

Jungen in Kindertagesstätten

Diplomarbeit

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung

2. Stand der Forschung

- 2.1. Der Ausgangspunkt: Die Kritik der "Suche nach Geschlechtsunterschieden"
- 2.2. Psychologische Sozialisationstheorien
- 2.3. Soziologische Beiträge zur geschlechtstypischen Sozialisation
- 2.4. Geschlechtstypische Erziehung in Kindertagesstätten
- 2.5. Sozialisation von Jungen
- 2.6. Das Umfeld der Kindertagesstätten: Die Familien
- 2.7. Zusammenfassung und Ausblick auf die Untersuchung: Sozialisation von Jungen in Kindertagesstätten

3. Forschungskonzeption und methodisches Vorgehen

- 3.1. Das Forschungsinstrument: Leitfadeninterview
- 3.2. Die Forschungsfragen
- 3.3. Der Interviewleitfaden
- 3.4. Die Anforderungen an die Interviewführung
- 3.5. Der Zugang zu den Einrichtungen
- 3.6. Überblick über die Interviews
- 3.7. Der Verlauf der Interviews
- 3.8. Die Stichprobe der Untersuchung
- 3.9. Gütekriterien der Untersuchung

4. Die Auswertung der Interviews

- 4.1. Erster Teil der Auswertung: Die Auswertung der Einzelfälle
- 4.2. Ergebnisse der Einzelfallanalyse
- 4.3. Zweiter Teil der Auswertung: Vergleich der Fälle und Typen- und Hypothesenbildung

4.4. Ergebnisse des Vergleichs der Fälle und der Typen- und Hypothesenentwicklung

5. Diskussion der Forschungsergebnisse

6. Zusammenfassung

7. Literaturverzeichnis

8. Anhang

8.1. Interviewleitfaden: Jungen in Kindertagesstätten

8.2. Auswertungsschema: Jungen in Kindertagesstätten. Einstellungen der ErzieherInnen zu Themen/Problemen

8.3. Interviewtranskript von Interview Nr. 3

8.4. Paraphrasierung von Interview Nr. 3

8.5. Generalisierung von Interview Nr. 3

8.6. Erläuterungen zur Transkription und Auswertung

8.7. Fragebogen: Soziodemographische Daten der ErzieherInnen

8.8. Auswertung des Fragebogen

1. Einleitung

Männlichkeit sei in die Krise geraten. Dies verrät ein Blick in große deutsche Illustrierte wie den Spiegel oder den Stern. Folgt man der Flut an männlichkeitskritischen Veröffentlichungen, müssen Männer sich, ihre Werke und Beziehungsformen offensichtlich in Frage stellen. Jedoch Ausdruck in ihrem Handeln scheint dies nur selten zu finden, wie etwa die Untersuchung von Metz-Glöckel/Müller (1986) zur Beteiligung von Männern an der Hausarbeit zeigt. U. Beck und E. Beck-Gernsheim sehen ein "doppeltes Gesicht der Daten" (1990, S.23). Trotz bzw. wegen der Angleichungs- und Individualisierungstendenzen des gesellschaftlichen Wandels prognostizieren sie einen "langen Konflikt der Geschlechter" (S.23).⁽¹⁾

Das Geschlechterverhältnis in Frage zu stellen, heißt auch Männlichkeit und Männer - als das eigentliche Subjekt der Moderne - zu rekonstruieren, um zu einem aufgeklärten Verhältnis zwischen den Menschen zu kommen.

Die Rekonstruktion von Männlichkeit bedarf des Wissens um deren ontogenetischen Werden. Doch gerade dazu liegen wenig Befunde und Ansätze vor.⁽²⁾

Männer wurden andererseits als Norm bzw. Normalfall immer schon untersucht, wogegen Ansichten und Welten von Frauen übersehen wurden und werden - also als sekundär gelten. Männer als *im Geschlechterverhältnis* befindlich zu untersuchen, war aber selten ein Gedanke von Männern.

Deshalb baut die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung zentral auf der (feministischen) Frauenforschung auf, welche Männer und Jungen⁽³⁾ (verständlicherweise) bisher aber auch nur wenig thematisiert. Nachdem Männer fast alles wissenschaftlich untersucht haben, müssen sie nun auch

beginnen, sich mit sich selbst, als Männern, zu beschäftigen.

Opielka u.a. (Opielka 1987, Institut für Sozialökologie 1988, Möller 1991, Hollstein 1991, Bönisch/Winter 1993) diskutieren, inwieweit eine "Männerforschung" für die Geschlechterforschung hilfreich sein kann. "Männerforschung" verstehen sie als eine Forschung von Männern über Männer ohne Implikationen von Hierarchie und Ausschluß von Frauen (-forschung, -projekten, ..).

Ob jedoch die aus dem Begriff resultierende starke Betonung des Männlichen sinnvoll ist, ist zweifelhaft: Schließlich kann sich der Wissenschaftsbetrieb nicht, kraft seiner "männlichen" Theoriebildung, jenseits der geltenden gesellschaftlichen Normierungen begeben und Männlichkeit neu sozial definieren.

Die "Männerforschung" stellt sich als Legitimation die Parteilichkeit für Frauen voran. Männer sollen nicht länger zur Norm, zum Allgemein-Menschlichen gemacht werden. Wiewohl dem zuzustimmen ist, fragt sich nun, was zur Norm werden soll, schließlich sind Männer und ihre Normen das Thema. Sind diese 'unmännlich'? "Männerforschung", wie diese kurzen Bemerkungen zeigen, befindet sich erst am Anfang einer Selbstdefinition.

Als Mann in einer Welt sozialisiert und lebend, die auch mich gegenüber Frauen qua Geschlechtszuschreibung bevorteilt, gibt es genug Gründe, sich mit Männlichkeit zu beschäftigen und sie zu kritisieren ohne sich die Gründe von Frauen symbolisch zu eigen machen zu müssen.

Da diese Ansicht aber offensichtlich nur wenige Männer teilen und es an Beiträgen dazu von Männern mangelt, ist der existierende Zweifel an Ergebnissen und emanzipativen Folgen einer solchen Forschung seitens Frauenforscherinnen verständlich. Aus dieser Situation können sich Männer, die ein Interesse an der Erforschung des Geschlechterverhältnisses haben, nur befreien, indem sie fortfahren, dieses zu erforschen! Und dabei kritisiert werden, diese Kritik ernst nehmen, Korrekturen vornehmen etc., wodurch sich der Zweifel an Forschung von Männern evtl. aufheben kann.⁽⁴⁾ Jedes metatheoretische Bekenntnis (für den Feminismus, Emanzipation) ist dabei unnötig. "Männerforschung" hat sich am Inhalt ihrer Ergebnisse zu messen, sie stellt die Kritik der Sache dar und sollte, so diese erkannt, praktisch werden. Wie dies geschehen soll, muß ebenfalls aus der Theorie (und praktischen Möglichkeiten) und nicht aus metatheoretischen Bekenntnissen folgen. "Sie (die Theorie, F.B.) stellt dem Praktiker alternative Deutungen konkreter Situationen zur Verfügung, die dann ein anderes Vorgehen in eben solchen Situationen ermöglichen" (König 1990, S.930).

Im Zentrum der vorliegenden Diplomarbeit soll männliche Sozialisation stehen, ihr Vollzug und Möglichkeiten ihrer Veränderung. Ich gehe davon aus, daß hegemoniale Männlichkeit und Männer kritisiert werden müssen. Diese Kritik setzt die Kenntnis voraus, was Männer (sozial) sind und wie sie es werden. Dies erschließt sich weder aus ihrem biologischen Geschlecht, noch aus ihnen selbst heraus. Männlichkeit ist ein Pol der Geschlechterverhältnisse. Die ungleiche Relationalität muß inhaltlich bestimmt werden, nur so kann auch politisch die Frage nach Gleichheit oder/und Differenz der Geschlechter⁽⁵⁾ beantwortet werden.

Eine Theorie zur Sozialisation von Männern und Jungen steht erst am Anfang. Die wenigen Befunde, beispielsweise psychologischer Theorien, deuten darauf hin, daß die frühe Kindheit eine wichtige Phase der Geschlechtsidentitätsentwicklung darstellt. Jungen treffen in dieser Phase in der Mehrzahl in Kindertagesstätten erstmals auf eine öffentliche Erziehung. Hier möchte ich mit einer empirischen Untersuchung ansetzen, die sich mit Jungen aus der Sicht des pädagogischen Personals dieser Einrichtungen beschäftigt.

Die Untersuchung baut sich wie folgt auf:

Es wird zunächst eingeführt in den Stand der Forschung zum Thema in der Literatur (Kapitel 2). Anschließend folgt die Beschreibung der Forschungskonzeption und Methodik der Untersuchung und die Darstellung der Durchführung der Datenerhebung (Kapitel 3). Es schließt sich die Vorstellung der

zweiteiligen Auswertungsmethodik und der Ergebnisse an (Kapitel 4). Den Abschluß bilden die Diskussion der Ergebnisse und Schlußfolgerungen für die Erziehung von Jungen (und Mädchen) in Kindertagesstätten sowie für weitere Forschungsarbeiten zu diesem Thema (Kapitel 5).

Die Reichweite und der theoretische Stellenwert dieser Arbeit ist beschränkt. Das angerissene Problem mit seinem umfassenden gesellschaftlich-normativen Bezugsrahmen kann hier nur angedeutet, nicht aber erschöpfend behandelt werden. Dies um so mehr, als es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine empirische Untersuchung handelt. Die Entscheidung für eine 'empirische Arbeit' hängt damit zusammen, daß es m.E. bisher keine Empirie zu diesem Thema gibt. Das hat zur Folge, daß die Untersuchung rein explorativen Charakter erhält.

Über Geschlechterdifferenzen zu forschen heißt, (wenigstens) doppelt reflexiv zu bleiben: Zum einen, weil Geschlechtsunterschiede vielfältigen Wahrnehmungen, Deutungen und Formungen unterliegen, aus denen auch ich mich nur bedingt befreien kann. Zum anderen, weil Schreibender und LesendeR das eigene Involviertsein nicht leugnen können. Darum auch der besondere Hinweis an die Männer, die diese Arbeit lesen: Von ihnen soll hier die Rede sein.

1. S.a. Bundesministerium für Frauen, Familie, Jugend und Soziales (1992).
2. Vgl. Bilden (1991), Möller (1991) und Hollstein (1991).
3. Prengel (1989).
4. Daß Männer zumeist nicht von selber auf die Beschäftigung mit (ihrer) Männlichkeit kommen, sondern daß oft Frauen nachhelfen, hat sich herumgesprochen.
5. Einen Einblick in die wissenschaftliche Debatte bieten Gildemeister (1988) oder auch Metz-Glöckel (1988). Siehe für die Pädagogik die Beiträge der Arbeitsgruppe Frauenforschung auf dem Kongreß der DGfE März 1990, z.T. veröffentlicht in der Zeitschrift Pädagogik H.7-8/1990.

2. Stand der Forschung

Im Folgenden sollen die für das Thema der Diplomarbeit relevanten Forschungsergebnisse vorgestellt werden. Es wird zunächst auf die empirische "Suche nach Geschlechtsunterschieden" und die psychologischen Sozialisationstheorien zum Geschlechterverhältnis eingegangen, dann soziologische Ergebnisse kritisch ergänzt, um schließlich zur Erziehung von Jungen in Kindertagesstätten zu gelangen. Am Ende werden dann die vorgestellten Forschungsergebnisse zur Sozialisation von Jungen und ihrer Situation in Kindertagesstätten zusammengefaßt.

Zunächst einige kurze Vorbemerkungen zur **Begrifflichkeit**:

Es gibt keine *geschlechtsspezifische* Sozialisation oder Erziehung!⁽¹⁾ Da es keine Spezifität der Umwelten, pädagogischen Bemühungen, Medien etc. für die Geschlechter getrennt gibt, ist es nur sinnvoll von einer *geschlechtstypischen* Sozialisation oder Erziehung zu sprechen, wie das von Degenhardt/Trautner (1979)⁽²⁾ vorgeschlagen wird. Selbst dies ist problematisch, wenn man bedenkt, daß es auch nicht 'die' typischen Frauen oder Männer gibt, sondern eine Vielzahl von Erscheinungsformen, die z.T. nur mit Mühe in die Polarität der Geschlechter gebracht werden (können).⁽³⁾ Der gesellschaftliche Wandel macht es zudem zunehmend schwieriger, von männlichen oder weiblichen Identitäten oder Personen zu sprechen.

In dieser Arbeit wird von geschlechtstypischen Sozialisations- und Erziehungsprozessen die Rede sein, aber nur in dem Sinne, daß diese Prozesse als typisch für die Geschlechter *gelten*.

In der Untersuchung wird der oft benutzte Rollenbegriff nicht verwendet, weil dieser suggeriert, es gäbe (nur) zwei polare und gleichrangige Geschlechterrollen, was nicht zutrifft. Zudem: "Die Rollenmetapher ist der psychischen Zentralität und der Nichtablegbarkeit von Geschlecht nicht angemessen; sie unterschlägt Macht- und Dominanzverhältnisse und ist ungeeignet, historische Veränderungen aus einer inneren Dynamik zu konzipieren; sie hat eine fatale Nähe zum vorherrschenden Denken von Geschlecht in polaren psychologischen Eigenschaften" (Bilden 1991, S.280).

Ebenso werde ich den in der Forschungsgeschichte anschließend benutzten Begriff der "Geschlechterstereotype" nicht verwenden. Auch wenn hier deutlicher wird, daß die Geschlechterrollen mit Unterdrückung⁽⁴⁾ verbunden sind, zielt dieser einseitig auf die kognitive Dimension sozialer Geschlechtlichkeit.

Statt dessen benütze ich die von Bob Connell u.a. verwendeten Begriffe der hegemonalen '**Männlichkeit**' bzw. '**Weiblichkeit**' als der inferior gesetzten Form der sozialen Geschlechterordnung, die ich mit **Geschlechterverhältnissen** umschreibe.⁽⁵⁾

Männlichkeit wird von mir als vielgestaltige und sozial konstruierte Praxis im psychologisch umfassenden Sinne gesehen. Und, es ist keine Persönlichkeitsvariable, die abstrakt frei vom Kontext zu untersuchen ist, sondern eine soziale Kategorie, die *in* Interaktionsprozessen wirksam wird.

Die Herausbildung einer **Geschlechtsidentität**, hier verstanden als die überdauernde innere Repräsentation von Männlichkeit oder Weiblichkeit, wird sich vom Subjekt in sozialen Praktiken angeeignet.

"Soziales Handeln ist geschlechtsbezogen, auf das Geschlecht des gegenüber, wie auf das eigene" (Bilden 1991, S.281).

2.1. Der Ausgangspunkt: Die Kritik der "Suche nach Geschlechtsunterschieden"

Um den Stand der derzeitigen Forschung anschaulich machen zu können, ist es nötig zu zeigen, wie sich dieser kritisch gegenüber vorherigen Forschungsansätzen herausgebildet hat. Die neuere Forschung, die sich mit der Sozialisation von Jungen und Mädchen beschäftigt, zeichnet sich insbesondere durch die Kritik einer Forschungspraxis aus, die ich "Suche nach Geschlechtsunterschieden" nennen will. Im Folgenden werde ich versuchen, diese Forschungspraxis zu umreißen und die Gründe aufzeigen, warum sich heute nur noch bedingt auf sie bezogen wird.

Zunächst einmal ist es eine einfache Erkenntnis, daß es überhaupt Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt. Sie zu behaupten oder (bestimmte) zu bestreiten, führt aber nicht weiter zu dem, was geschlechtstypische Sozialisation oder Erziehung ist, zur Erklärung bzw. dem Verstehen dieser Unterschiede (und Gemeinsamkeiten). Dies muß aber das Ziel wissenschaftlichen Bemühens sein, nicht allein die Deskription. Die empirische (psychologische) Forschung zu Geschlechtsunterschieden hat dies bis Ende der siebziger Jahre letztlich nicht versucht, wie z.B. Hagemann-White (1984) nachweist. Die empirische Forschung war größtenteils unvermittelt zu den (existierenden) psychologischen Theorien zur Geschlechtsidentitätsentwicklung.⁽⁶⁾

Die Existenz von *vielen* Geschlechtsunterschieden, wie sie in falscher Einigkeit einerseits von vielen Soziobiologen⁽⁷⁾ und andererseits von frühen feministischen Studien⁽⁸⁾ behauptet wurden, erklärt diese nicht. Ebenso die Behauptung von *wenigen* Geschlechtsunterschieden von - wiederum in falscher Einigkeit - einerseits großen Teilen der Pädagogik, die die Geschlechterfrage lange weitestgehend ignoriert hatte⁽⁹⁾ und andererseits Feministinnen⁽¹⁰⁾, die biologistischen Argumentationen entgegneten wollten.

Die provokative Behauptung liegt nahe, daß die Forschung eine "Suche nach Geschlechtsunterschieden" darstellt. Je nach dem schon vorher existierenden Standpunkt werden selbige gefunden oder eben nicht

und bezweifelbare ad-hoc Erklärungen vorgetragen.

Die "Suche nach Geschlechtsunterschieden", die einen ungeheuer große Datenberg zu einzelnen Persönlichkeitsmerkmalen ergab⁽¹¹⁾, ist aber nur vor dem Hintergrund der Frage nach "Anlage oder Umwelt" zu interpretieren, wie Bilden (1980) meint. Sie könne diese aber letztlich nicht konstruktiv bearbeiten, weil sie selbst in der "Alltagspsychologie der Geschlechter" (Bilden 1980, S.779) und ihren normativen Implikationen verhaftet geblieben sei. Sie wäre letztlich selbst dem sozialen 'Zwang', sämtliche Personen, ihre Eigenschaften und Fähigkeiten in die Polarität der Geschlechtlichkeit einzuordnen, gefolgt.

Weiter greift die Kritik die Ergebnisse forschungsimmanent an, insbesondere die Methodik und Interpretation dieser Forschung. Es hatte sich herausgestellt, daß die Bandbreite von Variationen innerhalb eines Geschlechts relativ groß ist, im Vergleich zu den Unterschieden zwischen den Geschlechtern. Die Überschneidungen überwiegen bei abweichenden Mittelwerten und männlicher Norm⁽¹²⁾. Dieses ließ verschiedenste Interpretationen zu. Dieser vor allem methodologische Strang der Kritik kann hier aber nicht weiter ausgeführt werden.⁽¹³⁾

Die hier nur umrissene Kritik der "Suche nach Geschlechtsunterschieden" an der Forschungspraxis der fünfziger bis siebziger Jahre, wie sie z.B. bei Bierhoff-Alfermann/Rudinger schon 1979 und in den neueren Übersichtsartikeln zur Geschlechterforschung⁽¹⁴⁾ zu finden ist, kann zusammengefaßt werden als Vorwurf, die Typisierung von psychischen Merkmalen an ein Geschlecht weiter fortgeschrieben zu haben. Darum kann sich letztlich nur mit kritischer Distanz auf sie bezogen werden.

Allein die einseitigen Titel der Forschungsarbeiten hätten schon Zweifel an ihnen auslösen können. So sollen Geschlechterunterschiede erforscht werden, nicht ihre Gemeinsamkeiten.

Nicht näher eingegangen werden kann hier auf die **Erforschung biologisch begründeter Geschlechtsunterschiede**.⁽¹⁵⁾ Dazu nur ein systematisches Argument: Der begründete Schluß von geschlechtlichen Unterschieden der Gattung (Chromosomen, Hormone, evtl. auch Unterschieden in der Gehirnstruktur) auf das Verhalten eines Individuums ist biologisch (bisher) nicht möglich. Die soziale Bedeutungszuweisung der (eventuellen) Geschlechtsunterschiede wären zudem nicht über die Biologie zu verstehen. Es liegt also, rein systematisch betrachtet, nahe, an anderen Orten die Erforschung der sozialen Geschlechtlichkeit des Menschen fortzusetzen.

2.2. Psychologische Sozialisationstheorien

Seit den fünfziger und verstärkt in den sechziger und frühen siebziger Jahren werden geschlechtsspezifische bzw. - korrekt ausgedrückt - geschlechtstypische Verläufe und Modalitäten der Sozialisation von der Psychologie untersucht. 'Geschlechtsrollenübernahme' war dabei in der Entwicklungspsychologie lange affirmativ gleichgesetzt mit der Entwicklung geschlechtstypischer Verhaltensmuster und psychischer Dispositionen (Maskulinität/Feminität) im Rahmen familialer Sozialisation von Kindern. Heute gelten diese Annahmen nicht mehr. Als Entwicklungsziel wird die Vereinigung positiver 'maskuliner' und 'femliner' Eigenschaften in einer Person (Androgynie) angesehen und die Eltern gelten nur noch als einer unter mehreren wichtigen Sozialisationseinflüssen.⁽¹⁶⁾

Es soll nun auf die neueren Ansätze der psychologischen Geschlechtersozialisationsforschung eingegangen werden. Auf die Darstellung klassischer Theorieansätze (Psychoanalyse, Lerntheorie und Kognitionspsychologie), die, wie oben bereits angedeutet, verhältnismäßig unverbunden mit der empirischen Suche nach Geschlechtsunterschieden waren, muß hier der Kürze der Darstellung wegen weitgehend verzichtet werden.⁽¹⁷⁾

In kritischer Distanz zum universitären 'mainstream' entwickelte sich die Frauenforschung. Sie lieferte in den achtziger Jahren zentrale theoretische Entwürfe zur Geschlechtersozialisation, insbesondere zur

weiblichen Sozialisation.⁽¹⁸⁾ Beispielsweise sind hier für die Bundesrepublik zu nennen: Die an Choderow (dt.1985) anschließenden Arbeiten von Hagemann-White (1984), Schmauch (1988) und die Androgynie-Konzepte von Bast (1988) und Bierhoff-Alfermann (1989).

Eingegangen werden kann hier nur auf die grundlegenden Gedanken bei Chodorow. Zudem soll noch anschließend eine zweite Entwicklungsrichtung besprochen werden, der ein ähnlicher theoretischer Stellenwert zugesprochen werden kann und die eine Vielzahl empirischer Ergebnisse geliefert hat, die kognitionspsychologischen Forschung.

Chodorow (1985) baut auf der Freudschen Psychoanalyse auf. Diese hat besonders die frühen Objektbeziehungen⁽¹⁹⁾ und ihre Auswirkungen auf die Subjektentwicklung, u.a. die Geschlechtsidentitätsentwicklung, im Blick. Mit der Erkenntnis⁽²⁰⁾ der eigenen Geschlechtlichkeit (Penisentdeckung und Kastrationsangst beim Jungen, Entdeckung der eigenen Penislosigkeit und Penisneid beim Mädchen) wird die Geschlechtsidentität nach Freud am Ende der phallischen Phase in der ödipalen Situation entwickelt.⁽²¹⁾

Chodorow konzentriert sich im Gegensatz zu Freud auf die prä-ödipale Phase und bezieht sich zugleich auf die gesellschaftliche Realität der geschlechtlichen Arbeitsteilung, d.h., daß überwiegend Mütter für die Kleinkindererziehung zuständig sind, 'muttern', wie es bei Chodorow heißt. Hieraus ergäben sich geschlechtsspezifische Konsequenzen:

In einem konfliktreichen Prozeß lösten sich Jungen von ihren Müttern (und anderen weiblichen Erziehungspersonen), die als gegengeschlechtlich erkannt würden und deshalb als Identifikationsmodell nicht in Frage kämen. Ihr Bestreben nach Autonomie und sich männlichen Modellen und Gleichaltrigen zuzuwenden resultiere daher.

Dies ginge einher mit einer (beginnenden) Verkehrung der Machtsituation: Die Jungen wenden sich gegen die Macht der Mütter, indem sie sich von diesen abgrenzen wollten. Dies sei zwar in diesem Alter erst bedingt durch die Identifikation mit Männern und männlicher Macht für die Jungen zu erreichen, bilde aber die Basis für die spätere Identifikation mit männlicher Macht. "Sie (Mütterlichkeit, F.B.) ist die Grundlage der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und verursacht eine Psychologie und Ideologie der männlichen Dominanz" (Choderow 1985, S.269).

Im Kindergartenalter wären Jungen durch diesen Prozeß labiler und Gewalt helfe ihnen sich abzugrenzen gegen Weiblichkeit, meint Hagemann-White (1984). Das zentrale Merkmal der Geschlechtsidentität der Jungen sei "durch Abgrenzung und Negation bestimmt, und kann und darf sich durch Herabsetzung der Frau/der Mutter entwickeln" (Hagemann-White 1984, S.92).

Demgegenüber erfolge bei den Mädchen eher eine symbiotisches Verschmelzen mit der Mutter und eine Identifikation mit Mütterlichkeit.

Kritisch zu hinterfragen ist m.E., ob allein aus dem 'Muttern' die Geschlechtsidentität bis ins Erwachsenenalter und letztlich die gesamten Geschlechterverhältnisse abgeleitet werden können und, was schon bei Freud unklar blieb, wie die Sozialisation von Kindern stattfindet, die nicht in einer gesellschaftlich normalen Familie aufwachsen.

Als zu grob für Theoriebildung und Realität und nahe am Biologismus hält P.Middleton (1986) die binäre Geschlechterkonstruktion der Psychoanalyse. In seinem Aufsatz kritisiert er von linguistischer Seite die Konstruktion dessen, was Geschlechtsunterschiede genannt wird, als Verstrickung von Diskurs und langue. Geschlechter als unabhängig vom gesellschaftlichen Diskurs in der überhistorischen langue verankert zu betrachten, hält er für falsch.

Neben den neueren feministischen, an die Psychoanalyse anknüpfenden, vornehmlich theoretischen Studien, werde ich nun auf die empirische Studie von **Trautner u.a. (1987, 1988 und 1992)** eingehen.⁽²²⁾

Sie repräsentiert eine zweite Richtung der Weiterentwicklung der drei klassischen Entwicklungstheorien⁽²³⁾ und wird in der Psychologie vornehmlich rezipiert, da sie empirisch gut abgesichert ist. Ansatzpunkt sind vor allem die Ergebnisse von Kohlberg (1974) und soziale Lerntheorien.

"Geschlecht" wird hier betrachtet "als zentraler Definitionsraum für den Aufbau und die Aufrechterhaltung der Identität des Individuums" (Trautner 1987, S.29). Auf der Grundbedingung der biologischen Geschlechtszugehörigkeit, die zugleich sozial geformt wird, entwickelt sich die Geschlechtsidentität individuell.

Trautner beansprucht die Theorie des sozialen Lernens und kognitive Entwicklungstheorie zu verbinden, ⁽²⁴⁾ wobei sich aber der Untersuchungsschwerpunkt, die Ergebnisse und deren Interpretation zentral auf die kognitiven Entwicklungsprozesse der Kinder beziehen.

Die Untersuchung beschäftigt sich mit dem Aufbau und der Veränderung der Geschlechtsidentität bei Kindern und Jugendlichen und fragt, wie die erworbene Geschlechtsidentität, die Aufnahme und Verarbeitung von als geschlechtsbezogen erkannten Informationen beeinflusst und so weiterentwickelt wird.

Der Schwerpunkt der Längsschnittuntersuchung lag auf der Befragung von vier- bis zehnjährigen Kinder nach ihren "Geschlechtsrollenstereotypen". Es wurde von den Antworten auf kognitive Konzepte geschlossen, die die Kinder über das Geschlecht von Personen haben und diese Konzepte in Beziehung zu den allgemeinen kognitiven Möglichkeiten der Kinder gesetzt.

Weiter wurden die "personalen Geschlechtsrollenpräferenzen" der Kinder erfaßt und auch versucht diese im Handeln der Kinder nachzuweisen.

Ergebnis der Untersuchung ist eine feste Entwicklungsgesetzmäßigkeit. Die Entwicklungssequenz geht von einer Unkenntnis zu einer Rigidität und schließlich einer Flexibilität von Geschlechterkonzepten bei Kindern.

Für das Vorschulalter zeigen die Ergebnisse die allgemeine Tendenz, daß die "Unterscheidung von Personen, Gegenständen und Aktivitäten sowie die Selbsteinschätzung nach maskulin und feminin zunehmend bedeutsamer (wird)" (Trautner 1987, S.34). Im Einzelnen wurde gezeigt:

-Die Geschlechtskonstanz wird allmählich von der Mehrheit der Kinder voll verstanden. Dies fördert die Herausbildung einer Geschlechtsidentität.

-Das Wissen um typische Geschlechtsrollenmerkmale nimmt mit dem Alter zu, was sich u.a. daran ablesen läßt, daß gegenstereotype Zuschreibungen abnehmen.

-Die Geschlechtsrollenstereotype sind (im Verhältnis zum vorhergehenden und zum folgenden Altersbereich) rigide und nehmen im Alter von 4 bis 6 zu. Items, die Verhaltensweisen beschreiben, ergaben eine höhere geschlechtsstereotype Uniformität als solche, die Persönlichkeitseigenschaften thematisieren. Das galt für sämtliche untersuchten Altersbereiche.

-Auf Kinder bezogene Geschlechtsrollenstereotype werden signifikant flexibler beurteilt als solche der Erwachsenenrollen.

-Bei der eigenen Wahl bzw. Ablehnung von Aktivitäten (Spielaktivitäten oder häusliche Aktivitäten) und Gegenständen (Spielzeug, Schmuck oder Werkzeug) wird sich in diesem Alter zunehmend an der Geschlechtszugehörigkeit orientiert. D.h., Mädchen identifizieren sich zunehmend mit Dingen, die Weiblichkeit zugeordnet sind, während sie maskuline Merkmale für sich selbst ablehnen. Der analoge Prozeß gilt für Jungen.

-Die Begründungen der Kinder für eine Wahl z.B. eines Spielzeugs waren intrinsisch und auf die Qualität der Wahl bezogen. Ablehnungen von Objekten und Aktivitäten wurden häufiger über die

Geschlechtsunangemessenheit begründet.

-Die (gleiche) Geschlechtszugehörigkeit von Interaktionspartnern und -partnerinnen und Verhaltensmodellen für die Wahl und Bewertung von Aktivitäten und Gegenständen bekommt verstärkte Bedeutung.

Die Befunde werden von Trautner in Zusammenhang mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung bei Kindern dieses Altersbereichs gesetzt.⁽²⁵⁾ So wird insbesondere die Rigidität der Geschlechtsrollenstereotype erklärt: Das Wissen, daß es zwei Arten von Menschen gibt, ist zwar vorhanden (Bildung von zwei disjunkten Klassen), doch ist das kindliche Denken noch unzulänglich und kann noch nicht differenziert Merkmale diesen Klassen zuordnen. Diese inhaltliche Ausfüllung der entdeckten zwei Klassen wird zunehmend gelernt, aber zunächst als ausschließlich zu einer Klasse gehörig. D.h., sie lernen zunächst nur die Zuordnungsrichtung von Merkmalen und später bzw. in einem fließenden Übergang, daß die Zuordnungsgegenstände auch in relativierter (flexibler) Weise mit einem Geschlecht verbunden werden können. Die Zuordnung zu beiden Geschlechtern, eine geschlechtsneutrale Aufteilung also, bedeutet, daß kein Geschlechtsrollenstereotyp vorhanden ist.

Weiter sieht Trautner aber auch, daß die parallel stattfindene Geschlechtsidentitätsbildung die Aufnahme und Verarbeitung von geschlechtsbezogenen Informationen beeinflusst.⁽²⁶⁾

Für eine Erziehung weg von den herkömmlichen Geschlechtervorstellungen folgert Trautner⁽²⁷⁾, daß nicht nur die Inhalte dieser Vorstellungen, sondern auch die Gesetzmäßigkeiten von Urteilsprozessen (Ambiguitätstoleranz, Klassifikationsmöglichkeiten, Möglichkeit zwischen Naturgesetzen, moralischen Geboten und sozialen Konventionen zu unterscheiden), die 'dahinter' stehen, zu beachten sind. Für das Kindergartenalter nimmt er an, daß hier (pädagogische) Erfolge, d.h. nicht geschlechtsrollenkonformes Verhalten, noch nicht in dem Maß möglich sind wie im Schulalter.

Kritisch zu fragen ist hier, warum a) der Umfang der stereotypen Geschlechterkonzepte nicht angesprochen wird, b) die historisch-gesellschaftlichen Inhalte der Stereotype nicht in ihrer Über- und Unterordnung benannt werden (das Forschungsteam verwendet auch durchgehend rollentheoretische Begriffe) und c) warum nicht doch durch eine pädagogische Praxis, die geschlechtsstereotype Zuordnungen vermeidet, eine weitgehende Nicht-Klassifikation von Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmalen, Gegenständen etc. nach Geschlecht, d.h. eine geschlechtsneutrale Aufteilung, möglich sein soll.

Trautner sagt selbst (1992, S.58), daß das kognitive Niveau der Kinder nur eine notwendige, aber keine hinreichende, Bedingung für den Erwerb einer Geschlechtsidentität ist, folgert aber ausschließlich von dieser auf die pädagogische(n Erfolge der) Praxis.

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, daß die drei klassischen psychologischen Theorien und die an sie anschließenden neuen Weiterentwicklungen der Zeit der frühen Kindheit eine hohe Bedeutung für die Entwicklung der Geschlechtsidentität des Menschen zuschreiben. Im Kindergartenalter werden neben dem Wissen und einer sozio-emotionalen Grundlage ihrer eigenen Geschlechtlichkeit auch schon geschlechtsstereotype, soziale (Selbst-) Konzepte von den Kindern entwickelt.

Psychologische Sozialisationstheorien zeigen mögliche Mechanismen auf, wie sich 'Geschlechtlichkeit' angeeignet wird. Sie machen aber wenige Aussagen darüber, wie sie vermittelt wird. Ohne eine Theorie der Geschlechterverhältnisse können psychologische Theorien zur geschlechtstypischen Identitätsentwicklung deshalb nur Handreichungen geben, wie es möglich ist, sich selbst bzw. andere (Erwachsene und Kinder) besser zu verstehen bzw. zu erziehen. Ihr fehlt aber eine historische bzw. soziologische Sicht, um normative und pädagogische Implikationen zu erschließen und zu ermöglichen. Darum folgt nun eine ergänzende Darstellung soziologischer Sichtweisen zur Geschlechtersozialisation, um dann zu pädagogischen Fragen und Untersuchungen zu kommen.

2.3. Soziologische Beiträge zur geschlechtstypischen Sozialisation

Eine der Psychologie entsprechende Fülle von Untersuchungen zur Geschlechtersozialisation gibt es in der Soziologie nicht. Viele Gesellschaftstheorien ignorieren die (soziale) Geschlechtlichkeit des Menschen weitestgehend, wie beispielsweise auch die marxistische Theorie.

Heute werden Lebenslaufmuster⁽²⁸⁾, soziale Ungleichheit⁽²⁹⁾, Erwerbsarbeit⁽³⁰⁾ etc. auch auf geschlechtstypische Aspekte hin untersucht. Hierbei werden die hierarchische geschlechtliche Arbeitsteilung und die Geschlechter selbst als zentrale Strukturmomente der sozialen Geschlechtlichkeit angesehen. Im Folgenden will ich zu diesen beiden Momenten einige Ergebnisse soziologischer Forschung darstellen, die m.E. für das Thema der Arbeit von Bedeutung sind und diese mit den psychologischen Forschungsergebnissen in Beziehung setzen.

Die Soziologie behandelt vor allem Erwachsene. Die geschlechtliche Arbeitsteilung der Erwachsenen ist aber für Kinder als 'Perspektive' ihrer Biographie und als Modell wie folgt bestimmend:

Die **Arbeitsteilung nach Geschlecht** in ihrer historisch gewordenen Form sieht für Männer Berufsarbeit, für Frauen private Reproduktionstätigkeiten (und die weniger anerkannte Berufsarbeit) vor. Diese Tätigkeiten und die Ausbildung der dazu nötigen Fähigkeiten wirken sich in zentralem Maße auf die Persönlichkeiten der Geschlechter aus, so daß die normativen Persönlichkeitsvorstellungen und die Arbeitsteilung selbst organisierend auf die Sozialisation der Geschlechter wirken. Aus den sachlich-sozialen Anforderungsstrukturen an Erwachsene werden so entsprechende elterliche Stimulation, Unterstützung, Lob und Tadel, die für die Kinder zentrale Bedeutung haben.

Bilden (1980) deutet unter diesem Blick die empirischen psychologischen Ergebnisse für das Verhalten von Kindern in vorschulischen Einrichtungen und kommt zu dem Schluß: "Auch hier differenziert sich das Spielverhalten nach der Arbeits- oder Rollenverteilung der Geschlechter: Mädchen interessieren sich mehr für Rollenspiele (..), Jungen bevorzugen Konstruktionsspiele (..), bei Regelspielen gibt es ganz scharfe Geschlechtertrennungen" (Bilden 1980, S.790).⁽³¹⁾

Theoretisch ausgearbeitet haben diese Vorstellungen vorallem rollentheoretische Ansätze⁽³²⁾ des Strukturfunktionalismus und des symbolischen Interaktionismus. Sie gehen davon aus, daß gesellschaftliche kollektive Erwartungen auf das biologisch gegebene Geschlecht gerichtet werden und verbinden so diese gesellschaftliche Momente mit psychischen (Identitätsbildungs-) Prozessen, d.h. Struktur- und Handlungstheorie.⁽³³⁾

Doch die Grundannahme - auch der psychologischen Forschung -, daß jeder Mensch ein Geschlecht an sich habe, ist durch neuere Beiträge hinterfragt worden:

Wenn Hagemann-White 1986 ihren Aufsatz gegen Scheus Titel (1990, 1.Aufl. 1977) "Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren.." nennt, wird von ihr und anderen⁽³⁴⁾ intendiert, daß selbst die biologisch gedachte Zweigeschlechtlichkeit des Menschen eine durch soziale Praxen konstruierte Wirklichkeit ist. Interaktiv würden Menschen ihre Geschlechtlichkeit erst erwerben und müßten lernen diese darzustellen bzw. sie bei anderen zu erkennen.

Nach dieser '**Theorie der kulturellen Zweigeschlechtlichkeit**' wird im Alltag davon ausgegangen, daß ein Mensch eindeutig einem von zwei möglichen Geschlechtern zuzuordnen sei und dieses Geschlecht naturhaft und unveränderlich wäre.

Durch interkulturelle Vergleiche ließ sich aber zeigen, daß andere Kulturen von drei oder mehr Geschlechtern ausgingen und daß es dort Geschlechtswechsel gab.⁽³⁵⁾ Auch an der Untersuchung von Menschen unseres Kulturraums, die der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit nicht entsprechen, wie z.B. Transsexuelle oder Menschen mit 'falschen' Geschlechtschromosomen, ließ sich zeigen, daß die als normal geltende 'Wahrheit', Menschen hätten ein Geschlecht und das ein Leben lang, nicht für alle Menschen zutrifft.⁽³⁶⁾

Die Geschlechtlichkeit des Menschen muß also als etwas sozial Hergestelltes betrachtet werden, die allgemeine Statushierarchien gemeinsam mit der Werthierarchie der Geschlechter verkodet.⁽³⁷⁾ Diese Erkenntnis hat weitreichendere Implikationen, als sie auf den ersten Blick vermuten läßt:

Sie impliziert erstens, daß Kinder und Erwachsene lernen müssen, ihr Geschlecht kompetent darzustellen, was nicht heißt zu schauspielern oder es überzeichnet darzustellen, sondern es zu 'sein'. Dazu gehören z.B. die Fähigkeiten, über Erfahrungen als 'Mann/Frau' mitzureden, die körperlichen Funktionen zu beherrschen etc. Weiter muß gelernt werden, Zuschreibungen ohne Fehler zu vollziehen. Lernprozesse, die eine Pädagogik zu reflektieren hat.

Insbesondere deshalb, weil zweitens diese Zuschreibungspraxen normative Implikationen mit sich bringen, die noch vor der sogenannten sozialer Geschlechtlichkeit (gender) liegen: Einerseits erwirbt Mann oder Frau durch die kompetente Darstellung und durch die erfolgreichen Zuschreibungen von anderen eine Achtung als geschlechtliches Wesen und kompetenteR InteraktionspartnerIn, im Gegensatz zu Personen, denen dies nicht gelingt. Andererseits existiert die Pflicht zur eigenen Darstellung und diese nicht zu übertreiben. Der oder die Betrachtende haben das Recht, nicht überfordert zu werden und die Pflicht zu identifizieren.⁽³⁸⁾

Drittens folgt durch die polare Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit die dauernde Wahrung und Wiederherstellung der Grenzen zwischen den Geschlechtern, die so als Grundbedingung der Geschlechterverhältnisse angesehen werden müssen. Eine Theorie des Geschlechterverhältnisses kann aber weder die Geschlechtsunterschiede (s.o.), noch die Geschlechterunterscheidung als theoretischen Ausgangspunkt nehmen. Was in der Logik, Mathematik und der Religion der Anfang ist (Axiome und Definitionen; 'Gott schuf Mann und Weib..'), ist für eine Theorie der Geschlechter nicht möglich zu sagen: Die Kategorien an sich gibt es hier nicht.

Die allgemein üblich gewordene Unterscheidung von sex und gender, wie sie bisher für die Theoriebildung galt, muß differenziert werden.⁽³⁹⁾

Viertens folgt für die Frauenbewegung, daß mit der Thematisierung der Ungleichheit der Geschlechter, der Unterdrückung und Benachteiligung von Frauen, eine "Reifizierung" (Gildemeister/Wetterer 1992), d.h. eine Fortschreibung der Geschlechterunterscheidung stattfinden kann.

Kritisch zu fragen ist hier, ob allerdings dies gleichbedeutend ist mit der Fortschreibung der Unterdrückung.

Eine fünfte Implikation ist zu nennen: Die Körper der Geschlechter sind ebenfalls, als soziale Produkte, einer theoretischen Beschäftigung u.a. der Pädagogik zugänglich zu machen. Sozialisationsprozesse beziehen sich auch auf die Aneignung von Körperlichkeit, die u.a. auch Ausdruck patriarchaler Machtverhältnisse ist.⁽⁴⁰⁾

Hagemann-White (1984), die die Theorie der kulturellen Zweigeschlechtlichkeit in ihrer Theorie weiblicher Sozialisation aufnimmt und mit der Theorie von Choderow zu verbinden sucht, beschreibt im einzelnen die wesentlichen kognitiven und psychosexuellen Fähigkeiten, die Kinder bis um das sechste Lebensjahr erwerben: 1. müssen Kinder lernen, daß sie selbst Junge oder Mädchen sind⁽⁴¹⁾, 2. alle Menschen entweder männlich oder weiblich sind und 3. welche Merkmale in den Erscheinungen dies anzeigen. Sie lernen 4., daß insbesondere der Penis für die Klassifikation der Geschlechtszugehörigkeit ausschlaggebend ist und 5. daß das Geschlecht unveränderlich ist.

Sie weist noch darauf hin, daß dem Kind typischerweise "Informationen und Erfahrungen verweigert werden, die das Begreifen (der Theorie der kulturellen Zweigeschlechtlichkeit, F.B.) erleichtern würden" (S.83).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, daß die soziologische Theorie Interpretationsmöglichkeiten für

geschlechtstypische Sozialisationsprozesse und Ungleichheiten bietet, die bis 'unter die soziale Haut' bzw. Alltagstheorie der Geschlechtlichkeit gehen.

Soziologie beschäftigt sich aber zentral mit den gesellschaftlich vermittelnden Prozessen und Strukturen, wie der geschlechtlichen Arbeitsteilung, und muß aus Sicht pädagogischer Fragen deshalb gemeinsam mit psychischen Aneignungsprozessen der Individuen betrachtet werden, da Erziehung immer auf dem Zugleich von Aneignungstätigkeit und Vermittlungstätigkeiten basiert: Ohne Aneignung ist jede Vermittlung zwecklos, während Aneignung ohne Vermittlungstätigkeit bloße Sozialisation bleibt und keine Erziehung.⁽⁴²⁾ Im Folgenden soll es um geschlechtstypische Erziehungsfragen gehen.

2.3. Geschlechtstypische Erziehung in Kindertagesstätten ⁽⁴³⁾

Die Förderungseuphorie und intensive Forschungstätigkeit der sechziger und siebziger Jahre ist für die Vorschulerziehung verblaßt. Ebenso die Ansätze für eine sogenannte anti-autoritäre Erziehung.⁽⁴⁴⁾

So ist es nicht verwunderlich, daß zur Geschlechterfrage, die erst in den achtziger Jahren in der Pädagogik aus ihrer Schattenexistenz trat, wenig gesicherte Ergebnisse vorliegen:

Für das "Sozialisationsfeld Kindergarten" (Colberg-Schrader/von Derschau 1991) "ist das Wissen um mögliche geschlechtsspezifische Effekte der Kindergartenerziehung bislang sehr gering,.. " (ebd., S.345). Zur Forschungslage stellt Bilden schon 1980 fest: "Viel zu wenig beachtet im Vergleich zu den Eltern sind Medien und die Kindergärten und Vorschuleinrichtungen als Vermittler von Geschlechterrollen" (S.791). Daran hat sich m.E. bis heute nicht viel geändert.⁽⁴⁵⁾ So unterbleibt z.B. in der Literatur, die ErzieherInnen Tätigkeit als Erwerbsarbeit in einem sogenannten 'Frauenberuf' und die daraus resultierenden Einstellungen zu ihrem Beruf zu reflektieren.⁽⁴⁶⁾

Nichtsdestotrotz sollen nun zentrale Befunde zur Geschlechtererziehung in Kindertagesstätten dargestellt werden.

Grundlegende entwicklungspsychologische Untersuchungen zu Sozialverhalten sehen kaum signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern bzw. der Abfolge und dem Entwicklungsstand von sozio-kognitiven und moralischen Niveaus in diesem Alter.⁽⁴⁷⁾

Die Ergebnisse von **Nickel/Schmidt-Denter (1980)** zu Sozial-, insbesondere Konfliktverhalten, deuten allerdings eine andere Richtung an:

Zwar sind die zahlenmäßig meisten Jungen und Mädchen in drei von fünf gebildeten Typen von Konfliktverhalten (Cluster) gemeinsam einzuordnen, die beiden anderen sind allerdings signifikant geschlechtstypisch im Sinne traditioneller Stereotype besetzt. "Kinder des abhängig/unsicheren Typs sind häufiger Mädchen (..), aktiv/aggressive Kinder sind dagegen häufiger Jungen" (S.67). Während Jungen körperliche und symbolisch-aggressive Angriffe tätigen, würden Mädchen mehr verbal-aggressive Formen wählen.⁽⁴⁸⁾ Opfer der Aggressionen sind "in deutlichem Maße häufiger die Jungen" (S.36).

Für das Angriffsverhalten von Jungen (und Mädchen) wurden in Kinderläden mehr stereotype Formen gefunden wie für die Kindergärten!⁽⁴⁹⁾

Die Ergebnisse werden dahingehend interpretiert, daß "die Übernahme der männlichen Geschlechterrolle mit einem Dominanzkonstrukt verbunden zu sein scheint" (S.81).

In den umfassenden Untersuchungen von **Strätz/Schmidt (1982)** zur Wahrnehmung sozialer Beziehungen im Kindergarten wird ebenfalls dem Geschlecht der Kinder eine zentrale Bedeutung gegeben: Insbesondere für 'Rauflust' (Angreifer gegen die Person, Kategorie 4 der Untersuchung) und 'Streitlust' (Kategorie 11) ergaben sich hochsignifikante Nennungen von Jungen durch die ErzieherInnen.⁽⁵⁰⁾ Zudem ließen sich Unterschiede in den Wahrnehmungen der ErzieherInnen zu denen der Kinder

feststellen.⁽⁵¹⁾ Herausragend waren:

-Die Wahrnehmung der ErzieherInnen insbesondere von körperlicher Aggression durch Jungen war ausgeprägter als die Sicht der Kinder.

-Mädchen und ErzieherInnen nehmen Mädchen und Jungen als 'Anführer' (Kategorie 5) ausgeglichen wahr, während Jungen fast ausschließlich Jungen als führend in der Gruppe wahrnehmen.

Die psychologischen Ergebnisse von Chodorow (1985), Trautner (1992) und auch Carter/Levy (1988) hatten ebenfalls gezeigt, daß das Wissen der Geschlechtsidentität eine wichtige Grundlage für Verhaltensentscheidungen darstellt.

Im Gegensatz zur Familie, die als Ort uneingeschränkte Individualität gilt, werden in pädagogischen Einrichtungen i.d.R. Gruppen erzogen, in denen, spätestens nach der Bildungsreform der sechziger Jahre, "gleiches Recht für alle" als Basisnorm gilt. Diese gilt auch für die Konzepte der Frühpädagogik:

Die wenigen **pädagogischen Konzepte zur Geschlechtererziehung** zielen auf eine geschlechtsflexible Erziehung.⁽⁵²⁾ Ihr Einfluß für die Praxis darf aber nicht überschätzt werden. Nach Weickart (1975) werden die "operationalen Bedingungen eines Versuchsprogramms weitaus stärker die Ergebnisse beeinflussen als das jeweils verwendete Curriculum" (S.501).

Einen zentralen Faktor für die Umsetzung eines Curriculums zur Geschlechtererziehung werden die **ErzieherInnen** darstellen.

Die ErzieherInnen, so vermute ich, sind für die Geschlechtsidentitätsentwicklung der Jungen (und Mädchen) als Identifikationsfigur und Person, von der die Kinder sich abgrenzen, sehr wichtig. Sie verstärken oder schwächen Dinge bei den Kindern ab, sie stehen Modell als Frauen (oder Männer) und sie sind es, die als Autoritätspersonen den Kindern Gesellschaftlichkeit vermitteln.

Auch bezüglich des vorhandenen Spielzeugangebotes, das nach Paetzold (1980) geschlechtstypisch von Jungen und Mädchen genutzt wird, der Präsenz von fortschrittlichen Bilderbüchern⁽⁵³⁾ und der Interpretation der Bibel in konfessionellen Kindergärten⁽⁵⁴⁾, sind die ErzieherInnen und ihre Einstellungen zur Geschlechtererziehung von zentralem Belang.

Verwiesen sei auch auf die Ergebnisse von Trautner (s.o.), die zeigen, daß das geschlechtstypische Verhalten und Persönlichkeitseigenschaften von Erwachsenen in den kognitiven Geschlechterkonzepten von Kindern einen höheren Stellenwert haben als das von Kindern.

So kann gesagt werden, daß den Erziehern und Erzieherinnen als *Scharnierstelle* zwischen gesellschaftlichen (Geschlechter-) Vorstellungen und den Kindern eine herausragende Rolle zukommt. In meiner Untersuchung werde ich mich auf die Sicht der ErzieherInnen auf Jungen und ihr Verhältnis zu ihnen beschränken, wie ich unten weiter begründen werde. Diese stellen aber nur einen Einflußfaktor auf Jungen bzw. eine von mehreren möglichen Untersuchungsebenen dar.

Frühe feministische Studien (Belotti 1977, Scheu 1990, s.a. Bilden 1980) in Kindergärten stellen fest, daß geschlechtsdifferente Reaktionen bei den Betreuern und Betreuerinnen der Kinder zu finden sind. Serbin u.a. (1973) stellen fest, daß 'teacher in preschool classes' dazu neigen, aggressives Verhalten und Streiten von Jungen mehr zu beachten als das von Mädchen. Letztere werden eher in 'dependent behavior' verstärkt. Bilden (1980) hält als "das Wichtigste (fest): Jungen bekamen mehr (und persönliche) Unterweisung, mehr Belohnung für schulische Leistungen, Mädchen kriegten weniger Aufmerksamkeit" (S.791). Sie weist auch auf die Bedeutung von homosozialen Gruppen als Sozialisationsmodi hin.⁽⁵⁵⁾

Die bundesdeutsche Forschung zu **Einstellungen und Verhalten von ErzieherInnen**⁽⁵⁶⁾ berücksichtigt das Geschlecht der ErzieherInnen (und das der Kinder) weitgehend nicht und ist in der Frage nach den Erziehungseinstellungen zu "geschlechtsspezifischer Erziehung" nur oberflächlich⁽⁵⁷⁾.

Hagemann-White (1984)⁽⁵⁸⁾ referiert darum vor allem amerikanische Ergebnisse zu geschlechtstypischer Erziehung in öffentlichen Erziehungseinrichtungen. Sie kommt dabei zu dem Schluß, daß 1. getrenntes Ansprechen der Geschlechter eine Selbstverständlichkeit ist; 2. Jungen mehr Aufmerksamkeit erhalten als Mädchen; 3. Jungen mit widersprüchlichen Ansprüchen umgehen müssen: Einerseits wird 'männliches' Verhalten von Erwachsenen und Gleichaltrigen verstärkt und andererseits wird 'mädchentypisches' Lernverhalten von ErzieherInnen und LehrerInnen gefordert; 4. Jungen für gute Leistung gelobt werden, selten Tadel für schlechte Leistung erhalten, sondern nur für Disziplinstörungen. Auch sie weist auf Gruppen von Jungen hin, die ihrer Ansicht nach eine wichtige Rolle für die Ablösung von weiblichen Personen/Müttern spielen.⁽⁵⁹⁾

Für die BRD liegen m.E. nur wenige neuere Untersuchungen vor, die das Thema geschlechtstypischer Erziehung aus der Sicht der ErzieherInnen behandeln:

Daß ErzieherInnen unbewußt die Kinder unterschiedlich behandeln zeigt **Frieds (1989)** Untersuchung zu Sprachförderung von Kindergartenkindern in Stuhlkreisgesprächen:

Eine Sequenzanalyse ergab für die Chancen von Jungen bzw. Mädchen zur Teilnahme an den Gesprächen, daß 1. während Sprachspielen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern festzustellen sind, daß aber 2. in Gesprächen über Bilderbücher geschlechtsspezifische Benachteiligungen der Mädchen existieren.

Eine Analyse der verwendeten Sprachmodelle der ErzieherInnen ergab, daß Jungen in beiden untersuchten Gesprächsformen minimal über ihren Möglichkeiten gefordert wurden, also günstige Sprachlernbedingungen bereitet wurden. Mädchen wird dagegen "mit einer Sprache begegnet, die einiges unter ihrem Fähigkeitsniveau ansetzt" (S.481).

Fried diskutiert ihre Ergebnisse widersprüchlich. Einerseits stellt sie fest: "Die Erzieherinnen hofieren die Jungen stärker, indem sie während des Gesprächs genauer auf sie eingehen und ihnen mehr Spielraum zubilligen" (S.487). Andererseits bleibt sie zurückhaltend, wenn sie feststellt: "Es kann dies alles nicht als hinreichender Beleg dafür gelten, daß die spezifische Form der Unterhaltung, die Mädchen im Stuhlkreis erfahren, auch tatsächlich benachteiligend auf sie wirkt. Schließlich wissen wir gar nicht, wie diese verdeckten Wirkmuster eigentlich von den Kindern erlebt werden" (S.488).

Die Interpretationsschwierigkeiten liegen m.E. auch in der Methode begründet, die (quantitative) Unterschiede des ErzieherInnenverhaltens zwar feststellt, aber diese nicht erklären kann, noch ihre Wirkungen. Fried hält es darum folgerichtig für erforderlich, in weiteren Untersuchungen, u.a. zu fragen, "ob die naiven Erziehungstheorien von Erzieherinnen und Erziehern geschlechtsspezifische Voreinstellungen umfassen, und welche Aspekte entsprechender Erziehungsvorstellungen gegenbenenfalls welche geschlechtsdifferenten Verhaltensweisen (mit)bedingen" (1989, S.489).

Das **Fortbildungsinstitut für pädagogische Praxis** hat eine Arbeit herausgegeben, die sich mit Voreinstellungen von Erzieherinnen und mit 'geschlechtsspezifischer Erziehung von Mädchen' beschäftigt.⁽⁶⁰⁾ Die Erfahrungen der Mitarbeiterinnen des Instituts hatten zu der These geführt, daß "nicht bewußte, oft unterschwellig und subtil ablaufende Prozesse zwischen Erzieherinnen und Mädchen bzw. Jungen für die Ausprägung der geschlechtlichen Identität der Kinder bestimmend sind" (Preissing u.a. 1985, S.17) und es deshalb erforderlich ist, das Selbstbild der ErzieherInnen und ihr Verhalten gegenüber Mädchen (und Jungen) zu untersuchen.

Gegenüber den Mädchen, so zeigen ihre Ergebnisse, haben die ErzieherInnen Widersprüche in Ansprüchen und Gefühlen, die in ihrem Selbstbild als Frauen begründet liegen. Dies führe dazu, daß sie unterschwellig eine verhältnismäßig negative Sicht der Mädchen haben und Mädchen sogar z.T. für Dinge gescholten werden, für die Jungen gelobt werden.

ErzieherInnen zeigten ein Konfliktvermeidungsverhalten, was Mädchen zur Unauffälligkeit erzieht,

Jungen allerdings nicht:

Bei Jungen lehnten sie Eigenschaften ab, die sie selbst in ihren Schwachstellen, wie Konflikte auszutragen, bedroht. Vor allem Aggressionen und dem Einsatz körperlicher Stärke ständen sie oft hilflos gegenüber.⁽⁶¹⁾ Daher ließen sie Jungen, die häufiger als Mädchen Konflikte begannen, gewähren und die Unterlegenden in den Konflikten, vorallem Mädchen, würden nur noch getröstet und so letztlich Jungen zu diesem Verhalten angespornt.

Auf die einzige Auseinandersetzungsform, die die Erzieherinnen bei sich als Stärke sehen, über Probleme und Konflikte reden zu können, ließen sich Jungen nicht ein, indem sie Gespräche einfach verweigern würden.

Am Ende der Arbeit werden mögliche Ursachen für das Verhalten der Erzieherinnen und Konsequenzen für die Erziehung von Mädchen in Kindergärten diskutiert. Die Autorinnen halten tiefgreifende Veränderungen u.a. im Selbstbewußtsein der Erzieherinnen für nötig. Die Forderung, die Jungen und Mädchen gleich zu behandeln, halten sie aber für falsch und nicht einlösbar: "Die Erzieherinnen haben es nicht mit gleichberechtigten Kindern zu tun, sondern mit Mädchen, die ihre Minderwertigkeit bereits erfahren haben und mit Jungen, die sich ihrer Höherbewertung durchaus schon bewußt sind" (S.65).

Die Studie von **Verlinden (1990)** ist im Laufe eines Projekts mit Erziehern und Erzieherinnen 1983 bis 1986 entstanden. Sie will Möglichkeiten einer Koedukation der Geschlechter in Kindertagesstätten aufzeigen.

Es werden zunächst Beobachtungsdaten zum Spielverhalten der Kinder dargestellt. Bei den meisten Spielformen liessen sich ein gleich starkes Interesse der Jungen und Mädchen feststellen. "Allerdings gab es starke Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen beim 'Bauen' und 'Malen und Basteln'. Beim Bauen waren kaum Mädchen, .. während 'Malen und Basteln' viel häufiger von Mädchen als von Jungen praktiziert wurde" (S.24).⁽⁶²⁾

Der Schwerpunkt der Ausführungen liegt im Folgenden dann auf der Erläuterung eines differenzierten Katalogs von zwölf Schwerpunkten einer Koedukation bzw. eines 'Miteinanders der Geschlechter'. Die Studie wendet dazu Verlindens Forschungsergebnisse zu sozialen Beziehungen allgemein in Kindergärten an.⁽⁶³⁾ Dieser Schwerpunktekatalog wird verwendet, um das Verhalten der Kinder untereinander (Kapitel 2.2.), das Verhalten der ErzieherInnen gegenüber den Kindern (2.3.) und die Elternarbeit (3.) differenzierter wahrnehmen zu können sowie zur Beurteilung von Spielen (4.), Rollenspielen und Bilderbüchern (5.).

Die Schwerpunkte untergliedern sich in die vier Bereiche Selbstvertrauen (stärken), Gruppenverhalten (entwickeln), Konflikte (lösen lernen) und Gefühle (ausdrücken und verstehen).⁽⁶⁴⁾ Detailliert werden Beispiele für das Gemeinte ausgeführt und jeweils hemmende Haltungen als Kontraste aufgezeigt. So entsteht eine facettenreiche Beurteilungsmöglichkeit für Prozesse der Erziehung von Mädchen und Jungen, die zweifelslos die Wahrnehmungsmöglichkeiten von Erziehern, Erzieherinnen und Eltern bereichern können.

Kritisch ist m.E. anzumerken, daß das von Verlinden angestrebte 'Miteinander' nicht inhaltlich zu den stereotypen Vorurteilen Stellung bezieht und ihnen auch so entgegentritt. Die Kinder sollen *allein* durch das aktive Kennenlernen des als 'anders' bezeichneten Geschlechts⁽⁶⁵⁾ ihre Stereotype abbauen. Dies ist m.E. allerdings in Zweifel zu ziehen, wenn man davon ausgeht, daß das Verhalten der Kinder (sowie das der ErzieherInnen und Eltern) nicht frei von Stereotypen ist und die Kinder kognitiv dazu neigen, insbesondere Aussehen, aber auch Verhalten und Persönlichkeitseigenschaften von anderen rigide i.S. der Stereotype wahrzunehmen.

Zudem ist es zumindest unreflektiert, wenn er die "Andersartigkeit" und die "Minderwertigkeit" von

Mädchen gegenüber Jungen getrennt betrachtet⁽⁶⁶⁾, weil beides, wie oben ausgeführt, nicht zu trennen ist.

Als Resümee läßt sich festhalten, daß das Verhalten und die Einstellungen⁽⁶⁷⁾ der ErzieherInnen für den wissenschaftlichen Zugang nicht unproblematisch sind, da sich unbewußte und ambivalente Haltungen von Erziehern und Erzieherinnen zu geschlechtstypischer Erziehung in ihnen ausdrücken können.

Eine umfassende Darstellung und Zusammenfassung der Situation zu geschlechtstypischer Erziehung in Kindergärten gibt Fried (1991). Sie stellt die Frage, ob Kinder in der Kindergartenpraxis flexibel oder typisch zu 'Geschlechterrollen' erzogen werden. Ihr Resultat: "Eine dezidierte Antwort scheint mir nicht möglich. Dazu ist das Bild, das die gegenwärtige Kindergartenerziehung bietet, zu vielschichtig und auch zu widersprüchlich" (S.63).

2.5. Sozialisation von Jungen

Die Sozialisation von Jungen hat rigidere Formen als die von Mädchen, wie Smetana (1986) und Trautner (1988) herausstellen. Jungen sind häufiger krank, verunglücken öfter und schließlich sind mehr und schwerere körperliche und psychische Behinderungen bei ihnen verbreitet als bei Mädchen.⁽⁶⁸⁾ Das alles bedeutet nicht, daß nun Jungen im Unterschied zu den Mädchen zu den eigentlichen 'Opfern' geschlechtstypischer Sozialisation hochstilisiert werden sollen. Eine Untersuchung zu Jungen muß ihre gesamte Situation in den Blick nehmen ohne in einen geschlechtsspezifischen Maßstab zu verfallen. Nur finden sich neben den oben getroffenen Aussagen sehr wenig wissenschaftliche Befunde zu ihrer Situation. Prengel (1989) konstatiert, daß "Männlichkeit kein Thema der Erziehungswissenschaft ist" (S.37), noch bisher eines der Frauenforschung.

Männlichkeit und männliche Sozialisation wird erst, wie oben bereits angedeutet, von der Wissenschaft begonnen zu untersuchen. Empirische Befunde und theoretische Konzepte sind hinter denen zur weiblichen Sozialisation zurück. Boenisch/Winter (1993) greifen diese Ergebnisse auf, ohne bisher ein ausgearbeitetes Konzept bieten zu können. Sie verstehen ihren Entwurf als ein "deskriptives Modell 'männlicher Sozialisation'" (S.40).

Vielfach werden Typisierungen von Männlichkeit gewählt ohne hohe Erklärungskraft und ohne diese ins Geschlechterverhältnis einzuordnen. So bei Metz-Glöckel/Müller (1986), Middleton (1986), Zilbergeld (1989) und Winter/Willems (1991). Die Theorie zur männlichen Sozialisation steckt noch in den Anfängen.

Aufgrund der mangelhaften Forschungslage ist es daher auch nötig auf **außerwissenschaftliche Veröffentlichungen** zurückzugreifen. Dabei sind zunächst Aufsätze in den populärwissenschaftliche Sammelbänden⁽⁶⁹⁾ und Aufsätze in Fachzeitschriften der Kindergartenpraxis zu nennen⁽⁷⁰⁾:

Hier werden vielfältige Hypothesen zu Ursachen von geschlechtstypischen Verhalten von Jungen entwickelt.

Es wird beispielsweise diskutiert, in welcher Weise die Dominanz von Frauen bei den Beschäftigten in pädagogischen Einrichtungen Auswirkung auf Jungen hat⁽⁷¹⁾ und welche Rolle die wenigen Männer in diesem Arbeitsfeld für die Kinder und anderen Mitarbeiterinnen spielen⁽⁷²⁾. Weiter werden Verhaltensauffälligkeiten von Jungen, wie deren Aggressionen, Ängste und ihr Spielverhalten, diskutiert.⁽⁷³⁾

Das populäre Buch von **Schnack/Neutzling (1989)** über Jungen ist ein engagiertes Plädoyer für Jungen, in dem Sinne, daß sie versuchen, die Nachteile des Junge-seins aufzuzeigen, die durch die Erwartungen an ihr Geschlecht entstünden. Sie schreiben über Jungen: "Ihr größtes Problem: Sie dürfen keine Probleme haben" (S.7).

Epple (1988) appelliert an eine Wahrnehmungsschärfung und -korrektur zum Geschlecht von Kindern in

Kindertagesstätten angesichts der **Ergebnisse der feministischen Schulforschung zur Koedukation der Geschlechter**. Diese Ergebnisse gilt es auch nach meiner Ansicht zu registrieren, damit, wie Hagemann-White (1988) schreibt, "die Kategorie Geschlecht möglichst selten eine blinde Wirksamkeit entfaltet" (S.57):

Enders-Dräger/Fuchs (1989) geben eine Übersicht über die internationale Frauenforschung zur Koedukation. Diese weist in umfassender Weise sexistische Strukturen und Gewalt in (der Koedukation) der Schule nach! Das Problembewußtsein bei den Lehrkräften ist dazu aber noch niedrig. Sie besitzen keine professionellen Umgehensmöglichkeiten mit dieser Situation.

U.a. die Studie von Enders-Dräger/Fuchs belegen diese Ergebnisse für die Bundesrepublik: Ihre Ergebnisse zeigen, daß es geschlechtstypische Interaktionsstile von Schülern und Schülerinnen gibt. Mädchen besäßen ein auf Kooperation ausgerichteten Interaktionsstil, der den Unterricht fördere. Jungen dominierten zwar den Unterricht und die Klasse durch einen konkurrenzorientierten Interaktionsstil, hätten aber letztlich Defizite, da ihr Verhalten ein Lernklima verschlechterte. (74)

Vorschnelle Gleichsetzungen von Schule und Kindergarten dürften aber unangebracht sein, da wesentliche Unterschiede in Zielen, Methoden und Rollenerwartungen zwischen den Institutionen existieren. Trotzdem sind hier wesentliche Anregungen für eine Forschung in Kindertagesstätten, wie der meinen, zu entnehmen. Nicht zuletzt aufgrund der Ergebnisse von Enders-Dräger/Fuchs (1989) wird ein Schwerpunkt dieser Untersuchung auf den Interaktionen von Jungen und ErzieherInnen liegen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß der Forschungsstand zu Jungen schlecht ist. Die vielen neuen Veröffentlichungen des außeruniversitären Bereichs und die Ergebnisse der feministischen Schulforschung deuten dagegen auf einen hohen Bedarf nach Forschung in diesem Bereich. (75)

2.6. Das Umfeld der Kindertagesstätten: Die Familien

Die Familie als erste Sozialisations- und Erziehungsinstitution hat zweifellos einen zentralen Einfluß auf die Geschlechtsidentitätsentwicklung der Kinder. Kurz soll deshalb im Folgenden noch auf Ergebnisse zur Geschlechtererziehung in der Familie eingegangen werden:

Fthenakis (1985, S.296-301) referiert umfassend Studien, die den Zusammenhang von Verhaltensweisen von Vätern (und Müttern) und dem Geschlecht von Kleinkindern betreffen. Die vielfältigen, z.T. aus den fünfziger Jahren stammenden Ergebnisse bestätigen diesen Zusammenhang, der stärker ist als beispielsweise der der Position in der Geschwisterreihe: Von der Geburt an lassen sich Verhaltensunterschiede bei beiden Elternteilen je nach (zugegeschriebenem) Geschlecht finden.

Während Fthenakis noch eine besondere Rolle des Vaters für die Entwicklung geschlechts(stereo)typischen Verhaltens der Kinder feststellt, geht **Alfermann (1990)** davon aus, daß sich die Erziehungseinstellungen der Eltern in der Zwischenzeit weitgehend angeglichen hätten. Die Einstellungen ständen aber im Kontrast zu der Entwicklung geschlechtstypischer Interessen bei Kindern und Jugendlichen, die dann zu geschlechtsdifferenten Berufswahlen und -karrieren führten. Diese erklärt Alfermann 'soziologisch' mit der geschlechtlichen Arbeitsteilung und über den Erwerb implizierter Persönlichkeitstheorien über beide Geschlechter, die "sich durch einen hohen Konsens in der Bevölkerung aus(zeichnen)" (S.29).

2.7. Zusammenfassung und Ausblick auf die Untersuchung: Die Sozialisation von Jungen in Kindertagesstätten

Das Thema der vorliegenden Diplomarbeit sind Jungen in Kindertagesstätten und wie sie von Erziehern und Erzieherinnen wahrgenommen werden. Die Auseinandersetzung mit Männlichkeit(en) durch die Jungen ist ein vielschichtiger Prozeß der Aneignung und Vermittlung sozio-kognitiver, sozial-emotionaler und körperlicher gesellschaftlicher Wissensbestände. Geschlechtstypische Erziehung in

Kindertagesstätten ist im Gegensatz zur Schule bisher wenig untersucht worden und eindeutige Ergebnisse gibt es nicht. Für die Einstellungen und das Verhalten der ErzieherInnen, die gerade für eine pädagogische Arbeit von großem Interesse sein müssen, liegen mehrere Untersuchungen vor, die darauf hin deuten, daß geschlechtsdifferente Wahrnehmungen von Kinder, die nicht bewußt sein müssen, existieren.

Die Situation von Jungen bezüglich geschlechtstypischer Erziehung in Kindertagesstätten ist uneindeutig. Jungen als Jungen sind bisher quasi nicht untersucht worden.

Aufgrund der mangelhaften Forschungssituation wäre es nicht verwunderlich, wenn auch von Seiten der in meiner Studie Befragten nur wenige Maßnahmen einer (fortschrittlichen) Erziehung von Mädchen und Jungen in Kindertagesstätten genannt würden, wie sie z.B. Verlinden (1990) herausarbeitet hat. Und es ist deshalb nicht verwunderlich, daß es in politischen Veröffentlichungen, z.B. der bayerischen Staatsregierung, keine Maßnahmen z.B. zur Mädchenförderung gibt. Diese beginnen in Bayern erst mit der Schule.⁽⁷⁶⁾

Für die Erforschung geschlechtstypischer Erziehung sind verschiedene Ebenen zu scheiden⁽⁷⁷⁾, die nicht von einer Untersuchung gleichzeitig behandelt werden können, aber alle nötig wären zu betrachten, um ein umfassendes Bild von der Erziehung von Jungen (und Mädchen) zu erhalten.

Mit der Entscheidung, die Sicht der ErzieherInnen als 'pädagogische Scharnierstelle' zu untersuchen, bleiben aber z.B. Fragen zur Kindheit von Jungen, ihrer Situation zu Hause, der Einfluß von Medien weitgehend ausgeblendet. Weiter kann z.B. keinen historischen, rechtlichen oder institutionellen Fragen oder Fragen zur Aus- und Fortbildung von ErzieherInnen und entsprechenden Lehrplänen oder Konzepten⁽⁷⁸⁾, Entwicklung von Zielen von Jungen- und Mädchenförderung/Curricula-Entwicklung und linguistischen Analysen⁽⁷⁹⁾ nachgegangen werden.

Die Erziehung von Jungen in Kindertagesstätten ist nur sinnvoll in Beziehung zum anderen Geschlecht, d.h. im Geschlechterverhältnis, zu untersuchen. Andererseits besitzt Jungenerziehung aber einen inhaltlich eigenständigen Charakter, d.h. ist nicht aus der Erziehung von Mädchen abzuleiten, sondern besitzt eine eigene 'Qualität'. Meine Untersuchung von Jungen befindet sich also notwendigerweise vor dem Problem, eine Unterscheidung zu Mädchen durch die Themawahl zu machen, weil sie Typisches für Jungen erkennen will. Und andererseits kann sie das Typische an der Erziehung von Jungen nur im Kontrast zu Mädchen bestimmen. Diesem Dilemma soll begegnet werden, indem Jungen nicht aus sich heraus untersucht werden, sondern in ihrem Verhältnis zu Erziehern und Erzieherinnen, Mädchen, gesellschaftlichen Modellen und untereinander. Auf diese Weise sollen ihre Fähigkeiten und Defizite, sogenannten positiven und negativen Seiten, in einem Interaktionsverhältnis und -kontext in den Blick geraten.

Um praktische Veränderungsprozesse einzuleiten, aber auch Erhaltenswertes weiter zu befördern, ist eine bewußte Parteinahme Voraussetzung. Nur eine - freilich auch manchmal kritisch distanzierte - grundlegende pädagogische Parteinahme für das Kind, also auch für Jungen, bildet die Basis für weitergehende Verständigung und ermöglicht so Lösungen für die Geschlechtererziehung. Dazu möchte vorliegende Untersuchung beitragen.

Es ist Winter/Willems (1991) zuzustimmen, wenn sie provokant formulieren, daß den Jungen Männer (als Erziehungspersonen) fehlen. So ist auch der einhellige Tenor der außerwissenschaftlichen Literatur zu Jungen in diesem Alter. Doch es bleibt zu fragen, was für Männer das sein sollen. Die sogenannte 'Männerfrage'⁽⁸⁰⁾ ist genau an diesem Punkt noch immer unbeantwortet. Vielleicht können hier ja gestandene Männer etwas von Jungen lernen. Sie könnten an Jungen ihr Gewordensein nachvollziehen und dabei vielleicht Wesenszüge ihrer (vergangenen und gegenwärtigen) Sozialisation und damit von ihrer Geschlechtsidentität wiedererkennen. Für eine eigene Veränderung könnten eigene

Widersprüchlichkeiten erkannt und produktiv genutzt werden. Und schließlich könnten Männer ihren Umgang mit Jungen hinterfragen.

1. Vgl. auch die Schwierigkeiten von Bilden (1991) über 'geschlechtsspezifische Sozialisation' zu schreiben. Im Folgenden wird auf ihre Argumente zurückgegriffen.
2. S.11. S.a. Hagemann-White (1984), S.12. Sie stellt die (ungünstige) Begrifflichkeit der 'geschlechtsspezifischen' Sozialisation in den Rahmen einer umfassenden Kritik an der psychologischen Geschlechtsunterschiedsforschung, auf die ich weiter unten eingehen werde.
3. Vgl. Metz-Glöckel (1991), S.354f.
4. Siehe den Unterdrückungsbegriff bei Meulenbelt (1988).
5. Näher ausgeführt bei Brzoska/Hafner (1988), S.15ff. und Bilden (1991), S.293. Vgl. insbesondere Conell (1986), der verschiedene Arten von Geschlechtertheorie, u.a. die Rollentheorien diskutiert. S.a. McIntosh' (1991) Diskussion der derzeit verwendeten Begriffe gender, Geschlechterrollen, Patriarchat etc.
6. Dieser Positivismus steht in völligem Gegensatz zu den Vorstellungen von Popper, auf den sich diese Forschung und mit ihr große Teil der Psychologie beziehen. Popper hat den Positivismus kritisiert und die (Falsifikation der) Theorie als Ziel wissenschaftlichen Bemühens bestimmt. S. Popper (1988): These 4, 6 und 15-20. Die 21. These lautet: "Es gibt keine rein beobachtende Wissenschaft, sondern nur Wissenschaften, die mehr oder weniger bewußt und kritisch theoretisieren. Das gilt auch für die Sozialwissenschaften" (S.119).
7. Beispielsweise Eibl-Eibesfeld (1984) oder Kloehn (1982).
8. Beispielsweise Belotti (1977; 1.dt.Aufl.1975, ital.1973) oder Scheu (1990, 1.Aufl. 1977). Aber auch Grabruker (1985).
9. Ob es eine feministische Pädagogik gibt, beantwortet I.Brehmer (1983) schlicht mit "Nein".
10. Lewontin/Rose/Kawin (1988) oder Bleibtreu-Ehrenberg (1987). Wobei es aber auch Feministinnen gibt, die sich auf die biologische Differenz positiv beziehen: Vgl. die Übersicht bei Giese (1990).
11. Das klassische Sammelreferat, das 1600 Untersuchungen zusammenfaßt, aber gleichzeitig eine "Tendenzwende" (Hagemann-White 1984, S.11) beginnt: Maccoby/Jacklin 1974. S.a. Dannhauser (1973) und Lehr (1972 und 1984).
12. Die hier skizzierte Kritik war vermittelt mit dem Offenlegen einer Sichtweise der Psychologie, die Männer/Jungen bzw. männliche Werte als Norm ihrer Forschung benutzte. Beispielhaft ist hier die Kritik Gilligans (1984) an Kohlbergs Stufenmodell allgemeinemenschlicher Moralentwicklung, das er mit einer rein männlichen Stichprobe entwickelt. Kritisch zu Gilligan: Althof (1988). Aus pädagogischer Sicht zu dieser Kontroverse: Schreiner (1979 und 1987). Ein weiteres Beispiel stellt die 'Führungsforschung' da: Kruse (1987).
13. Vgl. Maccoby/Jacklin (1974) sowie Hagemann-White (1984) und Bierhoff-Alfermann/Rudinger (1979). Gerade letzterer, sehr frühe, nicht so bekannte Aufsatz findet, ohne ins populäre Schreiben abzugleiten, für die damalige Zeit scharfe und knappe Worte.
14. Bilden (1980 und 1991), Gildemeister (1988), Metz-Glöckel (1988 und 1991) und Tillmann (1989).
15. Eine Übersicht bietet beispielsweise Tillmann (1989) S.42f. und 52ff. Siehe aber auch die oben angegebene Literatur der Soziobiologen und ihrer KontrahentInnen.
16. Trautner (1992), S.48. S.a. Bierhoff-Alfermann (1989).
17. Verwiesen sei auf die Darstellungen bei Tillmann (1989), Schenk (1979), Degenhardt/Trautner (1979)

und Fthenakis (1986).

18. Metz-Glöckel (1988) und Bilden (1991) behandelt fast ausschließlich diese Ansätze.

19. Mertens (1980) gibt einen Einblick in die entwickelte Form der Objektbeziehungstheorie als einer Theorie der emotionalen Sozialisation.

20. Dieser kognitive (!) Vorgang wird allerdings nicht weiter von Psychoanalytikern und Psychoanalytikerinnen beachtet. Die Kognitionspsychologie sieht ihn nicht als voraussetzungslose Ursache der Geschlechtsidentität, sondern als Folge der vorfindlichen Unterschiede der Geschlechter.

21. Diese Vorstellung hat massive Kritik von feministischer Seite ausgelöst. Einen Überblick gibt Tillmann (1989), S.67ff.

22. S.a. Serbin/Sparfkin (1986) oder Carter/Levy (1988).

23. Auffällig ist, daß beide Richtungen trotz vieler Anknüpfungspunkte wenig (in sich ergänzender Weise) aufeinander Bezug nehmen. Siehe z.B. Hagemann-White (1984) und Trautner (1992) diesbezüglich im Vergleich.

24. Trautner (1987), S.32.

25. Und nicht z.B. in Zusammenhang mit der sozial-emotionalen Entwicklung des Kindes, wie es von psychoanalytischer Seite in scheinbarem Gegensatz geschähe.

26. Siehe Trautner (1987), S.37ff., wo er sich u.a. auf die gender Schema Theorie von Sandra Bem bezieht. Vgl. Bilden (1991), S.283ff.

27. (1992), S.58ff.

28. Kohli (1991).

29. Kreckel (1989). S.a. den Beitrag von Ottomeyer (1991).

30. Zu den soziologischen Theorien zu 'Frauenarbeit': Bönold (1992).

31. S.a. ihre Ausführungen von 1991, die ihre Ergebnisse von 1980 unterstreichen.

32. Einen Überblick gibt Joas (1991).

33. S.a. Knapp (1987), die geschlechtliche Arbeitsteilung und Sozialisation ebenfalls theoretisch zu verbinden versucht.

34. Eine Übersicht über die konstruktivistische bzw. ethnomethodologische Geschlechterforschung und ihre (mangelnde) Rezeption in der Bundesrepublik geben Gildemeister/Wetterer (1992).

35. Lipp (1986) und ders. in: Institut für Sozialökologie (1988) ohne Seitenangaben.

36. Und dies zu schwerwiegenden Konsequenzen für die 'Betroffenen' führt: Hirschauer (1989).

37. Wie dies geschieht bleibt bisher theoretisch unklar. Siehe Gildemeister/Wetterer (1992) und Knapp (1992) im selben Band.

38. Eine genauere Beschreibung der Zuschreibungs- und Zuweisungspraxen finden sich bei Hirschauer (1989).

39. Siehe die Ausführungen bei Gildemeister/Wetterer (1992).

40. Wex (1979), Baur (1988), Bilden (1980 und 1991) und Hirschauer (1989).

41. Hier verweist Hagemann-White nicht auf kognitionspsychologische Studien, sondern auf den Spracherwerb.

42. Sünkel (1985).
43. Als 'Kindertagesstätten' sollen hier nur Einrichtungen für 3 bis 5/6jährige Kinder verstanden werden: Kindergärten und Kinderläden, nicht Horte u.a. Einrichtungen für ältere Kinder und Jugendliche.
44. Schmidt-Denter (1987a und 1987b).
45. Vgl. auch Fried (1991).
46. Vgl. meine Seminararbeit, Bönold (1992), in der ich die These vertrete, daß Erzieherinnen vermutlich ambivalente Einstellungen zwischen Mütterlichkeit und Professionalität haben.
47. Selman (1984) und Schmidt-Denter (1988).
48. Vgl. S.36.
49. S.35f.
50. S.570ff.
51. S.572ff.
52. Z.B. Hielscher (1974), Claußen (1975), Crossier (1979). Einen Überblick gibt Fried (1991).
53. Jürgens/Paetzold (1990). S.a. Davies (1992).
54. Lang. In: Büttner/Dittmann (1992), S.106-118.
55. S.793f. Vgl. zur Bedeutung von 'Männerbünden' im Erwachsenenalter: Schröder (1988).
56. Einen Überblick bietet Nickel (1985). Zur Konsistenz von Einstellungen und Verhalten und den methodischen Problemen diese zu ermitteln: Siegmund/Fisch (1985).
57. Röchner (1985), S.112 und 115.
58. S.63ff. und S.74ff.
59. S.93.
60. Preissing u.a. (1985). S.a. den kurzen und prägnanten Artikel dieser Gruppe: F.I.P.P. (1985).
61. Dies entspricht den Selbstbeobachtungen von Kebbe. In: Büttner/Dittmann (1992), S.34-43.
62. Ausführlich: S.19-24 und S.179-200.
63. Verlinden (1984). S.a. seinen Aufsatz von 1985.
64. Vgl. die Übersicht bei Verlinden (1990), S.30f.
65. Vgl. den Titel seines Aufsatzes von 1985.
66. Verlinden (1985), S.24.
67. Ich verwende hier einen weiten Begriff von 'Einstellungen', wie er beispielsweise von Wilson (1987, S.436ff.) verwendet wird und schränke ihn nicht auf 'Erziehungseinstellungen' i.S. Nickels (1985) ein.
68. Vgl. zu allen Aspekten Schnack/Neutzling (1991).
69. Büttner/Dittmann (1992) und Winter/Willems (1991).
70. Eppele (1988), Hagemann (1988), Büttner (1988) und Hollstein (1991).
71. Siehe hierzu Hagemann (1988) und Büttner (1988).
72. Neutzling. In: Büttner/Dittmann (1992), S.98-103.

73. Büttner/Dittmann (1992).
74. Enders-Dargässer/Fuchs (1990).
75. Erwähnen möchte ich noch vollständigkeitshalber die Arbeiten zur sozialpädagogischen Jungenarbeit. Diese beschäftigt sich aber vornehmlich mit dem Jugendalter. Einen Überblick gibt Möller (1991).
76. Vgl. Bayerisches Staatsministerium (1991).
77. S.a. die Unterscheidungen bei Brehmer (1983), S.372ff. und bei Enders-Dargässer/Fuchs (1989), S.14 und 17f.
78. S.Büttner/Dittmann (1992).
79. Fried (1989) und Enders-Drägässer (1989).
80. Siehe z.B. den Reader zur Anhörung der SPD: "Die Frauenfrage als Männerfrage" (1990).

3. Forschungskonzeption und methodisches Vorgehen

Die zu geschlechtstypischer Erziehung zu erwartende uneindeutige Situation in Kindertagesstätten, die widersprüchlichen und evtl. unbewußten Einstellungen bzw. Verhaltensweisen von ErzieherInnen und die Mehrdeutigkeit sozialer Geschlechtlichkeit rechtfertigen eine **explorative und qualitative Methodik**⁽¹⁾. Diese soll differenziert verschiedenste Aspekte der Fragestellungen erfassen. Mit vergleichsweise großer Offenheit soll mit weiten Aufmerksamkeitsmöglichkeiten ein hoher Grad an Authentizität gegenüber dem Untersuchungsgegenstand erreicht werden, ohne allerdings Strukturierungen zu unterlassen⁽²⁾. Es soll so zu Umrissen von theoretisch-hypothetischen Einsichten gelangt werden, die als 'gegenstandsbezogen' i.S. von Glaser/Strauss (1984) gelten können.

Der pädagogische Gegenstandsbereich im allgemeinen erfordert nach Baacke (1989) das Verstehen und das Herstellen von Praxisbezug. Nach Sünkel (1985) ist das Besondere erzieherischer Praxis das Zugleich von Vermittlungs- und Aneignungstätigkeit. 'Technische' wenn-dann-Zusammenhänge sind als Ergebnisse nicht zu erwarten. Dies macht sich in der wissenschaftlichen Betrachtung geltend und "Methodenmonoismus" (Baacke) und vorschnelle theoretische Entwürfe z.B. über die Erziehung von Jungen müssen als zu einfach gelten. So läßt sich hier eine vorsichtige gegenstandsbezogene Vorgehensweise begründen, die auf eine Exploration des alltäglichen Umgangs der ErzieherInnen mit den Jungen abzielt. Die im Untersuchungsfeld vorhandenen Regeln und Strukturen der Alltagskommunikation sollen verstanden werden, weshalb sich ihnen soweit möglich anzupassen ist⁽³⁾.

Die beschränkten Möglichkeiten einer Diplomarbeit lassen aber andererseits kein komplexes Forschungsdesign zu. Ich habe mich entscheiden müssen für eine Methode, die es mir ermöglichte, in relativ kurzer Zeit einen vergleichsweise authentischen Zugang einerseits zu den ErzieherInnen als 'pädagogischer Scharnierstelle' und andererseits zu den Jungen und ihrer Situation in Kindertagesstätten zu erhalten. Dazu habe ich **teilstrukturierte Leitfadeninterviews** ohne Antwortvorgaben gewählt. Ich beschränke mich also in meiner Untersuchung auf die Erfassung der Sicht der ErzieherInnen, wobei insbesondere ihr Verhältnis zu den Jungen (Interaktionen, Sympathie, Antipathie,..) neben ihren allgemeinen Einstellungen zu geschlechtstypischer Erziehung im Vordergrund stehen soll. Weiter erschien es mir sinnvoll, ihre Einstellung zum Beruf zu erfassen und Vorstellungen, wie sie sich eine Erziehung von Jungen und Mädchen anders als in der bisherigen Form vorstellen können.

Was ich in meiner Untersuchung nicht beabsichtige, ist die 'Suche' nach wahrgenommenen evtl. stereotypen Geschlechtsunterschieden zwischen Jungen und Mädchen. Jungen, ihre Gemeinsamkeiten

und Unterschiede, sollen in den Blick genommen werden, ohne an dem grundsätzlich zweifelhaften Maßstab des anderen Geschlechts gemessen zu werden. So soll ein differenzierter Sicht auf Jungen entstehen.

Einstellung und soziales Handeln sind zwei Ebenen der sozialen Realität. Die (unbefriedigenden) Ergebnisse der psychologischen Einstellungsforschung⁽⁴⁾ bzgl. der Vermittlung dieser Ebenen erfordern nach Meinefeld (1977) eine Veränderung der Forschungsmethodik hin zu einer qualitativen Forschungspraxis. Dies läßt sich m.E. auch aus der Darstellung der (unbefriedigenden) Ergebnisse zum Zusammenhang von Erziehverhalten und Erziehungseinstellungen von Nickel (1985) und Röchner (1985) folgern, was diese selbst allerdings nicht tun.

Für die **Interpretation der ErzieherInnen** stellen sich zwei grundlegende Probleme:

Erstens ist es schwierig in den Aussagen der ErzieherInnen folgende Ebenen zu trennen:

- a) Wie die Jungen sich 'tatsächlich' verhalten (Erscheinungsebene des Verhaltens);
- b) wie die Jungen Verhalten von sich und anderen deuten und bewerten (Ebene innerer Bedeutungszuschreibungen);
- c) in welchem Umfang Jungen das Verhalten zeigen (Häufigkeit des Verhaltens beim einzelnen Jungen);
- d) inwieweit Jungen Verhalten noch ausprobieren oder dieses schon zur Gewohnheit geworden ist (Ebene der psychischen Konstrukte: Persönlichkeit des/r Jungen, Kompetenzen und Kompetenzniveaus);
- e) wieviele Jungen dies tun (Ebene sozialer Regelmäßigkeiten);
- f) wie die Deutungen der Befragten dies alles filtern (Ebene der Wahrnehmungsstrukturen bei den ErzieherInnen) und
- g) warum diese Wahrnehmungen in der geäußerten Form strukturiert sind (Ebene der psychischen Dispositionen der ErzieherInnen und deren sozialen Ursachen).

Zweitens ist es problematisch zu bestimmen, inwieweit Geschlechtsstereotype im Alltag der ErzieherInnen und Kinder tatsächlich Gültigkeit besitzen, wenn diese Gültigkeit nicht durch Voruntersuchungen vorausgesetzt und bestimmt werden kann⁽⁵⁾.

Mein **Umgang mit diesen Problemen** muß pragmatisch bleiben:

Um das erste Problem zu lösen, bedürfte es einer grundlegenden theoretischen Bestimmung dieser Ebenen und ihres Verhältnisses zueinander. Dies hieße aber letztlich eine Theorie sozialen Handelns vorzulegen, was hier nicht geleistet werden kann. So ist eine eindeutige Trennung der verschiedenen, heuristisch aufgezeigten Ebenen hier letztlich nicht möglich.

Zweitens muß ich davon ausgehen, daß die Untersuchten und ihre Kindertagesstätten keine Inseln im herrschenden Geschlechterverhältnis sind. Die Verständigung über Geschlechterstereotype war dann auch in den Interviews gegeben (s.u.).

Es kann festgehalten werden, daß die Forschungskonzeption eine Entscheidung für eine qualitative Methodik zur Exploration von Jungen und ihrer Situation in Kindertagesstätten aus der Sicht der ErzieherInnen darstellt.

3.1. Das Forschungsinstrument: Leitfadeninterview

Mit meiner Entscheidung für ein Interviewverfahren⁽⁶⁾ ist dieses näher zu bestimmen:

Durch Interviews werden Sachverhalte, an die ich als Forscher Interesse habe, **rekonstruiert**⁽⁷⁾, d.h. ein zweites Mal hervorgebracht und durch Bedeutungs- oder Sinnbildungen überlagert: Dadurch, daß ich mich auf die Sicht der ErzieherInnen beschränke, wird die Realität der Jungen in den Einrichtungen

'indirekt' erfahrbar. Demnach ist es notwendig für Interviewverfahren, zu versuchen, die Bedingungen und Weisen der Rekonstruktion näher zu bestimmen. Hierzu dienen die Ausführungen zum Interviewleitfaden und zur Interviewführung, die diese Bedingungen und Formen der Rekonstruktion von Erfahrung⁽⁸⁾ antizipieren müssen.

Exkurs:

Das Interview ist nur *ein* möglicher methodischer Zugang für meine Fragestellungen. Ich erachte es ebenfalls für sinnvoll, (teilnehmende) **Beobachtungen oder Gruppeninterviewverfahren**⁽⁹⁾ anzuwenden, oder diese Verfahren zu kombinieren. Für eine Diplomarbeit stellen sich m.E. hier aber nicht zu lösende Zeitprobleme: Der Feldeinstieg ist schwieriger und verlängert sich, ebenso die Auswertung.

ExpertInneninterviews⁽¹⁰⁾ beispielsweise mit Personen aus dem Jugendamt hätten den Abstand zum eigentlichen Forschungsgegenstand, den Jungen, zu sehr erhöht.

Für Interviews habe ich mich weiterhin entschieden, weil es so, im Gegensatz zu einer Beobachtung, möglich ist, die Motive und (pädagogischen) Begründungen der ErzieherInnen zu erfahren. Meine Vermutung ist, daß nur durch ein tieferes Verstehen und Reflektieren eventuell nötige Veränderungen, auch Veränderungen von Erzieherinnen und Erziehern, möglich sind.

3.2. Die Forschungsfragen

Aus dem Stand der theoretischen Diskussion lassen sich nur wenig ausgearbeitete *Antworten* zur Situation von Jungen in Kindertagesstätten und ihrer Sicht durch die ErzieherInnen ermitteln. Das kommt einfach daher, daß es keine speziellen Untersuchungen hierzu gibt. Vielmehr sind es eine Vielzahl von *Fragen*, die bisher auch noch nicht sehr differenziert sind, die die Sichtung der Forschungslage zu Jungen in Kindertagesstätten ergab. Diese sollen nun aufgezählt werden.

(Offene) Fragen, Themen und Probleme

zu den **Einstellungen und dem Verhalten von ErzieherInnen:**

- Reflektieren die ErzieherInnen ihren Beruf als sogenannten 'Frauenberuf'?
- Gibt es eine geschlechtsdifferente Aufmerksamkeitsverteilung durch die ErzieherInnen?
- Welche weiteren Interaktionsstrukturen lassen sich zwischen ErzieherInnen und Jungen (und Mädchen) feststellen?
- Welche Haltungen haben die ErzieherInnen zu geschlechtstypischer Erziehung?
- Was verstehen sie unter gleicher Erziehung von Jungen und Mädchen?
- Welche ErzieherInnen wollen warum ungleich erziehen?
- Welche Förderkonzepte gibt es bzw. sind bekannt?
- Welche Auswirkung hatte die Ausbildung auf die Einstellungen der ErzieherInnen?
- Welche Auswirkungen hatte bzw. hat das persönlichen Umfeld der ErzieherInnen auf ihre Einstellungen?
- Gibt es Unterschiede zwischen den Einrichtungstypen?
- Gibt es das Thema 'geschlechtstypische Erziehung' in Fortbildungen, Supervision oder den LeiterInnenkonferenzen der Stadt Nürnberg?
- Wie nimmt der/die Erzieher/in die KollegInnen wahr?

- Ist, und wenn ja, wie sind geschlechtstypische Erziehung und Jungen im Team Thema?
- Welche Wünsche der Veränderung der Erziehung von Jungen und Mädchen haben die ErzieherInnen und an wen?

zum **Umfeld der Kindertagesstätten:**

- Welche Einstellungen, welches Verhalten (geschlechtliche Arbeitsteilung) zeigen die Eltern?
- Ist, und wenn ja, wie ist sexueller Mißbrauch Thema?

zu den **Jungen:**

- Wie werden Aggressionen der Jungen und die Reaktionen der ErzieherInnen geschildert und begründet?
- Gibt es Geschlechtsunterschiede z.B. beim Spielverhalten und Spielzeuggebrauch und wie werden sie ggf. erklärt?
- Welchen Umgang mit den Medien und ihren Modellen von Männlichkeit haben die Jungen?
- Haben Jungen Angst, davor Angst zu zeigen?
- Welchen Umgang mit ihren Körpern haben Jungen und welche Bedeutung hat er für sie?
- Gibt es evtl. weitere auffällige Verhaltensweisen oder Eigenschaften von Jungen?
- Welches Verhältnis haben die Jungen zu Mädchen und Erzieherinnen (Diskriminierung)?
- Welches Verhältnis haben sie zu den Erziehern?
- Gibt es Jungenbanden (Jungenbünde) und welche Bedeutung haben sie für die Jungen?
- Wie sehen Jungenfreundschaften in diesem Alter aus und wie unterscheiden sie sich evtl. zu Freundschaften von Mädchen oder gegengeschlechtlichen Freundschaften?
- Welche Unterschiede zwischen Jungen gibt es aufgrund von Alter, kulturellen und schichtspezifischen Hintergründen?
- Welche Verbindung hat ihre Geschlechtlichkeit mit Macht und Bevorteilung?
- Welche (pädagogisch-) 'positiven' Seiten an Jungenverhalten fallen den ErzieherInnen auf?
- Was zeichnet Männlichkeit bei Jungen aus, wie wichtig ist sie den Jungen und wie wird sie bei ErzieherInnen reflektiert?
- Was ist das Typische am Verhalten von Jungen bzw. gibt es dies überhaupt?

Ein offenes Befragungsverfahren, das die in der Literatur diskutierten Themen und Probleme explorativ näher beleuchten soll, kann nicht beanspruchen, die vorhandenen Fragen zu beantworten. Vielmehr kann es nur um die **Differenzierung der Fragen** und **Entwicklung von neuen Fragen** gehen.

Die **Richtung der Untersuchung** ist nun wie folgt zu bestimmen:

Es sollen Aussagen gewonnen werden über a) die Einstellungen der ErzieherInnen zu 'geschlechtstypischer' Erziehung und b) die Jungen und kindliche Männlichkeit in Kindertagesstätten. Dazu dient die Erfragung der Einstellungen der ErzieherInnen zu ihrer Arbeit, zu geschlechtstypischer Erziehung, ihre Sicht der Jungen und ihrer Wünsche der Veränderung der Erziehung von Jungen und Mädchen. Dies ist auch die Gliederung des Leitfadens, der nun näher beschrieben wird.

3.3. Der Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden enthält die Themengruppen und Problemstellungen in Form vorformulierter Fragen. Weiterhin enthält er mögliche Nachfragen, die nur falls sie in der Situation sinnvoll waren gestellt

wurden, und Hinweise für mich, z.B. Gliederungspunkte <in spitzen Klammern>. Er befindet sich im Anhang.

Auch der Leitfaden folgt der Grundhaltung der gesamten Untersuchung, nämlich der eines explorativen Vorgehens. Durch eine große **Offenheit der Fragen** und eine damit verbundene Haltung des Interviewers, die seine Aufmerksamkeit möglichst wenig einengen soll, wird versucht dies zu erreichen (s.a. zur Interviewführung). Die in der Literatur diskutierten Probleme werden von mir angesprochen, aber falls diese nicht als Problem oder als relevant von der/dem Befragten angesehen werden, nicht zwanghaft weiterverfolgt. So ist der Interviewleitfaden keine operationalisierte Form von Hypothesen und doch in seiner Struktur und Inhalt nicht beliebig. Er kann sich, wie jede Untersuchung allgemein, nicht dem **Dilemma von Authentizität und Strukturierung** entziehen⁽¹¹⁾. Der neuralgische Punkt ist hier, daß einerseits, je klarer und strukturierter die Fragen sind (Strukturierung), desto mehr die Gefahr besteht Wichtiges zu übersehen; und andererseits, je unklarer und breiter die Fragen (Offenheit und Authentizität), desto größer die Gefahr ist, Berge von Auswertungsmaterial zu erhalten und dieses nicht strukturieren zu können.

Die **Gliederung des Leitfadens** in vier Teile,

1. Grundhaltung zur/in der Arbeit (5 Fragen),
2. Einstellungen zu geschlechtstypischer Erziehung (14 Fragen),
3. Die Sicht auf die Jungen (19 Fragen) und
4. Abschließende Einschätzungen und Optionen,

sind so gewählt, daß ein langsames Einlassen auf das Thema möglich sein soll.

Die Reihenfolge der Fragen kann sich je nach Gesprächsverlauf verändern.

In den einzelnen Teilen wird versucht, in möglichst umfassender Weise mögliche Aspekte des Themas, die u.a. auch aus der Literatur bekannt sind, zu berücksichtigen:

Im ersten Teil geht es um die Grundhaltung der Befragten zu ihrer Arbeit. Er soll einen Einstieg ins Gespräch bringen, das eventuelle allgemeine Mitteilungsbedürfnis über seine/ihre Arbeit zur Geltung kommen lassen und vor allem Informationen zur Situation und Erfahrung der Befragten geben. Inwieweit der Beruf als 'Frauenberuf' und die Motivlagen der ErzieherInnen als 'weiblich' ('Mütterlichkeit') bei sich selbst und anderen wahrgenommen werden, steht hier u.a. zur Frage.

Der zweite Teil führt näher zum Thema: Mit Trichterfragen⁽¹²⁾ versuchte ich zunächst abstrakt zu erfragen, was die Befragten unter dem Thema dieses Teils, geschlechtstypischer Erziehung, verstehen. Dann wurde durch konkretere Fragen zu zentralen Hintergrundvariablen ihrer Einstellung (persönliche/politische Erfahrungen, theoretische Erkenntnisse, Ausbildung) der Trichter verjüngt.

Es folgen Fragen zur Situation in der Kindertagesstätte bezogen auf Jungen und Mädchen. Die Kindertagesstätte wird dabei betrachtet als ein Teil eines größeren sozialen Systems und in Beziehung gesetzt zu den Familien, zu den Trägern der Einrichtung, zu weiteren pädagogischen Einrichtungen im Stadtteil etc.

Im zweiten Teil frage ich auch nach Einstellungen zu Erziehungszielen in der Erziehung von Mädchen und Jungen. Dabei verwende ich die Oberbegriffe, die Verlinden (1991) mit Erzieherinnen als Schwerpunkte für eine Erziehung zum Miteinander von Mädchen und Jungen entwickelt hat.

Dieser Teil des Interviews wird beendet durch eine Abschlußfrage, die eine hypothetische, aber vorstellbare Situation schafft (einen Elternabend zum Thema geschlechtstypischer Erziehung) und ermöglichen soll, daß die/der Befragte selbst einen verallgemeinerten Begriff für die geäußerte Einstellung und dessen Begründung liefern kann.

Der dritte Teil beschäftigt sich dann ausschließlich mit den Jungen der Kindertagesstätte. Wieder wird versucht, die Situation der Jungen in der Kindertagesstätte nicht abgekoppelt von der übrigen sozialen Welt zu betrachten: Fragen zu den Eltern und dem Elternhaus führen das Gesprächsthema zunächst wieder aus der Einrichtung heraus.

Es folgen Fragen zu den Jungen und ihrem konkreten Verhalten. Die Befragten werden angeregt, frei zu erzählen. Hier finden sich dann Problemstellungen zur Aggressivität von Jungen, ihren Vorlieben bei Spielen, eventuelle Dominanzansprüche, ihrer Angst Angst zu haben, zur Bandenbildung und Diskriminierung von Mädchen und Frauen wieder. Zum Abschluß werden die Befragten angeregt, selbst Typen von Jungen zu bilden und Verallgemeinerungen über Jungen vorzunehmen.

Das Erfragen der Situation der Jungen kontrastiert nun die Einstellung und die anfangs geäußerten Aussagen zu den Geschlechtern und ihrer Erziehung.

Das Fragen nach den Jungen fordert Stereotypisierungen von Jungen heraus. Dies muß in der Interviewführung beachtet und hinterfragt werden. Ebenso wird der Vergleich zu den Mädchen herausgefordert. Dieser ist auch erwünscht, auch wenn hier die gleichen Gefahren bestehen. Das Problem der Stereotypisierung wird direkt angesprochen in Frage 3.9.

Ziel soll es sein, die Befragten dazu anzuregen, ihre Alltagstheorien über Männlichkeit zu äußern. Es geht nicht so sehr um das Feststellen von Geschlechtsunterschieden, sondern darum, diese, wenn sie vorhanden sind, zu erklären.

Im Folgenden wird es um die pädagogischen Interaktionen der ErzieherInnen mit den Jungen gehen. Vor allem auch emotionale Gehalte werden angesprochen, um nun auch "nicht bewußte, oft unterschwellig und subtil ablaufende Prozesse zwischen Erzieherinnen und Mädchen bzw. Jungen" (Preissing u.a. 1985, S.17) in Ansätzen zu erfassen. Am Ende steht wieder eine verallgemeinernde Abschlußfrage.

Im abschließenden **vierten Teil** soll mit allgemeinen und evtl. verblüffenden Fragen eine Art Resümee über das Interview gezogen werden. Besonders positive Seiten (an der Arbeit des Teams und an den Jungen) sollen noch einmal in Erinnerung gerufen werden. Explizit wird hier der Aspekt möglicher Veränderungswünsche in der Erziehung von Mädchen und Jungen angesprochen.

Nach und während der Entwicklung des Leitfadens habe ich meine **Vorerwartungen** an das Antwortverhalten der ErzieherInnen notiert, um mir diese explizit zu machen.

Die Absicht der einzelnen Fragen ist es, ein Thema anzureißen. Die Befragten sollen dann ihre Vorstellungen möglichst frei explorieren können. Eine Konkretion von realen Vorkommnissen und normativer Implikationen liegt erst in der Absicht der Nachfragen. Diese können auch ausbleiben, wenn offensichtlich keine oder eine eindeutige Meinung geäußert wird. Hier nachzufragen, erschwert das Gespräch i.d.R. und verhindert weitere Äußerungen zu späteren Fragen. Hier wird deutlich, daß der Interviewleitfaden nicht zu trennen ist von der Interviewführung.

3.4. Die Anforderungen an die Interviewführung

Die **Führung von Leitfadeninterviews** hat eine enge Verbindung zu Ansätzen der verstehenden Sozialforschung⁽¹³⁾, wie sie sich seit den siebziger Jahren als "interpretatives Paradigma" (Wilson 1973) entwickelt hat. Der Datengewinn steht in diesem Paradigma immer wieder im Zentrum der Analyse⁽¹⁴⁾.

Mit dem Interview soll ein Verstehen der Lebenswelt (Kindertagesstätten) und des dort stattfindenden sozialen Handelns (der Jungen und ErzieherInnen) erreicht werden. Um dies zu erreichen, ist die Forschung darauf aus, die Regeln und Strukturen der Alltagskommunikation (in den Kindertagesstätten) möglichst wenig zu verändern und sich methodisch ihnen (den Erzieherinnen und Erziehern und ihrer Situation) anzupassen. Die Befragten sollen sogar selbst Deutungsmuster liefern zum Verständnis ihrer Äußerungen, sodaß Kontext und 'Indexialität' der Äußerungen offen werden.

Teilstrukturierte Leitfadeninterviews grenzt Hopf (1991) gegenüber standardisierten Interviews dadurch ab, "daß es .. keine Antwortvorgaben gibt und daß die Befragten ihre Ansichten und Erfahrungen frei artikulieren können" (S.177). Kohli betont die "höhere Aktivität des Befragten" und, daß diesem "stärker die Steuerung des Gesprächs" (Kohli 1977, S.7) zufällt⁽¹⁵⁾. Er fährt fort, daß es sich beim Interview um eine spezifische Form von Kommunikation handelt, und zählt die Vorteile auf, die, wenn man dies systematisch berücksichtigt, für die offene Befragung folgen. Beispielsweise für die Interpretation von Nicht-Anworten (Unwissenheit, Antwortverweigerung aus verschiedensten Gründen, Nicht-Verstehen von Fragen, etc.) haben offene Befragungen eventuell noch Wahrnehmungsmöglichkeiten im Gegensatz zu geschlossenen Fragemethoden.

Die Möglichkeiten der Eigenreflexionen für die ErzieherInnen und das Nachfragen durch mich als Befragenden in einem Leitfadeninterview ermöglichen evtl. auch wenig bewußte Einstellungen, Sympathien und Antipathien anzusprechen. Weiterhin bietet der Leitfaden die Gewähr, die Situationsvariablen für das ErzieherInnenverhalten⁽¹⁶⁾ zu betrachten.

Die Interviewsituation ist eine **Interaktionssituation**. Die ErzieherInnen gehen mit Erwartungen an mich und das Gespräch in die Situation, die ich versucht habe, im Zugang zu den Einrichtungen möglichst zu entproblematisieren (s.u.). Ich bemühte mich, ein Interesse für das Thema zu erreichen, wodurch die Motivation für ein Gespräch und damit auch einer Selbstreflexion steigen sollte.

Meine Lage als Fragender und interessierter Fremder muß neben einer inhaltlich-theoretischen Kompetenz vor allem die allgemeine Kompetenz zur Interviewführung auszeichnen. Hopf (1978) schildert anschaulich eine Reihe Fehler in der Führung offener Interviews, u.a. den der "Leitfadenbürokratie". Das Dilemma, aus dem viele solche Fehler resultieren, ist strukturell in der Interviewsituation angelegt: Einerseits soll einer alltäglichen Gesprächssituation in einer Kindertagesstätte möglichst nahe gekommen werden, ohne aber andererseits deren Regeln zu übernehmen. Die Rollentrennung von mir als Frager und den Befragten bleibt und damit die Steuerung von meiner Seite.

Als **Anforderungen an die Fragestellungen** sollen für meine Untersuchung nun festgehalten werden:

Die Fragen sollten eine große Reichweite besitzen, d.h. offen sein für mögliche Antwortrichtungen der ErzieherInnen. Zweitens sollen Themen in spezifizierter Form behandelt werden können. Zum dritten sollen die Befragten unterstützt werden, affektive, kognitive und wertbezogene Bedeutungen bei der Darstellung äußern zu können. Als letzter Punkt soll und wurde versucht, den persönlichen und sozialen Kontext der ErzieherInnen mit zu erfassen, ohne allerdings den Befragten zu nahe zu treten.

Es soll eine alltägliche Gesprächssituation für die ErzieherInnen angestrebt werden, in der diese angeregt werden, Handlungsmotive, ihre Alltagstheorien, Zweck-Mittel Vorstellungen und Selbstinterpretationen zu explorieren. Die Sichtweise der/s einzelnen Befragten ist von zentralem Interesse. Die Befragten sollen zudem angeregt werden, ihre Erklärungen und Bewertungen von geschilderten Sachverhalten zu nennen, aus verschiedenen kontrastierenden Aspekten Zusammenhänge zu konstruieren, auch wenn diese vor dem Interview noch nicht existierten. Dabei ist besonders zu berücksichtigen, daß sich die Widersprüchlichkeiten sozialer Realität, beispielsweise zwischen normativen Ansprüchen und wirklichem Umsetzen dieser Ansprüche, in Form ambivalenter Haltungen und Gefühle ausdrücken können und diese nicht als Unstimmigkeiten in den Äußerungen negativ beurteilt werden dürfen.

Zusammengefaßt sollen alle Punkte der Exploration dienen. Für die Interviewsituation hieß das, die 'Reaktionschancen' der Befragten möglichst groß werden zu lassen.

Exkurs:

In der qualitativen Sozialforschung werden **narrative Fragen**⁽¹⁷⁾ als für solche Zwecke besonders geeignet angesehen. Ich habe auf sie verzichtet, weil das Thema für die ErzieherInnen als unklar und

problembeladen erscheinen könnte, kein Tages- oder Lebenslaufmuster hat und nicht ohne weiteres Vertrauen von Seiten der ErzieherInnen zu erwarten war, sodaß keine Erzählungen hätten zustande kommen können. Mit Bude (1985) gehe ich überein, wenn er behauptet, daß spontane Erzählungen nur eine Form der Erfahrungs(re)konstruktion sind, neben begrifflichem Erinnern, Collage-(Fragmente, Partikel) Darstellungen und eventuellen weiteren Formen. Meine Fragen lassen narrative Passagen zu und diese ergaben sich auch in den Interviews, nur habe ich sie nicht zur Bedingung für das Interview machen können.

3.5. Der Zugang zu den Einrichtungen

Ich wohne in **Nürnberg** und von daher lag es nahe nach Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern in Nürnberg zu suchen. Dies gelang mir über das Jugendamt, einen Bekannten und eine Studienkollegin.

Um kontrastierende Antwortmuster zu erhalten, habe ich in **drei Einrichtungstypen** Interviews geführt: In städtischen Kindergärten, in von Elterninitiativen getragenen Kinderläden und in kirchlichen Einrichtungen. Ob diese allerdings Kontraste bietende Einflüsse ausüben würden, blieb abzuwarten. ⁽¹⁸⁾ Siehe dazu den Auswertungsteil.

Um in einen näheren Kontakt zu den Befragten zu kommen und um einen allgemeinen Eindruck von der Einrichtung und dem pädagogischen Arbeiten der ErzieherInnen zu gewinnen, bin ich vor dem Interview in den Einrichtungen zu einem **ersten 'Besuch'** gewesen. Dabei habe ich u.a. deutlich gemacht, daß die Interviews zur Erstellung meiner Diplomarbeit dienen, daß die Teilnahme freiwillig ist und habe versucht die Interviewsituation und -länge zu umreißen. Als Thema habe ich angegeben: Erziehung von Mädchen und Jungen, wobei ein Schwerpunkt auf ihrer Sicht der Jungen liegen wird. Weiter habe ich betont, daß der/die Befragte als Experte/in erzieherischer Praxis im Mittelpunkt stehen soll.

3.6. Überblick über die Interviews

Insgesamt habe ich **sechs Interviews mit sieben Personen** geführt und ausgewertet:

Interview 0 war gleichzeitig das erste Probeinterview. Ich kannte die Erzieherin aus meinem Praktikum in der städtischen Einrichtung. Es fand in ihrer Wohnung statt.

Interview 1 war das zweite Probeinterview. Ich kannte den Kinderladen und den Erzieher privat. Es fand bei ihm zu Hause statt.

Nach den **Probeinterviews** hatte sich der Interviewleitfaden nicht wesentlich verändert. Nur einige Formulierungen in den Fragen haben sich geändert und z.T. deren Reihenfolge. Der Verlauf der Interviews war m.E. befriedigend bis gut, sodaß ich mich entschloß, die Interviews nicht nur als Probeinterviews zu behandeln, sondern auch mit in die Auswertung zu nehmen.

Interview 2 fand nachmittags in einem Kinderladen statt, nachdem die Kinder gegangen waren. Es war ein Doppelinterview, d.h. der Erzieher und die Erzieherin haben beide die Fragen beantwortet. Die Erzieherin und der Erzieher haben dies so vorgeschlagen und sahen das Interview als eine Art Teamsitzung oder Fortbildung für sich an. Auch wenn das Interview am Ende allen Beteiligten etwas zu lang wurde, war es insgesamt gut verlaufen.

Interview 3 mit einer Erzieherin fand nachmittags im Leitungszimmer einer städtischen Einrichtung statt. Diese Interview ist im Anhang dokumentiert.

Es schloß sich ein Interview ebenfalls in einer städtischen Einrichtung an, das allerdings aus Zeitgründen nicht ausgewertet werden konnte. Es hatte sich zweimal verschoben.

Für **Interview 4** waren zwei Termine notwendig, da das Gespräch erst später als geplant beginnen konnte und so nach dem zweiten Drittel abgebrochen werden mußte. Es fand jeweils, auf Wunsch der Erzieherin, in der Mittagspause statt und der Gesamtverlauf war befriedigend. Die Einrichtung ist in katholischer

Trägerschaft.

Interview 5 fand ohne Unterbrechung und in guter Gesprächsatmosphäre in der Schlafenszeit der Kinder und Mittagspause der Erzieherin statt. Die Einrichtung ist in evangelischer Trägerschaft.

3.7. Der Verlauf der Interviews

Bevor ich mich zu einem Interview bzw. zum (zweiten) Besuch in die Einrichtung begab, ging ich für meine **Vorbereitung** den Interviewleitfaden und eine Liste von Maximen der Interviewführung durch, die ich für mich entwickelt hatte. Hier waren von mir begangene Fehler und günstige Verhaltensmaximen zur Interviewführung aufgelistet, die ich u.a. schon vor der Diplomarbeit in anderen Zusammenhängen erstellt hatte.

Besonders wichtig war mir, daß das Gespräch einen vertrauensvollen Charakter erhielt. Dies sollte erreicht werden durch die vorherige Kontaktaufnahme (s. Zugang zur Einrichtung), bei der auch die Gesprächssituation (Aufnahmegerät, Art des Interviews, etc.) beschrieben und abgeklärt wurde. Dem selben Zweck diente auch **der zweite 'Besuch'** der Einrichtung vor dem Interview:

Mit Ausnahme der zwei Probeinterviews, die auf Vorschlag der Befragten in deren Wohnungen stattfanden, begab ich mich ansonsten direkt in die Einrichtungen. Hier verbrachte ich den Vormittag in der Gruppe, spielte mit, beteiligte mich an Sitzkreisen oder unterhielt mich mit Erziehern und Erzieherinnen. Ich nahm teil und beobachtete dabei. Im Nachhinein notierte ich mir Namen von Kindern, die mir aufgefallen waren, typische Spielkonstellationen (Bauecke: Lego/Holzklötze versus Tische: Malen/Basteln), Auffälliges am Verhältnis Jungen-Mädchen, wie die Räume eingerichtet waren und welches Spielzeug es gab. Typische Fragen, die ich mir vorlegte, waren: Ist die Einrichtung reizvoll für Jungen? Wie wird mit Jungen umgegangen? Welche Angebote und Themen waren für Jungen interessant? Ich erkundigte mich nach der Elternarbeit, dem Verhältnis der ErzieherInnen zur Leitung, zum Jugendamt, untereinander.

So gewann ich einen Eindruck von der Einrichtung und den Erziehern und Erzieherinnen. Und sie von mir.

Durch die teilnehmende Beobachtung wurde es möglich, im Interview konkret, beispielsweise zu bestimmten Kindern, nachzufragen. Durch das gegenseitige Kennenlernen war von meiner Seite mehr Verständnis möglich und so auch eine bessere Einschätzung der Bedeutung und Wichtigkeit des Gesagten, was die Gespräche z.T. wesentlich vertiefen half.

Die Gespräche fanden dann, mit Ausnahme der Probeinterviews, um die Mittagszeit in den Kindertagesstätten statt. Dies wurde von den ErzieherInnen vorgeschlagen und betraf z.T. ihre Mittagspause, z.T. freie Zeit und z.T. auch ihre Arbeitszeit. Vom Jugendamt war dies auf meine Frage hin erlaubt worden.

Meine **Grundhaltung** war die eines Interessierten, der versucht durch echtes, empathisches Auftreten ohne Bevormundung, sondern durch Wertschätzung der/des Anderen, Vertrauen und Informationen zu gewinnen. Hier habe ich auf eigene Erfahrungen der Gesprächsführung in der Gesprächspsychotherapie zurückgegriffen.

Meine Rolle als Interviewer war die eines (Nach)Fragenden.

Die **Fragen** des Leitfadens wurden nach Einschätzung der theoretischen Relevanz von mir ergänzt durch das Aufgreifen von Gesichtspunkten, die die Befragten unabhängig vom Leitfaden in das Interview eingebracht haben. Die im Leitfaden enthaltenen Unterpunkte jeder Frage erwiesen sich nur als begrenzt relevant. Von der Reihenfolge der Fragen wurde nur selten abgewichen. Hier hatten sich Umstellungen der Fragen nach den Probeinterviews bezahlt gemacht. Zu einigen Fragen, wie denen nach stillen Jungen, konnte von den Befragten i.d.R. viel erzählt werden, andere Fragen schienen ihnen zunächst seltsam, wie

z.B. die Abschlußfragen, wurden z.T. zurückgewiesen oder umformuliert und dann beantwortet. Wieder andere Fragen konnten relativ schnell abgehakt werden, da sie eindeutig z.B. verneint wurden. So beispielsweise die Frage, ob Jungen und Mädchen zeitweilig getrennt werden. Näheres dazu im Ergebnisteil.

Insgesamt betrachtet kann man die **Atmosphäre während der Interviews** als gut bezeichnen. Wir wurden nur ein einziges Mal von Kindern unterbrochen. Dieses Interview (Nr.: 4) mußte auch unterbrochen und an einem zweiten Termin beendet werden. Ein großer Teil der Interviews ist ausführlich und in sich geschlossen. Alle ErzieherInnen haben nach dem Interview geäußert, daß das Interview "in Ordnung für sie war" bis zu dem, daß sie es "wirklich sehr interessant" fanden. Ich glaube zudem im Verlauf der Untersuchung die Tendenz festgestellt zu haben, daß der Gesprächsfluß und damit die Qualität der Interviews immer besser wurde. Vielleicht ist es mir tatsächlich gelungen, eine gewisse Innenperspektive zu erreichen.

3.8. Die Stichprobe der Untersuchung

Den befragten 7 Personen wurde im Anschluß an das Interview ein kurzer **Fragebogen** vorgelegt, in dem die wichtigsten sozio-demographischen Daten der ErzieherInnen abgefragt wurden. Der Fragebogen und dessen Auswertung befinden sich im Anhang.

Die **Ergebnisse der quantitativen Auswertung des Fragebogens** entsprechen in etwa den Daten der Umfrage zur Situation der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder der Zeitschrift Kindergarten Heute (1990). Beispielsweise in der Altersstruktur, dem Beschäftigungsverhältnis, der Gruppengröße oder der Teilnahme an Fortbildungen und Supervision gibt es keine wesentlichen Differenzen.

Abweichungen gibt es nur an zwei Punkten: Zum einen habe ich zwei Männer befragt, die nicht dem relativen Vorkommen von Männern in Kindertagesstätten entsprechen. Dies begründet sich aus meinem Interesse an Männern, Jungen und Männlichkeit in den Einrichtungen. Zum zweiten habe ich außergewöhnlich viele LeiterInnen von Gruppen bzw. Einrichtungen befragt. Dies ergab sich durch den Zugang: Auf meine Anfrage nach Teilnahme an einem Interview wurde meiner Ansicht nach i.d.R. angenommen, dies sei die Aufgabe der Leitung. Wohl u.a. deshalb, weil diese am meisten Erfahrungen oder auch Sprachkompetenz besitzen, die anscheinend für ein solches Interview nötig wären.

Im **Vergleich zur Struktur der Kindertagesstätten in Nürnberg** finden sich ebenfalls keine größeren Abweichungen, sofern mir hierzu Daten zugänglich waren⁽¹⁹⁾ - mit folgender Ausnahme:

In Nürnberg gibt es in etwa doppelt so viele Einrichtungen konfessioneller Träger im jeweiligen Vergleich zu städtischen und freien Trägern. Dies spiegelt meine Stichprobe nicht wieder, da hier für mich der eventuelle Vergleich der Einrichtungen als Typen von Interesse war und nicht die Repräsentativität der Stichprobe.

Zusammengefaßt kann gesagt werden, daß es sich bei den Befragten um eine Stichprobe ohne außergewöhnliche sozio-demographische Extreme handelt. Es sind verhältnismäßig häufig LeiterInnen der Einrichtungen und Männer befragt worden. Die Untersuchung ist nicht repräsentativ.

3.9. Gütekriterien der Untersuchung

Als erstes Kriterium der Güte einer Untersuchung ist die **Zuverlässigkeit (Reliabilität) der Methode** zu nennen. Da es im Rahmen meiner Diplomarbeit aber nicht zu leisten war, beispielsweise einen Re-Test oder Parallel-Test durchzuführen, kann hier nur auf das weitgehende Offenlegen der Methodik der Studie verwiesen werden.

Der weitgehende Verzicht auf Quantifizierung der Ergebnisse verunmöglicht die Anwendung eines statistischen Maßes für mögliche Zuverlässigkeitsprüfungen. Diese müßten auf qualitativen Vergleichen aufbauen. Dies gilt auch für Prüfungen der Gültigkeit der Ergebnisse.

Inwieweit meine **Untersuchungsergebnisse valide** sind, ist wiederum nicht möglich genauer anzugeben. Ein Außenkriterium, beispielsweise in Form vergleichbarer Untersuchungen, ist mir nicht bekannt. Verwiesen sei hier auf die, zeitlich allerdings auch nur beschränkt möglichen, Rückmeldungen einiger ErzieherInnen an mich. Diese entstanden im Zusammenhang meiner Anfrage nach dem Interesse am Offenlegen von Auswertungsmaterial und wurden eingearbeitet.

Die geringe Repräsentativität, Reliabilität und Validität der Untersuchung bedeuten für die Ergebnisse der Untersuchung, daß diese nicht mehr als Hypothesen für weitere Untersuchungen sein können.

1. Zum Diskussionsstand der qualitativen Sozialforschung: Wilson (1982), Kuchler (1980), Lamnek (1988) und Flick u.a. (1991).
2. Die Dialektik von Authentizität und Strukturierung wird diskutiert von Flick (1991). Zu den Grundprinzipien der qualitativen Sozialforschung vgl. Hoffmann-Riem (1980), Wilson (1973) und Glaser/Strauss (1984).
3. Ein Forschungsdesign kommunikativer Bildungsforschung entwickelt Weymann (1984).
4. Vgl. auch Hinsch/Jürgens in Dörner/Selg (1985) und Wilson (1987).
5. Letzteres haben Trautner u.a. (1988, 1992) durch Voruntersuchungen versucht zu lösen, während zum Problem der Trennung der Ebenen der Aussagegehalte wenig Differenzierungen gemacht wurden. So entsteht das (nicht neue) Problem die Forschungsergebnisse der kognitiven Kompetenzniveaus zu tatsächlichen Performanzebenen in Beziehung zu setzen.
6. Hopf (1991), Friedrichs (1990), Cicourel (1973) und Hoffmann-Riem (1980).
7. Flick (1991) und Hildebrand (1991).
8. Ausgehend von einer Kritik der Vorstellung Schützes, daß Erfahrungen in Form von Erzählungen rekonstruiert werden, entwickelt Bude (1985) hierzu Ansätze einer umfassenderen Theorie. Vgl. ebenda.
9. Zu diesen Formen des Datengewinns: Hoffmann-Riem (1980), Flick u.a. (1991) und Friedrichs (1990).
10. Meuser/Nagel (1991).
11. Flick (1991).
12. Zu dieser Form der Fragetechnik, wie allgemein zur Fragestrategie sei verwiesen auf Friedrichs (1990), Kapitel 5.1. Die Lehre von der Frage.
13. Weymann (1984) formuliert ein Design kommunikativer Bildungsforschung. Er stellt die Quellen und theoretischen Fundamente, wie sie in der Soziologie entwickelt wurden, dar, gibt Beispiele für die Bildungsforschung und versucht deren Validität näher zu bestimmen. S.a. Haft/Kordes (1984).
14. Hoffmann-Riem (1980) entwickelte Normen für den Datengewinn des interpretativen Paradigmas und spezifiziert diese für einzelne Methoden, u.a. das Interview.
15. Zur Definition offener Interviews siehe noch genauer Friedrichs (1973) S.226f.
16. Diese scheinen wichtiger zu sein als die Persönlichkeitsvariablen. Vgl. Siegmund/Fisch (1985), S.145ff.
17. Schütze (1977)
18. Vgl. dazu die widersprüchlichen Ergebnisse bei Nickel/Schmidt-Denter (1980) und Kärby, die bei Fried (1991) zitiert wird.
19. Über das Amt für Statistik in Nürnberg hatte ich Einsicht in die Daten der Erhebung des Bayer. Landesamtes für Statistik und Datenverarbeitung nach dem Stand vom 1.1.1992.

4. Die Auswertung der Interviews

Die gesammelten Daten sollen nun durch eine **Inhaltsanalyse**⁽¹⁾ ausgewertet werden. Die hier im Folgenden beschriebene Form der Inhaltsanalyse⁽²⁾ beschränkt sich zunächst allerdings nur auf **manifeste Inhalte** des Gesagten, da zu wenig gesichertes Wissen über die Fragestellungen und auch über die Befragten vorliegt, um tiefere Interpretationen der Äußerungen zu beginnen. Dies wurde den ErzieherInnen auch mitgeteilt: Es soll im Interview um ihre Meinungen und Erfahrungen gehen und die Auswertung der Interviews soll keine 'psychologische' Untersuchung ihrer Person werden. Eine psychologische Einstellungsmessung⁽³⁾ schließt sich zudem durch den Charakter der Gesamtuntersuchung aus.

In der Inhaltsanalyse wird die fixierte Kommunikation systematisch und regelgeleitet, was auch heißt theoriegeleitet, bearbeitet. Ziel ist es, Rückschlüsse auf die 'Sender' der Informationen zu machen und so die Situation von Jungen in Kindertagesstätten so zu beleuchten.

Als **Protokolleinheiten** gelten die Aussagen in den 6 Interviews bzw. deren Transkription. Als Kontexteinheiten gelten nur die Antworten aus dem Fragebogen.

Die Auswertung hat zu berücksichtigen, daß die Äußerungen nicht 'direkt' seinen/ihre Produzenten/in repräsentieren: Antwortstil und Vorannahmen der Befragten sind zu berücksichtigen.

4.1. Erster Teil der Auswertung: Die Auswertung der Einzelfälle

Die Interviews mit den ErzieherInnen stellen **Momentaufnahmen** ihrer Auseinandersetzung mit der von mir bzw. schon vorher thematisierten Frage der geschlechtstypischen Erziehung und der besonderen Rolle von Jungen in Kindertagesstätten dar. Diese Momentaufnahmen gedanklich wiederherzustellen und zu strukturieren ist die Aufgabe des ersten Auswertungsschritts, der im folgenden näher charakterisiert werden soll. Erst im zweiten Schritt sollen dann durch Fallkontrastierungen Umriss des sozialen Feldes gezeichnet werden, also über den Einzelfall hinausgegangen werden.

Die Auswertung des **Besonderen** (des Falls) ist für sich nur möglich durch das unterstellte **Allgemeine** (die sozialen Regeln). Jeder Fall stellt eine Auseinandersetzung mit den (unterstellten) Regelmäßigkeiten in Kindertagesstätten dar, wodurch er seine Eigenständigkeit gewinnt. Die Fälle stellen sinnhafte, konstruierende Selektionsprozesse aus einem Bündel objektiver Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der strukturellen Situation in den Einrichtungen dar. Diese (auferlegten oder selbstgesteuerten) Wahlen offenzulegen, steht im Mittelpunkt der Auswertung der Einzelfälle.

Grundprinzip meines Vorgehens war, wie bei der Datenerhebung, möglichst offen zu sein für mögliche Einstellungen, Sichtweisen und Hypothesen der ErzieherInnen. Es ging mir um verhältnismäßig authentischen Nachvollzug des Gesagten, d.h. möglichst 'am Text' zu bleiben. Theorien zu 'entdecken' war das Ziel.

Der **erste Schritt** stellt die **Fixierung der Daten** dar. Dies geschah durch Aufnahme des Interviews mittels eines Kassettenrekorders. Die Aufzeichnung und deren Zweck hatte ich den Befragten beim ersten Besuch der Einrichtungen mitgeteilt. Neben dem normalen anfänglichen Interesse beim Aufstellen des Geräts und dem nachträglichen 'Mal-hineinhören' war die Aufzeichnung in keinem Fall besonders relevant für die Situation. Dies äußerten auch die Befragten nach den Interviews.

Im **zweiten Schritt** wurden die Aufzeichnungen nun verschriftet. Die **Transkriptionsregeln** sind im Anhang dokumentiert, zusammen mit Erläuterungen zu Erstellung der weiteren Auswertungstexte (s.u.). Sie beschränkten sich auf die für die folgenden Auswertungsschritte nötige Genauigkeit. Der entstandene

Text diene nun als Basis der anschließenden Auswertungsschritte.

Diese folgenden Schritte verfolgen das Ziel, die Datenmenge des entstandenen Textes zu reduzieren (im Gegensatz zu einer Explikation durch Kontextualisierung). Sie orientieren sich an der von Mayring (1990) beschriebenen **zusammenfassenden Inhaltsanalyse**⁽⁴⁾. Diese versucht aus dem Material eine überschaubare Gestalt zu machen. Mayring bezieht sich hier auf die auch im Alltag sich vollziehenden Prozesse der Psychologie der Textverarbeitung⁽⁵⁾: Durch Makrooperatoren (des Auslassens, Generalisierens, Konstruierens, Integrierens, Selektierens, Bündelns) wird der Text transformiert und so handhabbar für mich als Textinterpret.

Nur der Fragebogen zu den sozio-demographischen Daten wurde als Material zur Explikation von Textstellen herangezogen.

Ansonsten wurde, wie es für die Textanalyse üblich ist, angenommen, daß die Äußerungen einen gemeinsamen Sinn ergeben.

Der **dritte**, nun folgende **Schritt** bestand in einer **Paraphrasierung** der Aussagen der ErzieherInnen. Dabei wurden alle nach meiner Ansicht nicht oder wenig inhaltstragenden Textbestandteile gestrichen (Selektion). Nur im weiten Sinne thematisch relevante Stellen wurden berücksichtigt (Auslassen). Die verbleibenden Stellen wurden auf eine grammatikalische Grundform gebracht (Konstruktion). Es wurde versucht dasselbe Abstraktionsniveau der Aussagen zu halten, d.h. keine Verallgemeinerungen, insbesondere bezüglich Geschlechtsstereotypen, vorzunehmen.

Ich habe darauf geachtet, dieselben Begriffe (Verben, Substantive oder kennzeichnende Adjektive oder Adverbien) zu übernehmen. Ggf. wurden Originalzitate übernommen (und kenntlich gemacht). Bei der Paraphrasierung und auch später greife ich auf soziologisches, psychologisches und pädagogisches Wissen von mir zurück, wie es in meinem Alltagsverständnis vorhanden ist.

Viertens wurden dann diese Paraphrasen generalisiert (**Generalisation**). Das Abstraktionsniveau wurde angehoben auf das allgemeiner Themen und Probleme des Einzelfalls in Richtung auf die Unterpunkte des Auswertungsschemas (s.u.). Alte Gegenstände wurden nun, sofern sie nicht schon auf oder über dem Abstraktionsniveau lagen, in neue Paraphrasen reformuliert (erneute Konstruktion). In Zweifelsfällen ging ich in den Originaltext zurück und formulierte aus meinem Verständnis die Stelle. Beispiele, die von den Befragten eindeutig als Erläuterung eines allgemeinen Sachverhalts angeführt wurden, habe ich gestrichen und nur die These übernommen. Relativ verhalten habe ich einfache Beschreibungen von Verhalten von Jungen (und Mädchen) generalisiert, um hier möglichst wenig Inhalt zu verlieren. Die Beispiele generell als typisch für ein Geschlecht zu bewerten, ist sicher nicht berechtigt, was in der Auswertung als einzelnes Beispiel zum Ausdruck kommen muß.

Im gleichen Auswertungsschritt wurden dann noch bedeutungsgleiche und durch das nun angehobene Abstraktionsniveau inhaltsgleiche Paraphrasen gestrichen (erneute Selektion) und die entsprechende Passage als besonders betont im Text markiert. Weiterhin wurden wiederum Paraphrasen gestrichen, die sich nun als nicht inhaltstragend erwiesen (erneutes Auslassen). Im Text benachbarte Paraphrasen mit ähnlichem oder gleichem Gegenstand und ähnlicher Aussage wurden zusammengefaßt (Bündelung), Aussagen mit gleichem Gegenstand und unterschiedlichen oder mehreren Aussagen wurden ebenfalls versucht zusammenzufassen (Konstruktion/ Integration). Zitate wurde ggf. der Vorrang vor neuen Aussagen gegeben.

Die letztgenannten Prozesse wurden im **fünften Schritt** auch für Textstellen vorgenommen, die an verschiedenen Stellen im Interview vorkamen. Dies wurde möglich, durch das **Eingliedern der Paraphrasen in ein Auswertungsschema**, das die drei Hauptfragen der Untersuchung differenziert (s.u.).

Weiterhin habe ich mir auffällig Erscheinendes, wie z.B. Widersprüche in den Aussagen oder Hypothesen

bestätigende oder widersprechende Passagen, benannt.

Als Kontrolle wurde am Ende noch einmal der Originaltext durchgelesen und die Auswertung ggf. korrigiert. Auf eine einheitliche Kodierung⁽⁶⁾, korrekte Zitate, Mißverständnisse etc. wurde geachtet.

Das zunächst nur sehr allgemeine **Auswertungsschema** wurde ständig differenziert. Die endgültige Form befindet sich im Anhang bzw. ist aus jeder einzelnen Fallauswertung als Gliederungspunkte zu ersehen. Diese entsprechen den vier Hauptfragen und sind aufgeschlüsselt nach weiteren Unterkategorien. Die letzte Gliederung des Auswertungsschemas ist partiell selbst schon ein (formales) Ergebnis der Studie. Es befindet sich im Anhang. Siehe dazu aber auch die Ergebnisse des zweiten Auswertungsteils.

Die zusammengestellten generalisierten Paraphrasen im Auswertungsschema können nun als erste Hypothesen zu den Fragen angesehen werden. Die Paraphrasen sind möglichst nah an den Formulierungen der Befragten gebildet⁽⁷⁾.

Die Subsumption der Paraphrasen unter das Auswertungsschema, das nur eine allgemeinste Struktur der Fragestellungen darstellen soll, leitet über zum Vergleich der Fälle.

In einem **letzten Interpretationsschritt** soll nun aber noch versucht werden, eine **Deutung** der Aussagen der einzelnen ErzieherInnen vorzunehmen. Sie soll Strukturen im Fall und Interpretationen der Auffälligkeiten anreißen. Es ist der Versuch einer Rekonstruktion einer Einzelfallstruktur.

Aufgrund der Momenthaftigkeit und des wenigen Materials (keine Beobachtungen des konkreten Verhaltens etc.) haben diese Deutungen nur beschränkte Reichweite. Sie sollen Ideen zu den Fällen andeuten - mehr nicht. Hierbei geht es insbesondere um inhaltliche und typisierende Strukturen, die wiederum zum zweiten Auswertungsteil hinüberleiten. Extremes und Selbstverständliches, Konsistentes und Widersprüchliches, Prägnantes, Dinge von besonderem theoretischen Interesse und schlicht häufig Vorkommenes soll hier auf Zusammenhänge hin gedeutet werden.

Zusammengefaßt kann festgehalten werden, daß im ersten Auswertungsteil die Besonderheit der Einzelfälle in ihrer Gesamtform und -struktur rekonstruiert wurden. Die Daten wurden reduziert in Richtung der entwickelten Hauptfragen der Untersuchung.

Deutlich geworden sollte sein, daß die nun vorliegenden Auswertungen nicht 'die' Fälle sind, sondern eine nach expliziten Vorgaben systematisch reduzierte Interpretation der Momentaufnahmen der Einstellungen und Sichtweisen der Befragten.

4. 2. Die Ergebnisse des ersten Teils der Auswertung: Die einzelnen Fälle

Im Folgenden werden die ausgewerteten Einzelfälle und deren Deutung dargestellt. Es wird sich beschränkt auf die Darstellung der beiden letzten Auswertungsschritte, um den Umfang der Arbeit nicht zu sehr auszuweiten.

Im Anhang befinden sich, beispielhaft für die Gesamtauswertung, neben der Transkription, die Paraphrasierung und die Generalisierung von **Interview 3**. Hingewiesen sei nochmals auf die Transkriptionserläuterungen im Anhang. Das Interview 3 war das erste Einzelinterview mit dem entgültigen Leitfaden. Es war kein 'glattes' Interview. An ihm lassen sich gerade auch die Schwierigkeiten des Themas für die Erzieherin erkennen, genauso wie meine Schwierigkeiten mit der Interviewführung.

Nun zu den Ergebnissen der Einzelfallrekonstruktion: [Auswertung Teil 2](#)

1. Da aber formale und inhaltliche Aspekte der Kommunikation dabei analysiert werden, ist der Begriff "Inhaltsanalyse" irreführend, wie Mayring (1990, S.11) richtig bemerkt.

2. Im Unterschied zu anderen Formen der Auswertung offener Interviews: Mühlfeld (1981) oder

Oevermann (1979).

3. Wilson (1987), S.437-440.

4. Ebd. S.55ff. Zur Definition der Inhaltsanalyse als "qualitativ": Vgl. seine Bemerkungen zur Überwindung des Gegensatzes von qualitativ und quantitativ S.16ff.

5. S.38ff. Insbesondere die Abgrenzungen zu Hermeneutik, Literaturwissenschaft und Kommunikationswissenschaft.

6. Ein Kodierbuch mit Kodierregeln und Ankerbeispielen habe ich nicht angelegt. Ich bitte zum Nachvollzug der Kodierung das im Anhang befindliche Beispiel der Auswertung des Interviews 3 zu beachten.

7. Das heißt u.a., daß von Befragten verwendete männliche/menschliche Bezeichnungen für weibliche Personen, wie "meine Mitarbeiter", so wieder gegeben wird.

4.3. Zweiter Teil der Auswertung: Vergleich der Fälle und Typen- und Hypothesenbildung

Im Folgenden sollen die der Auswertung der Einzelfälle folgenden Schritte der Interpretation erläutert werden. Sie sind angelehnt an die heuristischen Aussagen von Glaser und Strauss zur Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie (Glaser/Strauss 1984, Wiedemann 1989).

Die Entwicklung von Typen- und Hypothesenumrissen ist das **Ziel dieses Auswertungsteils**. Es soll gefragt werden:

Welche Gemeinsamkeiten haben alle Interviews?

Wo liegen minimale Abweichungen? Wo liegen die maximalen Kontraste?

Lassen sich idealtypische Antworten finden? Lassen sich idealtypische Antwortmuster erkennen?

Welche Hypothesen über Jungen lassen sich umreißen bzw. welches Modell über Jungen kommt in den Antworten zum Ausdruck?

Es soll durch die Fallkontrastierungen und typenbildenden Zwischenschritte der Schluß von den Einzelfällen auf eine Allgemeinheit vorbereitet werden.

Beschreibende Typen veranschaulichen mit Verweisen auf den ersten Teil der Auswertung oder Zitaten aus dem Interviewmaterial, welcher Art die von den Befragten erlebten und/oder argumentativ gekennzeichneten Zusammenhänge in den Einrichtungen sind. In dieser Beschreibung liegt selbst allerdings schon Erklärendes, weil die Reduktion und Strukturierung der Daten durch die Befragten und durch mich nicht ohne Hypothesen auskommt. Der sogenannte 'reine Typus' enthält eben zentrale Hypothesen, ist ein Gedanken-Bild⁽¹⁾.

In diesem Auswertungsteil habe ich hier die Ergebnisse mit meinen **Vorerwartungen** verglichen und Auffälliges im Sinne einer Bestätigung bzw. einer Widerlegung notiert. Die Vorerwartungen hatte ich vor dem ersten Interview während der Erstellung des Leitfadens notiert.

Am Ende der Typenbildung stehen Begriffe und Sätze, die die Wirklichkeit zum Ausdruck bringen und helfen Strukturen, die in den Fällen 'stecken', zu ermitteln.

Es ist für eine wissenschaftliche Arbeit nötig, die "Regeln, nach denen der Forscher zu dem Schluß kommt, daß eine bestimmte Interpretation (Antwort der/des Befragten; F.B.) in dem jeweils untersuchten Bereich in irgendeiner Weise institutionalisiert ist, 'typisch' ist, regelhaften Charakter hat oder normiert ist" (Hopf 1982, S.308), offenzulegen. Die Frage ist, wie ich zeigen kann, daß die von mir analysierten

Interpretationen der Befragten von der sozialen Wirklichkeit nicht allein individuelle Auseinandersetzung mit ihr sind, sondern zugleich Ausdruck kollektiv verankerter Interpretationen. Nach Hopf (1982) gibt es dazu zwei Wege:

1. Der Nachweis orientiert sich an der Frage nach sozialen **Regelmäßigkeiten in den Inhalten** von Interpretationen: Tritt eine bestimmte Interpretation relativ häufig auf oder nicht? Vom Nachweis von Regelmäßigkeiten wird auf deren Existenz im Feld geschlossen.
2. Der Nachweis orientiert sich an der Frage nach den **Regeln und Normen, die den Inhalt einer Interpretation mit einiger Verbindlichkeit bestimmen**: Gibt es Indikatoren dafür, daß bestimmte Interpretationen sozial normiert oder geregelt sind und insofern überindividuellen Charakter haben? Über den Nachweis der Existenz von Regeln werden Vermutungen über soziale Regelmäßigkeiten abgeleitet.

Auf dem ersten Weg, dem der klassischen Typenbildung, werden typische Interpretationen (Deutungstypen) durch den Vergleich der Häufigkeiten, also letztlich durch Quantifizierung, gewonnen.

Im zweiten Fall wird versucht, Begriffe und Einstellungen als bekannt und geteilt, 'richtig' und 'notwendig', zu entschlüsseln. Daraus wird gefolgert, daß ein Anspruch auf kollektive Geltung existiert. Als Kriterien für den Nachweis von Normen und Regeln⁽²⁾ nennt Hopf: Spontaneität der Äußerung, inwieweit die Äußerung im Beisein anderer geäußert wird, Ausgewogenheit von Aussagen und Handlungen, Analyse abweichender Fälle, usw. Der zweite Weg des Nachweises sozialer Regeln zielt darauf festzustellen, mit welcher Selbstverständlichkeit Begriffe verwendet und bestimmt werden und mit welcher Selbstverständlichkeit 'Wahrheiten' gelten.

Da gerade der zweite Weg der Identifizierung von Kollektivphänomenen schwierig ist und da unklar bleibt, auf welche soziale Gruppe geschlossen werden kann, liegt eine Kombination beider Verfahren nahe. Die Ergebnisse des einen Weges müssen sich also in denen des zweiten wiederfinden und umgekehrt. Es sei nochmals betont, daß aufgrund der kleinen Stichprobe meiner Untersuchung aber nur Umrisse solcher Typen und Hypothesen gebildet wurden, die Anhaltspunkte für weitere Forschung sein können.

Für meine Methode des Datengewinns läßt sich nun rückblickend bemerken, daß das qualitative Interview besonders geeignet ist, die als selbstverständlich angenommenen Begriffe und 'Wahrheiten' zu explorieren, da eine gemeinsame Verständigung über den Sinn der Äußerungen möglich ist. Maximen meiner Interviewführung (Konkretisierung und Erläuterung) erweisen sich nun als günstig: Die Befragten 'zeigen' am konkreten Fall, wie sie mit 'selbstverständlichen Wahrheiten' und Begriffen umgehen. Sie legen in Ansätzen ihre Begründungen offen, sowie mit welchen Erfahrungen, Informationen und Argumenten sie sich und andere der 'Wahrheit' und Angemessenheit ihrer Vorstellungen versichern.

4.4. Ergebnisse des Vergleichs der Fälle und der Typen- und Hypothesenbildung

Im Folgenden soll über die Einzelfälle hinaus auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fälle geschlossen werden. Dazu werde ich zunächst einige Bemerkungen zur Vergleichbarkeit der sechs Interviews bzw. sieben Befragten machen. Anschließend soll gezeigt werden, zu welchen antizipierten Problemen oder Fragen keine Ergebnisse gefunden wurden.

Es folgen die eigentlichen Ergebnisse der Typen- und Hypothesenbildung. Die Darstellung der Fallkontrastierungen orientiert sich am schon bekannten Auswertungsschema. Daran schließt sich der Versuch an, Antwortmuster bei den Erziehern und Erzieherinnen zu finden. Es folgt der Versuch auf die Jungen zu schließen.

Als Nächstes wird dann darauf eingegangen, inwieweit den Einrichtungstypen und dem Geschlecht der Befragten ein Einfluß zugesprochen werden kann.

Den Abschluß bildet eine Zusammenfassung der Ergebnisse dieses zweiten Auswertungsteiles.

Vergleichbarkeit der Fälle

Es kann davon ausgegangen werden, daß die Fälle grundsätzlich vergleichbar sind: Alle Befragten arbeiten seit mehreren Jahren mit Kindern zwischen drei und sechs Jahren in Kindertagesstätten in Nürnberg. Es handelt sich um Regeleinrichtungen, es sind beispielsweise keine Schulkindergärten oder integrative Einrichtungen darunter. Alle Befragten haben Erfahrungen mit pädagogischen Leitungsfunktionen ihrer Gruppen. Die sozio-demographischen Daten der Befragten zeigen keine Extreme. Auch die durchgehend positiven Verläufe der Interviews deuten auf ein gemeinsames Bezugssystem hin, in dem die Befragten sich befinden. Die unterschiedlichen Konnotationen von Gesprächsinhalten wären sonst aufgefallen und hätten evtl. Gespräche blockiert.

Antizipierte Fragen, zu denen aber keine Ergebnisse gefunden wurden

Bevor zur eigentlichen Typen- und Hypothesenbildung übergegangen wird, werde ich noch auf Fragen und Probleme eingehen, zu denen keine Ergebnisse gefunden wurden, die aber im Leitfaden als Nachfragen bzw. in meinen Vorerwartungen vorhanden waren. Auch hieraus ergeben sich für anschließende Studien zum Thema eventuell Anknüpfungspunkte:

Aufgrund der mehrjährigen Berufstätigkeit der Befragten - eine Erzieherin arbeitete schon 13 Jahre - konnten die Befragten nur wenige Angaben dazu machen, wie 'geschlechtstypische Erziehung' in ihrer Ausbildung behandelt wurde. Es konnten nur Aussagen dazu festgehalten werden, ob oder ob es nicht Thema an den Fachakademien war. Ob beispielsweise Curricula oder Konzepte zur Erziehung der Geschlechter an den Schulen bekannt gemacht wurden oder werden, ließ sich über meine Form der Befragung nicht feststellen. Ein Ergebnis ist aber, daß sich solche Konzepte nicht im Bewußtsein der befragten ErzieherInnen befinden, da sie nicht erwähnt wurden.

Bzgl. einer Zuschauerrolle bei Aggressionen von Kindern, wurden keine Meinungen geäußert oder Beschreibungen gemacht.

In dem Interviewteil, der sich mit dem persönlichen Umgang der Befragten mit den Jungen in ihrer Einrichtung beschäftigt, ergaben sich keine interpretierbaren Ergebnisse zur These aus der Literatur, daß Jungen von Erziehern oder Erzieherinnen häufig überfordert⁽³⁾ und Mädchen tendenziell unterfordert werden⁽⁴⁾. Die Frage, die auf dieses Problem zielte (Nachfrage von 3.19), war ungeschickt im Leitfaden plaziert und wäre als eigene Frage, statt als Nachfrage, sinnvoll gewesen.

Vielleicht liegt die Frage der Über- bzw. Unterforderung auch außerhalb der Wahrnehmung der ErzieherInnen, weil das Problem in den Beispielen und sonstigen Schilderungen zum persönlichen Umgang nur bedingt angeschnitten wird:

Das typische Aus-dem-Feld-gehen von Jungen in (verbalen) Konflikten mit den ErzieherInnen - daß die Jungen sich 'von einer Frau gar nichts sagen lassen' - läßt sich eventuell als Überforderung in sprachlichen Auseinandersetzungen deuten. M.E. wäre diese Deutung aber unzureichend, da der/die ErzieherIn in dieser Situation eher in einer Position der Bestrafenden und Machtvollen vom Jungen erlebt wird und nicht als jemand, die ihn auffordert etwas zu tun, das ihn dann aber überfordert. Dies nehme ich an, weil sich die Jungen offensichtlich in ihrem Mann-sein, das ihrer Ansicht nach mit Macht und Stärke verbunden ist, angegriffen sehen: 'Von einer Frau läßt sich ein Mann nichts sagen'.

Die Auswertung zur Kategorie 'Über- und Unterforderung' wurde aus dem Auswertungsschema gestrichen.

Nun zu den **Ergebnissen** der Vergleiche der Fälle:

Dazu noch folgende Hinweise zum Belegnachweis und zur Darstellung:

Die Interviews, in denen die angesprochene Hypothese vertreten wird, werden in Klammern vermerkt: (0,1,2a,2b,3,4,5).

Als Zitatquelle wird nur die Interviewnummer angegeben, da der/die LeserIn bereits die Auswertungen der Einzelfälle kennt. Auf Zitate wurde aber im wesentlichen verzichtet, da sonst die Darstellung zu umfangreich geworden wäre.

Die Darstellung der Ergebnisse gliedert sich nach den vier Teilen des Interviewleitfadens.

Wenn sich ein/e BefragteR nicht zu einem Aspekt geäußert hat, heißt das nicht automatisch, daß er/sie nicht doch dieser Meinung eventuell zustimmt. Die offene Form der Befragung zeigt hier Nachteile in der Vergleichbarkeit von Antworten.

Auswertung des ersten Teils: Grundhaltung zur und in der Arbeit

Hier sollen nur die Punkte herausgestellt werden, die für die Fragen der geschlechtstypischen Erziehung von Interesse sind.

Daß ihr Beruf ein sogenannter **Frauenberuf** sei, problematisieren 4 der 7 Befragten (0,2b,3,5). Die anderen (u.a. die zwei Männer) sprechen das Thema nicht an. Für eine geschlechtstypische Erziehung folge das Problem, daß ein (partnerschaftliches) Miteinander der Geschlechter den Kindern nicht vorgelebt werden könne, wie die Erzieherin aus Interview 3 feststellt, und daß das Vorbild, egal wie es sich verhält, immer eine Frau sei, wie die zuerst Befragte äußert.

Der Beruf des/der Erziehers/in hat Schwierigkeiten in der Rekrutierung von neuen Erziehern und Erzieherinnen und viele verlassen den Beruf nach einer gewissen Zeit⁽⁵⁾. In dieser Stichprobe äußern vier Befragte **Probleme mit ihrer Berufssituation**: Mit dem einseitigen Berufsbild des Gebenden und Dienenden (0), mit der Elternarbeit (1), mit den Anforderungen (3) und mit dem Verhältnis zu Vorgesetzten (4).

Der Lohn ist für die meisten Befragten zweitrangig. Die Arbeitsinhalte (und die Arbeitszeiten) stehen für alle Befragten vor dem Verdienst.

Im Sinne von David Weickarts (1975) Definitionen von Curriculatypen vertreten alle ErzieherInnen **Erziehungskonzepte**, die zwischen offenen Rahmencurricula und kindzentrierten Curricula einzuordnen wären. Geringe Kontraste finden sich im Grad der Strukturierung, die durch die ErzieherInnen vollzogen werden, was allerdings hier nicht relevant ist, da zur Frage der Geschlechtererziehung keine Strukturierungen durch ein Konzept existieren (s.u.).

Eine Erzieherin hat selber einen Sohn, eine Erzieherin eine Tochter. Hieraus folgte aber kein besonderes typisches oder extremes Antwortmuster.

Auswertung für den zweiten Teil: Einstellungen zu geschlechtstypischer Erziehung

Alle ErzieherInnen treten für eine **Gleichbehandlung der Jungen und Mädchen** in den Kindertagesstätten ein. Alle Kinder sollen die gleichen Chancen der Förderung, z.B. Aufmerksamkeit (5), bekommen. Einige plädieren für die freie Entwicklung(smöglichkeit) der Kinder (0,1,2a,2b,3). Es wird geäußert, daß keine Erwartungen an die Geschlechtlichkeit der Kinder zu knüpfen seien (0,1,2a). Dies kann als 'selbstverständliche Wahrheit' angesehen werden, was sich in den spontanen Formen der Äußerungen, der rigorosen Ablehnung jeder Frage nach geschlechtsspezifischer pädagogischer Behandlung und daran, daß 'Gleichheit' als pädagogischer Grundsatz in der Ausbildung (s.u.) zentral vermittelt wird, festmachen läßt.

Es wird z.T. davon ausgegangen, daß **das Geschlecht der Kinder** für die Kinder (2a,2b,5) und für die Erziehung noch unwichtig ist (2a,3,5) und erst im höheren Alter Relevanz erhalte.

Geäußert wird weiter als allgemeine Einstellung, daß die Jungen und Mädchen **voneinander lernen** sollen (s.a. das 'Miteinander der Geschlechter') (2a,2b,4). Dabei wird im Extremfall davon ausgegangen, daß die Kinder schon ein stark geschlechtstypisches Verhalten besitzen und daß dies durch

Voneinanderlernen im wesentlichen zu korrigieren sei (4). Diese Position wird maximal kontrastiert durch die Vorstellung, daß es überhaupt keine geschlechtstypischen Eigenschaften (in diesem Alter) gäbe, wie es zumindest zeitweilig in Interview 0, 2 und 3 behauptet wird.

Daß den existierenden **Geschlechtsunterschieden entgegenzuwirken** sei, vertritt niemand als pädagogisches Konzept, aber es werden Beispiele dafür aus dem persönlichen und pädagogischen Umgang mit den Kindern genannt: Das Beispiel, Jungen aufzufordern, bei den anfallenden Hausarbeiten in der Einrichtung zu helfen, kommt zweimal (0,4). Während aber in Interview 5 explizit geäußert wird, daß dies nicht notwendig sei, da dies im Kindergarten, im Gegensatz zum Elternhaus, kein Problem sei. Dazu weiter in Teil 3.

Ein **Zusammenhang zum gesamtgesellschaftlichen Geschlechterverhältnis** wird von der Mehrheit hergestellt (0,1,2a,2b,3). Wobei auch ein persönliches Involviertsein thematisiert wird: In der Regel verbunden mit negativ besetzten persönlichen Erfahrungen mit der Geschlechterfrage. Nur die Erzieherin aus Interview 5 äußert, daß sie sich selbst nicht durch die geschlechtsstereotype Erziehung ihrer Eltern eingeschränkt gefühlt hat. Die konkreten Erfahrungen der anderen Befragten sind hier sehr unterschiedlich. Eine Gemeinsamkeit findet sich bei zwei Frauen und den beiden Männern: Sie sagen, daß ihr eigenes Bild von sich nicht das eines/r typischen Mannes/Frau sei (0,2b;1,2a). Am pointiertesten heißt es in Interview 0: "Ich sehe mich nicht eindeutig als Frau"⁽⁶⁾.

Die **Ausbildung** der Befragten liegt, wie oben schon erwähnt, länger zurück. 5 von 7 Befragten sagen, daß 'geschlechtstypische Erziehung' Thema in ihrer Ausbildung war. Eine Erzieherin (5) sagt von sich, daß sie damals davon überzeugt wurde, die Kinder unabhängig von ihrem Geschlecht gleich zu erziehen, was sie vorher nicht vertreten hätte. Vgl. die Deutung ihres Interviews. Ein Erzieher (2a) äußert, daß der hohe Anteil an Selbsterfahrung, der durch die Ausbildung vermittelt wurde, sich positiv auf die Möglichkeit ausgewirkt habe, das Thema mit den Kindern umzusetzen. (Vgl. aber auch hier die Deutung.)

Eine **theoretische Beschäftigung mit geschlechtstypischer Erziehung** existiert nicht. Nur ein Erzieher (1) nennt ein für ihn zentrales Buch, das indirekt mit dem Thema zu tun hat.

Differenzierte **Curricula zur Geschlechtererziehung**, geschlechtsspezifische Fördermaßnahmen, Vorstellungen zu Materialien, die das Geschlechterverhältnis betreffen, wie Bilderbücher, Tonkassetten etc., Vorstellungen zur Anordnung von geschlechtstypischen Spielmaterial existieren bei den Befragten nicht.

Eine mögliche Erklärung hierfür ist, daß das normative Gleichheitspostulat eventuell nicht nur, wie in der Einzelfallauswertung gezeigt, die Wirkung bei den Erziehern und Erzieherinnen haben kann, die Kinder als gleich wahrzunehmen, sondern auch die Wahrnehmung von Möglichkeiten, Geschlechtsunterschieden entgegenzuwirken, hemmen kann!

Der einzige abstraktere Gedanke des aktiven Eingriffs, der in Richtung eines Erziehungskonzepts zur Geschlechterfrage existiert, wird vom Erzieher aus Interview 1 geäußert: Die Gewalt der Jungen soll verhindert werden, wenn diese zu brutal wird und die Mädchen sollen/werden darin unterstützt, sich auch körperlich auseinanderzusetzen.

Der persönliche Umgang mit den Kindern:

Die Annahme, daß sie selbst, unbewußt, zur **Stereotypisierung** neigen, äußern zwei Befragte (0,2a).

Die Formulierung '**das Miteinander der Geschlechter zu fördern**', die vom Interviewer eingebracht wurde, wurde von allen Befragten befürwortet. Wie dieses aussehen soll, dazu wurde aber nichts weiter geäußert. Pointiert drückt dies der Erzieher aus Interview 1 aus: "Das ist für mich schon der Inhalt".

Die Formel knüpft an die allgemeinen Vorstellungen der ErzieherInnen an und wird deshalb auch

befürwortet: Es lehnten alle Befragten (zeitweilige) Trennungen von Jungen und Mädchen ab und einige plädierten für ein Voneinanderlernen. Daher lag nahe, daß das 'Miteinander der Geschlechter' große Zustimmung finden würde.

In Interview 0 und 1 wird aber auch betont, daß **Verhalten, das auf Widerspruch aus ist (0), und Auseinandersetzungsfähigkeit (1)** Erziehungsziele seien. Was auch ein (zeitweiliges) Gegeneinander und eine Konflikthaftigkeit und Disharmonie in der Gruppe antizipiert.

Zu den weiter angesprochenen Erziehungszielen aus dem Konzept Martin Verlindens (1990) kamen mit Ausnahme des Befragten von Interview 1 nur geschlechtsneutrale Aussagen. Vielleicht lag das auch daran, daß die Oberbegriffe von Verlinden selbst geschlechtsneutral formuliert sind.

Weitere Einflüsse auf die Erziehung von Mädchen und Jungen:

Im Folgenden soll noch auf Einflußfaktoren auf die Erziehung von Mädchen und Jungen eingegangen werden, die jenseits der Interaktionsebene von Erziehern und Erzieherinnen und Kindern liegen:

Die **Eltern** der Kinder nehmen offensichtlich wenig (oder einen von den ErzieherInnen nicht wahrgenommenen) Einfluß auf die geschlechtstypische Erziehung in den Kindertagesstätten. Nur in Interview 1 wird geäußert, daß Eltern ihre Wünsche (nach einer nicht geschlechtsstereotypen Erziehung) äußern. Weitergehendes zum Einfluß der Eltern auf die Kinder weiter unten im dritten Teil dieses Auswertungsabschnitts. Meine Vorannahmen, daß hier Eltern mehr Einfluß auf die ErzieherInnen nehmen, gerade bei Tür- und Angelgesprächen, wurde nicht bestätigt.

Mit Ausnahme von Interview 1 wird an keiner Stelle von der Thematisierung geschlechtstypischen Erziehung auf **Fortbildungen, bei Fachberatungen, Supervisionen oder bei LeiterInnenkonferenzen der Stadt** berichtet.

Ganz im Gegensatz steht dazu das Problem des sexuellen Mißbrauchs: Ich hatte nicht erwartet, daß dies in sämtlichen Interviews als Thema aufgegriffen und problematisiert wird. KeineR spricht aber davon, daß fast nur Männer die Mißbraucher sind und Mädchen die große Mehrzahl der Opfer, daß also das Thema einen starken geschlechtstypischen Aspekt hat.

Als **Ursachen für eine geschlechtsstereotypische Erziehung** im allgemeinen wird nur in Interview 0 die Vermutung geäußert, daß diese mit einem geringen Bildungsstand und der Zugehörigkeit zu einer unteren Schicht korreliere. Hierzu hatte ich aber auch keine Frage im Leitfaden.

Das zahlenmäßige Verhältnis von Jungen zu Mädchen in den Gruppen hat offensichtlich Auswirkungen auf die Jungen, wie schon bei der Einzelfallauswertung 4 deutlich wurde. Leider habe ich dieses nicht direkt erfragt, sodaß ich hierzu keine genaueren Angaben machen kann. In zwei Gruppen waren offensichtlich unter den älteren Kindern wesentlich mehr Jungen als Mädchen (4,5), in einer weiteren Gruppe waren überhaupt mehr Jungen als Mädchen (2). Nur in einer Gruppe waren offensichtlich mehr Mädchen als Jungen (3). Diese Ungleichheiten sind insofern erstaunlich, als von Befragten behauptet wird (2ab,5), es würde darauf geachtet, daß ein ausgewogenes Verhältnis bei der Aufnahme angestrebt wird.

Auswertung des dritten Teils: Die Sicht auf die Jungen

Im Folgenden werden die Aussagen der ErzieherInnen zu den Elternhäusern und zu dem Verhalten von Jungen kontrastiert. Dabei ist wieder zu beachten, daß die Schilderungen selbst schon Interpretationen sind. Dies bewirkt u.a., daß die Beispiele, die gewählt wurden, zumeist für einen Aspekt des Verhaltens von Jungen stehen, den die Befragten hervorheben wollten. Es sind also nicht 'die' Jungen gemeint, sondern die Beispiele drücken selbst schon Typisches bei (bestimmten) Jungen aus.

Dies gilt insbesondere für die Schilderungen der **Situation der Jungen zu Hause**. Im Interview hatte ich hier explizit nach Beispielen gefragt.

Das Elternhaus wird als wichtige Ursache für Geschlechtsunterschiede bei den Kindern angesehen: Die Mehrzahl der Befragten schildern Beispiele oder äußern explizit, daß durch geschlechtstypische Erziehung in der Familie Geschlechtsunterschiede entstünden (0,1,3,4,5).

Eine mangelnde Mithilfe bei Hausarbeiten bzw. eine fehlende Aufforderung dazu für Jungen wird angesprochen (4,5), sowie das Zugestehen von mehr Verhaltensfreiräumen für Jungen (1,2b,4,5) und, daß die geschlechtliche Arbeitsteilung als (negatives) Vorbild für die Kinder wirke (2b,4,5). In Interview 3 wird versucht ein Gegenbeispiel zu schildern, was impliziert, daß die Norm eben doch die eben geschilderte Situation ist.

Einen Kontrast bieten zwei Beispiele von Jungen, die eine fürsorgliche Rolle gegenüber ihren Geschwistern haben (4,5).

Für mich überraschend häufig wurde in den Interviews geäußert, daß **Jungeneltern** sich von Mädcheneltern unterschieden: In den beiden Kinderläden (1,2) wird Gewalt und das Dominanzstreben der Jungen von den Jungeneltern thematisiert und problematisiert. In Interview 3 wird gesagt, daß die Eltern Jungen mehr Aufmerksamkeit geben und häufiger fehlende Kompetenzen oder Leistungen problematisieren als sie dies bei Mädchen tun.

Die Rolle der **Mutter** kommt bei den Befragten insofern zur Sprache, als daß die zuerst Interviewte einigen Müttern ein zu starkes Bevormunden ("Betüdeln", "Behüten") vorwirft, während die zuletzt Befragte intensiv ein Beispiel schildert, in dem die Mutter sich zu wenig um ihren Sohn kümmere.

Die Rolle des **Vaters** wird nur einmal beschrieben: Als eine unsichere, die Geschlechtsidentität der Jungen stärker als die Mutter betonende Rolle. Ansonsten bleiben die Väter unsichtbar.

Daß sie aber (trotzdem) für die Jungen scheinbar sehr wichtig sind, wird deutlich daran, daß in 4 der 6 Interviews Beispiele von Jungen geschildert werden, die durch **Trennungen bzw. Scheidungen der Eltern** z.T. massiv verunsichert wurden (0,1,3,5): Die Jungen reagierten mit vermehrter Aggression (0) oder starkem Rückzug und Verslossenheit (1,3).

Damit wäre ich jetzt beim **Verhalten der Jungen in den Kindergärten**:

Daß ihr Verhalten **ein wichtiger Faktor im Alltagsgeschehen der Kindertagesstätten** darstellt, drückt sich darin aus, daß in der Hälfte der Interviews gesagt wird, daß Jungen häufiger Thema im Team sind als Mädchen.

Daß Jungen mehr **Aggressivität** zeigen als Mädchen ist eine zentrale Annahme der Literatur. Dies wird in den Interviews z.T. bestätigt: Aggressivität von Jungen wird vereinzelt geschildert (1,2). Deutlicher wird aber der Machtaspekt ihres Verhaltens angesprochen: Jungen benützten ihre Kraft und Gewalt, um sich in der Gruppe durchzusetzen und eine hohe Machtposition zu erlangen (1,2,4). Siehe auch unten die Ergebnisse zu Jungenfreundschaften, Jungengruppen und den Einfluß von Jungen auf Mädchen.

In diesem **Streben nach Dominanz** scheinen die Ursachen für die Aggressivität zu liegen. Konflikte scheinen Jungen häufig über Gewalt zu lösen (1,2a,4).

Daß Mädchen andere Formen der Konfliktlösung haben, wird in Interview 2 und 4 gesagt. Einmal wird gesagt, daß kein Geschlechtsunterschied existiere (3).

Von einer Erzieherin (4) werden die Medien und die Familie noch als **Ursachen der Gewalt** genannt. Gegen die These der Verursachung der Aggressivität durch die Medien spricht der Erzieher aus Interview 2, der betont, daß nicht die geschlechtstypischen Modelle (in den Medien) die Ursache seien, sondern höchstens die unterschiedliche Aneignung durch die Kinder.

Als die **Opfer von Aggression von Jungen** werden nicht 'die' Mädchen oder 'die' Jungen ausgemacht, sondern allgemein schwächere Kinder, die sich nicht wehren können (2a,2b,3). Wobei die Erzieherin in

Interview 2 noch anmerkt, daß Jungen, die selbst Opfer sind bzw. waren, zu Tätern werden (können).

Zum **Spielverhalten** existieren Beobachtungsergebnisse⁽⁷⁾, daß Mädchen häufiger als Jungen mit Puppen spielen (Puppenecke) und an Tischen malen oder schneiden, während Jungen häufiger bauen (Bauecke). Diese Spiel(zeug)präferenzen finden sich, mit geringen Abweichungen, auch in den Aussagen aller ErzieherInnen über die Kinder ihrer Gruppen wieder. Zusätzlich wird für die Jungen gesagt, daß sie Fußball (1,5), Toben (2a,2b), das Schießspiel (1,2b) und das Nachspielen von Fernsehen gerne spielen.

Den **Medien** wird von allen ein hoher Einfluß im Sinne geschlechtsstereotyper Vorstellungen für die Kinder zugesprochen. Alle Befragten schildern Beispiele, die bestätigen, daß Jungen Figuren nachspielen, die mit Macht und Kraft assoziiert sind: Batman, Turtles, Cowboys, Ritter,... . Der Erzieher aus Interview 2 nennt diese Figuren "Helden".

In Interview 3 wird gesagt, daß es beim Nachspielen dieser Modelle für die Jungen um das Eigenerleben dieser Rollen ginge und nicht um das Ausüben von Gewalt gegen andere. Die Erzieherin aus dem letzten Interview macht eine ähnliche Anmerkung: Turtles spielten gerade die Jungen (und Mädchen) nach, "die sich sonst nicht trauen". Sie sagt aber auch, daß es beim Nachspielen der Medien um das Kräfteressen ginge. Diese Seite wird besonders betont in Interview 4: Dort wird gesagt, daß Jungen bewußt kämpfen wollen und Kraft und Siegeswillen demonstrieren.

Als typisch für **Spiele von Jungen** werden von den ErzieherInnen genannt: Angst vor Niederlage (2a), Spiele mit Bewegung (3), Aktivität und Ausgerichtetsein auf Gewinnen (4) und Konkurrenzorientierung (5).

Das **Sozialverhalten** von Jungen wird in drei Interviews als defizitär gegenüber den Mädchen bezeichnet (0,3,4). Als typisch für (bestimmte) Jungen wird dominantes Sozialverhalten beschrieben: In Interview 2 wird dies als 'Stärke zeigen, sich darstellen oder ein Prahlhans sein' beschrieben. In Interview 4 wird betont, Jungen seien in ihrem Sozialverhalten egoistischer, rücksichtsloser und konsequenter. In Interview 5 wird gesagt, daß alle "Bestimmer" sein wollten (aber auch die Mädchen).

In **Konflikten** seien (bestimmte) Jungen anders (1), sie verschlossen sich eher, würden trotzen oder weggehen (3). Sie würden durch ihr Clown- (Kasper-) Spielen (4,5) Konflikte mehr als die Mädchen provozieren und so versuchen, ihre Grenzen und Macht gegenüber den Erzieherinnen (4) bzw. den Grad der Anerkennung ihrer Person (5) herauszubekommen.

Von Mädchen wird gesagt, daß sie sich (gegen Jungen) zusammentäten und sich so erfolgreich zu wehren wüßten (0,2a,2b,4). Ein Sozialverhalten des Sorgens oder "Beturtelns" wird bei Mädchen in Interview 3 und 4 geschildert, aber auch bei Jungen (2,5).

Mit der Ausnahme des Interviews 4 werden in allen Interviews **stille Jungen** sehr aufmerksam von den Erziehern und Erzieherinnen beschrieben. Eine Erzieherin hatte auch gesagt, daß es diese Jungen sein, die in Teamsitzungen die vermehrte Aufmerksamkeit auf Jungen auslösten (3). Von daher ist es möglich zu sagen, daß diese *nicht* unauffällig sind. Nach stillen Mädchen habe ich hier nicht gefragt, was aber eventuell als möglicher Kontrast interessant gewesen wäre.

Es handelt sich bei den beschriebenen Jungen z.T. um die bereits oben erwähnten Jungen, die Schwierigkeiten mit den Trennungen ihrer Eltern hatten (0,1) und um Jungen mit Sprachstörungen (3,5). Ruhige Jungen seien mehr "gefährdet" als Mädchen, sagt die Erzieherin in Interview 3, weil sie weniger in der Lage wären, auf die Gruppe zuzugehen bzw. weniger die Gruppe bzw. die Mädchen der Gruppe auf sie zugehen, als dies bei Mädchen der Fall wäre.

Zum **Sprachverhalten** von Jungen wurden wenige Angaben gemacht: Daß (bestimmte) Jungen lauter seien, wird in Interview 5 angedeutet. Sie würden mehr "Kraftausdrücke" gebrauchen in ihren "markanten Sprüchen" (1). In Interview 4 wird gesagt, sie sprächen plumper und direkter. Mädchen redeten höflicher (4), könnten Konflikte verbal besser lösen als Jungen, sich besser mit den Erzieherinnen und Erziehern

auseinandersetzen (3) und sie wären weiter als Jungen (2).

Zu den **Gefühlen, insbesondere den Ängsten** von Jungen gibt es wieder mehr Angaben: Gefühle zu zeigen und Weinen von Jungen sei heute zugelassen (0,3). Das Zeigen von Gefühle wird versucht zu fördern (1,2,4). Dies scheint eine allgemein geteilte Maxime zu sein, weil von allen Befragten gesagt wird, daß Jungen selbstverständlich die selben Ängste oder Gefühle haben wie die Mädchen eben auch. Und da alle kindzentrierte Erziehungsauffassungen vertreten (s.o.), ist davon auszugehen, daß auch diese Bedürfnisse der Kinder gefördert werden sollen.

Das Problem sei bloß, daß die Jungen ihre Gefühle weniger zulassen (1,2,4,5). Nur in Interview 4 wird das Gegenteil geäußert: Die Jungen der Gruppe zeigten mehr Angst als die Mädchen. Als Grund für das Nicht-zeigen-können z.B. von Angst und dem damit verbundenen Verharmlosen von Situationen (2b) bzw. der aufkommenden Angst vor der Angst (1,2a,4) wird vermutet, daß Jungen aufgrund ihrer verinnerlichten Geschlechtsrolle keine Schwäche (gleich: Gefühle) zeigen dürften (1,2a,5) oder keine Nähe zuließen (4).

Drei Befragte sagen, daß Jungen im gefühlsmäßigen Bereich Defizite hätten (2a,3,4).

Als Möglichkeiten des Entgegenwirkens schildert der Erzieher aus Interview 2 eine Situation, in der Stille herrscht und niemand seine Position herausstellen muß. In solchen Situationen wäre es möglich, eine Atmosphäre zu schaffen, in der nichts zu befürchten sei und Ängste auch zugegeben werden dürfen und können. Er vergleicht es mit Treffen von (emanzipatorischen) Männergruppen.

Zur **kognitiven Entwicklung** der Jungen wird wenig gesagt und es werden kaum Geschlechtsunterschiede gesehen. Die geschilderten Auffälligkeiten in der Denkentwicklung von Jungen zeigen keine Gemeinsamkeiten.

Für die **Freundschaften** der Jungen wird in Interview 3 und 4 übereinstimmend gesagt, daß Jungen mehr mit Jungen befreundet sind. Ansonsten gilt das gleiche wie für die kognitive Entwicklung.

Jungengruppen gäbe es mehr als Mädchengruppen, sagen die ErzieherInnen aus Interview 3 und 4. Die Wirkung von (bestimmten) Jungengruppen bzw. 'Jungenbanden' beschreiben die Befragten als aggressiv (2b), andere Kinder ärgernd (3) oder laut (4).

Zur **inneren Struktur dieser Gruppen** werden mehr Aussagen gemacht: Aufgenommen würden nur Jungen, die Kraft haben (2b), Bestimmer/Chefs seien Jungen (1,2a,3), und die Mädchen, die auch zugelassen würden, seien untergeordnet (4). Daß es überhaupt eine solch eindeutig hierarchische Ordnung gibt, sagen nur die Befragten aus Interview 1 bis 4. Es scheint selbstverständlich.

Nach den Aussagen der Befragten gibt es in der Gesamtgruppe wenig Strukturen der **gegengeschlechtlichen Beeinflussung**: Es wird Lästern von Jungen gegen Mädchen genannt (1,2b,4), in Interview 3 aber verneint. Und es wird von gegenseitigem Lästern gesprochen (0,2b). Daß es eine **Diskriminierung** von Mädchen durch Jungen gibt, wird nur in Interview 1 geäußert. Diese Antworten entsprachen auch meinen Erwartungen: Die Ergebnisse von Enders-Drägässer/Fuchs (1989) legen nahe, daß die Kategorie 'Diskriminierung' nur sehr selten geäußert wird. Zumal einige Befragte auch geäußert hatten, daß das Geschlecht in diesem Alter noch keine Rolle spiele (s.o.).

Zum **Umgang der Jungen mit ihrem Körper** habe ich leider nur eine Frage und diese war äußerst abstrakt formuliert. Vier Befragte antworteten in eine ähnliche Richtung: Jungen gingen ruppiger und unsensibler (1) bzw. gleichgültiger (4) und mehr mit Kraft und Gewalt (5) vor im Vergleich zu Mädchen. Die Erzieherin aus Interview 3 konstatierte Defizite in der Feinmotorik der Jungen.

Drei Kategorien zum Verhalten von Jungen habe ich nachträglich in das Auswertungsschema eingeführt, die nicht als Fragen im Leitfaden waren, aber unbedingt hineingehört hätten bzw. für Folgeuntersuchungen als interessant gelten können:

Zum einen habe ich die Selbstverständlichkeit der **Kleidung** übersehen, in der sich u.a. auch der Umgang mit dem eigenen Körper bzw. des Kindes ausdrückt. Zum zweiten wäre es sinnvoll gewesen, extra nach Spielen mit **Verkleiden**, Verkleiden an Fasching oder Verkleiden allgemein zu fragen.

In den Interviews 3 und 5 wird diesbezüglich als typisch geschildert, daß Jungen Cowboys, Piraten und Scheichs spielen, während Mädchen gerne Prinzessinnen 'sein wollen' und sich insgesamt mehr verkleiden (5).

Eine weitere interessante Frage wäre gewesen, welche Wünsche nach welcher Art von **Geschenken** von den Kindern geäußert werden und welche sie tatsächlich (in der Familie und in den Einrichtungen) erhalten. Hier könnten dann nochmal die Puppen (He-man versus Barbie) Thema werden. Daß hier Geschlechtsunterschiede existieren, zeigt der Blick in jeden Spielwarenkatalog und wird auch in den Interviews angedeutet (3,4). Zu fragen wäre, welche Bedeutung dies für die Kinder bzw. für die Erwachsenen hat.

Jungen entwickeln auch in diesem Alter ihre **Geschlechtsidentität** (weiter). Ihr Junge-sein sei ihnen wichtig, sagen die Erzieherinnen aus Interview 3 und 4. Junge sein heiße für sie, wird in Interview 1 gesagt, das Dokumentieren von Stärke und das Nicht-zulassen von Schwäche und zwar in allen Lebenssituationen. Ein Positionsverlust gegenüber einem Mädchen sei schlimmer als gegenüber einem Jungen (1). In Interview 4 und 5 wird ebenfalls gesagt, daß Stärke bzw. sich stark fühlen und im Mittelpunkt stehen für Jungen ihr 'Junge-sein' bedeutet. (Bestimmte) Jungen würden ihr 'Junge-sein' als eine positive Begründung und Legitimation für ihr Verhalten heranziehen, wird in Interview 3 vertreten.

Bis auf die Befragten in Interview 0 und 2 bildeten alle ErzieherInnen spontan zunächst zwei **Typen** bzw. Gruppen von Jungen: A) Die stillen, introvertierten Jungen, die z.T. außerhalb der Gruppe stehen und B) die lauten Anführertypen, die im Mittelpunkt der Gruppe stehen (wollen). Sie werden auch z.T. als (kleine) Machos bezeichnet. Dies scheinen zwei Pole zu sein, zwischen denen die Mehrzahl der Jungen steht, z.B. die Mitläufer (4). Die Pole stellen aber offensichtlich zentrale Orientierungspunkte für Jungen in den Kindertagesstätten dar. Nur in den Interviews 1 und 5 werden Beispiele von Jungen erzählt, die aus diesem polaren Raster fallen.

Mädchen hätten ähnliche typische Verhaltensmöglichkeiten, nur äußerten sich diese anders (1,4,5).

In den untersuchten *Kinderläden* sind keine sogenannten **ausländischen Kinder** untergebracht.

In Interview 0 wird gesagt, es bestünden keine Unterschiede zu deutschen Kindern. In den Interviews 4 und 5 wird dagegen gesagt, daß ausländische Jungen oft jugenhafter sind, weil die Eltern mehr Wert auf eine geschlechtsstereotype Erziehung legen. In Interview 3 wird gesagt, daß durch eventuelle Sprachprobleme bei den Jungen Frustrationen entstehen können und dadurch Aggressionen.

Allgemein zu Jungen wird gesagt, daß ihr Verhalten oft mit Macht und keine-Schwäche-zeigen verbunden sei (1) oder mit Kraft (5). In Interview 2 (a,b) wird dafür die Bezeichnung 'Helden sein wollen' gefunden, "sie müssen immer kämpfen". In diesem Interview urteilt der Erzieher bemerkenswerterweise über Jungen, daß sie "alle liebe Kerle" seien. Hierin drückt er m.E. unbewußt einen Widerspruch zwischen lieb-sein und ein Kerl-sein aus. Und andererseits löst er ihn auch gleich, indem zum Ausdruck kommt, daß er diese Verknüpfung positiv bewertet und für integrierbar hält, was sich in der Selbstverständlichkeit der Äußerung ausdrückt.

In Interview 4 werden Jungen allgemein als temperamentvoller und ehrgeiziger bezeichnet.

Im dritten Interview sagt die Erzieherin, sie seien eher in ihrer Entwicklung zurück als Mädchen.

Um der Gefahr der stereotypisierenden Beschreibungen etwas vorzugreifen hatte ich noch nach den Einstellungen der Befragten zu **Geschlechtsunterschieden** bei den Kindern gefragt: Hier wird mit Ausnahme des Interviews 4 geäußert, daß es nur z.T. Geschlechtsunterschiede gäbe. Sie wären nicht

wesenhaft (0,3) und es sei nicht sinnvoll sie hervorzuheben (0,1).

Der persönliche Umgang der ErzieherInnen mit den Jungen:

Als **positive Eigenschaften von Jungen** (und die offensichtlich bei Jungen dann auch verstärkt werden) werden genannt: Offen und direkt zu sein (0,2a,2b,3,4), sich etwas zu trauen und selbstbewußt zu sein (0,1,5), sowie sozial und hilfsbereit zu sein (0,4,5).

Auffällig häufig äußern die Befragten, daß sie Jungen mehr mögen als Mädchen (0,3), sie vor allem als Lieblingskinder haben (2b,4) oder lieber mit ihnen spielen (2a).

Eine **Antipathie gegenüber Mädchen** bzw. gegenüber 'weiblichen' Eigenschaften äußern ebenfalls auffällig viele Befragte (0,2a,2b,3). Dies bestätigt die Ergebnisse von Preißing u.a., daß Erzieherinnen dazu neigen, 'weibliche' Eigenschaften abzuwerten, weil sie diese bei sich selbst problematisch finden bzw. fanden.

Eine **erotische Komponente** in der Beziehung zu den Jungen sieht niemand der Befragten.

Daß die Jungen den Befragten oft sympathischer sind als die Mädchen, findet sich auch in ihren **Erwartungen an Jungen** wieder, die in die Richtung der positiv besetzten Eigenschaften der Jungen gehen. Wobei allerdings auch hier wieder hervorgehoben wird, die Kinder gleich behandeln zu wollen und von daher keine besonderen Erwartungen an Jungen zu haben (0,3,5). Auf geäußerte Defizite der Jungen im emotionalen Bereich (3) und bezüglich sozialem Verhalten (4,5) wird nur z.T. noch eingegangen.

Bei den **Problemen**, die ErzieherInnen mit Jungen haben bzw. äußern, erscheint wieder deren **Dominanzstreben** als zentraler Punkt: Es werden vor allem Machtkämpfe mit den Erziehern und Erzieherinnen geschildert, die dazu führten, daß es nötig werde ihnen Grenzen zu setzen (2a,2b,3,4,5): Jungen würden 'abhausen', seien laut, spielten den Kasper und forderten die Erzieher und Erzieherinnen heraus. Ausgeprägt schildert dies die Erzieherin aus Interview 4 (s. Einzelfallauswertung), während die zuerst Befragte äußert, daß es keine echten "Machtspielchen" (im Vergleich zu Hortkindern) gäbe. Die Erzieherin aus Interview 2 sieht sich in solchen Situationen in einer widersprüchlichen Rolle: Einerseits gelte sie als Frau, weswegen sie u.a. herausgefordert werde und andererseits als diejenige, die, als Erzieherin, das letzte Wort habe: Sie sieht sich als "starke Frau".

Probleme aufgrund von spezifischen **aggressiven Verhalten** von Jungen werden ebenfalls angedeutet: Probleme mit Jungen, die sich nur über Gewalt definieren (1), mit Aggressionen und Streitigkeiten, die von Jungen ausgehen (2b,4) und mit Ausflippen von Jungen (5).

Als **unsozial** und deshalb problematisch werden Jungen in den Interviews 0 und 4 geschildert.

Keine Probleme mit Jungen habe die Befragte aus Interview 3.

Es werden verschiedene **Umgehensweisen mit den durch die Jungen verbundenen Problemen** geschildert. Gemeinsam ist den Reaktionen, daß sie verhältnismäßig spontan in den Interviews bzw. scheinbar auch in den Situationen entwickelt werden. Dies gilt insbesondere bezüglich der Machtkämpfe bzw. dem Austesten der Grenzen durch (bestimmte) Jungen gegenüber den Erziehern und Erzieherinnen, die, wie oben ausgeführt, am häufigsten geschildert werden. Nur zur Gewalt (Schlagen) von Jungen werden differenzierte Eingriffsschritte, -grenzen und Begründungen geäußert (1,2b,4).

Die Wirkung der Jungen ist auf die Erzieherin aus Interview 4 am größten. Sie gesteht zu, daß Jungen sie hier psychisch auch verletzen können.

Am Ende des Interviews habe ich die ErzieherInnen gebeten, ihre **Rolle gegenüber den Jungen** im allgemeinen zu charakterisieren. Es werden keine besonderen Interaktionsstrukturen zu den Jungen gesehen im Vergleich zum Umgang mit den Mädchen (0,1,3,5). Die Norm, die Kinder gleich zu erziehen,

wirkt weiter fort, auch wenn im Laufe des Interviews viele Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den Erwartungen an sie geäußert worden waren.

Auswertung des vierten Teils: Wünsche an die Veränderung der geschlechtstypischen Erziehung

Insgesamt werden wenige Veränderungsmöglichkeiten und -wünsche geäußert. Die zuletzt Befragte sagt, es brauche sich nichts ändern. Z.T. wird vertreten, die Jungen sollten sich ändern (2a,5), aber von der Ausbildung, dem Team und den Eltern wird nichts gefordert.

Am häufigsten wird der Wunsch geäußert, daß **Männer als Erzieher** arbeiten sollten (0,3,5).

Ansonsten wird gesagt, daß das **Team** - wenn das Thema in der Gruppe aufkommen würde (2) - ein Gespräch dazu führen könnte. Bei diesem Gespräch könnten geschlechtsstereotypes Verhalten von Kindern und Erziehern und Erzieherinnen analysiert werden, woraus dann Folgerungen für die Praxis gezogen werden müßten (1,4).

Antwortmuster

Lassen sich nun aus der Fülle der Gemeinsamkeiten und Kontraste in den verschiedenen Kategorien des Auswertungsschemas gemeinsame Antwortmuster finden?

Drei typische Antwortmuster meine ich ausgemacht zu haben, die im Folgenden in Thesenform dargestellt werden:

1. These: ErzieherInnen wollen Jungen und Mädchen gleich erziehen

Alle Befragten wollen Kinder in Kindertagesstätten gleich behandeln und niemanden bevorzugen. Sie wollen diesem Grundsatz zufolge keine Geschlechtsunterschiede in ihrer Erziehung machen. Sie gehen davon aus, daß dadurch eine Chancengleichheit für alle entsteht.

Dies drückt sich in den allgemeinen Vorstellungen zu geschlechtstypischer Erziehung aus, sowie in den Aussagen über den persönlichen Umgang mit den Jungen bzw. allgemein mit den Kindern.

Der Gleichheitsgrundsatz ist nicht unproblematisch: Einige ErzieherInnen verzerren darüber ihre Wahrnehmung. Sie postulieren zunächst, es gäbe keine Geschlechtsunterschiede, was aber im Laufe des Gesprächs aufgegeben wird. Aus dem Grundsatz, alle Kinder gleich zu erziehen, war eine Wahrnehmung der Kinder als gleich geworden bzw. zumindest eine Gleichheit ihrer psychischen Dispositionen (Bedürfnisse..) ⁽⁸⁾.

Andere ErzieherInnen sagen, die Geschlechtlichkeit ist egal (gleich). Wieder andere erkennen keine strukturelle Durchdringung ihres Arbeits- und Interaktionsfeldes durch das Geschlechterverhältnis.

Es existieren andererseits aber auch Vorstellungen, wie den Erwartungen an die Geschlechtlichkeit und den verinnerlichten geschlechtlichen Selbstkonzepten entgegenzuwirken ist. Es werden Beispiele genannt, die an offenen Geschlechtsunterschieden ansetzen: Ungleiche Beteiligung bei Hausarbeiten, Gewalt und ungleiche Verhaltensspielräume. Da letztere Vorstellungen aber keine Systematik besitzen und da der Gleichheitsgrundsatz der ErzieherInnen keine Differenzierungen besitzt, lautet die zweite These:

2. These: ErzieherInnen haben kein systematisches pädagogisches Konzept einer Erziehung der Geschlechter

Die Antworten deuten darauf hin, daß die Geschlechtererziehung aus dem Alltagsverständnis heraus geschieht.

Da für das Geschlechterverhältnis kein 'soziologisches' oder 'psychologisches' Konzept genannt wird, kann auch keine Verortung des Themas in allgemeinen Erziehungskonzepten erfolgen ⁽⁹⁾.

Strukturelle Gemeinsamkeiten der Kinder müssen sekundär werden, wenn der Schwerpunkt der allgemeinen Erziehungskonzepte auf die Einzelkinder, den geschlechtsneutral gedachten Menschen, gerichtet ist.

Wenn die Geschlechtlichkeit der Kinder und die damit verbundenen Rollen und Identitäten nicht theoretisch durchdrungen werden, sondern aus dem Alltagsverständnis heraus (nicht) betrachtet werden, muß die Folge sein, daß die Geschlechterfrage zum Problem des Einzelnen (Kindes und Erwachsenen) wird und nicht als strukturelles Verhältnis in jeder sozialen Interaktion erkannt wird.

Weitere Hinweise, daß pädagogische Konzepte nur in Ansätzen existieren, sind: Aus der Ausbildung bleibt allein der Gleichheitsgedanke übrig, Thema im Team, Fortbildungen etc. und gegenüber den Eltern ist 'geschlechtstypische Erziehung' nicht; Maximen zur Strukturierung und Differenzierung ihrer Wahrnehmung werden in den Interviews nur spontan entwickelt, ebenso die Maximen zum Umgang mit Problemen aufgrund geschlechtstypischen Verhaltens der Jungen. Daher auch die dritte These:

3. These: ErzieherInnen besitzen geschlechtstypische Sympathien und Antipathien, die ihnen nur teilweise bewußt sind

Das Involviertsein der eigenen Person in das Geschlechterverhältnis führt zu einer immer nur bedingt reflektierten normativen Einstellung zu 'Männlichkeit/ Weiblichkeit': Die Stellung zur Arbeit und den hier notwendigen Kompetenzen, die Stellung des Berufs in der Hierarchie der Berufe, das Verhältnis zu übergeordneten Instanzen und im Team, die eigene Biographie, die Annahme oder Verweigerung der Mutter- oder Vaterrolle und viele Dinge mehr formen die Erzieher und Erzieherinnen. Gleichzeitig ist dies immer aber auch ein Prozeß der Aneignung bzw. der Verweigerung der kulturellen Normen des existierenden Geschlechterverhältnisses.

Preissing u.a. (1985) haben die These aufgestellt, daß Erzieherinnen Antipathien gegen 'weibliche' Eigenschaften und Mädchen besitzen, die ihnen nur bedingt bewußt sind. Geschlechtstypisch weitergedacht heißt das, daß sie eine Sympathie gegenüber 'Männlichkeit' und Jungen besitzen. Dieses Antwortmuster war auch bei den von mir Befragten herauszulesen. Allerdings können hier keine näheren Angaben zu strukturellen Gründen gemacht werden.

Diese These läßt Zweifel aufkommen, ob die ErzieherInnen ihrem Grundsatz tatsächlich treu bleiben, und die Kinder gleich behandeln. Auch wenn sie das wollen.

Diese drei Thesen (und auch die folgenden Thesen zu den Jungen) mögen nun nicht so verstanden werden, daß alle ErzieherInnen bzw. alle Befragten diese Vorstellungen (insgeheim) haben. Die Thesen stellen idealtypische Antwortmuster dar, die nicht einen oder mehrere Fälle abbilden. Sie sollen Gedankenbilder sein, die in den Fällen 'stecken'. Die Fälle selbst sind viel komplizierter als der abstrakte Typus.

Im Typus steckt selbst die Gefahr einer sozialen Festschreibung. Oder, wie Knapp (1987) sagt, einer Stereotypisierung. Gildemeister/Wetterer (1992) sprechen von einer Reifizierung der Geschlechterrollen. Dies ist hier nicht bezweckt. Ganz im Gegenteil sollen diese 'Ideale' dazu dienen, sie als nicht ideal zu erkennen.

Modell kindlicher Männlichkeit

Vormerkungen zur theoretischen Einordnung des Modells:

Die pädagogische oder sozialisatorische Vermittlung von gesellschaftlichem Wissen und Normen legt zwar deren Aneignung nahe, ist aber nicht 'kausal' notwendig. Die Aktivität der Aneignung gibt letztlich den Ausschlag, ob beispielsweise Männlichkeits-Modelle angenommen und gelebt, modifiziert oder abgelehnt werden. Die 'Entscheidungen' in diesem Aneignungsprozeß sind aber selbst nicht abstrakt frei, sondern an die Vermittlungsprozesse, insbesondere an ein (asymmetrisches) Machtverhältnis gebunden.

Die **Machtasymmetrie zwischen Kindern und Erziehern und Erzieherinnen** in Kindertagesstätten ist Grundbedingung für das Lernen der Kinder. Sie ist auch der Auseinandersetzung mit Männlichkeit (und Weiblichkeit) unterlegt. Auch Mädchen befinden sich in dieser grundsätzlichen Situation. Die These wird sein, daß der Umgang der Jungen mit dieser Situation ein anderer ist.

Jungen müssen sich mit **Männlichkeit** auseinandersetzen, wie sie ihnen in vielerlei Formen symbolisch vermittelt wird. Dies muß nicht notwendig sichtbar zu Geschlechtsunterschieden führen. Ein Verhalten kann vollständig identisch sein, kann aber unterschiedliche Bedeutungen und Wertungen für die Beteiligten besitzen. Verhaltensunterschiede können daher erst als der letzte Schritt dieses Sozialisationsprozesses angesehen werden.

Dies muß die Erforschung geschlechtstypischen Verhaltens berücksichtigen, wie schon im Kapitel zum Stand der theoretischen Forschung ausgeführt wurde.

Das folgende idealtypische Modell kindlicher Männlichkeit, das in den Aussagen der ErzieherInnen deutlich wird, kann nur ein grober Umriß sein. In welchem Umfang es die Wirklichkeit der Jungen wiedergibt, kann hier nicht weiter bestimmt werden. Dazu bedarf es eines umfassenderen Forschungsdesigns.

Welches Modell über Jungen kommt in den Aussagen über diese zum Ausdruck? Wie sind Jungen in den Augen der ErzieherInnen?

Die Aussagen der ErzieherInnen laufen immer wieder an einem Punkt zusammen:

Männlichkeit ist (schon) in diesem Alter mit Dominanz und Macht verbunden. Das Handeln der Jungen richtet sich auf das Erlangen von Dingen, die Macht versprechen: Kraft, Erfolg, Leistung und Selbstdarstellung. Das (Eigen-) Erleben der Jungen ist so strukturiert, daß das positiv erlebt wird, was den Vollzug dieser Dominanz betrifft: Stark, mächtig und dominant zu sein. Negativ ist das besetzt, was soziale Schwäche darstellt.

Diese grundlegende These kann für die überwiegende Mehrzahl der im Interview abgefragten psychischen Funktionen und den sozialen Interaktionen zu anderen Jungen, Mädchen und Erziehern und Erzieherinnen gezeigt werden:

Kraft und Aggression, einschließlich lauten Schreiens, können Mittel sein, Dominanz durchzusetzen und/oder diese zu erleben. Macht und Machtstreben steht vor der Gewalt und nicht umgedreht⁽¹⁰⁾.

Ihre Spiele sind 'Jungenspiele'. Was heißt, daß Konkurrenzverhalten und Gewinnen-wollen im Mittelpunkt stehen.

Ihre Modelle aus den Medien sind das, was sie selber sein wollen: Starke und mächtige Helden.

'Stärke zeigen' ist auch für das Sozialverhalten von Jungen typisch. Sie wollen bestimmen, sind egoistischer als Mädchen oder prahlen.

In der Sprache ist neben der Lautstärke noch der vermehrte Gebrauch von 'Kraftausdrücken' typisch.

Bestimmte Gefühle zu zeigen, fällt Jungen schwer. Ein Komplex von Ursachen wird von den Erzieherinnen und Erziehern dafür angenommen, der mit dem Verinnerlichen von Männlichkeit durch die Jungen, keine Schwäche zeigen zu dürfen, zusammenhängt.

Zur kognitiven Entwicklung und zu Freundschaften von Jungen werden keine Geschlechtsunterschiede gesehen.

Sich zusammenzuschließen vermittelt ein Gefühl der Stärke. Sie tun dies häufiger als Mädchen zu diesem Zweck.

Kraft ist das herausragende und altersgemäße Mittel ihres Ausmessens einer gruppeninternen Hierarchie.

Gegenüber Jüngeren ist sie sowieso da und auch sonst ist es einfach, sich auf diesem Wege durchzusetzen. Solange der Junge dazu die Kraft hat.

Der Umgang mit ihrem Körper ist instrumenteller, weil er das Mittel für die Ziele der Darstellung von Männlichkeit sein muß.

Gegenüber Mädchen kann sich auf verschiedene Weise überlegen gezeigt werden: Durch nett (Gentleman) sein, schlagen, lästern usw. (Wie bei den Erwachsenen eben auch.)

Gegenüber den Erziehern und Erzieherinnen ist ihre Situation zunächst die von Unterlegenen: Sie besitzen weniger Kraft, sprachliche Gewandtheit oder sonstige Machtressourcen. Gerade weil die meisten ErzieherInnen Frauen sind, gilt es aber für Jungen trotzdem sich mit ihnen zu messen: Sie versuchen ihnen gesetzte Grenzen zu überschreiten, eigene Regeln aufzustellen, mit der Gruppe im Rücken ihre Autorität in Frage zu stellen, usw.

Bestimmte Eltern akzeptieren die herausgehobene Rolle der Jungen, dadurch daß sie ihnen mehr Aufmerksamkeit zuwenden, ihnen unangenehme Hausarbeiten erlassen oder ihnen mehr Verhaltensspielräume zugestehen.

In den Aussagen der ErzieherInnen zum Inhalt der Geschlechtsidentität der Jungen wiederholt sich dann die Verknüpfung von kindlicher Männlichkeit mit Macht, Dominanz und Leistungsfähigkeit.

Diese Situation der Jungen bzgl. der Aneignung dieser Form von Männlichkeit ist widersprüchlich, weil ihre Möglichkeiten der Umsetzung des Modells beschränkt sind. Aufgrund ihrer Entwicklung haben sie beispielsweise keine Möglichkeit, sich verbal gegen einen Erwachsenen durchzusetzen. Was bleibt ist trotzen, den Dickkopf oder den Clown spielen etc. und so sich selbst gegenüber immer noch mit einem positiven Selbstbild zu bestehen oder eben auch nicht.

Die Rolle ist ambivalent und komplex, weil Starksein verschiedene Dinge gleichzeitig bedeuten kann. Beispielsweise kann es gleichzeitig bedeuten, sich gegen jemanden aggressiv durchzusetzen oder der Erzieherin demonstrieren, sozial zu sein. Dasselbe Verhalten kann an zwei verschiedenen Orten genau den entgegengesetzten Akzent haben: Zu Hause der Mutter beim Abwasch zu helfen kann Schwäche bedeuten, im Kindergarten macht es einen zum Chef der Gruppe. Oder umgedreht: Geschwistern zu Hause zu helfen kann Anerkennung einbringen; in der Jungengruppe im Hof der Kindertagesstätte wäre es ein Zeichen der Schwäche.

Die Metapher der **zwanghaft und gleichzeitig lustvoll 'kämpfenden Helden'** drückt die Situation m.E. am besten aus.

Dieses Modell von Männlichkeit, das hier aus den Aussagen der ErzieherInnen interpretiert wurde, entspricht selbstverständlich nicht dem Sein der Jungen oder auch nur eines Jungen. Es stellt einen Idealtypus eines fünf- bis sechsjährigen Jungen dar. Die kleinen, stillen Jungen, die von den ErzieherInnen als Typ A angegeben wurden, stehen nicht jenseits des Modells, sondern müssen sich mit zunehmenden Möglichkeiten und Alter demselben Modell stellen, wenn man die Aussagen der ErzieherInnen zur Entwicklung der Jungen berücksichtigt. Eine Interpretation dieser Jungen als die (männlichen) Opfer dieses Modells wäre evtl. möglich: Ihre Zurückgezogenheit ist die reaktive Resignation vor dem Modell, dem sie (noch) nicht entsprechen können.

Die Einrichtungstypen

Wie aus der kleinen Stichprobe fast schon zu erwarten war, ergaben sich keine interpretierbaren Unterschiede aus der Zugehörigkeit der Befragten zu einem Einrichtungstyp.

Unterschiede in den Einrichtungen, z.B. daß in den Kinderläden die Elternarbeit einen wesentlich höheren Status hat als in den städtischen und konfessionellen Einrichtungen, ergaben keine extremen Abweichungen zur Frage der geschlechtstypischen Erziehung. Sie haben zumindest nicht den Grad der

Abweichung, der nötig wäre, um darüber nähere Aussagen zu machen.

Die verschiedenen Einrichtungstypen haben m.E. der Stichprobe sicher einen breitere Basis gegeben und Antwortspektren erweitert. Der Erzieher mit dem politischen Engagement war in einem Kinderladen beschäftigt und die Erzieherin mit den traditionellsten Einstellungen zu Familie in einem konfessionellen Kindergarten.

Das Geschlecht der Befragten

Für das Geschlecht der Befragten als Variable gilt ähnliches wie für die Einrichtungstypen: Ein interpretierbarer Einfluß kann nicht genannt werden. Es darf aber auch vermutet werden, daß das Antwortspektrum erweitert wurde.

Die beiden befragten Männer sind sicher keine 'typischen' Männer, was schon ihre Berufswahl zum Ausdruck bringt und auch in den Interviews deutlich wurde.

Die befragten Frauen unterscheiden sich in ihren Selbstbildern als Frauen und bilden daher her auch keinen polaren Kontrast zu den beiden Männern.

Zusammenfassung der Ergebnisse des zweiten Auswertungsteils

Ich werde nun die zentralen Aussagen dieses zweiten und letzten Auswertungsteiles zusammenfassen.

Zunächst wurde begründet, daß die Aussagen grundsätzlich vergleichbar sind. Weiter wurde festgehalten, zu welchen antizipierten Fragen keine Ergebnisse gefunden wurden.

Die eigentliche Darstellung der Ergebnisse des zweiten Teils war dreigeteilt: Zunächst wurden umfassend die durch Fallkontrastierung gewonnenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet. Es folgte die Darstellung von idealtypischen Antwortmustern der ErzieherInnen in Thesenform. Den dritten Teil bildete die Entwicklung eines hypothetischen Modells kindlicher 'Männlichkeit', wie es aus dem Vergleich der Aussagen der ErzieherInnen über Jungen idealtypisch zu schlußfolgern war.

Die Fallkontrastierung entlang des Auswertungsschemas, das schon für die Einzelfallanalyse verwendet wurde, ergab eine breite Palette an unterschiedlichen Einstellungen zu geschlechtstypischer Erziehung und Sichtweisen auf die Jungen. Die folgenden beiden Auswertungsschritte fassen diese idealtypisch zusammen:

Drei Thesen zu den Einstellungen der ErzieherInnen zu geschlechtstypischer Erziehung werden entwickelt:

1. ErzieherInnen wollen Jungen und Mädchen gleich erziehen;
2. ErzieherInnen haben kein systematisches pädagogisches Konzept einer Erziehung der Geschlechter und
3. ErzieherInnen besitzen geschlechtstypische Sympathien und Antipathien, die ihnen nur teilweise bewußt sind.

Als Abschluß wurde folgende Hypothese aus den Aussagen über die Jungen aufgestellt: Jungen entwickeln ihre Geschlechtsidentität und allgemein ihr Verhalten in diesem Alter in der Auseinandersetzung mit einem idealtypischen Modell von Männlichkeit, daß es ihnen nahe legt, ihr Handeln auf die Demonstration und das Durchsetzen von Macht auszurichten. Die Aneignung dieses Modells wird gebrochen durch die Diskrepanz zu ihren Möglichkeiten, dieses zu leben. Dieses Modell läßt sie zwanghaft und lustvoll zugleich die kleinen Helden spielen.

Den Einrichtungstypen und dem Geschlecht der Befragten können keine interpretierbaren Einflüsse zugesprochen werden.

1. Gerhardt (1991).

2. Diese Begriffe verwendet Hopf als austauschbar, weil keine durchgehend akzeptierte Abgrenzung existiert. Sie differenziert im Folgenden drei Ebenen von Regeln oder Normen: Sprachregeln, Verifikations- und Interpretationsregeln und moralische Regeln, die in der Realität eng miteinander verwoben sind. Vgl. S.323ff.
3. Schnack/Neutzling (1991) S.43ff.
4. Fried (1989), Preißing u.a. (1985) und Hagemann-White (1984).
5. Kindergarten heute (1990).
6. Diese Ergebnis unterstützt meine These aus Referat (1992) über den Beruf der ErzieherInnen, daß diese kein eindeutig weibliches Selbstbild oder Berufsverständnis haben (Mütterlichkeit..), wie der Begriff 'Frauenberuf' nahelegt, sondern, daß durchaus ambivalente Haltungen existieren.
7. S. Verlinden (1991) S.19ff. und S.183ff., sowie Kebbe in Büttner/Dittmann (1992) und Winter in Winter/Willems (1991).
8. Eventuell spielt hier auch die Interviewsituation eine Rolle, in der dazu tendiert wird, sich und die eigene Arbeit positiv darzustellen. D.h. in diesem Fall anzugeben, daß keine Geschlechtsunterschiede zwischen den Kindern existieren, weil dies durch die Erziehung in der Kindertagesstätte verhindert wird.
9. Es kann daher nicht verwundern, daß 'Theorie' in ErzieherInnenkreisen so verrufen ist, wenn diese nur erlebt wurde als Mittel, sie in der Ausbildung zu prüfen, aber keine praktische Relevanz erhält. Die Norm der 'Gleichheit' ist dagegen ein leicht zu handhabendes Mittel, um in der Praxis (und einem Interview) zu bestehen.
10. Das gilt auch für die Politik. Vergleiche dazu das Essay von Arendt (1990), S.36ff. Sie kommt zum Schluß: "Macht und Gewalt sind Gegensätze: Wo das eine absolut herrscht, ist das andere nicht vorhanden" (S.57).

5. Diskussion der Forschungsergebnisse

Eine Diskussion der Ergebnisse gestaltet sich schwierig, da die kleine Stichprobe, die explorative Methodik und der Hypothesencharakter der Ergebnisse nur ansatzweise erlauben, Richtungen für eine Diskussion und weitere Forschung anzuzeigen.

Es soll nun zunächst auf die Ergebnisse zu den Erziehern und ErzieherInnen eingegangen werden, dann auf die zu den Jungen. Anschließend wird ein Ausblick auf weitere Forschung gegeben. Den Schluß bilden einige Überlegungen zu pädagogisch-praktischer Implikationen der Ergebnisse.

ErzieherInnen wollen Jungen und Mädchen gleich erziehen. Diesen normativen Grundsatz ihrer Erziehung gilt es zu hinterfragen. Hierfür möchte ich einige Argumente liefern und diese mit den Ergebnissen der Untersuchung stützen:

Für unsere Gesellschaft ist die Gleichzeitigkeit von Gleichheitsnormen (ungeteilte Menschenwürde, formale Gleichheit) und soziale Ungleichheit (Schichten, Milieus) kennzeichnend. Gleichheit als abstrakte Norm der politischen Wirklichkeit, wie auch der pädagogischen Praxis - u.a. auch seitens der Eltern - bedeutet nicht, daß alle tatsächlich die gleichen Chancen besäßen. Unter ungleichen Bedingungen bedeutet selbst gleiche Behandlung nicht reale (Chancen-) Gleichheit. Es besteht die Gefahr, daß sozial hergestellte und geduldete Ungleichheiten, die u.a. festgemacht werden an der Zweigeschlechtlichkeit, evtl. nur überdeckt werden und nicht beseitigt:

Wenn viele ErzieherInnen davon ausgehen, daß sie gleich erziehen - und angenommen sie täten es - heißt dies noch nicht, damit beiden Geschlechtern gleiche Chancen zu vermitteln. Es führt vermutlich zunächst nur dazu, daß sie Geschlechtsunterschiede nicht wahrnehmen und überdecken, da sie kein pädagogisches Konzept und damit keine über ihr Alltagsverständnis hinausgehende Wahrnehmungsschulung zu dieser Frage besitzen. Unbewußte geschlechtsdifferente Sympathien und Antipathien führen zudem zu Ungleichheit, wo Gleichheit das Ziel war.

Der Inhalt der Ungleichheit - was sie ausmacht und verursacht - wird zudem von einer Gleichbehandlung zunächst nicht angesprochen, da diese an der Oberfläche der Geschlechtlichkeit bleibt. Da aber die biologisch gedachte Geschlechtlichkeit nicht die Ursache ihrer sozialen Bedeutungen ist, kann sie auch nicht der Schlüssel zur Beseitigung der Ungleichheit der Geschlechter sein. Der Versuch, eine normative Gleichheit der Geschlechter herzustellen, hat so gesehen immer Ungleichheit zur Voraussetzung und beides 'wünscht sich gegenseitig herbei':

Wenn die ErzieherInnen Jungen und Mädchen gleich erziehen wollen und auch glauben, dies zu tun, aber feststellen, daß es Geschlechtsunterschiede und Benachteiligung von Mädchen gibt, müssen sie sich nach den Ursachen fragen. Diese, so wurde häufig geäußert, lägen in der Erziehung der Eltern begründet.

Ich habe mich gefragt, ob dies nicht umgekehrt auch die Eltern (in einem Interview) über die Erziehung der ErzieherInnen sagen würden. Durch gegenseitige Ursachenzuweisung wird aber eine pädagogische Zusammenarbeit verhindert, möglicherweise nur Probleme zwischen ErzieherInnen und Eltern in anderen Feldern aktualisiert, und spezifische Ursachen für geschlechtstypische Persönlichkeitsentwicklungen bleiben im Dunkeln.

Wenn ErzieherInnen für eine freie Entwicklungsmöglichkeit der Kinder in ihren Einrichtungen plädieren, die es selbstverständlich aber nie abstrakt geben kann, und deshalb keine Erwartungen an die Geschlechtlichkeit knüpfen wollen, lassen sie letztlich mehr zu, als sie selber vermutlich intendieren. Das persönliche Involviertsein in die Geschlechterverhältnisse, die unbewußten geschlechtsstereotypen Verhaltensweisen und selbstverständlich Massenmedien bzw. die gesellschaftliche Realität lassen in Kindertagesstätten keinen Schonraum vor der Geschlechterfrage entstehen. Insbesondere die Geschlechtsidentität der ErzieherInnen selbst ist ein unbewußter Motor für geschlechtsbezogene Sympathien und Antipathien, die einer intensiven Reflexion z.B. in Supervision oder Fortbildungsmaßnahmen bedürften, zumal es sich zeigt, daß es wiederum Mädchen sind, die negative Zuschreibungen (und vermutlich geringe Aufmerksamkeit) erhalten. Die Erzieherinnen, die an der Untersuchung des F.I.P.P. ⁽¹⁾ über Mädchen in Kindertagesstätten teilnahmen, waren "erschreckt" über das Ausmaß der von ihnen verursachten Benachteiligungen der Mädchen. Ähnliches ist von den ErzieherInnen aus der Studie von Fried (1989) zu vermuten.

Ein Konzept, das nicht von 'gleichen Kindern', sondern von 'Jungen und Mädchen' ausginge, hätte zur Folge, die Wahrnehmung der Kinder zu differenzieren. Ohne dabei, wie viele ErzieherInnen vielleicht fürchten, der Individualität des Kindes zu wenig Beachtung zu schenken. Das Geschlecht und sein bzw. ihr (individueller) Umgang damit ist ein zentrales Merkmal des einzelnen Kindes. Ganz im Gegenteil, nur von 'Kindern' zu sprechen hieße letztlich, sie gleich zu machen. Vermutlich jedoch nicht im Sinne von gleichen Chancen, sondern sie eben nur gleich und somit gerade nicht individuell als Jungen und Mädchen wahrzunehmen.

Das Geschlecht und die gesellschaftlichen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit sind in Kindertagesstätten präsent. Daran kann keinE ErzieherIn etwas ändern. In diesem Alter lernen Kinder zentrale Elemente einer sozialen Struktur, mit der sie sich vorher und nachher auseinandersetzen mußten bzw. müssen. Wenn ErzieherInnen eine Erziehung praktizieren wollen, die Jungen und Mädchen gleiche Chancen vermitteln soll, hieße das, über eine nach Geschlecht differenzierte Förderung nachzudenken und sie auszuprobieren!

Gleiche Erziehung von Mädchen und Jungen ersetzt noch kein pädagogisches Konzept einer Geschlechtererziehung. Hierzu wäre eine Differenzierung der Wahrnehmung der ErzieherInnen sich selbst und den Eltern gegenüber, bzgl. pädagogischen Materialien, wie Spielen und Bilderbüchern, bzgl. Raumaufteilung und insbesondere gegenüber den Kindern, nötig. Hierfür kann als erster Schritt das Konzept von Verlinden hilfreich sein. Zudem bedarf es aber noch einer Beschäftigung mit dem, was (kindliche) Männlichkeit und Weiblichkeit, Jungen und Mädchen sind.

Jungen in Kindertagesstätten haben vermutlich mehr Möglichkeiten, verschiedenes Verhalten zu zeigen, aber dafür rigidere Grenzen als Mädchen. Ihnen wird mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Innerlich müssen sie deshalb eine geringere Distanz zu ihrer Geschlechtsidentität haben als die Mädchen.

Nach den Aussagen der ErzieherInnen wollen Jungen in Kindertagesstätten zwanghaft und gleichzeitig lustvoll 'kämpfende Helden' spielen/sein. Dies ist nur zu verstehen aus einer Summe von Aneignungstätigkeiten eines Modells von Männlichkeit, das in den Aussagen der ErzieherInnen hinter ihren Rücken und zugleich in ihren Köpfen und Körpern wirkt.

Es ist ein symbolisches Modell, mit dem sich Jungen auseinandersetzen (müssen), wobei es für sie nahe liegt, es (zunächst ein gutes Stück weit) anzunehmen. Zweifellos sind dabei die kognitiven Fähigkeiten der Jungen ein Faktor, der zur Rigidität dieses Modells von Männlichkeit beiträgt. Auch psychoanalytische Deutungen (Autonomiestreben) sind hier möglich. Der kognitive Entwicklungsstand und die Differenz- und Autonomieerfahrung der Jungen können aber noch nicht die inhaltliche Ausgestaltung der kognitiven Klassifizierungen bzw. ihres Autonomiestrebens erklären.

Macht zu besitzen bzw. in einem Diskurs durch Macht positioniert und überhaupt als Subjekt geschaffen zu werden, muß als 'soziologische' Seite dieses Prozesses ergänzend gedacht werden.

'Männliche' Macht basiert zentral auf der geschlechtlichen Arbeitsteilung, die Durchsetzungsfähigkeit im Konkurrenzkampf und die dazugehörigen persönlichen Voraussetzungen für Männer (und Frauen) erfordert. Die Probleme von kleinen Jungen verweisen somit auch auf gesamtgesellschaftliche Dimensionen, die nicht durch Vorschläge einer verbesserten pädagogischen Praxis in Kindertagesstätten zu lösen sind.

Die vorläufige Hypothese über kindliche 'Männlichkeit', wie sie in der Untersuchung entwickelt wurde, behauptet, daß dieses Modell hinter dem Rücken der Jungen existiert und Einfluß auf sie hat. Sie können es noch nicht durchschauen woher es kommt, was es für sie bedeutet und warum sie es nachvollziehen sollen. Aber sie müssen sich mit ihm auseinandersetzen. Wie und mit welchem Ergebnis diese Auseinandersetzung geführt wird, sollten zentrale Fragen der Pädagogik für dieses Alter sein.

Jungen sind nur die eine Seite der Geschlechterverhältnisse unter Kindern. Diese allein zu betrachten, wie dies - unter Vorbehalten - in dieser Arbeit geschah, bedeutet insbesondere (das Verhältnis zu) Mädchen zu vernachlässigen. An dieser Stelle kann und soll dies nicht korrigiert, sondern nur erwähnt werden, daß Frauen und Mädchen für Jungen genauso wichtig sind wie Männer: "Ändern kann sich nur dann etwas, wenn die kleinen Buben endlich mit anderen Frauen konfrontiert werden, mit Stärke, Selbstbewußtsein, sicherer, überlegener Klugheit. Sie dürfen nicht mehr die Mädchen als die zukünftigen, wenig beachteten Frauen fühlen und sehen. Sie müssen zurückstehen lernen, verunsichert werden, sich in sich selbst und ihrer bisherigen männlichen Rolle in Frage stellen lassen" (Grabrucker 1985, S.250).

Ausblick für weitere Forschung

Aus der Darstellung des Stands der Forschung zu Jungen in Kindertagesstätten hatten sich eine Reihe von Fragen ergeben, die z.T. in der vorliegenden Untersuchung bearbeitet wurden. Es folgt nun eine Aufzählung von neuen Fragen und Problemen, die sich aus dieser Untersuchung ergaben und an denen sich weitere Forschung evtl. orientieren könnte.

Es soll sich hier jedoch beschränkt werden auf einige zentrale Punkte. Die Aufzählung liesse sich

problemlos fortsetzen.

Verwiesen sei zunächst auf die verschiedenen Ebenen⁽²⁾ möglicher Forschung zur Problematik geschlechtstypischer Erziehung, die erst ein differenziertes Bild der Situation in Kindertagesstätten ergeben können. Ein Beispiel ist die Frage nach der Aus- und Fortbildung von ErzieherInnen im Punkt Geschlechtererziehung.

Für die Einstellungen der **ErzieherInnen** und ihr Verhalten sehe ich folgende zentrale Anschlußfragen und Probleme:

- Wie ist das Verhältnis von Erziehern und ErzieherInnen?
- Es gilt weiterhin, den Zusammenhang von Selbstbild der ErzieherInnen und ihren (unbewußten) Sympathien und Antipathien näher zu bestimmen.
- Welche Alltagstheorien zum Geschlechterverhältnis haben Einfluß auf das Handeln der ErzieherInnen? Was ist aus diesen Vorstellungen für ein pädagogisches Konzept einer Geschlechtererziehung aufzugreifen und was nicht?
- Die Zusammenarbeit der ErzieherInnen mit den Eltern und pädagogischen Einrichtungen des Stadtteils müßte auf die Frage von geschlechtstypischen Aspekten hin untersucht werden.
- Für das Erarbeiten pädagogischer Konzepte halte ich es für sinnvoll, wenn diese zusammen mit den beteiligten ErzieherInnen in einem längeren Projekt geplant würden, um ErzieherInnen so die Möglichkeit zu geben, das Thema 'an sich heran zu lassen'.

Zu den **Jungen** sehe ich insbesondere folgende offene Fragen und Probleme:

- Gibt es andere als das "polare Raster von stillen versus Anführer-Jungen"?
- Was zeichnet die Situation der "stillen Jungen" aus? Sind sie wirklich 'verhaltensauffällig', d.h. gestört? Sind sie zu 'weiblich'? Gibt es stille Mädchen und worin unterscheiden sich beide Gruppen und warum?
- Welche Rolle spielen Jungen, die nicht die in den Einrichtungen typischen Jungen sind?
- Der Zusammenhang von kindlicher Männlichkeit und Jungen muß weiter differenziert untersucht werden. Dazu ist eine Unterscheidung sowohl von verschiedenen Ebenen der Interaktion, als auch im Kinde nötig.⁽³⁾ Weiter sind für die einzelnen psychischen Funktionsbereiche und Interaktionsstrukturen von Jungen zu ErzieherInnen, Mädchen und auch untereinander weitere umfassendere Forschungen als die vorliegende nötig.
- Ein zentrales Thema für weitere Forschungsvorhaben muß weiterhin das Verstehen der Gewalt und Aggressivität 'der' Jungen sein. Sodann die Entwicklung eines Konzeptes, das gegen die Gewalt von Jungen (und die Gewaltlosigkeit von Mädchen) Stellung bezieht, wie es der Erzieher in Interview 1 andeutet.

Methodisch wären neben Interviewverfahren (auch mit den Kindern) Beobachtungsstudien sinnvoll. Nicht so sehr um Geschlechtsunterschiede festzustellen, vielmehr wäre es m.E. interessant, sich mit der Konstruktion der Geschlechtszugehörigkeit der Kinder und den unbewußten Attribuierungs- und Darstellungsprozessen der Geschlechtlichkeit zu beschäftigen.

Der hier verwendete Interviewleitfaden müßte überarbeitet werden, um ihn nochmals zu verwenden. So wäre eine engere Orientierung am Auswertungsschema möglich. Weitere Studien müssen zeigen, ob sich die Ergebnisse dieser Arbeit replizieren lassen.

Pädagogisch-praktische Implikationen

Im Folgenden werden noch einige Ideen zu pädagogisch-praktischen Implikationen der Hypothesen

umrissen. Dies muß hier leider fragmentarisch bleiben, da die Entwicklung eines pädagogischen Konzeptes sowohl den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, als auch die empirische Basis zur Situation von Jungen in Kindertagesstätten zu schmal ist.

Die banalste, aber wie die Ergebnisse dieser Studie zeigten, keineswegs selbstverständliche Forderung für eine Erziehung, die bemüht ist, Kindern so früh wie möglich, d.h. jederzeit, eine flexible Geschlechtsidentität zu vermitteln, muß sein, bei der Bildung der Gruppen darauf zu achten, daß zumindest gleichviele Mädchen und Jungen des jeweiligen Alters in einer Gruppe sind. In Anbetracht der Schilderungen in Interview 4 ist bei einer Überzahl von Jungen das pädagogische Arbeiten erschwert und Jungen(gruppen) wird die Erlangung der dominanten Stellung in der Kindergruppe erleichtert.

Als zweites möchte soll hier nochmals auf die Ergebnisse von Verlinden hinweisen werden, die m.E. als ein längst nötiger erster Schritt zu einem 'Miteinander' angesehen werden können. Als Schwäche des Konzeptes sehe ich allerdings an, daß es leider selbst in der Gleichheitsmetapher verhaftet bleibt, was u.a. zu geschlechtsneutralen Zielbestimmungen führt und so die Inhalte von kindlicher Männlichkeit (und Weiblichkeit) nicht reflektiert.

Den (interaktiven) Prozeß der Herstellung von Geschlechtszugehörigkeit pädagogisch zu begleiten, um flexible bzw. neutrale Merkmalszuordnungen zum eigenen und zum Geschlecht anderer zu machen, hieße m.E. für das direkte Interaktionsverhältnis der ErzieherInnen und Jungen (und Mädchen) abstrakt zweierlei: Die ErzieherInnen sollten

1. in der Lage sein, ihre Geschlechtsattribuierung von Kindern zu hinterfragen und
2. ihre Geschlechtsdarstellung gegenüber Kindern, so weit es die eigene Involviertheit zuläßt, flexibel zu gestalten.

Dabei sind jeweils drei Kanäle der Interaktion von zentraler Bedeutung: Die Sprache und die Bildhaftigkeit von Interaktion sowie das Fühlen von anderen Menschen und Dingen.

Es entsteht ein sechsgliedriges Schema:

Von Seiten des/der Erziehers/in wird das Kind betrachtet durch das Hören der Sprache (1a), das Sehen der Bilder von Verhalten und Eigenschaften (1b) und zudem durch das Erfühlen der Kinder auf typische Weise (1c). Das Kind hört die ErzieherInnen (2a), nimmt sie visuell (2b) und sensomotorisch (2c) wahr. Weitere Differenzierungen wären möglich.

Zur Illustration des Gemeinten soll nur der Gliederungspunkt 2b des heuristischen Schemas herausgegriffen werden:

Es ist davon auszugehen, daß **visuelle Bilder von ErzieherInnen** die kognitiven und emotionalen Vorstellungen der Kinder von Geschlechtlichkeit zentral beeinflussen. Nach den Studien von Trautner u.a. (s.o.) besitzen 4 bis 6jährige Kinder umfassende geschlechtsstereotype bildhafte Vorstellungen von Erwachsenen, mehr als von Kindern.

Diese sind aber von ErzieherInnen, die dem entgegenwirken wollen, beeinflusbar. Das Benützen von Bildern des anderen Geschlecht oder nicht geschlechtlich verkodeten Symbolen würde gegen eine stereotype Klassifizierung - beispielsweise von Haaren (kurz-lang) - nach Geschlecht wirken. Weitere Beispiele wären für Männer: Das Schminken der Augen, Bemalen der Fingernägel oder ähnliches; für Mädchen wären ErzieherInnen eine Überraschung, die morgens statt mit engen Frauenschuhen aus einem Kleinwagen steigen, mit einem großen Motorrad in einer Ledermontur und schmutzigen Fingernägeln in die Kindertagesstätte kämen und beim Helmabnehmen nicht darauf achteten, ob die Frisur gelitten hat. JedeR kann sich hier unzählige weitere Bilder ausmalen, die zu einer flexiblen bzw. gar keiner geschlechtlichen Typisierung beitragen.

Solches Verhalten löst evtl. Verwunderung bei den Kindern aus, muß es aber auch nicht. Verbale

Debatten über die Angemessenheit der Geschlechtsdarstellung können folgen. Diese zunächst zweifelslos exotischen Momente werden nach einer kurzen Phase der Aufregung dann aber überwunden und nun können Lernprozesse darüber einsetzen, daß bestimmte Merkmale eben auch ganz normal von Menschen besetzt sind, von denen dies bisher nicht angenommen wurde.

Das häufige Benützen von Eigenschaften, die gegenstereotyp sind, kann dazu führen, daß diese nicht geschlechtlich attribuiert werden. Was nur heißt, daß nicht Fehler gelernt werden, die später korrigiert werden müssen, wie z.B. daß ein Mann immer stärker als eine Frau sei, eben weil er ein Mann ist oder daß jedes Mädchen Puppenbabies liebt, eben weil es ein Mädchen ist.

Auch wenn (psychische) Eigenschaften nach Trautner sekundär gegenüber den körperlichen Merkmalen für die Kinder sind, ist auch hier selbstverständlich anzusetzen. Die Trennung von körperlichen und psychischen Eigenschaften ist m.E. eine künstliche, die zumindest aus Sicht der Kinder nicht a priori vorliegt. Die Frau mit dem Motorrad gibt nicht nur das Bild von Stärke ab, sondern braucht diese auch ein Stück weit, um mit dem Motorrad umzugehen. Das weiß ein Mädchen.

Das Dokumentieren der Fähigkeit flexibel mit Männlichkeiten und Weiblichkeiten umgehen zu können ist viel wichtiger als verbale Bekenntnisse, daß auch Jungen den Abwasch machen, oder daß Väter auch Kinder wickeln können. Dies zu betonen, gesteht schon ein, daß es doch die Ausnahme bildet. Daß es Ausnahmen sind, sieht das Kind selbstverständlich. Nur der alltägliche Gebrauch z.B. auch einer Sprache, die Stereotype vermeidet und Frauen sichtbar macht, kann Wirkung zeigen.

Vor einem überzeichnet stereotypen Darstellen von Männlichkeit oder Weiblichkeit durch Erwachsene ist aber zu warnen: Erstens muß dieses 'Spielen' der Erwachsenen für Kinder gar keinen Spielcharakter haben und wird als echte Darstellung des Geschlechts wahrgenommen. Zweitens ist das Kind evtl. gar nicht in Lage von der als lustig hingestellten Geschlechtsdarstellung eines Erwachsenen auf die eigene Geschlechtsidentität zu schließen ("Erwachsene sind manchmal komisch").

Wahrscheinlich ist es sinnvoller zu versuchen, jede stereotype Form von Männlichkeit oder Weiblichkeit zu meiden. Bzw. positiv erachtete Eigenschaften, die sozial von einem Geschlecht belegt sind, möglichst oft auch von gegengeschlechtlichen Personen vorleben zu lassen: Körperliche Stärke sinnvoll eingesetzt beispielsweise von Frauen.

Den Kindern im Alltag dauernd real zu beweisen, daß Männlichkeit und Weiblichkeit nicht nur mit einem sogenannten biologischen Geschlecht verbunden sein müssen, heißt aber in radikaler Weise eigene Weiblichkeit und Männlichkeit in Frage zu stellen. Es bedeutet letztlich, das Risiko und die Chance sich selbst zu ändern in einer Umwelt, die politisch, beruflich und persönlich weiter geschlechtstypisch organisiert ist.

Die Kinder lernen im Kindergartenalter, daß Menschen ein Geschlecht haben, dies ein Leben lang nicht wechseln können und welche (insbesondere körperlichen) Merkmale diese Klassifikation (scheinbar naturhaft) auslösen. Für die Kinder ist dies zweifellos ein interessantes Thema, u.a. weil es tabuisiert ist und Penis und Scheide fast immer verdeckt sind. So sind sie quasi gezwungen, die Klassifikation von Mitmenschen nach Geschlecht, die nur eine von vielen Möglichkeiten und tatsächlichen Klassifikationsleistungen der Kinder gegenüber Menschen ist, an sekundären und tertiären Merkmalen festzumachen. Einfacher wäre es doch, über die Sachen selbst zu reden, dann verlören diese auch ihren mystischen Charakter und mit zunehmenden Reflexionsmöglichkeiten der Kinder entstünden schneller Möglichkeiten, die Gesellschaftlichkeit der Geschlechterverhältnisse zu erkennen und sich bewußt zu diesen zu stellen.

Es gehört zu den tiefsitzenden kulturellen Selbstverständlichkeiten, von früher Kindheit an eindeutig seine Geschlechtszugehörigkeit zu kennen und vermittelt zu bekommen. So verpflichtet auch das Bundesverfassungsgericht Eltern dazu, ihren Kindern geschlechtlich zweifelsfrei identifizierbare Vornamen zu geben. Damit erhalten Kinder aber nicht nur 'unschuldige' Klassifikationsmöglichkeiten,

wie Dinge einen Namen haben, sondern weitergehende soziale (Selbst-) Verortungsanweisungen. So einfach, für Kinder jedoch zunächst höchst kompliziert, das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit ist, um so komplexer und vieldeutiger sind die Prozesse des Erwerbs einer Geschlechtsidentität und die Beziehungen der Geschlechter (Liebe, Gewalt, Kinder..).

Männlichkeit scheint nicht nur nach meinen Ergebnissen weiterhin in einem engen Zusammenhang mit Durchsetzungsfähigkeit, Leistungsfähigkeit und Dominanz zu stehen. Gesamtgesellschaftlich trifft dies weiterhin ebenso für die 'Erwachsenenwelt' zu.

Der letzte Mythos von Männlichkeit ist, daß sie 'in unserem aufgeklärten Zeitalter' keinen Einfluß mehr hat. Dieser Mythos ist die Hintertür für Männer sich selbst getrennt von hegemonialer Männlichkeit zu denken. Da dieser Gedanke hier nicht fortgeschrieben werden soll, wird auch nicht mehr - was als Ende einer solchen Arbeit zu erwarten wäre - von mystischen neuen Männern die Rede sein, die angeblich die Geschlechterverhältnisse schon zum Tanzen gebracht hätten. Die Musik, die dies bewirkt, muß erst noch geschrieben werden.

1. Vgl. Preissing (1985), S.63.
2. Vgl. Kapitel 2.5.
3. Vgl. Kapitel 3.

6. Zusammenfassung

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit Jungen in Kindertagesstätten aus der Sicht von ErzieherInnen. In Abgrenzung von psychologischen Forschungsansätzen, die von einer "Suche nach Geschlechtsunterschieden" bestimmt sind, wird im Theorieteil einerseits auf neuere psychologische Studien zur Geschlechtersozialisation eingegangen, andererseits soziologische Befunde ergänzt. Die wenigen pädagogischen Studien zum Thema sind uneindeutig. Sie lassen ahnen, daß es - ähnlich wie im Schulwesen - Prozesse gibt, die Mädchen gegenüber Jungen pädagogisch benachteiligen ohne dies bisher umfassend nachweisen zu können. Zur Sozialisation von Jungen wurde ein allgemeines Forschungsdefizit festgestellt.

Das methodische Vorgehen des empirischen Teils der Arbeit hat das Ziel, Hypothesen zu generieren. Mittels teilstrukturierten Leitfadeninterviews wurden sieben ErzieherInnen aus sechs Nürnberger Kindertagesstätten nach ihrer allgemeinen Berufssituation, ihren Einstellungen zu geschlechtstypischer Erziehung und ihrer Sicht der Jungen in ihren Einrichtungen befragt. Die kleine Stichprobe, die geringe Reliabilität der Methode und Validität der Ergebnisse geben den gewonnenen Ergebnissen Hypothesencharakter für folgende Untersuchungen zum Thema.

Durch einen mehrstufigen Prozeß wurden die in den Interviews gewonnenen Daten inhaltsanalytisch in ihrer Information reduziert und als Einzelfälle ausgewertet und gedeutet. In einem zweiten Auswertungsteil wurden die Einzelfälle kontrastierend verglichen. Drei Thesen zu den ErzieherInnen wurden entwickelt: Erstens wird angenommen, daß ErzieherInnen Jungen und Mädchen in Kindertagesstätten gleich behandeln wollen. Zweitens scheinen sie kein pädagogisches Konzept zur Frage der Geschlechtererziehung zu haben. Drittens wird vermutet, daß ErzieherInnen nur zum Teil bewußte geschlechtstypische Sympathien und Antipathien besitzen. Für Jungen ergibt die Auswertung, daß sich diese mit einem Modell kindlicher Männlichkeit auseinandersetzen, das ihr Geschlecht mit Macht assoziiert, was sie lustvoll und zwanghaft zugleich die 'kleinen Helden' spielen/sein läßt.

Die Ergebnisse werden interpretiert als Notwendigkeit, das Postulat einer gleichen Erziehung von Jungen

und Mädchen zu hinterfragen und es wird dafür plädiert, weitere Forschung auf die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts zu richten, daß einerseits die Wahrnehmungsmöglichkeiten von ErzieherInnen erweitert und andererseits kindliche Männlichkeit und Weiblichkeit reflektiert.

7. Literaturverzeichnis

Alfermann,D.: Geschlechtstypische Erziehung in der Familie oder: Die Emanzipation findet nicht statt. In: Berty,K/ Fried,L./Giesecke,H./Herzfeld,H. (Hg.): Emanzipation im Teufelskreis. Weinheim 1990

Althof,W.: Geschlechter. In: Psychologie heute. H.9/1988 S.58-65

Arendt,H.: Macht und Gewalt. München 1990⁷

Ariès,P.: Geschichte der Kindheit. München 1982⁵ (Org.: Paris 1960)

Baacke,D.: Pädagogik. In: Flick,U. u.a. (Hg.): Handbuch der qualitativen Sozialforschung. München 1989 S.44-46

Bast,C.: Weibliche Autonomie und Identität. München 1988

Baur,J.: Über die geschlechtstypische Sozialisation des Körpers - Ein Literaturüberblick. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE). H.2/1988 S.152-160

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit, Familie und Sozialordnung (Hg.): Politik für Frauen in Bayern. München 1991

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): Lehrpläne für die Fachakademie für Sozialpädagogik. München 1981

Beck,U./Beck-Gernsheim,E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt/M. 1990

Belotti,E.G.: Was geschieht mit kleinen Mädchen? München 1977⁶

Bierhoff-Alfermann,D.: Androgynie. Opladen 1989

Bilden,H.: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann,K./Ulich,D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980 S.777-812

Dies.: Selber Titel und Ort. 1991²

Bleibtreu-Ehrenberg,G.: Was ist "notwendig" an den Geschlechtsunterschieden? In: Dunde,S.R.: Geschlechterneid - Geschlechterfreundschaft. Frankfurt/M. 1987 S.51-64

Bönisch,L./Winter,R.: Männliche Sozialisation. Weinheim und München 1993

Bönold,F.: Erzieherinnen - Annäherung an einen Frauenberuf. Nürnberg 1992 (Referat)

Brehmer,I.: Was ist eine feministische Pädagogik? In: Pusch,L.: Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. Frankfurt/M. 1983

Brzoska,G./Hafner,G.: Möglichkeiten und Perspektiven der Veränderung der Männer, insbesondere der Väter - Forschung, Diskussionen und Projekte in den USA, Schweden und den Niederlanden. (Unveröffentlichte) Literaturstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. Bonn 1988

Büttner,C.: Macker und Heulsusen. In: Welt des Kindes. H.6/1988 S.21-24

- Ders./Dittmann,M.: Brave Mädchen, böse Buben. Weinheim 1992
- Bundesminister für Frauen und Jugend (Hg.): Gleichberechtigung von Mann und Frau - Wirklichkeit und Einstellungen in der Bevölkerung. Köln 1992
- Carter,D.B./Levy,G.D.: Cognitive aspects of early sex-role development. In: Child Development. 1988 p.782-792
- Chodorov,N.: Das Erbe der Mütter. München 1985
- Cicourel,A.V.: Methode und Messung in der Soziologie. Frankfurt/M. 1974
- Claußen,B.: Theoretische Bestimmung einer emanzipatorischen Einheit für Kindergärten. Hamburg 1975 (Dissertation)
- Colberg-Schrader,H./von Derschau,D.: Sozialisationsfeld Kindergarten. In: Hurrelmann,K./Ulich,D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung: Weinheim 1991 S.335-353
- Conell,B.: Zur Theorie der Geschlechterverhältnisse. In: Das Argument. H.157/1986 S.330-344
- Crossier,S.: Kognitive und soziale Faktoren in der Entwicklung kindlicher Geschlechtsrollenentwicklung. Weinheim 1979
- Dannhauser,H.: Geschlecht und Persönlichkeit. Berlin (Ost) 1973
- Davies,B.: Frösche und Schlangen und feministische Märchen. Hamburg 1992
- Degenhardt,A./Trautner,H.M.: Geschlechtstypisches Verhalten. München 1979
- Dreher,M./Dreher,E.: Gruppendiskussionsverfahren. In: Flick u.a. (1991) S.186-188
- Eibel-Eiblsfeld,I.: Die Geschlechterrollen und ihre Differenzierung. In: Ders.: Die Biologie menschlichen Verhaltens. München 1984 Kap.4.3., S.338-373
- Enders-Drägässer,U./Fuchs,G.: Interaktionen der Geschlechter. Weinheim 1989
- Dies.: Jungensozialisation in der Schule. Darmstadt 1990
- Epple,E.-M.: Koedukation mit Schlagseite. In: Welt des Kindes. H.6/1988 S.35-37
- Flick,U. u.a. (Hg.): Handbuch qualitativer Sozialforschung. München 1991
- Flick,U.: Der Forschungsprozeß qualitativer Untersuchungen. In: Ders. u.a. (1991) S.147-173
- Fortbildungsinstitut für pädagogische Praxis: "Mädchen sind immer so zickig". Gefühle zwischen Frauen und Mädchen. In: Theorie und Praxis der Sozialarbeit. 1/1985 S.22f.
- Fried,L.: Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen? In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfP). H.4/1989 S.471-492
- Dies.: Kindergartenerziehung heute: Geschlechtstypisch oder geschlechtsflexibel? In: Berty,K./Fried,L./Giesecke,H./Herzfeld,H. (Hg.): Emanzipation im Teufelskreis. Weinheim 1991 S.44-69
- Friedrichs,J.: Methoden der empirischen Sozialforschung. Opladen 1990¹⁴
- Fromm,M.: Zur Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden. In: Pädagogische Rundschau. H.4/1990 S.469-481
- Fthenakis,W.E.: Väter. München 1986 1.Band
- Gerhardt,U.: Typenbildung. In: Flick,U. u.a. (1991) S.435-439
- Giese,C.: Der geschlechtsspezifische Ansatz in der Frauenbewegung. In: Dies.: Gleichheit und Differenz. München 1990, Kap. 3, S.70-96

- Gildemeister,R.: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Soziale Welt. H.4/1988 S.486-503
- Dies./Wetterer,B.: Wie Geschlechter gemacht werden - Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp G.-A./Wetterer,B.: Traditionen - Brüche. München 1992 S.201-254
- Gilligan,C.: Die andere Stimme. München 1984
- Glaser,B.G./Strauss,A.L.: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf,G./Weingarten,E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1984 S.91-111
- Grabruker,M.: "Typisch Mädchen..". Frankfurt/M. 1985
- Haft,H./Kordes,H.: Empirische pädagogische Forschung am Ausgang ihrer "realistischen Phase". In: Dies.: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 2. Stuttgart 1984 S.13-30
- Hagemann,K.: Wie hält Klaus den Kindergarten aus? Jungen in Frauengesellschaft. In: Welt des Kindes H.6/1988 S.9-11
- Hagemann-White,C.: Sozialisation: Weiblich - Männlich? Opladen 1984
- Dies.: Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren. In: Dies./Rerrich,M.: FrauenMännerBilder. Bielefeld 1988 S.224-235
- Dies.: Geschlecht und Erziehung - Versuch einer theoretischen Orientierung im Problemfeld Koedukation. In: Pfister,G.: Zurück zur Mädchenschule? Paffenweiler 1988 S.41-60
- Haug,F.: Frauenformen - Theorie weiblicher Sozialisation. Berlin (West) 1980
- Hielscher,H.: Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter. Köln 1974
- Hildebrand,B.: Fallrekonstruktive Forschung. In: Flick,U. u.a. (Hg.): Handbuch qualitativer Sozialforschung. München 1989 S.256-260
- Hinsch,R./Jürgens,B.: Sozialpsychologie. In: Dörner,D./Selg,H.: Psychologie. Stuttgart 1985 S.224-250
- Hirschauer,S.: Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie (ZfS). H.2/1989 S.100-118
- Hoffmann-Reim,C.: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie - Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS). H.2/1980 S.91-111
- Hollstein,W.: Männlichkeit als sozialpolitisches Problem. In: Neue Praxis. H.3/1991 S.200-210
- Hopf,C.: Die Pseudo-Exploration - Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: ZfS. H.1/1978 S.87-96
- Dies.: Norm und Interpretation. In: ZfS. H.3/1982 S.307-329
- Dies.: Befragungsverfahren. In: Flick,U. u.a. 1991 S.177-182
- Institut für Sozialökologie (Hg.): Männer in der Geschlechterforschung. Arbeitspapiere und Dokumentation einer ad-hoc Arbeitsgruppe des Soziologentages 1988 in Zürich. Hennef-Wiedershall 1988
- Joas,H.: Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann,K./Ulich,D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991 S.147-160
- Jürgens,B./Paetzold,E.: Tüchtige Jungen und artige Mädchen? Geschlechtstypisches Rollenverhalten in Bilderbüchern. In: Paetzold,B./Erlar,L.: Bilderbücher im Blickpunkt verschiedener Fächer. Bamberg 1990

- Kemper,H.: Theorie pädagogischer Institutionen. In: Roth,L. (Hg.): Pädagogik. München 1991 S.293-303
- Kindergarten heute (Redaktion): Der vergessene Beruf. H.2 und 4/1990
- Knapp,G.-A.: Arbeitsteilung und Sozialisation: Konstellationen von Arbeitsvermögen und Arbeitskraft im Lebenszusammenhang von Frauen. In: Beer,U.: Klasse Geschlecht. Frankfurt/M. 1987 S.236-273
- Klann-Delius,G.: Welchen Einfluß hat die Geschlechtszugehörigkeit auf den Spracherwerb des Kindes. In: Linguistische Berichte. H.70/1980 S.63-87
- Kloehn,E.: Biologische Grundausstattung und Geschlechtsverhalten. In: Ders.: Typisch "weiblich"? Typisch "männlich"? Reinbek 1982 S.123-199
- Kohlberg,L.: Analyse der Geschlechtsrollenkonzepte und -attitüden bei Kindern. In: Ders.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt/M. 1974
- König,E.: Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft. In: ZfP H.6/1990 S.919-932
- Kreckel,R.: Klasse und Geschlecht. Die Geschlechterdifferenz der soziologischen Ungleichheitsforschung und ihre theoretischen Implikationen. In: Leviathan. H.3/1989 S.305-318
- Kruse,L.: Führung ist männlich: Der Geschlechtsrollen-Bias in der psychologischen Forschung. In: Gruppendynamik. 3/1987 S.251-267
- Küchler,M.: Qualitative Sozialforschung. Modetrend oder Neuanfang? In: KZfSS. H.2/1980 S.339-372
- Lamnek,S.: Qualitative Sozialforschung (2 Bde.). München 1988
- Lehr,U.: Das Problem geschlechtsspezifischer Verhaltenserwartungen. In: Graumann,G.F. (Hg.): Handbuch der Psychologie. Band 7.2. (Sozialpsychologie). Göttingen 1972 S.886-947
- Dies.: Stereotypie und Wandlung der Geschlechterrollen. In: Heigl-Evers,A. (Hg.): Sozialpsychologie. München 1984 S.264-275
- Lewontin,A./Rose,K./Kamin,S.: Das Patriarchat (ist) bestimmt. In: Dies.: Die Gene sind es nicht. München und Weinheim 1988, Kap.6, S.105-133
- Lipp,W.: Geschlechtsrollenwechsel. In: KZfSS. H.3/1986 S.529-559
- Maccoby,E.E./Jacklin,C.N.: The psychological sex differences. Stanford 1974
- Mayring,P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim 1990
- McIntosh,M.: Der Begriff "gender". In: Das Argument. H.6/1991 S.845-860
- Meinefeld,W.: Einstellung und soziales Handeln. Reinbek 1977
- Mertens,W.: Emotionale Sozialisation. In: Hurrelmann,K./Ulich,D.: Sozialisationsforschung. Weinheim 1980 S.669-692
- Meulenbelt,A.: Scheidelinien. Reinbek 1988
- Metz-Glöckel,S./Müller,B.: Der Mann - Eine repräsentative Untersuchung. Hamburg 1986²
- Metz-Glöckel,S.: Geschlechterverhältnisse, Geschlechtersozialisation und Geschlechtsidentität - Ein Trendbericht. In: ZSE. H.2/1988 S.85-97
- Meuser,M./Nagel,U.: ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Graz,D./Kraimer,K. (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen 1991 S.441-471
- Möller,K.: Jungenarbeit und neue Männlichkeit. In: Sozialwissenschaftliche Rundschau. H.23/1991 S.31-

- Mühlfeld,G./Windorf,P./Lampert,N./Krüger,H.: Auswertungsprobleme offener Interviews. In: Soziale Welt. 1981 S.325-352
- Nickel,H./Schenk,M./Ungelenk,B.: Erzieher- und Elternverhalten im Vorschulbereich. München 1980
- Nickel,H./Schmidt-Denter,U.: Sozialverhalten von Vorschulkindern: Konfliktlösung, Kooperation und Spiel in institutionellen Gruppen. München 1980
- Nickel,H.: Vorschulisches Erziehverhalten im Spiegel empirischer Untersuchungen. Einführung und Überblick. In: Ders.: Sozialisation im Vorschulalter. München 1985 S.92-108
- Nunner-Winkler,G.: Vom Selbst zum Miteinander. In: Welt des Kindes 4/1992 S.11-15
- Oettingen,G.: The influence of the kindergarten teacher on sex differences in behaviour. In: International journal of behaviour development. 1/1985 p.3-13
- Oevermann,U. u.a.: Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner,H.G. (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979 S.352-433
- Opielka,M.: Männer als soziales Problem? Literatur zur fehlenden Geschlechterfrage. In: Soziologische Revue Sonderband 2/1987 S.176-183
- Ottomeyer,K.: Gesellschaftstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann,K./Ulich,D.: Sozialisationsforschung. Weinheim 1991 S.153-186
- Paetzold,B.: Aspekte des Spielverhaltens von Vorschulkindern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. H.1/1980 S.357-361
- Peukert,U.: Interaktive Kompetenz und Identität. Weinheim 1979
- Popper,T.W.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Adorno,T.W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Frankfurt/M. 1988¹³ S.103-124
- Preissing,C. u.a. (Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis): Mädchen in Erziehungseinrichtungen. Opladen 1985
- Pregel,A.: Der Beitrag der Frauenforschung zu einem anderen Blick auf die Erziehung von Jungen. In: Sozialmagazin 1989 S.36-47
- Pusch,L.: Das Deutsche als Männersprache. Frankfurt/M. 1984
- Röchner,M.: Erziehungseinstellungen, Erziehungsverhalten und curriculare Konzepte von Erzieherinnen im Kindergarten. In: Nickel,H. (Hg.): Sozialisation im Vorschulalter. München 1985 S.109-121
- Schenk,H.: Geschlechterrollen und Sexismus. Weinheim 1979
- Scheu,U.: Wir werden nicht als Mädchen geboren - wir werden dazu gemacht. Frankfurt/M. 1990²
- Schmauch,U.: Autonomie oder Schicksal? Frankfurt/M. 1987
- Schmidt-Denter,U.: Vorschulische Erziehung. In: Oerter,R./ Montada,L.: Entwicklungspsychologie. München 1987^{2a} S.729-742
- Ders.: Kognitive und sprachliche Entwicklungsförderung im Vorschulalter. In: Oerter,R./Montada,L.: Entwicklungspsychologie. München 1987^{2b}

- Ders.: Soziale Entwicklung. München 1988
- Schnack,D./Neutzling,R.: Kleine Helden in Not - Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek 1991
- Schreiner,G.: Gerechtigkeit ohne Liebe - Autonomie ohne Solidarität. In: ZfP. H.4/1979 S.505-528
- Ders.: Die Herausforderung der "anderen Stimme". In: ZfP. H.1/1987 S.237-246
- Schröder,B.: Unter Männern. Brüder, Kumpel, Kameraden. Reinbek 1988
- Serbin,L.A./Sparfkin,G.: The salience of gender and the process of sex-typing in three-to-seven-year-old children. In: Child development. 1986 p.1188-1199
- Selman,R.L.: Die Entwicklung sozialen Verstehens. Frankfurt/M. 1984 (Org. 1980)
- Serbin,L.A./O'Leary,D.K./Kent,R.N./Tonick,I.J.: A comparison of teacher response to the preacademic and problem behavior of boys and girls. In: Child Development. 1973 S.796-804
- Siegmund,U./Fisch,R.: Die Bedeutung von Persönlichkeits- und Situationsvariablen für ein einstellungskonsistentes Erziehverhalten. In: Nickel,H. (Hg.): Sozialisation im Vorschulalter. München 1985 S.141-150
- Smetena,J.G.: Preschool childrens' conceptions of sex-role transgressions. In: Child Devolopment. 1986 p.862-871
- Sozialdemokatische Partei Deutschland AG Gleichstellung von Mann und Frau (Hg.): Die Frauenfrage als Männerfrage. Bonn 1990 (Reader der öffentlichen Anhörung)
- Strätz,R./Schmidt,E.A.F.: Die Wahrnehmung sozialer Beziehungen. Köln 1982
- Sünkel,W.: Theorie der Erziehung. Erlangen 1985 (Vorlesungsmanuskript)
- Tillmann,K.-J.: Sozialisationstheorien. Reinbek 1989
- Trautner,H.M.: Geschlecht, Sozialisation und Identität. In: Frey,H.P./Hauser,K.: Identität: Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. München 1987 S.29-42
- Ders.: Unkenntnis - Rigidität - Flexibilität. Ein Entwicklungsmodell der Geschlechtsrollenstereotypisierung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie. H.2/1988 S.105-120
- Ders.: Entwicklung von Konzepten und Einstellungen zur Geschlechterdifferenzierung. In: Bildung und Erziehung. H.1/1992 S.47-62
- Trömmel-Plötz,S.: Gewalt durch Sprache. Frankfurt/M. 1984
- Verlinden,M.: Einander annehmen - Soziale Beziehungen im Kindergarten. Ziele und Anregungen für Erzieher. Köln 1984
- Ders.: "Ich bin anders als du". In: Theorie und Praxis der Sozialarbeit. H.1/1985 S.24-27
- Ders.: Mädchen und Jungen im Kindergarten. Köln 1991
- Weickert,D.: Über die Wirksamkeit vorschulischer Erziehung. In: ZfP. 1975 S.489-509
- Weymann,A.: Kommunikative Bildungsforschung. In: Haft,H./Kordes,H. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 2. Stuttgart 1984 S.223-252
- Wex,M.: Weibliche und männliche Körpersprache als Folge patriarchaler Machtverhältnisse. Wiesbaden 1979
- Wiedemann,P.: Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flick,U. u.a. (1991) S.440-445

Wilson,G.D.: Einstellung. In: Arnold,W./Eysenek,H.J./Meili,R. (Hg.): Lexikon der Psychologie. Freiburg 1987⁴ Band 1, S.436-443

Wilson,T.P.: Theorie der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek 1973 S.54-79

Ders.: Qualitative "oder" quantitative Methoden in der Sozialforschung. In: KZfSS. H.2/1982 S.487-508

Winter,R./Willems,H.: Was fehlt, sind Männer. Schwäbisch-Gmünd 1991

Zilbergeld,B.: Männliche Sexualität. München 1989¹⁷

© Fritjof Bönold