

1. Einführung

GEWALTPRÄVENTION DURCH GESCHLECHTSBEWUSSTE PÄDAGOGIK?

Die folgende Szene spielt in einer weitläufigen Einrichtung, in der es eher selten zu massiven Konflikten und körperlichen Auseinandersetzungen unter den Kindern kommt. Wir sind in der Einrichtung, um Interviews mit Mädchen und Jungen durchzuführen. André (10), Sabrina (9), Sonya (9), Petra (8) und Ayse (5) toben durch den Raum. André wartet eigentlich darauf, dass er mit Interview dran ist, er ist etwas ärgerlich, weil er warten muss. Ein Erzieher steht in der Nähe.

André jagt die Mädchen. Er schmeißt sie auf den Boden, reißt ihnen Haarreifen und Spangen aus dem Haar, stürzt sich auf sie, geht zum Teil dabei sehr grob mit ihnen um. Die Mädchen wehren sich, indem sie protestieren und ihre Utensilien festhalten oder sich losreißen und weglaufen. Allerdings setzen sie nicht ihre ganzen körperlichen Möglichkeiten ein. Vor allem verbünden sie sich nicht. Wenn ein Mädchen um Hilfe ruft, kommt eventuell ein anderes kurz, um André von hinten abzulenken, aber sie tun sich nicht zusammen, um ihn festzuhalten oder ihm einen entwendeten Gegenstand gemeinsam zu entreißen.

Nach längerer Zeit greift der Erzieher ein, als André in der Halle gerade mit Sandra rangelt, sie auf den Boden wirft, an ihr herumreißt. Er fragt beide, ob es noch Spaß sei. Daraufhin sagt André „Ja“, Sandra aber „Nein“, so dass der Erzieher die beiden trennt. André sagt ihm zu, aufzuhören, woraufhin der Erzieher ihn loslässt. André rennt sofort weg, der Kampf setzt sich im Nebenzimmer, das von der Halle aus nicht einsehbar ist, fort. André liegt dort auf Sandra, die nicht gegen ihn ankommt.

Etwas später geht es wieder in der Halle weiter. Der Erzieher greift erneut ein mit der Begründung, dass der Lärm nicht auszuhalten sei. Er hält André fest: „Du bist einer von denen, die das verursachen.“ Die Mädchen rennen weg.

Wenig später geht André zum Interview, die Mädchen sitzen zusammen am Tisch in der Ecke.

Was ist hier passiert?

Auf den ersten Blick könnte man denken: „Typisch! Jungs ärgern die Mädchen, setzen dabei ihre körperliche Überlegenheit ein und akzeptieren es nicht, wenn ein Mädchen in Ruhe gelassen werden will. Und die Mädchen – nun, die wehren sich auch gar nicht richtig.“ Grund genug, um ein Projekt zur geschlechtsbewussten Gewaltprävention anzufangen, in dem die Mädchen gestärkt werden, die Jungen dagegen lernen, Grenzen zu akzeptieren und ein bisschen netter auf die Mädchen zuzugehen.

So ähnlich hören sich im Moment tatsächlich Begründungen für Programme geschlechtsbewusster Prävention an. „Jungen bewerten in hohem Maße als ‚Spaß‘, was von Mädchen und Frauen als Übergriff, Belästigung, Bedrängen und Zwang erlebt wird“, meint die Mädchenforscherin Anita Heiliger (Heiliger, 2002, S. 3). Für die Prävention fordert sie daher, „bei Dominanzgesten von Jungen gegen Mädchen (zu) intervenieren“ (ebenda, S. 7). Sie findet wichtig, deutlich zu machen, dass solche Übergriffe Formen der Gewalt sind, und Mädchen darin unterstützt werden müssen, „handlungsfähig zu werden, entsprechende Zumutungen zurückzuweisen. Jungen andererseits brauchen die Erfahrung von Grenzen zur Orientierung für ihr Verhalten und die Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität“ (ebenda).

Frau Heiliger hätte in dieser Situation also vermutlich eingegriffen und André eine Grenze gesetzt. Ähnlich gehen viele Präventionsprogramme von „der Gewalt der Jungen“ aus und wollen Jungen in erster Linie soziales Verhalten antrainieren, wogegen Mädchen gestärkt werden sollen, zum Beispiel durch Selbstverteidigungskurse. In den letzten Jahren ist das Thema Gewalt zunehmend Ausgangspunkt für geschlechtsbewusste Pädagogik. Insbesondere berichten Jungenarbeiter: „Wenn du Gelder für Jungenarbeit haben willst, musst du mit dem Gewaltthema kommen“.

Ist Gewalt ein „Jungenthema“?

Was ist überhaupt Gewalt – und was haben Kinder damit zu tun? Der Begriff „Gewalt“ eignet sich hervorragend, um einander misszuverstehen. Wenden Sie ihn an, wenn Sie oberflächlich zustimmen wollen („Nicht wahr, hier sind doch alle gegen Gewalt ...“) oder wenn Sie Streit suchen („Frechheit, mein Kind war noch nie gewalttätig“). Im Kindergartenalter sind Kinder von ihren Möglichkeiten her noch kaum

in der Lage, wirklich bedrohliche Gewalt auszuüben. Schon in diesem Alter Verhalten von Kindern Gewalt zu nennen, macht diese – meist Jungen – zu negativ bewerteten „Tätern“ und Sündenböcken. Die Verwendung dieses Begriffs aus der Welt der Erwachsenen für das Handeln von Kindern verfehlt den Sinn, den es für die Kinder selbst hat.

Kinder sind aber in vielfacher Weise selbst von Gewalt betroffen – von Kindesmisshandlung, von Gewalt in der Familie, von Ausgrenzung, Demütigung und Misshandlung durch andere Kinder und Erwachsene und nicht zuletzt von struktureller Gewalt auch in Kindertageseinrichtungen. Dies betrifft Jungen wie Mädchen. Das Ausmaß der Gewalt, das Kinder und Jugendliche in der Familie erfahren, ist größer als die Gewalt, die von Kindern und Jugendlichen selbst ausgeht (vgl. Pfeiffer et al., 1999). Untersuchungen zufolge werden Jungen dabei mehr geschlagen als Mädchen, und Männer befürworten gewaltsame Lösungen eher als Frauen. Gewaltprävention müsste also nicht zuletzt beim Thema Erziehung ansetzen – sowohl bei heutigen als auch bei zukünftigen Eltern.

Es ist richtig, dass Jungen weit mehr als Mädchen gefährdet sind, in ihrer Entwicklung mit Gewaltproblemen auffällig zu werden. Zur Erklärung gibt es eine einfache Formel, die von den eigenen Gewalterfahrungen der Kinder ausgeht: Jungen lernen – häufiger als Mädchen – zurückzuschlagen, wenn sie selbst Gewalt erleben.

Entscheidend für die Diskussion über Jungengewalt ist dabei eine Tatsache, die oft übersehen wird: Jungen sind nicht nur häufiger Täter, sondern auch häufiger Opfer in aggressiven Auseinandersetzungen. Daher muss es bei Gewaltprävention nicht nur um mögliche Täter gehen, sondern zunächst um den Schutz von Jungen vor Gewalt. Ein Verständnis, das Jungen in erster Linie als mögliche Gewalttäter betrachtet, ist sehr problematisch. Bei weitem nicht alle Jungen mit Gewalterfahrungen werden später selbst gewalttätig. Andere Jungen erscheinen eher verunsichert, ängstlich und beschämt, sie zeigen psychosomatische Symptome und andere Auffälligkeiten.

Zwar stimmt es, dass im Verlauf von Kindheit und Jugend Gewalt für Jungen eher als für Mädchen zu einem Ventil wird, wenn sie mit alltäglichen Konflikten, Misshandlungen und Ohnmachtsgefühlen nicht fertig werden. Manchmal kommt es in Jungenzusammenhängen zu Teufelskreisen von Ausgrenzung und Gewalt. Für die meisten Jungen ist Gewalt jedoch – zum Glück – nicht das wichtigste Lebensthema.

Jungen haben viele Seiten: Sie können im einen Moment toben, im nächsten Moment kuscheln. Sie sind oft vielseitiger, als wir sie wahr-

nehmen, z.B. wenn wir im stressigen Alltag nur die lauten, störenden Verhaltensweisen einiger Jungen bemerken, aber nicht die unsicheren, solidarischen oder zärtlichen Seiten, die sie in anderen Momenten zeigen. Und Jungen sind verschieden: Manche grenzen sich von Mädchen ab und zeigen „typisches Jungenverhalten“, andere verkleiden sich als Mädchen und schminken sich mit Begeisterung. Das Junge-Sein ist in den letzten Jahrzehnten offener geworden, berichten Winter und Neubauer aus ihrer Jungen-Studie: „Den“ typischen Jungen gibt es weniger denn je (Winter & Neubauer, 1998; Rohrmann, 2001a).

Nur ein kleinerer Teil der Jungen (und Mädchen) ist als Jugendlicher von Gewalt betroffen. „Den Typus des gewalttätigen Jungen haben wir in unserer Befragung nur als Randerscheinung nachzeichnen können“, fasst Zimmermann die Ergebnisse einer Befragung von 1760 13- bis 17-jährigen Jungen zusammen (1998, S. 111). Nach von Tillmann et al. an Schulen durchgeführten Untersuchungen liegt in der Sekundarstufe I der Anteil der „Täter“ von Gewalt bei 3-4 %, der Anteil der Opfer bei 7-10 % aller Schülerinnen und Schüler – bei einer eher weiten Definition von Gewalt (vgl. Tillmann et al., 1999). Jugendgewalt im Sinne von Delinquenz und Kriminalität betrifft etwa 1 % aller Jugendlichen (vgl. Pfeiffer et al., 1998).

Ob Jugendliche gewaltbereit werden, hat zu einem großen Teil mit der Lebenswelt zu tun, in der sie aufwachsen. In manchen sozialen Umgebungen wird Gewalt gegen andere weit gehend abgelehnt, und ab der Pubertät kommt es kaum noch zu körperlichen Auseinandersetzungen unter Jungen. In anderen Lebenswelten ist ein gewisses Maß an Kampfbereitschaft normal und geradezu überlebensnotwendig: Wer sich nicht wehren kann, wird untergebuttert. „Man muss mithalten können, sich wehren können und wissen wie das geht“ (Winter & Neubauer, 1998, S. 236). Winter und Neubauer weisen darauf hin, dass die Festlegung „Schlägerei ist immer Gewalt“ Jugendliche in eine Ecke drängt, in der sie sich selbst gar nicht sehen. Die Jugendlichen selbst unterscheiden durchaus zwischen „Spaß“-Prügeleien und wirklich bedrohlichen Situationen und aggressiven Auseinandersetzungen, in denen sie Unterstützung und Hilfe benötigen. Manchmal wird diese ihnen dann verweigert, weil Lehrer oder andere Erwachsene aus anderen Lebenswelten diese Unterschiede gar nicht wahrnehmen: „Warum kommt er sich jetzt beschweren? Er fängt doch selbst ständig Prügeleien an!“

Ein entscheidender Hintergrund von Gewalt sind schließlich interkulturelle Konflikte sowie der unterschiedliche Umgang mit Aggression und

Gewalt in verschiedenen Kulturen. Gewalt und gewaltbefürwortende Einstellungen sind in Familien ausländischer Kinder stärker verbreitet als in deutschen Familien (vgl. Pfeiffer et al., 1999). Männlichkeit und Gewalt hängen für einen deutschen Mittelschichtsjungen anders zusammen als für einen türkischen Jungen der dritten Generation oder einen Flüchtlingsjungen aus dem Kosovo.

... und was ist mit den Mädchen?

In Befragungen von Kindern wird immer wieder von Beschwerden der Mädchen über das aggressive Verhalten der Jungen berichtet. Neuere Untersuchungen relativieren jedoch die Annahme, dass Gewalt ein „Jungenphänomen“ sei. Es gibt auch gewaltbereite Mädchen und Mädchencliquen, insbesondere in sozial belasteten Schichten. In einer Studie des Deutschen Jugendinstituts stellten Kirsten Bruhns und Svendy Wittmann fest, dass in manchen gewaltauffälligen Gruppen Mädchen eine aktive und manchmal sogar dominante Rolle einnehmen. Sie meinen: „Mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen“ (Bruhns & Wittmann, 2002a). Die Untersuchungsergebnisse „widersprechen somit den Ergebnissen der Jugendgruppenforschung, nach denen Mädchen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen marginalisiert und den Jungen untergeordnet sind. Sie bestätigen ebenso wenig, dass Instrumentalisierungen oder Beschützerrollen eindeutig geschlechtstypisch zuzuordnen sind“ (Bruhns & Wittmann, 2002b, S. 147).

Zwar stimmt es, dass körperliche Gewalt deutlich häufiger von Jungen ausgeübt wird – und Jungen auch deutlich häufiger Opfer sind. Wenn der Gewaltbegriff weiter gefasst wird und auch verbales, abwertendes und provozierendes Verhalten mit erhoben wird, treten Mädchen aber weitaus häufiger in Erscheinung. So zeigen Untersuchungen zur Gewalt an der Schule, dass viele Mädchen Mitschülerinnen und Mitschüler hänseln oder lautstark beschimpfen. Manche Mädchencliquen stellen Jungen durch Auslachen und verächtliche Bemerkungen über ihr Geschlecht, ihr Aussehen oder ihre Dummheit bloß und verhöhnen sie als „Schwächlinge“ und „Muttersöhnchen“ (vgl. Popp, 1997). Möglicherweise spielen sie außerdem eine Rolle, die bei Untersuchungen zu aggressivem Verhalten oft übersehen wird: als „Drahtzieherinnen“ oder „Beifallsbekunderinnen“ im Hintergrund. Viele Mädchen schauen gern zu, wenn Jungen sich prügeln – „Stimmt ganz genau!“, antwortete ein

Viertel der befragten Sonderschülerinnen, und selbst mehr als ein Viertel der befragten Gymnasiastinnen gab an, dass diese Aussage zumindest teilweise auf sie zuträfe. Manche Mädchen fühlen sich geschmeichelt, wenn Jungen sich ihretwegen schlagen (vgl. ebenda, S. 82f.). Möglicherweise finden diese Mädchen starke, aggressive Jungen besonders interessant und erwarten, dass sie in Schlägereien „ihren Mann stehen“. Jungen lernen dabei, dass sie nur dann gut ankommen, wenn sie zuschlagen können und in der Lage sind, Mädchen zu beschützen.

Die Frage ist, in wie weit die unterschiedlichen Forschungsergebnisse zum Thema Aggression und Gewalt auch von der Art der Fragestellungen und der Wahrnehmung der jeweiligen ForscherInnen beeinflusst worden sind. Denn was „Aggression“ und „Gewalt“ bei Mädchen und bei Jungen ist, hängt ganz entscheidend mit unserer eigenen Wahrnehmung zusammen. Worauf achten wir, und wie empfinden und bewerten wir, was wir sehen?

Jungen bekommen durch ihr auffälliges Verhalten mehr Aufmerksamkeit. Ihr aggressives Verhalten wird mehr kritisiert. In Fortbildungen in Kindertageseinrichtungen zeigt sich jedoch immer wieder, dass aggressives Verhalten bei Jungen auch positiv bewertet wird: „er halt ein richtiger Kerl“; „wild, stark, durchsetzungsfähig“, „wenn er einen so anschaut, kann man ihm nichts übel nehmen“. Wenn dagegen Mädchen durch aggressives oder gewalttätiges Verhalten auffallen, wird dies oft als viel dramatischer erlebt und missbilligt. Es passt nicht zur Vorstellung einer friedlichen, fürsorglichen und verständnisvollen Weiblichkeit – und noch weniger zum Bild des wehrlosen Opfers. Aggressives und durchsetzungsstarkes Verhalten von Mädchen wird daher oft nicht als solches benannt oder negativ bewertet – zum Beispiel mit Begriffen wie „zickig“, „hinterhältig“ und „petzen“.

Vor diesem Hintergrund kommen wir jetzt zu der am Anfang vorgestellten Szene zurück – ist es nun Spaß oder Ernst, Spiel oder aggressiver Übergriff – und was meinen die Kinder selbst dazu?

Die Sicht der Kinder

André und sein Freund Pascal sprechen im Interview ganz offen über ihre Gefühle. Auf die Frage hin, was „guter“ und was „böser“ Streit sei, antwortet André: „Spaßkämpfe finde ich gut, mache ich auch mit Pascal gern. Schlimmer Streit ist für mich richtig so ’ne Prügelei. Wenn ich

richtig Streit habe, da fliegen bei mir die Fetzen, weil ich stark bin.“ Er gibt zu, dass er früher „ganz schön schlimm“ gewesen sei; er habe sich aber „gebessert“. Beide Jungen berichten von massivem körperlichen „Ausrasten“ in der Schule.

Nach Andrés Ansicht findet Streit mehr unter Jungen statt, denn: „Ich mag Mädchen, so mit ihnen spielen“. Auf die Frage, ob er gern ein Junge sei, antwortet er: „Ich bin gern ein Junge, weil die Mädchen wollen ja gern erobert werden, so hab ich das gehört, und ich versuch das auch hier (im Hort, Anmerkung d. Verf.), denn ich lieb hier eine ...“.

André äußert sich auch zur Frage, wie die ErzieherInnen in der Einrichtung bei Streit eingreifen: „Bei mir viel zu wenig. Auf jeden Fall, E. guckt zu und denkt, das ist Spaßstreit, und er merkt dann nicht, dass es schon ernst wird.“ Er kritisiert sogar, dass der Erzieher nicht kommt, wenn er von Kindern aufgefordert wird, bei Konflikten einzugreifen.

Auf eine abschließende Frage danach, was sie tun, wenn sie Kummer haben, antworten beide Jungen, dass sie dies mit sich allein abmachen. Wie Pascal geht André „in eine Ecke, wo ich ganz allein bin, denke nach oder an was Schönes oder das Mädchen, das ich liebe. Wenn ich Liebeskummer hab, denk ich daran, dass ich meinen Vater bald wieder hab.“

Parallel zu diesem Interview haben wir ein Gespräch mit Sabrina, Sonya, Petra und Ayse geführt. Sabrina, Sonya, Petra und Ayse bestätigen im Gespräch vehement die Frage, ob Situationen wie die oben geschilderte häufiger vorkommen. Danach gefragt, zählen sie gleich auf, „was André alles macht“: Er klaut Haarspangen und Haarreifen, er schiebt die Mädchen auf den Boden („das tat richtig weh!!!“), macht ihnen „Knoten in die Hände“, hat geschlagen, getreten, auch mit der Hand auf den Kopf oder ins Gesicht geschlagen und mit Bällchen geworfen. Auf die Frage hin, ob sie sich denn wehren, antworten die Mädchen: „Ja, klar – was glaubst du denn?“ Die Frage danach, ob ihnen das Raufen und Toben mit André auch Spaß mache, verneinen sie dagegen zunächst, geben dann aber zu: „n bisschen“. Ein Mädchen beschreibt treffend die Gratlinie zwischen Spaß und Ernst: „Zuerst sagt er, dass er Spaß macht, aber dann guckt er ganz böse!“

Ein Mädchen sagt dann: „Ärgern macht Spaß, es macht Spaß, André zu ärgern!“ Dies gelingt ihnen, indem sie ihn necken und schlagen: „wenn er ‚Schatten‘ ist, können wir ihn gut ärgern!“ Der „Schatten“ ist eine Disziplinarmaßnahme der Einrichtung: Der Betroffene muss nach Regelverstoß nahe bei einem Erzieher bleiben. Dann kann er sich natürlich

nicht richtig gegen kleine Provokationen wehren. Ein anderes Mädchen wirft jedoch ein: „Aber dann wirst du selbst Schatten!“

Auch die Mädchen stellen fest, dass der Erzieher wenig eingreift und sind zum Teil der Meinung, er solle dies mehr tun.

Zwischen Erotik und Aggression – das Spiel an der Geschlechtergrenze

Wie ist die Situation nun zu verstehen? Die Grenze zwischen Spaß und Ernst ist in der Situation nicht klar, und die körperlichen Angriffe überschreiten zum Teil die Schmerzgrenze. André ist überwiegend lustig dabei, es wirkt spaßhaft (es gibt ein Lied der „Ärzte“: „Manchmal mögen Frauen ein bisschen Haut“...). Die nachträglichen Aussagen der Mädchen, die sich über zum Teil massive körperliche Übergriffe beschweren, stehen zumindest teilweise im Widerspruch dazu.

Dennoch entsteht der Eindruck, dass die Situation von allen Beteiligten gemeinsam hergestellt wird. Eine Kollegin kommentiert: „Die haben einen Vertrag miteinander“ – im Sinne einer unausgesprochenen Übereinstimmung über die gegenseitige Rollenzuweisung. Eine Projektteilnehmerin berichtet ähnliche Situationen aus ihrer Einrichtung: „Ich erlebe, dass sechs Mädchen hinter einem Jungen hinterher rennen, ihn piesacken; zwischendurch weinen sie, dann ärgern sie den Jungen wieder. Schließlich kommen sie zur Erzieherin und beklagen sich, dass der Junge sie gehauen habe.“ Sich gegenseitig zu ärgern macht auch Spaß.

Ganz deutlich spielt die Szene im Grenzbereich zwischen Erotik und Aggression. Was bedeutet der Satz „Mädchen möchten erobert werden“ für André? Zu der Szene, in der André sich auf Sandra legt, formulierte ein männlicher Fortbildungsteilnehmer pointiert: „Na, das ist doch nun mal die häufigste Stellung ...!“ Ob André tatsächlich in der Szene eine sexuelle Position eingenommen hatte, sei dahingestellt – zumindest die auf diese Äußerung folgende knisternde Spannung in der Seminargruppe und die Reaktionen mancher Fortbildungsteilnehmerinnen machen deutlich, dass ein „neutrales“ Verstehen und Reagieren in derartigen Situationen nicht möglich ist. Erotik ist in Kindertagesstätten allerdings ein tabuisiertes Thema, obwohl zumindest die Hortkinder stark damit beschäftigt sind und sich in der Vorpubertät dabei zunehmend auch Ausdrucksformen aneignen, die früher Erwachsenen vorbehalten waren. Wenn erotische Aspekte und Hintergründe der Spiele und Auseinandersetzungen von Schulkindern nicht wahrgenommen werden, kann

es natürlich zu Missverständnissen an der Grenze von Aggression und erotischem Interesse kommen. André selbst macht im Interview ja sehr deutlich, welche große Rolle es für ihn spielt, dass er ein Mädchen liebt. Andererseits lässt sich die Situation als Einübung traditioneller Geschlechterzuordnungen interpretieren. Mädchen und Jungen inszenieren gemeinsam männliche Überlegenheit – die Mädchen spielen Opfer, der Junge Täter. Dies wird daran deutlich, dass die zahlenmäßig überlegenen Mädchen sich nur so weit helfen, dass André stärker und bestimmend bleibt. Sie verbünden sich nicht. André „kann zeigen, dass er ein Mann ist“ und übt männliche Dominanz ein, passend zu der von ihm geäußerten Ansicht, dass Mädchen „erobert werden wollen“. Die alt eingefahrenen Regeln im Umgang der Geschlechter sind klar: Der Mann erobert und beschützt, im Ernstfall auch unter Einsatz von körperlicher Gewalt.

Auf Seiten der Mädchen geht es um die Polarität von Konkurrenz und Solidarität. Obwohl Konkurrenzverhalten zunächst als typisch männlich angesehen wird („Platzhirsche“), ist der Allgemeinplatz weit verbreitet, dass Mädchen bzw. Frauen unter sich diesbezüglich „noch viel schlimmer seien“ als das andere Geschlecht. Mädchen- und Frauensolidarität ist dagegen ein oft beschworenes Ziel feministischer Mädchenarbeit. Diese Bewertungen erschweren es, positive Aspekte von Konkurrenz unter Mädchen wahrzunehmen. Die beteiligten Mädchen stellen sich immer wieder allein der Auseinandersetzung mit dem überlegenen älteren Jungen. Wem gelingt es, die Aufmerksamkeit des Jungen auf sich zu ziehen, wer ist attraktiv und wird gewählt; wem gelingt es, seinen Angriffen zu widerstehen? Die Unterstützung der anderen wird nur gesucht, wenn ein Mädchen keinen Handlungsspielraum mehr für sich sieht. Der Mut, sich eigenständig zu erproben, und die erlebte „Lust an der Angst“ können erklären, warum die Mädchen einander nicht „erfolgreicher“ helfen. Das Spiel wird an der Grenze gehalten, damit die Mädchen mit diesen Erfahrungen experimentieren können.

In Bezug auf das Verhalten des Jungen ist bedenkenswert, wie er seine Situation als Junge und werdender Mann schildert. Auf die Frage hin, was einen „richtigen Mann“ ausmache, hatte André geantwortet: „Ich hätte gern mal einen Zukunftsblick für meine Art.“ Sein Freund Pascal teilte mit: „Hab meinen Vater nicht. Weiß nicht.“ Auch André gab an, seinen Vater nur selten zu sehen. Als einer von nur sehr wenigen älteren Jungen in der von Frauen dominierten Einrichtung fehlen ihm sowohl

erwachsene als auch gleichaltrige männliche Bezugspersonen. Es ist daher nicht überraschend, dass er sich auf stereotype Bilder bezieht und seine Vorstellung von „richtigem Mann“ im kämpferischen Umgang mit den Mädchen realisiert. Dazu gehört die Klischeevorstellung, dass das „Nein“ einer Frau als „Ja“ und damit als Aufforderung zu weiteren Bemühungen zu verstehen ist.

In Bezug auf das Verhalten des Erziehers muss zunächst problematisiert werden, dass in dieser Einrichtung – wie auch in vielen anderen Einrichtungen – keine klaren Regeln für den Umgang mit Konflikten vorliegen. Die verbreitete Formulierung „Regelt das selber“ wird von ErzieherInnen nicht selten als Ausrede genutzt, um sich aus komplexen Situationen heraushalten zu können. Andererseits wird manchmal sehr abrupt in Kinderspiele eingegriffen, wenn alltägliche Abläufe dies zu erfordern scheinen. Die Frage an die Kinder, ob es „Spaß oder Ernst“ sei, ist zunächst sicher angemessen. Die Interviewäußerungen der beteiligten Kinder legen aber die Vermutung nahe, dass ErzieherInnen es sich manchmal zu einfach machen. Damit ist nicht gemeint, dass Erwachsene solche Situationen verhindern oder für die Jungen und Mädchen lösen. Derartige „Spiele an der Grenze“ haben eine wichtige Funktion für die Entwicklung von geschlechtlicher Identität. Es ist eine wichtige Lernaufgabe gerade für die Verständigung von Mädchen und Jungen, zwischen „Necken – spielerischem Ärgern – Spaß“ und „Ärgern – jemanden weh tun („körperliche und seelische Gewalt zu Unterhaltungszwecken““ zu unterscheiden (vgl. Krappmann & Oswald, 2000). Dabei brauchen sie aber die Unterstützung der Erwachsenen.

Soll man oder frau in der dargestellten Szene also nun eingreifen? Dies lässt sich nicht allgemein beantworten. Die Ansatzpunkte für pädagogische Einflussnahme liegen dabei im Detail:

- in der Verständigung über die Geschlechtergrenze hinweg. Hier müssen ErzieherInnen manchmal die Funktion von „DolmetscherInnen“ übernehmen.
- in der Stärkung der Fähigkeit zur Grenzsetzung. ErzieherInnen brauchen dabei zunächst eine klare eigene Grundhaltung.
- im Aufgreifen des Bedürfnisses nach männlicher und weiblicher Identität, das in dieser und vielen anderen Situationen zum Ausdruck kommt.

2. Der theoretische Hintergrund: Konfliktverhalten und Geschlecht

2.1 GESCHLECHTSTYPISCHE SOZIALISATION UND ENTWICKLUNG

„Kinder sind Jungen und Mädchen“. Diese Aussage ist einerseits selbstverständlich, wird andererseits bis heute sowohl in der Kindheitsforschung als auch in der Praxis der Arbeit mit Kindern oft übersehen. In der Auseinandersetzung mit dem Thema Konflikt und Aggression führt es zur paradoxen Situation, dass zwar jeder weiß, dass Jungen mehr durch aggressives Verhalten auffallen als Mädchen, dies aber kaum als wichtige Kategorie für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema weiter verfolgt wird. So äußern Erzieherinnen deutlich ihr Mitgefühl, wenn eine Kollegin erzählt, dass ihre Gruppe zu zwei Dritteln aus Jungen besteht. Trotzdem wird weiterhin allgemein von „Kindern“ gesprochen, wenn konkrete (Konflikt-)situationen bearbeitet werden.

Die Neufassung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes von 1990 formuliert die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen ausdrücklich als ein wichtiges Ziel der öffentlichen Erziehung und fordert dazu auf, „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen“ und „Benachteiligungen abzubauen“ (KJHG vom 26.6.1990, § 9, 3.). In der Praxis von Kindertagesstätten werden geschlechtsbezogene Zusammenhänge nach wie vor allerdings nur wenig reflektiert. Im Vordergrund stehen entweder unreflektierte Geschlechterbilder („Jungen/Mädchen sind nun mal so!“) oder aber eine „Gleichheitsideologie“, die vorhandene Unterschiede ausblendet, die Bedeutung von geschlechtsbezogenen Aspekten für die Entwicklung von Kindern herunterspielt und das Bemühen um Gleichbehandlung aller Kinder betont (vgl. Permien & Frank, 1995, S. 17; Rohrman & Thoma, 1998, S. 80). Vor diesem Hintergrund war die Verankerung einer geschlechtsbewussten Sichtweise in Forschung und Praxis von Kindertagesstätten eine wesentliche Aufgabe des Aktionsforschungsprojekts. Allerdings besteht trotz jahrzehntelanger wissenschaftlicher Forschung nach wie vor keine Einigkeit über grundlegende Fragen geschlechtsbezogener Entwicklung und Sozialisation. In den siebziger und achtziger Jahren dominierten in der Diskussion Ansätze, die in erster Linie Sozialisationsfaktoren

als ursächlich für geschlechtstypisches Verhalten ansahen. Dies wirkte sich auch auf die Ausbildung von ErzieherInnen aus, denen vor diesem Hintergrund nahegelegt wurde, Jungen und Mädchen „gleich zu behandeln“ oder sogar gegenstereotypes Verhalten zu fördern.

Im vergangenen Jahrzehnt gewannen Ansätze wieder an Gewicht, die an erster Stelle biologische (genetische, physiologische und cerebrale) Ursachen für Geschlechtsunterschiede verantwortlich machen. Diese Ansätze sind populär, in der Fachdiskussion aber durchaus umstritten. Interessanterweise wird wildes, bewegungsreiches und aggressives Verhalten von Jungen eher mit genetischen Faktoren in Verbindung gebracht als passives Verhalten von Mädchen: „Insbesondere das eher nervzehrende Verhalten von Jungen führt schnell dazu, dies für angeboren zu halten, während das Verhalten der Mädchen nur dann zum Problem wird, wenn man ‚eigentlich‘ die Mädchen gern aufmüpfiger – vor allem den Jungen gegenüber – hätte. Hier werden dann die ‚Fehler‘ leicht in der familiären Sozialisation gesehen“ (Faulstich-Wieland, 2001, S. 5).

Anlage und Umwelt wirken bei der Ausprägung geschlechtstypischer Unterschiede zusammen. Eindeutige Aussagen zum Ausmaß, in dem spezifische Verhaltensweisen anlagebedingt sind, sind vor dem Hintergrund der widersprüchlichen Theorien und Forschungsergebnisse nicht mit Sicherheit zu treffen. Unbestreitbar ist aber, dass sich geschlechtstypische Sozialisation und scheinbar „natürliche“ gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten in starkem Maße auf die Entwicklung von Mädchen und Jungen auswirken.

In unserer Gesellschaft ist nach wie vor ein hierarchisches Geschlechterverhältnis vorherrschend, bei dem „Männliches“ als höherwertig als „Weibliches“ gilt. Dies gilt aber nicht in allen Situationen und für alle Menschen. So ist der Lebensraum Kindertagesstätte nicht nur von Frauen dominiert, sondern zum Teil auch von „weiblichen“ Werten und Einstellungen bestimmt. Um geschlechtsbezogene Entwicklung verstehen zu können, müssen daher die konkreten Strukturen und Bedingungen der Lebenswelten und Institutionen genau in den Blick genommen werden, in denen Mädchen und Jungen aufwachsen.

Neuere Ansätze betonen die aktive Rolle, die Mädchen und Jungen bei der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität und der Ausprägung geschlechtsbezogener Verhaltensweisen übernehmen. Ausgehend von der Vielfalt von Möglichkeiten und Modellen, die Kinder in ihrem Alltag erleben, gestalten sie ihr individuelles Mädchen- oder Junge-Sein selbst

(„doing gender“). Dabei setzen sie sich in unterschiedlicher Weise mit geschlechtstypischen Erwartungen und Zuschreibungen auseinander. Ein wesentlicher Aspekt sind dabei die sowohl von Eltern usw. als auch von PädagogInnen unbewusst vermittelten geschlechtstypischen Einstellungen und Bewertungen. Diese tragen in nicht unerheblichem Maße zur Verstärkung geschlechtstypischer Muster bei, auch und gerade wenn sie im Gegensatz zu bewussten Bemühungen von PädagogInnen stehen, nicht stereotypes Verhalten zu unterstützen (vgl. Büttner & Nagel, 2003; Faulstich-Wieland, 2001; Rohrmann, 2001a; Rohrmann & Thoma, 1998).

In der Kinder- und Jugendhilfe werden geschlechtsbezogene Fragen seit drei Jahrzehnten diskutiert. Dabei standen zunächst Benachteiligungen von Mädchen im Vordergrund. Seit ca. 15 Jahren werden zunehmend auch Überlegungen zur Entwicklung und Sozialisation von Jungen mit einbezogen. In Jugendhilfe und Jugendarbeit wurde seitdem ein breites Spektrum von Konzepten und Angeboten der Mädchenarbeit etabliert. Auch Jungenarbeit findet zunehmend Verbreitung. Dabei überwiegen Ansätze der geschlechtshomogenen Gruppenarbeit. Im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen ist die Thematik dagegen bislang kaum verankert. Erst in den letzten Jahren ist ein steigendes Interesse am Thema festzustellen (vgl. Focks, 2002; Redaktion KiTa aktuell, 2001; Kastischke, 2001; Walter, 2001; Klees-Möller, 1998; Rohrmann & Thoma, 1998). Aktuelle Diskussionsbeiträge werfen ein kritisches Licht auf bisherige Selbstverständlichkeiten und Zielsetzungen geschlechtsbezogener Pädagogik. Anstelle einer Schwerpunktsetzung auf geschlechtshomogene Beziehungen und entsprechende Angeboten der Mädchen- und Jungenarbeit wird die Bedeutung von Geschlechterrelationen, also der Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen, hervorgehoben (vgl. Helfferich, 1998; Rose & Scherr, 2000). Rose stellt die Selbstverständlichkeit in Frage, mit der strukturelle Benachteiligungen von Mädchen angenommen werden: „Die Machthierarchie zwischen den Geschlechtern ist vielfach gebrochen durch anders gelagerte Machtstrukturen“ (Rose, 2000a, S. 16). Sie schlägt daher vor, „die Benachteiligungs- und Bevorteilungsbilder aufzugeben und anzuerkennen, dass beide Geschlechter in dem komplexen und widersprüchlichen Feld gesellschaftlicher Hierarchisierungen je eigene biographische Spannungen zu bewältigen haben, die sich nicht gegeneinander aufrechnen lassen, und dass sie beide spezifischen Normalitätszwängen ausgesetzt sind, die ihre je eigenen Konflikte produzieren“ (ebenda, S. 17).

Daher müssen die konkreten Bedingungen unterschiedlicher Lebenswelten in den Blick genommen werden: „Unterschiede zwischen Jungen (bzw. Mädchen) aus unterschiedlichen Lebenswelten sind oft größer als die zwischen Mädchen und Jungen, die in ähnlichen Verhältnissen leben“ (Rohrman, 2001a, S. 65). „Den“ Jungen und „das“ Mädchen gibt es immer weniger, denn die aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen schaffen Freiräume für sehr vielfältige Formen des Junge- und des Mädchenseins. Während mancherorts Geschlechtergrenzen verschwimmen, bleiben anderswo traditionelle Geschlechterbilder bestimmend oder werden sogar wieder attraktiver.

2.2 KONFLIKT UND AGGRESSION

Konflikt, Aggression und Gewalt gehören seit einigen Jahren zu den vorherrschenden Themen in der pädagogischen Fachliteratur und Diskussion. Inzwischen kaum noch überschaubar ist die Zahl der Veröffentlichungen dazu. Während es allerdings eine große Zahl von populären Veröffentlichungen und Ratgeberliteratur gibt, die teilweise ein recht düsteres Bild vom Verhalten insbesondere der Jungen zeichnen, sind die vorliegenden empirischen Aussagen weniger eindeutig. So ist die verbreitete Annahme, dass die Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren dramatisch zugenommen hat, nicht zutreffend. Stattdessen belegen die Untersuchungen, dass nur eine kleine Minderheit Probleme mit Gewalt und Gewaltbereitschaft hat. Die festgestellte Zunahme der Gewalt beruht vor allem auf dieser Gruppe von oft sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen. Die übergroße Mehrheit der Heranwachsenden ist dagegen vorliegenden Untersuchungen zufolge nicht gewalttätiger als vor dreißig Jahren (vgl. z.B. Tillmann et al., 1999). Wiederholt berichtet wird dagegen eine Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten und devianten Verhaltensweisen. Untersuchungen, die belegen, inwieweit gewalttätige Konfliktlösungen bereits in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zugenommen haben, gibt es kaum (vgl. Dittrich, Dörfler & Schneider, 1996).

Der Umgang mit Konflikten und das Erlernen von Konfliktfähigkeit gehört seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts zu den Lernzielen pädagogischer Institutionen. Die damals erschienenen didaktischen Einheiten zum sozialen Lernen im Kindergarten stellten die Fähigkeit zur

verbalen Lösung von Konflikten in den Mittelpunkt. Damit einher ging die Ablehnung jedweder körperlicher Auseinandersetzung in Konflikten, ausgedrückt beispielsweise in griffigen Parolen wie „Vertragen und nicht schlagen“. Natürlich wurde das Schlagen auch vor dieser Zeit bereits unterbunden oder bestraft. Während dies vorher den Kindern als reine Gehorsamsleistung abverlangt wurde, wurden Kinder seit Ende der sechziger Jahre von den Erwachsenen als „Partner“ gesehen (partnerschaftliche Erziehung). Die Kinder sollten nun als Ergebnis eines Gesprächs „einsehen“, dass Raufen und Kämpfen negativ seien, und stattdessen lernen, durch verbale Aushandlungsprozesse zu Kompromissen zu kommen.

Gedanken dieser Art finden sich in den pädagogischen Konzeptionen vieler Einrichtungen und schlagen sich auch im Alltagshandeln in Anforderungen wie „Redet darüber!“ nieder. Aus der Praxis berichten ErzieherInnen, dass „Reden“ von den Mädchen häufiger praktiziert wird, wenngleich die PädagogInnen die Art und Weise ihrer verbalen Konfliktbearbeitung nicht immer billigen. Diese Beobachtung stimmt überein mit wissenschaftlichen Ergebnissen eines insgesamt früheren Spracherwerbs und anderer Sprachkompetenzen von Mädchen gegenüber Jungen. Jungen sind – was die Fähigkeit zur verbalen Konfliktbearbeitung angeht – die „Sorgenkinder“ von ErzieherInnen. So werden sie häufig in Fortbildungen vorgestellt als diejenigen, die „sofort zuschlagen“ und die auch Gespräche über Konflikte nicht zugänglich sind. ErzieherInnen führen das nicht zuletzt auch auf mediale Vorbilder zurück, bei denen „Kämpfen“ im Mittelpunkt steht. Wenn Jungen Kämpfe nachspielen, die sie in Medien gesehen haben, werden ihre Inszenierungen häufig negativ bewertet und manchmal auch unterbunden.

Körperliche Auseinandersetzungen werden von ErzieherInnen häufig pauschal als „Aggressionen“ oder „Gewalt“ bezeichnet. Dittrich et al. (1996) stellten in einer Literaturrecherche fest, dass die noch in den siebziger und achtziger Jahren häufig auftauchende positive Verwendung des Konfliktbegriffs in den achtziger und mehr noch neunziger Jahren zunehmend zurücktrat und stattdessen die Begriffe Aggression und Gewalt häufig synonym mit Konflikt verwandt werden. Dies bestätigen Erfahrungen aus Fortbildungen und Beratungen. Zwar ist „Konfliktfähigkeit“ eines der von ErzieherInnen am häufigsten genannten Lernziele, jedoch scheint es keinen fachlichen Konsens zu geben, was genau überhaupt unter Konflikt zu verstehen ist und was unter Aggres-

sion und Gewalt. Dabei sind die Begriffe zunächst meist mit negativen Assoziationen verbunden (Problem, Krise, unangemessenes Verhalten, Schädigung). Insbesondere der Begriff Gewalt führt leicht zu Missverständnissen, da er mit unterschiedlichen Assoziationen und oft starken Gefühlen verbunden ist. Hilfreicher ist es, die Suche nach konstruktiven Konfliktlösungen in den Mittelpunkt der Überlegungen zu stellen und danach zu fragen, welche Kompetenzen Kinder und Erziehende dafür benötigen.

Bereits seit den siebziger Jahren heben empirische Untersuchungen hervor, welche Bedeutung der Erziehungsstil in Konflikten hat. Danach fördert ein sozial-integrativer Stil der ErzieherInnen das kooperative Verhalten von Kindern im Unterschied zu einem autoritären oder laissez-faire-Stil (Schmidt-Denter, 1977). Gleichwohl sehen ErzieherInnen ihr eigenes Verhalten wenig im Zusammenhang mit dem Konfliktverhalten von Kindern, sondern betonen eher den Einfluss des Elternhauses oder mediale Vorbilder.

Im Alltag ist in Kindertageseinrichtungen nach wie vor ein eher symptomatischer Umgang mit Konflikten verbreitet. ErzieherInnen werden auf Konflikte meist aufmerksam, wenn „es brennt“, aber nicht, wenn Kinder etwas erfolgreich miteinander aushandeln. So können sie zwar sagen, wann sie eingreifen, aber nicht, was Kinder in Konflikten lernen. Stattdessen werden einzelne Handlungen „an sich“ verurteilt und individualisiert. ErzieherInnen bemühen sich herauszufinden, wer in einem Konflikt „recht“ hat und versuchen, diesem Beteiligten zu seinem Recht zu verhelfen. In Konflikten, in denen es zu verbalen oder körperlichen Attacken kommt, versuchen Erwachsene, herauszufinden, wer „schuld“ ist und „Täter“ und „Opfer“ zu identifizieren. Eine grundlegende Intervention von ErzieherInnen in Konflikten ist aus dieser Sicht das Gespräch mit den Beteiligten, häufig eingeleitet mit der Frage „Warum hast du gehauen?“ Vorherrschend ist also ein stark wertender Interventionsstil.

Schwierigkeiten im Umgang mit Konflikten sehen ErzieherInnen oft als „persönliches“, nicht als professionelles Problem an. Ein aktiver Umgang mit Konflikten gehört meist nicht zu ihren Zielvorstellungen (vgl. Dittrich et al., 1997; 2001). Zudem trennen sie zwischen eigenen Konflikten und Konflikten mit und unter Kindern. Bei eigenen Konflikten stehen Gefühle im Vordergrund, wogegen beim Umgang mit Konflikten mit Kindern schnell nach Handlungen und Lösungen gesucht wird,

die den Konflikt entschärfen können. Dabei steht ihnen nicht zuletzt die Frage der Aufsichtspflicht im Nacken: An den Kindern dürfen keine „sichtbaren Schäden“ entstehen, weil es sonst Probleme mit Eltern gibt. Im Gegensatz dazu steht eine Sichtweise, die Konflikte als Entwicklungschance und stets als systemisches Geschehen begreift, an dem alle Interaktionspartner Anteil haben. Grundlegend ist die Definition von Glasl:

„Sozialer Konflikt ist eine Interaktion
 zwischen Aktoren
 wobei wenigstens ein Akteur
 Unvereinbarkeiten im Denken/Vorstellen/Wahrnehmen
 und/oder Fühlen und/oder Wollen
 mit dem anderen Akteur in der Art erlebt,
 dass im Realisieren eine Beeinträchtigung durch einen
 anderen Akteur erfolgt“ (Glasl, 1993, S. 14f.).

Diese Definition ähnelt der Grundposition des vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführten Projekts *Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten*: „Unter Konflikten (zwischen verschiedenen Individuen oder Gruppen) verstehen wir das Aufeinanderstoßen von Interessengegensätzen, das von den Beteiligten – zumindest von einer Person – als Störung empfunden wird, die den Wunsch hervorruft, sie zu beseitigen. Wir gehen davon aus, dass Konflikte grundsätzlich als integraler Bestandteil zur Kommunikation gehören. Übereinstimmung und Konflikte bilden die zwei Seiten einer Medaille. Insofern betrachten wir Konflikte als Normalfall. Beides findet im Interaktionskontext statt und muss daher prozesshaft beschrieben werden“ (Dittrich et al., 1996, S. 6). Die Forscherinnen definieren weiter eine brauchbare Unterscheidung von konstruktiven und destruktiven Konfliktverläufen. „Können sich die Beteiligten auf einen Aushandlungsprozess einlassen, in dessen Verlauf es zur Berücksichtigung und prinzipiellen Gleichbehandlung aller Interessen kommt, sehen wir darin einen *konstruktiven Konfliktverlauf*“ (Dittrich et al., 2001, S. 19). Wenn dagegen Kinder die Interessen anderer ignorieren oder negieren und „die subjektive Existenz von anderen verleugnet oder gefährdet wird“, sehen die Autorinnen darin einen *destruktiven Konfliktverlauf*. Zentral für die Unterscheidung zwischen konstruktiven und destruktiven Konflikten ist der *Handlungsspielraum* aller

Beteiligten. So lange sich alle Beteiligten aktiv mit ihren Vorstellungen, Interessen und Fähigkeiten einbringen können, besteht die Chance auf einen konstruktiven Verlauf, selbst wenn ein Konflikt schwierig ist und der Stil der Auseinandersetzung nicht den eigenen Idealvorstellungen entspricht: „Wir unterscheiden danach, ob die Kinder in ihren Auseinandersetzungen den anderen *Handlungsspielraum lassen oder nicht*“ (ebenda, S. 66, Hervorhebung von den Autorinnen). Der Vorteil dieses Begriffs liegt darin, dass er es einerseits ermöglicht, konstruktive Konfliktverläufe auch in heftigen – sogar körperlichen – Auseinandersetzungen wahrzunehmen, andererseits auch mögliche destruktive Wirkungen von scheinbar „harmlosen“ Geschehnissen sowie die Auswirkungen struktureller Gewalt zu reflektieren.

Soziale Konflikte sind nicht „objektiv“ bestimmbar. Vielmehr braucht es unter den Beteiligten mindestens eine oder einen, der sich beeinträchtigt fühlt und dies ändern will. Auch „aggressives“ Verhalten ist immer in Kontexte und kommunikative Zusammenhänge eingebettet. Der Begriff selbst stellte eine soziale Konstruktion dar: Was aggressiv ist, ist durch die Reaktion der Anderen in einer sozialen Umwelt bestimmt. Soziale Zuweisungen haben die Wirkung von Etiketten und sind nach den mehrheitsfähigen bzw. herrschenden Normen der jeweiligen sozialen Umwelt ausgerichtet.

Hier kommt das Geschlecht ins Spiel: Was lernen Mädchen und Jungen im Verlauf ihrer Sozialisation darüber, welches Verhalten erwünscht ist (prosozial), welches abzulehnen ist oder sogar bestraft wird? Wo geht Spaß in Ernst über, was ist eine Grenzverletzung – und wie unterscheiden sich diesbezüglich die Wahrnehmungen und Empfindungen von Mädchen und Jungen? Wie unterscheiden sich Männer und Frauen in ihren Einstellungen und Zuschreibungen zur Frage, was „aggressiv“ ist oder was einen aggressiven Mann oder eine aggressive Frau ausmacht – und welche Bewertungen sind damit jeweils verknüpft? Schließlich: Welche Bedeutung haben diese Zusammenhänge, wenn eine Erzieherin kämpfende Jungen sieht – oder Mädchen?

Ein weiterer Faktor ist der Generationenunterschied. Kinder legen andere Bewertungsmaßstäbe an ihre Konflikte an als Erwachsene und haben andere Vorstellungen von einer guten Konfliktlösung. Sprachliche und soziale Reflexionsfähigkeit ist für die Mehrzahl der Kinder erst mit 10-12 Jahren zu erwarten (vgl. Valtin, 1993). Bereits kleine Kinder erproben aber vielfältige Formen der Konfliktbewältigung und Konflikt-

lösung miteinander. Dies zeigen die Untersuchungen von Krappmann und Oswald in Grundschulklassen (vgl. Krappmann, 1994; Krappmann & Oswald, 2000) ebenso wie die Beobachtungen von Kindergartenkindern im DJI-Projekt zu den „100 Sprachen der Kinder in Konflikten“: „Wichtig ist aber, dass ihnen Möglichkeiten des Erprobens zugestanden werden, um selbst Erfahrungen mit den Auswirkungen ihres Verhaltens machen zu können ... Kinder experimentieren mit Formen der Auseinandersetzung, die dem Harmonieverständnis der Erwachsenen häufig zuwiderlaufen“ (Dittrich et al., 2001, S. 226).

Der Versuch, Konflikte auch aus der Sicht von Kindern zu verstehen, muss daher ein wesentlicher Bestandteil von Bemühungen um neue Wege der Konfliktlösung sein. Diesem Verständnis entspricht ein verstehendes Zugang, der die kommunikativen Zusammenhänge einer Situation erschließt und das Fühlen, Denken und Handeln aus der Perspektive der Akteure betrachtet. Für die Praxis kann auf Modelle zurückgegriffen werden, die ein systemisches Verständnis von Konflikten ermöglichen und Interaktionszusammenhänge nachvollziehbar machen. Dies sind u.a. Konzepte von Verena Sommerfeld (1996, 1997; Huber & Sommerfeld, 2002), in denen systemische Arbeitsweisen für die gewaltpräventive Arbeit in Kindertageseinrichtungen weiterentwickelt wurden.

Auf ähnlicher Grundlage arbeitet die Mediation, ein auch in pädagogischen Arbeitsfeldern zunehmend verbreitetes Konzept (vgl. Faller, 1998; Faller, Kerntke & Wackmann, 1996). Im Zentrum des Mediationsverfahren steht das Aushandeln von Interessen, so dass es in Konfliktlösungen nicht zu Gewinnern und Verlierern kommt, sondern stattdessen beide Parteien ihre Interessen gewürdigt sehen („Gewinner-Gewinner-Lösung“).

Eine solche Lösung wird von ErzieherInnen in der Regel auch angestrebt, jedoch fehlt ihnen häufig ein entsprechendes „know-how“ für die Begleitung der Kinder. Meist besteht ihre Unterstützung darin, Kinder aufzufordern „miteinander zu reden“. Gelingt dies nicht, machen sie den Kindern häufig selbst Kompromissvorschläge. ErzieherInnen brauchen zum einen theoretisches Wissen über die Entwicklung von kindlichen Konfliktlösungskompetenzen, zum anderen ein Rollenverständnis als Vermittlerin in Konflikten sowie dazu passende Gesprächsführungsstrategien.

Grundlegend für die Reflexion der eigenen Rolle ist das aus der Mediation stammende Modell „Drei Arten der Konfliktlösung“, wonach Kon-

fliktlösungsstrategien unterschieden werden können nach Konfliktlösung durch Macht, durch Regeln oder durch Verhandeln (Interessenausgleich) (vgl. Faller et al., 1996, S. 116). Jede dieser Strategien wenden ErzieherInnen in der pädagogischen Praxis an. Während „Regeln vereinbaren und überwachen“ sowie „Verhandeln“ von den Fachkräften grundsätzlich positiv gesehen werden, haben sie zum Thema „Macht“ ein ungeklärtes Verhältnis. Einerseits sprechen sie im Alltag häufig „ein Machtwort“, um Konflikte und Stresssituationen zu beenden, andererseits fühlen sie sich dabei unbehaglich und möchten dieses Mittel nur im äußersten Fall anwenden, wenn Reden und Verhandeln „nichts gebracht haben“. Oft wird der Begriff Macht mit Machtmissbrauch gleichgesetzt und darum verurteilt. Andererseits wird es von ErzieherInnen durchaus befürwortet, Kindern Grenzen zu setzen. Hierin kommt eine widersprüchliche Haltung zum Thema Autorität zum Ausdruck: ErzieherInnen möchten Autorität haben, ohne „autoritär“ zu sein. Dies äußert sich in der Praxis in oft unklaren Interventionen.

Wir gehen davon aus, dass ErzieherInnen nur dann erfolgreich in Konflikten intervenieren können, wenn sie diese Themen reflektiert und ein klares Verständnis ihrer professionellen Rolle entwickelt haben. Dazu gehört auch die Reflexion gesellschaftlicher Machtverteilung zwischen Männern und Frauen und das eigene Verhältnis als Frau bzw. Mann zu Macht. Erst auf dieser Grundlage können Interventionen und Deeskalationsstrategien bei destruktiven Konfliktverläufen und Gewaltsituationen wirkungsvoll eingesetzt werden.

2.3 GESCHLECHTSTYPISCHES KONFLIKTVERHALTEN

Konflikt und Aggression ist einer der Bereiche, in dem Geschlechtsunterschiede am deutlichsten zu Tage treten. „Gewalt ist männlich“ – diese Aussage klingt einleuchtend, egal ob Schreckensmeldungen in den Zeitungen betrachtet werden oder Statistiken zu Aggression, Gewalt und Kriminalität. In der Tat lässt sich schon bei Einjährigen beobachten, dass Jungen häufiger Konflikte beginnen – und häufiger deren Opfer sind. In der weiteren Entwicklung zeigen sie mehr körperliche Aggression, wogegen sich aggressives Verhalten bei Mädchen oft auf verbale und symbolische Formen beschränkt. Mädchen wiederum zeigen mehr kooperatives und prosoziales Verhalten als Jungen. Diese Tendenzen

setzen sich im Jugend- und Erwachsenenalter fort und sind durch zahlreiche Untersuchungen gut belegt (zu Schule vgl. Pfister, 1998; Tillmann et al., 1999; zu Jugendgewalt und Kriminalität vgl. Pfeiffer et al., 1998). Zuletzt wurden sie durch die Ergebnisse der PISA-Studie im Bereich Kooperation und Kommunikation bestätigt. „Demnach sind Mädchen im Durchschnitt stärker prosozial orientiert und zeigen geringere individualistische und aggressive Tendenzen als Jungen“. Die befragten fünfzehnjährigen Mädchen zeigten zum Beispiel im Durchschnitt deutlich mehr Empathie, mehr Fähigkeiten zur Perspektivübernahme und Unterstützungsverhalten, wogegen Jungen auf strukturelle Ungerechtigkeiten eher mit „Verantwortungsabwehr“ reagierten. Zur Vorhersage aggressiver Orientierungen erwies sich das Geschlecht „als der erklärungsmächtigste Faktor“; weiter war die Schulform von Bedeutung. Das Geburtsland der Eltern spielte dagegen keine bedeutsame Rolle (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 317f.).

Trotz dieser eindeutigen Tendenzen muss dem Umkehrschluss widersprochen werden, dass Gewalt ein „Jungenproblem“ sei. Die meisten Jungen werden nicht gewalttätig, und ein großer Teil der Auseinandersetzungen unter Jungen „bleibt im Rahmen“ und führt zu sozial akzeptablen Lösungen. Die zunehmende Problematisierung aggressiven Verhaltens von Jungen steht nicht zuletzt im Zusammenhang mit den bereits geschilderten Veränderungen in den Einstellungen von Erziehenden zum Thema Gewalt. Dabei werden Verhaltensweisen von Jungen möglicherweise vor dem Hintergrund der Diskussionen über Männergewalt fehlinterpretiert: „Haben wir Erwachsenen das Kämpfen der Jungen mit der Gewalt der Männer in einen Topf geworfen?“, fragen Huber und Sommerfeld pointiert (Huber & Sommerfeld, 2002). Kraftvolle körperliche Auseinandersetzung und jungentypisches Spiel stehen heute schnell unter Aggressionsverdacht, Aggression wird als der Beginn einer Gewaltspirale angesehen, und kämpfende Jungen werden als „Mackler“ und „Rambos“ tituliert. Dabei wird aus den Augen verloren, dass der körperliche Ausdruck insbesondere von Emotionen eine elementare Ausdrucksform von Kindern (!) ist – und dazu gehören auch rangeln, raufen und kämpfen.

Aggressive Verhaltensauffälligkeiten im engeren Sinn gehen nur von einem kleinen Teil der Jungen aus. Zudem sind Jungen nicht nur häufiger Täter, sondern auch häufiger Opfer von Gewalt. Schließlich sollte nicht übersehen werden, dass zum einen Mädchen als Provokateure oder auch als begeisterte Zuschauer aggressives Verhalten und körper-

liche Auseinandersetzungen bei Jungen herausfordern können (vgl. S. 13f.), es zum anderen auch gewaltbereite Mädchen gibt. Das Ausmaß, in dem Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen von körperlichen Auseinandersetzungen und Gewalt bestimmt ist, ist von Lebenswelt zu Lebenswelt sehr verschieden und hängt entscheidend mit Erfahrungen und Einstellungen in der Familie zusammen (vgl. Pfeiffer et al., 1999). Jungen und Mädchen bringen ihre geschlechtstypischen Erfahrungen und Themen in die Kindertagesstätte mit. Und Frauen gehen oft anders mit Konflikten und Aggression um als Männer. Es ist daher kein Zufall, dass es meist um Jungen geht, wenn ErzieherInnen von Konflikten mit Kindern berichten. Diesen Befund spiegeln auch empirischen Untersuchungen in Kindertageseinrichtungen wider. Stärke, Kampfkraft und körperliche Leistungsfähigkeit haben für die Selbstdefinition von Jungen eine zentrale Bedeutung. Aber auch die Anerkennung, die Jungen von Mädchen erfahren, konzentriert sich sehr auf diesen Aspekt. In zwei Befragungen von Hortkindern bezogen sich fast alle positiven Aussagen von Mädchen über Jungen auf sportliche Kompetenzen und die „angebliche physische Überlegenheit“ des männlichen Geschlechts. Andererseits wurde aggressives Verhalten und körperliche Übergriffe von Jungen kritisiert – wo Stärke betont wird, ist Gewalt oft nicht weit (Permien & Frank, 1995, S. 65; Klees-Möller, 1998; Klees-Möller & Budde, 1996). Auch in Befragungen von Grundschulkindern kritisieren Mädchen das Dominanzverhalten von Jungen (vgl. Pfister, 1998, S. 35; Milhoffer et al., 1999, S. 26).

Mädchen weichen körperlichen Auseinandersetzungen dagegen häufiger aus, verhalten sich – ihrer eigenen Einschätzung nach – defensiver, versuchen Konflikten auszuweichen oder sie verbal zu lösen. Sie lernen früh, dass „aggressiv sein“ nicht zu Mädchen „dazugehört“, und riskieren weniger offene Konflikte mit den Erzieherinnen. Lediglich als „Zickigkeit“ passt aggressives Verhalten zum Bild des „typischen Mädchens“. Aber wer wird schon gern „zickig“ genannt? Frauen wünschen sich heute zwar oft „starke Mädchen“, aber die Verhaltensweisen, mit denen Mädchen sich durchsetzen, werden oft negativ bewertet: Mädchen „kreischen“, sind „hinterhältig“, „petzen“ oder „setzen Tränen als Waffe ein“.

Konflikte mit Mädchen rühren bei Erzieherinnen an eigene Lebenserfahrungen als Mädchen und Frau, was erklären kann, dass sie aggressive Verhaltensweisen von Mädchen oft mehr ablehnen als entsprechendes

Verhalten von Jungen. Selbst erlebte Abwertungen werden möglicherweise an Mädchen „weitergegeben“. Dann ist es schwer, die Art und Weise, mit der sich Mädchen (manchmal sehr erfolgreich) behaupten, als Stärke wahrzunehmen (vgl. Schnabel, Heimroth et al., 2003).

Aggressives Verhalten von Jungen ist im Zusammenhang mit typischem Jungenverhalten, ihrer Suche nach Männlichkeit und dem damit zusammenhängenden Bedürfnis nach Abgrenzung und Unabhängigkeit zu sehen. Ein gewisses Maß von Aggression und wildem Verhalten wird von Jungen erwartet bzw. als „normal“ erlebt. Besonders unsichere und ängstliche Jungen geben dagegen Anlass zur Sorge. Für Jungen „ist es schwierig, die an sie herangetragenen Erwartungen zu erfüllen und Aggressivität und Durchsetzungsfähigkeit so zu dosieren, dass sie ‚männlich‘ erscheinen, ohne mit den geltenden Regeln all zu sehr in Konflikt zu geraten“ (Rohrmann, 2001a, S. 134; vgl. Rohrmann & Thoma, 1998, S. 218).

Auch von Frauen und insbesondere Erzieherinnen wird Jungen kämpferisches Spiel, körperliche Übergriffe und aggressives Verhalten weitgehend zugestanden oder als „offene Konfliktaustragung“ positiv bewertet. Zwar fehlt ihnen oft Verständnis für das wilde Spiel der Jungen, aber es wird in der Regel so lange akzeptiert, wie es die alltäglichen Abläufe nicht all zu sehr stört. Erst, wenn ErzieherInnen die Kontrolle zu verlieren drohen, nehmen Hilflosigkeit und Wut überhand. Provozierende, ballernde oder schreiende Jungen können zudem in Frauen Erinnerungen an respektloses Verhalten und Ängste vor Bedrohung durch Jungen oder Männer wachrufen. Dann werden die Jungen manchmal sehr massiv in die Schranken gewiesen. Auf Jungen können solche plötzlichen heftigen Reaktionen sehr irritierend wirken, und manchmal reagieren sie darauf nur mit noch mehr Aggression (vgl. Rohrmann & Thoma et al., 1998, S. 223; Permien & Frank, 1995, S. 90f.).

Andererseits kann Jungen die Abgrenzung von Frauen als Möglichkeit dienen, ihre Männlichkeit zu „beweisen“. Dazu sind zum Beispiel aggressives Rempeln oder eine „vulgäre“ Ausdrucksweise gut geeignet. Dies funktioniert unter anderem deshalb, weil sich viele Erzieherinnen, von ihren eigenen Lebenserfahrungen geprägt, kaum einmal gestatten, entsprechend zurückzuschimpfen (was oft verblüffende Wirkungen zeigt). Eigene Aggressionen und Wutgefühle passen weder zum eigenen Idealbild von Weiblichkeit noch zur vorherrschenden Ideologie „gewaltfreier“ Erziehung. So kann es dazu kommen, dass Jungen das „Mo-

nopol“ für Schimpfworte und aggressive Verhaltensweisen in der Einrichtung haben – und dies damit zu einem wesentlichen Bestandteil ihres Bildes von Männlichkeit wird.

Männlichen Kollegen wird nachgesagt, dass sie besser mit den Themen Konflikte, Aggression und Macht umgehen können. Für manche Kollegen mag das zutreffen: „Tatsächlich setzen sich Männer nicht nur eher durch, sondern ihre Entscheidungen werden auch von Kindern oft eher akzeptiert“ (Rohrmann, 2001b, 36). Auch Kräfteressen und Kämpfe sind vielen Männern aus ihrer Kindheit vertraut. Andererseits haben viele Erzieher ungewöhnliche Lebensläufe und haben den Arbeitsbereich Kindertagesstätte möglicherweise gerade deshalb gewählt, um typischen Anforderungen und Auseinandersetzungen, die an sie als Männer gerichtet werden, auszuweichen. Vielleicht haben sie schon als Junge mit den Verhaltensweisen Probleme gehabt, mit denen sie jetzt in der Arbeit mit aggressiven Jungen konfrontiert sind.

Die Einstellungen und Handlungen von ErzieherInnen sind also widersprüchlich. Erstaunlicherweise werden gerade die wildesten und „schwierigsten“ Jungen oft als besonders sympathisch und liebenswert beschrieben; durchsetzungsstarke Mädchen werden dagegen nur positiv erwähnt, wenn sie Verantwortung für andere übernehmen. Derartige Widersprüche bekommen Jungen und Mädchen auch dann mit, wenn ihre Eltern und ErzieherInnen vordergründig ganz andere Vorstellungen vertreten oder sich überhaupt nicht zu diesem Thema äußern. Mädchen registrieren sehr genau die Enttäuschung der Erzieherin, wenn sie einmal nicht so „sozial kompetent“ sind wie sonst. Es ist schöner, von ihr gemocht zu werden und sich mit ihr identifizieren zu können – und aus dieser Position heraus mit den Jungen zu schimpfen, die sich wieder nicht benehmen können. Und Jungen sehen das bewundernde Funkeln in den Augen einer Erzieherin, wenn sie 'mal wieder „über die Stränge geschlagen haben“. „Auch, wenn sie dafür bestraft werden: Sie haben unter Beweis gestellt, dass sie ganze Kerle sind“ (Rohrmann, 2001a, S. 138).

Gewalt ist nicht männlich, aber Konfliktverhalten hängt in großem Ausmaß mit geschlechtsbezogenen Erwartungen und Entwicklungsprozessen zusammen. Die differenzierte Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist eine wesentliche Grundlage für den Entwurf von Handlungsstrategien, die den spezifischen Bedürfnissen und Lebenslagen von Mädchen und Jungen gerecht werden.

3. Die Aktionsforschung

3.1 ÜBERBLICK

Für uns als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler war das Aktionsforschungsprojekt zunächst eine Entdeckungsreise. Angesichts des erheblichen Praxisdrucks bezüglich der Themen des Projekts erschien ein Vorgehen sinnvoll, das Forschung, Fortbildung und Praxisreflexion miteinander verbindet, da dies nicht nur Erkenntnisgewinn verspricht, sondern auch unmittelbaren Nutzen für die Praxis. Büttner fordert für Untersuchungen in pädagogischen Arbeitsfeldern eine „interaktive Sozialforschung“, die Methoden aus der Aktions- und Handlungsforschung, der Gruppendynamik und der Erwachsenenbildung beinhaltet (Büttner, 2002, S. 214).

Aktionsforschung orientiert sich an einem Modell von Veränderungsprozessen, das von Kurt Lewin stammt. Demnach gibt es verschiedene Stadien, die ein „Feld“ (hier: Kindertageseinrichtung) durchläuft. Das erste Stadium nennt Lewin *Frozen*: Die AkteurInnen haben ein Problem, z.B. destruktive Konfliktlösungsmuster oder aggressives Verhalten. Sie versuchen dieses Problem mit den ihnen zur Verfügung stehenden Problemlösungsstrategien oder Verhaltensmustern zu lösen. Dies bleibt jedoch unbefriedigend, da die Beteiligten das Problem nicht zufriedenstellend lösen können. Damit es zu einer Veränderung kommt, ist es zunächst notwendig, die bisherigen Strategien in Frage zu stellen (*Unfreezing*): Die AkteurInnen „tauen“ gleichsam auf und werden offen für Neues. Erst dann sind sie bereit, zu lernen (*Changing*). Die ersten Versuche, etwas anders zu machen, werden meist als mühsam erlebt, es dauert eine Weile, bis sich Erfolg einstellt. Immer noch ist es möglich, aufzugeben („es nützt alles nichts“). Die Stabilisierung von Veränderungen – Lewin nennt sie *Refreezing* – gelingt nur, wenn diese neuen Strategien ausgewertet und im Alltag verankert werden (zusammengefasst nach Schmidt & Berg, 1995).

In ähnlicher Weise beschreibt Wahl (1993) Lernprozesse in der Erwachsenenbildung. Er nennt drei Stadien für Lernprozesse: 1. *Außer Kraft setzen vorhandener handlungssteuernder Prozesse*, 2. *(Um-)lernen und* 3. *Verdichten zu veränderten Situations- und Reaktionstypen*. Es sei naïv, anzunehmen, dass in Fortbildungen lediglich neues Wissen vermit-

telt werden müsse und dies dann in der Praxis angewendet werde. Vielmehr brauchen TeilnehmerInnen von Fortbildungsveranstaltungen Hilfen, um „bisherige handlungssteuernde Prozesse und Strukturen gemäß den neu erhaltenen Informationen außer Kraft zu setzen und zugleich neue handlungssteuernde Prozesse und Strukturen, die künftig sein Handeln bestimmen sollen, schrittweise aufzubauen.“ (Wahl, 1993, S. 60). Geschehe dies nicht, seien der oder die Handelnde häufig noch frustrierter, da er oder sie ja wider „besseres“ Wissen das alte Verhalten beibehält. Auch diese Reaktionen sind aus der Fortbildung von ErzieherInnen bekannt, wenn etwa berichtet wird, schon „so und so viele“ Seminare zum Thema „Aggression“ gemacht zu haben, die DozentInnen jedoch „nur Theorie vermittelt hätten, die in der Praxis nicht anwendbar sei“.

In unserem Zugang zum Forschungsprojekt orientierten wir uns an neueren theoretischen und empirischen Erkenntnissen der Kindheitsforschung, die die Perspektive der Kinder in den Vordergrund stellt (vgl. Honig, Lange & Leu, 1999; Rohrman, 1996). Kazemi-Weisari macht deutlich, dass bei dem Versuch, Kinder zu verstehen, Beobachtungen zu *Beachtungen* werden. Zu einer Chance wird dies dann, „wenn aus Be(ob)achtungen Fragen anstatt Feststellungen werden, denn nur so wird der Tatsache Rechnung getragen, dass sich ein Kind entwickelt und verändert; dass es von Anbeginn und zu jedem Zeitpunkt seines Lebens eine vielschichtige Persönlichkeit ist, die denkt, fühlt, handelt, sich ausdrückt und sich mit sich und seiner Mitwelt auseinandersetzt“ (Kazemi-Weisari, 1995, S. 13).

Rohrman (1996) hält für den Versuch, das Verhalten und Erleben von Kindern zu verstehen, methodisch nicht festgelegte und individuelle Zugänge für besser geeignet als objektivierende Vorgehensweisen und quantitative Forschungsmethoden. Vor dem Hintergrund von wissenschaftstheoretischen Überlegungen stellt er vermeintlich „objektive“ Untersuchungsmethoden in Frage und fordert stattdessen Herangehensweisen, die die subjektiven Perspektiven sowohl der Untersuchten als auch der UntersucherInnen berücksichtigen und reflektieren. „Eine Untersuchung von Kindern sollte daher auch den Kindern selbst die Gelegenheit geben, ihr Wissen von sich und der Welt darzustellen“ (Rohrman, 1996, S. 9).

Für praxisorientierte Forschung ist es zudem sinnvoll, Zugänge zu entwickeln, die auch für ErzieherInnen verständlich und von ihnen im All-

tag einzusetzen sind. Im Rahmen des Aktionsforschungsprojekt wurden daher Fragestellungen und Methoden erprobt, die sowohl vom Forschungsteam als auch von den Beteiligten selbst angewendet werden und an die jeweiligen individuellen Situationen und Interessen angepasst werden konnten.

Für die konkrete Ausgestaltung von Forschungsfragen und Leitfäden war zum einen wichtig, angemessene Formulierungen zu finden, mit denen sowohl die Perspektive der Erwachsenen als auch die Perspektive der Kinder erfasst werden konnte. Zum anderen war zentrales Bemühen, nicht nur an Problemen und Defiziten anzusetzen, sondern auch an Stärken und vorhandenen Kompetenzen. Dabei gehen wir davon aus, dass selbst bei sehr schwierigen Problemlagen bei allen (!) Beteiligten Ressourcen vorhanden sind, die Ausgangspunkt für Konfliktlösungen und Weiterentwicklung sein können.

Zweifellos brauchen Lernprozesse, die auf die Gewinnung persönlicher Kompetenzen abzielen, Zeit und damit kontinuierliche Projekte und Langzeitfortbildungen. Allerdings stellt sich auch in langfristigen Fortbildungen der Praxis-Transfer nicht von selbst ein. Die Beharrungskräfte der Institutionen sind erheblich. Es stellt sich deshalb die Frage, wie das gesamte Umfeld der TeilnehmerInnen in den *Unfreezing*-Prozess einbezogen werden kann. Für unser Projekt wurden dazu zum einen Teambesprechungen und Studientage durchgeführt. Zum anderen wurde die Beteiligung von jeweils zwei Personen aus einer Einrichtung zur Bedingung der Projektteilnahme gemacht. Wahl (1993, S. 84) hält solche „Praxis-Tandems“ für außerordentlich erfolgreich. Durch sie würden sich gleichsam die Kräfte bei der Problembewältigung vergrößern; die Arbeit könne selbst dann noch vorangehen, wenn die Kräfte des einen Partners vorübergehend nachlassen. Tandems könnten auch „Schutzschilde“ gegen die „Giftpfeile“ aufbauen, die von KollegInnen ausgehen, wenn jemand eingefahrene Abläufe und Verhaltensweisen in Frage stellt und versucht, Neues zu probieren. Diese Erfahrungen bestätigen sich eindrucksvoll in den Rückmeldungen der TeilnehmerInnen am Aktionsforschungsprojekt.

Als Einstieg in die Aktionsforschung dienten Teaminterviews in allen beteiligten Einrichtungen. Anschließend führten die Mitglieder des Forschungsteams Hospitationen und Kinderinterviews durch. Eindrücke aus Interviews und Beobachtungen wurden dann in den Einrichtungen zur Diskussion gestellt. Parallel und in der Folgezeit erhielten die Pro-

jektbeteiligten verschiedene Anregungen zu eigenen Forschungsaktivitäten, die sich an den dem Projekt zugrundeliegenden Forschungsfragen orientierten. In diesem Forschungsprozess der Erzieherinnen verstanden wir als MitarbeiterInnen des Forschungsteams uns in erster Linie als WegbegleiterInnen. Die Erfahrungen aus der Praxis wurde auf monatlichen Zwischenreflexionstreffen gemeinsam ausgewertet.

Ergebnis der Aktionsforschung war die Entwicklung und Durchführung eines Fortbildungskonzeptes in der zweiten Projektphase. Am Ende der Forschungsphase stand daher die Erarbeitung von individuellen Fragen und Lernbedürfnissen der TeilnehmerInnen für die Fortbildung.

Bereits die erste Forschungsphase regte die MitarbeiterInnen vieler Teams zur intensiven Beschäftigung mit den Projektthemen an. Auch bei vielen Kindern hinterließ diese Zeit einen nachhaltigen Eindruck. Der folgende Abschnitt gibt einen Einblick in die Sichtweisen der Kinder.

3.2 INTERVIEWS MIT MÄDCHEN UND JUNGEN

„Welch Glück sondergleichen, ein Manns-Bild zu sein!“ – diesen Satz legte Goethe sogar einer Frau in den Mund. In unserer Zeit ist das nicht mehr so selbstverständlich – oder doch? Während die Geschlechterforschung verunsicherte Jungen und Männer zunehmend als Problemgruppe beschreibt, sind sich manche Mädchen und Jungen noch ganz einig darin, dass es besser ist, ein Junge zu sein als ein Mädchen. Andere wiederum sehen kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Vor diesem Hintergrund gibt die folgende Übersicht einen breiten Einblick in die sehr vielfältigen Sichtweisen der von uns befragten Mädchen und Jungen.

Im Rahmen des Aktionsforschungsprojekts interviewten wir 81 Kinder in den beteiligten Tageseinrichtungen. Befragt wurden 42 Jungen und 39 Mädchen im Alter von sechs bis dreizehn Jahren. Ausgangspunkt für die halb offenen Interviews war ein Leitfaden mit den folgenden Fragen:

- Wie geht es dir hier im Hort?
- Was ist „Gewalt“? Was ist ein „guter Streit“, was ist ein „schlimmer Streit“?
- Wie viel „schlimmen Streit“ gibt es hier? Mit Mädchen? Mit Jungen?

- Wie löst ihr Konflikte?
- Wann greifen die Erzieher ein? Zu wenig? Zu viel? Wann bittet ihr sie um Unterstützung?
- Bist du gern ein Mädchen/Junge? Was findest du daran toll? Was nicht?
- Was macht einen richtigen Mann aus? Was macht eine richtige Frau aus?
- Gibt es beim Streiten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen?
- Gibt es jemanden, mit dem du sprechen kannst, wenn du Probleme oder Kummer hast?
- Was würdest du dir wünschen – was sollte sich im Hort verändern?

*Was findest du toll daran, ein Mädchen bzw. ein Junge zu sein?
Ist es besser, ein Junge oder ein Mädchen zu sein?*

Die meisten Kinder sind offensichtlich mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit zufrieden und können etwas benennen, was sie daran toll finden. Lediglich einige Mädchen meinten, es sei besser, ein Junge zu sein; insbesondere waren dies nichtdeutsche Mädchen. Umgekehrt war kein Junge der Ansicht, es sei besser, ein Mädchen zu sein. In Bezug auf Jungen wird sowohl von Jungen als auch von Mädchen positiv hervorgehoben, dass sie stärker seien. In Bezug auf sich selbst benennen vor allem Mädchen selbst positiv, dass sie nicht so viel hauen/prügeln; allerdings erwähnen auch einige Jungen Schattenseiten von körperlichen Auseinandersetzungen unter Jungen. Das Thema Konfliktverhalten ist damit eine zentrale Kategorie für die (Selbst)definition von Geschlecht.

So fasst ein Mädchen zusammen: „Mädchen sehen schöner aus und streiten und boxen nicht so viel und sagen nicht so schlimme Wörter und kriegen nicht so viel Ärger“ (Mädchen). Ein anderes meint dagegen: „Jungs ist besser als Mädchen, weil die schlagen können und helfen. Aber wir können das nicht“ (Mädchen, 10 Jahre).

Viele Kinder beiderlei Geschlechts waren sich darin einig, dass Jungen stärker sind als Mädchen. Aber wie ist das zu bewerten? Zwei Jungen waren sich da nicht einig: „Jungs sind besser, weil sie stärker sind.“ „Nein, nicht weil man stärker ist“ (zwei Jungen, 11 Jahre).

Was finden Mädchen daran toll, ein Mädchen zu sein?

„Eigentlich nichts. Ich kann ja nichts dafür, dass ich ein Mädchen bin“ (Mädchen, 7 Jahre).

„Mädchen sind besser, weil Jungs hauen. Die sind nicht gut. Die klauen auch“ (Mädchen, 8 Jahre).

„Das Besondere ist auch am Mädchen, dass sie auch lange Haare haben und nicht schlimme Worte sagen, wenn sie sich mal gestritten haben“ (Mädchen, 8 Jahre).

„Naja, Mädchen, die sind nicht so kräftig. Wenn ich ein Junge wäre, dann würde ich jeden schlagen, nur weil der dann mal ein falsches Wort sagt“ (Mädchen, 10 Jahre).

„Also, dass wir im Sommer immer Kleider tragen, und die Jungs müssen dann trotzdem kurze Hosen tragen“ (Mädchen, 9 Jahre).

„Eine Muschi ist ja nicht so schlimm wie ein Pillermann“ (Mädchen, 7 Jahre).

Nicht immer ist es toll, ein Mädchen zu sein:

„Ich wäre gern ein Junge, kann man sich besser wehren. Mädchen können sich nicht so gut wehren“ (Mädchen).

„Wenn die Jungen anfangen zu prügeln, dann wünsche ich mir immer ein Junge zu sein. Dann könnte ich die auch verkloppen“ (Mädchen, 7 Jahre).

„Wenn man sich als Junge streitet, heult man nicht. Ich heul auch nicht so“ (Mädchen).

Was finden Jungen daran toll, ein Junge zu sein?

Junge sein ist besser: „Kannst alles machen, Musik, Fußball, Basketball ... alles“ (zwei Jungen, 12-13 Jahre).

„Ich bin gern ein Junge, weil die Mädchen wollen ja gern erobert werden, so hab ich das gehört, und ich versuch das auch hier (im Hort), denn ich lieb hier eine“ (Junge, 10 Jahre).

„Es ist gut, ein Junge zu sein, weil man kein Baby kriegt. Das tut so weh“ (Junge, 8 Jahre).

Findet ihr es gut, ein Junge zu sein? Alle: „Ja.“ A: „Ja, besser.“ *Ja? Warum?* A: „Stärker.“ B: „Nicht weil man stärker ist.“ A: „Von den Auto, zu fahren Auto. Gut so.“ B: „Wieso, Mädchen fahren doch auch Autos.“ A: „Aber nicht so schneller.“ M sagt (in seiner eigenen Sprache): „Mäd-

chen und Jungen können Auto fahren.“ B: „Mädchen können alles machen, was auch Jungs machen.“ A (widersprechend): „eh-eh.“ *Du meinst nicht? Was können Mädchen nicht?* A: „Mädchen können nicht Spagat machen.“ B: „Manche können ... Manche Jungs können auch nicht Spagat machen“ (Gespräch mit mehreren Jungen, 8-11 Jahre).

Nicht immer ist es toll, ein Junge zu sein:

„Junge sein ist besser, haben mehr Kraft. – Jungs kann mehr passieren als Mädchen“ (Junge).

„Eigentlich sind die Jungen ja auch viel empfindlicher als die Mädchen. Die Jungs schlagen sich mehr als die Mädchen. Die werden schneller wütend“ (Junge).

„... weil, wenn man weint, dann ist es irgendwie so peinlich. Weil wir sind ja cool, und wenn sich coole Jungs treffen und wir heulen, dann lachen sie uns alle aus“ (Jungen, 10 Jahre).

„Blöd, weißt du, ich will sterben.“ *Du willst sterben?* „Ja, das ist das Beste. Dann brauchen die mich nicht mehr schlagen“ (Junge).

Und ein Fazit:

„Ja, und das Beste ist, die Jungs finden die Jungs besser und die Mädchen finden Mädchen besser, das ist ja der Unterschied“ (Mädchen).

Was macht einen richtigen Mann – eine richtige Frau aus?

Die Antworten zu dieser Frage reichen von der Wiedergabe allgemeiner Stereotypen bis zu sehr individuellen Aussagen über die eigenen Eltern. Bei Mädchen wird eine breite Spannweite von traditionellen Geschlechtsstereotypen bis hin zur Vorstellung von Gleichheit von Frau und Mann sichtbar. Jungen äußern einerseits ebenfalls traditionelle Vorstellungen, zum Teil mit massiv frauenabwertender Tendenz. Andererseits kommt ein großes Ausmaß an Orientierungslosigkeit zum Ausdruck, insbesondere bei Jungen, die ihren Vater „nicht haben“ (so formulieren sie es manchmal selbst). Einen entscheidenden Stellenwert nahm dabei das Thema Gewalt ein, in Einzelfällen auch die Gewalt von Müttern gegen ihre Kinder.

Was macht eine richtige Frau aus?

Mädchen antworteten auf diese Frage:

„Eine richtige Frau hat lange Haare, Brüste, ist nicht fett, sie mag Tiere, hat einen Beruf – Tierärztin.“ *Und ist eure Mutter so?* „Nein“ (Mädchen, 7 Jahre).

„Lange Haare, richtige Brüste und überhaupt nicht fett“ (Mädchen).

„Frauen haben lange oder kurze Haare, tragen auch Kleider“ (Mädchen).

„Sie muss im Haus bleiben, sauber machen, essen machen und auf die Kinder aufpassen.“ – „Wenn sie haben Kinder. Sonst nicht.“ (Zwei Mädchen, 10 Jahre).

Muss eine Frau auch stark sein? „Nein. Der Mann beschützt die Frau“ (Mädchen).

Eine richtige Frau, wie muss die sein?

„Also auch so wie der Mann.“ „So ähnlich.“ *So ähnlich?* „Genau!“ (zwei Mädchen, 7 Jahre).

„Und das ist ja auch das Tollste, dass man ja auch ein Kind haben kann, die Frau“ (Mädchen).

Auch manche Jungen nannten zunächst Klischees:

„Langes Haar, schöne Sachen anhaben, schönes Gesicht, nett ...“ *Muss sie auch kräftig sein?* „Nein.“ *Muss sie denn irgendwas Besonderes können?* „Ja. Abwaschen, putzen, gutes Essen machen ...“ (Junge).

„... große Möpfe!“ (Junge, 13 Jahre).

Einzelne Jungen hatten bei dieser Frage aber auch Assoziationen zu Gewalt:

„Wenn ein Mann eine Frau richtig doll haut, wie mein Vater meine Mutter“ (Junge, 7).

„Dass die immer so viel schlägt, genau wie meine Mutter.“ „Meine auch.“ (zwei Jungen, 8 Jahre).

„Im Leben entwickeln sich Männer zu ganz reich, haben sehr gute Karriere, und manche Frauen werden angestellt, ausgestellt und gekauft“ (Junge, 9 Jahre).

Was macht einen richtigen Mann aus?

Auf diese Frage antworteten Jungen:

„Er muss einen Bart haben. Und Haare hier am Körper. Und weiter weiß ich nichts mehr“ (Junge, 7 Jahre).

„Cool ist er, normal, ein guter Mann. Ein perfekter, schöner Mann. Kann im Stehen pissen“ (Junge, 8 Jahre).

„Er geht zur Arbeit und kann richtig doll zuschlagen“ (Junge, 7 Jahre).
 „Die Männer arbeiten mehr. Frauen sind meistens Putzfrauen“ (zwei Jungen, 9 Jahre).

„Ein richtiger Mann sitzt abends vorm Fernseher und sagt: He, Frau, koch mir mal was, gib mal ein Bier und eine Tüte Chips“ (Junge).

„Nintendo ... Game Boy color ... und natürlich den ganzen Tag im Bett hocken wie mein Vater“ (7 Jahre).

„Jeder Mann soll keinen verprügeln, nur auseinandernehmen. Und wenn es Streit gibt, nicht einmischen, wenn es so doll Streit gibt, nicht einmischen, und soll ein bisschen Hübsches für seine Frau kaufen“ (Junge, 7 Jahre).

„Und der Mann muss dünn sein, keinen fetten Bierbauch haben, nicht saufen“ (Junge).

Ein richtiger Mann ... „muss sich benehmen können ... kurze Haare haben ... soll sich richtig ums Kind kümmern ... soll nicht so viel Bier trinken“ (Junge, 8 Jahre).

Was gehört zum richtigen Mann? „Abwaschen.“ *Abwaschen gehört dazu?* „Naja, zum Weichei“ (Junge).

„Dass er kein Weichei ist.“ *Was macht ein Weichei?* „Na, er heult sofort, so wie ich früher war.“ *Was hast du getan, dass du heute kein Weichei mehr bist?* „Mein Vater hat mit mir gesprochen und gesagt, ich solle damit aufhören. Und dann habe ich mir das vorgenommen und dann habe ich aufgehört“ (Junge, 10 Jahre).

Mädchen brachten folgende Vorstellungen zum Ausdruck:

„Ein Mann hat einen Penis. Mein Vater ist lieb und bringt Überraschungen. Eine Frau ist zickig. Mädchen sind schöner“ (Mädchen).

„Ein Mann trägt kurze Haare und Bart“ (Mädchen).

„Also, er sollte modern sein, sehr moderne Sachen ... und ich finde, dass Männer und Frauen nicht arm sein dürfen, weil dann ziehen sie solche Klamotten an ... Und, wenn ein modern ist und Geld hat ...“ (zwei Mädchen, 7 Jahre).

„Kämpfen!“ – „Nein, er geht zur Arbeit.“ – „Er darf immer nach draußen gehen“ (mehrere Mädchen, 10 Jahre).

„Er muss seine Frau und seine Kinder beschützen“ (Mädchen).

„Ein echter Mann ist so, dass er seine Frau auch lieben muss“ (Mädchen, 10 Jahre) (man beachte das Wörtchen „auch“!).

„Einige Männer sind auch Kindermörder“ (Mädchen, 8 Jahre).

Manche Jungen schließlich konnten die Frage gar nicht beantworten:

„Hab meinen Vater nicht. Weiß nicht“ (Junge).

„Ich hätte gern mal einen Zukunftsblick für meine Art“ (Junge, 10 Jahre).

Wie streiten sich Mädchen? Wie streiten sich Jungen?

Einhellige Meinung der befragten Mädchen und vieler (aber nicht aller!) Jungen ist, dass Jungs sich mehr schlagen als Mädchen bzw. brutaler sind. Kinder beleidigen sich darüber hinaus verbal, aber „bis aufs Blut“ mit ihren Unzulänglichkeiten – dies geht oft auch körperlichen Auseinandersetzungen voraus. Die befragten Jungen und Mädchen berichteten ausführlich von verbalen Auseinandersetzungen, wobei nicht immer die Worte als „schlimm“ genannt wurden, die von den Erwachsenen als problematisch angesehen werden. Als besonders belastend wurden einerseits Begriffe erlebt, die die Mutter beleidigen („Fick deine Mutter“, „Hurensohn“ bzw. „Hurentochter“), andererseits Begriffe, die individuelle äußere Merkmale treffen („Negerin“ bei farbigem Mädchen).

Die Aussagen über Art und Ausmaß des Unterschieds zwischen Jungen und Mädchen sowie insbesondere die zum Streitverhalten der Mädchen waren sehr unterschiedlich. Kritik an Mädchen äußerten insbesondere Jungen in zwei Einrichtungen, die in sozialen Brennpunkten liegen und in denen es ständig zu aggressiven und körperlichen Auseinandersetzungen kommt.

Streiten sich Jungen anders als Mädchen?

Mädchen meinten zu dieser Frage:

„Ich hasse auch Streit über alles“ (Mädchen, 7 Jahre).

„Wir Mädchen schlagen uns auch. Die Jungs sind brutaler.“ (Mädchen, 9-10 Jahre).

„Aber gegen die Kleinen geht das richtig leicht (sich durchzusetzen) ... da sagen wir einfach, also hört auf, und wenn die dann nicht aufhören, dann ... ich mache dann einen kleinen Tritt in den Hintern und haeue ein bisschen auf den Po, nicht so gleich wie die Jungs ... ein bisschen weniger ...“ (Mädchen, 8 Jahre).

„Die Jungs sagen immer ‚Hurentochter‘ und damit beleidigen sie meine Mutter, nicht mich. Das ist ja nicht so schlimm, wenn sie mich beleidigen, aber wenn sie meine Mutter beleidigen, dann bin ich richtig sauer, dann habe ich Bock, sie zu verprügeln.“ *Das heißt, Hurentochter ist das*

schlimmste Wort, das man dir sagen kann? „Ja, oder auch Neger“ (Mädchen, 9 Jahre).

„Mit Kaya (Mädchen) gibt es so viel Streit. Die haut so doll, schubst. Die will eigentlich ein Junge sein“ (Mädchen).

„Die Mädchen haben ja auch so Ärger im Kopf wie die Jungs“ (Mädchen).

Jungen sehen manches anders:

„Mädchen streiten sich am allermeisten. Sagen dumme Kuh, dicke Schlampe.“ *Und Jungen?* „Mehr Spaßkampf als richtig kloppen“ (Junge, 8 Jahre).

„Mädchen hauen nicht, aber sie sagen dafür, ‚ich möchte nicht mit dir spielen‘. Das sagen sie oft“ (zwei Jungen, 7-8 Jahre).

„Wenn die (Mädchen) mal Streit anfangen, dann hört das nicht wieder auf“ (Junge, 10 Jahre).

Ein Junge erzählt, dass ein Mädchen ihn geärgert hat ... *Und warum hat sie dich genervt?* „Weil’s ihr Spaß bringt.“ (Junge, 7 Jahre).

Weswegen gibt es bei euch Streit?

„Wir haben immer Streit, wie wir die Regeln eingrenzen, mit ‚nie‘ oder sowas.“ *Gibt es eine bestimmte Regel, wegen der es immer Streit gibt?*

„Dass man normalerweise nicht kämpfen darf, aber wir machen das doch – aber wir beschreiben das ja alles nur mit Wörtern“ (Jungen, 7 Jahre).

„Guter Streit ist Spaßstreit. Schlechter Streit ist, wenn’s Frust wird und man es nicht mehr unter Kontrolle hat“ (Junge, 8 Jahre).

„Wegen die Tussen uns ärgern. Die gehen immer in unsere Jungsecke und machen da Streit. Die sagen auch immer Schimpfwörter, Hurensohn zum Beispiel“ (Junge, 10 Jahre).

„Manchmal hauen die Großen auch die Kleinen“ (gibt ein Junge zu, 10 Jahre).

Wie verhalten sich Erzieherinnen bei Konflikten unter Kindern?

Bei dieser Frage wurden in der Befragung der Jungen und Mädchen zwei entgegengesetzte Bedürfnisse deutlich. Einerseits wurde von ihnen gefordert, dass die Erzieherinnen die Kinder „richtig in Ruhe lassen“ und Konflikte selbst regeln lassen sollten. Andererseits wurde erwartet, dass sie helfen, eingreifen und gegebenenfalls auch strafen. Wenn dies unterbleibt und die Kinder aufgefordert werden, die Konflikte selbst zu regeln, fühlen sich manche überfordert oder im Stich gelassen.

Die Frage ist: Was bedeutet „helfen“ konkret? Die am Projekt beteiligten ErzieherInnen berichten aus dem Alltag, dass Kinder viel Hilfe und Stellungnahmen von den Erwachsenen einfordern. Insbesondere in Einrichtungen mit hoher Gewaltbelastung sind die ErzieherInnen zum Eingreifen gezwungen. Sie können ihrer Einschätzung nach Kinder Konflikte nicht „auskämpfen“ lassen, weil diese sich zu sehr verletzen würden (z.B. würgen, in die Geschlechtsteile treten).

Die ErzieherInnen sollten bei Streit ...

„... helfen!“ (Junge, 7 Jahre), wogegen viele andere Jungen zunächst meinen: „Die sollen uns in Ruhe lassen“ (Jungen aus verschiedenen Einrichtungen).

Manche Kinder wollen, dass Erzieher (auch die männlichen) sich bei Prügeleien insbesondere unter Jungen zurückhalten:

„Die sollen sich da ganz raushalten!! Das ist Männersache, keine Erziehersache ... Erzieher sind Waschlappen“ (Junge, 7 Jahre).

„Dann halten sie uns auseinander. Und dann müssen wir warten, bis wir uns wieder vertragen haben und Freunde sind ...“ *Und wie findet ihr das, wie die Erzieherin das macht, ist das gut?* „Nein, sie soll lieber sagen, schlag auf die Fresse, wenn die euch nerven ...“ (Junge, 8 Jahre).

„Also, dann kommt die Erzieherin dazwischen ... Und dann sagt sie Hey, hey, jetzt ist mal gut und das ist es eben: Sie müssen uns auskämpfen lassen, auch wenn wir ein blaues Auge hätten, dann haben wir unsere Wut vorbei ... Das ist der Fehler, die lassen uns nie richtig in Ruhe“ (Mädchen, 9 Jahre).

„Die gehen dazwischen, und wenn es eine Prügelei gibt, dann machen die ne Besprechung“ (Mädchen).

Andere Kinder wollen, dass die ErzieherInnen mehr eingreifen:

„Die denken, das ist Spaß, aber das stimmt nicht. Die müssen sagen: ‚Kämpft ihr ernst?‘“ – „Die müssen die Polizei rufen, gleich eine Strafe!“ – „Nein, einfach helfen, nicht die Polizei rufen, einfach: ‚Auseinander!‘“ (zwei Jungen, 12-13 Jahre).

Wie greifen die Erzieher ein? „Bei mir viel zu wenig. Er denkt, das ist Spaßstreit und merkt dann nicht, dass es schon ernst wird“ (Junge, 10 Jahre).

„Wenn Mädchen Streit haben, da sollten sie uns in Ruhe lassen ... Aber die Jungs, da müsste man durchgreifen, weil die sich immer schlagen beim Streiten“ (Mädchen, 7 Jahre).

„Die Erzieherinnen sollten strenger sein, aber dann würde ich noch mehr treten“ (Junge, 7).

Ein Mädchen bringt es auf den Punkt: „Dann sagen sie immer, wir sollen das allein regeln, aber wir können das doch gar nicht, wir haben das noch nicht gelernt“ (Mädchen, 8 Jahre).

Zusammenfassung

Auf den ersten Blick stimmen viele Aussagen der befragten Mädchen und Jungen mit Ergebnissen aus anderen Befragungen von Hortkindern überein (vgl. Permien & Frank, 1995; Klees-Möller, 1998; Walter, 2000). So waren sich Mädchen und Jungen weitgehend darin einig, dass Jungen sich mehr körperlich auseinandersetzen, und in ihren Bildern von Männlichkeit und Weiblichkeit kam oftmals eine starke Orientierung an traditionellen Geschlechtsstereotypen zum Ausdruck. Ein wesentliches Ergebnis des Forschungsprojekts ist jedoch, dass sowohl Jungen als auch Mädchen die jeweiligen Besonderheiten ihres Konfliktverhaltens überwiegend als positiv und identitätsstiftend erleben. Während die Jungen sich dabei auf ihre angebliche körperliche Überlegenheit stützen („Jungen sind stärker!“), führen Mädchen ihr „besseres“ Konfliktverhalten an (Mädchen hauen nicht!“).

Darüber hinaus gab es zahlreiche gegenläufige und widersprüchliche Aussagen. Dabei muss sowohl zwischen den sehr unterschiedlichen Situationen und sozialen Kontexten der beteiligten Einrichtungen differenziert werden als auch zwischen den individuell unterschiedlichen Haltungen und Einstellungen der einzelnen Jungen und Mädchen. So waren die Ansichten zur Frage der Unterschiedlichkeit und Ähnlichkeit der Geschlechter individuell sehr unterschiedlich und führten in manchen Interviews sogar zu Auseinandersetzungen unter den beteiligten Kindern.

In Bezug auf Konfliktverhalten zeigten sich neben geschlechtstypischen Unterschiede deutliche einrichtungsbezogene Tendenzen z.B. bei der Frage, welche Verhaltensweisen als problematisch erlebt wurden – was in einer Einrichtung als „schlimmer Konflikt“ erlebt wurde, war in einer anderen „normal“. Auffällig war auch, dass sich in einigen Einrichtungen entgegen dem allgemein in der Literatur beschriebenen Trend Beschwerden von Jungen über Mädchen häuften. Die Interviews mit Mädchen und Jungen bestätigen damit Aussagen der neueren Geschlechter-

forschung, die immer deutlicher darauf hinweist, dass es „den Jungen“ oder „das Mädchen“ nicht gibt und stattdessen die Unterschiede in Entwicklungsverläufen und Lebenswelten von Jungen und Mädchen in den Blick genommen werden müssen.

Insgesamt ergab die Befragung ein hochinteressantes Panorama von Aussagen und ermöglichte, die Sichtweisen von Kindern und ihre Kompetenzen differenzierter wahrzunehmen. Die Ergebnisse sind damit ein Plädoyer für die stärkere Berücksichtigung der Kinderperspektive in der Forschung. In diesem Sinne sind sie auch eine wichtige Grundlage für die Entwicklung und Durchführung von Fortbildungen zu Geschlechterthemen.

... und zwei Sätze zum Abschluss

„Ich wünsche mir, dass hier keine Jungs im Hort sind. – Nee, doch nicht! Wenn hier keine Jungs wären, dann hätten wir ja keine Feinde mehr“ (Mädchen).

„Ich finde den Kindergarten hier gut, weil wenn man hier im Kindergarten nicht wäre, dann hätte man zuhause richtige Langeweile“ (Mädchen, 7 Jahre).

4. Das Fortbildungskonzept

Ergebnis der Aktionsforschung war die Entwicklung und Erprobung eines Fortbildungskonzepts in der zweiten Phase des Projekts. Ein längerfristiger Fortbildungsprozess mit mehreren mehrtägigen Seminaren ermöglichte sowohl eine kontinuierliche fachliche und persönliche Auseinandersetzung mit den Themen des Projekts als auch die Erprobung, Umsetzung und anschließende Reflexion von Fortbildungsinhalten in der Praxis. In den Fortbildungen wurde Grundlagenwissen zu geschlechtsbezogener Entwicklung vermittelt, ein Grundverständnis von Konflikt und Konfliktlösung erarbeitet und konkrete Möglichkeiten für den differenzierten und geschlechtsbewussten Umgang mit Toben und Raufen, Konflikten, Aggression und Gewalt in der Praxis vorgestellt und erprobt. Das Fortbildungskonzept beinhaltet vier Seminarblöcke im Verlauf eines Kindergartenjahres und richtet sich an eine feste Gruppe von 15 bis 20 Erzieherinnen und Erzieher. Die Seminarblöcke haben jeweils einen thematischen Schwerpunkt. Im ersten Block zum Thema Geschlechterverhältnisse wird eine geschlechtsbewusste Sichtweise als Grundlage für Beobachtungen und Reflexion des pädagogischen Handelns erarbeitet. Im Vordergrund des zweiten Seminars zum Thema Konflikt und Konfliktlösung steht der Erwerb von Kompetenzen zum Umgang mit Konflikten. Schwerpunkt des dritten Seminars sind konkrete Gestaltungsmöglichkeiten und Angebote für Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen. Die praktische Umsetzung der Fortbildungserfahrungen in der Zeit zwischen den Seminarblöcken wird mit konkreten Vorhaben und Zielüberprüfungsbögen vorbereitet. Der letzte Seminartag dient in erster Linie der Auswertung der Fortbildungsreihe.

Ein wichtiges Anliegen des Projekts war der Praxistransfer, also die tatsächliche Anwendung der Fortbildungsinhalte in der pädagogischen Praxis der TeilnehmerInnen. Inwieweit dies gelingt, wird wesentlich von strukturellen Rahmenbedingungen beeinflusst. Um die Umsetzung im Alltag zu erleichtern, wurde zur Bedingung gemacht, dass aus jeder beteiligten Einrichtung jeweils zwei MitarbeiterInnen („Tandems“) am Projekt teilnahmen. Außerdem wurden die Einrichtungsleitungen und die anderen TeamkollegInnen regelmäßig über Verlauf und Inhalte des Projekts informiert. Unter anderem fanden in fast allen beteiligten Ein-

richtungen teaminterne Studientage zu ausgewählten Themen des Projekts statt, über die in Abschnitt 4.2 berichtet wird.

4.1 DURCHFÜHRUNG UND VERLAUF DER FORTBILDUNG

Es macht wenig Sinn, Methoden konstruktiven Konfliktverhaltens lediglich als Programm zu vermitteln. Wesentlich sind die persönlichen Ziele und Veränderungsprozesse derjenigen, die im Alltag mit Mädchen und Jungen arbeiten. Als DozentInnen sehen wir unsere Aufgabe daher in erster Linie darin, die TeilnehmerInnen in ihren jeweiligen individuellen Lernprozessen zu begleiten und zu unterstützen. Lernsituationen sehen wir als Ereignisse an, die durch die Interaktionen zwischen DozentInnen und TeilnehmerInnen entstehen, in denen das jeweilige Thema mit den Motiven der TeilnehmerInnen in Zusammenhang gebracht wird. Das sprichwörtliche „Aha-Erlebnis“ steht für eine solche gelungene Lernsituation. Die dargestellten Themenblöcke sind deshalb nicht als standardisiertes Schema gedacht, sondern als Raster, in dem die DozentInnen prozesshaft arbeiten. Bezugspunkt sind dabei innerhalb der Seminareinheiten die Anliegen und Fragen der TeilnehmerInnen. Die DozentInnen überprüfen den Seminarverlauf entsprechend dem Feedback der TeilnehmerInnen laufend und werten aus, ob das Tempo und die Vermittlungsformen der Gruppe angemessen sind.

Die folgende Darstellung gibt einen Einblick in diesen Prozess. Dabei werden einige Sequenzen und Übungen, die in besonderer Weise zu Schlüsselsituationen des Lernprozesses wurden, ausführlich dargestellt, weil sich an ihnen wesentliche Lernprozesse der TeilnehmerInnen beschreiben, nachvollziehen und in Bezug zu den Fortbildungszielen setzen lassen.

1. Seminar: Geschlechterverhältnisse

Schwerpunkt des ersten Seminars war die Erarbeitung von Grundlagen und Entwicklung eines geschlechtsbewussten Blicks auf das Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen. Als Einstieg wurden die TeilnehmerInnen aufgefordert, sich ein Kind vorzustellen, das sie gerade besonders beschäftigt (nach Rohrmann & Thoma, 1998, S. 50). Mit dem Begriff „Kind“ wurde bewusst das Geschlecht offen gelassen. Es stellte

sich heraus, dass es mehrheitlich die lauten, aggressiven Jungen sind, mit denen die Erzieher/Innen besonders beschäftigt waren. Unter den vorgestellten Kindern waren nur drei Mädchen. Ein Junge wurde als auffällig benannt, weil er so introvertiert sei, ein Mädchen, weil es so extrovertiert sei, beide wurden also benannt, weil sie auffällig geschlechtsuntypisches Verhalten zeigen. Positive Erfahrungen oder Ereignisse wurden kaum benannt. Diese Ergebnisse erstaunten die TeilnehmerInnen und bestätigten Erkenntnisse aus Forschung und Praxis: Jungen sind mehr im Blick der ErzieherInnen als Mädchen. Dabei stehen typische Verhaltensweisen von Jungen, wildes und aggressives Verhalten im Vordergrund.

Eine erste Einheit zu persönlichen Vorstellungen zu ihrem Frau- und Mann-Sein sowie die Diskussion über Ursachen geschlechtstypischen Verhaltens (Anlage-Umwelt-Kontroverse) führten zur Notwendigkeit, unbewussten Anteilen des eigenen Verhaltens auf die Spur zu kommen, das zur Verfestigung geschlechtsstereotypen Verhaltens von Kindern beiträgt. Diesem Ziel diente die Arbeit mit „Standbildern“ zu „typischen“ Konfliktsituationen zwischen Mädchen und Jungen im Kitaalltag.

Ziel: Erarbeitung eines selbstreflexiven und geschlechtsbewussten Blicks auf Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen

Übung: Standbilder zum Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen

Die TeilnehmerInnen werden aufgefordert, in Kleingruppen Standbilder (Skulpturen) zu „typischen Konfliktsituationen“ von Mädchen und/oder Jungen zu entwickeln. Die Standbilder werden in der Gesamtgruppe präsentiert, ohne das mitgeteilt wird, ob die dargestellten Personen Mädchen, Jungen oder auch Erwachsene darstellen sollen. Stattdessen werden von den anderen TeilnehmerInnen zunächst Wahrnehmungen beschrieben. Das fällt oft sehr schwer, weil die BeobachterInnen ihre Beschreibungen schnell mit vielen Wertungen versehen: „Das ist ein zickiges Mädchen, dass der Anderen in den Haaren zieht. Es traut sich nicht, sich zu wehren.“ – „Das ist ein aggressiver Junge, der dem Mädchen etwas wegnehmen will.“ Erst in einer zweiten Runde werden die BeobachterInnen aufgefordert, zu interpretieren und Vermutungen über die Bedeutung des dargestellten Bildes anzustellen.

In manchen Fällen stimmten die Vermutungen mit der Idee der Darstellenden überein, in anderen Fällen nicht, was manchmal großes Erstaunen auslöst – z.B. wenn eine Gruppe von Mädchen dargestellt werden soll, eine Person aber aufgrund einer bestimmten Körperhaltung „eindeutig“ als Junge identifiziert wird.

Die Übung machte deutlich, dass Erzieherinnen sich nicht „neutral“ den Kindern gegenüber verhalten (können), sondern von Mädchen und Jungen bestimmte Konfliktlösungsmuster erwarten und dadurch sowohl ihre Wahrnehmung als auch ihre Reaktionen darauf bedingt sind: „Jungen schlagen, sind draufgängerisch, brutal, offen – Mädchen sind zickig, hinterhältig, nachtragend und petzen.“ Insbesondere die Fälle, in denen Intentionen der darstellenden Gruppe und Interpretationen der BeobachterInnen nicht zusammenpassten, führten den TeilnehmerInnen die möglichen Auswirkungen von geschlechtstypischen Vorannahmen und Bewertungen nachdrücklich vor Augen.

Anders als eher kognitiv ausgerichtete Methoden ermöglicht die Arbeit mit Standbildern eine sinnlich-körperliche Erfahrung und wirkt auch auf der emotionalen Ebene. Das kognitive Verständnis einer Situation wird erweitert, weil parallel ein Bild zur Verfügung steht, mit dem die Erkenntnis verknüpft werden kann und das jederzeit wieder abrufbar ist. Wie beeindruckend die gewonnenen Erkenntnisse für die TeilnehmerInnen waren, lässt sich auch daran ablesen, dass die Übung von vielen als eigener Beitrag zu den Studientagen in den Einrichtungsteams ausgewählt wurde.

Der zweite Tag begann mit einer Einheit zur Reflexion der eigenen geschlechtsbezogenen Sozialisation, für den nach einer Phase der Einzelarbeit geschlechtsgetrennte Kleingruppen gebildet wurden. Der anschließende Austausch in den Kleingruppen verlief sehr unterschiedlich: Während einige TeilnehmerInnen sich eher allgemein mitteilten und den zur Verfügung gestellten Zeitrahmen nicht nutzten, begannen andere TeilnehmerInnen einen intensiven persönlichen Austausch. Dabei wurden in Einzelfällen auch schmerzhaft Einsichten und Erfahrungen thematisiert. Der biographischen Selbstreflexion folgten Einheiten zu Sozialisation und Identitätsentwicklung von Mädchen und Jungen. Eine weitere Schlüsselsituation des Seminars war dann eine Übung, in der die im bisherigen Verlauf benannten negativen Aussagen zum Konfliktverhalten von Mädchen einer Neubewertung unterzogen wurden. Obwohl diese

Einheit aufgrund von Zeitproblemen nur sehr kurz war, hinterließ sie einen sehr nachhaltigen Eindruck.

Ziel: Ausrichtung des Blicks nicht auf Defizite, sondern auf Kompetenzen

**Ermütigung: Stärken von Mädchen –
Umbewertung negativer Zuschreibungen**

Ausgangspunkt dieser Einheit sind negative Beschreibungen des Konfliktverhaltens von Mädchen, die von den TeilnehmerInnen bei der Arbeit mit Standbildern am Vortag genannt worden waren, aber auch mit anderen Methoden erarbeitet werden können.

Nach einer ausführlichen Einheit zur weiblichen Sozialisation werden die TeilnehmerInnen zunächst mit der Vielzahl negativer Zuschreibungen an Mädchen konfrontiert. Viele Erzieherinnen sind der Meinung, dass ihnen als Frauen die Mädchen näher stehen und vertrauter sind. Die Konfrontation mit den negativen Zuschreibungen löst daher ein doppeltes Erschrecken aus, da es nahe liegt, einen Zusammenhang zu eigenen Erfahrungen mit Abwertung bzw. Selbstabwertung herzustellen.

Anschließend werden die TeilnehmerInnen aufgefordert, alle genannten negativen Begriffe positiv umzudeuten – mögliche Stärken darin zu entdecken und zu benennen. Trotz mancher Irritationen (was ist positiv daran, hinterhältig zu sein?) gelingt dies in der Regel schnell.

Anmerkung: Diese Übung verdanken wir Sibylle Drechsler.

Das anschließend sehr veränderte Mädchenbild löste großes Erstaunen über den Effekt der positiven Umdeutung aus. In späteren Reflexionsrunden wurde diese Erfahrung immer wieder benannt und betont, dass dies nachhaltige Auswirkungen auf das Verhalten der ErzieherInnen gegenüber den Mädchen hatte. Die ErzieherInnen berichteten nicht nur, dass sie selbst Mädchen und insbesondere deren Konfliktverhalten weniger abwerteten, sondern hatten auch ihren Blick für Mädchen abwertende Bemerkungen von KollegInnen geschärft. Es ist erwähnenswert, dass nicht nur die Frauen, sondern auch die Männer in der Fortbildungsgruppe diese Einsichten als sehr wichtig ansahen.

Der dritte Tag begann mit Theorie und Reflexion zu Geschlechterhierarchie und Geschlechterrelationen in Kindertagesstätten. Hieraus entwickelte sich eine kontroverse Diskussion zwischen Männern und Frauen

zur Rolle von Männern in den überwiegend weiblichen Teams von Kindertageseinrichtungen, die leider aus Zeitgründen begrenzt werden musste. An dieser – so nicht eingeplanten – Auseinandersetzung zwischen den Geschlechtern wurde deutlich, dass die Bearbeitung dieses Themas in einer gemischten Fortbildungsgruppe eine besondere Herausforderung darstellt, weil sie Konflikte anrührt, die gerade in der Zusammenarbeit von Frauen und (den wenigen) Männern in Kindertagesstätten oft ausgeblendet werden.

Die anschließende Einheit zur Sozialisation von Jungen enthielt eine Übung, die es ermöglichte, sich in das innere Erleben von Jungen einzufühlen und damit die dritte Schlüsselsituation des ersten Seminars bereitstellte.

Ziel: Entwicklung eines verstehenden Zugangs zu Konfliktverhalten

Bewegungsübung: Wie fühlen sich Jungen in ihrem Körper?

Diese Übung besteht aus zwei Phasen. Nach einer Auflockerungsphase werden die TeilnehmerInnen in Jungen „verwandelt“. In einer freien Spielphase werden sie aufgefordert, sich als „Jungen“ im Hort zu begegnen. Als Spielmaterial werden Actionfiguren bereitgestellt, die die TeilnehmerInnen zum Ausprobieren, zum individuellen Spiel und zur Interaktion mit anderen nutzen können.

In einer zweiten, angeleiteten Phase werden die Teilnehmer aufgefordert, sich in einen Jungen hinein zu versetzen, der als „aggressiv“ abgestempelt ist. Dies geschieht ohne direkte Auseinandersetzung nur in der Vorstellung, angeregt durch Sätze wie „Stell dir vor, du versuchst andere zu ärgern, ohne dass die Erzieherin das mitbekommt“ oder „Du musst ständig Angst haben, dass dir jemand in der Halle, in der es oft rau zugeht, plötzlich in den Rücken schlägt“. Um dies auch körperlich spürbar zu machen, wird die Übung – anders als bei imaginativen Verfahren oft üblich – im Gehen durchgeführt.

Nach einer Zeit des Einfühlens und Agierens in dieser Rolle werden die Gefühle, Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Spielsituation gemeinsam reflektiert.

Quelle: nach Rohrmann & Thoma, 1998, S. 150.

In der Reflexion wurden bei Männern wie bei Frauen sehr unterschiedliche, teils auch entgegengesetzte Eindrücke benannt – manche Erzieherinnen hatten Spaß daran, sich einmal richtig auszutoben, andere taten sich schwer damit überhaupt so eine Rolle anzunehmen.

Erneut wurde eindrucklich spürbar, wie der individuelle „Geschlechterblick“ Wahrnehmung und Deutung beeinflusst und geschlechtstypisches Verhalten provozieren und unterstützen kann. So wurde das Spiel zweier „Jungen“ mit Pistolen von anderen Beteiligten von „außen“ zunächst eindeutig als Aggression, teilweise sogar als Ausleben von Gewalt der Jungen gesehen. Im Alltag sind in der Regel Besorgnis, Kritik und Sanktionen die Folge. Für die Beteiligten traf diese Gleichsetzung des Pistolenspiels mit Gewalt allerdings nicht zu – es handelte sich um ein Spiel, das Spaß macht. Zudem ist es deutlich „sicherer“ als eine körperliche Auseinandersetzung, weil unterschiedliche Körperkraft beim Spiel mit Pistolen keine Rolle spielt.

In dieser Übung differenzierte sich die Gruppe sehr stark in der individuellen Fähigkeit, sich in die von der Leitung vorgegebenen Rollen einzufühlen. Die erfahrungsorientierte Übung ermöglichte Männern, Erinnerung an ihre Gefühle als kleine Jungen wachzurufen, was zum Verständnis aktueller Gefühlslagen von Jungen im Alltag wesentlich beitragen kann. Deutlich wurde, wie verschieden Männer mit geschlechtstypischen Erwartungen umgegangen waren, die an sie gerichtet worden waren. Auch die Frauen berichteten sehr unterschiedliche Eindrücke. Einige Frauen taten sich schwer, sich insbesondere in die Situation „aggressiver“ Jungen einzufühlen – dies fällt ihnen möglicherweise auch im Alltag schwer und prägt ihre Beziehung zu diesen Jungen.

Die Übung war bemerkenswert und berührend, weil sie Männern und Frauen die widersprüchlichen Gefühle verdeutlichte, die mit den Erwartungen an jungentypisches Verhalten verbunden sein können. Insbesondere wurde die große Anspannung erlebbar, unter der viele aggressive Jungen oft den ganzen Tag stehen. Männer und Frauen konnten deutlich nachvollziehen, wie es sich anfühlt, wenn etwas von einem erwartet wird, was man(n) gar nicht ausfüllen kann. Dies ermöglicht ein besseres Verständnis der oft nicht offensichtlichen Nöte von Jungen, die hinter ihrem aktiven und aggressiven Gehabe verborgen liegen.

Der erste Fortbildungsblock wurde mit einer Einführung in Grundbegriffe geschlechtsbezogener Pädagogik abgerundet. Die TeilnehmerInnen wurden aufgefordert, in der Folgezeit die pädagogischen Angebote

ihrer Einrichtung einmal unter geschlechtsbewusstem Blickwinkel zu analysieren (vgl. van Dieken & Rohrmann, 2003). Die individuelle Bestimmung von Praxiszielen zum Umgang mit Mädchen und Jungen anhand eines Zielüberprüfungsbogens schloss das Seminar ab.

Mit dem ersten Seminar wurde die Grundlage für eine geschlechtsbewusste Sichtweise gelegt, die für das Verständnis von Konfliktverhaltensweisen von Mädchen und Jungen sowie zur Erarbeitung von Konfliktlösungsmodellen wichtig und hilfreich ist. Im Seminarverlauf bestätigte sich, dass unbewusste Einstellungen und Bewertungen von ErzieherInnen wesentlich zur Wahrnehmung des Konfliktverhaltens von Kindern beitragen. Insbesondere wurden zwei Aspekte deutlich. Zum einen richten viele ErzieherInnen ihre Aufmerksamkeit und ihr pädagogisches Handeln stärker auf auffällige Jungen. Damit verstärken sie teilweise das beklagte aggressive Verhalten. Zum anderen wird zwar das aggressive Verhalten der Jungen beklagt. Andererseits wird aktives und durchsetzungsstarkes Verhalten von Jungen auch erwartet. Bei Mädchen dagegen werden entsprechende Verhaltensweisen oft deutlich abgewertet. Um Mädchen *und* Jungen gerecht zu werden, müssen auch die Mädchen in den Blick genommen und Abwertungen mädchentypischen Konfliktverhaltens reflektiert werden.

2. Seminar: Konflikt und Konfliktlösungsmodelle

Das zweite Seminar stand unter dem Thema „Konflikt und Konfliktlösungsmodelle“. Ausgangspunkt war die Auseinandersetzung mit dem eigenen Konfliktverständnis der TeilnehmerInnen.

Um die TeilnehmerInnen dabei zu unterstützen, Konflikte in der Kindergruppe wahrnehmen, diagnostizieren, verstehen und einordnen können, wurde dann ein systemisches Verständnis von Konfliktverläufen entwickelt, das die wechselseitige Beeinflussung aller AkteurInnen im Konfliktfeld hervorhebt. Im Laufe des Seminars wurden verschiedene Modelle zum Verständnis von Konflikten sowie zu konstruktiven Konfliktlösungsstrategien vorgestellt. Das große Interesse der TeilnehmerInnen an den theoretischen Erklärungsmodellen war eine weitere Schlüssel-situation der Fortbildungsreihe.

Ziel: Vermittlung von konstruktiven Konfliktlösungsstrategien.

Theoretisches Wissen ist wichtig und hilfreich für eine reflektierte Praxis zum Thema Konfliktlösungsverhalten von Mädchen und Jungen. Als Beispiel sei das aus der Mediation stammende Modell *Drei Arten der Konfliktlösung* aufgeführt.

Konfliktmodell: Die drei Arten der Konfliktlösung

Konflikte können auf verschiedene Weise gelöst werden: Über die *Macht*, über *Regeln* bzw. *Recht* oder über *Vermittlung* und *Interessenausgleich*.

Macht entscheidet: Hier wird eine Lösung vom Mächtigeren erzwungen. Macht hat, wer über entsprechende Machtmittel verfügt, z.B. Status, Entscheidungsbefugnisse, Geld, körperliche Überlegenheit.

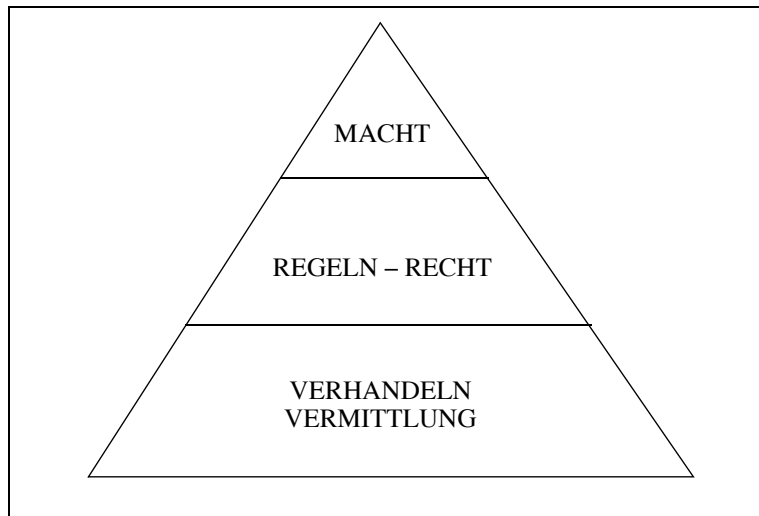
Regeln/Recht entscheidet: Dies setzt voraus, dass es eine entsprechende Grundlage gibt, also klar vereinbarte Regeln, protokollierte Beschlüsse, eine Konzeption oder auch Gesetzestexte. Aber das genügt noch nicht, denn „Recht haben ist noch nicht Recht bekommen“. Wenn sich Konfliktparteien nicht über die Rechtsgrundlage einigen können, braucht es eine dritte Instanz, die entscheidet.

Interessen entscheiden: Dies ist die anspruchsvollste, aber auch befriedigendsten Form. Sie erfordert Verhandeln oder Vermitteln. Dabei ist die Fähigkeit zur Empathie und Perspektivübernahme hilfreich. Unter Umständen müssen die Konfliktparteien ihre tieferliegenden Wünsche und Bedürfnisse erforschen und einen Konsens suchen.

Diese Gegenüberstellung enthält keine Bewertung der unterschiedlichen Konfliktlösungsarten. Welche Konfliktlösungsstrategie bei einem Konflikt die richtige ist, muss in jedem einzelnen Fall entschieden werden. Dabei hängt es immer von der jeweiligen Situation, der Vorgeschichte und dem Eskalationsgrund des Konflikts ab, wie man sich entscheidet. Für den Umgang mit Konflikten ist es günstig, wenn

- für den größten Teil der Konflikte der Weg der Vermittlung gegangen wird,
- für einen kleineren Teil der Hinweis auf Regeln erfolgt,
- und nur ein geringer Teil durch Anweisungen von oben erledigt wird.

Diese Gewichtung wird im „Dreieck der Konfliktlösung“ symbolisch dargestellt.



Am Ende des Seminarblocks gab es viele sehr positive Rückmeldungen zu den theoretischen Einheiten. Das erscheint deshalb als bemerkenswert, da ErzieherInnen auf Fortbildungen Theorie oft als „trocken“, „nicht verständlich“ oder „praxisfern“ ablehnen und als wenig hilfreich für die Bearbeitung konkreter Praxisfragen ansehen. Im Rahmen der von uns durchgeführten Fortbildungen brachten die TeilnehmerInnen dagegen immer wieder ihr Bedürfnis nach theoretischen Erklärungsmodellen für Verhalten zum Ausdruck. Als positiver Effekt der theoretischen Erklärungen benannten die ErzieherInnen, dass es hilfreich ist

- etwas „sortiert“ und erklärt zu bekommen,
- Erklärungsmodelle kennen zu lernen, die auf Alltagssituationen anwendbar sind,
- zu erkennen, dass theoretische Überlegungen hilfreich für die Praxis sein können,
- die Erfahrung zu machen, dass sie selbst theoretische Kompetenzen haben.

Entscheidend für die positive Bewertung der Theorieelemente durch die FortbildungsteilnehmerInnen ist vielleicht der letzte Punkt. Die Ausrichtung des Projektteams nicht an Defiziten, sondern an vorhandenen

Kompetenzen der ErzieherInnen ermöglichte auch in diesem Bereich positive Entwicklungen. Voraussetzung dafür ist zum einen, theoretische Zusammenhänge verständlich darzustellen und auf die Praxis zu beziehen, zum anderen, die Erfahrungen und Überlegungen der ErzieherInnen zu berücksichtigen und wertzuschätzen.

Die theoretischen Inputs wurden durch Praxisreflexion und Einheiten zur Selbsterfahrung ergänzt. Für die TeilnehmerInnen besonders herausragend war ein Rollenspiel, in der es darum ging, unter Einsatz aller Mittel einem anderen Kind etwas „abzuschnacken“.

Ziel: Konflikte als Lernchance zu begreifen

Übung: Das „Abschnackspiel“

Diese Übung ermöglicht eine persönliche Erfahrung in einer der unter Kindern häufigsten Konfliktkategorien, dem Besitz-Konflikt. Die TeilnehmerInnen können dabei wahrnehmen, welche Konfliktstrategien sie selbst anwenden bzw. vermeiden und wie sie mit Angriff und Widerstand umgehen.

In der Partnerübung ist es die Aufgabe zweier Erwachsener, sich jeweils einen beliebigen Gegenstand des Partners bzw. der Partnerin (z.B. seine Uhr oder Schmuck) zu wählen und verschiedenste Strategien auszuprobieren, um dem Gegenüber diesen Gegenstand „abzuschnacken“. Der andere Partner bzw. Partnerin sollte hartnäckig den eigenen Besitz verteidigen und sich dabei selbst daraufhin beobachten, wie gut das gelingt oder wann der persönliche Widerstand nachlässt. Die verwendeten Strategien sollten nicht moralisch bewertet, sondern zunächst in ihrer Wirkung auf beide Partner im Handeln erprobt werden.

In der Reflektion werden die gewählten Konfliktstrategien beider Seiten gesammelt und in ihrer Wirkung reflektiert. Dabei wird auch gefragt, ob es „typisch weibliche“ oder „typisch männliche“ Durchsetzungsstrategien gibt.

Die TeilnehmerInnen erkannten in dieser Übung, dass durchsetzungsstarkes Verhalten nicht „an sich wirkungsvoll“ ist und auch ein vermeintlich „schwaches“ Verhalten sehr wirkungsstark sein kann, wenn es zum Beispiel beim Gegenüber Schuldgefühle auslöst oder andere Schwachstellen trifft.

Die Übertragung auf die Situation in der Kindergruppe ergab, dass alle angewandten Strategien wie überreden, quengeln, Druck machen, täuschen, Angebote machen, „lieb“ sein, sich einschmeicheln usw. auch von Kindern in Konflikten angewandt werden. Die TeilnehmerInnen reflektierten sodann, wo sie selbst „schwach“ werden oder stark sind und welche Auswirkung eigene Lebenserfahrungen (d.h. die in der Kindheit gelernten Durchsetzungsstrategien) für ihr Eingreifen und die Bewertung von Konflikten unter den Kindern haben.

Im Vordergrund der Auswertung stand der Versuch, Konflikte als Lernchance begreifen. Um zu einer Bewertung über die Wirksamkeit und Bedeutung von Strategien und auch zu einer moralischen Bewertung zu kommen, müssen Kinder diese Strategien erproben dürfen. Nur so können sie auch eigene Konfliktlösungsstrategien entwickeln. Dies wird oftmals durch sofortiges Eingreifen der Erwachsenen in Konflikte und ihre moralische Bewertungen verhindert. Lernerfolg dieser Übung war die Erfahrung, dass das sofortige Unterbinden bzw. das Eingreifen in Konflikte verhindern kann, dass Kinder Konfliktlösungsverhalten erproben können. Resümee der ErzieherInnen war damit: „Nicht soviel eingreifen, nicht nur reden, nicht sofort moralisch bewerten“ – Kinder müssen verschiedene Konfliktlösungsstrategien über das Austragen von Konflikten erproben und üben können.

Eindrucksvoll war auch das „Etikettierungsspiel“, eine psychodramatische Übung, die die massiven Auswirkungen von Rollenzuschreibungen wie zum Beispiel „aggressiver Junge“ für das Verhalten von Kindern insbesondere in offenen Spielsituationen deutlich machte. Es zeigte sich, dass aggressive Jungen von ErzieherInnen und Eltern einen großen Freiraum erhielten: „Wir wurden ab und zu in die Schranken gewiesen. Damit können wir leben. Ansonsten wurden wir in Ruhe gelassen.“ Schüchterne, stille Kinder wurden in ihrer Rolle bestätigt: „Wir wurden in die Lesecke und Puppenecke geschickt.“

Im Laufe des Seminars wurde den TeilnehmerInnen deutlich, wie wichtig es ist, in Konfliktsituationen genauer zu beobachten, um diese verstehen und angemessen reagieren zu können. Die Suche nach „dem Schuldigen“, das schnelle, unreflektierte Eingreifen von Erwachsenen in Konflikte und der Versuch des Vermeidens von Konflikten wirken dagegen kontraproduktiv, nämlich konfliktverstärkend. Die TeilnehmerInnen gelangten zur Erkenntnis, dass Konfliktlösungsprozesse sowohl den Mädchen und Jungen als auch ihnen selbst wichtige soziale Lerner-

fahrungen ermöglichen. Konfliktlösungen können Mädchen und Jungen nur finden, wenn sie Konflikte austragen und dabei verschiedene Strategien erproben können. Dies ist etwas ganz anderes als das oft von Erwachsenen erwünschte „darüber Reden“, wie eine Erzieherin formulierte: „Mir ist jetzt klar geworden, warum Warum-Fragen nicht weiterhelfen. Kinder können in Konfliktsituationen ihre Motive und Gefühle meist nicht verbalisieren.“

Konstruktive Konfliktlösungen erfordern den Einsatz von Regeln, Sanktionen und Ritualen. Im Anschluss wurde daher das eigene Interventionsrepertoire der ErzieherInnen reflektiert als Voraussetzung dafür, bewusst und flexibel damit umzugehen und es zu erweitern. Die intensive und praxisorientierte Auseinandersetzung mit den vorgestellten Inhalten erforderte viel Zeit, so dass nicht alle geplanten Themen realisiert werden konnten.

Am Ende des zweiten Seminars war die Grundlage dafür gelegt, auf der Basis eines differenzierteren Verständnisses von Geschlechterrelationen und eines Verständnisses von Konflikten als Lernchance, sich den institutionellen Strukturen und Inhalten pädagogischer Arbeit in der eigenen Kindertagesstätte zuzuwenden. Eine Teilnehmerin formulierte: „Der Hauptschwerpunkt meiner Arbeit liegt in der Prävention – das wurde mir klar. Ich wünsche mir dazu mehr Kompetenz: Wie hilft man Kindern, ihre Gefühle und Wünsche wahrzunehmen?“ Die individuelle Erarbeitung von Zielen zum Umgang mit Konflikten stand am Ende des Seminarblocks.

3. Seminar: Die Kindertagesstätte als Ort für Mädchen und Jungen

Die Praxisberichte zu Beginn des dritten Seminars zeigten ein sehr differenziertes Bild. Die meisten TeilnehmerInnen waren persönlich intensiv mit den Themen des Projekts beschäftigt. Während aber einige Kolleginnen von Umsetzungsversuchen und Erfolgen berichteten, stand bei anderen nach wie vor die Klage über mangelnde zeitliche und persönliche Möglichkeiten in der Zwischenzeit im Vordergrund.

Eine Kollegin berichtete, dass sie sich bei einer Prügelei zweier Jungen dazugesetzt hatte, anstatt diese sofort zu unterbinden, und den weiteren Verlauf als gelungene Konfliktlösung erfahren hatte. Dieser Bericht löste sofort Widerspruch aus. Das Verhalten der Erzieherin wurde als „Nichts tun“ interpretiert, das den Eindruck erwecken könne, dass Prü-

geleien und körperliche Gewalt akzeptabel seien. Die nachfolgende engagierte und kontroverse Diskussion ermöglichte eine sehr differenzierte Analyse der Situation und der Reaktion der Erzieherin. Herausgearbeitet wurde, daß es für Konfliktsituationen kein „Rezept“ gibt. In diesem Fall hat die nicht wertende – und damit wertschätzende – Anwesenheit einer erwachsenen Bezugsperson als „Zeugin“ dazu geführt, dass die Situation nicht eskalierte. Von entscheidender Bedeutung war dabei, dass der Handlungsspielraum der Beteiligten gewahrt blieb. Deutlich wurde zudem erneut die Wichtigkeit genauer Beobachtung als pädagogischer Basisqualifikation, die im Alltag oft vernachlässigt wird. Im weiteren Verlauf wurde am im vorherigen Seminar bearbeiteten Modell zu *Macht, Regeln/Recht und Vermittlung* als Formen der Konfliktlösung angeknüpft. Eine Vertiefung zu unterschiedlichen Formen der Macht schärfte den Blick dafür, dass Frauen in der Regel große Scheu vor dem Einsatz ihrer institutionellen Macht haben, ihr Einsatz jedoch durchaus im Sinne befriedigender Konfliktlösungen erfolgen kann. Anschließend wurde das Thema „Macht und Ohnmacht im Geschlechterverhältnis“ anhand eines Fallbeispiels in der Forschungsphase erarbeitet. Zu spannenden Auseinandersetzungen zwischen Frauen und Männern kam es hier insbesondere, als über einen möglichen Zusammenhang von Aggression und Erotik diskutiert wurde – zwei Themen, die in Kindertagesstätten oft eher ausgeblendet werden. An der teils provozierenden, teils übervorsichtigen Haltung der an der Diskussion Beteiligten und der daraus resultierenden Unsicherheit wurde deutlich, dass eine Gesprächskultur zwischen Frauen und Männern, die auch heikle Fragen des Geschlechterverhältnisses nicht außen vor lässt, bislang kaum entwickelt ist.

Die nächsten Arbeitsschritte gaben den TeilnehmerInnen konkrete Anregungen für die Praxis. Hilfestellung zum Umgang mit Eskalationssituationen, Regeln zum klaren Eingreifen bei körperlicher Gewalt und ein Konfliktfahrplan wurden eingeführt.

Fahrplan zum Eingreifen
bei massiven körperlichen Auseinandersetzungen und Gewalt

Verletzte versorgen, trösten, lindern – zunächst dem Opfer Aufmerksamkeit geben.

Vor weiteren Verletzungen schützen

Falls nötig: Situation unterbrechen mit Stimme, Augenkontakt, Körperkontakt; auch körperlich dazwischen gehen, trennen, „ausrastende“ Kinder festhalten.

Auf Einhaltung der Regeln bestehen, anstatt alles zu verstehen und zu psychologisieren:

- Klar und einschätzbar reagieren – lieber rechtzeitig eingreifen als lange Zeit Provokationen und Eskalationen mit ansehen, bis „der Geduldsfaden reißt“.
- Auf Regelverletzungen immer mit (denselben) Konsequenzen reagieren. Konsequenzen unmittelbar nach den Regelverletzungen setzen (Aufschub verringert den Effekt).
- Eindeutige und klare Informationen, Aufforderungen und Anweisungen geben, die sich auf konkrete Handlungen beziehen.

Keine „warum-Fragen“, keine Fragen nach Gründen:

- Zum Einen können Kinder (und auch Erwachsene) meist nicht sinnvoll auf solche Fragen antworten, wenn sie emotional erregt sind.
- Zum Anderen können diese Fragen nahelegen, dass es doch akzeptable Gründe geben würde, die den Einsatz von Gewalt rechtfertigen.

Für „Abkühlung“ sorgen:

- Situation unterbrechen, evt. Raumwechsel,
- Gefühlsausdruck ermöglichen: reden, schimpfen, heulen – ohne inhaltlichen Kommentar,
- „Wutbecher“ oder anderes kreatives Material bereitstellen,

- nicht: Aggressionen an Gegenständen „abreagieren“ lassen (Matte, Boxsack usw.) – dies macht nur im Kontakt mit einem Gegenüber (ErzieherIn/TherapeutIn) Sinn, der/die den Gefühlsausdruck empathisch begleitet und in Grenzen hält.

Sobald die Situation ein Gespräch zulässt: Ursachen und Hintergründe erforschen:

- Nicht nach dem „warum“ sondern nach dem „wozu“ fragen: was wollen die Beteiligten erreichen?
- Unparteiisch bleiben, nicht „die Wahrheit“ herausfinden müssen. „Die Wahrheit“ ist nicht zu erforschen, weil es die Wahrheit nicht gibt, sondern nur jeweils unterschiedliche, individuelle Wahrnehmungen einer Situation; über den Austausch über diese Wahrnehmungen kann eine Annäherung/ein gegenseitiges Verständnis erreicht werden.
- Gemeinsam Lösungen finden; Ideenreichtum und kreative Lösungen der Kinder akzeptieren und nutzen, auch wenn sie nicht immer den eigenen Vorstellungen entsprechen.

Zusammengestellt auf der Grundlage erprobter Arbeitspapiere von Gernot Krieger sowie der AutorInnen

In einem weiteren Schritt wurden Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen reflektiert. Insbesondere die Raumgestaltung trägt entscheidend dazu bei, wie viele und was für Konflikte im Alltag der Kindertagesstätte auftreten. Vor diesem Hintergrund wurde der Raum als potentieller Stifter oder auch Löser von Interessenkonflikten zwischen Mädchen und Jungen diskutiert.

Ein theoretischer Input zu empirischen Ergebnissen zum geschlechtstypischen Raumverhalten sowie eine damit verbundene Praxisreflexion führten zu Widerspruch und ergaben ein sehr gemischtes und kontroverses Bild. Die TeilnehmerInnen stellten verbreitete Aussagen aus Untersuchungen und Veröffentlichungen in Frage. So wurde aus manchen Einrichtungen berichtet, dass Mädchen oft sogar raumgreifender spielen als Jungen. Zwar wurden von vielen TeilnehmerInnen die bekannte Aussage bestätigt, dass Jungen oft den „öffentlichen Raum“ und das Außengelände „besetzen“ und Mädchen sich häufiger zurückziehen. In einer

Einrichtung aber wurde letzteres deutlich mehr von den Jungen berichtet, die sich zugleich über Störungen durch Mädchen beschwerten. Der Umgang mit Verkleidungsmaterial ist individuell bei Jungen wie bei Mädchen sehr unterschiedlich, und selbst eine typische Mädchendomäne wie das Atelier wird weit häufiger von Jungen aufgesucht, wenn ein Mann dort als Bezugsperson zur Verfügung steht.

Neben diesen Differenzierungen wurden – allen vorangegangenen Forschungs- und Fortbildungserfahrungen zum Trotz – verallgemeinernde Positionen wie „eigentlich gibt es gar nicht solche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen“ geäußert. Dies macht deutlich, dass die allgemeine Erkenntnis, dass es geschlechtstypische Unterschiede gibt, nicht automatisch dazu befähigt, diese Unterschiede in der eigenen Praxis auch zu erkennen. Dafür braucht es Zeit für gründliche Beobachtung und Reflexion, die im Alltag oft fehlt.

Die Bedürfnisse von Mädchen und Jungen müssen in der Gestaltung und Ausstattung von Räumen in Kindertagesstätten berücksichtigt werden (vgl. van Dieken & Rohmann, 2003). Mögliche Konfliktpunkte aufgrund unterschiedlicher, teilweise gegensätzlicher Spielbedürfnisse können durch durchdachte Konzepte zur Nutzung von Räumen entschärft werden. Sinnvoll sind auch Experimente mit Geschlechtertrennung bei der Gestaltung und Nutzung von Räumen. In mehreren der am Projekt beteiligten Einrichtungen gab es Erfahrungen mit Mädchen- und Jungenräumen oder geschlechtsgetrennter Nutzung von Räumen. Die unterschiedlichen Erfahrungen machten deutlich, dass solche Angebote nicht „an sich“ gute Methoden sind, sondern immer im Kontext der aktuellen Situation von Rahmenbedingungen, Gruppe und Mitarbeiterinnen gesehen und entwickelt werden müssen. Gleichzeitig wurde dabei die Frage aufgeworfen, ob die Betreuung von Schulkindern in weit altersgemischten Gruppen (in der Regel 3-12 Jahre) möglicherweise Konfliktpotentiale vergrößert. Schon in der Forschungsphase war aufgefallen, dass viele Hortkinder sich über „die Kleinen“ beschwerten und eigene Räume forderten. Diese Eindrücke wurden nun von den TeilnehmerInnen bestätigt. Schul Kinder brauchen altersgemäße Privilegien; dabei sind die unterschiedlichen Bedürfnisse von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen. Ein wesentlicher Beitrag dabei ist ihre aktive Beteiligung (Partizipation). Dies ergibt sich schon aus den sehr unterschiedlichen Beobachtungen zum Raum- und Bewegungsverhalten von Mädchen und Jungen, die die ErzieherInnen aus ihren Einrichtungen berichteten.

Abschließend wurden Grundsätze geschlechtsbewusster Gewaltprävention in Kindertagesstätten eingeführt und anhand der Praxis der TeilnehmerInnen reflektiert. In einem letzten Zielüberprüfungsbogen wurden individuelle Ziele für diesen thematischen Schwerpunkt formuliert.

4. Seminar: Auswertung und Ausblick

Das vierte Seminar diente zum einen der Verankerung geschlechtsbewusster Gewaltprävention in der Praxis der TeilnehmerInnen, zum anderen der Auswertung des Gesamtprozesses und dem Ausblick auf die weitere Arbeit. Die Sammlung und Einordnung von bisherigen Praxiserfahrungen und Angeboten der TeilnehmerInnen vor dem Hintergrund der Grundsätze geschlechtsbewusster Gewaltprävention ergab eine sehr ungleiche Verteilung. Deutlich mehr der genannten Angebote und Situationen richteten sich an Jungen. Vielfach handelte es sich dabei um Angebote und Beobachtungen zum Umgang mit Gefühlen. Andererseits wurde mehrfach von Angeboten zum Kämpfen sowohl für Jungen als auch für Mädchen berichtet – sicher vor dem Hintergrund von Anregungen aus der Fortbildungsreihe. Dass solche Angebote wie zum Beispiel der Einsatz von „Batacas-Schlägern“ nicht unbedingt gewaltpräventiv wirken, sondern auch zu Konflikten führen können, zeigt ein Beispiel für den Praxistransfer im folgenden Abschnitt.

Angebote für Mädchen wurden insgesamt wesentlich weniger benannt. Insbesondere „typisch weibliche“ Themen wurden nicht aufgeführt, obwohl sie einen großen Teil des Alltags von Kindertagesstätten ausmachen: typische Angebote für Mädchen wie Schminken, Tanzen, Kochen, andere versorgen. Die Reflexion ergab, dass manche Erzieherinnen dazu ein ambivalentes Verhältnis haben. Überspitzt formuliert: „Eigentlich hätten wir es auch lieber, wenn die Mädchen raufen und Fußball spielen, aber die Mädchen wollen die anderen Angebote ...“ Geschlechtstypisches Verhalten wird auch von Frauen abgewertet, obwohl sie es als vertraut und angenehm erleben.

In der Praxis ist damit eine stärkere, wenn auch oft widersprüchliche Beschäftigung mit Jungen einerseits, die unbewusste Abwertung typisch weiblicher Eigenschaften und Verhaltensweisen bei Mädchen andererseits nach wie vor anzutreffen – trotz der langen Auseinandersetzung mit der Situation von Jungen und Mädchen sowie insbesondere mit der Abwertung „weiblicher“ Eigenschaften im Forschungsprojekt. Diese

Überlegungen machten die TeilnehmerInnen – und auch uns als Projektleitung – sehr nachdenklich und wurden bei der Planung der zukünftigen Arbeitsvorhaben der TeilnehmerInnen berücksichtigt.

Exkurs: Wilde Spiele

Die Bearbeitung der inhaltlichen Themen im Verlauf der Fortbildung wurde immer wieder von kurzen körperorientierten Einheiten unterbrochen, in denen auf meist spielerische Weise Übungen zu Körpererfahrung, Bewegung, Kraft und Kampf und Entspannung durchgeführt wurden (vgl. Sommerfeld, Huber & Nicolai, 1999). Diese Einheiten dienten nicht nur der Auflockerung, sondern vermittelten gleichzeitig körperorientierte Methoden und Spiele für geschlechtsbewusste Pädagogik und Gewaltprävention in Kindertagesstätten. Bei ErzieherInnen sind diese Einheiten sehr beliebt. Im Rahmen des vorliegenden Fortbildungskonzeptes ist entscheidend, dass insbesondere die Durchführung von Übungen zum Kräftenessen und Kämpfen immer in die inhaltliche Auseinandersetzung eingebunden wurde und stets ermöglicht wurde, die in den Übungen gemachten Erfahrungen gemeinsam zu reflektieren.

Tobe- und Kampfspiele in Fortbildungsseminaren ermöglichen einen lustvollen Zugang zu aggressiven Energien, der wilde Spiele der Jungen und Mädchen in einem anderen Licht erscheinen lässt. Viele Erzieherinnen haben wenig biografische Erfahrungen mit Toben, Raufen und Kampfspielen, so dass keine Erinnerung an damit verbundene Lustgefühle besteht. Männer haben als Jungen diesbezüglich oft mehr positive Erinnerungen, was ihnen den Zugang zu diesem Erfahrungsbereich erleichtert. Nicht zuletzt deshalb sind Männer oft für das Toben und Raufen „zuständig“ – ob Väter in der Familie oder männliche Mitarbeiter in Kindertageseinrichtungen.

Eine Möglichkeit, mit spielerischem Kampf zu experimentieren, ist der Einsatz von Bataca-Schlägern.

*Ziel: Spielerischer Ausdruck von aggressiven Energien***Übung: Kampf mit Bataca-Schlägern**

Bataca-Schläger sind „Schlagstöcke“ mit einem Holzstock als Kern, der mit einer dicken Schaumstoffschicht ummantelt und mit einem reißfesten Stoff überzogen ist. Außerdem gibt es noch einen speziellen Handschutz aus bezogenem Schaumstoff. Batacas gibt es in verschiedenen Ausführungen und Größen für Kinder und Erwachsene. Mit diesen Schlägern kann man sich gegenseitig oder auf Gegenstände – auch sehr kraftvoll – schlagen, ohne sich wehzutun oder zu verletzen. So kann, wenn klare Regeln vereinbart sind, ein lustvoller, spielerischer Kampf unter Einsatz von körperlicher Kraft ausgetragen werden.

In der Kindertherapie werden Batacas vor allem Kindern angeboten, die eher aggressionsgehemmt sind oder sich wenig bis gar nicht trauen, sich auch körperlich mit Rangeln und Raufen zu erproben. Auf keinen Fall sollten sie eingesetzt werden in akuten Konfliktsituationen und auch nicht mit Kindern, die ihre Wut und Aggression hauptsächlich über körperliche Gewalt ausdrücken. Hier kann der Einsatz von Batacas kontraproduktiv wirken, denn die Kinder machen keine neue Erfahrung zum Umgang mit Gefühlen von Wut und Aggression, sondern es wird ein bereits bei ihnen bestehendes Verhaltensmuster verstärkt (körperliches „Abreagieren“ von Wut durch Schlagen eines anderen Menschen).

Im Rahmen der Fortbildung wurde den TeilnehmerInnen ermöglicht, den Einsatz von Bataca-Schlägern „am eigenen Leib“ zu erfahren. Die Teilnahme an einem Kampf ist grundsätzlich freiwillig. Ein Kampf kann jederzeit mittels eines zuvor vereinbarten „Stopp-Zeichens“ abgebrochen werden.

Quelle und nähere Erläuterungen: vgl. Reichel & Reichel, 1997, S. 43ff.

Einige FortbildungsteilnehmerInnen erwarben im Anschluss Batacas und erprobten sie in der Arbeit mit Kindern. Hier nun der Praxisbericht einer Erzieherin:

„Die Kinder haben sich gelangweilt und wussten nicht, was sie machen sollten (in den Frühjahrsferien). Dann habe ich die Bataca-Stöcke geholt und den Kindern gesagt, dass sie nur auf den Oberkörper schlagen dürfen. Die

Kinder hatten großen Spaß, die etwas zurückhaltenden Kinder und auch die ‚Powerkinder‘.

Meine Kollegin war nicht begeistert und fand es so grausam, dass sie in dieser Situation die Gruppe verließ. Die Leitung kam dazu und war auch nicht einverstanden mit dem Einsatz dieser Schläger. Jetzt muss es noch einige Gespräche über diese Schlagstöcke in meiner Kita geben.

Ich persönlich finde sie gut, weil die ‚Power-Kinder‘ sich damit mal austoben können und die zurückhaltenden Kinder sich mal etwas trauen.“

Dieses Beispiel zeigt, dass die Tatsache, dass eine Kollegin etwas „Neues“ aus der Fortbildung ausprobiert, nicht automatisch zu einer Reduzierung problematischer Konflikthanlässe führt. Zwar waren die Kinder begeistert, aber es entstand ein neuer Konflikt unter den Kolleginnen und zu der Leitung, die den Einsatz der Batacas anders bewerteten als die Fortbildungsteilnehmerin.

Entscheidend ist nun, ob es im Team gelingt, den Konflikt als Lernchance zu nutzen, nämlich als Möglichkeit, sich über Wahrnehmungen, Gefühle und Einstellungen zum Einsatz dieses Angebots auszutauschen und zu einem gemeinsamen Handlungsmuster im Umgang damit zu kommen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass „um des lieben Friedens“ dieses Thema im Team nicht kontrovers diskutiert wird und die Batacas im Schrank verschwinden.

Gleichzeitig zeigt das Beispiel, wie Wahrnehmungs- und Verständigungsprobleme bei der Vermittlung von Inhalten auftreten können. Die Kollegin erlebt den Einsatz dieser Schläger als hilfreich gerade für die „Power-Kinder“. Die auf der Fortbildung formulierten Überlegungen und Einschränkungen zur Arbeit mit aggressiven Kindern waren von der Erzieherin zunächst nicht in der Auseinandersetzung mit den Kolleginnen weitergegeben worden. Diese hatten den Eindruck gewonnen, es ginge beim Einsatz der Batacas darum, Konflikte körperlich auszuagieren, und reagierten – aus ihrer Sicht mit Recht – kritisch. Im Anschluss daran gelang es dem Team, sich zu verständigen und damit einen konstruktiven Veränderungsprozess in der gesamten Einrichtung zu beginnen.

4.2 DIE TEAMINTERNEN FORTBILDUNGEN

Um Transfer und Verankerung der in Aktionsforschung und Fortbildung gewonnenen Ergebnisse in die beteiligten Einrichtungen zu gewährleisten, wurde allen Einrichtungen die Durchführung eines Studientages mit dem gesamten Einrichtungsteam angeboten. In acht Einrichtungen wurden ganztägige Veranstaltungen durchgeführt, in einer Einrichtung eine dreistündige Dienstbesprechung. Die Studientage fanden nach dem ersten Fortbildungsblock, das heißt von Anfang November bis Mitte Dezember 2001 statt.

Diese Studientage hatten folgende Ziele:

- ausführliche Information des Gesamtteams über Ziele, Inhalte und erste Ergebnisse des Forschungsprojektes;
- Einbindung des Gesamtteams in die Beschäftigung mit dem Thema „Konfliktlösungsverhalten von Mädchen und Jungen in der Kita“;
- Erarbeitung von gemeinsamen Zielen und konkreten Arbeitsschritten zur praktischen Umsetzung;
- Unterstützung der für die Projektteilnahme ausgewählten beiden ErzieherInnen beim Vermitteln ihrer Erkenntnisse in das Gesamtteam;
- Professionalisierung dieser beiden ErzieherInnen durch die eigenständige Durchführung eines Teils des Studientages.

Alle Studientage wurden in Absprache mit der jeweiligen Leitung sowie den ProjektteilnehmerInnen auf die Bedürfnisse und Fragestellungen der jeweiligen Kindertageseinrichtung zugeschnitten und in der Regel von zwei MitarbeiterInnen des Projektteams durchgeführt. Die konkrete Planung wurde vom Forschungsteam auf der Basis der Kinder- und Teaminterviews, der Eindrücke der Projektmitarbeiter aus der Hospitation sowie von Ergebnissen aus dem ersten Fortbildungsblock erstellt.

4.2.1 Fallvignette: Bearbeitung zweier Fallbeispiele

In einigen Einrichtungen wurden Schwierigkeiten der TeilnehmerInnen mit Konflikten mit bzw. unter Kindern anhand von konkreten Fällen aus der Alltagspraxis supervisorisch bearbeitet. Dabei kam die Methode des szenischen Verstehens zum Einsatz. Nach Anweisung einer KollegIn, die einen Fall bearbeiten möchte, wird die Situation so nachgespielt, „als wenn wir uns einen Film ansehen würden, der bei dem Geschehen

gedreht worden ist“. Die Erzieherin stellt sich selbst dar und wiederholt, was sie gesagt und getan hat; KollegInnen übernehmen die Rollen der beteiligten Kinder. Anschließend berichten alle Beteiligten, welche Gefühle sie dabei bewegten. Dies ermöglicht ein tieferes Verständnis der Situation und gibt Hinweise auf alternative Lösungswege.

Die nachfolgend dargestellten Fallbeispiele zeigen exemplarisch, wie Erzieherinnen geschlechtstypisches Konfliktverhalten verstärken können, ohne dies zu beabsichtigen. Sie weisen gleichzeitig darauf hin, wie die Reflexion des Verhaltens der Erzieherin allen Beteiligten neue Verhaltensalternativen eröffnen kann.

Szene 1: Ausbruch aus dem Frauen-Garten.

Beate, zur Zeit Erzieherin bei den Vorschulkindern, ist mit ihrer Kollegin Jana und einigen Kindern im Garten. Sie sieht, dass Jonas (10) und Phillipp (6) durch den Garten toben. Plötzlich springen die beiden Jungen über die Hecke – eine Grenze, die die Kinder nicht überschreiten dürfen.

Beate sieht Bedarf, einzugreifen. Von den ErzieherInnen, die für die Schulkinder zuständig sind, ist niemand in Sicht. Sie fragt Jana: „Kümmerst Du Dich um die Kleinen?“ und ruft den Jungen hinterher, dass sie zurückkommen sollen. Die beiden reagieren nicht. Es entwickelt sich eine Jagd rund ums Haus und im Haus, an der schließlich drei Erzieherinnen beteiligt sind.

Schließlich stellen sie die beiden Jungen. Beate versucht mit Jonas zu sprechen, der jedoch abwehrend sagt: „Ich muss jetzt nach Hause“. Beate ist sehr aufgeregt und will erreichen, dass Jonas ihr zuhört. Schließlich fasst sie ihn am Arm und zieht ihn ins Büro, wo sie ihm sagt, dass sein Verhalten falsch war.

Diese Szene wird auf dem Studientag unter Beteiligung der Teamkolleginnen szenisch dargestellt. Auf die Aufforderung hin zu verbalisieren, was innerlich in ihr vorgeht, gibt Beate ihre „inneren Stimmen“ folgendermaßen wieder:

- „Jemanden so am Arm packen ist brutal.“
- „Jetzt mach ich etwas, was ich nie machen wollte.“
- „Das darf ich nicht tun.“
- „Ich bin schuld, wenn er Ärger zu Hause hat.“

Während Beate dies mit Unterstützung von drei Kolleginnen im Raum aufstellt (jede „innere Stimme“ wird dabei von einer Person übernommen), kommentiert sie sich „Ich mach mir dauernd Vorwürfe“. Außerdem entdeckt sie noch eine vierte Stimme, die laut und wütend ist: „So redest Du nicht mit mir!“ Auf die Frage der Dozentin, ob sie etwas an diesem Szenario verändern wolle, stellt Beate die „vorwurfsvollen“ Stimmen zurück und holt die Wut-Stimme nah zu sich heran. „Das bin ich aber nicht“ – schränkt sie sofort ein.

Die Dozentin fragt den männlichen Kollegen, der den Jungen Jonas darstellt, wie es ihm in dieser Szene geht. „Die erreicht mich gar nicht“, meint er. „Ich habe da einen ganz schön dicken Schutzpanzer.“ Beate und einige andere Kolleginnen probieren daraufhin aus, wie es ist, Jonas mit fester Stimme zu konfrontieren. Es kommen weitere Vorschläge, Jonas auch mit den eigenen Gefühlen (Ärger, Sorge) zu konfrontieren.

In der Auswertungsrunde teilt Beate mit, dass sie genau an diesem Teil weiterarbeiten wolle. Einige Tage später berichtet sie, dass sie noch viel über die Szene nachdenke: „Vielleicht empfindet der Junge das ja gar nicht so schlimm wie ich ...?“

Szene 2: „Nun lass sie doch wieder mitspielen!“

Jennifer und Petra, beide 5 Jahre, sind beste Freundinnen im Kindergarten. Die Erzieherin Katrin schätzt Jennifer als die dominantere von beiden ein, die sich oft bewusst anderen Kindern zuwendet, um Petra zu ärgern. Petra weint dann schnell und reagiert hilflos.

In dem Fallbeispiel, das die Erzieherin Katrin einbringt, hat Jennifer eine neue Puppe und einen Rucksack, mit denen sie spielt. Die Bitte von Petra, sie mitspielen zu lassen, verweigert Jennifer. Sie geht weg und wendet sich Jana (3) zu, einem neuen Kind, das sich freut, von einem so großen Mädchen beachtet zu werden.

Petra weint inzwischen.

Katrin hat diese Szene die ganze Zeit beobachtet. Nun kommt Petra zu Katrin, diese fragt, was denn los sei. Petra erzählt ihr unter Tränen, dass Jennifer sie nicht mitspielen lasse. Katrin sagt: „Komm, wir gehen mal zu Jennifer.“

Katrin fragt Jennifer: „Weißt Du, warum Petra weint?“

Jennifer: „Sie wollte auch mal mit der Puppe spielen, aber ich muss sie ja nicht mitspielen lassen!“

Nach einigem Hin und her bittet Katrin Jennifer, Petra mitspielen zu lassen. Katrin berichtet, dass dies auch geschehen sei.

Diese Szene stellt Katrin mit einigen Kolleginnen nach. Diese antworten aus der Identifikation mit den Rollen, wie sie die Szene erlebt haben. Die Kollegin, die Jennifer gespielt hat, teilt mit, dass sie sich der Übermacht von Katrin und Petra gebeugt und daher nachgegeben habe. In der anschließenden Auswertung bewerten alle Kolleginnen den Konfliktverlauf als Gewinner-Verlierer-Spiel: Die zunächst Unterlegene Petra kommt mit ihrer Strategie (Tränen, Hilfe von Katrin) in eine Gewinner-Situation.

Der Konflikt der beiden Mädchen lässt sich als typisch weibliches „Beziehungs-Drama“ im Pendeln zwischen Nähe und Distanz interpretieren. Die Freundschaft beweist sich daran, dass sie immer wieder aufs Spiel gesetzt wird: Konflikte bewegen sich an der Grenze.

Die Erzieherin Katrin identifiziert sich sofort mit dem (vermeintlichen) Opfer und nimmt die Rolle der „Retterin“ ein, die eine hilfsbedürftige schützt und an ihrer Stelle handelt. Eine Kollegin stellt die Frage, ob Petra vielleicht neben ihrer Verzweiflung auch wütend auf die Freundin war und schlägt vor, dass die Erzieherin das Mädchen unterstützen könnte, ihre Gefühle wahrzunehmen („Bist Du vielleicht wütend auf Jennifer?“).

In der ersten Szene, dem Konflikt mit den Jungen, gerät die Erzieherin schnell in Hilflosigkeit. Wut und Ärger überdeckt sie durch Selbstanlagen. Indem sie sich hauptsächlich mit sich und ihrem Versagen beschäftigt, findet kein Kontakt zu Jonas statt. Jonas setzt in dieser Szene ein breites Repertoire geschlechtstypischen Konfliktverhaltens ein: Weglaufen („ihr kriegt mich nicht!“), männliche Körpersprache (breit hinsetzen, Arme verschränken, verschlossenes Gesicht), Coolness „(dann krieg ich eben wieder Ärger mit meinen Eltern ...“ – Schulterzucken). Die bei der Erzieherin spürbare Mischung von Erregung und Verunsicherung verstärkt Jonas in seinen Posen männlicher Überlegenheit.

Beate wiederum ist sehr streng zu sich selbst – sie erlaubt sich nicht, streng zu den Kindern zu sein. Die Einsicht, dass eine klare und deutliche Intervention, auch körperlicher Art, nicht mit Gewalt gleichzusetzen ist – und von Jonas vermutlich auch nicht so empfunden wird – gibt der Erzieherin größere Verhaltensspielräume. Gleichzeitig wird die

Chance größer, dass die Intervention Jonas erreicht und ihm klare Orientierung vermitteln kann, die er – trotz der zur Schau gestellten Coolness – selbstverständlich braucht.

In der Auswertungsrunde nach Bearbeitung des Fallbeispiels berichteten viele Kolleginnen (und auch einige Kollegen), auch sie hätten Angst, Kinder fest anzufassen, etwas falsch zu machen und überhaupt Angst vor dieser Art von Konflikt.

Die Erzieherin im zweiten Beispiel fühlte sich dagegen keine Sekunde unwohl oder fremd in diesem Konflikt – schließlich kennt sie ihn als Frau. Petra wird in ihrem geschlechtstypischen Verhalten bestärkt (weinen, sich schwach zeigen). Sie lernt, dass dies eine erfolgreiche Strategie ist, um ihre Interessen durchzusetzen. Sie wird möglicherweise auch in der Überzeugung bestärkt: „ich kann nicht für mich selbst sorgen, ich brauche Hilfe“. Wenn sie stattdessen dazu ermutigt wird, auch Ärger und Wut im Dialog mit der besten Freundin zum Ausdruck zu bringen, kann sie Kompetenzen entwickeln, mit denen sie selbst aktiv Konflikte lösen kann.

In beiden Fallbeispielen wird das Gefühl der Wut von den weiblichen Akteuren nicht wahrgenommen oder nicht gezeigt. Beate drängt ihren Ärger ganz in den Hintergrund und beschäftigt sich mit Selbstanklagen. Petra reagiert mit Hilflosigkeit auf die Provokation der Freundin. Von der Erzieherin wird dies nicht problematisiert, vielleicht weil ihr diese Reaktionsweise selbst so vertraut ist. An beiden Beispielen wird deutlich, dass die Bereitschaft, sich auf Konflikte einzulassen und Ärger angemessen zum Ausdruck zu bringen, ein wesentlicher Bestandteil für die Vermeidung destruktiver Konfliktverläufe und die Entwicklung von Konfliktfähigkeit ist.

4.2.2 Ergebnisse

In den Rückmelderunden am Ende der Studientage betonten viele MitarbeiterInnen, die nicht an Aktionsforschung und Fortbildungsreihe teilgenommen hatten, wie positiv es für sie war, in dieser Form mit den Forschungs- und Fortbildungsthemen ihrer am Projekt beteiligten KollegInnen konfrontiert worden zu sein. Es wurde konstatiert, dass ein erheblicher Unterschied in der Wirkung des Studientages zu den Eindrücken von Berichten der Kolleginnen auf üblichen Dienstbesprechungen bestand. Zum einen stand hier wesentlich mehr Zeit zur Verfügung. Zum anderen hatten die Teammitglieder die Möglichkeit, mit den The-

men „Konflikt“ und „Geschlecht“ eigene Erfahrungen zu sammeln, theoretische Modelle zu diskutieren, die Wirkung von Übungen „am eigenen Leibe“ zu erleben und für konkrete Fragestellungen gemeinsame Lösungsmodelle zu suchen. Der „Geschlechterblick“ auf pädagogische Alltagserfahrungen war für viele KollegInnen neu und ungewohnt – ein Beleg dafür, wie sehr diese Sichtweise in Kindertageseinrichtungen fehlt und wie wichtig die Verankerung des Projektthemas als Grundaufgabe der Pädagogik in Kindertagesstätten ist. Am Ende des Studientages wurden in der Regel weitere Arbeitsschritte verabredet, an denen die Teams eigenständig weiterarbeiten wollen.

Weil die beschriebene Arbeit mit Standbildern zur Thematik der Bewertung geschlechtstypischen Konfliktverhaltens für viele FortbildungsteilnehmerInnen sehr beeindruckend war, wählten viele diese Übung als ihren Beitrag auf dem Studientag in ihrem Team. Sie vermuteten, dass die KollegInnen zu gleichen Erkenntnissen kommen würden wie sie und ihnen die Übung die Verständigung zum Projektthema im Team erleichtern würde. Die Erfahrungen mit dieser Übung waren in den Teams sehr unterschiedlich. Einige TeilnehmerInnen waren in der Lage, die Übung selbständig oder mit geringer Unterstützung durch die ProjektmitarbeiterInnen so einzuführen und anzuleiten, dass bei den TeamkollegInnen Erkenntnisprozesse initiiert werden konnten. Andere KollegInnen hatten damit Schwierigkeiten, vor allem dann, wenn der Verlauf dieser Übung ein anderer als der erwartete war.

Hieran wird zweierlei deutlich. Zum einen sind ErzieherInnen in der Regel nicht mit Methoden der Erwachsenenbildung vertraut, die ihnen ermöglichen, Lernerfahrungen und Erkenntnisse, die sie während einer Fortbildung gemacht haben, anderen so zu vermitteln, dass diese sie nachvollziehen, verstehen und ggf. selbst machen können. Wenn ErzieherInnen die Rolle von Multiplikatorinnen übernehmen sollen, die den Praxistransfer von Fortbildungsinhalten ins Gesamtteam übernehmen, benötigen sie daher Qualifikationen im Bereich der Moderation, Kenntnisse über Gruppendynamik und erwachsenenbildnerische Methoden. Zum anderen ist manchen ErzieherInnen nicht bewusst, wie sehr subjektiv als bedeutsam und einleuchtend erlebte Erkenntnisse vom Kontext einer Seminarsituation abhängig sind, die sehr persönliche Erfahrungen in einer vertrauensvollen Atmosphäre ermöglicht. Ein Beispiel: Zu erkennen, wie man/frau unbewusst Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen macht und damit geschlechtstypisches Verhalten unterstützt,

mag in der vertrauten Fortbildungsgruppe ein zentrales „Aha-Erlebnis“ sein. Von manchen KollegInnen würde dies dagegen eher als „Versagen“ beim Bemühen um „Gleichbehandlung“ erlebt, das nicht gern „zugegeben“ wird – schon gar nicht im Kreis der KollegInnen, mit denen man/frau Tag für Tag zusammenarbeitet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für den Praxistransfer von Fortbildungsinhalten ins Gesamtteam die Durchführung von einrichtungs-internen Studientagen sehr wirkungsvoll sein kann. Der Erfolg dieser Maßnahme hängt in großem Maße von den konkreten Bedingungen in der jeweiligen Einrichtung ab. Die Beteiligung der FortbildungsteilnehmerInnen an der inhaltlichen Planung und Durchführung ist dabei ein wesentliches Element, setzt jedoch voraus, dass die KollegInnen dabei unterstützt werden, die dafür notwendigen Qualifikationen zu erwerben.

5. Die Evaluation des Forschungsprojekts

Evaluation soll herausfinden, inwieweit angestrebte Zielsetzungen eingetreten sind. Dazu war es notwendig, Informationen über die Situation zu Beginn des Projektes zu erhalten. Wichtig war dabei zu überprüfen, wie zufrieden die ErzieherInnen mit ihrem eigenen Verhalten in Konfliktsituationen der Mädchen und Jungen sind. Wo sehen sie überhaupt einen Veränderungsbedarf? Wie schätzen sie ihre Kompetenzen ein und wo fühlen sie sich tatsächlich überfordert? In den Medien wird seit einigen Jahren immer wieder das vereinfachende Bild „gewalttätige Jungen – überforderte PädagogInnen“ dargestellt. Dieses Klischee sollte hinterfragt und überwunden werden, indem der Blick nicht auf Defizite, sondern auf die vorhandenen Stärken sowohl der Jungen und Mädchen als auch der ErzieherInnen gerichtet wurde.

Neben dem Nutzen für die – als ErzieherInnen und auch als FortbildnerInnen – in der Praxis stehenden Fachleute sollte die Evaluation auch dem Auftraggeber Auskunft darüber geben, ob die Ziele des Programms mit den durchgeführten Maßnahmen und eingesetzten Mitteln tatsächlich erreicht worden sind (Bildungscontrolling). Die Ergebnisse sind nicht nur im Hinblick auf das abgeschlossene Projekt von Bedeutung, sondern auch für die Planung zukünftiger Maßnahmen. Sie sind darüber hinaus auch interessant für Träger von Kindertageseinrichtungen oder Fortbildungsinstitute, die entsprechende Projekte bzw. Fortbildungen planen.

Um die genannten Ziele der Evaluation zu erreichen, kam ein breites Spektrum von Verfahren zum Einsatz. Verwendet wurden standardisierte Fragebogenverfahren, Einzel- und Gruppeninterviews sowie methodische Hilfen zur Selbstevaluation wie z.B. individuelle Zielüberprüfungsbögen.

Die Auswertung des standardisierten Evaluationsfragebogens ergab zusammengefasst eine hohe bis sehr hohe Zufriedenheit. Das Aktionsforschungsprojekt hat die Beteiligten zu einem Überdenken der eigenen Einstellungen, insbesondere ihrer Definition der beruflichen Rolle in Konflikten, angeregt und ihnen Differenzierungen ermöglicht. Freilich braucht die Sicherheit im Umgang mit neu erworbenen Kompetenzen Zeit. Immerhin ein Drittel der Antwortenden gab an, dass es ihnen noch

schwer fiel, das Gelernte praktisch anzuwenden. Wenn man diese Selbsteinschätzung mit den Aussagen in den qualitativen Interviews vergleicht (siehe unten), ist jedoch zu fragen, ob der Kompetenzzuwachs hier nicht zu gering eingeschätzt wird. Die mangelnde Gelegenheit und Übung in Selbstreflexion (wie Fallbesprechungen, kollegiale Beratung, Supervision) in Kombination mit verbreiteter Geringschätzung eigener professioneller Kompetenzen führt dazu, dass Veränderungen und Erfolge von ErzieherInnen manchmal kaum wahrgenommen, sondern in der Anspannung des Alltags übersehen werden.

5.1 PERSÖNLICHE LERN- UND TRANSFERPROZESSE

Eine Fortbildung stellt den Rahmen und die Inhalte für Lernprozesse zur Verfügung, der Lernprozess selbst ist jedoch individuell und vollzieht sich im je eigenen Tempo der TeilnehmerInnen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die TeilnehmerInnen in ihrem individuellen Lernprozess jeweils sehr unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte aufgriffen. Dies zeigt der Überblick über die am letzten Fortbildungstag von den TeilnehmerInnen benannten individuelle Lernthemen und Ziele, die von Aspekten persönlicher Entwicklung bis hin zur Diskussion konzeptioneller Fragen mit dem Team reichen. Insbesondere für die am Projekt beteiligten Männer stand dabei die im Verlauf des Aktionsforschungsprojekts gewachsene Erkenntnis im Vordergrund, als Mann im frauen-dominierten Arbeitsfeld Kindertagesstätten in einer besondere Situation zu sein.

- Ich arbeite an folgendem Ziel: Gelassen zu werden und Einsichten zu haben.
- Mein „Motto“: Mut fassen und „sich gerade machen“, selbstbewusster werden.
- Ich denke darüber nach: Wie ist mit mir als Kind in Konfliktsituationen umgegangen worden? Was habe ich mir gewünscht? Was wünschen sich „meine“ Mädchen und Jungen, wie mit ihnen umgegangen wird?
- Ich reflektiere meinen individuellen Umgang als Frau mit Konflikten.

- Ich arbeite daran, dass ich Konflikte nicht mehr als so bedrohlich erlebe.
- Es beschäftigt mich, differenzierter in meiner Praxis zu entscheiden, wann ich meine Macht als Ermächtigung einsetzen kann.
- Ich arbeite an der Frage: Welche Rolle habe ich als Kitaleitung bei Konfliktlösungen?
- Ich diskutiere mit meinen KollegInnen: Wie können wir Rahmenbedingungen in der Kita verändern, damit eine andere „Streitkultur“ entstehen kann?
- Wir stellen fest: „Wir beide stehen an anderer Stelle als das Team“, wie können wir mit diesem „Vorsprung“ umgehen?
- Für mich stellt sich ganz neu die Frage: Was heißt es, ein Mann zu sein?
- Was heißt es, ein Mann in einem Berufsfeld zu sein, das hauptsächlich von Frauen belegt ist?
- Was heißt es, als Mann einen Beruf zu haben, der gesellschaftlich wenig anerkannt ist und als typischer Frauenberuf gilt?

Alle ProjektteilnehmerInnen waren gebeten worden, aus ihren Aufzeichnungen ausschnitthaft das auszuwählen, was für sie persönlich die wichtigsten Lernprozesse charakterisiert. Zusätzlich führte das Projektteam Interviews durch. Das Material veranschaulicht und differenziert die quantitativen Ergebnisse des Evaluationsfragebogens.

Eine neue Sicht auf Konflikte

„Endlich kann ich mal lernen: Wenn Kinder sich streiten, wie kann ich möglichst schnell diesen Streit schlichten“.

So beschreibt die Erzieherin M. ihre anfängliche Erwartung an die Fortbildung. Angesichts von Eskalationssituationen im Alltag dachte sie:

„Gott sei Dank, jetzt wird dir endlich was beigebracht, wie du das verhindern kannst.“

Diese Aussage einer Erzieherin bringt eine Haltung zu Konflikten auf den Punkt, die sich mehr oder weniger stark bei vielen Pädagoginnen und Pädagogen findet. Sie fühlen sich „zuständig“ für den Streit unter Kindern und greifen häufig sehr schnell ein aus Sorge, der Konflikt könne eskalieren und zu gewalttätigen Auseinandersetzungen führen.

„*Konfliktfähigkeit*“ ist zwar ein häufig genanntes pädagogisches Ziel von ErzieherInnen, im pädagogischen Alltag geht es aber häufig eher darum, Konflikte zu vermeiden. Für eine der befragten Teilnehmerinnen stand darum die „*schmerzhaftes Erkenntnis*“ am Beginn ihres Lernprozesses,

„dass ich große Schwierigkeiten mit Konflikten habe“.

Diese Haltung hat sich im Verlauf des Projektes nachhaltig verändert. Die Erzieherin schildert ihren Lernprozess so:

„Im Verlaufe des Projekts fand ich heraus: Es ist nicht so, es ist ganz was anderes. ... Es war ... Forschung. Ich sollte gar nicht das verhindern, sondern ... damit musste ich mich erst einmal auseinander setzen, es musste mir bewusst werden.“

Diese Auseinandersetzung begann auf dem ersten Fortbildungsseminar mit der Auseinandersetzung mit der eigenen Kindheit. Nun stellte sie sich die Frage:

„Was hast du eigentlich erlebt, wie gehst du mit Streit und Konflikten um, wie ist das eigentlich bei dir? Da hat es bei mir angefangen: Du willst es gar nicht verhindern. Die Neugier kam.“

Einer der drei im Projekt vertretenen Männer betont:

„Das ist eine entscheidende Sache für mich, die jetzt passiert ist in der Fortbildung. Das sind alles Lernprozesse, die gehören zum Leben dazu. Wenn ein Kind sich nicht mit Konflikten auseinandersetzt, dann kann es das auch nicht lernen.“

„Ich merke, wie sich so langsam meine Arbeitsweise ändert ...“

sagt eine andere Erzieherin und meint damit, dass sie Konflikte nicht mehr unterdrückt, sondern als Teil des Aufwachsens akzeptiert und darin Lern- und Entwicklungschancen für die Jungen und Mädchen sieht.

Gelassener mit Konflikten umgehen

„Gerade die Schulkinder ziehen sich auch zurück, wenn sie Konflikte klären wollen, und da muss ich auch nicht immer dabei sein“,

berichtet eine Teilnehmerin. Verändert sich denn auch was bei den Schulkindern, wenn ihr nicht eingreift, fragt der Interviewer nach.

„Ja, ganz viel! Sie finden wirklich Lösungen!“

sagt die Erzieherin und bringt dazu folgendes Beispiel: Streit um Fußballkicker zwischen vielen Jungen.

„Ich sage: ‚Versucht doch mal, hier eine Regel hinzukriegen‘ und gebe ein paar Tipps. Dies funktioniert am ersten Tag, am nächsten Tag ist wieder Streit wie vorher. Daraufhin schnappe ich mir den Ball und gehe raus. Nach fünf Minuten kommt ein Kind: ‚wir haben uns jetzt geeinigt‘“. Die Jungen hatten sich Regeln aufgestellt, an die sie sich dann auch alle hielten, „und die haben sie sich selbst aufgestellt, und das ist mir so wichtig, weil sie müssen nicht immer meine Regeln haben.“

Mehrere der Befragten berichten, dass sie heute gelassener im Umgang mit Konflikten sind und nicht mehr in jedem Fall eingreifen, wenn sie angesprochen werden.

„Ich bin sicherer geworden, zu sagen: jetzt lass sie doch mal! ... Auch wenn es mal zu einer Auseinandersetzung unter Gleichberechtigten kommt, die auch körperlich wird“,

berichtet ein Erzieher.

Eine andere Kollegin erzählt:

„Einige Kinder kamen und beschwerten sich: ‚Die streiten sich oder hauen sich schon.‘ Ich sage: ‚Ja, und?‘, und warte noch, ob etwas kommt, aber das Kind dreht sich um und geht, und der Konflikt löst sich. Ich habe festgestellt, dass die Kinder zum Teil überrascht sind, dass ich nicht reagiert habe. Entweder der Streit geht in eine andere Richtung, oder sie streiten sich verbal – und nach zwei Minuten spielen sie wieder miteinander oder sie gehen auseinander, aber wenig später spielen sie wieder miteinander.“

Die Haltung einer totalen Zuständigkeit ist durch genauere Beobachtung der Erkenntnis gewichen, dass Konflikt und Kooperation sich in den Interaktionen von Kindern häufig abwechseln und einer großer Teil der Konflikte nicht eskaliert.

Diese Darstellung könnte den Eindruck erwecken, eine kontrollierende Haltung in Konflikten sei einer „laissez faire-Haltung“ gewichen, die jedes Verhalten der Kinder toleriert. Die Rückmeldungen der ErzieherInnen zeigen, dass das Gegenteil zutrifft. Während sich die ErzieherInnen zu Beginn des Projekts oft als „hilflos“ und „ohnmächtig“ charakterisierten und aus diesem Grund zwischen Eingreifen und Laufenlassen pendelten, sagen sie jetzt, dass ihnen ihre Rolle in Konflikten bewusster ist und sie anders und effektiv intervenieren.

Die generelle Ablehnung körperlicher Konfliktaustragung und Etikettierung als Gewalt hat sich differenziert. Dazu trugen sicherlich auch die

Befragungen von Jungen und Mädchen bei und die Erkenntnis, dass die Bewertung „verbale = gute Konfliktlösung“ und „körperliche = negative Konfliktlösung“ vor allem von Erwachsenen getroffen wird, wogegen Kinder oft andere Kriterien haben.

„Eine besonders interessante Erfahrung war die Fragestellung ‚was ist guter, was ist böser Streit?‘ Es war interessant zu sehen, wie unterschiedlich die Antworten von Jungen und Mädchen waren. Wir haben diese Frage auch den Eltern auf einem Elternabend gestellt und dabei festgestellt, wie die Vorstellungen der Eltern und die der Kinder auseinander liegen. Während die Eltern unterschieden in verbal und nonverbal, ging es den Kindern viel mehr um den Grad der Gewalt und ihren jeweiligen Standpunkt.“

Den Kindern etwas zutrauen

Das Projekt schärfte die Wahrnehmung dafür, dass Mädchen und Jungen Kompetenzen besitzen, Konflikte auszutragen, auch wenn die Konfliktregelungen nicht immer den Vorstellungen von Erwachsenen entsprechen.

„Und dass ich endlich meinen Mund halten kann. Weil: Ich muss denen keine Lösungsvorschläge anbieten, die haben ganz eigene, und die haben ganz tolle, habe ich festgestellt, und ich halte mich jetzt wirklich zurück. Ich gebe kleine Tipps, wie ‚frag doch mal nach‘ oder ‚versuch das mal zu klären‘, aber ich gebe keine Lösungsmöglichkeiten mehr herein. Und das funktioniert gut. Da merke ich eben, bei einige Kindern kommt so ‚ach ja, man könnte doch auch mal ...‘“

Die ständige Sorge, es könne etwas passieren, hängt auch mit einem defizitären Blick auf die Mädchen und Jungen zusammen („*das können sie noch nicht*“). Hier fand eine starke Veränderung statt, indem die Praxis im Laufe des Projekts immer wieder unter dem Aspekt der vorhandenen Kompetenzen betrachtet wurde. Eine Erzieherin beschreibt, wie sie mit dieser inneren Haltung zu einer konstruktiven Atmosphäre beiträgt.

„Ein gravierender Punkt für meinen neuen Ansatz war die positiven Eigenschaften der Jungen und Mädchen in einem Konflikt zu sehen. Das was ich sonst als negativ betitelte, versuche ich positiv zu sehen bzw. Kompetenzen zu erkennen. Dadurch gehe ich mit einem positiven Bewusstsein in einen Konflikt und ich denke, dass sich dieses ebenfalls auf die im Konflikt befindlichen auswirkt.“

Den ErzieherInnen gelingt es zunehmend, die Perspektive der Kinder zu be(ob)achten und dadurch zur Konfliktlösung beizutragen.

„Zwei Jungen streiten sich heftig, weil D. glaubt, dass A. ihm die Karten geklaut hat. D. fängt an, A. zu treten. Ich beobachte kurz, dann fasse ich beide Jungen an, frage, worüber sie sich geärgert haben. D., der oft als ‚Schuldiger‘ gilt, weil er oft tritt und schlägt, sagt normalerweise gar nichts. Jetzt sagt er: A. hat meine Karten geklaut. Ich frage A. ob er sich die Karten vielleicht nur angucken wollte. Er sagt ja und rückt die Karten raus. Damit ist der Streit beendet.“

Eine andere Erzieherin bemerkt, wie die Kinder durch ihr verändertes Verhalten selbst Verantwortung für die Problemlösung übernehmen:

„Ich höre mir das an, höre mir das bewusst an, die Kinder merken auch, dass ich ihnen zuhöre und daran beteiligt bin. Aber ich glaube, in dem Moment, in dem ich dann bewusst nichts sage, tickt das bei denen so, dass sie sagen: ‚nee, ich glaub wir müssen das hier mal selber lösen, die Erzieherin hält es nicht für nötig, uns zu helfen‘ – ich hab das Gefühl, ich traue den Kindern mehr zu, und merke, das es auch vorhanden ist. Ich glaube, wir haben ganz viel unterdrückt mit diesem sehr schnell Eingreifen, Lösungen vorgeben“.

Aushandeln von Lösungen statt Schuldzuweisungen

Häufig nehmen die ErzieherInnen nun die Rolle von Mediatoren ein.

„Das wichtigste war für mich, dass, wenn zwei sich streiten, man nicht Partei ergreift, sondern zwei Wahrheiten gelten lässt und das auch den Kindern so vermittelt. Also, ich mach das jetzt immer so, wenn ich nicht genau weiß, wer jetzt die Schuld hat, dass ich mir dann beide anhöre und dass ich beiden verdeutliche, dass der andere auch seine Gefühle hat, dass die auch stimmen, dass nicht einer Schuld hat. Und damit fahre ich ganz gut. Die Kinder fühlen sich dann ernst genommen und kommen auch gleich an und wollen etwas dazu sagen. Sie fühlen sich ernst genommen, das merkt man.“

Eine andere Erzieherin hat erfahren, wie diese Rolle sie entlastet und sich das Verhältnis zu den Kindern verändert.

„Durch dieses Projekt hat sich etwas an meiner Wahrnehmung geändert. Vor dem Projekt habe ich bei einem Konflikt zwischen den Kindern immer den ‚Schuldigen‘ gesucht. Damit ich dann ‚richtig‘ handeln konnte. Jetzt setze ich mich mit allen Beteiligten eines Streits an einem Tisch und lasse es jeden aus seiner Sicht mitteilen. Ich bin dann ‚nur‘ die neutrale Person dabei und die Kinder sollten alleine versuchen eine Lösung zu finden. Mir selbst gefällt es so viel besser, weil ich dadurch nicht mehr die Böse‘ bin.“

Ein anderes Beispiel verdeutlicht ebenfalls die Erkenntnis, dass das Verhalten von Kindern und Erwachsenen in einem systemischen Zu-

sammenhang steht und manche Aggression vielleicht ein Protest gegen Etikettierungen durch PädagogInnen ist.

„... erst mal, bei Konflikten nicht gleich auf irgendein Kind losgehen. Das erlebe ich jetzt übrigens noch ganz oft bei Kolleginnen, dass gesagt wird: ‚Immer du, immer du‘ Wo ich zum Beispiel jetzt ganz bewusst, wenn ich merke, ich muss dazwischen gehen, frage: ‚Sagt mal, worüber habt ihr euch geärgert?‘ Und meistens kommt von den Kindern auch was. Ich hab da einen Jungen, also der kriegt wirklich ganz oft Schuld. Der stellt dann sich dann ganz hölzern in eine Ecke und dann ist aus ihm nichts mehr rauszukriegen. Und der verhält sich jetzt anders. Wenn ich auf ihn zugehe und ihm nicht gleich die Schuld gebe, sondern beide Beteiligten anspreche und frage, worüber sie sich geärgert haben, dann guckt er erst mal und sagt dann aber auch was. Das finde ich ganz erstaunlich, aber auch einleuchtend. Weil immer in die Enge treiben, das erzeugt Aggression, das kann ich gut nachvollziehen.“

Konfliktgespräche sind jedoch nur ein Teil der Interventionen. Andere Interventionsstrategien bezogen sich auf Regeln und Rituale.

Regeln und Rituale steuern Konfliktverhalten

„Im Bewegungsraum ist oft der Teufel los, es gibt Rangprobleme, Kompetenzprobleme, Interessenkonflikte zwischen Jungen und Mädchen. Ich bin oft im Bewegungsraum, um Streit zu schlichten und die Kampfhähne und -hühnchen auseinanderzunehmen. Durch das Projekt bin ich auf ein neues Konfliktlösungsverfahren gekommen. Da es meistens zwei Streitparteien waren, habe ich den Vorschlag gemacht, in die Mitte des Raums ein Seil zu legen. Beide Streitparteien können sich dann die Meinung sagen, Regel ist dabei aber: Das Seil darf nicht übertreten werden. Der Vorschlag wurde angenommen und durchgeführt. Kommentar eines 9-Jährigen: Reden ist doch besser als sich an die Klamotten zu gehen.“

Beim nächsten Streit kam ich an die Bewegungsraumtür und wurde gleich wieder herausgebeten, da schon einer los war, ein Seil zu holen!“

Eine andere Erzieherin forderte zwei Jungen auf, ihren Streit in symbolischer Form darzustellen.

„Zwei Jungen, 7 und 9 Jahre, stritten sich heftig körperlich und verbal. Ich ging dazwischen und da beide noch sehr hochgepowert waren, erzählte ich ihnen von der Methode mit den Wutbechern. Der Jüngere rief sofort, dass er die Wutbecher kennt und rannte zu einem Tisch ... Er zeichnete zwei Becher auf ein leeres Blatt Papier und malte nun in den einen Becher seine Wut. Dann schob er das Blatt seinem Kontrahenten zu und forderte ich auf, seine Wut in den anderen Becher zu malen. Während dieser Situationen versam-

melten sich viele neugierige Kinder um den Tisch und alle lachten, selbst die beiden Kontrahenten. An dem Punkt, wo ich die Methode vorschlug, waren beide Jungen ‚abgekühlt‘. Ein wenig später setzte ich mich noch mal mit beiden Jungen zusammen und vermittelte zwischen ihnen, um zu einer Konfliktlösung zu kommen.“

Die Perspektive der Kinder einnehmen

Eine der beiden Leiterinnen, die am Projekt teilnahmen, beschreibt, dass die Konfliktkultur im Teams verändert werden muss, wenn die Perspektive der Kinder berücksichtigt werden soll.

„Die Fortbildung hat an verschiedenen Stellen Veränderungen in Gang gesetzt. Zum Beispiel wurde von einigen Jungen mehrfach eine Regel nicht eingehalten, die das Verlassen des Geländes regelt. Die Kolleginnen kamen daraufhin bald zum Schluss, dass die Eltern eingeschaltet werden müssten. Ich ließ mich da zuerst hineinziehen, ging dann aber einen Schritt zurück, um das Verhalten der betreffenden Jungen zunächst genauer zu betrachten: Wir müssen das noch mal anders machen, müssen die Kinder genauer angucken: Was steht dahinter, was bedeutet das?“

Mit dem veränderten Rollenverständnis geraten die ErzieherInnen allerdings nun auch manchmal in Gegensatz zu anderen KollegInnen, die nicht am Aktionsforschungsprojekt teilnahmen.

„Ein Kind hat ein anderes getreten, und eine Erzieherin hat nur die Situation des Tretens gesehen, hat sich das Kind geholt und gesagt ‚Hier bei uns wird nicht getreten‘, und der Junge hat drei mal angesetzt und versucht zu erklären, warum er getreten hat. Sie haben ihn überhaupt nicht ausreden lassen, sondern nur ‚Es wird hier nicht getreten‘. Und der Junge hat – angefangen zu heulen, er war so ... frustriert, dass er nicht darüber reden durfte. Ich hätte sicher auch gesagt, dass nicht getreten werden darf, aber ich hätte ihn ausreden lassen, hätte gefragt, ‚was ist gewesen, was hat dich so aufgeregt‘, denn er wollte es ja auch unbedingt sagen – er hat bitterlich geweint! Wenn gefragt wird, ‚warum hast du das gemacht‘, und dann sagen die Kinder nichts, dann heißt es ‚der antwortet mir nie‘. – Ja, warum denn nicht?! Und das ist ein Kind, normalerweise weint der nie, einer der oft zuhaut; eines von den afrikanischen Kindern, die ganz selten mit uns reden, wenn wir nachfragen – und er wollte, und er durfte nicht.“

Diese Schilderung zeigt gleichzeitig, mit welchem aufmerksamen und wertschätzenden Blick die Projektteilnehmerin auf einen Jungen schaut, dabei sein gesamtes Verhaltens- und Gefühlsspektrum wahrnimmt und ihn nicht auf seine Aggression reduziert.

Die Sicht auf die Geschlechterfrage

Eine veränderte Sicht auf geschlechtsbezogene Zusammenhänge wird in den Interviews immer wieder deutlich.

Dies zeigt sich zunächst bei der Reflexion der pädagogischen Alltagsarbeit. So antwortet eine Erzieherin auf die Frage, ob sich in Bezug auf die Geschlechterfrage durch das Projekt etwas für sie verändert hat:

„Ja, in Bezug auf Sachen machen ... dass ich ganz bewusst darauf achte, was sagen die Jungen jetzt, wenn die Mädchen ...“

(sie sucht nach einem Begriff, untypische „Sachen“ machen, meint sie),

„oder auch bei mir, ich hab vor kurzem mal die Ecken von einem Brett abgesägt und da meinte ein Junge: Also, das müsste jetzt eigentlich M. (Erzieher) machen. Und so kommen wir dann ins Gespräch, und wenn ich ihm erzähle, das können Frauen durchaus auch machen, dann sagt er so: ‚Aha?!‘, also es geht. Und das erlebe ich auch beim Feuer, dass die Jungs sich total wundern, die Mädchen, die nehmen ’ne Säge, auch schon jüngere Kinder, kann man das eigentlich erlauben, und Mädchen überhaupt. Die kriegen aber mit, die Mädchen können das auch. Ihr Erstaunen geht jetzt aber schon etwas zurück, sie kennen das jetzt schon. Und Feuer anzünden, das finden Mädchen auch toll ...“

Einen zentralen Stellenwert hat die Bewusstmachung und Veränderung von geschlechtstypischen Bewertungen des Verhaltens von Mädchen und Jungen. So betont eine Erzieherin:

„Die Umwandlung von negativen Mädcheneigenschaften in positive Eigenschaften, das war so ein Schlüsselerlebnis in der Fortbildung. Ich sag ganz selten noch, ‚Mensch, du bist ja ne Zicke‘, und wenn, dann nicht negativ. Ich gucke genau hin: Wie bekomme ich etwas Positives rein.“

Während bei Mädchen im Vordergrund steht, Durchsetzungsversuche und Konfliktverhalten positiv zu beachten und nicht als „zickig“ abzuwerten, geht es bei Jungen oft darum, verborgene Themen hinter störender Auffälligkeit zu entdecken. So berichtet eine Erzieherin, wie es ihr jetzt gelingt, hinter einem „störenden“ Verhalten eines Jungen ein anderes Motiv zu sehen und dies aufzugreifen:

„Früher hat B. beim wöchentlichen Feuer machen immer Ärger mit uns gekriegt, weil er im Feuer rumgestochert hat und immer alle Steine hochgehoben hat, um die Tiere, die darunter sind, sich anzugucken und zu sammeln. Jetzt habe ich dieses Interesse aufgegriffen und sammel und beobachte mit ihm ausserhalb der ‚Feuerzeiten‘ Käfer und die Situation ist wesentlich entspannter. B. ist nicht mehr der Böse, der Störer.“

Die Wahrnehmung geschlechtstypischer Verzerrungen in der eigenen Bewertung des Verhaltens von Mädchen und Jungen ermöglicht einen veränderten Blick auf deren tatsächliches Verhalten. Hier sind die Aussagen nun weniger eindeutig als zuvor. Eine Erzieherin stellt fest:

„Je weniger ich es schlimm finde, wenn Jungen sich schlagen, um so weniger ist das ‘was Geschlechtsspezifisches. Wenn ich genauer hingucke – die Mädchen schlagen auch zu, ‘n bisschen versteckter, aber die können das auch ganz gut.“

Umgekehrt werden auch verletzbare Seiten von Jungen oder ihre Bereitschaft, über ihre Gefühle zu sprechen, der Wahrnehmung besser zugänglich (vgl. das Beispiel am Ende des letzten Abschnitts). Entscheidend für eine geschlechtsbewusste Sichtweise ist damit nicht das Verständnis von geschlechtsspezifischen Aspekten der Entwicklung von Mädchen und Jungen, sondern die Reflexion der eigenen Einstellungen und Wahrnehmungsmuster. Dies ermöglicht den ErzieherInnen, sowohl Bedürfnisse als auch vorhandene soziale Kompetenzen von Mädchen und Jungen differenziert wahrzunehmen und darauf einzugehen.

In einer besonderen Situation befinden sich die wenigen Männer, die sich für eine Arbeit im „Frauenbetrieb Kindergarten“ entschieden haben.

„Ich bin eine Ausnahme, in bin ein Mann in einer Kindertageseinrichtung, und das ist ja eher eine Seltenheit,“

formuliert ein männlicher Kollege.

„Dass man wichtig ist als Mann, merkt man schon daran, dass man oft gar nicht viel machen muss ...“

Ihm ist im Laufe des Projekts bewusst geworden,

„dass ich eine wichtige Rolle spiele halt, wenn man der einzige ist von neun Personen ... dass ich auch eine verantwortungsvolle Rolle habe als Vorbildfunktion oder überhaupt. Für viele alleinerziehende Kinder – also Mütter – Kinder, die nur mit der Mutter aufwachsen, bin ich wahrscheinlich ganz oft einer der wenigen Männer, mit denen sie überhaupt zu tun haben und der ‘ne ganze Menge Zeit mit ihnen verbringt. Das fand ich sehr wichtig, wobei – ich bin ich, ich bin nicht der typische Mann, das ist auch immer schwierig, also, da kann man sich einfach nur wünschen, dass der Beruf für Männer attraktiver gemacht wird, dass mehr Männer sich darum kümmern, um die Erziehung kümmern ... Ich bin zwar ein Mann, aber es gibt ja ganz viele verschiedene ...“

5.2 TRANSFERWAHRSCHEINLICHKEIT UND TEAMPROZESSE

ErzieherInnen arbeiten nicht im Einzelkontakt mit Kindern, sondern kooperieren vielfältig mit Kolleginnen und Kollegen, häufig in „offenen“ Situationen. Es kommt also darauf an, wie ein eventuell verändertes Verhalten von den KollegInnen wahrgenommen wird, ob es zu Absprachen kommt, ob die ErzieherInnen im günstigsten Fall sogar als „ExpertInnen“ gesehen werden, von denen man/frau als KollegIn etwas lernen kann. Im ungünstigen Fall können Situationen entstehen, in denen Jungen und Mädchen „doppelte Botschaften“ erhalten oder in der eine Intervention durch eine gegenteilige konterkariert wird. Der Einblick in die Einrichtungen durch Hospitationen und Studientage sowie die Einbeziehung nicht am Projekt beteiligter ErzieherInnen in die Evaluations-Interviews zeigten, wie unterschiedlich das Projekt in den Einrichtungen aufgenommen wurde und wie sich das jeweils auf die Transfermöglichkeiten auswirkt. Die nachfolgenden Aussagen verdeutlichen die Bandbreite positiver, aber auch schwieriger Erfahrungen.

„Erfahrungen, die ich erst einmal verarbeiten muss“

Alle von uns Befragten betonten, wie sehr sie die Fortbildung als persönlichen Lernprozess erlebt hätten, in dem eigene Einstellungen und Verhaltensweisen hinterfragt wurden. Wie herausfordernd dieser Ansatz für einzelne war, belegt folgende Einschätzung einer Erzieherin:

„das war ja für mich persönlich ziemlich schwer. Ich hab das manchmal als Gruppentherapie gesehen. So welche Konflikte man als Kind hatte ... Das war alles hart, aber sehr interessant und in den Konflikten mit den Kindern hat sich für mich was verändert, und bei mir persönlich, so'n bisschen.“

Ein solcher Prozess lässt sich kaum durch einen Bericht an das Team vermitteln. In einer der drei untersuchten Einrichtungen sagten die befragten TeilnehmerInnen sowie ein nichtteilnehmendes Teammitglied, dass im Verlauf des Projekts eher weniger ins Team getragen wurde, weil für die Teilnehmer persönliche Prozesse im Vordergrund standen. Der interne Austausch unter den am Projekt beteiligten MitarbeiterInnen wurde dagegen als sehr gut und konstruktiv geschildert. Eine Übertragung neuer Erkenntnisse auf die gesamte Einrichtung wurde eher für zukünftige Diskussionen und Konzeptentwicklung geplant.

Im Gegensatz dazu steht der Bericht einer anderen Einrichtung:

„Das Team arbeitet enger an den Themen rollenspezifisches Verhalten bei Jungen und Mädchen, Konflikte und Konfliktlösungsmodelle. Es finden wöchentliche Reflexionen statt ... Außerdem fand ein Teamtag statt. Weiterhin wird zum Thema ‚Das eigene Konfliktverhalten‘ derzeit ein Fragebogen bearbeitet, der Aufschluss über unseren Erziehungsstil geben soll. Insgesamt haben sich die Konfliktreaktionen der ErzieherInnen dadurch verändert. Konflikte werden mehr beobachtet und der Hintergrund eines Konfliktes erforscht. Dabei nehmen sich die Erzieherinnen mehr in ihren Handlungen zurück und entscheiden situationsorientiert, welches Werkzeug Kinder brauchen, um ihren Konflikt zu lösen.“

„Es ist ganz, ganz schwer im Team“

In einigen der am Projekt beteiligten Einrichtungen gab es während der Projektlaufzeit extreme Belastungssituationen unter anderem durch Personalausfall. Starker Stress ist kaum eine günstige Bedingung, um Neues aufzunehmen. Das beschreibt folgende Aussage.

„Ich habe nicht das Gefühl, dass die (anderen im Team, Anm. d. Verf.) das Thema Konfliktlösung möchten ... Obwohl es in der einen Gruppe immer schlimmer wird, weil wir nur noch verwalten, aber keiner bereit ist, Tipps anzunehmen, oder zu gucken oder zu fragen, wie würdet ihr das machen? – kommt nicht. Immer nur: ‚Die Kinder sind unmöglich, die Kinder sind so schlimm‘. Wenn wir dann versuchen, Vorschläge zu machen, werden wir abgeblockt.“

Die am Projekt beteiligte zweite Kollegin aus dieser Einrichtung berichtet, dass sie sich als Reaktion auf diese Situation ebenfalls zurückzog und nicht weiß, wie lange sie das noch aushält.

„Noch ist alles friedlich, aber vielleicht gibt es irgendwann richtig Streit, mal sehen, wie ich dann reagiere“.

Der Interviewer vermutet hinter dieser Aussage auch etwas Neugier, ob sich die veränderte Haltung zu Streit und Konflikt auch auf der Teambene auswirkt, und vor allem ein gewachsenes Selbstbewusstsein. Dies wird von der Kollegin bestätigt:

„Das stimmt, ich gehe von einem anderen Ausgangspunkt aus ... Ich bin gespannt, wie ich mit Konflikten dann wirklich umgehen werde.“

Die Erzieherin nimmt wahr, dass sie und die Kollegin heute eine stärkere Position innerhalb des Teams haben.

„Es ist ganz, ganz schwer im Team, auch wegen vieler Personalwechsel. Wir beide haben jetzt eine wichtige Rolle im Team übernommen. Das ist einerseits sehr positiv, unsere Dominanz ist aber für manche Kolleginnen auch schwierig.“

Wenn es durch Qualifizierung von KollegInnen zu einem Kompetenzgefälle innerhalb des Teams kommt, gerät unter Umständen etwas aus der Balance, Konflikte entstehen oder bereits vorher bestehende Konflikte werden nun bewusst.

Um diesem Dilemma zu entgehen, ist in vielen Einrichtungen ein Umgang mit Teamkonflikten üblich, wie er von dieser Erzieherin geschildert wird:

„Ich habe über die Fortbildung mit meiner unmittelbaren Kollegin gesprochen, aber ‚wir haben eine andere Einstellung‘.“

Es kam und kommt zu Auseinandersetzungen.

„Manche Sachen, da haben wir uns geeinigt, ich mache das so, und du machst das so“.

Eine andere Erzieherin spürt, dass es hier auch um Macht und Einfluss geht:

„... dann fühle ich mich manchmal etwas ohnmächtig. Ich sprech' da schon dann und wann drüber, aber es kommt irgendwie nicht an, nicht wirklich.“

Die Teilnahme an der Fortbildung war für einige TeilnehmerInnen mit der Vorstellung verbunden, dadurch bestehende Konflikte im Team lösen zu können. Dies ist nicht zwangsläufig der Fall, sondern hängt von vielen unterschiedlichen Faktoren ab, auf die die Fortbildung zunächst einmal überhaupt keinen Einfluss haben muss. So kann die mangelnde Motivation und Bereitschaft einzelner Teammitglieder, an bestehenden Konflikten zu arbeiten, mit dem durch die Teilnahme an der Fortbildung verstärkten Wunsch von KollegInnen nach konstruktiven Auseinandersetzungen kollidieren. So können sogar Konflikte zunächst einmal verstärkt werden. In derartigen Situationen ist es Aufgabe der Leitung an, die Konflikte zu thematisieren und die gemeinsame Suche nach Konfliktlösungen zu unterstützen.

Eine konzeptionelle Aufgabe für die Teamentwicklung

Wenngleich beabsichtigt war, über die Hospitationsphase, die Studientage und die Beteiligung von jeweils zwei MitarbeiterInnen pro Kinder-

tagesstätte in die Einrichtungen hineinzuwirken, konnte das Projekt keinesfalls eine Teamentwicklung ersetzen. In einigen der beteiligten Einrichtungen ist aber sichtbar, dass breitere Teamprozesse auch auf Anstöße des Projekts zurückgehen.

So hatten die Teammitglieder einer Einrichtung im Erst-Interview (Hospitationsphase) große Unzufriedenheit mit dem Verhalten „der Schulkinder“ geschildert.

„Die Konsequenz, die wir als Team jetzt gezogen haben in Reflektion der Situation mit den Schulkindern ist, dass sie einen gesonderten Raum brauchen, damit ihre Bedürfnisse dann mehr vorkommen können als bisher. Für die Betreuung der Schulkinder wird dann ein Mann und eine Frau zuständig sein. Als nächsten Schritt nehmen wir uns vor, im Gesamtteam Regeln im Hause und die Frage des Umgangs mit Konflikten zu thematisieren“.

Wenn ein anderer Umgang mit Konflikten Teil der Teamkultur werden soll, muss die Leitung dafür Mitverantwortung übernehmen. Eine Erzieherin wünscht sich:

„Wir müssten mit der Leitung eventuell eine Dienstbesprechung so aufbauen, dass das im Team noch mal zum Thema wird.“

Interviews mit zwei Teilnehmerinnen, die Leiterinnen ihrer Einrichtung sind, ermöglichten einen Einblick in die Wirksamkeit von Leitungshandeln. Eine Leiterin machte deutlich, dass das Thema des Projekts für sie eine konzeptionelle Aufgabe darstellt.

„Im Laufe der Fortbildung wurde mir immer klarer, dass das Thema Konflikte ins Team muss. Mir wurde aber auch klar, dass die KollegInnen sehr sehr unterschiedliche Vorstellungen haben und dass es eine große Aufgabe ist, eine konzeptionelle Aufgabe“.

Auf die Frage, was mit dem Team passieren müsste, entwickelt sie folgende Vorstellung:

„Das Team sollte einen Konsens erarbeiten: Wie gehen wir mit Konflikten um? Wir müssten als Team im Grunde so arbeiten wie auf der Fortbildung ... Jeder müsste für sich klar haben: Wie gehe ich mit Konflikten um? Das geht aber nur im Rahmen von längeren Arbeitseinheiten ... Mein Wunsch wäre, dass wir einen Minimalkonsens erreichen, der zumindest in der Arbeit eingehalten werden kann.“

Konsensprozesse im Team sind auch von Bedeutung, wenn es um die Verständigung des Teams mit den Eltern und um die Selbstdarstellung nach außen geht. Ein Teilnehmer beschreibt eine typische Konfliktlinie:

„Kürzlich hatte ich ein Gespräch mit Eltern, deren Kinder demnächst in die Einrichtung aufgenommen werden sollen. Drei türkische Mütter fragten: ‚Dürfen die Kinder sich bei euch hauen?‘ Ich hab gesagt: ‚es gibt Konfliktsituationen, wo die sowas austragen müssen, wo ich dabei bin und ...‘ Man ist dann schon sehr vorsichtig, vielleicht verstehen sie einen auch nicht richtig ... die waren schockiert! Ich hab bestimmt ne Stunde gebraucht, um denen das zu erklären, bis sie wirklich gesagt haben, wir können das verstehen. ‚Sie dürfen sich ruhig hauen‘ – das hört sich ja dann auch ganz schrecklich an. Natürlich möchte ich nicht, dass sie sich hauen, aber wenn es dazu kommt, dann ... kann ich nicht sagen, ‚es ist verboten‘, und darum sage ich – ‚ist es nicht‘.“ ...

Zufällig hatte der Erzieher die folgende Bemerkung einer Mutter mitbekommen: „Mein Gott, wie kannst du dein Kind dahin bringen. In meinem Kindergarten, da sind schlimme Wörter verboten, da ist körperliche Gewalt verboten, alles verboten!“ Kritisch kommentiert der Erzieher: „Das ist dann ein Qualitätsmerkmal: ‚da sorgen sie dafür, dass das nicht passiert‘ – das ist natürlich komplett an der Praxis vorbei, das gibt es gar nicht. Also, nach meiner Meinung gibt es das nicht. Aber das kann ich denen nicht klar machen. Das ist deren Idealbild, so soll es sein, und das wird von denen wahrscheinlich auch noch ... ‚bei uns gibt’s so was nicht‘, aber das ist nicht die Wahrheit.“

Der Interviewer weist darauf hin, dass dies auch ein Thema sei, über das keine Einigkeit im Team besteht, was ungelöste Konflikte unter den Erwachsenen zur Folge hat. Der Kollege bestätigt das und erwartet „*ganz viele Probleme*“, wenn daran gearbeitet werden wird, eine Haltung, die mehr Konfliktaustragung zulässt, im Konzept zu verankern.

Hier wird ein weiterer Aspekt deutlich: Viele Institutionen leugnen – nach dem Motto „*dass nicht sein kann, was nicht sein darf*“, dass es innerhalb ihres Hauses zu Gewalt kommt, ebenso wie die meisten Eltern schwören, ihr Kind gewaltfrei zu erziehen. Dies ist nicht die Wahrheit, wie der Erzieher sagt – wer jedoch die Wahrheit ausspricht, bekommt Schwierigkeiten sowohl mit den Eltern als auch mit KollegInnen.

Ein Grund, warum dies nicht gut bei Eltern „ankommt“, liegt darin, dass Eltern sich wünschen, ihr Kind möge in einer sicheren Umgebung betreut werden von verantwortungsbewussten Erwachsenen. Für ErzieherInnen ist es deshalb wichtig, ein begründetes Konzept für den Umgang mit Konflikten zu haben, aus dem die Eltern erkennen können, dass kein „laisser-faire“-Stil herrscht. Ein solches Konzept müsste aktiv vertreten werden und nicht nur auf Nachfrage.

5.3 SELBSTEINSCHÄTZUNG DES EIGENEN LERNERFOLGS – EIN BEISPIEL

Eine Erzieherin verglich die Zielüberprüfungsbögen, die sie am Ende des ersten und am Ende des dritten Seminarblocks bearbeitet hatte, und erkannte daran, „*wie viel ich erreicht habe*“:

Oktober 2001

Was will ich in meiner Arbeit mit Mädchen und Jungen erreichen?

- Etwas harmonischeres Zusammenleben,
- eventuell kleine Veränderungen im Konfliktverhalten,
- etwas mehr Verständnis füreinander.

Woran werde ich merken, dass ich das Ziel erreicht habe?

- Eventuell ein anderer Umgang der Kinder untereinander.

Woran werden andere es merken?

- Mehr Harmonie in der Gruppe.

Februar 2002

Mein konkretes Vorhaben zur Arbeit mit Mädchen und Jungen

- Streit und Konflikte zulassen, genau beobachten,
- mehr mit den Kindern über ihre Gefühle reden,
- Streitregeln mit den Kindern erarbeiten.

Was will ich erreichen

- dass die Kinder bewusster streiten und auch mehr zulassen können,
- dass die Kinder ihre Gefühle zum Ausdruck bringen können.

Worauf werde ich besonders achten?

- Keine Warum-Fragen mehr stellen,
- auf Einhaltung der Regeln achten.

Diese Gegenüberstellung gibt die grundsätzliche Zielsetzung des Projekts besonders klar wieder: Von diffusen Harmoniewünschen zum Konfliktbewusstsein, von allgemeinen zu klaren Interventionen.

6. Schlussfolgerungen

6.1 KONSEQUENZEN FÜR FORTBILDUNG

Inhalte

Praxisorientierte Fortbildung muss praxisbegleitend angelegt und auf den Entwicklungsstand und die konkreten Bedürfnisse der Jungen, Mädchen und pädagogischen Fachkräfte in ihren jeweiligen Einrichtungen ausgerichtet sein. Die sehr unterschiedlichen individuellen und institutionellen Bedingungen der am Aktionsforschungsprojekt Beteiligten haben immer wieder eindrucksvoll deutlich gemacht, dass ein konstruktiver Umgang mit dem Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen nicht durch die schematische Anwendung von Programmen und Verhaltensratschlägen herbeigeführt werden kann. Das Problem ist dabei nicht ein Mangel an einleuchtenden Modellen, sondern der Transfer dieser Modelle in die Praxis.

Im Laufe des Projekts haben wir wiederholt die Erfahrung gemacht, dass sich ErzieherInnen durchaus interessiert und engagiert mit theoretischen Modellen und Konzepten befassen, wenn diese verständlich dargestellt und unmittelbar auf die Praxis bezogen werden. Theoretische Einheiten zur geschlechtsspezifischen Identitätsentwicklung, zu Konfliktlösungsmodellen oder zu Interventionen in Konflikten sind daher unverzichtbare Bestandteile von Fortbildung. Sie müssen aber vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen reflektiert und anhand von Praxiserfahrungen überprüft werden.

Dies gilt insbesondere für konkrete pädagogische Empfehlungen. Eine Praxisanregung, die in einer Einrichtung destruktives Konfliktverhalten vermindern hilft, kann in einer anderen überflüssig sein oder sich sogar negativ auswirken. Zum Beispiel können regelmäßige Gesprächsrunden zur Kinderbeteiligung ein wichtiger Ort für die Klärung von Konflikten in der Kindergruppe werden. Sie können aber auch zu Frustration und Desinteresse führen, wenn die Gesprächskultur in der Kindergruppe nicht ausreichend entwickelt ist oder wenn Vereinbarungen der Kindergesprächsrunde im Alltag nicht umgesetzt werden. Batacas-Schläger können für lustvolles Toben eingesetzt werden und die Einübung von Regeln beim Raufen und Toben unterstützen. Ihre Verwendung kann

aber auch zu Konflikten führen, wenn im Team keine Einigkeit darüber besteht, wie sie eingesetzt werden sollen. Problemstellungen und konkrete Handlungsalternativen müssen daher spezifisch für die jeweilige Fachkraft und das jeweilige Team unter Berücksichtigung des sozialen Umfelds der Einrichtung untersucht und entwickelt werden.

Dieser Entwicklungsprozess muss im Rahmen von Fachberatung, Fortbildung und Supervision immer wieder angeregt und begleitet werden. Erzieherinnen benötigen Unterstützung, um eigene Ziele für die Arbeit formulieren und diese professionell nach außen darstellen zu können. Dies gilt insbesondere für pädagogische Tätigkeiten, die keine sichtbaren „Produkte“ erzeugen. Der geschulte Umgang mit „Beobachtung als Beachtung“ (vgl. Kazemi-Weisari, 1995) ist eine Grundqualifikation von ErzieherInnen gerade beim Umgang mit Konflikten, für die in der Praxis oft viel zu wenig Zeit zur Verfügung gestellt wird. Beobachtungszeiten sowie Zeiten für Reflexion müssen bereitgestellt werden, damit Schlussfolgerungen und neue Handlungsstrategien situationsangemessen erarbeitet werden können.

Individuelle Kompetenzen im Umgang mit Konflikten mit und unter Kindern sind dabei entscheidend durch eigene Lebenserfahrungen bestimmt. Die besondere Bedeutung der Auseinandersetzung von Erzieherinnen mit der eigenen Biografie und beruflichen Identität wird nicht zuletzt durch neuere Forschungen zu Selbstbildungsprozessen von Kindern in Kindertageseinrichtungen hervorgehoben (vgl. Musiol, 2002). Durch das Aktionsforschungsprojekt konnten die selbstreflexiven Kompetenzen der TeilnehmerInnen erheblich gestärkt und weiterentwickelt werden. Wie die Evaluation zeigt, hatte dies Verhaltensänderungen zur Folge, die wiederum positive Auswirkungen auf das Konfliktlösungsverhalten von Kindern hatten.

Die Arbeit an der eigenen Wahrnehmung, Selbstreflexion und Biographiearbeit sind daher Basisqualifikationen in der Aus- und Fortbildung von ErzieherInnen. Dies gilt insbesondere für die Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Themen. Gefordert ist nicht die Vermittlung spezifischer Methoden oder Techniken zum Umgang mit Jungen bzw. mit Mädchen. Stattdessen geht es darum, alltägliche Interaktionen, Regeln, Interventionen und pädagogische Angebote vor dem Hintergrund zu reflektieren, dass die Beteiligten nicht einfach Kinder und Erwachsene, sondern Mädchen und Jungen, Frauen und Männer sind. In Bezug auf Jungen ist es wesentlich, Zusammenhänge zwischen Aggression,

Angst und Hilflosigkeit zu erkennen und Jungen als Opfer und Täter in Gewaltkreisläufen wahrzunehmen. Zentrales Thema bei Mädchen sind oft unbewusste, abwertende Reaktionen von Erwachsenen auf aggressives und durchsetzungsstarkes Verhalten von Mädchen.

Aufgabe von Fortbildung ist daher die Vermittlung von Wissen und die Erarbeitung eines geschlechtsbewussten Blicks sowohl auf das Verhalten – konkret: das Konfliktverhalten – von Kindern als auch auf eigene Wahrnehmungen und Verhaltensweisen sowie die eigene Lebensgeschichte als Frau oder als Mann. Da sich die Geschlechterverhältnisse in unserer Gesellschaft in ständiger Veränderung befinden, gibt es bei diesen Fragen nur selten eindeutige Antworten. Fortbildung kann aber Theorien und Methoden bereitstellen, mit denen geschlechtsbezogene Zusammenhänge verständlich gemacht und in der Praxis untersucht werden können.

Für den Umgang mit Eskalationssituationen und körperlicher Gewalt benötigen ErzieherInnen allerdings klare Handlungsstrategien. Derartige Situationen sind in den meisten Kindertageseinrichtungen zwar eher selten. Dort, wo sie zum Alltag gehören, sind aber nicht nur klare Regeln erforderlich, sondern auch Sicherheit bei körperlichen Eingriffen bei Konflikten. Letzteres fällt vielen ErzieherInnen eher schwer. Manche Kinder nutzen dies aus, indem sie schon bei vorsichtigen körperlichen Interventionen schreien: „Du darfst mich nicht schlagen!!“ Hier schließt sich dann wieder der Kreis, weil ein solcher Vorwurf in der Regel nur dann wirkt, wenn ErzieherInnen aus persönlichen Gründen vor körperlichen Auseinandersetzungen – und darum handelt es sich in diesen Fällen – zurückschrecken und die Rolle des „Bösen“ in Konflikten unbedingt vermeiden wollen.

Rahmen

Persönliche Prozesse brauchen Zeit. Die in der Fortbildung von ErzieherInnen üblichen Studientage und Blockseminare erzeugen oft einen unrealistischen Handlungs- und Umsetzungsdruck – nach einer mehrtägigen Fortbildung oder gar nach einem einzelnen Studientag wird vom Team erwartet, dass die Fortbildungsteilnehmerin das Thema nun bearbeitet hat und in der Lage ist, die Erkenntnisse in der Praxis einzusetzen. Die positiven Erfahrungen des Aktionsforschungsprojekts sprechen dafür, Fortbildung zu diesen Themen grundsätzlich längerfristig und praxisbegleitend anzulegen.

Als wichtiges Element stellten sich die als Bindeglied zwischen den Einzelseminaren verwendeten Zielüberprüfungsbögen sowie die anschließende Reflexion der Praxiserfahrungen heraus. Damit wurde der Transfer sichergestellt und die Fähigkeit von ErzieherInnen gefördert, sich pädagogische Ziele zu setzen und auf ihre Verwirklichung hinzuwirken. Allerdings war auch hier die Zeit für gründliche Auseinandersetzung und fachliche Unterstützung manchmal nicht ausreichend, insbesondere, wenn die Zeit für die Bearbeitung der vorgesehenen inhaltlichen Themen knapp bemessen war.

Nun kann nicht jeder Träger gleich ein Aktionsforschungsprojekt durchführen. Möglich ist aber, Langzeitfortbildung mit Aktionsforschungsanteilen und konkreten Praxisvorhaben zu verbinden und mit begleitenden Maßnahmen wie Tandems oder Austauschgruppen zu unterstützen. Auch die Teilnahme von je zwei KollegInnen pro Team sowie die Verbindung der Fortbildungsreihe mit einrichtungsinternen Studientagen könnte von der Konzeption des Aktionsforschungsprojekts übernommen werden.

Transfer

Die Kombination von externer Fortbildung mit einrichtungsinternen Studientagen ist grundsätzlich empfehlenswert, wobei dies je nach den Bedürfnissen und Praxissituationen der beteiligten Einrichtungen unterschiedlich umgesetzt werden muss. Die Unterstützung von FortbildungsteilnehmerInnen durch die Einrichtungsleitung ist unabdingbar und sollte grundsätzliches Element von Fortbildungsplanung sein. Zum einen muss FortbildungsteilnehmerInnen Zeit für die Umsetzung von Fortbildungserkenntnissen verbindlich eingeräumt werden. Zum anderen muss die Möglichkeit bestehen, mögliche Veränderungen im Team zu bearbeiten, da ein veränderter Umgang mit Konflikten zunächst auch zu Konflikten im Team führen kann, wenn ein gemeinsames Grundverständnis von Konflikt nicht entwickelt oder veränderungsbedürftig ist – und dies ist in vielen Kindertageseinrichtungen der Fall. Der Umgang mit Konflikten und aggressivem Verhalten ist eines der schwierigsten Themen im Alltag von pädagogischen Einrichtungen und stellt hohe Anforderungen an MitarbeiterInnen. Fortbildung, Praxisberatung und Supervision müssen sich ergänzen, damit die Umsetzung von Erkenntnissen in die tägliche Arbeit gelingen kann. Ein zentraler Aspekt ist dabei

das gemeinsame Erarbeiten von Regeln und Konsequenzen in Konfliktsituationen.

Ein weiteres wichtiges Thema ist die Einbeziehung von und Auseinandersetzung mit Eltern, weil für viele Erzieherinnen die Angst vor möglichen negativen Reaktionen von Eltern ein wesentliches Element ist, das konstruktive und mutige Veränderungen im Umgang mit Konflikten verhindert.

Das Fortbildungskonzept könnte wesentlich mehr Nachhaltigkeit entfalten, wenn es in die bestehende Fachberatung der Träger eingebunden wäre. Dies legt Überlegungen zur Multiplikatorenfortbildung für FachberaterInnen nahe, die z.B. Bestandteil eines größeren Fortbildungsprojekts sein könnte.

Fortbildungsleitung

Für die Durchführung von Fortbildungen auf der Grundlage des dargestellten Konzepts ist auf jeden Fall die Leitung durch zwei qualifizierte Dozenten – Frau und Mann – erforderlich. Zum einen erfordern die selbstreflexiven Aspekte eine intensive Betreuung und auch Selbstreflexion auf Seiten der Seminarleitung. Gerade in Bezug auf die Themen des Projekts muss Gruppenprozessen viel Raum und Aufmerksamkeit gegeben werden. Diese sind nicht nur ein wichtiges Lernfeld, sondern auch Grundlage für eine intensivere gegenseitigere Unterstützung. Es versteht sich von selbst, dass die Anleitung von Selbsterfahrung und die Begleitung von persönlichen Prozessen entsprechende Qualifikationen auf Seiten der Seminarleitung voraussetzt und nicht in Form eines bloßen methodischen Trainings absolviert werden kann. Dazu gehören Kenntnisse in Gruppendynamik und Prozessanalyse sowie psychologische Kenntnisse für die Begleitung von persönlichen Prozessen, die durch Selbsterfahrungseinheiten ausgelöst werden können.

Zum anderen ist gerade für die Bearbeitung geschlechtsbezogener Fragen eine gemischtgeschlechtliche Seminarleitung wesentlich. Leiter und Leiterin „vertreten“ ihr Geschlecht und entsprechende Sichtweisen bei der Vermittlung von konkreten Inhalten. Sie dienen als AnsprechpartnerIn und Orientierungsfigur insbesondere in geschlechtstrennten Arbeitsphasen sowie in geschlechtstypischen Konflikten. Schließlich stellen sie ein Modell für gelingendes Miteinander der Geschlechter dar.

Zur besonderen Situation männlicher Fachkräfte

Ein besonderer Fortbildungsbedarf zeigte sich bei den männlichen Teilnehmern des Projekts. Ihnen wurde im Verlauf des Projekts die besondere Rolle deutlich, die sie im von Frauen dominierten Arbeitsfeld Kindertagesstätten haben. Die geschlechtsgetrennten Arbeitsphasen gaben ihnen die Gelegenheit, sich einmal nur mit Angehörigen des eigenen Geschlechts auszutauschen, was von ihnen sehr positiv aufgenommen wurde. Wenn Männer an Fortbildungen zu geschlechtsbezogenen Themen teilnehmen, sollte ihr Anteil daher in jedem Fall so groß sein, dass für bestimmte Arbeitsphasen geschlechtshomogene Kleingruppen gebildet werden können. So ist gewährleistet, dass die jeweiligen Geschlechter zeitweise ihren jeweiligen Geschlechterstandpunkt erarbeiten und reflektieren können.

Da die meisten männlichen Mitarbeiter von Kindertagesstätten dazu sowohl im Alltag als auch auf Fortbildungen kaum Gelegenheit haben, ist es darüber hinaus wichtig, Möglichkeiten für Austausch und Fortbildung speziell für Männer bereitzustellen. Männliche Bezugspersonen werden zunehmend als wichtig für die Entwicklung von Kindern angesehen. Viele männliche Erzieher fühlen sich aber als Männer im Arbeitsfeld Kindertagesstätten isoliert und sehen dort für sich keine langfristige Perspektive. Hier besteht ein deutlicher Handlungsbedarf sowohl in Ausbildung als auch in Fortbildung (vgl. Engelhardt, 1998; Rohrmann, 2001b).

6.2 KONSEQUENZEN FÜR INSTITUTIONEN UND TRÄGER DER KINDER- UND JUGENDHILFE

Das Forschungsprojekt wurde in einer Zeit durchgeführt, in der der Bereich Kindertageseinrichtungen von tiefgreifenden und folgenreichen Strukturveränderungen gekennzeichnet ist. Die Einführung der verlässlichen Halbtagsgrundschule hat die Rahmenbedingungen von Hortarbeit völlig verändert; unter anderem verbringen die Grundschul Kinder weniger Zeit im Hort, so dass der zeitliche Spielraum für pädagogische Angebote deutlich geringer ist. Gleichzeitig steigt durch die Diskussionen zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen und nicht zuletzt die PISA-Studie der Anspruch, der an die pädagogische Qualität

von Kindertageseinrichtungen gestellt wird. In Bezug auf geschlechtsbewusste Arbeit wird zunehmend das Gender Mainstreaming als „Top-Down-Strategie“ installiert, wobei dieser Begriff so unterschiedlich verstanden und verwendet wird, dass sich in der pädagogischen Praxis keine eindeutigen Handlungskonsequenzen daraus ableiten lassen (vgl. Rohmann, 2003).

Konfliktverhalten und Geschlecht sind zwei zentrale Themen für die Weiterentwicklung pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen. Beide Themen werden bislang aber sowohl in der Ausbildung von Erzieherinnen als auch in pädagogischen Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen viel zu wenig berücksichtigt. Hier Abhilfe zu schaffen kann ein wesentlicher Bestandteil der Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen sein. Wie das Aktionsforschungsprojekt gezeigt hat, müssen dazu Praxisreflexion, Teamentwicklung und die Förderung individueller Lernprozesse durch die Bereitstellung langfristiger Fortbildung zusammenwirken.

Die Installation von Gender Mainstreaming sehen wir als Chance, eine geschlechtsbewusste Grundhaltung als Querschnittsaufgabe in die Praxis der Arbeit mit Kindern einzuführen. Wie im Aktionsforschungsprojekt deutlich wurde, ist eine solche geschlechtsbewusste Haltung in Kindertagesstätten bislang nur wenig aufzufinden. Selbst dort, wo gezielte Angebote für Mädchen und Jungen gemacht werden, ist dies nicht immer mit geschlechtsbewusster Reflexion verbunden. Zum Teil werden bei derartigen Angeboten lediglich typische Interessen von Jungen und Mädchen unterstützt. Zudem fiel im Verlauf des Aktionsforschungsprojekts auf, dass bei der Beschäftigung mit diesen Themen immer wieder die Jungen mehr in den Blick geraten als die Mädchen. Dies ist nur zum Teil mit dem größeren Ausmaß von aggressiver Auffälligkeit der Jungen zu erklären. Die notwendige Erweiterung von Ansätzen der Mädchenförderung um jungenspezifische Sichtweisen und Angebote kann zum Problem werden, wenn sie mit unreflektierten Tendenzen zur Bevorzugung von Jungen einhergeht.

Dies lässt sich mit meist nicht bewussten Einstellungen der Erzieherinnen erklären, die mit der gesellschaftlichen Geschlechterhierarchie zusammenhängen. ErzieherInnen treten oft nur wenig selbstbewusst auf, wenn sie ihre Tätigkeit nach außen darstellen. Insbesondere die Qualität der von ihnen geleisteten pädagogischen Arbeit im Bereich Beobachtung, Beziehungsgestaltung und Sozialverhalten schätzen sie oft zu

niedrig ein, nicht zuletzt, weil die Ergebnisse dieser Arbeit nur wenig sichtbar sind – anders als Produkte aus dem kreativen Bereich. Diese bekannte Erkenntnis hat sich auch in diesem Aktionsforschungsprojekt bestätigt. Die Selbstabwertung der Frauen findet ihre Fortsetzung dann in der Abwertung typisch weiblicher Interessen und Verhaltensweisen von Mädchen in der Kita. Die wenigen vorhandenen Männer wiederum beschäftigen sich ebenfalls oft mehr mit den Jungen, weil ihnen vor dem Hintergrund vereinfachender psychologischer Theorien über den Mangel an männlichen Bezugspersonen für Jungen die Verantwortung für Jungen und Jungenarbeit übertragen wird. Im Verlauf der Fortbildung gelang es, hier zu differenzierten Sichtweisen zu kommen und sowohl die Bedeutung gleichgeschlechtlicher Bezugspersonen als auch der Beziehungen zwischen den Geschlechtern anzuerkennen und wertzuschätzen.

In aktuellen Diskussionen in Öffentlichkeit und Fachwelt geraten Jungen entweder als potentielle Gewalttäter in den Blick oder – in jüngster Zeit verstärkt – als benachteiligt und Opfer gesellschaftlicher Veränderungen. Mädchen wiederum werden entweder nach wie vor als in erster Linie benachteiligt und bedroht wahrgenommen oder nur noch pauschal als Gewinner der Veränderungen des Geschlechterverhältnisses betrachtet. All dies wird der vielgestaltigen individuellen Realität von Jungen und Mädchen nicht gerecht. Stattdessen müssen die spezifischen Nöte und Bedürfnisse, aber auch die Kompetenzen und Ressourcen sowohl von Mädchen als auch von Jungen differenziert wahr- und ernstgenommen werden. Vor diesem Hintergrund kann Gender Mainstreaming in Kindertagesstätten zu einem gemeinsamen Projekt von Männern und Frauen werden, das allen Menschen in Kindertageseinrichtungen zu Gute kommt.

Träger und übergeordnete Institutionen haben die Möglichkeit, die im Aktionsforschungsprojekt bearbeiteten Themen – geschlechtsbewusste Pädagogik, Konfliktlernen, Gewaltprävention – in Aus- und Fortbildung sowie in die Erstellung von Rahmenrichtlinien und Konzeptionen einfließen zu lassen. Sie können sich auch dafür einsetzen, mehr männliche Mitarbeiter zu beschäftigen bzw. männliche Jugendliche für den Beruf des Erziehers zu gewinnen. Vor allem ist aber erforderlich, die Qualität der Ausbildung insgesamt zu verbessern und Kindertagesstätten und den darin tätigen Fachkräften mehr gesellschaftliche Anerkennung für ihre anspruchsvolle Aufgabe zu zollen.

6.3 KONSEQUENZEN FÜR GESCHLECHTSBEWUSSTE GEWALTPRÄVENTION

Kindertageseinrichtungen sind ein Ort, an dem wirkungsvoll Gewaltprävention durchgeführt werden kann. Dies wird von Untersuchungen zur Entwicklung von gewaltbereiten Orientierungen immer wieder bestätigt. So kommt eine aktuelle Untersuchung zum Persönlichkeitsprofil von Gewalttätern und gewaltbereiten Erwachsenen zu dem Schluss: „Nach unseren Befunden sollten korrektive und präventive Bemühungen möglichst frühzeitig ansetzen und bereits im Kindergarten, der Schule und im Elternhaus auf angemessene Formen der Konfliktregulierung, ausgewogene (nicht einseitige) Attributionen von ‚Schuld‘, die Förderung von Empathie (als Hemmfaktor gegenüber Aggressivität) und der Bereitschaft zum Verzeihen, sowie den Aufbau eines gesunden (nicht narzisstisch überhöhten) Selbstwertgefühls hinauslaufen“ (Becker, 2002, S. 554).

Geschlechtsbewusste Gewaltprävention ist keine „Zusatzaufgabe“, die „auch noch“ geleistet werden muss, sondern Bestandteil des Alltags und grundlegender Beitrag zum konstruktiven Umgang mit Konflikten. Gewaltprävention und geschlechtsbewusste Pädagogik haben dabei eine gemeinsame Schnittmenge, aber unterschiedliche Ansatzpunkte, Ziele und rechtliche Rahmenbedingungen. Der Gewaltproblematik liegen gesellschaftliche und politische Probleme zugrunde, die nicht in Kindertageseinrichtungen gelöst werden können. Für die Berücksichtigung unterschiedlicher Lebenslagen von Mädchen und Jungen – als Teil des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen – gibt es dagegen eine gesetzliche Grundlage im KJHG. Vor diesem Hintergrund fassen wir abschließend Grundsätze, Ziele und Ansatzpunkte geschlechtsbewusster Gewaltprävention zusammen.

Gewaltbewusste Erziehung setzt zum großen Teil an Grundhaltungen der Erziehenden, Regeln und Strukturen an (vgl. Krieger, 2002). Je mehr es um Regeln geht, umso weniger geht es um das Geschlecht der Kinder. Geschlechtsbezogene Zusammenhänge sind in erster Linie wichtig für das Verständnis von aggressivem Verhalten (warum verhalten sich Jungen anders als Mädchen – und bestimmte Jungen anders als andere Jungen?), weniger für das Handeln in konkreten Situationen. Wenn es darum geht, verbindliche Grenzen dafür festzulegen, wann bei Konflikten eingegriffen werden muss, spielt es keine Rolle, ob die Streitenden Jungen oder Mädchen sind.

Geschlechtsbewusste Gewaltprävention muss sowohl das Miteinander in geschlechtshomogenen Gruppen, insbesondere in der Jungengruppe, als auch das Wechselspiel der Geschlechter berücksichtigen. Wenn Jungen- und Mädchenarbeit innerhalb einer Einrichtung gewaltpräventiv wirken soll, muss sie *gewaltbewusst* sein und möglichst in ein Rahmenkonzept eingebunden sein, das von der Einrichtung mitgetragen wird. Aggressives Verhalten, Ausgrenzung und Gewalt unter Jungen sind Themen für die Arbeit mit Jungen. Aggressives Verhalten, Ausgrenzung und mädchenstypische Konflikt(vermeidungs)-strategien sind Themen für die Arbeit mit Mädchen. Aggressives Verhalten und Konflikte zwischen Jungen und Mädchen sowie die Attraktivität, die Kampf und aggressive Inszenierungen auf Jungen *und* Mädchen ausüben, sind Thema für geschlechtsbewusste Arbeit mit beiden Geschlechtern.

Pädagogische Arbeit, die an den Ursachen späterer Gewaltbereitschaft ansetzen und Mädchen und Jungen langfristig einen gewaltarmen Umgang miteinander ermöglichen will, muss *gewaltbewusst und geschlechtsbewusst* sein – und Konflikte als wichtigen Bestandteil im Leben von Kindern und Erwachsenen akzeptieren. Das bedeutet konkret:

Mit Aggression und Konflikten leben lernen

Wer sich nie streitet, wird nicht konfliktfähig. Streit gehört zum Leben. Dies schließt ein, Wut und Zorn zu akzeptieren und verstehen zu lernen (eine echte Herausforderung für ErzieherInnen!), aber auch, mit Enttäuschungen und Niederlagen umgehen zu können. Mädchen und Jungen müssen dabei lernen, ihre eigenen Grenzen schützen zu können und die Grenzen anderer zu respektieren. Nicht zuletzt gehört auch Spaß am Toben und Raufen, am Necken und Ärgern dazu – in einem Rahmen, der den Beteiligten Sicherheit gibt. Aufgabe der Erwachsenen ist es, Grenzüberschreitungen und Ungerechtigkeiten wahrzunehmen und zu thematisieren. Manchmal müssen sie schützend und begrenzend eingreifen, aber sie können nicht Konflikte für Kinder lösen.

An Stärken und Interessen von Jungen und Mädchen ansetzen

Dass Prävention an Stärken und nicht an Problemen und Defiziten von Kindern ansetzen soll, ist inzwischen ein Gemeinplatz – aber was bedeutet das konkret? Es setzt voraus, dass Jungen und Mädchen sich mit

ihren Bedürfnissen und Themen in Kindertageseinrichtungen wiederfinden können – auch mit jungentypischen Interessen, die hier bislang oft zu wenig Platz haben. Weiter bedeutet es, erwünschte Eigenschaften nicht als selbstverständlich hinzunehmen, sondern zu benennen und zu unterstützen, z.B. kooperatives Spiel in Kleingruppen oder gute Lösungen von Konflikten, die Jungen und Mädchen im Alltag immer wieder finden. Schließlich gehört dazu – und das ist oft am schwersten – so genannte „negative“ Eigenschaften von Jungen und Mädchen wie „aggressiv“ oder „zickig“ umzubewerten und die Stärke zu entdecken, die in ihnen liegt.

Gefühle wahrnehmen und benennen, ausdrücken und verstehen lernen

Mädchen und Jungen sollen ihre Gefühle vielfältig ausdrücken können. Dazu müssen sie mit ihren unterschiedlichen Gefühlen ernst genommen und verstanden werden – ob sie zärtlich, leidenschaftlich, wütend oder ängstlich, traurig und verletzt sind. Es schließt auch ein zu akzeptieren, wenn ein Junge seine Gefühle nicht zeigen will oder nicht so, wie es von ihm erwartet wird. Je eher es Erwachsenen gelingt, andere Menschen auch dann zu akzeptieren, wenn diese anders empfinden als sie selbst – und das ist gerade zwischen Frauen und Männern oft eine schwierige Angelegenheit! – umso eher können Kinder das mit und von ihnen lernen.

Körpererfahrungen ermöglichen

Körpererfahrung ist ein wesentlicher Bestandteil von Prävention und schließt ein, den eigenen Körper zu kennen, sich in ihm wohl zu fühlen und ihn erproben zu können. Dafür brauchen Mädchen und Jungen Raum und vielfältige Angebote, die einerseits Kraft, Spannung und Risiko, andererseits Empfindsamkeit, Entspannung und Geborgenheit beinhalten. Gerade wilde Kinder brauchen nicht nur „Action“, sondern auch Fürsorge, und daher ist es wichtig, diese Pole immer im Zusammenhang zu sehen. Einen Boxsack zu kaufen, an dem sich aggressive Kinder „austoben“ können, ist keine Gewaltprävention – ein Kampf mit Batacas-Schlägern nach gemeinsam vereinbarten Regeln, der eine anschließende Massage und einen achtsamen Umgang mit Verletzungsgefahren oder doch einmal aufgetretenen Verletzungen einschließt, schon eher.

*Geschlechtsbezogene Zusammenhänge verstehen
und verständlich machen*

Kinder sollen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, Männern und Frauen wahrnehmen und verstehen lernen, ohne damit eine Bewertung als „besser oder schlechter“ zu verbinden. Sie benötigen dazu Antworten auf ihre Fragen nach der Bedeutung der Geschlechtsunterschiede, die sie an sich selbst und in ihrer Umwelt wahrnehmen.

Kinder bekommen in den Medien mit, dass sowohl legale als auch strafbare Gewalt in unserer Gesellschaft trotz mancher Veränderungen nach wie vor in großem Ausmaß „Männersache“ ist – egal ob es um Polizeieinsätze, Gewalttaten, Mord oder Krieg geht. Gerade Jungen brauchen daher Unterstützung bei der Verarbeitung solcher Informationen und beim Aufbau eines Männerbildes, das nicht auf ständiger Kampfbereitschaft und der gewaltsamen Durchsetzung eigener Interessen beruht.

Interkulturelle Zusammenhänge verstehen und verständlich machen

„Gleichwertigkeit und Verschiedenheit von Mädchen und Jungen zu akzeptieren“ ist leichter gesagt als getan, wenn ErzieherInnen es mit den strikten Vorstellungen zu tun haben, die manche Eltern mit anderem kulturellen Hintergrund über Erziehung und die Aufgaben von Jungen und Mädchen haben („Abwaschen? Das ist Frauenarbeit!!“). Die Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen sind manchmal größer als die zwischen Jungen und Mädchen derselben Kultur, gerade wenn es um die Einschätzung von Konflikten, Aggression und Gewalt geht. Andererseits lassen sich manche interkulturellen Konflikte nur vor dem Hintergrund der Geschlechterverhältnisse in den Lebenswelten der beteiligten Jungen und Mädchen verstehen.

MitarbeiterInnen von Kindertagesstätten müssen daher häufig die Funktion von „Dolmetschern“ übernehmen, um Kindern zu ermöglichen, solche unterschiedlichen Bedeutungen zu verstehen. Was für einen deutschen Jungen eine harmlose Neckerei sein kann, ist für eine türkischen Jungen möglicherweise ein Angriff auf seine Ehre.

Zusammenfassung

Die Förderung von Selbstwahrnehmung, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl sind nicht nur Grundsätze der allgemeinen Pädagogik, sondern auch Ziele gewaltpräventiver Arbeit. Für Mädchen und Jungen bedeutet das allerdings nicht immer dasselbe, gerade dann, wenn es um die Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen und mit gesellschaftlichen Leitbildern von Männlichkeit und Weiblichkeit geht. Die Auseinandersetzung mit Gewalt und Aggression findet dabei in erster Linie im alltäglichen Umgang mit Streit und Kampf, Wut und Enttäuschungen statt.

Neue Wege einschlagen

Wer sich länger mit geschlechtsbewusster Pädagogik sowie mit dem Thema Aggression und Gewalt befasst, stellt fest, dass die entscheidenden Ansatzpunkte für Veränderungen oft struktureller Natur sind. Öffnung, Bewegung, Partizipation, Lernwerkstatt, Eltern- und insbesondere Väterarbeit sind Themen, die den Rahmen auch für einen neuen Umgang mit dem Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen bereitstellen können. Veränderungen in Kindertageseinrichtungen ziehen oft Auseinandersetzungen mit Eltern oder Trägern nach sich – hier ist die Konfliktbereitschaft der MitarbeiterInnen gefragt.

Gezielte Angebote für Jungen und Mädchen können einen sinnvollen Platz im Rahmen der konzeptionellen Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit sein. Sie sind aber kein Zaubermittel gegen aggressives Verhalten. Im Rahmen gewaltpräventiver Maßnahmen machen geschlechtsgetrennte Angebote Sinn, wenn sich die zuständigen Fachkräfte über Inhalte und Erfahrungen austauschen und Mädchen und Jungen wieder zusammengeführt werden. Wie Erfahrungen auch aus dem Aktionsforschungsprojekt zeigen, kommt es danach nicht selten zu einer neuen und konstruktiven Begegnung der Geschlechter. Ein gleichberechtigtes Miteinander von Mädchen und Jungen zu entwickeln ist dabei manchmal nur ein Fernziel, eine Vision – in jedem Fall aber nichts, was durch pädagogische Programme herbeigeführt werden kann.

Literatur

- Becker, Peter (2002). Zur Persönlichkeitsstruktur von Gewalttätigen: Eine Untersuchung mit dem Trierer Integrierten Persönlichkeitsinventar. *Report Psychologie*, 27, 9/2002, 550-555.
- Bruhns, Kirsten & Wittmann, Svendy (2002a). „Ich meine, mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen.“ Mädchen und junge Frauen in gewaltauffälligen Jugendgruppen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bruhns, Kirsten & Wittmann, Svendy (2002b). „Man braucht nie Angst zu haben, daß man im Stich gelassen wird“ – Mädchen in gewaltauffälligen Jugendgruppen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.). *Das Forschungsjahr 2001*. München: Deutsches Jugendinstitut. S. 143-148.
- Büttner, Christian (2002). *Forschen – Lehren – Lernen. Anregungen für die pädagogische Praxis aus der Friedens- und Konfliktforschung*. Frankfurt: Campus.
- Büttner, Christian & Nagel, Gudrun (Hg.) (2003). *Alles Machos und Zicken? Zur Gleichstellung von Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen*. TPS Profil. Seelze: Kallmeyer.
- Büttner, Christian & Nagel, Gudrun (2001). 2. Zwischenbericht zur Fortbildungsstudie „Haus Europa – Gleichstellung von Jungen und Mädchen“. Frankfurt: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2000). *Auswertung von Seminaren und Tagungen. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe*. Qs 27. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (1996). *Evaluation in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe*. Qs 1. Bonn.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dittrich, Gisela; Dörfler, Mechthild & Schneider, Kornelia (2001). *Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten*. Neuwied & Berlin: Luchterhand.
- Dittrich, Gisela; Dörfler, Mechthild & Schneider, Kornelia (1998). *Konflikte unter Kindern beobachten und verstehen. DJI-Projekt Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten*, Projektblatt 4/98. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Dittrich, Gisela; Dörfler, Mechthild & Schneider, Kornelia (1997). *Konflikte unter Kindern. „Am liebsten hätt’ ich keine“*. Erzieherinnen berichten aus ihrem Alltag. Projektblatt 3/97. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Dittrich, Gisela; Dörfler, Mechthild & Schneider, Kornelia (1996). Konflikt – Aggression – Gewalt in der Welt von Kindern unter dem Blick der Wissenschaft. Ein Literaturbericht. DJI-Projekt Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten, Projektblatt 2/96. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Dörfler, Mechthild & Rohrmann, Tim (2000). Liebesblätter und Himmelsstürmer. M.D. und T.R. nehmen das Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen unter die Lupe. tps Theorie & Praxis der Sozialarbeit, 2000 (6), 15-19.
- Engelhardt, Walter Josef (1998). „Onkel Tante Helmut“ oder „Wo bleiben sie denn, die Männer in den Kindertagesstätten?“. Kindertagesstätten aktuell, Ausgabe BY, 10/98, 200-203.
- Faller, Kurt (1998). Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Faller, Kurt; Kerntke, Wilfried & Wackmann, Maria (1996). Konflikte selber lösen. Ein Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2001). Sozialisation von Mädchen und Jungen. Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa spezial, Nr. 2/2001, 5-9.
- Focks, Petra (2002). Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg: Herder.
- Frank, Kerstin (1998). Nicht einfach Kinder, sondern Mädchen und Jungen. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik extra 32, 7-10.
- Glasl, Friedrich (1993). Konfliktmanagement. Bern: Haupt/Verlag Freies Geistesleben.
- Heiliger, Anita (2002). PIT - Prävention im Team. Thema: Gewalt und Geschlecht. Ansätze für Gewaltprävention für Mädchen und Jungen. Arbeitspapier. München: DJI.
- Huber, Barbara & Sommerfeld, Verena (2002). Raufen, Kämpfen und die Pädagogik. In Bienek, Bernd & Stoklossa, Detlef. Heldenspiele(r). Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen. Dokumentation Projekt Fachtagung Berlin-Brandenburg 1998-2001. S. 87-89.
- Huber, Barbara & Sommerfeld, Verena. Raufen, Kämpfen und die Pädagogik. In Bienek, Bernd & Stoklossa, Detlef (Hg.). Heldenspiele(r) – Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen. (Veröffentlichung in Vorbereitung, Freiburg: Lambertus).
- Kasüschke, Dagmar (2001). Ab mit den alten Zöpfen! Zur Problematik geschlechtsspezifischer Arbeit. Kindergarten heute, 2/2001, 6-11. Beginn einer mehrteiligen Reihe zum Thema; vgl. auch www.maedchen-jungen.de.
- Kazemi-Veisari, Erika (1995). Von Kindern lernen – mit Kindern leben. Freiburg: Herder.
- Klees-Möller, Renate (1998). Mädchen in Kindertageseinrichtungen. Erfahrungen, Ergebnisse und Praxisanregungen aus dem Modellprojekt „Mädchenarbeit im Hort“. Düsseldorf: Deutsches Rotes Kreuz.

- Klees-Möller, Renate & Budde, Mechthild (1996). Miteinander, nebeneinander oder gegeneinander? Mädchen und Jungen in Tageseinrichtungen für Schulkinder. *Sozialmagazin*, 21 (11), 21-26.
- König, Joachim (1999). Einführung in die Selbstevaluation. Freiburg: Lambertus.
- Krappmann, Lothar (1994). Mißlingende Aushandlungen – Gewalt und andere Rücksichtslosigkeiten unter Kindern im Grundschulalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 14 (2), 102-117.
- Krappmann, Lothar & Oswald, Hans (2000). Phänomenologische und funktionale Vielfalt von Gewalt unter Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 49 (19), 3-15.
- Krieger, Gernot (2002). „Wenn das nicht SOFORT aufhört ...“. Grundzüge gewaltbewußter Pädagogik in Kindertagesstätten und Grundschulalter. In: Bienek, Bernd & Stoklossa, Detlef. *Heldenspiele(r). Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen. Dokumentation Projekt Fachtagung Berlin-Brandenburg 1998-2001.* S. 98-103.
- Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (Hg.)(2002). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen.* Weinheim: Beltz.
- Milhoffer, Petra; Gluszczyński, Andreas & Krettmann, Ulrike (1999). Selbstwahrnehmung, Sexualwissen und Körpergefühl von Mädchen und Jungen der 3.-6. Klasse. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.): *Kinder. <Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Band 13.1.>* S. 7-40. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Bestell-Nr. 133 001 13.
- Musiol, Marion (2002). *Lebensgeschichte und Identität im Erzieherinnenberuf.* In Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (Hg.). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen.* Weinheim: Beltz. S. 285-299.
- Musiol, Marion (2002). *Biografizität als Bildungserfahrung.* In Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (Hg.). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen.* Weinheim: Beltz. S. 300-328.
- Permien, Hanna & Frank, Kerstin (1995). *Schöne Mädchen – Starke Jungen? Gleichberechtigung: (k)ein Thema in Tageseinrichtungen für Schulkinder.* Freiburg: Lambertus.
- Pfeiffer, Christian; Delzer, Ingo; Enzmann, Dirk & Wetzels, Peter (1998). *Ausgrenzung, Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen. Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter. DVJJ-Sonderdruck zum 24. Deutschen Jugendgerichtstag vom 18.-22. September 1998 in Hamburg.*
- Pfeiffer, Christian; Wetzels, Peter & Enzmann, Dirk (1999). *Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen. KFN Forschungsberichte Nr. 80.* Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut. Eigendruck.

- Pfister, Gertrud (1998). Wissenschaftliche Grundlagen. In: Welz, Eberhard & Dussa, Ulla; Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hg.), Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen – ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule. Berlin: Paetec, Ges. für Bildung und Technik. Band 1, S. 20-41.
- Popp, Ulrike (1997): Gewalt an Schulen – ein „Jungenphänomen“? Die Deutsche Schule, 89 (1), 77-87.
- Redaktion KiTa aktuell (Hg.) (2001). Typisch Mädchen – typisch Junge? Geschlechterbewusste Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Schwerpunkt- heft. Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa spezial, Nr. 2/2001.
- Reichel, Auguste & Reichel, René (1997). Mit Angst, Lust und Aggression leben. Heilsame Gedanken und Methoden für Erziehung und Beratung. Münster: Ökoptia.
- Rohrmann, Tim (2003). Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. Kita aktuell, Ausgabe ND, Teil 1: 11/2003, 224-227; Teil 2: 12/2003, 248-252.
- Rohrmann, Tim (2001a). Echte Kerle. Jungen und ihre Helden. Reinbek: Rowohlt.
- Rohrmann, Tim (2001b). Wofür ein Mann gebraucht wird ... Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa spezial, Nr. 2/2001, 35-38.
- Rohrmann, Tim (1998). Nicht einfach Kinder, sondern Jungen und Mädchen. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik extra 32, 11-15.
- Rohrmann, Tim (1996). Beobachtungsverfahren und Befragungsmöglichkeiten von Kindern im Kleinkindalter. DJI-Projekt Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten, Projektblatt 1/96. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Rohrmann, Tim & Thoma, Peter (1998). Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Freiburg: Lambertus.
- Rohrmann, Tim & van Dieken, Christel (2001). „Die Mädchen haben ja auch so Ärger im Kopf wie die Jungs“ – Konfliktlöseverhalten von Mädchen und Jungen. Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa spezial, Nr. 2/2001, 45-47.
- Rose, Lotte (2000a). Die Geschlechterkategorie im Diskurs der Kinder- und Jugendhilfe. Diskurs 2/2000, 15-20.
- Rose, Lotte (2000b). Mädchenarbeit und Jungenarbeit in der Risikogesellschaft. Kritische Überlegungen zur geschlechtsbewussten Qualifizierung in der Jugendhilfe. Neue Praxis, 30, 240-253.
- Rose, Lotte & Scherr, Albert (2000). Der Diskurs der Geschlechterdifferenzierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Ein kritischer Blick. Deutsche Jugend 48 (2), 65-74.
- Schmidt, Eva Renate & Berg, Hans Georg (1995). Beraten mit Kontakt. Gelnhausen: Burckhardthaus-Laetere-Verlag.
- Schmidt-Denter, Ulrich (1977). Analyse des Konfliktverhaltens von Kindern aus unterschiedlichen vorschulischen Erziehungseinrichtungen. Inaugural-Dissertation. Universität Düsseldorf.

- Schnabel, Andrea; Heimroth, Sylvelin; Portulan-Siegl, Andrea; Franz, Manuela & Genglawski, Simone (2003). Was tun Mädchen, wenn sie wütend sind? ... und wie reagieren Erzieherinnen darauf? In Büttner, Christian & Nagel, Gudrun (Hg.). Alles Machos und Zicken? Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 153-162.
- Sommerfeld, Verena (1999). Trotz, Wut, Aggressionen. Wenn Eltern nicht mehr weiterwissen. Reinbek: Rowohlt.
- Sommerfeld, Verena (1997). Mit Aggressionen im Hort umgehen. Einblick in ein Brandenburger Forschungsprojekt. Kindertageseinrichtungen KiTa aktuell MO, 12/1997, 277-279.
- Sommerfeld, Verena (1996). Umgang mit Aggressionen. Ein Arbeitsbuch für Erzieherinnen, Lehrer und Eltern. Neuwied & Berlin: Luchterhand.
- Sommerfeld, Verena; Huber, Barbara & Nicolai, Heidi (1999). Toben, raufen, Kräfte messen. Ideen, Konzepte und viele Spiele zum Umgang mit Aggressionen. Münster: Ökoptia.
- Thoma, Peter; Baumgärtel, Werner & Rohrman, Tim (1996). „Manns-Bilder“ – Jungen in Kindertagesstätten. Abschlußbericht des AGIP-Forschungsprojekts. Wolfenbüttel: Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel.
- Tillmann, Klaus-Jürgen; Holler-Nowitzki, Birgit; Holtappels, Heinz-Günter; Meier, Ulrich & Popp, Ulrike (1999). Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim: Juventa.
- Valtin, Renate (1993). Mit den Augen der Kinder. Reinbek: Rowohlt.
- van Dieken, Christel & Rohrman, Tim (2003). Raum und Räume für Mädchen und Jungen. Angebote und Raumnutzung unter geschlechtsspezifischen Aspekten. Kindergarten heute, 1/2003, 26-33.
- van Dieken, Christel & Rohrman, Tim (2001). „Junge sein ist besser: Kannste alles machen ...“ Was Mädchen und Jungen über Mädchen und Jungen denken. Kindergarten heute, 11-12/2001, 30-34.
- Wahl, Diethelm (1993). Erwachsenenbildung konkret. Weinheim: Beltz.
- Walter, Melitta/Schulreferat der Landeshauptstadt München (Hg.) (2000). Qualität für Kinder. Lebenswelt von Mädchen und Buben in Kindertagesstätten. Pädagogisches Rahmenkonzept der geschlechterdifferenzierenden Pädagogik zur Weiterentwicklung der Kindergarten-, Hort- und Tagesheimpädagogik. Erfahrungen – Theorie – Praxis – Ausblicke. München: Schul- und Kulturreferat.
- Winter, Reinhard & Neubauer, Gunter (1998): Kompetent, authentisch und normal? Sexuaufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexuaufklärung und Beratung von Jungen. „Forschung und Praxis der Sexuaufklärung und Familienplanung, Band 14“. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Zimmermann, Peter (1998): Junge, Junge! Theorien zur geschlechtstypischen Sozialisation und Ergebnisse einer Jungenbefragung. Dortmund: Institut für Schulforschung (IFS-Verlag).

Die Autorinnen und der Autor

Christel van Dieken, Diplom-Pädagogin, Fachberaterin und Fortbildungsreferentin mit den Schwerpunkten Bildungsprozesse im Kindesalter, Teamentwicklung und Kreativität. Gründung und Leitung der Bildungswerkstatt Hamburg von 1996 bis 2001. Langjährige Erfahrung als Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen.

Verena Sommerfeld, Supervisorin und Organisationsberaterin. Langjährige Erfahrung in der Fortbildung von Erzieherinnen, Evaluation und Qualitätsentwicklung. Autorin mehrerer Bücher u.a. zum Thema Umgang mit Aggressionen und Konflikt.

Tim Rohrmann, Diplom-Psychologe und Fortbildungsreferent mit den Schwerpunkten Geschlechtsbewusste Erziehung, Jungenentwicklung und Konfliktlernen. Autor mehrerer Bücher und zahlreicher Fachbeiträge u.a. zu geschlechtsbezogenen Themen.

DIE TEILNEHMERINNEN UND TEILNEHMER DES AKTIONSFORSCHUNGSPROJEKTS:

5 Kindertageseinrichtungen der Vereinigung Hamburger Kitas:
Schulkinderclub Billbrookdeich: Helga Awad, Dirk Repp.
Kita Cuxi-Kids: Anke Kleinschmidt, Ursula Schöpf, Svenja Sparth.
Kita Markusstraße: Cristina Marrancone, Jens Thedt.
Kita Dortmunder Straße: Marica Segrt, Claudia Nehring.
Kita Rübe 1 – 2 – 3: Heike Nikurazm, Monika Witt.

3 Kindertageseinrichtungen der Arbeiterwohlfahrt Hamburg:
Kita Johanna-Kirchner Haus: Claudia Wunsch, Andre Fenyves.
Kita Jonni Birckholtz: Silke Ehlers, Wiltraud Renner.
Kita Seepferdchen: Sigrid Köpke, Sigrid Wackernagel.

Eine Kindertageseinrichtung der Stadtteilinitiative Hamm:
Kita Kinderschlußf: Anja Stegemann, Meike Stindt, Ulli Timmermann.