

Tim Rohrman

Geschlechtertrennung in der Kindheit: Empirische Forschung und pädagogische Praxis im Dialog

**Abschlussbericht des Projekts
„Identität und Geschlecht in der Kindheit“**

Projekt des Braunschweiger Zentrums für Gender Studies und des Instituts
für Pädagogische Psychologie der Technischen Universität Braunschweig

Geschlechtertrennung in der Kindheit: Empirische Forschung und pädagogische Praxis im Dialog

Abschlussbericht des Projekts
„Identität und Geschlecht in der Kindheit“

Wissenschaftliche Leitung

Prof. Dr. Ingeborg Wender (i.R.)

Institut für Pädagogische Psychologie der TU Braunschweig

Bearbeitung

Tim Rohrmann

Wechselspiel – Institut für Pädagogik und Psychologie, Denkte

Herausgegeben vom

Braunschweiger Zentrum für Gender Studies

und dem

Institut für Pädagogische Psychologie der Technischen Universität Braunschweig

Braunschweig, Dezember 2005

Gefördert mit Mitteln des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur

Bezug

Braunschweiger Zentrum für Gender Studies

Pockelsstraße 11, 38106 Braunschweig

Tel.: 0531 – 391-4548

Fax: 0531 – 391-8171

E-Mail: gender-studies@tu-braunschweig.de

Lesen ist weitgehend ein Rorschachtest.
Es ist entmutigend, aber wahr:
Wir bekommen aus Texten
im großen und ganzen das heraus,
was wir hineingetan haben.

Peter Gay (1999, S. 223)

Vorwort

Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit waren Veranstaltungen zu Geschlechterthemen am Institut für Pädagogische Psychologie der Technischen Universität (TU) Braunschweig. In dem Vortragszyklus „Wissenschaftlerinnen im Blick“ der TU Braunschweig, angeregt von Brigitte Doetsch, der Gleichstellungsbeauftragten, wurde im Wintersemester 2003/2004 die interdisziplinäre Veranstaltungsreihe „Psychologinnen als Grenzgängerinnen“ vom Institut für Pädagogische Psychologie in Kooperation mit dem Institut für Psychologie und dem Institut für Allgemeine Pädagogik und Technische Bildung durchgeführt. Dabei wurde als zentrale Größe in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen die Geschlechtsidentität insbesondere von Frau Prof. Dr. Bettina Hannover (Freie Universität Berlin) und Frau Prof. Dr. Brigitte Boothe (Universität Zürich) herausgearbeitet. Darauf aufbauend führte Frau Prof. Dr. Ingeborg Wender im folgenden Sommersemester ein Seminar zu „Identität und Geschlecht“ im Erziehungswissenschaftlichen Fachbereich der TU Braunschweig durch. Im Mittelpunkt der Veranstaltung stand das in der psychologischen Forschungsliteratur bekannte Standardwerk von E.E. Maccoby (2000, Original 1998) „Psychologie der Geschlechter – sexuelle Identität in verschiedenen Lebensphasen“. Die Veranstaltung war außerordentlich gut besucht. Das Thema fand sowohl bei Studentinnen als auch Studenten großes Interesse und regte zu vielfältigen Diskussionen an. Von den Studierenden wurde jedoch zu Recht bemängelt, dass die spannenden Phänomene größtenteils auf älteren empirischen Studien in den USA – vorrangig aus den achtziger Jahren – beruhten. Weiterhin wurde negativ vermerkt, dass in der „normalen“ ihnen zugängigen entwicklungspsychologischen Literatur diese Thematik kaum Beachtung fände. Im Verlauf der Veranstaltung rückten bei den angehenden Lehrkräften insbesondere pädagogische Schlussfolgerungen in den Fokus der Reflexion.

Vor diesem Hintergrund entstand das Vorhaben, eine Recherche zur Erhebung des aktuellen Forschungsstandes zum Thema Identität und Geschlecht in der Kindheit zunächst im deutschen, dann auch im englischen Sprachraum durchzuführen. Das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur ermöglichte dankenswerter Weise eine solche Recherche von September bis Dezember 2004 an der TU Braunschweig, angesiedelt am Braunschweiger Zentrum für Gender Studies und unter der wissenschaftlichen Leitung von Ingeborg Wender. Hauptgegenstand der Recherche war zum einen das Phänomen der Geschlechtertrennung im Kindesalter. Zum anderen wurde der Schwerpunkt der Analyse auf die pädagogischen Bereiche der Tageseinrichtungen für Kinder sowie der Grundschule gelegt mit der Absicht, Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung in diesen Bereichen zu ziehen.

Eine Verlängerung des Projekts von April bis Juli 2005 ermöglichte es, den aktuell erarbeiteten Sachstand (die Literaturrecherche) in Fachgesprächen mit ExpertInnen aus Wissenschaft, Ausbildung und Praxis kritisch zu reflektieren. Berücksichtigt wurde dabei auch die Frage einer Beschäftigung männlicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.

Der nun vorliegende Abschlussbericht fasst die Ergebnisse von Literaturrecherche und Fachgesprächen zusammen und formuliert Konsequenzen für eine wissenschaftlich fundierte Berücksichtigung der Ergebnisse in der Ausbildung von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften sowie in der Praxis der geschlechtsbewussten Pädagogik mit Mädchen und Jungen. Wir freuen uns auf eine kritische Leserschaft.

Ingeborg Wender

Institut für Pädagogische Psychologie
der Technischen Universität Braunschweig

Brigitte Doetsch

für das
Braunschweiger Zentrum für Gender Studies

Dezember 2005

Inhalt

<i>Vorwort</i>	<u>1</u>
<i>Prolog: Der Zeitgeist spricht</i>	<u>3</u>
1. Einleitung	<u>3</u>
1.1. Die Forschungsfrage: Identität und die Geschlechtertrennung in der Kindheit	<u>3</u>
1.2. Das dramatische Element: Die „Jungenfrage“	<u>4</u>
1.3. Das Forschungsfeld: Unvereinbare Theorien und Forschungsansätze	<u>8</u>
1.4. Überblick	<u>12</u>
2. Bestandsaufnahme 1: Forschung	<u>14</u>
2.1. Geschlechtertrennung und die „zwei Kulturen“ in der Kindheit	<u>14</u>
2.1.1. Zwei Welten der Geschlechter	<u>14</u>
2.1.2. Die Bedeutung der Gleichaltrigengruppen	<u>14</u>
2.2. Das Phänomen: Geschlechtertrennung im Kindesalter	<u>16</u>
2.2.1. Beobachtungsstudien	<u>16</u>
2.2.2. Befragungen von Kindern	<u>22</u>
2.2.3. Kulturvergleichende Untersuchungen	<u>26</u>
2.2.4. Erscheinungsformen und Charakteristika geschlechtsgetrennter Spielgruppen	<u>28</u>
2.2.5. Zusammenfassung	<u>38</u>
2.3. Die andere Seite: Das Miteinander von Mädchen und Jungen	<u>40</u>
2.3.1. Einstellungen zum anderen Geschlecht	<u>42</u>
2.3.2. „Spiele an der Grenze“	<u>43</u>
2.3.3. Einstellungen zum Ein- und Ausschluss von Kindern auf Grund ihres Geschlechts	<u>44</u>
2.3.4. „Am anderen Ufer“	<u>45</u>
2.4. Erklärungsansätze	<u>47</u>
2.4.1. Der Einfluss struktureller Rahmenbedingungen	<u>47</u>
2.4.2. Biologische Erklärungen	<u>49</u>
2.4.3. Psychologische Erklärungen	<u>53</u>
2.4.4. Exkurs: Tiefenpsychologie	<u>62</u>
2.4.5. Sozialkonstruktivistische Erklärungen	<u>66</u>
2.5. Statt einer Zusammenfassung: Fragen zur Reflexion	<u>68</u>
2.5.1. Die Berücksichtigung des Kontextes	<u>69</u>
2.5.2. Die Bedeutung gesellschaftlicher Veränderungen	<u>70</u>
2.5.3. Die Unmöglichkeit von Objektivität	<u>71</u>
3. Exkurs: Männliche Fachkräfte in Kitas und Grundschulen	<u>74</u>
3.1. Zahlen statt Schätzungen	<u>75</u>
3.2. Die Bedeutung von männlichen Pädagogen für Jungen und Mädchen	<u>77</u>
3.3. Die Situation in der Praxis	<u>80</u>
3.4. Was wollen die Frauen? „The Right Kind of Man“	<u>82</u>
3.5. Konsequenzen für die Beschäftigung männlicher Fachkräfte	<u>82</u>

4.	<i>Bestandsaufnahme 2: Praxis</i>	85
4.1.	Die Genderthematik in Kindertageseinrichtungen	85
4.1.1.	Berücksichtigung der Genderthematik in Bildungs- und Orientierungsplänen	87
4.1.2.	Forschungs- und Praxisprojekte in Kindertageseinrichtungen	94
4.2.	Geschlechterforschung und Praxisprojekte in der Grundschule	100
4.3.	Geschlechtsgetrennte pädagogische Angebote	103
4.4.	Zusammenfassung	108
5.	<i>Dialog mit ExpertInnen</i>	110
5.1.	Methode	110
5.1.1.	Zur Methode der Gruppendiskussion	110
5.1.2.	Auswahl von ExpertInnen	110
5.1.3.	Stichprobe	111
5.1.4.	Durchführung	113
5.1.5.	Auswertung	115
5.1.6.	Exkurs zum Standort des Forschers	115
5.2.	Ergebnisse	116
5.2.1.	Empirische Ergebnisse und Erklärungsansätze zur Geschlechtertrennung	116
5.2.2.	Folgen und Funktionen der Geschlechtertrennung	123
5.2.3.	Geschlechtertrennung als Bestandteil geschlechtsbezogener Pädagogik	127
5.2.4.	Zur Bedeutung männlicher Fachkräfte	135
5.2.5.	Zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis	136
5.2.6.	Konsequenzen	137
5.2.7.	In der Literaturrecherche nicht oder zu wenig berücksichtigte Themen	140
6.	<i>Zusammenfassung und Konsequenzen</i>	142
6.1.	Perspektiven für Forschung und Theoriebildung	143
6.2.	Konsequenzen für pädagogisches Handeln	149
6.3.	Zur Praxis geschlechtsgetrennter Angebote	152
6.4.	Selbstreflexion als Grundlage von Genderkompetenz	155
6.5.	Männer als pädagogische Fachkräfte	158
6.6.	Dialoge zwischen Wissenschaft, Ausbildung und Praxis	159
7.	<i>Literatur</i>	163

Prolog: Der Zeitgeist spricht

Ein aktuelles Lifestyle-Magazin schreibt zum Thema Identität und Geschlecht:

„Zu Beginn des dritten Jahrtausends steht der Mann ratloser da als am Ende des ersten. (...). Heute weiß man nur: Jungs lernen erheblich langsamer und schlechter als Mädchen. In der Grundschule werden sie beinahe ausschließlich von Frauen betreut, so dass ihnen männliche Vorbilder fehlen. „Wir haben einen neuen Jungstypus“, hat der Popliterat Joachim Lottmann in seinem neuen Buch „Die Jugend von heute“ erkannt: „Jungs kommen über das Pausenhofniveau nicht mehr hinaus. Sprechen sie eine Frau an, werden sie rot und fangen an zu stocken. Die höchste Form der Annäherung an eine Frau ist eine völlig verkorkste, widersprüchliche SMS“.

Auf den weiterführenden Schulen sind die Jungs den Mädchen intellektuell immer noch unterlegen, also treiben sie entweder exzessiv Sport, spielen stupide Computerspiele oder klauen Jacken. Würde die Mehrzahl der Frauen mit Hochschulreife nicht darauf bestehen, brotlose Geisteswissenschaften oder irgendwas auf Lehramt zu studieren – die Männer hätten noch mehr Druck. Ohnehin haben sie keine Alternative zum beruflichen Aufstieg: sie können noch nicht mal Kinder bekommen. Im Jahr 2004 ist es so schwer wie nie, ein Mann zu sein.“

Die Schlussfolgerung des Magazins: Es ist *„Zeit für Neue Ritter!“*

(Aus einem Heft der Zeitschrift MAX im Herbst 2004).

1. Einleitung

1.1. Die Forschungsfrage: Identität und die Geschlechtertrennung in der Kindheit

Identität ist ein schillernder und vielgestaltiger Begriff, der sowohl in der Umgangssprache als auch in der wissenschaftlichen Literatur häufig verwendet wird. In der Zusammensetzung mit *Geschlecht* ist er einer der grundlegenden Begriffe der psychologischen Geschlechterforschung. So definiert Trautner (2002, S. 654): „Die globale Geschlechtsidentität beinhaltet die überdauernde Selbstwahrnehmung, das innere Gefühl oder die Überzeugung (biologisch, psychisch und sozial) eindeutig männlich *oder* weiblich zu sein.“ Sie stellt ein höchst komplexes Phänomen dar, das sich bereits früh in der Kindheit entwickelt und weiterhin einer ständigen aktiven Bestätigung bedarf.

Wie sich die Geschlechtsidentität im Laufe des Lebens weiterentwickelt, ist seit Jahrzehnten Gegenstand umfangreicher Forschung (die nicht zuletzt dazu geführt hat, den Begriff als solchen in Frage zu stellen). Unumstritten ist, dass bereits Säuglinge eine kategoriale Unterscheidung zwischen Männer- und Frauenstimmen treffen können. Mit etwa drei Jahren haben Kinder ein recht stabiles Bewusstsein ihrer eigenen Geschlechtsidentität. Sie kennen nicht nur ihre eigene Geschlechtszugehörigkeit, sondern können auch das Geschlecht anderer Kinder und Erwachsener mehr oder weniger korrekt einordnen. In diesem Alter beginnen sie auch, Wissen über Geschlechterstereotype zu erwerben. Gleichzeitig werden auch geschlechtstypische Unterschiede im Verhalten allmählich deutlicher (vgl. Maccoby, 2000; Rohrman & Thoma, 1998; Trautner, 2002).

Die Tatsache der Geschlechtsunterschiede fasziniert WissenschaftlerInnen seit vielen Jahrzehnten, und sie suchen auf verschiedenste Weise nach Erklärungen dafür. In der psychologischen und psychoanalytischen Theoriebildung zur geschlechtsbezogenen Entwicklung in der frühen Kindheit standen dabei lange Zeit die Einflüsse der Eltern und Beziehungen in der Kernfamilie im Vordergrund. Weit weniger beachtet wurden Beziehungen unter Gleichaltrigen sowie insbe-

sondere die institutionelle Betreuung von Kindern, obwohl wesentliche Aspekte geschlechtsbezogener Entwicklung dort möglicherweise deutlicher zu beobachten sind oder überhaupt erst zum Ausdruck kommen: die Trennung der Geschlechter und die unterschiedlichen Spiel- und Kommunikationsstile von Mädchen und Jungen.

Ab dem Alter von ungefähr drei Jahren zeigen Kinder die Tendenz, sich in Situationen, die nicht von Erwachsenen strukturiert werden, gleichgeschlechtlich zu gemeinsamen Aktivitäten wie Spielen zusammen zu schließen. Diese gleichgeschlechtlichen Präferenzen vertiefen sich mit dem Alter. Die Interaktionsstile, die Mädchen und Jungen in ihren Gruppen entwickeln, unterscheiden sich so erheblich voneinander, dass Maccoby (2000) wie viele andere AutorInnen davon ausgeht, dass es bereits ab der frühen Kindheit gerechtfertigt ist, von zwei Kulturen der Geschlechter zu sprechen, auch wenn sich nicht alle Kinder eindeutig in die zwei Kategorien einordnen lassen.

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

Die Beschäftigung mit diesem Thema entspringt allerdings nicht nur wissenschaftlicher Neugier, sondern hat auch einen aktuellen Anlass: die „Jungenfrage“.

1.2. Das dramatische Element: Die „Jungenfrage“

Lange Zeit wurden Geschlechterfragen weitgehend als „Frauenthema“ angesehen. Seit einigen Jahren ist im Fachdiskurs wie auch in der öffentlichen Diskussion ein Wandel festzustellen: Verhaltensauffälligkeiten und schlechte Leistungen von Jungen haben dazu geführt, dass zunehmend Jungen in den Blick sowohl der Forschung zu geschlechtsbezogenen Fragen als auch der Praxis geschlechtsbewusster¹ Pädagogik geraten sind. Zwar bestehen weiterhin subtile Benachteiligungen von Mädchen fort – aber dies stößt nicht (mehr) auf großes Interesse. Die schlechten Schulleistungen der Jungen dagegen führen dazu, dass sogar Kultusminister mehrerer Bundesländer das Geschlechterthema oben auf die Tagesordnung setzten. So stellte Niedersachsens Schulminister Bernd Busemann (CDU) im Herbst 2003 fest: „Jungen haben es sehr viel schwerer als Mädchen, weil sich der Schulbetrieb feminisiert hat. 70 bis 80 Prozent der Lehrer sind Frauen, in Grundschulen liegt der Anteil noch höher. Jungen haben keine Chancen, sich an männlichen Rollenvorbildern zu orientieren.“. Seine Forderung daher: „Wir müssen dringend mehr Männer in den Schuldienst bringen, am besten wäre eine Männerquote“ (Busemann, 2003). Ob dies tatsächlich zu besseren Schulleistungen von Jungen führen würde, sei dahingestellt – richtig ist aber, dass Jungen im deutschen Schulsystem zur Zeit insgesamt im Durchschnitt deutlich

1 In der Praxis gibt es eine verwirrende Vielfalt von Begriffen für pädagogische Konzepte zur Genderthematik (geschlechtsspezifisch, -bezogen, -gerecht, -reflektierend, -sensibel usw.). Ich verwende den Begriff „geschlechtsbewusst“ als Oberbegriff, weil er anzeigt, dass hier „bewusst“ auf etwas geachtet wird, ohne dass damit schon eine normative Vorgabe zur Richtung pädagogischer Beeinflussung impliziert ist.

schlechter abschneiden als Mädchen. Eine davon ausgehende Dramatisierung schlechter Schulleistungen von Jungen findet sich nicht nur in der Populärpresse, sondern auch in Fachdiensten einschlägiger Lehrerverbände. So wird in *Gymnasium – Zeitschrift des niedersächsischen Philologenverbandes* formuliert, dass Jungen „immer häufiger im schulischen Abwind ums Überleben kämpfen“ und eine „positive Diskriminierung von Jungen“ gefordert (Krause, 2004). Über die Schule hinaus werden auch Kindertageseinrichtungen – und hier wiederum die Dominanz weiblicher Bezugspersonen – für problematische Entwicklungen von Jungen verantwortlich gemacht.

In den USA, Großbritannien und Australien wird der Diskurs über schlechte Leistungen von Jungen schon länger geführt und hat bereits pädagogische Konsequenzen zur Folge. In einem kritischen Überblick über die seit Mitte der neunziger Jahre in Großbritannien, Australien und den USA geführten Debatten identifizieren Foster, Kimmel & Skelton (2001) drei dominante Diskurse: Der „poor boys“-Diskurs sieht Jungen als „Opfer“ und macht insbesondere das Fehlen der Väter, die „Feminisierung“ der Schulen und/oder den Feminismus im Allgemeinen für das Scheitern der Jungen verantwortlich. Der „failing schools, failing boys“-Diskurs gibt den Schulen die Schuld, wobei allerdings politische Vorgaben, die die strukturellen Rahmenbedingungen mancher Schulen massiv verschlechtert haben, oft ausgeblendet werden². Der „boys will be boys“-Diskurs schließlich beschreibt Jungen mit überlieferten traditionellen Stereotypen und sieht diese in „natürlichen Unterschieden“ in Biologie und Psychologie begründet. Auch hier werden oft die Erfolge des Feminismus für die Probleme von Jungen verantwortlich gemacht.

In allen diesen Diskursen wird ausgeblendet,

- dass das Problem schlechter Schulleistungen von Jungen alles andere als neu ist; es wurde bereits in den sechziger und siebziger Jahren diskutiert (vgl. Kimmel & Skelton, 2001; Neutzling, 2005; Stürzer, 2003a)³;
- dass schlechte Schulleistungen mehr mit sozialen und ethnischen Faktoren zusammenhängen als mit dem Geschlecht (vgl. Epstein, Maw, Elwood & Hey, 1998; Baumert & Schümer, 2001; Krohne, Meier & Tillmann, 2004);
- dass trotz der besseren Schulleistungen von Mädchen gesellschaftliche Benachteiligungen von Mädchen und Frauen nach wie vor fortbestehen (vgl. Stürzer, Roisch, Hunze & Cornelißen, 2003).

² Foster et al. (2001) beschreiben für Großbritannien eine Abkehr von der Idee, dass staatliche Erziehung in erster Linie sozialer Ungleichheit entgegenwirken soll. Schulen wurde weit gehende Autonomie zugestanden. Gleichzeitig wurde die zentrale Kontrolle verstärkt durch die Einführung eines Nationalen Curriculums und nationaler Leistungsvergleiche im Alter von 7, 11 und 14 Jahren. Beide Entwicklungen führten zu einer zunehmenden Konkurrenz unter den Schulen. Da in den nationalen Leistungsvergleichen der soziokulturelle Hintergrund der einzelnen Schulen nicht berücksichtigt wird, haben Schulen, denen es nicht gelingt, erfolgreiche „Klienten“ (d.h. Eltern) für sich zu gewinnen, kaum eine Chance und „fahren vor die Wand“ (Foster et al., 2001 S. 3). – Die aktuellen Diskussionen in Deutschland lassen ähnliche Entwicklungen befürchten.

³ Neutzling (2005) stellt in einem guten Überblick über ältere und aktuelle Veröffentlichungen fest, dass auch in Deutschland die wesentlichen Fakten und Begründungen zu den Schulproblemen von Jungen bereits in den siebziger Jahren diskutiert wurden. So zitiert er ausführlich aus einem Beitrag von Tiedemann (1978) zum häufigeren Schulversagen von Jungen, die sich lesen, „als stünden sie in einem Aufsatz aus dem Jahr 2003“ (Neutzling, 2005, S. 58). Schon damals wurde für das bessere Abschneiden der Mädchen in der Schule unter anderem eine stärkere Anpassung von Mädchen an die Normen der Schule verantwortlich gemacht und die bereits in der frühen Kindheit einsetzenden geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen problematisiert.

Epstein et al. haben bereits 1998 für England eine differenzierte Fallstudie vorgelegt, die die pauschale Annahme widerlegt, dass Jungen schlechter in der Schule sind. Die AutorInnen haben die Schwierigkeiten in der schulischen Erziehung von Jungen differenziert analysiert und bezeichnen die Aufregung über die schlechten Leistungen der Jungen als globalisierte „moral panic“. Entsprechend analysiert Titus (2004) die Diskussion in den USA und stellt fest, dass diese „moralische Panikmache“ rhetorisch auf Begriffe der Gleichberechtigungsdebatte zurückgreift, diese aber für eigene Interessen einsetzt – nicht zuletzt um Kritik an Benachteiligungen von Mädchen und Frauen zu unterminieren. Darüber hinaus stellt er die Diskussion in den Kontext eines breiteren Diskurses über Männlichkeit, der (insbesondere schwarze) männliche Jugendliche verteufelt.

In einem ersten Sammelband (Rose & Schmauch, 2005) analysieren die AutorInnen den deutschen Diskurs über Jungen als „die neuen Verlierer“. Obwohl die Beiträge des Bandes die Aufregung über die Probleme der Jungen entdramatisieren, zeigen sie Verständnis für die dahinter stehenden Motivationen. Die übertriebenen Darstellungen werden als Medienphänomen gesehen, hinter denen berechtigte Anliegen und Bedürfnisse stehen. So sieht Rose „die aktuellen Dynamiken im Geschlechterdiskurs (...) als Hinweis auf Schwächen im alten feministischen Benachteiligungsdiskurs. (...) Die Rede von den ‚armen Jungen‘ und ‚starken Mädchen‘ und die vielschichtigen Reaktionen darauf verweisen auf Tabus, Übergangenes, Leerstellen und Konflikte in der Debatte“ (Rose, 2005, S. 23). Neutzling meint: „Mir scheint, dass eine alte Hebammenweisheit endlich in der Gesellschaft angekommen ist: Jungs haben es tatsächlich auch nicht leicht – und manchmal sogar schwerer“ (Neutzling, 2005, S. 76). Und Winter macht als Hintergrund der Diskussion „Wünsche nach Auseinandersetzung, Klärung und Verständigung“ angesichts der andauernden Verunsicherung über Geschlechtliches aus (Winter, 2005, S. 85). Er weist zudem auf das wachsende Interesse von Frauen an der Beschäftigung mit Jungen hin, dass angesichts des Überwiegens weiblicher Fachkräfte im sozialen und pädagogischen Bereich völlig verständlich sei.

Neben den schlechteren Schulleistungen der Jungen, die seit den PISA-Studien auch der allgemeinen Öffentlichkeit bekannt sind, ist es ihr problematisches Sozialverhalten, das Lehrern und insbesondere Lehrerinnen das Leben schwer macht – dies ist ein zweiter einleuchtender Ansatzpunkt für eine Beschäftigung mit geschlechtsbezogenen Zusammenhängen im pädagogischen Kontext. Foster et al. (2001) meinen, dass die „wirkliche“ Krise der Jungen eine Krise der Gewalt sei über „kulturelle Zuschreibungen, die Männlichkeit mit der Fähigkeit zur Gewaltausübung gleichsetzen“ (S. 16, Übersetzung T.R.). Sie begründen dies mit bekannten Zahlen, die belegen, dass Jungen und Männer den größten Teil der Täter wie auch der Opfer von Gewalt ausmachen und Jungen weit häufiger als Mädchen in körperliche Auseinandersetzungen verwickelt sind. 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 auch im deutschen Sprachraum gut belegt (zu Schule vgl. Pfister, 1998; Tillmann et al., 1999; zu Jugendgewalt und Kriminalität vgl. Pfeiffer et al., 1998). Es ist anzunehmen, dass diese Phänomene wesentlich mit Erfahrungen und Prozessen in geschlechtshomogenen Gruppen zusammen hängen.

Vor dem geschilderten Hintergrund müssen einer Analyse der Bedeutung von Peerinteraktionen für geschlechtsbezogene Entwicklung und Sozialisation folgende Fakten vorausgestellt werden:

- Die viel diskutierten Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen wurden in Erhebungen von Jugendlichen festgestellt, insbesondere den PISA-Studien. Am Ende der Grundschulzeit sind sie dagegen noch nicht oder zumindest nicht in diesem Ausmaß aufzufinden; im internationalen Vergleich sind sie in Deutschland sogar gering (IGLU-Studie, vgl. Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003). Die umfangreiche Hamburger LAU-Studie, die Schüler von der 5. bis zur 9. Klassenstufe untersuchte, stellte im Verlauf eine deutliche Zunahme des Leistungsvorsprungs der Mädchen fest (vgl. Stürzer, 2003a). Damit scheint dies der kritische Zeitraum zu sein, in dem geschlechtstypische Leistungsunterschiede ausgeprägt werden. Zumindest teilweise lassen sich Leistungsunterschiede damit erklären, dass Mädchen besser als Jungen an den Kontext schulischen Lernens angepasst zu sein scheinen. Da sich Einstellungen zur Lernen und Schule bereits vor und zu Beginn der Schulzeit entwickeln, legt dies nahe, die diesen Einstellungen zugrundeliegenden Prozesse bereits in der Kindheit zu untersuchen.
- Die meisten Untersuchungen zu Verhaltensauffälligkeiten von Kindern kommen übereinstimmend zu dem Schluss, dass Jungen in stärkerem Ausmaß psychosozial auffällig sind als Mädchen (vgl. dazu schon Schnack & Neutzling, 1990). Dies gilt insbesondere für den Bereich aggressiven Verhaltens. Vor diesem Hintergrund haben Angebote für Jungen im Rahmen von Gewaltprävention im letzten Jahrzehnt wesentlich zur Verbreitung von Jungenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe sowie z.T. auch im schulischen Kontext beigetragen (z.B. Krabel, 1998; Welz & Dussa, 1998). Theoretiker und Praktiker der Jungenarbeit betrachten diese Verbindung allerdings skeptisch, da sie mit der Gefahr verbunden ist, Jungen als Täter festzuschreiben sowie falsche und z.T. überhöhte Erwartungen an die Wirkungen von Jungenarbeit zu knüpfen (vgl. Rohrman, 2002a).
- Die überwiegende Mehrheit der in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen beschäftigten Fachkräfte ist weiblich. Während in Kindertageseinrichtungen traditionell kaum Männer beschäftigt waren und sich in den letzten Jahrzehnten hier nur geringe Veränderungen ergeben haben, gab es in Grundschulen einen erheblichen Rückgang des Männeranteils (vgl. Kapitel 3 der vorliegenden Studie). Welche Bedeutung dies für die allgemeine Entwicklung sowie insbesondere die Schulleistungen von Jungen spielt, ist allerdings in keiner Weise klar.

1.3. Das Forschungsfeld: Unvereinbare Theorien und Forschungsansätze

Das Vorhaben, einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu geschlechtsbezogenen Themen zu gewinnen, ist auf Grund der Vielfalt und Breite des zu überschauenden Materials ein schwieriges Unterfangen. Zahlreiche Wissenschaftsdisziplinen haben Theorien und Forschungsergebnisse zu geschlechtsbezogenen Themen hervorgebracht. Dabei werden Erkenntnisse anderer Fachrichtungen oft überhaupt nicht oder nur grob vereinfachend aufgegriffen – letzteres nicht selten in der Form, dass abweichende Erklärungsansätze ignoriert oder undifferenziert abgelehnt werden. Dies ist insbesondere zu beobachten beim Nebeneinander von biologischen und sozialwissenschaftlichen Ansätzen sowie in Bezug auf die Außenseiterposition der tiefenpsychologischen Zugänge.

Weitere Lücken tun sich auf zwischen dem wissenschaftlichen und pädagogischen Mainstream, der Frauenforschung und der Männerforschung. Die feministische Mädchen- und Frauenforschung hat sich im letzten Jahrzehnt erheblich ausdifferenziert und ihre theoretischen und praktischen Ansätze in vielen Forschungs- und Handlungsfeldern konkretisiert (vgl. im Überblick Faulstich-Wieland, 2003; für die Erziehungswissenschaften Rendtorff & Moser, 1999). Dies gilt für die in Deutschland immer noch am Anfang stehenden Jungen- und Männerforschung noch nicht⁴, was erklären mag, warum ein von Journalisten verfasstes Sachbuch („Kleine Helden in Not“ Schnack & Neutzling, 1990/2000) zum Standardwerk geworden ist, das auch in vielen wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Geschlechterthema zitiert wird. Neuere Veröffentlichungen der Männer- und Jungenforschung beziehen sich oft auf die soziologischen Ansätze der hegemonialen Männlichkeit (Connell, 1999) und des männlichen Habitus (Bourdieu, 2000; vgl. Brandes, 2002), die in den feministischen Diskurs allerdings bislang nur wenig aufgenommen wurden. Neben Ergebnissen zur Entwicklung und Sozialisation von Jungen und Männern fehlen zudem Studien, die Geschlechterrelationen bzw. die Bedeutung gegengeschlechtlicher Bezüge in den Blick nehmen. Eine nicht nur formale, sondern auch inhaltliche Integration von Männer- und Frauenforschung in eine übergreifende Genderforschung steht noch weitgehend aus.

Einen guten Eindruck von der aktuellen Vielfalt und Unübersichtlichkeit der verschiedenen Zugänge zum Geschlechterthema und der dabei verwendeten Fachsprachen gibt die kontroverse Diskussion über den Hauptartikel zu „Geschlecht und Sozialisation“ von Maihofer in *Erwägen Wissen Ethik* (2002), an der sich 21 profilierte VertreterInnen verschiedener Fachrichtungen beteiligten. Während manche KollegInnen die von ihr aufgeworfenen Fragen begrüßen, sind andere der Ansicht, dass diese falsch gestellt oder aber längst beantwortet seien.

Das Neben- und z.T. Gegeneinander zwischen und innerhalb der Fachrichtungen führt nicht zuletzt dazu, dass ähnliche Konzepte ganz unterschiedlich benannt und definiert werden, andererseits ein und derselbe Begriff manchmal sehr unterschiedlich inhaltlich gefüllt wird. So hat sich zwar in vielen – wenn auch durchaus nicht allen – Fachdisziplinen die Sichtweise durchgesetzt, dass Gender nicht einfach zugeschrieben oder erlernt, sondern von Individuen in Interaktionen

⁴ Dies liegt nicht zuletzt an ihrer mangelnden institutionellen Verankerung. Es gibt an deutschen Hochschulen keine Lehrstühle für Männerforschung und nur (seit neuestem) einen für Jungenarbeit; zudem sind Lehrstühle und feste Stellen im Bereich der Geschlechterforschung (im Gegensatz zu vielen anderen Fachbereichen) überwiegend von Frauen besetzt. Weitere Hintergründe der „dünnen empirischen und theoretischen Decke“ nennt Budde (2003).

aktiv hergestellt wird. Den in der sozialwissenschaftlichen Genderforschung für diesen Zusammenhang inzwischen fest etablierten Begriff „doing gender“ sucht man in der psychologischen Fachliteratur jedoch oft vergebens. Sozialwissenschaftliche Ansätze wiederum tun sich schwer mit psychologischen Begriffen wie Selbst und Identität. Daher ist nicht überraschend, dass sich die oben angesprochene Kontroverse um den Beitrag von Maihofer (2002) nicht zuletzt an ihrem Vorschlag entzündet, neue Vorstellungen von Identität zu entwickeln, die neuere theoretische Ansätze verschiedener Fachrichtungen aufnehmen und integrieren. Während manche KollegInnen ihr darin zustimmen, halten andere das Konzept Identität für überholt oder überflüssig (und/oder verstehen es völlig anders als Maihofer). Insgesamt entsteht dabei der Eindruck, dass es kaum möglich ist, sich auf grundlegende Begriffe zu einigen, die eine Integration der Ergebnisse verschiedener Ansätze erlauben oder zumindest erleichtern können⁵.

Selbst innerhalb einzelner Fächer gibt es ein Nebeneinander von völlig verschiedenen Forschungsansätzen, die nicht miteinander verbunden werden. So fassen Eckes & Trautner (2000) in der Einführung ihres umfangreichen Bandes zu *Developmental Social Psychology of Gender* zusammen, dass ein Überblick über die unterschiedlichen Zugänge zur Genderthematik den Eindruck erweckt, „dass gender in entwicklungspsychologischer Perspektive etwas ganz anderes ist als gender in sozialpsychologischer Perspektive“ (S. 4); sie untermauern dies mit dem Hinweis darauf, dass von 309 resp. 612 Zitierungen in den Standard-Handbuchartikeln der jeweiligen Fachrichtung zum Genderthema lediglich 29 übereinstimmen (vgl. Ruble & Martin, 1998; Deaux & LaFrance, 1998)⁶. Paradoxerweise wird trotz des Anspruchs, eine Integration von Entwicklungs- und Sozialpsychologie vorzulegen, eine der neueren psychologischen Theorien zu geschlechtsbezogener Entwicklung, die sozial-kognitive Theorie der Geschlechterentwicklung von Bussey & Bandura (1999), von den Herausgebern überhaupt nicht und in anderen Beiträgen nur am Rande erwähnt. Möglicherweise hat dies seinen Hintergrund in Kontroversen zwischen den Exponenten unterschiedlicher Strömungen der psychologischen Geschlechterforschung, die z.T. mit einer Schärfe ausgetragen werden, die für Außenstehende zunächst kaum nachvollziehbar ist, zumal die inhaltlichen Unterschiede verglichen mit den Ansätzen anderer Fachrichtungen eher gering erscheinen (vgl. Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002; 2004; Bandura & Bussey, 2004).

Eine zentrale Rolle in der Forschung zu geschlechtsbezogener Entwicklung und Sozialisation spielten bis zum Ende der achziger Jahre psychoanalytische Theorien (z.B. Chodorow, 1985; Hagemann-White, 1984). Zwischen der Psychoanalyse und der empirisch orientierten Psychologie besteht jedoch insbesondere in Deutschland ein tiefer Graben. Daher fehlt einerseits eine empirische Überprüfung tiefenpsychologischer Annahmen, andererseits eine Integration neuerer empirischer Ergebnisse der Sozial- und Entwicklungspsychologie in die psychoanalytische Theoriebildung. Mit der Wendung hin zu (de-)konstruktivistischen Ansätzen ging die Bedeutung tiefenpsychologischer Sichtweisen für die Theoriebildung zu Geschlechterfragen zurück. Liebsch (1997) spricht sogar vom „Verschwinden der Psychoanalyse aus der Geschlechterfor-

⁵ Dass einige (wenige) Beiträge den Eindruck erwecken, dass dies wohl auch gar nicht beabsichtigt ist, sondern eine profilierte Präsentation der eigenen (besseren?) Ansätze im Vordergrund steht, sei nur am Rande erwähnt.

⁶ Sie übergehen dabei allerdings, dass Ruble & Martin (1998) sozialpsychologische Ansätze durchaus benennen, sich angesichts der enormen Anzahl der vorliegenden Studien aber auf Kinder und Jugendliche beschränken und für Erwachsene ausdrücklich auf Deaux & LaFrance (1998) verweisen.

schung“, vertritt aber die Ansicht, dass psychoanalytische Argumentationen die konstruktivistische Geschlechterforschung nach wie vor bereichern und konkretisieren können, zum Beispiel durch differenzierte Konzepte von Identität und Körperlichkeit (vgl. ähnlich Moré, 1997). In den Erziehungswissenschaften und noch mehr im populärpsychologischen Mainstream haben sich tiefenpsychologische Sichtweisen dagegen eher etabliert. Dies hat unter anderem dazu geführt, dass Versatzstücke tiefenpsychologischer Ansätze in viele Praxisansätze geschlechtsbezogener Pädagogik eingegangen sind.

In der angesprochenen Debatte um (De-)konstruktivismus in der Geschlechterforschung wird in den letzten Jahren darauf hingewiesen, dass die „Dramatisierung von Geschlecht“ in der Geschlechterforschung und mehr noch in der Praxis geschlechtsbezogener Pädagogik mit dazu beitragen kann, die Unterschiede herzustellen, die sie eigentlich überwinden will. Die Problematik von „Gleichheit versus Differenz“ wird nach wie vor sehr kontrovers diskutiert⁷. Im Bereich der Populärpsychologie sind Bücher, die biologische (genetische, physiologische und cerebrale) Erklärungen für geschlechtstypisches Verhalten verantwortlich machen, seit Jahren Bestseller (z.B. Gray, 1998; Pease & Pease, 2000). Propagiert wird dabei eine Grundhaltung, die ein besseres Verhältnis der Geschlechter darauf aufbauen will, „naturgegebene“ Unterschiede zu akzeptieren. Von Vertreterinnen der traditionellen Gleichstellungs- und Frauenförderpolitik werden derartige, oft eingängige Erklärungen meist sehr kritisch gesehen – bis dahin, dass eine Bedeutung biologischer Faktoren für Geschlechtsunterschiede völlig abgestritten wird. Auch für diese Argumentation bleibt die Kategorie Geschlecht aber von zentraler Bedeutung, denn sie ist die entscheidende Grundlage für die Analyse gesellschaftlicher Ungleichheiten. Ansätze, denen ein wie auch immer geartetes Differenzmodell von Geschlecht zugrunde liegt, sind nach wie vor sowohl in der schulischen Interaktionsforschung zur Genderthematik als auch in Praxisansätzen verbreitet.

Die neuere Geschlechterforschung betont einen anderen Blickwinkel. Es wird kritisiert, dass gerade die Konzentration auf geschlechtsspezifische bzw. -typische Sozialisationsbedingungen und Benachteiligungen Unterschiede auch erzeugen und aufrechterhalten kann. Die Betonung dieser Unterschiede kann möglicherweise gerade die Geschlechtsstereotype mit produzieren, deren Überwindung angestrebt wird. In den Vordergrund treten stattdessen individuelle Unterschiede und Vielfältigkeiten bei beiden Geschlechtern sowie die „Konstruktionsprozesse“, mit denen geschlechtsbezogene Zuordnungen im Alltag von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen selbst „hergestellt“ werden. Wie Geschlechterverhältnisse in Interaktionen von den Kindern „konstruiert“ werden, wurde allerdings bislang nur selten untersucht. Die Alternative zu Ansätzen, die Differenzen zwischen Jungen und Mädchen in den Vordergrund stellen (wenn auch mit dem Ziel des Abbaus dieser Differenzen), sind „Forschungen zu der Frage, wie Mädchen und Jungen dazu kommen, Geschlecht binär zu konstruieren und auf welche Weise dies ggf. verhindert bzw. aufgebrochen werden kann“ (Koch-Priewe, 2002, S. 19). Kritisiert an einer solchen Sichtweise wird wiederum, dass sie die Bedeutung soziostruktureller Faktoren und insbesondere den Aspekt der Körperlichkeit vernachlässige (ebenda).

⁷ Auch in den USA sorgt diese Frage nach wie vor für „heated debate“ (vgl. Bigler, 1999).

Kaiser (2000) meint, dass die konstruktivistische Herangehensweise erkenntnistheoretisch außerordentlich fruchtbar sein kann, für die Sozialisationstheorie dagegen nur begrenzt und gesellschaftstheoretisch gar nicht. Sie kritisiert, dass die mit konstruktivistischen Ansätzen verbundene Relativierung von allgemeinen Aussagen zum Geschlechterverhältnis in der Praxis zum Rückzug aus realem pädagogischen Handeln führen könne. Sie schlägt daher vor, die erkenntnistheoretische Seite des Konstruktivismus für Forschungsprozesse nutzbar zu machen, ohne auf pädagogisch veränderndes Handeln in der Geschlechterfrage zu verzichten.

Kelle (2000) zufolge dient der Konstruktionsbegriff dagegen „weitaus häufiger als *catch all term*, als dass er eine Präzisierung des methodischen Gegenstandsbezugs anzeigt“ (S. 116). Die Schlagwörter von der sozialen Konstruktion von Geschlecht und vom „doing gender“ würden in Forschung „importiert“, die bereits durchgeführt worden sei, bevor diese theoretischen Konzeptionen in Deutschland überhaupt rezipiert worden seien. Kleinau beschleicht „ein Gefühl des déjà vu“, wenn „neue Begrifflichkeiten auf alte Forschungspraktiken“ aufgepropft würden oder „Schulversuche, die den *Abbau* von Geschlechterstereotypen zum Ziel haben, nun Geschlechtsstereotype *dekonstruieren* wollen“ (Kleinau, 2001, S. 130; diese Kritik bezieht sich auf den Schulversuch von Kaiser, 2003). Kleinau kritisiert außerdem eine unzulässige Verkürzung des sozialkonstruktivistischen Ansatzes auf die individuellen Konstruktionsleistungen der Mädchen und Jungen, während „institutionell geronnene Konstruktionen weitgehend ausgeblendet bleiben“ (2001, S. 129).

Der Versuch einer Integration verschiedener Ansätze, wie sie z.B. Maccoby (2000) oder Eckes & Trautner (2000) versuchen, erscheint vor dem geschilderten Hintergrund nur schwer zu realisieren. Dass in der geschlechtsbezogenen Entwicklung biologische, kognitive und soziale (bzw. Sozialisations-) Komponenten zusammenwirken, ist unbestreitbar. Wenn jedoch z.B. auf der einen Seite unbewusste Prozesse schon theoretisch kaum in Betracht gezogen werden, auf der anderen Seite selbst Körper und die biologische Geschlechtszugehörigkeit als „konstruiert“ angesehen werden, kann auch das komplexeste Integrationsmodell keinen Rahmen bereitstellen, der die gegensätzlichen Ansätze umfassen kann. Nicht überraschend ist dann, dass Forschungsergebnisse schon auf der Ebene der Phänomene je nach theoretischem Zugang unterschiedlich interpretiert werden oder Fragestellungen von einer anderen Perspektive aus überhaupt keinen Sinn ergeben.

Auch zum hier im Zentrum stehenden Thema der Entstehung und Bedeutung der Geschlechtertrennung in der Kindheit gibt es unterschiedlichste Zugänge. Biologie, Psychologie, Psychoanalyse, Soziologie und Erziehungswissenschaften haben Forschungsergebnisse und theoretische Erklärungen zur Geschlechtertrennung vorgelegt und auf verschiedene Weise in Theorien zur geschlechtsbezogenen Entwicklung integriert. Daneben gab bzw. gibt es zumindest im deutschsprachigen Raum eine Reihe von größeren Praxisprojekten zur Genderthematik in pädagogischen Institutionen für Kinder, insbesondere in Kindertageseinrichtungen. Weil diese oft nicht universitär verankert sind, sind sie freier darin, unterschiedliche Zugänge und Sichtweisen aufzugreifen. Nicht selten führt dies allerdings dazu, dass die theoretische Fundierung der Projekte

recht dünn erscheint und aktuelle Forschungserkenntnisse nicht berücksichtigt. Umgekehrt finden die Ergebnisse dieser Projekte kaum Eingang in die wissenschaftliche Diskussion, was nicht zuletzt daran liegt, dass Kindheitsforschung in Deutschland kaum etabliert ist und die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften für Kindertageseinrichtungen bislang kaum an Hochschulen stattfindet⁸.

Insbesondere die in den letzten Jahren stürmisch aufgekommenen Bildungsdebatte in Kindertageseinrichtungen (vgl. Elschenbroich, 2001; Laewen & Andres, 2002; Schäfer, 2003) hat darauf aufmerksam gemacht, dass der Bereich der frühkindlichen Bildung in Deutschland von Forschung und Praxis lange vernachlässigt worden ist. Im Vergleich mit den USA und anderen europäischen Ländern gibt es erhebliche Defizite in der Forschung zum Zusammenhang von frühkindlicher Entwicklung und pädagogischen Konzepten. Laewen (2002) vermutet sogar, dass dies „mit einem Desinteresse der pädagogischen Forschung selbst zu tun haben mag, sich dem Themenkreis der vorschulischen Bildung überhaupt zuzuwenden“ (S. 19f.).

Diese Forschungsdefizite betreffen auch und gerade die Genderthematik. Dies wird in der begrenzten Art und Weise deutlich, in der die Geschlechterthematik in vielen der aktuellen Bildungs- und Orientierungsplänen eingegangen wird. Es zeigt sich aber z.B. an einer aktuellen wissenschaftlichen Veröffentlichung zum „Weltwissen von Kindern“, die – so der Untertitel – den „Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern“ darstellen will (Fried & Büttner, 2004). Eines der fünf Kapitel widmet sich in fünf Beiträgen dem „sozialen Wissen über Geschlecht und Sexualität“. Dabei wurden jedoch fast nur ältere Untersuchungen berücksichtigt (Erstveröffentlichungen 1985, 1986, zweimal 1996, lediglich eine neue Studie). In keiner der fünf Studien wird das Phänomen geschlechtsgetrennter Peergruppen thematisiert. In den übrigen Beiträgen des Bandes werden geschlechtsbezogene Zusammenhänge kaum erwähnt.

Vor diesem Hintergrund erschien es sinnvoll, geschlechtsbezogenen Entwicklung im Elementarbereich als einen Schwerpunkt des Forschungsprojekts festzulegen. Die Ergebnisse von Praxisprojekten können dazu wesentliche Erkenntnisse beitragen, auch wenn sie wissenschaftlichen Kriterien nicht immer genügen.

1.4. Überblick

Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, einen breiten und differenzierten Überblick über empirische Ergebnisse, theoretische Erklärungen und pädagogische Handlungsansätze zum Thema Geschlechtertrennung zu geben – ohne den Anspruch, dabei zu eindeutigen Ergebnissen zu kommen.

Im Rahmen der Literaturrecherche wurden dazu die aktuellen Jahrgänge deutsch- und englischsprachiger Fachzeitschriften aus Psychologie, Sozialwissenschaften und Pädagogik nach Beiträgen zum Thema durchsucht. Auch eine Recherche in der PSYNDEX-Datenbank wurde durchgeführt. Weiter wurden zahlreiche Buchveröffentlichungen und Dokumentationen zu Projekten

⁸ Dies beginnt sich zu ändern. Aktuell werden an etlichen deutschen Fachhochschulen und einigen Universitäten Studiengänge für die Tätigkeit im Elementarbereich eingerichtet, vgl. Schnurrer (2004b).

geschlechtsbewusster Pädagogik analysiert. Gezielte Stichwortsuchen in Internet-Suchmaschinen rundeten die Recherche ab.

Die ersten beiden Kapitel des Abschlussberichts fassen die Ergebnisse der Literaturrecherche zusammen. Kapitel 2 (Bestandsaufnahme 1) gibt einen Überblick über neuere Forschungsergebnisse zur Geschlechtertrennung sowie zum Miteinander von Mädchen und Jungen in der Kindheit. Davon ausgehend werden unterschiedliche Erklärungsansätze einander gegenübergestellt. Kapitel 3 ist ein Exkurs zur Bedeutung männlicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Kapitel 4 stellt dann pädagogische Ansätze zur Genderthematik in Kindertageseinrichtungen und Grundschule dar. In diesem Zusammenhang wird insbesondere auf die Bedeutung geschlechtsgetrennter pädagogischer Angebote eingegangen.

Die Ergebnisse der Literaturrecherche wurden anschließend ExpertInnen aus der Geschlechterforschung und der Praxis geschlechtsbewusster Arbeit aus dem ganzen Bundesgebiet zur Diskussion gestellt. Dies ermöglichte eine direkte Rückkoppelung von theoretischen und empirischen Erkenntnissen an erfahrene MultiplikatorInnen aus Forschung, Aus- und Fortbildung. Die Methode der Gruppendiskussion ermöglichte eine gemeinsame Überprüfung und Reflexion der dargestellten Forschungsergebnisse und Theorien. In Kapitel 5 wird kurz in das methodische Vorgehen eingeführt. Anschließend werden die inhaltlichen Ergebnisse der Gruppendiskussionen dargestellt. Ausgehend von Literaturstudie und ExpertInnenaustausch werden in Kapitel 6 dann Konsequenzen für Forschung, Aus- und Fortbildung sowie für die pädagogische Praxis mit Mädchen und Jungen zusammengefasst.

Weitergehende Analysen der Gruppendiskussionen werden vom Berichtverfasser im Rahmen seiner Dissertation durchgeführt, die er zur Zeit an der Universität Oldenburg (Prof. Astrid Kaiser) bearbeitet.

2. Bestandsaufnahme 1: Forschung

2.1. Geschlechtertrennung und die „zwei Kulturen“ in der Kindheit

Die Frage der Geschlechtsunterschiede beschäftigt Wissenschaft und Pädagogik schon sehr lange. Die Überlegung, dass geschlechtshomogene Gruppen in der Kindheit in diesem Zusammenhang eine große Rolle spielen, ist dagegen vergleichsweise neu. Zwei Entwicklungen haben dazu geführt, dass Kindergruppen in den Blickpunkt der Forschung geraten sind: Die Theorien der „Zwei Welten“ und die Hinwendung der empirischen Forschung zu Interaktionen unter Gleichaltrigen.

2.1.1. *Zwei Welten der Geschlechter*

In den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts deckten soziologisch und linguistisch orientierte Analysen der Interaktionen von Mädchen und Jungen im Grundschulalter geschlechtstypische Interaktionsformen und Gesprächsstile auf. Auf der Grundlage solcher Beobachtungen entwickelten Maltz & Borker (1982) die auf interkulturellen Studien basierende Hypothese der „Zwei Welten“ oder „zwei Kulturen“ der Geschlechter: Jungen spielen andere Spiele, gehen anders miteinander um und entwickeln eine andere Sprache als Mädchen. In der Folgezeit wurden in der Forschung Mädchen- und Jungeninteraktionen dichotomen Kategorien zugeordnet, z.B. „kooperativ“ vs. „konkurrierend“. Die Annahme der getrennten Welten führte dazu, dass angenommen wurde, dass es *zwischen* Jungen und Mädchen kaum Beziehungen gäbe, so dass es aus dieser Zeit kaum Untersuchungen darüber gibt. Popularisiert wurde diese Theorie der „zwei Welten“ durch die Veröffentlichungen von Tannen (1991, 1997) zu den Schwierigkeiten der Kommunikation zwischen Männern und Frauen.

Ein anderer Zwei-Welten-Ansatz wurde etwa zur gleichen Zeit in der feministischen Theoriebildung unter dem Stichwort „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ ausgearbeitet. Ausgehend von einer Analyse des bestehenden Geschlechterverhältnisses als Herrschaftsverhältnis entstand ein Denkmodell, das von der Gleichwertigkeit der Geschlechter bei Akzeptanz einer geschlechtlichen Differenz von Frauen und Männern ausgeht. Im Gegensatz zum oben dargestellten Ansatz ist für dieses Modell die Analyse von Zweigeschlechtlichkeit als strukturellem System grundlegend.

Durch die wegweisende Veröffentlichung von Carol Hagemann-White (1984) erlangte dieses Modell weite Verbreitung. Große Bedeutung hatte das Konzept vor allem als Grundlage für Praxisansätze der feministischen bzw. parteilichen Mädchenarbeit sowie der antisexistischen Jungenarbeit, in denen die gezielte pädagogische Arbeit mit geschlechtshomogenen Mädchen- und Jungengruppen einen zentralen Platz einnimmt (vgl. Glücks & Ottemeier-Glücks, 1994, S. 30ff.; zur aktuellen Weiterentwicklung dieser Ansätze vgl. Rauw & Jantz, 2001, sowie Kapitel 4.3).

2.1.2. *Die Bedeutung der Gleichaltrigengruppen*

Unabhängig von diesen Entwicklungen kam es in den neunziger Jahren in der psychologischen wie auch in der sozialwissenschaftlichen Sozialisationsforschung zu einer Umorientierung, die die Bedeutung der Familie als zentraler Sozialisationsinstanz in Frage stellte. Wie in vielen ande-

ren Bereichen der Sozialisation wird in der neueren US-amerikanischen Psychologie der Peergruppe⁹ für die Entwicklung geschlechtsbezogenen Verhaltens ein weit größerer Einfluss als bisher zugeschrieben (vgl. Leaper, 1994; Maccoby, 2000; Ruble & Martin, 1998). Zum Teil wurde sogar die Auffassung vertreten, dass Eltern langfristig überhaupt keinen Einfluss auf das Verhalten ihrer Kinder haben: „Do parents have any important long-term effects on the development of their child's personality? This article examines the evidence and concludes that the answer is no” (Harris, 1995). Diese Sichtweise relativiert die Bedeutung der Eltern für die Entwicklung von Kindern, die in vielen der bis dahin dominierenden Theorien als zentral eingeschätzt wurde¹⁰.

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

Die Verschiebung des Blickwinkels hin zu Interaktionen unter Kindern ist nicht zuletzt deshalb grundlegend für Aussagen zu geschlechtsbezogener Entwicklung, weil anstelle der individuell unterschiedlichen elterlichen Haltungen und Verhaltensweisen ein Gruppenphänomen in den Blick kommt, das nach Ansicht von AutorInnen wie Maccoby eindeutig „binär strukturiert“ ist – eben die Geschlechtertrennung. Als wesentliche offene Fragen benennt Maccoby in diesem Zusammenhang erstens die Geschlechtertrennung an sich, zweitens die Unterschiede zwischen den Interaktionsstilen von Mädchen- und Jungengruppen sowie drittens die Asymmetrie, d.h. die Tendenz von Jungen, die Geschlechtertrennung stärker zu betonen als Mädchen (Maccoby, 2000, S. 101). Anders als bei der Untersuchung der nur schwer empirisch zu erfassenden Vielfalt elterlichen Verhaltens treten bei der Beschreibung von Strukturen geschlechtshomogener *Gruppen* individuelle Unterschiede in den Hintergrund.

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

⁹ Der populäre Begriff Peergruppe wird unterschiedlich verwendet und von manchen Autoren als zu undifferenziert kritisiert. In diesem Bericht wird er aus pragmatischen Gründen beibehalten, obwohl es stimmt, dass verschiedene Untersuchungen ihn ganz unterschiedlich verwenden: kleine Freundschaftsgruppen können damit genau so gemeint sein wie lockere Beziehungsgeflechte oder schlicht die Gruppe der Gleichaltrigen. Ein Eingehen auf die grundsätzliche Kritik im Zusammenhang mit der Vielzahl der vorgestellten Studien würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

¹⁰ Dies wird jedenfalls von verschiedenen AutorInnen behauptet. Es könnte jedoch sein, dass diese AutorInnen ihre eigenen Sichtweisen (bzw. deren Veränderung) zu Unrecht generalisieren. Stöckli (1997, S. 116) gibt an, dass die Untersuchung von Gleichaltrigenbeziehungen sich bereits seit den siebziger Jahren als einer der wichtigsten Zweige der Humanwissenschaften etablierte. Auf der anderen Seite wurden bei der vorliegenden Literaturrecherche zahlreiche Veröffentlichungen zu Eltern-Kind-Beziehungen gefunden. Ganz offensichtlich sind längst nicht alle ForscherInnen davon überzeugt, dass die Bedeutung der Eltern gering sei.

halb der Geschlechtsgruppen. Außerdem wird die Bedeutung von zwischengeschlechtlichen Interaktionen und Geschlechterrelationen unterschätzt (Thorne, 1993). Neben Kontext- und kulturellen Faktoren werden im Ansatz der „zwei Kulturen“ auch Zusammenhänge von gender und Macht vernachlässigt (Kyratzis, 2001).

Obwohl in der Forschung unumstritten ist, dass gleichgeschlechtliche Gruppen in der Kindheit eine große Rolle spielen, gibt es also bedeutsame Unterschiede in der Einschätzung des Ausmaßes, der konkreten Strukturen und der Bedeutung dieses Phänomens. Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Abschnitt zunächst ein Überblick über neuere Forschungsergebnisse zum *Ausmaß* der Geschlechtertrennung gegeben. Im Anschluss daran werden neuere Untersuchungen zu Formen, Strukturen und Folgen der Geschlechtertrennung dargestellt. Ein dritter Abschnitt gibt einen Überblick über den aktuellen Stand verschiedener Erklärungsansätze.

2.2. Das Phänomen: Geschlechtertrennung im Kindesalter

Wie groß ist nun das tatsächliche Ausmaß der Geschlechtertrennung? Die Tendenz der Bevorzugung gleichgeschlechtlicher SpielpartnerInnen beginnt möglicherweise bereits vor Beginn des dritten Lebensjahres und verstärkt sich dann bis zum Ende des Grundschulalters. Mädchen entwickeln diese Tendenz etwas früher als Jungen, aber mit vier bis fünf Jahren überholen die Jungen die Mädchen (Maccoby, 2000, S. 30ff.). Aus einer eigenen Langzeitstudie berichtet Maccoby, dass Kinder bereits im Vorschulalter fast dreimal soviel Zeit mit gleichgeschlechtlichen wie mit andersgeschlechtlichen Spielpartnern verbrachten. Im Alter von sechseinhalb hatte sich das Verhältnis auf 11:1 verschoben. Ein Überblick über aktuelle Untersuchungen zeigt ein differenziertes und zum Teil widersprüchliches Bild.

2.2.1. Beobachtungsstudien

Kindergarten & Vorschule: deutschsprachiger Raum

Verlinden (1995) berichtet aus einer bereits 1983-1986 durchgeführten Studie in Kindergärten, dass Kinder lieber in geschlechtsgemischten Gruppen spielen. Systematische Beobachtungen ergaben, dass nur etwa ein Drittel der spontanen Spiele in gleichgeschlechtlichen Gruppen und Paaren stattfand (1995, S. 193). Verlinden vermutet, dass sich darin Veränderungen hin zum mehr Miteinander der Geschlechter ausdrücken.

Im PROJEKT MANNS-BILDER: JUNGEN IN KINDERTAGESSTÄTTEN stellten die Forscher bei teilnehmenden Beobachtungen in sechs Tageseinrichtungen im Raum Braunschweig fest, dass ältere Jungen sich im Freispiel oft für andere ältere Jungen als Spielpartner entscheiden. (Thoma, Baumgärtel & Rohrman, 1996; Rohrman & Thoma, 1998). Die Autoren relativieren die beschriebenen Tendenzen der Geschlechtertrennung, indem sie darauf hinweisen, dass diese „nicht für alle Jungen, nicht für alle Mädchen, nicht für alle Situationen (...) nicht in allen Einrichtungen“ gelten. In zwei Einrichtungen waren Jungen häufiger im Spiel mit Mädchen zu beobachten. Ansonsten waren es manchmal ganz bestimmte Jungen, die harmonisch und kooperativ mit Mädchen spielten. Insbesondere stille und zurückhaltende Jungen gehen in manchen Einrichtungen in der Dynamik von Jungengruppen leicht unter. Bei den kleineren Kindern sind die Ge-

schlechtsgrenzen weniger ausgeprägt. „So ist die Puppenecke manchmal weniger ein *Mädchenbereich* als ein Bereich der ‘Kleinen‘“ (Thoma, Baumgärtel & Rohrmann, 1996, S. 120).

Beobachtungen in zwei Kindertageseinrichtungen im Rahmen des Projekts „MÄDCHENARBEIT IM HORT“ zeigten eine Bevorzugung von gleichgeschlechtlichen Gruppen. In 39 Beobachtungssituationen bildeten sich nur sieben mal geschlechtsgemischte Gruppen, 14 mal dagegen Jungengruppen und 16 mal Mädchengruppen. Darüber hinaus stellten die Forscherinnen fest, dass es z.B. beim Mittagessen gemischtgeschlechtliche Konstellationen gab, die Kinder jedoch jeweils nur mit gleichgeschlechtlichen Kindern sprachen (Klees-Möller, 1998, S. 50f.).

Im Rahmen eines Projekts zur geschlechtergerechten Pädagogik führte Walter (2000) Beobachtungen von insgesamt 161 Kindern in drei Kindergarten- und vier Hortgruppen durch. Außerdem entwickelte sie einen Beobachtungsbogen für Erzieherinnen und wertete Beobachtungen aus, die 48 Mitarbeiterinnen im Laufe von sechs Monaten gemacht hatten. Sie fasst zusammen, dass im Kindergarten einige Kinder immer gleichgeschlechtlich spielen, einige wenige Kinder die Spielpartner zwischen den Geschlechtern wechseln. Im Hortalter spielen Mädchen und Jungen kaum noch miteinander. In der ersten Klasse spielen Mädchen und Jungen, die von früher befreundet sind oder in der Nähe wohnen, noch miteinander; ab der zweiten Klasse kommt auch dies nur noch in Ausnahmesituationen vor. In Essenssituationen setzten sich die meisten Kinder bei freier Sitzwahl bereits im Kindergarten gleichgeschlechtlich an die Tische. Im Hort sitzen sie häufig lieber allein als gemeinsam mit Kindern des anderen Geschlechts. Eine Erzieherin formulierte: „Buben und Mädchen sitzen von sich aus an getrennten Tischen. Wenn ein Bube sich an einen Mädchentisch setzen soll, reagiert er empört und ablehnend ‚dann esse ich heute nichts ...‘ Die Empörung der Buben ist so normal, dass die Mädchen darauf gar nicht reagieren“ (ebenda, S. 79f.). Verbunden mit der Geschlechtertrennung sind geschlechtstypische Spielvorlieben. Ein wichtiger Ort für gleichgeschlechtliches Miteinander sind die Toiletten (!) (ebenda, S. 77).

Im Rahmen des Projekts „ERZIEHUNG ZUR GLEICHHEIT“ wurden Spielverhalten und Sozialformen von Jungen und Mädchen in über zehn Luxemburger Vorschuleinrichtungen systematisch erfasst. Dabei wurde insgesamt eine leichte Tendenz zur Segregation deutlich, die bei Jungen stärker ausgeprägt war als bei Mädchen. Diese lag aber nicht in der Bevorzugung geschlechtshomogener *Gruppen* begründet, sondern darin, dass gemischtgeschlechtliche *Paare* nur wenig beobachtet wurden (3,7 % bis 7,7 %), gleichgeschlechtliche Paare dagegen deutlich häufiger (18,2 % bis 25,2 %). Große Unterschiede gab es sowohl bei den Angaben zu gleichgeschlechtlichen Gruppen (16,4 % bis 30,1 %) als auch zu gemischtgeschlechtlichen Gruppen (27,0 % bis 39,0 %). Insgesamt lag der Anteil gleichgeschlechtlicher Sozialformen zwischen 38,4 % und 51,3 %, der Anteil gemischtgeschlechtlicher Sozialformen zwischen 37,3 % und 46,7 % (Hartmann, Mühlegger & Hanifl, 1998; Hartmann, Mühlegger, Schneider & Röhl, 1999).

In den Ergebnissen zeigten sich erhebliche Unterschiede zwischen den Beobachtungszeitpunkten, den Einrichtungen sowie zwischen verschiedenen Altersstufen und Nationalitäten (in Luxemburg gibt es einen erheblichen Anteil von Familien südeuropäischer Herkunft, insbesondere

aus Portugal). Im Verlauf des Schuljahres war bei beiden Geschlechtern eine Zunahme des Spiels in Gruppen zu beobachten. Bei Mädchen wirkte sich diese Erhöhung sowohl auf den Anteil gleich- als auch auf gemischtgeschlechtlicher Spielgruppen aus, bei Jungen im wesentlichen auf den Anteil gleichgeschlechtlicher Spielgruppen. Inwieweit die Veränderungen ein Ergebnis der Einführung geschlechtssensibler Pädagogik waren, wird in Kapitel 4.1 erörtert.

Blank-Mathieu (2001) führte im Rahmen ihrer Dissertation Beobachtungen und Interviews mit 29 Jungen in drei konfessionellen Einrichtungen in Süddeutschland durch. Sie beobachtete nur selten Jungen in größeren Mädchengruppen oder Mädchen in größeren Jungengruppen. Kleinere Jungen wurden allerdings in Mädchengruppen aufgenommen, spielen nach der Beobachtung der Autorin sogar häufiger mit Mädchen als mit Jungen (S. 351). Von Jungengruppen wurden dagegen nur ältere Mädchen in ihr Spiel mit einbezogen (S. 341). Die Anzahl und das Alter der anwesenden Jungen und Mädchen wirkten sich dabei erheblich auf die Spielkonstellationen aus. So wird berichtet, dass ältere Jungen oft kleinere Kinder beiderlei Geschlechts nicht mitspielen ließen. In einer Einrichtung, in der es nur einen älteren Jungen gab, spielte dieser aber nicht mit den anwesenden älteren Mädchen, sondern agierte als Anführer der Gruppe der kleineren Jungen (S. 351). Interessant (und von der Autorin leider nicht näher analysiert) ist auch die Beobachtung, dass in zwei Einrichtungen viele Jungen das Wort „wir“ ausschließlich für die Jungengruppe verwendeten, in der dritten dagegen, in der Jungen häufiger mit Mädchen spielten, fast durchgängig für die gemischtgeschlechtliche Kindergruppe (S. 356). In keiner Einrichtung wurden Mädchen grundsätzlich von Jungen abgelehnt, und hin und wieder spielten in allen Einrichtungen Jungen mit Mädchen. Je älter die befragten Jungen waren, desto wichtiger wurde in der Regel für sie die Zugehörigkeit zur Jungengruppe.

Zur geschlechtsspezifischen Nutzung von Spielräumen machte die Autorin in den verschiedenen Einrichtungen unterschiedliche Beobachtungen. Sie fasst zusammen, „dass Spielräume von der Jungengruppe entweder angenommen und als „männlich“ akzeptiert oder eventuell wegen der hauptsächlichlichen Nutzung durch Mädchen abgelehnt werden“ (S. 341). Es gab aber auch geschlechtsübergreifende Spielräume, in denen Jungen und Mädchen sich trafen und miteinander spielten – wenn Tätigkeiten von Mädchen und Jungen gleichermaßen als wichtig angesehen wurden. (Auf weitere Ergebnisse der Studie von Blank-Mathieu wird im Abschnitt zu Befragungen von Kindern eingegangen).

Erwähnt seien schließlich Ergebnisse zu gleich- und gegengeschlechtlichen Kontakten von Kindern, die von Niesel, Griebel & Minsel (2004) bereits in den Jahren 1994 bis 1996 im Rahmen einer umfangreich angelegten Evaluationsstudie von Gruppen mit erweiterter Altersmischung erhoben wurden. Dazu wurden vier Kindertageseinrichtungen mit erweiterter Altersmischung acht Einrichtungen gegenübergestellt, die bei innerer Öffnung Krippen-, Kindergärten und/oder Hortkinder betreuten. Als Methoden kamen quantitative und qualitative Interaktionsbeobachtungen sowie strukturierte Interviews mit den älteren Kindern zum Einsatz. Die AutorInnen fassen zusammen, dass Kinder die meisten Kontakte mit Kindern ähnlichen Alters und gleichen Geschlechts hatten. In Gruppen mit erweiterter Altersmischung wurden allerdings signifi-

kant mehr gegengeschlechtliche Interaktionen beobachtet als in Gruppen mit „normaler“ Altersmischung: In den „normalen“ Gruppen waren 73 % der Kontakte gleichgeschlechtlich, in den Gruppen mit erweiterter Altersmischung nur 65 %. Bei den Mädchen lag der Anteil der gegengeschlechtlichen Kontakte noch etwas höher; der Anteil der gleichgeschlechtlichen Kontakte betrug 71 % bzw. 61 %. Die Selbstauskünfte der befragten Kinder ermöglichten weitere Differenzierungen. So hatten durchweg „Freunde“ fast immer dasselbe Geschlecht, wogegen als „Spielekameraden“ häufig auch gegengeschlechtliche Kinder benannt wurden. Interessant war schließlich die Beobachtung, dass die älteren Jungen häufiger Kontakte zu jüngeren Kindern initiierte: Sie boten Hilfe an, versuchten ihnen etwas beizubringen, suchten Körperkontakt oder hatten Konflikte mit ihnen. Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zu Aussagen anderer Untersuchungen. Die AutorInnen folgern daraus: „In den Gruppen mit erweiterter Altersmischung scheinen die Jungen in ihre Geschlechtsrolle weniger festgelegt zu sein, als man es nach den Ergebnissen in der Literatur erwarten würde“ (Niesel, Griebel & Minsel, 2004, S. 44). Sie bewerten die Möglichkeit der erweiterten Altersmischung für die Perspektive einer geschlechterbewussten Erziehung und Bildung grundsätzlich als positiv, benennen aber auch zahlreiche offene Fragen, die durch weiterführende Forschung geklärt werden müssen.

Kindergarten & Vorschule: englischsprachiger Raum

Martin & Fabes und KollegInnen fanden in mehreren Untersuchungen in US-amerikanischen Kindertageseinrichtungen bzw. Vorschulen durchgängig eine Bevorzugung gleichgeschlechtlicher SpielpartnerInnen im Freispiel (ARIZONA STATE UNIVERSITY). So entfiel in kleinen Längsschnittuntersuchungen in drei Einrichtungen (Martin & Fabes, 2001) die Mehrheit der sozialen Interaktionen auf Kinder des gleichen Geschlechts (50 %-60 %) und nur wenige auf Kinder des anderen Geschlechts (10 %-15 %). Über 80 % der Kinder bevorzugten gleichgeschlechtliche Spielpartner, und viele Jungen und Mädchen spielten ausschließlich mit Kindern des gleichen Geschlechts. Das Ausmaß der Geschlechtertrennung fanden die UntersucherInnen erstaunlich, da sich die Lehrkräfte in den Klassen um Gleichstellung bemühten (S. 440f.).

Auch eine umfangreichere Studie in 12 Vorschul- oder Kindergartenklassen bestätigte die Tendenz zur Geschlechtertrennung (Fabes, Martin & Hanish, 2003). Beide Geschlechter bevorzugten SpielpartnerInnen des gleichen Geschlechts. Jungen spielten außerdem häufiger in gleichgeschlechtlichen Gruppen; Mädchen wiederum häufiger in gleichgeschlechtlichen Dyaden. Obwohl das Spiel mit Kindern des gleichen Geschlechts den größten Anteil der beobachteten Interaktionen ausmachte, gab es auch einen erheblichen Anteil an gemischtgeschlechtlichen Interaktionen. Bei Mädchen kam nur das Spiel in gleichgeschlechtlichen Dyaden, bei Jungen nur das Spiel in gleichgeschlechtlichen Gruppen häufiger vor als gemischtgeschlechtliche Gruppen. Aus den ausführlichen statistischen Angaben gehen die prozentualen Anteile der verschiedenen Konstellationen von SpielpartnerInnen leider nicht hervor; angegeben wird lediglich, dass 27 % der Interaktionen in gemischten Gruppen stattfanden.

Eine kleinere Studie von Hoffmann & Powlishta (2001) ergab ebenfalls eine Tendenz zur Geschlechtertrennung, obwohl sich die Fachkräfte bemühten, eine geschlechtstypische Behandlung der Kinder zu vermeiden, und in den Spielstilen der Kinder keine Unterschiede festzustellen waren. Insgesamt zeigten 59 % der im Durchschnitt vierjährigen Kinder eine signifikante Tendenz

zur Geschlechtertrennung, wobei diesbezüglich keine signifikanten Alters- oder Geschlechtsunterschiede gefunden wurden.

Schule: deutschsprachiger Raum

Die Tendenz zur Geschlechtertrennung scheint im Grundschulalter so ausgeprägt zu sein, dass sie in vielen Untersuchungen selbstverständlich vorausgesetzt wird. Auch Untersuchungen, die gezielt Begegnungen der Geschlechter in den Blick nehmen, tun dies zum Teil unter der Voraussetzung, dass die beiden Geschlechtergruppen bereits etabliert sind und daher Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen als „Überschreiten der Geschlechtergrenze“ zu verstehen sind („Borderwork“, vgl. Thorne, 1986, 1993).

Im deutschen Sprachraum liegen neben einigen kleineren Untersuchungen zwei größere ethnografische Beobachtungsstudien von Jungen und Mädchen in der Schule vor. Während in der Studie von Krappmann & Oswald (1995) die systematische Beobachtung und Erfassung (und auch die quantitative Analyse) der Interaktionen von Jungen und Mädchen im Vordergrund stand, ging es Breidenstein & Kelle (1998) in erster Linie um die Prozesse, in denen Jungen und Mädchen die Geschlechterunterscheidung im Schulalltag aktiv herstellen.

Krappmann & Oswald (1995) hatten in ihrer umfangreichen Studie in vierten und sechsten Klassen in Berlin festgestellt, dass Spielgruppen und Freundschaften im Wesentlichen innerhalb der Geschlechter bestanden. Mehr als die Hälfte der beobachteten Kinder hatten weder als zehnjährige noch als zwölfjährige Kinder „nennenswerten Kontakt mit Kindern des anderen Geschlechts“ (ebd., S. 198). Andererseits hatten die Autoren aber eine große Anzahl von Interaktionen über die Geschlechtergrenze hinweg beobachtet, vom Helfen über das „Quatsch machen“ hin bis zum Ärgern und Stören. Auf Grundlage des unterschiedlichen Ausmaßes von Interaktionen zwischen den Geschlechtern beschreiben Krappmann & Oswald sechs Typen von Kindern: Die „Abstinente“, die „guten Partner/innen“, die „Piesacker“, die „Geärgerten“, die „Kämpferinnen“ und die „Necker/innen“. Im Zusammenhang mit dem Phänomen der Geschlechtertrennung lassen sich diese Gruppen folgendermaßen einschätzen: Die „Abstinente“ leben tatsächlich in getrennten Welten. Die „guten Partner/innen“ leben dagegen in einer gemeinsamen Welt von Mädchen und Jungen, in der Geschlechtsunterschiede eine geringere Rolle spielen. Die anderen vier Gruppen zeugen von unterschiedlichen Formen des Mit- und Gegeneinanders der Geschlechter. Dabei hat vor allem das Necken viel mit der Geschlechterunterscheidung zu tun, da es nicht innerhalb, sondern zwischen Mädchen und Jungen als „Spiel an der Grenze“ stattfindet. Auch Kauke (1995) stellte einer kleineren Untersuchung in jeweils einer zweiten, vierten und sechsten Grundschulklasse fest, dass „gemischt- und gleichgeschlechtliche Interaktionen sich die Waage hielten“ (Kauke, 1995, S. 68).

Die an zwei Klassen der Laborschule Bielefeld im Verlauf des vierten bis sechsten Schuljahres durchgeführte Studie von Breidenstein & Kelle (1998) zum GESCHLECHTERALLTAG IN DER SCHULKLASSE ist im deutschsprachigen Raum die bislang einzige größere Untersuchung zur Genderthematik in der Kindheit, die dem sozialkonstruktivistischen Ansatz verpflichtet ist. Vor dem Hintergrund dieses Ansatzes (vgl. Kapitel 2.4.5) ist für die Forscherinnen weniger das *Ausmaß* der Geschlechtertrennung entscheidend, sondern die *Form der Bezugnahme* von Kindern

auf die Geschlechtszugehörigkeit (S. 59). Diese hat, so wird in den zahlreichen Facetten der Studie deutlich, für die untersuchten Jungen und Mädchen eine erhebliche Bedeutung. So kommen überwiegend geschlechtshomogene Kleingruppen zustande, wenn frei gewählte Arbeitsgruppen entlang der persönlichen Beziehungen der Kinder gebildet werden; die AutorInnen sprechen von einer „Normalität der Geschlechtertrennung“ (S. 44). Auch die „Beliebtheitsordnung“ in den Klassen kann als zweigeteilt betrachtet werden: In den vierten und fünften Jahrgängen gibt es „das beliebteste Mädchen und den beliebtesten Jungen – und nicht etwa ein beliebtestes Kind“, Vergleiche finden innerhalb der Geschlechtsgruppe statt (S. 98). Wenn es um ihre Cliques geht, sprechen die Kinder von „Mädchencliques“ und „Jungencliques“ oder leiten ihre Aufzählungen von Cliques mit „bei den Jungen“ und „bei den Mädchen“ ein (S. 126). Die ForscherInnen gehen allerdings über die Benennung dieser Phänomene weit hinaus und gelangen zu einer sehr differenzierten Wahrnehmung von Geschlechterverhältnissen in der Schule, bei der auch die große Bedeutung des Mit- und Gegeneinanders von Jungen und Mädchen im Kontext Schule immer wieder sichtbar wird.

Schule: englischsprachiger Raum

Im Gegensatz zum vorschulischen Bereich wurden im Rahmen der vorliegenden Literaturrecherche auch im englischsprachigen Bereich kaum neuere Beobachtungsstudien gefunden, in denen das Ausmaß der Geschlechtertrennung quantitativ erhoben wurde. In einer Studie untersuchten Boyatzis, Mallis & Leon (1999) sieben- bis neunjährige Grundschul Kinder bei Pausenspielen. Ihre Ergebnisse bestätigten die Tendenz zur Bevorzugung gleichgeschlechtlicher SpielpartnerInnen bei beiden Geschlechtern. Darüber hinaus ließ sich ein Einfluss des Kontextes – des Spieltyps – nachweisen, allerdings nur für Jungen: beim „wilderem“ Spiel war die Bevorzugung anderer Jungen deutlich ausgeprägter als beim „ruhigeren“ Spiel.

In vielen ethnografischen Studien geht es dagegen weniger um quantitative Angaben als um die konkreten Interaktionsstrukturen in den Spielgruppen von Kindern (vgl. Aydt & Corsaro, 2003; Zinnecker, 2000). Dabei wird sowohl die Existenz gleichgeschlechtlicher Peergruppen als auch die Bedeutung verschiedener Formen der Begegnung zwischen den Geschlechtern als selbstverständlich vorausgesetzt. Aydt & Corsaro (2003) berichten, dass sowohl Ausmaß als auch Charakter der Geschlechtertrennung von den individuellen „Peerkulturen“ („peer cultures“) in einzelnen Institutionen abhängen. Auf Ergebnisse ihrer kulturvergleichenden Untersuchungen wird in Kapitel 2.2.3 noch eingegangen.

Ein interessanter Eindruck des Verhältnisses von Mädchen-, Jungen- und gemischten Gruppen auf dem Schulhof gibt eine Beobachtungsstudie von Epstein, Kehily, Mac An Ghail & Redman (2001) von Dritt- bis Sechstklässlern auf zwei Londoner Schulhöfen. Sie stellten fest, dass Form und Ausmaß der Geschlechtertrennung in starkem Maß von der räumlichen Situation und den Spielangeboten abhängen. Eine besonders deutliche Geschlechtertrennung beobachteten sie an einer der beiden Schulen, wenn Jungen die Möglichkeit hatten, in der Pause Fußball zu spielen. Die älteren, größeren Jungen besetzten dann mit ihrem Spiel einen großen Teil des Pausenhofes, während die restlichen Kinder am Rand der Fläche waren. Dies betraf alle Mädchen, aber auch ein Teil der Jungen (die jünger oder kleiner waren, Fußball nicht mochten oder als „schlechte

Spieler“ angesehen wurden). Mädchen, die sich am Fußballspielen beteiligen wollten, wurden rigide ausgeschlossen.

An der anderen Schule waren dem Fußballspiel dagegen sowohl räumliche als auch zeitliche Grenzen gesetzt; unter anderem gab es ausdrücklich einen Tag, an dem der Fußballbereich für die Mädchen reserviert war. Da die Jungen so nicht ständig die Möglichkeit zum Fußballspielen hatten, wichen sie auf andere Spielformen aus, von denen die AutorInnen drei Hauptformen benennen: Jungen beschäftigten sich paarweise ausgiebig mit „Wrestling“ (Catchen), sie spielten Jage- und Fangspiele, oder sie spielten gemeinsam mit einer großen Gruppe von Mädchen. Diese gemischtgeschlechtlichen Gruppe war über Wochen mit einem (eher mädchentypischen) komplexen Rollenspiel beschäftigt, das entscheidend von einem Mädchen sowie ihrem „boyfriend“ (beide aus der 5. Klasse) ausging – wobei beide in ihrer Geschlechtsgruppe die beliebtesten Kinder des Jahrgangs waren. Insbesondere diese Konstellation eines beliebten gemischtgeschlechtlichen Paares als SpielführerInnen führte zu einem deutlich höheren Anteil geschlechtsgemischten Spiels.

2.2.2. Befragungen von Kindern

Die Bedeutung der Geschlechtertrennung zeigt sich auch in vielen Befragungen von Kindern, die allerdings ganz überwiegend erst im Grundschulalter durchgeführt wurden.

Als eines der wenigen Beispiele für Befragungen von Kindergartenkindern sei die Studie von Blank-Mathieu (2001) erwähnt, die im Rahmen ihrer Dissertation neben Beobachtungen auch Interviews mit Jungen durchführte. Dabei fragte sie u.a. nach Freundschaften. Sie berichtet, dass Jungen in den meisten Fällen ältere Jungen als Freunde benannten bzw. solche, die besondere Fähigkeiten besaßen. Der von den anderen Jungen am häufigsten genannte Freund war jeweils der älteste Junge der Gruppe, und dies sogar in einem Fall, in dem dieser Junge kaum in der Einrichtung auftauchte (S. 339). Oft wurden auch alle Jungen der Gruppe aufgezählt und als Freund deklariert. Auf der anderen Seite berichteten die Jungen auch, z.T. sehr ausführlich, von Freundschaften mit Mädchen, die allerdings deutlich individueller waren. Allerdings wurde fast immer nur ein Mädchen als Freundin bezeichnet, und kein Mädchen von mehreren Jungen genannt. Zudem wurde in der Öffentlichkeit der Jungengruppe das Interesse an Freundschaften zu Mädchen meist geleugnet (S. 345). In der Auswertung der Interviews mit Jungen fand die Autorin ganz unterschiedliche Ausprägungen von „Männlichkeiten“. Verschiedene Formen der Ausprägung „männlichen“ Verhaltens, insbesondere „Fachkenntnis“, sind nach Einschätzung der Autorin wichtig für Selbstkonzept und die Anerkennung in der Jungengruppe.

Bemerkenswert ist noch, dass die Autorin „erstaunt“ feststellte, dass die Jungen in den Interviews die Erzieherinnen wenn überhaupt, dann nur am Rande erwähnten. Diese Beobachtung ist interessant, wenn die Autorin auch versäumt zu reflektieren, inwieweit sie mit dem Setting und den Fragestellungen der Interviews zusammenhängen könnte. Die Schlussfolgerung der Autorin scheint allerdings überzogen: Blank-Mathieu meint, dass das Erzieherinnenverhalten keinen Einfluss auf die geschlechtsbezogene Sozialisation nimmt – „Im Gegenteil, Jungen scheinen die Anwesenheit von Erzieherinnen kaum zu bemerken“ (S. 340).

Im Berliner Projekt KONFLIKTBEWÄLTIGUNG VON MÄDCHEN UND JUNGEN wurden zu Beginn des Projekts die Beziehungsstrukturen in den Klassen durch soziometrische Untersuchungen erfasst. Die Auswertung ließ eine deutliche Trennung der Jungen- und Mädchenwelten erkennen. Beide Geschlechter konzentrierten ihre Wahlen überwiegend auf MitschülerInnen des gleichen Geschlechts. Mädchen bevorzugten dabei Zweierbeziehungen, wogegen Jungen eher in größeren Cliques „organisiert“ waren (Biskup, Pfister & Rübke, 1998, S. 124). Schließlich zeigte sich, dass Mädchen häufiger Jungen wählten als umgekehrt. Ablehnungen wiederum richteten Jungen vor allem an andere Jungen, aber auch viele Mädchen lehnten Jungen ab. Die Autorinnen vermuten, dass Jungen, die andere Kinder ärgern, stören und sich unsozial verhalten, unbeliebt sind und von beiden Geschlechtern abgelehnt werden. Sie fassen zusammen, dass sich aus den Untersuchungen „eine relativ rigide Geschlechtersegregation und eine Ausgrenzung (einzelner) Jungen“ ablesen lässt (ebenda, S. 126).

Eine umfangreiche schriftliche Befragung im Rahmen eines Forschungsprojekts zu SELBSTWAHRNEHMUNG, SEXUALWISSEN UND KÖRPERGEFÜHL VON MÄDCHEN UND JUNGEN DER 3. BIS 6. KLASSE an Bremer Schulen ergab eine deutliche, wenn auch nicht durchgängige Bevorzugung gleichgeschlechtlicher SpielpartnerInnen in der Schule (vgl. Milhoffer, Gluszczyński & Krettmann, 1999; Milhoffer, 2000). Von den acht- bis zehnjährigen Jungen gaben 56 %, von den gleichaltrigen Mädchen 48 % an, in der Pause am liebsten mit gleichgeschlechtlichen Kindern zu spielen. 37 % der Jungen und 43 % der Mädchen gaben an, mit Mädchen und Jungen zu spielen; 6 % der Jungen und 2 % der Mädchen gaben sogar an, Kinder des anderen Geschlechts zu bevorzugen (die übrigen Kinder gaben an, lieber allein zu sein). In der Gruppe der 11-12jährigen Kinder sank der Anteil der Kinder, die gleichgeschlechtliche SpielpartnerInnen bevorzugten, deutlich. Interessanterweise gaben 7 % der Mädchen dieses Alters, aber überhaupt keine Jungen an, nur mit Kindern des anderen Geschlechts zusammen zu sein. Den genannten Tendenzen zum Trotz war bei vielen Kindern das gegenseitige Neckeln beliebt; von manchen Mädchen und Jungen wurde dies sogar als Lieblingsbeschäftigung angegeben. Ein wachsendes Interesse am anderen Geschlecht und auch erstes Verliebtsein kommt bereits in den Antworten der Drittklässler zum Ausdruck.

Auch die Erhebungen des LBS-Kinderbarometers in den Jahren 1998 bis 2001 spiegeln wider, dass die Sozialwelten älterer Kinder und jüngerer Jugendlicher weithin nach Geschlechtszugehörigkeit getrennt sind. Gleichgeschlechtliche Freundschaften und geschlechtshomogene Cliques überwiegen deutlich. Allerdings waren unter den fünf oder mehr Kindern, die Kinder im Alter von 9-14 Jahren als Freunde und Freundinnen nennen, im Durchschnitt auch ein bis zwei Kinder des anderen Geschlechts. Immerhin 28 % der Jungen gaben eine „beste Freundin“, 32 % der Mädchen einen „besten Freund“ an; das ist ein höherer Anteil als in früheren Studien (Krappmann, 2002, S. 270). Aus Interviews schließt Krappmann jedoch, dass sich dahinter verschiedene Realitäten verbergen. Möglicherweise werden Kontakte zum anderen Geschlecht von manchen jüngeren Kindern, insbesondere Jungen, überschätzt, wenn sie als Freundschaften deklariert

werden. Gelegentlich handele es sich um Kinder, „die in ihrer eigenen Geschlechtsgruppe keinen guten Stand haben und dortige Misserfolge zu kompensieren versuchen“ (ebenda, S. 271)¹¹.

Bei älteren Kindern entwickeln sich zunehmend reziproke Freundschaften zwischen Jungen und Mädchen; 44 % der Mädchen und 38 % der Jungen berichten, dass sie bereits einmal verliebt waren (Krappmann, 2002, S. 271), wiederum ein etwas höherer Anteil als in früheren Studien. In den fünften und sechsten Klassen lösen sich die geschlechtshomogenen Gruppen allmählich auf, obwohl immer noch deutliche Grenzen zwischen Jungen- und Mädchenwelten gezogen werden. Dies sieht Krappmann nicht zuletzt im Zusammenhang damit, dass Jugendliche ihre ersten sexuellen Erfahrungen heute früher machen (ebenda; vgl. BZgA, 2002, S. 44).

Stöckli (1997) führte in der deutschsprachigen Schweiz eine groß angelegte Studie zur sozialen Welt von Gleichaltrigen in der Schule in zwanzig vierten Klassen durch. Der Autor bestätigt, dass in diesem Altersabschnitt die Separierung in „zwei Welten“ ihren Höhepunkt erreicht. Anschließend geht er vor allem auf Kontakte und Freundschaften zwischen den Geschlechtern ein, da er die Überwindung der Geschlechtergrenze und den kooperativen Umgang zwischen Mädchen und Jungen „als notwendigen Bestandteil der sozialen Umorientierung“ (S. 184) im Laufe der Entwicklung sieht. Soziometrische Befragungen von Schülern ergaben, dass der Anteil andersgeschlechtlicher *positiver* Wahlen bei einem geselligen Anlass 14,5 % bei den Wahlen der Jungen und 17,5 % bei denen der Mädchen betrug. Wurde nach bevorzugten Partnern für einen leistungsbezogenen Anlass gefragt, lag dieser Anteil mit 22,0 % bei den Jungen und 29,6 % bei den Mädchen deutlich höher. Der Anteil der *abgelehnten* Kinder des anderen Geschlechts lag in allen Gruppen zwischen 50 % und 60 % (S. 195). Dabei gab es jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen; in mehreren Klassen wurden für gesellige Anlässe überhaupt keine Kinder des anderen Geschlechts gewählt. Stöckli fasst zusammen: „Die soziale Trennung der Geschlechter hat also längst nicht in allen Schulklassen die gleiche Realität“ (S. 196); der Autor spricht von „Ökologien der Separierung“ (ebenda). Im weiteren untersuchte Stöckli individuelle Merkmale der Kinder, die von Angehörigen des anderen Geschlechts gewählt wurden. Diese hoben sich positiv von den übrigen Angehörigen ihrer Geschlechtsgruppe ab: sie hatten besondere persönliche und soziale Kompetenzen und waren auch innerhalb ihrer eigenen Geschlechtsgruppe beliebter.

Preuss-Lausitz stellt vor dem Hintergrund der Untersuchungen von Krappmann & Oswald (1995) und Kauke (1995) die Annahme zweier getrennter „Welten“ von Mädchen und Jungen am Ende der (in Berlin sechsjährigen) Grundschulzeit in Frage. Stattdessen nimmt er an, „dass die heutigen, selbstbewussten Jungen und Mädchen sich der Erweiterung ihrer sozialen Interaktionsmöglichkeiten durch das andere Geschlecht am Ort Schule bis hin zu Freundschaften, die auch Kinder des anderen Geschlechts ihnen bieten, bewusst sind und sie in ihre soziale Konstruktionstätigkeit einbeziehen“ (Preuss-Lausitz, 1999, S. 169). In einer Veröffentlichung über

¹¹ Hier drängt sich allerdings die Frage auf, ob die Forscher möglicherweise dem normativen Zwang der geschlechtshomogenen Gruppe erliegen, wenn sie gegengeschlechtliche Freundschaften unter dem Aspekt der Kompensation von Defiziten betrachten.

SCHULE ALS SCHNITTSTELLE MODERNER KINDERFREUNDSCHAFTEN stellt er Ergebnisse einer Befragung von Mädchen und Jungen des 3. bis 6. Schuljahres in Brandenburg zu Freundschaften, Beliebtheit und Einstellungen zu Koedukation vor. Die Frage danach, ob die Jungen und Mädchen lieber „nur mit Jungen“ bzw. „nur mit Mädchen“ in einer Klasse sein würden (im Gegensatz zur Untersuchung von Milhoffer wurde dies nicht durch die Formulierung „auch mal“ eingeschränkt) bejahten 18,2 % der Jungen und 17,4 % der Mädchen (1,6 % der Jungen und 1,8 % der Mädchen gaben übrigens an, lieber nur mit Kindern des anderen Geschlechts in einer Klasse sein zu wollen; Preuss-Lausitz, 1999, S. 177). Dabei ergaben sich Korrelationen zur Rollenorientierung: „Jungen, die für geschlechtsgetrennten Unterricht sind, haben häufiger ein stark traditionelles männliches Rollenverständnis“; Mädchen, die für gemeinsamen Unterricht waren, lehnten traditionelle Zuschreibungen wie „ein Junge weint nicht“ eher ab (ebenda). Vor dem Hintergrund der ermittelten Einstellungen, in der die Anwesenheit des anderen Geschlechts überwiegend positiv gesehen wurde, wurde weiter untersucht, in welchem Umfang neun- bis zwölfjährige Kinder tatsächlich gegengeschlechtliche SpielpartnerInnen, FreundInnen oder besonders beliebte ArbeitspartnerInnen haben. Bei den Jungen fielen 15,9 % der Sympathiewahlen auf Mädchen, bei den Mädchen dagegen nur 9,7 % auf Jungen. Bei den insgesamt selteneren Ablehnungen fielen bei Jungen 42,4 % auf Mädchen, bei den Mädchen 74,3 % auf Jungen; das bedeutet, dass Ablehnungen insgesamt häufiger Jungen als Mädchen betrafen. Mädchen waren damit *im Durchschnitt* beliebter als Jungen, weil sie weniger häufig abgelehnt wurden als Jungen. Erwähnt werden muss dabei, dass es erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen untersuchten Klassen gab.

Auch Kaiser, Nacken & Pech (2002) führten im Rahmen eines dreijährigen SCHULVERSUCHS ZUR JUNGEN- UND MÄDCHENGERECHTEN GRUNDSCHULE (s. Kapitel 4.2) mehrfach Soziogramme durch. Im Gegensatz zu Preuss-Lausitz stellten sie eine eindeutige Dominanz von geschlechtshomogenen Wahlen sowie geschlechtshomogenen Freundschafts- und Spielgruppen fest. Nur sehr selten wählten Mädchen Jungen, noch seltener Jungen Mädchen. Im Laufe der drei Schuljahre des Schulversuchs verstärkte sich diese Tendenz noch, mit der Ausnahme einer Klasse, in der eine intensive Förderung gerade in den Mädchen- und Jungenstunden von Anfang an gelang (Kaiser et al., 2003, S. 94).

In einer Untersuchung zu FREUNDSCHAFT UND LIEBE BEI MÄDCHEN UND JUNGEN IM GRUNDSCHULALTER befragte Leidinger (2003) Mädchen und Jungen der ersten bis vierten Klasse nach ihren FreundInnen. 30,2 % der Mädchen und 29,5 % der Jungen nannten auch gegengeschlechtliche FreundInnen (S. 98 bzw. S. 113). Mehr als die Hälfte der Mädchen bejaht die Frage, ob sie gern mit Jungen spielen (58,8 %); weniger als ein Viertel (22,6 %) verneint sie, für den Rest „kommt es darauf an“. Auch bei den Antworten der Jungen auf die Frage, wie sie Mädchen fänden, wurde ein breites Spektrum deutlich. Eine noch größere Mehrheit der Jungen bejahte die Frage, ob sie gern mit Mädchen spielen (leider fehlen hier die genauen Prozentangaben). Auffällig war allerdings, dass alle befragten türkischen Jungen äußerten, dass dies peinlich sei (S. 122f.). Darüber hinaus gaben 38,7 % der Jungen und sogar 60,54 % der Mädchen an, schon einmal verliebt gewesen oder es gerade zu sein.

Eine kürzlich durchgeführte eigene soziometrische Befragung in drei 2. Klassen einer sächsischen Grundschule (Rohrman, 2005b) ergab eine deutliche Tendenz zur Geschlechtersegregation, wobei berücksichtigt werden muss, dass in allen Klassen ein deutlicher Jungenüberschuss vorlag (insgesamt knapp 60 % Jungen). Abhängig von der konkreten Formulierung der Fragestellung bezogen sich im Durchschnitt etwa 75 % bis 90 % der Sympathiewahlen auf gleichgeschlechtliche Kinder. Mehr als zwei Drittel der Kinder nannten überhaupt keine andersgeschlechtlichen Kinder; Mädchen nannten mehr als doppelt so oft wie Jungen Kinder des anderen Geschlechts. Gegenseitige Wahlen zwischen Jungen und Mädchen kamen nur in drei Fällen und damit etwa 1 % der Gesamtzahl aller Wahlen vor; nur ein Junge und zwei Mädchen wählten mehr Kinder des anderen Geschlechts als des eigenen. Deutlich wurde, in welchem Ausmaß Ergebnisse auch von Details der Methode abhängen können. Wurden nur die ersten drei Wahlen ausgewertet, war die Tendenz zur Segregation ausgeprägter; wenn mehr Kinder genannt werden konnten, stieg der Anteil andersgeschlechtlicher Kinder. Auch unterschiedliche Fragen (hier nach ArbeitspartnerInnen sowie SpielpartnerInnen) ergaben unterschiedliche Ergebnisse. Insgesamt schwankten die Angaben je nach Klasse, Fragestellung und Auswertungsverfahren zwischen 65 % und 95 % (!).

Ablehnungen betrafen insgesamt häufiger Kinder des anderen Geschlechts. Die Werte in den untersuchten Klassen waren sehr unterschiedlich; der Anteil von abgelehnten Kindern des eigenen Geschlechts reichte von etwa einem Viertel bis zu über die Hälfte. Wie in anderen Studien zeigte sich, dass Mädchen nur selten andere Mädchen ablehnten. Ihre Ablehnungen galten insbesondere bei der Frage nach Arbeitspartnern wesentlich häufiger Jungen. Auch Jungen nannten bei dieser Frage mehr Ablehnungen von Jungen, bei der Frage nach Spielpartnern war es umgekehrt. Insgesamt ergibt sich ein überdurchschnittlicher Jungenanteil bei den als Arbeitspartnern abgelehnten Jungen (71 % gegenüber Jungenanteil von nur 59 % in der Stichprobe). Insbesondere Kinder, die besonders viele Ablehnungen erhalten haben, waren deutlich häufiger Jungen.

Mehrere Befragungen von Kindern im Grundschulalter ergaben schließlich, dass ein kleinerer Teil der Befragten getrennte Angebote für Jungen und Mädchen oder sogar eine Aufhebung der Koedukation befürworteten. Die Ergebnisse dieser Befragungen werden in Kapitel 4.3 zusammengefasst.

2.2.3. Kulturvergleichende Untersuchungen

Die meisten Untersuchungen zu Ausmaß und Formen der Geschlechtertrennung wurden in den USA durchgeführt und hier wiederum in Betreuungsinstitutionen und Schulen überwiegend mit Kindern aus weißen, gebildeten Mittelschichtsfamilien. Als Beleg für die Universalität der Geschlechtertrennung wird immer wieder eine Studie von Whiting & Edwards (1988) angeführt, die auf Grund von systematischen Beobachtungen von Kindern in sechs Kulturen zu dem Schluss kamen, dass die Präferenz für gleichgeschlechtliche Spielpartner ein stabiles, kulturübergreifendes Phänomen ist. Aydt & Corsaro (2003, S. 1309) weisen allerdings darauf hin, dass in der genannten Studie die Geschlechtertrennung in Gesellschaften am stärksten ausgeprägt war, in denen große Ungleichheit zwischen den Geschlechtern bestand. Darüber hinaus gibt es nur wenige Untersuchungen, die zudem z.T. älteren Datums sind. Gibbons (2000) gibt in einem

Überblicksartikel zu kulturvergleichender Forschung zu geschlechtsbezogener Entwicklung an, dass das Thema Geschlechtertrennung in der Kindheit aus Mangel an vorliegenden Untersuchungen nicht berücksichtigt wurde (S. 408f.).

Eine aktuelle Studie über Geschlecht- und Altersunterschiede in Freundschaften brasilianischer Kinder bestätigte eine klare Präferenz von Kindern desselben Geschlechts (Guzman, 2004). Guzman befragte drei- bis zehnjährige Kinder nach ihrem besten Freund sowie auch danach, wie sehr sie ihre Klassenkameraden mochten. Sowohl die Angaben zu besten Freunden als auch die Ablehnungen bestätigten die Tendenz zur Geschlechtertrennung. Diese nahm mit dem Alter deutlich zu, was darauf zurückzuführen ist, dass mit zunehmendem Alter kaum noch gegengeschlechtliche „beste Freunde“ genannt wurden. Im Gegensatz zu den Ergebnissen amerikanischer Untersuchungen nahm die Ablehnung gegengeschlechtlicher Klassenkameraden dagegen nicht mit dem Alter zu. Mädchen äußerten insgesamt mehr Ablehnungen als Jungen, was Guzman dahingehend deutet, dass das Freundschaftsverständnis von Mädchen „exklusiver“ sei als das von Jungen.

Eine Reihe von neueren kulturvergleichenden Untersuchungen bestreitet dagegen die Universalität der Geschlechterdichotomie und betont die Bedeutung kontextueller und kultureller Faktoren. In Frage gestellt wurden insbesondere mit der Zwei-Welten-Hypothese verbundene Aussagen über unterschiedliche Kommunikationsstile von Mädchen und Jungen (vgl. Kyrtzis, 2001; Kyrtzis & Guo, 2001; Goodwin, 2001). Dabei wirken kulturelle und Kontextfaktoren zusammen, wenn z.B. Latino-Mädchen in gemischtgeschlechtlichen Gruppenarbeiten in der Schule eine („mädchenuntypische“) dominante Rolle einnehmen, weil der Kontext eine Übertragung der familiären Rolle der „großen Schwester“ nahelegt – eine Rolle, die in der Latinokultur Mädchen „erlaubt“, stark und mächtig zu sein (vgl. Cook-Gumperz & Szymanski, 2001).

Aydt & Corsaro (2003) kommen zu dem Ergebnis, dass zwar ein gewisses Maß von Geschlechtertrennung ein universelles Merkmal des Kinderspiels sei, sich Peerkulturen von Kindern aber deutlich darin unterscheiden können, inwieweit sie Geschlechterdifferenzen betonen und gegengeschlechtliche Interaktionen ritualisieren. Die AutorInnen berichten Ergebnisse einer vergleichenden ethnografischen Langzeitstudie von fünf- bis sechsjährigen italienischen Kindern, afroamerikanischen Unterschichtskindern und weißen Kindern aus der Mittel- und Oberschicht in verschiedenen Betreuungseinrichtungen. Sie stellten fest, dass die Kindern in den US-amerikanischen Einrichtungen die Geschlechtertrennung mehr betonten. Gegengeschlechtliches Spiel erschien eher als etwas Besonderes und wurde dazu eingesetzt, Geschlechtergrenzen herzustellen (vgl. Kapitel 2.3.2). In den italienischen Einrichtungen traten derartige Phänomene weniger auf, und Kinder beiderlei Geschlechts spielten selbstverständlicher miteinander. Die AutorInnen kommen zu dem Schluss, dass Geschlechtertrennung nicht als ein (durch biologische oder kognitive Faktoren verursachtes) universelles Phänomen betrachtet werden sollte, sondern als etwas, das in Peerkulturen von Kindern konstruiert und ausgehandelt wird.

Kyrtzis & Guo (2001) thematisieren kulturelle Unterschiede in der Bedeutung von Gruppen für die individuelle Identität. Auf der Grundlage von vergleichenden Untersuchungen von US-amerikanischen und chinesischen Vorschulkindern weisen sie darauf hin, dass in den USA

Gruppenzugehörigkeiten fließender sind und Kinder darum mehr Energie darauf verwenden müssen, Gruppengrenzen zu etablieren und zu sichern. In China wird die Orientierung an der Gruppe kulturell höher bewertet, und für chinesische Kinder ist es selbstverständlich, einer Gruppe anzugehören. Für chinesische Mädchen sind daher direkte Konflikte möglicherweise weniger riskant als für amerikanische Mädchen. Chinesische Jungen wiederum sind nicht im selben Maße wie amerikanische Jungen darauf angewiesen, hierarchische Strukturen zu etablieren, um ihre Gruppen zu erhalten. Die AutorInnen schränken ein, dass diese Vermutungen spekulativ sind, aber meinen, dass derartige Faktoren zu den in den Untersuchungen gefundenen kulturellen Unterschieden beitragen können (Kyratzis & Guo, 2001, S. 65).

In Deutschland hat das DJI-Projekt Multikulturelles Kinderleben (2000) soziale Netze und Freundschaften ausländischer Kinder im Alter von 5-11 Jahren durch Befragungen in drei deutschen Großstädten untersucht. Leider wird in den Ergebnissen auf den Aspekt geschlechtshomogener Peergruppen kaum eingegangen. Bei der Angabe der Anzahl der Freunde unterschieden sich Jungen und Mädchen nur geringfügig. „Beste Freunde“ waren fast alle vom gleichen Geschlecht, was auch in der geschlechtsspezifischen Wortwahl bei der Charakterisierung der Freunde deutlich wurde. Neben vielen Erwartungen und Eigenschaften von Freunden, die von beiden Geschlechtern gleichermaßen formuliert wurden, gab es auch Unterschiede: „Die Mädchen betonen bei Freundinnen mehr das Sich-Verstehen, Jungen den Freund, der alles mitmacht und der einen auch körperlich verteidigt“ (S. 59). Unterschiede zwischen den Geschlechtern gab es außerdem bei der Zusammensetzung multikulturell gemischter Freundeskreise, die nach den Ergebnissen der Studie für Kinder dieser Altersgruppe insgesamt im Vordergrund stehen. Jungen berichteten häufiger von gemischten Freundeskreisen als Mädchen; bei den Mädchen gab eine große Gruppe, die keine deutschen Freundinnen nannte oder bei manchen Freundinnen nichts über die Herkunft der Familie wusste (ebenda, S. 55f).

2.2.4. Erscheinungsformen und Charakteristika geschlechtsgetrennter Spielgruppen

Unterschiede zwischen Mädchengruppen und Jungengruppen sind inzwischen vielfach untersucht worden. In den Blick genommen wurden dabei unter anderem Aktivitäten und Spielinteressen, Kommunikationsstile, Hierarchiebildung und Konfliktverhalten. Dabei ist zum einen davon auszugehen, dass geschlechtstypische Verhaltensweisen, die Kinder vor oder parallel zur Bevorzugung gleichgeschlechtlicher Gruppen ausgebildet haben, sich auf das Miteinander in Gruppen auswirken – unabhängig davon, was als deren Ursache angesehen wird. Zum anderen wirken sich die Erfahrungen in den getrennten Gruppen wiederum auf die einzelnen Jungen und Mädchen aus.

Einen ausführlichen Überblick über Untersuchungen zu Erscheinungsformen und Unterschieden der Interaktionen in Mädchen- und Jungengruppen hat Maccoby (2000) vorgelegt. In den folgenden Abschnitten werden daher lediglich einige neuere Forschungsergebnisse sowie Untersuchungen aus dem deutschen Sprachraum zusammengefasst, die die Ergebnisse von Maccoby ergänzen oder auch in Frage stellen können. Der erste Abschnitt befasst sich mit unterschiedlichem Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen. Im zweiten Abschnitt werden neuere ethnografisch und sozialkonstruktivistisch orientierte Untersuchungen vorgestellt, die Zusammenhän-

ge zwischen Geschlecht, Freundschaft und Gruppenidentität in den Blick nehmen. Ein dritter Abschnitt stellt einige Längsschnittuntersuchungen zu Auswirkungen des Spiels in geschlechts-homogenen Gruppen dar.

Konfliktverhalten und das „Spiel an der Grenze“

Unterschiede zwischen den Interaktionen in Mädchen- und in Jungengruppen werden insbesondere in Bezug auf das Konfliktverhalten immer wieder konstatiert (vgl. Maccoby, 2000). Dies steht im Kontext der allgemeinen Befunde zum geschlechtstypischem Umgang mit Aggression und Konflikt. Dabei ist zunächst zwischen Konflikten und dem „Spiel an der Grenze“ zu unterscheiden, das sowohl für das in Jungengruppen beliebte Toben und Raufen charakteristisch ist als auch für spielerisches Necken und Ärgern zwischen Jungen und Mädchen.

Rohrman & Thoma (1998, S. 158f.) haben in Kindertagesstätten festgestellt, dass die Dynamik von Jungengruppen beim Raufen und Toben besonders deutlich wird. Sie beobachteten, dass zärtlicher Körperkontakt und spielerisches Raufen dabei oft ineinander übergehen. Mädchen waren dabei beteiligt, manchmal sogar sehr aktiv; wenn das Gerangel dann allerdings heftiger wurde, blieben die Jungen meist unter sich. In der Fachdiskussion besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass es sich beim Raufen und Toben („rough and tumble play“) um eine lustvolle, prosoziale Aktivität handelt, an der insbesondere Jungen großen Spaß haben. Nahezu in allen Untersuchungen wurde es weniger bei Mädchen beobachtet. Das „raue und Purzelspiel“, so die wörtliche Übersetzung, und der spielerische Kampf der Jungen lassen sich als männlich definierte aggressive Formen im Spiel verstehen. Untersuchungen zeigen, dass es in der Regel nicht mit realer Aggressivität zusammen hängt und auch nicht in sie einmündet (vgl. Wegener-Spöhring, 1993; Rohrman & Thoma, 1998, S. 160; Sommerfeld, 1996). Dennoch steht außer Frage, dass das „Spiel an der Grenze“ entgleisen und in Konflikt und Aggression umschlagen kann. Körperliche Kämpfe können auch im Zusammenhang mit der Etablierung von Hierarchien in Jungengruppen stehen oder mit einer Tendenz zur „Abhärtung“ des männlichen Körpers einhergehen. Es kann aber auch sein, dass ein Spiel, das den beteiligten Kindern in erster Linie Spaß macht, von Erwachsenen – auch von ausgebildeten Fachkräften oder WissenschaftlerInnen – als Aggression oder gar Gewalt missverstanden wird (vgl. Huber & Sommerfeld, 2002; van Dieken, Rohrman & Sommerfeld, 2004).

Noch schwieriger kann die Einordnung von „Spielen an der Grenze“ zwischen Mädchen und Jungen sein, auf die in Kapitel 2.3.2 noch eingegangen werden wird. Wenn im folgenden einige Ergebnisse zu Konfliktverhalten und Aggression mitgeteilt werden, muss bedacht werden, dass unterschiedliche Bewertungen derartiger Interaktionen durch Erwachsene nicht nur Bedeutung für die Praxis haben, sondern sich auch auf Forschungsstrategien auswirken können. So macht es einen Unterschied, ob Beschwerden von Mädchen über „aggressives Verhalten“ von Jungen in den Vordergrund gestellt werden oder der Blick darauf gerichtet wird, wie Mädchen und Jungen „spielerische Auseinandersetzungen“ über längere Zeit aufrechterhalten. Dennoch ist naheliegend, dass die größere Erfahrung, die Jungen mit Raufen und Spaßkämpfen haben, sich auch auf ihr Konfliktverhalten auswirkt. Obwohl beide Geschlechter sich nicht in der Häufigkeit unterscheiden, in der sie Ärger erleben (vgl. Salisch, 1999a), bringen Jungen Ärger direkter zum Aus-

druck und setzen sich mehr körperlich auseinander. Nicht überraschend also, dass Kinder in geschlechtshomogenen Gruppen unterschiedliche Umgangsweisen mit Konflikten entwickeln.

Beispielhaft sei Klees-Möller (1998) mit Beobachtungen aus dem Modellprojekt MÄDCHENARBEIT IM HORT zitiert: „In gleichgeschlechtlichen Gruppen bearbeiten die Mädchen und die Jungen ihre Konflikte jeweils reibungsloser als in gemischtgeschlechtlichen Situationen“ (S. 55). Die Autorin fasst zusammen, dass sich Mädchen und Jungen in Konflikten wie auch in Auseinandersetzungen um Regeln an Geschlechternormen orientieren: „Einfühlsamkeit und Gruppenfähigkeit bei den Mädchen, Konkurrenzfähigkeit und Abgrenzung bei den Jungen“ (ebenda, S. 56). Besonders massive Auseinandersetzungen wurden in gemischtgeschlechtlichen Situationen beobachtet, wenn zum Beispiel Jungen Übergriffe auf die Terrains der Mädchen starteten und diese sich heftig wehrten. Dabei konnten sich auch selbstbewusste Mädchen in Auseinandersetzungen vor allem mit rabiaten Jungen nicht behaupten. Die Autorin erklärt dies mit unterschiedlichen Lernerfahrungen in den geschlechtsgetrennten Gruppen. „Das in der Mädchengruppe erlernte und akzeptierte Verhalten, durch Worte, durch Appelle an die Einsicht der anderen zum Ziel zu kommen, ‚funktioniert‘ in der Auseinandersetzung mit rauhbeinigen, Gewalt einsetzenden Jungen nicht“ (ebenda, S. 57). Hierin sieht die Autorin einen wesentlichen Grund für den Rückzug der Mädchen in die Mädchengruppe. In Bezug auf Jungen vermutet sie dagegen, dass „primär die von ihnen erwartete Abwertung der ‚blöden‘ Mädchen und ihrer verachteten Tätigkeiten dazu motivieren, unter sich zu bleiben“ (ebenda, S. 58).

Dass Jungen deutlich häufiger als Mädchen in körperliche Auseinandersetzungen verstrickt sind, ist bekannt und durch viele Untersuchungen belegt. Nach wie vor wird allerdings oft übersehen, dass Jungen nicht nur häufiger Täter, sondern auch häufiger *Opfer* aggressiver Auseinandersetzungen sind, da ein Großteil der aggressiven körperlichen Auseinandersetzungen von Kindern *unter Jungen* stattfindet. Dabei spielen die Peergruppen der Jungen eine entscheidende Rolle für die Ausprägung aggressiven Verhaltens. Rohrmann & Thoma (1998) stellen fest, dass die Normen und sozialen Umgangsweisen der Jungen untereinander manche Formen der Aggression tolerieren oder sogar ermutigen. Zudem finden sich besonders aggressive Jungen oft in Gruppen zusammen, wenn auch die Freundschaften zwischen diesen Kindern nicht besonders eng sind (Salisch, 1999b). Andererseits werden in vielen Peergruppen Aggressionen sozial reguliert und innerhalb akzeptabler Grenzen gehalten. Rohrmann & Thoma (1998) halten in diesem Zusammenhang gerade nicht in Peergruppen integrierte Jungen für gefährdet, mit aggressivem Verhalten auffällig zu werden. „Aggressives Verhalten ist vor diesem Hintergrund nicht einfach als ‚antisoziales‘ Verhalten zu begreifen, sondern, wenn auch untauglich, als Versuch, soziale Anerkennung zu erlangen. Diese Versuche sind *innerhalb der Peergruppe* manchmal durchaus erfolgreich“ (S. 218).

Eine solche Sichtweise wird von verschiedenen AutorInnen geteilt. So formuliert Salisch (1999a) in einer Überblicksstudie zum Ärgererleben von Kindern, „dass die größere Gewaltbereitschaft der Jungen unter anderem damit zusammenhängt, dass ein solches Verhalten in der männlichen Peer-Gruppe eher akzeptiert wird (...) und möglicherweise sogar das eigene Selbstwertgefühl aufpoliert“ (S. 190). In ihrer eigenen Befragung von neun- bis zwölfjährigen Mädchen und Jungen stellte sich heraus, dass Kinder mit niedrigem Selbstwertgefühl einerseits

dazu tendieren, Ärger zu verbergen, andererseits gerade Jungen bei manchen Gelegenheiten mehr zur Konfrontation neigen. „Je niedriger der Selbstwert eines Jungen war, desto eher war er geneigt, zuzuschlagen oder loszubrüllen, auch gegenüber einem Klassenkameraden, mit dem er ‚normalerweise‘ befreundet war“ (ebenda, S. 235). Dieser Zusammenhang war bei Mädchen weniger ausgeprägt.

Ergebnisse von Kinderbefragungen im Forschungsprojekt KONFLIKTLÖSUNGSVERHALTEN VON MÄDCHEN UND JUNGEN IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN erweitern diese Überlegungen (van Dieken et al., 2004). Während Jungen in Interviews oft ihre (vermeintliche) körperliche Überlegenheit betonten, führten Mädchen häufig ihr „besseres“ Konfliktverhalten an. Die ForscherInnen schließen daraus, „dass sowohl Jungen als auch Mädchen die jeweiligen Besonderheiten ihres Konfliktverhaltens überwiegend als positiv und identitätsstiftend erleben“ (ebenda, S. 45). Eine Analyse geschlechtstypischen Konfliktverhaltens nur vor der Folie der größeren Aggressivität von Jungen und ihrer Dominanz über Mädchen greift daher zu kurz. Relativiert wird das Bild zudem dadurch, dass in einigen Einrichtungen wiederholt Jungen übergriffiges Verhalten von Mädchen beklagten.

Kulturvergleichende Untersuchungen stellen die Universalität der geschilderten geschlechtstypischen Unterschiede im Konfliktverhalten in Frage. Aydt & Corsaro (2003) berichten, dass ein wichtiger Bestandteil der Peerkulturen italienischer Kinder angeregte Debatten unter Gleichaltrigen („discussione“) sind, an denen Mädchen und Jungen gleichermaßen (und ähnlich durchsetzungsstark) teilnehmen. Kyrtzis & Guo (2001) fassen Untersuchungen von afroamerikanischen und Latinomädchen aus der Arbeiterklasse sowie von taiwanesischen und chinesischen Kindern dahingehend zusammen, dass Mädchen aus diesen Gruppen – im Gegensatz zu dem für Mädchen typisch geltenden Verhalten – in verbalen Auseinandersetzungen häufig direkt und selbstsicher auftraten. In einer eigenen vergleichenden Analyse der sprachlichen Interaktionen in Dreiergruppen von chinesischen und US-amerikanischen Kindergartenkindern stellten die AutorInnen fest, dass die chinesische Mädchen in geschlechtshomogenen Gruppen das direkteste Konfliktverhalten zeigten und auch Drohungen und körperliche Gewalt einsetzten. Die US-amerikanischen Mädchen traten dagegen am meisten vermittelnd und indirekt auf. In der untersuchten US-amerikanischen Jungengruppe wiederum trat ein Junge direkt und bestimmend auf, während die anderen beiden Jungen sich ihm ängstlich unterordneten. Die chinesischen Jungen wiederum verwendeten sowohl indirekte als auch direkte Strategien in Konflikten. Kamen Jungen und Mädchen zusammen, zeigte sich ein noch anderes und komplexeres Bild, das nicht vom Verhalten in den getrenntgeschlechtlichen Gruppen abzuleiten war.

Diese Ergebnisse unterstützen in keiner Weise die Annahme, dass direktives und durchsetzungsstarkes Verhalten von Jungen sowie kooperative Sprache und indirektes Konfliktverhalten von Mädchen kulturelle Universalien sind – im Gegenteil. Die AutorInnen sehen die Ergebnisse zum einen als Beleg für die Bedeutung von Kontexten und kultureller Faktoren, die sie mit den jeweiligen gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen und nicht zuletzt unterschiedlichen Erziehungsstilen in Verbindung bringen. Zum anderen unterstützen sie die Bedeutung der aktiven, produktiven Rolle, die Kinder selbst bei der Konstruktion von Geschlecht übernehmen.

Erwähnt seien schließlich Ergebnisse einer ethnografisch angelegten Beobachtungsstudie des DJI zum KONFLIKTVERHALTEN VON KINDERN IM KINDERTAGESSTÄTTEN (Dittrich, Dörfler & Schneider, 2001). Darin bestätigen die Autorinnen zwar Aussagen anderer Studien zu unterschiedlichen Spielideen und Spielthemen von Jungen und Mädchen. Zugleich stellen sie eine Typisierung von Jungen als sach- und Mädchen als beziehungsorientiert in Frage: sowohl in den Aushandlungen von Jungen wie auch in denen der Mädchen sind Sach- und Beziehungsaspekte miteinander verwoben. Darüber hinaus kritisieren sie, dass viele Aussagen zu Geschlechterunterschieden im Konfliktverhalten sowohl den interaktiven Kontext als auch das interpersonale Verstehen zu wenig in Betracht ziehen. Sie stellten in ihren Feldbeobachtungen fest, dass Raum- und Materialangebote wie auch das institutionelle Setting Spielformen, Aushandlungsthemen und Konfliktstrategien von Mädchen und Jungen erheblich beeinflussen (S. 198). Die Autorinnen ziehen das Fazit, dass eine differenziertere Analyse von Aushandlungsprozessen unter Kindern dazu führt, dass Geschlechtsunterschiede „verschwimmen“: „Sie bleiben zwar als Farbmuster erkennbar, gehen jedoch mit anderen Farben neue Verbindungen ein und ergeben am Ende ein verschwommenes, vielfarbiges Bild“ (S. 203).

Konstruktion von Gruppenidentität

Vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse zu Freundschaften und Peergruppen älterer Kinder und jüngerer Jugendlicher weist Krappmann (2002) auf die große Bedeutung von Freundschaften und sozialen Netzwerken für die Ausbildung von Fähigkeiten und Orientierungen von Kindern hin. Problematische Entwicklungen sieht er zum einen bei Kindern und Jugendlichen mit belasteten Elternbeziehungen: „In dieser Situation kommt es nicht zum Zusammenspiel und zu wechselseitigen Korrekturen der beiden Quellen von Entwicklung und Lernen, der Vermittlung von Orientierungen durch Eltern und der aushandelnden Ko-Konstruktion unter den Gleichaltrigen“ (Krappmann, 2002, S. 268). Stattdessen können problematische Gruppen von „in gleicher Weise Enttäuschten“ entstehen. Zum anderen betont er die Risiken, „wenn Kinder und Jugendliche Außenseiter in der Sozialwelt der Gleichaltrigen sind und keine stabilen Freundschaften aufbauen können“ (ebenda).

Ein ethnografisch orientiertes Forschungsprojekt zu „Beziehungskulturen von Kindern“ wurde 1998 bis 2000 an zwei Grundschulen in englischen Großstädten mit neun- bis zehnjährigen Kindern durchgeführt (Mac an Ghail, Kehily, Redman & Epstein, 2002a). Auf sozialwissenschaftlicher und tiefenpsychologischer Grundlage wurden unter anderem der Zusammenhang zwischen Freundschaft und der Konstruktion von Geschlecht analysiert. Die ForscherInnen kommen zu dem Ergebnis, dass Formen und Bewertungen von Freundschaft konstitutiv für Geschlechtsidentität sind. In Bezug auf Mädchen wird festgestellt, dass „befreundet sein“ bzw. „miteinander brechen“ („being friends / breaking friends“) von Mädchen eingesetzt wird, um miteinander „Weiblichkeiten“ zu regulieren und auszuhandeln und geschlechtsbezogene Hierarchien auszudifferenzieren. Eine Fallanalyse zweier Jungen, die sich als „beste Freunde“ sahen, ergab ein komplexes Bild, das Anpassung an heterosexuelle Normen und Abgrenzung von Weiblichkeit ebenso enthielt wie Intimität und ein Infragestellen konventioneller heterosexueller Männlichkeit. Die AutorInnen folgern, dass die Männlichkeitskonzepte von Jungen im Grundschulalter möglicherwei-

se umfassender und flexibler sind als die von männlichen Jugendlichen (Mac an Ghail, Redmann, Kehily & Ebstein, 2002b).

Kyratzis (2002) hat in einer Langzeituntersuchung die Entwicklung von Emotionen in Interaktionen von Jungen in einem Kindergarten untersucht. Anhand von konkreten Situationen und Dialogen beschreibt sie, wie Jungen im Verlauf der Kindergartenzeit zunehmend „maskuline“ Einstellungen und Emotionen kultivieren. Beschrieben wird z.B. eine zunehmende Abwertung von „Mädcheneigenschaften“ wie Angst durch eine Gruppe von Jungen. Ein solches Phänomen lässt sich mit der zunehmenden Entwicklung von Genderschemata erklären. Andererseits sind hier auch Gruppenphänomene am Werk. Die betreffende Kleingruppe war aus einer Dyade hervorgegangen. Die Erweiterung der Dyade machte es erforderlich, ein „Thema“ zu finden, das die Gruppe zusammenhielt. Gender könnte ein solches „Thema“ und damit eine Grundlage für Gruppenidentität sein (vgl. Kyratzis, 2002, S. 65).

Kyratzis (2002) weist darauf hin, dass die von ihr festgestellte Entwicklung „maskuliner“ emotionaler Qualitäten in starkem Ausmaß kontextabhängig ist. So veränderten sich Themen und emotionaler Stil der Jungengruppe und waren in unterschiedlichem Maß durch „männliche“ Muster bestimmt, wenn bestimmte Kinder anwesend oder abwesend waren. Die Kontext- und Altersabhängigkeit des sprachlichen Ausdrucks von Jungen sieht Kyratzis als Beleg dafür an, dass Phänomene wie die Abwehr von Angst und grobe Sprache („rough talk“) nicht „essentielle Qualitäten“ von Jungen sind. „Männlich erscheinendes Sprechen über Gefühle“ („masculine-seeming emotion talk“) ist vielmehr eine kontextabhängige interaktionelle „Vereinbarung“ („accomplishment“) mit dem Ziel, sich „jungenhaft“ zu verhalten – insbesondere wenn ein bestimmter Junge anwesend ist. „Männlichkeit scheint eine Art konzeptueller Leim zu sein, der die Gruppe zusammenhält und ihr Identität gibt, aber sie besteht nicht in der essentiellen Natur der einzelnen Jungen, aus denen sich die Gruppe zusammensetzt“ (S. 68). Die Jungen in der Gruppe sind sich der (stereotypen) Qualitäten bewusst, die „Männlichkeit“ oder „Jungesein“ auszeichnet, aber sie sind flexibel darin, ob und wie sie diese Qualitäten zeigen.

Ähnliche Ergebnisse berichten Fuhr & Mitarbeiterinnen aus einem z.Zt. an der PH Freiburg durchgeführten Projekt zu Gleichaltrigengruppen von Jungen. Ausgehend vom Konzept der hegemonialen Männlichkeit (Connell, 1999) wird postuliert, dass Jungesein sowohl als *Einheit* wie auch als in sich heterogene *Vielfalt* verstanden werden muss. Als Aufgabe der Forschung wird gesehen, Differenzen zwischen Jungen herauszuarbeiten, dies aber so, dass die Kategorie des Jungeseins nicht verschwindet. Vor diesem Hintergrund wird nach kollektiven Deutungsmustern, Strukturen der verbalen Interaktion und dem Umgang mit Abweichung gefragt. Dazu wurden Gruppendiskussionen mit Jungen aus dritten Grundschulklassen durchgeführt (vgl. Fuhr, 2004; Michalek, 2004).

Die Gesprächsanalysen ergeben, dass die Jungen Geschlecht als Klassifikations- und Strukturkategorie aktualisieren. In Erzählungen über den Schulalltag beschreiben sie Aktivitäten der Grenzziehung zwischen den Geschlechtern, und manchmal entwerfen sie ein Konzept überlegener Männlichkeit. Die ForscherInnen betonen aber auch, dass durchaus nicht alle Themen und

Formen der Interaktion unter Jungen dem überlieferten Bild hegemonialer Männlichkeit entsprechen. Sie beobachteten interindividuelle und intraindividuelle Unterschiede in den „Inszenierungen des Jungeseins“. In den Interaktionen in der Gleichaltrigengruppe entstehen vielfältige Konzepte des Jungeseins. Nicht nur unterscheiden sich einzelne Jungen in ihren Konzepten des Jungeseins voneinander, sondern die Jungen können Identitäten situativ ausdifferenzieren. Gemeinsame Identität wird durch die oft „witzige“ und „unterhaltsame“ *Form* der Interaktion hergestellt; „dies macht es allen möglich, sich der gemeinsamen Inszenierung von Jungesein anzuschließen“ (Fuhr, 2004, S. 8). Michalek weist auf die kooperativen Leistungen der Jungen in der Gesprächsregulierung und die gegenseitige Wertschätzung der Jungen untereinander hin, die auch im Streit erhalten bleibt, und bezeichnet dies als „große soziale Leistung (Michalek, 2004, S. 113). Eingriffe der Erwachsenen wirken hierbei oft störend.

Auswirkungen der Geschlechtertrennung

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

Die Frage, ob geschlechtsstereotypes Verhalten tatsächlich mehr in Gruppen von Kindern gleichen Geschlechts gelernt wird oder nicht gerade dann auftritt, wenn die Geschlechter zusammen kommen, ist nicht eindeutig geklärt. Viele Untersuchungen weisen auf letzteres hin (vgl. zum Selbstkonzept Hannover, 1997, 1999; zu Auswirkungen der Koedukation Faulstich-Wieland, 1991; Horstkemper, 1998; zu Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen Kapitel 2.3.2). Die Konzentration auf die Erforschung gleichgeschlechtlicher Peergruppen kann dazu führen, dass die Bedeutung der Geschlechterrelationen (z.B. die Wirkung auf anwesende oder auch nur fantasierte Angehörige des anderen Geschlechts, vgl. Helfferich, 1998) für die geschlechtsbezogene Entwicklung unterschätzt wird. Andererseits ist nicht von der Hand zu weisen, dass bestimmte Erfahrungen überhaupt nicht gemacht werden können, wenn Kinder nur wenig Kontakt zu Kindern des anderen Geschlechts haben. Im Zusammenhang mit dem Ziel, tradierte Geschlechtsstereotype zu überwinden, weisen Rohrmann & Thoma (1998) auf problematische Aspekte unbeobachteter Peergruppen von Jungen im Kindergarten hin: „Diese Formen jungentypischen Verhaltens, die eine wesentliche Grundlage für späteres Dominanzverhalten von Männern darstellen können, treten nicht als ‘problematisches Verhalten‘ im Kontakt mit den Erzieherinnen auf und sind daher pädagogischen Bemühungen weniger zugänglich“ (S. 157). Sie weisen gleichzeitig auf die positiven Aspekte der beobachteten Jungengruppen hin, z.B. konstruktives Spiel, kreative Gemeinschaftsleistungen und viele Beispiele für gelungene Konfliktlösungen.

Wenn auch grundsätzlich Kritik an der Hypothese der „zwei Welten“ bzw. „Kulturen“ von Mädchen und Jungen geübt werden kann, so steht doch außer Frage, dass viele Jungen und Mädchen einen großen Teil ihrer Zeit in geschlechtshomogenen Peergruppen verbringen. Welche

Auswirkungen des Spiel in geschlechtshomogenen Spielgruppen auf spätere Verhaltensweisen von Kindern hat, ist allerdings bislang kaum untersucht worden. Einige aktuelle Studien sind dieser Frage nachgegangen und haben sowohl Entwicklungen im Verlauf der Kindergartenzeit als auch Einflüsse der Geschlechtertrennung im Kindergarten auf die spätere Entwicklung in der Schule untersucht.

Kindergarten und Vorschule

Martin & Fabes (2001, 2004) stellten fest, dass das Spiel in geschlechtshomogenen Spielgruppen Auswirkungen auf spätere Verhaltensweisen von Kindern hat. Dies war bereits im relativ kurzen Zeitraum vom Herbst bis zum Frühjahr festzustellen. Viele geschlechtstypische Verhaltensweisen wurden erst beim zweiten Untersuchungszeitpunkt festgestellt. Auch die Beobachtungen im Projekt GLEICHHEIT TEILEN hatten ergeben, dass die Tendenz zur Geschlechtertrennung im Laufe des Kindergartenjahres zunahm (Hartmann et al., 1999). Martin & Fabes (2001) fanden, dass geschlechtstypisches Verhalten bei jenen Kindern verstärkt zu beobachten war, die in größerem Ausmaß in geschlechtshomogenen Spielgruppen spielten, und zwar unabhängig vom ursprünglichen Ausmaß geschlechtstypischen Verhaltens; Martin & Fabes sprechen hier von „social dosage effects“. Gruppenvergleiche ergaben, dass geschlechtshomogene Gruppen bei Jungen Tendenzen zu höherem Aktivitätslevel und geschlechtstypischem Spiel verstärkten und damit die Tendenz zu rauherem, aktiverem und aggressiverem Spiel. Gleichzeitig wurde dabei mehr Ausdruck von positiven Emotionen beobachtet. Bei Mädchen wurde dagegen die Tendenz verstärkt, näher bei Erwachsenen zu spielen (siehe unten). Das Spiel in geschlechtshomogenen Gruppen trug auch zu einem relativ ruhigeren Interaktionsstil von Mädchen bei, der gut geeignet ist, andere Mädchen und Erwachsene zu beeinflussen – nicht aber Jungen. Martin & Fabes weisen darauf hin, dass in einer Art Kreislauf die in den geschlechtshomogenen Gruppen erlernten Interaktionsstile wiederum zur Geschlechtertrennung beitragen, weil sie für das andere Geschlecht unattraktiv und uninteressant sind oder auch weniger geeignet sind, Einfluss auf Angehörige des anderen Geschlechts auszuüben. Sie interpretieren ihre Ergebnisse als deutlichen Beleg für die „mächtigen Kräfte“ („powerful forces“), die das Spiel in geschlechtshomogenen Gruppen zu einem wichtigen Sozialisationsfaktor machen.

Vor diesem Hintergrund untersuchten die AutorInnen die Qualitäten des Spiels in getrennt- und gemischtgeschlechtlichen Spielsituationen (Fabes et al., 2003a). In geschlechtshomogenen Spielgruppen entschieden sich Kinder etwas häufiger für geschlechtstypische Aktivitäten. Wie aus anderen Untersuchungen bekannt, zeigten Jungen generell eine stärkere Tendenz zu aktivkraftvollerem („active-forceful“) Spiel als Mädchen. Dieser Geschlechtsunterschied zeigte sich am stärksten in geschlechtsgetrennten Gruppen, aber auch in gemischtgeschlechtlichen Dyaden und Gruppen. Lediglich dann, wenn ein einzelnes Kind *nur* mit Kindern des anderen Geschlechts zusammenspielte, passte es sich an den Spielstil der (gegengeschlechtlichen) Gruppe an. Die AutorInnen schließen daraus, dass Mädchen wenig Gelegenheit haben, in „aktiv-kraftvoller“ Weise zu spielen, Jungen dagegen weniger Situationen mit einem niedrigem Niveau „aktiv-kraftvolleren“ Spiels erleben.

Fabes, Martin & Hanish (2004, S. 267) berichten schließlich, dass die Zeit, die Vorschulkinder mit sprachbezogenen Aktivitäten (lesen, sprechen, schreiben usw.) verbringen, mit den Spiel-

partnerInnen variiert. Allgemein wird angenommen, dass Mädchen häufiger damit beschäftigt sind als Jungen. Dies gilt allerdings nur für Gruppensituationen: Mädchen in Mädchengruppen waren in der Tat deutlich häufiger mit solchen Aktivitäten beschäftigt als Jungen in Jungengruppen. Wenn sie allein beobachtet wurden, gab es dagegen kaum Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Das unterschiedliche Interesse an sprachbezogenen Aspekten ist deshalb nicht ein einfacher Geschlechtseffekt, sondern ein Effekt geschlechtshomogener Gruppen.

In einer Untersuchung von sieben- bis neunjährigen Grundschulkindern wurde bei Pausenspielen ein Einfluss des Kontextes – des Spieltyps – auf die Tendenz zur Geschlechtertrennung nachgewiesen, allerdings nur für Jungen (Boyatzis, Mallis & Leon, 1999). In der Studie wurden von den Lehrkräften Spielgruppen mit gleicher Anzahl von Mädchen und Jungen gebildet, die jeweils eines der (amerikanischen Kindern) bekannten Bewegungsspiele „Red Rover“ bzw. „Duck Duck Goose“ spielten. Bei beiden Spielen müssen regelmäßig SpielpartnerInnen aufgerufen werden, wobei „Red Rover“ wettbewerbsorientierter, körperbetonter („more physical“) und raumgreifender ist als „Duck Duck Goose“. Erwartet wurde, dass die Jungen im ersten Spiel ein noch größeres Ausmaß der Bevorzugung gleichgeschlechtlicher SpielpartnerInnen zeigen würden; bei Mädchen wurde dies für das zweite Spiel erwartet. Wie erwartet war beim „wilderer“ Spiel die Bevorzugung anderer Jungen deutlich ausgeprägter als beim weniger wilden Spiel. Die Autoren interpretieren dies dahingehend, dass der wettbewerbs- und körperorientierte Charakter von „Red Rover“ eher zum typischen Spielverhalten von Jungen passt, die Jungen das Spiel deshalb als „jungenartiger“ („boyisher“) einstufen als das andere Spiel und eher Jungen bevorzugen. Sie weisen allerdings auch darauf hin, dass Jungen möglicherweise deswegen häufiger Jungen bevorzugt haben könnten, weil sie aufgrund der Spielregeln von „Red Rover“ ansonsten mit einem Mädchen Hand in Hand hätten dastehen müssen. Diese Deutung würde die Sichtweise unterstützen, dass Spiele, die zu eigenen Genderschemata passen, Verhalten verstärken, das zu diesen Schemata passt (in diesem Fall: körperlichen Kontakt zu Mädchen zu vermeiden). – Bei Mädchen gab es dagegen keinen Unterschied zwischen den beiden Spielen. Nach Ansicht der AutorInnen belegt die Studie, dass der Charakter von Kinderspielen sich auf die Tendenz zur Bevorzugung gleichgeschlechtlicher SpielpartnerInnen auswirkt. Sie weisen außerdem darauf hin, dass diese Bevorzugung gleichgeschlechtlicher SpielpartnerInnen in einem zumindest teilweise von Erwachsenen vorgegebenen Rahmen auftrat; vermutet wird, dass der Effekt in Abwesenheit der Lehrkraft noch deutlicher aufgetreten wäre.

Fabes et al. (2003a) konnten auch die Aussage bestätigen, dass Mädchengruppen häufiger in der Nähe von Aufsichtspersonen spielten als Jungengruppen (40 % vs. 26 % der Zeit); dies galt nicht für dyadisches Spiel sowie für gemischte Gruppen. In der Nähe von Erwachsenen zu spielen fördert Interaktionen, die eher an von Erwachsenen vorgegebenen Strukturen und Regeln orientiert sind. Mädchen haben damit mehr Gelegenheit, von Erwachsenen wahrgenommen und unterstützt zu werden – und von Erwachsenen gesetzte Regeln zu befolgen. Unbeaufsichtigte Jungengruppen entwickeln dagegen eher ihre eigenen Regeln für angemessenes Verhalten. Im Extrem kann dies dazu führen, dass manche Jungen Verhaltensprobleme und Interaktionsstile entwickeln, die sich nachteilig auf Lernen und Anpassung in der Schule auswirken.

Schule

Die Bedeutung sozialer Interaktionen vor und zu Beginn der Schulzeit für die Entwicklung schulischer Kompetenzen ist allerdings bislang nur wenig erforscht worden. Fabes, Martin, Hanish, Anders & Madden-Derdich (2003b) untersuchten daher Auswirkungen geschlechtsgetrennter Spielgruppen auf frühe schulische Kompetenz. Als mögliche moderierende Variable wurde „effortful control“ (EC) betrachtet, was sich übersetzen lässt als Fähigkeit zur Selbstregulation, d.h. die eigene Aufmerksamkeit und den Ausdruck von Emotionen effektiv steuern zu können.

Untersucht wurden 98 drei- bis sechsjährige Kinder in Kindergarten- bzw. Vorschulklassen einer an eine Universität angeschlossenen Betreuungseinrichtung. Mehrere Kohorten von Kindern wurden jeweils im Herbst über drei Monate im freien Spiel beobachtet. Anschließend wurde ihr „Temperament“ bzw. „effortful control“ von Lehrkräften mittels mehrerer Ratingskalen eingeschätzt. Im folgenden Frühjahr wurden dann von anderen Lehrkräften die akademischen, sozialen und perzeptuell-motorischen Kompetenzen der Kinder eingeschätzt.

In den Ergebnissen werden deutliche Unterschiede nicht nur zwischen Mädchen und Jungen, sondern auch innerhalb der Geschlechtergruppen sichtbar. Jungen, die sich gut selbst steuern können, profitieren von Jungengruppen und haben bessere soziale Kompetenzen. Bei Jungen, die sich schlechter regulieren können und schneller übererregt werden, korreliert ein größeres Ausmaß an Spiel in geschlechtsgetrennten Gruppen dagegen mit geringeren sozialen Kompetenzen. Fabes et al. (2003a) bringen dies vor allem mit der Tendenz von Jungen zu wilderem, aktiverem und dominanterem Spielverhalten zusammen. Jungen, die solche Spiele mögen, finden sich leichter zu Gruppen zusammen – und entwickeln dort Verhaltensweisen, die später dazu führen, dass sie von Lehrkräften als weniger sozial kompetent und angepasst wahrgenommen werden. Bei Mädchen war (im Gegensatz zu einer früheren Studie) kein Effekt von gleichgeschlechtlichen Spielgruppen festzustellen, was die AutorInnen damit erklären, dass die untersuchten sozialen Kompetenzen bei den meisten Mädchen in hohem Ausmaß vorhanden und daher kaum Unterschiede festzustellen waren.

Unabhängig von den sozialen Kompetenzen wirkte sich bei Jungen ein größeres Ausmaß des Spiels mit anderen Jungen positiv auf akademische Kompetenzen aus, und zwar insbesondere bei Jungen mit guter Selbstregulation. Mädchen mit guter Selbstregulation profitierten nicht vom Spiel in Mädchengruppen, im Gegensatz zu Mädchen, die sich schlechter regulieren konnten. Mädchen, die sich schlechter regulieren können, hilft möglicherweise der ruhigere und organisierte Charakter des Mädchenspiels bei der Aneignung von Fähigkeiten und Kompetenzen. Fabes et al. (2003a) spekulieren, dass Mädchen mit guter Fähigkeit zur Selbstkontrolle möglicherweise mehr allein aktiv sind und dies ihre kognitive Entwicklung fördert. Sie weisen daher darauf hin, dass wir mehr Forschung darüber benötigen, was Kinder tun, wenn sie allein sind. – In Bezug auf perzeptuell-motorische Kompetenzen wurden ähnliche Effekte wie bei akademischen Kompetenzen deutlich. Insgesamt unterstreichen die AutorInnen die Bedeutung des Zusammenwirkens geschlechtshomogener Spielgruppen und unterschiedlicher Fähigkeiten zur Selbststeuerung für die Entwicklung von Kompetenzen. Gleichzeitig stehen damit nicht mehr die binäre Natur der Geschlechtertrennung im Vordergrund, sondern individuelle Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen (Fabes et al., 2003a, S. 857).

Die in geschlechtsgetrennten Peergruppen eingeübten Interaktionsstile können sich auf die Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Unterricht auswirken. In früheren Untersuchungen zu Interaktionen zwischen Lehrkräften und SchülerInnen wurde mehrfach belegt, dass Jungen einen größeren Teil der Aufmerksamkeit der Lehrkräfte erhalten als Mädchen; dies wurde in der Regel als Benachteiligung der Mädchen gesehen. Neuere Ansätze problematisieren das Verhalten von Jungen (bzw. spezifischer Gruppen von Jungen) vor dem Hintergrund einer Inszenierung von Männlichkeit. So interpretieren Epstein et al. (2000) ihre Beobachtungen von Jungen(gruppen) auf dem Schulhof einer Grundschule dahingehend, dass Fußball und körperliche Kämpfe für viele Jungen das wesentliche Maß für ihren Erfolg als Jungen/Männer darstellen, schulische Leistungen für sie dagegen weniger wichtig sind.

Eine neuere Studie von Thies & Röhner (2000) differenzierte bei der Untersuchung des Kommunikationsverhaltens von sechs- bis achtjährigen Jungen und Mädchen im morgendlichen Gesprächskreis einer Grundschule nach inhaltlichen Aspekten. Die Forscherinnen stellten fest, dass Jungen am häufigsten redeten, aber ihre Interaktionen mit Lehrkräften viel seltener auf der „offiziellen“ Inhaltsebene stattfanden – im Gegensatz zu denen zwischen Mädchen und Lehrkräften. Insbesondere wurden sie häufiger ermahnt und zur Ordnung gerufen. Thies & Röhner schließen daraus, dass auch in dieser Art des „offenen Unterrichts“ geschlechtsstereotypes Verhalten stabilisiert wird (ebenda, S. 102).

Auch wenn mit der Pubertät Begegnungen zwischen den Geschlechtern zunehmen, verlieren die geschlechtshomogenen Peergruppen ihre Bedeutung nicht. Aus Sicht der Forschung stellt sich die Frage, wie sich Erfahrungen in geschlechtsgetrennten Gruppen auf die weitere Entwicklung in der Adoleszenz und darüber hinaus auswirken. Besonders interessant wären solche Zusammenhänge für die Analyse von problematischen Peergruppen, z.B. Gruppen gewaltbereiter männlicher Jugendlicher. Längsschnittstudien, die Antworten auf solche Fragen geben könnten, gibt es meines Wissens kaum, und vorliegende Längsschnittstudien wurden nur selten unter diesem Aspekt ausgewertet. Möglicherweise lassen sich biografieorientierten Forschungsergebnissen aus der Jugendforschung Aussagen zu diesen Zusammenhängen entnehmen; an dieser Stelle kann auf diese Fragen nicht weiter eingegangen werden.

2.2.5. Zusammenfassung

Dieser Überblick über aktuelle empirische Aussagen zu Ausmaß und Formen der Geschlechtertrennung ergibt ein überraschend heterogenes Bild. Zwar wird nur von wenigen AutorInnen berichtet, dass Kinder das Spiel in geschlechtsgemischten Gruppen dem in getrennten Gruppen vorziehen (obwohl auch das vorkommt). Beobachtungen wie Befragungen zeigen übereinstimmend, dass das Zusammensein mit Kindern des eigenen Geschlechts für einen großen Teil der Kinder im Kindergarten und noch mehr in der Grundschule sehr wichtig zu sein scheint. Fabes, Martin & Hanish (2004) meinen daher: „Gleichgeschlechtliche Peer-Interaktionen stellen den primären Peer-Sozialisationskontext für junge Kinder bereit“ (S. 261, Übersetzung T.R.). Jungen und Mädchen strukturieren ihre Peerbeziehungen und sozialen Netzwerke unterschiedlich und werden in diesen Bezügen zu unterschiedlichen Formen des Spiels angeregt. Die AutorInnen fassen zusammen, dass bereits im Kindergarten über die Hälfte der Interaktionen von Kindern in

geschlechtshomogenen Gruppen stattfindet, 30 % in geschlechtsgemischten Situationen und weniger als 10 % in Situationen nur mit Angehörigen des anderen Geschlechts. Anders als Unterschiede bei Persönlichkeitsvariablen, die nur in geringem Maße durch das Geschlecht erklärt werden können, liegen 70% bis 80% der Varianz bei der Auswahl von Spielpartnern im Geschlecht begründet. Dieses Phänomen, behaupten die AutorInnen, würde nicht nur in den USA beobachtet, sondern sei durch kulturvergleichende Untersuchungen als „universell“ belegt.

Die Belege für diese Aussage sind allerdings nicht so eindeutig wie diese Aussagen suggerieren. Dies beginnt schon bei der Definition der hier verglichenen Interaktionssituationen. So zeigen Untersuchungen aus Luxemburg eine deutlich geringere Tendenz zur Geschlechtertrennung und ergaben, dass ein wesentlicher Teil der geschlechtshomogenen Spielsituationen das Spiel in Paaren betrifft. Hier war tatsächlich ein deutliches Überwiegen geschlechtsgetrennter Paare zu beobachten. Die in den amerikanischen Studien diskutierten problematischen Aspekte geschlechtshomogener Gruppen wie z.B. unterschiedliche Kommunikations- und Konfliktstile beziehen sich aber oft auf Gruppensituationen. Darüber hinaus spielen im Alltag das Zusammensein mit Kindern des anderen Geschlechts sowie für einen Teil der Kinder auch gegengeschlechtliche Freundschaften eine wichtige Rolle.

Die Tendenz zur Geschlechtertrennung ist also nicht unwesentlich vom jeweiligen Kontext abhängig und wird von strukturellen Rahmenbedingungen, kulturellen und ethnischen Unterschieden und Machtverhältnissen beeinflusst. In manchen Kontexten scheint weniger eine Trennung zwischen Mädchen- und Jungenwelten vorzuliegen, sondern eine Trennung zwischen den älteren und größeren Jungen einerseits, den Mädchen und jüngeren (oder auch: unsportlicheren) Jungen andererseits. Verschiedene Untersuchungen weisen schließlich darauf hin, dass geschlechtsübergreifendes Spiel und Freundschaften in Familie und Nachbarschaft häufiger sind als in der Schule; die Aussagen zum Spiel auf Spielplätzen sind dagegen unterschiedlich (vgl. Fagot, Rodgers & Leinbach, 2000; Maccoby, 2000; Rendtorff, 2003). Beobachtungen in bestimmten Kontexten lassen sich also nicht verallgemeinern, und dies gilt auch für übereinstimmende Untersuchungen, wenn diese in ähnlichen Kontexten durchgeführt wurden (nämlich vor allem in pädagogischen Institutionen für weiße Mittelschichtskinder).

Die Annahme Maccobys, dass die Geschlechtertrennung im Kindesalter so ausgeprägt ist, dass sie als „binäres Phänomen“ anzusehen sei, muss vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Ergebnisse zumindest relativiert werden. Stattdessen haben – und darauf weist ja auch Maccoby hin – Kontextfaktoren einen entscheidenden Einfluss auf Ausmaß und Charakter der Geschlechtertrennung. Über die Frage nach den Ursachen der Tendenz zur Geschlechtertrennung hinaus muss daher analysiert werden, wann, warum und wie Jungen und Mädchen die Geschlechterunterscheidung betonen und wann nicht. Dabei müssen nicht zuletzt die Ergebnisse zu Interaktionen zwischen den Geschlechtern differenzierter betrachtet werden als dies bisher meist geschieht. Diese können als „border work“ die Grenzen zwischen den Geschlechtern betonen; sie können als heterosexuelle Verliebtheit diese Grenzen überschreiten – aber auch in gemischten Gruppen mit gemeinsamen Interessen oder in (nicht erotischen) Freundschaften zwischen Jungen und Mädchen die Bedeutung der Geschlechterunterscheidung relativieren.

2.3. Die andere Seite: Das Miteinander von Mädchen und Jungen

Aus dem Überblick über Untersuchungen zum Ausmaß der Geschlechtertrennung ging hervor, dass die meisten Mädchen und Jungen nicht oder zumindest nicht nur in „getrennten Welten“ leben. Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen sind für viele Kinder ein selbstverständlicher und mehr oder weniger häufiger Bestandteil des Alltags. Auch diese Interaktionen können allerdings zur Geschlechtertrennung beitragen – oder ihr entgegenwirken.

In diesem Zusammenhang muss zunächst differenziert werden, in welcher Weise das Geschlecht im jeweiligen Kontext als Thema aktualisiert wird – oder eben auch nicht. Insbesondere die ethnografische Geschlechterforschung weist darauf hin, dass es ganze Bereiche von Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen gibt, die „nicht gegendert“ sind – stattdessen steht ein Miteinander im Vordergrund, in dem das Geschlecht kein entscheidender Faktor ist. Interaktionen, bei denen die Geschlechtszugehörigkeit von Bedeutung ist, verteilen sich wiederum auf ein ganzes Spektrum, das von Abgrenzung und der Inszenierung des „Anders-Seins“ bis hin zu romantischen Gefühlen und Verliebtsein reicht – und dies nicht erst in der Pubertät, sondern bereits zu Beginn der Grundschule oder sogar schon in der Zeit davor.

Als häufiges Thema im freien Spiel gemischtgeschlechtlicher Spielgruppen in Vorschuleinrichtungen nennen Aydt & Corsaro (2003, S. 1311) das „Tierfamilien-Rollenspiel“, in denen ein oder zwei „Mütter“ eine Gruppe von (oft ziemlich wilden) Tieren in Schach halten müssen; die „Mütter“ treten dabei laut und auch körperlich aggressiv auf. Die AutorInnen sehen dies als Hinweis darauf, dass Kinder ein Spiel entwickeln können, das die Grenzen erwachsener Geschlechtergrenzen überschreitet. In kulturvergleichenden Untersuchungen stellten sie allerdings fest, dass insbesondere in einer der untersuchten US-amerikanischen Vorschuleinrichtungen Kontakte zwischen den Geschlechtern schnell als „romantisch“ im Sinne heterosexueller Partnerwahl interpretiert wurden, was mit einem geringem Ausmaß an kontinuierlichem gemeinsamen Spiel von Mädchen und Jungen einherging. Dies sehen sie damit im Zusammenhang, dass es kein klar definiertes Modell einer „platonischen“ Freundschaft zwischen Mädchen und Jungen gäbe (ebenda, S. 1316).

Leidinger (2003) beobachtete, dass sich die Aktivitäten in gegengeschlechtlichen und gleichgeschlechtlichen Freundschaften nicht grundlegend unterscheiden. Andererseits werden Interaktionen von Mädchen und Jungen von anderen Kindern oft als „Verliebtheit“ gedeutet, manchmal auch um die Betroffenen zu ärgern (ganz ähnlich berichten dies Epstein et al., 2001, von englischen GrundschülerInnen). Leidinger nimmt jedoch an, dass Grundschulkinder sehr genau zwischen Freundschaft und Liebe unterscheiden können, auch wenn es ihnen im Rahmen der Interviews oft schwer fiel, dies zu formulieren. Mehr Aufschluss ergab die Auswertung von schriftlichen Arbeiten von ViertklässlerInnen zu diesem Thema. Freundschaft wurde hier eher geschlechtsneutral beschrieben, wobei im Vordergrund das gemeinsame Spiel stand. Es wurden auch Gemeinsamkeiten von Freundschaft und Liebe deutlich. Bei Liebe kam aber der körperlich-sexuelle Aspekt dazu, der Wunsch zu gefallen sowie eine besondere Befangenheit (Leidinger, 2003, S. 229), die sich z.B. in einem „roten Kopf“ äußern kann.

In welcher Weise Geschlecht als Klassifikationsmerkmal und Kriterium für Ein- und Ausschluss in Spielgruppen verwendet wird, kann sich im Verlauf der Zeit oder von Situation zu

Situation ändern. Breidenstein & Kelle (1998) beschreiben, dass Mädchen und Jungen die Geschlechterunterscheidung zur Strukturierung von Spielsituationen (z.B. Bildung von Spielgruppen beim Fangenspiel in der Pause) oder in der Klasse (z.B. Aushandlung von Tischgruppen) verwenden; in anderen Situationen tritt die Geschlechtszugehörigkeit dagegen in den Hintergrund. Cook-Gumperz (2002) zeigt anhand eines Ausschnitts aus einer Beobachtungsstudie im Kindergarten, wie eine Gruppe von drei Mädchen erst in dem Moment zu einer „Mädchengruppe“ wird, als drei Jungen dazu kommen. In der Folgezeit entwickeln sich Jungengruppen und Mädchengruppe in gegensätzliche Gruppen hinein, die zunehmend ein Eigenleben gewinnen – nicht zuletzt in dem Sinn, dass neu dazukommende Kinder von Anfang an nicht mehr als „Kinder“ wahrgenommen werden, sondern als Mädchen bzw. Jungen („gendered“), was darüber entscheidet, ob sie in die jeweilige Gruppe aufgenommen werden oder nicht.

Umgekehrt beobachtete Goodwin (2001) in einer Studie von Schulkindern, die mit dem Springseil spielten, dass nach einer anfänglichen generellen Ausgrenzung von Jungen durch eine Mädchengruppe im Verlaufe einiger Wochen eine gemeinsame Spielsituation entwickelt wurde. Für Entscheidungsprozesse in der gemeinsamen Spielsituation waren nicht nur geschlechtstypische Muster von Bedeutung, sondern auch die individuellen Kompetenzen der einzelnen Kinder – die Fähigkeiten der Jungen im Seilspringen waren zu Beginn einfach zu schlecht, als dass sie für die Mädchen als Spielpartner in Frage gekommen wären; im Verlauf der Zeit hatten die Jungen aber den Vorsprung der Mädchen aufgeholt.

Neben situativen und Kontextfaktoren sind Aspekte der individuellen Persönlichkeit einzelner Kinder ausschlaggebend für ein Überschreiten der Geschlechtergrenze. In der Zusammenfassung der bereits erwähnten Untersuchung von Stöckli (1997) stellt der Autor fest: „Nicht etwa negativ auffällige ‘Problemkinder‘ also – das kann nicht oft genug betont werden – sondern die allseits beliebten, selbständigen und sozial kompetenten Mädchen und Jungen überwinden in diesem Alter die Grenzlinie zwischen den Geschlechtern“ (S. 215). Dass gerade Kinder, die in ihrer eigenen Geschlechtsgruppe besonders beliebt waren, die Geschlechtergrenze häufiger überschritten, deutet darauf hin, „dass es sich in diesem Alter vor allem die beliebten Kinder *erlauben* können, Kontakte zum anderen Geschlecht einzugehen, ohne negative Sanktionen befürchten zu müssen“ (S. 210). Die Angst vor Anspielungen und Hänseleien stellt dagegen ein Hindernis für tiefe, sympathiegeleitete Beziehungen zum anderen Geschlecht dar.

Leidinger (2003) gewann aus den Kinderaussagen und begleitenden Beobachtungen den Eindruck, „dass die ‘wilden‘ Mädchen und die ‘weichen‘ Jungen, also diejenigen Kinder, die weniger dem traditionellen Rollenbild entsprechen, es leichter haben, einen Bezug zum anderen Geschlecht zu realisieren“. Sie knüpft dabei an Breidenstein & Kelle (1998) an, die die „Exotisierung“ des anderen Geschlechts als eine der zentralen Quellen der Erotisierung der Geschlechterdifferenz und ihrer „affektiven Aufladung“ ansehen. Leidinger vermutet, dass „wilde“ Mädchen und „weiche“ Jungen diese „Fremdheit des anderen Geschlechts weniger stark verkörpern oder beim jeweils anderen Geschlecht weniger spüren, so dass sie unbefangener auf das ‘Andere‘ zugehen können“ (Leidinger, 2003, S. 255).

In den folgenden Abschnitten werden Forschungsergebnisse aus vier Bereichen zusammengefasst, die ein anderes Licht auf die Tendenz zur Trennung der Geschlechter werfen können: Ein-

stellungen von Kindern zu Angehörigen des anderen Geschlechts, „Spiele an der Grenze“, Einstellungen zum Ausschluss von Kindern aus Spielgruppen auf Grund ihres Geschlechts sowie Untersuchungen zu Kindern, die sich aus verschiedenen Gründen in irgendeiner Weise „am anderen Ufer“, also in der Gruppe gegengeschlechtlicher Kinder, wiederfinden.

2.3.1. Einstellungen zum anderen Geschlecht

In einer ganzen Reihe von Befragungen von Kindern wurde untersucht, wie Jungen und Mädchen sich gegenseitig beurteilen. Klees-Möller & Budde (1996) stellten bei der Befragung von 34 Kindern im Hort fest, dass Mädchen mehr positive Angaben über Jungen machten als umgekehrt, aber auch mehr Kritik an ihnen übten. Viele Mädchen kritisierten aggressive oder sexistische Verhaltensweisen von Jungen. Umgekehrt kritisierten auch manche Jungen mangelnde Sozialkompetenzen von Mädchen; sie beschwerten sich aber auch darüber, dass „Mädchen nur mit Mädchen spielen“ und ihnen daher nicht als SpielpartnerInnen zur Verfügung stehen (Klees-Möller, 1998, S. 40f.; Klees-Möller & Budde, 1996).

Leidinger (2003) berichtet von ihren Befragungen in der Grundschule, dass Mädchen Jungen einerseits als „witzig“ und „ideenreich“ beschrieben, andererseits die Jungen auch „nerven“ den Unterricht stören und Interessen haben, die Mädchen nicht teilen. Ein Teil der Mädchen differenzierte daher zwischen den „blöden Jungen“, die die Mädchen ärgern, und den Ausnahmen, die als besonders nett gelten und mit denen man gut spielen kann (S. 108). Auch bei den Antworten der Jungen auf die Frage, wie sie Mädchen fänden, wurde ein breites Spektrum von ablehnenden und kritischen bis hin zu sehr positiven Einstellungen deutlich. Vor dem Hintergrund vieler positiver Aussagen ist nicht überraschend, dass eine Mehrheit der Mädchen und noch mehr der Jungen gern mit Kindern des anderen Geschlechts spielte.

Wie bereits dargestellt, fand Preuss-Lausitz (1999) bei soziografischen Befragungen von Grundschulkindern auch einen substanziellen Anteil von gegengeschlechtlichen Sympathiewahlen, wobei Jungen häufiger Mädchen nannten als umgekehrt. Ablehnungen betrafen häufiger Jungen als Mädchen, waren insgesamt aber seltener als positive Wahlen. Mädchen waren damit *im Durchschnitt* beliebter als Jungen, weil sie (von beiden Geschlechtern!) weniger häufig abgelehnt wurden als Jungen. Preuss-Lausitz fasst seine Ergebnisse dahingehend zusammen, dass die Anwesenheit des anderen Geschlechts in der Schule „vor allem als potentielle Erweiterung von Spielmöglichkeiten und sozialen Beziehungen angesehen“ wird. Bei rund einem Fünftel der Kinder bestehen gegengeschlechtliche Freundschaften. „Zugleich muss für ein Fünftel aller Jungen festgestellt werden, dass sie von den Mädchen abgelehnt werden und von den Jungen abgelehnt oder nicht beachtet werden“ (Preuss-Lausitz, 1999, S. 184).

Underwood, Schockner & Hurley (2000) stellten in einer Laboruntersuchung von 8-, 10- und 12jährigen Jungen und Mädchen dagegen fest, dass gegengeschlechtliche Dyaden weniger miteinander interagierten, mehr negative Reaktionen zeigten und distanzierter auf eine Provokation reagierten. In der anfänglichen Übungsphase zeigten die Kinder bei einem gleichgeschlechtlichen Spielpartner deutlich häufiger einen freudigen Gesichtsausdruck als bei einem gegengeschlechtlichen; ansonsten waren die Unterschiede jedoch eher gering ausgeprägt. Die Autorinnen meinen abschließend, dass ihre Ergebnisse wichtige Implikationen für das Ziel einer Reduktion geschlechtstypischen Verhaltens und eines besseren Miteinanders der Geschlechter haben. Das

geringe Ausmaß der gefundenen Geschlechtsunterschiede sehen sie als Hinweis darauf, dass diese veränderbar sind und es sich lohnt, positive Begegnungen zwischen den Geschlechtern zu fördern.

Unterschiedliche Aussagen in diesen und weiteren Untersuchungen lassen sich durch die verschiedenen forschungsmethodischen Ansätze und jeweiligen Kontextbedingungen erklären. Zusammenfassen lässt sich aber, dass viele Untersuchungen darin übereinstimmen, dass Mädchen Jungen kritischer beurteilen als umgekehrt Jungen Mädchen. Dies gilt sowohl für nordamerikanische (vgl. Glick & Hilt, 2000, S. 254) als auch für deutsche Untersuchungen. Am häufigsten wurden in diesem Zusammenhang Beschwerden „der Mädchen“ über „die Jungen“ dokumentiert (z.B. Biskup & Pfister, 1999; Permien & Frank, 1995; Klees-Möller, 1998; Klees-Möller & Budde, 1996; Milhoffer, 2000; van Dieken, Rohrman & Sommerfeld, 2004).

Zu bedenken ist allerdings, dass verallgemeinernde Aussagen über die andere Geschlechtsgruppe auch durch die Art der Fragestellung nahegelegt werden können, wenn z.B. nach Vorzügen und Nachteilen des eigenen bzw. anderen Geschlechts gefragt wird oder danach, wie das Verhältnis zwischen „den“ Jungen und „den“ Mädchen sei. So räumen Biskup & Pfister (1999) ein, dass durch ihre Fragestellung stereotype Antworten nahegelegt wurden und Kinder sich durchaus eigenständig mit Klischees auseinandersetzen. Van Dieken et al. (2004) dokumentierten neben vielen stereotypen Aussagen auch einige Überraschungen wie Beschwerden von Jungen über grenzüberschreitendes Verhalten von Mädchen. Fragestellungen und Auswertungsstrategien, die einen genauen Blick auf Differenzierungen innerhalb der Geschlechtsgruppen ermöglichen, wie z.B. die oben erwähnten Ergebnisse von Leidinger, sind insgesamt deutlich seltener dokumentiert.

2.3.2. „Spiele an der Grenze“

Im Abschnitt über Unterschiede im Konfliktverhalten in Mädchen- und Jungengruppen wurde bereits erwähnt, dass spielerisches Ärgern eine bedeutsame Aktivität von Mädchen und Jungen „an der Grenze“ darstellt. Maccoby (2000, S. 88f.) betont in ihrer Überblicksstudie die problematischen Aspekte derartiger Interaktionen wie z.B. dass Jungen Mädchen stören oder Jungen und Mädchen sich gegenseitig beleidigen und demütigen. Solche Situationen werden allerdings von Jungen und Mädchen, Frauen und Männern unterschiedlich wahrgenommen. So meint Heiliger: „Jungen bewerten in hohem Maße als ‚Spaß‘, was von Mädchen und Frauen als Übergriff, Belästigung, Bedrängen und Zwang erlebt wird“ (Heiliger, 2002, S. 3), und leitet daraus die Notwendigkeit gewaltpräventiver Arbeit mit Jungen ab. Im Gegensatz dazu steht, dass bei vielen Kindern das gegenseitige Necken sehr beliebt ist; es wird nicht nur von manchen Jungen, sondern auch von manchen Mädchen sogar als Lieblingsbeschäftigung in der Pause angegeben (z.B. in der Befragung von Milhoffer, 2000).

Ethnographische Studien ermöglichen einen wesentlich differenzierteren Blick auf diese Phänomene. Krappmann & Oswald (1995, S. 194) stellen fest, dass fast alle Mädchen an „Quatsch, Spiel und Necken“ zwischen Jungen und Mädchen beteiligt sind. Sie meinen, dass „Quatschmachen“ vergnügliche Gemeinsamkeiten zwischen Jungen und Mädchen stiften und zur Überwindung des Geschlechtergegensatzes beitragen kann. Breidenstein & Kelle (1998, S. 204) halten die Beobachtung dagegen, „dass die ‚Gegensätze‘ der Geschlechter gerade zu den prominenten

Inhalten des Neckens und Ärgerns zwischen Mädchen und Jungen gehören“. Diese sind damit „mindestens ebenso sehr Produkt wie Voraussetzung einer gemeinsamen Praxis des Neckens und Ärgerns“ (ebenda). Die AutorInnen zeigen weiter, dass gängige Stereotype geschlechtsspezifischen Verhaltens das „Material“ darstellen, mit dem Jungen und Mädchen den Geschlechtergegensatz inszenieren, zum Teil durch Übertreibung auch ad absurdum führen.

Van Dieken et al. (2004) analysieren ausführlich eine Auseinandersetzung zwischen einem Jungen und einer Mädchengruppe im Hort, die im Grenzbereich von Erotik und Aggression angesiedelt ist. In der Szene jagte ein Junge mehrere Mädchen, warf sie zu Boden und riss ihnen Haarreifen und Spangen ab. Die Mädchen wehrten sich zwar, solidarisierten sich aber nicht, obwohl sie dem Jungen gemeinsam überlegen gewesen wären. In anschließenden getrennten Gesprächen beschwerten sie die Mädchen zunächst über den Jungen, gaben dann aber zu, dass es Spaß mache, den Jungen zu ärgern. Dieser wiederum gab zu Protokoll, dass er gern mit Mädchen spiele, und meinte: „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...“ (ebenda, S. 15). Reflexionen über diese Szene mit KollegInnen sowie FortbildungsteilnehmerInnen machten deutlich, dass es nicht möglich ist, dabei eine „neutrale“ Haltung einzunehmen. Dies gilt insbesondere für die Wahrnehmung erotischer Aspekte der Spiele und Auseinandersetzungen von Schulkindern. Nach Ansicht der AutorInnen haben derartige „Spiele an der Grenze“ eine wichtige Funktion für die Entwicklung von geschlechtlicher Identität. Dabei ist eine wichtige Lernaufgabe gerade für die Verständigung von Mädchen und Jungen, zwischen „Necken – spielerischem Ärgern – Spaß“ und „Ärgern – jemanden weh tun („körperliche & seelische Gewalt zu Unterhaltungszwecken““ zu unterscheiden (vgl. Krappmann & Oswald, 2000). Andererseits lassen sich solche Situationen als Einübung traditioneller Geschlechterzuordnungen interpretieren.

Gemeinsam ist den genannten Beispielen, dass die Geschlechterdifferenz nicht als ein Phänomen erscheint, das sich in getrennten Welten entwickelt, sondern in Interaktionen von Mädchen und Jungen gemeinsam hergestellt wird.

2.3.3. Einstellungen zum Ein- und Ausschluss von Kindern auf Grund ihres Geschlechts

Wie gehen Kinder mit Gleichaltrigen um, die im Verhalten nicht Stereotypen entsprechen? Mädchen, die sich mehr für Jungenaktivitäten interessieren, werden manchmal in Jungengruppen durchaus akzeptiert. Sie werden von den Jungen möglicherweise allerdings nicht (mehr) als Mädchen wahrgenommen: „Aber die ist ja auch kein richtiges Mädchen!“ – was nicht abwertend gemeint sein muss. Die Feststellung, dass ein Junge „kein richtiger Junge“ sei, ist dagegen mehr mit Abwertung verbunden. Allerdings belegen zahlreiche Untersuchungen wie auch Praxiserfahrungen, dass sowohl Jungen als auch Mädchen Kinder des anderen Geschlechts aus bestimmten Spielsituationen ausschließen. Dies kann indirekt und unter Vorwänden oder auch direkt mit Bezugnahme auf die Geschlechtszugehörigkeit geschehen (vgl. z.B. Epstein et al., 2001). Vor diesem Hintergrund ist interessant, welche Einstellungen Kinder zu geschlechtsuntypischem Verhalten von Kindern haben.

Eine ForscherInnengruppe an der University of Maryland befragten in zwei Studien Kinder im Vorschulalter nach ihren Ansichten zu Ein- und Ausschluss von Kindern in Spielsituationen auf-

grund ihrer Geschlechtszugehörigkeit. Es stellte sich heraus, dass sich die Kinder mehrheitlich dagegen aussprachen, ein Kind nur wegen seines Geschlechts von einer Aktivität auszuschließen, und moralisch im Sinne von Fairness dagegen argumentierten. Immerhin etwa ein Drittel der Kinder fand es jedoch in Ordnung, Kinder jenes Geschlechts auszuschließen, für das die jeweilige Tätigkeit weniger typisch ist, und begründeten dies mit stereotypen Aussagen (z.B. „Jungen möchten mit anderen Jungen Auto spielen, nicht mit Mädchen“; Theimer, Killen & Stangor, 2001, S. 22, Übersetzung T.R.). Kinder, die gegen einen Ausschluss waren, argumentierten dagegen moralisch, wobei sie Stereotype z.T. völlig in Frage stellten („Jungen können mit Lastautos spielen, und Jungen sollten das können dürfen, weil es so etwas wie Jungensachen und Mädchensachen nicht gibt“, Killen, Pisacane, Kerry & Ardila-Rey, S. 594, Übersetzung T.R.). Außerdem lehnten Mädchen den Ausschluss von Mädchen bei typisch männlichen Aktivitäten mehr ab („unfair“) als Jungen den Ausschluss von Jungen bei typisch weiblichen Aktivitäten. Wurden die Situationsbeschreibungen nun durch die Angabe eines (geschlechtstypischen) Vorwissens ergänzt (z.B. „das Mädchen hat schon mit Puppen gespielt, der Junge nicht“), bevorzugten alle Mädchen und die meisten Jungen das Kind mit *weniger* Erfahrungen, obwohl dies nicht dem Stereotyp entsprach. Sie sahen die Entscheidung in erster Linie als Frage von Fairness und „turn-taking“ („abwechselnd drankommen“). Die AutorInnen betonen dieses Ergebnis, weil es deutlich macht, dass Entscheidungen über die Beteiligung an Gruppen nicht an Stereotypen orientiert sein müssen, sondern stattdessen von moralischen Überlegungen (konkret: Gerechtigkeit) motiviert sein können. Dies könnte möglicherweise auch der Geschlechtertrennung entgegenwirken.

Abschließend relativieren die Autorinnen ihre Ergebnisse dahingehend, dass aus den Aussagen der Kinder nicht auf ihr tatsächliches Verhalten geschlossen werden kann. Die weitere Erforschung des Zusammenhangs von kindlichen Einstellungen und ihrem tatsächlichen Verhalten kann aber nützlich für die Förderung von Gleichberechtigung und Fairness sein (ebenda, S. 595).

2.3.4. „Am anderen Ufer“

Zwar wird die starke Tendenz von Kindern, gleichgeschlechtliche Spielgruppen zu bevorzugen, von vielen Erwachsenen – insbesondere von pädagogischen Fachkräften – kritisch gesehen oder zumindest nicht bewusst gefördert. Kinder, die überwiegend *gegengeschlechtliche* Spielpartner bevorzugen und an Aktivitäten interessiert sind, die eher für das andere Geschlecht typisch sind, sind allerdings in der Praxis in weit größerem Ausmaß Anlass von Sorge und Befürchtungen. Rohrmann (2003b) schildert das Praxisbeispiel eines fünfjährigen Mädchens, das darauf bestand, „ein Junge zu sein“, Mädchenkleidung verabscheute und nur mit Jungen spielte. Dieses Mädchen hatte erhebliche Probleme, sich in der nach Geschlechtern getrennten Kinderwelt zurechtzufinden. Die Analyse zeigt, dass diese Schwierigkeiten nicht zuletzt mit dem sozialen Druck der geschlechtssegregierten Peergruppen zusammenhängen: weder Jungen noch Mädchen akzeptierten das Kind als ihnen zugehörig, sein ungewöhnliches Verhalten machte es in der Gruppe der Mädchen, seine körperlichen Merkmale in der Gruppe der Jungen zum Außenseiter. Interessanterweise war bis zu der geschilderten Fallbesprechung niemand auf die Idee gekommen zu klären, ob das Mädchen eigentlich über die biologischen Zusammenhänge aufgeklärt worden war – und dies, obwohl sich das gesamte Team der Kindertageseinrichtung seit längerem mit dem Fall

beschäftigt hatte. Die anhand des Falles aufgeworfene Frage, in welchem Ausmaß geschlechtstypisches Verhalten noch als akzeptabel angesehen wird, war für die ErzieherInnen nicht leicht zu beantworten. Daran wird sehr klar, dass das von vielen Fachkräften vertretene Ziel einer Erweiterung geschlechtstypischer Verhaltensmuster keineswegs mit dem Wunsch nach einer Aufhebung der Geschlechtergrenzen gleichzusetzen ist. Vielmehr wird diese Erweiterung von den Erwachsenen nur vor dem Hintergrund der Sicherheit über die „richtige“ Geschlechtszuordnung angestrebt.

Auch die Gleichaltrigen tragen zur Beibehaltung der Geschlechtergrenzen bei. Aydt & Corsaro (2003, S. 1317) beschreiben eine Szene, in der Mädchen einen Jungen als „tomgirl“ bezeichneten, um ihn aus der Mädchengruppe auszuschließen („if you play with girls, you are a tomgirl“); der ausgedachte Begriff „tomgirl“ ist von „tomboy“ abgeleitet, was im amerikanischen Sprachgebrauch ein Mädchen bezeichnet, das jungentypische Interessen zeigt und lieber mit Jungen spielt). Der Junge hatte sich ein Vierteljahr lang hartnäckig um engeren Kontakt zu einem der Mädchen bemüht. Die abwertend verwendete Bezeichnung „tomgirl“ und die erneute Ablehnung durch die Mädchengruppe hatten nun seinen Rückzug zur Folge. Im Grundschulalter kann selbst ein einmaliger Rollentausch zu Irritationen bei Peers führen. Breidenstein & Kelle (1998, S. 216) beschreiben ein Faschingsfest, bei dem ein Junge, der sich als „olle Oma“ verkleidete, heftige Reaktionen auslöste wie den Kommentar „eine Schwuchtel“ oder die Bemerkung, er wolle wohl der „Männergemeinschaft“ der Jungen Schande machen. Ein Mädchen mit Schnauzbart und Nadelstreifenanzug rief dagegen keine besonderen Reaktionen hervor.

Insbesondere Jungen, die sich für Puppen interessieren, lieber mit Mädchen spielen und womöglich gern Kleider anziehen und sich schminken, lösen oft große Besorgnis aus, wobei – anders als auf Seiten der Mädchen – die Vermutung (späterer) Homosexualität mehr oder weniger ausgesprochen im Raum steht. Wie Grossmann (2002) berichtet, wurden in älteren empirischen Studien Interesse für Puppen, „cross-dressing“, die Bevorzugung von weiblichen Spielgefährten („sissy-boy“) sowie von weiblichen erwachsenen Bezugspersonen tatsächlich als Indikatoren für spätere Homosexualität angesehen. Den in verschiedenen Untersuchungen gefundenen homosexuellen Männern, deren Geschlechtsrollenverhalten in der Kindheit nicht vom „jungentypischen“ abweicht, wurde nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Vor diesem Hintergrund führte Grossmann eine Studie über „prähomosexuelle Kindheiten“ durch, in der er homosexuelle Männer retrospektiv über Kindheitserfahrungen befragte. Als Ergebnis einer Clusteranalyse stellt er eine „Typologie prähomosexueller Jungen“ vor. Die Bevorzugung weiblicher Spielgefährten war nur in einem der fünf gefundenen Cluster aufzufinden. Die Befragten zweier weiterer Cluster gaben überwiegend an, in der Kindheit nur mit Jungen gespielt zu haben, ein weiteres Cluster wird als „Außenseiter“ beschrieben. Erfahrungen von Ausgrenzung und „Anderssein“ wurden eher von Männern berichtet, die sich als eher „sanfte“ oder „sensible“ Jungen charakterisierten; einige, aber nicht alle dieser Jungen berichteten größeres Interesse an mädchenstypischen Aktivitäten. Dagegen beschrieben sich Männer, die als Jungen gut in Spielgemeinschaften von Jungen integriert waren, rückblickend häufig als „normale Jungen“ und als typisch für Jungen ihres Alters. – Am Rande sei erwähnt, dass das spätere Coming-out für Männer der letztgenannten Gruppe in

der Regel schwieriger war als für die „weichen“ Jungen, die sich bereits als Jungen als abweichend erlebt hatten.

Obwohl der Studie keine repräsentative Stichprobe zugrunde liegt, gibt sie – neben anderen Ergebnissen, auf die an dieser Stelle nicht eingegangen werden kann – wichtige Hinweise zum Zusammenhang von Geschlechtertrennung, geschlechtstypischem Verhalten und sexueller Orientierung. Der Autor deutet seine Ergebnisse dahingehend, „dass soziale Ausgrenzung – insbesondere durch gleichgeschlechtliche Peers – (...) mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Folge nonkonformen Verhaltens ist und nicht der (späteren) Homosexualität“ (Grossmann, 2002, S. 114). Er regt außerdem an, „präheterosexuelle ‚sissy-boys‘“ ausfindig zu machen und zu untersuchen, da er vermutet, dass die von manchen der Befragten geschilderten Ausgrenzungserfahrungen auch von Jungen erlebt werden, die später heterosexuell werden.

2.4. Erklärungsansätze

Wie ist nun die Tendenz zur Geschlechtertrennung in der Kindheit zu erklären? Angesichts der Vielfalt und Widersprüchlichkeit der geschilderten empirischen Ergebnisse ist nicht überraschend, dass auch die Erklärungsansätze entsprechend vielfältig und widersprüchlich sind. Empirische Erkenntnisse werden nicht nur unterschiedlich erklärt, sondern zum Teil auch gegensätzlich interpretiert. Dennoch geben Untersuchungen Hinweise darauf, an welcher Stelle verschiedene Theorien einen Beitrag zur Erklärung der aufgefundenen Phänomene leisten können – und wo postulierten Zusammenhängen widersprochen werden muss.

Wie in den vorangegangenen Abschnitten geschildert, ist die Tendenz zur Geschlechtertrennung in nicht unerheblichem Ausmaß von Kontextfaktoren abhängig. Neuere Untersuchungen zur Geschlechtertrennung, in denen Kinder in selbstgewählten Spielgruppen in der Freizeit beobachtet wurden, liegen nicht vor: Alle berichteten Studien wurden in Kindergärten, Vorschuleinrichtungen oder in Schulen durchgeführt. Es macht also Sinn zu erkunden, inwieweit das Phänomen von den Rahmenbedingungen dieser Institutionen abhängig ist, bevor versucht wird, es mit „universalen“ Erklärungen zu ergründen. Der folgende Abschnitt befasst sich daher mit strukturellen Bedingungen, die die Tendenz zur Geschlechtertrennung zumindest beeinflussen können.

Anschließend werden in diesem Kapitel biologische, psychologische und sozialkonstruktivistische Erklärungen der Geschlechtertrennung diskutiert. Ein Exkurs beschäftigt sich mit der Psychoanalyse, die zwar keine aktuellen Beiträge zum Thema geliefert hat, aber als Hintergrund für theoretische Erklärungen nach wie vor eine wichtige Rolle spielt.

2.4.1. Der Einfluss struktureller Rahmenbedingungen

Dass geschlechtsgetrennte Gruppenbildungen im „öffentlichen Raum“ von Kindertageseinrichtungen und Schule eine größere Rolle spielen als im „privaten“ Bereich von Kindern legt nahe, genauer zu untersuchen, welche Aspekte der jeweiligen Kontexte es denn sind, die die Tendenz zur Bildung geschlechtsgetrennter Gruppen fördern. Der Einfluss struktureller Rahmenbedingungen auf die Geschlechtertrennung ist bislang allerdings wenig erforscht worden. Bekannt ist, dass die Segregation in altershomogenen Gruppen mit großer Kinderzahl am größten ist (vgl. Maccoby, 2000, S. 32; Hartmann, 1998, S. 17). Liegt dies nur daran, dass hier am ehesten die

Möglichkeit besteht, überhaupt größere Gruppen zu bilden? Haben geschlechtsgetrennte Gruppen eine wichtige Orientierungsfunktion im unübersichtlichen Feld größerer pädagogischer Einrichtungen? Oder sind es spezifische Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, die die Geschlechtertrennung nahe legen oder verstärken, auch wenn dies überhaupt nicht im Interesse der dort beschäftigten Fachkräfte ist?

Aydt & Corsaro (2003, S. 1320) führen die von ihnen gefundenen Unterschiede im Ausmaß der Geschlechtertrennung in US-amerikanischen und italienischen Vorschuleinrichtungen unter anderem darauf zurück, dass in vielen US-amerikanischen Einrichtungen die Kindergruppen und Bezugspersonen jedes Jahr neu zusammen gesetzt werden. In italienischen Einrichtungen bleiben dagegen Kinder und Betreuungspersonen in der gesamten Vorschulzeit drei Jahre lang zusammen. Dies kann zur Erklärung der höheren Ausprägung der Geschlechtertrennung in den USA beitragen. In „familiärerer“ Umgebung ist die Geschlechtertrennung weniger ausgeprägt als in unbekannteren Situationen, in denen die kategorialer Geschlechterunterscheidung eher herangezogen wird, um Spielpartner zu finden.

Für den Bereich Kindertagesstätten weisen Rohrman & Thoma (1998) weiter darauf hin, dass Prozesse der Gruppenbildung nur möglich sind, wenn es genügend Jungen in einer Altersgruppe gibt, was in den Freispielphasen am Rande der Betreuungszeit sowie generell in kleineren Eltern-Kind-Initiativen oft nicht der Fall ist. Auch verbreitete Regelungen, die nur jeweils zwei bis drei Kindern erlauben, den Gruppenraum zu verlassen, schränken die Möglichkeiten der Gruppenbildung und des unbeeinflussten Spiels in Jungengruppen erheblich ein. Größere Gruppen und Ansätze zur „Bandenbildung“ fanden die Autoren nur in zwei der sechs untersuchten Einrichtungen häufiger, wofür in einem Fall auch räumliche Bedingungen mit verantwortlich gemacht wurden (Rohrman & Thoma, 1998, S. 156). Raumstrukturierung und Materialangebot können die Tendenz zur Geschlechtertrennung erheblich beeinflussen. So fördert die Einrichtung und räumliche Trennung von geschlechtstypisierten Spielbereichen wie der „Puppenecke“ und dem „Bautteppich“ in Kindertageseinrichtungen das Spiel in geschlechtsgetrennten Spielgruppen (vgl. Hartmann, 1998, S. 17; Permien & Frank, 1995, S. 111; Rohrman & Thoma, 1998, S. 256).

Damit soll nicht gesagt werden, dass das Interesse von Kindern an SpielpartnerInnen des gleichen Geschlechts in erster Linie durch strukturelle Bedingungen „erzeugt“ wird. Eine Tendenz zur Geschlechtertrennung – wenn auch oft in deutlich geringerem Ausmaß – wird auch von Einrichtungen berichtet, die weniger durch geschlechtstypisierte Spielorte gekennzeichnet sind, wie z.B. spielzeugfreie Kindergärten oder Waldkindergärten. Cook-Gumperz (2002) meint, dass die Forschung zum Einfluss von Peergruppen auf geschlechtsbezogene Entwicklung zwei Aspekte berücksichtigen muss. Zum einen ermöglicht der Kindergarten als öffentlicher Raum sehr andere Interaktionserfahrungen als die Familie. Zum anderen stehen Kindertageseinrichtungen im Blickpunkt öffentlichen Interesses und sind politischem Druck und Kräften der Gesellschaft, von Eltern, Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern ausgesetzt. Dabei überwiegt heute die Zielvorstellung, Geschlechtsdiskriminierung entgegenzuwirken und Gleichberechtigung durch ein „geschlechtsneutrales“ Umfeld zu ermöglichen. Diese Versuche, Institutionen in Bezug auf das

Thema Geschlecht zu „neutralisieren“, stehen im Widerspruch zum aktiven Interesse von Kindern, eine geschlechtsspezifische Umgebung herzustellen (Cook-Gumperz, 2002, S. 29f.).

In Schulen sind geschlechtsgetrennte Gruppen vor allem in den Pausen zu beobachten und oft sogar die Regel. Dabei ist die Gestaltung von Schulfluren und Pausenhöfen ein zentraler Faktor. So werden offene Flächen und gerade, lange Flure oft vorwiegend von Jungen für grobmotorische, wilde Aktivitäten genutzt, was raumgreifendes Verhalten nahelegt und verstärkt und auch zu mehr Unfällen führt. Mädchen – und manche Jungen – ziehen sich dagegen oft an die sicheren „Ränder“ der Spielbereiche zurück. Wie Barbara Koch-Priewe (2004, pers. Mitteilung) berichtet, verändern Maßnahmen zur Umgestaltung von Fluren und Freiflächen (z.B. kleinräumigere Gliederung, gewundene Wege, Fühlnischen, Gesundheitsparcours) nicht nur das Bewegungsverhalten von Kindern, sondern verringern auch die Geschlechtertrennung. Empirische Untersuchungen zur Überprüfung solcher Erfahrungen gibt es allerdings kaum.

Bestätigt wird die Bedeutung struktureller Aspekte durch die bereits erwähnte Beobachtungsstudie von Epstein et al. (2001) an zwei Londoner Schulen mit unterschiedlich gestalteten Pausenhöfen. Auf dem größten Teil des unbegrenzten Pausenhofes der einen Schule dominierte mittags das Fußballspiel der älteren, größeren Jungen, was mit einer Ausgrenzung von Mädchen einherging. Die AutorInnen interpretieren dies aber nicht nur dahingehend, dass Mädchen und jüngere bzw. unsportliche Jungen im Sinne einer Benachteiligung an den Rand gedrängt werden. Sie formulieren auch, dass Mädchen und nicht am Fußballspiel beteiligte Jungen das Spiel der größeren Jungen „einrahmen“, indem sie z.B. fortwährend das Aussehen, den Stil, die fußballerischen Fähigkeiten und die allgemeine Attraktivität dieser Jungen kommentieren und bewerten. Dies stellt eine Umkehrung des oft formulierten Phänomens dar, dass Frauen Objekt des männlichen Blicks sind: „Die Jungen wurden zu allzusehr sexualisierten Objekten eines weiblichen Blicks; dies war eingebettet in Vorstellungen (notions) körperlicher Attraktivität und männlicher Schönheit“ (Epstein et al., 2001, S. 165, Übersetzung T.R.). Im Gegensatz dazu war das Fußballspiel an der anderen Schule durch ein begrenztes Areal (den „Käfig“) und festgelegte Zeiten begrenzt, was zu einem deutlich höheren Maß an geschlechtsgemischten Spielgruppen außerhalb des „Käfigs“ führte sowie in Verbindung mit speziellen Maßnahmen der Mädchenförderung auch zu einer regelmäßigen Beteiligung von Mädchen am Fußballspiel (ebenda, S. 166).

2.4.2. Biologische Erklärungen

Die Bedeutung biologischer Unterschiede: eine offene Frage

Biologische Erklärungsansätze für menschliches und insbesondere geschlechtstypisches Verhalten erfreuen sich in den letzten Jahren zunehmender Popularität. Dafür gibt es verschiedene Erklärungen. Zum einen haben Humanbiologie und Neurowissenschaft zahlreiche neue Erkenntnisse zu geschlechtsspezifischen und -typischen Unterschieden erbracht, die von anderen Wissenschaften nicht mehr zu ignorieren sind. Zum anderen waren Strategien zur Veränderung geschlechtstypischen Verhaltens durch Erziehung oder Pädagogik nur von begrenztem Erfolg. Die Erklärung, dass Unterschiede „naturegeben“ sind, wirkt vor diesem Hintergrund entlastend. Darüber hinaus ist Forschung und Praxis zur Genderthematik nicht mehr in erster Linie Angele-

genheit einer kleinen Gruppe feministisch orientierter Frauen, die Geschlechterverhältnisse verändern wollen, sondern im „mainstream“ angekommen: Auch Populärzeitschriften oder konservative Politiker greifen das Thema auf – allerdings mit manchmal ganz anderen Überzeugungen und Intentionen.

Es scheint allerdings mehr vom individuellen Standpunkt als von empirischen Ergebnissen abzuhängen, in welchem Ausmaß biologische Ansätze von WissenschaftlerInnen anderer Fachbereiche sowie von PraktikerInnen akzeptiert oder berücksichtigt werden. Auch, wenn biologische Faktoren zunehmend in irgendeiner Weise als wichtig angesehen werden, ist ein Ende des Streits (auf den hier nicht ausführlich eingegangen werden kann) nicht abzusehen¹².

Die Stärke biologischer Erklärungsansätze liegt in ihrer Berücksichtigung des Körpers und seiner Entwicklung. Soziale Strukturen werden möglicherweise um schon für Kinder offensichtliche körperliche Unterschiede herum konstruiert. Biologische, psychologische und soziale Faktoren interagieren miteinander; kognitive Schemata können biologisch vorgegebene Differenzen verstärken, auch wenn diese klein sind und/oder nur beim Vergleich der Durchschnittswerte zu beobachten sind. Biologische Erklärungen setzen dabei auf verschiedenen Ebenen an:

- körperliche Geschlechtsmerkmale (Anatomie) und die biologischen Funktion der Zweigeschlechtlichkeit (Fortpflanzung)
- endokrinologische Befunde (Hormone)
- neurologische Befunde (Gehirnforschung)
- entwicklungsgeschichtliche und kulturvergleichende Forschung sowie Untersuchungen anderer Spezies (Evolutionbiologie)
- sexualwissenschaftliche Befunde.

Im Zusammenhang mit dem Phänomen der Geschlechtertrennung gibt es drei mögliche Ansichten zur Bedeutung biologischer Aspekte.

1. Die Tendenz zur Trennung der Geschlechter kann als sozial konstruiert angesehen und ein Zusammenhang zu biologischen Geschlechtsunterschieden vollkommen abgestritten werden. Eine solche Sichtweise wird heute nur noch selten so explizit vertreten. Interessant ist aber, dass Kinder auch im Grundschulalter noch durchaus bereit sind, den biologischen Geschlechtsunterschied zu Gunsten einer sozialen Zuordnung zu ignorieren. Das zeigen Beispiele wie dass ein Mädchen in die Peergruppe der Jungen aufgenommen wird, weil sie „eigentlich ein Junge ist“, d.h. sich wie ein Junge verhält, evt. auch ein Junge sein will.
2. Die Bedeutung der biologischen Geschlechtsunterschiede wird lediglich darin gesehen, dass es überhaupt zwei Geschlechter gibt. Dies ist der Ausgangspunkt für kognitive Prozesse, die der binären Klassifikation in männlich und weiblich sowie der Ausbildung der individuellen Geschlechtsidentität zugrundeliegen. Gleichzeitig ist die Existenz zweier Geschlechter Anlass für deren unterschiedliche Behandlung im Sinne geschlechtstypischer Sozialisation. Die

¹² Schmitz (2002) kritisiert aus Sicht der naturwissenschaftlichen Genderforschung die „Renaissance der Biologen“ zur Erklärung von Geschlechterunterschieden, weil diese trotz vorliegender Gegenbefunde und Kritik Geschlechterzuschreibungen und –beziehungen als natürliche Ordnung unreflektiert festschreiben. Sie verweist auf Anne Fausto-Sterling (2000), die der extremen sozialkonstruktivistischen Sichtweise den Konstituierungsgedanken des „Embodiment“ entgegensetzt: die gesellschaftlich-kulturelle Erfahrung bildet sich in körperlichen

- konkrete Entwicklung und Ausprägung der Tendenz zur Geschlechtertrennung ist dann keine Frage der Biologie mehr, sondern Angelegenheit der Psychologie bzw. Sozialwissenschaften.
3. Biologische Anlagen werden für unterschiedliche Verhaltensstile von Mädchen und Jungen verantwortlich gemacht; diese wiederum werden als Ursachen der Tendenz zur Geschlechtertrennung angesehen. Da die Bevorzugung gleichgeschlechtlicher SpielpartnerInnen als soziales Ereignis nicht direkt aus biologischen Faktoren ableitbar ist, müssen Annahmen über vermittelnde Faktoren gemacht werden. Dies geschieht von zwei Richtungen aus: Zum einen werden biologische Unterschiede als Erklärung für die *Ausbildung* von Präferenzen für gleichgeschlechtliche SpielpartnerInnen angenommen. Zum anderen werden die *Folgen* der Geschlechtertrennung (z.B. die unterschiedlichen Lernerfahrungen, die Mädchen und Jungen in ihren Gruppen machen) vor dem Hintergrund evolutionsbiologischer Erklärungen gedeutet.

Im folgenden Abschnitt wird zuerst der letztgenannte Ansatz erläutert. Anschließend wird noch auf Untersuchungen intersexueller Kinder eingegangen. Diese bieten zwar keine direkten Erklärungen für die Tendenz zur Geschlechtertrennung, bringen das Phänomen aber mit biologischen Faktoren in Zusammenhang.

Mangelnde Kompatibilität der Verhaltensstile als Ursache der Geschlechtertrennung

Bischof-Köhler (2002) verwirft Sozialisations- und kognitive Hypothesen als mögliche Ursachen der Geschlechtertrennung und vertritt die Annahme, dass mangelnde „Kompatibilität des Verhaltensstils“ für die Trennung der Geschlechter verantwortlich ist. Es könnte sein, dass aufgrund von biologischen Unterschieden bereits in diesem Alter die Spielstile von Mädchen und Jungen so unterschiedlich sind, dass Kinder Spielpartner des eigenen Geschlechts bevorzugen. Oder das aggressivere Konfliktverhalten von Jungen und ihre geringere Fähigkeit zur Regulation von Emotionen könnte dazu führen, dass Mädchen weniger gern mit ihnen spielen. Die Ursachen von Unterschieden im Verhaltensstil wie Unterschiede in der Neigung zu Toben und Raufen, in der Bewegungsweise und bei Konfliktlösestrategien verortet Bischof-Köhler in biologischen Anlagen. Sie interpretiert die ihr vorliegenden Untersuchungen dahingehend, dass die Bevorzugung gleichgeschlechtlicher SpielpartnerInnen beginnt, bevor Kinder die Geschlechtszugehörigkeit bei sich und anderen erkennen können. Bereits im zweiten Lebensjahr sind Kinder aber zu Empathie und zum identifikatorischen Mitvollzug der Handlungen anderer Kinder und Erwachsener in der Lage. Es könnte daher sein, dass Kinder Mitglieder des eigenen Geschlechts bereits im ersten Lebensjahr an der besseren „Kompatibilität der Bewegung“ erkennen (Bischof-Köhler, 2002, S. 93; sie bezieht sich hier auf eine unveröffentlichte Untersuchung von Bower). Bischof-Köhler geht von Unterschieden in der Veranlagung aus, die sich bereits in der ersten Lebenszeit in geschlechtstypischen Verhaltensweisen manifestieren, beruft sich dabei allerdings auf ältere Untersuchungen (ebenda, S. 97ff.). Erklärungen für die aufgefundenen Unterschiede findet sie in evolutionsbiologischen Überlegungen, denen sie in ihrer Veröffentlichung breiten Raum widmet.

Ein derartiger biologischer Erklärungsansatz steht und fällt mit dem Nachweis des behaupteten Zusammenhanges zwischen der Geschlechtertrennung und unterschiedlichen Verhaltensstilen von Mädchen und Jungen. Nicht erklären lässt sich mit der geschilderten Argumentation zudem, warum Jungen die Geschlechtertrennung zwar später, dann aber deutlicher betonen als Mädchen.

Im Gegensatz zu Bischof-Köhler (2002) meinen Fagot, Rodgers & Leinbach (2000) auf der Grundlage einer umfangreichen Zusammenschau von neueren Forschungsergebnissen, dass Erklärungen, die die Geschlechtertrennung in erster Linie auf die Kompatibilität der Verhaltensstile oder unterschiedliche Aktivitätslevel von Jungen und Mädchen zurückführen, als widerlegt angesehen werden können. Sie haben durch Untersuchungen belegen können, dass die Geschlechtertrennung erst auftritt, nachdem Kinder in der Lage sind, Jungen und Mädchen voneinander zu unterscheiden, d.h. sie korrekt zu klassifizieren (Fagot et al., 2000, S. 82). Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang eine Studie von Hoffmann & Powlishta (2001). Die Forscherinnen fanden in den von ihnen untersuchten Kindertageseinrichtungen eine deutliche Tendenz zur Geschlechtertrennung, aber keine großen Unterschiede in den Spiel- und Interaktionsstilen von Mädchen und Jungen. Kinder wurden auch nicht dabei beobachtet, Spielpartner mit ähnlichen Stilen zu bevorzugen.

Ergebnisse von Untersuchungen intersexueller Kinder

Viele Aussagen über biologische Geschlechtsunterschiede werden von Forschungen an Kindern mit Störungen im biologischen Entwicklungsverlauf abgeleitet (vgl. Bosinski, 2000). Untersucht wurde oft, inwieweit Kinder mit uneindeutigen biologischen Geschlechtsmerkmalen (auf chromosomaler, gonadaler, genitaler und/oder hormoneller Ebene) im Verhalten geschlechtstypisch erscheinen oder typisches Verhalten des anderen Geschlechts zeigen („tomboy“- und „sissy“-Verhalten, vgl. Bosinski, S. 123). In diesem Zusammenhang wird z.T. auch untersucht, ob diese Kinder gleich- oder gegengeschlechtliche SpielpartnerInnen bevorzugen, wobei eine untypische Bevorzugung gegengeschlechtlicher Kinder als Beleg für die biologische Verursachung des Phänomens gedeutet wird. So zeigten Mädchen mit Adrogenitalem Syndrom (AGS, engl. CAH) in der Kindheit häufiger als gesunde Mädchen „tomboy-Verhalten“ und bevorzugten tendenziell Jungen als Spielpartner (vgl. Bosinski, 2000, Bischof-Köhler, 2002, S. 204; Servin, Nordenström, Larsson & Bohlin, 2003). Auch eine Reihe von genetisch und gonadal männlichen Patienten, die aufgrund einer Fehlbildung operativ weibliche Genitalien erhalten hatten, hatten in der Kindheit alle eher jungentypisches Spiel- und Sozialverhalten gezeigt (vgl. Bosinski, 2000).

Die Befundlage zur Bedeutung vorgeburtlicher hormoneller Faktoren ist insgesamt eher asymmetrisch: feminisierende Effekte werden weniger berichtet als Folgen fötaler Androgenisierung. Bischof-Köhler schließt aus überwiegend älteren Untersuchungen, „dass die pränatale Androgenwirkung unter normalen Schwangerschaftsbedingungen der entscheidende Faktor ist, der bei Jungen für die Anlage geschlechtstypischer Verhaltensbereitschaften verantwortlich ist“ (2002, S. 210).

In einer neueren schwedischen Studie untersuchten Servin et al. (2003) 26 Mädchen mit CAH sowie eine gleich große Kontrollgruppe. Sowohl Beobachtungen als auch Befragungen ergaben, dass Mädchen mit CAH mehr jungentypische Verhaltensweisen und Interessen zeigen als andere Mädchen. Zwei Drittel der Mädchen mit einer schwereren Form von CAH gaben einen Jungen

als besten Freund an. Dass dieses Ergebnis noch deutlicher ausfiel als in früheren amerikanischen Untersuchungen bringen die AutorInnen mit methodischen Aspekten sowie damit in Zusammenhang, dass in der schwedischen Gesellschaft weniger Druck in Richtung geschlechtskonformen Verhaltens ausgeübt wird, was gegengeschlechtliche Freundschaften erleichtert. Die meisten Mädchen mit einer leichten Form von CAH und alle Mädchen der Kontrollgruppe nannten dagegen Mädchen.

Die ForscherInnen fragten auch nach Einstellungen und Wünschen der Eltern. Es stellte sich heraus, dass sich die Eltern aus der Kontrollgruppe *mehr* „maskulines Verhalten“ bei ihren Töchtern wünschten, die Eltern von Mädchen mit CAH dagegen *weniger*. Die AutorInnen sehen das erste Ergebnis im Zusammenhang mit einer Tendenz schwedischer Eltern, Geschlechtsstereotypen entgegenwirken zu wollen. Das zweite Ergebnis weist dagegen darauf hin, dass dieses Bestreben offensichtlich begrenzt ist – Eltern von Mädchen mit CAH war daran gelegen, das Verhalten ihrer Töchter auf der „femininen Seite“ der Ratingskala anzusiedeln (ebenda, S. 447). – Obwohl die AutorInnen ihre Befunde als Beleg dafür ansehen, dass geschlechts(un)typisches Verhalten durch pränatale Androgene beeinflusst wird, bleibt offen, *wie* diese Beeinflussung konkret erfolgt. Als mögliche Erklärungsansätze werden ein höheres Aktivitätslevel oder räumliche Fähigkeiten genannt.

Die AutorInnen weisen wie Bosinski (2000) auf das komplexe Zusammenwirken biologischer und psychosozialer Faktoren hin. Dieses kann nicht zuletzt das erhebliche Ausmaß kultureller Unterschiede im Umgang mit Intersexualität erklären. Abschließend ist zu betonen, dass es sich bei Intersexualität immer um Störungen der natürlichen Entwicklung handelt, von denen nicht linear auf die gesunde Entwicklung geschlossen werden kann. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass die direkten anatomischen Auswirkungen von intersexuellen Auffälligkeiten, insbesondere Fehlbildungen der Genitalien, oft kaum thematisiert werden. So werden Mädchen mit schwerer Ausprägung von CAH oft bereits im ersten Lebensjahr operativ „feminisiert“ (Servin et al., 2003, S. 441), aber erstaunlicherweise wird nicht danach gefragt, inwieweit sich die körperlichen Phänomene sowohl auf elterliche Einstellungen als auch auf das Selbstbild der Mädchen auswirken können.

2.4.3. Psychologische Erklärungen

Was steht am Anfang: Kognitionen oder soziale Erwartungen?

In der empirischen Psychologie gibt es nach wie vor erhebliche Kontroversen zu Fragen geschlechtstypischer Entwicklung. Eine Trennung zwischen „kognitiven“ und „sozialisationstheoretischen“ Ansätzen, wie sie z.B. Maccoby (2000) vornimmt, ist dabei kaum möglich, da alle neueren Ansätze beide Aspekte berücksichtigen, wenn auch im Detail oft unterschiedlich. Dies trifft auch auf Erklärungen der Ursachen und die Einschätzung der Bedeutung der Geschlechtertrennung zu.

Bezüglich der Ursachen ist insbesondere strittig, ob bzw. in welchem Ausmaß kognitive Entwicklungsschritte Voraussetzung für die Ausbildung geschlechtstypischen Verhaltens sind. Ergebnisse älterer und neuerer Untersuchungen zeigen, dass „gender labelling“ bzw. „gender knowledge“, also der Erwerb kognitiver Fähigkeiten, geschlechtsstereotypen Verhaltensweisen

und Interessen vorausgehen oder sich zumindest beides gemeinsam entwickelt. Die Untersuchung kleiner Kinder ist jedoch mit methodischen Schwierigkeiten konfrontiert, die die Ergebnisse angreifbar machen oder unterschiedliche Interpretationen zulassen.

Bussey & Bandura (1999) haben mit ihrer sozialkognitiven Theorie der Geschlechterentwicklung ein breit angelegtes Modell vorgelegt, das eine Vielfalt von Determinanten und Einflüssen integriert. Sie kritisieren sowohl die Tendenz kognitionspsychologischer Ansätze, den Einfluss der Eltern herunterzuspielen als auch die einseitige Betonung von Peergruppen als Sozialisationsinstanzen (Bandura & Bussey, 2004). Stattdessen gehen sie davon aus, dass soziale Einflüsse der Ausbildung der frühen Geschlechtsidentität vorangehen und Grundlage einer frühen Geschlechterdifferenzierung sind, die auf beobachtbaren geschlechtstypisierten Attributen beruht (ebenda, S. 696). Die Autoren verweisen auf zahlreiche Belege dafür, dass bereits sehr kleine Kinder nach Geschlecht unterscheiden und geschlechtstypisches Verhalten zeigen – lange bevor sie ein Verständnis der eigenen Geschlechtszugehörigkeit (gender self-conception) entwickeln oder geschlechtsgetrennte Peergruppen bilden. Ihrer Ansicht nach stellt die Umwelt, insbesondere die Eltern, kleinen Kindern mehr als genug Anreize dafür bereit, die Welt als „vergeschlechtlichte Realität“ („gendered reality“) wahrzunehmen und sich entsprechend zu verhalten, noch bevor sie selbst erkennen, dass sie ein Mädchen oder ein Junge sind.

Martin, Ruble & Szkrybalo (2002, 2004) bemängeln daran, dass die sozialkognitive Theorie nicht erklären kann, *warum* Kinder gleichgeschlechtliche Modelle (im Sinne des „Modelllernens“) bevorzugen und zu geschlechtstypischem Verhaltensweisen neigen sollten, bevor sie sich selbst und andere eindeutig nach Geschlecht zuordnen können. Sie ziehen sowohl biologische Mechanismen als auch Sozialisationsfaktoren als mögliche Ursachen für dieses Phänomen in Betracht, halten aber das Wissen um die eigene Geschlechtszugehörigkeit für eine bessere Erklärung. Im kognitiv-entwicklungsorientierten Ansatz wird Geschlechtsidentität (gender identity) als „kognitiver Meilenstein“ im normalen Verlauf der „biopsychosozialen Entwicklung“ und als Ausgangspunkt für die Tendenz von Jungen und Mädchen zu geschlechtstypischem Verhalten und Geschlechtertrennung angesehen. „Gender erscheint uns als eine einfachere und überzeugendere Erklärung – wenn Kinder wissen, zu welchem Geschlecht sie gehören, werden andere Angehörige dieses Geschlechts für sie interessanter“ (Martin et al., 2004, S. 703, Übersetzung T.R.).

Fabes, Martin & Hanish (2004) sind der Ansicht, dass Kinder „mit Sicherheit (...) schon genderbezogenes Selbstwissen (erwerben), bevor sie deutliche Präferenzen für geschlechtsgleiche SpielpartnerInnen zeigen. Sie vermuten weiter, dass das Zusammensein mit gleichgeschlechtlichen SpielpartnerInnen in Kindergarten bzw. Vorschule die sowieso stattfindende geschlechtsbezogene Entwicklung beschleunigen könnte. Die AutorInnen weisen darauf hin, dass schon *ein* geschlechtstypisch orientiertes Kind in der Vorschulklasse einen solchen Prozess erheblich beeinflussen kann: dieses Kind kann die Rolle eines „Verstärkers“ (gender enforcer, 2004, S. 268) übernehmen, der den anderen Kindern die geschlechtsbezogenen Regeln für das Spiel unter und zwischen Jungen und Mädchen vermittelt.

Bandura & Bussey (2004) wiederum halten rein kognitive Konzeptionen für nebulös („quite obscure“), da sie Determinanten und Mechanismen der Ausbildung früher Geschlechtsidentität

nicht erkläre. Darüber hinaus betonen die AutorInnen zwar die Bedeutung von Modellen, stellen aber gleichzeitig heraus, dass Jungen und Mädchen nicht unbedingt gleichgeschlechtliche Modelle nachahmen *müssen*. Die Wirkung von Modellen hängt in starkem Ausmaß von situativen Einflüssen ab, wie z.B. Status und Macht der Modelle oder den jeweils geltenden sozialen Normen und Sanktionen.

Beide Seiten werfen einander vor, empirisch nicht ausreichend fundiert zu sein, ungeeignete Untersuchungsstrategien verwendet zu haben und empirische Evidenz nicht angemessen zur Kenntnis genommen zu haben. Angesichts vieler von beiden Seiten bestätigten Gemeinsamkeiten zwischen dem sozial-kognitiven und den kognitiv-entwicklungsorientierten Ansätzen ist nicht ohne weiteres nachvollziehbar, warum die gegenseitige Kritik so massiv ausfällt. Tatsächlich ist es aber durchaus von praktischer Relevanz, ob die Tendenz zu geschlechtstypischen Verhaltensweisen und Geschlechtertrennung eher auf soziale Einflüsse oder im Kern auf den normalen Verlauf der kognitiven Entwicklung zurückgeführt wird.

Genderschemata, Spielstile und geschlechtstypischer Spielzeug

Wie bereits bei der Diskussion biologischer Erklärungsmodelle erwähnt, können nach Ansicht von Fagot et al. (2000) Erklärungen, die die Geschlechtertrennung in erster Linie auf mangelnde Kompatibilität von Verhaltensstilen oder unterschiedliche Aktivitätslevel von Jungen und Mädchen zurückführen, als widerlegt angesehen werden. Auch ein einfacher lerntheoretischer Ansatz reicht zur Erklärung nicht aus. Die Autorinnen sind stattdessen der Ansicht, dass die Ausbildung von gleichgeschlechtlichen Peergruppen wesentlich mit den sich entwickelnden Genderschemata von Kindern zusammenhängt. Denn die Tendenz zur Geschlechtertrennung tritt neueren Untersuchungen zufolge erst auf, *nachdem* Kinder in der Lage sind, Jungen und Mädchen voneinander zu unterscheiden, d.h. sie korrekt zu klassifizieren (Fagot et al., 2000, S. 82). Beeinflusst wird die Geschlechtertrennung zum einen von der Reaktion der Umwelt auf Kinder, die mit Kindern des anderen Geschlechts oder auch mit geschlechtsuntypischem Spielzeug spielen, als auch von den eigenen Versuchen des Kindes, „gender“ zu verstehen: „Dass Kinder verstehen, dass manche Kinder so sind wie sie selbst, manche dagegen nicht, ist wichtig für das eigene Selbstverständnis. Es motiviert die Annahme geschlechtstypischen Verhaltens und die Tendenz zur Geschlechtertrennung“ (ebenda, S. 84, Übersetzung T.R.).

Dass die Geschlechtertrennung mehr mit kognitiven Faktoren als mit unterschiedlichen Spielstilen zusammen hängt, legt auch die ebenfalls bereits erwähnte Studie von Hoffmann & Powlisha (2001) nahe. Die Forscherinnen fanden in den von ihnen untersuchten Kindertageseinrichtungen zwar eine deutliche Tendenz zur Geschlechtertrennung, aber keine großen Unterschiede in den Spiel- und Interaktionsstilen von Mädchen und Jungen. Kinder wurden auch nicht dabei beobachtet, Spielpartner mit ähnlichen Stilen zu bevorzugen. Es scheint, dass die Erkenntnis der Geschlechtsähnlichkeit („like me“ = „so wie ich“) ausreicht, um gegenseitige Anziehung zu erzeugen. Andererseits könnten auch stereotype Erwartungen oder kindliche Vorstellungen von „angemessenem“ Verhalten die Auswahl von SpielpartnerInnen beeinflussen.

Die Spielwelten von Mädchen und Jungen sind in großem Maße durch geschlechtstypisches Spielmaterial geprägt. Viele Untersuchungen haben daher versucht, Zusammenhänge zwischen

Spielzeugangebot und –nutzung und geschlechtstypischem Verhalten zu belegen und dabei insbesondere auf die mit dem Alter der Kinder zunehmende Tendenz von Eltern verwiesen, Spielzeug nach Geschlecht auszuwählen (vgl. Hartmann, 2000). Allerdings bevorzugen viele Jungen und Mädchen auch geschlechtstypisches Spielzeug, wenn sie es selbst auswählen können, und diese Tendenz geht der Geschlechtertrennung zeitlich voraus (vgl. Ruble & Martin, 1998, S. 957; Servin, Bohlin & Berlin, 1999). Fagot et al. (2000) sehen dies darin begründet, dass „unzweifelhaft so viel Information aus der Umwelt über Spielzeug verfügbar ist, dass Kinder durch Assoziation und Verstärkung lernen, welche Spielzeuge für sie angemessen sind“ (Fagot et al., S. 83, Übersetzung T.R.). Neben der Auswahl und der Bewertung ist dabei auch an die geschlechtstypische Handhabung von Spielzeug durch die Erwachsenen zu denken, was dazu führen kann, dass mit den Spielobjekten geschlechtstypische Handlungsschemata verbunden werden. Interessanterweise glauben insbesondere Jungen, dass ihre Väter denken, geschlechtsuntypisches Spiel sei schlecht („bad“), und folgerichtig vermeiden sie diese Spiele. Mit dieser Vermutung liegen die Jungen vielleicht nur all zu oft richtig¹³. Entsprechende oft unausgesprochene, teils unbewusste Haltungen der Eltern können mit dafür verantwortlich sein, dass Jungen die Geschlechtertrennung noch mehr betonen, auch wenn Eltern nicht direkt fordern, dass ihre Söhne nur mit anderen Jungen spielen sollten, oder dies generell sogar problematisch finden.

Geschlechtstypische Erfahrungen mit Spielzeug können sich nicht nur auf die Tendenz zur Geschlechtertrennung auswirken – umgekehrt kann auch die Bevorzugung unterschiedlichen Spielzeugs in Mädchen- und Jungengruppen Auswirkungen auf die weitere Entwicklung haben. Eccles et al. (2000, S. 357) weisen darauf hin, dass der Umgang mit verschiedenem Spielzeug wichtig für die spätere Ausbildung von Kompetenzen ist. Orner (1998) bestätigt dies mit Erfahrungen aus Projekten zu geschlechtssensibler Pädagogik. So stellte sie fest, dass ein wesentlicher Grund für die mangelnde Präsenz von Mädchen im Baubereich deren mangelnde Fähigkeiten im Konstruieren sein könnten. Ähnliche Erfahrungen werden im Bereich Sport berichtet, insbesondere beim Fußballspiel.

Der Einfluss der Eltern

Im vorhergehenden Abschnitt wurde bereits der Einfluss der Eltern auf das Spielverhalten von Kindern angesprochen. Obwohl Uneinigkeit darüber besteht, wie groß der Einfluss der Eltern im Rahmen der geschlechtstypischen Sozialisation ist, besteht weitgehend Übereinstimmung darin, dass Eltern und insbesondere Väter geschlechtstypisches Verhalten eher bestärken (vgl. im Überblick Fagot et al., 2000; Lindsey, 2001; Maccoby, 2000; Rendtorff, 2003; Seiffge-Krenke, 2001). Maccoby (2000) hält vor dem Hintergrund der von ihr zusammengetragenen Untersu-

¹³ Dazu ein konkretes Beispiel: In einem Spielkreis erzählte mir kürzlich eine Mutter, dass ihr knapp zweijähriger Sohn gern mit Spielzeug-Buggy und Puppe durch das Dorf unterwegs sei. Ihr Mann sähe dies allerdings nicht so gern, weil er befürchte, dass der Junge dadurch „verweibliche“. Als ich die Haltung des Vaters als bedauerlich kommentiere, beeilt sie sich anzumerken, dass sie „schon dafür Sorge tragen würde, dass Max mit Puppen spielen könne“. Dann wechselt sie den Focus und berichtet, dass Max immer schon großes Interesse an Fahrzeugen gehabt habe; seine ältere Schwester habe dagegen die teuren Fahrzeuge, die für sie angeschafft worden waren, kaum genutzt. Ich habe den Eindruck, dass die unübersehbare Tendenz, mit der hier geschlechtstypisches Verhalten nahegelegt wird, nicht wahrgenommen werden „darf“. Stattdessen betont die Mutter zum einen, dass sie geschlechtsuntypisches Verhalten fördert, zum anderen werden „natürliche“ Unterschiede ins Feld geführt, die durch das Verhalten der Eltern nicht zu beeinflussen seien.

chungen Unterschiede, die Eltern zwischen Mädchen und Jungen machen, für „nicht gravierend“ und meint, „dass ihnen schwerlich eine große Bedeutung für die Erzeugung der Geschlechtertrennung und der je charakteristischen Interaktionsstile (...) beizumessen ist“ (S. 365). Andererseits stellt sie verschiedentlich Vermutungen über mögliche Zusammenhänge an, vermisst dazu jedoch empirische Belege. Möglicherweise ist ein Problem vieler der von Maccoby aufgeführten Studien ein zu enger methodischer Ansatz. Die in der empirisch orientierten Psychologie verbreiteten Untersuchungen eng umschriebener Verhaltensweisen mit quantifizierenden Methoden können möglicherweise gar nicht die Zusammenhänge belegen, die untersucht werden sollen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass sie schon vom Ansatz her oft nicht berücksichtigen, dass (bzw. wie) Kinder sich individuell mit elterlichen und gesellschaftlichen Erwartungen auseinandersetzen.

Fagot et al. (2000) fassen die vorliegenden Untersuchungen dahingehend zusammen, dass bessere und differenziertere Studien mehr Hinweise auf die Bedeutung der Eltern für die geschlechtstypische Sozialisation ergaben (S. 76). Die Autorinnen weisen darauf hin, dass es nötig sei, die Frage des Einflusses der Eltern konkreter auf bestimmte Entwicklungsphasen sowie spezifische Situationen zu beziehen. Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommen auch Tenenbaum & Leaper (2002) in einer Metaanalyse zu Auswirkungen von elterlichen Geschlechterschemata auf geschlechtsbezogene Kognitionen. Wie Fagot et al. (2000) formulieren, sind Eltern in früheren Entwicklungsphasen möglicherweise besorgt, ob ihr Kind den kulturellen Anforderungen an sein Geschlecht genügt (auch im Sinne von Normalität). Wenn dieses Ziel erreicht ist, verhalten sie sich Jungen und Mädchen gegenüber weniger unterschiedlich. Ich vermute, dass sie sich sogar bemühen, den dann in Erscheinung tretenden Tendenzen zu Stereotypisierung entgegenzuwirken.

Auch Lanvers (2004) stellt in einer aktuellen Literaturübersicht fest, dass entgegen anderslautender Aussagen Eltern-Kind-Interaktionen eine zentrale Bedeutung für die geschlechtstypische Sozialisation haben. Möglicherweise konnten viele Untersuchungen zur Auswirkung elterlichen Verhaltens auf die geschlechtstypische Sozialisation nur wenig Effekte nachweisen, weil sie zu global angelegt waren und Kontextfaktoren zu wenig berücksichtigten. Neuere Untersuchungen lassen vermuten, dass konkreten Aktivitäten (und nicht nur dem Geschlechterunterschied an sich) eine zentrale Rolle als moderierendem Faktor geschlechtstypischen Kommunikationsverhaltens von Eltern und Kindern zukommt: die jeweilige Aktivität beeinflusst das Sprachverhalten und die Interaktionsformen aller Beteiligten. So zeigen manche Untersuchungen, dass der Sprachstil von Eltern mehr durch die jeweilige Aktivität beeinflusst wird als durch das Geschlecht. Darüber hinaus verhielten sich Mütter und Väter in Spielsituationen mit jungentypischen Aktivitäten geschlechtstypischer als in eher mädchentypischen Spielsituationen (vgl. Lanvers, 2000; Leaper, 2000; Lindsey, 2001).

Schließlich sei noch die Position von Bandura & Bussey (2004) erwähnt, die in der Auseinandersetzung mit kognitiv orientierten ForscherInnen Theorien kritisieren, die die kognitiven Konstruktionsleistungen von Kindern überbetonen und den Einfluss der Eltern herunterspielen. Sie stellen dar, dass der Einfluss der Eltern der Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vorangeht: „Es sind Eltern, nicht Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die Säuglinge und Klein-

kinder formen und ihnen mitteilen, was für ihr Geschlecht angemessen ist“ (Bandura & Bussey, 2004, S. 698, Übersetzung T.R.).

Es verwundert, dass im Zusammenhang mit der Tendenz zur Geschlechtertrennung ein so grundlegendes Phänomen wie unterschiedliche Kleidung und Haarlänge von Mädchen und Jungen kaum thematisiert wird. Da die meisten Eltern hier nicht nur von Beginn an deutliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen machen, sondern spätestens zu Beginn der Grundschulzeit auch Abweichungen nur noch begrenzt tolerieren, ist „das Äußere“ von Jungen und Mädchen – wie die Geschlechtertrennung – im Ergebnis ein nahezu „binäres Phänomen“. Allerdings wird dies – wie auch die Geschlechtertrennung – auf Seiten der Jungen weit deutlicher praktiziert und eingefordert als auf Seiten der Mädchen.

Kommunikationsstile

Eine Reihe von Untersuchungen haben gezeigt, dass Unterschiede im Kommunikationsverhalten von Frauen und Männern sich auch in ihrer Kommunikation mit Kindern widerspiegeln. Erwiesen ist, dass unterschiedliche Interaktionsstile sowohl mit dem Geschlecht der Eltern als auch mit dem Geschlecht der Kinder zusammenhängen. So sprechen Mütter mehr über Gefühle, Väter mehr über Leistung. Die Sprache von Müttern ist unterstützender, aber auch negativer als die von Vätern; diese wiederum sind direkter. Mütter sprechen außerdem mehr und elaborierter mit ihren Töchtern; insbesondere sprechen sie differenzierter mit ihnen über Gefühle. Väter wiederum verwenden kognitiv herausforderndere Sprache, wenn sie mit ihren Söhnen sprechen; mit ihren Töchtern sprechen sie insgesamt weniger (vgl. Carli & Bukatko, 2000; Lanvers, 2004).

Unterschiede in der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern wirken sich möglicherweise auch auf die geschlechtstypischen Kommunikationsstile aus, die in geschlechtshomogenen Gruppen bestimmend sind. Untersuchungen weisen darauf hin, dass Kommunikationsstile von älteren Kindern durch Unterschiede im Kommunikationsverhalten der Eltern mit ihnen in der frühen Kindheit bedingt sein können. Beobachtete Unterschiede in der Kommunikation von Eltern mit Jungen bzw. Mädchen sind insbesondere deshalb von Bedeutung, weil in diesem Alter die Sprachentwicklung besonders voranschreitet (vgl. Carli & Bukatko, 2000, S. 320).

Eccles und Mitarbeiterinnen haben in umfangreichen Längsschnittuntersuchungen gezeigt, dass sich geschlechtstypisierte Wahrnehmungen und Einstellungen von Eltern auf Selbstwahrnehmung und Leistungen ihrer Töchter und Söhne auswirken (Eccles et al., 2000). Unklar ist, ob es sich dabei um generelle geschlechtstypische Unterschiede handelt oder über Merkmale der individuellen Eltern-Kind-Beziehungen. In einer aktuellen Untersuchung fanden Peterson & Roberts (2003) große Ähnlichkeiten im Erzählstil von Mütter-Töchter-Paaren, nicht jedoch von Vater-Sohn-Paaren oder gegengeschlechtlichen Eltern-Kind-Paaren. Die Autorinnen stellen fest, dass ihre Ergebnisse mit der Identitätstheoretischen Annahme übereinstimmen, laut der die Gleichgeschlechtlichkeit von Müttern und Töchtern zu einer engeren Bindung führt, die über die frühe Kindheit hinweg aufrechterhalten werden kann. Jungen dagegen müssen die frühe Identifikation mit der Mutter aufgeben, ohne dass der Vater in gleichem Ausmaß als Identifikationsfigur zur Verfügung steht (S. 559). Zu den Unterschieden kann auch beitragen, dass Mädchen in der Regel mehr Zeit mit ihren Müttern verbringen als Jungen mit ihren Vätern. Die Ergebnisse von Peterson & Roberts (2003) weisen darauf hin, dass diese Zusammenhänge gerade für das Sprechen

über Gefühle entscheidend sein könnten, was Konsequenzen sowohl für sprachliche Fähigkeiten als auch für die Entwicklung von Empathie hat. Mädchen erlernen möglicherweise diese Fähigkeiten von ihren Müttern, also in der Familie; Jungen dagegen nicht. Die Bedeutung von Peergruppen wird durch diese Ergebnisse etwas relativiert: Sie sind für Jungen möglicherweise von größerer Bedeutung als für Mädchen, können aber das Defizit nicht ersetzen, das vom geringeren (sprachlichen) Austausch zwischen Jungen und ihren (beiden) Eltern herrührt.

Motorische Entwicklung

Während der Einfluss elterlicher Erwartungen auf die kognitive, soziale und sprachliche Entwicklung ihrer Kinder breit erforscht wurde, liegen nur wenig Ergebnisse zu geschlechtstypischen Erwartungen von Eltern in Bezug auf motorische Entwicklung vor. Im Zusammenhang mit der Bedeutung von Peers sind diese Fragen insofern von Bedeutung, als dass gerade das motorische Verhalten als ein wesentlicher Aspekt angesehen wird, der Aktivitäten von Jungen und Mädchen in geschlechtshomogenen Gruppen unterscheidet. In Jungengruppen wird wilder und bewegungsorientierter gespielt als in Mädchengruppen. Zudem spielen körperliche Fähigkeiten auch für Selbstbild und Identität von Mädchen und Jungen eine zentrale und geschlechtstypisch unterschiedliche Rolle. So berichten Biskup & Pfister (1999) als Ergebnis einer schriftlichen Befragung von Kindern der 3. bis 6. Klassenstufe, dass insbesondere Jungen den Bereich körperlicher / sportlicher Leistungen als zentrale Kategorie für die Zufriedenheit mit dem eigenen Geschlecht benennen. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder verschiedene Sport- und Bewegungsaktivitäten als „männlich“ oder „weiblich“ etikettieren. In diesem Zusammenhang weisen die AutorInnen darauf hin, dass körperliche bzw. sportliche Leistungen vor allem auch von der Gruppe der Gleichaltrigen honoriert werden und der Status in der Peergruppe von körperlicher Überlegenheit abhängig ist.

Vor diesem Hintergrund sind Ergebnisse wie die von Mondschein, Adolph & Tamis-LeMonda (2000) interessant: Die Forscherinnen konnten in einem Laborexperiment nachweisen, dass die Erwartungen von Müttern an die motorischen Fähigkeiten ihrer nur 11 Monate alten Krabbelkinder sich erheblich unterschieden, je nachdem ob ihr Kind ein Junge oder ein Mädchen war. Obwohl objektiv keine Fähigkeitsunterschiede zwischen den Geschlechtern vorhanden waren, wurden die Jungen deutlich überschätzt, die Mädchen dagegen unterschätzt.

Zusammenhänge zwischen elterlichen Einflüssen und Peerkontexten

Interessanter als die Frage, ob Eltern *oder* Peergruppen die geschlechtsbezogene Entwicklung von Kindern beeinflussen, ist die Untersuchung des Zusammenwirkens elterlicher Einstellungen und Verhaltensweisen mit Erfahrungen in Peergruppen – darüber ist bislang allerdings kaum etwas bekannt. Lindsey (2001) stellt fest, dass in den meisten vorliegenden Studien *entweder* Eltern-Kind-Interaktionen untersucht wurden *oder* Interaktionen unter Peers, nicht aber beide Situationen im Zusammenhang. Vor diesem Hintergrund untersuchte er 33 Vorschulkinder in Spielsitzungen im Spiellabor sowohl mit ihren Vätern und Müttern als auch mit gleichgeschlechtlichen Peers. Bestätigt wurde, dass Eltern – insbesondere Mütter – mit Töchtern mehr Rollenspiele („pretense play“) spielen als mit Söhnen. Umgekehrt spielen Väter, nicht aber Mütter mehr körperlich mit Söhnen als mit Töchtern. Außerdem waren Väter direkter als Mütter,

und beide Eltern gaben Jungen häufiger Befehle, Mädchen dagegen mehr Anleitung und freundliche Anweisungen.

Das Verhalten von Mädchen und Jungen mit Peers spiegelte diese Unterschiede wider. Zudem zeigte sich, dass Kinder, die mit ihren Eltern mehr Rollenspiele spielten, dies auch mit anderen Kindern taten; das gleiche galt entsprechend für die Bevorzugung körperlichen Spiels. Dies könnte darauf hindeuten, dass die unterschiedlichen Spielstile von Eltern beim Umgang mit Töchtern bzw. Söhnen zu geschlechtstypischem Spielverhalten von Kindern untereinander beitragen. Möglicherweise schließen Kinder aus den unterschiedlichen Spiel- und Kommunikationsstilen ihrer Eltern, dass Rollenspiel „weiblich“ und Durchsetzungskraft „männlich“ sei. Eine solche Folgerung steht in Einklang mit der Annahme, dass die Geschlechtertrennung ein Ergebnis unterschiedlicher Verhaltensstile von Mädchen und Jungen sei (die allerdings von anderen AutorInnen als widerlegt angesehen wird, siehe oben). Denkbar ist allerdings auch, dass Eltern auf (geschlechtstypisch) unterschiedliche Neigungen ihrer Kinder reagieren. Genauerem Aufschluss über die Richtung der Zusammenhänge könnten nach Ansicht des Autors nur Längsschnittuntersuchungen erbringen. Dennoch meint er, dass unterschiedliche Sozialisationsbedingungen von Mädchen und Jungen zu geschlechtssegregierenden Mustern von Peerinteraktionen beitragen.

Eckes & Trautner (2000, S. 424f.) kommen zusammenfassend zu dem Schluss, dass die Bedeutung der Eltern für die geschlechtsbezogene Sozialisation nicht unterschätzt werden sollte. Sie stimmen aber mit Maccoby (2000) darin überein, dass die Sozialisation im Elternhaus sich möglicherweise in größerem Ausmaß auf die Interaktionsstile auswirkt, die Jungen und Mädchen in geschlechtshomogenen Gruppen ausbilden, als auf die Geschlechtertrennung selbst.

Der Einfluss von Geschwistern

Wenn es stimmt, dass sich Kinder in großem Maße gegenseitig sozialisieren, müsste dies auch für Geschwister gelten, auch wenn davon auszugehen ist, dass Aspekte der Familiendynamik dabei eine wichtige Rolle spielen. Anders als in den selbstgewählten Peergruppen sind gleich- und gegengeschlechtliche Konstellationen unter Geschwistern annähernd gleich häufig, so dass aus Untersuchungen von Geschwistern interessante Erkenntnisse zum Einfluss gleich- versus gegengeschlechtlicher „Peers“ zu erwarten sind.

Als Beispiel sei eine groß angelegte Untersuchung von Rust et al. (2000) genannt, die Eltern von 5542 (!) dreijährigen Kindern eines für Großbritannien repräsentativen Areals in Südwestengland befragten. Die AutorInnen analysierten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen mit älteren Brüdern oder Schwestern sowie Einzelkinder. Dazu verwendeten sie einen standardisierten Fragebogen (PSAI), der über eine generelle Angabe der Geschlechtstypisierung hinaus auch Aussagen über „männliches“ und „weibliches“ Verhalten bei beiden Geschlechtern ermöglicht. Kinder mit gleichgeschlechtlichen Geschwistern waren im Durchschnitt mehr geschlechtstypisiert als Kinder mit gegengeschlechtlichen Geschwistern; die Einzelkinder lagen dazwischen. Eine differenzierte Analyse zeigte, dass sowohl Jungen als auch Mädchen mit einem älteren Bruder mehr „männliches“ und weniger „weibliches“ Verhalten zeigten. Jungen mit einer älteren Schwester erschienen „weiblicher“, aber nicht weniger „männlich“, Mädchen mit einer älteren Schwester dagegen weniger „männlich“ aber nicht „weiblicher“ (S. 299). Die AutorInnen inter-

pretieren ihre Ergebnisse als Beleg für sozialpsychologische und kognitive Erklärungen des Einflusses von Geschwistern auf geschlechtstypisches Verhalten. Den größeren Einfluss von älteren Brüdern stellen sie in den Zusammenhang zur gesellschaftlichen Geschlechterhierarchie, die dazu führt, dass es akzeptabler für Mädchen ist, sich wie Jungen zu verhalten, als umgekehrt. Sie verweisen zudem auf andere Forschungsergebnisse, nach denen Mädchen mehr von Jungen beeinflusst werden als umgekehrt und Mädchen in größerem Ausmaß männliche Rollenmodelle nachahmen als Jungen weibliche Modelle.

Geschlechtertrennung und Sexismus

Fagot et al. (2000) weisen darauf hin, dass Gruppenphänomene durch individualpsychologische Ansätze nicht hinreichend erklärt werden können. Stattdessen müssen sozialpsychologische Erklärungen von Gruppenverhalten und Stereotypisierung in die Überlegungen mit einbezogen werden. Ein Beispiel dafür ist der Versuch von Glick & Hilt (2000), Geschlechtertrennung vor dem Hintergrund der Sexismustheorie („ambivalent sexism theory“) zu analysieren. Die AutorInnen bezeichnen die Geschlechtertrennung in der Kindheit als „eine feindselige Form wettbewerbsorientierter Geschlechterdifferenzierung“ („a hostile form of competitive gender differentiation“, 2000, S. 252) und betonen damit deutlich die negativen Aspekte der Geschlechtertrennung. Noch pointierter als andere AutorInnen sehen sie die Geschlechtersegregation in der Kindheit in erster Linie als Klassifikationsangelegenheit, die aber ihrer Ansicht nach in der Folge zu massiven sozialen Problemen führt. Ausgehend von der Theorie sozialer Identität (Tajfel, 1981) wird die Beziehung zwischen den Geschlechtsgruppen als Gegensatz von „in-group“ und „out-group“ gedeutet, was die Bevorzugung der eigenen und die Abwertung der anderen Gruppe erklärt. Da die Geschlechtsidentität (gender identity) möglicherweise die erste Form sozialer Identität überhaupt ist (im Gegensatz zur Familienmitgliedschaft), legen Kinder großes Gewicht darauf. In dem Moment, in dem Gruppenidentifikation beginnt, entwickeln Mädchen- und Jungen ein großes Maß an „in-group“-Bevorzugung und Vorurteile gegen das andere Geschlecht. Glick & Hilt (2000) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Bewertung des eigenen Geschlechts als „gut“ und des anderen Geschlechts als „schlecht“ dem Erlernen der Geschlechtsstereotype in der Entwicklung voraus geht (S. 255f.).

Neben der Geschlechtertrennung focussiert die Sexismustheorie die Machtaspekte des Geschlechterverhältnisses. Wie im vorigen Kapitel dargestellt, führen die Unterschiede zwischen den Kommunikations- und Spielstilen von Mädchen und Jungen dazu, dass Jungen in Konflikten mit Mädchen häufiger ihre Interessen durchsetzen. Dies wurde nicht nur durch empirische Untersuchungen vielfach belegt, sondern wird auch von Jungen und Mädchen selbst so gesehen. In der Adoleszenz besteht die Aufgabe dann darin, den bislang im Vordergrund stehenden Gegensatz der Geschlechter mit dem erwachenden Interesse am anderen Geschlecht sowie der entstehenden Abhängigkeit und Bindung in Paarbeziehungen zu vereinbaren. Glick & Hilt (2000) füllen mit ihrem Modell die Lücke zwischen dem Wissen über Geschlechtertrennung und dem über geschlechtsbezogene Vorurteile und Sexismus, wobei empirische Forschung über diesen Zusammenhang bisher rar ist.

2.4.4. Exkurs: Tiefenpsychologie

Zur Bedeutung tiefenpsychologischer Ansätze

Wie bereits in der Einführung festgestellt, hatten psychoanalytische Theorien bis zum Ende der achtziger Jahre große Bedeutung für Forschung und Theoriebildung zu geschlechtsbezogener Entwicklung und Sozialisation. Dieser Einfluss ist heute vor allem in der Praxis geschlechtsbezogener Pädagogik spürbar. Die Wendung des Blicks auf die Bedeutung von Gleichaltrigen für die kindliche Entwicklung und Sozialisation, die sowohl in der Psychologie als auch in den Sozialwissenschaften in den neunziger Jahren stattfand, wurde vom Mainstream der Psychoanalyse aber nicht nachvollzogen. Daher liegen zum einen wenig Untersuchungen des Gruppenverhaltens von Kindern aus tiefenpsychologischer Perspektive vor. Zum anderen werden empirische Erkenntnisse über die Bedeutung von Peergruppen im Leben schon von kleinen Kindern auch in der neueren psychoanalytischen Theoriebildung kaum berücksichtigt (vgl. Hoeltje, 1996). Ein Überblick wird zudem dadurch erschwert, dass „die Psychoanalyse“ längst kein einheitliches Theoriemodell mehr ist, sondern eine Vielzahl von z.T. einander erheblich widersprechenden Ansätzen umfasst.

Weil eine Integration der verschiedenen theoretischen und forschungsmethodischen Ansätze nach wie vor weitgehend aussteht, haben tiefenpsychologische Erklärungen aus Sicht anderer Disziplinen oft spekulativen Charakter. Dennoch lässt sich nicht ignorieren, dass die psychoanalytisch orientierte Geschlechterforschung einen großen Beitrag insbesondere „zur Aufklärung der Voraussetzungen und Bedingungen (erbracht hat, T.R.), unter welchen Subjekte ihr Geschlecht *werden* und Geschlecht *sein* erfahren und erleben“ (Moré, 1997, S. 11). Der folgende Exkurs greift daher einige theoretische und empirische Beiträge auf, die für das Verständnis der Geschlechtertrennung hilfreich sein können.

Mertens (1996) greift in seiner weiten und offenen Definition der Geschlechtsidentität die von Fast (1994) vorgelegte Theorie der Geschlechterdifferenzierung auf. In Übereinstimmung mit kognitiven und sozialkonstruktivistischen Ansätzen gehen Fast wie auch Mertens davon aus, dass geschlechtstypische Vorgaben und Zumutungen Kindern nicht einfach von außen auferlegt werden. „Vielmehr entscheiden die inneren Erlebensweisen von Jungen und Mädchen darüber, was von den Angeboten der Umwelt ausgewählt, verändert oder übernommen wird“ (Rohrmann & Thoma, 1998, S. 121). Im Unterschied zu konstruktivistischen Sichtweisen nehmen tiefenpsychologische Ansätze aber mehr Bezug auf das körperliche Erleben. So schreibt Fast (1994): „Innerhalb seines Selbst entwickelt der Junge eine auf seinen Körper bezogene Männlichkeit. Weiblichkeit wird Angehörigen des anderen Geschlechts zugeschrieben und auf den weiblichen Körper bezogen“ (S. 45).

Moré (1997) meint, dass biologische und sozialisationstheoretische Perspektiven miteinander verbunden werden müssen, „dies aber unter der (...) Voraussetzung, dass körperliche Erfahrungen ganz wesentlich soziale Erfahrungen sind und dass der Körper selbst in sehr hohem Maße ein Produkt der kulturellen und sozialisierenden Einflüsse ist“ (S. 8). Der Körper ist „nicht nur, wie es in der Dekonstruktionsdebatte den Anschein hat, ein kulturelles Phänomen, er ist zugleich ein psychisches Ereignis, so wie das psychische Erleben zugleich ein physisches ist“ (ebenda, S. 24). Diesen in der Psychosomatik längst bekannten Wechselbeziehungen wird in neueren Ansät-

zen der Neurowissenschaften mehr als bisher Rechnung getragen. Parallel dazu wurde in der aktuellen Psychoanalyse ein fundiertes Wissen über die unbewussten Repräsentationen des Körpers erarbeitet. Bislang ist aber nur wenig darüber bekannt, wie unbewusste Fantasien der Erwachsenen, insbesondere der Eltern, über das Kind und sein Geschlecht dessen Unbewusstes erreichen und seine Entwicklung beeinflussen.

Wenig Aussagen gibt es auch zur Frage, wie Interaktionen unter Kindern mit intrapsychischen Prozessen zusammenhängen. Rendtorff (2003) stellt fest, dass viele Untersuchungen zu unterschiedlichem Spielverhalten von Jungen und Mädchen nicht danach fragen, „auf welche inneren Themen denn die verschiedenartigen Spielmaterialien und Spielformen antworten, wofür Kinder sie ‚brauchen‘ und für die Arbeit an welchen inneren Herausforderungen sie geeignet sein müssen“ (S. 107). Wie alters- und geschlechtstypische innere Fragen und Themen der Kinder ihr Spielverhalten und auch die Wahl ihrer SpielpartnerInnen bestimmen, ist weitgehend ungeklärt.

Die Bevorzugung gleichgeschlechtlicher SpielpartnerInnen stellen tiefenpsychologisch orientierte AutorInnen in den Kontext der geschlechtsspezifischen Identitätsentwicklung, die in den Erfahrungen mit den primären Bezugspersonen in der Familie ihren Anfang nimmt. Rendtorff (2003) nennt als wichtige Beiträge der Psychoanalyse zum Verständnis der Geschlechtsdifferenz zum einen ihre „Einschätzung von Geschlechtlichkeit als einer existenziellen Subjektdimension“, zum anderen ihr Konzept des Unbewussten (S. 23). Dabei bezieht sie sich auf Weiterentwicklungen der psychoanalytischen Theorie durch Lacan sowie neuere feministische Theoretikerinnen. Sie formuliert weiter, dass die Bedeutung von Geschlecht für die psychische Strukturierung des Menschen fundierend ist; zugleich ist sie „ein strukturierendes Fundament der gesellschaftlichen Ordnung“ (S. 145). Die Tendenz zur Segregation hat vor diesem Hintergrund zwei hauptsächliche Ursachen: zum einen die vom gesellschaftlichen Feld vorgegebene Geschlechterordnung, zum anderen die innere Notwendigkeit, Sicherheit über die eigene Geschlechtlichkeit zu erlangen. Die gegenseitige Bestätigung geschlechtstypischer Charakterisierungen dient der Selbstvergewisserung und könnte mit zunehmender eigener Sicherheit auch wieder gemildert werden.

Ausdrücklich psychoanalytisch orientierte empirische Untersuchungen zur Situation von Jungen und Mädchen im Vorschulalter liegen meines Wissens zumindest im deutschen Sprachraum nur zwei vor, die beide in kleineren Elterninitiativen durchgeführt wurden: eine Studie von Schmauch (1987) zur „Psychoanalyse der frühen Geschlechtersozialisation“, deren Ergebnisse in neueren Untersuchungen im Vorschulbereich mehrfach aufgegriffen wurden, sowie eine Untersuchung von Hoeltje (1996) zu „Geschlechterdifferenz und sexuelle Entwicklung im Vorschulalter“.

Hoeltje führte Beobachtungen in drei altersübergreifenden Gruppen aus zwei Hamburger Kindertagesstätten durch. In ihrem theoretischen Entwurf greift sie Weiterentwicklungen der psychoanalytischen Theorie aus den achtziger und neunziger Jahren auf und überträgt diese auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität in Gruppen von Vorschulkindern. Mit Bezug auf Fast (1991) betont sie die Bedeutung der „schmerzhaften Erkenntnis des Kindes, dass es selbst nicht über die geschlechtlichen Fähigkeiten des anderen Geschlechts verfügt“ (Hoeltje, 1996, S. 13). Insbesondere die frühen gegengeschlechtlichen Identifikationen „erfordern eine permanente Ar-

beit an der Geschlechterdifferenz“ (ebenda), weil sie die von der Umwelt geforderte eindeutige Geschlechtsidentität unsicher machen. Als Ergebnis ihrer Beobachtungen stellt die Forscherin fünf Szenen aus dem Kindergartenalltag vor, die mit einem aufwändigen hermeneutischen Verfahren analysiert und interpretiert wurden. In den Interpretationen der beobachteten Szenen kann die Autorin zeigen, wie Kinder im Vorschulalter im sozialen Gefüge der Kindergruppe Geschlechtlichkeit, Geschlechtsidentität und Geschlechterdifferenz bearbeiten. Dabei wird unter anderem das „Leiden (der Kinder, T.R.) an der (kulturellen) Differenz und den hiermit verknüpften Zuschreibungen, Einschränkungen und Tabus“ wiederholt deutlich (S. 174). Geschlechtshomogene Gruppen werden in den Analysen allerdings nur in einem Fall erwähnt, in dem sie als pädagogisches Angebot der Erzieherinnen eingeführt werden. Dass sie ansonsten keine Rolle zu spielen scheinen, kann mit der geringen Größe der untersuchten Kindergruppen zusammenhängen.

Erklärungen der Asymmetrie der Geschlechtertrennung

Dass Jungen in stärkerem Ausmaß auf der Geschlechtertrennung beharren, lässt sich vor dem Hintergrund der Dominanz weiblicher Bezugspersonen in den Lebenswelten kleiner Kinder erklären. Seit längerem wird die Tatsache, dass Mädchen in ihrem nahen Umfeld mehr gleichgeschlechtliche Identifikationsfiguren erleben können als Jungen, als wesentliche Ursache für problematische Verhaltensweisen und Entwicklungen von Jungen angesehen. Hoeltje (1996) meint, dass die Dominanz der Mutter auf Grund der asymmetrischen Arbeitsteilung in der Kinderversorgung dazu führt, dass für Jungen „das Abschütteln seiner frühen Identifikation mit der Mutter schwieriger und langwieriger, die Arbeit hieran wütender“ sei (S. 13). In Kindertageseinrichtungen kommt die Tendenz von Erzieherinnen dazu, „Mädchenspiele“ und eher typisch „weibliche“ Aktivitäten zu bevorzugen. Beides zusammen kann erklären, warum Mädchen die Nähe der (weiblichen!) Erwachsenen suchen, was geschlechtstypische Spielpräferenzen verstärkt, Jungen sich dagegen von den Erzieherinnen zurückziehen und gleichaltrige Jungen als Spielpartner bevorzugen (vgl. Hartmann, 1998, S. 17; Rendtorff, 2003, S. 146f.). In einer interessanten Anekdote berichtet der Sozialpädagoge Rüdiger Hansen von seiner Tätigkeit in einer Eltern-Kind-Initiative, in der über einen längeren Zeitraum ausschließlich Männer beschäftigt waren, dass in dieser Zeit Jungen mehr die Nähe der Erzieher gesucht hätten, wogegen Mädchen eher ihre eigenen Wege gegangen seien (Hansen, pers. Mitteilung). Leider sind solche Konstellationen derart selten, dass es kaum Berichte über ähnliche Konstellationen gibt – von wissenschaftlichen Untersuchungen ganz abgesehen.

Auch Rohrmann & Thoma (1998) erklären das Phänomen, dass Jungen die Geschlechtertrennung mehr betonen als Mädchen, vor dem Hintergrund ihrer „Suche nach Männlichkeit“ und Abgrenzung von Frauen. „In der Gruppe können sich Jungen verbünden und in ihrem Bestreben nach Unabhängigkeit vom mütterlichen Einfluss bestärken. In der Gruppe können sie sich auch vor der ‘weiblichen Übermacht‘ der Erzieherinnen schützen. Die Orientierung aneinander oder an idealisierten Männer- und Heldenbildern gibt Freiheit, Unterstützung und Anerkennung, ohne daß die Erinnerung an frühe Niederlagen und die Hilflosigkeit des Kleinkindes wachgerufen wird“ (S. 167).

Eine weitere Erklärung für die Betonung der Geschlechtertrennung insbesondere durch ältere Jungen kombiniert soziologische und tiefenpsychologische Ansätze. Ausgehend von der gesellschaftlichen Geschlechterdichotomie und dem Ansatz des symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit wird Männern der „Außenraum“ von Arbeit, materieller Versorgung und gesellschaftlicher Verantwortung zugeordnet, Frauen dagegen der „Binnenraum“ der Familie, der Erziehung und „der Gefühle“. In diesem Zusammenhang belegen sowohl Studien zur Geschichte der Kindheit als auch ethnologische Forschungen, dass „Kindlichkeit“ oft mit „Weiblichkeit“ assoziiert wurde bzw. wird. So war es bis zum Anfang dieses Jahrhunderts nicht unüblich, männlichen Kleinkindern weibliche Kleidung anzuziehen (vgl. Rohrman, 1994, S. 31). Kulturvergleichende Untersuchungen zeigen, dass in vielen Gesellschaften davon ausgegangen wird, dass Männlichkeit im Gegensatz zu Weiblichkeit „erworben“ werden muss (vgl. Gilmore, 1991; Rohrman & Thoma, 1998, S. 132ff.). Rohrman & Thoma (1998) sehen vor diesem Hintergrund insbesondere Jungen in Kindertageseinrichtungen in geschlechtsbezogenen Gegensätzen: „Als *Noch-nicht-Männer* leben sie mit den Mädchen und den Erzieherinnen im von Frauen dominierten ‚Binnenraum‘ der Versorgungsbeziehungen, der dem männlich dominierten ‚Außenraum‘ der Gesellschaft gegenüber steht. Frauen und Kinder stehen als *nicht-männlich* den Männern gegenüber. Als *Jungen* stehen sie andererseits den Mädchen und den Erzieherinnen nicht nur als Kinder männlichen Geschlechts, sondern auch als *kleine Männer* gegenüber“ (S. 141). Diese Gegensätze erfordern aktive Bewältigungsleistungen von Jungen: Diese werden „nicht durch ihr Geschlecht automatisch Mitglied der Gruppe der Jungen, sondern müssen sich mit einem Bündel von Erwartungen und Verhaltensweisen auseinandersetzen, das in ihrer Umwelt das Junge-Sein definiert“ (ebenda). Was dies konkret bedeutet, ist angesichts veränderter gesellschaftlicher Vorstellungen und Bewertungen von Kindheit, Männlichkeit und Weiblichkeit heute wesentlich unklarer als in früheren Zeiten. Die Autoren vermuten in diesem Zusammenhang, dass die nachlassende soziale Kontrolle von „Männlichkeit“ durch eine verstärkte innengeleitete Selbstformierung von Jungen ersetzt wird (ebenda, S. 135) – hier wird an die bereits dargestellten tiefenpsychologischen Ansätze angeknüpft.

In der Literatur zu Jungenentwicklung und Jungenarbeit hat die Betonung der Bedeutung des Vaters oder auch anderer Männer als Vorbild sowie der Folgen von Vaterabwesenheit einen zentralen Stellenwert. Die Überbetonung der Geschlechterunterscheidung wie auch der Geschlechtertrennung wird vor diesem Hintergrund als Kompensation angesichts des Mangels an männlicher Orientierung gesehen. Diese plausible Erklärung, die in der pädagogischen Praxis und der populärpsychologischen Literatur weite Verbreitung gefunden hat, wurde allerdings empirisch bisher kaum untersucht. Es gibt inzwischen eine ganze Reihe von Untersuchungen zur Bedeutung des Vaters und den Folgen von Vaterabwesenheit, die allerdings zu unterschiedlichen Ergebnissen kamen (vgl. Fthenakis, 1985; Fthenakis & Minsel, 2002; Petri, 1999; Schon, 2000). Fthenakis machte bereits in seiner 1985 erschienenen Überblicksstudie darauf aufmerksam, dass nicht die An- oder Abwesenheit eines Vaters, sondern die *Qualität* der Vater-Kind-Beziehung entscheidend sei. Weiter oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass Väter geschlechtstypisches Verhalten mehr bestärken als Mütter. Neuere Untersuchungen zu Folgen der Vaterabwe-

senheit zeichnen ein differenziertes Bild und stellen negative Folgen in den Kontext sozialer und ethnischer Faktoren.

Unabhängig davon ist bislang nicht belegt, inwieweit Defizite in der Beziehung zum Vater durch die Beschäftigung von männlichen Fachkräften in pädagogischen Institutionen ausgeglichen werden können, obwohl eine solche Annahme zurzeit populär ist.

2.4.5. Sozialkonstruktivistische Erklärungen

Im Gegensatz zu vielen der vorhergehend geschilderten Ansätze steht für sozialkonstruktivistisch orientierte ForscherInnen nicht das Phänomen der Separation selbst im Vordergrund. Am deutlichsten wird dies in der Formulierung von Breidenstein & Kelle (1998, S. 16), die von einer „Verschiebung der Perspektive von den *Unterschieden* zwischen den Geschlechtern zur Praxis der *Unterscheidung* zwischen Mädchen und Jungen“ sprechen. Ausgehend von der Konzeption des „doing gender“ (West & Zimmermann, 1991) fragen ethnografische Studien danach, unter welchen Vorzeichen und mit welchen Effekten die Geschlechterunterscheidung zur Anwendung kommt und welchen Sinn sie ergibt. Eine solche Herangehensweise läuft weniger Gefahr, die zu untersuchenden Phänomene der Geschlechterdifferenz durch den eigenen Untersuchungsansatz möglicherweise erst herzustellen. Ein Forschungsansatz, der von der sozialen Konstruktion von Geschlecht ausgeht, ist allerdings empirisch nicht ohne weiteres umsetzbar, wie die AutorInnen bemerken: „Dies liegt vermutlich nicht zuletzt in der Schwierigkeit begründet, eine Unterscheidung untersuchen zu wollen, die in (fast) allen Bereichen von Alltagswirklichkeit eine soziale und kulturelle Selbstverständlichkeit ist und in die wir als Beobachter immer schon verstrickt sind“ (S. 16). Weil dieser theoretische Ansatz grundsätzlich anders gelagert ist als die in den vorhergehenden Abschnitten vorgestellten Theorien, sind von ihm keine eindeutigen Antworten auf die Frage nach den „Ursachen“ der Geschlechtertrennung zu erwarten. Möglicherweise kann er aber mehr zum Verständnis ihres sozialen Sinns beitragen.

Aydt & Corsaro (2003) sehen die Ergebnisse ihrer kulturvergleichenden Untersuchungen als Beleg dafür, dass die Geschlechtertrennung in erster Linie ein sozial konstruiertes Phänomen ist. Verschiedene Peergruppen messen der Geschlechtszugehörigkeit und der Geschlechtsidentität unterschiedliche Bedeutung bei. In manchen Gruppen betonen Jungen und Mädchen die Grenzen zwischen den Geschlechtern und organisieren Spiele und Freundschaften entlang dieser Grenzen, in anderen tun sie das weit weniger. Die Auffassung, dass eine starke Tendenz zur Geschlechtertrennung auf Faktoren der biologischen oder kognitiven Entwicklung zurückzuführen sei, steht nicht im Einklang mit diesen Befunden. Ein klareres Bild ergibt sich nach Ansicht der AutorInnen, wenn die Aushandlungsprozesse in den unterschiedlichen Peergruppen von Kindern in den Mittelpunkt der Analyse gerückt werden (ebenda, S. 1320).

Eine von Breidenstein & Kelle (1998, S. 37ff.) vorgenommene Analyse unterschiedlicher „Verwendungskontexte der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse“ schließt an die – auch in manchen psychologischen Ansätzen formulierte – These an, dass die Geschlechterunterscheidung im Kern eine Klassifikationsangelegenheit ist. Im Alltag stellt dies ein einfaches Verfahren z.B. für die Auswahl von Spielpartnern bereit: „Komplexe Aktivitäten wie (...) Verfolgungsjagden, Neckereien oder Raufereien werden durch die Gegenüberstellung der Geschlechter strukturiert und koordiniert“ (S. 41). Auch für Gruppenbildungen, die Organisation pädagogi-

scher Prozesse oder als Argument in Auseinandersetzungen kann die Geschlechtszugehörigkeit herangezogen werden. Die AutorInnen machen dabei vor allem auf die pragmatischen Vorteile aufmerksam. Da die Geschlechtszugehörigkeit als solche nicht zur Disposition steht, ist sie als Klassifikationsmerkmal nicht nur eindeutig, sondern auch unproblematisch.

Die Prozesse, die zu Cliques und Freundschaftsgruppen führen, stellen sich dagegen komplizierter dar, auch deswegen, weil ein (kleinerer) Teil dieser Gruppen Kinder beiderlei Geschlechts umfasst. Breidenstein & Kelle heben hervor, dass die Inszenierungen von Freundschaft, Beliebtheit usw. sowie die daran geknüpften normativen Auseinandersetzungen zumeist im zweigeschlechtlichen Kontext der Schulklasse stattfinden (S. 104). Dies bedeutet, dass auch viele Prozesse in geschlechtshomogenen Gruppen nicht ohne Berücksichtigung von Wechselwirkungen mit Angehörigen der anderen Geschlechtsgruppe zu verstehen sind.

Abschließend stellen die AutorInnen fest, dass es im Alltag von Schulkindern viele Situationen gibt, in denen die Geschlechterunterscheidung keine Rolle spielt und Beziehungen auch zu Kindern anderen Geschlechts von Selbstverständlichkeit gekennzeichnet sind. Den sozialen Sinn der Geschlechterunterscheidung sehen sie in „Geschlecht als Zugehörigkeit“: einer „*jederzeit* aktivierbare Ressource für Identität und Distinktion“ (S. 268). Die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsklasse ist – im Gegensatz zu vielen anderen sozialen Ordnungen, die im schulischen Alltag eine Rolle spielen – eine, „für die man nichts tun muss“ (ebenda), und das macht sie attraktiv. Dies steht nach Ansicht der AutorInnen nicht im Gegensatz zur Aussage, dass im Sinne des „doing gender“ Geschlecht jederzeit zur Darstellung gebracht werden muss, da diese „Leistungen“ nicht bewusst als solche empfunden werden. Auf der anderen Seite ermöglicht die binäre Natur der Geschlechtskategorien den Reiz der Polarisierung: „Es gibt genau eine Gruppe, die die *anderen* darstellen“ (ebenda). Die Fremdheit und „*Exotisierung*“ des anderen Geschlechts wird in diesem Zusammenhang als „eine der zentralen Quellen der Erotisierung der Geschlechterdifferenz und ihrer affektiven Aufladung“ angesehen (S. 269f.).

Über diese Aspekte hinaus verweisen konstruktivistische Ansätze auf die Bedeutung, die Interaktionen in Gruppen für die Herstellung einer geschlechtsbezogenen gemeinsamen Identität haben. So nennt Kyratzis (2002, S. 68) Männlichkeit den „konzeptuellen Leim, der die Gruppe (von Jungen, T.R.) zusammenhält“. Fuhr (2004) sieht die spezifische Form von „witzigen“ Interaktionen unter Jungen als wesentliche Quelle gemeinsamer Identität. Sowohl typische Bilder von Männlichkeit als auch spezifische Kommunikationsstile lassen sich natürlich durch Sozialisationsfaktoren oder andere Ursachen erklären. Der sozialkonstruktivistische Ansatz betont aber die aktive Rolle von Kindern bei der „Herstellung von Geschlecht“ sowie die Kontextabhängigkeit des Phänomens der Geschlechtertrennung, wenn z.B. aus einer Gruppe von drei Mädchen erst in dem Moment eine „Mädchengruppe“ wird, als Jungen dazukommen.

Andererseits ist deutlich, dass die vor allem bei Schulkindern beschriebenen Prozesse der Konstruktion von Geschlechts- und Gruppenzugehörigkeit ein nicht unerhebliches Maß an Klarheit über das eigene Geschlecht sowie Wissen über Geschlechtsstereotype voraussetzen – und sei es, um dieses zu ironisieren. Inwieweit sozialkonstruktivistische Erklärungen auch für Prozesse des Erkennens von Geschlechtszugehörigkeit und geschlechtsbezogenen Zuordnungen in den ersten Lebensjahren fruchtbar gemacht werden können, ist angesichts mangelnder Forschung eine offe-

ne Frage. Nicht zuletzt kommen hier auch die biologischen Gegebenheiten des Körpers ins Spiel. Ein Problem konstruktivistischer Erklärungen ist schließlich, dass durch die Focussierung auf Alltagsinteraktionen grundlegende Asymmetrien im Geschlechterverhältnis, insbesondere die gesellschaftliche Geschlechterhierarchie, aus dem Blick geraten können. Dies formulieren auch Breidenstein & Kelle; sie sehen daher die Aufgabe der Geschlechterforschung darin, „Geschlechtsunterschiede als *in der Praxis der Unterscheidung konstituierte* aufzuspüren und zu beschreiben“ (1998, S. 265).

Diese Herangehensweise prägt auch den Forschungsansatz von Faulstich-Wieland, deren Untersuchungen jedoch die „soziale Konstruktion von Geschlecht“ in Interaktionen älterer Schulkinder zum Thema hatten und darum in diesem Bericht nicht erwähnt wurden (vgl. Faulstich-Wieland, Güting & Ebsen, 2001; Faulstich-Wieland, Weber & Willems, 2004). Faulstich-Wieland beschreibt in ihren Veröffentlichungen die starke Bezugnahme auf Geschlechterklassifikationen im alltäglichen Umgang als „Dramatisierung der Geschlechterdifferenz“, die ihrer Ansicht nach auch für eine Reduktion gegengeschlechtlicher Kontakte im Verlauf der Kindheit verantwortlich ist. Ihr gegenüber stellt sie Praktiken der „Entdramatisierung“ gegenüber, die sie sowohl bei Jugendlichen auffindet als auch als wichtigen Bestandteil pädagogischer Zielvorstellungen formuliert.

In Untersuchungen in der Sekundarstufe I stellten die Autorinnen einerseits fest, dass Schülerinnen und Schüler von Dramatisierungen von Geschlecht profitieren, wenn z.B. Jungen damit ihre Interessen durchsetzen können oder Mädchen sich als unsicher und schützenswert darstellen. Andererseits beobachteten sie auch, „dass die Schülerinnen und Schüler selber weitreichende Praktiken der Entdramatisierung pflegen“ (ebenda, S. 224), z.B. ihre Interessen ohne Gewalt, kompetent und ohne Rückgriff auf Dramatisierungen von Geschlecht vertraten. Anders als konstruktivistisch orientierte ForscherInnen, die den Schwerpunkt auf die Interaktionen von Kindern richten, betont Faulstich-Wieland (2001a) auch die Rolle der Erwachsenen bei der „Dramatisierung der Geschlechterdifferenz“: „Wenn Erwachsene keine Dramatisierung der Geschlechtszugehörigkeit praktizieren, könnte auch für die Kinder die individuelle Persönlichkeit mit ihren vielfältigen Einstellungen, Kompetenzen usw. stärker in den Vordergrund rücken“ (S. 7f.).

2.5. Statt einer Zusammenfassung: Fragen zur Reflexion

Was ist nun das Ergebnis der Forschung und Theoriebildung zum Phänomen der Geschlechtertrennung? Angesichts der Breite des vorgelegten Materials liegt auf der Hand, dass eine eindeutige und objektive Zusammenfassung und Bewertung der verschiedenen Ansätze nicht möglich ist; dies will ich an dieser Stelle auch nicht versuchen. Schon die unterschiedlichen methodischen Zugänge führen dazu, dass viele Ergebnisse kaum vergleichbar sind (zum Thema der Beobachtung und Befragung von Kindern vgl. Rohrmann, 1996).

Daher werfe ich anstelle einer Zusammenfassung nachfolgend ein Licht auf drei Aspekte, die in vielen Untersuchungen zu wenig berücksichtigt werden – und die widersprüchliche und manchmal verwirrende Vielfalt der Aussagen etwas erhellen können: das konkrete Feld, in dem eine Untersuchung stattfindet, die Bedeutung gesellschaftlicher Veränderungen, und der Einfluss, den

die persönlichen Einstellungen und Motive von ForscherInnen auf ihre Forschungsergebnisse und Theorien haben können.

2.5.1. Die Berücksichtigung des Kontextes

Am Ende vieler Veröffentlichungen in psychologischen US-Fachzeitschriften steht in der Regel ein Absatz, der mit den Worten beginnt „There are important limitations to this study“. Dann wird darauf hingewiesen, dass es sich bei den untersuchten Kindern mehrheitlich um weiße Mittelschichtskinder aus gut gebildeten Elternhäusern handelt, die kaum psychologische oder soziale Probleme haben. Das jeweilige „Feld“, in dem eine Untersuchung durchgeführt wurde, geht in der Regel bereits aus der Beschreibung der Stichprobe hervor: Stadt oder Land, große Kindertageseinrichtung oder kleine Elterninitiative, Schule im sozialen Brennpunkt oder langjährige Modellschule.... Möglicherweise wird am Ende auf Besonderheiten des pädagogischen Programms der untersuchten Einrichtung hingewiesen, z.B. darauf, dass sich die Erzieherinnen oder Lehrkräfte besonders um eine Verringerung von Geschlechtsstereotypen bemühen, und vielleicht werden sogar in einigen Sätzen Vermutungen darüber angestellt, wie sich dies auf die Ergebnisse ausgewirkt haben könnte.

Viel seltener dagegen werden solche Faktoren bereits bei der Entwicklung der Forschungsfragen und in der Auswertung der Ergebnisse aufgegriffen. Dies ist bedauerlich, da nicht auszuschließen ist, dass manche der beobachteten Phänomene mehr mit diesen Rahmenbedingungen zu tun haben als mit „dem Geschlecht“ an sich. Vermeiden läßt sich dieses Problem nur durch Vergleichsstudien und eine sorgfältige Erfassung von Rahmenbedingungen. Dies wiederum kann ein erhebliches Problem darstellen, wie jeder weiß, der ein Forschungsvorhaben in einer Institution durchgeführt hat, mit der er nicht bereits vertraut war. So stellten Thoma et al. (1996, S. 152) fest: „Trotz eines sehr umfangreichen Fragebogens zu den Rahmenbedingungen stellte sich nachträglich heraus, dass einige für die Auswertung wesentliche Angaben nicht erfasst worden waren. Dazu gehörten in erster Linie systematische Daten zum allgemeinen Tagesablauf, zu Regeln und Ritualen“. Ein Beispiel dazu: In vielen Kindertageseinrichtungen gibt es die Regel, dass nur jeweils zwei oder drei Kinder gleichzeitig den Gruppenraum selbständig zum Freispiel verlassen dürfen – wobei diese Regel in manchen Einrichtungen eingehalten wird, in manchen auch nicht. Dass dies einen wesentlichen Einfluss darauf hat, ob und inwieweit sich selbst gewählte *Gruppen* überhaupt beobachten lassen, liegt auf der Hand. Derartige Probleme treten verstärkt auf, wenn ForscherInnen in einem ihnen wenig vertrauten Feld arbeiten, z.B. als PsychologInnen oder SozialwissenschaftlerInnen wenig mit alltäglichen Abläufen und „Selbstverständlichkeiten“ in pädagogischen Institutionen vertraut sind oder aktuelle pädagogische Konzepte des jeweiligen Arbeitsfeldes nicht kennen. Ein besonders deutliches Beispiel für diese Problematik ist die Evaluation einer Kindertageseinrichtung in Wien (Frauenbüro der Stadt Wien, 2003b), die in Kapitel 4.1 kurz dargestellt wird.

Genannt sei schließlich noch ein zentrales und z.T. immanentes Problem der Forschung zur Geschlechtertrennung: Die Konzentration auf die Bedeutung der Gleichaltrigen kann dazu führen, dass die Erwachsenen aus dem Blick geraten. So ist vielleicht zu erklären, dass in vielen Studien das (vorwiegend weibliche) Geschlecht der Betreuungspersonen in pädagogischen Institutionen überhaupt nicht erwähnt, geschweige denn als bedeutsam für die beobachteten Phäno-

mene betrachtet wird. Im Kontext der Peergruppenforschung wird kaum thematisiert, dass es die Geschlechtertrennung unter *Erwachsenen* ist, nämlich die geschlechtliche Arbeitsteilung, die dazu führt, dass Kinder nur wenig männliche Bezugspersonen in ihren Lebenswelten vorfinden. Ein Beispiel: durchweg bestätigten Untersuchungen die Tendenz von Jungen, sich weiter von der Aufsicht zu entfernen. Martin & Fabes (2001, S. 443) schreiben dazu: „Die Ursache dafür bleibt unklar“. Das deutliche Überwiegen weiblicher Betreuungspersonen als mögliche Ursache dafür wird überhaupt nicht thematisiert. Möglicherweise ist es für viele ForscherInnen so „selbstverständlich“, dass es als relevante Einflussgröße gar nicht in Betracht gezogen wird.

Daher stehen viele Forschungsergebnissen zum Ausmaß der Geschlechtertrennung unter *Kindern* seltsam unverbunden neben Aussagen, die die Geschlechtertrennung unter *Erwachsenen* als wesentlich für die geschlechtsbezogene Entwicklung ansehen.

2.5.2. Die Bedeutung gesellschaftlicher Veränderungen

Die Erkenntnis der Kontextabhängigkeit der Tendenz zur Geschlechtertrennung bringt mit sich, dass diese nicht als ahistorisch oder „zeitlos“ angesehen werden kann, auch wenn dies insbesondere in biologischen Ansätzen manchmal behauptet wird. Aktuelle Diskussionen zur Genderthematik thematisieren oft die Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen im Geschlechterverhältnis. So ist Preuss-Lausitz (1996) der Ansicht, dass gesellschaftliche Anforderungen an heutige Kinder für beide Geschlechter gleichermaßen gelten. Die Art und Weise, in der Jungen und Mädchen ihre Selbstdefinition als „männlich“ bzw. „weiblich“ entwickeln, kann sehr unterschiedlich sein und lässt viel Spielraum für individualisierte Kombinationen von traditionell als männlich oder weiblich normierten Verhaltensformen. Milhoffer (2000, S. 162) beschreibt ein „im Grundsatz rollenunspezifisches Meinungsprofil“ von Mädchen und Jungen. Sie sieht dies im Zusammenhang mit der Aufgeschlossenheit vieler Lehrkräfte der beteiligten Schulen für reflektierte Koedukation und kompensatorisches Lernen. Darüber hinaus meint sie: „Die öffentliche Diskussion um die Gleichstellung von Männern und Frauen scheint insofern an den Kindern der vorliegenden Studie nicht vorbeigegangen zu sein“ (ebenda). Auch Verlinden (1995) und Leidinger (2003) gehen von einer Abnahme von Verhaltensunterschieden zwischen den Geschlechtern aufgrund von gesellschaftlichen Veränderungen aus – und deuten ihre Untersuchungsergebnisse vor diesem Hintergrund.

Andere ForscherInnen sind hier deutlich pessimistischer und stellen die These von der Angleichung der Geschlechter in Frage. Auch die von Milhoffer beschriebene Aufgeschlossenheit von Lehrkräften für reflektierte Koedukation ist keineswegs die Regel (vgl. Horstkemper, 1998; Koch-Priewe, 2002). Insbesondere feministisch orientierte ForscherInnen stellen fest, dass stereotype Vorstellungen, Dominanz von Jungen und Abwertung von Mädchen nach wie vor in großem Ausmaß den Alltag von Kindern prägen, und interpretieren Untersuchungsergebnisse vor dem Hintergrund der fortbestehenden gesellschaftlichen Geschlechterhierarchie. Dies fällt insbesondere dort auf, wo Beschwerden von Mädchen über raumgreifendes oder aggressives Verhalten von Jungen dokumentiert und interpretiert werden. Gleichzeitig sind Veränderungen in den gesellschaftlich dominierenden Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit unübersehbar. Zwar sind „modernisierte“ Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit neben oder an die Stelle traditioneller Orientierungen getreten, aber diese müssen nicht unbedingt mehr individuelle Frei-

heit bedeuten, sondern können Geschlechterordnungen auch stabilisieren oder neue Zwänge erzeugen (vgl. Bruhns, 2004; Connell, 1999, 2000).

Diese Entwicklungen stehen mit gesellschaftlichen Veränderungen in Zusammenhang, die in vielen Untersuchungen und theoretischen Erklärungen zu geschlechtsbezogener Entwicklung zu wenig berücksichtigt werden. Zu nennen sind eine ganze Reihe von Faktoren, die sich auch auf die Tendenz zur Geschlechtertrennung auswirken können:

- Veränderungen kindlicher Lebenswelten (in Stichworten: kleinere Familien, weniger Spielgruppen in der Nachbarschaft, „Verinselung“ und „Pädagogisierung“ von Kindheit) haben dazu geführt, dass Kinder heute einen größeren Teil ihrer Zeit in pädagogischen Institutionen verbringen und hier wiederum oft in altershomogenen Gruppen. Dies hat eine wachsende Bedeutung geschlechtshomogener Peergruppen zur Folge.
- Der größere Anteil von Kindern, die ohne Vater aufwachsen, kann in Verbindung mit anderen Faktoren dazu führen, dass geschlechtshomogene Gruppen insbesondere für Jungen wichtiger werden. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang einerseits sozialer Abstieg und Armut, andererseits die Erosion traditioneller Vorstellungen von Männlichkeit.
- Die bereits in der Einleitung benannte erhebliche Zunahme des Frauenanteils an Lehrkräften in der Grundschule führt dazu, dass Jungengruppen immer häufiger auch in Grundschulen allein die „männliche Seite“ repräsentieren. Dies ist in Kindertageseinrichtungen immer schon der Fall gewesen, wobei zu bedenken ist, dass heute viel mehr Kinder den Kindergarten durchlaufen als früher; der Erzieherinnenberuf gilt als klassischer „Frauenberuf“ (vgl. Kapitel 3).
- Erheblich verändert haben sich gesellschaftliche und elterliche Einstellungen und Bewertungen geschlechtstypischen Verhaltens. Dies zeigen nicht zuletzt Buchtitel wie „Mein Sohn soll kein Macho werden“ (Kaiser, 1999) sowie auf der anderen Seite die beliebte Hervorhebung von „starken Mädchen“ (z.B. Focks, 2002; Mackoff, 1998; Schneider, 2002, um nur einige Titel zu nennen). In diesem Zusammenhang erscheint z.B. Gruppen-solidarität bei Jungen eher als Problem, bei Mädchen dagegen als anzustrebendes Ziel.
- Verändert haben sich schließlich auch Einstellungen zu Gewalt, Aggression, Krieg und Frieden und damit auch die Einstellungen von Erwachsenen zu wildem Verhalten, Raufen und Toben von Jungen (vgl. Huber & Sommerfeld, 2002; van Dieken et al., 2004). Geschlechtsunterschiede in diesem Bereich sind nicht nur ein wesentlicher Aspekt von Forschung und Theorien zur Geschlechtertrennung, sondern auch Anlass für die Problematisierung möglicher Folgen des Zusammenseins in geschlechtsgetrennten Gruppen. Es ist anzunehmen, dass diese „Dramatisierung“ mit den Einstellungsveränderungen in direktem Zusammenhang steht.

2.5.3. Die Unmöglichkeit von Objektivität

Moré (1997) hat in einem Beitrag zur Geschlechterforschung in der Psychologie treffend beschrieben, wie Forschungsfragen und Ergebnisse mit den Einstellungen und Motiven der Forschenden zu tun haben können:

„1. Erkenntnisinteressen und Fragestellungen haben Gründe: diese Gründe sind nur teilweise offensichtlich und rational. Ihr Entstehungszusammenhang ist immer zugleich ein soziokulturell bedingter und Prozessen des kollektiven Unbewussten geschuldeter, zu welchen andere Faktoren (regionale, soziale, interpersonelle) sowie individuelle Motive und Zufallsaspekte hinzutreten.

2. Interpretationen haben Wirkungen: für Interpretationen soziokultureller Phänomene gilt, dass sie soziokulturelle Zusammenhänge beeinflussen“ (Moré, 1997, S. 13f.). Das Problem dabei ist, „dass die realitätskonstituierenden Deutungen nicht als solche erkannt, sondern vielmehr als Bestätigungen der voraus-gesetzten Realitäten herangezogen werden“ (ebenda, S. 14).

Nur in seltenen Fällen werden von ForscherInnen und TheoretikerInnen solche Zusammenhänge thematisiert. Meiner Ansicht nach ist es von zentraler Bedeutung, den Einfluß der eigenen Vorannahmen und des ausgewählten Zugangs mit zum Gegenstand der Reflexion und Auswertung zu machen. Hierbei handelt es sich allerdings nicht nur um eine methodische Frage, sondern um eine grundsätzliche erkenntnistheoretische Position. In seinem Standardwerk *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften* schreibt Devereux (1973): „Wer den Menschen untersucht, weiß, daß er selbst menschlich ist wie sein Objekt und daß er, indem er es erforscht, sich unvermeidlich auch selbst erforscht“ (178f.). Die Unmöglichkeit von Objektivität liegt in dieser Sichtweise nicht in mangelhaften Untersuchungsmethoden, sondern im Wesen der Erkenntnis selbst begründet. Bei der (schwierigen) systematischen Erforschung subjektiver Einflußfaktoren geht es zum einen darum, Wahrnehmungsverzerrungen zu erkennen, zum anderen darum, Wechselwirkungen zwischen UntersucherInnen und Untersuchten aufzuspüren und als mögliche Informationsquelle zugänglich zu machen (ausführlicher dazu Rohrmann, 1996).

Als Beispiel dafür, wie unreflektierte Vorgaben von UntersucherInnen den Forschungsprozess beeinflussen können, sei ein Aspekt der Studie von Martin et al. (1999) erwähnt. Für die Befragung von Vorschulkindern nach den von ihnen bevorzugten SpielpartnerInnen verwendeten sie handgezeichnete Bilder von Mädchen und Jungen. Auf der Abbildung einer Mädchengruppe sind drei Mädchen mit langen Haaren im Kleid zu erkennen, die ihre Hände hinter den Rücken halten. Unterschiedlich sind nur Frisuren und die Farben der Kleider. Die auf einer anderen Abbildung gezeigten Jungen sind dagegen alle kurzhaarig und halten ihre Hände in den Hosentaschen, was ihre Schultern deutlich breiter wirken lässt. Die Frisuren der drei abgebildeten Jungen sind gleich, nur die Farben von Hemd und Hose sind unterschiedlich. Mir ist nicht bekannt, ob amerikanische im Gegensatz zu deutschen Mädchen im Vorschulalter tatsächlich grundsätzlich Kleider tragen; in jedem Fall legen die Bilder eine Tendenz zur Stereotypisierung nahe, die sich sicher auf Aussagen zu bevorzugten SpielpartnerInnen auswirkt.

Im Kontrast dazu seien einige positive Beispiele aufgeführt, in denen es gelingt, wissenschaftliche Erkenntnisse durch persönliche Reflexion zu erweitern. Faulstich-Wieland et al. (2001) halten Selbstreflexion während des Forschungs-, Schreib- und Interpretationsprozesses für zentral und illustrieren dies mit Beispielen aus ihrem Forschungsprojekt zur „Sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen“. So waren Beobachterinnen irritiert von den seltsamen Stimmen einiger Jungen in einer Vorlesesituation. Sie deuteten die übernommenen Rollen zunächst als „Zwerge“, bis sich herausstellte, dass es sich um „Hexen“ handelte. Die Untersuche-

rinnen hatten nicht damit gerechnet, dass die Jungen eine weibliche Rolle übernommen haben könnten. Dies zeigt, dass auch sie an der „Herstellung von Geschlecht“ beteiligt sind.

In der schon mehrfach erwähnte Untersuchung von Breidenstein & Kelle (1998) widmen die AutorInnen ein ganzes Kapitel der Reflexion ihres methodischen Vorgehens, wobei insbesondere ein „fiktiver Dialog“ über die Frage heraussticht, inwieweit die AutorInnen sich zugestehen, eigene Empfindungen und Interpretationen in Beobachtungsprotokolle aufzunehmen (S. 145f.).

Hoeltje schließlich (1996, S: 47) bemerkt zu ihren psychoanalytischen Untersuchungen im Kindergarten, dass die eigene intrapsychische Problemlage als „Folie“ die Wahrnehmung und Interpretation der untersuchten Szenen beeinflusst und sieht die Notwendigkeit, Prozesse der Deutungsarbeit mit Supervision zu begleiten. Auch ohne diese Möglichkeit gelingt es ihr, eigene Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen aufzuhellen und daraus wesentliche Erkenntnisse zu gewinnen. So stellt sie fest, dass das aggressive Spiel eines Jungen, der wiederholt mit einer „Pistole“ bewaffnet in den Spielbereich einiger Mädchen eindrang, möglicherweise damit im Zusammenhang stand, dass sie als Untersucherin mit der Videokamera „bewaffnet“ in seinen Raum eingedrungen war.

3. Exkurs: Männliche Fachkräfte in Kitas und Grundschulen

Die Forschung zum Phänomen der Geschlechtertrennung in der Kindheit berücksichtigt nur selten, dass die Bezugspersonen von Kindern sowohl in der Familie als auch in pädagogischen Institution überwiegend weiblich sind. Dabei ist die geschlechtliche Arbeitsteilung, die dazu führt, dass es nur wenige männliche Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gibt, ein bedeutender Aspekt der Geschlechtertrennung im Leben von Kindern. In der Einleitung wurde bereits darauf eingegangen, dass insbesondere das Phänomen schlechterer Schulleistungen von Jungen zu einer teils dramatisierenden Kritik an der „Feminisierung“ des Schulbetriebs geführt hat. Dass schlechte Schulleistungen von Jungen tatsächlich mit einem Mangel an männlichen Bezugspersonen zu tun haben, ist keineswegs belegt. Zumindest hat die Diskussion aber dazu geführt, dass die Bedeutung von Männern für Kinder ein Thema geworden ist, das nicht nur Entwicklungspsychologen und engagierte Väter interessiert.

Im letzten Jahrzehnt hat es weltweit vielfältige Aktivitäten mit dem Ziel einer Beschäftigung von mehr Männern in Kindertageseinrichtungen und Schulen gegeben, die zum Teil auch staatlich unterstützt wurden. Bereits 1996 hatte die europäische Kommission für Kinderbetreuung ein Diskussionspapier vorgelegt, in dem viele Aspekte der Tätigkeit von Männern in Kindertageseinrichtungen thematisiert wurden (Jensen, 1996). Inzwischen gibt es in mehreren Ländern Initiativen oder Dachverbände von Männern, die sich für die Beschäftigung von mehr Männern in der pädagogischen Arbeit mit Kindern einsetzen¹⁴.

Der Forschungsstand zur Thematik entspricht allerdings insbesondere im deutschen Sprachraum bislang nicht dem öffentlichen Interesse. In einer neueren Expertise zu Männern in „Frauenberufen“ der Pflege und Erziehung berichten Krabel & Stuve (2006) Daten zum Geschlechterverhältnis in diesen Berufen und stellen grundsätzliche Überlegungen zur Situation von männlichen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen an. Empirische Grundlage sind allerdings nur drei Interviews mit Erziehern. Eine weitere Recherche zur Geschlechterbalance im Bereich der Kindertageseinrichtungen wird gerade Frankfurt durchgeführt. Ausgangspunkt war unter anderem, dass der Männeranteil an den Beschäftigten im Zeitraum 1974 bis 2004 von 1 % auf 10 % gestiegen war. Neben einer quantitativen Erhebung sollen auch qualitative Aspekte der Zusammenarbeit von Männern und Frauen in Kindertageseinrichtungen untersucht werden. Im Projektentwurf betonen die Autoren die Bedeutung von Männern für die Entwicklung von Jungen wie auch Mädchen, weisen eine Zuschreibung starrer Eigenschaften auf der Grundlage des biologischen Geschlechts aber deutlich zurück. Stattdessen wird vorsichtig formuliert, es sei nicht auszuschließen, „dass ein *quantitativer* Mangel in der Präsenz erwachsener Fachkräfte beider Geschlechter in einen *qualitativen* Mangel umschlagen kann, wenn es an professionellen Orientierungs- und Identifikationspersonen aus dem ganzen Spektrum der Geschlechter deutlich fehlt (...)“ (Englert & Uhrig, 2004, 164). Ergebnis der Maßnahme sollen u.a. Empfehlungen für die Personalentwicklung sein.

¹⁴ Auf diese Initiativen wie auch auf ausländische Fachveröffentlichungen zu dieser Thematik kann aus Platzgründen hier nicht weiter eingegangen werden.

Ansonsten liegen im Wesentlichen Praxisberichte von Erziehern und vereinzelte Diplomarbeiten zum Thema vor. In einem Exkurs soll daher dargestellt werden, wie das Geschlechterverhältnis in deutschen Kitas und Schulen tatsächlich aussieht und was sich daran in den letzten Jahrzehnten verändert hat. Dabei wird auf den Forschungsstand zur Bedeutung von männlichen Pädagogen für Kinder sowie zur Situation männlicher Mitarbeiter im Alltag eingegangen.

3.1. Zahlen statt Schätzungen

Bereits vor acht Jahren schlug das Netzwerk für Kinderbetreuung der Europäischen Kommission vor, dass bis zum Jahre 2006 20 % der Beschäftigten in öffentlichen Einrichtungen für Kinder Männer sein sollten (Netzwerk der EK, 1996). Von diesem Ziel ist Deutschland weit entfernt.

Männer in Kindertageseinrichtungen: Immer noch eine kleine Minderheit

Stagnation auf niedrigem Niveau: So lassen sich die Zahlen zusammenfassen, die das Statistische Bundesamt über das Geschlechterverhältnis unter den Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen zum Stichtag 31.12.2002 herausgegeben hat (Rohrman, 2005a, 2006; vgl. Krabel & Stuve, 2006). Nur jeder sechszwanzigste Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen ist männlich – kein Wunder also, dass in vielen Kindertageseinrichtungen kein einziger Mann zu finden ist.

Zudem arbeitet über ein Drittel der in Kindertageseinrichtungen beschäftigten Männer im wirtschaftlich-technischen Bereich; dort stellen sie mit 16,02 % denn auch einen erheblichen Anteil der Beschäftigten. Nur knapp die Hälfte der männlichen Beschäftigten arbeitet im pädagogischen Bereich. Im Gegensatz dazu arbeiten ca. 84 % der weiblichen Beschäftigten als Gruppenleitung oder Zweitkraft. Der Männeranteil im pädagogischen Bereich beträgt daher nur 2,67 % und hat sich damit seit 1998 (2,56 %) kaum verändert.

Auffällig ist dabei, dass in allen Bereichen Männer in der *Gruppenleitung* deutlich unterrepräsentiert und stattdessen häufiger Ergänzungs- bzw. Zweitkraft sind. Am wenigsten Männer arbeiten mit Krippenkindern (genauer: in Gruppen für 0-3jährige Kinder, Männeranteil 0,88 %), vergleichsweise viele im Hort (7,53 %) und in der Betreuung behinderter Kinder (9,61 %). Die verbreitete Behauptung, dass Männer „meistens“ Leitungspositionen besetzen, ist dagegen übertrieben. Zwar ist der Männeranteil unter den Leitungskräften mit 4,80 % höher als ihr Anteil im Gruppendienst, aber nur 6,41 % der in Kitas beschäftigten Männer sind Leitungskräfte; bei den Frauen sind es 5,08 %.

Entgegen pauschalen Argumentationen muss auf die erheblichen Unterschiede verwiesen werden, die es zwischen Regionen, verschiedenen Trägern oder sogar einzelnen Kindertageseinrichtungen geben kann. Es gibt landesweite Träger von Kitas, bei denen kaum ein Mann beschäftigt ist – aber gibt es auch vereinzelte Einrichtungen, in denen mehrere Männer arbeiten oder sogar alle Gruppen paritätisch besetzt sind. Nicht überraschend, dass es sich bei Letzteren in der Regel um großstädtische Kinderhäuser in freier Trägerschaft handelt. Über zehn Prozent der in Kitas beschäftigten Männer arbeiten in Elterninitiativen, in denen der Männeranteil insgesamt immerhin bei 10,22 % liegt – fast dreimal so hoch wie der Bundesdurchschnitt.

Interessant ist schließlich ein Blick auf die Berufe und Ausbildungsabschlüsse der in Kindertagesstätten beschäftigten Männer. Hier werden ganz erhebliche Unterschiede zwischen Männern

und Frauen deutlich. So haben fast zehn Prozent der in Kitas beschäftigten Männer einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss, dagegen nur weniger als drei Prozent der Frauen. Während zwei Drittel der beschäftigten Frauen Erzieherinnen sind, sind dies nur drei von zehn Männern. Mehr als ein Viertel der Männer haben dagegen ihre Ausbildung nicht im sozialen oder pädagogischen Bereich absolviert, fast jeder Fünfte hat sogar gar keine abgeschlossene Ausbildung. Bei den Frauen trifft dies jeweils nur auf eine von zwanzig Beschäftigten zu. Dies bedeutet, dass ein gewisser Teil der männlichen Beschäftigten überdurchschnittlich qualifiziert ist (was für Leitungspositionen prädisponiert), ein nicht unerheblicher Teil dagegen gar keine pädagogische Qualifikation in die Kita mitbringt. In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, dass sich viele Männer möglicherweise nicht direkt nach dem Schulabschluss für den Beruf des Erziehers entscheiden, sondern erst nach einer anderen Ausbildung oder Berufserfahrung umorientieren (Stuve et al., 2004, S. 11).

Männer in der Schule

Anders sieht die Situation in der Schule aus. Der Männeranteil ist hier höher als in Kindertageseinrichtungen: etwa ein Drittel der hauptberuflichen Lehrkräfte im Schuljahr 2001/2002 war männlich. An Grundschulen ist der Männeranteil jedoch deutlich geringer als in den anderen Schulformen. Lediglich 15,0 % der Lehrkräfte an Grundschulen waren männlich (Roisch, 2003, S. 27). Auch an Sonderschulen war nur ein gutes Viertel der Lehrkräfte männlich (27,1 %), was von besonderer Bedeutung ist, da fast zwei Drittel der Sonderschüler Jungen sind. An den weiterführenden Schulen, insbesondere an Gymnasien, ist der Männeranteil dann höher. Außerdem sind Leitungspositionen zumindest in den alten Bundesländern auch an Grundschulen weit häufiger von Männern besetzt; in den neuen Bundesländern haben Frauen häufiger die Schulleitung inne (ebenda, S. 38f.).

Betrachtet man den Männeranteil in pädagogischen Institutionen für Kinder im Überblick, lässt sich feststellen, dass er mit dem Alter der Kinder ansteigt (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Männeranteil an den Beschäftigten in pädagogischen Institutionen

<i>Institution</i>	<i>Anteil männlicher Beschäftigter</i>
Krippe	0,88 %
Kindergarten gesamt	3,84 %
Hort	7,53 %
Grundschule	15,0 %
Gymnasium	51,6 %

Im Gegensatz zu Kitas ist der Anteil an männlichen Lehrkräften in der Schule allerdings nicht konstant oder gar steigend, sondern in den letzten Jahren erheblich zurückgegangen; dies gilt, wenn auch in geringerem Maße, auch für Leitungspositionen. 1960 waren noch weniger als die Hälfte der Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen in den alten Bundesländern weiblich. Bis zum Schuljahr 1990/1991 sank der Männeranteil kontinuierlich auf ein Drittel. 2001/2002 waren in Gesamtdeutschland nur noch knapp ein Viertel (23,6 %) der Lehrkräfte an Grund- und Haupt-

schulen Männer (ebenda, S. 27). Im Gegensatz zur Grundschule (2001/2002: 15,0 %) sind Männer dabei an Hauptschulen noch vergleichsweise häufig zu finden (45,7 %) (bis 1990 sind in den Statistiken Grund- und Hauptschulen zusammengefasst, so dass keine Angaben zur Grundschule vorliegen). Eine entsprechende Entwicklung ist auch in den anderen Schulformen festzustellen.

Hier gab es also tatsächlich eine erhebliche Veränderung. Dass die schlechten Schulleistungen der Jungen schlicht dadurch verursacht werden, dass sie in der Grundschulzeit so wenige männliche Lehrer hatten, wie eine Studie von Diefenbach & Klein (2002) nahelegen scheint, ist dennoch eine gewagte und zumindest arg verkürzte Behauptung. Diese hatten in einem Vergleich der Bundesländer festgestellt, dass es Korrelationen zwischen schlechteren Schulabschlüssen von Jungen einerseits, der Arbeitslosenquote sowie dem Anteil männlicher Grundschullehrer im jeweiligen Bundesland andererseits gibt: „Je geringer der Anteil männlicher Grundschullehrer und je höher die Arbeitslosenquote in einem Bundesland ist, desto schlechter schneiden Jungen im Vergleich zu Mädchen im Hinblick auf ihre Sekundarschulabschlüsse ab“ (Diefenbach & Klein, 2002, S. 938). Daraus einen kausalen Zusammenhang abzuleiten, ist zumindest gewagt. Eher könnte man annehmen, dass die Veränderungen in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen und die geringere Attraktivität des Lehrberufs für junge Männer gemeinsame Ursachen haben, die mit veränderten gesellschaftlichen Einstellungen zu Erziehung, Bildung und Geschlecht sowie mit strukturellen Veränderungen des Systems Schule zusammenhängen. Bedenkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass das Fehlen männlicher Lehrer von Massenmedien und Ministern seit einiger Zeit so vehement thematisiert wird, die von Diefenbach & Klein festgestellte noch höhere Korrelation zur Arbeitslosenquote in den jeweiligen Bundesländern sowie der unübersehbare Ost-West-Unterschied dagegen nicht (vgl. dazu auch Ebenrett, Hansen & Puzicha, 2003).

3.2. Die Bedeutung von männlichen Pädagogen für Jungen und Mädchen

Der Überblick über die aktuelle Datenlage zeigt, dass es durchaus angemessen ist, die Berufsbilder Erzieherin und Grundschullehrerin als „Frauenberufe“ zu bezeichnen (Rabe-Kleberg, 2003; Stuve et al., 2004). Insofern ist es nicht überraschend, dass Jungen bzw. junge Männer nur selten auf die Idee kommen, einen dieser Berufe zu wählen. Insbesondere eine Ausbildung zur Erzieherin scheint für die meisten Männer nicht in Frage zu kommen¹⁵. Dies ist wenig verwunderlich, wenn man die Beschreibung des Berufsbildes durch die Bundesagentur für Arbeit liest:

„Erzieher/innen sind in der vorschulischen Erziehung, in der Heimerziehung sowie in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit tätig. Im Kindergarten betreuen sie die Kinder in Gruppen, fördern das soziale Verhalten und helfen dem einzelnen Kind bei seiner Entwicklung. Sie regen die Kinder zu körperlich, geistig und musisch ausgerichteten Betätigungen an. Dabei malen, spielen, basteln und singen sie mit den Kindern, erzählen ihnen Geschichten und machen Ausflüge.“ (http://berufenet.arbeitsamt.de/bnet2/E/kurz_B8641101.html)

Dazu schreibt Will: „(...) man kann davon ausgehen, dass diese Beschreibung die gesellschaftliche Wahrnehmung und Erwartung an den Beruf des/der Erzieherin widerspiegelt: die Erziehe-

¹⁵ Dies ist kein Schreibfehler: „Vor ungefähr zwölf Jahren machte ich mich auf den Weg, Erzieherin zu werden“, schreibt Blase-Geiger (1999) in einem Erfahrungsbericht über seinen Weg zum Beruf.

rin in der Tradition der Kindergartentante.“ (Will, 2004, S. 2). Welcher Mann will schon „Tante Onkel Helmut“ (Engelhardt, 1998) werden? Dass dies weder mit der Realität der erziehenden Berufe noch mit dem gesetzlichen Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen zu tun hat, ändert daran nichts („Da steht wenig von singen, malen und Ausflüge machen“, Will, 2004, S. 3). Zwar haben Erzieherinnen durchaus ein professionelles Selbstverständnis ihres Berufs, aber weiblich geprägte kulturelle Muster erschweren den Prozess der Professionalisierung. Dazu gehören die Vorstellung einer „natürlichen, intuitiven Mütterlichkeit“ als wesentlichem Element des Erziehungshandelns, die Überbetonung von Einfühlung und Harmonie und die Vermeidung von Konflikten und offener Auseinandersetzung (Rabe-Kleberg, 2003).

Nur wenig besser sieht es mit dem Beruf der Grundschullehrerin aus. In der Berufsbeschreibung der Bundesagentur für Arbeit finden sich Formulierungen wie die folgenden: „Der Unterrichtsstoff will altersgerecht aufbereitet, der Unterrichtstag gut geplant sein“ oder „So helfen sie zum Beispiel den Kindern, sich in die Gruppe, in den Klassenverband einzufügen und halten sie zu rücksichtsvollem Benehmen, zu Ordnung und Zuverlässigkeit an“ (http://berufenet.arbeitsamt.de/bnet2/L/B8732108aufgaben_t.html). Den Begriff Bildung oder gar einen Hinweis darauf, dass es ungeheuer spannend sein kann, Bildungsprozesse von Grundschulkindern zu begleiten, sucht man in der Aufgabenbeschreibung dagegen vergebens.

Die Entwicklung der Berufsbilder der Erzieherin und der Volksschullehrerin hat einen historischen Hintergrund in gesellschaftlichen Veränderungen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In dieser Zeit suchten unverheiratete Frauen aus der bildungsbürgerlichen Mittelschicht zunehmend nach Möglichkeiten eigenständigen Lebens. Beide Berufe konnten jungen unverheirateten Frauen zumindest bis zur Eheschließung Beruf und Erwerb ermöglichen, auch wenn die damit verbundenen Autonomiemöglichkeiten begrenzt blieben (Rabe-Kleberg, 2003, S. 42f.)¹⁶. Lediglich die Position des Schuldirektors verblieb (und verbleibt oft noch heute) selbstverständlich in Männerhand.

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

In den „Gärten der Frauen“ fehlt das „männliche Element“

Die Lebenswelten von Kindern sind in großem Ausmaß von Frauen bestimmt. Das wirkt sich auf Raumgestaltung und Spielangebote genauso aus wie auf Kommunikationsstile und Konfliktverhalten. Typisch männliche Interessen und Verhaltensweisen kommen oft zu kurz oder werden abgewertet. Männer werden für wichtig gehalten, weil sie der Dominanz des Weiblichen im Le-

¹⁶ Fröbel hatte allerdings beim Beginn der Ausbildung von Kindergärtnerinnen im Jahre 1836 zunächst männliche Pädagogen im Blick, die er auf einem vergleichbaren Niveau wie Lehrer ausgebildet sehen wollte. Ihm gelang es jedoch nicht, genügend männliche Interessenten für den neuen Beruf zu finden, wogegen er bei Frauen auf großes Interesse stieß (vgl. Rabe-Kleberg, 2003, S. 43f.).

ben von Kindern etwas entgegensetzen sollen. Stillschweigend wird vorausgesetzt, dass Männer qua Geschlecht automatisch über eine für diesen Zweck geeignete „Männlichkeit“ verfügen.

Jungen brauchen männliche Identifikationsfiguren

Entwicklungs- und Tiefenpsychologen haben vielfach die Bedeutung des Vaters und anderer männlicher Bezugspersonen für die Identitätsentwicklung von Jungen hervorgehoben. Die manchmal überdramatisierte „Krise der Jungen“ hat dazu geführt, dass der Ruf nach männlichen Vorbildern weite Verbreitung gefunden hat. Inzwischen ist der Satz „Jungen brauchen Männer“ fast so etwas wie ein Glaubenssatz geworden. Besonders häufig fällt er im Zusammenhang mit der zunehmenden Zahl von Jungen, die aufgrund von Trennung und Scheidung ohne ihren Vater aufwachsen. Dabei gerät etwas aus dem Blick, *wofür* Jungen eigentlich Männer brauchen und wie Männer eigentlich sein müssen, um als Vorbilder geeignet zu sein.

Partnerschaftliche Erziehung benötigt Männer und Frauen

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

Insbesondere in den ersten beiden Argumentationen wird der Mangel an männlichen Bezugspersonen vor allem als Problem für Jungen angesehen. Dass Männer auch für die Entwicklung von Mädchen wichtig sind, wird dagegen bislang kaum thematisiert. Hinter der Forderung nach männlichen Pädagogen steht daher oft die Vorstellung, dass diese in besonderer Weise auf Jungen eingehen können bzw. sollten. Dies gilt insbesondere für Ansätze der Jungenarbeit, die in den letzten zwanzig Jahren als Pendant zur von Frauen durchgeführten Mädchenarbeit entwickelt wurden. Ausgehend von der Jugendarbeit gibt es inzwischen auch Ansätze für den Grundschulbereich (z.B. Kaiser, 2001, 2003; Krabel, 1998; Neumann, 1999; Welz & Dussa, 1998; vgl. auch Kapitel 4.2 und 4.3). Angebote wie Jungenstunden und Jungengruppen, in denen meist der Erwerb sozialer Kompetenzen im Vordergrund steht, finden in der Regel als besondere Veranstaltungen zusätzlich zum normalen Alltag statt. Zum Teil werden dafür externe Kursleiter hinzugezogen, wenn in den Institutionen keine Männer zur Verfügung stehen.

Die Bedeutung männlicher Pädagogen für den gesamten Alltag in Kindertageseinrichtungen und Schule – und darum geht es ja, wenn Männer für die Berufe des Erziehers und Grundschullehrers gewonnen werden sollen – wird dagegen erst seit einiger Zeit verstärkt diskutiert.

3.3. Die Situation in der Praxis

Wie sieht nun die Situation in der Praxis tatsächlich aus – erfüllen Männer die widersprüchlichen Erwartungen, die an sie als männliche Mitarbeiter gerichtet werden?

Die Praxis entspricht aus mehreren Gründen nicht unbedingt den Erwartungen, die im Kontext der Genderdiskussion an die Einbeziehung von Männern geknüpft werden. Männer entscheiden sich in der Regel nicht für eine Tätigkeit im sozialen Bereich, um ein Gegengewicht zur Vielzahl der weiblichen Beschäftigten zu bilden und männliche Bezugspersonen für Kinder mit Vatermangel zu werden. Die Erwartung, dass sie Jungen klare Orientierung bei der Entwicklung männlicher Identität geben können, ohne dabei in Muster traditioneller Männlichkeit zu verfallen, dürfte für viele männliche Fachkräfte eine Überforderung bedeuten. Nicht zuletzt im Kontext der Berufswahl können derartige Erwartungen daher eher abschreckend wirken. In einer der wenigen vorliegenden Arbeiten zur Ausbildung und Tätigkeit von Männern in sozialen Berufen stellt Brandes von Studenten der Sozialarbeit an Fachhochschulen fest, dass diese „auf der bewussten Ebene ein verschwommenes und durch Verunsicherung geprägtes Männerbild“ haben. Darunter liegt eine große Ambivalenz im Verhältnis zu Frauen und zur Macht verborgen, das „unter der Hand“ zur Durchsetzung verleugneter Dominanzwünsche führen kann (Brandes, 2002, S. 237). Langjährige Erfahrungen des Autors der vorliegenden Studie aus der Fortbildungsarbeit mit Erziehern lassen ähnliche Tendenzen erkennen.

Ob und wie es sich auf Jungen und Mädchen auswirkt, ob ihnen ein Mann oder eine Frau als Pädagoge gegenübersteht, ist erstaunlicherweise bislang kaum untersucht worden. Die wissenschaftlichen Belege für die Annahme, dass die An- oder Abwesenheit von männlichen Fachkräften in Bildungs- und Betreuungsinstitutionen für Kinder von Bedeutung ist, sind bislang ausgesprochen dürftig. Die bereits genannte Studie von Diefenbach & Klein (2002), in der Bildungsabschlüsse im Vergleich der deutschen Bundesländer untersucht wurden, ergab eine Korrelation zwischen dem Männeranteil an Grundschulen und schlechteren Schulabschlüssen von Jungen einige Jahre später. Daraus einen Kausalzusammenhang abzuleiten, erscheint allerdings höchst fragwürdig; von den Autorinnen wird eine derartige Vermutung denn auch nur vorsichtig formuliert. Martin & Ruble stellen in einem Überblicksartikel zu geschlechtsbezogener Entwicklung fest, dass der Mangel an männlichen Fachkräften in Grundschulen auch in den USA zu Debatten geführt hat, aber es kaum Forschung zur direkten Wirkung des Geschlechts von Lehrkräften auf Kinder gibt (Martin & Ruble, 1998, S. 979). Auch Roisch stellt in ihrer Überblicksstudie fest: „Wir wissen nichts darüber, ob sich Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit den Schülern und Schülerinnen unterscheiden, ob ihnen die Förderung von leistungsschwachen und schwierigen Schülern und Schülerinnen gleichermaßen wichtig ist“ (Roisch, 2003, S. 51). Systematische Untersuchungen zur Wirkung männlicher Fachkräfte in Kindertagesstätten auf Kinder gibt es meines Wissens überhaupt nicht.

Was es gibt, sind eine Reihe von Praxisberichten von Erziehern aus Kindergarten und Hort (vgl. Bartjes, 2003; Bienek & Stoklossa, 2002; Blase-Geiger, 1999; Engelhardt, 1998; 1999; Hansen, 1999; Jensen, 1996; Klein, 1998; Rohrmann, 1997; 2001; Seubert, 1995). Dabei werden immer wieder zwei Phänomene deutlich: Zum einen kann geschlechtstypisches Verhalten verstärkt werden, wenn Männer und Frauen gemeinsam den Alltag mit Kindern gestalten. Zum an-

deren kommt es zu Enttäuschung, weil Männer geschlechtstypische Erwartungen *nicht* erfüllen (wollen).

Gemeinsame Erziehung kann geschlechtstypisches Verhalten verstärken

Nicht ungewöhnlich ist, dass in gemischten Teams Aufgaben und Tätigkeiten unbeabsichtigt geschlechtstypisch verteilt werden: der Kollege organisiert das Fußballturnier und übernimmt Reparaturen, die Kollegin führt Bastelangebote an und kümmert sich um das Essen. Oder auch, wie ein Erzieher es einmal auf einer Fortbildung formulierte: „Männer sind zum Raufen da, bei Frauen kann man sich ausheulen“. Solange Frauen alles allein machen müssen, ist es normal, dass sie auch Tätigkeiten übernehmen, die eher als typisch „männlich“ gelten. In dem Moment, in dem ein Mann die Bildfläche betritt, ändert sich das manchmal. Viele männliche Fachkräfte beklagen, dass sie zu Hausmeistertätigkeiten herangezogen werden. Wenn sie körpernahe Versorgungsaufgaben wie das Wickeln übernehmen, kann es dagegen zu Irritationen kommen, nicht zuletzt bei Eltern.

Deutliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen werden außerdem beim Umgang mit aggressivem Verhalten und dem Toben und Raufen der Jungen beschrieben, mit dem männlicher Kollegen oft deutlich besser zurechtkommen. So berichtet eine Mitarbeiterin aus einem Wiener Modellprojekt zu geschlechtssensibler Pädagogik, in dem Kinder grundsätzlich von Frauen und Männern gemeinsam betreut wurden: „Der E. übernimmt die Gruppe, und plötzlich funktioniert es mit den Aggressionen“ – „Er hat mehr laufen lassen, und nach zwei Monaten war es deutlich ruhiger“ (Buch, persönliche Mitteilung in einem Expertengespräch im Rahmen der vorliegenden Studie). Dies kann für die Mitarbeiterinnen ein Anlass sein, den eigenen Umgang mit Konflikten zu reflektieren. Nicht selten führt es aber statt dessen dazu, dass schwierige Konflikte mit Jungen an Männer delegiert werden: „Regel du das mal, du kannst dich besser durchsetzen“.

Männer in Kitas und Grundschulen sind meist keine typischen Männer

Natürlich gibt es tatsächlich Erzieher und Lehrer, die gern Fußball spielen und toben und sich nicht scheuen, in Konflikten auch mal etwas lauter zu werden. Allerdings gilt dies nicht unbedingt für die Mehrzahl männlicher Pädagogen. Insbesondere Männer, die sich für den Beruf des Erziehers entscheiden, haben oft einen ungewöhnlichen Lebensweg und, wie bereits erwähnt, nicht selten eine Ausbildung in einem anderen Bereich hinter sich. Es kann daher sein, dass die Vorstellungen und Wünsche, die ein junger Mann mit seiner Berufsentscheidung verbindet, ganz im Gegensatz zur Erwartung stehen, das er im Alltag mit den Kindern so etwas wie das „männliche Element“ vertreten soll.

Vor diesem Hintergrund ist nicht überraschend, dass die Zusammenarbeit von Männern und Frauen nicht immer einfach ist. Stereotype Verhaltenszuschreibungen können in gemischten Teams verstärkt und nicht vermindert werden. Vielen Frauen mag es recht sein, wenn sie einen Mann im Team haben, der die „Männersachen“ übernimmt. Frauen, die an Geschlechterfragen interessiert sind und sich von der Beschäftigung von Männern einen Abbau stereotyper Vorstellungen erhofft haben, werden in diesem Fall dagegen eher frustriert sein. Supervision und fachliche Begleitung sind daher unabdingbar, wenn die Zusammenarbeit von Frauen und Männern

gelingen und die gewünschten Ergebnisse erbringen soll (vgl. Bartjes, 2003; Frauenbüro der Stadt Wien, 2003).

3.4. Was wollen die Frauen? „The Right Kind of Man“

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

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

Ähnlich fanden Thoma, Baumgärtel & Rohrmann (1996) in einer Befragung von Erzieherinnen heraus, dass diese hohe und teils widersprüchliche Erwartungen an Männer haben. Sie bewerten Offenheit und Durchsetzungsfähigkeit bei Männern positiv, wünschen sich andererseits vor allem Kooperationsfähigkeit und Einfühlungsvermögen.

Auch Sargent (2000) stellte in Interviews mit männlichen Grundschullehrern in den USA fest, dass die Erwartungen, die an sie als „männliche Rollenmodelle“ gerichtet werden, ambivalent sind. Sie stehen im Kontakt mit Kindern mehr unter Beobachtung als ihre weiblichen Kolleginnen, wobei die bestehende Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern die Vorstellung unterstützt, dass Männer grundsätzlich einen anderen Unterrichtsstil haben als Frauen. In Reaktion auf diese Phänomene entwickeln die Grundschullehrer kompensatorische Verhaltensweisen, die ungewollt traditionelle Formen von Männlichkeit reproduzieren.

Dass die widersprüchlichen Erwartungen, die an Männer gerichtet werden, die pädagogisch mit Kindern arbeiten wollen, insbesondere für Berufsanfänger eine erhebliche Überforderung bedeuten können, liegt auf der Hand. Dies macht verständlicher, warum die Bereitschaft männlicher Pädagogen, sich mit Geschlechterfragen auseinanderzusetzen, manchmal gering ist.

3.5. Konsequenzen für die Beschäftigung männlicher Fachkräfte

Was bedeutet das Gesagte nun für Männer, die sich für eine Tätigkeit in von Frauen dominierten Bereichen der Arbeit mit Kindern entscheiden – und vor allem: was bedeutet es vor allem für sie als *Männer*? Rohrmann (2005b) sieht Vorteile und Nachteile. Er vermutet, dass Männer bessere Chancen auf eine Stelle haben als Frauen mit gleicher Qualifikation; insbesondere dort, wo

es für wichtig gehalten wird, dass Kinder nicht nur von Frauen betreut und unterrichtet werden. Männer bekommen von Kolleginnen oft „Vorschusslorbeeren“ und werden auch von Kindern meist begeistert aufgenommen. Diese Vorteile lassen sich als „patriarchale Dividende“ im Sinne Connells (1999) interpretieren, die auch Männern zugutekommt, die persönlich eine kritische Haltung zu traditioneller Männlichkeit und dem Machtgefälle zwischen Männern und Frauen haben. Auf der anderen Seite stehen kritische und abwertende Haltungen von Frauen, die zumindest teilweise der Benachteiligung von Frauen entsprechen, die in von Männern dominierten Bereichen arbeiten. Weil diese oft weniger offensichtlich sind und im Gegensatz zur gesellschaftlichen Geschlechterhierarchie stehen, können sie als „subtile Diskriminierung“ bezeichnet werden (Murray, 1997; Sargent, 2000).

Ein Beispiel: Eine Kollegin findet grundsätzlich gut, dass ihr Kollege gern mit den Kindern tobt. Sie ist aber immer wieder auch genervt von ihm, weil er zum Beispiel dreimal so lange wie sie braucht, um eine Kiwi zu schälen, und fragt sich dann, ob er für die Alltagsarbeit mit Kindern nicht einfach ungeeignet sei. Erst in der anschließenden Reflexion wird ihr deutlich, dass sie schneller ist, weil sie bereits als Mädchen viel mehr zu Hausarbeiten herangezogen worden ist als der Kollege (Buch, pers. Mitteilung im Rahmen der vorliegenden Studie).

Ein besonderes Problem in der alltäglichen Begegnung mit Kindern ist, dass körperliche Nähe zwischen Männern und Kindern schnell unter Missbrauchsverdacht steht oder entsprechende Unsicherheiten auslösen kann. Pointiert formuliert dies ein Lehrer: „Die Schöße von Frauen sind Plätze der Liebe, die der Männer Plätze der Gefahr“ (Sargent, 2000, S. 416, Übersetzung T.R.). Dabei stehen meist nicht Unsicherheiten der männlichen Fachkräfte selbst im Vordergrund, sondern Befürchtungen bezüglich der Reaktionen von Kolleginnen und insbesondere von Eltern.

Im besonders von Frauen dominierten Kitabereich wird die Beschäftigung von Männern manchmal auch ausdrücklich abgelehnt. Begründet wird dies in erster Linie mit berufspolitischen Argumenten. Es wird befürchtet, „dass die zunehmende Zahl von männlichen Beschäftigten in einer traditionell weiblichen Arbeitsdomäne die Beschäftigungsmöglichkeiten von Frauen verringern könnte“ (Netzwerk der EK, 1996, S. 24). Auch Klees-Möller kritisiert in einer Veröffentlichung zu Mädchen in Kindertagesstätten eine mögliche „Verdrängung von Frauen“ aus Leitungspositionen und hält dagegen: „Frauen in diesem Feld besitzen das fachliche Know-how und die Power, die Professionalisierung des Erzieherinnenberufes weiter voranzutreiben“ (1998, S. 72). Dass Jungen und Mädchen auch männliche Bezugspersonen brauchen, wie zuvor von der Autorin durchaus eingeräumt, gerät so aus dem Blick.

Zu den Schwierigkeiten im Berufsfeld kommen irritierte und ablehnende Reaktionen in der Öffentlichkeit, in der Familie, im Freundes- und Bekanntenkreis. Dass sich ein Mann für einen traditionellen Frauenberuf entscheidet kann zur Folge haben, dass seine Umwelt seine Arbeitsfähigkeit oder seine Männlichkeit in Frage stellt. Auch für Männer selbst ist es nicht immer einfach, eine Tätigkeit als Erzieher mit den Vorstellungen von Männlichkeit unter einen Hut zu bringen, mit denen sie aufgewachsen sind.

Etwas anders sieht es im Lehrerberuf aus. Traditionell war der Lehrer durchaus eine Respektperson, wenn auch nicht immer beliebt. Jahrelange öffentliche Lehrerschelte hat dazu geführt, dass inzwischen das gesellschaftliche Prestige des Lehrerberufs deutlich gesunken ist. Zudem hat

es sich herumgesprochen, dass viele Lehrkräfte vor der Zeit „ausgebrannt“ sind. Diese Nachteile werden durch die Sicherheit, die der Beamtenstatus nach wie vor verspricht, nicht aufgehoben. Zudem hat sich in der Grundschule das Selbstverständnis des Berufs verändert: Wissensvermittlung steht weniger im Vordergrund, sozial-emotionale Förderung hat deutlich an Gewicht zugenommen. Der Beruf des Grundschullehrers ist damit auch inhaltlich „weiblicher“ im Sinne geschlechtsstereotyper Zuordnungen geworden. Diese Veränderungen sind bislang aber nicht Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen geworden.

Zusammenfassung

Der Überblick über die Situation von Männern an Kindertageseinrichtungen und Grundschulen hat zweierlei gezeigt. Zum einen ist der Forschungsstand zur Thematik erschreckend schlecht. Insbesondere zum Zusammenhang zwischen der Geschlechtertrennung und geschlechtstypischem Verhalten von Kindern auf der einen Seite, dem Geschlecht und dem Verhalten der pädagogischen Bezugspersonen auf der anderen Seite gibt es kaum fundierte Aussagen.

Zum anderen stellt die Idee, mehr Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu beschäftigen, Selbstverständlichkeiten des gesellschaftlichen Geschlechtersystems in Frage. Pädagogische Bemühungen haben zwar oft das Ziel, gemeinsames Spiel von Jungen und Mädchen zu fördern. Nach wie vor wird es aber als selbstverständlich angesehen, dass die Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen in erster Linie Frauensache ist. Damit wird die Geschlechtertrennung *unter den Erwachsenen* weitgehend akzeptiert. Zwar wird dies in letzter Zeit häufiger kritisch thematisiert, aber systematische Bemühungen oder gar administrative Vorgaben mit dem Ziel, den Anteil männlicher Beschäftigter zu erhöhen, gibt es bislang nur selten.

Im Bereich der Grundschule kann vermutet werden, dass die in den letzten Jahrzehnten zu beobachtenden Veränderungen sowohl auf Seiten der SchülerInnen wie auch auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte in starkem Ausmaß mit geschlechtsbezogenen Prozessen zusammenhängen. Möglicherweise finden Veränderungen von Geschlechtersystemen sowohl auf Seiten der Kinder als auch auf der der Erwachsenen statt, die die Trennung der Geschlechter verstärken und Zielen wie Geschlechtergerechtigkeit oder gemeinsamer Erziehung durch Frauen und Männer deutlich entgegenstehen. Diese Entwicklungen lassen sich durch einzelne Projekte geschlechtsbewusster Pädagogik, wie sie im folgenden Kapitel dargestellt werden, in keiner Weise ausgleichen, und verdienen daher besondere Beachtung.

4. Bestandsaufnahme 2: Praxis

Wenn das Phänomen der Geschlechtertrennung als entscheidender Ausgangspunkt geschlechtsbezogener Differenzierungen ernst genommen werden soll, damit daraus pädagogische Schlussfolgerungen abgeleitet werden können, muss der wissenschaftliche Blick das Zusammenleben von Mädchen und Jungen in Institutionen verstärkt in den Blick nehmen. Darüber hinaus muss danach gefragt werden, inwieweit entsprechende Überlegungen und insbesondere die Ergebnisse neuerer Untersuchungen in der pädagogischen Praxis aufgegriffen und umgesetzt werden.

Maccoby (2000) berichtet von einigen wenigen Studien an Grundschulen und Kindergärten, in denen es gelang, durch pädagogische Interventionen den Anteil des Spiels in geschlechtsgemischten Gruppen zu erhöhen (S. 42f.). Fagot et al. (2000) meinen dagegen, dass Versuche, Geschlechtersegregation zu beeinflussen, nicht sonderlich erfolgreich gewesen seien, belegen dies aber nur mit drei älteren Studien aus den Jahren 1977, 1980 und 1985. Auch Bigler (1999) gibt an, dass Untersuchungen zur Veränderung geschlechtstypischer Einstellungen meist nur geringe Effekte berichten. Sie sieht dies aber in Mängeln und Begrenztheiten der verwendeten Ansätze und den ihnen zugrundeliegenden theoretischen Modellen begründet. In ihrem Überblicksartikel konzentriert sie sich auf Interventionen zur Veränderung von Einstellungen, gibt aber darüber hinaus einige allgemeine Hinweise für Interventionsbemühungen. So sind Zusammenhänge zwischen geschlechtsbezogenem Wissen, Einstellungen und Verhalten bei Kindern eher gering, und daher ist nicht zu erwarten, dass Veränderungen in einem Bereich sich auch auf andere Bereiche auswirken (S. 142). Bigler (1999) berichtet auch, dass Interventionsprogramme bei Mädchen mehr Effekte zeigen als bei Jungen: Dies könnte daran liegen, dass Jungen mehr davon haben, den Status quo zu erhalten – oder auch daran, dass die meisten Programme von Frauen durchgeführt werden (S. 134).

Gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen, die Betonung des Miteinanders der Geschlechter sowie der Abbau von Unterschieden zwischen den Geschlechtern sind heute zum Mainstream der Pädagogik sowohl in Europa als auch in Nordamerika geworden. Vor diesem Hintergrund ist erstaunlich, dass es kaum konkrete Praxisansätze gibt, mit denen gezielt der Trennung der Geschlechter entgegengewirkt werden soll. Noch weniger liegen neuere Untersuchungen vor, mit denen der Erfolg derartiger Maßnahmen überprüft werden könnte. Ansätze, die von unterschiedlichen Entwicklungsbedürfnissen von Jungen und Mädchen ausgehen *und* sich gleichzeitig um einen Abbau von Geschlechtertrennung und –typisierung bemühen, scheinen bislang überhaupt nicht im Blick psychologischer Forschung zu sein.

4.1. Die Genderthematik in Kindertageseinrichtungen

Seit etwa einem Jahrzehnt werden geschlechtsbezogene Fragen in Kindertageseinrichtungen zunehmend thematisiert. Dafür sind im wesentlichen drei Faktoren verantwortlich:

- Beobachtungen und Schwierigkeiten von pädagogischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen sind Ausgangspunkt für Fortbildungsanfragen und größere Projekte. Dabei wird die Aufmerksamkeit deutlich häufiger auf Jungen als auf Mädchen gerich-

tet, oft mit dem Schwerpunkt Konflikte und aggressives Verhalten. Beispiele sind die weiter unten geschilderten Projekte in Berlin (Bienek & Stoklossa, 2002) und in Hamburg (van Dieken, Rohrman & Sommerfeld, 2004). Dass es im Kitabereich mehr Fortbildungen, Projekte und Veröffentlichungen zu Jungen als zu Mädchen gibt, ist nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Dramatisierung der Jungenfrage im letzten Jahrzehnt zu sehen.

- Ausgehend von Forschungen zur Genderthematik sowie Praxisprojekten der Mädchen- und Jungenarbeit in Jugendhilfe und Schule gerät auch der Bereich der frühen institutionellen Bildung und Erziehung von Kindern in den Blick. Im Rahmen von Modellprojekten, angeregt durch Gleichstellungsbeauftragte oder aufgrund der Initiative engagierter Fachleute werden auch Projekte in Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Zum Teil stehen diese Projekte in der Tradition parteilicher Mädchenarbeit (z.B. die Teilprojekte des NIEDERSÄCHSISCHEN FÖRDERPROGRAMMS LEBENSWELTBEZOGENE MÄDCHENARBEIT).
- Die verbindliche Einführung von Gender Mainstreaming im Rahmen internationaler Verträge betrifft auch Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Im Rahmen von übergeordneten Projekten und Veranstaltungen werden auch Kindertageseinrichtungen aufgefordert, ihre Arbeit unter geschlechtsbewusster Perspektive zu überdenken (z.B. in einer Veranstaltungsreihe des niedersächsischen Landesjugendamtes zu *Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe*, 2003).

Seit 1996 ist Gender Mainstreaming durch die EU-Verträge (Artikel 2 und 3) und durch die Charta der Grundrechte der Europäischen Union (Artikel 23 Nr. 1) zur Durchsetzung von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern in allen EU-Mitgliedsstaaten verbindlich. Zielrichtung dabei ist, Gender Mainstreaming auf allen Aktionsfeldern zu berücksichtigen. Diesen Grundsatz hat sich auch die Bundesregierung in ihrer Stellungnahme zum 11. Kinder- und Jugendbericht zu eigen gemacht, indem sie herausstellt: „dass Gender-Mainstreaming – wie in allen anderen Politikfeldern – auch in der Kinder- und Jugendhilfe handlungsleitend sein soll.“ (BMFSFJ, 2002, S. 6).

Die Kommission des 11. Kinder- und Jugendberichts fordert eine differenzierte Sichtweise von Geschlecht von allen Akteuren, auf allen Ebenen und für alle Entscheidungsprozesse. Die besonderen Lebenslagen von Mädchen und Jungen sollen überall berücksichtigt, Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe geschlechtsgerecht ausgerichtet und Mädchen- und Jungenarbeit gefördert und evaluiert werden. Neben der gezielten Betrachtung der Kategorie Geschlecht sollen durch eine Entdramatisierung der Geschlechterdebatte auch andere Kategorien ins Blickfeld geraten wie z.B. Alter, Nationalität, Schicht etc. Um diese Ziele zu erreichen, sollen alle am Prozess beteiligten Personen ihre Sichtweisen und Haltungen vor dem Hintergrund der eigenen biografischen Erfahrungen neu bestimmen. Wie sind diese Ziele in den vergangenen Jahren in der Kinder- und Jugendhilfe umgesetzt worden?

4.1.1. Berücksichtigung der Genderthematik in Bildungs- und Orientierungsplänen

Unter Fachleuten gibt es weitgehende Übereinstimmung darüber, dass Geschlechterfragen ein Querschnittsthema in der Pädagogik sind oder zumindest sein sollten. Praktiker können damit allerdings oft wenig anfangen. „Querschnittsthema bedeutet, dass es ein Thema ist wie alle anderen auch, das heißt das es nicht so wichtig ist“, meinte ein Erzieher, der sich im Rahmen einer Fortbildung mit der Thematisierung von Geschlechterfragen in den Bildungsplänen befassen sollte, und ein anderer meinte: „Querschnittsthema bedeutet, dass es mal hierund da so auftaucht, aber dann kommt nicht mehr so viel“. Leider drücken diese Aussagen relativ treffend aus, wie geschlechtsbezogene Aspekte in aktuellen Bildungs- und Orientierungsplänen für Kindertageseinrichtungen thematisiert werden.

Im Rahmen der Bildungsoffensive in Kindertageseinrichtungen sind in den letzten zwei Jahren in fast allen Bundesländern Bildungs- und Orientierungspläne oder entsprechende Empfehlungen und Vereinbarungen entwickelt worden¹⁷. Greifen diese nun aktuelle Erkenntnisse und Konzepte zur Genderthematik auf? Ein Überblick über die vorliegenden Pläne und Entwürfe zeigt, dass dies bislang nur wenig der Fall ist, wenn auch in einzelnen Entwürfen differenziert auf geschlechtsbezogene Themen eingegangen wird. Da die Bildungspläne in Umfang und inhaltlicher Struktur sehr unterschiedlich sind, ist ein Vergleich schwierig. Der Überblick zeigt ähnliche Tendenzen in vielen Entwürfen auf, macht aber auch Unterschiede in inhaltlichen Orientierungen und Schwerpunktsetzungen deutlich (Quellenangaben beziehen sich im folgenden auf die Entwürfe der jeweiligen Bundesländer, die im Literaturverzeichnis gesondert aufgeführt sind).

In einigen Entwürfen wird das Thema Geschlecht gar nicht (SAA) oder nur mit wenigen Sätzen (NRW, BRA, TH) berücksichtigt – vom Konzept des Gender Mainstreaming ganz abgesehen, das in keinem der Bildungs- und Orientierungspläne auch nur genannt wird. So wird in den „Grundsätzen elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg“ an einer Stelle lediglich dazu angeregt, „geschlechtsspezifische und kulturspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Aktivitäten der Kindern“ zu reflektieren (BRA, S. 25). In den sehr kurz gehaltenen „Leitlinien für frühkindliche Bildung“ des Landes Thüringen beschränkt sich die Erwähnung der Genderthematik auf die Aufforderung, „das Kind nicht auf geschlechtsspezifische Rollen festzulegen“ (TH, S. 6).

Häufig wird das Thema Geschlecht lediglich als einer von mehreren Aspekten im Zusammenhang mit Chancengleichheit benannt – in einem Atemzug mit ethnischer Zugehörigkeit, sozialer Lage, körperlicher Behinderung oder religiöser Orientierung. Meist bleibt es bei der globalen Aussage, dass Kinder nicht aufgrund ihres Geschlechts benachteiligt werden sollen. Jungen und Mädchen erscheinen daher in den Texten entweder überhaupt nicht, oder aber – häufiger – immer im „Doppelpack“ als „Mädchen und Jungen“, die gleiche Erfahrungen machen und denen gleiche Entwicklungsmöglichkeiten gegeben werden sollen. Zuweilen, aber nicht immer, wird erwähnt, dass das Geschlechterverhältnis in den Gruppen möglichst ausgewogen sein sollte.

¹⁷ Mehrere Bildungs- und Orientierungspläne waren zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Übersicht noch im Entwurfsstadium oder wurden gerade überarbeitet. Die Zusammenfassung bezieht sich auf den aktuellen Stand im Sommer 2005. Zitiert wird unter Verwendung der Abkürzungen der Bundesländer; die Quellen sind in einem eigenen Abschnitt des Literaturverzeichnisses aufgeführt.

Andere Entwürfe enthalten ein oder zwei ausführlichere Absätze, die in die Genderthematik einführen. Dabei werden unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund gestellt. Der Sächsische Entwurf geht auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität ein und greift in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit von Aufklärung über soziale, sexuelle und biologische Aspekte der Geschlechterunterschiede auf. Der Baden-Württembergische Orientierungsplan betont den unmittelbaren Einfluss der Erwachsenen (insbesondere der Erzieherinnen), vernachlässigt aber – wie die meisten anderen Entwürfe auch – die Bedeutung eigenaktiver Prozesse von Kindern bei der Konstruktion von Geschlecht. Auch der Entwurf aus Sachsen-Anhalt betont neben der Entwicklung der biologischen und der sozial-kulturellen Geschlechtszugehörigkeit die Bedeutung der „gelebten Geschlechtsrollen der Erwachsenen“, die sich auf Kinder auswirken, und leitet daraus die Notwendigkeit von Selbstreflexion ab (SAH, S. 38). Recht differenziert wird im Berliner Bildungsprogramm auf „Bildung und geschlechtlich-kulturelle Unterschiede“ eingegangen. Dabei wird sowohl das biologische als auch das soziale Geschlecht benannt sowie auf die eigenaktive Konstruktion von Geschlecht durch die Mädchen und Jungen selbst hingewiesen. Angesprochen werden auch die Zusammenhänge zwischen Leistungsunterschieden im Schulsystem und Geschlecht (BER, S. 21).

Ein differenziertes Bild der kindlichen Aneignung von Geschlecht zeichnet auch der hessische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10, in dem dem Thema *Mädchen und Jungen* im Teil *Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt* ein eigenes Kapitel gewidmet ist. Darin wird in erster Linie ausführlich auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität eingegangen. Dies wird dann mit Beispielen ausdifferenziert, wobei die mehrfache Verwendung des Begriffs „hinterfragen“ (z.B. „Die eigenen geschlechtsstereotypen Erwartungen an sich und anderen kritisch hinterfragen“, ebenda) den Eindruck entstehen lässt, dass die Reflexionsfähigkeit von Kindern hier etwas überschätzt wird.

Weitaus am umfassendsten werden Fragen geschlechtsbezogener Entwicklung und Ziele geschlechtsbewussten pädagogischen Handelns im Bayerischen Bildungsplan beschrieben, der daher an dieser Stelle etwas ausführlicher zitiert wird (angemerkt sei, dass dieser Bildungsplan bereits im Entwurf sehr umfangreich war und in der überarbeiteten Fassung noch einmal erheblich angeschwollen ist, was ihm berechtigte Kritik eingebracht hat). Als Voraussetzungen für die Entwicklung und pädagogische Umsetzung einer geschlechtsbewussten Grundhaltung werden Fachwissen, Selbstreflexion, kollegiale Fachgespräche und Elternarbeit benannt. Entsprechend der Gliederung des Gesamtentwurfs werden weiter konkrete Ziele im Einzelnen definiert und Anregungen und Beispiele zur pädagogischen Umsetzung gegeben. Ausdrücklich wird gefordert: „Die pädagogische Arbeit soll (...) genutzt werden, situationsbezogen geschlechtstypisches Verhalten nicht nur der Kinder, sondern auch der pädagogischen Fachkräfte zu hinterfragen und möglichst auch alternative Verhaltensmuster in gleich- und gemischtgeschlechtlichen Gruppen spielerisch zu erproben, zu beobachten und zu evaluieren. (...) Zu beachten ist, dass Verhaltensunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Gruppensituationen, die von Erwachsenen pädagogisch gestaltet und unterstützt werden, weniger deutlich auffallen als in von den Kindern selbst gewählten Spielsituationen (...) Die Teilnahmewünsche von Jungen bzw. Mädchen an „typischen“ Mädchen- bzw. Jungenaktivitäten werden unterstützt. (...) Pädagogische Fachkräfte

stellen sicher, dass Überschreitungen von Geschlechternormen und -stereotypen zu keiner Diskriminierung oder Ausgrenzung führen“ (BY, S. 136ff.).

Zusammenfassend werden in den Bildungs- und Orientierungsplänen folgende Ziele pädagogischer Arbeit zur Genderthematik genannt:

- Chancengleichheit (alle, in denen die Genderthematik überhaupt erwähnt wird)
- Auseinandersetzung mit geschlechtstypischen Erwartungen, Erweiterung des Verhaltensrepertoires (die meisten Entwürfe)
- Förderung der Identitätsentwicklung. Entwicklung eines Bewusstseins für das eigene Geschlecht (BY, BER, BRE, HE, MVP, ND, RLP)
- Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstbild (BY, RLP)
- Übernahme der Geschlechtsrolle, dabei Vermeidung einengender Geschlechtsstereotype (ND, BRE)
- Beschäftigung mit der eigenen Körperlichkeit (BW, SAC)
- Reflexion der kulturellen Geprägtheit der eigenen Geschlechtlichkeit (BY, BER, HE)

Diese Übersicht sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass in den Bildungsplänen jeweils nur einzelne dieser Punkte genannt werden und meist kaum eine Konkretisierung für die Praxis stattfindet.

Nur drei Entwürfe formulieren einen bewussten Umgang mit geschlechtsbezogenen Fragen ausdrücklich als Querschnittsaufgabe der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Die „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“ widmen der „Geschlechtssensiblen Pädagogik“ einen eigenen Abschnitt als einem von drei Querschnittsthemen. Ausdrücklich wird formuliert: „Die Berücksichtigung der genannten Aspekte geschieht als Querschnittsaufgabe, d.h. sie wird in der gesamten pädagogischen Arbeit mitgedacht. Hierzu gehört auch, dass Erzieherinnen und Erzieher geschlechtsspezifische Aspekte ihres eigenen Berufes und daraus resultierende Konsequenzen reflektieren“ (RLP, S. 19). Im Bildungsplan von Schleswig-Holstein wird „Genderbewusstsein“ als erste von sechs Querschnittsdimensionen von Bildung in Kindertageseinrichtungen eingeführt: „Genderbewusstsein meint die Berücksichtigung und den bewussten Umgang mit dem sozialen Geschlecht – sowohl der Kinder als auch der Erzieherinnen und Erzieher. In Kindertageseinrichtungen begegnen sich immer Mädchen und Jungen, Frauen und Männer mit individuellen geschlechtsspezifischen Erfahrungen. Diese gilt es wahrzunehmen und zu erweitern. Erzieherinnen und Erzieher, die genderbewusst arbeiten - beobachten, wie sich Mädchen und Jungen mit unterschiedlichen Themen und Anforderungen auseinandersetzen – eröffnen den Mädchen und Jungen vielfältige Möglichkeiten, ihre Kompetenzen zu erweitern - thematisieren geschlechtsspezifische Fragen auch mit Müttern und Vätern – reflektieren und erweitern ihre eigenen Vorstellungen von Frauen- und Männerrolle“ (SH, S. 13).

Am ausführlichsten wird geschlechtsbewusste Pädagogik als Querschnittsaufgabe unter „themenübergreifende Förderperspektiven“ im „Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan“ dargestellt (s.o.). Formuliert wird eine „geschlechtsbewusste“ pädagogische Grundhaltung“ (BY, S. 135). Interessant für die Praxis ist schließlich noch der hessische Bildungs- und Erziehungsplan,

in dem geschlechtsbewusste Arbeit zwar nicht ausdrücklich als Querschnittsaufgabe formuliert, aber dennoch an verschiedenen Stellen berücksichtigt wird. Ein Abschnitt des Planes ist grundlegenden Methoden der Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen in Gruppen gewidmet. Hier wird unter anderem ein dekonstruktivistischer Ansatz vorgestellt, der es ermöglichen soll, in der Arbeit mit älteren Vorschulkindern und Grundschulkindern Begriffe, Konzepte und Bedeutungen zu hinterfragen und zu erweitern. In diesem Zusammenhang wird auch Geschlecht als Kategorie genannt (HE, S. 83). Dies ist bemerkenswert, da dekonstruktivistische Ansätze zwar in der Geschlechterforschung verbreitet sind, aber nur selten auf ihre Anwendbarkeit in der Praxis hin überprüft werden – zumindest nicht im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen.

Geschlechtsbewusste Pädagogik als Ansatz und Methode pädagogischer Arbeit wird nur in drei Bildungsplänen ausdrücklich benannt. In Schleswig-Holstein wird allgemein formuliert: „Eine genderbewusste Pädagogik erweitert die Bildungszugänge für Mädchen und Jungen und verbessert damit ihre Chancen, sich auch mädchen- oder jungenuntypische Bildungsfelder zu eröffnen“ (S. 13). Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan werden „bildungs- und erziehungszielorientiert geschlechtsdifferenzierende Ansätze“ gefordert (BY, S. 135), wobei „geschlechterbewusste Pädagogik (...) kein Standardkonzept (ist)“. Konkretisiert wird dies an Beispielen zum Umgang mit geschlechtstypischem und –untypischen Verhalten sowie zur Raumgestaltung. Im Sächsischen Bildungsplan schließlich wird in einem Abschnitt über Differenzenerfahrungen auch auf die Wahrnehmung der Geschlechterdifferenz eingegangen und gefolgert, dass diese eine geschlechtsbewusste Arbeit mit Mädchen und Jungen nahe lege (SAC, S. 57). Eine Konkretisierung erfolgt in allen genannten Bildungsplänen kaum; im Bayerischen Entwurf werden aber aktuelle und praxistaugliche Literaturempfehlungen zur Vertiefung gegeben.

Das Ziel, eine geschlechtsbewusste Sichtweise als Querschnittsaufgabe in allen Bildungsbereichen zu berücksichtigen, wird in keinem Bildungsplan systematisch umgesetzt. Die meisten konkreten Hinweise enthält das Berliner Bildungsprogramm. Im Bereich soziale Beziehungen in der Kindergemeinschaft wird unter anderem gefragt: „Welche geschlechtsspezifischen Spielgruppen bilden sich in den Räumen, im Außengelände, bei Bewegungsaktivitäten? Welche Bewegungsaktivitäten werden von Mädchen, welche von Jungen bevorzugt?“ (BER, S. 48 & 50). Geschlechts- und kulturspezifische Orientierungen sollen bei Raumgestaltung, Materialauswahl und in den Aktivitäten reflektiert werden (S. 56). Gefragt wird weiter nach der Bedeutung von geschlechtsspezifischen Medienvorbildern. Auf geschlechtsbezogene Zusammenhänge wird auch im Abschnitt zu mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Grunderfahrungen eingegangen (S. 90). Geschlechtsspezifische Erwartungen und Einflüsse werden schließlich auch im Zusammenhang mit der Familie thematisiert.

Im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan wird bei den Themen Altersmischung, Armut, Gesundheit und Kinderbeteiligung auf geschlechtsbezogene Zusammenhänge hingewiesen. In den Abschnitten zu mathematischer und naturwissenschaftlicher Bildung wird entgegen verbreiteter Vorurteile ausdrücklich betont, „dass die Auseinandersetzung mit diesen Themenbereichen für beide Geschlechter in gleicher Weise von Interesse und Bedeutung ist“ (HE, S 69). Im Säch-

sischen Bildungsplan werden Hinweise auf geschlechtsbezogene Zusammenhänge gegeben beim Thema Räumlichkeiten (SAC S. 58), bei Unterschieden in der Aneignung von Technik(en) (S. 101) und bei der Frage nach der Beteiligung von Müttern und Vätern an Erziehungsfragen (S. 59).

Auf das Phänomen der Geschlechtertrennung und die Bedeutung geschlechtshomogener Peergruppen wird in den Bildungsplänen so gut wie überhaupt nicht eingegangen. Eine Ausnahme ist wiederum der Bayerische Bildungsplan, der die Eigengesetzlichkeit des Spiels in geschlechtshomogenen Peergruppen anspricht und eine pädagogische Antwort darauf fordert: „Gruppenprozesse werden in unterschiedlichen Situationen beobachtet und geschlechtsbewusst analysiert. Wenn Jungen und Mädchen wählen können, bevorzugen sie häufig gleichgeschlechtliche Spielpartner, und entwickeln in gleichgeschlechtlichen Gruppen unterschiedliche Arten miteinander umzugehen. Daher empfiehlt es sich, Gruppenprozesse pädagogisch so zu gestalten, dass Mädchen und Jungen einerseits Gelegenheit haben, Sicherheit in ihrer gleichgeschlechtlichen Gruppe zu erleben und Neues zu erproben und andererseits in gemischten Spiel- und Lerngruppen die Gelegenheit erhalten, eine von Respekt und Gleichwertigkeit getragene Dialogfähigkeit zwischen den Geschlechtern einzuüben. Situationsabhängig werden sowohl koedukative als auch geschlechtertrennende pädagogische Ansätze gewählt, die ausreichende Spiel- und Lernsituationen mit dem eigenen sowie mit dem jeweils anderen Geschlecht schaffen“ (BY, S. 137). Eine implizite Aussage zur Geschlechtertrennung, die diese als Problem erscheinen lässt, enthält nur noch der hessische Bildungs- und Erziehungsplan. In einem Abschnitt über die Altersmischung wird formuliert, dass diese eine besondere Chance sei, da in „altersgemischten Gruppen (...) Kinder eher mit Kindern des anderen Geschlechts (interagieren, TR) als in Gruppen ohne breite Altersmischung der Fall ist“ (S. 37).

Anders als in einigen der vorgenannten Beispiele wird in den meisten Bildungsplänen die Genderthematik nur allgemein eingeführt (wenn überhaupt) und nicht in den einzelnen Bildungsbereichen konkretisiert. Am ehesten wird noch der Bereich Bewegung angesprochen. So findet in der eher kurz gehaltenen Bildungsvereinbarung des Landes Nordrhein-Westfalen das Thema Geschlecht nur am Rande Erwähnung. Lediglich an einer Stelle wird ausdrücklich zwischen Jungen und Mädchen differenziert: „Bewegungsinteressen von Mädchen und Jungen werden gleichermaßen berücksichtigt“ (NRW, S. 13). Auch im Niedersächsischen Orientierungsplan wird die Notwendigkeit einer Reflexion geschlechtstypischer Verhaltensweisen insbesondere im Bereich Bewegung formuliert: „Bewegung und Gesundheit sind Bildungsbereiche, in denen Mädchen und Jungen häufig ein sehr unterschiedliches Verhalten zeigen. Die Fachkräfte müssen hier besonders darauf achten, dass beide Geschlechter ihre Erfahrungsmöglichkeiten erweitern können: Zum Beispiel sollen auch Jungen angeregt werden, ihr Körperbewusstsein oder ihre feinmotorischen Fähigkeiten zu entwickeln, Mädchen ermutigt werden, sich bei ‚wilderer‘ Bewegungsformen etwas zuzutrauen.“ (ND, S. 22f.).

Im Entwurf aus Mecklenburg-Vorpommern wird die Genderthematik nicht allgemein eingeführt, sondern nur in einem Bildungsbereich angesprochen, dem „Lernbereich Gemeinschaft – Natur – Sachen“. Als ein Lernziel im Bereich personaler Fähigkeiten wird hier genannt: „Sich mit dem eigenen Geschlecht durch eine bewusste Auseinandersetzung mit seiner geschlechtsspe-

zifischen Rolle identifizieren“ (MVP, S. 45). Weiter wird die Bedeutung von Freundschaften im Kindesalter hervorgehoben und in diesem Zusammenhang festgestellt: „In den meisten Fällen gestalten sich diese Freundschaftsbeziehungen zwischen gleichgeschlechtlichen Kindern“. Dies wird aber nicht weiter thematisiert oder reflektiert. Entsprechend beschränken sich die Anregungen für die thematische Gesprächspraxis auf folgende Aspekte: *Thema Jungen und Mädchen*: Wie Jungen Mädchen sehen und umgekehrt, Benennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden (Körper, Kleidung, Spiele, Berufswünsche, Sport, Hobbys, ...). Ob ein solches Vorgehen dazu beitragen kann, Geschlechtergerechtigkeit herzustellen, sei dahingestellt.

Besonders markant der Widerspruch zwischen der Postulierung der Genderthematik als allgemeiner Aufgabe und ihrer mangelhaften Berücksichtigung in den konkreten Bildungsbereichen im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan. Der differenzierten und umfassenden Darstellung der Genderthematik – einschließlich einiger konkreter Praxisanregungen – steht ihre fast vollständige Vernachlässigung im Rest des umfangreichen Bandes gegenüber. Lediglich im Kapitel zu Umweltbildung und –erziehung wird an zwei Stellen allgemein angeregt, geschlechtsbewusst zu beobachten und zu reflektieren, ohne dass dies näher begründet oder erläutert wird. Ansonsten wird eine gemeinsame Förderung von Mädchen und Jungen betont oder, in den meisten Kapiteln, das Thema überhaupt nicht erwähnt. Damit stellt sich die Frage, wie eine Umsetzung geschlechtsbewusster Pädagogik in den konkreten Bildungsbereichen erfolgen und wo die geforderten „geschlechtsdifferenzierenden Ansätze“ (s.o.) erprobt werden sollen.

Ansätze der geschlechtsbewussten Pädagogik sind sich weitgehend darin einig, dass die Selbstreflexion der PädagogInnen wesentliche Grundlage für ein geschlechtsbewusstes Arbeiten in der Praxis ist. Die meisten Bildungspläne spiegeln dies nicht wieder – nur in wenigen Entwürfen wird Selbstreflexion im Zusammenhang mit der Genderthematik überhaupt genannt (BY, ND, RLP, SAH). Im niedersächsischen Orientierungsplan wird „eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtsspezifisch geprägten Profession der Erzieherin“ (ND, S. 49) als wichtig angesehen. Ähnlich formuliert der Entwurf aus Sachsen-Anhalt ausdrücklich die Notwendigkeit, dass „Erzieherinnen und Erzieher sich den Zusammenhang zwischen der eigenen geschlechtsspezifischen Sozialisation und ihren heutigen Einstellungen bewusst machen“ (SAH, S. 38; ähnlich RLP, S. 19). Dies sei Voraussetzung dafür, die eigene Praxis zu verändern und Mädchen und Jungen vielfältige Identifikationsmöglichkeiten anzubieten. Der Bremer Entwurf weist auf die Schwierigkeiten hin, die ein bewusster Umgang mit der Genderthematik für die Fachkräfte mit sich bringt: „Der Umgang mit dem geschlechtsspezifischen Rollenverhalten der Kinder verlangt von den Fachkräften Flexibilität und Fingerspitzengefühl. Es ist erforderlich, die mit der Geschlechterrolle übernommenen Verhaltensweisen zu tolerieren, auf denen Kinder zunächst bestehen, um sich ihrer eigenen Identität zu versichern. Die Fachkräfte unterstützen die Kinder in der Erkenntnis, dass aus unterschiedlichen Geschlechtszugehörigkeiten keine ungleichen Rechte und Pflichten abgeleitet werden dürfen“ (BRE, S. 23). In den übrigen Konzepten beschränken sich die Aussagen zur Genderthematik auf allgemeine Einführungen und, bestenfalls, pädagogische Anforderungen.

Abschließend sei noch auf die Frage nach der Bedeutung männlicher Pädagogen eingegangen. Obwohl ein Mangel an männlichen Bezugspersonen in den Lebenswelten von Kindern seit einiger Zeit in der Öffentlichkeit viel diskutiert wird, wird nur in fünf von fünfzehn Entwürfen überhaupt erwähnt, dass Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in der Mehrzahl weiblich sind. Im Entwurf aus Sachsen-Anhalt wird zumindest angesprochen, dass dies „auf die Gestaltung des Alltags und auf die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder einen erheblichen Einfluss hat“ (SAH, S. 38). In vier Bildungsplänen wird dagegen die Einbeziehung von mehr Männern ausdrücklich gefordert, wobei die Begründungen unterschiedlich sind. Im Niedersächsischen Entwurf findet sich ohne nähere Erläuterung der kurze Hinweis „Wünschenswert ist es, männliche Bezugspersonen in den Kita-Alltag einzubinden.“ (ND, S. 43). Laut den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen von Rheinland-Pfalz soll Kindern ermöglicht werden, „sowohl männliche als auch weibliche Rollenbilder kennen zu lernen“ (RLP, S. 11, S. 19). Ausdrücklich wird in diesem Zusammenhang die Möglichkeit befürwortet, Dritte (Experten, Eltern usw.) in das gemeinsame Lernen in Kitas mit einzubeziehen, unter anderem, weil dann Themen behandelt werden können, „die in der Regel eher auf männliches Interesse treffen und aufgrund des weiblich bestimmten Fachpersonals in Kindertagesstätten meist nur geringe Berücksichtigung finden“ (ebenda, S. 47). Vorgesprochen wird „z.B. die Beteiligung von Männern an Projekten“ (ebenda, S. 19).

Im Bremer Rahmenplan für Kindertageseinrichtungen wird die Bedeutung männlicher Fachkräfte dagegen nur in ihrer Vorbildfunktion für Jungen gesehen: „Für die Identitätsbildung der Jungen ist anzustreben, auch männliche Mitarbeiter in den Einrichtungen anzustellen, um ihnen geeignete Vorbilder anzubieten“ (BRE, S. 23) – die einzige Stelle im Bremer Entwurf, in der ausdrücklich von Jungen die Rede ist. Im Bayerischen Bildungsplan schließlich widmet sich ein längerer Abschnitt dem „Einbezug von mehr Männern in die pädagogische Arbeit“ (BY, S. 136), was allerdings „realistischerweise als Fernziel gesehen“ werden müsse (ebenda). Angeregt wird aber eine Elternarbeit, die sich bewusst an Väter wendet, sowie die gezielte Suche nach männlichen Praktikanten. Im Gegensatz zu den anderen Entwürfen wird im Bayerischen Entwurf das Risiko reflektiert, dass die Einbeziehung von Männern geschlechtstypisches Verhalten auch verstärken kann, „nicht nur weil Männer sich ‚typisch männlich‘ verhalten, sondern auch weil Frauen (nicht nur ErzieherInnen) dazu neigen, in Gegenwart von Männern ihr Verhalten zu verändern – in Richtung ‚typisch weiblich‘“ (ebenda).

Eine gezielte Ansprache von Vätern wird nur in drei Entwürfen als Ziel formuliert (BY, BRE, ND) und nur im Bayerischen Bildungsplan konkretisiert. Während in den Konzepten aus Sachsen und Schleswig-Holstein zumindest durchweg von „Vätern und Müttern“ die Rede ist, wird ansonsten scheinbar geschlechtsneutral von „Eltern“ gesprochen. In den meisten Bildungsplänen und Entwürfen werden Männer weder als Pädagogen noch als Väter erwähnt. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang ein Satz im Brandenburger Entwurf, der eher anekdotischen Charakter hat. Hier wird eine Kinderaussage zitiert, als es um kindliche Erklärungen von Naturphänomenen geht: „Große Berge müssen von starken Männern gebaut worden sein“ (BRA, S. 19). Wie Männer wirklich sind, was sie tun und welche Rolle sie im Leben von Kindern spielen (sollten), scheint dagegen in den meisten Bundesländern kaum ein Thema für Bildung in Kindertageseinrichtungen zu sein.

4.1.2. Forschungs- und Praxisprojekte in Kindertageseinrichtungen

Im letzten Jahrzehnt wurden im deutschsprachigen Raum eine ganze Reihe von Forschungs- und Praxisprojekten zu geschlechtsbezogenen Fragen durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Forschungs- und Praxisprojekte haben bislang kaum Eingang in den fachwissenschaftlichen Diskurs gefunden – und noch nicht einmal in aktuelle Expertisen, die einen Überblick über den Stand der Genderthematik im Arbeitsfeld geben sollen (Faulstich-Wieland, 2001b; Kasüschke & Klees-Möller, 2002; 2004; Rabe-Kleberg, 2003). Bis auf die unten erwähnten Projekte von Permien & Frank (1995) und Klees-Möller (1998) ist in diesen drei Veröffentlichungen keines (!) der nachfolgend genannten Projekte aufgeführt. Auch in den im vorangegangenen Abschnitt analysierten Bildungspläne werden sie kaum erwähnt. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die meisten Projekte nicht an Hochschulen durchgeführt wurden und wesentlich auf Veränderungen in der Praxis hin orientiert waren. Beiträge über Forschungsergebnisse wurden oft in Fachzeitschriften für Kindertageseinrichtungen publiziert, die an Hochschulen nicht zur Kenntnis genommen werden.

Eine zusammenfassende Beschreibung und Bewertung der nachfolgend dargestellten Praxisprojekte würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt daher auf der Frage, ob bzw. in welcher Form die Praxisprojekte das Thema Geschlechtertrennung überhaupt berücksichtigen.

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

Im Rahmen des Projekts MÄDCHENARBEIT IM HORT führten die Projektmitarbeiterinnen Befragungen und Beobachtungen von Kindern durch, in denen unter anderem Ausmaß, Charakter und Bedeutung von geschlechtsgetrennten Spielgruppen untersucht wurden. Festgestellt wurde dabei nicht zuletzt eine überraschend hohe Zustimmung zur Idee einer geschlechtsgetrennter Betreuung im Hort (s. nächster Abschnitt).

Im Rahmen des Projekts wurden dann vielfältige Praxisanregungen entwickelt und erprobt, darunter auch viele Angebote, die sich ausschließlich an Mädchen richteten. In der einen Einrichtung nahm die Anschaffung und Einrichtung eines Bauwagens als Mädchenraum als Reaktion auf die beobachtete räumliche Dominanz der Jungen einen zentralen Platz ein. Daraufhin kam es über lange Zeit zu scharfen Auseinandersetzungen mit den sich benachteiligt fühlenden Jungen sowie auch Eltern. Die beteiligten Fachkräfte thematisieren abschließend, „wie vermieden werden kann, dass durch Mädchenarbeit Geschlechterkonflikte ‚hochgeputscht‘ werden und am Ende eine verschärfte Konkurrenz zwischen Mädchen und Jungen steht“ (S. 98), und folgern, dass ein Konzept der Mädchenförderung immer auch Überlegungen zum Umgang mit den Jungen mit einbeziehen muss. In der anderen Einrichtung schafften Kinder und Erzieherinnen in „einem regelrechten ‚Befreiungsschlag‘“ gemeinsam alle geschlechtstypischen Funktionsecken ab. Dadurch löste sich der bis dahin häufige geschlechterpolare Streit um den Zugang zu den Bereichen auf, und Jungen und Mädchen bewegten sich mehr aufeinander zu (S. 102ff.).

Im Gegensatz zu den vorhergehenden Projekten untersuchte das Forschungsprojekt *MANNBILDER – JUNGEN IN KINDERTAGESSTÄTTEN* an der FH Braunschweig/Wolfenbüttel anhand von Interviews, Videobeobachtungen und Kinderbildern ausdrücklich die Situation von Jungen und Erzieherinnen in sechs Braunschweiger Kindertageseinrichtungen (Thoma, Baumgärtel & Rohrman, 1996; vgl. Rohrman & Thoma, 1998) (vgl. Kapitel 2.2). Ausgehend von diesem Forschungsprojekt legten Rohrman & Thoma (1998) ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik vor, das insbesondere für den Einsatz in Aus- und Fortbildung von ErzieherInnen konzipiert ist. Darin wird unter anderem auch ausdrücklich auf die Bedeutung geschlechtshomogener Peergruppen von Jungen eingegangen. Die Autoren stellen sowohl positive als auch problematische Aspekte geschlechtshomogener Jungengruppen heraus und weisen auf die besondere Dynamik von Jungengruppen beim Raufen und Toben sowie bei Konflikten und aggressivem Verhalten hin. Sie relativieren aber auch verallgemeinernde Aussagen über die Geschlechtertrennung und betrachten insbesondere die Situation kleinerer Jungen. Mit Blick auf die pädagogische Praxis weisen sie darauf hin, dass problematische Formen jungentypischen Verhaltens oft nicht im Beisein der Erzieherinnen auftreten und darum pädagogischen Bemühungen weniger zugänglich sind. Sie benennen aber auch Beispiele für gelungene Selbstorganisation, rasche Konfliktlösungen und kreative Gemeinschaftsleistungen von Jungen. Zur Frage geschlechtsgetrennter Angebote vertreten die Autoren eine differenzierte Position (siehe unten).

Im München arbeitet seit Ende der neunziger Jahre Melitta Walter als Fachberaterin für „geschlechtergerechte Pädagogik und Gewaltprävention“ für die städtischen Kindertageseinrichtungen. 1999 dokumentierte sie im Rahmen eines Projekts zur geschlechtergerechten Pädagogik zahlreiche Beobachtungen Kindergarten- und Hortgruppen (siehe Kapitel 2.2.1). Außerdem führte sie selbst eine Reihe von Aktionen mit Kindern durch, die sowohl Geschlechtertrennung als auch Geschlechtermischung ermöglichten, und setzte sich mit dem Medium Kinderbuch auseinander. Rahmen für diese Projekte war ein von Walter geleiteter Arbeitskreis für Erzieherinnen. In der Dokumentation der Beobachtungen und Aktionen wird geschlechtstypisches Spielverhalten, die Geschlechtertrennung und das Verhältnis der Geschlechtergruppen zueinander an konkreten Beispielen thematisiert. Kern des Projekts war die Sensibilisierung von Erzieherinnen für geschlechtstypisches Verhalten und insbesondere den Beitrag, den Erzieherinnen dazu oft unbeabsichtigt leisten. Ausgehend von diesen Erfahrungen entwickelte Walter Ansätze für praxisorientierter Fortbildung vor Ort. Die Ergebnisse werden in den Rahmen der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen gestellt (Walter, 2000). In einer aktuellen Praxisveröffentlichung entwickelt die Autorin ihre Ansätze im Kontext von Gender Mainstreaming weiter (2005). Außerdem hat sie verstärkt die Thematik der Frauendominanz im Arbeitsfeld in den Blick genommen und begleitet einen Arbeitskreis männlicher Erzieher. In jüngster Zeit initiierte sie eine paritätisch besetzte Modelleinrichtung mit dem Schwerpunkt geschlechtergerechte Pädagogik. Neben Projektarbeit mit den Kindern zur Genderthematik sind eine kontinuierliche Schulung und Begleitung des Teams und Stärkung der Konfliktfähigkeit bei unterschiedlichen Meinungen wesentlicher Bestandteil des Projekts.

Im Rahmen des EU-Projekts GLEICHHEIT TEILEN wurde in Luxemburger Vorschulklassen das Projekt „Erziehung zur Gleichheit“ durchgeführt und durch das Charlotte-Bühler-Institut (Wien) wissenschaftlich begleitet (Charlotte Bühler-Institut, 1997-2000). Hier stand das Bemühen um Chancengleichheit im Vordergrund. Systematische Beobachtungen von Spiel- und Sozialformen von Jungen und Mädchen waren ein wichtiger Teil des Projekts. Wie in Kap. 2.2.1 dargestellt, stellten die Forscherinnen bei der Beobachtung des freien Spiels der Kinder eine deutliche Tendenz zur Trennung der Geschlechter fest, die im Laufe des ersten Beobachtungsjahres noch zunahm. Im zweiten Projektjahr war dies erheblich weniger der Fall. Die Autorinnen bewerten dies positiv mit der Formulierung, dass „solche unerwünschten Entwicklungen in den meisten Klassen verhindert werden (konnten)“ (Hartmann et al., 1999, S. 130). Dies wird darauf zurückgeführt, dass die eingeführten Methoden der geschlechtssensiblen Förderung erst im zweiten Jahr „stärker gegriffen haben“ (ebenda). Allerdings wurde diese Veränderung im Bereich der Sozialformen nur bei Mädchen festgestellt (in anderen Untersuchungsbereichen gab es auch mehr Veränderung auf der Jungenseite).

Im Zusammenhang der Interpretation der Gesamtergebnisse folgern die Autorinnen daher, dass Jungen „verstärkt zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema ‘mit Mädchen spielen‘ angeregt werden (sollten, T.R.). Möglicherweise bilden stereotype Vorurteile der Jungen die Grundlage für ihre Tendenz zur Abgrenzung von den Mädchen“ (ebenda, S. 129). Für Mädchen wird dies umgekehrt nicht formuliert. Sie sollen „ermutigt werden, andere Aktivitäten und Spiele, als die bisher vertrauten, zu erproben“ (ebenda).

Die Hessische Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung führte in vier Kindertageseinrichtungen die Fortbildungsstudie HAUS EUROPA – GLEICHSTELLUNG VON JUNGEN UND MÄDCHEN durch (Büttner & Nagel, 2003). Sie stand im Kontext der Entwicklung von Fortbildungsstudien als Forschungsstrategie auf der Grundlage psychoanalytischer, entwicklungspsychologischer und handlungstheoretischer Ansätze (vgl. Büttner, 2002). Die inhaltlichen Themen des Projekts wurden in erster Linie im Rahmen regelmäßiger Supervisionssitzungen in den vier beteiligten Einrichtungen bearbeitet. Im Vordergrund standen damit subjektive Erlebensweisen und Handlungsstrategien der Erzieherinnen. Das Phänomen der Geschlechtertrennung wurde zum Thema, als versucht wurde, den aktuellen Stand der Gleichstellung von Mädchen und Jungen in den einzelnen Gruppen mit soziometrischen Darstellungen sichtbar zu machen (Büttner & Nagel, 2003, S. 38). In der überwiegenden Mehrheit der Darstellungen (72 %) wurden Mädchen und Jungen dabei als jeweils eigenständige Gruppe dargestellt. Für die Erzieherinnen war dies z.T. überraschend, wie auch das Phänomen, dass Mädchen oft näher an den Erzieherinnen waren. Weiterführende Überlegungen ergaben sich insbesondere aus der unterschiedlichen Positionierung der ErzieherInnen im Zusammenhang des strukturellen Problems der geringen Zahl von männlichen Erziehern. Nicht selten stand eine Erzieherin näher bei den Mädchen, während die andere die komplementäre Position auf der Jungenseite einnahm. Dabei gerieten die Erzieherinnen aber mit der normativen Vorgabe in Konflikt, alle Kinder „gleich“ behandeln zu müssen, insbesondere im Rahmen eines Projekts, in dem es um „Gleichstellung“ gehen sollte. Büttner (2002) hält dagegen das Wissen um eine unterschiedliche Haltung gegenüber Jungen und Mädchen nicht für defizitär,

sondern weist auf die Chancen hin, die auch im Erkennen der eigenen Grenzen liegen. Für die weitergehende Reflexion schlägt er folgende Fragen vor:

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

In Trägerschaft der Bundesvereinigung Ev. Tageseinrichtungen für Kinder erprobte und dokumentierte das Praxisprojekt HELDENSPIELE(R). LEBEN MIT JUNGEN IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN zahlreiche Praxisansätze der verstehenden Jungenarbeit als Baustein geschlechtssensibler Pädagogik mit Jungen in zwölf Kindertageseinrichtungen in Berlin und Brandenburg (Bienek & Stoklossa, 2002; vgl. auch Stoklossa, 2001). Mit einem bundesweiten Anschlussprojekt sollten die Erfahrungen weitervermittelt und vervielfältigt werden (vgl. Bienek & Stoklossa, 2004).

Bei der Auswertung ihrer Projektarbeit entwickelten die Projektmitarbeiter einen ungewöhnlichen Ansatz der Vermittlung ihrer Ergebnisse. Sie entwickelten gemeinsam mit ProjektmitarbeiterInnen eine theatralische Inszenierung, die auch als Video in Fortbildungen eingesetzt wird. Die Peergruppen der Jungen werden dabei an einer Stelle – und mit deutlich negativem Vorzeichen – thematisiert: „Gleichaltrige bringen Männlichkeitsabweichler auf Linie“. Dazu formulieren die Autoren, dass die „Zurichtung des Jungen zur traditionellen Männlichkeit“ zwar zunächst von Erwachsenen ausgeht, dann aber von Kindern und Jugendlichen fortgeführt wird, mitunter mit noch härteren Mitteln (ebenda, S. 28). In den weiteren Beiträgen des Projektberichts wird diese Thematik allerdings kaum aufgegriffen.

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

Mit einem dreijährigen Modellprojekt wurde in Wien ein Kindertagesheim mit dem Schwerpunkt „Geschlechtssensible Pädagogik“ eingeführt, das inzwischen in den Regelbetrieb überführt wurde (PROJEKT GESCHLECHTSENSIBLER KINDERGARTEN). Das Projekt wurde ausführlich dokumentiert sowie von Wissenschaftlerinnen der Universität Wien nachträglich evaluiert (Frauenbüro der Stadt Wien, 2003a; 2003b). In das Projekt flossen unter anderem die Ergebnisse des EU-Projekts GLEICHHEIT TEILEN ein. Im Rahmen der vorliegenden Expertise konnte durch Ex-

pertengespräche mit der damaligen Projektleiterin sowie einer Mitarbeiterin, die die Leitung der Einrichtung inzwischen übernommen hat, inhaltliche Fragen vertieft werden.

Die Tendenz von Kindern zur Geschlechtertrennung wurde in der Praxis verschiedentlich zum Anlass genommen, ihr mit pädagogische Maßnahmen entgegenzuwirken. In ihrer grundlegenden Bedeutung wurde sie nicht reflektiert. In einem 2004 im Rahmen der vorliegenden Studie geführten Expertengespräch bezeichnet Orner das Thema als eine „Bauchwehsache“: Einerseits „soll Geschlecht keine Kategorie sein, die auseinanderdividiert“, andererseits müsse akzeptiert werden, dass dies in unserer Gesellschaft der Fall sei und daher auch im Projektkindergarten so sei. Nach Ansicht von Orner sind mit dem Spiel in geschlechtsgetrennten Gruppen Chancen und Risiken verbunden: sie bieten große Chancen für eigenständige Entwicklung, aber bergen auch das Risiko einer Verstärkung geschlechtstypischer Verhaltensweisen. Forschung zu diesen Themen benötigt nach Ansicht von Orner einen besonderen Schutzraum, da persönliche Grundhaltungen und bisherige Festlegungen in Frage gestellt würden. Dies dürfte insbesondere dann zutreffen, wenn „Gleichberechtigung“ bzw. „Gleichheit“ zentrale Vorgaben eines Projektes zur Genderthematik sind.

Im Zusammenhang mit Geschlechtertrennung als pädagogischer Maßnahme wurden im Projekt zwei Arten von Maßnahmen ergriffen:

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

Ein Sinn geschlechtsgetrennter Gruppenarbeit wird insbesondere dann gesehen, wenn es um eine Veränderung geschlechtstypischen Verhaltens geht bzw. darum, Erweiterungen in Richtung untypischen Verhaltens zu ermöglichen. Als Leitsatz wird in diesem Zusammenhang formuliert: „Unterschiede machen, damit Unterschiede kleiner werden“ (Frauenbüro..., 2003a, S. 88).

Abschließend sei noch die nachträgliche Evaluation des Projekts erwähnt, an der aus wissenschaftlicher Sicht deutliche Kritik geübt werden muss. Die verwendeten Verfahren waren zum Teil ungeeignet, um die aufgeworfenen Fragestellungen zu untersuchen. Eingegangen wurde weder auf neuere Forschung zu geschlechtsbezogener Entwicklung und Sozialisation noch auf Konzepte geschlechtsbewusster Pädagogik. Bedauerlich ist, dass die in der Projektlaufzeit erstellten umfangreichen Materialien – unter anderem Dokumentationen von Beobachtungen sowie wöchentlicher Reflexionsgespräche – nicht in die Evaluation eingegangen sind. Eine Auswertung dieser Materialien verspricht auch im Nachhinein noch aufschlussreiche Erkenntnisse über Prozesse und Erfolge der Implementierung geschlechtssensibler Pädagogik.

Aufbauend auf dem vorgenannten Projekt wurde damit begonnen, das Konzept geschlechtssensibler Pädagogik auf alle städtischen Kindergärten in Wien zu übertragen. In diesem Zusammenhang entstand ein umfangreiches „Geschlechtssensible Education-Kit“ (Frauenbüro der Stadt Wien, 2005). Dieses umfasst neben einem ausführlichen Leitfaden und detaillierten Qualitätsstandards für geschlechtssensible Pädagogik (Schneider, 2005) acht Hefte mit Praxishilfen (u.a. Geschichten; Sagen & Märchen; ein Liederbuch; Spiele; Bewegung; Rezensionen von Bilderbü-

chern). Anders als in vielen anderen Praxiskonzepten wird damit ein großer Teil der pädagogischen Alltagsarbeit unter geschlechtsbewussten Gesichtspunkten reflektiert und weiterentwickelt. Insgesamt überwiegt dabei allerdings über weite Strecken ein pädagogisch-normativer Ansatz. Die Möglichkeit, „zeitweise in geschlechtshomogenen Gruppen zu sein“, wird zwar als eines von zahlreichen Qualitätskriterien definiert. Die pädagogischen Empfehlungen konzentrieren sich aber in erster Linie auf Gleichstellung sowie darauf, gegenstereotypes Verhalten zu ermutigen und z.T. gezielt einzuüben. Die Durchsicht der Materialien ergibt zudem, dass diese zum Teil sehr mädchenorientiert sind, so dass der Eindruck entsteht, dass hier Angebote der Mädchenförderung nur mit einem neuen Etikett versehen wurden. Unabhängig davon ist schon die Fülle der Materialien beeindruckend. Leider wurden sie in erster Linie nur Wiener Kindertagesstätten zur Verfügung gestellt und sind nicht auf dem freien Markt erhältlich.

Im Projekt „STEP – Entwicklung einer pädagogischen Konzeption und Praxis in der Arbeit mit Jungen und Mädchen in Tageseinrichtungen für Kinder“ wurde in neun Kindergärten in Essen ein pädagogisches Konzept entwickelt, erprobt und evaluiert, das sich ausdrücklich „Bildungsförderung“ in den Mittelpunkt stellt. Träger war das Comenius Institut Münster in Kooperation mit dem Diakoniewerk Essen (Krieg, 2004). Aspekte der Trennung der Geschlechter werden dabei nur am Rande erwähnt. Es wird berichtet, dass die meisten Mädchen und Jungen gern und intensiv zusammenspielen. Lediglich einige wenige, insbesondere ältere Jungen lehnen zeitweise das Spiel mit Mädchen mehr oder minder stark ab. In der Reflexion der durchgeführten Praxisprojekte wird verschiedentlich darauf hingewiesen, dass sich Aktivitäten und Fähigkeiten von Mädchen und Jungen im Detail unterscheiden. An anderer Stelle wird die Ansicht vertreten, dass es „hin und wieder notwendig sein kann“, Mädchen und Jungen geschützte Räume für geschlechtshomogenen Austausch bereitzustellen (S. 42).

Im Auftrag des Hamburger Senatsamtes für die Gleichstellung wurden im Rahmen des Aktionsforschungsprojekts KONFLIKTLÖSUNGSVERHALTEN VON MÄDCHEN UND JUNGEN IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN Jungen und Mädchen aus 19 Hamburger Kitas zu ihrer Sicht auf Jungen, Mädchen und Konflikte befragt. Eine im Projekt entwickelte und durchgeführte Langzeitfortbildung für die beteiligten ErzieherInnen wurde mit quantitativen und qualitativen Verfahren evaluiert (van Dieken, Rohrman & Sommerfeld, 2004). Die AutorInnen betonen die vielfältigen Formen des Junge- und Mädchenseins und die aktive Rolle, die Mädchen und Jungen bei der Entwicklung ihrer individuellen Geschlechtsidentität und der Ausprägung geschlechtsbezogener Verhaltensweisen übernehmen. Ihre Ergebnisse „bestätigen ... Aussagen der neueren Geschlechterforschung, die immer deutlicher darauf hinweist, dass es ‚den Jungen‘ oder ‚das Mädchen‘ nicht gibt und statt dessen die Unterschiede in Entwicklungsverläufen und Lebenswelten von Jungen und Mädchen in den Blick genommen werden müssen“ (S. 46). Auf die Bedeutung geschlechtsgetrennter Spielgruppen für geschlechtstypisches Konfliktverhalten wird dagegen kaum eingegangen. Geschlechtsgetrennte Angebote für Mädchen und Jungen im Hort halten die AutorInnen dann für sinnvoll, wenn Mädchen und Jungen anschließend wieder zusammengeführt und die Angebote in die allgemeine Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit integriert werden.

Schließlich wurden im Rahmen des NIEDERSÄCHSISCHEN FÖRDERPROGRAMMS LEBENSWELT-BEZOGENE MÄDCHENARBEIT in Osnabrück und im Landkreis Osterholz-Scharmbeck Modellprojekte im Arbeitsbereich Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Schwerpunkt ist dabei die Fortbildung von Erzieherinnen. Im Landkreis Osterholz-Scharmbeck wurden drei Fortbildungsreihen jeweils über die Dauer von sechs Monaten durchgeführt, an denen Gesamtteams aus elf Kindertagesstätten teilnahmen. Ziel war die Entwicklung eines Konzepts zur Förderung von geschlechtsbewusster Mädchen- und Jungenarbeit, mit dem Benachteiligungen entgegengewirkt und Chancengleichheit der Geschlechter gesichert werden soll. Neben dem Schwerpunkt der Selbst- und Praxisreflexion wurden dabei auch geschlechtsspezifische Angebote für Mädchen und Jungen entwickelt (Grzeschke, 2005). In Osnabrück wurde ein Materialkoffer zur Unterstützung der geschlechtsbewussten Pädagogik in den Einrichtungen erstellt, der überwiegend Kinder- und Fachbücher enthält. Außerdem wurden in interessierten Einrichtungen Videobeobachtungen durchgeführt, um „Interaktionsprozesse unter den Geschlechtern nachzuvollziehen und geschlechtstypische bzw. -stereotype Verhaltensweisen als Grundlage für weitere Gespräche festzuhalten“ (Jahn, 2005, S. 61). In einem Praxisbeispiel wurde ein psychomotorisches Angebot jeweils für eine gemischte Gruppe, eine reine Mädchen- und eine reine Jungengruppe durchgeführt und gefilmt. Die Beobachtungen bestätigten zunächst die häufige Erfahrung, dass die Jungen großräumiger spielen. Sie nahmen im Aktionsteil viel Raum einnahmen und funktionierten einen Luftballon zum Fußball um, wogegen Mädchen sich mehr auf der Stelle bewegten. Überraschung lösten dagegen die Beobachtungen während der anschließenden Phantasiereise aus. Am meisten Unruhe war in der Mädchengruppe zu verzeichnen. „Wider Erwarten der Erzieherinnen kehrte in der Jungengruppe nach großer Lautstärke schnell Stille ein, alle Jungen ließen sich auf die Phantasiereise ein, lagen ruhig (...)“ und erzählten bereitwillig und phantasievoller als die Mädchen von ihren Eindrücken (ebenda). Die gemeinsame Auswertung der Videosequenzen mit den Mitarbeiterinnen der Einrichtungen förderte die Sensibilisierung für die individuellen Bedürfnisse von Mädchen und Jungen. Als eine Konsequenz wurde wie in Osterholz-Scharmbeck die Installation von Angeboten nur für Mädchen / nur für Jungen angesehen. Entwickelt wurde schließlich ein Präventionsprojekt zur Identitätsstärkung für Mädchen im Vorschulalter, das zunehmend von interessierten Einrichtungen angefragt wird. Eine Weiterentwicklung des Angebots auch für Jungen ist in Vorbereitung.

4.2. Geschlechterforschung und Praxisprojekte in der Grundschule

In einem Überblicksartikel hat Horstkemper (1998) theoretische Ansätze zu Geschlechterverhältnissen in der Schule zusammengefasst und in ihrer Bedeutung für die pädagogische Praxis in der Schule reflektiert. Unter Bezug auf Neghabian (1992) weist sie darauf hin, dass in der Auseinandersetzung über Koedukation immer wieder dieselben Argumentationsmuster ausgetauscht werden (anthropologische, pädagogisch-psychologische, soziologische, ethisch-moralische usw.) (ähnlich auch Stürzer, 2003b). Zudem werden nicht selten dieselben Begründungen für und gegen eine gemeinsame Erziehung der Geschlechter herangezogen.

Als wichtige Ansatzpunkte für Veränderungen benennt Horstkemper (1998) die „radikale Infragestellung der Zweigeschlechtlichkeit“ durch „Dekonstruktion der Differenz“ (S. 17), die

Selbstreflexion der Lehrenden sowie die Einbettung reflexiver Koedukation in Prozesse der Schulentwicklung. Den Überblick über die äußerst heterogenen theoretischen Ansätze und Konzepte fasst die Autorin dahingehend zusammen, „dass die Integration zu einer ‘geschlechterbewussten Theorie der Schule‘ noch aussteht“. Sie fordert, dass die Schulpädagogik sich verstärkt mit der Frage befassen müsse, „wie sie selbst in die Gestaltung der Geschlechterverhältnisse verstrickt ist“ (ebenda, S. 22). Obwohl seitdem etliche Veröffentlichungen dazu erschienen und einige größere Praxisprojekte durchgeführt worden sind, hat dies in keiner Weise zu mehr Einheitlichkeit auf theoretischer oder praktischer Ebene geführt – im Gegenteil.

Im Vordergrund vieler Ansätze standen lange Zeit die Aufhebung von Benachteiligungen von Mädchen, die Überwindung von stereotypen Orientierungen bei beiden Geschlechtern sowie Veränderungen im Bereich sozial-emotionalen Lernens. Die verbreitete These, dass Mädchen in der koedukativen Schule trotz besserer Leistungen weniger Selbstvertrauen entwickeln, kann in dieser allgemeinen Form nicht bestätigt werden, obwohl einige Studien Erfolge von monoedukativen Unterrichtsphasen auf das Selbstvertrauen von Mädchen belegen. Koch-Priewe (2002) vermutet, dass sich „offenbar ‘hinter dem Rücken‘ der PädagogInnen Strukturen durchsetzen, die eine Zementierung des hierarchischen Geschlechterverhältnisses zu fördern scheinen“ (S. 22). Auch die Ergebnisse der zum größten Teil in der Sekundarstufe durchgeführten Forschungen zur teilweisen Aufhebung der Koedukation sind widersprüchlich. Dennoch nehmen geschlechtsgetrennte Angebote in Praxiskonzepten einen zentralen Platz ein.

Interessanterweise haben die schlechteren Bildungsergebnisse von Jungen bislang kaum zu Forschungsvorhaben und pädagogischen Konzepten geführt, die gezielt Leistungsdefizite und mögliche Benachteiligungen von Jungen in den Blick nehmen, obwohl die entsprechenden Daten seit langem bekannt sind (spätestens seit der Veröffentlichung von Schnack & Neutzling, 1990). Die aktuelle Dramatisierung der schlechten Schulleistungen von Jungen lässt allerdings erwarten, dass sich dies in nächster Zeit ändert.

Ein umfassender Überblick über Praxisprojekte im Bereich Grundschule ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Genannt werden sollen drei größere Projekte, in denen eine praxisorientierte Ausrichtung mit umfangreicher Begleitforschung verbunden wurden.

Eine lange Tradition der Arbeit zu geschlechtsbezogenen Themen hat die LABORSCHULE BIELEFELD (Biermann, 1997; 2002). Dies liegt nicht zuletzt am Status einer Versuchsschule, der eine kontinuierliche begleitende Forschung ermöglicht. Seitdem Anfang der 90er Jahre im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitforschung der Arbeitsschwerpunkt „Mädchen und Jungen in der Schule“ eingerichtet worden war, wurden etliche Praxis- und Forschungsprojekte zu Geschlechterthemen an und mit der Schule durchgeführt. Unter anderem wurden verschiedene Ansätze der Arbeit mit geschlechtsgetrennten Gruppen entwickelt, wie zum Beispiel das inzwischen bekannt gewordene Modell der „Mädchen- und Jungenkonferenzen“. Im Projekt „Prozesse politischer Sozialisation bei 9- bis 12-jährigen Jungen und Mädchen“ wurde dann ein Forschungsansatz realisiert, der von neueren sozialkonstruktivistischen Theorien ausgeht und die Herstellung der Geschlechterunterscheidung in den Interaktionen unter Kindern untersucht. Auf Ergebnisse die-

ser Studie von Breidenstein & Kelle (1998) wurde bereits im ersten Teil dieser Arbeit eingegangen.

Der 1994-1997 durchgeführte Berliner Modellversuch KONFLIKTBEWÄLTIGUNG FÜR MÄDCHEN UND JUNGEN ging von dem engen Zusammenhang zwischen Geschlecht und Konfliktverhalten aus und hatte das Ziel, „Mädchen und Jungen in die Lage zu versetzen, nach neuen Verhaltensmustern zu agieren und Konflikte gewaltfrei auszutragen“ (Welz & Dusssa, 1998, S. 10). Dazu wurde ein umfassendes Curriculum für Mädchen- und Jungenstunden entwickelt und durchgeführt. Das Projekt wurde außerdem umfassend wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Die Bedeutung von Peers und insbesondere geschlechtshomogenen Peergruppen wurde dabei schon im Ansatz reflektiert. Dabei wurden problematische Aspekte der in den Peergruppen entwickelten Interaktions- und Konfliktstrategien analysiert. Gesehen wurde aber auch die identitätsstiftende Bedeutung von gleichgeschlechtlichen Gruppen insbesondere für Jungen (Pfister, 1998, S. 36f.). Wissenschaftliche Erkenntnisse über typische Geschlechtsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen konnten in der Erhebung der Ausgangslage in den beteiligten Klassen zum großen Teil bestätigt werden. Davon ausgehend wurden unterschiedliche Konzepte für beide Geschlechter entwickelt und in regelmäßigen „Jungenstunden“ und „Mädchenstunden“ umgesetzt.

Untersuchungen nach dem Modellversuch zeigten deutliche Veränderungen im Klassenklima, im Konfliktverhalten und in Aussagen der Kinder zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen auf. Unter anderem wurden die Kinder in soziometrischen Erhebungen nach bevorzugten und abgelehnten Klassenkameraden gefragt. Im Zusammenhang mit der Geschlechtertrennung stellten die Untersucherinnen fest, dass die Geschlechtertrennung auch nach einjähriger Kursdauer Bestand hatte. Positiv vermerken die AutorInnen, dass die Zahl gegenseitiger positiver Wahlen *innerhalb* der gleichgeschlechtlichen Gruppen signifikant zugenommen hatte. Bei Mädchen sowie zwischen Jungen und Mädchen ließ sich ein Anstieg von gegenseitigen Ablehnungen ausmachen. In der Klasse, die zwei Jahre am Modellversuch teilgenommen hatte, gab es dagegen signifikant mehr *gegengeschlechtliche* Wahlen bei beiden Geschlechtern. Allerdings wurden auch mehr Mädchen von Jungen abgelehnt. Die Autorinnen fassen zusammen, dass der Zusammenhalt und die gegenseitige Unterstützung in den geschlechtsgetrennten Peergruppen verstärkt werden konnte. Die Gruppenarbeit führte aber auch dazu, dass sich Sympathien und Antipathien deutlicher herauskristallisierten, als dies im normalen Schulalltag möglich war (Biskup, Pfister & Rübke, 1998, S. 145f.).

Kaiser & Mitarbeiterinnen konzipierten den niedersächsischen Schulversuch SOZIALE INTEGRATION IN EINER JUNGEN- UND MÄDCHENGERECHTEN GRUNDSCHULE, der 1997-2000 mit vier Schulen durchgeführt wurde. Ziel war eine „Pädagogik der Gleichberechtigung“ (Kaiser et al., 2002; Kaiser, 2003¹⁸). Die Bedeutung geschlechtshomogener Peergruppen wird dabei nur im Kontext der Problematisierung von stereotypen Geschlechtsunterschieden kurz angesprochen und nicht zuletzt als Folge der Institution Schule angesehen, die die Trennung der Geschlechter

¹⁸ Die beiden Veröffentlichungen sind teilweise identisch.

verstärkte (Kaiser, 2003, S. 22). Eine Trennung von Jungen- und Mädchengruppen wird aber als pädagogisches Prinzip in den Schulversuch eingeführt. Ausgehend von Modellen der teilweisen Aufhebung der Koedukation wurden Mädchen- und Jungenstunden eingerichtet, in denen geschlechtsstereotype Orientierungen von Mädchen und Jungen in Frage gestellt werden sollen: „Kinder brauchen Zeit, um über das eigene Bild, was ein Mädchen und was ein Junge ist, nachzudenken, um für sich selbst neue Wege und Ziele zu erkennen“ (ebenda, S. 26).

Die Jungen- und Mädchenstunden waren zentraler Bestandteil des Schulversuchs und wurden durch teilnehmende Beobachtungen, Soziogramme und Gruppenbefragungen der Kinder evaluiert. „Nach der Einführung der geschlechtshomogenen Gruppenstunden war in allen Versuchsklassen eine deutliche Veränderung des Verhaltens der Kinder untereinander zu verzeichnen“, berichten die ForscherInnen (Kaiser et al., 2002, S. 110). Nicht-stereotypes Verhalten wurde häufiger beobachtet und von anderen Kindern eher toleriert. Beide Geschlechter profitierten in den intendierten Richtungen vom Angebot: Jungen waren untereinander liebevoller, fürsorglicher und empathischer. Mädchen verschafften sich mehr Gehör und setzten sich besser durch (ebenda, S. 110f.).

Während die Mädchen das Angebot durchweg positiv bewerteten, war die Reaktion der Jungen anfangs verhaltener. Am Ende des Schulversuchs wurden die getrennten Stunden dann aber von beiden Geschlechtern mit überwältigender Mehrheit als „gut“ oder sogar „sehr gut“ eingeschätzt. Die Frage danach, ob Jungen und Mädchen generell getrennt werden sollten, fiel dagegen ganz anders aus: 91 % der Mädchen und 81 % der Jungen waren gegen eine generelle Trennung der Geschlechter (ebenda, S. 65).

Die Auswertung von Soziogrammen ergab, dass sich die zu Beginn des Projekts deutliche Dominanz von geschlechtshomogenen Wahlen sowie geschlechtshomogenen Freundschafts- und Spielgruppen im Laufe des Schulversuchs noch verstärkte. Lediglich in einer ländlich gelegenen Klasse, in der von Anfang an eine intensive Förderung gerade in den Mädchen- und Jungenstunden gelang, war eine leichte Abweichung von diesem Trend festzustellen (ebenda, S. 94).

Kaiser fasst zusammen, dass Jungen- und Mädchenstunden als strukturelle Vorgabe „besonders große Impulse für Veränderungen“ bringen (Kaiser, 2003, S. 211). Sie meint, dass sie für die Identitätsbildung von Mädchen und Jungen von großer Bedeutung zu sein scheinen. Hier sei der Mut, neue nicht geschlechtsstereotype Erfahrungen zu machen, größer. Als Problem wird allerdings der Mangel an männlichen Bezugspersonen und damit an gleichgeschlechtlichen Vorbildern für die Jungen gesehen. Zum Thema Geschlechtertrennung wird jedoch eingeräumt: „Die Differenzen der peer-groups wurden durch den Schulversuch nicht wesentlich aufgelöst“ (ebenda, S. 213).

4.3. Geschlechtsgetrennte pädagogische Angebote

Während die von Kindern selbst ausgehende Geschlechtertrennung in vielen Praxisprojekten zu reflexiver Koedukation und geschlechtsbewusster Pädagogik nicht – oder nur als Problem – thematisiert wird, ist interessanterweise eine von Erwachsenen vorgegebene Trennung der Geschlechter wesentlicher Bestandteil vieler Praxisansätze.

Im Bereich der Schule stand dabei eine generelle Aufhebung der Koedukation nie zur Debatte. Geschlechtsgetrennte pädagogische Angebote stehen in der Regel im Rahmen reflexiver Koedukation und werden nur in abgegrenzten Bereichen oder zu spezifischen Themen vorgeschlagen. Dies reicht von der Durchführung getrennter Gesprächsphasen z.B. in Form von „Jungen- und Mädchenkonferenzen“ über die teilweise Aufhebung der Koedukation in bestimmten Fächern, insbesondere den Naturwissenschaften, bis hin zu Programmen mit speziellen, z.T. parallelen Konzeptionen für „Jungen- und Mädchenstunden“ über ein ganzes Schuljahr hinweg. Ansätze der Trennung der Geschlechter sind in der Erziehungswissenschaft allerdings umstritten, nicht zuletzt aufgrund widersprüchlicher Forschungsergebnisse zu Ergebnissen zur teilweisen Aufhebung der Koedukation (vgl. Faulstich-Wieland et al., 2004, S. 14; Horstkemper, 1998). Horstkemper schlägt daher stattdessen in Anlehnung an die „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 1993) eine Didaktik vor, „die Unterschiede aller Art (...) aufnimmt und für den Lernprozess produktiv macht“. Dies setzt einen „differenzierenden Umgang mit Heterogenität“ voraus (Horstkemper, 1998, S. 15). In Schulversuchen zur Genderthematik an Grundschulen nehmen geschlechtsgetrennte Angebote dagegen einen zentralen Platz ein.

Anders als in der Schule standen in der Jugendhilfe geschlechtsgetrennte Arbeitsformen für Mädchen und Jungen von Anfang an im Zentrum geschlechtsbezogener Pädagogik – bis dahin, dass in der Praxis (nicht aber in der Theorie!) beides oft gleichgesetzt werden kann, weil über die speziellen Angebote für Mädchen und Jungen hinaus keine oder nur wenig geschlechtsbewusste Reflexion stattfindet. Die konkrete Praxis der Mädchenarbeit kann mittlerweile auf fundierte Theorien und langjährige Erfahrungen aufbauen. Im Bereich der Jugendarbeit kann Mädchenarbeit heute zumindest als institutionell etabliert angesehen werden, ist aber angesichts knapper Kassen in vielen Kommunen von Kürzungen bedroht. Jungenarbeit entstand in den letzten zwanzig Jahren zunächst als Reaktion auf Angebote der Mädchenarbeit. Inzwischen gibt es etliche Konzepte und zahlreiche praktische Beispiele für Jungenarbeit, allerdings meist noch weniger institutionell abgesichert als die Angebote der Mädchenarbeit.

Kritik an der Defizitorientierung von Jungen- und Mädchenarbeit hat dazu geführt, dass heute ausdrücklich die Kompetenzen und Ressourcen der Mädchen und Jungen betont werden. So schreibt Grote (2003) zu gewaltpräventiver und selbstwertstärkender Jungenarbeit: „(...) diese Arbeit (ist) weit davon entfernt, die Defizite der Jungen ins Zentrum zu stellen, sondern will die Jungen über ihre eigenen Kompetenzen und Stärken in Ergänzung mit Hinweisen und Angeboten lernen lassen“ (S. 152f.). Zum Teil wird dabei auch an den Prozessen angesetzt, die das Miteinander in den selbstgewählten geschlechtsgetrennten Gruppen bestimmen. So formuliert Jantz (2003), dass „Methoden (...) derart offen, suchend und prozessorientiert gestaltet werden (sollten), dass die Jungen ihre Bezüge zu ihren Jungenkulturen selbst präsentieren“ (S. 81). Allerdings bezieht er sich bei der Analyse dieser Jungenkulturen in erster Linie auf geschlechtshomogene Peergruppen in der Jugend.

Aufgrund ihres Erfahrungsvorsprung hat die in der Arbeit mit Jugendlichen entwickelte Jungen- und Mädchenarbeit auch Ansätze der geschlechtsgetrennten Arbeit in anderen pädagogischen und psychosozialen Arbeitsfeldern wesentlich beeinflusst. Die Übertragung von Ansätzen

und Arbeitsweisen aus der Jugendarbeit bzw. –hilfe auf andere Altersgruppen sowie die anderen institutionellen Rahmenbedingungen z.B. in Kitas und Schulen ist allerdings nicht immer unproblematisch.

Ende der neunziger Jahre kam es in der Jugendhilfe zudem zu Diskussionen um die zukünftige Orientierung geschlechtsbezogener Arbeit. Die bisher überwiegende Praxis geschlechtsgetrennter Angebote wurde in Frage gestellt, und die Bedeutung der Geschlechterrelationen und damit der Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen wurde hervorgehoben (vgl. Forum für Kinder- und Jugendarbeit, Helfferich, 1998; 2001; Rose, 2000; Rose & Scherr, 2000). Besonders in der Mädchenarbeit kam es zu teils heftigen Kontroversen entlang der Frage, ob mit der Betonung der Geschlechterdifferenz geschlechtsbezogene Normierungen nicht gerade verstärkt werden (vgl. Bruhns, 2004; Meyer & von Ginsheim, 2002; Heiliger, 2002). Insbesondere wird vielfach problematisiert, dass in praktischen Ansätzen Jungen oft unter „Generalverdacht“ stehen. Andererseits laufen Maßnahmen für Mädchen Gefahr, protektionistisch zu sein. Mit separaten Angeboten und „geschützten“ Räumen für Mädchen kann die defizitäre Zuschreibung verbunden sein, dass diese es „nötig hätten“, weil sie sich gegen die Jungen nicht behaupten könnten. In Bezug auf Jungen problematisiert Rohrmann (2002a) die Festschreibung von Jungen auf die Täterrolle, wenn das Ziel von Jungenangeboten hauptsächlich darin gesehen wird, sie „sozialverträglicher“ zu machen. In absurder Umkehrung kann dies dazu führen, dass Jungenarbeit ihre Ziele gar nicht erreichen kann, gerade wenn sie gut verläuft: „Wir müssen noch mehr Scheiß bauen, dann bekommen wir nächstes Jahr wieder eine Jungen-AG“ (Rohrmann, 2002a, S. 35).

Ein weiteres Problem geschlechtsgetrennter Angebote ist schließlich die Gefahr, dass die Genderthematik in die Angebote für Mädchen- und/oder Jungengruppen „hineinverlagert“ wird, im sonstigen Alltag aber nicht mehr reflektiert wird. Dies ist besonders dann zu befürchten, wenn das Thema an engagierte Einzelpersonen delegiert oder sogar an externe ExpertInnen abgegeben wird – wie nicht selten in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, insbesondere in der Jungenarbeit. In diesem Zusammenhang ist auch eine Bemerkung von Kaiser zu bedenken: Die Tatsache, dass angesichts des geringen Anteils männlicher Lehrkräfte für die Arbeit mit Jungen oft Experten von außen hinzugezogen werden (müssen), kann ihren Sonderstatus verstärken (Kaiser, 2002, S. 1).

Trotz dieser Bedenken werden von vielen Fachleuten aus Wissenschaft und Praxis die Chancen geschlechtsgetrennter Angebote betont. Ein Sinn geschlechtsgetrennter Gruppenarbeit wird insbesondere dann gesehen, wenn es darum geht, geschlechtstypisches Verhalten zu verändern bzw. Erweiterungen in Richtung untypischen Verhaltens zu ermöglichen (z.B. Gesprächsrunde über Gefühle mit Jungen; Werkzeuggebrauch mit Mädchen). Orner (1998) beschreibt, dass ein wesentlicher Grund für die mangelnde Präsenz von Mädchen im Baubereich von Kindertageseinrichtungen deren mangelnde Fähigkeiten im Konstruieren sein können. Die Einführung von Mädchen- und Jungentagen im Modellprojekt zum geschlechtssensiblen Kindergarten in Wien führte nach einiger Zeit dazu, dass sich die Spielgruppen „ganz von selbst“ mischten – obwohl immer noch die formale Regelung von Mädchen- und Jungentag bestand, ergaben sich durch gegenseitige Einladungen überwiegend gemischte Spielgruppen, die gleichwertig miteinander

spielten – „weil sie dieselben Erfahrungen hatten“ (Buch, persönliche Mitteilung). Ähnliche Erfahrungen werden im Bereich Sport beschrieben, insbesondere beim Fußball (vgl. auch Epstein et al., 2001). Buch fasst ihre Erfahrungen mit der Geschlechtertrennung dahingehend zusammen, dass es grundsätzlich zu akzeptieren sei, wenn Mädchen und Jungen gleichgeschlechtliche Freundschaften und SpielpartnerInnen suchen. Problematisch sei es aber, wenn die Separierung aufgrund fehlender Verhaltensmöglichkeiten bzw. einem mangelnden gemeinsamen Verhaltensrepertoire erfolge.

Biermann (2002) schreibt in einem Überblick über die langjährige Entwicklung geschlechtsbezogener Arbeitsansätze an der Laborschule Bielefeld: „Die Arbeit mit homogenen Gruppen, die ursprünglich der Differenztheorie entsprang, kann bei transparenter Konzeption und hoher Partizipation der Schüler und Schülerinnen gerade dazu beitragen, das ‘Geschlechterwerden – gendering‘ in unserer immer noch zweigeschlechtlichen Gesellschaft aufzudecken, und damit Veränderung zu ermöglichen“ (S. 48.) Gerade die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen ermöglichte die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Individuen innerhalb der Jungen- und Mädchengruppe, die zum Teil größer erschienen als die zwischen Mädchen und Jungen.

Kaiser meint, dass separate Mädchen- und Jungenstunden eine große Bedeutung für die Identitätsbildung von Mädchen und Jungen haben können, und hebt in diesem Zusammenhang die Bedeutung von erwachsenen Vorbildern hervor. Im geschützten Raum der geschlechtshomogenen Gruppe scheint der Mut, neue nicht stereotype Erfahrungen zu machen, größer zu sein (Kaiser, 2003, S. 211). Dies wird schon für Kindergartenkinder formuliert: „Mädchen und Jungen fällt es leichter, sich mit ‚geschlechtsuntypischen‘ Spielen, Verhaltensweisen und Inhalten auseinanderzusetzen, wenn sie dies mit ausschließlich gleichgeschlechtlichen Kindern tun können“ (Hartmann et al., 1999, S. 9; vgl. Rohrman & Thoma, 1998, S. 270). Rohrman & Thoma (1998) vertreten die Position, dass angesichts des Mangels an männlichen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen auch Frauen Jungenarbeit machen können. Dies setzt allerdings voraus, dass sie sich auch auf typische Jungeninteressen einlassen und unvertraute Rollen übernehmen können („Bei den Mädchen bin ich ‚Partnerin‘, bei den Jungen bin ich ‚Chefin‘, Wasserbauer, pers. Mitteilung, zit. nach Rohrman & Thoma, 1998, S. 271).

Im Modellversuch KONFLIKTBEWÄLTIGUNG FÜR MÄDCHEN UND JUNGEN wurde in den homogenen Gruppen die Möglichkeit gesehen, „die Behandlung geschlechtsspezifischer Probleme zu vertiefen, im besonderen, wenn es sich um Gewaltprobleme im weitesten Sinn handelt“ (Pfister, 1998, S. 44). Um unerwünschten „Nebenwirkungen“ der Geschlechtertrennung entgegenzuwirken, wurden aber auch gemeinsame Einheiten von Mädchen und Jungen von vornherein im Konzept verankert. Wie die Ergebnisse der Begleitforschung zeigten, war das Projekt zumindest in einigen der beabsichtigten Punkte recht erfolgreich.

Interessant ist der Ansatz der Hjalli-Pädagogik in Island, der ursprünglich unter anderem aus Beobachtungen des unterschiedlichen Sozialverhaltens von Mädchen und Jungen ausging. In diesem sehr strukturierten Konzept moderner Pädagogik nehmen geschlechtshomogene Gruppen einen zentralen Platz ein. Im Mittelpunkt des „Individualtrainings“ für Mädchen stehen Wagemut und Kühnheit („daring“), im Mittelpunkt des Sozialtrainings für Jungen Fürsorge und sich kümmern („caring“). Die grundlegenden Elemente der Hjalli-Pädagogik, zu denen „Vielfalt“,

„Hausgemachte Umgebung“, „Einfachheit und Ruhe“ und „Grenzen“ zählen, werden aber mit Mädchen und Jungen gleichermaßen angewendet (vgl. Schneider, 2005, S. 46-48). Die Methode wird als erfolgreich beschrieben, wobei allerdings nicht ersichtlich ist, inwieweit die Erfolge tatsächlich in der Geschlechtertrennung begründet liegen oder mit anderen Aspekten des pädagogischen Ansatzes zusammen hängen.

Als Bedingung für eine sinnvolle Integration geschlechtsgetrennter Angebote in die Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit formulieren van Dieken et al. (2004): „geschlechtsgetrennte Angebote (machen) Sinn, wenn sich die zuständigen Fachkräfte über Inhalte und Erfahrungen austauschen und Mädchen und Jungen wieder zusammengeführt werden“ (S. 104). Van Dieken & Rohrmann (2003) regen unter anderem an, auch in Kindertageseinrichtungen „Mädchenräume“ und „Jungenräume“ einzurichten. Wie Erfahrungen aus dem von den AutorInnen durchgeführten Aktionsforschungsprojekt zeigen, kommt es danach nicht selten zu einer neuen und konstruktiven Begegnung der Geschlechter. In einem Beispiel beobachteten sie, dass nach einer anfänglichen Phase der strikten Abgrenzung die Mädchen begannen, „ihren“ Raum wieder vorsichtig zu öffnen, indem sie Jungen „großzügig“ erlaubten, ihn zu betreten. Im Gegenzug luden auch die Jungen Mädchen in ihren Raum ein. Die AutorInnen fassen zusammen, „dass über die zeitweise Distanzierung der beiden Geschlechter Verständigungsprozesse beginnen können und ein neues Miteinander möglich wird. Beide Seiten werden sich der eigenen Identität sicherer – und bemerken, dass man das jeweils andere Geschlecht doch gerne in der Nähe hat!“ (S. 33).

Was halten Mädchen und Jungen von geschlechtsgetrennten Angeboten?

Untersuchungen in der Schule zeigen, „dass die meisten Mädchen und Jungen koedukativ unterrichtet werden wollen und dass sie eine Überbetonung der Genderthematik im Unterricht ablehnten“ (Stürzer et. al., 2003, S. 184; vgl. auch den programmatischen Buchtitel „Bitte, bitte, trennt uns nicht!“ von Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995). Diese Aussage bezieht sich allerdings auf Jugendliche. Befragungen von Grundschulkindern zeichnen ein anderes, zum Teil auch widersprüchliches Bild. Berichte aus der Praxis zeigen, dass Jungen und Mädchen in Kitas und Grundschulen oft positiv oder sogar begeistert auf spezielle Angebote reagieren. Die in Schulklassen und Gruppen von Jugendlichen – und auch in der Fachdiskussion! – anzutreffende Skepsis und Abwehr gibt es kaum. Kinder, insbesondere die Jungen, sind stolz auf ihr eigenes Geschlecht – und vertreten, zum Leidwesen der PädagogInnen, oft sehr selbstverständlich stereotype Einstellungen.

In mehreren jüngeren Untersuchungen wurden Kinder im Grundschulalter direkt danach gefragt, was sie von geschlechtsgetrennten Angeboten halten. Milhoffer et al. (1999) fragten die Kinder, ob sie es „gut finden (würden), wenn Jungen und Mädchen auch mal getrennt unterrichtet würden“. Etwa ein Drittel der 8-12jährigen Jungen und sogar etwa die Hälfte der 8-12jährigen Mädchen bejahte diese Frage. Für getrennte Unterrichtsphasen sprachen sich insbesondere Kinder aus Einwandererfamilien mit strengeren religiös-kulturellen Traditionen aus (vgl. Gluszczyński, 1999).

Im Modellversuch KONFLIKTBEWÄLTIGUNG FÜR MÄDCHEN UND JUNGEN befürworteten sogar drei Viertel der befragten Kinder die Trennung der Geschlechter, ohne damit vorher Erfahrungen

gemacht zu haben. Jungen beurteilten die Geschlechtertrennung dabei positiver als Mädchen. Diese hohe Zustimmung hängt allerdings damit zusammen, dass von vorneherein klar war, dass die Kurse im Modellversuch ein thematisch und zeitlich begrenztes Angebot neben dem koedukativen Schulalltag waren (Biskup et al., 1998).

Auch Preuss-Lausitz (1999) fragte danach, ob die Jungen und Mädchen lieber „nur mit Jungen“ bzw. „nur mit Mädchen“ in einer Klasse sein würden (im Gegensatz zur Untersuchung von Milhoffer wurde dies nicht durch die Formulierung „auch mal“ eingeschränkt). 18,2 % der Jungen und 17,4 % der Mädchen gaben an, geschlechtshomogene Klassen zu bevorzugen (1,6 % der Jungen und 1,8 % der Mädchen gaben übrigens an, lieber nur mit Kindern des *anderen* Geschlechts in einer Klasse sein zu wollen; Preuss-Lausitz, 1999, S. 177). Dabei ergaben sich Korrelationen zur Rollenorientierung: „Jungen, die für geschlechtsgetrennten Unterricht sind, haben häufiger ein stark traditionelles männliches Rollenverständnis“; Mädchen, die für gemeinsamen Unterricht waren, lehnten traditionelle Zuschreibungen wie „ein Junge weint nicht“ eher ab (ebenda). Preuss-Lausitz (1999) gibt weiter Argumente wieder, die von Jungen und Mädchen für und gegen Koedukation formuliert wurden. Die Ausführungen *gegen* Koedukation bezogen sich in der Regel negativ auf das Verhalten des anderen Geschlechts und waren meist sehr kurz. Begründungen der Mädchen für geschlechtsgetrennte Klassen bezogen sich in der Regel auf „unsoziales“, d.h. aggressives Verhalten von Jungen.

In einer Befragung von 34 Hortkindern im Alter von überwiegend 6 bis 10 Jahren fand Klees-Möller (1998) eine deutlich höhere Zustimmung zu geschlechtsgetrennter Betreuung. Auf die Frage „Ein Hort nur für Mädchen / Jungen! Wie wäre denn das?“ sprachen sich 75 % der befragten Mädchen und sogar 87 % der befragten Jungen dafür aus (S. 43). Die Autorinnen bringen dies mit der unterschiedlichen Gestaltung der pädagogischen Situation in Schule und Hort in Zusammenhang. Weil der Alltag im Hort die Interaktionen unter Kindern weniger reguliert, stoßen Mädchen und Jungen „hier permanent spontan und ‚ungeregelt‘ aufeinander; sie verfügen aber noch nicht über die Umgangsweisen, die ein reibungsärmeres Miteinander ermöglichen. Dies könnte der Grund dafür sein, dass im Hort stärkere Geschlechterkonflikte auftreten und die Mädchen und Jungen sich eine zeitweilige Geschlechtertrennung als entlastend vorstellen“ (ebenda, S. 48). Diese Schlussfolgerung greift möglicherweise zu kurz. Differenziertere Beobachtungen und Interviews mit Kindern zeigen, dass die Einstellungen von Mädchen und Jungen zueinander komplex und widersprüchlich sind. So analysieren van Dieken et al. (2004) Konflikte zwischen Mädchen und Jungen vor dem Hintergrund eines „Spiels an der Geschlechtergrenze“ im Grenzbereich von Erotik und Aggression (vgl. Krappmann & Oswald, 1995; Breidenstein & Kelle, 1998). Interessant ist in diesem Zusammenhang die Aussage eines Mädchens in der Befragung von van Dieken et al. (2004): „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“ (S. 46).

4.4. Zusammenfassung

Der Überblick zeigt, dass die von Kindern ausgehende Tendenz der Geschlechtertrennung in den meisten Praxisprojekten in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen wenig berücksichtigt oder in erster Linie als Problem gesehen wird, dem entgegengewirkt werden sollte. Positive

Aspekte der *selbstgewählten* Peergruppen von Jungen und Mädchen werden nur selten benannt. Im Gegensatz dazu steht, dass geschlechtsgetrennte Angebote *von Seiten der Pädagogen* in den meisten Projekten befürwortet und zum Teil auch einen wichtigen Platz einnehmen. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Bedeutung der Geschlechtertrennung für die kindliche Entwicklung in den meisten Projekten nicht angemessen berücksichtigt wird.

Unabhängig davon macht der Überblick offensichtlich, dass etliche interessante und weiterführende empirische Ergebnisse zu Geschlechterfragen aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen vorliegen. Die Befunde der Forschungs- und Praxisprojekte in Kindertageseinrichtungen haben bislang allerdings kaum Eingang in den fachwissenschaftlichen Diskurs gefunden – und noch nicht einmal in aktuelle Expertisen, die einen Überblick über den Stand des Arbeitsfeldes geben sollen (Faulstich-Wieland, 2001b; Kasüschke & Klees-Möller, 2002; 2004; Rabe-Kleberg, 2003;). Bis auf die anfangs erwähnten Projekte von Permien & Frank (1995) und Klees-Möller (1998) ist in diesen Veröffentlichungen keines (!) der genannten Projekte aufgeführt. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die meisten Projekte nicht an Hochschulen durchgeführt wurden und wesentlich auf Veränderungen in der Praxis hin orientiert waren. Beiträge über Forschungsergebnisse wurden oft in Fachzeitschriften für Kindertageseinrichtungen publiziert, die an Hochschulen nicht zur Kenntnis genommen werden.

Anders sieht es im Bereich Schule aus, in dem Tagungen und Sammelbände bzw. –aufsätze immer wieder den Stand des Praxisfeldes aufzeigen und Auseinandersetzung und Weiterentwicklung ermöglichen. Dabei ist allerdings festzustellen, dass die Realität in den Praxisprojekten zum Thema nicht das hohe (und zum Teil sehr abstrakte) Niveau widerspiegelt, auf dem in der Erziehungswissenschaft über die Genderthematik diskutiert wird. Insbesondere die (de)konstruktivistischen Ansätze, in denen Geschlechtsunterschiede und selbst der Körper nur noch als „Konstrukte“ erscheinen, werden von PraktikerInnen nicht selten als abgehoben und realitätsfern erlebt. Verantwortlich für diese Kluft ist nicht zuletzt, dass eine fundierte Auseinandersetzung mit Genderfragen kein selbstverständlicher Bestandteil der Grundausbildung der pädagogischen Berufe ist, sondern in der Praxis Genderfragen oft erst zum Thema werden, wenn es Probleme gibt und deutlicher Handlungsbedarf gesehen wird.

5. Dialog mit ExpertInnen

5.1. Methode

5.1.1. Zur Methode der Gruppendiskussion

Die Ergebnisse der Literaturrecherche wurden 21 ExpertInnen aus Forschung und Praxis aus dem ganzen Bundesgebiet zur Diskussion gestellt. Dies ermöglichte eine direkte Rückkoppelung von theoretischen und empirischen Erkenntnissen an erfahrene MultiplikatorInnen aus Forschung, Aus- und Fortbildung. Ziel war eine diskursanalytische Einschätzung des vorliegenden Wissensstandes, ausgehend von den folgenden Fragen:

- Wie werden empirische Ergebnisse und Erklärungsansätze zur Geschlechtertrennung im Kindesalter im Fachdiskurs rezipiert?
- Wird das Phänomen der eigenaktiven Geschlechtertrennung in pädagogischen Konzepten aufgegriffen, und wenn ja, wie?
- Was ist bei der Übertragung von Konzepten der geschlechtsbezogenen Pädagogik aus der Arbeit mit Jugendlichen auf den Elementar- oder Primarbereich zu bedenken?

Nicht zuletzt sollten die in der Literaturrecherche gewonnenen Erkenntnisse im Dialog mit den ExpertInnen überprüft und reflektiert werden – im Bewusstsein, dass jedes sozialwissenschaftliche Forschungsvorhaben erheblich durch eigene Haltungen beeinflusst ist (vgl. Rohrman, 1996). Das gilt natürlich auch für die Auswahl und Auswertung von empirischen und theoretischen Arbeiten im Rahmen einer Literaturrecherche. Die Expertendiskussionen haben an dieser Stelle nicht zuletzt die Funktion eines notwendigen Korrektivs.

Für das Vorhaben einer Metaanalyse des wissenschaftlichen Diskurses ist es methodisch konsequent, als Methode die Form eines Gruppeninterviews mit Experten zu wählen. Die sozialwissenschaftliche Methode der Gruppendiskussion hat in den letzten Jahren weiter an Bedeutung gewonnen und wird zunehmend zu einem Standarderhebungsverfahren qualitativer Sozialforschung (Lamnek, 2005; Bohnsack; Przyborski & Schäffer, 2005). Für die Verwendung der Methode im geschilderten Rahmen spricht, dass sie bei überschaubarem Aufwand eine Vielfalt von Sichtweisen verspricht. In der Auswertung kommen häufig aufwändige Verfahren der Inhaltsanalyse zum Einsatz. In der vorliegenden Studie wurde auf den Versuch einer derartigen „Objektivierung“ von vorneherein verzichtet. Stattdessen wird der Versuch unternommen, in der Analyse die Perspektivenvielfalt, Differenziertheit und Originalität der Beiträge zu erhalten (die bei inhaltsanalytischen Verfahren oft schon aus methodischen Gründen verloren geht).

5.1.2. Auswahl von ExpertInnen

Die Auswahl der GesprächspartnerInnen hatte in erster Linie Perspektivenvielfalt zum Ziel. Angesprochen wurden in erster Linie Personen, die durch Veröffentlichungen oder Projekte als ExpertInnen für Geschlechterforschung und/oder Praxis geschlechtsbezogener Arbeit ausgewiesen waren, wobei möglichst viele fachliche bzw. Praxisbereiche berücksichtigt werden sollten. Ansonsten orientierte sich die Auswahl aus verfahrensökonomischen Gründen an regionalen

Kriterien. Repräsentativität oder auch nur Vollständigkeit der mit dem Thema befassten Arbeitsfelder und Bereiche konnte dabei nicht angestrebt werden.

Die optimale Größe von Diskussionsgruppen wird in der Fachliteratur uneinheitlich mit Variationen zwischen sechs und zwölf angegeben (vgl. Glöckner-Rist & Mischau, 2000; Lamnek, 2005). In der Literatur wird gefordert, dass Diskussionsgruppen nicht zu klein sein sollten, da sonst die Wahrscheinlichkeit unterschiedlicher Auffassungen und Argumente zu gering sein könnte. Ob Diskussionsgruppen homogen oder heterogen sein sollten, wird je nach zu bearbeitender Fragestellung unterschiedlich eingeschätzt. Während in heterogenen Gruppen eher individuelle Einstellungen oder Meinungen zum Ausdruck gebracht werden, werden in homogenen Gruppen eher informelle Gruppenmeinungen reproduziert (Lamnek, 2005).

Vor dem Hintergrund der zu bearbeitenden Thematik stellte sich die Situation im vorliegenden Vorhaben etwas anders dar. Ziel war nicht in erster Linie ein kontroverses Gespräch in den jeweiligen Gruppen, zum Beispiel über die Frage „Geschlechtertrennung – ja oder nein?“, sondern differenzierte und vertiefende Stellungnahmen zum vorliegenden Diskussionsentwurf. Darüber hinaus zeigen sowohl die Literatur als auch Veranstaltungen zur Genderthematik, dass inhaltliche Positionen zu diesem Thema derart kontrovers sein können, dass es gar keinen gemeinsamen fachlichen „Boden“ mehr zu geben scheint, auf der eine Verständigung möglich ist. Als Beispiel sei die Selbstverständlichkeit betont, mit der manche Experten die zentrale Bedeutung biologischer Aspekte für geschlechtstypisches Verhalten postulieren, während andere diese Aspekte für so irrelevant halten, dass sie sich überhaupt nicht damit beschäftigen.

Es wurden daher erfahrene ExpertInnen einbezogen, von denen angenommen wurde, dass sie keine extremen polaren Positionen vertreten, sondern differenzierte, elaborierte Haltungen. Um den beteiligten ExpertInnen ausreichend Zeit für individuelle Stellungnahmen zu ermöglichen und ausreichend Zeit für Austausch in der Gruppe zu lassen, wurde die Gruppengröße auf 4 bis 5 begrenzt.

Für die Entscheidung über homogene oder heterogene Gruppen war zunächst das übergeordnete Ziel zu bedenken, einen Dialog zwischen empirischer Forschung und pädagogischer Praxis zu initiieren. Viele der beteiligten ExpertInnen sind in mehreren Bereichen tätig bzw. haben ihren fachlichen Hintergrund in verschiedenen Bereichen, so dass trotz kleiner Gruppen in allen Diskussionen die Bereiche Forschung, Ausbildung und Praxis berücksichtigt werden konnten.

Andererseits ist das bearbeitete Forschungs- und Praxisfeld so breit, dass die Gefahr besteht, dass sehr heterogene Diskussionsgruppen zu wenig gemeinsame Grundlagen haben, um in kurzer Zeit in die Tiefe gehen zu können. Angesichts der kurzen Zeit, die für die Gruppendiskussionen zur Verfügung stand, war ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund – einschließlich einem gemeinsamen Bezugssystem auch in der Fachsprache! – in diesem Zusammenhang von Vorteil.

Einziges verbindliches Auswahlkriterium war, an jeder Diskussion Frauen und Männer gleichermaßen zu beteiligen. Aufgrund von kurzfristigen Zu- und Absagen war dies jedoch nicht in allen Fällen möglich.

5.1.3. Stichprobe

Die Einladung zu einer Gruppendiskussion wurde von allen angefragten ExpertInnen mit großem Interesse und Bereitschaft aufgegriffen. Durchgeführt wurden schließlich fünf Gruppendis-

kussionen mit in der Regel vier, in einem Fall fünf Beteiligten in Hamburg, Hannover, Freiburg, München und Oldenburg. Beteiligt waren WissenschaftlerInnen aus der Kindheits- und Schulforschung, Fachleute aus der Aus- und Weiterbildung sowie Praktiker der geschlechtsbewussten Pädagogik im Bereich Grundschule und Kindertageseinrichtungen. Die Stichprobe lässt sich durch folgende Parameter charakterisieren:

- *Geschlecht:* 11 Männer, 10 Frauen
- *Grundqualifikation:* Zehn der Beteiligten waren von der Grundqualifikation her Diplom-PädagogInnen bzw. Erziehungswissenschaftler. Vier Beteiligte hatten eine Grundqualifikation als Lehrkraft erworben (2 Grundschule, 1 Realschule, 1 Sonderschule). Drei Beteiligte hatten eine Grundqualifikation als ErzieherIn, eine als Dipl.-Sozialpädagogin und einer als grad. Sozialarbeiter erworben. Jeweils zwei Beteiligte waren Dipl.-Psychologinnen und Dipl.-SozialwissenschaftlerInnen. Beteiligt waren schließlich ein Dipl.-Religionspädagoge, ein Politologe und eine Soziologin. (Mehrere Beteiligte verfügten über Mehrfachqualifikationen, daher liegt die Gesamtzahl der Nennungen über der Anzahl der Beteiligten.)
- *Institutionen:*
Forschung und Lehre: 5 UniversitätsprofessorInnen an erziehungswissenschaftlichen Fakultäten; 1 Fachhochschulprofessorin, 1 Dozent an einer Fachakademie für Erzieherinnen; 3 MitarbeiterInnen an Universitäten (Dozenten / MitarbeiterInnen in Forschungsprojekten); 1 Mitarbeiterin an einem Forschungsinstitut; außerdem hatten einige Beteiligte Lehraufträge an verschiedenen (Fach)hochschulen.
Praxis und Fortbildung: 5 angestellte und/oder freiberufliche BildungsreferentInnen, 2 Fachberaterinnen für Kindertageseinrichtungen, 2 pädagogische Fachkräfte aus der Familienberatung; 1 Erzieher; außerdem waren einige Beteiligte neben ihrer angestellten Tätigkeit freiberuflich als BildungsreferentInnen tätig.
Viele Beteiligte waren sowohl in Forschung und/oder Lehre als auch in Praxis und/oder Fortbildung tätig.
- *Aktuelle Arbeitsbereiche:*
 6 Beteiligte mit Schwerpunkt im Bereich Kindertageseinrichtungen; 7 Beteiligte mit Schwerpunkt im Bereich Schule, davon 5 im Bereich Grundschulpädagogik, 2 im Bereich Sekundarstufe; die anderen Beteiligten waren in mehreren Arbeitsbereichen tätig.
- *Hintergrund im Bereich der Geschlechterforschung / geschlechtsbezogenen Pädagogik:*
 Alle Beteiligten setzen sich seit Jahren, teils seit mehreren Jahrzehnten, mit der Genderthematik auseinander. Die Mehrzahl der Befragten hat an größeren Forschungs- und Praxisprojekten zu geschlechtsbezogener Pädagogik bzw. reflektierter Koedukation mitgewirkt, z.T. Fachbeiträge zu Genderthemen veröffentlicht und/oder in diesem Rahmen promoviert. Etwa die Hälfte der Beteiligten verfügte über einen beruflichen Hintergrund in der geschlechtsbezogenen Arbeit mit Jugendlichen in der offenen und verbandlichen Jugendarbeit.

5.1.4. Durchführung

Die beteiligten ExpertInnen bekamen rechtzeitig vor dem Termin eine Diskussionsfassung der Literaturrecherche zugestellt. Außerdem wurden ihnen im Vorfeld die zentralen Fragen mitgeteilt, um die es in der Gruppendiskussion gehen sollte. In einer Vorstellungsrunde wurden zunächst Informationen zum beruflichen Hintergrund sowie zum theoretischen und praktischen Bezugsrahmen der Beteiligten zur Genderthematik ausgetauscht. Anschließend wurden die in der Literaturrecherche behandelten Themen zur Diskussion gestellt.

Grundlage der Diskussion war ein vom Verfasser der vorliegenden Arbeit moderiertes offenes Leitfadeninterview. Jeder Themenbereich wurde vom Berichtverfasser mit einem inhaltlichen Statement eingeführt. Daran schloss sich die Diskussion über die einzelnen Fragen zum jeweiligen Themenbereich an. Dabei wurden nicht in jedem Gespräch alle Themen in gleichem Ausmaß behandelt, sondern Schwerpunkte je nach den Arbeitsbereichen der Beteiligten gesetzt. In einer Abschlussrunde wurde nach Konsequenzen für die jeweiligen Arbeitsfelder der Beteiligten gefragt, wobei der Schwerpunkt auf die Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte gelegt wurde.

Empirische Ergebnisse und Erklärungsansätze zur Geschlechtertrennung

Einführungsstatement: Kinder im Vor- und Grundschulalter bevorzugen geschlechtsgleiche SpielpartnerInnen und geschlechtshomogene Spielgruppen. Diese Tendenz ist überall zu beobachten. Über das Ausmaß dieser Tendenz besteht in der Wissenschaft jedoch Uneinigkeit. Die Aussagen reichen von der Behauptung, es handle sich um ein „binäres Phänomen“, bis hin zur Ansicht, dass es ganz unangemessen sei, von „zwei Welten“ zu sprechen.

Leitfragen:

- *Wie schätzen Sie die vorliegenden Daten ein? Was sind Ihre Erfahrungen? Gibt es die „zwei Welten“?*
- *Welche Bedeutung haben Ihrer Ansicht nach die „getrennten Welten“ für die Entwicklung von Mädchen und Jungen?*
- *Für wie überzeugend halten Sie die Annahme, dass die Tendenz zur Geschlechtertrennung aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen geringer wird?*

Folgen der Geschlechtertrennung

Einführungsstatement: Mögliche Folgen der Geschlechtertrennung auf die kindliche Entwicklung sind bislang nur wenig untersucht worden. Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass sich das überwiegende Spiel in geschlechtshomogenen Gruppen und die Betonung der Geschlechtergrenze auch negativ auswirken kann, insbesondere auf manche Jungen.

Leitfragen:

- *Sind Sie der Ansicht, dass sich die Tendenz zur Geschlechtertrennung ungünstig auf die Entwicklung eines breiten Verhaltensrepertoires und auf das spätere Miteinander der Geschlechter auswirkt?*

- Für wie überzeugend halten Sie die Vermutung, dass das überwiegende Spiel in Jungengruppen sich bei einem Teil der Jungen negativ auf schulische Kompetenzen auswirken kann?
- Welche positiven Auswirkungen kann die Geschlechtertrennung Ihrer Ansicht nach haben?

Geschlechtertrennung als Bestandteil geschlechtsbezogener Pädagogik

Einführungsstatement: Das Ziel eines Miteinanders der Geschlechter ist heute weitgehend gesellschaftlicher und insbesondere pädagogischer Konsens. Das Phänomen der Trennung der Geschlechter in der Kindheit ist allerdings pädagogisch nur schwer zu beeinflussen. Auf der anderen Seite nimmt in vielen Konzepten geschlechtsbezogener Pädagogik eine *pädagogisch begründete* Trennung von Mädchen und Jungen einen zentralen Platz ein. Dabei wird auf die von Kindern ausgehende Tendenz zur Geschlechtertrennung – und damit auf einen wesentlichen Aspekt kindlicher Eigenaktivität und Selbststeuerung – nur wenig oder gar nicht Bezug genommen.

Leitfragen:

- *Wie sind pädagogisch initiierte geschlechtsgetrennte Angebote vor dem Hintergrund der eigenaktiven Geschlechtertrennung im Kindesalter einzuschätzen?*
- *Sollte eher der Geschlechtertrennung entgegengewirkt werden, oder eher auf das Verhalten von Jungen und Männern in geschlechtsgetrennten Gruppen eingewirkt werden?*
- *Was ist bei der Übertragung von Konzepten der geschlechtsbezogenen Pädagogik aus der Arbeit mit Jugendlichen auf den Elementar- oder Primarbereich zu bedenken?*

Zur Bedeutung männlicher Fachkräfte

Einführungsstatement: In letzter Zeit gewinnt die Forderung nach mehr männlichen Fachkräften in der pädagogischen Arbeit mit Kindern zunehmend an Popularität. Dabei gibt es kaum empirische Untersuchungen zur Wirkung des Geschlechts von pädagogischen Bezugspersonen auf Kinder, die eine solche Forderung begründen könnten. Diese Zusammenhänge können im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht ausführlich diskutiert werden. Im Zusammenhang mit dem Thema der Geschlechtertrennung sind die folgenden Fragen von Interesse:

Leitfragen:

- *Sind sie der Ansicht, dass das Phänomen der Geschlechtertrennung in der Kindheit mit der Dominanz von Frauen in kindlichen Lebenswelten zusammenhängt?*
- *Falls ja: Welche Bedeutung haben männliche Pädagogen in diesem Zusammenhang – bzw. könnten sie haben?*

Konsequenzen

Einführungsstatement: Ein genaueres Wissen über die genannten Zusammenhänge ist sowohl für ein besseres Verständnis kindlicher Entwicklung wesentlich als auch für die Umsetzung von Gender Mainstreaming und geschlechtsbezogener Pädagogik als Querschnittsaufgabe in Kitas und Grundschulen. Konsequenzen dieser Überlegungen sollten daher in der Aus- und Fortbil-

dung von GrundschullehrerInnen und Erzieherinnen sowie bei der Weiterentwicklung von Konzepten, Projekten und Angeboten geschlechtsbezogener Pädagogik berücksichtigt werden.

Leitfragen:

- *Welche Konsequenzen sehen Sie für Ihr aktuelles Arbeitsfeld?*
- *Welche Konsequenzen lassen sich für die Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen formulieren?*

5.1.5. Auswertung

Die Gespräche wurden mit Tonträger aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Bei der Auswertung ging es in erster Linie darum, die in der Recherche gewonnenen Erkenntnisse zu überprüfen und zu erweitern sowie ein Spektrum möglicher Konsequenzen für Forschung und Praxis aufzuzeigen. Dazu wurden die inhaltlichen Aussagen der beteiligten ExpertInnen aus den Gesprächsprotokollen extrahiert und zusammengefasst. Die Gliederung der Ergebnisdarstellung orientiert sich im Wesentlichen an den im vorigen Abschnitt formulierten Leitfragen der Gruppendiskussionen.

Die beteiligten ExpertInnen werden in der Ergebnisdarstellung nicht namentlich genannt. Aufgeführt werden aber an einigen Stellen eigene Veröffentlichungen, auf die Beteiligte in den Gruppendiskussionen Bezug nahmen.

Weitergehende Auswertungen werden im Rahmen der Dissertation des Berichtverfassers vorgenommen. Beabsichtigt sind unter anderem eine Analyse der inhaltlichen Aussagen vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Qualifikationen und Arbeitsbereiche der beteiligten ExpertInnen sowie eine Untersuchung der Prozessdynamik der einzelnen Gruppendiskussionen.

5.1.6. Exkurs zum Standort des Forschers

In seinem Standardwerk *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften* schreibt Devereux: „Wer den Menschen untersucht, weiß, daß er selbst menschlich ist wie sein Objekt und daß er, indem er es erforscht, sich unvermeidlich auch selbst erforscht“ (1973, S. 178f.). Letztlich kann ein Untersucher nur beobachten, was seiner Wahrnehmung zugänglich ist, was in ihm selbst ausgelöst oder berührt wird. „Wer die Erfahrung eines Anderen erforscht, kann direkt nur seine Erfahrung vom Anderen erkennen, nicht direkt erkennen kann er des Anderen Erfahrung der ‘gleichen’ Welt“ (Laing 1977, S. 20). Die Unmöglichkeit von Objektivität liegt nach dieser Sichtweise nicht in mangelhaften Untersuchungsmethoden, sondern im Wesen der Erkenntnis selbst begründet (vgl. Rohmann, 1996).

Für psychologische und sozialwissenschaftliche Forschungen bedeutet dies, dass ForscherInnen sich über ihren Standort im Klaren sein müssen und darüber, wie dieser ihre Forschungsergebnisse beeinflussen kann. Das gilt natürlich auch für die vorliegende Studie. So wurde in einer Gruppendiskussion bemängelt, dass die Studie sehr „kindergartenlastig und psychologisch-akademisch“ sei. Eine solche Schwerpunktsetzung ging aus dem ursprünglichen Auftrag des Forschungsprojekts hervor, aktuelle psychologische Forschungsergebnisse zu recherchieren und dabei insbesondere den Elementarbereich zu berücksichtigen. Sie entsprach aber auch meinem beruflichen Hintergrund als Psychologe, der seit 1995 seinen beruflichen Schwerpunkt in Forschungsprojekten und Fortbildung im Bereich Kindertageseinrichtungen hat. Daher ist nahelie-

gend, dass mein beruflicher Hintergrund meinen Zugang zum Thema dieser Arbeit und meine Analyse- und Auswertungsstrategien erheblich beeinflusst hat.

Darüber hinaus ist meine Perspektive auf das Thema *Geschlechtertrennung in der Kindheit* von persönlichen Lebenserfahrungen beeinflusst. Wie mir bei der Arbeit an der vorliegenden Studie auffiel, waren wir in unserem Projekt zum Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen im Hort (van Dieken et al., 2004) kaum auf die Bedeutung geschlechtsgetrennter Spielgruppen für geschlechtstypisches Konfliktverhalten eingegangen. Dies festzustellen war für mich als ehemaligem Mitarbeiter des Projekts seltsam, hatte ich mich doch in anderen Arbeitszusammenhängen bereits mehrfach mit der Thematik befasst. So waren wir im Forschungsprojekt „Mannsbilder – Jungen in Kindertagesstätten“ (Rohrman & Thoma, 1998) differenziert auf die Bedeutung von Jungengruppen eingegangen. Möglicherweise hat das Bemühen, pauschale Aussagen zu „den“ Mädchen und „den“ Jungen zu vermeiden, zu einer Ausblendung des Themas geführt. Vielleicht liegen mir aber auch aus lebensgeschichtlichen Gründen die „individuellen“ Jungen und Mädchen näher als die Peergruppen mit ihren Normierungszwängen. Zwar weiß ich um die positiven Aspekte und konstruktiven Prozesse in Peergruppen und finde es schon vor dem Hintergrund der Ressourcenorientierung pädagogischer Arbeit wichtig, daran anzusetzen. So haben wir es z.B. auch in unserem Buch über Jungen in Kindertagesstätten formuliert (vgl. Rohrman & Thoma, 1998). Meine *persönliche* Erfahrung spricht allerdings eine andere Sprache – und das kann möglicherweise dazu beigetragen haben, dass diese positiven Aspekte von Jungengruppen zumindest in der Diskussionsfassung der vorliegenden Studie zu kurz kamen, wie von einem Teilnehmer an den Gruppendiskussionen kritisiert wurde.

5.2. Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung folgt in der Struktur weitgehend den Themen und Fragen des Leitfadens, der Grundlage der Gruppendiskussionen war. Zusätzlich aufgenommen wurde ein Abschnitt zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis sowie zu Themen, die in der Literaturrecherche nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt wurden.

5.2.1. Empirische Ergebnisse und Erklärungsansätze zur Geschlechtertrennung

Die Frage danach, ob es die „zwei Welten“ tatsächlich gibt, ergab ein erstaunliches Spektrum von Antworten. Die Positionen reichten – manchmal innerhalb *einer* Diskussionsgruppe – von „Die gibt es, auf jeden Fall“ bis hin zu „Die These der getrennten Welten ist eigentlich seit längerem widerlegt“ – und dazwischen, mit derselben Überzeugung vorgetragen, die Ansicht „Ich fand es sehr überzeugend, dass der Kontext wichtig ist. Ich kann mir nicht vorstellen, dass man eine andere Position einnimmt; die Extrempositionen sind nicht haltbar“. Die Beteiligten spiegelten damit die Vielfalt wieder, die auch die wissenschaftliche Diskussion über das Thema charakterisiert. Die weiteren Diskussionen erbrachten eine Reihe von Differenzierungen und Konkretisierungen.

Ausmaß und Bedingungen der Geschlechtertrennung – gibt es die „Zwei Welten“?

Von mehreren Beteiligten wurde berichtet, dass die Geschlechtertrennung um so ausgeprägter sei, je größer und altershomogener Gruppen seien und je „öffentlicher“ die Situation sei. Damit

ist es oft der institutionelle Kontext z.B. der geschlechtshomogenen Schulklasse, der eine Separierung der Geschlechter herstellt oder zumindest begünstigt. In altersgemischten Gruppen gäbe es dagegen mehr Kontakte zwischen den Geschlechtern, weil dort weniger gleichaltrige SpielpartnerInnen zur Verfügung stehen als in altershomogenen Gruppen. Berichtet wurden auch Erinnerungen an Kinderläden, in denen die Gruppen klein waren und die Kinder unabhängig vom Geschlecht miteinander gespielt hätten.

Das Ausmaß der Geschlechtertrennung wurde weiter mit der jeweiligen Lebenswelt in Verbindung gebracht. Die „zwei Welten“ treten in „traditionellem“ Hintergrund deutlicher in Erscheinung. So wurde ein „Stadt-Land-Gefälle“ beobachtet: Während im ländlichen Raum im Grundschulalter eine starke Geschlechtertrennung (einhergehend mit starker Orientierung an traditionellen Geschlechtsstereotypen) beobachtet wurde, gilt dies für innerstädtische Bereiche von Großstädten nicht. Hier wurde sogar umgekehrt die Gefahr gesehen, dass eine Trennung der Geschlechter durch pädagogisch initiierte Mädchen- und Jungenarbeit in eine eher wenig nach Geschlecht separierte Welt der Kinder hineingetragen („reinkonstruiert“) wird.

Ein stärkeres Ausmaß der Geschlechtertrennung wurde auch mit unreflektierten geschlechtstypischen Einstellungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Schule in Verbindung gebracht. Dieser Einstellung wurde allerdings auch widersprochen, da eine deutliche Tendenz zur Geschlechtertrennung auch in Einrichtungen beobachtet wurde, in denen sich die MitarbeiterInnen intensiv mit geschlechtsbezogenen Themen befasst haben.

Es ist wichtig, innerhalb der „zwei Welten“ zu differenzieren: „Es darf nicht aus dem Blick geraten, dass sich nicht alle Jungs eine Welt teilen, nicht alle Mädchen eine“. Als eine wesentliche Kategorie für Gruppenbildungen von Kindern wurde als neben Geschlecht immer wieder das Alter angesprochen, das – noch eindeutiger als Geschlecht – ein Hierarchiekriterium darstellt. Die Frage des Verhältnisses von Alters- und Geschlechterseparation ist weitgehend ungeklärt; es gibt lediglich Hinweise darauf, dass es hier Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gibt. So wurde die Beobachtung von Rohrmann & Thoma (1998) bestätigt, dass die Puppenecke im Kindergarten oft ein Bereich der Mädchen & Kleinen (Jungen und Mädchen) sei, den die älteren Jungen eher meiden. Systematische Untersuchungen zu diesem Phänomen gibt es nicht. Auch für die Frage nach dem Zustandekommen und dem Zusammenhalt der Gruppen von Mädchen und Jungen sei das Alter ganz entscheidend: „Ich glaube überhaupt nicht, dass man das altersübergreifend definieren kann, (sondern, T.R.) dass man da ganz stark auf Entwicklungsstufen gucken muss. Das ist für ein Kitakind etwas völlig anderes als in der Pubertät.“

Differenzierte Aussagen gab es zu Gruppen von Kindern mit Migrationshintergrund. Generell versuchen viele Kinder aus Migrantenfamilien, sich zunächst an das Verhalten ihrer jeweiligen Umwelt anzugleichen. Interkulturelle Gruppen sind um so heterogener, je interkultureller sie sind, d.h. je größer das Spektrum der kulturellen Hintergründe der Kinder ist. Die verbreitete Annahme, dass bei „den“ Migranten traditionelle Geschlechterzuordnungen und auch die Geschlechtertrennung stärker ausgeprägt sei, trifft daher so allgemein nicht zu. Für viele moslemische Jungen und Mädchen ist die Trennung der Geschlechter allerdings eine vertraute Erfahrung: Sie sind es „eher gewohnt, sich so aufzuteilen. (...) Da entsteht auch kein Bedürfnis, das später

wieder zusammenzuführen. Das ist halt so, die machen das auch in der Moschee so, man geht auseinander und das ist dann so“. Daher nehmen sie auch geschlechtsgetrennte pädagogische Angebote sehr selbstverständlich an.

Schließlich wurden situative Aspekte hervorgehoben. So wurde festgestellt, dass der Bereich der Freundschaften im engeren Sinn im Grundschulalter möglicherweise wesentlich stärker separiert sei als der des gemeinsamen Spiels. „Beste Freunde/Freundinnen“ seien in der Regel gleichgeschlechtlich. Dem wurde entgegengehalten, dass gerade das gemeinsame Spiel in größeren Gruppen von der Position der getrennten Welten aus stattfinden kann (z.B. Jagespiele wie „Mädchen die Jungs – Jungs die Mädchen“). Weiter wurde der Eindruck geäußert, dass „das kommunikative, interaktive Spiel“ im Wesentlichen geschlechtsgetrennt ist, auch wenn es immer wieder geschlechtsgemischte Phasen im Tagesablauf gibt: „Dann kommen die schon mal zusammen, am Tisch sitzen dann die Jungs und Mädchen mal zusammen und basteln kurz was oder malen was oder kneten, das sind aber – da findet aber zwischen den Beteiligten sehr wenig statt, und dann gehen sie wieder an die Spielstätten oder in ihre Gruppen zurück, wo das Eigentliche passiert, wo mehr Zündstoff drin ist“ (Kita). Es wurde aber auch formuliert, dass es durchaus Kooperation zwischen Jungen und Mädchen im Kindergarten gäbe, „wenn (...) Emotionalität eine Rolle spielt“, weil diese sich auf individuelle Menschen beziehe. Spielinteressen seien dagegen an „definierter gesellschaftlicher Beschäftigung“ orientiert und daher analog der Geschlechtertrennung in der Erwachsenenwelt stärker separiert.

Insgesamt unterstützen diese z.T. widersprüchlichen Aussagen deutlich die Sichtweise, dass Ausmaß und Struktur der Geschlechtertrennung keine psychologischen oder gar biologischen Konstanten darstellen, sondern ganz wesentlich von Kontextfaktoren abhängen. Dies bedeutet mit den Worten eines beteiligten Wissenschaftlers, „dass wir sehr genau hinschauen müssen: wann hat es welches Ausmaß; was sind die dahinter liegenden Faktoren, die das Interesse steuern (...). Die Aufschlüsselung der Bedeutung kann Hinweise darauf geben, warum es in bestimmten Kontexten wichtig ist und in anderen weniger wichtig oder Grenzüberschreitung möglich ist“.

Als Möglichkeit, das Phänomen differenzierter zu erfassen, wurden weniger starre Begriffe vorgeschlagen, die die Geschlechterdifferenz fasslich machen, ohne die Trennung der Geschlechter überzubetonen. Genannt wurde z.B. der Begriff „Geschlechterreviere“ (Budde, 2005): „Fußball gilt als ‚Jungenrevier‘, das Jungen als ‚etwas für uns‘ reklamieren, was nicht heißt, dass die Mädchen nicht auch mitspielen können, auch erfolgreich sein können“. Angeführt wurde auch die aus der interkulturellen Arbeit stammende Beobachtung, dass Kinder selbstverständlich zwischen verschiedenen „Welten“ hin und her wechseln können („switchen“). Erforderlich wäre „ein weicher Begriff, der mehr die Dynamik erfasst (...)“. Gesucht wurde schließlich auch nach Kategorien jenseits des Geschlechts: „Gibt es Sonderpositionen, die das binäre System sprengen könnten – und wie sind die ggf. in der kindlichen Vorstellungswelt verankert?“

Hintergründe von Wahrnehmung und Deutung

Neben den Beiträgen zu Ausmaß und Bedingungen der Geschlechtertrennung standen in allen Gesprächen Überlegungen auf der Metaebene. So wurde gefragt: „Mich interessiert, aus welcher

Perspektive die Forschenden das angehen, und wie das die Ergebnisse beeinflusst“. Je nach Fragestellung und Beobachtungsfokus sei eine deutliche Tendenz zur Geschlechtertrennung oder auch das Gegenteil empirisch belegbar. Dabei ist der Begriff „Getrennte Welten“ nicht losgelöst von erklärenden Vorstellungen zu sehen: „Im Sinne „institutioneller Reflexivität“ (Goffmann, 1994) bewirken Glaubensvorstellungen sowohl von pädagogischen Fachkräften als auch von WissenschaftlerInnen, die von einer totalen Differenz ausgehen (z.B. „Mädchen und Jungen wollen in diesem Alter nichts miteinander zu tun haben“), dass entsprechende Trennungen gefunden werden“. Im Extrem kann eine solche Sichtweise allerdings dazu führen, dass empirischen Forschungsergebnissen kaum noch Aussagekraft über das untersuchte Phänomen zugebilligt wird, da sie nur noch aus Aussage über die Forschenden selbst verstanden werden. So formulierte ein Teilnehmer: „Es gibt zwei Welten auf der erwachsenen Forschungsebene. Ob es die zwei Welten für die *Kinder* gibt, kann ich hieraus (der Diskussionsfassung der Studie, T.R.) nicht erkennen“.

Auf der anderen Seite wurde formuliert, dass es – unabhängig von den Ergebnissen empirischer Untersuchungen – die „zwei Welten“ allein schon deshalb gäbe, weil diese eine „Setzung“ des „kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit“ seien, das als „kulturelle Deutung“ unsere Lebenswelten (und damit auch die der Kinder) bestimmt. Von Interesse sei daher vielmehr, wie Kinder diese kulturelle Deutung antizipieren.

Deutlich wurde in den Diskussionen schließlich, dass die *Wahrnehmung* des Phänomens oft mit seiner *Bewertung* verbunden ist. Dies kommt beispielhaft zum Ausdruck in der Bemerkung: „Ich finde es ein bisschen zu dramatisiert, und im übrigen finde ich es auch einfach nicht so schlimm. Wenn sie es sich freiwillig auswählen, dann sollen sie es doch so machen wie sie möchten!“.

Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen auf die Tendenz zur Geschlechtertrennung

Die Frage, ob gesellschaftliche Veränderungen sich auf die Tendenz zur Geschlechtertrennung auswirken, wurde in allen Gesprächen differenziert und zum Teil kontrovers diskutiert.

Auf der einen Seite wurden Entwicklungen gesehen, die die Tendenz zur Geschlechtertrennung verringern könnten. Es wurde auf die Ergebnisse kulturvergleichender Forschung hingewiesen, die zeigen, „dass die Separierung da besonders deutlich ist, wo Statusunterschiede zwischen Frauen und Männern in der Gesellschaft sehr deutlich ist; wo für Jungen der Umgang mit den Mädchen geradezu eine Statusbeschädigung ist“. Wenn in unserer Gesellschaft Statusunterschiede zwischen den Geschlechtern abnehmen, könnte das die Geschlechtertrennung zumindest mildern. Hingewiesen wurde auch darauf, dass sich Gruppen heute zunehmend auf der Grundlage subkultureller Identitäten bilden (unter anderem im Zusammenhang mit Mediennutzung). Es gäbe, so wurde formuliert, kaum noch Gemeinsamkeit stiftende Themen, die die *gesamte* Gruppe der Jungen bzw. Mädchen betreffen. So habe der Fußball, der noch vor einer Generation für die gesamte Gruppe der Jungen übergreifend wichtig war, an Bedeutung verloren: „Da gibt es regionale Unterschiede, aber das Fußballthema war eigentlich bei allen Jungen da. Das erlebe ich heute nicht mehr so“. Die heutigen subkulturellen Gruppen sind möglicherweise nicht alle bzw. weniger eindeutig nach Geschlecht separiert. Tatsächlich gibt es Lebenswelten, in denen Mädchen- und Jungenwelten weit weniger eindeutig festgelegt sind, was die Verhaltensoptionen der einzelnen Mädchen und Jungen erweitert. Auch Impulse und Projekte in Schule und Jugendarbeit

können durchaus Wirkungen in Richtung gemeinsamen Handelns und Spielens von Jungen und Mädchen zeigen.

Auf der anderen Seite gibt es Aspekte der Modernisierung, die die Geschlechtertrennung eher befördern: die räumliche und zeitliche Verinselung von Kindheit sowie eine stärkere Pädagogisierung und Institutionalisierung der Freizeit. Die Straßenspielgruppen früherer Zeiten waren alters- und geschlechtsgemischt. Heute entstehen Sozialkontakte überwiegend über die in größerem Maße alters- und geschlechtshomogenen Gruppen, die sich in der Schule und teils bereits schon im Kindergarten bilden. Dies kann die Tendenz zur Bevorzugung gleichgeschlechtlicher SpielpartnerInnen verstärken.

Unabhängig davon wurde eine aktuelle Tendenz dahingehend postuliert, „dass Mädchen und Jungen sich klarer als Mädchen und Jungen definieren können“, während es gleichzeitig *innerhalb* dieser Differenz eine größere Heterogenität von Handlungspraxen gibt: „einen Zuwachs von Heterogenität bei gleichzeitiger Schärfung von dem, was als Differenz definiert wird“. Bemühungen um eine Mischung der Geschlechter und darum, Stereotype abzubauen oder sogar umzukehren, seien vor zehn bis zwanzig Jahren (in der Hochzeit der Kinderläden und Elterninitiativen) weitaus massiver gewesen. Heute würde es dagegen eher toleriert, wenn Kinder sich nach Geschlecht trennen und/oder geschlechtstypisch verhalten. Ein Teilnehmer formuliert: „Es ist, glaube ich, wieder erlaubter, in geschlechtsgetrennten Gruppen zu sein, und nicht mehr dieses Dogma von Koedukation und alles muss zusammen und sowas (...)“. Dies hängt nicht zuletzt mit der zunehmenden Verbreitung und Akzeptanz von geschlechtsgetrennten Angeboten und Maßnahmen in Schule und Kinder- und Jugendhilfe zusammen.

Während manche Beteiligte die Veränderungen betonten, meinten andere, dass die Geschlechtertrennung nicht geringer geworden sei. Schließlich wurde auch vermutet, dass sich nicht das Verhalten der Kinder geändert habe, sondern lediglich die Aufmerksamkeit der Erwachsenen größer geworden sei. Auch die Auswirkungen pädagogischer Maßnahmen wurden kontrovers diskutiert. Dies ist allerdings wenig überraschend, da auch die Ziele von pädagogischen Maßnahmen weder eindeutig noch einheitlich sind, wie bereits der Überblick über pädagogische Ansätze in dieser Arbeit gezeigt hat. Insgesamt waren viele Beteiligte mit ihren Äußerungen zu dieser Frage sehr vorsichtig oder gaben an, „nur auf Anekdotenebene“ antworten zu können.

Den gesellschaftlichen Einflussfaktoren und Veränderungen gegenübergestellt wurde die (psychologische) Orientierungsfunktion, die die Separierung der Geschlechter für die Entwicklung der individuellen Geschlechtsidentität hat. Dies gilt möglicherweise insbesondere für die frühe Kindheit, für die die geschilderten Änderungen im Geschlechterverhältnis und auch in den Werten keine so große Rolle spielt. Ein Verständnis von Geschlecht als Kategorie ist in diesem Alter ein notwendiger Schritt der individuellen Entwicklung.

Zusammenfassend werden gegenläufige Tendenzen deutlich, die eine eindeutige Aussage erschweren: „Es gibt das alles: dramatische Abwertung, Zuspitzung, Verflüssigung; es gibt Einflussfaktoren, kulturelle Umfelder und so weiter. Meines Erachtens hat sich das Erscheinungsbild so weit ausdifferenziert, dass es eigentlich eine ganz neue Forschung erfordert“. Die Frage,

ob sich etwas *aus der Perspektive der Kinder* verändere, lasse sich momentan nicht beantworten. Möglicherweise ist es genau die Orientierungsfunktion der Geschlechtertrennung, mit der sich die scheinbar widersprüchlichen Tendenzen erklären lassen: Geschlechtertrennung und geschlechtsbezogene Zuordnungen werden betont, eben weil die Unterschiede zwischen den Geschlechtern undeutlicher geworden sind. Was eine hypothetische Gleichheit der Geschlechter für die Orientierungsaufgabe von Kindern bedeuten würde, ist eine offene Frage. Mit den Worten einer Diskussionsteilnehmerin: „Ist die Orientierung dann irrelevant? Oder was brauchen sie (Kinder, T.R.), um diese Orientierung zu gewinnen? Gerade da, wo mehr Gleichheit ist, muss mehr Eindeutigkeit hergestellt werden, um diese Orientierung zu gewinnen“.

Bedeutung des Geschlechts der pädagogischen Fachkräfte für die Geschlechtertrennung

In allen Diskussionsgruppen wurde die Frage aufgeworfen, ob die Geschlechtertrennung unter Kindern auch durch die Geschlechtertrennung in der Erwachsenenosphäre verursacht sein könnte – konkret: ob die Tatsache, dass in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen überwiegend Frauen arbeiten, die Geschlechtertrennung unter Kindern beeinflusst oder auch begünstigt.

Interessanterweise meinten die meisten Beteiligten, dass es hier keinen direkten Bezug gäbe. Zwar wurde ein historischer und gesellschaftlicher Zusammenhang zwischen der Geschlechtertrennung in der Gesellschaft (Aufteilung von Familie und Arbeit, Männer- und Frauenberufe) und der Geschlechtertrennung in der Kindheit gesehen, der die Prozesse der Abgrenzung verstärken könne: „Da, wo die Geschlechterbeziehungen mit einer bestimmten Form von Ungleichheit aufgeladen sind, da sind auch die Prozesse des Herstellens und Überwindens von Geschlechtergrenzen komplexer und bedeutsamer.“ Vermutet wurde, dass eine mit der Geschlechtertrennung oft verbundene Anspannung geringer sein würde, wenn das Geschlechterverhältnis unter den Fachkräften ausgewogener wäre. Insbesondere die Bedeutung der Peergruppen für Jungen könnte sich verändern bzw. verringern, wenn es mehr männliche Bezugspersonen gäbe.

Unabhängig davon waren die Beteiligten ganz mehrheitlich der Ansicht, dass sich am Phänomen der Geschlechtertrennung unter Kindern nicht viel ändern würde, wenn es mehr Männer in Institutionen für Kinder gäbe. Als Begründung wurde mehrfach die Orientierungsfunktion der Gleichgeschlechtlichengruppen für die Identitätsentwicklung von Jungen und Mädchen angeführt, die diese unabhängig vom Geschlecht der Erwachsenen hätte. Da bekannt ist, dass geschlechtsstereotypes Verhalten oft noch verstärkt auftritt, wenn Männer und Frauen gemeinsam anwesend sind, könnte die Geschlechtertrennung sogar verstärkt werden. Hingewiesen wurde in diesem Zusammenhang auch auf Familienstrukturen in Südostasien, wo trotz Anwesenheit von Männern Spielstrukturen genau so stereotyp sind wie in Deutschland. Lediglich ein Teilnehmer formulierte, dass Kinder möglicherweise weit flexibler mit ihren geschlechtsgetrennten Gruppen umgehen könnten, wenn sie im pädagogischen Alltag ein konstruktives Miteinander von Frauen und Männern erleben würden.

Dieses Ergebnis ist insofern interessant, als dass ein großer Teil der DiskussionsteilnehmerInnen ja die Hypothese der „zwei Welten“ ausdrücklich in Frage gestellt und die Bedeutung von Kontextfaktoren für die Geschlechtertrennung hervorgehoben hatte. Am Geschlechterverhältnis unter den Fachkräften wird die gesellschaftliche Geschlechtertrennung für Kinder sehr offensichtlich, und es wäre naheliegend, auch hier eine „Orientierungsfunktion“ anzunehmen. Es ist

aus meiner Sicht erstaunlich, wie wenig dies von den Beteiligten an den Gruppendiskussionen als wichtiger Kontextfaktor in Betracht gezogen wurde.

Über diese Aspekte hinaus kam es in diesem Zusammenhang in allen Diskussionsgruppen zu ausführlichen Gesprächen über die Bedeutung männlicher Pädagogen für Kinder und über Fragen der Zusammenarbeit von Frauen und Männern in Institutionen; hierauf wird weiter unten noch eingegangen.

Ursachen der Geschlechtertrennung

Aus Zeitgründen konnten in den Diskussionen mögliche *Ursachen* der Geschlechtertrennung nur ansatzweise diskutiert werden. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den im Literaturbericht dargestellten Erklärungsansätzen war in diesem Rahmen nicht möglich. Daher kann im folgenden nur ein Schlaglicht auf einzelne Aspekte der Thematik geworfen werden.

Biologische Argumentationen spielten in den Diskussionen um Ursachen der Geschlechtertrennung kaum eine Rolle. Nur vereinzelt gab es Hinweise darauf, dass einzelne Beteiligte biologischen Faktoren eine größere Bedeutung für die Prozesse geschlechtsbezogene Entwicklung geben. Häufig angesprochen wurde dagegen die „Suche nach Geschlechtsidentität“. Dafür spielt nach Ansicht vieler Beteiligter die Orientierung an gleichaltrigen sowie (etwas) älteren gleichgeschlechtlichen Kindern eine wichtige Rolle: „Was soll ein sechsjähriger Junge gucken, wie ein Mädchen ist – ist doch absolut uninteressant“. In zwei Gesprächen tauchte hier die Frage nach gleich- und insbesondere gegengeschlechtlichen Geschwistern auf, deren Bedeutung für die individuelle Tendenz zur Geschlechtertrennung bislang nicht untersucht worden ist. „Geschwister ermöglichen unterschiedliche Zugänge zu den beiden „Welten“ – je nachdem, ob man gleich- oder gegengeschlechtliche Geschwister hat.“

Im Zusammenhang mit der Identitätsentwicklung wurde immer wieder die entscheidende Bedeutung der Erwachsenen(welt) hervorgehoben. So äußerten TeilnehmerInnen die Ansicht, dass die „Ein- und Ausschlusskriterien“, die die Zugehörigkeit zu den Gruppen der Mädchen und Jungen bestimmen, nicht aus den Gruppen selbst stammen würden, sondern gesellschaftlich und teilweise sogar pädagogisch „produziert“ seien. Identität sei mit den gesellschaftlichen Symbolen und Kategorien verknüpft, mit denen Männlichkeit und Weiblichkeit definiert werde. Als wichtige Ursache der Separierung wurden aber auch die schon angesprochenen institutionellen Strukturen gesehen. Die Verunsicherungen, die Mädchen und Jungen beim Eintritt in pädagogische Institutionen erleben, sind der Ausgangspunkt oder mit den Worten eines Teilnehmers „der Hammer, über den dann die stereotype Selbstsozialisation in der Peergruppe erfolgt“.

Die in der Literaturstudie wiedergegebene Kontroversen in der psychologischen Forschung über die *Ursachen* der Geschlechtertrennung (kognitive Entwicklung vs. soziale Erwartungen, vgl. Kapitel 2.4.3) spielte in den Gruppendiskussionen keine Rolle. Insbesondere die Bedeutung und Abfolge kognitiv-psychologischer Entwicklungsschritte wurde nur wenig angesprochen (am ehesten noch im Kontext geschlechtsbezogener Pädagogik). Stattdessen wurde in den Gesprächen vielfach danach gefragt, welche *Funktion* die Geschlechtertrennung für Jungen und Mädchen hat.

5.2.2. *Folgen und Funktionen der Geschlechtertrennung*

Die Frage nach möglichen *Folgen* der Geschlechtertrennung fanden viele der beteiligten ExpertInnen schwierig. Sie wurde als rein „akademische“ Frage bezeichnet, die sich allgemein gar nicht beantworten lasse. Aus Sicht der Praxis sei „die Antwort klar: Wie die Trennung entsteht, wie sie begleitet wird, entscheidet darüber, ob sie schädlich ist oder nicht. Das würde ich eindeutig sagen“. Folgen der Geschlechtertrennung wissenschaftlich nachzuweisen sei dagegen nicht möglich, so dass die Frage „nur mit Praxis und politischer Einstellung“ beantwortet werden könne. Aber auch beteiligte Experten aus der akademischen Forschung äußerten sich ähnlich. So meinte eine Diskussionsteilnehmerin, es sei „müßig“, nach den Folgen zu fragen, weil diese kaum erforscht werden könnten. Die Frage, so eine weitere Beteiligte, setze unter anderem voraus, dass „Jungengruppe gleich Jungengruppe oder Mädchengruppe gleich Mädchengruppe“ sei, was als „gewagte These“ bezeichnet wurde. Darüber hinaus können Kinder durchaus nach Kontexten differenzieren, d.h. in unterschiedlichen Gruppensituationen unterschiedliches Verhalten zeigen.

Zum Teil spiegelt sich in diesen Äußerungen eine generelle Skepsis gegenüber empirischer Forschung bzw. konkreter: gegenüber Ansätzen empirisch-psychologischer Forschung, die versuchen, kausale Zusammenhänge möglichst objektiv zu erfassen. Dies wird nicht zuletzt daran deutlich, dass die in der Diskussionsfassung der Literaturstudie berichteten empirischen Ergebnisse zu Folgen der Geschlechtertrennung in den Gruppendiskussionen nahezu überhaupt nicht angesprochen wurden. Zum Teil ist es aber auch eine Frage unterschiedlicher Perspektiven, die mit verschiedenen Begriffen verbunden sind. Salopp wurde dies in einer Diskussion so benannt: „Vielleicht könnte man die Frage etwas sozialpädagogisch und weniger wissenschaftlich korrekt mit dem Kausalzusammenhang formulieren, dann müsste es heißen: ‚Was macht es mit den Jungen?‘“ In das Gelächter der Gruppe hinein ergänzte ein Kollege: „Und an der PH würde ich sagen ‚was lernen die Jungen?‘“ Anstatt Kausalzusammenhänge herstellen zu wollen, sei es sinnvoller danach zu fragen, welche *Funktion* die Gruppen für Kinder haben. Damit kommen eher die *Prozesse* in den Blick, die wiederum für verschiedene Jungen / Mädchen unterschiedlich sein können. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass Erklärungsansätze zum Phänomen der Geschlechtertrennung nicht nur Theorien über Ursachen sind, sondern auch über die Funktion, die sie für Kinder haben. Die Begriffe Ursache, Funktion und Folgen liegen im Grunde nahe beieinander. – Unabhängig von diesen allgemeinen Relativierungen und Zweifeln wurde in allen Diskussionen eine Vielzahl möglicher Funktionen und Folgen benannt und diskutiert.

Negative Funktionen und Folgen

Als problematischer Aspekt der eigenaktiven Geschlechtertrennung wurde in allen Diskussionsgruppen die mit vielen Gruppen verbundene „enorme Sozialisationswirkung in Richtung traditionelle Stereotype“ diskutiert. In einer Diskussion wurde dies als Tendenz zur „Vereindeutigung“ bezeichnet, die gerade in der frühen Kindheit in von Mädchen und Jungen selbst hergestellten Gruppen immer wieder zu beobachten sei. Gemeint ist, dass (auch Kinder) von „den“ Mädchen und „den“ Jungen reden, was Unterschiede verdeckt; z.B. sagen die Jungen: „Die Mädchen wollen ja immer nur basteln“, obwohl in der Gruppe der Mädchen, die dann für sich

bleiben, ein Mädchen war, das auch lieber Fußball gespielt hätte. Vereindeutigung findet dabei sowohl *innerhalb* der geschlechtsgetrennten Gruppen statt, z.B. indem ein Gruppenstandard etabliert wird, dem alle genügen müssen, als auch durch die Betonung der Differenz *zwischen* den Gruppen der Jungen und Mädchen. Die Tendenz zur Stereotypisierung wurde übrigens trotz vieler pädagogischer Interventionen auch und gerade aus der Laborschule Bielefeld berichtet, in der die Geschlechterproblematik intensiv thematisiert worden war¹⁹. Mit der Tendenz zur Stereotypisierung verbunden sei eine Einengung des Verhaltensrepertoires bei beiden Geschlechtern. Konkretisiert wurde dies insbesondere auf Seiten der Jungen, z.B. das Problem der Hierarchisierung, Machtmissbrauch und Erpressung durch eine Jungenclique und Gewalt.

In mehreren Diskussionen wurde bestätigt, dass sich in den geschlechtsspezifischen Gruppen spezifische Interaktionsstile herausbilden, die umso unterschiedlicher werden, je länger die Gruppen separat bleiben. Folgen der unterschiedlichen Interaktions- und Kommunikationsstile werden bereits früh gesehen, wenn z.B. Jungen sich bereits im Kindergarten- und verstärkt im Schulalter von Mädchen „nichts mehr sagen“ oder von ihnen nicht beeinflussen lassen. Dies habe zur Folge, dass Mädchen trotz besser entwickelten verbalen Fähigkeiten in Auseinandersetzungen mit Jungen oft das Nachsehen hätten. Zu Konflikten kommt es dann, wenn ab einem gewissen Alter die Geschlechter wieder zusammenkommen und die erlernten Interaktionsstile nicht zusammen passen. Ganz grundlegend fasste ein Teilnehmer die problematische Folgen der Geschlechtertrennung so zusammen: „Jede Art von Teilung, ob jetzt kulturell oder geschlechtermäßig, führt immer zu einem Verlust an Empathievermögen für die jeweils andere Gruppe“.

Eine andere Perspektive auf negative Folgen der Geschlechtertrennung ergibt sich, wenn nicht nur das Verhalten der Kinder thematisiert wird, sondern auch die strukturellen Bedingungen, in denen es entsteht, und die Reaktionen von Erwachsenen auf dieses Verhalten. Dabei kommen die Konflikte zwischen Jungen und den mehrheitlich weiblichen pädagogischen Fachkräften in den Blick. Da typisches Spiel von Jungen („das laute Spiel und solche Sachen“) vielen Frauen fremd ist, wird es negativ sanktioniert oder abgewertet. Jungen, die betont jungentypisch spielen, werden stigmatisiert („Ist'n Wilder!“), die ruhigeren Mädchen dagegen eher toleriert, meinte ein Teilnehmer: „Das sind die braven, die ruhigen Mädchen, die malen dann kiloweise Mandalas aus, da hat man dann seine Ruhe und kann sich mit den wilden Jungs abgeben – aber (die Jungen werden) eher defizitär gesehen“.

Noch massiver wurde dieser Zusammenhang anhand von Beispielen aus der Grundschule formuliert: „Die Jungs haben da so oft disziplinarische Schwierigkeiten bekommen, weil sie eben in der Institution Schule sich an Regeln halten mussten, die da wenig Spielraum gelassen haben, und das hat die so sehr ins Abseits gedrängt, dass diese Separierung – das war so ein weiblicher Lehrkörper, die eherne Regeln aufgestellt haben – gegen den diese Jugendlichen angerannt sind, das hatte schon Nachteile für die.“ Das Verhalten von Mädchen wird dagegen weit weniger sanktioniert. Aus dieser Perspektive ist nicht in erster Linie das Verhalten der Jungen ein Problem, sondern die Struktur, die geschlechtstypisches Verhalten von Jungen eher zum Problem

¹⁹ Die Forschungen zur Genderthematik an der Laborschule Bielefeld wurden im Rahmen der Literaturstudie dargestellt (s. S. XXX; Breidenstein & Kelle, 1998).

werden lässt. Diese Konflikte können dann natürlich direkte negative Folgen z.B. für die Bewertung der schulischen Leistungen dieser Jungen haben.

In vielen Gesprächen über problematische Folgen der Geschlechtertrennung standen geschlechtstypische Verhaltensweisen im Vordergrund, die das Geschehen in Jungengruppen prägen. Gefragt wurde aber auch nach der Situation von Jungen, die *nicht* in diese Gruppen integriert sind. Zumindest ein Teil der Jungen leidet unter dem Gruppenzwang und erlebt ihn als Einengung von Verhaltensmöglichkeiten. Möglicherweise ist es aber gerade dieser Leidensdruck und die geringe Integration in Jungengruppen, die den Weg für die Entwicklung einer „anderen“ Männlichkeit bahnen kann. Dies legen jedenfalls Ergebnisse einer Untersuchung zu den Lebenswegen „nicht-traditioneller Männer“ nahe, an der ein Diskussionssteilnehmer gerade arbeitete. – Mögliche negative Folgen der geschlechtsgetrennten Gruppen für die Entwicklung von *Mädchen* wurden dagegen kaum angesprochen.

In einigen Beiträgen wurde schließlich die Brücke zwischen der Eigenaktivität der Kinder und der Notwendigkeit pädagogischer Interventionen hergestellt. Eine Teilnehmerin fasste zusammen: „Ich finde nämlich, dass die selbstgewählten Mädchen- und Jungengruppen dann negativ sind, wenn überhaupt nicht darauf eingegangen wird, was sie tun“. Dies begründete sie mit Beobachtungen sehr stereotypen Freizeit- und Pausenverhaltens von Mädchen und Jungen an ländlichen Grundschulen: „(...) das bedeutete (...), dass die Jungen 95 % des Schulhofes beanspruchten mit ihren Spielen und die Mädchen so im Schlepptau der Lehrerin über den Schulhof schlenderten. Es war wirklich ein unglaublicher Anblick für mich (...)“ – und daher „wäre dann eine pädagogische Intervention notwendig, um für Geschlechtergerechtigkeit zu sorgen“.

Positive Funktionen und Folgen

Den diskutierten negativen Aspekten stehen auch positive Aspekte der geschlechtsgetrennten Gruppen gegenüber. Diese, so kritisierte zumindest ein Teilnehmer insbesondere in Bezug auf Jungen, seien in der Literaturstudie viel zu kurz gekommen: „(...) das Positive an Jungenpeergroups, was da passieren kann, was dieses Untereinander lernen ist, diese Fürsorglichkeit untereinander, so Stichworte, die tauchen für mich nicht auf, und das finde ich ganz schade“. Die Gruppendiskussionen zeigten hier eine andere Perspektive.

Als zentral wurde die schon angesprochene Orientierungsfunktion der Gruppen im Kontext der Identitätsentwicklung angesehen. Die geschlechtshomogenen Gruppen ermöglichen Eindeutigkeit, gegenseitige Bestätigung und die Abgrenzung vom anderen Geschlecht. Jungen wie Mädchen „lernen voneinander und bestätigen sich darin, was möglich ist, was legitim ist, was sein sollte... Geschlecht hat ne Bedeutung bei uns, und darum müssen sie das irgendwo lernen“. Sie sind, so eine andere Teilnehmerin, auch „eine selbstgewählte Laborsituation. Da kann man mit Nähe, Distanz, Kraft experimentieren. Das gibt Sicherheit.“ Gleichzeitig haben die Gruppen eine Schutzfunktion und wirken entlastend, weil *innerhalb* der Gruppe die Notwendigkeit, sich permanent abgrenzen zu müssen, wegfällt. Auch negative Erfahrungen, die mit dem anderen Geschlecht gemacht wurden, bleiben außen vor. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass Mädchen oder Jungen in den geschlechtshomogenen Gruppen eine größere Chance haben, auf ähnlich gelagerte Interessen zu treffen – unabhängig davon, warum das so ist. „Das heißt, ich baue lieber

mit einem Jungen in der Bauecke, weil ich mit ihm die allertollsten Bauwerke machen kann, wogegen ich mit einem Mädchen dauernd Pferd spielen müsste.“

In mehreren Gruppendiskussionen wurde die Bedeutung der geschlechtshomogenen Gruppen für die sexuelle Entwicklung hervorgehoben. „Spannender ist es, das Fremde zu entdecken“, meinte ein Teilnehmer und sah – ähnlich wie Breidenstein & Kelle (1998) – die Bedeutung der Differenzierung darin, dass der/die „Andere“ durch die Trennung interessant gehalten oder gemacht wird. Gleichzeitig sind die getrennten Gruppen ein wichtiger Schutzraum angesichts der Verunsicherungen durch die antizipierte und fantasierte Sexualität. In der geschlechtshomogenen Gruppen könne man noch ohne Hintergedanken mit den anderen spielen: „Als sieben- bis achtjährige Mädchen mit Jungen zu spielen, da sagen andere sofort „bist du verliebt in den“. Und dadurch wird es negativ sanktioniert. Und ich will ja nicht verliebt sein, also ziehe ich mich auf die Mädchen- oder Jungengruppe wieder zurück.“ Dies ändere sich erst in der – allerdings immer früher einsetzenden – Pubertät. „Wenn es dann so ins Jugendalter reingeht, dann wird es wieder interessant, dass sie wieder das Fremde entdecken, das ist ja das eigentlich Interessante.“

Sowohl in der Literaturrecherche als auch in der Diskussion wurden negative Aspekte vor allem bei Jungengruppen problematisiert. Demgegenüber betonten einige Beteiligte ausdrücklich positive Aspekte des Miteinanders von Jungen. Aus gruppenspezifischer Perspektive liegt eine Chance darin, dass in einer Jungengruppe alle „Plätze“ von Jungen besetzt werden: „Und da gibt es eben auch einen Fürsorglichen, der ist in jeder Gruppe auch zu besetzen, und das wird auch von Jungen wahrgenommen.“ Auch das in Jungengruppen häufige Thema Konkurrenz habe nicht nur negative Seiten. Als Qualität von Jungengruppen wird beschrieben, „dass Jungen untereinander lernen, und das auch positiv“ (vgl. Grote, 2003). Nicht zuletzt hätten, so ein weiterer Teilnehmer, Jungen in ihren Gruppen „einfach mehr Spaß“.

Schließlich wurde noch festgestellt, dass angesichts der Pädagogisierung kindlicher Lebenswelten die Gruppen auch einen wichtigen Freiraum für kindliche Entwicklung darstellen. Vor diesem Hintergrund wurde pädagogischer Übereifer auch angesichts problematischer Aspekte der Gruppen in Frage gestellt: „(...) andererseits will ich nicht die letzte freie Lücke auch noch durch pädagogischen Klimbim zukleistern.“

Das „Janusgesicht“ der Geschlechtertrennung

Zusammenfassend wurde formuliert, dass die geschlechtshomogenen Gruppen ein „Janusgesicht“²⁰ hätten: „Das eine ist diese Form der gegenseitigen Bestätigung, die gibt Sicherheit, und gleichzeitig ist es eine Einübung von Stereotypen“. In der Praxis sind geschlechtshomogene Gruppen sehr unterschiedlich, so dass keine allgemeine Aussage darüber getroffen werden kann, ob sie „an sich“ problematisch sind oder nicht. Stattdessen wurde vorgeschlagen, Risikofaktoren zu identifizieren, die problematische Entwicklungen in geschlechtshomogenen Gruppen auslösen oder verstärken können. Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang die „opinion leader“ in Gruppen: „Es gibt manchmal rigide Verhaltensveränderungen, wenn ein Einzelner dazu kommt. Manchmal reicht es, wenn *ein Einzelner* ‘nen bestimmten Druck, ‘ne bestimmte Macht

ausübt, dann auf einmal ändert sich das gesamte Verhalten. Die Jungs, die vorher sensibel waren, die Mädchen, die selbstbewusst waren, auf einmal sind sie so ...“ (unangenehm geschlechtstypisch, könnte man den unvollständigen Satz beenden).

Von mehreren Beteiligten wurde an dieser Stelle die Brücke zu pädagogischen Maßnahmen geschlagen. Wiederholt wurde formuliert, dass die Separierung an sich nicht als Problem empfunden werde, dass aber in bestimmten Situationen pädagogische Eingriffe erforderlich seien: „Ich habe kein Problem mit, dass die Kinder sich separieren, die Jungen und die Mädchen, aber für mich gehört als nächster Schritt dazu eine pädagogische Kraft, die den Gruppenprozess insgesamt wieder steuert und aufpasst, dass sich da keine Stereotypen manifestieren“. Die Aufgabe der Fachkräfte formulierte eine Teilnehmerin prägnant so: „Zu fragen: warum machen die das? Und dann zu ‘ner Aussage zu kommen: Wollen die das? Lassen wir ihnen das? Das ist im Grunde die Frage, die dahinter steht von der Konsequenz her.“

5.2.3. Geschlechtertrennung als Bestandteil geschlechtsbezogener Pädagogik

In der Literaturrecherche wurde konstatiert, dass das Phänomen der *eigenaktiven* Geschlechtertrennung in der Kindheit einerseits, Ansätze einer *pädagogisch initiierten* Geschlechtertrennung andererseits weitgehend unverbunden nebeneinander stehen. In vielen Konzepten geschlechtsbezogener Pädagogik nimmt eine pädagogisch begründete Trennung von Mädchen und Jungen einen zentralen Platz ein. Dabei wird auf die von Kindern ausgehende Tendenz zur Geschlechtertrennung – und damit auf einen wesentlichen Aspekt kindlicher Eigenaktivität und Selbststeuerung – oft nur wenig oder gar nicht Bezug genommen. Wie stellt sich dieser Zusammenhang aus der Sicht der ExpertInnen dar?

Einschätzung der pädagogischen Geschlechtertrennung vor dem Hintergrund der eigenaktiven Geschlechtertrennung

In den Gruppendiskussionen kamen sehr unterschiedliche Einstellungen zum Zusammenhang zwischen eigenaktiver und pädagogisch initiierten Geschlechtertrennung zum Ausdruck. Im Extrem reichte dies von der Frage, ob vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse nicht die geschlechtsgetrennte Arbeit grundsätzlich in Frage zu stellen sei, bis hin zu der Aussage, dass es sich lediglich um eine akademische Frage handle, die für die Praxis ohne Bedeutung sei: „Ich habe das immer für mich zusammengedacht – das Phänomen, das sich Kinder nach Geschlechtern trennen, und dass es pädagogisch sinnvoll ist (zu trennen), das habe ich für mich nie getrennt gedacht – das ist für mich immer beides“. Unabhängig davon kamen ein breites Spektrum von grundlegenden Einstellungen zur Bedeutung geschlechtsgetrennten Arbeitens an sich zum Ausdruck. Zwar verband alle Befragten das Ziel, geschlechtstypische Einengungen zu überwinden. Während aber für manche TeilnehmerInnen geschlechtsgetrennte Angebote selbstverständliche Grundlage ihrer pädagogischen Tätigkeit sind, sahen andere diesen Ansatz grundsätzlich kritisch (siehe unten).

²⁰ Der Begriff **Januskopf** bezieht sich auf den altrömischen Gott Janus (oder Ianus), den römischen Gott des Anfangs und des Endes. Er wird immer mit zwei Gesichtern dargestellt. Der Januskopf gilt somit als Symbol der Zwiespältigkeit (<http://de.wikipedia.org/wiki/Januskopf>).

Der historische Hintergrund der pädagogischen Geschlechtertrennung wurde von mehreren Teilnehmerinnen in der Frauenbewegung gesehen. Die Abgrenzung von Männern und der Rückzug in geschlechtshomogene Räume habe für Frauen eine wichtige Rolle für Identität und Erkenntnisgewinn gespielt. Eine Teilnehmerin formulierte sogar: „Geschlechtertrennung war ein Ziel der Emanzipation (...) (eine Frau ohne Mann ist wie ein Fisch ohne Fahrrad)“; es war einmal ein Emanzipationsziel, dass sich Frauen befreien von männlicher Bevormundung und auch der Abhängigkeit vom männlichen Subjekt.“ Ursprung der Separierung sei damit eine gegen Jungen und Männer gerichtete Emanzipation.

Die meiste Verbreitung haben Ansätze geschlechtsgetrennter Pädagogik in der Jugendarbeit gefunden, in der sie heute weit selbstverständlicher sind als in Kindertageseinrichtungen oder Grundschule. Allerdings wird aus der Arbeit mit Jugendlichen immer wieder einmal berichtet, dass es deutliche Widerstände gegen geschlechtsgetrennte Angebote gibt. Dies sei, so eine Teilnehmerin, möglicherweise damit zu erklären, dass ein solches Vorgehen in früheren Altersphasen zu wenig vorbereitet worden sei; dies dann im Alter von 15 bis 16 Jahren „aus dem Boden zu stampfen“, sei schwer.

Aus Fortbildungen mit Lehrkräften und Erzieherinnen wurde von mehreren TeilnehmerInnen dagegen berichtet, dass geschlechtsgetrennte Angebote nicht bei den Kindern, sondern *bei den pädagogischen Fachkräften* auf großen Widerstand stoßen, weil diese befürchten, dass durch derartige Angebote geschlechtstypische Orientierungen noch verstärkt werden könnten. Ihnen gehe es eher darum, die Separierung der Geschlechter aufzuheben oder ihr zumindest entgegenzuwirken. In diesem Zusammenhang wurde darauf hingewiesen, dass die Betonung von Miteinander und sozialem Lernen und damit verbunden ein „harmonistisches Bild des Sozialen“ in der Kindheit deutlich größer sei als in der Jugendphase. Dies könne daran liegen, dass die Traditionen der Elementar- und Primärpädagogik eine Vorstellung von Gleichheit eher nahe legen, wogegen in der Pubertät eher „die Differenz mitgedacht wird“.

Wenn, wie in vielen Gruppendiskussionen formuliert wurde, für eine Einschätzung der Geschlechtertrennung der jeweilige Kontext von entscheidender Bedeutung ist, dann gilt dies auch für mögliche pädagogische Reaktionen: „Wie man darauf reagiert, hängt immer davon ab, welche Funktion das jeweils hat“. Hingewiesen wurde zunächst darauf, „dass schon durch Strukturen schon bestimmte Gruppenbildungen bei Kindern angeregt werden oder eher offen gehalten werden“. Dies gilt gleichermaßen für die Gestaltung von Räumen wie für (oft unbewusste) Zuordnungen und Zuschreibungen seitens der PädagogInnen. An dieser Stelle geht es also weder um die eigenaktive Prozesse der Kinder noch um gezieltes pädagogisches Handeln, sondern darum wahrzunehmen, wie das eigene Handeln die Bildung geschlechtsgemischter oder geschlechtshomogener Gruppen auch dann beeinflusst, wenn dies gar nicht beabsichtigt ist.

Als problematisch wurden in jedem Fall „hoch normative“ Gruppen angesehen, dies im übrigen nicht nur im Zusammenhang mit Geschlecht. Erwähnt wurden insbesondere Gruppen aggressiver Jungen, die sich gegenseitig in ihrem Verhalten bestärken. Hier wurde in jedem Fall die Notwendigkeit pädagogischer Interventionen gesehen. Dies müsse allerdings davon ausgehen, in

welchen Zusammenhängen sich solche Gruppen bilden und welcher Bedarf hinter der hier zu beobachtenden Tendenz zur „Vereindeutigung von Männlichkeitsmustern“ steht.

Als Schlüssel für die Berücksichtigung der eigenaktiven Geschlechtertrennung in der pädagogischen Arbeit wurde die Beteiligung von Kindern (Partizipation) gesehen. Dies gilt nicht nur für die pädagogischen Inhalte, sondern auch für das Setting. An die Stelle der Vorgabe einer formalen Struktur tritt die Möglichkeit zu partizipieren, „Entscheidungen mit zu bestimmen und die Qualität dessen, was passieren soll“. So wurde aus Kindertageseinrichtungen berichtet, dass Mädchen und Jungen Geschlechtertrennung einfordern und gern Angebote wahrnahmen, die sich nur an Mädchen bzw. Jungen richteten. Insbesondere Mädchen genossen es, einmal nicht von den Jungen gestört zu werden: „Da haben die Kinder selbst gesagt ‚Wann dürfen wir mal wieder alleine?‘, oder ‚Machen wir heut mal wieder was alleine?‘ – also wo sie das auch einfordern.“

In einem Beispiel aus einer Kindertageseinrichtung war die gezielte Unterstützung geschlechtsgetrennter Gruppen ein Aspekt pädagogischer Konsequenzen aus Beobachtungen und Befragungen der Kinder. Ergebnis war unter anderem die Einrichtung eines Mädchen- und eines Jungenraums, die allerdings zunächst kaum genutzt wurden. Trotz unterschiedlicher Interventionen entstand „eigentlich nie so ein Gefühl von ‚wir als Peergroup‘ und ‚wir hätten irgendetwas gemeinsam‘, (aus dem, T.R.) irgend etwas Konstruktives entstanden ist, sondern es war eher total schwierig, es irgendwie mit Leben zu füllen – für beide Geschlechter.“ Aus dem Dialog mit den Mädchen und Jungen entwickelten sich dann zwei Funktionsräume (Holzwerkstatt; naturwissenschaftliche Experimente). Diese konnten grundsätzlich von beiden Geschlechtern genutzt werden, wobei die Entscheidungsbefugnis über die (geschlechtsgetrennte oder geschlechtsgemischte) Nutzung jeweils bei einem Geschlecht lag: „Und dann haben die Kinder gesagt, wir möchten selber wählen können, wann wir den nutzen, wann wir den *als Mädchen* nutzen, und wir möchten wählen können, wann wir den *als Jungs* nutzen wollen. Seitdem läuft es wunderbar, es wird sehr genutzt, und es wird sehr unterschiedlich genutzt.“

Die Tendenz von Kindern, häufig selbst geschlechtshomogene Gruppen zu bilden, wenn sie die Möglichkeit dazu haben, kann auch im koedukativen Rahmen für eine Reflexion geschlechtstypischer Muster genutzt werden. Zum Beispiel werde als Begründung für geschlechtsgetrennten Unterricht oft angeführt, dass Jungen dominieren und die Mädchen nicht zum Zuge kommen (z.B. bei Experimenten oder am Computer). Um hier andere Erfahrungen zu ermöglichen, ist nach Ansicht einer Teilnehmerin eine formale Separation der Geschlechter aber gar nicht nötig: Jungen wie Mädchen würden bei Partner- oder Kleingruppenarbeit sowieso gleichgeschlechtliche MitschülerInnen bevorzugen. Im Rahmen von Partner- und Gruppenarbeit könnten daher die Vorteile geschlechtshomogener Arbeitsformen genutzt werden, ohne dass die koedukative Gesamtsituation aufgehoben werden müsse. Derartige Überlegungen würden in den Diskussionen aber üblicherweise keine Rolle spielen.

Kontroverse Ansichten zu geschlechtsgetrennten Angeboten

Das Ziel, geschlechtsstereotypem Verhalten entgegenzuwirken und Verhaltensoptionen von Jungen und Mädchen zu erweitern, kann angesichts der Tendenz von Kindern zur Geschlechtertrennung grundsätzlich auf verschiedenen Ebenen verfolgt werden:

- Wird die Geschlechtertrennung an sich als Problem gesehen, dann kann versucht werden, Geschlechtertrennung zu vermeiden bzw. ihr aktiv entgegenzuwirken und Gruppenbezüge anders herzustellen;
- Die Möglichkeit, als Mädchen bzw. Jungen unter sich zu sein, kann aber auch entlastende und identitätsstärkende Funktionen haben;
- Geschlechtsgetrennte Angebote können schließlich als Chance für eine Erweiterung von Verhaltensoptionen gesehen werden bis hin zum Ziel, im Alltag mehr Gemeinsamkeit von Mädchen und Jungen zu ermöglichen.

Unabhängig davon können geschlechtsbezogene Zusammenhänge ausdrücklich thematisiert und bearbeitet oder aber in den Hintergrund gestellt werden. Dies wiederum ist sowohl in geschlechtsgemischten als auch in geschlechtsgetrennten Gruppen möglich.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass eine eindeutige Schwerpunktsetzung hier weder möglich noch sinnvoll ist. Was in welchem Zusammenhang pädagogisch angebracht ist, lässt sich nicht allgemein beantworten, sondern nur im jeweiligen Kontext von Institution, Gruppenstruktur und konkreter Situation. Voraussetzung für eine Planung pädagogischer Angebote ist damit eine gezielte Beobachtung des Verhaltens von Mädchen und Jungen im Alltag. Beispielhaft formulierte eine Teilnehmerin dazu folgende Fragen „Was tun Jungen, was tun Mädchen? Wie reagieren Jungen darauf? Wie reagieren Mädchen? Was lernen Jungs, Mädchen daraus? Mischen sich Jungs da anders ein als Mädchen? Machen sie was zusammen, oder teilen sie sich (...) wieder? Da dann genau hinzugucken, und dann zu überlegen, wie kann ich das so gestalten, dass alle möglichst viel davon haben: Muss ich da vielleicht für Mädchen oder Jungen andere Wege auswählen oder das auch mal separieren?“ Für die Einschätzung und Bewertung entsprechender Beobachtungen spielen allerdings individuelle Erfahrungen, Einstellungen und Ziele immer eine wichtige Rolle. Eine Reflexion der eigenen Wahrnehmungen und Haltungen ist daher eine weitere wichtige Voraussetzung für geschlechtsbewusstes pädagogisches Handeln.

Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass sowohl geschlechtsgemischte als auch geschlechtsgetrennte Gruppen geschlechtstypisches Verhalten reproduzieren können, wurde formuliert, dass für das Ziel einer Erweiterung von Verhaltensoptionen für die jeweiligen Settings möglicherweise unterschiedliche Strategien erforderlich seien. In der Praxis gibt es dabei allerdings ein deutliches Ungleichgewicht: Praxisansätze zur Bearbeitung geschlechtsbezogener Themen beziehen sich zum großen Teil auf geschlechtsgetrennte Gruppenarbeit. Auch die Kritik an der Koedukation hat zur Entwicklung von separierenden Maßnahmen geführt. Ansätze zur Bearbeitung geschlechtsbezogener Themen und Problemlagen in gemischten Gruppen wurden dagegen weit weniger entwickelt. Bislang steht in der Fachdiskussion über Gender in der Pädagogik daher oft die Option der Geschlechtertrennung im Vordergrund. Dies wurde zwar schon vor über einem Jahrzehnt kritisiert, hat sich aber seitdem nur wenig verändert. Es gilt, wie in den Gruppendiskussionen berichtet wurde, auch und gerade für StudentInnen und Fachkräfte, die erst beginnen, sich mit der Thematik auseinander zu setzen. Geschlechtsgetrennte Angebote werden als schnelle und praktische Antwort auf die Anforderung gesehen, geschlechtsbezogene Aspekte in der pädagogischen Arbeit mehr zu berücksichtigen.

Von den Beteiligten an den Gruppendiskussionen wurden geschlechtsgetrennte Angebote insgesamt sehr unterschiedlich bewertet. Von manchen PraktikerInnen aus der Mädchen- und Jungenarbeit wurden die Chancen und Möglichkeiten geschlechtshomogener Gruppenarbeit schon im Kindergarten, auf jeden Fall aber im Grundschulalter ausdrücklich betont. Dabei gehe es durchaus darum, die eigenaktive Geschlechtertrennung aufzunehmen, aber „natürlich auch sie herauszufordern, ein Gefühl dafür zu entwickeln, was kann in geschlechtshomogenen Gruppen alles gehen, was ist da möglich?!“ Die getrennten Gruppen werden als „Möglichkeitsraum“ gesehen, „Dinge zu thematisieren, die sonst nicht thematisiert werden“. So wurde berichtet, dass in Mädchengruppen bereits von Drittklässlerinnen sehr klar sexuelle Übergriffe berichtet wurden, die die Mädchen untereinander vermutlich nicht besprochen hätten. Als positiv wurde darüber hinaus gesehen, dass die Unterschiedlichkeit der Mädchen in der Gruppenarbeit sehr deutlich wurde, wogegen in den eigenaktiven Gruppen die Mädchen „oft so tun und (sich, T.R.) so präsentieren, als seien sie denn alle gleich, und als sei ein gewisser Mädchenkonsens in Abgrenzung zu den Jungen klar“. Die Konfrontation dieses vermeintlichen Konsens durch die Pädagogin macht die Wahrnehmung von Unterschiedlichkeit möglich und damit, „einen eigenen Standpunkt zu beziehen in der Mädchengruppe, sich da nochmal selber zu verorten“.

Auch für Jungen im Grundschulalter wurde die Jungengruppenarbeit als Möglichkeit gesehen, die sich von der Alltagssituation in geschlechtshomogenen Gruppen deutlich unterscheidet: Die Situation „mit nur einem Mann und dann mit Jungen zusammen“ sei für die Jungen „total ungewöhnlich, aber auch spannend“, berichtete ein Teilnehmer. Wie bei den Mädchen wurde dabei das Erlebnis der Unterschiedlichkeit hervorgehoben; typisch sei die Äußerung: „Dass wir so unterschiedlich sind, das hätte ich ja nicht gedacht.“ Dass Jungen es trotz positiver Erfahrungen in der Jungengruppe „toll fänden, wenn die Mädchen da wären“, ist nach Auffassung dieses Experten kein Argument gegen geschlechtsgetrennte Arbeit, sondern vielmehr ein Ausgangspunkt für die weitere Arbeit: „Dann kann ich ja fragen: „Wofür wäre es denn toll, wenn die Mädchen da wären?“ Wenn ich *diese* Frage stelle, dann komme ich meiner Meinung nach erst auf Ergebnisse.“ Die positive Bedeutung geschlechtsgetrennter Arbeit kämen manchmal erst durch differenziertere Abfragen ans Licht: „Und dann finde ich nämlich raus, dass viele, die vorher gesagt haben, „ich fand’s scheiße, dass die Mädchen nicht da waren“, auf einmal sagen, „dass wir so offen hier miteinander gesprochen haben“.

Andere ExpertInnen stellten die Praxis geschlechtsgetrennter Gruppenarbeit in Frage. So formulierte eine Teilnehmerin mit langjährigem Hintergrund in der parteilichen Mädchenarbeit: „Ist es nicht der falsche Weg? Müssen wir nicht mehr auf die Koedukation setzen und da neue Wege gehen – wenn das richtig ist, was in diesem Papier (dem Literaturbericht, T.R.) steht?“. Sie selbst beantwortet die Frage dann dahingehend, dass eine pädagogische Geschlechtertrennung nur dann kontraproduktiv sei, wenn sie Stereotypisierungen verstärke, z.B. Mädchen nur als Opfer gesehen und mit Jungen nur „maskulinistische Boxkurse“ durchgeführt würden.

Weitere TeilnehmerInnen äußerten noch grundlegendere Zweifel an der Praxis geschlechtsgetrennter Arbeit. So wurde aus einem geschlechtsgetrennten Projektangebot mit 10-14jährigen Jugendlichen berichtet, dass es zu massiven und problematischen Geschlechterinszenierungen

insbesondere auf Seiten der Jungen kam. Im Folgeprojekt ein Jahr später wurde daraufhin individuelle Kreativität und ein Normen erniedrigendes Setting in den Vordergrund gestellt, Geschlecht dagegen nicht thematisiert (vgl. Schwarz & Voigt-Kehlenbeck, 2005). „(...) und es war so eklatant deutlich, dass sich die Problematiken des Jahres vorher in genau der gleichen Altersgruppe der 10-14jährigen in genau dem gleichen Setting überhaupt nicht abgebildet haben. Z.B. fiel die abwertende Bemerkung ‚Bist du schwul, ey?‘ im Gegensatz zum Vorjahr gar nicht“. Die Teilnehmerin und ihre KollegInnen beschäftigen sich seitdem damit, „ob unsere Methoden, die auf dieses ‚Heilmittel‘ Geschlechtertrennung immer wieder ausgerichtet waren (...)“ noch angemessen sind. Ein anderer Teilnehmer berichtete aus Projekten geschlechtsgetrennter Arbeit mit Grundschulkindern, dass möglicherweise Aufteilungen der Gruppe nach ganz anderen Kriterien den Gruppenprozess vielleicht schneller vorangebracht hätten.

Die kontroverse Diskussion lässt sich mit den Worten einer Teilnehmerin zusammenfassen: „Ich glaube, dass die Trennung der Geschlechter, die Bildung von Mädchen- und Jungengruppen ganz große Chancen bietet, aber auch große Gefahren hat. In beiden Fällen bleibt es bei der Haltung: Mit welcher Intention mache ich das? Mit welchem Ziel? Warum? Und wie gehe ich da ‚rein? Damit steht und fällt es.“

Ziele und Inhalte geschlechtsgetrennter Angebote

In der Ablehnung stereotypisierter Angebote („Fußball für die Jungen – Seidenmalerei für die Mädchen“) waren sich die beteiligten ExpertInnen weitgehend einig. Viele Teilnehmer zweifelten aber nicht grundsätzlich am Sinn geschlechtsgetrennter Arbeit. Unterschiedliche Aussagen gab es zu konkreten Inhalten, verschiedenen Altersstufen und zur Bedeutung von geschlechtsgetrennter Arbeit für den gemischtgeschlechtlichen Alltag. Zum Teil wurde dabei der Anwendungsbereich geschlechtsgetrennter Gruppenarbeit dabei deutlich eingegrenzt.

Von vielen TeilnehmerInnen wurden die Arbeit an der eigenen Identität und sozial-emotionales Lernen als wesentliche Ziele geschlechtsgetrennten Arbeitens gesehen. Hierin waren sich ExpertInnen aus unterschiedlichen Arbeitsbereiche einig. „Wenn man da nur Brötchen backt, ist die Legitimation für getrenntes pädagogisches Arbeiten nicht gegeben“, formulierte eine Teilnehmerin. „Es bleibt oberflächlich und geht nicht darum, die emotionalen und sozialen Kompetenzen wirklich zu entwickeln.“ Nicht zuletzt steht dahinter die langfristige Perspektive einer verbesserten Kommunikation von Männern und Frauen. Dafür ist es allerdings erforderlich, Lernvoraussetzungen „so zu entwickeln, dass überhaupt der Dialog möglich ist“.

Anders sah es bei der Einschätzung der Bedeutung geschlechtsgetrennter Angebote für den Erwerb fachbezogener Kompetenzen aus. Insbesondere von ExpertInnen aus dem Bereich Kindergarten wurden solche Vorhaben mehrfach positiv erwähnt, z.B. gezielte Angebote zu Konstruktionsfähigkeiten („Turmbau“) für Mädchen und zum Seilhüpfen für Jungen: „(...) plötzlich dann bauen sie zusammen, und springen zusammen Seil. (...) Gemeinsamkeit funktioniert erst dann, wenn es eine Gleichwertigkeit sein kann“. Ausgehend von Beobachtungen im Alltag können gezielte Angebote für Mädchen bzw. Jungen die Funktion haben, spezifische Fähigkeiten zu stärken und Erfahrungsunterschiede auszugleichen.

Geschlechtsgetrennte Angebote sind hier unter dem Gesichtspunkt der Geschlechtergerechtigkeit zu verstehen und stellen ergänzende Maßnahmen im Rahmen des Bildungsauftrages pädä-

gogischer Institutionen dar. Andere TeilnehmerInnen sahen ein solches Vorgehen grundsätzlich skeptisch. So seien im Bereich naturwissenschaftlichen Lernens andere Ansätze möglicherweise geeigneter als geschlechtsgetrennte Angebote, wenn geschlechtsstereotypen Zuordnungen entgegengewirkt werden sollte.

Mehrere Beteiligte betonten, dass geschlechtsgetrennte Angebote ein punktuelles und gezieltes Angebot seien, das durchaus das Ziel verfolgen könne, im gemischtgeschlechtlichen Alltag mehr Gemeinsamkeit herzustellen. Ein Teilnehmer meinte, er halte die Geschlechtertrennung punktuell „für unverzichtbar, und zwar aus der pädagogischen Perspektive“: Wenn die geschlechtshomogenen Peergruppe wichtig für die Gewinnung von Sicherheit im Rahmen der Identitätsentwicklung seien, seien entsprechende Räume (auch im übertragenen Sinn) erforderlich, die dies ermöglichen. Problem sei daher nicht die Trennung an sich, sondern dass diese lange Zeit als „Selbstzweck“ oder „Ziel geschlechtsbezogener Arbeit“ definiert worden sei, wie TeilnehmerInnen es formulierten. Perspektive sei aber eigentlich „die Aufhebung dieser geschlechtshomogenen Räume. Das heißt, das Ziel ist die Initiierung von Dialog“. Eine solche Sichtweise wurde auch als Begründung für eine zeitliche Begrenzung geschlechtsgetrennter Angebote benannt, z.B. im niedersächsischen Modellversuch „Soziale Integration in einer mädchen- und jugendgerechten Grundschule“ (Kaiser, 2003).

Angesprochen wurde schließlich die Bedeutung individueller Unterschiede. So wurde aus Projekten mit geschlechtsgetrennten Angeboten für GrundschülerInnen berichtet, dass für viele ein solches Angebot gut gewesen sei, für andere dagegen gar nicht: „Der Versuch, Homogenität herzustellen, gelingt ja grundsätzlich nicht.“

Entscheidend sind in allen angesprochenen Zusammenhängen immer wieder die Genderkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte, konkret ihre Fähigkeiten, die Prozesse in Mädchen- und Jungengruppen systematisch zu beobachten und zu reflektieren und daraus pädagogische Konsequenzen abzuleiten. PädagogInnen sollten das Bedürfnis von Jungen und Mädchen, sich in Jungen- und Mädchengruppen zu finden, anerkennen. Die Frage sei dann aber: „Wie wird das gestützt, gesteuert oder vielleicht versucht, wieder zusammen zu bringen?“

Die Folgen mangelnder Reflexion wurden an einem pointierten Beispiel deutlich gemacht. In einer Kita wurde ein Bewegungsbereich für einen Tag einmal nur den Jungen zur Verfügung gestellt. Die Expertin fand dies „persönlich als Idee gut, wenn ich das mit der Haltung mache zu gucken, was passiert denn da jetzt. Dann wäre der zweite Schritt aber auch, wenn ich wissen will, was das mit Geschlecht zu tun hat, welche Konsequenzen das hat: wie ist das denn mit den Mädchen? Der Schritt wurde weggelassen.“ Noch weniger sei bei ErzieherInnen und Lehrkräften eine selbstreflexive Haltung verbreitet („an welcher Stelle hat das was mit mir zu tun?“).

Als weiteres Negativbeispiel wurde die aktuelle Praxis des Girl’s Day und neuerdings des Boy’s Day kritisiert. Der Girl’s Day sei in Niedersachsen oft durch „inhaltliche Leere“ gekennzeichnet, an einigen Schulen sogar „verwildert“; der Boy’s Day würde jetzt ähnlich unreflektiert eingeführt. Erforderlich sei, die tatsächlichen Bedürfnisse der Mädchen und Jungen aufzugreifen; dies würde allerdings erfordern, pädagogische Fachkräfte in die Schulen zu bringen, die ein Bewusstsein für die eigentliche Thematik hätten.

Der Begriff Genderkompetenz ist allerdings in diesem Zusammenhang nicht ausreichend, weil er so interpretiert werden könnte, dass die Entwicklung von Genderkompetenz automatisch mit einheitlichen Zielvorstellungen einhergeht. Dies sei keineswegs der Fall, wie eine Teilnehmerin formulierte: „Wenn eine – vielleicht sogar gut ausgebildete – Erzieherin der Meinung ist, dass ein Junge sich unterscheiden muss, weil er muss sich ja mal durchsetzen können usw., hat sie eine ganz andere methodische oder didaktische Vorstellung von dem, was sie umsetzen möchte, als ich, die ich eine andere Vorstellung von Entgrenzung, Entdramatisierung, Verflüssigung habe, und nach meiner Interpretation macht es das für das Kind leichter und die Entwicklungschancen größer, nach ihrer Interpretation ist das möglicherweise überhaupt nicht so.“ Die Frage sei, wie angesichts derartiger Divergenzen mit dem Respekt vor der Unterschiedlichkeit von Interpretationen, Veränderungen und Utopien umgegangen werden könne.

Übertragung von Konzepten geschlechtsbezogener Pädagogik im Jugendalter auf die pädagogische Arbeit mit Kindern

Da viele Konzepte geschlechtsgetrennter Gruppenarbeit in der Arbeit mit Jugendlichen entwickelt worden, stellt sich die Frage, was bei der Übertragung von Konzepten der geschlechtsbezogenen Pädagogik aus der Arbeit mit Jugendlichen auf den Elementar- oder Primarbereich zu bedenken ist. In den Antworten auf diese Frage wurden nicht zuletzt sehr unterschiedliche Haltungen zur Bedeutung entwicklungspsychologischen Wissens deutlich. Einige TeilnehmerInnen vertraten ausdrücklich die Ansicht, dass ihr Konzept der pädagogischen Arbeit mit Jungen und Mädchen auf alle Altersgruppen übertragbar seien und entwicklungspsychologisches Wissen für die praktische Arbeit von nachrangiger Bedeutung sei. Grundlegender sei die Frage der eigenen Haltung sowie die Orientierung an den Lebenswelten und Bedürfnissen der Mädchen und Jungen: „Wir begegnen den Kids als Personen und mit einer Haltung. (...) Wir gucken auf das, was die Kids mitbringen. Das heißt, diese entwicklungspsychologischen Dinge kann ich wissen, muss ich aber gar nicht.“ – „Da geh ich induktiv ran, und unser Ansatz mit Jungs und Mädchen ist zu gucken, was sind deren Lebenswelten, was sind deren Bedürfnisse, was zeigen sie? Und wenn ich so herum anfangen, stellt sich die Frage nicht.“

Viele DiskussionsteilnehmerInnen sahen dies allerdings anders und fanden es ausdrücklich notwendig, entwicklungspsychologisches Grundwissen bei der Entwicklung von pädagogischen Zielen und konkreten Angeboten zu berücksichtigen. Sie waren der Ansicht, dass geschlechtsgetrennte Angebote zwar in allen Altersgruppen sinnvoll sein können, es dabei um unterschiedliche Zielsetzungen und Inhalte gehen müsse. Dies meinten nicht zuletzt Teilnehmer mit Hintergrund in der geschlechtsbezogenen Jugendarbeit, die bei Projekten mit Kindern im Grundschulalter zunächst Konzepte aus der Arbeit mit Jugendlichen übertragen hatten, dies dann aber im Laufe ihrer Praxiserfahrungen zunehmend in Frage gestellt hatten.

So berichtete ein Teilnehmer aus seiner Arbeit mit Jungen im Grundschulalter, dass dort noch nicht eine kritische Reflexion von Männlichkeit im Vordergrund stehe: „Da fahre ich das Ding gegen die Wand, die Krücke, die sie brauchen, die schlage ich ihnen aus der Hand“. Konsequenz sei: „Ich lasse ihnen die Krücke, versuche aber, ihnen Möglichkeiten zu öffnen und die Jungen zu unterstützen, die das anders und nicht so starr sehen“. Allgemeiner formuliert geht es dabei darum, „Sozialisationsinflüsse etwas abzufedern“. Erst in der weiteren Entwicklung im Jugend-

und auch im frühen Erwachsenenalter würde dann eine ausdrückliche Thematisierung und das reflexive Infragestellen von Mann-Sein und Männlichkeit wichtiger werden; auch die pädagogischen Einflussmöglichkeiten seien dann größer.

Insgesamt erschien die Frage der Übertragung von Methoden auf andere Altersbereiche und institutionelle Kontexte in den Gruppendiskussionen in erster Linie als eine Frage individueller Haltungen und Kompetenzen. So beschrieb eine Teilnehmerin die Möglichkeit geschlechtsgetrennten Arbeitens als persönlichen Erfahrungshintergrund aus der Jugendarbeit. In ihrer aktuellen Praxis im Kindergarten könne sie auf entsprechende Methoden zurückgreifen, wenn sie z.B. feststelle, dass in konkreten Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen die Geschlechtergerechtigkeit nicht gewahrt sei. Eine „kindgerechte Übertragung“ der Methoden sei dann durchaus möglich.

5.2.4. Zur Bedeutung männlicher Fachkräfte

Obwohl eine allgemeine Diskussion zur Bedeutung männlicher Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder nicht vorgesehen war, wurde das Thema in vielen Gruppengesprächen ausführlich und kontrovers diskutiert. Viele Beispiele bestätigten, dass Männer, die in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auftauchen, oft große Aufmerksamkeit von Jungen wie auch von Mädchen auf sich ziehen.

Andere Diskussionsbeiträge relativierten die große Bedeutung, die männlichen Fachkräften insbesondere in der aktuellen Diskussion über „Jungen als Bildungsverlierer“ zugeschrieben wird. So wurde aus Gruppendiskussionen mit Jungen berichtet, dass diese „wahnsinnig wenig von Männern (reden, T.R.), wesentlich mehr von gleichaltrigen Jungs und teils auch von Mädchen. Wenn die Männer wirklich so ne hohe Bedeutung hätten, würde ich annehmen, dass das viel mehr vorkommt.“ Vielleicht, meinte eine Teilnehmerin einer anderen Diskussion, bekommen „Männer in Kindergärten und Grundschule besondere Aufmerksamkeit, einfach weil sie ein besonderes Phänomen sind.“

Der Auffassung mehrerer TeilnehmerInnen, dass das Thema „zu hoch gehängt“ würde, wurde allerdings auch widersprochen. Hingewiesen wurde in diesem Zusammenhang auf Fortbildungen mit Frauen, die mit Jungen arbeiten, in der immer wieder die Grenzen des pädagogischen Handelns thematisiert würden. Diese wurden insbesondere dort gesehen, wo es darum geht, eine „veränderliche Männlichkeit, (...)die Erlaubnis, abzuweichen vom männlichen Konstrukt (...)an einen Jungen heranzutragen“.

Wichtiger als die bloße An- oder Abwesenheit von Männern ist die Frage nach der konkreten Qualität der pädagogischen Arbeit und der Beziehungen. Zustimmendes Gelächter erntete die Äußerung einer Teilnehmerin: „Ein Mann an sich ist ja auch noch kein Qualitätsmerkmal“. Tatsächlich stellt insbesondere die Zusammenarbeit von Männern und Frauen im Team eine große Herausforderung dar. Dies wurde schon in der Literaturrecherche erwähnt und durch Beiträge in den Gruppendiskussionen eindrucksvoll bestätigt. So beschrieb eine Expertin das Verhalten von Frauen gegenüber männlichen Kollegen in Kindertageseinrichtungen als „Sexismus“: „Was ich gelernt habe, seit ich in intensivem Kontakt mit Männern in dem Beruf bin, dass ein unglaublicher Sexismus vorherrscht den Männern gegenüber, was ich als Feministin früher immer den Männern unterstellt habe, dass sie mit Frauen so umgehen – die Frauen machen identisch das

gleiche, nur unterschwelliger; dass diese Erwartung an Wohlverhalten und Würdigung sogenannter weiblicher Tugenden zur Folge hat, dass Kollegen eigentlich rausgemobbt werden und von den Jungs weibliches Verhalten erwartet wird.“

Die Qualität der Zusammenarbeit von Frauen und Männern ist auch und gerade für das Thema Geschlechtertrennung von großer Bedeutung. So warf eine Teilnehmerin die Frage auf: „Wenn die im Team mit Männern und Frauen zusammen sind, was machen die nun – kümmert sich der Mann um die Jungs, die Frauen um die Mädchen?“ Eine stereotype Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen im Team könne zu einer Verstärkung geschlechtstypischen Verhaltens und der Geschlechter führen. Angemerkt wurde in diesem Zusammenhang, dass die Aufgabe von Männern in der Erziehung *auch Mädchen gegenüber* viel zu wenig diskutiert würde.

Aus aktuellem Anlass wurden im Zusammenhang mit der Beschäftigung männlicher Pädagogen schließlich die großen Probleme angesprochen, die öffentlich diskutierte Missbrauchsfälle in Kitas oder anderen pädagogischen Einrichtungen für männliche Mitarbeiter nach sich ziehen. Dienststellenleitungen haben hier die Aufgabe, die Männer zu schützen, z.B. durch öffentliche Stellungnahmen, in denen Stellung gegen sexuelle Übergriffe bezogen und gleichzeitig die Selbstverständlichkeit der Beschäftigung männlicher Pädagogen verdeutlicht wird.

Insgesamt wurde die Beschäftigung von Männern als Chance gesehen, die aber intensive Auseinandersetzung im Team erfordere. Dazu sei begleitende Praxisberatung und Supervision erforderlich: „(...) durch die Krisen, die dabei entstehen, sind es Möglichkeiten des Wachstums für das Team – da muss es ordentlich rauschen, und wenn das ordentlich begleitet wird von Seiten des Trägers, dann glaube ich dass sich da was tut“.

5.2.5. Zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis

Die Bedeutung wissenschaftlicher Grundlagen für die pädagogische Praxis wurde in den Gruppendiskussionen unterschiedlich diskutiert. Für einige TeilnehmerInnen hat dieses Wissen einen hohen Stellenwert: „Ich bin ja nach wie vor davon überzeugt, je mehr empirische Forschung uns konkrete Daten liefert (...) je mehr Aussagen aus der Forschung wir haben, desto glaubwürdiger, desto besser unterfüttert ist die ganze Sache (geschlechtsbewusste Pädagogik usw., T.R.) auch“.

Andere TeilnehmerInnen schätzten die Bedeutung von Theorien und Forschungsergebnissen deutlich geringer ein. Weit wesentlicher fanden sie Selbstreflexion und einen kritischen Blick auf den Alltag und damit Klarheit über die eigene Position in geschlechtsbezogenen Fragen. „Es ist gut, Sachen zu wissen. Aber Wissen kann einem völlig auf die Füße fallen“, formulierte ein Teilnehmer. Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit sei auf der einen Seite die eigene Person und Haltung, auf der anderen Seite die Orientierung an aktuellen Situationen und den Lebenswelten der Kinder. „Das heißt, diese entwicklungspsychologischen Dinge kann ich wissen, muss ich aber gar nicht“. Und eine Kollegin berichtete im selben Gespräch: „Meine persönliche Erfahrung ist (...), dass ich erlebe, dass die Kinder viel mehr können und mir viel mehr zeigen, als ich von meinen theoretischen Erkenntnissen in Entwicklungspsychologie erwartet hätte.“

In diesem Zusammenhang wurde auch auf Forschungsdefizite hingewiesen. Benannt wurde vor allem die Notwendigkeit längsschnittlicher Forschung, z.B. „dass wir von beobachteten Prozessen in früher Kindheit ausgehen und die längsschnittlich verfolgen können; Forschungsfragen in verschiedenen Entwicklungsstadien mit bestimmten Fragestellungen immer wieder untersuchen

könnten“. Hingewiesen wurde weiter darauf, dass auch wissenschaftliche Theorien in gesellschaftlichem Kontext zu sehen sind: „Was sagt uns jetzt diese Theorie, und ist das auch ein Ausdruck von geschlechtlicher Gewordenheit in diesen patriarchalen Verhältnissen, die diese Theorie dann nur widerspiegelt?“

Skeptische Haltungen zu Wissenschaft im Allgemeinen liegen nicht zuletzt in enttäuschenden Erfahrungen mit wissenschaftlicher Begleitung und Forschung begründet, die von manchen TeilnehmerInnen berichtet wurden. Viele der beteiligten Experten arbeiten sowohl in der Forschung als auch in der Praxis und verfügen über Erfahrungen in beiden Bereichen. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund wurde ein besserer Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis für notwendig erachtet. Mit den Worten einer Teilnehmerin: „Ich glaube, wir kommen überhaupt erst dann weiter, wenn auf der einen Seite – ich sag’s mal vorsichtig – ‘ne gewisse wissenschaftliche Arroganz und (auf der anderen Seite, T.R.) praktische Ignoranz aufhört und wir Dinge gemeinsam entwickeln können“. Zu diesem Ziel konnten auch die Gruppendiskussionen beitragen, indem sie einzelne Beteiligte zu einer solchen Zusammenarbeit ermutigten.

5.2.6. Konsequenzen

Selbstreflexion als Ausgangspunkt

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person wurde von den Beteiligten immer wieder als wichtigste Qualifikation für geschlechtsbewusste Arbeit genannt: „Sich selber als geschlechtliches Wesen begreifen, das ist für mich der Ausgangspunkt (...)“. Klarheit über die eigene Entwicklung und Haltung als Frau bzw. Mann wurde als Voraussetzung dafür gesehen, kindliche Aneignungsprozesse von Geschlecht mit Anerkennung und Respekt begleiten zu können.

Eine solche Auseinandersetzung müsse sowohl auf individueller Ebene als auch in Teams pädagogischer Einrichtungen stattfinden. Notwendig sei in diesem Zusammenhang, Raum für Austausch nur unter Frauen bzw. nur unter Männern zu geben. Diese Forderung ist insbesondere für männliche Fachkräfte von Bedeutung, die in den Bereichen Kita und Grundschule sowohl in der Ausbildung als auch in Fortbildungen oft vereinzelt sind und nur wenig Gelegenheit zum Austausch mit anderen Männern haben.

Darüber hinaus wurde die Notwendigkeit gesehen, den Austausch von Frauen und Männern gezielt zu fördern, z.B. durch die Installation von „Gender-Dialogen“. Beklagt wurde ein Mangel an Dialogfähigkeit auch und gerade bei Fachfrauen und Fachmännern für geschlechtsbezogene Pädagogik: „(...) und da kommt raus, viele Frauen haben gar keine Lust, mit den Männern was zu machen, die Männer bleiben auch lieber unter sich“. Vor diesem Hintergrund fragte sich ein Teilnehmer, ob es nicht viel wichtiger sei, die Prozesse unter den Erwachsenen besser zu verstehen und zu verändern, als darum, das Wissen über kindliche Entwicklung zu erweitern. „Warum hängen wir noch so vielen alten Theorien nach? Was macht es so schwierig, wirklich dekonstruktivistisch zu denken?“

Aus- und Fortbildung und die Umsetzung in die Praxis

Viele Beteiligte betonten die Notwendigkeit einer Thematisierung geschlechtsbezogener Fragen in Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte. Angesichts des geringen Stellenwerts, den die Genderthematik bislang in diesem Zusammenhang hat, wurden dabei oft nicht bestimmte

Inhalte angesprochen, sondern zunächst ganz allgemein die Notwendigkeit, Genderaspekte überhaupt zu berücksichtigen. Einige Beteiligte fanden es aber auch wichtig zu vermitteln, dass Gender „nicht immer relevant“ sei.

Dies wurde nicht zuletzt angesichts der Gefahr betont, dass im Zuge einer Thematisierung von Gender Differenzen auch festgeschrieben werden können, wenn Reflexionsfähigkeiten fehlen bzw. nicht hinreichend entwickelt werden. Als Beispiel wurde die wachsende Verbreitung biologistischer Argumentationen genannt, denen in Aus- und Fortbildung deutlich entgegengetreten werden müsse. Berichtet wurde auch, dass in Auseinandersetzung um die Koedukation bei interessierten StudentInnen separierende Maßnahmen als „schnelle Lösung“ geschlechtsbezogener Fragen beliebt seien. Hier sei es notwendig, sich genauer mit den widersprüchlichen Ergebnissen zu beschäftigen, die Studien zur Aufhebung der Koedukation erbracht haben.

Die beteiligten ExpertInnen waren sich einig, dass Gender nicht als „Spezialthema“ behandelt werden solle, für das dann einzelne ExpertInnen zuständig gemacht werden (s. dazu das Beispiel im übernächsten Absatz), sondern als Querschnittsthema verankert werden müsse. Das Ziel durchgängige Berücksichtigung von Gender als Querschnittsthema in Ausbildung und Praxis wurde allerdings als wenig realistisch eingeschätzt. So wurde bei der Konzeption des FH-Studienganges zur Pädagogik in der frühen Kindheit die Genderthematik als eigenständiges Modul konzipiert, „weil es vielleicht Zukunftsmusik ist, es (das Genderthema. T.R.) überall einzubetten“. Der durch die vorliegende Arbeit angeregte Blick auf Interaktionen und Gruppenprozesse unter Kindern wurde in diesem Zusammenhang als Bereicherung und Erweiterung des Blicks gesehen.

Einig waren sich die Beteiligten auch darin, dass bei der Thematisierung von Gender mit Widerständen bei pädagogischen Fachkräften gerechnet werden müsse. Als eine mögliche Strategie wurde berichtet, Gender „nicht als Sonderthema rauszunehmen, sondern es immer wieder einzubetten; nicht damit zu provozieren, sondern eine vorsichtige Herangehensweise“. In einer anderen Diskussion wurde in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von Generationenunterschieden hingewiesen, denen mit Respekt begegnet werden müsse: „(...) die nachwachsende Generation, die wir in der Lehre ausbilden, hat möglicherweise andere Lösungswege (...) in einer noch viel stärker vom Kapitalismus geprägte Welt als unsere, in die wir hineingewachsen sind“.

Widerstände, wurde weiter berichtet, gäbe es vor allem bei Verantwortlichen auf übergeordneten Ebenen. Hier gäbe es oft weder Interesse und noch Sensibilität für Genderthemen. So wurde von einem großen Träger von Kindertageseinrichtungen berichtet, der auf der Grundlage langjähriger Arbeit zur Qualitätsentwicklung pädagogischer Arbeit konkrete und differenzierte „Qualitätsversprechen“ formuliert hatte: „In dieser ganzen Qualitätsdebatte gibt es nicht einen Satz, bei dem von Mädchen und Jungen die Rede ist. (...) Es wird an keiner Stelle, auch nicht bei den Instrumentarien, die wir entwickeln, auch nur der Anstoß gegeben, dass das eine Rolle spielen könnte.“ Stattdessen wird das Thema als „Spezialthema“ an einzelne ExpertInnen delegiert, wie die Teilnehmerin berichtete: „Wenn Mädchen oder Jungen als Wort im Raum steht, wird immer auf mich geguckt. Es ist überhaupt nicht im Gesamtbewusstsein verankert.“ Für eine Verankerung geschlechtsbewusster Ansätze in der Praxis wäre es stattdessen erforderlich, dass die Ver-

antwortlichen auf den übergeordneten Ebenen das Thema im Blick haben und sich dafür einsetzen, dass es in der Praxis der Einrichtungen berücksichtigt wird.

Für die Praxis wurden Teamarbeit und Reflexion in den Teams pädagogischer Einrichtungen als „Dreh- und Angelpunkt“ bezeichnet. Entscheidend sei dabei, meinte eine Diskussionsteilnehmerin, dass es „bei den Menschen im Kopf einen ‚Klick‘ gibt (...). Wenn uns das nicht gelingt, dann können wir uns all die Diskussionen sparen“. In der Fort- und Weiterbildung müsse dazu an den Praxiserfahrungen und –erfordernissen der pädagogischen Fachkräfte angesetzt werden. Ein Teilnehmer aus dem Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen berichtete: „Man erreicht die Kolleginnen nicht, wenn man sagt, wir müssen die (Jungen und Mädchen) jetzt trennen oder Gruppenarbeit machen oder sonstwas. Man erreicht die darüber, dass man sagt wir beobachten und tauschen uns dann aus. Und dann sehe ich, die Jungs toben hier die ganze Zeit rum – wieso? Weil noch keiner drauf gekommen ist, dass die draußen Fußball spielen wollen. Weil es da noch nicht einmal einen Platz gibt, wo die kicken können. Oder wir gehen raus in den Garten und stellen fest, die Mädels können nicht aufs Holzhaus klettern, weil sie alle enge Röcke tragen. Darüber kommt man mit den Kolleginnen ins Gespräch. Und darüber kann man solche Sachen auch sofort verändern und Einfluss darauf nehmen. In der Regel findet man eine im Team, die da anbeißt und das auch weiter verfolgt.“

Ganz allgemein ist die Beobachtung kindlichen Spielverhaltens, die zumindest in Kindertageseinrichtungen ein wichtiger Aspekt der pädagogischen Arbeit ist, ein sinnvoller Ausgangspunkt für die Reflexion geschlechtsbezogener Themen. In diesem Zusammenhang wäre die Berücksichtigung des Themas Geschlechtertrennung „total spannend“, wie eine Teilnehmerin meinte.

Neben der oft betonten Bedeutung der Selbstreflexion wurde in den Gruppendiskussionen auch die Wichtigkeit pädagogischen Handelns benannt. Konkretisiert wurde dies z.B. bei der Umsetzung der Ziele von Bildungsplänen und der differenzierten Förderung spezifischer Fähigkeiten sowie bei der Strukturierung getrennt- und gemischtgeschlechtlicher Spielsituationen. „Ich habe auch eine Verantwortung als Pädagoge für das, was hinterher rauskommt. Und da muss ich mich mit mir selber konfrontieren“, formulierte ein Teilnehmer. Dies schließt auch ein, von pädagogischen Allmachtsphantasien Abschied zu nehmen und die eigenen Grenzen einschätzen zu können: „(...) sich die Frage zu stellen: kann ich mit Mädchen besser arbeiten, kann ich mit Jungen besser arbeiten? Was kann ich den Mädchen gut mitgeben, was kann ich den Jungen gut mitgeben? Also die Kinder nicht als Kinder zu sehen, sondern sich selber in Bezug zum Geschlecht der Kinder zu setzen und daraus auch wieder Handlungsstrategien zu entwickeln – nicht: ‚Ich kann alles‘“.

Kinderbeteiligung

Entscheidender Schlüssel sowohl für Forschung als auch für die Praxis geschlechtsbewusster Pädagogik ist nach Ansicht vieler TeilnehmerInnen die Beteiligung von Jungen und Mädchen – konkret: „Man müsste auch Kinder befragen!“. Geschlecht müsse auch aus Kinderperspektive gesehen werden. Für Kinder sei die Auseinandersetzung mit ihrer Geschlechtlichkeit „ein Prozess des Erringens; sie sind stolz auf ihre Errungenschaften des Aneignens, sie sind auf Lösungssuche und Wegsuche im Umgang mit dem, was wir wahrnehmen“. Eine solche Herangehenswei-

se führt, meinte eine Teilnehmerin, zu einem veränderten Verständnis der Rolle pädagogischer Fachkräfte. „Wir werden mehr aufgefordert, zu Navigatoren zu werden, damit zur Wegbegleitung, zur Möglichkeitseröffnerin, nicht mehr zum pädagogischen Vorbild“. Pädagogische Vorgaben verlieren damit an Bedeutung.

Die Beteiligung von Kindern wird besonders relevant bei der Frage nach geschlechtsgetrennten Angeboten. Kritisiert wurde eine pädagogisch „gut gemeinte“ Geschlechtertrennung, die nicht immer „gut gemacht“ sei, da sie zu wenig berücksichtige, was die Kinder eigentlich selbst wollten. Andererseits wurde (in anderen Gesprächen) darauf hingewiesen, dass insbesondere im Grundschulalter viele Kinder geschlechtshomogene Gruppen klar favorisieren.

Entscheidend sei – bei allen berechtigten Auseinandersetzungen über pädagogische Konzepte – nicht zuletzt der Spaß an der Sache. Eine Teilnehmerin brachte dies abschließend auf den Punkt: „Und wenn man eben herausfindet als Pädagoge, dass es Situationen gibt, in denen Kindern in der geschlechtshomogenen oder auch gemischten Gruppe bestimmte Dinge besonders viel Spaß machen, sie besonders gut lernen, dann spricht doch nichts dagegen, das zu tun“.

5.2.7. In der Literaturrecherche nicht oder zu wenig berücksichtigte Themen

In den Gruppendiskussionen wurden eine Reihe von Themen angesprochen, die in der Literaturrecherche nicht oder zu wenig berücksichtigt worden waren. Insgesamt wurde beklagt, dass die Studie „kindergartenlastig“ und „akademisch-psychologisch“ sei. Dies ist zwar richtig, hängt allerdings wesentlich mit dem vorgegebenen Rahmen der Studie zusammen.

Manche Mängel der Studie konnten durch die Beiträge der Gruppendiskussionen behoben oder zumindest relativiert werden. Dies gilt zum Beispiel für die mangelhafte Berücksichtigung der positiven Aspekte von Jungengruppen, die insbesondere von Teilnehmern bemängelt wurden, deren Schwerpunkt in der geschlechtsbewussten Arbeit mit Jungengruppen liegt: „(...) was wir da als Qualität entwickelt haben (...), die Wichtigkeit, dass Jungen untereinander lernen, (...), diese Fürsorglichkeit untereinander, so Stichworte, die tauchen für mich nicht auf, und das finde ich auch ganz schade“.

Manche Lücken des Literaturberichts hängen damit zusammen, dass Gegenstand des Forschungsprojekts die Recherche nach *aktuellen* Untersuchungen zum Thema war. Bekannte Ergebnisse älterer Untersuchungen wurden daher nicht oder nur sehr allgemein zusammenfassend berücksichtigt. Einzelne inhaltliche Aspekte wurden in den Gruppendiskussionen daher ergänzt. Auch manche aktuelle Untersuchungen, die dem Berichtverfasser bei der Recherche entgangen waren, konnten bei der Überarbeitung des ersten Teils dieses Abschlussberichts noch berücksichtigt werden.

Dies gilt nicht für drei weitere Themen, die in den Gruppendiskussionen angesprochen wurden. Trotz seiner zentralen Bedeutung für ein Verständnis der Geschlechterverhältnisse wurde das Thema Macht (und damit die gesellschaftliche Geschlechterhierarchie) eher wenig thematisiert. Auch Zusammenhänge zu sozialer Ungleichheit wurden kaum behandelt. Nicht berücksichtigt wurde schließlich auch der Bereich der Medien als Sozialisationsinstanz.

Besonders deutlich wurden die Grenzen der Studie schließlich bei der Frage der Beschäftigung männlicher Fachkräfte in pädagogischen Einrichtungen. Hier war es in den Gruppendiskussionen kaum möglich, das Gespräch auf den Zusammenhang zum Thema der Geschlechtertrennung zu

beschränken. Dies zeigt, wie wichtig eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Bedeutung männlicher Fachkräfte für die Entwicklung von Mädchen und Jungen und für die pädagogische Arbeit mit ihnen ist. Nicht zuletzt müssen, so ein Teilnehmer, die Gefühlswelten von Männern in den Blick genommen werden, die in diesem Bereich tätig sind bzw. dafür gewonnen werden sollten.

6. Zusammenfassung und Konsequenzen

Der wissenschaftliche und pädagogische Umgang mit der Genderthematik befindet sich zur Zeit in einer Phase des Umbruchs. Das Paradigma der Benachteiligung von Mädchen, das lange Zeit weite Bereiche der Geschlechterforschung wie auch der pädagogischen Praxis gekennzeichnet hat, wird dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion nicht mehr gerecht. Ebenso unangemessen ist es allerdings, die Genderthematik lediglich als Aspekt der individuellen psychologischen Entwicklung abzuhandeln. Mehrere Entwicklungen haben dazu beigetragen, dass geschlechtsbezogene Entwicklung, das Verhältnis der Geschlechter und der pädagogische Umgang mit Mädchen und Jungen heute unter neuen Perspektiven gesehen werden:

- die Hinwendung sowohl der psychologischen als auch der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung hin zu den Prozessen unter Kindern bzw. in Kindergruppen;
- die theoretische Wende der Frauen- und Geschlechterforschung hin zu konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Ansätzen;
- die Kontroverse um eine Neuorientierung der geschlechtsbezogenen Arbeit, insbesondere der Mädchenarbeit, in der die überwiegende Praxis der geschlechtsgetrennten Angebote in Frage gestellt wird;
- die Thematisierung und manchmal Dramatisierung der Defizite und Probleme von Jungen;
- schließlich der politische Ansatz des Gender Mainstreaming, der die Berücksichtigung beider Geschlechter sowie die Auseinandersetzung mit strukturellen Aspekten des Geschlechterverhältnisses in Institutionen auch als politische Vorgabe formuliert.

Vor diesem Hintergrund ist eine Neuorientierung der Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Themen erforderlich, die die Prozesse unter Kindern, die Relationen zwischen den Geschlechtern und den Einfluss struktureller Bedingungen von Institutionen stärker berücksichtigt. Die vorliegende Arbeit hat dazu aktuelle Ergebnisse zur Realität von Mädchen und Jungen bereitgestellt und die Bedeutung dieser Ergebnisse für die pädagogische Praxis im Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis überprüft.

Das Phänomen der Geschlechtertrennung im Kindesalter, das Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens war, wurde in der vorliegenden Arbeit als „Linse“ verwendet, durch die die gesamte Genderthematik insgesamt neu betrachtet wurde. Dass Kinder gleichgeschlechtliche Spielpartner und Spielgruppen deutlich bevorzugen, ist unstrittig. Diese Tendenz ist so eindeutig, dass sie in vielen Untersuchungen unterschiedlicher Fachrichtungen als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Weniger klar und eindeutig sind dagegen die Ursachen, das Ausmaß und vor allem die Folgen der Geschlechtertrennung in der Kindheit. Daneben – ich bin fast geneigt zu sagen „unabhängig davon“ – hat sich im Rahmen geschlechtsbewusster Pädagogik eine breite pädagogische Praxis der Arbeit mit geschlechtsgetrennten Gruppen etabliert, die allerdings in den letzten Jahren auch problematisiert wurde. Trotz der genannten Einschränkungen kann also davon ausgegangen werden, dass geschlechtsgetrennte Gruppen sowohl aus Sicht der Forschung zu kindlicher Entwicklung und Sozialisation als auch aus Sicht der pädagogischen Praxis eine große Be-

deutung für die geschlechtsbezogene Entwicklung – und die Entwicklung von Kindern überhaupt – haben. Die Heterogenität der Forschungsergebnisse, Theorien und pädagogischen Konzepte zeigt aber, dass keineswegs geklärt ist, wovon dabei überhaupt die Rede ist. Dies ist schon am ungeklärten Verhältnis zwischen der von Kindern selbst herbeigeführten und den pädagogisch intendierten Formen der Geschlechtertrennung zu erkennen. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlechtertrennung ist daher sowohl notwendig als auch vielversprechend.

Kern der vorliegenden Studie war schon bei der Literaturrecherche, vor allem dann aber in den Gruppendiskussionen mit ExpertInnen eine Verbindung von Wissenschaft und pädagogischer Praxis. Wie notwendig und sinnvoll dies ist, wird an vielen Stellen deutlich. So beziehen sich Praxisprojekte oft auf veraltete Theorien und greifen neue Erkenntnisse empirischer Forschung nicht auf. Umgekehrt werden Ergebnisse von Praxisprojekten in Kitas und Grundschulen in der wissenschaftlichen Diskussion zu wenig rezipiert. Nicht zuletzt dokumentiert das große Interesse der beteiligten ExpertInnen an den durch das Forschungsprojekt ermöglichten Diskussionen die Bedeutung eines solchen Austauschs. Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend die Konsequenzen für Forschung und Praxis im Zusammenhang erörtert.

6.1. Perspektiven für Forschung und Theoriebildung

Biologie, Psychologie und Sozialwissenschaften haben unterschiedliche Erklärungsansätze für geschlechtsbezogene Entwicklung, geschlechtstypisches Verhalten und auch das Phänomen der Geschlechtertrennung hervorgebracht, die sich teilweise ergänzen, teilweise aber auch widersprechen. Die Widersprüche liegen oft schon in den unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Grundlagen und forschungsmethodischen Zugängen begründet, die einen Vergleich und ein Abwägen der Ergebnisse erschweren. Interessanterweise stellte ich bei der Durchsicht der zahlreichen Untersuchungen immer wieder fest, dass Themen, die in einer Studie am Ende als offene Fragen formuliert wurden, in Studien aus anderen Forschungstraditionen bereits berücksichtigt wurden. Daher würde es schon erheblichen Gewinn bringen, wenn WissenschaftlerInnen Untersuchungen anderer Richtungen zumindest zur Kenntnis nehmen würden. Die Schwierigkeit liegt dabei nicht zuletzt in unterschiedlichen „Sprachen“, die eine Verständigung erschweren.

Vorrangige Aufgabe zukünftiger Forschung zum Thema Geschlechtertrennung ist eine differenzierte Analyse der Bedeutung und Funktionen der Geschlechtertrennung für die Entwicklung von Jungen und Mädchen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit legen nahe, insbesondere die folgenden Bereiche in den Blick zu nehmen:

- Kontextfaktoren, die die Geschlechtertrennung beeinflussen;
- Funktionen der Geschlechtertrennung;
- individuelle Unterschiede innerhalb der Geschlechtsgruppen;
- die Bedeutung der Geschlechtertrennung für die individuelle Identitätsentwicklung.

Sowohl verschiedene empirische Ergebnisse als auch die aktuellen Diskussionen über „Jungen als Bildungsverlierer“ legen dabei nahe, den Prozessen in Jungengruppen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Dies kann nicht zuletzt einen Beitrag zu der wünschenswerten Entdramatisierung dieser Debatte leisten.

Kontextfaktoren, die die Geschlechtertrennung beeinflussen

Sowohl die Literaturrecherche als auch die ExpertInnengespräche haben gezeigt, dass Ausmaß, Struktur und Bedeutung der Geschlechtertrennung in großem Ausmaß von den Bedingungen des jeweiligen Kontextes abhängen – zum Beispiel von räumlichen Bedingungen von Institutionen, der Größe von Einrichtungen oder von der Form der Altersmischung, aber auch von konkreten Spielinhalten und Situationen. Kelle (2001, S. 54) formuliert: „Es ist eine vordringliche Aufgabe der empirischen Geschlechterforschung, die Varianz an situierten Bedeutungen der Kategorie Geschlecht aufzufächern“. Darin ist ihr uneingeschränkt auch für das Thema Geschlechtertrennung zuzustimmen. Entscheidend ist allerdings, sich nicht (nur) in Mikroanalysen konkreter Interaktionen zu „verlieren“, sondern auch strukturelle Aspekte, ökologische Bedingungen, Geschlechtersysteme und gesellschaftliche Machtverhältnisse usw. im Blick zu behalten. Eine wesentliche Forschungsfrage ist dabei, in welchen Situationen bzw. Kontexten Geschlecht mehr oder weniger „dramatisiert“ wird (vgl. Faulstich-Wieland et al., 2004) – wobei Kelle darauf hinweist, wie wichtig es ist, „ergebnisoffen“ zu bleiben, was auch bedeuten kann, gar keine Hinweise auf irgendeine Bedeutung der Genderthematik zu finden.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Hinweis, dass auch und gerade gemeinsame Spielsituationen oft von der Position der zwei Welten aus stattfinden. Beobachtungsstudien, die lediglich die reine Anwesenheit von Mädchen und/oder Jungen in Gruppensituationen erfassen, aber nicht die Art und Weise, in der Mädchen und Jungen in der gemeinsamen Spielsituation aufeinander Bezug nehmen, sind für eine differenzierte Erfassung des Phänomens nicht geeignet.

Individuelle Unterschiede innerhalb der Geschlechtsgruppen

Es ist zu wenig darüber bekannt, für welche Kinder die Geschlechtertrennung besonders wichtig ist und wie dies zu erklären ist. So kommen viele Untersuchungen zum Ergebnis, dass Jungen die Geschlechtertrennung mehr betonen als Mädchen. Dies wird unter anderem mit Untersuchungsergebnissen begründet, nach denen Mädchen häufiger als Jungen in geschlechtsgemischten Gruppen anzutreffen sind. Wie aber ist ein solches Phänomen zu erklären? Es könnte sein, dass es mehr Jungen als Mädchen gibt, die ausschließlich in geschlechtshomogenen Gruppen spielen. Es könnte auch sein, dass es einzelne Jungen gibt, die – entgegen der generellen Tendenz von Jungen, gleichgeschlechtliche Spielpartner zu bevorzugen – häufig mit Mädchen spielen und damit aus Mädchengruppen „gemischte“ Gruppen machen. In jedem Fall ergibt sich hier die Notwendigkeit für Forschung, genauer innerhalb der Geschlechtsgruppen zu differenzieren und danach zu fragen, *welche* Jungen bzw. Mädchen es sind, die die Geschlechtertrennung besonders betonen oder aber die Grenze zwischen den Geschlechtern zu überwinden. Hinweise darauf können z.B. die Untersuchungen von Stöckli (1997) und Leidinger (2003) geben.

Nachgegangen werden könnte weiter den individuellen Rollen einzelner Kinder in geschlechtshomogenen Gruppen. Dazu ist es erforderlich, das Verhalten von Mädchen bzw. Jungen verstärkt unter gruppenspezifischer Perspektive zu betrachten. Beispiele zeigen immer wieder, dass das geschlechtsbezogene Geschehen in Jungen- bzw. Mädchengruppen ganz wesentlich von der An- bzw. Abwesenheit einzelner Jungen bzw. Mädchen abhängen kann. Dies ist sowohl für For-

schung bedeutsam (als Beispiel vgl. Kyratzis, 2002) als auch für die pädagogische Praxis mit Jungen- bzw. Mädchengruppen.

Von Interesse ist schließlich die Situation von Kindern, die die Geschlechtergrenze überschreiten und/oder wenig Anschluss an ihre eigene Geschlechtsgruppe finden. Es gibt widersprüchliche empirische Aussagen dazu, welche Kinder am ehesten die Geschlechtergrenze überschreiten bzw. welche Situationen die Grenze zwischen den Geschlechtern durchlässiger machen. Hingewiesen wurde in diesem Zusammenhang auf altersabhängige Faktoren wie den Ausschluss von jüngeren Kindern aus den Peergruppen der Jungen sowie auf situative Bedingungen wie die Gruppengröße oder das vermehrte Miteinander von Mädchen und Jungen in altersübergreifenden Gruppen. Ein wesentlicher Faktor ist weiter die individuelle Beliebtheit: beliebten Kindern fällt ein Überschreiten der Geschlechtergrenze leichter, wogegen unbeliebte Kinder oft sowohl von Jungen als auch von Mädchen abgelehnt werden. Genannt werden in diesem Zusammenhang auch Zusammenhänge zwischen Ausgrenzung und Aggression. Diese Fragen spielen eine besondere Rolle für das Ziel einer besseren Verständigung zwischen den Geschlechtern – nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass Bemühungen von pädagogischen Fachkräften, mehr Gemeinsamkeit von Jungen und Mädchen herzustellen, oft ins Leere laufen.

Funktionen der Geschlechtertrennung

Als zentraler Schlüssel für ein Verständnis der Prozesse um die Geschlechtertrennung kann die Frage nach der *Funktion* angesehen werden, die die Trennung der Geschlechter für Mädchen und Jungen hat. Dieser Begriff ist möglicherweise besser als die Frage nach „Ursachen“ oder „Folgen“ der Geschlechtertrennung geeignet, eine gemeinsame Ebene für unterschiedliche theoretische Zugänge zu ermöglichen. In den Gruppendiskussionen wurde mehrfach kritisiert, dass generelle Aussagen über negative oder positive Folgen der Geschlechtertrennung nicht möglich sind bzw. keinen Sinn machen. Stattdessen ist es erforderlich, den individuellen Kontext zu berücksichtigen, aus dem erst ersichtlich werden kann, welche Bedeutung geschlechtsgetrennte Gruppen für einzelne Jungen oder Mädchen in einer aktuellen Situation haben. Dann können Hintergründe problematischer Konstellationen und Entwicklungen deutlich werden, aber auch das positive Potential, das in geschlechtshomogenen Gruppen liegt. Die positiven Aspekte dieser Gruppen, so wurde in einigen Gruppendiskussionen kritisiert, wird oft zu wenig wahrgenommen – eine Kritik, der sich Forschung, Praxis und nicht zuletzt der Verfasser der vorliegenden Studie stellen muss.

Als problematischer Aspekt wurde in allen Diskussionsgruppen die mit der Geschlechtertrennung verbundene „enorme Sozialisationswirkung in Richtung traditionelle Stereotype“ bzw. der „Zwang zur Vereindeutigung“ diskutiert. In diesem Zusammenhang wurden die geschlechtsspezifischen Interaktionsstile als Problem gesehen, die bereits im Kindergartenalter zu Konflikten zwischen Mädchen und Jungen und zur Dominanz von Jungen führen können. Diese Sichtweisen entsprechen in der Tendenz vielen Ergebnissen empirischer Forschung, die im ersten Teil dieser Arbeit dargestellt wurden. Relativiert wurde die kritische Einschätzung insbesondere auf die Gruppen der Jungen durch die Thematisierung der institutionellen Strukturen: Jungen wie Mädchen haben es im Alltag überwiegend mit Frauen zu tun, die jungentypisches Verhalten oft nicht verstehen und im Konfliktfall sanktionieren. Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich,

dass Jungen sich, wie empirische Untersuchungen immer wieder belegen, mehr aus der Aufsicht der „Erwachsenen“ – nämlich der Frauen – entfernen als Mädchen. Aus dieser Perspektive ist nicht in erster Linie das Verhalten der Jungen ein Problem, sondern die Struktur, die geschlechtstypisches Verhalten von Jungen eher zum Problem werden lässt – was dann wiederum negative Folgen z.B. für die Bewertung der schulischen Leistungen dieser Jungen haben kann.

Den diskutierten negativen Aspekten stehen positive Aspekte der geschlechtsgetrennten Gruppen gegenüber, die nach Ansicht mancher Experten in der Literaturrecherche insbesondere auf der Jungenseite zu wenig berücksichtigt worden seien. Zentral ist dabei die Orientierungsfunktion der Gruppen im Kontext der Identitätsentwicklung (siehe unten). Darüber hinaus haben die Gruppen eine Schutzfunktion nicht zuletzt angesichts der Verunsicherungen durch die antizipierte und fantasierte Sexualität. Schließlich – und das wird in pädagogischen Diskussionen oft vernachlässigt – ermöglichen eigenaktive und ungestörte (!) Gruppen von Kindern angesichts der Pädagogisierung kindlicher Lebenswelten wichtige Freiräume für kindliche Entwicklung.

Geschlechtertrennung im Kontext der Identitätsentwicklung

Das Phänomen der Geschlechtertrennung wird immer wieder in den Kontext der Identitätsentwicklung gestellt – dies war auch in den Gruppendiskussionen so. Dass allein der Begriff Identität erhebliche Kontroversen auslöst, wurde bereits in der Einführung erwähnt (vgl. Maihofer, 2002). Insofern ist eine Einigkeit über seine Verwendung nicht zu erwarten. Auch die im ersten Teil der vorliegenden Arbeit dargestellten psychologischen Forschungsergebnisse und Theorien zur Entwicklung der Geschlechtertrennung sind widersprüchlich. Insbesondere gibt es nach wie vor keine Einigung darüber, welche Rolle Faktoren der geschlechtstypischen Sozialisation für die Tendenz zur Geschlechtertrennung haben. Möglicherweise handelt es sich bei diesen Diskussionen aber auch um Varianten der Frage, ob Henne oder Ei zuerst da gewesen seien. Unbestritten ist schließlich, dass in der Entwicklung der Geschlechtsidentität kognitive Entwicklungsschritte, die Tendenz zur Geschlechtertrennung und die Ausbildung geschlechtstypischer Verhaltensweisen eng miteinander zusammen hängen. Eine wesentliche Aufgabe für zukünftige Forschung liegt daher darin, die Bedeutung und das Zusammenwirken von individueller Faktoren und Gruppenprozessen für geschlechtsbezogene Entwicklung genauer zu untersuchen (Fabes, Martin & Hanish, 2004; Maccoby, 2002).

Bedauerlich ist in diesem Zusammenhang, dass es kaum neuere Untersuchungen zu den intrapsychischen Verarbeitungsprozessen gibt, die mit diesen Entwicklungen einhergehen. Wie alters- und geschlechtstypische innere Fragen und Themen der Kinder ihr Spielverhalten und die Wahl ihrer SpielpartnerInnen bestimmen, ist weitgehend ungeklärt. Die Verwendung des Identitätsbegriffs insbesondere in der pädagogischen Praxis bezieht sich daher oft auf Popularisierungen psychoanalytischer Theorien, in denen aber Interaktionen und Prozesse unter Kindern kaum berücksichtigt werden. Versatzstücke psychoanalytischer Theorien spielen in Diskussionen über das Geschlechterverhältnis bis heute eine große Rolle. Sie werden in Aus- und Fortbildung vermittelt und sind nicht selten Hintergrund von Praxisprojekten, insbesondere wenn es um Jungen geht. Unabhängig davon sind tiefenpsychologische Sichtweisen in den letzten Jahrzehnten erheblich weiter entwickelt worden; zu nennen sind z.B. die wesentlichen Beiträge zur Säuglingsforschung oder die neue Popularität der Bindungstheorie. Umso wünschenswerter wäre es, wenn

eine aktualisierte tiefenpsychologische Perspektive auch in der Forschung zu Interaktionen unter Kindern mehr Berücksichtigung finden würde. Insgesamt wäre etwas mehr „Kompatibilität“ der verschiedenen Ansätze wünschenswert, weil nur das eine Integration von Forschungsergebnissen verschiedener Traditionen ermöglichen könnte. Martin (2000) schlägt in ihrem Überblicksartikel zu kognitiven Theorien der Psychologie von Geschlechtsunterschieden vor, den „dynamic systems approach“ auf Fragen geschlechtsbezogener Entwicklung anzuwenden, ein Ansatz, der Veränderungen und Variabilität im Verhalten in den Mittelpunkt stellt. Auf gender angewandt könnte damit die Variation spezifischer Aspekte der Geschlechtsidentität (gender identity) im Kontext verschiedener sozialer ‚Oberflächen‘ untersucht werden (2000, S. 115). Ein solcher Ansatz verschiebt die Aufmerksamkeit von stabilem „geschlechtstypischem Verhalten“ auf die Variabilität von Verhalten in verschiedenen sozialen Situationen – eine Sichtweise, die anschlussfähig an den „doing gender“-Ansatz in der sozialwissenschaftlichen Geschlechterforschung ist, ohne auf den Identitätsbegriff ganz zu verzichten.

Eine zentrale Frage, die die Untersuchung des Phänomens der Geschlechtertrennung aufwirft, ist die nach dem Zusammenhang von individueller und Gruppenidentität. Diese wird ohne einen übergreifenden Ansatz nicht zu beantworten sein. Eine mögliche begriffliche „Brücke“ zur Integration von Ansätzen, die den Identitätsbegriff nicht verwenden, könnte die Betonung der Orientierungsfunktion der Geschlechtertrennung und des damit verbundenen Bedürfnisses nach Zugehörigkeit sein.

Die Konzentration von Forschung auf konkrete Interaktionen, Situationen und Kontexte hat allerdings eine Schattenseite, weil damit langfristige Entwicklungen aus dem Blick geraten können. Die Frage nach langfristigen Folgen von Entwicklungen im Kindesalter sind aber natürlich entscheidend für alle pädagogischen Interventionen. So ist eine wesentliche Frage, ob Kinder, die die Geschlechtertrennung bereits im Kindergartenalter sehr betonen, dies auch im weiteren Verlauf ihrer Entwicklung tun werden und darum später besonders große Schwierigkeiten in der Kommunikation mit dem anderen Geschlecht haben werden, wie Maccoby (2000) befürchtet. Denkbar wäre ja auch, dass Kinder, die diese Phase besonders intensiv „ausleben“, sich früher als andere wieder aus der Separation hinaus auf das andere Geschlecht zu bewegen. So sieht Bandler (1993) in ihrer Studie über männliche Identität die Phase der Geschlechtertrennung nicht als problematisch an, sondern als „notwendige Etappe“ (S. 84) der Identitätsentwicklung, deren Ziel der androgyne Mensch ist. Empirisch überprüfen lassen sich derartige Vermutungen nur durch Längsschnittstudien, die es bislang kaum gibt.

Nicht zuletzt ist die Bedeutung von Peergruppen vor dem Hintergrund gewandelter Vorstellungen von Kindheit und Erziehung zu sehen. Sowohl in Erziehungsidealen heutiger Eltern als auch in modernen pädagogischen Konzepten nimmt individuelle Förderung einen zentralen Platz ein. Das Erziehungsziel der Anpassung an soziale Gruppen und Gegebenheiten tritt daneben in den Hintergrund. Dies kann dazu führen, dass Gruppen aus dem Blick geraten oder eher als Problem wahrgenommen werden, wenn z.B. Gruppenphänomene oder die Anpassung an Gruppennormen dazu führen, dass Kinder individuelle Potentiale – zumindest aus Sicht der Erwachsenen – nicht entfalten (können). In der Tat können sich Anpassungseffekte in Peergruppen sehr auf die individuelle Entwicklung auswirken und dabei pädagogischen Bemühungen um individuelle Förde-

rung entgegenwirken. Daher ist es gerade für die Bemühungen um die Förderung Einzelner wichtig, genauer auf die Prozesse in Peergruppen zu achten und ggf. auf diese Prozesse und ihre Folgen einzuwirken, damit pädagogische Bemühungen nicht verpuffen.

Jungengruppen und die Debatte um Jungen als „Bildungsverlierer“

Sieht man von übertriebenen Dramatisierungen ab, können die Diskussionen über „Jungen als Verlierer“ ein Anstoß für eine Weiterentwicklung der Genderdiskussion sein. Voigt-Kehlenbeck sieht die öffentliche Diskussion als „Irritation, die als Aufforderung an die Genderpädagogik gedeutet werden kann, die beunruhigenden und neuen Erkenntnisse aus der Geschlechterforschung einem breiteren Publikum zugänglich zu machen“ (Voigt-Kehlenbeck, 2005, S. 94). Gleichzeitig wirft sie auch viele Frage auf, die von der Forschung bislang nicht beantwortet werden können.

So ist die Annahme, dass der bessere Schulerfolg von Mädchen mit ihrer geschlechtstypisch größeren Anpassungsbereitschaft zusammen hängt, überhaupt nicht neu. Wie sich aber geschlechtstypische Einstellungen zu Lernen, Leistung und Schule im Detail entwickeln, und dies bereits vor Schulbeginn, ist bislang kaum erforscht worden. Studien wie die von Epstein et al. (2000) und Fabes et al. (2003a, 2003b) geben erste Hinweise darauf, dass den Prozessen in geschlechtshomogenen Peergruppen für die Entwicklung problematischer Einstellungen zu Lernen, Leistung und Anstrengungsbereitschaft eine entscheidende Bedeutung zukommt.

Eine weitere offene Frage ist in diesem Zusammenhang die in den letzten Jahren viel diskutierte Dominanz von Frauen in den Lebenswelten von Jungen und Mädchen. Trotz der Popularität der Forderung nach mehr männlichen Pädagogen in Kindertagesstätten und Grundschulen ist die Bedeutung männlicher Pädagogen für die Entwicklung von Jungen – und Mädchen – bislang weitgehend ungeklärt. Naheliegend ist aber, dass die vielfach bestätigte Tendenz von Jungen(gruppen), sich aus der Aufsicht von Erzieherinnen und Lehrkräften zu entfernen, wesentlich mit dem Geschlecht zusammenhängt. Dies legt jedenfalls die auch in den Gruppendiskussionen wiederholt berichtete Beobachtung nahe, dass sich dieses Verhalten von Jungen oft schlagartig ändert, wenn ein Mann die Einrichtung betritt.

Wenn diese Vermutung zutrifft, würde eine Beschäftigung von mehr Männern sich möglicherweise schon deshalb positiv auf die soziale Anpassung von Jungen auswirken, weil das Spiel in der Nähe von Erwachsenen Interaktionen begünstigt, die an von Erwachsenen vorgegebenen Strukturen und Regeln orientiert sind – etwas salopp formuliert: es wird nicht so viel angestellt, wenn ein Mann in der Nähe ist. Weitreichendere Annahmen über die Funktion von Männern als Vorbild, Identifikationsfigur oder gar Vaterersatz sind dafür gar nicht erforderlich.

Interessanterweise waren die meisten beteiligten Experten der Ansicht, dass eine vermehrte Beschäftigung von männlichen Fachkräften an der Geschlechtertrennung an sich nichts ändern würde. Ich finde es eine interessante Forschungsfrage, ob mehr gelebtes Miteinander von Männern und Frauen nicht auch das Miteinander von Mädchen und Jungen positiv beeinflussen könnte. Dies setzt natürlich voraus, dass die Zusammenarbeit von Männern und Frauen nicht in erster Linie zu einer geschlechtstypischen Aufteilung von Aufgaben und Funktionen führt und damit Stereotypisierungen noch verstärkt. Untersuchen ließen sich diese Fragen in Modellprojekten, in denen eine paritätische Besetzung der pädagogischen Fachkräfte erprobt wird.

6.2. Konsequenzen für pädagogisches Handeln

Welche Konsequenzen lassen sich aus den in diesem Bericht zusammengefassten Ergebnissen für das pädagogische Handeln mit Mädchen und Jungen ziehen? Die vorliegende Studie hat sowohl positive als auch negative Aspekte der Geschlechtertrennung in der Kindheit aufgezeigt. Während in der Literatur oft die Darstellung problematischer Aspekte geschlechtshomogener Gruppen überwiegt, insbesondere auf Seiten der Jungen, wurden in den Gruppendiskussionen auch viele positive Funktionen der Gruppen benannt. Als zentral wurde die schon angesprochene Orientierungsfunktion geschlechtshomogener Gruppen im Kontext der Identitätsentwicklung angesehen. Benannt wurde auch, dass die Gruppen einen Schutzraum darstellen, insbesondere angesichts der Verunsicherungen durch antizipierte und fantasierte Sexualität. Angesichts der Problematisierungen insbesondere von Jungengruppen wurden auch die positiven Aspekte des Miteinanders von Jungen ausdrücklich hervorgehoben – nicht zuletzt, so ein weiterer Teilnehmer, hätten sie in ihren Gruppen „einfach mehr Spaß“.

Auf der anderen Seite stehen Aussagen zu problematischen Funktionen und Folgen geschlechtshomogener Gruppen. In erster Linie bezieht sich dies auf die „enorme Sozialisationswirkung in Richtung traditionelle Stereotype“, wie es eine Teilnehmerin formulierte, den Zwang zur Vereinheitlichung innerhalb der eigenen Gruppe und die Abgrenzung vom anderen Geschlecht. Diese in empirischen Untersuchungen belegten Tendenzen wurden von den TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen bestätigt und an Beispielen untermauert. Problematische Folgen der unterschiedlichen Kommunikationsstile für das Miteinander der Geschlechter, wie sie von Maccoby (2000) thematisiert werden, wurden auch von den befragten ExpertInnen gesehen, und zwar bereits im Kindergarten. Deutlicher als in der Literatur wurde aber auch der Einfluss struktureller Bedingungen diskutiert, insbesondere die Konflikte zwischen Jungen und den mehrheitlich weiblichen pädagogischen Fachkräften. Die diskutierten Probleme von Jungengruppen sind damit zumindest teilweise ein Problem der Frauen, die mit ihnen arbeiten (müssen).

Unabhängig davon wurde in den Gruppendiskussionen die Notwendigkeit pädagogischer Interventionen herausgestellt. Wenn die Lernerfahrungen, die Mädchen und Jungen in geschlechtshomogenen Peergruppen machen, zumindest teilweise problematische Folgen für sie selbst sowie für das (spätere) Verhältnis der Geschlechter zueinander haben, stellt sich die Frage, was präventiv getan werden kann, um diesen Problemen entgegenzuwirken. Dafür gibt es grundsätzlich zwei Herangehensweisen:

- Wenn als grundlegendes Problem die Kategorisierung in zwei Geschlechter gesehen wird, muss das Ausmaß vermindert werden, in dem solche Kategorisierungen den Alltag von Kindern bestimmen. Dies würde bedeuten, der Bildung geschlechtsgetrennter Gruppen tendenziell entgegenzuwirken.
- Wenn in erster Linie Verhaltensweisen problematisiert werden, die insbesondere Jungen, aber auch Mädchen in geschlechtshomogenen Gruppen lernen (oder eben nicht lernen), muss auf das Geschehen in diesen Gruppen eingewirkt werden. Im Vordergrund steht damit eine Erweiterung des Verhaltensrepertoires von Jungen und Mädchen bei Akzeptanz des Bedürfnisses nach Geschlechtertrennung.

Eine Reihe von AutorInnen betonen den ersten Ansatz. So weist Faulstich-Wieland et al. (2004) darauf hin, dass sowohl die Annahme von grundlegenden Unterschieden zwischen den Geschlechtern als auch eine pädagogisch motivierte Trennung der Geschlechter „Dramatisierungen“ von Geschlecht darstellen, die auch dann zu Dichotomisierungen führen können, wenn dies nicht beabsichtigt ist. Solche „Dramatisierungen“ erschweren die Wahrnehmung von Unterschieden innerhalb der Geschlechtsgruppen und legen geschlechtstypisches Verhalten nahe. „Entdramatisierung“ ist dabei nicht mit Geschlechtsneutralität gleichzusetzen, sondern mit einer Relativierung der Bedeutung von Geschlechtsunterschieden für konkretes Verhalten.

Interventionen müssen allerdings die Fragen sozialer Identität aufgreifen, die hinter dem Verhalten von Kindern liegen. Glick & Hilt (2000) sind der Ansicht, dass kindliche Vorurteile nicht in erster Linie von Geschlechtsstereotypen herrühren, sondern schlicht von Gruppenidentifikation. Verbreitete Aussagen wie „Mädchen können Feuerwehrfrau werden“ oder „Jungen können Hausarbeit machen“ werden daher nichts verändern. Außerdem trauen Kinder ihrer eigenen Wahrnehmung der real vorhandenen Segregation in Berufswelt und Familie mehr als Aussagen ihrer ErzieherInnen und LehrerInnen. Glick & Hilt (2000) schlagen deshalb vor, die Häufigkeit der Verwendung der *Kategorie* gender zu verringern und die Geschlechter in Klassen und Arbeitsgruppen grundsätzlich zu mischen. Auch Rendtorff (2003) hält die kollektivierende Wirkung der Geschlechterunterscheidung für ein Problem und meint, dass die Devise, „im Schulunterricht Gruppenbildungen anhand der Geschlechtergrenze schlichtweg zu vermeiden“, die Segregationstendenz mildern würde (S. 144). Bigler (1999) berichtet von einem Beispiel aus der Grundschule, in der die Einführung einer neuen, ungewöhnlichen Kategorie (z.B. einer „roten“ und einer „grünen“ Gruppe jeweils mit Mitgliedern beider Geschlechter) dazu führte, dass Kinder andersgeschlechtliche Peers positiver bewerteten – möglicherweise, weil die Bedeutung der geschlechtsgetrennten Gruppen dadurch etwas in den Hintergrund tritt (S. 144). Ähnliches berichtete eine beteiligte Expertin aus Projektangeboten für 10-14jährige Jugendliche: problematische Geschlechterinszenierungen traten in einem geschlechtsgetrennten Projektangebot deutlich häufiger auf als in einem Projekt mit der gleichen Zielgruppe, in der individuelle Kreativität und ein Normen erniedrigendes Setting in den Vordergrund gestellt, Geschlecht dagegen nicht thematisiert wurde (vgl. Schwarz & Voigt-Kehlenbeck, 2005).

Unabhängig davon ist wichtig, dass PädagogInnen abweichendes und geschlechtsuntypisches Verhalten von einzelnen Mädchen und Jungen nicht nur tolerieren, sondern ausdrücklich akzeptieren und evt. sogar herausfordern. Dies gilt auch für Überschreitungen der Geschlechtergrenze, und zwar bereits im Vorschulalter. Die pädagogischen Fachkräfte können damit zumindest ein gewisses Gegenwicht zu den Normierungs- und Vereindeutigungszwängen der geschlechtshomogenen Gruppen bilden.

Trotz ihres Ansatzes, die Kategorie Gender möglichst wenig zu verwenden, schlagen auch Glick & Hilt (2000) vor, Mädchen in durchsetzungsfähigem Verhalten zu trainieren und Jungen dafür zu belohnen, weniger konkurrenzorientiert mit anderen Kindern umzugehen – und damit befinden sie sich im Einklang mit der Mehrzahl der im Praxisteil dieser Studie vorgestellten Ansätze, die solche Ziele in der Regel mit geschlechtsgetrennten Angeboten verfolgen. Auch die

Mehrheit der an der vorliegenden Studie beteiligten ExpertInnen sprach sich grundsätzlich für geschlechtsgetrennte Angebote für Mädchen und Jungen aus. Unabhängig von den damit jeweils verfolgten pädagogischen Zielen lässt sich dies zunächst einmal damit begründen, dass viele Jungen und Mädchen geschlechtshomogene Gruppen nun einmal bevorzugen – und die Pädagogik dies akzeptieren und aufgreifen sollte. An die Stelle einer grundsätzlichen Problematisierung der geschlechtsgetrennten Gruppen tritt damit eine Haltung, die zunächst die Funktion der Gruppen für die einzelnen Mädchen und Jungen zu ergründen versucht. Daraus können dann konkrete pädagogische Strategien entwickelt werden, mit denen die Entwicklung einzelner Jungen und Mädchen unterstützt und ggf. auf das Geschehen in den Gruppen eingewirkt werden kann.

Die Notwendigkeit pädagogischer Einflussnahme auf das Verhalten geschlechtshomogener Gruppen wurde von vielen befragten ExpertInnen gesehen, und zwar unabhängig von der jeweiligen Einstellung zur Bedeutung geschlechtsgetrennten Arbeitens. Die Bandbreite reicht dabei von einer Stärkung von Fähigkeiten, die Jungen bzw. Mädchen weniger entwickelt haben, über Eingriffe bei dominantem Verhalten von Jungen und ungerechter Nutzung des zur Verfügung stehenden Raumes bis hin zur Entwicklung von Beziehungsfähigkeiten, die in eigenaktiv gestalteten Gruppen ohne Beteiligung Erwachsener weniger ausgebildet werden.

Wenn die Bestandsaufnahmen der Forschung zur Geschlechtertrennung sowie der Praxis geschlechtsbewusster Pädagogik in der Zusammenschau betrachtet werden, fällt dabei eine doppelte Asymmetrie ins Auge. Die meisten Untersuchungen zur Tendenz von *Kindern*, geschlechtsgetrennte Gruppen zu bevorzugen, stellen eine stärkere Tendenz zur Separation bei Jungen fest – die gleichzeitig dazu neigen, sich mit ihren Gruppen weiter von den Erwachsenen (Frauen) zu entfernen. Gerade die Lernerfahrungen in Peergruppen der Jungen werden nun von vielen AutorInnen als problematisch angesehen, was sich im übrigen im Jugend- und Erwachsenenalter fortsetzt. In ihnen treten schwierige Verhaltensweisen häufiger auf, und zudem finden verhaltensauffällige Jungen oft zueinander. Die Gruppen der Jungen lassen sich daher als ein Ort der Konstruktion problematischer Männlichkeiten bezeichnen.

Betrachtet man nun die Tendenz der *Erwachsenen*, geschlechtsgetrennte Gruppen einzurichten, so begann diese zunächst auf Seiten der Mädchen – angesichts der Einschätzung, dass diese im gemischtgeschlechtlichen Kontext nach Ansicht der Pädagoginnen oft zu kurz kamen. Mädchengruppen werden als ein Ort angesehen, der positive Erfahrungen von Stärke, Integrität und Identität ermöglicht. Sehr überspitzt lässt sich dies so zusammenfassen: Jungengruppen sind ein Problem, Mädchengruppen eine Chance. Auch, wenn dies übertrieben formuliert ist, ist doch wichtig festzuhalten, dass das pädagogische Angebot „Mädchengruppe“ in der Regel nicht einer *selbstgewählten* Tendenz zur Gruppenbildung von Mädchen gegenübersteht, die von Seiten der PädagogInnen problematisiert wird; vielmehr wird die Gruppe dem *geschlechtsgemischten* Kontext gegenübergestellt. Jungengruppen könnten dagegen zumindest im Grundschulalter am stärkeren Interesse von Jungen ansetzen, sich zu separieren. Gleichzeitig sind dabei mehr Differenzen zwischen Jungen und PädagogInnen zur Frage zu erwarten, wozu denn eine Separierung gut sein soll. Mädchen- und Jungengruppen stehen sich also nicht „symmetrisch“ gegenüber, sondern sind mit unterschiedlichen Einstellungen, Bedürfnissen und Zielvorstellungen verknüpft, sowohl auf Seiten der Kinder als auch auf Seiten von PädagogInnen.

6.3. Zur Praxis geschlechtsgetrennter Angebote

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie haben für verschiedene Kontexte unterschiedliche Bedeutung. In vielen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen geht es zunächst darum, überhaupt eine geschlechtsbewusste Sichtweise einzuführen. Die Auseinandersetzung mit Formen und Funktionen der Geschlechtertrennung sind hier nur ein Aspekt von vielen, die in den Blick genommen werden müssen. Wenn geschlechtsgetrennte Angebote eingeführt werden, bevor grundlegende Genderkompetenzen entwickelt und im Team Haltungen zur Geschlechterfrage geklärt sind, besteht die Gefahr, dass lediglich Stereotype reproduziert werden – „Fußball für die Jungen, Seidenmalerei für die Mädchen“, wie es in einer Gruppendiskussion genannt wurde. Eine Lösung besteht darin, geschlechtsgetrennte Arbeitsformen zunächst grundsätzlich als „Experiment“ einzuführen, das als wesentliches Ziel hat, den pädagogischen Fachkräften Beobachtungen und neue Blickwinkel zu ermöglichen. In jedem Fall ist entscheidend, Reflexion als festen Bestandteil in Maßnahmen zu integrieren. Andernfalls kann eine Aufforderung zu „geschlechtsspezifischer Pädagogik“ durchaus kontraproduktiv sein.

Dort, wo Mädchen- und Jungenarbeit entwickelt oder sogar etabliert sind, geht es möglicherweise um eine Neubestimmung des Verhältnisses getrennter und gemischter Arbeitsformen sowie um eine Neuorientierung der Inhalte dieser Arbeit. Ob Mädchen- und Jungenarbeit und insbesondere geschlechtsgetrennte Gruppenarbeit zur Auflösung traditioneller geschlechtstypischer Zuordnungen und Verhaltensweisen beitragen können oder möglicherweise sogar Stereotypen bestärken, hängt in erster Linie davon ab, was in der pädagogischen Arbeit konkret geschieht. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie sind drei Aspekte als grundlegend anzusehen:

1. Geschlechtshomogene Gruppen haben für Mädchen und Jungen eine wichtige Orientierungs- und Schutzfunktion im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung;
2. Geschlechtshomogene Gruppen haben eine starke normierende Funktion und können einseitige Interessen und Orientierungen verstärken; sie ermöglichen damit unterschiedliche geschlechtstypische Bildungserfahrungen, was in anderen Bereichen Defizite zur Folge haben kann; dies wiederum kann sich langfristig negativ auf Bildungsverläufe auswirken;
3. Geschlechtshomogene Gruppen können wesentlich zur Herausbildung problematischer Interaktions- und Kommunikationsstrukturen sowohl innerhalb der eigenen Geschlechtsgruppe als auch zwischen den Geschlechtern beitragen.

Der erste Punkt spricht klar dafür, geschlechtshomogene Gruppen zu akzeptieren und ggf. durch entsprechende Rahmenbedingungen zu ermöglichen. Dies stellt nicht viel mehr als eine Anerkennung der Realität vieler Mädchen und Jungen dar. Es ist allerdings keineswegs gleichbedeutend damit, Mädchen und Jungen sich in ihren Gruppen selbst zu überlassen – im Gegenteil. Erforderlich ist ein differenzierter Blick auf Chancen und Risiken dieser Gruppen, auf konstruktive und destruktive Interaktionen. Besonderes Augenmerk ist darauf zu richten, welche Funktionen die Gruppen im Mit- und Gegeneinander der Geschlechter übernehmen und wie Mädchen und Jungen wieder zusammen kommen bzw. wieder zusammengeführt werden. Nicht übersehen werden dürfen schließlich diejenigen Kinder, die als Außenseiter oder Grenzgänger

möglicherweise weniger in ihre Geschlechtsgruppe integriert sind. In der Praxis bedeutet dies, eine Balance zu finden zwischen unreglementierter, auch unbeobachteter Eigenaktivität von Jungen und Mädchen, begleitender Be(ob)achtung und pädagogischen Interventionen. Im Kontext der Unterstützung der Identitätsentwicklung machen geschlechtsgetrennte pädagogische Angebote Sinn.

Der zweite Punkt wird im koedukativen Alltag vor allem in Kindertageseinrichtungen oft mit dem Argument abgetan, dass Interessen von Kindern nun mal unterschiedlich seien und es daher keinen Sinn mache, sie zu etwas zwingen zu wollen, wozu sie keine Lust hätten. Dem ist entgegenzuhalten, dass es Bildungsthemen und Kompetenzen gibt, die für Kinder unabhängig vom Geschlecht von Bedeutung sind. Ob allerdings eine Trennung von Mädchen und Jungen dabei immer die Methode der Wahl ist, wenn diese zu neuen Erfahrungen angeregt werden sollen, ist fraglich. Insbesondere die ExpertInnendiskussionen haben Hinweise darauf ergeben, dass eine Reflexion von Materialien und Angeboten unter geschlechtsbewusster Perspektive und eine Veränderung methodischer Ansätze dafür möglicherweise wirkungsvoller sind. Andererseits wird immer wieder darauf hingewiesen, dass gerade untypische Verhaltensweisen und Aktivitäten leichter zu zeigen und zu entwickeln sind, wenn das andere Geschlecht nicht anwesend ist. Hier ist dann wieder der im ersten Punkt angesprochene Aspekt des Schutzraumes bestimmend.

Der dritte Punkt erfordert eine Bearbeitung der problematischen Interaktionsstrukturen und damit pädagogische Interventionen in das „normale“ Geschehen in Gruppen, ob diese nun geschlechtsgemischt oder geschlechtshomogen sind. Werden die Forschungsergebnisse insbesondere zu den Interaktionen in den Peergruppen der Jungen ernst genommen, dann steht Jungengruppenarbeit in erster Linie vor der Aufgabe, einen anderen Kommunikationsstil unter Jungen zu etablieren. Dies wird denn auch als Anspruch in den Konzepten der Jungenarbeit formuliert und z.T. auch als Erfolg aus der Praxis berichtet. Möglicherweise ist die geschlechtshomogene Gruppe der Ort, an dem auch die Schwierigkeiten und Risiken dieser Gruppen thematisiert werden können. Dies muss dann allerdings auch geschehen. In der Praxis gerät dieses Ziel immer wieder in Widerspruch zu der Notwendigkeit, die „Jungen da abzuholen, wo sie stehen“ – und manchmal bleibt es dann beim Treffen an der Haltestelle, weil über das Reiseziel keine Einigkeit hergestellt werden kann. Im Rahmen eines Praxisdialoges zu Jungenarbeit warf Kurt Möller daher die Frage auf, ob *Gruppenarbeit* mit Jungen möglicherweise der schwierigste Ansatzpunkt ist, wenn Verhaltensalternativen gewonnen werden sollen. Möglicherweise sind Einzelarbeit und ein Wechsel zwischen geschlechtshomogenen und geschlechtsgemischten Konstellationen dafür vielversprechender (vgl. Pech, Herrschelmann & Fleßner, 2005).

Auf der anderen Seite ist ja gerade ein Ergebnis (nicht nur) der Koedukationsforschung, dass die Tendenz zur Stereotypisierung gerade dann einsetzt, wenn die Geschlechter zusammenkommen. In der Forschung gibt es widersprüchliche Aussagen dazu, ob geschlechtstypisches Verhalten eher in geschlechtsgetrennten oder in geschlechtsgemischten Gruppen auftritt bzw. dort verstärkt wird. Vermutlich ist dies abhängig von der Altersstufe, von Gruppenstrukturen bzw. „settings“ und von den jeweiligen Interaktionsthemen. Auch die empirischen Aussagen zur Frage, welche Folge das in geschlechtsgetrennten Gruppen erlernte Verhalten für das Verhalten in gemischten Gruppen hat, sind zumindest widersprüchlich. In jedem Fall lässt sich das eine nicht

einfach direkt aus dem anderen ableiten (vgl. Kyrtzis & Guo, 2001). Vor diesem Hintergrund ist keine allgemeine Aussage darüber möglich, wie geschlechtstypisches Verhalten in geschlechtshomogenen Gruppen zum Ausdruck kommt und sich umgekehrt pädagogische Arbeit in solchen Gruppen auf geschlechtstypisches Verhalten auswirkt.

Die Frage, inwieweit Ansätze geschlechtsbewusster Pädagogik für Jugendliche (und das sind die meisten bislang verbreiteten Ansätze) auf Kinder übertragbar sind, wurde kontrovers diskutiert. Meiner Ansicht nach ist an dieser Stelle Vorsicht angebracht, weil sich sowohl der psychologische Entwicklungsstand als auch die soziale Welt von Kindern erheblich von der Situation Jugendlicher unterscheiden. Dies gilt insbesondere für die Bedeutung, die die Trennung der Geschlechter für Kinder und Jugendliche in verschiedenen Phasen ihrer Entwicklung hat. Konzepte und Methoden geschlechtsbewusster Arbeit müssen daher gezielter auf die jeweiligen Entwicklungsaufgaben und –bedürfnisse in verschiedenen Altersphasen abgestimmt werden.

Vor dem Hintergrund der in diesem Bericht dargestellten Ergebnisse halte ich pädagogisch initiierte homogene Räume in Kindertageseinrichtungen und Grundschule für sinnvoll,

- wenn eine geschlechtsbewusste Grundhaltung in der Einrichtung / in der Institution verankert ist (dies ist eine unbedingte Voraussetzung!);
- wenn Kinder selbst das Bedürfnis nach geschlechtshomogenen Aktions- oder Schutzräumen zum Ausdruck bringen;
- wenn Jungen – oder Mädchen – in geschlechtsgemischten Kontexten dominieren und Kinder des anderen Geschlechts dadurch eingeschränkt werden (wobei nicht (mehr) selbstverständlich davon ausgegangen werden kann, dass es immer die Mädchen sind, die „zu kurz kommen“);
- wenn Verhalten beeinflusst werden soll, das typischerweise in selbstgewählten geschlechtshomogenen Spielgruppen auftritt;
- wenn älteren Kindern (in der Regel ab fünf Jahren) Erfahrungen ermöglicht werden sollten, die im geschlechtsgemischten Kontext bereits „gegendert“ sind und daher vermieden werden;
- wenn sich die zuständigen Fachkräfte über Inhalte und Erfahrungen austauschen und Mädchen und Jungen wieder zusammengeführt werden.

Als wesentlicher Schlüssel für die Berücksichtigung der eigenaktiven Geschlechtertrennung in der pädagogischen Arbeit ist die Beteiligung von Kindern (Partizipation) anzusehen. Dies gilt nicht nur für die pädagogischen Inhalte, sondern auch für das „Setting“. Geschlechtsbewusste Pädagogik kann sich nur in der Auseinandersetzung mit den Wünschen und Anliegen der Mädchen und Jungen entfalten. Für pädagogische Fachkräfte bedeutet das, Geschlecht auch aus Kinderperspektive zu sehen, indem z.B. Jungen und Mädchen befragt werden oder auch in der Reflexion pädagogischer Arbeit Perspektivübernahme ermöglicht wird. In diesem Zusammenhang wurden die konstruktiven Prozesse bei der Aneignung von Geschlechtlichkeit betont. Damit verbunden ist eine veränderte Rolle der pädagogischen Fachkräfte, die nicht mehr in erster Linie

pädagogische Vorgaben machen oder Vorbild sein müssen, sondern zu WegbegleiterInnen, werden, die in erster Linie neue Möglichkeiten eröffnen und Perspektiven vermitteln.

Ob dies gelingt, hängt natürlich entscheidend von der Qualifikation derjenigen ab, die mit Mädchen und Jungen arbeiten. An dieser Stelle ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass geschlechtsbewusste Pädagogik in erster Linie am Alltag und an den Haltungen der pädagogischen Fachkräfte ansetzen muss. Voraussetzung dafür ist Selbstreflexion auf der Basis von Genderkompetenz.

6.4. Selbstreflexion als Grundlage von Genderkompetenz

Bei aller Vielfalt der Positionen und Haltungen zur Genderthematik gibt es eine breite Übereinstimmung darüber, dass Selbstreflexion, d.h. die Reflexion eigener Wahrnehmungen, Haltungen und Zielvorstellungen und den ihnen zugrundeliegenden Lebenserfahrungen, die Basis jeder Auseinandersetzung mit Geschlecht sein sollte. Dies gilt jedenfalls überall dort, wo pädagogische Konzepte für einen geschlechtsbewussten Umgang mit Jungen und Mädchen entwickelt und erprobt werden. Die vorliegende Studie macht eindrucksvoll deutlich, dass dies gleichermaßen auf wissenschaftliche Forschung zutrifft, in der allerdings eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Vorgehen weit weniger selbstverständlich ist. Die Widersprüchlichkeit der empirischen Ergebnisse zur Geschlechtertrennung führt jede Behauptung von Objektivität ad absurdum und ist meines Erachtens ohne Bezug auf die individuellen Blickwinkel und Sichtweisen der Forschenden gar nicht erklärbar. Mit den Worten einer Diskussionsteilnehmerin: „Wenn ich nach Unterschieden suche, finde ich die“.

Allerdings sind die individuellen Hintergründe der jeweiligen Forschungsansätze in vielen Veröffentlichungen nicht oder nur implizit zwischen den Zeilen erkennbar. Würde der Zusammenhang zwischen der eigenen Perspektive und den inhaltlichen Aussagen offener dargestellt und diskutiert, würde das zwar nicht zu übereinstimmenden Ergebnissen führen. Unterschiede sowohl auf der Ebene der empirischen Ergebnisse wie auch auf der Ebene der daraus abgeleiteten Theorien und praktischen Konsequenzen wären aber besser nachvollziehbar und damit auch kommunizierbar.

Was für die Forschung selbst gilt, trifft auch auf die Rezeption von Forschungsergebnissen zu. Beeindruckend deutlich wurde dies schon darin, wie unterschiedlich die beteiligten ExpertInnen das Phänomen der „zwei Welten“ von Jungen und Mädchen einschätzten: Mit demselben breiten Überblick über Forschungsergebnisse konfrontiert, reichte das Spektrum der Antworten von „Die gibt es, auf jeden Fall“ bis hin zu „Die These der getrennten Welten ist eigentlich seit längerem widerlegt“. An einzelnen Beispielen wurde die Bedeutung des individuellen Hintergrundes für die Einschätzung von Forschungsergebnissen noch pointierter deutlich. So reagierte ein wissenschaftlicher Mitarbeiter irritiert auf eine vermeintliche Betonung der Aktualität biologischer Ansätze in der Literaturstudie, die im Gegensatz zu den sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätzen stand, die seine Studienzeit geprägt hatten: „Das hat mich total irritiert, dass Sie das einfach umdrehen und jetzt behaupten, ich sei anachronistisch (Lachen in der Runde) und das hat mich zum Nachdenken gebracht... inwieweit ich da nicht zu wenig weiß oder so blinde

Flecken habe“. Die anderen DiskussionsteilnehmerInnen hatten eine solche Betonung der Biologie im Text dagegen überhaupt nicht festgestellt²¹.

Etwas anders als in der Forschung stellt sich die Situation in der Aus- und Fortbildung von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen dar. Hier wird dem Satz, dass die eigene Person das wichtigste „Handwerkszeug“ pädagogischen Handelns ist, wohl wenig widersprochen. Für die Entwicklung dieses Handwerkszeugs durch Selbstreflexion, Schulung der Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte ist insbesondere in der Ausbildung aber oft nur wenig Raum. Die Genderthematik wiederum wird bislang in der Ausbildung von ErzieherInnen wie von GrundschullehrerInnen nach wie vor nur am Rande berücksichtigt (siehe unten). Eine intensivere Auseinandersetzung mit der eigenen Person im Zusammenhang mit Geschlecht findet daher, wenn überhaupt, eher im privaten Bereich oder aber in berufsbegleitenden Fortbildungen statt.

In diesem Zusammenhang sind zwei aktuelle Tendenzen feststellbar. Einerseits wird in neueren Forschungen zu Selbstbildungsprozessen von Kindern die besondere Bedeutung der Auseinandersetzung von pädagogischen Fachkräften mit der eigenen Biografie und beruflichen Identität hervorgehoben. Für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ist dabei die Reflexion der Zusammenhänge zwischen weiblicher Sozialisation, der Entscheidung für den „Frauenberuf“ Erzieherin und dem professionellen Handeln im Beruf ein zentrales Thema (vgl. Musiol, 2002; Rabe-Kleberg, 2003). Ein großer Stellenwert wird lebensgeschichtlichen Faktoren und individuellen Einstellungen zu Männlichkeit und Weiblichkeit auch im Kontext der aktuellen Ansätze gegeben, mehr Männer für den Erzieherberuf zu gewinnen (Stuve & Krabel, 2006; Rohrmann, 2006).

Andererseits kann eine verstärkte Berücksichtigung der Genderthematik z.B. in Bildungsplänen oder Qualitätsrichtlinien zu normativen Setzungen darüber führen, wie mit Mädchen und Jungen umzugehen sei. Zu befürchten ist dabei, dass auch wissenschaftlich fundierte und gut begründete Vorgaben in der Praxis wenig verändern werden, wenn nicht gleichzeitig Raum für die persönliche Auseinandersetzung gegeben wird. Die Thematisierung von Geschlecht kann sogar dazu führen, dass Differenzen zwischen den Geschlechtern festgeschrieben werden, wenn nicht im gleichen Zuge Reflexionsfähigkeiten entwickelt werden.

Dies gilt auch und gerade für die Beschäftigung männlicher Fachkräfte. Die vorliegende Studie hat deutlich gemacht, dass aus der Praxis sehr widersprüchliche Ansprüche an die persönliche Qualifikation von Männern gerichtet werden, die in pädagogischen Feldern arbeiten – überspitzt formuliert: „Ein Mann an sich ist ja auch noch kein Qualitätsmerkmal“. Nicht zuletzt die im Rahmen der vorliegenden Studie berichteten Praxiserfahrungen aus paritätisch besetzten Kindertageseinrichtungen machen zudem deutlich, dass gerade die Zusammenarbeit von Männern und Frauen mit massiven (auch persönlichen) Konflikten einhergehen kann, für deren Bewältigung Praxisbegleitung und Supervision erforderlich ist.

Im Grundschulbereich werden diese Zusammenhänge bislang noch weniger thematisiert als im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen. Öffentliche Polemik über die „Feminisierung des Schulbetriebs“ wird mit reflexhaften Bekundungen beantwortet, die die Qualität der Arbeit der Lehre-

²¹ Sie können dies als Leser jetzt selbst überprüfen: wird die Bedeutung der Biologie Ihrer Ansicht nach in dieser Arbeit angemessen berücksichtigt, zu sehr oder zu wenig hervorgehoben?

rinnen hervorheben. Auch wenn es unangemessen ist, den Lehrerinnen die Schuld an den Schulproblemen von Jungen in die Schuhe zu schieben, stellt nicht zuletzt der massive Rückgang des Männeranteils am Lehrpersonal in den letzten Jahrzehnten eine deutliche Aufforderung dar, geschlechtsbezogene Aspekte schon bei der Berufswahl und dann in Ausbildung und Praxisbegleitung weit mehr als bisher aufzugreifen. Setzt sich die momentane Entwicklung fort, wird der Beruf des Grundschullehrers in absehbarer Zeit klar als „Frauenberuf“ bezeichnet werden können, mit allen Konsequenzen, die dies für die individuelle Entwicklung der Lehrkräfte, die Zusammenarbeit in Kollegien und die pädagogische Praxis mit Mädchen und Jungen hat. Aus- und Fortbildung für Lehrkräfte, die eine Schulung der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit und eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen geschlechtsbezogenen Verhalten im schulischen Alltag einschließt, ist daher dringend geboten (vgl. Kaiser, 2003, 2005; Brandes & Jantz, 2005).

Zu bedenken ist insbesondere in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte, dass die Perspektive junger Erwachsener, insbesondere junger Frauen, sich beträchtlich von der Perspektive von Lehrenden unterscheidet, für die eine Auseinandersetzung mit Geschlechterthemen z.B. im Kontext der Frauenbewegung zum lebensgeschichtlichen Hintergrund gehört. Nicht selten wird die Genderthematik und insbesondere die Auseinandersetzung mit einer möglichen Benachteiligung von Mädchen und Frauen als Thema „von gestern“ gesehen, das für heutige Frauen keine Bedeutung mehr habe. Die Beschäftigung mit geschlechtsbezogenen Fragen muss an der konkreten Lebenswirklichkeit heutiger Frauen und Männer ansetzen, wenn sie als Thema in der Breite verankert werden soll.

Selbstverständlich ist der Zugang über die eigene Haltung und die persönlichen Lebenserfahrungen für die, die sich als ExpertInnen für reflektierte Koedukation und geschlechtsbewusste Pädagogik einsetzen. „Die Hauptqualifikation für geschlechtsbewusste Arbeit ist immer die Auseinandersetzung mit sich selbst. Das ist das A und O“ – ähnlich äußerten sich viele TeilnehmerInnen an den Gruppendiskussionen. In Fortbildungen und Projekten, die sich ausdrücklich mit geschlechtsbezogenen Themen befassen, nehmen daher die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und autobiografische Arbeit oft einen zentralen Platz ein. In diesem Zusammenhang können auch Fragen nach eigenen Erfahrungen mit geschlechtsgetrennten und geschlechtsgemischten Gruppen hilfreich sein. Sie können sowohl zur Klärung des eigenen Entwicklungsweges beitragen als auch ein neues Licht auf die inneren Reaktionen werfen, die das Verhalten von Mädchen und Jungen in pädagogischen Fachkräften auslösen kann. Drei Aspekte seien beispielhaft herausgegriffen:

- Im Rückblick auf Spielkonstellationen in ihrer Kindheit berichten insbesondere ältere Fachkräfte häufig, dass „auf der Straße“ Jungen und Mädchen meist gemeinsam gespielt hätten. Deutlich wird dabei, dass Geschlechtertrennung und geschlechtstypisches Verhalten wesentlich durch strukturelle Bedingungen mitbedingt sind – wie es ja auch aus der empirischen Forschung hervorgeht.
- Häufig bemerkt wird auch, dass Erwachsene in Spiel und Streit unter Kindern oft wenig eingegriffen hätten. Die Erinnerung an die positiven Aspekte der selbstorganisierten Spielgruppen in der eigenen Kindheit kann die Defizitorientierung überwinden helfen, die oft den Blick auf das Verhalten in Mädchen- wie Jungengruppen prägt.

- In Fachkräften löst es oft Besorgnis aus, wenn einzelne Kinder wenig in die (gleichgeschlechtliche) Peergruppe integriert sind. In diesem Zusammenhang ist es interessant, auch nach den *Vorteilen* einer geringen Integration in die Gleichgeschlechtlichengruppe zu fragen. So geben Untersuchungen „nicht-traditioneller“ Männer Hinweise darauf, dass Erfahrungen von Ausgrenzung und Nicht-Zugehörigkeit den Weg für die Entwicklung einer „anderen“ Männlichkeit bahnen können.

6.5. Männer als pädagogische Fachkräfte

Zur Frage der Rolle männlicher Fachkräfte für die eigenaktive Geschlechtertrennung unter Kindern hat die vorliegende Studie kaum Ergebnisse erbracht. Stattdessen hat sie gezeigt, dass der Forschungsstand zu Auswirkungen des Geschlechts pädagogischer Fachkräfte für die Entwicklung von Mädchen und Jungen außerordentlich dürftig ist. Unabhängig davon ist im Kontext pädagogisch initiiertes Angebote der Geschlechtertrennung das Geschlecht derjenigen, die diese Angebote durchführen, von zentraler Bedeutung.

Der verbreiteten Aussagen „Jungen brauchen Männer“ will ich mich so allgemein nicht anschließen – eher schon der bereits zitierte prägnante Aussage einer Teilnehmerin: „Ein Mann an sich ist ja noch kein Qualitätsmerkmal“. Männer benötigen Qualifizierung und Unterstützung, wenn sie die hohen Erwartungen erfüllen sollen, die an sie als pädagogische Bezugspersonen gerichtet werden (Rohrman, 2001, 2006). Auf der anderen Seite wird zu Recht darauf hingewiesen, dass die mehrheitlich weiblichen Beschäftigten in sozialen und pädagogischen Bereichen selbstverständlich mit beiden Geschlechtern arbeiten müssen und dies auch können (vgl. Riedel-Breidenstein & Ottemeier-Glücks, 2004). Dennoch weisen trotz des benannten Forschungsdefizits hinreichend viele Beobachtungen aus der Praxis darauf hin, dass Männer als pädagogische Fachkräfte einen wesentlichen Beitrag für die Entwicklung von Mädchen und Jungen leisten (können) – und dass es Sinn macht, den Anteil männlicher Fachkräfte zu erhöhen.

Der geringe Männeranteil in pädagogischen Institutionen für Kinder hängt mit grundlegenden Aspekten des gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisses zusammen. Sicher ist es notwendig, die Frage der Bedeutung männlicher Bezugspersonen in Aus- und Fortbildung zu thematisieren. Dies reicht für eine Veränderung der bestehenden Situation aber nicht aus. Es gibt drei mögliche Ansatzpunkte, um Optionen und Perspektiven für Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschule zu entwickeln:

- Eine grundlegend andere Sicht auf die Bedeutung pädagogischer Arbeit mit Kindern als verantwortungsvolle Aufgabe, die Frauen und Männer gemeinsam angeht;
- Maßnahmen, die die Berufe des Erziehers und Grundschullehrers in der Berufsfindungsphase für junge Männer interessant machen. Konkrete Anregungen dazu geben Rohrman (2006) und Stuve & Krabel (2006);
- Die Unterstützung von männlichen Erziehern und Grundschullehrern bei der Entwicklung eines eigenen Profils und einer sinnvollen Berufsperspektive.

Insbesondere zum letzten Punkt besteht ein deutlicher Handlungsbedarf bereits in der Ausbildung, aber auch in der berufsbegleitenden Beratung, Supervision und Fortbildung (Engelhardt, 1999, 2002; Rohrman, 2001, van Dieken, Rohrman & Sommerfeld, 2004). Lehrer und Erzie-

her können insbesondere von Möglichkeiten für Austausch und Fortbildung speziell unter Männern profitieren. Stuve et al. (2006) schlagen darüber hinaus vor, die Ausbildung zum Erzieher für Quereinsteiger auch höheren Alters unbedingt offen zu lassen und gezielt Männer anzusprechen, die sich nach einer anderen (frustrierenden) Berufsentscheidung umorientieren wollen.

Entscheidend ist darüber hinaus, die Berufswahl von Männern in größeren Zusammenhang zu sehen. Jungen und Männer müssen auf die Idee kommen, dass es „männlich“ sein kann, Kindern einen zentralen Platz in ihrem Leben einzuräumen, sowohl als Vater als auch möglicherweise als Pädagoge. Für Frauen und Mädchen ist heute selbstverständlich, einen Beruf zu ergreifen *und* Zeit für Kinder haben zu wollen. Dies verweist wiederum auf die Bedeutung von Peergruppen für die Entwicklung von Lebensperspektiven sowie individuellen Bildern von Männlichkeit und Weiblichkeit. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, gerade auch mit Jungen an grundlegenden Fragen der Familien- und Berufsorientierung zu arbeiten. Das Ziel, mehr Männer in Kindergärten und Grundschulen zu erleben, ist damit untrennbar mit der Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Leben von Männern und Frauen verknüpft.

6.6. Dialoge zwischen Wissenschaft, Ausbildung und Praxis

Was kann die Praxis von Forschung erwarten? Eine Weiterentwicklung geschlechtsreflektierender Maßnahmen in der Praxis setzt voraus, dass PraktikerInnen und insbesondere MultiplikatorInnen in der Aus- und Weiterbildung praxisrelevante wissenschaftliche Erkenntnisse zur Kenntnis nehmen und in ihren Konzepten aufgreifen. Ein entscheidendes Defizit vieler Praxisprojekte (nicht nur) im Bereich der geschlechtsbewussten Pädagogik ist der Mangel an begleitender Forschung und Evaluation. Auf der anderen Seite wird von PraktikerInnen ein Wissenschaftsverständnis eingefordert, das die Fragen der Praxis aufgreift und insbesondere Jungen und Mädchen als Subjekte und Akteure ihres Handelns in den Mittelpunkt stellt. ~~Wird der Dialog~~²² Von Praxis und Wissenschaft misslingen kann, zeigt zum Beispiel die Evaluation des Projekts „Geschlechtssensibler Kindergarten“ in Wien. Von Seiten der wissenschaftlichen Evaluation wurde inhaltlich nur wenig auf das dem Projekt zugrundeliegende Konzept geschlechtsbezogener Pädagogik eingegangen. Die ProjektmitarbeiterInnen wiederum hatten weder die Zeit noch die wissenschaftliche Kompetenz, um die umfangreichen Dokumentationen von Beobachtungen und Reflexionen, die im Rahmen des Projekts erstellt worden waren, systematisch zu strukturieren und auszuwerten. Auch in den Gruppendiskussionen im Rahmen der vorliegenden Studie wurden kritische Erfahrungen mit wissenschaftlicher Begleitung berichtet. Nichtsdestotrotz wurde mehrfach der Wunsch nach begleitender Forschung zum Ausdruck gebracht, verbunden mit Kritik an einer Wissenschaft, die sich nicht auf die Praxis einlässt und ihre eigene Geschlechtsbezogenheit nicht reflektiert.

Ausgehend von seinen Erfahrungen mit Fortbildungsstudien zum Geschlechterverhältnis in Kindertageseinrichtungen fordert Büttner (2002) für Untersuchungen in pädagogischen Handlungsfeldern eine „interaktive Sozialforschung“, die Methoden aus der Aktions- und Handlungs-

²² So wurde z.B. auf der Fachtagung „Jungenarbeit – Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft“ am 18.11.2004 in Oldenburg mehrfach kritisiert, dass die Praxis der Jungenarbeit kaum auf aktuelle Theorien zum Geschlechterverhältnis zurückgreift. Auch Studien zur Wirkung von geschlechtsreflektierenden Maßnahmen gibt es kaum, noch weniger im Bereich der Jungenarbeit (vgl. Pech et al., 2005).

forschung, Gruppendynamik und Erwachsenenbildung beinhaltet (Büttner, 2002, S. 214). Auch Bruhns (2004) spricht sich für eine praxisorientierte Anlage von Forschungsprojekten aus, weist aber auch darauf hin, dass „Geschlechterforschung und Geschlechterpraxis (...) grundsätzlich unterschiedlichen Handlungslogiken folgen, die sich sowohl WissenschaftlerInnen als auch PraktikerInnen bewusst machen müssen, sollten Hoffnungen auf die Verwendung und Verwertbarkeit von wissenschaftlichen Ergebnissen in der Praxis nicht enttäuscht werden“ (S. 35). Sie sieht insbesondere eine konstruktivistisch orientierte Geschlechterforschung vor der Aufgabe, ihre Befunde für eine geschlechterdifferenzierende und geschlechtergerechte Praxis zugänglich zu machen.

In unserem Projekt zum Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen im Grundschulalter (van Dieken et al., 2004) haben wir ein Vorgehen entwickelt, in dem Forschung, Fortbildung und Praxisreflexion miteinander verbunden wurden. Zudem orientierten wir uns an neueren Ansätzen der Kindheitsforschung, die die Perspektive der Kinder in den Vordergrund stellen. Allerdings ist zu bedenken, dass auch bei der Erfassung der Sichtweisen von Kindern Ergebnisse in hohem Maße von Vorannahmen, Haltungen und Zielen der Forschenden beeinflusst werden. Deshalb ist nicht erstaunlich, dass Kinderaussagen sowohl als Beleg für ein Fortbestehen traditioneller Orientierungen von Mädchen und Jungen oder Benachteiligung von Mädchen interpretiert werden können als auch als Hinweis auf eine Verflüssigung der Geschlechtergrenzen. Dennoch ist es sinnvoll, Kinder als ExpertInnen ihrer selbst anzusehen und zu befragen. Dies ermöglicht Einsichten in die Bedeutung der Geschlechtertrennung, die auf keinem anderen Wege möglich wären – wie die bereits zitierte Antwort eines Mädchens auf die Frage, was sie sich im Hort anders wünschen würde: „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“ (van Dieken et al., 2004, S. 46).

Zu wünschen ist schließlich, dass in Forschung und Lehre an Fachhochschulen und Universitäten das Bewusstsein für die Bedeutung der frühen Sozialisation in Kindertagesstätten und Grundschule wächst. Nicht zuletzt geht es dabei um kritische Beiträge auch zur theoretischen Diskussion um geschlechtsbezogene Entwicklung, geschlechtsbewusste Pädagogik und Gender Mainstreaming. Diese muss um eine Perspektive bereichert werden, die von den Lebenserfahrungen von Mädchen, Jungen und PädagogInnen ausgeht.

Die in den letzten Jahren stürmisch aufgekommenen Bildungsdebatte im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen (vgl. Laewen & Andres, 2002; Schäfer, 2003 sowie die in Kapitel 4.1.1 diskutierten Bildungs- und Orientierungspläne für Kitas) hat darauf aufmerksam gemacht, dass der Bereich der frühkindlichen Bildung in Deutschland von Forschung und Praxis lange vernachlässigt worden ist. Dies spiegelt sich im niedrigen Bildungsstand der in der Arbeit mit Kindern beschäftigten Fachkräfte wider. Seit längerem wird daher gefordert, das Ausbildungsniveau für Fachkräfte im Bereich der Elementarpädagogik in Deutschland anzuheben und damit an den europäischen Standard anzuheben (vgl. Schnurrer, 2004a). In allen EU-Ländern bis auf Deutschland, Österreich, Malta und der Slowakei ist ein Hochschulabschluss die Voraussetzung für eine Tätigkeit als Gruppenleitung im Elementarbereich. In diesen Ländern haben die Fachkräfte zudem die Möglichkeit, ein Aufbaustudium zu absolvieren. In den meisten Fällen sind dies – auch

zunehmend im Rahmen des Bologna-Prozesses – Master-Studiengänge. Vor diesem Hintergrund wurden in den letzten Jahren auch in Deutschland entsprechende Angebote begonnen (Schnurrer, 2004b). Dabei handelt es sich teilweise um grundständige Studiengänge, teilweise um berufs begleitende Angebote. Die Schwerpunkte der Studiengänge, die teils in Kooperation von Fachschulen und Fachhochschulen für Sozialpädagogik angeboten werden, sind unterschiedlich.

In einem Punkt unterscheiden sich diese Konzepte nicht von den etablierten Ausbildungsgängen für Erzieherinnen (an Fachschulen) und Lehrkräften (an Universitäten): Genderkompetenzen haben in den meisten Curricula in der Regel keinen hohen Stellenwert, wenn sie denn überhaupt benannt werden. Eine Ausnahme bildet der Studiengang zur Pädagogik der frühen Kindheit an der PH Freiburg, in dem Genderkompetenz als eine von acht Kernkompetenzen ausgewiesen und in einem eigenen Modul vermittelt wird. Die darin enthaltenen Bereiche „Geschlechtsspezifische Sozialisation“, „Geschlechtsspezifische Pädagogik“ und „Gender Mainstreaming“ werden in Veranstaltungen in mehreren Semestern bearbeitet (Evangelische Fachhochschule Freiburg, 2004). Enthalten sind darin auch Einheiten zur Selbstreflexion.

Erst im Bereich der Weiterbildung tauchen entsprechende Themen häufiger auf. Dabei ist seit Jahren ein verstärktes Interesse insbesondere auch von Frauen an Veranstaltungen zum Thema Jungenpädagogik festzustellen – meist als Folge eines erheblichen Praxisdrucks angesichts „schwieriger“ Jungen. Diese Beobachtung wurde von vielen ExpertInnen im Rahmen der Gruppendiskussionen bestätigt.

Vor dem Hintergrund des insgesamt eher geringen Stellenwerts der Genderthematik in der Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte ist es oft eher müßig, die Berücksichtigung bestimmter Inhalte einzufordern. Zunächst ist es notwendig, eine differenzierte Auseinandersetzung mit Genderfragen überhaupt als grundlegendes Thema in der Ausbildung zu verankern.

In den Gruppendiskussionen mit ExpertInnen wurde deutlich, dass dabei insbesondere die Bedeutung entwicklungspsychologischen Wissens für die Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte neu bestimmt werden muss. In manchen Diskussionen entstand der Eindruck, dass sich die Vermittlung psychologischen Wissens zur Geschlechterthematik oft auf überkommenes Standardwissen beschränkt, dem für das Verständnis konkreter Prozesse in der pädagogischen Arbeit nicht sonderlich viel Bedeutung beigemessen wird. Wenn dies verändert werden soll, ist an beiden Seiten anzusetzen. Einerseits ergibt sich daraus eine Aufforderung an die wissenschaftliche Psychologie, die Relevanz ihrer Erkenntnisse zur Geschlechterthematik für das pädagogische Handeln mit Mädchen und Jungen viel deutlicher herauszustellen²³. Andererseits sollten aber auch Praktiker aktuelle psychologische Forschung mehr zur Kenntnis zu nehmen – nicht zuletzt die Aussagen zur großen Bedeutung, die geschlechtsgetrennte Gruppen für viele Jungen und Mädchen haben. Diese legen nahe, das Thema Geschlechtertrennung als wichtigen Aspekt kindlicher Entwicklung in der Aus- und Fortbildung differenzierter zu berücksichtigen.

²³ Als Beispiel sei ein Beitrag von Trautner auf einer Tagung zur Jungenpädagogik in Loccum im November 2004 genannt, der unter dem Titel „Ist es schwieriger geworden, ein Mann zu werden?“ angekündigt war. Der Autor verwendete den größten Teil der Vortragszeit, um seine Forschungsergebnisse zur Entwicklung der Geschlechterrollenidentität darzustellen. Den kurzen letzten Teil seines Vortrages leitete er dann mit dem Abspielen des (über 20 Jahre alten) Liedes „Männer“ von Grönemeyer ein, um dann mit dem Eingeständnis fortzufahren, dass er zum ausgeschriebenen Thema des Vortrages aus wissenschaftlicher Sicht eigentlich nicht viel sagen könne.

In diesem Zusammenhang wurde in den Gruppendiskussionen die Notwendigkeit formuliert, pädagogische Fachkräfte dafür zu sensibilisieren, die *Funktion* geschlechtsgetrennter Gruppen besser einschätzen zu können. Nur auf dieser Grundlage machen Überlegungen zu pädagogischen Einflussmöglichkeiten Sinn. Eine Thematisierung der Geschlechtertrennung muss dabei nicht unbedingt im Kontext „Gender“ erfolgen, sondern kann – ganz im Sinne einer Querschnittsaufgabe – in andere Inhalte eingebettet werden, z.B. wenn es um das Interesse von Jungen und Mädchen an verschiedenen Bildungsbereichen geht oder um die Entwicklung von sozialen Kompetenzen. Dies hätte den Vorteil, dass nicht die Jungen- und Mädchengruppen „als solche“ in den Blick genommen werden, was immer die Gefahr von unzulässigen Verallgemeinerungen und Stereotypisierungen beinhaltet, sondern die konkrete Funktion von Mädchen- und Jungengruppen in einem bestimmten Kontext.

Einen Grund, warum möglicherweise gerade die Bedeutung geschlechtshomogener *Gruppen* von PädagogInnen wenig wahrgenommen wird, nennt Faulstich-Wieland (2003). Sie meint, dass PädagogInnen „berufsbedingt verständlich“ die Bedeutsamkeit der Peergruppen für die Entwicklung von Kompetenzen unterschätzen, obwohl nur Gruppen von Kindern bzw. Jugendlichen Aushandlungs- und Lernformen unter Gleichberechtigten ermöglichen, wogegen im Erwachsenen-Kind-Verhältnis immer Ungleichheit vorherrscht (S. 135). Eine Grundhaltung, die die individuelle Konstruktion von Geschlecht durch die Kinder selbst betont, kann PädagogInnen einen Ausweg aus zwei scheinbar einander widersprechenden Grundaussagen weisen: „Jungen und Mädchen sind verschieden!“ (Bemühungen um Gleichheit sind daher zum Scheitern verurteilt) und „Jedes Kind ist anders und muss individuell behandelt werden!“ (das Geschlecht darf dabei keine Rolle spielen). Möglicherweise sind Kindertageseinrichtungen gegenüber der Schule hier im Vorteil, weil das Bildungsverständnis des Elementarbereichs individuelles Lernen und die Orientierung am Einzelfall in den Vordergrund stellt. Nach meiner Erfahrung sind ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen durchaus offen für eine konstruktivistische Sichtweise, die den geschilderten Gegensatz überwindet. Die „Erlaubnis“, Unterschiede wahrnehmen und akzeptieren zu dürfen, kann erleichternd wirken, da sie im Grunde der (z.T. verleugneten) Alltagswahrnehmung vieler ErzieherInnen entspricht. Auf der anderen Seite wirkt die Betonung individueller Unterschiede der Befürchtung entgegen, dass die Geschlechter durch geschlechtsbewusste Pädagogik grundsätzlich „getrennt“ und damit in Schubladen eingeordnet werden sollen.

Nicht zuletzt ist entscheidend, dass die Arbeit mit Mädchen und Jungen Spaß macht. Ich schließe daher mit den Worten einer Teilnehmerin an den Gruppendiskussionen: „Und wenn man eben herausfindet als Pädagoge, dass es Situationen gibt, in denen Kindern in der geschlechtshomogenen oder auch gemischten Gruppe bestimmte Dinge besonders viel Spaß machen, sie besonders gut lernen, dann spricht doch nichts dagegen, das zu tun.“

7. Literatur

- Alfermann, Dorothee (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aydt, Hilary & Corsaro, William S. (2003). Differences in children's construction of gender across culture. An interpretive approach. *American Behavioral Scientist*, 46 (10), 1306-1325.
- Bandura, Albert & Bussey, Key (2004). On broadening the cognitive, motivational, and sociostructural scope of theorizing about gender development and functioning: Comment on Martin, Ruble, and Szkrybalo (2002). *Psychological Bulletin*, 2004, Vol. 130, No. 5, 702-710
- Bartjes, Heinz (2003). Männer in Frauenberufen. Zwischen Zuschreibung und Profilsuche. In Büttner, Christian & Nagel, Gudrun (Hg.). *Alles Machos und Zicken? Zur Gleichstellung von Jungen und Mädchen in Kindertageseinrichtungen*. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 128-140.
- Baumert, Jürgen & Schümer, Gundel (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-410). Opladen: Leske + Budrich.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hg.) (2006). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Bem, Sandra L. (1985). Androgyny and gender schema theory: a conceptual and empirical integration. *Nebraska Symposium on Motivation*, 32. 179-226.
- Bieneck, Bernd & Stoklossa, Detlef (2004). *Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen. Projektdokumentation 2001-2003*. Hg. von der Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder, Stuttgart, und der Diakonischen Akademie Deutschland, Berlin.
- Bieneck, Bernd & Stoklossa, Detlef (2002). *Heldenspiele(r). Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen*. Dokumentation Projekt Fachtagung Berlin-Brandenburg 1998-2001.
- Biermann, Christine (2002). Stein auf Stein und doch nie ein fertiges Haus. Das Thema "Geschlecht" an der Laborschule Bielefeld in der Retrospektive. In Koch-Priewe, Barbara (Hg.). *Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule*. Weinheim: Beltz. S. 32-50.
- Biermann, Christine (1997). *Kritische Koedukation: Mädchen und Jungen in der Laborschule*. Werkstatthefte Nr. 10. Eigendruck der Laborschule Bielefeld.
- Bigler, Rebecca S. (1999). Psychological interventions designed to counter sexism in children: empirical limitations and theoretical foundations. In Swann, William B.; Langlois, Judith H. & Gilbert, Lucia Albino (eds.). *Sexism and stereotypes in modern society. The gender science of Janet Taylor Spence*. Washington: American Psychological Association. S. 129-152.
- Bischof-Köhler, Doris (2002). *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biskup, Claudia & Pfister, Gertrud (1999). Mädchen können tanzen, Jungen Fußball spielen. Vorstellungen von Mädchen und Jungen über das eigene und das andere Geschlecht. *Sportunterricht*, 48 (1), 5-15.
- Blank-Mathieu, Margarete (2001). *Sozialisation, Selbstkonzept und Entwicklung der Geschlechtsidentität bei Jungen im Vorschulalter*. Dissertation an der Universität Tübingen.
- Blase-Geiger, Peter (1999). Jetzt kommen die Männer. *Klein & Groß*, 7-8/1999.
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/473.html>
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2005). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walther, Gerd & Valtin, Renate (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bosinski, Hartmut A.G. (2000). Determinanten der Geschlechtsidentität. Neue Befunde zu einem alten Streit. *Sexuologie*, 7 (2/3), 96-140.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Boyatzis, Chris J.; Mallis, M. & Leon, I. (1999). Effects of game type on children's gender-based peer preferences: a naturalistic observational study. *Sex Roles, A Journal of Research*, 40, 93-105.

- Brandes, Holger (2002). *Der männliche Habitus. Band 1: Männer unter sich. Männergruppen und männliche Identitäten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Brandes, Holger (2002). Männer in einem "Frauenberuf"? Konstruktionen von "Männlichkeit" in der sozialen Arbeit. In: Brandes, Holger. *Der männliche Habitus. Band 2: Männerforschung und Männerpolitik* (S. 233-250). Opladen: Leske + Budrich.
- Brandes, Susanne & Jantz, Olaf (2005). *Geschlechtsbezogene Arbeit an Grundschulen. Konzeptionelle Grundlagen und Methodenbeispiele*. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung.
- Breidenstein, Georg (1997). Der Gebrauch der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse. *Zeitschrift für Soziologie*, 26 (5), 337-351.
- Breidenstein, Georg & Kelle, Helga (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa. Reihe Kindheiten, Bd. 13.
- Bruhns, Kirsten (Hg.) (2004). *Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, Jürgen (2005). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem*. Bielefeld: transcript.
- Budde, Jürgen (2003). Männlichkeitskonstruktionen in der Institution Schule. *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 21 (3), 91-101.
- 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.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hg.) (2002). *Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe*. Bonn.
- Busemann, Bernd (2003). Interview mit Bernd Busemann. *Bild-Zeitung*, 28.9.2003.
- Bussey, Kay & Bandura, Albert (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106 (4), 676-713.
- BzgA Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2002). *Jugendsexualität. Wiederholungsbefragung von 14-17jährigen und ihren Eltern. Ergebnisse der Repräsentativbefragung aus 2001*. Köln: BZgA.
- Carli, Linda L. & Bukatko, Danuta (2000). Gender, Communication, and Social Influence: A Developmental Perspective. In Eckes, Thomas & Trautner, Hanns M. (eds). *The developmental social psychology of gender* (pp. 295-332). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Charlotte Bühler-Institut (Hg.) (1997-2000). *Jahresberichte der wissenschaftlichen Untersuchung zum Projekt "Erziehung zur Gleichheit" des Frauenministeriums Luxemburg im Rahmen des 4. mittelfristigen Aktionsprogramms der Europäischen Gemeinschaft für die Chancengleichheit von Frauen und Mädchen*. Wien: Charlotte Bühler-Institut.
- Chodorow, Nancy (1985). *Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter*. München. Eine überarbeitete Ausgabe des englischen Originals erschien 1999.
- Deaux, K. & LaFrance, M. (1998). Gender. In Gilbert, D.T.; Fiske, S.T. & Lindzey, G. (eds.). *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 1, pp. 788-827). Boston: McGraw-Hill.
- Connell, Bob (2000). Männerrollen im Rahmen der heutigen Globalisierung. In: Rosowski, Martin & Ruffing, Andreas (Hg.). *MännerLeben im Wandel. Würdigung und praktische Umsetzung einer Männerstudie*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Connell, Robert W. (1999). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske & Budrich.
- Cook-Gumperz, Jenny (2002). Girls' oppositional stances: The interactional accomplishment of gender in nursery school and family life. In Baron, Bettina & Kothhoff, Helga (eds.). *Gender in Interaction. Perspectives on Femininity and Masculinity in Ethnography and Discourse*. Amsterdam: Benjamins. S. 21-49.
- Cook-Gumperz, Jenny & Szymanski, Margaret (2001). Classroom "families": cooperating or competing – girl's and boys' interactional styles in a bilingual classroom. *Research on Language and Social Interaction*, 34, 107-130.
- Corsaro, William A. & Eder, Donna (1995). Childrens peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Devereux, Georges (1973). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. München: Hanser.

- Diefenbach, Heike & Klein, Michael (2002). "Bringing Boys Back In". Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (6), 938-958.
- DJI-Projekt Multikulturelles Kinderleben (2000). *Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. Projektblatt 4/2000*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Ebenrett, Heinz J.; Hansen, Dieter & Puzicha, Klaus J. (2003). Verlust von Humankapital in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 6-7/2003*.
http://www.bpb.de/publikationen/LENL2A.0.0.Verlust_von_Humankapital_in_Regionenmit_hoher_Arbeitslosigkeit.html
- Eccles, Jacquelynne S.; Freedman-Doan, Carol; Frome, Pam; Jacobs, Janis & Yoon, Kwang Suk (2000). Gender, Communication, and Social Influence: A Developmental Perspective. In Eckes, Thomas & Trautner, Hanns M. (eds). *The developmental social psychology of gender* (pp. 333-360). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eckes, Thomas & Trautner, Hanns M. (eds.) (2000). *The developmental social psychology of gender*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elschenbroich, Donata (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Kunstmann.
- Engelhardt, Walter Josef (2002). Sozialpädagogische Ausbildung und Jungenarbeit. In: Bienek, Bernd & Stoklossa, Detlef. *Heldenspiele(r). Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen. Dokumentation Projekt Fachtagung Berlin-Brandenburg 1998-2001*. S. 127-131.
- Engelhardt, Walter Josef (1999). Väterlichkeit als Beruf. Eine Annäherung aus Sicht der Männer und Jungen. *Kindertagesstätten aktuell, Ausgabe BY, 5/99*, 106-109.
- Engelhardt, Walter Josef (1998). „Onkel Tante Helmut“ oder „Wo bleiben sie denn, die Männer in den Kindertagesstätten?“. *Kindertagesstätten aktuell, Ausgabe BY, 10/98*, 200-203.
- Englert, Wolfgang & Uhrig, Kerstin (2004). Pilotstudie "Genderbudget" zur Geschlechterbalance im Bereich der Kindertageseinrichtungen der Stadt Frankfurt m Main. In Männernetz Hessen (Hg.). *"Verloren im Mainstream!?" Reader zur Fachtagung mit Verleihung des Förderpreises Gender 2003/04*. Frankfurt: Eigendruck.
- Epstein, Debbie; Kehily, Mary; Mac An Ghail, Máirtín & Redman, Peter (2001). Boys and girls come out to play. Making masculinities and femininities in school playgrounds. *Men and masculinities*, 4 (2), 158-172.
- Epstein, Debbie; Maw, Janet; Elwood, Jannette & Hey, Valerie (eds.)(1998). *Failing Boys?: Issues In Gender And Achievement*. Oxford: Open University Press.
- Evangelische Fachhochschule Freiburg (2004). *Konzept des Studienganges Bachelor of Arts – Pädagogik der frühen Kindheit der EFH Freiburg*.
- Fabes, Richard A. ; Martin, Carol Lynn & Hanish, Laura D. (2004). The next 50 years: Considering gender as a context for understanding young children's peers relationships. *Merill-Palmer Quarterly*, 50 (3), 260-273.
- Fabes, Richard A.; Martin, Carol Lynn & Hanish, Laura D. (2003a). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development*, 74 (3), 921-932.
- Fabes, Richard A.; Martin, Carol Lynn; Hanish, Laura D.; Anders, Mary C. & Madden-Derdich, Debra A. (2003b). Early school competence: the roles of sex-segregated play and effortful control. *Child Development*, 74 (3), 921-932.
- Fagot, Beverly I; Rodgers, Carie S. & Leinbach, Mary D. (2000). Theories of Gender Socialisation. In Eckes, Thomas & Trautner, Hanns M. (eds). *The developmental social psychology of gender* (pp. 65-89). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fast, Irene (1994). *Von der Einheit zur Differenz. Psychoanalyse der Geschlechtsidentität*. Frankfurt: Fischer.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2003). *Einführung in Genderstudien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2001a). Sozialisation von Mädchen und Jungen. *Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa spezial, Nr. 2/2001*, 5-9.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2001b). Gender Mainstreaming im Bereich der Kindertagesstätten. In von Ginsheim, Gabriele & Meyer, Dorit (Hg.). *Gender Mainstreaming. Neue Perspektiven für die Jugendhilfe* (S. 121-132). Berlin: Stiftung SPI.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991). *Koedukation - enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Güting, D. & Ebsen, S. (2001). Einblicke in "Genderism" im schulischen Verhalten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (1), 67-79.

- Faulstich-Wieland, Hannelore & Horstkemper, Marianne (1995). *"Trennt uns bitte, bitte nicht!", Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht*. Opladen: Leske & Budrich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina; unter Mitarbeit von Budde Jürgen (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim & München: Juventa.
- Fausto-Sterling, Anne (2000). *Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality*. New York: Basic Books.
- Focks, Petra (2002). *Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik*. Freiburg: Herder.
- Forum für Kinder- und Jugendarbeit (Hg.) (2001). Mädchen- und Jungenarbeit neu begründen? Schwerpunktheft von *Forum für Kinder- und Jugendarbeit*, 17(4).
- Foster, Victoria; Kimmel, Michael & Skelton, Christine (2001). 'What about the boys?' An overview over the debates. In Martino, Wayne & Meyenn, Bob (eds.). *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. pp. 1-23.
- Frauenbüro der Stadt Wien (Hg.) (2005). *Geschlechtssensible Education-Box*. Wien: Eigendruck.
- Frauenbüro der Stadt Wien (Hg.) / Orner, Daniela; Buch, Maja; Meier, Elisabeth; Rosenlechner, Karin; Ruthofer, Mario & Kronlachner, Elisabeth (2003a). *Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten. Projektbericht aus dem Kindertagesheim fun&care Brunhildengasse*. Wien: Eigendruck.
- Frauenbüro der Stadt Wien (Hg.)/ Spiel, Christiane & Wagner, Petra (2003b). *Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten – Evaluation. Projektbericht aus dem Kindertagesheim fun&care Brunhildengasse*. Wien: Eigendruck.
- Fried, Lilian & Büttner, Gerhard (Hg.)(2004). *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern*. Weinheim: Juventa.
- Fthenakis, Wassilios E. (1985). *Väter. 2 Bände*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fthenakis, Wassilios E. & Minsel, B. (2002). *Die Rolle des Vaters in der Familie. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Schriftenreihe Band 213. Stuttgart.
- Fuchs, Claudia (2001): *Barbie trifft He-Man: Kinder erzählen über Spielwelten und ihre Alltagswelt*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Fuhr, Thomas (2004). *Was machen die Jungen? Plädoyer für ein neues Hinhören und Hinschauen*. Vortrag auf der Tagung "Hilfe für die kleinen Helden", 13.11.2004. Loccum. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Gay, Peter (1999): *Meine deutsche Frage. Jugend in Berlin 1933-1939*. München: Becksche Reihe.
- Gibbons, Judith L. (2000). Gender Development in Cross-Cultural Perspective. In Eckes, Thomas & Trautner, Hanns M. (eds). *The developmental social psychology of gender* (pp. 389-415). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gilmore, David G. (1991). *Mythos Mann. Rollen, Rituale, Leitbilder*. München & Zürich: Artemis & Winkler.
- Glick, Peter & Hilt, Lori (2000). Combative Children to Ambivalent Adults: The Development of Gender Prejudice. In Eckes, Thomas & Trautner, Hanns M. (eds). *The developmental social psychology of gender* (pp. 243-272). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glöckner-Rist, Angelika & Mischau, Anina (2000). *Wahrnehmung und Akzeptanz von Frauenhochschulen und Frauenstudiengängen in Deutschland. Eine empirische Studie*. Baden Baden: Nomos.
- Glücks, Elisabeth & Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (Hg.) (1994). *Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit*. Münster: Votum.
- Goffmann, Erwin (1994). *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt: Campus.
- Goodwin, M. H. (2001). Organizing participation in cross-sex jump rope: Situating gender differences within longitudinal studies of activities. *Research on Language and Social Interaction*, 34, 75-106.
- Gray, John (1998). *Männer sind vom Mars, Frauen von der Venus. Tausend und ein kleiner Unterschied zwischen den Geschlechtern*. München: Goldmann.
- Grossmann, Thomas (2002). Prähomosexuelle Kindheiten. Eine empirische Untersuchung über Geschlechtsrollenkonformität und -nonkonformität bei homosexuellen Männern. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 15 (2), 98-119.
- Grote, Christoph (2003). Starke Jungs - ganze Kerle. In Jantz, Olaf & Grote, Christoph (Hg.). *Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis* (S. 147-166). Opladen: Leske + Budrich.

- Grzeschke, Ursula (2005). MädchenStärken - JungenStärken. Fortbildungsprojekt zur Entwicklung von Genderkompetenz in Kindertageseinrichtungen. *Donna Lotta*, Heft 24, 2/2005, special-edition 4 Jahre Nds. Förderprogramm "Lebensweltbezogene Mädchenarbeit". S. 54-58.
- de Guzman, Maria Rosario (2004). Gender and age differences in Brazilian children's friendship nominations and peer sociometric ratings. *Sex Roles: A journal of research*, 40(8). (Internet-Ausgabe)
- Hagemann-White, Carol (1984). *Sozialisation: weiblich - männlich?* (Reihe: Alltag und Biographie von Mädchen). Opladen: Leske & Budrich.
- Hannover, Bettina (1999). Schulischer Kontext, geschlechtsbezogenes Selbstwissen und Fachpräferenzen. In: Hannover, Bettina; Kittler, Udo & Metz-Göckel, Hellmuth. *Sozialkognitive Aspekte der pädagogischen Psychologie. Band I*. Dokumentation des 3. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie 1998. Essen: Verlag Die Blaue Eule, S. 125-139.
- Hannover, Bettina (1997). Zur Entwicklung des geschlechtsrollenbezogenen Selbstkonzepts: Der Einfluß "maskuliner" und "femininer" Tätigkeiten auf die Selbstbeschreibung mit instrumentellen und expressiven Personeneigenschaften. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 28 (1-2), 60-75.
- Hansen, Rüdiger (1999). Wilde Jungs und nette Männer. *Kindertageseinrichtungen aktuell*, Ausgabe ND, 7(3).
- Harris, J. (1995). Where is the child's environment? A group socialisation theory of development. *Psychological Review* 102, 458-489.
- Hartmann, Waltraud (2000). Geschlechterunterschiede beim kindlichen Spiel. In Hoppe-Graff, Siegfried & Oerter, Rolf (Hg.). *Spielen und Fernsehen* (S. 79 - 104). Weinheim: Juventa.
- Hartmann, Waltraud; Mühlegger, Gerda & Hanifl, Liane (1998). *Bericht der wissenschaftlichen Untersuchung zum Projekt Erziehung zur Gleichheit des Frauenministeriums Luxemburg, Projektjahr 1997/1998*. Wien: Charlotte Bühler-Institut.
- Hartmann, Waltraud; Mühlegger, Gerda & Hanifl, Liane (1997). *Bericht der wissenschaftlichen Untersuchung zum Projekt Erziehung zur Gleichheit des Frauenministeriums Luxemburg, Projektjahr 1996/1997*. Wien: Charlotte Bühler-Institut.
- Hartmann, Waltraud; Mühlegger, Gerda; Schneider, Claudia & Rögl, Tina (1999). *Bericht der wissenschaftlichen Untersuchung zum Projekt Erziehung zur Gleichheit des Frauenministeriums Luxemburg, Projektjahr 1998/1999*. Wien: Charlotte Bühler-Institut.
- Heiliger, Anita (2002). *Mädchenarbeit im Gendermainstream*. München: Frauenoffensive.
- Helfferrich, Cornelia (1998). Adoleszenz im Kontext. Weibliche und männliche Entwicklung oder die Entwicklung der Geschlechterrelationen. *Jugend und Gesellschaft*, 4/98, 4-6.
- Hoeltje, Bettina (1996). *Kinderszenen. Geschlechterdifferenz und sexuelle Entwicklung im Vorschulalter*. Stuttgart: Enke.
- Hoffmann, Melissa L. & Powlishta, Kimberly K. (2001). Gender segregation in childhood: a test of the interaction style theory. *Journal of Genetic Psychology*, 162(3), 298-313.
- Honig, Michael-Sebastian, Lange, Andreas & Leu, Hans-Rudolf (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Horstkemper, Marianne (1999). *Koedukation als Motor schulischer Entwicklung - Verwirklichung reflexiver Koedukation braucht Schulentwicklung*. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript. Bielefeld.
- Horstkemper, Marianne (1998). Von der "Bestimmung des Weibes" zur "Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz". Theoretische Ansätze zu Geschlechterverhältnissen in der Schule. *Die Deutsche Schule*, 90 (1), 10-26
- 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.
- Jahn, Ute (2005). Geschlechtsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. *Donna Lotta*, Heft 24, 2/2005, special-edition 4 Jahre Nds. Förderprogramm "Lebensweltbezogene Mädchenarbeit". S. 59-63.
- Jantz, Olaf (2003). *Männliche Suchbewegungen - Antisexistisch und parteilich? Jungenarbeit zwischen Begegnung und Veränderung*. In Jantz, Olaf & Grote, Christoph (Hg.). *Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis* (S. 63-88). Opladen: Leske + Budrich.
- Jantz, Olaf & Grote, Christoph (Hg.)(2003). *Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Jensen, Jytte Juul (1996). *Men as Workers in Childcare Services. Discussion Paper / European Commission Network on Childcare*. Brüssel: Europäische Kommission.

- Jones, Deborah (2003). The 'Right Kind of Man': the ambiguities of regendering the early years school environment - the case of England and Wales. *Early Child Development and Care*, 173 (6), 565 - 575.
- Kaiser, Astrid (Hg.) (2005). Koedukation und Jungen. Soziale Förderung von Jungen in der Schule. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kaiser, Astrid (2003). *Projekt geschlechtergerechte Grundschule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kaiser, Astrid (Hg.) (2001). *Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden*. Hohengehren: Schneider.
- Kaiser, Astrid (2000). Schulversuche in der Grundschule zur Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen. In Lemmermöhle, Doris; Fischer, Dietlind & Klika, Dorle (Hg.). *Lesarten des Geschlechts*. Opladen: Leske + Budrich. S. 205-222.
- Kaiser, Astrid (1999). *Mein Sohn soll kein Macho werden*. München: Süd-West-Verlag.
- Kaiser, Astrid; Nacken, Karola & Pech, Detlef (2002). *Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule. Abschlussbericht zum niedersächsischen Schulversuch*. Münster: Lit Verlag.
- Kasüschke, Dagmar & Klees-Möller, Renate (2004). Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen. Theoretische Modelle, Jugendhilfepraxis und Forschungsbedarf. In: Bruhns, Kirsten (Hg.). *Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven* (S. 187-202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kasüschke, Dagmar & Klees-Möller, Renate (2002). Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen. Zum Stand der Umsetzung geschlechtsbezogener Handlungsansätze. Werthmanns-Reppekus & Böllert, Karin (Hg.). *Materiellen zum elften Kinder- und Jugendhilfebericht. Band 3: Mädchen- und Jungenarbeit - Eine uneingelöste fachliche Herausforderung* (S. 59-73). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Kauke, Marion (1995). Gemeinsamkeiten und Unterschiede sozialer Interaktionsmuster von sieben- bis zwölfjährigen Ostberliner Mädchen und Jungen in ihrer natürlichen Umgebung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1/1995, 63-79.
- Kelle, Helga (2001). "Ich bin der die das macht" Oder: Über die Schwierigkeit, "doing gender"-Prozesse zu erforschen. *Feministische Studien*, 21 (2), 39-56.
- Kelle, Helga (2000). Das ethnomethodologische Verständnis der sozialen Konstruktion der Geschlechterdifferenz. In Lemmermöhle, Doris; Fischer, Dietlind & Klika, Dorle (Hg.). *Lesarten des Geschlechts*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kelle, Helga & Breidenstein, Georg (1996). Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16 (1), 47-67.
- Killen, Melanie; Pisacane, Kerry, Lee-Kim, Jennie & Ardila-Rey, Alicia (2001). Fairness or stereotypes? Young children's priorities when evaluation group exclusion and inclusion. *Developmental psychology*, 37 (5), 587-596.
- 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.
- Klein, Lothar (1998). Als Mann in der Frauenwelt Kindertagesstätte. Auf holprigem Wege zur beruflichen Männerrolle. *tps Theorie & Praxis der Sozialpädagogik*, 1998 (2), 28-31.
- Kleinau, Elke (2001). Rezension von Lemmermöhle, Doris; Fischer, Dietlind & Klika, Dorle (Hg.)(2000). *Lesarten des Geschlechts*. *Feministische Studien*, 19(2), 128-130.
- Koch-Priewe, Barbara (Hg.)(2002). *Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule*. Weinheim: Beltz.
- Krabel, Jens (1998). *Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen*. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Krappmann, Lothar (2002). Kinder und ihre Freunde. In: LBS-Initiative Junge Familie (Hg.). *Kindheit 2001- Das LBS-Kinderbarometer* (S. 257-274). Opladen: Leske + Budrich.
- Krappmann, Lothar & Oswald, Hans (2000). Phänomenologische und funktionale Vielfalt von Gewalt unter Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 49 (19), 3-15.
- Krappmann, Lothar & Oswald, Hans (1995). *Alltag der Schulkinder*. Weinheim: Juventa.
- Krohne, Julia; Meier, Ulrich & Tillmann, Klaus-Jürgen (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration - Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 373-391.

- Krause, Carina (2004). Sind Jungen die Bildungsverlierer? *GYMNASIUM in Niedersachsen, Zeitschrift des Philologenverbandes*, 1/2004, 18-19.
- Krieg, Elsbeth (Hg.) (2004). *Jungen und Mädchen im Kindergarten*. STEP-Kitapaxis, Band 4. Münster: Comenius-Institut.
- Kyratzis, Amy (2002). Constituting the emotions: A longitudinal study of emotion talk in a preschool friendship group of boys. In Baron, Bettina & Kotthoff, Helga (eds.). *Gender in Interaction. Perspectives on Femininity and Masculinity in Ethnography and Discourse* (pp. 51-75). Amsterdam: Benjamins.
- Kyratzis, A. (2001). Children's gender indexing in language: From the separate worlds hypothesis to considerations of culture, context, and power. *Research on Language and Social Interaction*, 34, 1-13.
- Kyratzis, A., & Guo, J. (2001). Preschool girls' and boys' verbal conflict strategies in the United States and China. *Research on Language and Social Interaction*, 34, 45-74.
- Laewen, Hans-Joachim (2002). Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (Hg.). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz. S. 16-102.
- Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (Hg.) (2002). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.
- LBS-Initiative Junge Familie (Hg.) (2002). *Kindheit 2001- Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lamnek, Siegfried (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. 2. überarb. Aufl.. Weinheim: Beltz/UTB.
- Lanvers, U. (2004). Gender in discourse behavior in parent-child dyads: a literature review. *Child: Care, Health and Development*, 30 (5), 481-494.
- Leaper, Campbell (2000). Gender, affiliation, assertion, and the interactive context of parent-child play. *Developmental psychology*, 36 (3), 381-393.
- Leaper, Campbell (ed.) (1994). *Childhood gender segregation: causes and consequences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lemmermöhle, Doris; Fischer, Dietlind & Klika, Dorle (Hg.)(2000). *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Liebsch, Katharina (1997). Wie werden Geschlechtsidentitäten konstruiert? Überlegungen zum Verschwinden der Psychoanalyse aus der Geschlechterforschung. *Zeitschrift für Frauenforschung*, 15 (1-2), 6-16.
- Lindsey, Eric W. (2001). Contextual differences in parent-child play: Implications for children's gender role development. *Sex Roles: A Journal of Research*, 44, 2/2001, 155-176.
- Mac an Ghaill, Mairtin; Kehily, Mary Jane; Redman, Peter & Epstein, Debbie (2002a). Private girls and public worlds: producing femininities in primary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23(2), 167-177.
- Mac an Ghaill, Mairtin; Kehily, Mary Jane; Redman, Peter & Epstein, Debbie (2002b). Boys bonding: Same-sex friendship, the unconscious and heterosexual discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23(2), 179-191.
- Maccoby, Eleanor (2002). Gender and group process: A developmental perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 54-58.
- Maccoby, Eleanor (2000). *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mackoff, Barbara (1998). *Was wollen die Mädchen? 7 Strategien zur Erziehung starker und selbstbewußter Töchter*. Weinheim: Beltz.
- Maihofer, Andrea (2002). Geschlecht und Sozialisation. *Erwägen - Wissen - Ethik*, 13 (1), 13-26.
- Maltz, Daniel N. &orker, Ruth A. (1982). A cultural approach to male-female miscommunication. In Gumpertz, John. J. (Eds.). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 196-216.
- Martin, Carol Lynn (2000). Cognitive theories of gender development. In Eckes, Thomas & Trautner, Hanns M. (eds). *The developmental social psychology of gender* (pp. 91-121). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, Carol Lynn; Fabes, Richard A., Evans, Stephanie M. & Wyman, Heidi (1999). Social cognition on the playground: children's beliefs about playing with girls versus boys and their relations to sex segregated play. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16(6), 751-771.

- Martin, Carol Lynn, Ruble, Diane N., & Szkrybalo, J. (2004). Recognizing the centrality of gender identity and stereotype knowledge in gender development and moving toward theoretical integration: Reply to Bandura and Bussey (2004). *Psychological Bulletin*, 2004, 130 (5), 711–747.
- Martin, Carol Lynn, Ruble, Diane N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128, 903-933.
- Mertens, Wolfgang (1996). *Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Band 1: Geburt bis 4. Lebensjahr*. 3. überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meuser, Michael (1998). *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. Opladen: Leske & Budrich.
- von Ginsheim, Gabriele & Meyer, Dorit (2002). *Gender Mainstreaming. Zukunftswege der Jugendhilfe - ein Angebot*. Berlin: Stiftung SPI.
- Michalek, Ruth (2004). Jungen sprechen über Schule. Analyse von Interaktionsstrukturen und doing-gender-Prozessen in Gruppendiskussionen mit Grundschulern. In: Arbeitskreis Interpretationswerkstatt der PH Freiburg (Hg.). *Studieren und Forschen. Qualitative Methoden in der LehrerInnenbildung* (S. 91-119). Herbolzheim: Centaurus.
- Milhoffer, Petra (2000). *Wie sie sich fühlen, was sie sich wünschen. Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät*. Weinheim: Juventa.
- 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* (S. 7-40). Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Bestell-Nr. 133 001 13.
- Mondschein, Emily R.; Adolph, Karen E. & Tamis-LeMonda, Catherine S. (2000). Gender bias in mother's expectations about infant crawling. *Journal of experimental psychology*, 77, 304-316.
- Moré, Angela (1997). Psychologie - zwischen sex und gender oder geschlechtslos? *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 21 (3-4), 7-30.
- Morrongiello, Barbara A.; Midgett, Corina & Stanton, Kerri-Lynn (2000). Gender biases in children's appraisals of injury risk and other children's risk-taking behavior. *Journal of experimental child psychology*, 77, 317-336.
- 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* (S. 285-299). Weinheim: Beltz.
- Neghabian, Gabriele (1992). Gibt es einen Rationalitätsfortschritt in der Argumentation zum Thema Koedukation während der letzten hundert Jahre? In Paschen, Herm & Wigger, Lothar (Hg.). *Pädagogisches Argumentieren* (S. 275-295). Weinheim: Beltz.
- Netzwerk der Europäischen Kommission für Kinderbetreuung (1996). *Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder*. Brüssel: Europäische Kommission.
- Neutzling, Reiner (2005). Besser arm dran als Arm ab. In Rose, Lotte & Schmauch, Ulrike (Hg.). *Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels* (S. 55-77). Königsstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Niesel, Renate; Griebel, Wilfried & Minsel, Beate (2004). Wie ähnlich oder unterschiedlich sind die Kinder in einer Gruppe? Einfluss der erweiterten Altersmischung auf Kontakte zwischen Mädchen und Jungen. *Kindertageseinrichtungen KiTa aktuell, Ausgabe BY*, 2/2004, 41-45.
- Orner, Daniela (1998). Mädchen im Bau- und Konstruktionsbereich. *Unsere Kinder, Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik*, 53 (04), 94-95.
- Pease, Allan & Pease, Barbara (2000). *Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen*. München: Ullstein.
- Pech, Detlef (2004). *Jungen und Unterricht – Anmerkungen zur Situation im unterrichtlichen Alltag*. Vortrag auf der Tagung "Hilfe für die kleinen Helden – Perspektiven der Jungenpädagogik", 13.11.2004, Loccum.
- Pech, Detlef, Herschelmann, Michael & Fleßner, Heike (Hg.) (2005). *Jungenarbeit. Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft*. Dokumentation der Tagung vom 18. November 2004 an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg (S. 47-68). Oldenburg: Eigendruck.
- Permien, Hanna & Frank, Kerstin (1995). *Schöne Mädchen – starke Jungen? Gleichberechtigung: (k)ein Thema in Tageseinrichtungen für Schulkinder*. Freiburg: Lambertus.
- Peterson, Carole & Roberts, Christy (2003). Like Mother, Like Daughter: Similarities in Narrative Style. *Developmental Psychology*, 39 (3), 551-562.

- Petri, Horst (1999). *Das Drama der Vaterentbehrung; Chaos der Gefühle – Kräfte der Heilung*. Freiburg: Herder.
- 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.
- 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.
- PISA-Konsortium Deutschland (2005). *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.
- Preissing, Christa (Hg.) (2003). *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Juventa.
- Prenzel, Annedore (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1999). Schule als Schnittstelle moderner Kinderfreundschaften - Jungen und Mädchen im Austausch von Distanz und Nähe. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 19 (2), 163-187.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1996). Gender Patchwork: Fremd- und Selbstbilder der Geschlechter im Umbruch. In Zeiher, Helga; Büchner, Peter & Zinnecker, Jürgen (Hg.). *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*. Weinheim: PVU. S. 189-207.
- Peterson, Carole & Roberts, Christy (2003). Like Mother, Like Daughter: Similarities in Narrative Style. *Developmental Psychology*, 39 (3), 551-562.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Reihe Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Beltz (BeltzVotum).
- Rauw, Regina; Jantz, Olaf; Reinert, Ilka & Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hg.) (2001). *Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rendtorff, Barbara (2004). *Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter*. Weinheim: Beltz.
- Rendtorff, Barbara & Moser, Vera (Hg.) (1999). *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Riedel-Breidenstein, Dagmar & Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (2004). Dürfen nur Männer mit Jungen arbeiten? Oder: Wie Frauenarbeit unsichtbar gemacht wird. *prävention* 3/2004, 3-6.
- Rohrmann, Tim (2006). Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In Krabel, Jens & Stuve, Olav (Hg.). *Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung* (S. 111-134). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Rohrmann, Tim (2005a). Männer in Kindertageseinrichtungen: Immer noch eine kleine Minderheit. *Switchboard, Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit*, Nr. 169, 17 (4-5), 20-21.
- Rohrmann, Tim (2005b). *Evaluation des Schulversuchs „Grundschule mit erweitertem Angebot für Schüler mit besonderer Begabung“ an der 16. Grundschule in Dresden*. Unveröffentlichter Zwischenbericht.
- Rohrmann, Tim (2003a). Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. *Kindertageseinrichtungen Kita aktuell, Ausgabe ND*, Teil 1: 11/03, 224-227; Teil 2: 12/03, 248-252.
- Rohrmann, Tim (2003b). "Was ist Sexen?" Geschlecht, Liebe und Sexualität als Bildungsthemen im Kindergarten. *Forum Sexualaufklärung und Familienplanung*, 4/2003, 3-5.
- Rohrmann, Tim (2002a). Gewaltprävention durch geschlechtsbewusste Pädagogik? In: Bienek, Bernd & Stoklossa, Detlef. *Heldenspiele(r). Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen. Dokumentation Projekt Fachtagung Berlin-Brandenburg 1998-2001*. S. 33-41.
- Rohrmann, Tim (2002b). Zahlen statt Schätzungen. Männliche Beschäftigte in Tageseinrichtungen für Kinder. *Switchboard, Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit*, 14(12), Nr. 155, 11.
- Rohrmann, Tim (2001). Wofür ein Mann gebraucht wird... *Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa spezial*, Nr. 2/2001, 35-38.
- Rohrmann, Tim (1997). Männer in Kindertageseinrichtungen. *Kindertageseinrichtungen aktuell, Ausgabe HRS*, 5(9), 171-173.

- Rohrman, Tim (1996). *Beobachtungsverfahren und Befragungsmöglichkeiten von Kindern im Kleinkindalter. DJJ-Projekt Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten, Projektblatt 1/96*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Rohrman, Tim (1994). *Junge, Junge - Mann, o Mann. Die Entwicklung zur Männlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- Rohrman, Tim & Thoma, Peter (1998). *Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik*. Freiburg: Lambertus.
- Roisch, Henrike (2003). Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette & Cornelißen, Waltraud (Hg.). *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 21-52). Opladen: Leske + Budrich.
- Rolfe, Heather (2005). *Men in childcare*. Occupational segregation: Working paper series No. 35. Manchester: Equal Opportunities Commission.
<http://www.eoc.org.uk/cseng/research/men%20in%20childcarewp%2035%20full%20report.pdf>
- Rose, Lotte (2005). Starke Mädchen - arme Jungen: Reden und was sie auslösen. In Rose, Lotte & Schmauch, Ulrike (Hg.). *Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels* (S. 11-25). Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Rose, Lotte (2000). Die Geschlechterkategorie im Diskurs der Kinder- und Jugendhilfe. *Diskurs 2/2000*, 15-20.
- Rose, Lotte & Scherr, Albert (2000). Der Diskurs der Geschlechterdifferenzierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Ein kritischer Blick. *Deutsche Jugend 48 (2)*, 65-74.
- Rose, Lotte & Schmauch, Ulrike (Hg.) (2005). *Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Ruble, Diane N. & Martin, Carol Lynn (1998). Gender development. In Eisenberg, N. (Ed.). *Handbook of Child Psychology, Vol. 3*. New York: Wiley, 933-1016.
- Rust, John; Golombok, Susan; Hines, Melissa; Johnston, Katie; Golding, Jean & the ALSPAC Study Team (2000). The role of brothers and sisters in the gender development of preschool children. *Journal of experimental child psychology, 77*, 292-303.
- Salisch, Maria von (1999a). *Wenn Kinder sich ärgern*. Göttingen: Hogrefe.
- Salisch, Maria von (1999b). Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In Amelang, M. (Hg.). *Enzyklopädie der Psychologie, Differenzielle Psychologie, Band 4: Determinanten individueller Differenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Sargent, Paul (2000). Real men or real teachers? Contradictions in the lives of men elementary teachers. *Men and masculinities, 2 (4)*, 410-433.
- Schäfer, Gerd E. (Hg.) (2003). *Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren*. Weinheim: Beltz.
- Scheu, Ursula (1977). *Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft*. Frankfurt: Fischer.
- Schlag, Bernhard & Richter, Susann (2002). Psychologische Bedingungen der Unfallentstehung bei Kindern und Jugendlichen. *Report Psychologie, 27 (7)*, 414-428.
- Schmitz, Sigrid (2002). Hirnforschung und Geschlecht: Eine kritische Analyse im Rahmen der Genderforschung in den Naturwissenschaften. In Bauer, Ingrid & Neissl, Julia (Hg.). *Gender Studies - Denkachsen und Perspektiven der Geschlechterforschung*. Innsbruck, Wien & München: StudienVerlag. S. 109-125.
- Schnack, Dieter & Neutzling, Rainer (1990). Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt. (2000 überarbeitete Neuauflage).
- Schneider, Claudia (2005). Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren. In Frauenbüro der Stadt Wien (Hg.) (2005). *Geschlechtssensible Education-Box*. Wien: Eigendruck.
- Schneider, Sylvia (2002). *Lauter starke Mädchen. Ein Buch für Eltern*. Reinbek: Rowohlt.
- Schnurrer, Herta (2004a). Von unseren europäischen Nachbarn lernen - Tendenzen in der vorschulischen Bildung und Erziehung in Europa. *Kindertagesstätten KiTa aktuell, Ausgabe MO, 4/2004*, 76-82.
- Schnurrer, Herta (2004b). Und es bewegt sich doch. Ein Überblick zu den neuen Studienangeboten für Erzieherinnen und andere Fachkräfte für den Kindertagesstättenbereich an Fachhochschulen und Universitäten in Deutschland. *Kindertagesstätten KiTa aktuell, Ausgabe MO, 10/2004*, 196-202.
- Schon, Lothar (2000). *Sehnsucht nach dem Vater. Die Dynamik der Vater-Sohn-Beziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Schwarz, Astrid & Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2005). Die Grenzen der Normierung entdramatisieren - geht das? Zwei Praxisforschungsprojekte zur Weiterentwicklung von methodischen Fragestellungen der Mädchenarbeit auf koedukative Gruppen. *Donna Lotta*, Heft 24, 2/2005, special-edition 4 Jahre Nds. Förderprogramm "Lebensweltbezogene Mädchenarbeit". S. 74-78.
- Seiffge-Krenke, Inge (2001). Väter und Söhne, Väter und Töchter. *Forum der Psychoanalyse*, 17, 51-63.
- Servin, Anna; Bohlin, Gunilla & Berlin, Lisa (1999). Sex differences in 1-, 3-, 5-year-olds' toy choices in a structural play session. *Scandinavian journal of psychology*, 40, 43-48.
- Servin, Anna; Nordenström, Anna; Larsson, Agne & Bohlin, Gunilla (2003). Prenatal androgens and gender-typed behavior: A study of girls with mild and severe forms of congenital adrenal hyperplasia. *Developmental Psychology*, 39 (3), 440-450.
- Seubert, Thomas (1995). Und wann gehst du arbeiten? Erzieher - ein Job für "richtige" Männer? *Welt des Kindes*, 1/95, 12-17.
- Sommerfeld, Verena (1996). *Umgang mit Aggressionen. Ein Arbeitsbuch für Erzieherinnen, Lehrer und Eltern*. Neuwied & Berlin: Luchterhand.
- Stoklossa, Detlef (2001). *Wut im Bauch. Wider die Zurichtung des Jungen zum Krieger*. Freiburg: Lambertus.
- Stürzer, Monika (2003a). Geschlechtsspezifische Schulleistungen. In Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette & Cornelißen, Waltraud (Hg.). *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 83-122). Opladen: Leske + Budrich.
- Stürzer, Monika (2003b). Zur Debatte um Koedukation, Monoedukation und reflexive Koedukation. In Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette & Cornelißen, Waltraud (Hg.). *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 171-186). Opladen: Leske + Budrich.
- Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette & Cornelißen, Waltraud (2003). *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Stuve, Olaf; Krabel, Jens; Kasiske, Jan & Schädler, Sebastian (2004). *Zur Situation von Männern in "Frauen-Berufen" der Pflege und Erziehung in Deutschland. Eine Überblicksstudie*. Unveröffentlichter Abschlussbericht. Berlin. Veröffentlichung in Vorbereitung.
- Tajfel, H. (1981). *Social identity and intergroup relations*. London: Cambridge University Press.
- Tannen, Deborah (1997). *Andere Worte, andere Welten. Kommunikation zwischen Frauen und Männern*. Frankfurt: Campus.
- Tannen, Deborah (1991). *"Du kannst mich einfach nicht verstehen." Warum Frauen und Männer aneinander vorbeireden*. Hamburg: Kabel.
- Tenenbaum, Harriet R. & Leaper, Campbell (2003). Parent-Child Conversations About Science: The Socialization of Gender Inequities? *Developmental Psychology*, 39 (1), 34-47.
- Tenenbaum, Harriet R. & Leaper, Campbell (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 38 (4), 615-630.
- Theimer, Christine E.; Killen, Melanie & Stangor, Charles (2001). Young children's evaluations of exclusion in gender-stereotypic peer contexts. *Developmental psychology*, 37 (1), 18-27.
- Thies, Wiltrud & Röhner, Charlotte (2000). *Erziehungsziel Geschlechterdemokratie*. Weinheim: Beltz.
- Thoma, Peter; Baumgärtel, Werner & Rohrmann, Tim (1996). *"Manns-Bilder" - Jungen in Kindertagesstätten. Abschlußbericht des AGIP-Forschungsprojekts*. Wolfenbüttel: Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel.
- Thorne, Barrie (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Thorne, Barrie (1986). Girls and boys together; but mostly apart: Gender arrangements in elementary schools. Hartup, W.W. & Rubin, Z. (Eds.). *Relationships and development* (pp. 167-184). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Tiedemann, Joachim (1978). *Leistungsversagen in der Schule*. München: Reinhardt.
- 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.
- Titus, Jordan J. (2004). Boy trouble: rhetorical framing of boys' underachievement. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(2), 145-169.
- Trautner, Hanns Martin (2002): Entwicklung der Geschlechtsidentität. In: R. Oerter / L. Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie* (S. 648-674). Weinheim: Beltz.

- Underwood, Marion K.; Schockner, Alyssa E. & Hurley, Jennifer C. (2001). Children's response to same- and other-gender peers: an experimental investigation with 8-, 10-, and 12-year-olds. *Developmental psychology*, 37 (3), 362-372.
- Valtin, R. & Klopffleisch, R. (1996). "Mädchen heulen immer gleich" - Stereotype über Mädchen und Jungen. In Valtin, R. & Warm, U. (Hg.). *Frauen machen Schule* (S. 103-112). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- van Dieken, Christel & Rohrmann, Tim (2003). Raum und Räume für Mädchen und Jungen. Angebote und Raumnutzung unter geschlechtsspezifischen Aspekten. *Kindergarten heute*, 33(1), 26-33.
- van Dieken, Christel; Rohrmann, Tim & Sommerfeld, Verena (2004). *Richtig streiten lernen. Neue Wege in der Konfliktbewältigung unter Kindern*. Freiburg: Lambertus.
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2005). Inszenierung qua Geschlecht. Ein Perspektivwechsel und seine Folgen. In Rose, Lotte & Schmauch, Ulrike (Hg.). *Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels* (S. 93-116). Königsstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Wagner, Petra (2002). Kleine Kinder - keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. *Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa spezial*, Nr. 3/2001, 13-17.
- Walter, Melitta (2005). *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*. München: Kösel.
- Walter, Melitta / Schulreferat der Landeshauptstadt München (Hg.) (2000). *Qualität für Kinder. Lebenswelt von Mädchen und Buben in Kindertagesstätten. Pädagogisches Rahmenkonzept der geschlechterdifferenzierenden Pädagogik zur Weiterentwicklung der Kindergarten-, Hort- und Tagesheimpädagogik. Erfahrungen - Theorie - Praxis - Ausblicke*. München: Schul- und Kultusreferat.
- Wegener-Spöhring, Gisela (1993). *Aggressivität im kindlichen Spiel. Grundlegung in den Theorien des Spiels und Erforschung ihrer Erscheinungsformen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Welz, Eberhard & Dussa, Ulla; Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (1998). *Mädchen sind besser - Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen - ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule. Bd. 1: Dokumentation eines Modellversuchs. Bd. 2: Curriculum - Spiele und Übungen*. Berlin: Paetec, Ges. für Bildung und Technik.
- West, Candace & Zimmerman, Don H. (1991). Doing Gender. In Lorber, Judith & Farrell, Susan A. (Ed.). *The Social Construction of Gender* (pp. 13-37). London, New Delhi: Newbury Park.
- Winter, Reinhard (2005). Blähungen - Mythen - Diskurse. Ein subjektives Statement zum "Arme-Jungen-Thema". In Rose, Lotte & Schmauch, Ulrike (Hg.). *Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels* (S. 78-92). Königsstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Zinnecker, Jürgen (2000). Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Über populäre, pädagogische und wissenschaftliche Ethnographien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (5), 667-690.

Bildungs- und Orientierungspläne für Kindertageseinrichtungen

Alle Entwürfe der Länder sind im Internet abrufbar (links unter www.bildungsserver.de).

- BER Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport Berlin (Hg.) (2004). Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin: verlag das netz.
- BRA Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hg.), Pesch, Ludger & Völkel, Petra (2004). Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. Potsdam: Eigendruck.
- BRE Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales der Freien Hansestadt Bremen (Hg.) (2004). Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Bremen: Eigendruck.
- BW Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2005). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg – Entwurf. Stuttgart: Eigendruck.
- BY Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hg.) (2006). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- HE Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2005). Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden: Eigendruck.
- MVP Arbeitsgruppe Frühpädagogik an der Universität Rostock (2004). Bildungsplan für die pädagogische Arbeit mit Fünfjährigen in Kindertageseinrichtungen des Landes Mecklenburg-Vorpommern – Entwurf. Schwerin: Sozialministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern.
- ND Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2005). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover: Eigendruck.
- NRW Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2003). Bildungsvereinbarung NRW. Düsseldorf: Eigendruck. <http://www.bildungsportal.nrw.de>
- RLP Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (Hg.) (2004). Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Mainz: Eigendruck.
- SAA Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (Hg.) (2004). Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten. Ein Entwurf zur Erprobung in der Praxis. Saarbrücken: Eigendruck.
- SAC Sting, Stephan; Kleber, Susanne; Klingner, Bettina & Pfeifer, Kristin (2004). Leitlinien Kita Bildung. Der sächsische Bildungsplan ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten (Entwurf). Dresden: Technische Universität.
- SAH Projektgruppe bildung:elementar an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (2004). Bildung als Programm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Halle: Eigendruck.
- SH Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) (2004). Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Kiel: Eigendruck.
- TH Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit & Thüringer Kultusministerium (Hg.) (2003). Leitlinien frühkindlicher Bildung. Erfurt: Eigendruck.