



Hochschule Neubrandenburg

University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Bedeutung des Verhaltens des Erziehers, der Erzieherin  
den Mädchen und Jungen gegenüber und die daraus  
resultierenden Folgen für die Praxis

Bachelor-Thesis

Studiengang Early Education berufsbegleitend

Zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts (B.A.)

vorgelegt von

Schönbeck, Diane

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis 2020-0270-4

Datum der Abgabe: 21.12.2020

Erstprüfer(in): Frau Simonn M.A.

Zweitprüfer(in): Frau Dr. Helm

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Gender .....</b>	<b>5</b>
2.1	Theoretische Grundlagen zur Entwicklung .....	5
2.2	Praxiseinblick .....	7
2.3	Gesetzliche Grundlagen.....	8
2.4	Soziale Praxis und Geschlecht.....	10
2.5	Geschlechtsdynamiken in gemischten Kita-Teams .....	11
<b>3</b>	<b>Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen .....</b>	<b>13</b>
3.1	Grundlagen der Entwicklung.....	13
3.1.1	Anlage und Umwelt .....	15
3.1.2	Kognitive Entwicklung .....	17
3.2	Sozialisation .....	21
3.2.1	Sozialisationstheorien .....	21
3.2.2	Kindertageseinrichtungen als Sozialisationsinstanz .....	24
<b>4</b>	<b>Erzieher und Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen .....</b>	<b>26</b>
4.1	Geschlechtsspezifische Beziehungsgestaltung .....	27
4.2	Geschlechtsspezifisches Erziehungsverhalten.....	30
4.3	Relevanz gleich- und gegengeschlechtlicher Bezugspersonen .....	33
4.4	Bedeutung des Mannes/der Frau für das Kind aus psychoanalytischer Sicht .....	34
4.5	Bewertung des Verhaltens von Jungen und Mädchen.....	36
4.6	Einfluss pädagogischer Fachkräfte auf die Kinder.....	38
4.7	Selbstreflexion als Grundlage.....	40
<b>5</b>	<b>Handlungsgrundlagen für die Praxis.....</b>	<b>41</b>
5.1	Geschlechtsbewusste Pädagogik .....	42

5.2	Gender in den Bildungsbereichen .....	44
<b>6</b>	<b>Fazit und Ausblick.....</b>	<b>47</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>50</b>
	<b>Eidesstattliche Erklärung .....</b>	<b>54</b>

## 1 Einleitung

Die Kindertageseinrichtung gilt, obwohl bereits einige wenige männliche pädagogische Fachkräfte dort verortet sind, als Institution, in der vorwiegend weibliche Fachkräfte zu finden sind. Demnach ist „der Kindergarten [...] als professionelles System [...] einer geschlechtsspezifischen Beschränkung unterworfen, die alle davon Betroffenen in ihren Lebenschancen behindert und zu einer Perpetuierung des hierarchischen, d. h. ungleichen und diskriminierenden Geschlechterverhältnis beiträgt“ (Rabe-Kleberg, 2003, S. 65). In den Bildungsplänen der Länder werden Mädchen und Jungen, trotz ihrer Unterschiedlichkeiten als Kinder zusammengefasst, oder den Mädchen und Jungen werden nur einzelne geschlechtergerechte Passagen gewidmet, obwohl diese bereits eine geschlechtsdifferenzierte Erziehung fordern. Sie stehen im Gegensatz zu den öffentlichen Erkenntnissen und Diskussionen, die es die letzten Jahrzehnte schon gibt, deutlich hinten an. In zahlreichen Werken, die sich zum Teil mehr auf Jungen oder andere Werke, die sich mehr auf Mädchen spezialisieren, appellieren die Autoren, dass die Erzieher und Erzieherinnen unbedingt für Geschlechtlichkeit sensibilisiert werden müssen. Einige Autoren beschäftigten sich jedoch ausgiebig mit der Genderthematik. Dazu zählen unter anderem Rohrmann, Thoma, Dieken, Mathieu oder Walter. Kritisiert wird durch die Autoren auch die fehlende theoretische Forschung (vgl. Wyrobnik, 2010, S. 113-116).

In meiner Arbeit gehe ich der Fragestellung nach, welche Bedeutung dem Erziehverhalten oder Erzieherinnenverhalten gegenüber dem Kind zukommt und welche Folgen sich daraus für die Mädchen und Jungen ergeben. Aus dieser Fragestellung leiten sich weitere sich ergebende Fragen ab, die beantwortet werden müssen, um die Hauptfrage umfangreich in den Blick nehmen zu können. Welche Bedeutung haben die sich daraus ergebenden Folgen für die tägliche pädagogische Arbeit? Gestaltet sich die Beziehung zwischen Jungen und Frauen oder Jungen und Männern und im Gegenzug zwischen Mädchen und Männern und Mädchen und Frauen anders? Reagieren pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Jungen und Mädchen unterschiedlich? Und welche Faktoren sind für diese Verhaltensweisen verantwortlich? Die Erkenntnisse dieses Themas sind für die Praxis von großer Bedeutung, gerade in meinem Berufsfeld. Ich möchte mich für geschlechtergerechte Arbeit sensibilisieren, mich der Wirkung meines Kollegen und mir auf die Mädchen und Jungen bewusst sein. Dieses Wissen kann schon bei Eingewöhnungen helfen, den Kindern den Start in diesen

neuen Lebensabschnitt zu erleichtern. Des Weiteren ist es wichtig, sein Handeln auf die Kinder abzustimmen. Indem man sich seiner Wirkung und die Folgen hinterfragt, entwickelt sich auch eine aufmerksamere Haltung anderen Menschen gegenüber. Andere Menschen bezeichnen in diesem Zusammenhang insbesondere auch die Familien der Kinder. Wir verbringen die meiste Zeit des Tages mit den Kindern und deshalb ist dieser Wissenserwerb immens. Ich schätze die Arbeit in unserem gemischten Team sehr, sehe jedoch noch Bedarf, dass auch die Eltern und wir als Team uns dessen bewusst werden, welche Vorteile diese Zusammenstellung alles mit sich bringt. Die gewonnenen Erkenntnisse sind nicht nur für meinen Kollegen und mich von Bedeutung, sondern auch für alle anderen, die mit Kindern arbeiten. Diese Arbeit und die vielleicht daraus resultierenden Vorträge könnten sich unterstützend für pädagogische Fachkräfte erweisen und als Weiterbildung genutzt werden. Hauptaugenmerk liegt auf einer reflektierenden Haltung, um eigene Handlungsweisen zu hinterfragen. Walter (2005, S. 12) schreibt dazu „Frauen und Männer, Mädchen und Jungen befinden sich in unterschiedlichen Lebenslagen, und nur wer für diese einen geschärften Blick entwickelt, wird vermeiden, dass scheinbar neutrale Maßnahmen faktisch zu Benachteiligungen führen“.

Im zweiten Kapitel werde ich den Genderbegriff anfangs beschreiben und mich anschließend (2.1) mit der Genderentwicklung auseinandersetzen. Unter 2.2 werde ich auf die Praxis eingehen. Ich gehe auf Gesetze und Festschreibungen (2.3) sowie unter Punkt 2.4 die Geschlechtlichkeit im sozialen Sektor ein. Abschließend in diesem Kapitel werde ich Geschlechtsdynamiken in gemischten Kita-Teams untersuchen.

Der dritte Hauptabschnitt (3) stellt die Jungen und Mädchen in den Kindertageseinrichtungen in den Mittelpunkt und damit ihre Entwicklungsgrundlagen (3.1), die sich in weitere Punkte gliedern. Es folgt ein Blick auf die Sozialisation (3.2) der Kinder mit der Vorstellung einiger Sozialisationstheorien.

Kapitel vier rückt die pädagogischen Fachkräfte in den Fokus. Ich werde hier speziell auf die geschlechtsspezifische Beziehungsgestaltung (4.1) und das Erziehungsverhalten (4.2) eingehen sowie die Bedeutung der Bezugspersonen unterschiedlichen Geschlechts herausarbeiten (4.3). Nachfolgend unter 4.4 werde ich die Bedeutung von Erziehern und Erzieherinnen für die Mädchen und Jungen hinterfragen. Im letzten Drittel dieses Kapitels widme ich mich der Bewertung des Verhaltens der Jungen und Mädchen durch die pädagogischen Fachkräfte (4.5) und thematisiere den Einfluss der Erziehungspersonen in den Einrichtungen (4.6). Als

letztes (4.7) wird die Wichtigkeit der Selbstreflexion pädagogischer Fachkräfte hinterfragt.

Die daraus resultierenden Folgen für die Praxis werde ich in Kapitel 5 erläutern. Hierbei stehen Handlungsgrundlagen geschlechtsgerechter Pädagogik (5.1) im Fokus, ebenfalls wie sich das Genderthema in den Bildungsplänen widerspiegelt (5.2). Kapitel 6 beinhaltet das Fazit und den Ausblick. Nach jedem Kapitel werde ich eine kurze Zusammenfassung wiedergeben, um die wichtigsten Erkenntnisse noch einmal hervorzuheben.

## **2 Gender**

Gender versteht sich als soziale Seite des Geschlechts eines Menschen. Dieser als Prozess bezeichneter lebenslanger Vorgang findet in unserer zweigeschlechtlichen Gesellschaft statt, in der der einzelne Mensch seinen Platz finden muss (vgl. Kunert-Zier, 2005, S. 15/16). An dieser Stelle werde ich nun die Entwicklung des Genderthemas in den Kindertageseinrichtungen in den Fokus stellen.

### **2.1 Theoretische Grundlagen zur Entwicklung**

Rabe-Kleberg (vgl. 2003, S. 73-75) fokussiert Ellen Kay mit ihrem „[...] reformpädagogischen Blick auf das Kind [...]“ (ebd. S. 73). Kay war der Auffassung, dass dies durch die Frau passieren müsse, wollte die Bildung und Erziehung von Kindern in der weiblichen Hand sehen. Dies geschah vor ungefähr 100 Jahren. Kays Ansicht stellte eine Antwort auf die bis dahin männlichen Volksschullehrer dar. Es kam zu einer „[...] Modernisierungskrise des Generations- und Geschlechterverhältnisses [...]“ (ebd. S. 74). Der Mann sah sich in seiner Rolle als Philosoph und Lehrer gefährdet. Rabe-Kleberg sieht zur heutigen Entwicklung Parallelen. Heute scheint es, sollte den Erzieherinnen „[...] die professionelle und gesellschaftliche Legitimation entzogen werden [...]“ (ebd. S. 74/75). Als weitere Parallele wird der Standpunkt der Jungen gesehen, der stark bemängelt wird.

Schon in den 1960er-Jahren wurden Mädchen durch die Bildungsreform länger dauernde Bildungswege ermöglicht. Mädchen und Frauen drangen mehr und mehr in den männlichen Raum ein, und es ergab sich, dass Frauen ihre Lebensgestaltung allein wahrnehmen konnten. Dies ermöglichte auch dem Mann, sich der Fürsorge für andere

zu öffnen, wofür bisher die Frau bestimmt war. Kritik erfuhr die frauliche Erziehung in den 70er-Jahren mit der zweiten Frauenbewegung (vgl. Kunert-Zier, 2005, S. 11-13). Zwischen den 70er- und 80er-Jahren erschienen erste Werke von Autoren wie Scheu, die eine Problematik in der Erziehung der Mädchen in den Fokus rückte. Sie sprach die starre Erziehung der Mädchen an, die erst Mitte der 1990er-Jahre in den Blick genommen wurde. Es erschienen zudem erstmals Werke, in denen Autoren eine geschlechtssensible Erziehung in den Kindertageseinrichtungen thematisierten (vgl. Wyrobnik, 2010, S. 110-113).

Tim Rohrman (vgl. 2009, S. 7/8) beschreibt zu Gender in Kindertageseinrichtungen, dass der sechste Kinder- und Jugendbericht sowie das Kinder- und Jugendhilfegesetz zwischen 1984 und 1990 dieses Thema aufgriffen. Anfänge sind bereits Mädchen- und Jungenarbeiten, die in den 1970er-Jahren eingeführt wurden. Seit 1996 ist es Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe, ihre Arbeit an den Klienten so zu gestalten, dass kein Geschlecht einen Nachteil erfährt. Durch die PISA-Studie wurde dann sichtbar, dass es die Mädchen sind, die bessere schulische Leistungen bringen. Es entstanden neue Diskussionen. Ab 2002 wurde dann die Praxis aufmerksamer wahrgenommen, wobei die Frage im Raum stand, wie Erzieherinnen die Kinder im Alltag begleiten würden und welche Einschränkungen sich für welches Geschlecht daraus ergeben.

#### Aktueller Forschungsstand

Der aktuelle Forschungsstand bezieht sich auf die Geschlechterforschung in Kindertageseinrichtungen. Da es zum Thema der Geschlechter diverse Untersuchungen in vielen wissenschaftlichen Gebieten gab und gibt, ist eine Abgrenzung für die Beantwortung meiner Forschungsfrage nötig.

Marlene Alshut (2012, S. 71) formuliert: „Der aktuelle Forschungsstand hinsichtlich *Geschlechtergerechtigkeit/Gender Mainstreaming* in Institutionen der Elementarpädagogik ist bisher -im Vergleich zur Jugendarbeit- relativ gering ausgeprägt“. Sie hebt besonders Rohrman hervor, der viele Erkenntnisse seiner Forschung in zahlreichen Büchern teilte. Es wurden einige Projekte zum Genderthema in den letzten Jahren durchgeführt, die jedoch nicht durch Universitäten in Auftrag gegeben wurden. Somit fehlt bei vielen das theoretische Konstrukt. Vermehrt werden Artikel in Fachmagazinen veröffentlicht, die Gender und die frühe Kindheit ins Zentrum rücken. Des Weiteren wird die Wirkung

männlicher Pädagogen untersucht, da die meisten Fachkräfte nach wie vor weiblich sind. Auch hierzu hat Tim Rohrman einige Werke veröffentlicht.

## **2.2 Praxiseinblick**

Schon in der Krippe, noch deutlicher im Kindergarten sind geschlechtstypische Verhaltensweisen der Mädchen und Jungen beobachtbar. Als diese verschiedenen Verhaltensweisen anfangs wahrgenommen wurden, wollte man ihnen gegensteuern. Daraus entwickelte sich, dass es keine unterschiedliche Behandlung von Mädchen und Jungen geben sollte. Oftmals wurde dem Geschlecht durch die pädagogischen Fachkräfte keine weitere Bedeutung beigemessen. In den letzten 15 Jahren jedoch kam es zu einem Umdenken. So wurde die geschlechterbewusste Pädagogik Bestandteil von Weiterbildungen und es erschienen Artikel in Fachzeitschriften. Das Interesse der pädagogischen Fachkräfte, an Weiterbildungen teilzunehmen ist bei Themen, die Jungen betreffen, deutlich höher als bei Themen, die Mädchen betreffen. Diese stehen dabei im Mittelpunkt, da sie einer größeren Aufmerksamkeit bedürfen. Mädchen und Jungen, die dies nicht benötigen, scheinen keine Berücksichtigung zu finden. In den Bildungsplänen sind Formulierungen zu finden, die eine geschlechtergerechte Erziehung, Betreuung und Bildung fordern. Jedoch fehlt es an konkreten Anweisungen für die einzelnen Bildungsbereiche. So liegt die Umsetzung in den Händen der pädagogischen Fachkräfte, die oftmals nicht genügend für diese Thematik ausgebildet sind. Auch die Begrifflichkeit des Gendermainstreamings ist für die Praxis nicht genau definiert, obwohl dies seit 1996 „[...] als politische Vorgabe durch Verträge in allen Staaten der Europäischen Union verbindlich [...]“ ist (Cremers, 2012, S. 221). Allerdings weist Cremers darauf hin, dass die Anzahl der dazu durchgeführten Projekte bislang überschaubar ist (ebd. S. 219- 221).

Marlene Alshut (vgl. 2012, S. 147- 149) stellte in ihrem Werk Resultate geführter Interviews vor, die die praktische Arbeit widerspiegeln und nahm dabei Bezug auf weitere Forschungsliteratur, um die vorliegenden Ergebnisse empirisch zu untermauern. Die Fachkräfte schilderten, dass „[...] eine Bewusstmachung bzgl. Gender und Gender Mainstreaming fundamental ist, um grundsätzlich überhaupt geschlechtergerecht agieren zu können“ (ebd. S. 147). Sie gaben an, dass der Forschungsstand gut, jedoch die Realisierung im Alltag schlecht ist. Kritik erfahren ebenfalls Ausbildungszentren und

Fachschulen, da die vorliegende Thematik keinen oder nur sehr wenig Platz im Lehrplan einnimmt. Ungefähr 50 % der Einrichtungen, die an diesem Forschungsprojekt teilgenommen haben, gaben an, keine oder nur spärliche Praxisangaben zur Umsetzung gendergerechter Arbeit zu besitzen. Auch sie verweist darauf, dass die meisten Fachkräfte Erzieherinnen sind, es jedoch für die Praxis Erzieher sowie Erzieherinnen gleichermaßen bedarf.

Dieser Wortlaut findet sich auch in dem Buch „Gender in Kindertageseinrichtungen“ von Tim Rohrman wieder. Somit ist der momentane Forschungsstandpunkt verbesserungsbedürftig. Rohrman (2009, S. 42) schreibt, dass etwa „[...] jeder dreißigste pädagogische Mitarbeiter in Kindertageseinrichtungen [...]“ männlich ist. Nicht alle dieser männlichen Fachkräfte würden zudem direkt mit Kindern arbeiten. Einige seien in hauswirtschaftlichen/technischen Bereichen oder im Bereich der Verwaltung angestellt. Die Zahl der männlichen Arbeitskräfte in Kindertageseinrichtungen wird auch von Praktikanten oder Menschen beeinflusst, die ein freiwilliges soziales Jahr absolvieren. Sie sind nicht dauerhaft in den Einrichtungen und verlassen diese oftmals nach kurzer Zeit schon wieder (ebd. S. 43/44).

#### Fazit

Es gibt bislang zu wenig unterrichtete Fachkräfte, die geschlechtergerecht ihre tägliche Praxis ausüben können, da schon in den Ausbildungen diesbezüglich nur spärlich eine Lehrstoffvermittlung stattfindet. Auch Fortbildungen werden zu diesem Thema nur unzureichend angeboten. Des Weiteren wird schon hier ersichtlich, dass der Teil der männlichen pädagogischen Fachkräfte sehr gering ist, was durch die Autoren auch immer wieder benannt wird und es somit nur unzureichende Forschungsergebnisse geben könnte. Ob diese ausreichen, um meine Fragen zu beantworten wird sich bei der weiteren Recherche zeigen.

### **2.3 Gesetzliche Grundlagen**

In den vorgestellten Gesetzen gehe ich speziell auf die Chancengleichheit von Mädchen und Jungen, Männern und Frauen ein, da nur diese Gesetze für die vorliegende Arbeit relevant sind. Deshalb kann es dazu kommen, dass Gesetzestexte nur auszugsweise genannt werden. Zudem werde ich auch die Bildungskonzeption von Mecklenburg

Vorpommern in den Blick nehmen. Auf die Konzeptionen der anderen Bundesländer gehe ich nicht ein.

Der Begriff der Gleichberechtigung ist schon sehr lange auch ein politisches Thema. So ist die Gleichberechtigung Artikel 3 mit der Gleichheit vor dem Gesetz schon im Grundgesetz verankert. Absatz 2 und 3 beinhalten: (2) „Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin“. (3) „Niemand darf wegen seines Geschlechtes [...] benachteiligt oder bevorzugt werden“ (GG).

Artikel 2 enthält die freie Entfaltung der Persönlichkeit, Recht auf Leben, körperliche Unversehrtheit und Freiheit der Person. Unter Absatz 1 findet sich folgender Wortlaut wieder: „Jeder hat das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit [...]“ (GG).

Im SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe sind beschrieben: unter § 9 die Grundrichtung der Erziehung und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen. In Absatz (3) sind die „[...] unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern“. Sowie § 1, der das Recht auf Erziehung, Eigenverantwortung und Jugendhilfe beinhaltet. Absatz (1) schreibt fest, dass „jeder junge Mensch [...] ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung [...] hat“ (SGB VIII).

Ebenfalls im SGB VIII regelt § 22 die Grundsätze der Förderung. Absatz (3) sticht besonders mit dem Förderungsauftrag hervor. Er „umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Entwicklung orientierter Werte und Regeln ein“ (SGB VIII). Im Mittelpunkt stehen dabei Alter und Entwicklungsstand, Interessen und die Bedürfnisse des Kindes.

Das Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung schreibt unter § 2 Absatz 10 den „[...] Abbau geschlechterspezifischer Stereotype“ fest (Bundesgesetzblatt, 2018, S. 2697).

Die Bildungskonzeption für 0- bis 10- jährige Kinder in Mecklenburg Vorpommern verfolgt nur im Ansatz die Förderung der Geschlechtsgerechtigkeit. Zu dieser Einschätzung kommt auch Rohrmann, der einige Bildungspläne miteinander zum

Genderthema verglichen hat. Er beschreibt, dass lediglich in den Bereichen Lernziel personeller Fähigkeiten, Ansprüche und kurze Vorschläge für Gesprächsinhalte Bezug auf eine geschlechtergerechte Praxis genommen wird. „Wie damit eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsstereotypen Haltungen ermöglicht werden soll, erschließt sich nicht“ (vgl. Rohrman, 2009, S. 80).

### Fazit

Die vorliegenden Paragrafen machen deutlich, dass Geschlechtergerechtigkeit als Gesetz zu begreifen ist und somit unbedingt berücksichtigt werden müssen. Das gilt verstärkt für die Bildungspläne, die bundesweit sehr unterschiedlich ausgestaltet sind und für die Konzeptionen der Einrichtungen. Insgesamt soll Benachteiligung abgebaut, Partizipation praktiziert, jedes Kind mit seinen Bedürfnissen und Neigungen gefördert und eine geschlechtergerechte Erziehung erfolgen ohne die stupide Zuschreibung von Geschlechtsstereotypen und somit eine Chancengleichheit für Jungen und Mädchen im gleichen Maß zu ermöglichen. Hier zeigt sich die Wichtigkeit der Beantwortung meiner Fragestellung. Ich möchte eine sensible Haltung den Mädchen und Jungen gegenüber entwickeln und verstehen, warum sie gerade ein bestimmtes Verhalten zeigen.

## **2.4 Soziale Praxis und Geschlecht**

Gemessen an der Überschrift könnte man sich die Frage stellen, ob die soziale Arbeit männliche wie weibliche Eigenschaften aufweist. Diese Eigenschaften würden dann für die pädagogische Fachkraft sowie für die Kinder oder Jugendlichen gelten. „Dies zeigt sich in Theorien und Praxis der sozialen Arbeit, wo immer wieder ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen den Handlungs- und Beziehungsmustern von Menschen und ihren Beziehungsmustern hergestellt wird“ (Bereswill, 2016, S. 8). In der Geschlechterforschung wird dies als Ontologisierung bezeichnet, wobei „[...] vermeintlich natürliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern als wesentliche Eigenschaften von Menschen und als ein fest umrissener Teil ihrer persönlichen Identität aufgefasst werden“ (ebd. S. 8). Die Geschlechterforschung entfernt sich jedoch von diesen Annahmen und befasst sich dazu mit den theoretischen Bezügen (ebd. S. 8).

Die Kategorisierung von männlich und weiblich müsste also zu eindeutigen Zuordnungen führen, was alles nicht Eindeutige infrage stellen würde. Die Relevanz des Geschlechts ist vielmehr ein „soziales Phänomen und [...] vielschichtiges Ordnungsprinzip“

der Gesellschaft (ebd. S. 10). Handlungen werden im gesellschaftlichen Kontext oft als geschlechtsneutral identifiziert und sind doch bei genauerem Hinsehen durch Geschlechterzuschreibungen geprägt (ebd. S. 9-12).

Auch Budde (vgl. 2014, S. 11-13) schreibt über stereotype Zuschreibungen der Geschlechter, wobei er kritisch hinterfragt wie „[...] Geschlecht theoretisch konzipiert und empirisch zum Gegenstand gemacht werden kann, ohne [...] Eigenschaftslogiken zu verfallen“ (ebd. S. 11).

## **2.5 Geschlechtsdynamiken in gemischten Kita-Teams**

Wie schon vorher beschrieben sind Kindertageseinrichtungen ein von Frauen dominiertes Feld. In öffentlichen Diskussionen wird immer wieder über mehr männliche Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen gesprochen. Dabei verändert sich auch die Teamzusammensetzung, die vorher, wie oben angedeutet, vorrangig aus Frauen besteht. Die meisten Träger und Einrichtungen verfügen zwar über Konzeptionen, die allerdings kein Augenmerk auf das Geschlecht in pädagogischer Hinsicht legen. Auch die Bildungs- und Orientierungspläne sind dahingehend nur unzureichend ausgearbeitet. Fachkräfte müssen sich also mit der Geschlechtlichkeit und deren Zuschreibungen fachlich auseinandersetzen. Gerade in der Neustrukturierung von Teams ist dies nötig, um ressourcenorientiert arbeiten zu können. Bei einer Teamneuzusammensetzung kann es zu positiven Spannungen, neuer Energie, aber auch zu Konkurrenzverhalten und Konflikten kommen. Es ist in jedem Fall von großer Wichtigkeit, die Geschlechterrollen zu hinterfragen. „Der möglichen Bereicherung [...] steht so die Aufgabe gegenüber, bisher Selbstverständliches, nämlich eigene Geschlechterbilder, Haltungen und Dispositionen, zu durchleuchten, sich im Geschlechterverhältnis zu positionieren und gegebenenfalls neu zu definieren“ (Cremers, 2012, S. 236). Weiterhin beschreibt er, dass sich das Geschlecht eher durch Abgrenzung zwischen Mann und Frau als durch Übereinstimmung zeigt. Im Team ist es sinnvoll, Geschlechterkonzepte zu entwerfen, da es so allen Beteiligten leichter fällt, einen Gewinn aus der Zusammensetzung des Teams zu ziehen (ebd. S. 236).

Rohrman (vgl. 2009, S. 63) schreibt, dass in der Praxis immer wieder zwei Tendenzen sichtbar werden. Geschlechtstypisches Verhalten wird verstärkt gezeigt oder es zeigt sich eine Art Unzufriedenheit der Frau, da die Männer nicht ihrem geschlechtstypischen Verhalten entsprechen. Er stellt einige Erkenntnisse aus Studien

zum geschlechtstypischen Verhalten vor. So wurde bestätigt, dass Erziehern ihre männliche Rolle aufgedrängt wird und sie oft nicht versuchen, nicht diesem Klischee zu entsprechen. Auch Frauen würden zudem ihrer weiblichen Rolle nachkommen. Befragungen zeigten allerdings auch, dass Männer sehr gern die Tätigkeiten ihrer weiblichen Kolleginnen übernehmen würden, was allerdings meist nicht zur Frage steht. Das Geschlecht spielt also eine entscheidende Rolle und jedem sollte bewusst sein, welche. Besonders spricht er die Hierarchie, die Zusammenarbeit mit der Leitung, Autorität und Führung an. „Ein gutes gemischtes Team ist damit in der Lage, in die geschlechtliche Differenzierung hineinzugehen- und sie wieder zu verlassen“ (ebd. S. 238). Des Weiteren ist hervorzuheben, dass für unterschiedliche Geschlechter, in einem Team, trotzdem gleiche Vorschriften gelten sollten und sich mit der vorherrschenden Geschlechterhierarchie und Geschlechterordnung befassen (vgl. Cremers, 2012, S. 233-245). Auch Gartinger (vgl. 2016, S. 475) findet ähnliche Worte und gibt zu bedenken, dass der Selbstreflexion eine wichtige Rolle zukommt, wobei beständiges Verhalten hinterfragt und Selbstverständliches in Frage gestellt werden muss.

### Fazit

Untersuchungen zu Mädchen und Jungenarbeit gab es schon früh. Schon zu dieser Zeit waren es die Frauen, die in den Einrichtungen arbeiteten. Dies hatte zur Folge, dass auch die meisten Untersuchungen von Frauen durchgeführt wurden. Auch heute, da es nur einen geringen Anteil männlicher Fachkräfte gibt, sind es die weiblichen Fachkräfte, die Teil der Forschung werden. Zudem ist anzumerken, dass im Elementarbereich in Kindertageseinrichtungen vergleichsweise wenig Forschung betrieben wurde. Jedoch wurden viele Projekte durchgeführt, die zeigen, dass durchaus Interesse an weiteren Erkenntnissen besteht.

In der Praxis bedarf es viel Aufklärung, was das Verhalten von Mädchen und Jungen anbelangt. Viele pädagogische Fachkräfte wünschen dies sogar und sehen hier eine große Notwendigkeit, damit es möglich wird, gendergerechte Arbeit durchzuführen.

Der sozialen Arbeit ist grundlegend keine Geschlechtlichkeit zuzuordnen. Geschlechtlichkeit gilt als facettenreiche Systematik der Gesellschaft und ist als soziales Phänomen zu verstehen. So kommt es zustande, dass verfestigte Verhaltensmuster gezeigt werden sollen, sowohl bei Erzieherinnen und Erziehern untereinander, aber auch durch Eltern. Sich seiner Rolle und der des Gegenübers bewusst zu werden ist ein

unumgänglicher Schritt in geschlechtsheterogenen Teams. Nur so kann die Zusammenarbeit optimiert werden und ein Kompetenzausbau wird möglich.

In Bezug auf meine Fragestellungen könnte sich zeigen, dass Untersuchungsergebnisse hervorgebracht werden, die vorwiegend von Frauen wiedergegeben werden und somit auch diese Recherche nicht beiden Geschlechtern gleichermaßen gerecht wird. Insbesondere gehe ich dem Verhalten des Erziehers und der Erzieherin nach, um Rückschlüsse der Wirkung auf die Kinder zu ziehen. Dies ist allerdings nur möglich, wenn ich die Rolle und die damit in Verbindung gebrachten Rollenvorstellungen thematisiere, denn diese Erwartungen bestehen nicht nur bei Erwachsenen, sondern auch bei Kindern. Somit sind diese Erkenntnisse entscheidend, um meine Forschungsfrage zu beantworten.

### **3 Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen**

Wie schon in den vorherigen Kapiteln ersichtlich wurde, ist das Genderthema sehr komplex und es ist kaum möglich, in einer einzigen Forschungsarbeit diese Komplexität wiederzugeben. Festgestellt wurden zum Teil unterschiedliche Verhaltensweisen von Männern und Frauen, Mädchen und Jungen. Doch welche Faktoren haben noch einen Einfluss auf die Entwicklung des Menschen? Was wird dem Individuum durch Anlagen, Gene, der Gesellschaft und der Umwelt mitgegeben? Alle Faktoren haben in irgendeiner Weise einen gewissen Einfluss. Im Folgenden werde ich mich damit auseinandersetzen und einen Überblick dazu geben. Ich werde mich nach allgemeinen Aussagen speziell den Mädchen und Jungen zuwenden, um die Geschlechtlichkeit in den Mittelpunkt zu stellen und hier die Entwicklung detaillierter beschreiben.

#### **3.1 Grundlagen der Entwicklung**

Kinder werden geboren und besitzen schon zu diesem Zeitpunkt eine „[...] Grundausrüstung an Fähigkeiten [...] die ihre Motorik, ihre Wahrnehmung und ihre Theorienbildung betreffen“ (Laewen, 2002, S. 103). Und obwohl diese Grundausrüstung vorliegt, unterscheiden sich Neugeborene bereits in Mimik, Motorik und Aufmerksamkeit (vgl. Largo, 2000, S. 26). Der Verlauf der Entwicklung ist bei allen Individuen gleich, jedoch unterscheidet sich die Geschwindigkeit des Erlernens. Verglichen werden kann dies mit den Meilensteinen der Entwicklung. Dabei erreichen

Kinder die Entwicklungsschritte in unterschiedlichen Lebensmonaten, jedoch werden die Teilbereiche eines Entwicklungsschrittes, in der gleichen Abfolge erlernt (vgl. Illingworth, 1990, S. 30/ Largo, 2000, S. 26- 34). Doch was geschieht eigentlich in der vorgeburtlichen Zeit? Welche Unterschiede gibt es zwischen den Geschlechtern und wie entwickeln sie sich?

Das Geschlecht wird bei der Empfängnis durch den Mann bestimmt. Er trägt das XY-Chromosom in sich, während das X-Chromosom für die weiblichen Nachkommen zuständig ist. Das Y-Chromosom ist für die Bildung des H-Y-Antigens zuständig, welches die Ausbildung männlicher Keimdrüsen bewirkt, die nach ihrer Ausbildung Hormone absondern, was wichtig für den weiteren Entwicklungsverlauf ist. Der Eierstock hingegen bildet sich von allein. Diese von den Keimdrüsen produzierten Hormone „Androgene“ sind für die Ausbildung männlicher Geschlechtsorgane zuständig. Werden keine Keimdrüsenhormone gebildet, wird das Geschlecht weiblich sein. „Die geschlechtsspezifische Differenzierung von Hirnarealen erfolgt von der 16. Woche der intrauterinen Entwicklung an [...]“ (Kasten, S. 58). Das Geschlecht wird etwa ab diesem Zeitpunkt auch den Eltern mitgeteilt, die „[...] massive geschlechtsspezifische Erwartungen [...]“ (ebd. S. 58) auf das Kind projizieren, was sich nachweislich auf die Kindesentwicklung auswirkt (ebd. S. 57- 59).

Mit etwa drei Monaten sind Säuglinge in der Lage, weibliche und männliche Stimmen voneinander zu unterscheiden (vgl. Baader, 2012, S. 432). Mit neun bis zwölf Monate gelingt ihnen das Gleiche mit Gesichtern. Herausgefunden wurde, dass Kinder ab etwa zehn Monaten Kinder des gleichen Geschlechts, die in einem Film dargeboten werden, ebenso wie sie mit etwa achtzehn Monaten auf Bildern dargebotenes geschlechtstypisches Spielzeug länger ansehen. Auch die Spielzeugwahl ist eher geschlechtstypisch, so dass Mädchen eher Puppen bevorzugen. Sie können auch etwas früher Geschlechter voneinander unterscheiden, mit etwa zwei Jahren. Sie können zu diesem Zeitpunkt einige Dinge und Verhaltensweisen ihrem und dem anderen Geschlecht zuschreiben. Ab etwa zweieinhalb bis drei Jahre wissen Kinder, welchem Geschlecht sie angehören. Mädchen suchen sich etwas früher andere Kinder des gleichen Geschlechts zum Spielen als Jungen, die jedoch stärkere „[...] geschlechtstypische Präferenzen [...]“ (Trautner, 2010, S. 36) zeigen und im Gegensatz zu Mädchen eher geschlechtsuntypische Spiele oder Spielzeug ablehnen (ebd. S. 36/ Rohrman, 2008, S. 93).

In den darauffolgenden drei Jahren hat die Geschlechtlichkeit eine immer größere Bedeutung für die Kinder. Beide Geschlechter erweitern „[...] sehr schnell ihr Wissen über die in ihrer Kultur mit den beiden Geschlechtsgruppen assoziierten Attribute. Sie entwickeln die Überzeugung, dass bestimmte Gegenstände, Aktivitäten oder Eigenschaften besser zum eigenen als zum anderen Geschlecht passen“ (Trautner, 2010, S. 36). Diese Entwicklung passiert bei Mädchen und Jungen etwa gleich schnell. „Das Spiel in geschlechtshomogenen Spielgruppen hat erhebliche Auswirkungen auf spätere Verhaltensweisen“ (Rohrmann, 2008, S. 76). In ihren Mädchen- und Jungengruppen machen sie soziale Erfahrungen und die Art und Weise in der Gruppe zu interagieren, unterscheidet sich immer mehr. Jungenspiele sind grober, wilder, sie kämpfen um Ränge und stellen sich selbst dar. Für Mädchen ist dieses Verhalten weniger ansprechend. Sie hingegen meiden Streitigkeiten eher, üben Spiele in der Erwachsenenähe aus und spielen ruhiger (vgl. Trautner S. 36/37/Rohrmann, 2008, S. 77). Martin und Fabes fanden heraus, dass „[...] geschlechtstypisches Verhalten bei jenen Kindern verstärkt zu beobachten war, die in größerem Ausmaß in geschlechtshomogenen Spielgruppen spielten, und zwar unabhängig vom ursprünglichen Ausmaß geschlechtstypischen Verhaltens“ (ebd. S. 77).

### **3.1.1 Anlage und Umwelt**

Mädchen und Jungen entwickeln sich unterschiedlich. Um diese Unterschiedlichkeit offenzulegen, ist es notwendig, biologische, sozialisationstheoretische und kognitive Ansätze zu hinterfragen (vgl. Trautner, 2010, S. 29). Auch Ahnert (vgl. 2014, S. 10) schreibt, dass bei der Entwicklung des Menschen Anlage, Umwelt wie auch der aktiv handelnde Mensch in seiner Zusammenwirkung gesehen werden müssen. Ein Faktor allein darf nicht herausgegriffen werden, da sie sich alle Faktoren wechselseitig beeinflussen.

In der Entwicklungspsychologie wird immer wieder diskutiert, ob Entwicklung innen-, also endogen oder außengesteuert, also exogen geschieht. Entwicklung wird einmal als Reifungsprozess und einmal als Ergebnis von Lernen und Erfahrung gesehen. Das Zusammenwirken von Anlage und Umwelt ist heute jedoch umstritten (ebd. S. 6). Dabei wird angenommen, dass in den ersten Monaten des Lebens die Entwicklung vorrangig endogen verläuft. Begründet wird diese Annahme von Lohaus (vgl. 2010, S. 8/9), der die Begründung darin sieht, weil sich das Neugeborene noch nicht auf gemachte Erfahrungen stützen kann.

Zunächst ist festzuhalten, dass anlagebedingte Dispositionen das Verhalten eines Menschen nicht festlegen. Sie haben allerdings je nach Sozialisationseinflüssen als beispielsweise Neigungen eine bestimmte Gewichtung. Diesbezüglich ist es dem Individuum möglich, alles zu erlernen, jedoch gibt es Verhaltensweisen, die leichter erlernbar sind und einen höheren Befriedigungsgrad erzeugen und andere, die schwerer erlernt werden und sich auf einem niedrigeren Befriedigungslevel befinden (vgl. Köhler-Bischof, 2008, S. 22/ 23; 2010, S. 84/ 85).

„Was die Veranlagung von geschlechtstypischem Verhalten betrifft, so gehen wir davon aus, dass die Geschlechter im statischen Mittel unterschiedliche Schwerpunkte in bestimmten Neigungen, Interessen und Begabungen ausbilden“ (Köhler-Bischof, 2008, S. 23). Sie beschreibt die statischen Mittel damit, dass diese Verhaltensbereitschaften bei Männern wie Frauen verschieden in der Erscheinungsform sind. Somit haben geschlechtsstereotype zwar für das einzelne Individuum nur eine geringe Bedeutung, jedoch bezogen auf Mädchen und Jungen zeichnen sich oft Verhaltensweisen ab, die von einem Geschlecht leichter erlernt werden, „[...] während sie beim anderen einen höheren Erziehungsaufwand erfordern“ (ebd. S. 23). Diese Erkenntnis ist wichtig, um sie bei Erziehungsfragen mit einzubeziehen, da sonst auch ein kontraproduktives Ergebnis erwartet werden könnte. „Selbst wenn die geschlechtstypischen Verhaltenstendenzen bei Jungen und Mädchen individuell variieren, dann treten sie doch im statischen Mittel eben öfter bei einem Geschlecht auf, als bei dem anderen [...]“ (ebd. S. 31). Bischof-Köhler sieht das Problem bei der Erwartungshaltung gegenüber den Geschlechtern, die diese Stereotypen von jedem im gleichen Ausmaß voraussetzen. Dies ist eine von der Gesellschaft erschaffene Problematik (ebd. S. 20-32).

Trautner (2010, S. 29) beschreibt: „Die bisher zum Einfluss von Hormonen auf die psychische Geschlechterdifferenzierung vorliegenden Befunde weisen darauf hin, dass pränatale Steroide Sexualhormone zu unterschiedlichen Mustern des späteren Sozialverhaltens von Jungen und Mädchen beitragen [...]“. Besonders auffällig sind demnach das Aggressionsverhalten bei Jungen und die verbale Kommunikation bei Mädchen anzumerken. Die Forscher gehen von einer hormonellen Mitwirkung bei der Ausprägung aus (ebd. S. 29).

## Fazit

Geschlechtsstereotype brauchen anlagebedingte Grundlagen und sind nicht willkürlich konstruiert (vgl. Köhler-Bischof, 2010, S. 91/Rohrman, 2008, S. 100). Da die vorgestellten „im Einzelnen wirksamen biologischen, soziokulturellen und kognitiven Faktoren auf komplexe Art und Weise im Entwicklungsprozess zusammenwirken, schließen sich die verschiedenen Erklärungsansätze nicht gegenseitig aus, sondern ergänzen sich“ (Trautner, 2010, S. 29). Demzufolge bleibt unter anderem, dass die unterschiedliche Entwicklung der Jungen und Mädchen gerade in Bezug auf die Bildungsprozessgestaltung Berücksichtigung finden muss. Ebenso wie Neigungen, die jedes Individuum mit sich trägt. Hier erfordert es einen anderen Aufwand, einen Lernerfolg zu verzeichnen, wenn bestimmte Dinge nicht den Neigungen der Kinder entsprechen. Hier ist das Feingefühl der pädagogischen Fachkraft gefragt.

### **3.1.2 Kognitive Entwicklung**

#### Theorie der kognitiven Entwicklung

Kohlberg und Piaget befassten sich mit der Denkentwicklung des Kindes und brachten, wenn auch nur teils, das Geschlecht zur Sprache. Mathieu (2001, S. 52) misst der Sprache eine besondere Bedeutung bei. „Während Piaget unter anderem den Wurzeln des Denkens [...] in der sensumotorischen Phase während der ersten zwei Lebensjahren nachgeht und sich vor allem mit Sprache befasst, erweitert Kohlberg diese Erkenntnisse unter dem Aspekt von Geschlecht“ (ebd. S. 52).

Nach Piaget (vgl. 1972) verläuft die Denkentwicklung in vier aufeinanderfolgenden Stufen. Dabei erlangt das Kind immer mehr Wissen über die Welt. Er teilte die kognitive Entwicklung in „[...] die sensumotorische Entwicklung, das voroperatorische Denken, die Stufe der konkreten Operationen und das Denken auf der formaloperatorischen Stufe“ [...] ein. „Im Verlauf dieser vier Stufen entwickelt sich das Denken des Kindes vom konkreten, handlungsnahen und egozentrischen Denken hin zum abstrakten, theoretischen, mehrperspektivischen Denken“ (Laewen 2002, S. 105).

Es bildet sich eine symbolische Denkweise heraus. Zu Beginn nimmt das Kind nur seine eigene Perspektive, die Welt zu sehen, wahr. Im Laufe der Zeit gelingt es ihm jedoch immer mehr auch andere Perspektiven zu integrieren. Das Kind ist in ständiger Interaktion mit der es umgebenden Umwelt und es erlernt anfangs „[...] einfache handlungsnahen Schemata [...], die in komplexere, mehr und mehr symbolische Strukturen integriert werden“ (ebd. S. 104). Laewen beschreibt das Wort Strukturen als vom Kind

entworfene Handlungen, die es auf verschiedenste Dinge seiner Umwelt bezieht. Diese Übertragung wird als Assimilation bezeichnet. Nun ist es aber nicht so, dass ein Handlungsschema eins zu eins auf einen anderen Gegenstand übertragen werden kann. Die kindliche Handlung muss nun angepasst werden. Diese Ausdifferenzierung bestehender Strukturen wird Akkommodation genannt. „Das Wechselspiel zwischen Assimilation von Gegenständen an bereits vorhandene Strukturen und der Akkommodation der Strukturen an neue Gegenstände führt zu immer komplexeren Strukturen des Denkens“ (ebd. S. 105). Er geht von einem Kind aus, welches sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt und sich sein „Wissen selbst konstruiert“ (ebd. S. 105). Dabei spielen auch die geistigen Strukturen eine große Rolle, die dem Kind je nach Entwicklungsstand und Alter, innewohnen und für das Lernen verantwortlich sind. So bilden also bereits verfügbare Strukturen die Grundlage des Denkens, die es dann durch neue Erfahrungen erweitert. Das Kind entscheidet sich bei der Angebotswahl dafür, was es seiner Einschätzung nach erfassen kann. Sein Erkenntnishorizont wächst dadurch immer weiter. Komplexere Strukturen sind die Folge. (ebd. S. 106/107). Lohaus (2010, S. 105) schreibt, „[...] dass eine stimulierende und explorationsfördernde Umwelt zur kognitiven Entwicklung beiträgt“. Er weist der sozialen Umwelt eine Nebenrolle zu, da das Kind seine Denkentwicklung allein ausbildet. Piaget nimmt auch an, dass Kinder bis etwa sieben Jahre egozentrisch denken. Diese Annahme wurde später revidiert, da nachgewiesen werden konnte, dass vier- bis fünfjährige Kinder in der Lage sind zu verstehen, dass Dinge aus unterschiedlichen Perspektiven unterschiedlich aussehen (ebd. Lohaus, S. 105).

So schrieb Sodian (vgl. 1998, S. 622-653), dass schon zweijährige Kinder ein Wissen über unterschiedliche Perspektiven erworben haben. Ebenso sollten Kinder erst ab etwa eineinhalb bis zwei Jahren zur inneren Repräsentation fähig sein. Davor sei das Symbolspiel undenkbar, da es ihnen an Vorstellungskraft fehlt. Auch die Fähigkeit zur Nachahmung schreibt er diesem Alter zu. Kirst und Wilkening (vgl. 1991, S. 181-195) hingegen konnten diese Annahmen anhand empirischer Untersuchungen widerlegen und stellten fest, dass es schon Neugeborenen gelingt, nachzuahmen und Kinder bereits im ersten Jahr ihres Lebens objektpermanenzfähig sind.

Die Reflexion der eigenen Wahrnehmung gelingt ab etwa fünf Jahren (vgl. Mathieu, 2001, S. 58).

Sie kamen insgesamt zu dem Schluss, dass „[...] Piagets Annahme einer bereichsübergreifenden Entwicklung, in der sich das Denken auf immer höheren intellektuellen Stufen strukturiert, nicht mehr haltbar ist“ (Laewen, 2002, S. 111). Nochmals bestätigt wurde hingegen die Annahme, dass sich kindliche Gedächtnisleistungen entwickeln und sich bei einem jüngeren Kind in einem anderen Umfang darstellen lassen als bei einem älteren (ebd. S. 111).

Laewen (2002, S. 112) beschreibt „[...] Denken als einen inneren Verarbeitungsprozess, der die innere Selbst- und Welterfahrung des Kindes strukturiert“. Die Denkentwicklung könnte in Sprüngen ablaufen und beschreibt diese als „[...] qualitative Sprünge [...]“ (ebd. S. 112). Er lehnt eine starre Stufenfolge, wonach sich das Denken entwickelt, ab und sieht nur zwei Stufen, das ästhetische und rationale Denken. Das ästhetische Denken beinhaltet das sensorische Denken wie Wahrnehmungsempfindungen, körperliches Handeln und imaginative Denken, wie Fantasie, Vorstellung und Symbolbildung. Beides kann nicht unabhängig voneinander gesehen werden, da sich im Zusammenspiel neue Handlungsmöglichkeiten des Kindes ergeben. Allmählich gelingt es dem Kind, vom ästhetischen zum rationalen Denken zu gelangen (ebd. S. 112/113). Er stellt vier Denkformate vor, von denen drei eine große Bedeutung für Krippenkinder haben. Schäfer (2011, S. 72) bezeichnet diese als „[...] das szenische Denken in konkreten, imaginativen und sprachlichen Zusammenhängen und, jedoch später das theoretische Denken“ (ebd. S. 81).

### Soziokulturelle Theorien

Lohaus (vgl. 2010, S. 104-106) beschreibt Denkprozesse als Voraussetzung für die Ausbildung zahlreicher Kompetenzen und Fähigkeiten. Die Entwicklung der Kognition verläuft parallel mit der Herausbildung weiterer Entwicklungsbereiche. Er stellt weitere Theorien in der Denkentwicklung vor, bei dem die soziokulturelle Umwelt des Kindes ein wichtiger Faktor ist. Hierbei werden „[...] soziale Interaktionsprozesse als wichtigste Antriebsmechanismen [...]“ (ebd. S. 106) einbezogen. Gemeint ist die Hilfestellung für ein Kind durch einen Erwachsenen, wenn ihm eine Aufgabe nicht allein gelingt. Durch diese Hilfe werden ihm neue Problemlösungsstrategien vermittelt, die es in Zukunft allein anwenden kann. Je nach Entwicklungsstand und Alter sollten unterstützende Maßnahmen abgewogen werden. Zu diesen sozialen Interaktionsprozessen zählt auch das Modelllernen, das durch Erklärungen oder durch Vorführen angewendet wird, um

ihnen ihre Kultur näherzubringen. Kinder erlangen auf diesem Weg „[...] Kompetenzen, die von basaler Bedeutung für das Zusammenleben innerhalb eines Kulturkreises sind“ (ebd. S. 106). Im Vergleich zur Theorie Piagets, gibt es keine Stufenentwicklung. Da die Interaktionen sehr verschieden sind und dem Kind unterschiedliche Personen zur Hand gehen, ist auch die kognitive Entwicklung bei jedem unterschiedlich schnell (ebd. S. 106).

### Theorie des domänenspezifischen Kernwissens

Kinder kommen mit „[...] angeborenen allgemeinen Lernfähigkeiten [...]“ (Lohaus, 2010, S. 106) zur Welt, die laut dieser Theorie den Kindern jedoch zusätzlich ein „[...] intuitives Kernwissen [...]“ (ebd. S. 106) zuschreibt, welches ihnen in physikalischen, biologischen und psychologischen Bereichen zukommt und ihnen den Wissenserwerb vereinfacht. Schon Säuglinge zeigen intuitive Kenntnisse in physikalischen und biologischen Bereichen. Lohaus führt als Beispiel das psychologische Grundwissen an, welches die „[...] Theory of Mind [...]“ (ebd. S. 107) einschließt. Durch sie konnte die Täuschung anderer durch das Kind schon mit etwa drei Jahren nachgewiesen werden. Piaget hingegen ging vom Egozentrismus des Kindes aus, der eine solche Handlung nicht zulassen würde. Kinder verfügen laut Lohaus „[...] bereits früh über höhere kognitive Leistungen [...]“ (ebd. S. 107), wovon Piaget nicht ausgeht (ebd. S. 106/107).

### Informationsverarbeitungstheorien

Hierbei geht man von einer „[...] kontinuierlichen Entwicklung kognitiver Fähigkeiten im Altersverlauf aus [...]“ (Lohaus, 2010, S. 107). So entwickeln sich dem Alter des Kindes entsprechend, „[...] Aufmerksamkeits-, Gedächtnis-, und Lernprozesse [...]“ (ebd. S. 107), die es zu Denkleistungen und zum Behalten befähigen. Mit der Zeit werden Informationen schneller verarbeitet, Strategien werden vielfältiger eingesetzt und sein Wissen erweitert sich. Die soziale Umwelt des Kindes steht bei dieser Theorie nicht im Vordergrund (ebd. S. 107).

### Fazit

Da die kognitive Entwicklung es ermöglicht, Handlungen zu planen, Informationen zu verarbeiten und zu steuern, ist es immens, sich die kindliche Kognitionsleistung vor Augen zu führen, um das kindliche Handeln verstehen zu können. Insgesamt beschreiben die Theorien die Entwicklung des Denkens und dass es sich mit dem

Älterwerden erweitert und umfangreicher wird. Des Weiteren kann festgestellt werden, dass diese kognitiven Leistungen von Mensch zu Mensch unterschiedlich sind und so auch Kinder gleichen Alters unterschiedlich weit entwickelt sein können. Nennenswerte Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen wurden durch die Autoren nicht beschrieben. Für meine Fragestellung sind die gewonnenen Erkenntnisse trotzdem von Bedeutung, weil ich nach der kindlichen Reaktion auf den Erzieher/die Erzieherin frage. Somit ist seine Reaktion Ergebnis seiner bisherigen Erfahrungen, die durch Kognitionsprozesse verarbeitet werden. Beziehe ich mich auf die soziokulturelle Theorie, so nimmt der Erwachsene, der dem Kind bei den Aufgabenbewältigungen zur Seite steht, eine große Rolle ein. Gerade hier könnte den Geschlechtern, die durch die Gesellschaft geformt werden und in der jeweiligen Kultur vorkommen, eine signifikante Rolle zukommen.

## **3.2 Sozialisation**

Sozialisation beschreibt „[...] die Gesamtheit der durch die Gesellschaft vermittelten Lernprozesse“ (Gartinger, 2014, S. 383). Das Kind erlangt durch seine kulturelle Umwelt und der Gesellschaft Handlungsfähigkeit. Um den Prozess der Sozialisation zu verstehen ist es von Nöten, einen Blick auf die Sozialisationstheorien zu werfen. Diese Theorien lassen sich in soziologische und psychologische Theorien einteilen (ebd. S. 386).

### **3.2.1 Sozialisationstheorien**

Der Prozess der Sozialisation wird von Personen, Institutionen und denen, die eine bestimmte Rollenerwartung haben, geleitet. Das Individuum passt sich an durch die von der Gesellschaft gegebenen „[...] Denk- und Gefühlsmuster durch Internalisation (Verinnerlichung) sozialer Normen [...]“ (Gartinger, 2014, S. 383). Behavioristische Lerntheorien, die für das Modell- und Verstärkungslernen stehen, erläutern den Sozialisationsprozess, bei dem das Verhalten der Eltern im Zentrum steht. Sie können ihren Kindern zum einen mit Belehrungen das sozial wünschenswerte Verhalten erklären und ihr Kind für unerwünschtes gezeigtes Verhalten bestrafen oder für erwünschtes gezeigtes Verhalten belohnen. Und zum anderen können sich Eltern ihre Vorbildfunktion zunutze machen und sozial angemessene Verhaltensweisen vorleben

(vgl. Lohaus, 2010, S. 192). Eltern kommt deshalb eine wichtige Rolle zu, da sie in erster Linie „[...] das Leben ihres Kindes so einrichten, dass es bestimmte (soziale) Erfahrungen macht oder vor anderen wiederum bewahrt bleibt“ (ebd. S. 192).

Durch das Zusammenwirken von Kind und Gesellschaft entwickelt sich seine soziale Identität. Soziale Rollen, Einstellungen und Haltungen entstehen. Zu den Sozialisationsträgern zählt die gesamte gesellschaftliche Umwelt, da sie das Individuum beeinflusst. Es lassen sich drei Sozialisationsgruppen unterscheiden. Zum einen die geschlechtsspezifische Sozialisation, die soziale Schicht und die Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialen Umfeld (vgl. Gartinger, S. 383/ 384). Ahnert (vgl. 2014, S. 47) weist auf die starke Wirkung der Gesellschaft auf das Individuum während der kindlichen Entwicklung hin und schreibt weiter, dass diese Wirkung sich nach der Adoleszenz etwas abschwächt.

Auch Mead befasste sich mit dem Individuum, welches sich mit seiner natürlichen wie sozialen Umwelt auseinandersetzt, und entwarf die Theorie des symbolischen Interaktionismus. Mead stellt die soziale Interaktion in den Mittelpunkt. Das Individuum würde bei der Reiz-Reaktions-Kette den Reiz vorab durch Symbole interpretieren, beispielsweise durch Sprache. Er misst dem Menschen eine immense Eigenleistung bei. „Symbolische Interaktionen werden im Prozess der Sozialisation erlernt. [...] Typische Symbole lösen [...] ähnliche Reaktionen [...]“ aus (Gartinger, S. 388). Er sieht eine große Bedeutung im kindlichen Spiel, wobei das Kind die Standpunkte anderer einnehmen kann und durch dieses Verhalten, Werte und Normenvorstellungen anderer kennenlernt. Es wägt diese für sich ab. Resultat sind eigene Moralvorstellungen. „Durch ein gegenseitiges Aushandeln der Rollen und Rollenerwartungen in ständiger Interaktion mit anderen Menschen entwickeln sich ein besonderes Maß an Eigenaktivität, Kreativität und Selbstständigkeit und damit eine ausgeprägte Eigenheit bzw. Identität“ (ebd. S. 388). Er bezeichnet die Familie als Basis der Subjektbildung (ebd. S. 387- 389).

Im Bereich der Psychoanalyse wird den Eltern die größte Rolle zugesprochen, wenn es um die Ausbildung der sozialen Entwicklung ihres Kindes geht. Diese Theorie „führt die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit auf biologische und psychodynamische Grundlagen zurück“ (Andersen, 2010, S. 26). Das Übernehmen gesellschaftlicher Normen ist unabdingbar, um seine Triebe zu beherrschen (ebd. S. 26). Nach Freud ist „[...] das Ich stets bemüht, zwischen dem lustbetonten Es und dem Über-Ich zu vermitteln, welches die

internalisierten Normen und Werte der Sozialisationsinstanzen (vornehmlich der Eltern) darstellt. Die Mächtigkeit des Über-Ich spielt nun für die soziale Entwicklung eine entscheidende Rolle [...]“ (Lohaus, 2010, S. 193). Nach seinen Erkenntnissen müssen in jedem Stadium der psychosexuellen Entwicklung die Bedürfnisse des Kindes ausreichend Beachtung finden und befriedigt werden. Dafür sind in der ersten Zeit die Eltern da. Ihnen obliegt die Aufgabe, die Bedürfnisse weder zu wenig zu befriedigen noch sie zu überversorgen. Ein unausgewogenes Maß kann folglich dazu führen, dass die nächste Phase entweder nicht erreicht wird oder Probleme in dieser auftauchen (ebd. S. 193).

Erikson (1973, S. 64) entwickelte die Theorie weiter zum Modell der psychosozialen Entwicklung, indem er „[...] den Konflikt zwischen individuellen Bedürfnissen und den Anforderungen der sozialen Umwelt über 8 Stufen bis in das hohe Erwachsenenalter“ beschreibt, die als Meilensteine der sozialen Entwicklung bezeichnet werden können. Ähnlich wie bei Freud ist es auch hier notwendig, die nächste Stufe ohne ungelöste Entwicklungsaufgaben zu erreichen, da es sonst zu erneuten Problemen in der darauffolgenden Stufe kommen kann. Eltern sind hier besonders wichtig, da sie die Bedürfnisse ihres Kindes wahrnehmen müssen, um es bei seiner Bedürfnisbefriedigung zu unterstützen (vgl. Lohaus, 2010, S 193).

Köhler-Bischof (vgl. 2010, S. 81/ 82) stellt bezüglich der Sozialisationsfrage Untersuchungsergebnisse vor, woraus resultierte, dass es keine relevanten Zusammenhänge zwischen einer andersartigen Sozialisation von Mädchen und Jungen durch die Eltern ergab. Trotzdem verhalten sie sich bei einem Jungen anders als bei einem Mädchen. Begründungen für dieses Verhalten liegen allerdings auch darin, dass beide Geschlechter „[...] von Geburt an ein unterschiedliches Verhaltensangebot machen und auf dasselbe erzieherische Vorgehen verschieden reagieren. Da den Eltern in erster Linie auch an einer optimalen Interaktion gelegen sein dürfte, müssen sie, um den gleichen Verhaltenseffekt herbeizuführen -das Kind z.B. beruhigen- mit einem Jungen in der Regel anders umgehen als mit einem Mädchen“ (ebd. S. 82). Nachgewiesen werden konnte dieses Phänomen anhand von Emotionsausdrücken, die von den Eltern gespiegelt werden. So reagieren Mütter auf „[...] die Spiegelung positiver Stimmungen [...]“ (ebd. S. 83). Negative spiegeln sie neutral. Dieses Verhalten der Mutter vermeidet „[...] die eher zu Gereiztheit neigenden Jungenbabys [...]“ (ebd. S. 83) zu schonen. Mädchen hingegen sind sehr viel ausgeglichener. Hier spiegelt die Mutter beide Stimmungslagen um „[...]

darüber hinaus die jeweilige Emotion in abgewandelter Form auszudrücken [...]“ (ebd. S. 83). Mädchen erhalten ein breiteres Spektrum über Emotionen als Jungen. Es steht bei diesem Phänomen das Interesse des Kindes im Vordergrund, welches durch die Eltern beantwortet wird.

Gartinger (2016, S. 385) definiert den Sozialisationsprozess als „[...] Prozess des sozialen Lernens, der Interaktion mit anderen Menschen und eng mit den Begriffen des Imitationslernens (Nachahmungslernens) und der Internalisierung verbunden“. Sie teilt den Prozess der Sozialisation in vier Phasen: die primäre, sekundäre, tertiäre und quartäre Sozialisation. Die Phase der primären Sozialisation vollzieht sich in der frühen Kindheit. Das Kind ist in Interaktion mit seiner Familie, den Tagespflegepersonen und weiteren Personen. In diesen Konstellationen wird der Grundstein für folgende soziale Lernprozesse gelegt: die sekundäre Phase beginnt mit dem Kindergarteneintritt oder dem Besuch der Schule. Es bilden sich Gruppen, deren Einfluss auf das Individuum stärker wird, soziale Beziehungen werden vielfältiger und auch Massenmedien gewinnen an Bedeutung. In der tertiären Phase hat der Mensch das Erwachsenenalter erreicht und wurde durch seine Umwelt und eigens gemachte Erfahrungen geformt. Auch nehmen Freunde und Familie wichtige Positionen ein, die einen großen Einfluss auf die Sozialisation haben. Im Rentenalter etwa befindet sich das Individuum in der quartären Phase, in der sich nach dem Arbeitsleben neue Gruppen bilden, in denen der Mensch interagiert (ebd. S. 385).

### **3.2.2 Kindertageseinrichtungen als Sozialisationsinstanz**

Mädchen und Jungen verbringen, wie schon oben beschrieben, mehrere Stunden täglich in den Kindertageseinrichtungen. So hat dieser tägliche Besuch auch Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung und demzufolge auch auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität (vgl. Blank-Mathieu, 2008, S. 80/ Rohrman, 2009, S. 31). „Die Beziehungen von Menschen in Institutionen sind von geschlechtsbezogenen Mustern geprägt. Wie Weiblichkeit und Männlichkeit konstruiert werden, hängt vom Geschlechtersystem der jeweiligen Lebenswelt ab [...]“ (ebd. S. 34). Im Grundschulalter „[...] haben Kinder in der Regel konkret-operationale Denkmuster ausgebildet [...]“ (Blank-Mathieu, 2008, S. 80), die das Kindesverhalten beeinflussen. Sie geht von einer Orientierung der Kinder am Erwachsenen des gleichen Geschlechts aus, da Kinder sich mit diesem identifizieren. Dabei stellt sie besondere Herausforderungen der Jungen dar, die dies „[...] in einem weiblich gestalteten Raum [...]“ (ebd. S. 80) tun müssen, in dem vorwiegend

Erzieherinnen zu finden sind. Auch Rohrmann verwendet die Bezeichnung des weiblichen Raums und beschreibt damit „[...] typisch weibliche Beziehungsmuster und Gestaltungsmerkmale [...]“ (ebd. S. 34). Auch er kritisiert die zu wenig auf den Jungen zugeschnittenen Angebote, Raumgestaltung oder die materielle Ausstattung wie auch die Reaktion auf das Verhalten der Kinder. Er schreibt, dass weibliche pädagogische Fachkräfte oftmals Raufen, Toben, Ballspiele oder Aktivitäten mit Werkzeugen meiden und hingegen Rollenspiele oder Basteln fördern. Kinder nutzen, um das Geschlecht zu begreifen, nicht nur Erwachsene, sondern auch andere Kinder. „Dafür haben sie in Kindertageseinrichtungen vielfältige Möglichkeiten, wobei die impliziten „Botschaften“ von Räumen und Materialien und die unbewussten Verhaltensweisen der Fachkräfte ihren bewussten Vorstellungen oft widerspiegeln“ (ebd. S. 34). Dazu stellt Blank-Mathieu Untersuchungsergebnisse von Hirnforschern vor, die Unterschiede zwischen den Gehirnen von Mädchen und Jungen schon im Mutterleib sprechen. Sie überträgt diese Erkenntnisse auf die Raumnutzung, bei der gerade Jungen größere Räume, Flure oder Spiele, die draußen stattfinden, bevorzugen. Sie finden sind auch eher in größeren Gruppen wieder, in der sie gern toben. Sie nutzen vorrangig Räume, die von den Erzieherinnen nicht eingesehen werden, da diese das Herumtoben oder Kämpfen nicht dulden. Mädchen ziehen sich bisweilen an ruhigere Orte zurück, da ihnen das Spiel der Jungen meist zu wild ist (ebd. S. 80/ 81).

Rohrmann (vgl. 2009, S. 34) misst den Gruppen, in denen Kinder in Tageseinrichtungen zusammenkommen, eine wichtige Rolle bei, da sie, „[...] Geschlechtsrollenstereotype rekonstruieren [...]“ (ebd. S. 34) und untereinander Gemeinsamkeiten herausfinden. Kyrtzis, die ebenfalls genannt wird, benennt dieses Phänomen gerade in Bezug auf Jungengruppen, wobei diese Gemeinsamkeiten einen besonderen Zusammenhalt ausmachen.

Wie oben schon genannt, beschäftigen sich gerade Jungen vorwiegend mit Konstruktionsspielzeugen. Blank-Mathieu (vgl. S. 81/82) beschreibt das akribische, perfektionistische Arbeiten der Jungen an Bauwerken. Andere Jungen sehen gern zu und bauen Bauwerke nach, wetteifern auch, wer das beste Bauwerk geschaffen hat. Sie beschreibt das oft fehlende Interesse und das fehlende Wissen der Erzieherinnen, um die Jungen diesbezüglich zu unterstützen und schreibt dem Erzieher, durch eigene Erforschungen als Kind, einen geeigneteren Zugang zu. „So können Jungen und Mädchen

ihr Interesse und ihre Vorkenntnisse vielfach nicht durch Impulse der Erzieherinnen erweitern und ausbauen. Dies hat dann vor allem für die Mädchen zur Folge, dass ihnen die nötigen Grundkenntnisse für technische und physikalische Zusammenhänge fehlen und das Interesse an diesen Themen später nur schwer geweckt werden kann“ (ebd. S. 82).

### Fazit

Die Familie gilt, was auch plausibel erscheint, da sie die ersten Lebensjahre die meiste Zeit mit dem Kind verbringt, als Basis der Sozialisation. Sie gibt den strukturellen Rahmen vor und ist dafür zuständig, dem Kind vielfältige Interaktionen in einem gut abgeschätzten Rahmen zu ermöglichen. Darauf baut dann die weitere Entwicklung auf. Es konnte aufgezeigt werden, dass es nicht in erster Linie die Erwartungen sind, die Eltern an ihre Kinder haben und sie deshalb unterschiedlich erziehen, je nachdem, ob es sich hierbei um ein Mädchen oder einen Jungen handelt. Vielmehr sind es die Kinder selbst, die auf das Verhaltensangebot der Eltern unterschiedlich reagieren. Somit könnte für den Außenstehenden schon mit der Geburt eines Kindes der Eindruck entstehen, als würden Eltern ein Mädchen anders behandeln als einen Jungen, da sie Rollenzuschreibungen verwenden. Jedoch macht diesen Unterschied die Feinfühligkeit der Eltern, die auf die Bedürfnisse ihrer Kinder angemessen reagieren. Für meine Fragestellungen ist diese Erkenntnis sehr bedeutsam, da ich dies zum Teil auf das Erziehverhalten übertragen kann. Ebenfalls nehmen Erzieher und Erzieherinnen die Bedürfnisse der Kinder wahr und versuchen, diese so gut es geht, zu befriedigen, ebenso wie Eltern es tun. So sind es also auch hier nicht Rollenzuschreibungen, die die pädagogischen Fachkräfte machen und die nach außen so scheinen, als würde sich deshalb eine unterschiedliche Behandlung der Geschlechter ergeben. Vielmehr werden die Bedürfnisse, die schon von Beginn an unterschiedliche Behandlungen erfordern, in den Mittelpunkt gestellt und von aufmerksam handelnden pädagogischen Fachkräften auch demnach unterschiedlich behandelt.

## **4 Erzieher und Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen**

Welchen Einfluss haben pädagogische Fachkräfte eigentlich auf die Mädchen und Jungen? Gibt es Unterschiede in der Beziehungsgestaltung oder in der Erziehung, Betreuung und bei der Bildungsprozessgestaltung? Wie steht es um die Relevanz des Geschlechtes der Bezugsperson und reagieren sie auf das Verhalten von Mädchen und

Jungen womöglich verschieden? Gegenstand dieses Kapitels bilden unter anderem Theorien der Bindung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft mit dem Fokus auf die Geschlechtlichkeit.

#### **4.1 Geschlechtsspezifische Beziehungsgestaltung**

Zu Beginn werde ich allgemeine Aussagen zur Beziehungsgestaltung zusammenfassen, um danach spezifisch auf die Beziehungsgestaltung unter Beachtung des Geschlechts zu kommen. Ich werde auch einige primäre Bindungstypen benennen, jedoch nicht vertiefend darauf eingehen, da diese nicht im Fokus meiner Untersuchung stehen. Vielmehr werden die Bindungen zwischen der pädagogischen Fachkraft und den Kindern im Mittelpunkt stehen.

Schäfer (vgl. 2011, S. 268- 270) schreibt den Beziehungen einen Bindungsaspekt und einen Loslösungsaspekt zu. Eine sichere Bindung zu den pädagogischen Fachkräften oder weiteren Erwachsenen legt den Grundstein, um Bildungsprozesse zu ermöglichen. Unter dem Loslösungsaspekt versteht er, das Kind loszulassen, ihm Zutrauen zu schenken, damit Explorationen möglich werden und folglich Bildungsprozesse entstehen können. Es braucht ein ausgewogenes Nähe-Distanz-Verhältnis, welches von Kind zu Kind verschieden ist.

Pädagogische Fachkräfte sollten die kindliche Eigenständigkeit aushalten und unterstützen, damit sie sich stetig weiterentwickelt. Es bedarf eines abgesteckten Rahmens, der es ihnen ermöglicht, eigene „[...] Handlungs- und Erkenntnisformen [...]“ (ebd. S. 268) einzusetzen. „Bevor Erzieherinnen Bildungsprozesse begleiten und unterstützen können, müssen sie erst einmal wahrnehmen, von welchen Vorstellungen Kinder ausgehen, wenn sie fragen an die Welt stellen“ (ebd. S. 268). Im Vordergrund steht für die Erwachsenen die Annahme der Selbstständigkeit der Kinder. Ihre Handlungen müssen ernstgenommen werden und die Erwachsenen sollten zur Verfügung stehen, falls die Kinder Hilfe brauchen.

Auch die Kommunikation/Verständigung spielt eine große Rolle. Das Kind muss wahrgenommen und ihm muss zugehört werden. Ebenso wichtig ist jedoch auch ein Austausch über Dinge, die die Kinder wahrgenommen haben (ebd. S. 268- 270).

Schäfer geht auch auf die Anwesenheit des Erwachsenen ein, ohne dabei Anteil an den Aktivitäten des Kindes zu haben. Kinder können entweder Dinge, die sie in der Lage sind, allein zu bewältigen, allein tun oder Dinge, die ihnen noch nicht vollends allein

gelingen sind, trainieren. Der Erwachsene ist im Hintergrund anwesend und kann bei Bedarf Hilfestellung geben (ebd. S. 268- 270).

Eine weitere Aufgabe ergibt sich aus der Spiegelung des Kindes mit dem, was die pädagogische Fachkraft glaubt, wahrgenommen zu haben. Dem Kind wird aufgezeigt, wie es sich gerade verhält und wie es aus der Sicht einer anderen Person wahrgenommen wurde. Seine und die außenstehende Perspektive lassen sich gegebenenfalls abgleichen und verändern (ebd. S. 268- 270).

Eine nächste Ebene stellt eine herausfordernde Haltung des Erwachsenen gegenüber dem Kind dar. Es soll sich angesprochen fühlen, Neues zu probieren und so gefordert werden, ohne überfordert zu werden. Herausforderungen knüpfen demnach an die Entwicklungsstände und Erfahrungen der Kinder an (ebd. S. 268- 270).

Im Allgemeinen braucht es zum erfolgreichen Beziehungsaufbau eine pädagogische Fachkraft, die die Bedürfnisse des Kindes wahrnimmt, diese in einem bestimmten Zeitfenster befriedigt und so dementsprechend passend auf das Kindesverhalten reagiert. Sicher gebundene Kinder haben ein inneres Arbeitsmodell entwickelt, welches dazu beiträgt, dass die positiv gemachten Beziehungserfahrungen auf die pädagogische Fachkraft projiziert werden können. Hierbei hat das Kind eine Erwartungshaltung, nämlich dass die Erzieherin oder der Erzieher ebenso auf seine Bedürfnisse antwortet wie seine primäre Bezugsperson. Ist dies der Fall, entwickelt sich stückweise eine vertrauensvolle Beziehung. Sicher gebundene Kinder neigen dazu, ihre Emotionen offen zu zeigen, Bedürfnisse sind erkennbar und sie sind kontaktfreudiger (vgl. Gartinger, 2016, S. 170/171).

Hingegen sind unsicher gebundene Kinder von negativen Beziehungserfahrungen geprägt und sie können deshalb nur schlecht eine vertraute Beziehung zur pädagogischen Fachkraft eingehen, da sie fürchten, abgewiesen zu werden. Hier ist viel Einfühlungsvermögen nötig. Das Kind muss langsam lernen, dass es sich auf den Erzieher, die Erzieherin verlassen kann. Unsicher gebundene Kinder sind weniger kontaktfreudig und teilen Bedürfnisse seltener mit (ebd. S. 170/171).

Grundsätzlich konnte man in Untersuchungen feststellen, dass Beziehungen, die zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind entstehen, bindungsähnliche Merkmale aufweisen. Diese zeichnen sich durch Zuwendung, Sicherheit, Erkundung, Wissenserwerb und Stressreduktion aus. Ahnert (2014, S. 414) zitierte aus ihrem Werk

von 2009 dazu: „Forschungsstudien zeigen, dass sichere Erzieher/innen-Kind-Bindungen in jenen Kindergruppen entstehen, in denen die Gruppenatmosphäre durch ein emphatisches Erziehverhalten bestimmt wird, das gruppenbezogen ausgerichtet ist und über prosoziale Interaktionen die Gruppendynamik reguliert“. Schon 2008 wies Ahnert darauf hin, dass der Bindungsaufbau des Kindes je nach Geschlecht Unterschiedlichkeiten erkennen lässt (ebd. S. 414).

Es gibt einige Studien, die eine unterschiedliche Beziehungsgestaltung zwischen Jungen und Mädchen in der Kindertagesstätte und den meist dort tätigen Erzieherinnen bestätigen. So stellten Ahnert, Pinquart und Lamp Zusammenhänge „[...] zwischen Bindung, Geschlecht und Peergruppen [...]“ fest (Rohrman, 2014, S. 106). Um zu diesen Erkenntnissen zu gelangen, zogen sie 40 Studien, davon 5 Studien, die die Geschlechtlichkeit der Kinder zusätzlich in den Mittelpunkt stellten, heran. Diese fünf auf das Geschlecht spezialisierten Studien ergaben nahezu gleiche Ergebnisse. Fazit dieser Auswertungen war, dass es Mädchen besser gelang zu den Erzieherinnen eine Bindung aufzubauen. Die Forscher schlussfolgerten: „[...] dass geschlechtsstereotype Orientierungen der meist weiblichen Erzieherinnen dazu führen, dass sie den Erwartungen von Mädchen mehr entsprechen, was diesen wiederum den Aufbau einer sicheren Bindungsbeziehung erleichtert“ (ebd. S. 106).

Weibliche pädagogische Fachkräfte würden nach Rohrman Jungen am Sozialverhalten der Mädchen messen, wodurch diese dann negativer auffallen. Mädchen würden sich mit den Erzieherinnen eher identifizieren, was Jungen nicht möglich ist. Er mutmaßt, dass womöglich männliche Pädagogen dieses Phänomen ausgleichen könnten (ebd. S. 106).

### Fazit

Festgestellt wurde bereits, dass Unterschiede beim Beziehungsaufbau sichtbar werden und es Mädchen durch die Erzieherin, da sie dem gleichen Geschlecht angehört, leichter haben eine Beziehung zu ihr einzugehen. Bislang fehlen Untersuchungsergebnisse, die die Hypothesen der Forscher belegen, dass Jungen der Beziehungsaufbau zu männlichen Fachkräften ebenso leichter fällt als zu einer gegengeschlechtlichen Erziehungsperson. Für meine Forschungsfrage könnte sich eine unzureichende Antwort ergeben, da weitere Untersuchungen in Bezug auf die männliche Fachkraft und Jungen sowie Mädchen fehlen. Vorliegende Ergebnisse bedeuten allerdings auch, dass sich die

weiblichen Fachkräfte unbedingt mit dem männlichen Geschlecht auseinandersetzen müssen. Ein Beziehungsaufbau wird nämlich dann erleichtert, wenn die Bedürfnisse der Jungen besser wahrgenommen werden und sie sich verstanden fühlen. Denn dann baut sich Vertrauen auf, was einer Beziehungsentwicklung entgegenkommt. Ein Weiterer Aspekt im Hinblick auf meine Fragestellung ist das Zustandekommen von Bildungsprozessen. Da eine positive Beziehung dafür ausschlaggebend ist, muss die pädagogische Fachkraft unbedingt den Nachteil, den Jungen scheinbar durch fehlende Erzieher haben, berücksichtigen. Allein das Wissen über diesen Umstand könnte sich positiv auf weitere Beziehungsgestaltungen auswirken, da sich die Erwartungshaltung der Erzieherin ändert.

Da Rohrmann, Gartinger und Ahnert jedoch anfangs auch Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte gegenüber Kindern thematisieren, die im Grunde keine Unterschiedlichkeit aufweisen, brauchen Kinder, Jungen wie Mädchen, verlässliche Erzieher und Erzieherinnen, die sie immer aufsuchen können, wenn sie Hilfe benötigen.

#### **4.2 Geschlechtsspezifisches Erziehungsverhalten**

In einem Forschungsprojekt von Aigner und Rohrmann (2014, S. 108- 111) sollte herausgefunden werden, ob es Unterschiede im Erziehungsverhalten von Erziehern und Erzieherinnen in Bezug auf Jungen und Mädchen in Kindertageseinrichtungen gibt. Männer gaben in Befragungen beispielsweise an, körperbetontere Spiele und Spiele lieber draußen zu spielen. Frauen hingegen würden öfter basteln und ordentlicher sein. Allerdings ergaben die meisten Befragungen, dass Männer wie Frauen keinen relevanten Unterschied zum anderen Geschlecht feststellten. Bei den daraufhin geführten Interviews verdeutlichten sich dann angenommene Unterschiede. Mit der Studie konnte belegt werden, was schon zuvor häufig beobachtet wurde. Nämlich in Teams, in denen männliche wie weibliche Fachkräfte arbeiteten, kamen diese geschlechtstypischen Arbeitsbereiche zum Vorschein. Beispielsweise wurden die Männer zum Reparieren eingeteilt. In geschlechtshomogenen Teams hingegen nahmen die Erzieherinnen alle Aufgaben wahr. Eine Arbeitseinteilung war nicht erkennbar.

In einer weiteren Studie, einer Tandem-Studie von Andrä, Schneider-Andrich und Brandes wurden die Interaktionen zwischen Erziehern sowie Erzieherinnen und Kindern videografiert. „Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass qualifizierte Fachkräfte in vieler

Hinsicht pädagogisch ähnlich reagieren und sich in bindungstheoretische Annahmen aus der Elternforschung [...] nicht auf professionelle Fachkräfte übertragen lassen“ (Rohrmann, 2014, S. 110). Zudem würden „[...] Fachkräfte gerade in den Momenten, wo Geschlechtsbezüge sichtbar werden, besonders authentisch wirken“ (ebd. S. 111). Die gesamte Untersuchung ergab keine Eindeutigkeit bei geschlechtstypischen Unterschieden im Erziehungsstil (ebd. S. 108- 111).

Cremers (vgl. 2012, S. 151- 157) stellte für seine Recherche zwei wesentliche Erwartungen in den Mittelpunkt, die sich in vielen öffentlichen Diskussionen immer wieder herauskristallisieren. Einerseits wird Männern nachgesagt, dass sich ihre Spielangebote und somit Lernerfahrungen von den Frauen unterscheiden, und Jungen brauchen gerade Männer, um sich mit ihnen identifizieren zu können. Ihnen kommt dabei eine besondere Rolle der Vorbildfunktion zu. Zunächst gerät auch hier der Forschungsstand in die Kritik, da es bisher nicht gelang, Untersuchungen mit diesen wenigen männlichen Fachkräften durchzuführen, sodass man sich nur auf empirische Erkenntnisse bei der Beantwortung der Fragen berufen könnte. Cremers hat deshalb die Elternforschung aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie aufgegriffen, um die dort gewonnenen Erkenntnisse auf das Verhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte auf die Jungen und Mädchen zu übertragen. Eine genaue Übertragung der Ergebnisse schließt Cremers aus, jedoch formuliert er allgemeine Hinweise, die beschreiben, wie sich beide Geschlechter unterscheiden, wenn sie sich um ein Kind kümmern.

Mütter haben durch Schwangerschaft und die Fähigkeit, den Säugling zu stillen, eine größere biologische Verbundenheit. Forschungsergebnisse zeigten allerdings, dass diese Verbundenheit nicht bedeutet, dass sie auch deshalb Kinder besser betreuen oder für sie sorgen. „Zwar zeigen Mütter eine höhere Sensibilität und Reaktionsbereitschaft in Bezug auf das Schreien ihrer Säuglinge, dies lässt sich aber darauf zurückführen, dass sie schlichtweg mehr Umgang mit diesen haben“ (ebd. S. 153). Ähnliche Ergebnisse wurden bei Forschungen zur Kommunikationsfähigkeit mit dem Säugling erbracht. Auch bei diesen Untersuchungen zeigten sich keine relevanten Unterschiede (vgl. Breitenbach, 2015, S. 34- 35/ Cremers, 2012, S. 151- 157). Jean Le Camus (vgl. 2001) legte dar, dass beide Elternteile sich auf das Entwicklungsniveau ihres Kindes einstellen und somit ihre Sprache ihm gegenüber anpassen. Der Entwicklungspsychologe Lamb beschreibt, dass Eltern, unabhängig ob Vater oder Mutter, ihrem Kind Nähe, Fürsorge und Wärme entgegenbringen (vgl. Lamb, 1997, S. 1-17).

Auch wenn diese Untersuchungen keine groben Geschlechtsunterschiede im Verhalten der Eltern dem Kind gegenüber aufzeigten, so bestätigen differenziertere Forschungen, dass „[...] es im Detail immer wieder auch Unterschiede zwischen mütterlichem und väterlichem Verhalten [...]“ gibt (ebd. S. 154). „Die Untersuchungsergebnisse der Bindungsforschung legen damit nahe, dass zwar Väter wie Mütter gleichermaßen zum Bindungs- und Erkundungsverhalten der Kinder beitragen, dabei aber das Bindungsverhalten der Kinder stärker durch die Mütter und das Erkundungsverhalten der Kinder stärker durch die Väter beeinflusst wird“ (ebd. S. 155). Eltern ergänzen sich somit in ihrem Erziehungsverhalten. Wie schon beschrieben, sind die Forschungsergebnisse über Eltern nicht zu einhundert Prozent auf professionelle Fachkräfte übertragbar (ebd. S. 151- 157).

In einer weiteren laufenden Untersuchung der FU Berlin unter Bettina Hannover wurde ermittelt, dass „[...] Mädchen sicherer an sekundäre Bezugspersonen (d. h.: Frauen) gebunden sind als Jungen. Darüber hinaus gibt es einen Zusammenhang der Bindungsqualität zur Erzieherin mit Vorläuferkompetenzen im schriftsprachlichen Bereich, die bei Mädchen im Durchschnitt besser ausgeprägt sind“ (Rohrmann, 2009, S. 52). Die Forscher gehen davon aus, dass Erzieherinnen speziellere Angebote für Mädchen machen oder aber, dass den Mädchen die leichter aufgebaute sichere Bindung zugutekommt (ebd. S. 52).

### Fazit

Die Darstellung zeigt auf, dass es keine Immensen, jedoch feine Unterschiede im Erziehungsverhalten zwischen Mann und Frau gibt. Eltern gelingt es, die Unterschiede auszugleichen, sodass es für die kindliche Entwicklung optimal ist. Auf professionelle pädagogische Fachkräfte fallen diese Unterschiede in den bisherigen Untersuchungen nicht zurück. Geschlechtstypisches Verhalten wurde erst in geschlechtsheterogenen Teams festgestellt. Hierbei wurden Männern Aufgaben zugeteilt, die eher dem Handwerk entsprechen. Frauen hingegen finden sich öfter beim Basteln wieder. Für die Kinder könnte dies bedeuten, dass sie in einigen Bildungsbereichen mehr Erfahrungen sammeln als in anderen, gerade wenn ihnen nur die weibliche pädagogische Fachkraft zur Verfügung steht.

### 4.3 Relevanz gleich- und gegengeschlechtlicher Bezugspersonen

Festgestellt wurde bereits, dass „[...] Spielpartnerschaften durch geschlechtstypisierende Einstellungen und Verhaltensweisen von pädagogischen Fachkräften beeinflusst werden“ (Rohrman, 2012, S. 53). So beschrieb er ein weniger angeleitetes raumgreifendes Spiel der Mädchen durch die weibliche pädagogische Fachkraft. Jungen würden durch Raufen im Spiel des Öfteren angezählt werden. Auch wird ihr Sozialverhalten mit dem der Mädchen gleichgesetzt, was zu ähnlichen Reaktionen der Erziehungsperson führt und Jungen deshalb auffälliger wirken. Mädchen würden sich eher den Vorgaben der pädagogischen Fachkraft anpassen und sich so mit ihr identifizieren (ebd. S. 106/107). Dem Spiel in der Nähe der Fachkräfte kommt auch eine bedeutende Rolle zu. Mädchen tun dies vorrangig und nehmen sich der vorgelebten Struktur durch die Fachkraft an. Jungen spielen oft fern der Erwachsenen, vermutlich aus bindungstechnischen Gründen. Sie spielen vermutlich deshalb lieber in ihrer Gruppe und erlernen diese Anpassung nicht auf die gleiche Art und Weise (ebd. S. 53).

Wie schon im vorherigen Punkt angesprochen könnte die Vorbildfunktion, die von den Erzieherinnen und Erziehern ausgeht, einer wichtigen Bedeutung beigemessen werden. Dafür sprechen einige Forschungserkenntnisse, die Kinder und ihre Geschlechtszugehörigkeit in den Mittelpunkt stellen. Dieser ordnen sie sich schon zwischen drei und sechs Jahren zu. Weiterhin werden Frauen und Männer als signifikanter Anzugspunkt für Kinder deklariert. Dabei stellen Forscher wie Owen oder Cameron immer wieder in Frage, welche Rolle Erzieher eigentlich einnehmen sollen, da Geschlechterbilder von der Gesellschaft erschaffen werden und somit einem stetigen Wandel unterliegen. Kritisch wird diese Frage auch auf die Frauen bezogen, die in diesem Zusammenhang so noch keine Fragen aufgeworfen hat (vgl. Cremers, 2012, S. 158).

Er schreibt hierzu: „Wir wissen nur wenig darüber wie Geschlechtsidentität konstruiert wird. So gibt es zwar gute Gründe für die theoretische Annahme, dass für die Entwicklung einer sicheren und entwicklungsfähigen Geschlechtsidentität insbesondere von Jungen die Möglichkeit der direkten, lebendigen Interaktion und Auseinandersetzung mit männlichen Erwachsenen hilfreich oder sogar unverzichtbar ist, aber kaum überzeugende empirische Nachweise hierfür“ (ebd. S. 158/159).

### Fazit

Zwar fehlen noch viele Untersuchungsergebnisse, jedoch wird in den Annahmen davon ausgegangen, dass Kindern ein ausgewogenes Verhältnis von weiblichen wie auch männlichen Bezugspersonen guttun würde. Allein durch feine Unterschiede, die jedoch empirisch nicht ausreichend belegt sind, würde ihnen eine größere Angebotspalette allein als Angebot der Gemischtgeschlechtlichkeit zur Verfügung stehen. Dies bedeutet, dass ich mich nicht nur auf die Rollenvorbilder konzentrieren sollte, sondern auch auf die vom Erzieher und von der Erzieherin angeleitete oder tolerierte Spiele in den Blick nehme. Daraus lassen sich dann weitreichende Folgen für die Jungen und Mädchen ableiten. Jungen bilden durch ihr raumgreifendes, exploratives Spiel Fähigkeiten aus, die ihnen im Mathematischen und Physikalischen Bereichen zu Gute kommen. Mädchen hingegen haben diese Vorteile in der Ausbildung des Sozialverhaltens. Ihnen fällt es auch in der Schule leichter, sich an Regeln zu halten, was bei Jungen öfter zu Ermahnungen führen könnte. Die Gleichsetzung des Sozialverhaltens durch die pädagogische Fachkraft wirkt kontraproduktiv und verstärkt das Verhalten der Mädchen und Jungen. Die Jungen fühlen sich abgelehnt und könnten Ermahnungen als ungerecht auffassen und Mädchen fühlen sich vermutlich bestärkt. Dessen müssen sich Erzieher und Erzieherinnen bewusst sein, um beiden Geschlechtern die Chance zu geben, alle Bildungsbereiche auszubilden. Gleichzeitig müssen auch die Bedürfnisse der Jungen und Mädchen wahrgenommen und befriedigt werden.

#### **4.4 Bedeutung des Mannes/der Frau für das Kind aus psychoanalytischer Sicht**

Entwicklungspsychologen stellten schon öfter die Wichtigkeit des Mannes für die Kindesentwicklung in den Mittelpunkt. Gerade für Kinder, die beispielsweise keine Vaterfigur oder weitere männliche Bezugspersonen in ihrem näheren sozialen Umfeld haben, könnte dies Bindungs- oder Beziehungsstörungen sowie Probleme im Konfliktlöseverhalten nach sich ziehen. In der Forschung wurde bisher bestätigt, dass sich „[...] fehlende männliche Pädagogen negativ auf das Bindungs- und Aggressionsverhalten der Jungen auswirken“ (Rose, 2014, S. 30). In diesem Zusammenhang wird auch wieder die Vater-Kind-Beziehung beleuchtet. Es wurde nachgewiesen, dass „[...] sich Kinder mit einem zugewandtem Vater besser als jene entwickeln, die einen solchen Vater nicht erleben“ (ebd. S. 31).

In ihrem nächsten Punkt nennt sie die fehlende Identifikationsfigur des Jungen (vgl. Wyrobnik, 2010, S. 123) und die daraus folgende schwierigere Identifikationsentwicklung. Jungen würden demnach im Alltag nur mit den weiblichen Verhaltensweisen konfrontiert und würden sich manchmal nicht so angepasst verhalten. Mit Erziehern in ihrer Umgebung würden sie männliche wie weibliche Verhaltensweisen erlernen. Dem Erzieher kommt hiermit eine bedeutende sozialisatorische Rolle zu (vgl. Rose, 2014, S. 30/31).

Alle hier angesprochenen Aspekte sind lediglich Hypothesen vieler Forscher, zu denen zurzeit bereits Untersuchungen laufen. Von den Ergebnissen werden wir in einigen Jahren profitieren können, wenn die genaue Wirkungsweise auf den Sozialisationsprozess des Mannes auf die Jungen belegt wurde. Bisweilen vermuten Forscher Parallelen, die sich auch schon in der Väterforschung zeigten. Rose formulierte auch Forschungserkenntnisse aus der Schule, die belegen, dass Jungen hier erfolgreicher sind, wenn sie von männlichen Lehrkräften unterrichtet werden. Ob sich diese Erkenntnisse eins zu eins auf Kindertageseinrichtungen übertragen lassen, bleibt bisher unbeantwortet (ebd. S. 30-36).

Rose bemerkt zudem, dass viele Stimmen um Männer, die den Jungen fehlen, laut geworden sind, es allerdings noch nicht angemerkt wurde, inwieweit dies auch die Mädchen betrifft, die ebenso ohne Vaterfigur aufwachsen könnten. Mädchen brauchen zudem männliche Fachkräfte ebenso wie weibliche. „Diese können ihnen Achtung und Zuwendung, Lob und Ermutigung entgegenbringen. Erzieher können Mädchen Trost spenden, ihnen Mut machen und eine emotionale Unterstützung und Beratung bieten“ (Wyrobnik, 2010, S. 123).

Wyrobnik (ebd. 123- 125) schreibt der weiblichen pädagogischen Fachkraft einen großen Einfluss bei Ausbildung der Geschlechtsidentität der Mädchen zu. Auffallend ist, dass sie auch die Jungen benennt, sie jedoch in Klammern setzt. „Die Erzieherinnen geben durch ihr Handeln ein Beispiel [...] wenn sie geschlechtstypisches Verhalten an den Tag legen, ebenso wie für geschlechtsflexibles Verhalten“ (ebd. S. 123). Sie sieht eine enorme Wichtigkeit in den geschlechtserweiternden Rollen der Erzieherin, die alle Bildungs- und Erziehungsbereiche abdecken sollte.

Blank-Mathieu (vgl. 2008, S. 83) machte bei ihren Forschungen die Entdeckung, dass die Frau, als Erzieherin, in Beobachtungen oder Interviews nicht zum Tragen kam.

Sie wurde weder beachtet noch angehört. Bei Gesprächen mit Jungen kam heraus, dass diese schilderten, gleichgeschlechtliche Spielpartner zu bevorzugen. Sie benannten auch ihre Väter, die eher mit ihnen handwerklich tätig wurden. „Die Bedeutung der Erzieherin bleibt jedoch außen vor. Eventuell wird sie als Frau neben der Mutter und in dieser Rolle für die eigene Geschlechtsidentität nicht als bedeutsam angesehen“ (ebd. S. 83).

### Fazit

Es ließ sich schon zwischendurch feststellen, dass die Forscher immer wieder Fragen in den Raum stellen, die den Mann betreffen, jedoch die Frau im gleichen Bezug völlig außen vor lassen. Diese Kritik an den bisherigen Untersuchungen teilen auch viele weitere Forscher. Auch sind bisherige Annahmen, die ebenfalls von vielen wahrgenommen wird, empirisch nicht belegbar. So gehen die Forscher davon aus, dass Kinder unbedingt Erzieher wie Erzieherinnen brauchen, um sich mit ihnen identifizieren zu können und um ihren Mangel an einem fehlenden Elternteil auszugleichen. Im Endeffekt klingen diese Annahmen, da sie auch mit der Väterforschung verglichen wurden, plausibel. Daraus ergibt sich, dass ich die Folgen für das Fehlen männlicher Fachkräfte nur als Annahme darlegen kann. Wichtig ist, die Kinder genau zu beobachten und ihre Tätigkeiten zu hinterfragen.

## **4.5 Bewertung des Verhaltens von Jungen und Mädchen**

Jungen werden durch ihr raumgreifendes Spiel, welches mit einer erhöhten Lautstärke und mehr Bewegung verbunden ist, oft ermahnt. Dies ist einmal der immer größeren Altersspanne der Kindergartengruppe geschuldet, aber auch den oftmals zu kleinen Räumlichkeiten und der darin spielenden großen Kindergruppe.

„Die Jungen, die sich in eine hierarchische Jungengruppe einfinden, wahrzunehmen und ihre Bedürfnisse umsetzen zu helfen ist für Erzieherinnen und übrigens auch Erzieher ein Problem. Jungen fühlen sich dadurch von den Erzieherinnen in ihren Bedürfnissen nicht ernst genommen und rebellieren heimlich [...]“ (Blank-Mathieu, 2008, S. 85).

Melitta Walter (vgl. 2005, S. 211) beschreibt das Verhalten der Erzieherinnen ähnlich und begründet dies mit dem entstehenden Lärm, der sich vorrangig bei den Jungen im Spiel durch Umherrennen ergibt. Hingegen beschäftigen sich Mädchen leiser. Sie geht hierbei nicht von einer bewussten Bevorzugung oder Benachteiligung eines Geschlechts

aus und führt das Handeln auf „[...] berufsbedingten Alltagsbewältigungsstrategien und den vielen blinden Flecken im eigenen Bewusstsein“ zurück (ebd. S. 211).

Auch spielen Jungen aktiver, wilder und riskanter, sie raufen und kämpfen, kommunizieren mit Drohungen und entfernen sich auch aus dem Sichtfeld der Erzieher und Erzieherinnen. Diese Verhaltensweisen wurden von Rohrmann (vgl. 2009, S. 27) zusammengefasst und sind über Jahrzehnte untersucht und belegt worden. Gleichzeitig fasst er das Verhalten von Mädchen wie folgt zusammen: sie seien länger in Konflikte verwickelt, kooperieren mehr und verhalten sich angepasster. Er gibt allerdings zu bedenken: „Viele dieser Aussagen beruhen allerdings auf älteren Studien, vielfach aus den siebziger und achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts, und es ist nicht immer klar, inwieweit es sich dabei um übertriebene Generalisierungen und Klischees handelt“ (ebd. S. 27).

Focks (vgl. 2016, S. 46) thematisiert in ihrem Werk „Starke Mädchen, starke Jungen“ die Forschungsergebnisse von Ducret und Nanjoud, die folgendes herausfanden: „Mädchen erhalten Komplimente zu ihrer ästhetischen Erscheinung, Jungen zu ihrer physischen Kraft. Jungen werden häufiger (auf-) gefordert. Mädchen werden häufiger unterbrochen. Mädchen werden weniger gelobt und ihnen wird weniger Beachtung geschenkt. Jungen werden eher dazu ermutigt, eine Aufgabe erfolgreich abzuschließen. Kinder werden nicht dazu ermutigt, sich mit geschlechtsuntypischen Spielmaterialien zu beschäftigen. Wenn Kinder geschlechtsuntypische Spiele spielen, werden sie selten von erwachsenen Personen dabei begleitet. Wenn pädagogische Fachkräfte in Konflikten intervenieren, schlagen sie häufiger den Mädchen vor, sich zu versöhnen“ (ebd. S. 46). Die Studie führten sie in elf Krippen und Kindergärten durch. Untersuchungen sind momentan auf die Beobachtung oder Befragung von Erzieherinnen und Jungen wie Mädchen ausgelegt. Männliche pädagogische Fachkräfte konnten nicht einbezogen werden.

### Fazit

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass es auch hier wieder um viele Annahmen geht, die von den pädagogischen Fachkräften unbedingt hinterfragt und reflektiert werden müssen. Dies zeigen gerade letztere Beobachtungen und Untersuchungen, die gravierende Folgen für die Kinder haben könnten. Gerade die nicht ausreichend beachteten Bedürfnisse der Jungen führen dazu, dass die Entfernung von den

pädagogischen Fachkräften weiter zunimmt. Ihnen wird allein durch diese Maßregelungen erschwert, das Verhalten pädagogischer Fachkräfte zu übernehmen. In der durchgeführten Studie wurde deutlich, dass Mädchen und Jungen für ihr Verhalten, welches ihrem Geschlecht entspricht, Anerkennung fanden. Als Gründe gelten in den Alltag integrierte Handlungen, die keinerlei Beachtung finden, da sie als gewöhnlich angesehen werden. Erzieher und Erzieherinnen sind sich ihrer Wirkung oft nicht bewusst. Spiele und Angebote oder Alltagssituationen müssen bewusster geplant und begleitet werden. Spiele sollten demnach die Jungen unterstützen, ihre weitläufigen Tätigkeiten auszuüben und integrierte Regeln können zeitgleich das Sozialverhalten stärken. Auch Mädchen können angeleitete Spiele im Freien angeboten werden, um ihren Raum zu erweitern und ihnen Experimente ermöglichen. In dieser Kombination könnten Bildungsbereiche, die sonst nur unzureichend ausgebildet werden, mehr Beachtung finden. Da die meisten Kinder den größten Teil des Tages in den Kindertageseinrichtungen verbringen, sollte unbedingt die Wirkung der tätigen pädagogischen Fachkräfte beleuchtet werden. Im folgenden Teilabschnitt werde ich genau dies aufgreifen.

#### **4.6 Einfluss pädagogischer Fachkräfte auf die Kinder**

Eltern kommt bei den Geschlechterrollenvorstellungen eine große Rolle zu, allerdings ist auch der Einfluss pädagogischer Fachkräfte nicht zu verachten. Kinder verbringen nahezu die meiste Zeit des Tages in der Kindertagesbetreuung, deshalb ist es wichtig herauszufinden, inwieweit sich die Pädagogen Einfluss auf die Kinder haben. In Interviews fielen Aussagen von Erzieherinnen auf, die Redensarten verwenden, die Geschlechtsstereotype verstärken. Alshut (vgl. 2012, S. 88-90) wie auch Rohrman merken an, dass es pädagogischen Fachkräften an Sensibilisierung fehlt, die eine geschlechtergerechte Erziehung mit sich bringt. Mädchen werteten sie öfter ab und gaben an, dass sie schlichtweg zickig seien. Jungen hingegen brachten sie immer wieder mit Machogehabe in Verbindung.

Sie schreibt dazu: „Kinder lernen durch Beobachtung und eifern den Erwachsenen unmittelbar nach. Kommunizieren oder verhalten sich die Fachkräfte nicht entsprechend geschlechtersensibel, so sind die Vermittlungen von Geschlechterrollen sowie eine Untermauerung von Geschlechtsstereotypen wahrscheinlich“ (ebd. S. 90).

Der pädagogischen Fachkraft kommt unweigerlich eine Vorbildfunktion zu. Wie schon in dem Zitat beschrieben beobachten Kinder, ordnen zu, ahmen nach und probieren neue Handlungsmuster aus. Hierbei ist ein authentisches Auftreten des Erziehers/der Erzieherin erforderlich. „Entscheidend an einer Vorbildfunktion im Rahmen geschlechtergerechter Arbeit ist, dass ebenfalls untypisches Verhalten vorgelebt wird [...]“ (ebd. S. 137). Reflexionen sind unbedingt nötig, um seine persönliche Vorbildfunktion zu hinterfragen. Gerade die „vorgelebten Handlungs- und Denkstrukturen sowie die angebotenen Methoden und Beschäftigungen“ (ebd. S. 140) sollten hinterfragt werden, um diesbezüglich ihre Wirkung auf die Kinder zu erfassen. Busche (vgl. 2010, S. 208), stellt die Frage in den Mittelpunkt, welche genderspezifischen Handlungen im Kindergartenalltag bedeutsam erscheinen und welche Vorstellungen und Stereotype jede einzelne pädagogische Fachkraft hat. Hinderliche Verhaltensweisen können so aufgedeckt werden. Des Weiteren spricht er die offene Haltung gegenüber untypischen Verhaltens der pädagogischen Fachkräfte an, die unbedingt von Nöten ist, um sich dem Genderthema zu nähern (vgl. Alshut, 2012. S. 141).

Erzieherinnen und Erzieher haben es in ihrer Hand, den Alltag genderbewusst zu gestalten, indem sie sich für ihre Verhaltensweisen sensibilisieren und so die Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder erweitern. Focks (2016, S. 48) beschreibt das pädagogische Verhalten dahingehend, dass Verhaltensweisen unterlassen werden sollten, die „[...] traditionelle Geschlechterverhältnisse reproduzieren [...]“ und sie „[...] sind sensibel für die Konstruktion von Geschlecht in der alltäglichen Kommunikation und meiden Weiblichkeits- und Männlichkeitskonstruktionen [...]“ (ebd. S. 48). Sie beschreibt ebenfalls, dass es von Vorteil sei, wenn pädagogische Fachkräfte von Verallgemeinerungen und Einordnungen absehen und alternativ formale Beschreibungen verwenden.

### Fazit

Das Verhalten der Erzieher und Erzieherinnen spielt eine immense Rolle für die Verhaltensweisen der Kinder. Sie sehen sich Handlungen ab und eifern ihnen nach. Ist der Erwachsene sensibel im Umgang mit Geschlechtsstereotypen und lässt beiden Geschlechtern Handlungsraum, um sich auszuprobieren, erweitert dies den Erkenntnishorizont des Kindes ungemein. Für meine Fragen bedeutet dies, dass der Reflexion, die Bestandteil eines jeden Tages ist, einer noch größeren Bedeutung zukommt. Auch die Einstellung den Mädchen und Jungen gegenüber muss unbedingt

hinterfragt werden. Viele Fachkräfte werten Verhaltensweisen mit Kommentaren der Kinder ab, wenn diese sich nicht ihrem Geschlecht entsprechend verhalten. Gerade Spiele, die von Kindern praktiziert werden, die nicht ihrem Geschlecht entsprechen, erfahren zu wenig Anerkennung. Infolgedessen werden diese Spiele nicht weiter oder nur selten gespielt. Auch hier könnte das negativ für die Ausbildung aller Fähigkeiten sein. Erzieher und Erzieherinnen brauchen ein dementsprechendes Bewusstsein, welches sie diese Spiele erkennen und fördern lässt.

#### **4.7 Selbstreflexion als Grundlage**

Selbstreflexivität kann als Bereitschaft gesehen werden, „[...] das Erleben und Verhalten von Menschen nicht durch schnelle Zuordnung zu Störungsbildern oder Kulturen zu erklären, sondern selbst in Interaktionsprozessen mit dem Kind [...] in Erfahrung zu bringen, wie es sich und seine Lage sieht“ (Gartinger, 2016, S. 453). Sie führt weiter aus, dass die Auseinandersetzung mit dem Gegenüber neue Zugänge eröffnet. Dabei verweist sie auf Neurowissenschaftler, die belegen, dass Einstellungen, die erlernt wurden, im Gehirn abgespeichert werden und nur durch neu gemachte Erfahrungen modifizierbar sind (vgl. S. 453).

Sich und die eigene Biografie zu reflektieren kostet viel Zeit. Laewen (2002, S. 285-) erläutert: „Biografieforschung bietet dem Subjekt die Chance, über die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte handlungsfähiger zu werden“. Erzieherinnen und Erzieher beleuchten auf diesem Weg ihre eigene Identitätsentwicklung. „Sich auf Neues einzulassen stellt Bisheriges [...] in Frage“ (ebd. S. 286). Er kritisiert die zu wenig angewandte biografische Forschungsarbeit, weil sie das Fundament beruflicher Identität darstellt.

Die Selbstreflexion pädagogischer Fachkräfte wird als Grundlage gerade im Bereich geschlechtergerechter Pädagogik gesehen. „Individuelle Kompetenzen im Umgang mit geschlechtsbezogenen Fragen sind dabei entscheidend durch eigene Lebenserfahrungen bestimmt“ (Rohrman, 2014, S. 119). Auch Blank-Mathieu (vgl. 2008, S. 86) beschreibt die Wichtigkeit, die eigene Sozialisation zu hinterfragen. Sie greift dabei den sächsischen Bildungsplan auf, den auch Rohrman benennt und der diese Inhalte der Reflexion vermittelt. Die Selbstreflexion nimmt im allgemeinen Kontext zwar eine Rolle ein, jedoch nicht ausgerichtet auf die Wahrnehmung der Mädchen und Jungen.

Sie plädiert dafür „[...] entsprechende Reflektionen zur Arbeit mit Jungen und Mädchen in die oft existierenden Konzeptionen [...]“ aufzunehmen (ebd. S. 87). Außerdem könnten gleich die Bedürfnisse von Mädchen und Jungen aufgenommen werden und „[...] Überlegungen angestellt werden, wie man (als Frau) diese richtig wahrnimmt und welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind“ (ebd. S. 87). Für eine Aufnahme in die Konzeption spricht ihre stetige Weiterentwicklung, sodass Änderungen jederzeit möglich sind und vorgenommen werden können (vgl. S. 87).

Kuhnert-Zier (2005, S. 291) schreibt: „Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und dem eigenen Geschlecht ist für das Erlangen von genderbezogener Selbstkompetenz eine unverzichtbare Voraussetzung“. Die pädagogische Fachkraft sollte sich dazu mit dem Umgang der eigenen Geschlechtlichkeit sowie Ängsten und Vorstellungen von Geschlechtern auseinandersetzen. Biografisches Arbeiten ermöglicht die Geschlechterkonstruktionen, Vorurteile oder Erwartungen offenzulegen und sich so dessen bewusst zu werden. Eine Sensibilisierung des eigenen Geschlechts wird möglich. Auch im Team ist dies möglich, was den Nebeneffekt hat, sich mit anderen Perspektiven zu befassen und seine empathischen Fähigkeiten weiter zu entfalten (ebd. S. 291/ 292).

### Fazit

Die eingangs beschriebene Modifizierung des Handelns ist eine wichtige Erkenntnis. Sind pädagogische Fachkräfte nicht bereit, sich neuem hinzugeben, zuzusehen und zu lernen, so bleibt es auch ihren zu betreuenden Kindern verwehrt und es findet keine Sensibilität für die Geschlechter statt. Das spiegelt sich auch in den täglichen Angeboten und im Alltag wieder. Die Angebote werden für Mädchen und Jungen vielfältiger und anregungsreicher gestaltet und dementsprechend auch eher angenommen, wenn die Pädagogen sich mit ihrer eigenen Sozialisation und den Geschlechterrollenbildern befassen. Die Selbstreflexion, gerade in Bezug auf eigene Erfahrungen mit seinem Geschlecht wird als erster Schritt gesehen, geschlechtsgerechte Arbeit auszuführen.

## **5 Handlungsgrundlagen für die Praxis**

Es besteht in vielen Einrichtungen ein grundsätzlicher Handlungsbedarf, da wie schon vorher angemerkt, das Genderthema zwar oft bekannt ist, aber nicht umfänglich in

Weiterbildungen oder Fachtagungen an die pädagogischen Fachkräfte weitergegeben wird. Worauf sollte in der Praxis also das Augenmerk liegen? Was brauchen pädagogische Fachkräfte, um gendergerecht zu arbeiten? Im Vordergrund sollte das Ziel der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen stehen (Trautner, 2010, S. 41). Geschlechtergerechtigkeit bedeutet für pädagogische Fachkräfte, die Kinder darin zu unterstützen, ein Mädchen oder Junge zu werden und dabei ihre Einzigartigkeit wertzuschätzen (vgl. Alshut, 2012, S. 109/Focks, 2016, S. 49). Wie dies erreicht werden kann, werde ich in den folgenden Punkten darlegen und dabei auch auf die Bildungsbereiche zu sprechen kommen.

### **5.1 Geschlechtsbewusste Pädagogik**

Erzieher und Erzieherinnen brauchen vorrangig ein erweitertes Wissen zum Thema, welches schon in Ausbildungen oder Studiengängen ausreichend Platz in den Lehrplänen finden sollte. Es ist eine ernst zu nehmende Querschnittsaufgabe, die auch in der Frühpädagogik unbedingt weiter erforscht werden muss. Weiterbildungsinhalte sollten unbedingt Geschlechtsrollenstereotype thematisieren und die daraus resultierenden Folgen aufgreifen, damit sich pädagogische Fachkräfte im Alltag stärker reflektieren (vgl. Focks, 2016, S. 48/Wyrobnik, 2010, S. 125). Vermittelt werden müssen Geschlechtsunterschiede und die Phasen der Entwicklung des Kindes, damit durch Beobachtungen veränderungsbedürftige Strukturen auffallen und verändert werden können (vgl. Wyrobnik, S. 125). Ein zurückhaltender Umgang in Bezug auf die Bildung gleichgeschlechtlicher Gruppen, in denen die Kinder spielen ist ebenfalls wichtig sowie das Zulassen von geschlechtsrollentypischen Spielen, die während einer bestimmten Phase in der Kindesentwicklung praktiziert werden (vgl. Alshut, S. 111/ Wyrobnik, S. 125/Rohrman, 2008, S. 356). Sie fördern die Selbstbildung des Kindes. Das Spielmaterial sollte Mädchen wie Jungen ansprechen. Pädagogische Fachkräfte sollten zudem gemeinsame Aktivitäten fördern, sodass beide Geschlechter diesbezüglich Unterstützung erfahren. In Bezug auf das Spielmaterial sollte dieses für Jungen aufgestockt werden. Alshut (vgl. S. 112) thematisiert speziell Bücher, insbesondere Märchen, in denen Mädchen wie Jungen in traditionellen Rollen dargestellt werden. Diese sollten mit den Kindern unbedingt zur Sprache gebracht werden und dürfen nicht einfach nur so vorgelesen und hingenommen werden.

Der Umgang mit männlichen Bezugspersonen ist für Kinder sehr wertvoll. Sind sich pädagogische Fachkräfte dieser Wirkung bewusst, so hat dies einen zusätzlichen positiven Effekt für die Kinder. Konzepte anderer Länder, in denen die geschlechtsbewusste Erziehung schon länger praktiziert wird, können die eigenen Handlungsmöglichkeiten erleichtern und Anregungen geben. Ein weiterer Aspekt ist die Betrachtung der Genderthematik im Qualitätsmanagement, denn dieses Thema ist für beide Geschlechter gleich wichtig (vgl. Wyrobnik, 2010, S. 125-126).

Nach Focks (vgl. 2016, S. 48/49) sollten pädagogische Fachkräfte Geschlechtskonstruktionen in der täglichen Kommunikation unterlassen und Fragen, Aufforderungen oder Lob allgemein fassen. Dies gilt ebenso für Verallgemeinerungen der Geschlechter. Hier bieten sich sachliche Beschreibungen an, die beispielsweise Merkmale enthalten. Kinder brauchen Unterstützung zur Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität, dazu bedarf es Fachkräften, die die geschlechtstypischen Rollenvorstellungen aus dem Fokus nehmen. Verhaltensweisen, die nicht vorherrschend einem Geschlecht zugeordnet werden, gilt es positiv anzuerkennen und die Kinder zu bestärken und ihre Bedürfnisse und Gefühle ernst zu nehmen. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, ist es erforderlich, eigene Vorstellungen über die Geschlechter kritisch zu hinterfragen und im Team zu diskutieren. Dabei spielt auch die eigene Biografie eine Rolle.

Rohrmann (vgl. 2008, S. 366/367) stellt ebenfalls Handlungsmöglichkeiten zur pädagogischen Praxis vor. Er rät dazu, das Miteinander beider Geschlechter zu fördern und Gelegenheiten aufzusuchen, die den Dialog und das Zusammenwirken von Jungen und Mädchen fördern. Diesen Wortlaut verwendet auch Kuhnert-Zier (vgl. 2005, S. 296) und hebt unter anderem die Wichtigkeit einer differenzierten Wahrnehmung der Geschlechter und eine vorurteilsfreie Haltung hervor.

Geschlechtsgetrennte Angebote, aber auch geschlechtsuntypische Erfahrungen sollten den Kindern ermöglicht werden. „Kindertageseinrichtungen [...] sind dafür eine wunderbare Bühne, denn Jungen und Mädchen sind in diesem Alter nicht nur auf der Suche nach klarer Orientierung in ihrer Geschlechtsidentität, sondern gleichzeitig auch neugierig und offen für ein Spiel mit Geschlechterbildern, das unerwartete Kombinationen und „verrückte“ Erklärungen genau so wertschätzen kann wie eindeutige Antworten und traditionelle blau-rosa-Polaritäten“ (ebd. 366).

Cremers (vgl. 2012, S. 228-230) zitiert Wagner, der Vielfalt als Chance sieht, jedoch müssen Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten wahrgenommen werden, um Geschlechtlichkeit nicht auf das Geschlecht zu minimieren. Er bezeichnet geschlechterbewusste Pädagogik als „[...] Balanceakt zwischen Entdramatisierung und Thematisierung von Geschlecht [...]“ (ebd. S. 229). Erzieher und Erzieherinnen sollten geschlechtsbezogene Spiele und Erzählungen untersuchen und mit den Kindern den Dialog suchen. So finden geschlechtsbezogene Fragen Platz und die Mädchen und Jungen fühlen sich ernst genommen. Pädagogische Fachkräfte und Kinder untersuchen so zusammen die Welten der Geschlechter.

## **5.2 Gender in den Bildungsbereichen**

Rohrman (vgl. 2009, S. 85-91) widmet sich den einzelnen Bildungsbereichen, die, so schreibt er, in den Bildungsplänen unzureichende Beachtung finden. Hier ist unbedingt Nacharbeit nötig. Er thematisiert Bildungsbereiche wie Partizipation, Sprache, Naturwissenschaften, Ästhetik sowie Körperwahrnehmung und Bewegung, die ich nun noch einmal einzeln aufgreifen werde.

### Partizipation

Die Beteiligung der Kinder gewinnt immer mehr an Bedeutung und wird oftmals als „[...] Schlüssel kindlicher Bildungsprozesse [...]“ (ebd. S. 85) gesehen. Somit wurden schon einige Bildungspläne um den Bereich der Partizipation erweitert. Rohrman beschreibt eine unterschiedliche Angebotsannahme von Mädchen und Jungen im Praxisfeld und greift unterschiedliche Erklärungen auf. Mädchen würden diese Möglichkeiten ernster nehmen und mehr Aktivität bei der Ausgestaltung zeigen. Es wird vermutet, dass dies an ihren verbalen Fähigkeiten liegen könnte, die bei ihnen früher ausgebildet werden als bei Jungen. Es könnte aber auch an „[...] Gesprächsvorgaben und konkretes Verhalten der Erwachsenen [...]“ (ebd. S. 85) liegen oder an der Themenauswahl und durch wen die Themen bestimmt werden. Bei der Analyse der Kinderkonferenzen fand Kirstein heraus, dass Mädchen eher auf Regeln achten und diese bei Verstoß auch stärker bestrafen. Jungen hingegen würden neue Freiräume aushandeln. Beide Geschlechter ließen es sich nicht nehmen Regeln zusammen aufzustellen.

Untersuchungen ergaben einen Kommunikationsunterschied zwischen Männern und Frauen, der sich auch auf die unterschiedliche Beteiligung der Kinder auswirkt.

### Sprache

Die Sprachentwicklung ist für die Kleinsten ein sehr wichtiger Bildungsbereich, der jedoch in Bezugnahme auf das Geschlecht der Kinder noch nicht thematisiert wurde. Rohrmann beanstandet, dass es nicht einmal Fachbeiträge zu diesem Thema gibt, die sich pädagogische Fachkräfte aneignen können. Er verweist auf viele Studien, die die unterschiedlichen Entwicklungen gerade im sprachlichen Bereich immer wieder belegen. So ließen sich unterschiedliche Kommunikationsstile nachweisen, die auf die Kommunikation mit den Eltern in den ersten Lebensjahren zurückgeführt wurde. Hierbei spielte auch eine Rolle, ob es sich um die Kommunikation mit dem Vater oder der Mutter handelte. Er zeigt weitere Forschungsergebnisse auf, wie Unterschiede im Wortschatz beider Geschlechter beim Eintritt in die Grundschule und im Kommunikationsverhalten, welches ebenfalls keineswegs gleich ist. „All dies ließe sich durchaus als Begründung für eine geschlechtssensible Sprachförderung verstehen, für die es bislang allerdings nur wenige Anregungen gibt“ (ebd. S. 87). Kinder, denen vorgelesen wird, zeigen ein größeres Interesse an Büchern. Da Mütter öfter vorlesen als Väter, könnte daraus geschlossen werden, dass Jungen Bücher weniger attraktiv finden.

### Naturwissenschaften

Dieser Bildungsbereich wird erst in den letzten Jahren stärker in den Einrichtungen zum Thema laut Tim Rohrmann (vgl. 2009, S. 88). Er gehört eher zum Bereich der männlichen pädagogischen Fachkräfte (vgl. Wyrobnik, S. 81). Erkenntnisse, die im Bereich Schule gewonnen wurden, fanden bislang keine Berücksichtigung im Kindergarten. Bisweilen geht es darum, den weiblichen pädagogischen Fachkräften diesen Bildungsbereich vertrauter zu machen. Das Geschlecht wird nicht spezifisch thematisiert (vgl. Rohrmann, 2009, S. 88).

### Ästhetik

Angebote im kreativen Bereich sind nahezu in jeder Kindertageseinrichtung an der Tagesordnung. Zu beobachten ist, dass es meist Mädchen sind, die sich hier angesprochen fühlen (vgl. Rohrmann, 2009, S. 89/ Wyrobnik, 2010, S. 119). Erst mit dem Blick auf die nahende Grundschulzeit fallen Schwierigkeiten in der Feinmotorik

der Jungen ins Auge. In einigen Einrichtungen werden den Kindern Werkbänke bereitgestellt. Diese sind dann jedoch nicht frei zugänglich, da es zu laut ist oder niemand die Beaufsichtigung übernehmen kann. Auch hier fehlen Anregungen, die beide Geschlechter in den Mittelpunkt stellen (vgl. Rohrman, S. 89).

### Körperwahrnehmung und Bewegung

Das größere Bewegungsbedürfnis der Jungen findet sich in zahlreichen Werken von Autoren wie Rohrman, Focks, Wyrobnik und weitere wieder. Die unterschiedlichen Bewegungsbedürfnisse zwischen den Geschlechtern sind offensichtlich und können täglich beobachtet werden. Jungen bevorzugen athletische Sportarten (vgl. Köhler-Bischof, 2008, S. 27) oder Fußball. Bei Bewegungsangeboten oder in Konzepten werden diese jedoch nur selten berücksichtigt. Rohrman (2009, S. 90/ 91) schreibt: „Erkenntnisse über Zusammenhänge von Geschlechtsidentität, geschlechtstypische Sozialisation, Körper und Bewegungsverhalten bilden eine wichtige Grundlage entsprechender Konzepte. Zahlreiche Erfahrungen aus Fortbildungen und Praxisprojekten, die ich begleitet habe, zeigen, dass eine *zeitweise* oder *“experimentelle“* Trennung von Mädchen und Jungen in diesem Bereich nicht nur von Kindern positiv aufgegriffen wird, sondern auch Erzieherinnen für geschlechtsbezogene Zusammenhänge sensibilisieren kann [...]“.

Zusammen ergeben sich viele Ziele, die durch geschlechterbewusste Arbeit erreicht werden sollen. Erzieher und Erzieherinnen wirken unterstützend bei der Geschlechtsidentität der Kinder und vermitteln eine Haltung, die das eigene Geschlecht akzeptiert. Sie lehren Respekt und Sensibilität vor dem anderen Geschlecht, eine Haltung die die Bedürfnisse anderer akzeptiert, sowie eine Toleranz beiden Geschlechtern gegenüber. Sie befähigen Kinder, sich in Kritikfähigkeit in Bezug auf geschlechtsstereotype Rollen zu üben. Die Kinder erhalten Unterstützung, um Bedürfnisse des eigenen Geschlechts wahrzunehmen, zu äußern und diesen nachzugehen und somit entwickelt sich eine selbstbewusste Haltung ihrer Geschlechtszugehörigkeit (vgl. Gartinger, 2016, S. 474).

### Fazit

Wie schon in den einzelnen Bildungsbereichen aufgeführt wurde, fehlt es entweder an Untersuchungen oder an Handlungsplänen, die aufbauend auf bestehende Untersuchungsergebnisse entwickelt werden. Die Forscher entwickelten zahlreiche

Erklärungen, warum Mädchen und Jungen in den unterschiedlichen Bildungsbereichen unterschiedlich gute Kompetenzen entwickeln. Diese sind für Erzieherinnen und Erzieher bei den Angeboten zu berücksichtigen. Weiterführend müssen alle Bereiche in Bezug auf die Besonderheiten der Geschlechter in den Bildungsplänen Platz finden und demnach auch in Konzeptionen der Einrichtungen übertragen werden. Mit diesem Schritt müssten dann auch pädagogische Fachkräfte geschult werden, damit beide Geschlechter eine chancengleiche Förderung erfahren.

## **6 Fazit und Ausblick**

Es konnte aufgezeigt werden, dass das vorliegende Thema trotz seiner Verankerung im Gesetz und als teilweise Ausarbeitung der Bildungspläne in den meisten Kindertageseinrichtungen keinen wesentlichen Bestandteil der täglichen Arbeit darstellt. Der Grund hierfür ist das in diesem Punkt schlecht ausgebildete Personal. Des Weiteren fehlen Arbeitsrichtlinien in Konzeptionen der Einrichtungen, die als Arbeitsgrundlage dienen.

Das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte den Mädchen und Jungen gegenüber unterscheidet sich darin, dass Frauen das Verhalten der Mädchen eher tolerieren als das raumgreifende, tobende Spiel der Jungen. Zum einen liegt nahe, dass sie dem gleichen Geschlecht angehören und Mädchen sich eher an ihnen orientieren und im Endeffekt dadurch weniger negativ auffallen. Sie scheinen den Mädchen verbundener zu sein. Jungen hingegen werden öfter ermahnt und entziehen sich häufig den Augen der Erzieherin. Männer fördern zudem eher das von den Jungen beliebte Toben und Raufen, Konstruktionsspiele wie auch Spiele unter freiem Himmel.

Beobachtet wurde, was sich zudem auch in Interviews widerspiegelte, dass in geschlechtshomogenen Teams die Erzieherinnen alle Aufgaben wahrnahmen, ohne dass es typisch männliche und weibliche Zuschreibungen gab. In geschlechtsheterogenen Teams zeigte sich jedoch, dass dann Frauen wie Männern Geschlechtsstereotype zugeschrieben wurden und sie sich in Rollen wiederfanden, die sie eigentlich nicht wollten.

Folglich konnte zum Teil bestätigt werden, dass es Bildungsbereiche gibt, in denen die Jungen und Mädchen unterschiedliche Kompetenzen ausbilden. Das liegt zum einen an der Sozialisation und zum anderen an der nicht geschlechtsgerechten Förderung in den einzelnen Bildungsbereichen. Kinder sind Mädchen und Jungen, die nicht als

unbeschriebenes Blatt zur Welt kommen. Sie reagieren schon nach der Geburt auf das gleiche Verhaltensangebot der Eltern anders, was feinfühligere Eltern dazu veranlasst, ihre Reaktion demnach anzupassen. Dies wird im Verlauf der Kindheit fortgeführt, was dann auch in den Einrichtungen durch die pädagogischen Fachkräfte wahrgenommen wird. Es spielen allerdings auch die Kultur, Anlage und Umwelt sowie die Sozialisation eine Rolle. Alle Aspekte stehen in Wechselwirkung und müssen zusammen gedacht werden und Beachtung gleichermaßen finden.

Jungen brauchen demnach andere Angebote, die die Lesekompetenz fördern, als Mädchen. Denn Mädchen erfahren oft schon aus ihrem Elternhaus durch das verstärkte Vorlesen der Mütter, dass Bücher interessant sind. Dadurch, dass es scheinbar Vätern weniger daran gelegen ist, nehmen sich Jungen dem nicht so an, was sich in der Kommunikation und später beim Lesen oder Nacherzählen widerspiegelt. Hier hat die Vorbildfunktion der Eltern eine sehr starke Wirkung. Natürlich kann geschlechtergerechte Pädagogik, die die Angebotsschwerpunkte für die Mädchen und Jungen so legt, dass für alle ein bestmöglicher Lernerfolg zustande kommt, nicht dafür sorgen, dass es keine Unterschiede im Kompetenzerwerb gibt. Jedoch könnten sich kleine Teilbereiche verbessern, die den Jungen einen wesentlich leichteren Start im Deutschunterricht ermöglichen. Das gilt auch für andere Bildungsbereiche. Hier ist es wünschenswert, dass Erzieherinnen wie Erzieher viel stärker unterrichtet werden, und die Geschlechtlichkeit der Kinder, aber auch und das ist der Grundstein, um die Kinder chancengleich zu erziehen, ihre eigene Biografie hinterfragen. Denn sind sich alle dessen bewusst, welche Erwartungen sie an sich, die Gesellschaft an sie und wir an das Geschlecht der Kinder haben, können wir die Kinder sensibler wahrnehmen, haben mehr Verständnis für ihre Bedürfnisse, die vielleicht gerade den Erzieherinnen in Bezug auf Jungen fremd vorkommen mögen und die Jungen können folglich leichter eine Beziehung zu ihr aufbauen, da sie sich verstanden und angenommen fühlen. Denn nur wenn die Beziehung zwischen Erziehungsperson und Kind stimmt, sind Lernprozesse möglich. Dazu gehört auch eine mädchen- und jungengerechte Ausstattung in den Kindertageseinrichtungen und Spielräume drinnen und draußen, in denen sich alle angesprochen fühlen.

Für mich persönlich ist die Arbeit ein Gewinn. Ich werde mich noch einmal mit meiner Biografie auseinandersetzen. Zudem werde ich meine Konzeption um den Bereich der Geschlechtergerechtigkeit erweitern und in Zusammenarbeit mit meinem

Kollegen vielleicht Ideen entwerfen, wie Bildungsbereiche so gestaltet werden können, dass auch die scheinbar unattraktive Angebote, attraktiver werden. Ziel ist keine Verstellung der Geschlechter, sondern ein Zugewinn an Kompetenzen. Für die Mädchen und Jungen und uns als pädagogische Fachkräfte. Bis dahin ist es ein langer Weg, der mit viel Arbeit verbunden ist, jedoch erreichen wir schon viel, wenn wir beiden Geschlechtern sensibel gegenüberstehen und sie in ihrer Geschlechtsidentität unterstützen. Kinder brauchen Erwachsene, die zuhören und ihnen ein respektvolles Miteinander vorleben und sie so annehmen, wie sie sind.

## Literaturverzeichnis

Ahnert, Lieselotte (2014): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag

Alshut, Marlene (2012): Gender im Mainstream?. Freiburg: Centaurus Verlag Media KG

Andersen, Sabine/Hurrelmann, Klaus (2010): Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Baader, Meike Sophia, Bilstein, Johannes, Tholen, Toni (Hrsg.) (2012). Erziehung, Bildung und Geschlecht. Wiesbaden: Springer VS

Bereswill, Mechthild (2016): Hat soziale Arbeit ein Geschlecht?. Berlin: Lambertus-Verlag

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

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

Breitenbach, Eva/Bürmann, Ilse/Thünemann, Silvia/Haarmann, Linda (2015): Männer in Kindertageseinrichtungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich

Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach Katharina (Hrsg.) (2014): Männlichkeiten. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich

Bundesgesetzblatt (2018): Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung. Bundesanzeiger Verlag URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/133310/80763d0f167ce2687eb79118b8b1e721/gute-kita-bgbl-data.pdf>

Aufgerufen am: 27.10.2020

Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.) (2010): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Bielefeld: transcript Verlag

Cremers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrmann, Tim (Hrsg.) (2012): Männer in Kitas. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich

Erikson, E. H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Focks, Petra (2016): Starke Mädchen, starke Jungen. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH

Gartinger, Silvia/Janssen, Rolf (2016): Erzieherinnen + Erzieher. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH

Illingworth, Ronald S. (1990): Unser Kind. Basel: Springer Basel AG

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

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

Köhler-Bischof, Doris (2010): Geschlechtstypisches Verhalten von Mädchen unter evolutionstheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive. In: Matzner, M./Wyrobnik, I. (Hrsg.). Handbuch Mädchen-Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Krist, H., Wilkening, F. (1991): Repräsentationale Entwicklung. Sprache & Kognition, 10, Heft 4

Kunert-Zier, Margitta (2005): Erziehung der Geschlechter. Wiesbaden: VS Verlag

Laewen, Hans-Joachim/Andres Beate (Hrsg.) (2002): Bildung und Erziehung in der Frühen Kindheit. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag

Lamb, Michael (1997): Fathers and Child Development: An Introductory Overview and Guide. In: Lamb, Michael. The Role of the Father in Child Development. New York: John Wiley & Sons

Largo, Remo H. (2000): Kinderjahre. München: Piper Verlag GmbH

Le Camus, Jean (2001): Väter. Die Bedeutung des Vaters für die psychische Entwicklung des Kindes. Weinheim, Basel: Beltz

Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc/Maass, Asja (2010): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag GmbH

Nomos Gesetze (2021): Gesetze für die soziale Arbeit. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft

Piaget, J. (1972): Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann

Rabe-Kleberg, Ursula (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag

Rohrmann, Tim (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Rohrmann, Tim (2008): Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress Ltd.

Rohrmann, Tim/Wanzeck-Sielert, Christa (2014): Mädchen und Jungen in der Kita. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH

Rose, Lotte/May Michael (Hrsg.) (2014): Mehr Männer in die soziale Arbeit!?. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich

Schäfer, Gerd E. (2011). Was ist frühkindliche Bildung?. Weinheim und München: Juventa Verlag

Sodian, B. (1998): Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz

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

Walter, Melitta (2005): Jungen sind anders, Mädchen auch. München: Kösel-Verlag

Wyrobnik, Irit (2010): Mädchen im Kindergarten. In: Matzner, M./ Wyrobnik, I. (Hrsg.). Handbuch Mädchen-Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

### **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere hiermit, dass ich die vorstehende Hausarbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und sowohl wörtliche, als auch sinngemäße entlehnte Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Flatow, den 18.12.2020