

Tim Rohrmann: Bildung und Geschlecht¹

Geschlechtsbewusste Pädagogik als Chance und Herausforderung

Was lernen Jungen und Mädchen im Kindergarten?

Es gibt zwei Möglichkeiten, über Bildung in Kindertageseinrichtungen zu sprechen. Zum einen kann man dem Kindergarten die Schuld dafür geben, dass deutsche Kinder in internationalen Leistungsvergleichsstudien nicht gut genug abschneiden, und beklagen, dass der Kindergarten nicht genügend auf die Schule vorbereitet. Zum anderen kann man fasziniert davon sein, wie Kinder in den ersten Lebensjahren die Welt entdecken – „Bildung von Anfang an“. Dann tritt der Kindergarten nicht als Problemfeld in den Blick, sondern als ein spannendes Forschungsfeld, auch und gerade für uns Erwachsene, die besser verstehen wollen, wie Bildung eigentlich „funktioniert“. Wenn wir dieser Frage nachgehen, können wir immer wieder feststellen, dass viele Bildungserfahrungen auf verschiedenste Weise mit Geschlechtsunterschieden zusammen hängen. Zum Beispiel fällt auf, dass Mädchen besser und lieber lesen als Jungen (und das wird dann in der Schule für die Jungen zum Problem). Aber es gibt auch viele andere und weniger auffällige Situationen, in denen Jungen und Mädchen etwas über Geschlechtsunterschiede lernen – oder in denen Geschlechtsunterschiede dazu führen, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Lernerfahrungen machen.

Manchmal wird geschlechtstypisches Verhalten verstärkt, auch wenn Erzieherinnen das keineswegs beabsichtigen:

Der vierjährige Erik kommt in die Puppenecke geschlendert. Ein Mädchen meint zur danebenstehenden Erzieherin: "Inge, der geht einfach hier 'rein!" Inge fragt: "Wieso 'einfach'? Ich dachte, die Puppenecke ist für alle Kinder da?". Das Mädchen: "Ohne mich zu fragen?" Inge: "Er braucht nicht zu fragen. Es ist doch weiter keiner drin, es ist doch genug Platz." Unterdessen geht Erik wieder aus der Puppenecke heraus.

Die für den Bewegungsraum zuständige Mitarbeiterin stellt fest, dass der Raum fast nur von Jungen genutzt wird. Die Kolleginnen bestätigen, dass viele Jungen oft in den Bewegungsraum wollen; manche wollen überhaupt nichts anderes tun. Die Mädchen fragen von sich aus nicht danach und scheinen sich kaum dafür zu interessieren.

Andere Situationen sind Beispiele dafür, wie Mädchen, Jungen und Erzieherinnen neue Wege gehen:

Der fünfjährige Max spielt gern mit Puppen. Jens und Paul machen sich darüber lustig, dass er mit Puppen spielt, obwohl er doch einer der großen Jungen ist. Daraufhin erklärt Max' Freund Felix: „Er macht das, weil er später mal ein guter Vater werden will!“.

Nach einem Studientag zu geschlechtsbezogener Pädagogik entscheiden die Mitarbeiterinnen, im Bewegungsraum einen „Mädchentag“ und einen „Jungentag“ einzuführen. Die Mädchen reagieren begeistert. Sarah sagt warum: „Endlich dürfen wir auch mal an die Geräte!“.

¹ Vortrag auf der didacta Bildungsmesse in Stuttgart, 1.3.2005. Teile des Textes wurden dem folgenden Beitrag entnommen: Tim Rohrmann (2003) Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen, *Kindertageseinrichtungen KiTa aktuell*, Ausgabe ND, Hefte 11/03, S. 224-227 & 12/03, S. 248-252.

Natürlich ist es Jungen im Kindergarten nicht verboten, mit Puppen zu spielen. Und natürlich gab es keine Regel, die es nur Jungen gestattet hätte, die Geräte im Bewegungsraum zu benutzen – im Gegenteil. Die Vorstellungen, die Kinder davon haben, was für Mädchen und was für Jungen angemessen ist, entwickeln sich subtiler und oft ganz unbemerkt im alltäglichen Miteinander. Kinder lernen dabei sowohl voneinander als auch von uns Erwachsenen. Sie orientieren sich dabei allerdings nicht an unseren pädagogischen Idealen, sondern an dem, was wir tagtäglich tun: wie wir auf jungentypisches und mädchenstypisches Verhalten reagieren; was für Angebote wir Mädchen und Jungen machen; wie wir uns selbst als Frau oder als Mann darstellen.

Die Herausforderung, von der im Untertitel dieses Beitrags die Rede ist, liegt für uns zunächst darin, diese Zusammenhänge überhaupt zu bemerken. Sie liegt aber auch darin, Räume, Angebote und Beziehungen so zu gestalten, dass Mädchen und Jungen ein möglichst breites Verhaltensrepertoire kennen lernen und auf dieser Grundlage ihren je eigenen Weg zu geschlechtlicher Identität finden können. Und das – so wird im folgenden deutlich – ist ganz entscheidend ein Bildungsthema.

Bildung und Geschlecht

In den letzten Jahren sind etliche Theorien, Orientierungspläne und Kriterienkataloge zum Thema Bildung im Kindergarten veröffentlicht worden. Es mag manchmal wichtig sein zu formulieren, was Kinder gelernt haben sollen und wissen müssen, wenn sie in die Schule kommen. Wichtiger als das Aufstellen von Listen mit Bildungsinhalten ist aber zu verstehen, *wie* Bildung passiert – wie es dazu kommt, dass Kinder sich etwas aneignen. Die neuere Forschung zu Bildungsprozessen im Kindesalter zeigt: „Bildung ist immer Selbstbildung“. Hans Laewen, der den Bildungsbegriff von Humboldt aufgreift, beschreibt dies so:

Der Begriff Bildung bezeichnet eine Tätigkeit des Kindes: die *Aneignung der Welt*. Sie ist damit immer *Selbst-Bildung*. Sie ist das „größte Abenteuer“: die Konstruktion einer ganzen Welt in Kopf und Körper.

Der Begriff *Erziehung* bezeichnet die Tätigkeit der Erwachsenen: die *Anregung der Kräfte*. Wir können Kindern nichts „beibringen“. Unsere Aufgabe besteht vielmehr

- in der *Gestaltung der Umwelt* des Kindes, insbesondere der räumlichen Umwelt
- in der *Gestaltung der Interaktionen* zwischen Erwachsenen und Kindern; dazu gehört wiederum zweierlei: die *Zumutung von Themen* sowie die *Beantwortung der Themen der Kinder*.

„Erziehungsziele können nur in dem Maß Bildungsziele werden, wie sie vom Kind als eigene Ziele akzeptiert oder aus eigener Initiative als Ziele seiner Konstruktionsleistungen gesetzt werden“ (Laewen & Andres, 2002, S. 100).

Was hat dies nun mit dem Geschlechtsunterschied, mit geschlechtstypischem Verhalten und geschlechtsbewusster Pädagogik zu tun? Geschlechtsbezogene Fragen wurden lange Zeit als ein „Spezialproblem“ insbesondere von Mädchen und Frauen betrachtet und in der Regel Frauen dafür zuständig gemacht, hier Verbesserungen zu bewirken. Erst in den letzten Jahren beginnt sich ein Verständnis durchzusetzen, das die Berücksichtigung geschlechtsbezogener Aspekte als eine zentrale *Querschnittsaufgabe* der Pädagogik. Dass auch und gerade Bildung viel mit dem Geschlecht zu tun hat, ist offensichtlich geworden, seit auf manchmal sehr dramatisierende Weise auf die schlechten Schulleistungen der Jungen hingewiesen wird. Die PISA-Studie hat dabei den Blick insbesondere auf

die schlechten Ergebnisse von Jungen im Lesen gelenkt. In diesem Zusammenhang gerät nun der Elementarbereich in den Blick: die Defizite der Jungen insbesondere im sprachlichen Bereich werden mit mangelnder Förderung im Kindergarten in Verbindung gebracht. In den letzten Jahren wurden daher mit großem Aktionismus und erheblichem finanziellen Einsatz Programme zur Sprachförderung im Elementarbereich breit implementiert – die allerdings die Geschlechterdifferenz in keiner Weise berücksichtigen. Ob dieser Aktionismus angemessen ist, ist mehr als fraglich. Interessanterweise hat die Grundschulstudie IGLU ganz andere Ergebnisse als PISA ergeben. Zum einen haben die deutschen Kinder im internationalen Vergleich deutlich besser abgeschnitten, zum anderen waren die Geschlechtsunterschiede geringer als in den meisten anderen beteiligten Ländern (vgl. Bos et al, 2003; S. 102; S. 115). Es ist daher nahe liegend anzunehmen, dass die Probleme von Jungen in erster Linie mit Problemen des Jugendalters sowie strukturellen Aspekten des deutschen Schulsystems zusammenhängen, insbesondere mit der frühen Selektion und den Zuständen in der Sekundarstufe I. Während aber das Infragestellen des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems nach wie vor auf massive ideologische Tabus stößt, ist bei Kritik am statusniedrigen Elementarbereich kaum Widerstand zu erwarten. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass zum einen den MitarbeiterInnen fachliche Kompetenzen fehlen, mit denen sie sich in die Debatte einmischen könnten, zum anderen der Bereich der frühkindlichen Bildung in der deutschen Wissenschaft derart unterrepräsentiert ist, dass auch von hier nur wenig kritische Stellungnahmen zu erwarten sind.

Dennoch spielen geschlechtsbezogene Aspekte bei vielen Bildungsthemen im Elementarbereich natürlich eine wichtige Rolle. In der Bildungs- und Qualitätsdiskussion im Elementarbereich werden sie aber bislang nur wenig berücksichtigt. Lediglich der Bayerische Bildungsplan (Bayerisches Staatsministerium, 2003) sowie die im Rahmen des Situationsansatzes (Preissing, 2003) entwickelten Qualitätskriterien widmen dem Geschlechterthema ein ausführliches Kapitel. Was weit gehend fehlt, ist ein geschlechtsbewusster Blick auf einzelne Bildungsbereiche im Sinne von Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe.

Wenn wir nun von „Bildung von Anfang an“ sprechen, bedeutet dies, von Anfang an geschlechtsbezogene Aspekte dabei mit zu berücksichtigen – zu bedenken, dass Kinder nicht einfach Kinder, sondern Jungen und Mädchen sind. Die Frage ist also: in welchen Situationen und bei welchen Themen ist dies in Kindertageseinrichtungen von Bedeutung?

Ich greife beispielhaft vier zentrale Bildungsthemen heraus:

1. Die Entdeckung des Geschlechtsunterschiedes;
2. Die Erforschung der Dinge;
3. Die Entwicklung der Sprache;
4. Das Erlernen von Konfliktfähigkeit.

Die Entdeckung des Geschlechtsunterschiedes

Die Entdeckung des Geschlechtsunterschiedes ist natürlich ein Bildungsthema. Kinder müssen dabei zunächst lernen,

- dass es zwei Geschlechter gibt, dass sie zu einem dieser beiden Geschlechter gehören und dass sich dies nicht mehr ändern wird;

- dass für das Kinderkriegen in der Regel beide Geschlechter gebraucht werden – dass dies ein Bildungsthema ist, zeigen Untersuchungen zum Sexualwissen von Kindern: Viele Jungen und Mädchen wissen nicht über den männlichen Anteil an der Zeugung Bescheid. Ein Viertel der in einer Untersuchung von Renate Volbert befragten Vorschulkinder nannte soziale Aufgaben, insbesondere, dass er das Geld verdienen müsse (vgl. Volbert, 1998, S. 6).
- dass – und hier wird es richtig schwierig – in unserer Gesellschaft viele Eigenschaften und Verhaltensweisen den Geschlechtern auf unterschiedliche Weise zugeschrieben werden, dies aber nicht für alle Jungen und Mädchen, Männer und Frauen gelten muss.

Gerade der letzte Punkt ist für pädagogische Fachkräfte oft eine Gratwanderung zwischen dem Bemühen um Chancengleichheit und eine möglichst breite Persönlichkeitsentwicklung einerseits, dem Anerkennen vorhandener Geschlechtsunterschiede andererseits.

Es ist klar, dass die Entdeckung des Geschlechtsunterschiedes für Mädchen und Jungen etwas anderes bedeutet. Wie groß die Bedeutung dieser Entdeckung für Mädchen und Jungen ist, ist vielen Erwachsenen dagegen oft weniger klar. Die Beispiele am Anfang dieses Beitrages zeigen, wie Mädchen und Jungen aus der Geschlechtszugehörigkeit Schlussfolgerungen über angemessene und unangemessene Verhaltensweisen ableiten: ein Junge hat in der Puppenecke nichts zu suchen – außer vielleicht, wenn er üben will, was es bedeutet, ein Vater zu werden. Mädchen sitzen im Bewegungsraum in der zweiten Reihe – außer, es gibt ein spezielles Angebot zur Mädchenförderung. Und so weiter... Die Beschäftigung mit Geschlechtsunterschieden als Bildungsthema aufzugreifen bedeutet dabei weit mehr als die Aufhebung von möglichen Benachteiligungen von Mädchen oder Jungen. Es bedeutet, die Fragen von Kindern nach der Bedeutung des Geschlechtsunterschiedes aufzugreifen und sie auf der Suche nach weiblicher bzw. männlicher Identität zu begleiten und zu unterstützen (vgl. Rohrmann, 2003a).

Die Erforschung der Dinge

Dass die Erforschung der Dinge ebenfalls ein Geschlechterthema sein soll, leuchtet auf den ersten Blick weniger ein. Schließlich sind die meisten Räume, Angebote und Spielmaterialien in Kindertageseinrichtungen sowohl für Mädchen und Jungen da. Wie viel der Bezug, den Kinder zu den Dingen ihrer Umwelt aufbauen, mit dem Geschlecht zu tun hat, zeigt sich aber in ihren unterschiedlichen Interessen und später nicht zuletzt in ihren Berufswünschen und –zielen. Zukunftsperspektiven bzw. Lebensplanung vieler Mädchen und Jungen sind nach wie vor sehr geschlechtstypisch, wie Befragungen von Hortkindern zeigen: da wollen viele Mädchen Ärztin, Tierärztin, Krankenschwester, Erzieherin oder Lehrerin werden, viele Jungen dagegen Polizist, Soldat, Feuerwehrmann, Pilot, LKW-/Bus-/Baggerfahrer oder Computerfachmann. Die Anzahl geschlechtsuntypischer Berufswünsche war dagegen insbesondere bei den Jungen deutlich geringer (vgl. Permien & Frank, 2001).

Grundlagen für solche Orientierungen werden früh gelegt, zum Beispiel wenn sich bereits im Kindergarten Jungen und Mädchen unterschiedlich auf Angebote und Räume verteilen. Das bekannteste Beispiel dafür sind Bauecke und Puppenecke im traditionellen Gruppenraum. Später werden geschlechtstypische Unterschiede zum Beispiel beim Umgang mit dem Computer sehr deutlich.

Die offene Arbeit bietet viele Möglichkeiten, solche Stereotypen zu überwinden – aber sie garantiert dies keineswegs. Natürlich können Funktionsräume genauso geschlechtstypisch genutzt werden: der Bewegungsraum ist „eigentlich“ ein Jungenraum, im Atelier dominieren die Mädchen...

Frage zum Nachdenken: Welche Spielbereiche Ihrer Einrichtung werden besonders von Jungen genutzt, welche von Mädchen? Welche Angebote und Aktivitäten werden vor allem von Mädchen aufgegriffen, welche von Jungen?

Wenn Mädchen und Jungen bei der Erforschung der Dinge gleiche Bildungschancen haben sollen, dann müssen sie auch Gelegenheit haben, unterschiedlichste Dinge kennen zu lernen. Das kann auch bedeuten, Jungen bzw. Mädchen einmal Themen zuzumuten, die ihnen zunächst eher fern sind oder auf die sie nicht unbedingt Lust haben – und die jeweils anderen für eine Zeitlang aus dem Raum zu verbannen (vgl. van Dieken & Rohrmann, 2003).

Die Entwicklung der Sprache

Schon zu Schulbeginn gibt es große Unterschiede im typischen Wortschatz von Mädchen und Jungen, und die verbalen Fähigkeiten von Mädchen sind im Durchschnitt besser (außer, wenn es um Schimpfworte mit sexuellen Untertönen geht). Wie viel die Entwicklung der Sprache mit Geschlechtsunterschieden zu tun hat, ist spätestens seit der PISA-Studie allgemein bekannt geworden. "Jungen können nicht so gut lesen, und haben auch weniger Lust dazu", ließe sich eines der wichtigsten Ergebnisse der Studie zusammenfassen. Lediglich, wenn es Formulare, Tabellen und Grafiken geht, sind die Jungen fast so gut wie die Mädchen. Die Geschlechtsunterschiede sind besonders deutlich, wenn es um die Motivation zum Lesen geht: Die Ergebnisse "weisen darauf hin, dass Bemühungen um einen Ausgleich von Benachteiligungen der Jungen insbesondere an der Lesemotivation und an den Leseaktivitäten ansetzen müssen" (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 266).

Inzwischen hat das Thema Kreise gezogen, erste Veröffentlichungen dazu sind erschienen (z.B. Müller-Walde, 2005). Wir wissen, dass Kinder viel schneller und lieber lesen, wenn auch ihre Eltern selbst lesen, als wenn es im Haushalt kaum ein Buch gibt und immer der Fernseher läuft. Und natürlich spielt eine Rolle, *wer* mit Kindern liest: nur die Mama und die Erzieherin? Oder kümmert sich auch Papa darum?

Frage zum Nachdenken:

Denken Sie bitte einmal an die drei Kinder ihrer Gruppe, die sich am wenigsten für Sprache und Schrift interessieren. Überlegen Sie: Welche Themen würden diese Kinder noch am ehesten interessieren? Wie müsste eine Situation (Raum, Einrichtung, Zeit...) aussehen, in der diese Kinder ein Buch in die Hand nehmen? Lesen die Eltern dieser Kinder – und wie könnte man sie dazu ermutigen, es mehr zu tun?

Angesichts der Tatsache, dass Sprachförderung im Kindergarten im Moment überall ganz oben auf der Agenda steht, ist es schon erstaunlich, wie wenig dabei auf Geschlechtsunterschiede eingegangen wird. Tatsächlich ist eine wichtige Frage, welche Anregungen insbesondere Jungen im Kindergarten für die Entwicklung ihrer verbalen Fähigkeiten bekommen und welchen Zugang sie zu Texten und Geschichten finden können.

Das Erlernen von Konfliktfähigkeit

Die Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Konfliktverhalten haben wir in einem Aktionsforschungsprojekt in Hamburger Kindertageseinrichtungen erforscht (vgl. van Dieken, Rohrmann & Sommerfeld, 2003; 2004). Um es mit den Worten eines Mädchens aus dem Hort zu sagen: „Mädchen sehen schöner aus und streiten und boxen nicht so viel und sagen nicht so schlimme Wörter und kriegen nicht so viel Ärger“. Dass das Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen unterschiedlich ist, wird kaum bestritten. Auffällig ist, dass von Erzieherinnen zwar zunächst oft das laute, wilde und aggressive Verhalten von Jungen beklagt wird, im Gespräch über Mädchen diese aber nicht selten als „noch viel schlimmer“ bezeichnet werden – hier fehlt nie das Wort „zickig“. Oft wird bei Jungen eher „ein Auge zuge drückt“ – „er ist halt ein richtiger Junge“ – wogegen durchsetzungsstarkes Verhalten von Mädchen abgewertet wird.

Bei der Auseinandersetzung mit diesen Fragen wird schnell deutlich, in welchem Ausmaß es um die eigene Person geht. Wie ist unser eigenes Konfliktverhalten? Wie geht es uns mit einem wilden und aufmüpfigen Jungen, wie mit einem zickigen und eigensinnigen Mädchen? Was haben wir selbst für Erfahrungen als Mädchen bzw. Jungen gemacht? All dies wirkt sich entscheidend darauf aus, wie wir mit Konflikten unter bzw. mit Kindern umgehen.

Konflikte werden meist als etwas gesehen, was sich zwar nicht vermeiden lässt, aber die „eigentliche“ pädagogische Arbeit eher behindert. Das Gegenteil ist richtig: Das Erlernen eines konstruktiven Umgangs mit Konflikten muss ein wesentlicher Bestandteil des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen sein. Jungen und Mädchen ist dies klar, denn sie tun einen großen Teil des Tages nichts anderes, als Konflikte auszutragen – und sie oft auch erfolgreich zu lösen.

Eine geschlechtsbewusste Sichtweise ist in erster Linie für das *Verständnis* des unterschiedlichen Konfliktverhaltens von Mädchen und Jungen wesentlich (warum verhalten sich Jungen anders als Mädchen – und bestimmte Jungen anders als andere Jungen, manche Mädchen anders als andere Mädchen?). Darüber hinaus können gezielte geschlechtsbezogene pädagogische Angebote die Entwicklung von Selbstgefühl und Selbstbewusstsein fördern und das Einüben von konstruktiven Konfliktstrategien ermöglichen.

Gleichheit oder Differenz?

Für eine Einigung auf Ziele geschlechtsbewusster Arbeit in der Praxis sind zunächst drei grundlegende Fragen wesentlich:

- In welchem Ausmaß werden Geschlechtsunterschiede als „naturegeben“ angenommen?
- Welche Aspekte, welche Daten werden bei der Erfassung von Geschlechtsunterschieden berücksichtigt, und wie werden gefundene Unterschiede bewertet?
- Soll Gleichstellung geschlechtstypischen Unterschieden entgegenwirken (Ziel: Gleichheit), oder „nur“ der ungleichen Bewertung dieser Unterschiede (Ziel: Gleichwertigkeit in Differenz)?

Über die Frage „Gleichheit oder Differenz“ wird nach wie vor sehr gestritten, denn dahinter steht die nach wie vor ungeklärte Frage, in welchem Ausmaß Geschlechtsunterschiede angeboren oder durch die Umwelt bedingt sind. Bücher, die biologische (genetische, physiologische und cerebrale) Erklärungen für geschlechtstypisches Verhalten verantwortlich machen, sind seit Jahren Bestseller. Die Autoren dieser Bücher wollen ein besseres Verhältnis der Geschlechter darauf aufbauen, „naturegebene“ Unterschiede zu

akzeptieren. Von Vertreterinnen der traditionellen Gleichstellungs- und Frauenförderpolitik werden derartige, oft eingängige Erklärungen meist sehr kritisch gesehen – bis dahin, dass eine Bedeutung biologischer Faktoren für geschlechtstypisches Verhalten völlig abgestritten wird. Viele Fachfrauen aus Mädchenarbeit und –forschung stellen nach wie vor den Kampf gegen strukturelle Benachteiligungen von Mädchen und Frauen in den Vordergrund.

Die Betonung vorhandener Unterschiede zwischen den Geschlechtern – egal mit welcher Begründung – kann allerdings möglicherweise gerade zur Entstehung der Geschlechterstereotype mit beitragen, deren Überwindung angestrebt wird. Jungen und Mädchen werden dabei als weitgehend passiv angesehen: als von ihrer Biologie gesteuert oder aber als Opfer ihrer Sozialisationsbedingungen.

Die neuere Geschlechterforschung betont einen anderen Blickwinkel, indem sie zeigt, wie Mädchen, Jungen und wir selbst unsere Geschlechtsidentität und das Verhältnis der Geschlechter aktiv entwickeln und gestalten. In den Vordergrund treten damit individuelle Unterschiede und Vielfältigkeiten bei beiden Geschlechtern sowie die „Konstruktionsprozesse“, mit denen geschlechtsbezogene Zuordnungen im Alltag von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen selbst „hergestellt“ werden (*doing gender*). Eine solche Sichtweise bewahrt vor der häufigen Tendenz, vereinfachend von „den Jungen“ oder „den Mädchen“ zu sprechen, und macht den Blick für unerwartete und manchmal überraschende Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen frei.

Diese Kontroversen können zu hoch theoretischen Diskussionen führen. Sie sind aber auch für die Praxis in Kindertageseinrichtungen von großer Bedeutung, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- Brauchen Jungen mehr Bewegungsangebote als Mädchen, weil sie einen höheren „Bewegungsdrang“ haben? Oder brauchen gerade Mädchen spezifische Bewegungsangebote, weil die Jungen ihnen bei gemischten Angeboten oft den Raum nehmen? Oder aber sind beide Alternativen problematisch, sollten vielmehr individuelle Unterschiede – auch und gerade innerhalb der Geschlechtsgruppen – Ausgangspunkt für fördernde Maßnahmen sein?
- Brauchen Mädchen besondere Angebote zur Selbstbehauptung? Oder wird ihnen gerade durch solche Angebot möglicherweise indirekt vermittelt, dass sie Jungen unterlegen sind und daher eine besondere Förderung benötigen? Und umgekehrt: Vermitteln Maßnahmen der sozialen Jungenförderung diesen möglicherweise, dass sie behandlungsbedürftige „Problemfälle“ sind? Dann haben vermutlich sowohl Mädchen als auch Jungen auf derartige Angebote keine Lust.
- Können Mädchen und Jungen geschlechtsuntypische Verhaltensalternativen besser in geschlechtsgetrennten Gruppen lernen, weil hier Konkurrenz und Vergleiche mit dem anderen Geschlecht wegfallen? Oder werden in diesen Gruppen gerade untypische Mädchen und untypische Jungen zum Außenseiter und zur Anpassung gedrängt, während sie sich im gemischtgeschlechtlichen Alltag mit Kindern und Jugendlichen des anderen Geschlechts zusammentun können, die die gleichen Interessen haben wie sie?

Welche Haltung wir in solchen Kontroversen einnehmen, hängt natürlich nicht nur von theoretischen Grundannahmen ab, sondern noch mehr von persönlichen Faktoren: von Erfahrungen mit eigenen Kindern, von persönlichen Vorlieben und Unsicherheiten in der Arbeit mit Kindern und vor allem von biografischen Erfahrungen und dem eigenen Selbstbild als Frau bzw. Mann.

Fragen zum Nachdenken:

Sollen Mädchen und Jungen gleich behandelt werden, oder brauchen sie unterschiedliche Angebote?

Was meinen Sie, was Jungen und was Mädchen besonders brauchen?

Geschlechtsbezogene Pädagogik und Gender Mainstreaming

In den letzten Jahren wurden eine Reihe von Forschungs- und Praxisprojekten zu geschlechtsbezogenen Themen durchgeführt, aus denen konkrete Anregungen für die Weiterentwicklung der Pädagogik in Kitas ausgegangen sind (vgl. *kita aktuell spezial* 2/2001) vorgestellt. Mit der Einführung von *Gender Mainstreaming* beginnt sich auch auf politischer und administrativer Ebene ein Verständnis durchzusetzen, das die Berücksichtigung geschlechtsbezogener Aspekte als eine zentrale *Querschnittsaufgabe* von Pädagogik und Kinder- und Jugendhilfe ansieht. Der sperrige Begriff *Gender Mainstreaming* bedeutet, geschlechtsbezogene Zusammenhänge – *Gender* – „in den Hauptstrom – *mainstream* – zu bringen“, also überall zu berücksichtigen. Mit gemeint ist dabei das allgemeine gesellschaftliche Ziel einer „Gleichstellung“ von Frauen und Männern (vgl. Rohrmann, 2003b; Rabe-Kleberg, 2003).

Für die Suche nach neuen Wegen in der Arbeit mit Mädchen und Jungen bedeutet das, nicht nur den konkreten pädagogischen Alltag, sondern auch institutionelle und gesellschaftliche Strukturen in den Blick zu nehmen.

Gender Mainstreaming in Kitas bedeutet zunächst einmal Männerförderung – mehr Männer für pädagogische Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen zu interessieren und zu qualifizieren, den Anteil männlicher Mitarbeiter in der pädagogischen Alltagsarbeit zu erhöhen (das können auch Praktikanten oder Honorarkräfte sein) und den Dialog der Geschlechter in gemischten Teams zu fördern. Der letzte Punkt ist besonders wichtig, weil gut gemeinte Maßnahmen sich auch negativ auswirken können. Durch die Beschäftigung von Männern können traditionelle Geschlechtszuordnungen auch verstärkt werden – Männer und Jungen werken, Frauen und Mädchen basteln; der Mann organisiert das Fußballturnier, die Frau kümmert sich um Essen und Getränke usw. Entscheidend ist daher nicht das Geschlecht allein, sondern ein bewusster Umgang der männlichen und weiblichen Fachkräfte mit geschlechtstypischen Verhaltensweisen und Haltungen (vgl. Rohrmann, 2001a).

Für die Mehrheit der weiblichen Beschäftigten steht eine Reflexion der Zusammenhänge zwischen weiblicher Sozialisation und der Entscheidung für den „Frauenberuf“ Erzieherin am Anfang. Zwar haben Erzieherinnen durchaus ein professionelles Selbstverständnis ihres Berufs, aber weiblich geprägte kulturelle Muster erschweren den Prozess der Professionalisierung. Dazu gehören die Vorstellung einer „natürlichen, intuitiven Mütterlichkeit“ als wesentlichem Element des Erziehungshandelns, die Überbetonung von Einfühlung und Harmonie und die Vermeidung von Konflikten und offener Auseinandersetzung (vgl. Rabe-Kleberg, 2003). Gender Mainstreaming kann bedeuten, diese Fragen in der Ausbildung, in der Teamentwicklung und auf Fortbildungen zu thematisieren. Überhaupt – die Ausbildung! Geschlechtsbezogene Fragen oder neudeutsch „Genderkompetenzen“ tauchen in den Lehrplänen und in der Praxis der meisten Fachschulen kaum auf. Genau hier aber gehören sie hin!

Gender Mainstreaming weist zudem über konkrete Fragen im Arbeitsfeld hinaus, wenn nach der gesellschaftlichen Wertschätzung des Vorschulbereiches und der Bedeutung vorschulischer Bildungsprozesse für die weitere Entwicklung von Kindern gefragt wird. Selbstverständlich bedeutet Gender Mainstreaming auch, die gesellschaftliche Wertschätzung der „weiblichen“ Aspekte des Erzieherinnenberufs zu verbessern, das Ausbildungsniveau deutlich anzuheben und damit einhergehend die Bezahlung der Fachkräfte an die Standards in anderen Bereichen öffentlicher Bildung anzugleichen – auch, wenn dies im Moment noch utopisch klingt.

Für die pädagogische Praxis macht es Sinn, Gender Mainstreaming in den Zusammenhang der Qualitätsentwicklung in Tageseinrichtungen für Kinder zu stellen. Ziel ist die Verankerung von grundlegenden Standards für geschlechtsbewusste Pädagogik in Kitas – oder, umgekehrt formuliert: Die Fähigkeit zu einer geschlechtsbewussten Sichtweise ist ein wesentliches Qualitätsmerkmal pädagogischer Tätigkeit in diesem Arbeitsfeld. Die letzte Formulierung macht deutlicher, dass es nicht um ein spezifisches Angebot geht, das bestimmten Qualitätskriterien genügen und dann flächendeckend eingeführt werden sollte, sondern um eine Reflexion und Weiterentwicklung der gesamten Alltagspraxis.

Auch gezielte geschlechtsbezogene Angebote für Jungen bzw. Mädchen können einen sinnvollen Platz im Rahmen der konzeptionellen Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit haben. Dabei müssen jedoch Ziele formuliert und Erfahrungen dokumentiert und reflektiert werden. Selbst dort, wo gezielte Angebote für Mädchen und Jungen gemacht werden, ist dies bislang nicht immer mit geschlechtsbewusster Reflexion verbunden. Zum Teil werden bei derartigen Angeboten lediglich typische Interessen von Jungen und Mädchen unterstützt. Umgekehrt kann die Überbetonung geschlechtsuntypischer Verhaltensweisen dazu führen, dass die bestehende Kultur bzw. die bestehenden Spielformen von Jungen bzw. Mädchen damit abgewertet werden. Angebote müssen daher sowohl Raum für geschlechtstypische Themen lassen als auch Mädchen und Jungen ungewohnte Erfahrungen zumuten.

Neue Wege für Mädchen und Jungen: Schritte der Umsetzung

Für die Entdeckung neuer Wege für das Miteinander von Mädchen und Jungen, Frauen und Männer in Kindertageseinrichtungen werden folgende Schritte vorgeschlagen:

- ***Bei sich selbst anfangen***
Ausgangspunkt für Qualifizierungsmaßnahmen ist immer die eigene Person der Erziehenden, weil diese ihr wichtigstes „Handwerkszeug“ ist. Individuelle Kompetenzen im Umgang mit geschlechtsbezogenen Fragen sind dabei entscheidend durch eigene Lebenserfahrungen bestimmt. Die besondere Bedeutung der Auseinandersetzung von Erzieherinnen mit der eigenen Biografie und beruflichen Identität wird nicht zuletzt durch neuere Forschungen zu Selbstbildungsprozessen von Kindern in Kindertageseinrichtungen hervorgehoben (vgl. Musiol, 2002).
- ***Mehr über Jungen und Mädchen wissen***
Um Jungen und Mädchen besser verstehen zu können, ist es nötig, mehr über geschlechtsbezogene Entwicklung, Geschlechterverhältnisse und die besonderen Lebensfragen von Jungen und Mädchen zu erfahren. Besonders in Bezug auf Jungen besteht bei vielen Pädagoginnen großer Informationsbedarf, weil sie den Eindruck

haben, als Frauen Jungen schlechter zu verstehen. Die Unkenntnis von Männern in Bezug auf die Entwicklung von Mädchen ist allerdings oft noch größer – und das Interesse geringer.

Das Erkennen geschlechtstypischer Handlungs- und Bewältigungsstrategien ist Voraussetzung dafür, möglichen Einschränkungen im Selbstbild und in den Interaktionen von Kindern entgegenzuwirken und die Handlungsspielräume beider Geschlechter zu erweitern.

Dabei müssen neuere Ergebnisse der Geschlechterforschung berücksichtigt werden, in denen betont wird, dass es „das“ Mädchen und „den“ Jungen nicht gibt und bei der Einschätzung geschlechtstypischen Verhaltens die individuellen Lebenslagen der Kinder berücksichtigt werden müssen. Gerade für untypische Mädchen und Jungen kann es ein Problem sein, wenn plötzlich Mädchen- bzw. Jungenangebote gemacht werden, die sich an geschlechtstypischen Interessen orientieren. Nicht jeder Junge mag Fußball, nicht jedes Mädchen bastelt gern!

- *Den Alltag bewusst gestalten*

Für die Professionalisierung der alltäglichen Arbeit braucht es zunächst einmal Zeit für Beobachtung und Reflexion. Dies schließt die Analyse von Angeboten, Räumen und Situationen mit der „Geschlechterbrille“ ein. Geschlechtsbewusste Pädagogik bedeutet, im Alltag im Blick zu behalten, dass Befindlichkeiten von Mädchen und Jungen etwas mit ihrem Geschlecht zu tun haben können.

Wichtiger als spezifische Angebote sind daher geschlechtsbewusste Beobachtungs- und Reflexionsmöglichkeiten. So kann untersucht werden: Wer nutzt welche Räume und Angebote? Wessen Wünsche und Bedürfnisse werden im Alltag mehr berücksichtigt? Wo gibt es deutliche Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Jungen? Was sind mögliche geschlechtsbezogene Hintergründe für auffälliges Verhalten einzelner Kinder?

Ziel ist, Mädchen und Jungen gleichen Zugang und gleiche Teilhabe an allen Angeboten und Erfahrungsräumen zu ermöglichen. Dies bezieht sich auch auf Ausmaß und Qualität der Aufmerksamkeit und Zuwendung der Erzieherin.

- *Mädchen und Jungen beteiligen*

All zu oft werden Konzepte und Angebote *für* Kinder geplant und nicht mit ihnen. Geschlechtsbewusste Pädagogik muss auch nach den Sichtweisen der Kinder fragen – dies verspricht überraschende Erkenntnisse. Es ist spannend, Mädchen und Jungen zu geschlechtsbezogenen Themen zu befragen oder diese in kreativen Angeboten aufzugreifen. Bei Beteiligungsprozessen, z.B. zur Angebotsplanung oder zur Neugestaltung von Räumen, muss erfasst und reflektiert werden, welche Aussagen und Wünsche von Mädchen und welche von Jungen ausgehen.

Es muss auch beachtet werden, wie sich Mädchen und Jungen in Beteiligungsverfahren einbringen. Werden die Mädchen still, während überwiegend Jungen reden (wie in der Politik jeden Tag im Fernsehen zu sehen ist)? Oder sind die Mädchen ganz engagiert, und die Jungen ziehen sich heraus (wie zunehmend häufiger aus Schulen berichtet wird)? In solchen Situationen kann es sinnvoll sein, Jungen und Mädchen zu trennen und zunächst in Kleingruppen mit ihnen zu arbeiten.

- *Auf Eltern zugehen*

Die Verankerung geschlechtsbewusster Pädagogik setzt die Beteiligung von und gemeinsame Lernprozesse mit Eltern voraus, weil diese – anders als in der Jugendarbeit – mit ihren Einstellungen und Erwartungen zum Kindergartenalltag dazugehören. Ziele und Ideale geschlechtsbewusster Pädagogik können nicht einfach in die Begegnung mit den Kindern eingebracht, sondern müssen mit den Eltern ausgehandelt werden.

Nachdem in der Diskussion über Bildung und Geschlecht lange Zeit schlechtere Chancen für Mädchen im Vordergrund standen, hat in letzter Zeit die Diskussion über die „Bildungsmisere“ der Jungen viele Eltern aufgeschreckt. Es ist durchaus Aufgabe von Kindertageseinrichtungen, diese Verunsicherung aufzugreifen, Eltern über die Zusammenhänge zwischen Bildung und Geschlecht zu informieren und ihnen Anregungen für ein verändertes Handeln zu geben. Dies kann zum Beispiel bedeuten, Eltern z.B. konkret dazu zu verpflichten, regelmäßig auch mit Jungen zu lesen, die dazu von sich aus wenig Lust haben.

Eine zentrale Aufgabe geschlechtsbewusster Elternarbeit ist die Einbeziehung von Vätern. Werden Väter und Mütter gleichermaßen angesprochen und an Funktionen beteiligt – oder werden die Mütter gebeten, Kuchen für Kitafeste zu backen, während im Elternbeirat Männer die Mehrheit stellen? Gibt es gezielte Angebote, mit denen Väter in den *Alltag* mit Kindern geholt werden, z.B.: einen Vater-Kind-Tag, an dem die Mütter frei haben? All dies ist manchmal schwieriger als die eigentliche Arbeit mit den Kindern – aber es kann auch Spaß machen und überraschende Ideen freisetzen (vgl. Verlinden & Külbel, 2005).

- *Mit der Schule zusammenarbeiten*

Es ist klar, dass Zusammenarbeit mit der Schule ein zentrales Thema ist, wenn es um Bildung geht – zum einen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, zum anderen in der Zusammenarbeit von Grundschule und Hort und in der Entwicklung hin zur Ganztagschule. Wie schwierig die Kooperation hier ist, ist bekannt. Bekannt ist aber auch, dass es viele Ähnlichkeiten der beiden Bereiche gibt:

- beide Bereiche sind besser als ihr Ruf;
- beide Bereiche werden zur Zeit mit gesellschaftlichen Erwartungen überfrachtet;
- in beiden Bereichen arbeiten viel mehr Frauen als Männer;
- geschlechtstypisches Verhalten von Mädchen und Jungen ist viel zu beobachten;
- oft es sind dieselben Kinder, mit denen es Schwierigkeiten gibt.

Darum macht es Sinn, sich gemeinsam mit geschlechtsbezogenen Themen zu beschäftigen, z.B. Elternabende oder Fortbildungen gemeinsam durchzuführen.

Geschlechtsbezogene Angebote im engeren Sinn, z.B. Jungen- und Mädchengruppen, sind oft in der Kitazeit organisatorisch leichter durchzuführen. Der Austausch der Fachkräfte über die unterschiedlichen Erfahrungen in den verschiedenen Kontexten (Schule, Pause, Hortalltag, Gruppe...) sollte dabei nicht zu kurz kommen.

- *Über den Rand hinausschauen*

Ob bei einem Spaziergang mit den Kindern durch das Umfeld der Einrichtung, bei der Öffentlichkeitsarbeit oder bei Verhandlungen mit dem Träger über Öffnungszeiten für Berufstätige: Geschlechtsbewusste Pädagogik endet nicht an der Außentür der Kita, sondern geht darüber hinaus. Die wichtigste Aufgabe ist dabei, Verbündete zu gewinnen. Andere Institutionen und Bildungseinrichtungen haben sich manchmal

schon länger mit Geschlechterfragen und Gender Mainstreaming beschäftigt und können dabei unterstützen, diese Zusammenhänge auch in der Arbeit mit Kitakindern aufzugreifen. Kontakte zu anderen Einrichtungen, FachberaterInnen, der öffentlichen Bibliothek, der Universität oder der örtlichen Gleichstellungsbeauftragten können die Umsetzung von neuen Ideen in der Einrichtung unterstützen.

- **Grundsätze und Erfolge konzeptionell verankern**
Ziele, Begründungen und Ansätze zur Umsetzung geschlechtsbewusster Pädagogik sollten in Einrichtungskonzeptionen, Leitlinien von Trägern und staatliche Bildungs- und Erziehungspläne aufgenommen werden. Dies stellt einen Rahmen für Veränderungsprozesse bereit. Wer sich länger mit geschlechtsbewusster Pädagogik befasst, stellt fest, dass entscheidende Ansatzpunkte für Veränderungen oft struktureller Natur sind: zum Beispiel Experimente mit Öffnung, Bewegung oder einer Lernwerkstatt, die Auseinandersetzung mit Konfliktlernen und Aggression oder neue Wege der Eltern- und Väterarbeit. Gender Mainstreaming sollte bei solchen Veränderungen mit im Werkzeugkoffer sein und seine Spuren in der Konzeption von Einrichtungen hinterlassen. Kinder und Erwachsene als Mädchen und Jungen, Frauen und Männer zu betrachten, ist manchmal hilfreich – und manchmal eine große Herausforderung. Wichtig ist dabei: es geht es nicht um fertige Lösungen, sondern darum, auf dem Weg zu sein!

Zum Abschluss: Kluge Köpfe wollen mehr!

„Was machen wir mit den großen Jungs?“ – Erzieherinnen stellen immer wieder fest, dass (einige) ältere Jungen einen Großteil ihrer Aufmerksamkeit beanspruchen. Sie haben den Eindruck, dass Mädchen (und auch manche stillen Jungen) dadurch zu kurz kommen. Gleichzeitig fällt ihnen auf, dass sich die älteren Jungen bei vielen Angeboten oft langweilen und so viel wie möglich nach draußen oder in die Bewegungsbereiche wollen. Sie fragen sich, ob Jungeninteressen im Angebot der Einrichtung zu wenig berücksichtigt werden. – Sie gehen drei Schritte der Veränderung:

1. Sich selbst bzw. einander systematisch beobachten

Die Erzieherinnen dokumentieren über einen begrenzten Zeitraum regelmäßig, wie viel Zeit sie sich einzelnen Mädchen und Jungen zuwenden, oder halten fest, wie viel einzelne Kinder im Morgen- oder Mittagskreis angesprochen werden. In einem „Forschungstagebuch“ halten sie auch ihre eigenen Gefühle und Reaktionen fest, z.B. notieren sie, wie interessant sie die Äußerungen und Spielideen von Mädchen und Jungen finden.

Einige Erzieherinnen bemerken, dass sie wilden Jungen in Konflikten „mehr durchgehen“ lassen. Andere stellen fest, dass sie in Stresssituationen (Ruhe herstellen, Aufräumen usw.) häufiger auf die Unterstützung von Mädchen zurückgreifen, die diese auch gern geben.

Das Team entschließt sich daraufhin, Mädchen und/oder stille Jungen durch ein regelmäßiges „wildes“ Angebot zu fördern. Jungen wird häufiger Verantwortung für Gemeinschaftsdienste und soziale Aufgaben übertragen.

2. **Spielverhalten und Raumnutzung von Mädchen und Jungen systematisch beobachten**

Die Erzieherinnen dokumentieren regelmäßig, wo Mädchen und Jungen sich aufhalten, was sie tun und welche Angebote sie nutzen. Ihnen fällt auf, dass der Bewegungsbereich oft von einigen Jungen dominiert wird, die dort laut und chaotisch herumtoben.

Als Experiment wird daher ein zusätzliches Bewegungsangebot jeweils einmal nur für Jungen, einmal nur für Mädchen durchgeführt. Überraschenderweise stellt sich heraus, dass nicht nur die Jungen vom zusätzlichen Bewegungsangebot begeistert sind, sondern auch die Mädchen.

Das Team reflektiert seine Angebote, und die Kolleginnen sprechen mit Mädchen und Jungen darüber. Bei der Anschaffung von Materialien werden die Kinder beteiligt. Dabei wird ein möglichst vielfältiges Angebot ermöglicht, das auch geschlechtstypische Interessen und Vorlieben berücksichtigt.

3. **Neue Bildungsherausforderungen bereit stellen**

Die Erzieherinnen reflektieren ihre Bildungsangebote und stellen fest, dass manche „männliche“ Themen in ihrer Einrichtung kaum vorkommen. So wird die vorhandene Werkbank nie genutzt. Zum Thema Rechnen gibt es nur einige simple Materialien, die uralt und abgenutzt sind. Auch technisch-naturwissenschaftliche Angebote gibt es kaum. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die Mitarbeiterinnen in diesen Bereichen unsicher sind und befürchten, nicht genug zu wissen oder zu können, um Kindern in diesen Bereichen Angebote machen zu können.

Die Erzieherinnen entschließen sich, ihre Unsicherheit zu überwinden. Sie bestimmen „Fachfrauen“ für die Bereiche Holz und naturwissenschaftliches Experimentieren, die sich in die Thematik einarbeiten und gemeinsam mit den Kindern auf Entdeckungsreise zu begeben. Dazu sollen auch erfahrene Väter angesprochen werden, unter denen es nicht nur viele begeisterte Hobbyhandwerker gibt, sondern auch etliche, die in technisch-naturwissenschaftlichen Bereichen arbeiten.

Außerdem beschließt das Team, das diesjährige Einstein-Jahr zum Projektthema auch in der Kita zu machen – Titel: **Kluge Köpfe wollen mehr!**

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hg.) (2003). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Entwurf für die Erprobung. Weinheim: Beltz.

Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walther, Gerd & Valtin, Renate (Hrsg.) (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Frank, Kerstin & Permien, Hanna (2001). "Weißt du schon, was du später mal machen willst?" Zukunftsvorstellungen von Mädchen und Jungen. *Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa spezial*, Nr. 2/2001, 41-45.

Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (Hg.) (2002). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz.

- Müller-Walde, Karin (2005). Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können. Frankfurt: Campus.
- Musiol, Marion (2002). Lebensgeschichte und Identität im Erzieherinnenberuf. In Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (Hg.). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz. S. 285-299.
- Preissing, Christa (Hg.) (2003). Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, Weinheim: Juventa.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2003). Gender Mainstreaming und Kindergarten. Reihe Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Beltz (BeltzVotum).
- Redaktion KiTa aktuell (Hg.) (2001). Typisch Mädchen – typisch Junge? Geschlechterbewusste Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Schwerpunktheft. *Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa spezial*, Nr. 2/2001.
- Rohrmann, Tim (2004). Bloß nicht schwach sein! lautet noch immer die heimliche Botschaft an Jungen. T.R. über geschlechtsbewusste Pädagogik. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 6/2004, 45-49.
- Rohrmann, Tim (2003a). "Was ist Sexen?" Geschlecht, Liebe und Sexualität als Bildungsthemen im Kindergarten. *Forum Sexualaufklärung und Familienplanung*, 4/2003, 3-5.
kostenloser Bezug von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, www.bzga.de
- Rohrmann, Tim (2003b). Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. *Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa aktuell, Ausgabe ND*, Teil 1: Heft 11, 224-227, Teil 2: Heft 12, 248-252.
- Rohrmann, Tim (2001a). Wofür ein Mann gebraucht wird... *Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa spezial*, Nr. 2/2001, 35-38.
- Rohrmann, Tim (2001b). Echte Kerle. Jungen und ihre Helden. Reinbek: Rowohlt.
- Rohrmann, Tim & Thoma, Peter (1998). Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Freiburg: Lambertus.
- van Dieken, Christel & Rohrmann, Tim (2003). Raum und Räume für Mädchen und Jungen. Angebote und Raumnutzung unter geschlechtsspezifischen Aspekten. *Kindergarten heute*, 33(1), 26-33.
- van Dieken, Christel; Rohrmann, Tim & Sommerfeld, Verena (2004). Richtig streiten lernen. Neue Wege in der Konfliktbewältigung unter Kindern. Freiburg: Lambertus.
- van Dieken, Christel; Rohrmann, Tim & Sommerfeld, Verena (2003). Was tun, wenn die Fäuste fliegen? Mit Konflikten anders umgehen. *Kindergarten heute*, 8/2003, 18-27.
- Verlinden, Martin & Külbel, Anke (2005). Väter im Kindergarten. Anregungen für die Zusammenarbeit mit Vätern in Tageseinrichtungen für Kinder. Weinheim: Beltz.
- Volbert, Renate (1998). Sexualwissen von 2-6-jährigen Kindern. *Forum Sexualaufklärung*, 2/98, 5-8.
- Walter, Melitta (2005). Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München: Kösel.

Kontakt

Tim Rohrmann, Fortbildung – Praxisberatung – Evaluation

Kirchstraße 1a · 38321 Denkte

☎ 05331 · 88 17 13

rohrmann@wechselspiel-online.de