. Im besten Fall regen sie die Eigenbildung des Kindes an und fordern es heraus. Da Spiel niemals ohne Lernen vonstatten geht, ja vielmehr "eine elementare Form des Lernens" (Bildungskonzeption M-V, Leitgedanken, S. 3) selbst

ist, kommt ihm eine zentrale Bedeutung zu. Im Spiel macht sich das Kind mit seiner sozialen und materiellen Umwelt vertraut, begreift sie und wirkt auf sie ein (vgl. ebda.). Innere Modelle des Kindes, seine Vorstellungen von Welt, seine Vorerfahrungen werden mit dem Spiel ausgedrückt, formuliert und weiterentwickelt.

Im Kindergarten beschäftigen sich Jungen wie erwähnt, oft raumgreifend. An Spielsachen interessieren sie häufig vor allem Konstruktionsspielzeug wie Bausteine, Lego oder herausfordernde Steckbaukästen. Auch das Auseinanderbauen und Erforschen von Gegenständen wie alten Computern oder Uhren fordert sie heraus. Physikalische Zusammenhänge erforschen sie sie ebenso gern. Nicht selten sind sie mit viel mehr Eifer, Ausdauer und Konzentration dabei, als es dies bei Bastel- oder Malangeboten der Fall ist. Handwerkliche Tätigkeiten oder "wichtige" Arbeiten des Alltags finden ebenso ihr reges Interesse. Dabei arbeiten Jungen gern zusammen und teilen sich ihre einzelnen Handlungsfelder untereinander auf: 'Ich mache dieses hier, du bist für jenes zuständig'.

Sie vertiefen sich oft so in ihr Tun, dass ihnen Aufhören zu einer bestimmten Zeit schwerfällt - noch dazu, wenn ihre Arbeit noch nicht "fertig" ist (vgl. Blank-Mathieu 2008, S. 85). Sich in eine Tätigkeit, in ein Spiel so sehr hineinzubegeben, hat bei Jungen häufig die Ursache darin, dass sie ein Ziel erreichen wollen. Das Ergebnis zählt. Eine selbst gebaute Auto-Reparier-Werkstatt oder Rakete herzustellen, fordert sie heraus und befriedigt deshalb im Ergebnis auch. Hier mag auch wieder das Wettkampfverhalten der Jungen als Motivation zugrunde liegen: wetteifern, sich Ziele suchen, den Weg dahin erkämpfen - dies alles entspricht dem geschlechtstypischen Grundbedürfnis der Jungen nach Sich-Messen und Imponieren.

Indem sich Jungen nicht von ihren Aktivitäten ablenken lassen und sie oftmals so lange und intensiv mit einem Material arbeiten, bis sie es perfekt beherrschen, entwickeln sie sich nicht selten zu Spezialisten (vgl. ebda., S. 81). Dieses Spezialistentum kann sich bis ins Erwachsenenalter fortsetzen; nicht selten findet man daher unter Männern so viele "Fachspezialisten".

Was auch häufig im Spiel der Jungen zu beobachten ist, ist die Bevorzugung von "gefährlichen" und aggressiv anmutenden Spielsachen, wie Rennautos, brachial

aussehende Dinofiguren oder Waffen. Nicht selten werden Spielzeuge jeglicher Art zu Waffen und Kampfgeräten umfunktioniert. Auch die Möbel werden hierzu gern zweckentfremdet. In diesen Kampfspielen mit Gewinnern und Verlierern, mit Stärkeren und Schwächeren geht es um ein Kräfteressen und Sich-Erleben. In dieser Art des Spielens wird der Kampf ritualisiert und seiner Brachialität beraubt. Stellvertretend stehen Tiere, Autos, Gegenstände für das Kind und bieten ihm so die Gelegenheit, sich gefährlichen Impulsen auf ungefährliche Weise zu nähern (vgl. Wolters 2008, S. 269). Selbstgefühl und Selbstwirksamkeit werden so erfahrbar und vertieft.

Oft ist das Spielzeug im Kindergarten jedoch viel zu strukturiert. Es fehlt an Zeug zum Spielen, zum Konstruieren, Bauen und Entwerfen. Auch dazu braucht es Platz und die Möglichkeit, nach Unterbrechungen weitermachen zu können, um sein Ergebnis zu erreichen. Werkbänke und echtes, sinnvolles Werkzeug, Platz am Boden und an den Wänden zum Malen, zum Schaffen aus Ton und verschiedensten Materialien und die Freiheit, dies alles kreativ zu nutzen, gehört ebenso dazu. Das vorgefertigte Spielzeug stellt oftmals keine ausreichende Herausforderung dar und wird schnell langweilig. Gerade das zeigen die Jungen mit aufkommendem Toben besonders gut an.

3.1.4 Die Peergroup

Einen nicht unerheblichen Einfluss auf das Verhalten von Jungen im Kindergarten hat die Gruppe der gleichaltrigen Jungs. Da Lernen (und somit Spielen) ein sozialer Prozess ist (vgl. Bildungskonzeption M-V, Leitgedanken, S. 3), sind die anderen Kinder des Kindergartens aktiv an der Entwicklung der Jungen beteiligt. Sie interagieren ko-konstruktiv miteinander und gewinnen so neue Erkenntnisse über sich und die Welt. Durch die erläuterte Gruppenbildung unter Jungen kommt diesem Gedanken eine besondere Bedeutung zu.

Jungen ist zumeist sehr an der Gruppe der großen Jungs gelegen. Oftmals ist

dies bereits beim Eintritt in den Kindergarten der Fall. Auch, wenn sie noch nicht mitspielen dürfen, zeigen sich jüngere Jungen oft beeindruckt von den größeren, beobachten diese und suchen ihre Nähe (vgl. Blank-Mathieu 2008, S. 82). Solange die Jungen noch zu klein sind, spielen sie für sich, meist zu zweit oder zu dritt. Auch mit Mädchen wird noch gespielt, wenn auch seltener. "Offensichtlich ist der Spielstil der Geschlechtsgenossen attraktiver als der des Gegengeschlechts" (Bischof-Köhler 2008, S. 19). Wie in *Punkt 2.3.3* bereits dargelegt, findet ab dem dritten Lebensjahr eine spontane Segregation der Geschlechter statt (vgl. Bischof-Köhler 2008, S. 19). Gemischtgeschlechtliche Aktionen bedürfen nun oftmals der Initiierung durch die pädagogische Fachkraft und müssen von ihr auch aufrecht erhalten werden (Maccoby 2000). Die soziale Interaktion der Jungen erfordert und fördert konstruktive Prozesse, die u.a. aus Vorbild- und Nachahmungslernen besteht und sowohl zu einer Verstärkung des "männlichen" Verhaltens als auch zu einer Erweiterung des bisherigen Verhaltensspektrums führen kann. Hierzu brauchen Jungen weitere und vielfältige Identifikationsmodelle, die es ihnen möglich machen, eben selbst auch vielgestaltige Handlungsweisen zu entwickeln. Eng verknüpft hiermit ist die Geschlechtsidentitätsentwicklung. Blank-Mathieu schreibt hierzu:

"Für Jungen ist das Vorhandensein von Männern (auch zeitweise) für die Übernahme einer männlichen Geschlechtsrolle wichtig, da sie sich sonst ausschließlich in der Peergroup sozialisieren müssen und auf deren 'Männlichkeitsmodelle', die häufig aus den Medien abgeleitet werden, angewiesen sind" (2008, S. 87).

Auf die Geschlechtsidentitätsentwicklung bei Jungen wird im folgenden in *Punkt 3.2.2* noch näher eingegangen.

3.2 Die pädagogischen Fachkräfte

3.2.1 Frauen und Männer in der Kita

Als verbindende Konstellation von ErzieherInnen und ihrem Arbeitsfeld wirkt auch die Kindertageseinrichtung als Sozialisationsinstanz auf die Entwicklung der Jungen ein. Zunächst stellt sich die Frage, was die Fachkräfte im Kindergarten auszeichnet und in welcher Stellung sie sich befinden.

Aktuell arbeiten immernoch wesentlich mehr Frauen in Kitas als Männer. Was das für sie selbst und auch für die Kinder bedeutet, soll an späterer Stelle erläutert werden. Zunächst einmal soll es um die verbindenden Fakten gehen, die diesen Job ausmachen. Es lässt sich sagen, dass sich nicht nur die Jungen und deren Familien, sondern genauso der Beruf der pädagogischen Fachkraft im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit, von geschichtlich Gewachsenem und neuesten Anforderungen befinden.

Der oben beschriebene und gesetzlich verankerte Bildungs- und Förderungsauftrag der institutionellen Betreuungseinrichtungen bringt hohe Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte mit sich. Weil Lernen als sozialer Prozess verstanden werden kann, kommt der *Qualität* von Interaktionssituationen eine besondere Bedeutung zu. Die Verantwortung für die Qualität hat immer die pädagogische Fachkraft. Sie kann dem Kind wohlwollende Bestätigung seines Tuns geben. Sie kann es durch ihre uneingeschränkte Aufmerksamkeit, Wertschätzung und Annehmen seiner Ideen und Vorstellungen von sich selbst und von der Welt stärken und in seiner Entwicklung und seinen Lernprozessen unterstützen (vgl. Musiol 2010, S. 10). Diese Resonanz durch die ErzieherInnen ist von elementarer Bedeutung für die Jungen. Die Begeisterung der Erwachsenen am Lernen, an ihrem eigenen Tun und an dem der Kinder stellt hierfür eine wichtige Emotion dar (ebda.). Sie sind für die Kinder von Wichtigkeit, weil sie als Personen mit Machtposition als Orientierungsfiguren fungieren. Die Fachkräfte sollen die Kinder gem. KiföG M-V (2013, Präambel) in ihrer Persönlichkeit so begleiten und fördern, dass diese die

aktuellen und zukünftigen Lebensanforderungen bewältigen können (s. auch Pkt. 3.1.1).

Fraglich ist jedoch, inwieweit dies den ErzieherInnen bezüglich der Jungen gelingen kann. Die pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten sind nach wie vor überwiegend weiblich. Im Jahre 2005 arbeiten hier lediglich 3,84 Prozent Männer (Rohrmann 2005). Die vorangegangenen Ausführungen in dieser Arbeit haben dargelegt, dass sich Jungenverhalten von dem der Mädchen in bestimmten Punkten unterscheidet. Die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede hat in vielen Gesetzen und Richtlinien für pädagogisches Handeln aber noch keinen oder nicht ausreichend Einzug gefunden. Dass das Agieren der Kinder auch immer etwas mit ihrem Geschlecht zu tun hat und es eben *als Junge* oder *als Mädchen* handelt, ist demzufolge viel zu selten Gegenstand pädagogischer Arbeit. Hier müssten Rahmenbedingungen seitens der Politik verändert und intensive Reflexion der eigenen Sozialisations- und Geschlechtsbiografie zur täglichen Aufgabe werden.

Ohne Zweifel hängt die Art des Umgangs mit Kindern sowohl mit deren Geschlecht ('Spreche ich mit einem Mädchen oder einem Jungen?') als auch mit dem eigenen ('Spreche ich als Mann oder als Frau?') zusammen. Frauen waren früher mal Mädchen und haben einen solchermäßen geprägten "weiblichen" Biografieweg hinter sich und eben auch in sich. Dieser wirkt sich bis hinein in ihr heutiges Handeln aus.

Der Beruf des/der Erzieher/In nimmt in der heutigen Gesellschaft immernoch eine besondere Stellung ein. Egal, ob Mann oder Frau als pädagogische Fachkraft arbeiten, immer treten ihnen eine nicht besonders hoch geschätzte Einordnung ihres Berufes als "natürliche Frauenarbeit" und "kein richtiger Beruf" entgegen. Zu erkennen ist die Anerkennung eines Berufes auch immer an deren Bezahlung. Nach wie vor erhalten pädagogische Fachkräfte in etwa so viel Geld wie Pflegekräfte und nicht etwa wie andere, für die Bildung unserer Kinder zuständige Berufsgruppen wie etwa die Lehrer. Die Ausbildung zum/ zur Staatlich anerkannten Erzieher/ Erzieherin ist eine schulische Ausbildung. Schon hier gibt es keinerlei Vergütung, sondern sie muss im Gegenteil von den Auszubildenden selbst mit einem Schulgeld bezahlt werden. Nur ein geringer Anteil der pädagogischen Fachkräfte findet seinen Weg in

den Beruf über ein Hochschulstudium. Auch dann stehen ihnen nicht per se mehr Gehalt oder höhere Positionen zur Verfügung. Auch Weiterqualifizierungen und beruflicher Aufstieg sind nach wie vor noch Randerscheinungen in diesem Beruf. Das alles ist für Männer scheinbar noch weniger attraktiv als für Frauen.

Da Bildung nach allgemeiner Meinung meist erst in der Schule beginnt, ist sicherlich auch der "neue" Bildungsbegriff der frühkindlichen Bildung in der Gesellschaft noch viel zu wenig verbreitet. Hier liegt die Verantwortung ganz klar in der Politik, wichtige Rahmenbedingungen für einen veränderten Blick zu schaffen. Sie kann die Stellschrauben so ansetzen, dass den Erkenntnissen zu Bildung und deren Bedeutung auch und gerade im frühkindlichen Bereich endlich auch praktisch entsprochen wird. Viele weitere Punkte kommen noch hinzu. Insofern lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Stellung der pädagogischen Fachkräfte keine leichte und von zahlreichen Herausforderungen gekennzeichnet ist. Dieser Widerstreit begleitet immer auch das pädagogische Handeln der Fachkräfte und muss und wird in ihrer Reflexion der eigenen Arbeit stets ein wichtiger Punkt sein. Wie diese Stellung der Erzieher/Innen nun auf die Jungen einwirkt, soll im nächsten Abschnitt anhand der Geschlechtsidentitätsentwicklung erläutert werden.

3.2.2 Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte bei der Geschlechtsidentitätsentwicklung der Jungen

Zu einer professionellen Begleitung der Kinder, die sich im Sinne des KiföG (vgl. 2013, § 1) an deren Bedürfnissen, ihrem Entwicklungsstand und ihren Entwicklungsmöglichkeiten orientiert, gehört auch die Begleitung der Geschlechtsentwicklung der Jungen, die durch die Geschlechtsidentitätsfindung gekennzeichnet ist. Die Geschlechtsidentität stellt die Grundlage für weitere identitätsstiftende Aspekte in der Entwicklung dar (vgl. Blank-Mathieu 2008, S. 80) und findet ihren Ausdruck u.a. in den beschriebenen Verhaltensweisen von Jungen. Der Kindergarten hat hier eine zentrale Bedeutung.

Laut Blank-Mathieu findet in der Kindergartenzeit bei den Jungen eine Neu-Definition ihrer bisherigen, mentalen, Bilder von Mann und Frau statt (vgl. ebda.). Das liegt unter anderem daran, dass sich das Bewusstsein, wer man selbst in Abgrenzung zu anderen Personen ist, in *sozialen Interaktionen* entwickelt. Im Kindergarten kommt dabei neben der Peergroup den pädagogischen Fachkräften eine besondere Bedeutung zu. Welche Rolle dabei die ErzieherInnen genau spielen, soll im Folgenden betrachtet werden.

Bis zum Eintritt in den Kindergarten haben die Jungen schon einige Schritte ihrer Geschlechtsidentitätsentwicklung hinter sich gebracht. Bereits die dreijährigen Jungen haben gelernt und erfahren, dass sie männlich und nicht weiblich sind. Nach Mertens wird dies *Kerngeschlechtlichkeit* genannt (1994). Obwohl das Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit und Akzeptanz zunächst stärker ist als das Bedürfnis zu Kontakten zur eigenen Geschlechtsgruppe, nehmen die sich bereits im Säuglingsalter abzeichnenden Abgrenzungstendenzen zu Frauen und Mädchen permanent zu, je älter die Jungen werden. Dies nach den Erkenntnissen von Hirnforschung und Entwicklungspsychologie ein natürlicher Prozess, der verschiedene Ursachen, wie etwa das Vorhandensein bestimmter Dispositionen oder die Einwirkung von Hormonen u.v.m. hat.

3.2.2.1 Lernen von den Männern

Wie dargelegt, verläuft dabei die Geschlechtsrollenübernahme nicht exakt in den Stufen, die Kohlberg 1966 postuliert hat. Zum Beispiel findet das beschriebene Bevorzugen gleichgeschlechtlicher Erwachsener und gleichgeschlechtlicher Spielpartner sowie geschlechtstypischen Spielzeuges schon im Säuglingsalter statt; die Benennung des eigenen Geschlechts folgt jedoch zumeist erst danach (vgl. Bischof-Köhler 2008, S. 21). Die geschlechtshomogenen Gruppen, die die Jungen im Alter von drei Jahren bald recht bald bilden, dienen laut Blank-Mathieu dem „männlichen Austausch“ und „männlicher Interaktion“ dienen. Sie argumentiert, dass

für diesen Prozess das Vorhandensein eines Mannes unerlässlich ist (vgl. 2002, S. 26), weil Frauen als Identifikationsmodell nicht in Frage kommen. Dabei geht sie von den verschiedenen Theorien von Nachahmung, Modelllernen und Identifikation aus. Durch Beobachtung und Nachahmung von Verhaltensmustern und späterer Verinnerlichung der ihnen zugrunde liegenden Vorstellungen und Meinungen lernen die Jungen und entwickeln sich weiter. Der herrschende Geschlechterdualismus offeriert jedoch nach wie vor nur zwei Möglichkeiten zur Kategorisierung, die einander noch dazu ausschließen. Da weibliches Verhalten in der Gesellschaft immer noch häufig stereotypisiert und abgewertet wird, erscheint es nicht nachahmenswert. Vor diesem Hintergrund stellt die Modellfunktion Erwachsener einen Teufelskreis dar. Traditionelle Geschlechtsrollenstereotype werden auf diese Art immer weitergegeben (vgl. Fried 2004).

Aus Forschungen ist bekannt, dass Männer und Väter in der Kindergartenzeit entscheidend zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes der Kinder beitragen. Sie fordern insbesondere Jungs in besonderem Maße zu Aktivität und Leistung heraus und lassen sie so ihre Kräfte und ihre Selbstwirksamkeit erleben. Wichtig für Jungen ist, dass sie während des Prozesses der Geschlechtsidentifikationsfindung ausreichend häufig und vielgestaltig das erleben und erproben, was als „männlich“ gilt. Das bedeutet keinesfalls ein Ausschluss „weiblicher“ Anteile, sondern vielmehr eine Grundsteinlegung, von deren sicherem Fundament aus die Persönlichkeit weiter ausgebaut werden kann. Je vielfältiger also die zur Verfügung stehenden männlichen Identifikationsmodelle sind, desto breitgefächerter können sich Jungen entwickeln.

3.2.2.2 Das Fehlen männlicher Modelle

Durch die Unterrepräsentation von Männern fehlt den Kindern eine aktive Auseinandersetzung mit realer, vielfältiger und begreifbarer Männlichkeit. Weil Kinder über diese Identifikationsmodelle auch die eigene Geschlechtlichkeit konstruieren, fehlen den Jungs erhebliche Anteile der männlichen Gefühlswelt. Gibt

es nun keine männlichen Vorbilder, schaffen sich Jungen im Kindergarten oft Ersatzleitbilder. Ihr männliches Bewusstsein entsteht dann in Ermangelung „echter“ Männer immer mehr aus einer Identifikation mit unrealistischen Männerbildern. Diese finden sie in Büchern, Medien oder in der näheren Umgebung, wie etwa den großen Nachbarjungen von nebenan. Die Rollenklischees, die sie in den Medien vorfinden, sind auch heute noch oftmals stereotyp und an erhöhten Männlichkeitsidealen orientiert. Die beschriebenen Geschlechtsunterschiede werden also bereits in der Kindheit während der Geschlechtsentwicklung durch die Einwirkung der Gesellschaft verstärkt. Geschlechtsstereotypen werden so aufrechterhalten und immer weiter gegeben. Bei den Jungen kann dies zu Schwierigkeiten beim Erwerb ihrer Geschlechtsidentität führen. Das hat dann auch Folgen für weitere identitätsstiftende Aspekte ihrer Entwicklung.

Nur wenn Jungen erleben, dass männliche Pädagogen und Väter über ein Verhaltensspektrum verfügen, dass über die Geschlechtsstereotypen hinausgeht, können sie diese Stereotypen in Frage stellen.

Die erlernten Erkenntnisse zum eigenen Geschlecht stehen immer auch in Zusammenhang mit dem anderen Geschlecht. Das Fehlen männlicher Identifikationsfiguren in der unmittelbaren Nähe der Jungen führt dazu, dass sie, um sich als männlich zu definieren, gezwungen sind, sich von den Frauen abzugrenzen. Das bedeutet, dass *männlich sein* gleichzeitig heißt, *nicht weiblich* zu sein (vgl. Tyrell 1983, S. 465). Nur in dieser Abgrenzung begreift der kleine Junge sein eigenes Geschlecht.

3.2.2.3 Überrepräsentation weiblicher pädagogischer Fachkräfte

Nun ist der Kindergarten nach wie vor ein Ort, der eindeutig weiblich geprägt ist. Dadurch, dass immernoch über 90 Prozent der pädagogischen Fachkräfte Frauen sind, sind auch die Ausgestaltung und Ausstattung der Räume, das Management und auch die Beziehungsgestaltung von ihren geschlechtsspezifischen Vorstellungen

beeinflusst. Diese weibliche Dominanz wirkt ohne Zweifel auch auf die Jungen ein.

Die Geschlechtsidentifikationsfindung der Jungen findet zwar auch durch Beobachten und Nachahmen statt, das bedeutet aber nicht, dass dies nur still und im Hintergrund passiert. Vor allem auch im aktiven Erleben und Agieren mit den Erwachsenen entwickeln sich Geschlechtsrolle und Identität. Die zahlreichen täglichen Interaktionen von Kindern und Erwachsenen bilden Konstruktionsprozesse, die nebenbei auch der aktiven "Herstellung" von Geschlecht dienen.

3.2.2.4 Wie verhalten sich die Pädagoginnen?

Indem die pädagogischen Fachkräfte die Themen der Kinder aufgreifen und beantworten, ihnen durchaus auch neue oder fremde Themen zumuten, kann ein wechselseitiger Prozess des Lernens stattfinden. Dabei sind die täglichen Interaktionen interessanterweise von unterschiedlichen Verhaltensangeboten der Jungen und Mädchen und ihre unterschiedliche Reaktion auf dasselbe Erziehverhalten gekennzeichnet. Sie haben also selbst aktiv Einfluss auf das Agieren der pädagogischen Fachkräfte. So tragen sie in einem wechselseitigen Prozess zu ihrer Sozialisation und somit auch zu ihrer Geschlechtsrollenidentifikationsfindung bei.

Der Tatsache, dass Pädagoginnen mit Mädchen und Jungen unterschiedlich interagieren und sie verschieden behandeln, sind sie sich nicht immer bewusst. So ließ sich in Untersuchungen feststellen, dass die sie davon ausgehen, sich Jungen und Mädchen gegenüber gleich zu verhalten (vgl. Blank-Mathieu 2006, S. 33). Eine unterschiedliche Behandlung konnte Lena Irmeler (2008) jedoch in ihrer Dissertation bereits in der Körpersprache von Erzieherinnen feststellen. Natürlich gab es generell individuelle Unterschiede. Jeder agiert und reagiert anders, weil auch in der Körpersprache die eigene „erlebte, gesehene, gespürte Biografie“ (S. 11) ausschlaggebend ist. Auch das Sprachverhalten der Erzieherinnen den Kindern gegenüber ist bereits von Unterschiedlichkeit zwischen Jungen und Mädchen gekennzeichnet (vgl. Blank-Mathieu 2006, S. 30).

Blank-Mathieu schreibt hier auch (ebd.):

"Nach Untersuchungen von Serbin et. al. (1973; vgl. auch Sauerborn 1986) wird Jungen im Kindergarten mehr Beachtung geschenkt als Mädchen, sie erhalten mehr positive Rückmeldung und bekommen öfter spezifische Informationen (Fried 1989, S.16)".

Die Erkenntnisse von Ahnert (2009) und Ahnert et. al (2004) zur Erzieherin-Kind-Beziehung und zur Bindungsforschung ergaben neue Aspekte. Übereinstimmend hatte sich in deren Untersuchungen gezeigt, dass Jungen weniger gute Bindungsbeziehungen zur Bezugsperson eingehen als Mädchen. Das bedeutete in der Folge eine leichtere Betreuung der Mädchen, weil sich Jungs eher in ihre Peergroups zurückziehen. Auch hier wird vermutet, dass dies seine Ursachen in den pädagogischen Fachkräften selbst hat (vgl. Rohrmann 2009, S. 52). Weil sich das Frau-Sein der pädagogischen Fachkräfte sich natürlich auch in deren Verhalten und deren Haltung widerspiegelt, nehmen sie dadurch Einfluss auf die Kinder. Wie sie sich gegenüber Kollegen, Kindern und Eltern positionieren und mit ihnen interagieren, ist Ausdruck ihrer Ansichten und ihres Bildes von Welt. Nicht zuletzt und in erheblichem Maße sind diese eben das Resultat ihrer Sozialisation und ihrer bisher durchlaufenen Biografie. Aber auch hier darf das Kind selbst als Gestalter seiner Welt mit all seinen Anlagen, Dispositionen und individueller Sozialisationsbiografie nicht außer acht gelassen werden. Wie sich gezeigt hat, machen Kinder bereits von Geburt an ein unterschiedliches Verhaltensangebot und reagieren in unterschiedlicher Weise auf dasselbe Erwachsenenverhalten. Insofern ist die pädagogische Fachkraft in der Interaktion mit ihm nur die ein Aspekt möglicher Einwirkung.

Festgestellt wurde, dass weibliche ErzieherInnen eher „weibliches Verhalten“, also solches, das häufiger von Mädchen gezeigt wurde, verstärken (vgl. Blank-Mathieu 2006, S. 30). Den Pädagoginnen gefallen bestimmte Beschäftigungsmöglichkeiten, und sie können verschiedene Dinge besonders gut. Sie haben Interessen und Vorlieben, die oftmals ebenfalls vor dem Hintergrund der üblichen, geschlechterdualen Sozialisation entstanden sind und/ oder gefördert wurden. So bevorzugen sie

ruhige Spiele, sie streben eher nach Harmonie und Sich-Vertragen und wollen Konflikte beispielsweise lieber verbal austragen. Raumgreifende Spiele und Wettkampfverhalten, Rangordnungen und Imponiergehabe sind nicht in ihrem Verständnis von Umgang miteinander. Sprich: Weibliche Interaktion funktioniert anders als männliche Interaktion. Noch weiter gedacht: Weibliche Vorstellung von Welt findet sich nicht im typischen Jungenverhalten wieder. Hier schließt sich der Kreis: Auch Erwachsene bringen geschlechtsspezifische Dispositionen und körperliche Eigenheiten mit (siehe Abschnitt 2.5.1. *Erkenntnisse der Hirnforschung* und 2.5.2 *Einflüsse der Hormone*) und agieren vor dem Hintergrund von Hormonen und ihrer Biografie - gerade so wie Kinder. Auch ihre Sozialisation ist vor dem Hintergrund geschlechtsbedingter Einflüsse vonstatten gegangen und tut es heute noch täglich. So könnte eben genau hier eine weitere Ursache dafür liegen, dass vor allem das Jungenverhalten als "vermeintlich aggressiv" eingestuft wird: weil es den weiblichen Erwachsenen im Innersten fremd ist.

Daher muss eben diese Unterscheidung von eigener (weiblicher) Person und pädagogischer Person beständig dahingehend reflektiert werden, inwieweit sich dies auf den professionellen Umgang mit den Kindern auswirkt. Ziel sollte es dabei immer sein, das Kind als Individuum in seiner ganzen Person wahrzunehmen und im pädagogischen Handeln dem festgeschriebenen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu entsprechen.

3.2.2.5 Was bedeutet das für die Jungen?

Blank-Mathieu berichtet bezüglich des Jungenverhaltens gegenüber Erzieherinnen von erschreckenden Ergebnissen in ihren eigenen Forschungen (2001): Die weiblichen pädagogischen Fachkräfte wurden von den Jungen "per se nicht wahrgenommen bzw. kamen im Interview mit Jungen nicht vor, obwohl sie auf den Bildern aus dem Kindergartenalltag zu sehen waren, die für das Interview als Anregung zum Gespräch dienten" (2008, S. 83). Sie schreibt auch, dass es konkrete

Untersuchungen hierzu nicht gibt. Was beobachtet wird, ist aber, dass sich Jungen im Kindergarten nicht so häufig wie Mädchen in der Nähe der Erzieherinnen aufhalten. Sie gehen lieber ihre eigenen Wege. Sie haben so aber nicht die Chance, von Erwachsenen wahrgenommen und unterstützt zu werden, lernen deren Regeln nicht gut kennen und eben auch nicht, sie zu befolgen. Schnell geraten sie so ins Hintertreffen. Sie stellen eigene Regeln in ihrer Jungsgruppe auf, die sich möglicherweise nachteilig auf Anpassung und spätere Schullaufbahn auswirken können. Hinzu kommt auch noch, dass die weiblichen pädagogischen Fachkräfte häufig mit Jungen gerade wegen derer raumgreifender und heftiger Spiele in Streit geraten (Rendtorff 2003, S. 146 f.).

Nicht selten werden die sich angepasster verhaltenden Mädchen gegenüber den Jungs aufgewertet. Auch dies wirkt sich nicht gut auf das Selbstbild von Jungen aus. Die Jungen entfernen sich möglicherweise aus genau diesen Gründen: weil die Erwachsenen um sie herum Frauen sind, und Frauen ihren Bedürfnissen und ihrem Wesen nicht entsprechen und nicht ausreichend gerecht werden. „Wenn es stimmt [...]“, meint Rohrmann hierzu: „[...] 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“ (2009, S. 54 und 2008a).

Natürlich sind die pädagogischen Fachkräfte nur ein Teil der Einwirkungen in einer Kindertagesstätte. Wie bereits ausführlich erläutert, nehmen auch die Peergroup, vorhandene Teamstrukturen und Hierarchien, die Raumgestaltung und bauliche Gegebenheiten ebenfalls Einfluss auf die Geschlechts- und auf die weitere Persönlichkeitsentwicklung mit. Die weitaus größere Bedeutung als der Kindergarten hat jedoch vor allem die Herkunftsfamilie und dort vor allem die Qualität der Beziehung ihrer Eltern (vgl. Kasten 2008, S. 60; Blank-Mathieu 2008, S. 89).

3.3 Die Konstruktion von vermeintlich aggressivem Jungenverhalten

Nachdem nun gezeigt wurde, dass auch soziokulturelle Aspekte und mithin der Kindergarten und seine Mitarbeiter einen Anteil an individuellen Geschlechtsidentitätsentwicklungen bei Kindern haben, stellt sich die Frage, inwieweit dies auch eine Verhaltenskonstruktion möglich macht. Auch, wie groß der Anteil der pädagogischen Fachkräfte dann daran überhaupt ist, muss geklärt werden.

Dabei meint *konstruieren* das Herstellen oder Erzeugen von Verhalten. Da laut o.g. Definition (*Punkt 2.1*) Verhalten das nach außen wahrnehmbare Geschehen an einem Kind ist, fallen hierunter nicht seine Gefühle oder die soziale Stellung. Viele der im Laufe dieser Arbeit dargelegten Verhaltensweisen von Jungen wurden aus der geschlechtsspezifischen Perspektive betrachtet. Dabei wurden neben Anteilen von Aggressivität auch Aspekte von "vermeintlicher" Aggressivität gefunden. Als "vermeintlich" aggressiv gilt eben ein Verhalten, bei dem sich der Einschätzende einer aggressiven Motivation des Beobachteten nicht sicher ist. Er kann es nur nach dem äußeren Anschein eingestufen. Das bedeutet, dass hier der in *Punkt 2.1* erwähnte eigene Interpretationsanteil von wahrgenommenem Verhalten besonders hoch ist.

Als vermeintlich aggressiv könnten aber auch solche Verhaltensweisen gelten, die oftmals tatsächlich auf einem erhöhten Aggressionsspiegel beruhen, wie etwa das beschriebene Wettkampfverhalten, Rivalisieren oder Imponieren. Diese geschlechtstypischen Verhaltensweisen beruhen auf assertiver Aggression und gehören deswegen zum natürlichen Verhalten von Jungen. Hier verlaufen die Formen fließend, weil sie von der Interpretation des Beobachters abhängen.

Obwohl auch die reaktive Aggression ein "natürliches" Verhalten und eine im Menschen unbewusst vorhandene Verhaltensdisposition ist, wird sie jedoch oftmals als unerwünscht eingestuft. Sie gehört zu den täglichen Verhaltensweisen von Jungen (und Mädchen). Genau an dieser Stelle muss man sich fragen, inwieweit die pädagogischen Fachkräfte solche Verhaltensweisen mitgestalten oder gar hervorrufen, sprich konstruieren. Reaktive Aggression tritt durch Frustration auf, wenn man an der Verfolgung ihrer Ziele gehindert wird.

Verhalten entsteht immer auch im Kontext der Umgebung. "Hergestellt", also konstruiert werden kann Verhalten sowohl bewusst als auch unbewusst. Dabei können die pädagogischen Fachkräfte aktiv - in der Interaktion mit den Jungen - oder passiv - durch die Schaffung von Strukturen, Spielsituationen, Gestaltung der Räume, Bereitstellung von Spielzeug u.v.m. beteiligt sein. Sie können also als ein Element der Sozialisation der Jungen durchaus an der Entstehung aggressiven Verhaltens eine Rolle spielen. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund der weiblichen Dominanz im Kindergarten durchaus denkbar. Wie dargelegt, gestalten Erzieherinnen sowohl die Rahmenbedingungen und Spielangebote als auch die einzelnen Begegnungen und die Beziehungen. Wenn also pädagogische Fachkräfte eher an einem geordneten Tagesablauf interessiert sind und ihrerseits bestimmten Gegebenheiten unterworfen sind, wie Essenszeiten oder Gruppen- oder Raumgrößen, stimmt dies nicht immer mit den Bedürfnissen der Jungen etwa nach raumgreifenden Spielen, oder lautstarken Kämpfen und Rangeleien überein. Der oft strikt getaktete Tagesrhythmus passt zumeist überhaupt nicht zum zielstrebigem und ergebnisorientierten Spiel der Jungen. Unfertiges mögen sie nicht.

Auch Blank-Mathieu stellt hierzu fest:

"Jungen fühlen sich dadurch von den Erzieherinnen in ihren Bedürfnissen nicht ernst genommen und rebellieren heimlich oder offen gegen die Bevormundung durch 'Frauen'. Männer erkennen sie eher als 'Bestimmer' an und beugen sich deren Erwartungen eher" (2008, S. 85).

Die Verwendung der Bezeichnung "vermeintlich aggressiv" soll an dieser Stelle ein Ende haben. Es ist hinreichend erläutert worden, wie das "vermeintlich" zustande kommt und warum es, wenn man sich die Vielfältigkeit des Jungenverhaltens und vor allem auch die eigenen Anteile an der Bewertung des Verhaltens bewusst macht, obsolet ist.

3.4 Konsequenzen für das pädagogische Handeln

Die Erkenntnisse zu geschlechtstypischem Verhalten und der damit verbundenen Einordnung und Bewertung aggressiv motivierter und artikulierter Handlungen der Jungen sollten sich in der täglichen pädagogischen Arbeit wiederfinden. Ziel ist es, gezeigtes Verhalten von Jungen immer vor dem Hintergrund von Fachwissen sowie dem Bewusstsein über eigene Interpretationsanteile zu reflektieren.

Pädagogische Fachkräfte können an der Konstruktion von Jungenverhalten gleich auf *zwei Ebenen* beteiligt sein (vgl. Musiol 2010, S. 12; Laewen 2001, S. 73). Sie haben als Erwachsene die Verantwortung für die Qualität der Situation und als PädagogIn die Verpflichtung, Lebensumwelten für Kinder zu gestalten, sie in ihrer Individualität zu fördern und in ihrer Entwicklung aktiv zu begleiten und zu unterstützen.

3.4.1 Die Interaktionsgestaltung

Zunächst betrifft dies die *Interaktionen* zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind. Indem die Erwachsenen die Verantwortung für das übernehmen, was in den wichtigen Beziehungen zwischen ihnen und dem Kind passiert, kann es "sich neugierig und engagiert mit der Welt in Beziehung" setzen (Musiol 2010, S. 9) und Bedeutungen herstellen. So muss die pädagogische Fachkraft bei der Gestaltung ihrer Interaktionen mit den Jungen deren Themen aufgreifen und beantworten und ihnen ebenso Herausforderungen zumuten, die ihnen die Chance zum Wachsen bieten.

Dazu gehört auch zu erkennen, dass die Themen der Kinder immer auch geschlechtsspezifisch einzuordnen sind. Auch die eigenen Interaktionsangebote sollten beständig bezüglich Geschlechtsstereotypen reflektiert werden. Das individuelle Geschlechterverhalten des Kindes muss die Fachkraft akzeptieren. Dennoch ist Geschlecht kein Dogma, sind Verhaltensdispositionen nicht festlegend. Um einer möglichen Diskriminierung, die durch eine unterschiedliche Bewertung

von Geschlecht entsteht (vgl. Bischof-Köhler 2008, S. 32), vorzubeugen, müssen den Jungen und Mädchen Themen zu Gleichwertigkeit und Verschiedenheit der Geschlechter zugemutet werden. Diese Thematisierung und die daraus resultierende Beachtung der Vielfältigkeit aller Individuen führt zu einer Erweiterung der Bilder und Modelle im Kopf und ermöglicht einen Zugewinn an Verhaltensweisen.

3.4.2 Die Gestaltung der Lebensumwelt

Zum zweiten müssen die pädagogischen Fachkräfte die unmittelbare Lebensumwelt der Jungen so gestalten, dass sie deren Bedürfnissen, auch den geschlechtstypischen, gerecht wird. Gemäß Laewen (2001) gehören zu dieser Förderung der Jungen vor allem drei wichtige Kriterien:

1. Vielsinnliche Wahrnehmungsmöglichkeiten tragen zu Bildung bei und regen diese an. Räume, Materialien und Alltagsstrukturen gehören hierzu.
2. Die Beobachtung und Beachtung der individuellen Lernweisen der Jungen gehen mit Verstehensprozessen der pädagogischen Fachkräfte und einer darauf aufbauenden Förderung einher.
3. Die oben erwähnte Zumutung von gesellschaftlich bedeutsamern Themen und Einordnung von Geschlecht soll das Kind in seiner Entwicklung anregen (vgl. Musiol 2010, S. 11 f.).

Wenn den Bedürfnissen der Jungen sowohl in der Gestaltung der Interaktionen als auch in der Lebensumwelt in geeignetem Maße entsprochen wird, können sie ihren geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen nachkommen. Bildung ist die eigene Leistung des Kindes, das sich damit die Welt aneignet und sich Bilder einer inneren Welt konstruiert (vgl. ebda.). Auch Küstner bestätigt aus hirnbilogischer Sicht, dass Kinder lernen *wollen* müssen: "Um von seiner prinzipiellen Lernfähigkeit Gebrauch machen zu können, muss das Gehirn auch lernen *wollen*" (2008, S. 46).

Die pädagogischen Fachkräfte müssen also die "geschlechtsspezifische

Eingängigkeit" von Lerninhalten in das männliche und weibliche Gehirn berücksichtigen (vgl. ebda.). Das bedeutet, dass - vor allem vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte über Jungen als Bildungsverlierer - der Lernkontext auch auf männliches Lernen hin ausgerichtet sein. Zugleich sollten die Fachkräfte den Jungen die Dinge, die ihnen aufgrund ihrer geschlechtsspezifischen Dispositionen schwerer fallen, trotzdem zumuten und ihnen so die Chance auf einen Zugewinn ihres Verhaltensrepertoires ermöglichen. "Jungen benötigen Spielpartner, die ihre Interessen vertreten" (Blank-Mathieu 2008, S. 84). Ihr enges Miteinander in ihren geschlechtshomogenen Gruppen verhindert sonst oftmals ein Einbringen eigener Interessen und ein Mitgestalten von Spielen.

So können die Fachkräfte selbst dazu beitragen, dass es zu weniger Aggression bei Jungen kommt, sie zufriedener sind und breitere Erfahrungsmöglichkeiten wahrnehmen können. Die Veränderung des Sozialraumes Kindergarten ist ein erster, wichtiger Schritt. Die beschriebenen Bedürfnisse der Jungen müssen berücksichtigt werden. Das Wissen um die vielfältigen Ursachen ihrer Entstehung und die beständige Reflexion, auch aus geschlechtsbewusster Sicht sollte auch im Team, soll zu weiteren Handlungskonsequenzen führen.

4 Fazit

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass Verhalten von Jungen, welches häufig als "aggressiv" eingeschätzt wird, sehr viel mehr ist als nur das. Das Phänomen der vermeintlich aggressiven Jungen ist zum Teil von Gesellschaft und Medien, von einseitiger Sicht und unreflektierter Weitergabe von Klischees selbst konstruiert. Andererseits konnte festgestellt werden, dass Jungen im Kindergarten Verhaltensweisen zeigen, die zunächst als vermeintlich aggressiv gelten könnten. Es handelt sich hierbei jedoch um sehr komplexe Verhaltensweisen, die noch dazu

auf unterschiedlichen Ursachen basieren. Durch innere und äußere Prozesse entsteht eine wechselseitige Beeinflussung. Einige der inneren Prozesse und der Voraussetzungen für die Entstehung von vermeintlich aggressivem Verhalten der Jungen im Kindergarten wurden hier dargestellt. So konnte festgestellt werden, dass es Unterschiede im Verhalten von Jungen und Mädchen gibt, und dass diese Unterschiede auf zahlreichen Ursachen basieren. Die evolutionäre Entwicklung der beiden Geschlechter findet sich bis heute in Verhaltensdispositionen von Jungen und Mädchen, von Männern und Frauen wieder. Beiden Geschlechtern fallen etwa bestimmte Aktivitäten leichter und sie tendieren zu geschlechtstypischen Verhaltensweisen, weil diese evolutionsbiologisch Sinn machten und dem Überleben und der Fortpflanzung in all ihren komplexen Aspekten dienten.

Dass diese Verhaltensdispositionen das Verhalten der Jungen jedoch nicht festschreiben, sondern begünstigen, wurde ausführlich beschrieben. Die weiteren Faktoren, die geschlechtstypisches Verhalten fördern, wurden mit dem Exkurs in die Hirnforschung und dem Blick auf den Einfluss der Hormone dargelegt. Hier soll nochmal darauf hingewiesen werden, dass diese ganzen biologischen Aspekte nicht losgelöst für sich dastehen, sondern sowohl untereinander als auch im Verhältnis zu den von außen einwirkenden Faktoren immer eine eng ineinandergreifende, und wechselseitige Beeinflussung bilden.

Die Sozialisation, und hier insbesondere die Instanz Kindergarten, ist ein solcher äußerer Faktor von immenser Bedeutung. Die Familie, deren näheres und weiteres Umfeld und die Personen in ihnen, die Gesellschaft und nicht zuletzt die Kindertageseinrichtung tragen beständig zur Sozialisation der Jungen bei und formen ihr Verhalten. Dies kann bewusst und unbewusst, aktiv oder passiv, unmittelbar oder mittelbar geschehen. Indem die pädagogischen Fachkräfte den Jungen eine Lebensumwelt und einen Ort des Aufwachsens und der Entwicklung bieten, an denen sie viele Stunden täglich sind, nehmen sie unweigerlich Einfluss. Mit der Gestaltung der Umwelt, also der Räume, der Strukturen u.s.w. sowie der Gestaltung der Interaktionen und der Beziehungen zu den Kindern konstruieren sie somit auch Verhalten. Dabei meint konstruieren nichts Künstliches, "Konstruiertes", sondern die

Herstellung von Verhalten und ein Ursächlich-Sein hierfür.

Diese Gestaltung des Kindergartens verstärkt bei den Jungen oftmals Aggressionen, die ihre Ursache in Frustrationen haben können. Wenn Tagesabläufe und Strukturen, Räume und Spielmöglichkeiten den Bedürfnissen der Jungen nicht gut entsprechen, ist das oftmals ein Grund für Frust. Natürlich kommen auch noch geschlechtsbedingte Aggressionen, wie Wettkampfverhalten oder Imponieren und Drohen hinzu.

Die Ursachen für eine solche, die Bedürfnisse der Jungen nicht umfänglich befriedigende (Aus-)Gestaltung der Kita und der Beziehungen, können, wie dargestellt, zum Teil am Geschlecht der Pädagoginnen selbst liegen. Das hängt sowohl mit ihrer eigenen Sozialisation als Mädchen und als Frau und ihren "weiblichen" Sichtweisen und Interpretationen als auch mit ihrer klaren Dominanz im Kindergarten zusammen, der so zu einem "weiblichen" Ort wird. Das alles bestimmt das als aggressiv angesehene Verhalten der Jungen mit. So wirken die pädagogischen Fachkräfte vor allem auch auf die Geschlechtsidentitätsfindung der Jungen ein. Diese Geschlechtsentwicklung ist Basis für viele weitere identitätsstiftende Aspekte in der Entwicklung der Jungen und somit unzweifelhaft von großer Bedeutung.

Deshalb bleibt festzustellen, dass die pädagogischen Fachkräfte einen nicht unerheblichen Anteil am aggressiven und aggressiv motivierten Verhalten der Jungen haben können, indem sie an der Gestaltung der Lebensumwelt beteiligt sind.

Ihnen fällt somit die Aufgabe zu, sich dieses Themas und ihrer Verantwortung dabei bewusst zu werden, um so aktiv werden zu können. Ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag haben sie dahingehend wahrzunehmen, dass sie die Kinder auch als geschlechtliche Personen wahrnehmen und deren Themen vor diesem Hintergrund zu reflektieren. Den geschlechtsspezifischen Bedürfnissen von Jungen und Mädchen muss sowohl bei der Ausgestaltung des Kindergartens und der Tagesstruktur als auch bei den täglichen Interaktionen angemessene Beachtung

geschenkt werden. Auch ihre eigene Rolle in der Umwelt-, Beziehungs-, und Angebotsgestaltung sollte vor dem Hintergrund eines Geschlechtsbewusstseins beständig reflektiert werden, am besten im Team. Den Jungen und Mädchen Themen zuzumuten, die sie in ihrer Entwicklung bereichern, herausfordern und unterstützen, beugt der Gefahr der Diskriminierung und einer Höherbewertung des einen oder des anderen Geschlechts vor.

Zum Abschluss bleibt noch zu sagen, dass in dieser Arbeit zur Verdeutlichung der männlichen Aspekte bewusst nur von Jungen und Mädchen geschrieben wurde und alle anderen möglichen Geschlechter und Geschlechtskonstellationen außen vor gelassen wurden. In keinem Fall soll dies als Geringschätzung oder fehlende Anerkennung gewertet werden.

Literatur

Bandura, A. (1971): *Psychological modelling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine & Aherton

Bischof-Köhler, D. (2006): *Von Natur aus anders: Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. 3. Auflage. Stuttgart Berlin Köln: Kohlhammer

Bischof-Köhler, D. (2008): *Geschlechtstypisches Verhalten von Jungen aus evolutionstheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive*. In: Matzner, M./ Tischner, W. : *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 18-33

Blank-Mathieu, M. (2001): *Sozialisation, Selbstkonzept und Entwicklung der Geschlechtsidentität bei Jungen im Vorschulalter*. Dissertation: Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Blank-Mathieu, M. (2002): *Kleiner Unterschied - große Folgen?* München. Basel: Ernst Reinhardt Verlag

Blank-Mathieu, M. (2008): *Jungen im Kindergarten*. In: Matzner, M/ Tischner, W. : *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim Basel: Beltz Verlag. S. 78 - 90

Faßnacht, G.: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/verhalten/16243>. Abgerufen am 29.12.2019

Eliot, L. (2010): *Wie verschieden sind sie? Die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen*. Berlin: Berlin Verlag.

Goldstein, J.M./ Seidmann, L./ Horton, N.J./ Makris, N./ Kennedy, D.N./ Caviness, Jr. V.S./ Tsuang, M.T. (2001): *Normal sexual dimorphism of the adult human brain assessed by in vivo magnetic resonance imaging*. In: Cerebral Cortex 11, S. 490 - 497

Hobmair, H. (1996): *Psychologie*. Bildungsverlag EINS: Troisdorf

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, S. 9-11

Kasten, H. (2008): *Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung und Bildung von Jungen*. In: Matzner, M/ Tischner, W. : Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz Verlag. S. 49 - 62

Kindertagesförderungsgesetz Mecklenburg-Vorpommern (KiföG M-V) (2013)

Köhler, Bruno: *Jungen und Geschlechterpolitik*. In: Matzner, M./ Tischner, W. (2008): Handbuch der Jungenpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.) (2001): *Forscher, Künstler, Konstrukteure - Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Berlin und Weinheim: Cornelsen Verlag

Maccoby, E. (2000): *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2011): *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Schwerin

Musiol, M. (2010): *Aspekte zur Trias von Betreuung, Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und wie sie in der Praxis sichtbar werden*. In: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2011): *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Schwerin

Piaget, J. (1975): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett Verlag

Pritzel, M./ Markowitsch, H.-J. (1997): *Sexueller Dimorphismus: Inwieweit bedingen Unterschiede im Aufbau des Gehirns zwischen Mann und Frau auch Unterschiede im Verhalten?* In: *Psychologische Rundschau* 48, S. 16 - 31

Rohrmann, T. (2005): *Geschlechtertrennung in der Kindheit: Empirische Forschung und pädagogische Praxis im Dialog*. Braunschweig: Braunschweiger Zentrum für Gender Studies

Rohrmann, T. (2013): *Die Entdeckung des Geschlechts - Gender in der Frühpädagogik*. In Leu v. Behr (Hg.): *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit von 0-3 Jahren*. München: Ernst Reinhardt Verlag. 2., aktualisierte Auflage. S. 93-109

Statistisches Bundesamt (2006): *Immer weniger Studienabschlüsse von Männern*. Pressemitteilung vom 31. Oktober 2006. www.destatis.de. (abgerufen: 17.12.2019)

Skinner, B.F. (1973): *Wissenschaft und menschliches Verhalten*. München: Kindler Verlag

Strüber, D. (2008): *Geschlechtsunterschiede im Verhalten und ihre hirnbologischen Grundlagen*. In: Matzner, M/ Tischner, W. : *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 34 - 48

Trautner, H.M. (2010): *Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung und Bildung von Mädchen*. In Matzner, M./ Wyrobnik (Hrsg.): Handbuch Mädchen Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 29-44

Watson, J.B. (1968): *Behaviorismus*. Köln: Kiepenheuer & Witsch. Original: 1924

Wolters, J.-M. 2008: *Jungen und Wettkampf, Sport und Raufen*. In: Matzner, M./ Tischner, W. : Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 267 - 273