

**Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin Brandenburg
(SFBB)**



Starke Mädchen - starke Jungen!
Geschlechterbewusste Pädagogik
als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita
- Ausgabe Berlin-Brandenburg -

Praxishandreichung

für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen - im Auftrag des SFBB

erarbeitet von: **Dr. Tim Rohrmann**

Verantwortlich: **Claudia Lutze**

(November 2010)

9. überarbeitete Auflage, März 2015

Übersicht

1. Einführung	4
2. Die Henne und das Ei	6
3. Entwicklung & Sozialisation	9
4. Geschlechterbewusste Pädagogik.....	12
5. Gender unter drei?	18
6. Bildung und Geschlecht.....	20
Bildung und Geschlecht.....	20
Bildung als Selbstbildung.....	21
Gender in den Bildungsprogrammen und -grundsätzen.....	22
7. Gender in den Bildungsbereichen.....	25
Körper: Die Entdeckung der Geschlechtsunterschiede.....	25
Bewegung.....	26
Gesundheit	27
Sprache und Schrift	28
Ästhetische Bildung — Darstellen und Gestalten.....	29
Naturwissenschaften.....	30
Mathematik	31
Musik.....	31
Konfliktlernen	32
8. Männer in Kindertageseinrichtungen	33
9. Mütter und Väter	35
10. Literatur.....	37
Literaturtipps	37
Zitierte Literatur	39

Liebe Leserin, lieber Leser.

Vor Ihnen liegt die Handreichung

**Starke Mädchen - starke Jungen!
Geschlechterbewusste Pädagogik
als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita**

Mädchen sind ruhig, hilfsbereit und sensibel — Jungen eher wild, bewegungsfreudig und technikinteressiert. Geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen wie diese sind immer noch allgegenwärtig und wirkungstark in unserer Gesellschaft verankert.

Wir möchten Ihnen mit dieser Praxishandreichung Anregungen und Unterstützung geben, wie Sie Mädchen und Jungen in Ihrer Entwicklung, ihrer Individualität und ihren Fähigkeiten begleiten und unterstützen können, ohne dass sie von Klischees beeinträchtigt werden, wie „ein richtiges Mädchen“ bzw. „ein richtiger Junge“ zu sein hat.

Dass Mädchen und Jungen geschlechtergerecht begleitet, erzogen und gebildet werden sollen, schreiben nicht nur EU-Richtlinien vor, sondern auch nationale Gesetzgebungen der Kinder- und Jugendhilfe.

So fordert beispielsweise das

Brandenburger Kindertagesstättengesetz - KitaG §2 (2):

„.... Kindertagesstätten haben insbesondere die Aufgabe, die unterschiedlichen Lebenslagen, kulturellen und weltanschaulichen Hintergründe sowie die alters- und entwicklungsbedingten Bedürfnisse der Jungen und Mädchen zu berücksichtigen....“

Im § 9,3. des Kinder- und Jugendhilfegesetz ist festgelegt,

die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen & die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern.“

Diese Anforderungen umzusetzen braucht u.a. Wissen über aktuelle Forschung, Sensibilisierung für eigene Geschlechterbilder, Handlungsanregungen für die pädagogische Praxis und nicht zuletzt Freude und Neugier, sich auf die Reise der Geschlechterbewussten Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita zu begeben.

Ich hoffe, Ihnen durch die vorliegende Handreichung von all dem etwas anbieten zu können, wünsche Ihnen eine gute Reise und viel Spaß beim Lesen.

Claudia Lutze, pädagogische Mitarbeiterin im Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin- Brandenburg, Fachbereich Kindertagesstätten/Kindertagespflege und Fachbereich Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit

1. Einführung

Kinder sind Jungen und Mädchen, und pädagogische Fachkräfte sind Frauen und — weit seltener — Männer. Jungen und Mädchen beschäftigt, was es mit den Geschlechterunterschieden auf sich hat. Geschlechtstypisches Verhalten insbesondere der älteren Kinder ist im Kindergarten häufig zu beobachten und prägt den Alltag entscheidend mit.

Schon vor dreißig Jahren wurde dies gelegentlich reflektiert — meist mit dem Ziel, diesen Unterschieden entgegenzuwirken. Allerdings blieb es lange Zeit bei vereinzelt Bemühungen. In letzter Zeit haben mehrere Entwicklungen dazu geführt, dass geschlechtsbezogene Themen in Kindertageseinrichtungen vermehrt aufgegriffen werden.

Jungen in der Krise? Seit einigen Jahren gibt es immer wieder teils dramatisierende Veröffentlichungen zu den Problemen von Jungen. Insbesondere Daten zum im Durchschnitt niedrigeren Schulerfolg von Jungen haben zur Folge gehabt, dass es nicht mehr in erster Linie um die Förderung benachteiligter Mädchen geht, wenn geschlechtsbezogene Fragen diskutiert werden. Die Ursachen der Probleme von Jungen werden nicht zuletzt in den Bildungseinrichtungen der Kindheit vermutet, in denen sie es vor allem mit Frauen zu tun haben. Vor diesem Hintergrund wird unter anderem die Forderung nach mehr Männern in Kitas und Grundschulen zunehmend populär.

Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Die Bildungsdiskussion über den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen hat zu einer Professionalisierung und gesellschaftlichen Aufwertung des Elementarbereichs geführt. Die Frage nach Bildungschancen fordert auch zu einem neuen Blick auf geschlechtsbezogene Aspekte der pädagogischen Arbeit auf. ErzieherInnen befassen sich mehr als bisher mit „männlichen“ Bereichen wie Mathematik und Naturwissenschaften. Jungen wie Mädchen können sich nicht nur auf geschlechtstypische Interessensbereiche beschränken, sondern ihnen muss auch die Auseinandersetzung mit Bildungsthemen zugemutet werden, die sie vielleicht lieber eher vermeiden würden.

Gender Mainstreaming. In vielen Institutionen und Verbänden wird seit einigen Jahren die Strategie des Gender Mainstreaming eingeführt. Was Gender Mainstreaming in der Praxis der pädagogischen Arbeit konkret bedeuten kann, ist bislang nicht festgelegt. Für die pädagogische Praxis kann Gender Mainstreaming eine Chance sein, weil Analysen, Projekte und Praxisvorhaben nicht mehr nur auf das Engagement Einzelner angewiesen sind, sondern durch den formalen Rahmen auch offiziell begründet und abgesichert werden können.

Geschlechterbezogene Jungen- und Mädchenarbeit. Ausgehend von der Jugendarbeit wurde im letzten Jahrzehnt geschlechterbewusste Mädchen- und zunehmend auch Jungenarbeit in allen Feldern der pädagogischen und psychosozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen etabliert.

Die Berliner Landesarbeitsgemeinschaft „Geschlechterdifferenzierte Arbeit in der Jugendhilfe“ hat in diesem Zusammenhang Leitlinien auch für den Bereich Kindertagesbetreuung formuliert. Die vielfältigen Entwicklungen der Mädchen- und Jungenarbeit stellen einen reichen Erfahrungsschatz bereit, der auch für die pädagogische Arbeit in Kitas nutzbar gemacht werden kann.

Aktive Väter. Es ist unübersehbar, dass heutige Väter mehr an der Erziehung kleiner Kinder beteiligt sind als früher. Zunehmend ist selbstverständlich, dass Väter schon für ganz kleine Kinder wichtig sind und auch ihre Versorgung übernehmen können. Die stärkere Beteiligung von Vätern an der familiären Erziehung erhöht auch ihre Ansprüche an die Beteiligung in der Kita.

In der vorliegenden Handreichung wird geschlechterbewusste Pädagogik als umfassende Chance für Veränderungsprozesse verstanden — für Kinder und Eltern, für pädagogische Fachkräfte, für ihre Teams und Institutionen. 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 Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern.

So verstanden, tritt geschlechterbewusste Pädagogik aus dem Nischendasein der „Geschlechterfrage“ heraus und wird zu einem Motor für Qualität und die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen insgesamt. Nicht zuletzt dient dies dem Ziel einer größeren gesellschaftlichen Anerkennung und Wertschätzung des Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtungen.

Insgesamt stellen die aktuellen Entwicklungen vielfältige Chancen für einen neuen Blick auf beide Geschlechter dar, der die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen bereichern und weiter entwickeln kann.

2. Die Henne und das Ei

„Früher wurde Mädchen und Jungen geschlechtstypisches Verhalten an-erzogen. Jetzt benehmen sie sich so, ohne dass sie erzogen werden,“ meinte eine Kollegin auf einer Fortbildung angesichts des Eindrucks, dass geschlechtstypisches Verhalten von Kindern in den letzten Jahren wieder zunimmt. Die Frage, in welchem Ausmaß Verhalten durch die Anlage oder durch die Umwelt bestimmt wird, ist nach wie vor ein umstrittenes Thema (vgl. Eliot, 2010, 2001; Hrdy, 2000; Rohrmann, 2005)

Unsere Haltung dazu hat immer auch mit uns selbst zu tun, mit unseren eigenen Erfahrungen, Zielen und Wünschen. Dies gilt besonders für Eltern. Wenn der Sohn überraschend viel typisches Verhalten zeigt, wird die Biologie dafür verantwortlich gemacht: Ja, ja, die Natur Ist er dagegen schüchterner als seine wilde Schwester, wird eher die Psychologie zu Rate gezogen.

Der kleine Unterschied

Die Frage nach den biologischen Unterschieden lässt sich mit einem Satz beantworten: Männer haben einen Penis — aber Frauen bekommen die Kinder. Natürlich haben Frauen auch etwas „da unten“, natürlich tragen Männer etwas dazu bei, dass Frauen Kinder bekommen können, und natürlich haben nicht alle Frauen Kinder.

Dennoch steckt Wahrheit in diesem banalen Satz, wenn wir es einmal mit den Augen kleiner Kinder betrachten. Bereits ab dem Kindergartenalter lernen Kinder, die Geschlechter anhand ihrer Anatomie und ihres Anteils an der Fortpflanzung zu unterscheiden. Der Penis ist nicht nur auffälliger als die Scheide, sondern er wird auch viel eher bemerkt und benannt. Auf der anderen Seite verstehen schon ganz kleine Kinder, dass Frauen die Kinder bekommen. Der Anteil der Väter an der Entstehung neuen Lebens ist ihnen dagegen noch nicht bekannt.

Die primären Geschlechtsmerkmale werden bereits im Laufe der vorgeburtlichen Entwicklung ausgebildet. Nur sehr selten gibt es wirkliche „Intersexualität“, „Zwischenformen“ zwischen den Geschlechtern, in denen Chromosomen, Keimdrüsen, innere oder äußere Geschlechtsorgane nicht „zusammenpassen“.

Mädchen sind im Durchschnitt bei der Geburt etwas kleiner und leichter als Jungen. Dem gegenüber steht von Geburt an bis zum jungen Erwachsenenalter ein gewisser Reifungs- bzw. Entwicklungsvorsprung der Mädchen. Individuelle Unterschiede können dabei weit größer ausfallen als der durchschnittliche Unterschied zwischen den Geschlechtern.

Ansonsten ist im Kindesalter das Ausmaß der tatsächlich feststellbaren Geschlechtsunterschiede gering. Die Entwicklung der sekundären und tertiären Geschlechtsmerkmale und damit auch die Geschlechtsreife lassen bis zur Pubertät auf sich warten.

Wenn heute über biologische Unterschiede gesprochen wird, stehen allerdings meist andere Aspekte im Vordergrund: die Gene, die Hormone und das Gehirn. Bestseller wie *Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken* (Pease & Pease, 2000) suggerieren, dass typisches

Verhalten von Männern und Frauen in in ihren unterschiedlichen Gehirnen begründet und daher nicht zu verhindern sei.

Anders als Penis und Scheide, Bäuche von Schwangeren und Brüste von stillenden Müttern können Kinder (und Erwachsene!) Unterschiede in der genetischen Ausstattung, in Gehirnstrukturen und im hormonellen System jedoch nicht selbst entdecken. Je komplexer ein Verhalten ist, desto schwerer ist es zudem nachzuweisen, wie es mit den winzigen chemischen Bausteinen zusammenhängt, die die Grundlage unserer körperlichen Existenz bilden. Die amüsanten Darstellungen in den Bestsellern sind eher eine bequeme Erklärung für die Verständnisprobleme zwischen Frauen und Männern zu sein als gesicherte wissenschaftliche Erkenntnis.

„Doing gender“

Wissenschaftliche Forschungsergebnisse zu Geschlechtsunterschieden sind so zahlreich wie widersprüchlich. So spannend neue Erkenntnisse von Biologie und Gehirnforschung sein mögen — sie können Geschlechtsunterschiede nicht ausreichend erklären. Aber auch simple Erklärungen, die „die Erziehung“ dafür verantwortlich machen, stimmen nicht.

In aktuellen Diskussionen werden sowohl die Einflüsse bewusster Erziehungsbemühungen als auch die Einflüsse von Genen, Hormonen und Gehirnstrukturen eher überschätzt. Eher unterschätzt werden dagegen zum einen die Wirkung der offensichtlichen Geschlechtsunterschiede auf Kinder, zum anderen der Beitrag unbewusster Verhaltensweisen Erwachsener. Unterschätzt wird schließlich der aktive Beitrag von Kindern (und Erwachsenen) zur „Konstruktion“ von Geschlechtsunterschieden. Sie setzen sich mit Anlagen und Vorgaben der Umwelt auseinander und haben das *Bedürfnis*, die eigene Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität zu entwickeln und darzustellen.

Dies lässt sich mit dem englischen Begriff *Doing Gender* zusammenfassen: Geschlecht ist nicht etwas, was wir sind oder haben, sondern etwas, das wir „tun“. *Wie* Jungen, Mädchen oder auch wir selbst das tun — ob wir Geschlechtsunterschiede eher betonen oder herunterspielen, ob wir uns an traditionellen Stereotypen orientieren oder diese vehement ablehnen, das ist in nicht geringem Maß unsere eigene Entscheidung.

Fazit: Bleiben Sie skeptisch, wenn aus biologischen Gegebenheiten eindeutige Erklärungen für menschliches Verhalten abgeleitet werden. Selbst, wenn es die „Natur“ sein sollte, die Jungen im Durchschnitt stärker, wilder und aggressiver sein lässt als Mädchen: entscheidend ist, wie ihre Umwelt und sie selbst mit ihren biologischen Möglichkeiten umgehen. Was bleibt, sind die unbestrittenen Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die jedes Kind sehen und verstehen kann. Was es damit auf sich hat, beschäftigt schon Kindergartenkinder ganz außerordentlich — ganz egal, was die Erwachsenen dazu meinen.

Zum Weiterlesen:

Boie, Kirsten (Text) & Waechter, Philip (Illustrationen) (2004). Was war zuerst da? Hamburg: Oetinger. (*ein amüsantes Bilderbuch zum Thema*)

Eliot, Lise (2010). Wie verschieden sind sie? Die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen. Berlin: Berlin Verlag

Im Dschungel der Begriffe

Theorien zu geschlechtsbezogener Entwicklung und Sozialisation sind zahlreich und widersprüchlich. Dies ist bereits bei den jeweils verwendeten Begriffen festzustellen.

Als Sammelbegriff für alle mit Geschlechtsunterschieden verbundene Eigenschaften, Verhaltensweisen, sozialen Konstrukte usw., die nicht biologisch vorgegeben sind, hat sich auch im deutschen Sprachraum der englische Begriff *gender* durchgesetzt. Früher wurde dies meist als „soziales“ im Gegensatz zum „biologischen Geschlecht“ (engl. *sex*) übersetzt. — Allerdings ist auch was, was allgemein als „natürlich“ bzw. „biologisch“ angesehen wird, bereits sozial vermittelt und unterliegt kulturellen und historischen Veränderungen.

Inzwischen ist der Begriff *gender* „eingedeutscht“ worden und wird gern in klangvollen Zusammenstellungen wie „Genderwissen“, „Genderkompetenzen“ oder „Gendertraining“ verwendet.

Ein auch für die Elementarpädagogik hilfreicher Schlüsselbegriff ist *Doing gender*. Geschlechtsbezogenes Verhalten ist weder rein biologisch bedingt noch nur durch äußere Zuschreibungen und Erwartungen bestimmt. Stattdessen gestalten wir mit unseren Handlungen unsere Entwicklung selbst mit. Kinder wie Erwachsene entscheiden im Rahmen ihrer Möglichkeiten, *was* für ein Mädchen bzw. Junge, Frau bzw. Mann sie sind oder sein wollen, und wie sie sich zu geschlechtstypischen sozialen Erwartungen in Bezug setzen. Diese aktive „Herstellung“ und Gestaltung von Männlichkeit und Weiblichkeit wird als *doing gender* bezeichnet.

Verwirrung entsteht oft durch die Verwendung des Begriffs *geschlechtsspezifisch*. Im engeren Sinne bezeichnet *geschlechtsspezifisch* Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für die Geschlechter spezifisch sind, sich also direkt aus dem biologischen Geschlechtsunterschied ableiten lassen. Mit *geschlechtstypisch* werden dagegen Sachverhalte, Eigenschaften und Verhaltensweisen bezeichnet, die für die Geschlechter entweder *typisch* sind, also im Sinne empirisch überprüfbarer häufigeren Auftretens, oder die ihnen *typischerweise zugeschrieben werden (Geschlechterstereotype)*.

Mit *Geschlechtsidentität* im engeren Sinn ist die Erkenntnis und zunehmende Sicherheit über die eigene Geschlechtlichkeit und die eindeutige und unveränderbare Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsgruppe (*Geschlechtskonstanz*) gemeint. Dieser Prozess ist mit Schuleintritt in der Regel abgeschlossen. Im weiteren Sinne wird mit Geschlechtsidentität auch das Verwobensein des eigenen Frau- oder Mann-Seins mit der lebenslangen Entwicklung von Identität bezeichnet.

Nicht gemeint ist damit die *sexuelle Orientierung*: Hetero-, Homo oder Bisexualität. Diese wird erst im Laufe der Adoleszenz ausgeprägt. Sie kann sich darüber hinaus im gesamten Lebenslauf noch verändern.

3. Entwicklung & Sozialisation

Die Entdeckung der Geschlechtsunterschiede

Für das Verständnis der Geschlechterunterschiede und die Entwicklung der Geschlechtsidentität ist das Kindergartenalter von zentraler Bedeutung. Bereits gegen Ende des ersten Lebensjahres finden erste Selbstkategorisierungsprozesse statt. Auch Männer und Frauen können Kinder bereits früh unterscheiden.

Erst zu Beginn des Kindergartenalters beginnen Kinder aber zu verstehen, dass es nicht nur zwei Geschlechter gibt, sondern dass sie zu einem dieser beiden Geschlechter gehören und sich dies nicht mehr ändern wird (*Geschlechtskonstanz*). Dies kann für Kinder eine große Enttäuschung sein und starke Neidgefühle auslösen, z.B. wenn ein Junge akzeptieren muss, dass er niemals eine Mama werden und ein Kind bekommen kann. Nach der „Entdeckung“ des Geschlechtsunterschiedes entwickeln Kinder ein zunehmend weiter differenziertes Verständnis von Männlichkeit und Weiblichkeit. Es ist davon auszugehen, dass sie im Alter von drei bis vier Jahren allmählich erkennen, dass ihre Geschlechtzugehörigkeit durch Wünsche, Veränderungen des äußeren Erscheinungsbildes oder geschlechtsuntypische Verhaltensweisen nicht verändert werden kann

„Zwei Kulturen“ von Jungen und Mädchen?

Viele Kinder sind in der Folgezeit darum bemüht, „richtige“ Mädchen bzw. Jungen zu werden, und verhalten sich zunehmend geschlechtstypisch — oft mehr, als es den Erwachsenen lieb ist. Andere Kinder vermeiden das Thema, während manche Kinder auffällig untypisches Verhalten zeigen, vielleicht weil sie noch nicht bereit sind, Interessen und Vorlieben der Kleinkindzeit aufzugeben, die bei älteren Mädchen und Jungen gesellschaftlich nicht mehr akzeptiert werden.

Wenn Kinder unter sich sind, bevorzugen sie ab dem Vorschulalter gleichgeschlechtliche Spielpartner und Freunde. Diese Tendenz verstärkt sich bis zum Ende der Grundschulzeit. Die Erfahrungen in den Gleichgeschlechtlichengruppen haben eine große Bedeutung für die Entwicklung der geschlechtlichen Identität. Nicht zuletzt unterscheiden sich die Interaktionsstile, die Mädchen und Jungen in ihren Gruppen entwickeln, zum Teil erheblich voneinander.

Es kann daher von zwei „Kulturen“ oder „Welten“ der Geschlechter gesprochen werden, auch wenn das Ausmaß und die Bedeutung dieses Phänomens umstritten sind. Dies ist nicht nur für das soziale Miteinander von Bedeutung, sondern wirkt sich auch entscheidend auf das Selbstkonzept und den Umgang mit Lernen und Leistung in der Schule aus.

Geschlechtsstereotype und tatsächliche Vielfalt

Gespräche mit Kindern ergeben oft ein überraschend breites Spektrum von Erfahrungen und Einstellungen zu Geschlechterunterschieden. Viele Mädchen und Jungen äußern allerdings ab dem Ende des Kindergartenalters sehr klischeehafte Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit: Männer fahren Auto, Frauen kochen; rosa ist weiblich, Pistolen sind

männlich... Dies liegt daran, dass sie in diesem Alter die Geschlechtsstereotype erlernen, von denen unsere Gesellschaft geprägt ist. Dabei verallgemeinern sie, was sie tagtäglich sehen und erleben, und Ausnahmen bestätigen dabei nur die Regel.

In ihrer weiteren Entwicklung werden Kinder dann flexibler und können sich differenzierter äußern. Sie lernen, dass geschlechtsbezogene Zuordnungen nicht für alle Jungen und Mädchen, Männer und Frauen gelten, nicht für die eigenen Eltern, die besten Freunde und schon gar nicht für einen selbst. Dies zu verstehen ist für Kinder manchmal nicht einfach. Aber auch pädagogischen Fachkräften fällt diese Unterscheidung nicht so leicht wie man meinen könnte.

„Wir behandeln Mädchen und Jungen gleich...“

Die Aussage „wir behandeln Mädchen und Jungen gleich“ bedeutet keineswegs, dass ErzieherInnen oder auch Eltern meinen, dass Mädchen und Jungen gleich *sind*. Sie möchten aber nicht die Verantwortung für das Fortbestehen der im Alltag unübersehbaren geschlechtstypischen Unterschiede in die Schuhe geschoben bekommen. Je nach persönlicher Orientierung werden daher gesellschaftliche oder biologische Ursachen ins Feld geführt, die die beobachteten Unterschiede erklären können.

Darüber hinaus *wollen* die meisten Erwachsenen auch gar nicht, dass Mädchen und Jungen gleich sind. Die Frage, wie wir uns Mädchen und Jungen im beginnenden 21. Jahrhundert *wünschen*, ist jedoch nur schwer zu beantworten und von zahlreichen Widersprüchen geprägt. Mädchen sollen stark sein, aber nicht zickig; ihnen werden schöne Kleidchen gekauft, aber sie sollen sich nicht am Barbie-Ideal orientieren. Jungen sollen mehr Gefühle zeigen, aber keine Heulsusen sein; sie sollen nicht als „kleine Macker“ auftreten, sich aber gegen andere Jungen wehren können... und so weiter.

Bindung und Geschlecht in der Kita

Neuere Studien weisen darauf hin, dass Mädchen möglicherweise bessere Bindungen an Erzieherinnen entwickeln als Jungen. Möglicherweise führen geschlechtsstereotype Orientierungen der zumeist weiblichen Fachkräfte dazu, dass sie den Erwartungen von Mädchen mehr entsprechen, was diesen den Aufbau einer sicheren Bindungsbeziehung erleichtert.

Solche Tendenzen werden durch die Bildung geschlechtsgetrennter Gruppen verstärkt. Da die Arbeit in Kindertageseinrichtungen zum großen Teil Gruppenarbeit ist, müssen sich ErzieherInnen mit den unterschiedlichen Umgangsformen und „Kulturen“ von Mädchen und Jungen auseinandersetzen, was ihnen gerade bei Jungen manchmal sehr schwer fällt.

Ob Jungen vor diesem Hintergrund davon profitieren würden, wenn es mehr männliche Erzieher gäbe, ist allerdings nicht bekannt — Forschung zu Bindungsprozessen mit männlichen Erzieher gibt es bislang nicht!

Zum Weiterlesen

Rohrman, Tim & Wanzeck-Sielert, Christa (2014). Jungen und Mädchen in der Kita. Körper, Gender, Sexualität. Stuttgart: Kohlhammer.

Wann wird ein Junge schwul?

„Mädchenverhalten“ von Jungen wird stärker missbilligt als „Jungenverhalten“ von Mädchen. Wenn ein Junge sich betont jungentypisch verhält, zum Beispiel mit fünf Jahren noch oft Mädchenkleider anzieht und in Rollenspielen die Mama spielt, wird oft die Befürchtung geäußert, er könne schwul sein oder werden. Insbesondere Väter befürchten, ihre Söhne könnten homosexuell werden, wenn sie gern mit Puppen spielen, viel schmusen und nichts von ruppigen Spielen halten.

Tatsächlich berichten manche schwulen Männer, dass sie schon als Jungen wenig typisch waren und mehr Gefallen an mädchentypischen Interessen hatten. Allerdings berichten das auch manche Männer, die später heterosexuell wurden. Und andere Schwule waren als Jungen „richtige Kerle“. Zwar ist bis heute nicht wissenschaftlich geklärt, warum die Mehrheit der Jungen später heterosexuell wird — aber körperliche Abhärtung und das Verbot von Mädchenspielen im Kindesalter sind nicht die Voraussetzung dafür, dass in der Pubertät das Interesse am anderen Geschlecht erwacht. Sicher ist dagegen, dass Erwachsene mit solchen Befürchtungen in Jungen das Bild fördern, dass „ein richtiger Junge sein“ und „schwul sein“ diametrale Gegensätze sind. Bei Erwachsenen beschränkt das sich oft auf indirekte Andeutungen oder Bemerkungen hinter vorgehaltener Hand. Jungen sind da direkter: Ein Junge, der nicht ins Bild passt, weil er zu dick ist, sich nicht prügeln will oder gern mit Mädchen spielt, wird ruckzuck als „Schwuli“ tituliert.

Viele Väter haben so etwas als Jungen selbst erlebt. Daher sind sie manchmal unsicher, wenn es um körperliche Nähe zu ihren Jungen geht, vor allem, wenn sie älter werden. Sie tun sich schwer, sie in den Arm zu nehmen, wenn diese weinen oder traurig sind — weil dies an eigene Ängste, Unsicherheiten und alte verdrängte Bilder erinnert.

Für Gespräche mit besorgten Eltern ist es wichtig, dass ErzieherInnen eine klare fachliche Position beziehen können:

- Homosexualität ist „nichts Schlimmes“, sondern eine normale Möglichkeit der sexuellen Orientierung von Jugendlichen und Erwachsenen.
- Es ist trotz aller Theorien und Forschungsergebnisse nicht bekannt, wodurch eine bestimmte sexuelle Orientierung entsteht.
- Eine homosexuelle Orientierung muss nicht mit geschlechtsuntypischem Verhalten einhergehen und umgekehrt.
- Die homosexuelle Orientierung ist nicht durch Erziehung zu fördern oder zu verhindern — genauso wenig wie eine heterosexuelle Orientierung.
- Die sexuelle Orientierung entwickelt sich in der Jugendphase. Viele pubertierende Jungen machen sexuelle Erfahrungen mit anderen Jungen, aber nicht alle werden homosexuell.
- Sexuelle Orientierungen können sich im Laufe des gesamten Lebens verändern.

4. Geschlechterbewusste Pädagogik

Es gibt zahlreiche Begriffe für geschlechterbewusste Pädagogik, über die in den Anfangsjahren der Mädchen- und Jungenarbeit viel gestritten wurde. Dieses Definitionsstreitigkeiten haben heute an Bedeutung verloren.

Mit *geschlechterbewusst*, *geschlechtersensibel*, *geschlechterreflektierend* und ähnlichen Begriffen wird eine Haltung der Aufmerksamkeit und des bewussten Umgangs mit geschlechterbezogenen Zusammenhängen sowohl bei Kindern als auch bei den Pädagogen selbst bezeichnet. Der Begriff *geschlechtergerecht* betont mehr den Aspekt der Chancengerechtigkeit, bedeutet in der Praxis aber oft nichts grundlegend anderes.

Zu unterscheiden davon sind Ansätze, die ausdrücklich *geschlechtsspezifisch* arbeiten, z.B. unterschiedliche Angebote für Mädchen und Jungen vorsehen. Mit *Mädchenarbeit* und *Jungenarbeit* wird meist die geschlechtshomogene (Gruppen)arbeit von Frauen mit Mädchen bzw. von Männern mit Jungen bezeichnet. Eine geschlechterbewusste Reflexion *kann* zu geschlechtsgetrennten Angeboten führen; im Kitaalltag ist dies aber nicht die Regel.

Genderkompetenz

Die Grundlage geschlechterbewusster Pädagogik ist die *Genderkompetenz* der pädagogischen Fachkräfte. Margitta Kunert-Zier (2005) hat eine umfassende Definition von Genderkompetenz formuliert:

„Genderkompetenz kann als die Fähigkeit verstanden werden, aus einer genauen Kenntnis und Wahrnehmung der Geschlechter im pädagogischen Alltag Strategien und Methoden zu entwickeln,

- die den Individuen im Prozess des Doing Gender hilfreich sind
- auf die Erweiterung von Optionen bei beiden Geschlechtern hinzahlen
- die der Verständigung zwischen den Geschlechtern dienen.

Voraussetzung für diesen Prozess und gleichzeitig Ausdruck von Genderkompetenz ist das Vorhandensein von

- Genderwissen
- Genderbezogener Praxis- und Selbstkompetenz
- Genderdialogen und genderbewussten Reflexionen zwischen weiblichen und männlichen pädagogischen Fachkräften.

Genderkompetenz liegt eine Haltung der Anerkennung der Verschiedenheit der Individuen zugrunde“ (Kunert-Zier, 2005, S. 289).

Dies hört sich vielleicht sehr theoretisch an, aber vielleicht stellen Sie beim genauen Lesen fest, dass Sie bereits mehr „Genderkompetenz“ haben, als Sie dachten! Es ist wichtig, den eigenen Kompetenzen und der eigenen Arbeit auch einen Namen zu geben.

Leitlinien für geschlechterbewusste Pädagogik

Welche Rolle spielen Genderaspekte für die Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität im Kitaarbeitsfeld? Keine, könnte vermutet werden, da in Qualitätshandbüchern und -richtlinien entsprechende Themen und Praxiselemente bislang nur selten Erwähnung finden. Auch standardisierte Verfahren zur Erfassung der pädagogischen Qualität von Kindertagesstätten sind nicht im Hinblick auf Geschlecht differenziert.

Eine Ausnahme stellt der Situationsansatz dar, in dessen Qualitätsleitlinien schon vor einem Jahrzehnt eine Reflexion von auf Geschlecht bezogenen Aspekten als ‚konzeptioneller Grundsatz‘ aufgenommen wurde:

Konzeptioneller Grundsatz 4

ErzieherInnen unterstützen Mädchen und Jungen in ihrer geschlechtsspezifischen Identitätsentwicklung und wenden sich gegen stereotype Rollenzuweisungen und -übernahmen.

Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen/Frauen und Männern werden beachtet und respektiert. Stereotypen Rollenzuweisungen und -übernahmen wird kritisch entgegen getreten.

Die Erzieherinnen überprüfen ihr eigenes geschlechtsspezifisches Verhalten und ihre Haltungen gegenüber Jungen und Mädchen.

Sie suchen nach Möglichkeiten, geschlechtsspezifische Identifikationsmöglichkeiten zu erweitern.

Preissing 2003, S. 21

In der Kinder- und Jugendhilfe sind vor dem Hintergrund der langjährigen Entwicklung geschlechterbezogener Pädagogik an vielen Orten und bei vielen Trägern Qualitätsleitlinien zu geschlechterdifferenzierender Pädagogik entwickelt worden. Diese beziehen sich jedoch meist auf den Jugendbereich und sind nicht oder nur begrenzt auf das Kitaarbeitsfeld übertragbar.

In Berlin hat die Landesarbeitsgemeinschaft Geschlechterdifferenzierte Arbeit mit Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe bereits vor einem Jahrzehnt Rahmenbedingungen für die „geschlechtsbewusste Ausgestaltung aller Leistungen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe“ auf Landesebene erarbeitet. Das Ergebnis, die Berliner „Leitlinien zur Verankerung der geschlechterbewussten Ansätze in der pädagogischen Arbeit mit Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe“, wurde als Empfehlung vom Landesjugendhilfeausschuss verabschiedet (LAG 2004).

In den Leitlinien wird geschlechterbewusste Pädagogik als Querschnittsaufgabe aller Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe verstanden. Davon ausgehend wurden fachliche Standards für den Bereich der Kindertagesbetreuung formuliert. Diese waren wiederum Grundlage für aktuelle Weiterentwicklungen z. B. im Rahmen des ESF-Modellprogramms „MEHR Männer in Kitas“.

Im Jahr 2012 hat die bundesweite Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe das Thema aufgegriffen. In einem Diskussionspapier zum Thema wird festgestellt: „Geschlechtersensible Pädagogik ist ein Qualitätsmerkmal an sich, das im Zusammenhang mit den Ausbauplänen in der Kindertagesbetreuung nicht auf eine Erhöhung des Männeranteils in Kindertageseinrichtungen reduziert werden darf“ (AGJ 2012, S. 6).

Davon ausgehend wird die Entwicklung von Konzepten und Leitbildern einer geschlechtersensiblen Pädagogik nicht nur für die pädagogische Praxis gefordert, „sondern bereits im Rahmen von Ausbildung und Personalentwicklung oder Betriebserlaubniserteilungen“ (ebenda, S. 7).

Für den Bereich der pädagogischen Praxis wird die Entwicklung von Zielvorstellungen in den folgenden Bereichen angeregt: „Geschlechtersensible Pädagogik zeichnet sich durch die bewusste Wahrnehmung von Geschlechterrollen, die Reflexion von Sprache und Kommunikation und eine geschlechterdifferenzierte Auswahl von Räumen, Ausstattung und Materialien aus. Sie ist dabei kein Programm, das als weitere Anforderung zusätzlich aufgebürdet werden soll, es geht vielmehr darum, eine differenzierte Haltung zu entwickeln und den pädagogischen Alltag unter diesem Blickwinkel zu reflektieren. Handlungsleitend für die pädagogische Praxis können Zielvorstellungen sein, die dazu dienen, Alltagsgestaltung, Angebote und Projekte daraufhin zu überprüfen, ob auf Geschlechtergerechtigkeit geachtet wird und Impulse für eine geschlechterbewusste Pädagogik gegeben werden“ (ebenda).

Ausgehend von vorliegenden Leitlinien haben sich die Modellprojekte im Rahmen des ESF-Modellprogramms ‚MEHR Männer in Kitas‘ auf gemeinsame Leitlinien zu geschlechterreflektierter Pädagogik verständigt. Diese werden in der Handreichung „Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten“ wiedergegeben (Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ 2014).

Eine entscheidende Aufgabe im Rahmen von Qualitätsentwicklungsprozessen in Kitas bzw. bei den Trägern besteht allerdings darin, die Berücksichtigung der Genderthematik nicht auf die Erstellung eines ergänzenden Arbeits- oder Diskussionspapiers zu reduzieren. Vielmehr geht es darum, Genderaspekte in bestehende Qualitätsleitlinien zu integrieren bzw. bei der Neu- und Weiterentwicklung von Leitlinien Gender von Anfang an zu berücksichtigen. Dabei müssen Genderaspekte einerseits als Querschnittsthemen als auch auf der Ebene konkreter Qualitätsstandards ausdrücklich benannt werden.

Zum Weiterlesen

Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hg.) (2014a). Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten. Handreichung für die Praxis. Berlin.
http://www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/08_Broschuere_Geschlechtersensibel_paedagogisch_arbeiten.pdf

Gender Mainstreaming

Der Begriff *Gender Mainstreaming* stammt aus der internationalen Frauenbewegung.

Gender (engl.) ist ein Sammelbegriff für alle mit dem Geschlechtsunterschied verbundenen Eigenschaften, Verhaltensweisen, Stereotype, sozialen Zuordnungen, kulturellen Zuschreibungen usw., die nicht biologisch vorgegeben sind (s. *Im Dschungel der Begriffe* weiter vorn in dieser Handreichung).

Mainstreaming (engl.) bedeutet wörtlich „in den Hauptstrom bringen“. Gemeint ist, dass geschlechtsbezogene Fragen und das Ziel einer Gleichstellung von Frauen und Männern nicht mehr als Spezialthema betrachtet, sondern in der ganzen Breite des Alltagshandelns berücksichtigt werden sollen.

Seit 1996 ist Gender Mainstreaming durch Verträge in allen EU-Mitgliedsstaaten verbindlich. Für die Kinder- und Jugendhilfe bedeutet das: Die besonderen Lebenslagen von Mädchen und Jungen sollen überall berücksichtigt, Angebote und Einrichtungen geschlechtsgerecht ausgerichtet und Mädchen- und Jungenarbeit gefördert und evaluiert werden.

Gender Mainstreaming ist eine Strategie für Politik und Verwaltung und damit in erster Linie eine Aufgabe von Vorgesetzten und Leitungskräften. Der sperrige Begriff bedeutet, dass das Ziel gleicher Chancen für Frauen und Männer eine „Querschnittsaufgabe“ ist und überall berücksichtigt werden muss. Er beinhaltet auch, dass Gleichberechtigung ein gemeinsames Projekt von Frauen und Männern ist und daher auch die Situation von Männern und Jungen in den Blick genommen werden muss.

Für die Suche nach neuen Wegen in der Arbeit mit Mädchen und Jungen bedeutet Gender Mainstreaming, nicht nur den konkreten pädagogischen Alltag, sondern auch institutionelle und gesellschaftliche Strukturen in den Blick zu nehmen (Rabe-Kleberg, 2003). Für die Praxis kann dies ein hilfreicher Rahmen für die Verankerung einer geschlechterbewussten Sichtweise und daraus abgeleiteter Maßnahmen und Angebote im größeren Zusammenhang sein.

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.

Zum Weiterlesen

Rohrmann, Tim (2005). Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. Online-Handbuch Kindergartenpädagogik.

[Online] URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1318.html>

Die „Genderbrille“

Im Projekt „Gender-Perspektiven“ in der Kita Fischteichweg in Hannover wurde zwei Jahre lang dazu gearbeitet, wie sich „Gender Mainstreaming“ in der Praxis umsetzen lässt. Gemeinsam haben wir die folgenden Fragen entwickelt, um Alltagsgestaltung, Angebote und Projekte in Kindertageseinrichtungen daraufhin zu überprüfen, ob auf Geschlechtergerechtigkeit geachtet wird und Impulse für geschlechterbewusste Pädagogik gegeben werden.

- Haben Mädchen und Jungen gleiche Chancen beim Zugang zu Räumen, Material und Angeboten?
- Erhalten Jungen und Mädchen gleichermaßen die Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkräfte?
- Werden Angebote so gestaltet, dass Jungen und Mädchen gleichermaßen angesprochen werden?
- Erhalten Mädchen bzw. Jungen Förderung und Herausforderungen in Bereichen, in denen sie weniger Erfahrung haben bzw. weniger Erfahrungen machen?
- Werden Unterschiede *zwischen* Mädchen und Jungen wahrgenommen und die Akzeptanz dieser Unterschiede gefördert?
- Werden Unterschiede *innerhalb* der Gruppe der Jungen bzw. *innerhalb* der Gruppe der Mädchen wahrgenommen und die Akzeptanz dieser Unterschiede gefördert?
- Werden geschlechtsbezogene Aspekte in allen Bildungsbereichen reflektiert und berücksichtigt?
- Machen sowohl Mädchen als auch Jungen Erfahrungen in *allen* Bildungsbereichen?
- Wie werden Jungen und Mädchen beteiligt? Wie greifen Mädchen, wie greifen Jungen Möglichkeiten der Beteiligung auf?
- Werden Männer in die Planung, Durchführung und Reflexion von Angeboten, Vorhaben und Projekten mit einbezogen?
- Werden Angebote, Vorhaben und Projekte dokumentiert und in die Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern eingebracht? Werden Väter und/oder Mütter beteiligt?
- Welchen Beitrag kann ein Vorhaben bzw. seine Dokumentation für das Ziel leisten, die Anerkennung und Wertschätzung für die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten zu erhöhen?

Entwickelt im Pilotprojekt „Gender-Perspektiven“ der Stadt Hannover in der Kita Fischteichweg (Rohrman & Kita Fischteichweg, 2008; 2010).

Partizipation bedeutet Beteiligung von Jungen und Mädchen

Allzu oft werden Konzepte und Angebote *für* Kinder geplant und nicht *mit* ihnen. Geschlechterbewusste Pädagogik muss auch nach den Sichtweisen der Kinder fragen — dies verspricht überraschende Erkenntnisse.

Partizipation bzw. Kinderbeteiligung wird in letzter Zeit zunehmend als ein wesentlicher Schlüssel kindlicher Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen angesehen (Hansen, Knauer & Friedrich, 2005; Redaktion Kita spezial, 2006).

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, sollte erfasst und reflektiert werden, welche Aussagen und Wünsche von Mädchen und welche von Jungen ausgehen.

In der Praxis zeigt sich allerdings, dass Jungen und Mädchen unterschiedlich auf pädagogische Möglichkeiten der Beteiligung reagieren. 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)?

Nicht selten ist zu beobachten, dass Mädchen Beteiligung ernster nehmen als Jungen und aktiver und konstruktiver an Beteiligungsprozessen mitwirken. Ob dies so ist und wenn ja, warum, ist eher wenig geklärt. Liegt es am Vorsprung von Mädchen in der verbalen Entwicklung? Spielt eine Rolle, ob die erwachsene Bezugsperson eine Frau oder ein Mann ist? Sicher spielen Gesprächsvorgaben und konkretes Verhalten der Erwachsenen eine große Rolle. Nicht zuletzt wird es auch von den konkreten Themen abhängen, inwieweit Jungen oder Mädchen daran interessiert sein werden, sich an Gesprächen zu beteiligen — und hier ist nicht zuletzt entscheidend, wer eigentlich die Themen bestimmt und den Rahmen für Gespräche setzt.

Geschlechterbewusste Pädagogik schließt daher Beteiligung von Kindern mit ein. Umgekehrt muss Partizipation geschlechterbewusst erfolgen, wenn sie Jungen und Mädchen gleichermaßen beteiligen soll. Sie muss das Geschlecht berücksichtigen — sowohl das der Kinder als das der Erwachsenen.

Mit wenig Aufwand lassen sich z.B. bei Beteiligungsprozessen Aussagen und Wünsche von Mädchen und Jungen gesondert dokumentieren. Manchmal kann es auch sinnvoll sein, für Gesprächsrunden Jungen und Mädchen einmal zu trennen und zunächst in Kleingruppen mit ihnen zu arbeiten. Und manchmal muss frau reflektieren, *wie* sie bestimmte Dinge anbietet oder ins Gespräch bringt — und ob ein Mann das vielleicht anders täte.

Zum Weiterlesen

Rohrmann, Tim (2005). Partizipation von Jungen - Partizipation von Mädchen. Oder: Was hat Beteiligung mit Geschlecht zu tun? Kindertageseinrichtungen aktuell spezial, 4/2005, 44-47.

5. Gender unter drei?

Aus der Anfangsrunde einer Fortbildung zum Thema „Jungen und Mädchen in der Kita“:

Eine Erzieherin erzählt, sie habe sich für die Fortbildung angemeldet, als sie noch im Hort gearbeitet habe, wo es ständig Probleme insbesondere mit den Jungen gegeben habe. Inzwischen würde sie aber in der Krippe arbeiten, wo das alles „ja noch nicht so Thema sei“.

Dann berichtet sie folgende Situation: Eine Mutter sei mit ihrem kleinen Sohn in die Krippe gekommen. Dieser lief schnurstracks in die Puppen-ecke, worauf die Mutter spontan „Oh Gott!“ ausrief. Dass ihr Junge zielstrebig den „weiblichen“ Puppenbereich aufsuchte, war ihr nicht ganz geheuer...

Diese Begebenheit macht zweierlei deutlich. Auf der einen Seite tritt geschlechtsbezogenes Verhalten von Kindern in den ersten Lebensjahren weniger deutlich in Erscheinung als im Kindergarten und im Grundschulalter. Viele pädagogische Fachkräfte messen daher dem Thema in den ersten Lebensjahren keine Bedeutung bei.

Auf der anderen Seite sind geschlechtsbezogene Erwartungen und Verhaltensweisen von Eltern bereits in den ersten Lebensjahren unübersehbar — nicht zuletzt daran, wie Eltern ihre Kinder anziehen und wie sie ihre Haare (nicht) schneiden. Auch der Alltag in Kindertageseinrichtungen ist an vielen Stellen von geschlechtsbezogenen Themen und Typisierungen durchzogen, die allerdings zunächst weniger von den Kindern als von den Erwachsenen sowie den vorgegebenen Strukturen von Räumen und Material ausgehen. Spätestens im zweiten Lebensjahr beginnt zudem die eigenaktive Auseinandersetzung von Kindern mit geschlechtsbezogenen Zusammenhängen. Insofern ist Gender auch für Arbeit mit Kleinstkindern ein wichtiges Thema.

Über die Auswirkungen der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen auf die geschlechtsbezogene Entwicklung von Kindern unter drei Jahren gibt es jedoch nur wenige wissenschaftliche Erkenntnisse. Nahezu keine Aussagen gibt es zur Umsetzung geschlechterbewusster Pädagogik in der Arbeit diesen Kindern. Weder in den Bildungsplänen noch in Praxisprojekten wird eine geschlechtsbezogene Arbeit mit Kindern unter drei Jahren berücksichtigt. Auch spezifische Fachliteratur zur Berücksichtigung geschlechtsbezogener Aspekte in der pädagogischen Arbeit mit Kleinstkindern gibt es so gut wie überhaupt nicht.

Schaut man im Alltag genauer hin, so finden sich zahlreiche Ansatzpunkte für geschlechterbewusste Arbeit in der Krippe. MitarbeiterInnen von Krippen in München und Hannover, die sich intensiver mit dem Thema befassten, stellten unter anderem fest:

- *Jungen sind einfach „wichtiger“.* In Bilderbüchern, Liedern und Fingerspielen kommen Jungen, Männer oder männliche Phantasiewesen erheblich häufiger vor als Mädchen. Erwachsene werden oft stereotyp dargestellt. Dieses Ungleichgewicht kann schon früh bei

Mädchen und Jungen den Eindruck erwecken, dass Jungen einfach wichtiger sind, dass es über sie mehr zu erzählen gibt und ihr Leben vielfältiger und aufregender sein wird. Da sind neue Bücher und Lieder gefragt!

- *Jungen wird mehr wildes Verhalten zugestanden.* Wenn kleine Jungen wild und manchmal grenzenlos herumtoben, heißt es schnell „es ist nun mal ein Junge!“ Kleine Mädchen wiederum werden manchmal so „ausstaffiert“, dass sie sich gar nicht so frei bewegen können. Dabei sind bei genauerer Beobachtung Mädchen und Jungen in diesem Alter gleichermaßen an Bewegung interessiert. Individuelle Unterschiede sind weit größer als geschlechtstypische Tendenzen.
- *Die Geschlechtsorgane der Mädchen werden seltener und später benannt.* Wenn kleine Jungen z.B. beim Wickeln ihre Geschlechtsorgane entdecken, bekommen sie dafür von den Erwachsenen meist kindliche Bezeichnungen angeboten. Sie sprechen dann schon in diesem Alter stolz von ihrem Penis. Auch Mädchen entdecken ihre Geschlechtsorgane. Aufgrund gesellschaftlicher Tabus fällt es vielen Erwachsenen bei Mädchen aber schwerer, geeignete Worte zu finden; manchmal heißt es nur „da unten“. Dabei ist gerade in dieser Altersstufe das „sprachliche Begleiten“ von Handlungen besonders wichtig.

Wesentliche Ansatzpunkte für die Berücksichtigung der Genderperspektive in der Arbeit mit Kleinstkindern liegen darüber hinaus in der Arbeit mit den Eltern:

- ErzieherInnen, die ihren Blick für geschlechtsbezogene Zusammenhänge geschärft haben, können darauf hinweisen, wie Eltern ihre Mädchen und Jungen geschlechtstypisch behandeln — oft ohne dies zu beabsichtigen.
- Auf der Grundlage entwicklungspsychologischen Wissens können sie Eltern beruhigen, die sich Sorgen machen, weil ihr Kind sich „unangemessen“ verhält, z.B. wenn Eltern irritiert sind, dass ihr kleiner Sohn seine Nägel „wie Mama“ lackiert bekommen und später ‘mal selbst „eine Mama werden möchte“.
- ErzieherInnen können Eltern positive Rückmeldungen über vielfältiges und nicht stereotypes Verhalten von Jungen und Mädchen geben und damit geschlechtstypischen Klischees und Einengungen entgegenwirken.
- Kindertagesstätten können schließlich eine aktive Rolle darin übernehmen, Väter mehr in die Betreuung und Begleitung ihrer Kinder mit einzubeziehen (siehe das Kapitel *Mütter und Väter*).

Zum Weiterlesen

Rohrmann, Tim (2012). Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. In ASH, Fröbel-Gruppe & wiff (Hrsg.). Kita-Fachtexte. [Online] http://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/website/FT_Rohrmann_OV.pdf2010 [16.5.2012].

6. Bildung und Geschlecht

Bildung und Geschlecht

Dass Bildung viel mit dem Geschlecht zu tun hat, ist offensichtlich geworden, seit auf manchmal sehr dramatisierende Weise auf die schlechten Schulleistungen von Jungen hingewiesen wird. Mädchen haben in ihren Schulleistungen die Jungen überholt. Sowohl Schulstatistiken als auch große internationale Schulleistungstudien bestätigen die große Bedeutung von Geschlechtsunterschieden für Schulleistung und Schulerfolg (Konsortium Bildungsbericht, 2006; Diefenbach, 2008; Stürzer, 2003).

Die PISA-Studien haben dabei den Blick insbesondere auf die schlechten Ergebnisse von Jungen im Lesen gelenkt. In diesem Zusammenhang gerät nun der Elementarbereich in den Blick: Defizite der Jungen insbesondere im sprachlichen Bereich werden mit mangelnder Förderung im Kindergarten in Verbindung gebracht. In den letzten Jahren wurden daher mit erheblichem finanziellen Einsatz Programme zur Sprachförderung im Elementarbereich auf breiter Ebene eingeführt — die allerdings mögliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in keiner Weise berücksichtigen.

Ob dieser Aktionismus angemessen ist, ist fraglich. Interessanterweise kamen die IGLU-Grundschulstudien, die am Ende der vierten Klasse durchgeführt wurden, zu anderen und weniger eindeutigen Ergebnissen. 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, 2007, 2003).

Für den Elementarbereich ist daher zunächst wichtig festzuhalten, dass die viel diskutierten Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in erster Linie in Erhebungen von Jugendlichen festgestellt wurden, insbesondere den PISA-Studien. Am Ende der Grundschulzeit sind sie dagegen noch nicht in diesem Ausmaß aufzufinden. Es ist daher nahe liegend anzunehmen, dass die Probleme von Jungen in erster Linie mit Problemen des Jugendalters sowie mit strukturellen Aspekten des deutschen Schulsystems zusammenhängen.

Dennoch weisen neuere Forschungsergebnisse darauf hin, dass Geschlechtsunterschiede in fachlichen Kompetenzen, Selbstkonzepten und Einstellungen zu Lernen und Leistung ihren Ausgang in geschlechtsspezifischen Sozialbeziehungen in vorschulischen Einrichtungen nehmen können. Aktuelle Forschungsvorhaben nehmen in diesem Zusammenhang z.B. Geschlechterunterschiede in der Erzieherinnen-Kind-Bindung sowie die Rolle geschlechtshomogener Peergruppen in den Blick (Rohrmann, 2009). Die aktuellen Diskussionen über Bildung und Geschlecht fordern daher durchaus dazu auf, geschlechtsbezogenen Zusammenhängen auch in der Elementarpädagogik mehr Aufmerksamkeit zu geben.

Bildung als Selbstbildung

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“. Laewen & Andres (2002, S. 100) stellen dazu fest, dass wir Kindern nichts „beibringen“ können. 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*.

Was hat dies nun mit Geschlechterunterschieden, mit geschlechtstypischem Verhalten und geschlechterbewusster Pädagogik zu tun? Zum einen passt das Konzept von *Bildung als Selbstbildung* gut zu einem Verständnis geschlechtstypischer Entwicklung als einem Prozess, den Kinder aktiv mitgestalten. Zum anderen wird noch einmal deutlich, dass geschlechterbewusste Pädagogik nicht als Programm verwirklicht werden kann, sondern ein geschlechterbewusster Blick auf alle Bildungsbereiche erforderlich ist.

Wenn Jungen und Mädchen unter sich sind, reproduzieren sie nicht selten das, was sie kennen. Wenn sie beobachten, dass ein bestimmter Spielbereich von einem Geschlecht dominiert werden, schlussfolgern sie: „Das ist nur was für Mädchen!“ — „Das können nur Jungs!“. Sie orientieren sich oft an älteren Kindern ihres Geschlechts, und sie ziehen sich an geschlechtstypisch vertraute Orte zurück, wenn sie unsicher sind oder sich langweilen.

Entscheiden ist daher, dass wir die *Verantwortung für den Dialog* übernehmen: mit Kindern ins Gespräch kommen, sie herausfordern und dabei auch unsere eigenen Ideen, Sichtweisen und Erfahrungen einbringen. Dass Kinder sich in erster Linie „selbst bilden“, bedeutet nicht, sie einfach nur „spielen zu lassen“ (so wichtig das freie Spiel auch ist!).

Die australische Genderexpertin Glenda MacNaughton hat dafür ein schönes Bild gefunden: wir können „alternative Fäden in die Geschichten der Kinder weben“.

Gender in den Bildungsprogrammen und -grundsätzen

In der Bildungs- und Qualitätsdiskussion im Elementarbereich werden geschlechterbezogene Aspekte bislang nur wenig berücksichtigt. Lediglich der Bayerische Bildungsplan (Bayerisches Staatsministerium, 2006) sowie die im Rahmen des Situationsansatzes (Preissing, 2003) entwickelten Qualitätskriterien widmen dem Geschlechterthema ein ausführliches Kapitel. Wie sieht es in den Berliner und Brandenburger Programmen aus?

Berlin

Im ersten Berliner Bildungsprogramm von 2004 wurde an etlichen Stellen auf die Genderthematik eingegangen. In der 2014 erschienenen Überarbeitung stellt sich dies etwas anders dar. In der Einführung zum Bildungsverständnis und zu Bildung als kulturellem Prozess wird ausführlicher als zuvor auf „Gleichheit und geschlechtlich-kulturelle Vielfalt“ (in der ersten Fassung hieß es hier noch „geschlechtlich-kulturelle Unterschiede“) eingegangen. In den weiteren Kapiteln werden Geschlechteraspekte dagegen etwas weniger hervorgehoben.

Im einleitenden Teil (S. 20-21) werden zunächst biologische, psychologische und sozial-kulturelle Aspekte von Geschlecht benannt. Hingewiesen wird auch darauf, dass nicht alle Kinder eindeutig einem Geschlecht zuzuordnen sind. Festgestellt wird weiter: „Geschlechterstereotype Botschaften behindern Bildungsprozesse insofern, als sie Jungen und Mädchen auf bestimmte Verhaltensweisen, Vorlieben und Eigenschaften festlegen und darauf reduzieren“ (S. 20). Dementsprechend wird von pädagogischen Fachkräften gefordert darauf zu achten, „Mädchen und Jungen nicht durch stereotype Sichtweisen und Zuschreibungen in ihren Erfahrungen zu beschränken, sondern ihnen durch eine geschlechterbewusste Erziehung und Bildung neue und ergänzende Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten“ (ebenda). Dies wird mit dem im Bildungsprogramm ebenfalls hervorgehobenen Konzept der vorurteilsbewussten Pädagogik verbunden. Als Ansatzpunkte für die Praxis werden an dieser Stelle „Raumgestaltung, die Auswahl des Spiel- und Arbeitsmaterials, Kinderliteratur/Bilderbücher und Medien“ genannt.

Diese Grundüberlegungen werden dann im folgenden Text zuweilen, aber nicht durchgängig aufgegriffen, indem geschlechtsbezogene Unterschiede und Gemeinsamkeiten wiederholt erwähnt werden, meist zusammen mit sozialen, ethnisch-kulturellen oder anderen Heterogenitätsdimensionen. Zuweilen wird ausdrücklich nicht von Kindern, sondern von „Jungen und Mädchen“ bzw. „Mädchen und Jungen“ gesprochen. Auch die Notwendigkeit einer „geschlechtlichen Identitätsentwicklung“ wird mehrfach angemerkt.

Im Abschnitt zu alltäglichem Spiel wird ausdrücklich dazu aufgefordert, „Jungen und Mädchen, die fast ausschließlich geschlechtertypische Spiele spielen, attraktive geschlechteruntypische Spiele an(zubieten)“ (S. 40). Im Abschnitt über Raumgestaltung wird gefordert darauf zu achten, dass Räume u.a. „unterschiedliche Geschlechterbilder (...) widerspiegeln“ (S. 43). Räume sollen so gestaltet und benannt werden, „dass Geschlechter-

stereotype vermieden werden“ (ebenda). Ausdrücklich sollen sowohl Mädchen als auch Jungen z.B. „Grunderfahrungen mit vielfältigen Materialien, den Umgang mit Werkzeugen, technischen Geräten und Musikinstrumenten“ ermöglicht und „vielseitige Bewegungserfahrungen“ ermöglicht werden.

Im Kapitel zu den Bildungsbereichen wird die Geschlechterthematik nur gelegentlich aufgegriffen. Im Bildungsbereich Gesundheit wird in Bezug auf die Kindergemeinschaft u.a. gefragt: „Welche geschlechtsspezifischen Spielgruppen bilden sich in den Räumen oder im Außengelände bei Bewegungsaktivitäten? Welche Bewegungsaktivitäten werden von welchen Kindern bevorzugt?“ (S. 77) (In der Erstausgabe: Welche Bewegungsaktivitäten werden von Mädchen, welche von Jungen bevorzugt?“ 2004, S. 48, vgl. S. 50).

Im Bildungsbereich Soziales und kulturelles Leben wird nach „ausgeprägte(n) geschlechtsspezifische(n) Erwartungen in der Tradition der Familie“ (2014, S. 89) gefragt sowie nach geschlechtsspezifischen Gemeinsamkeiten (sic!) und Unterschieden bei Tätigkeiten, geschlechtsstereotypen Zuschreibungen und Bewertungen sowie nach Ausgrenzungen im Kontext der Kindergruppe (S. 93). Im Bildungsbereich Sprache wird überhaupt nicht auf Geschlechteraspekte eingegangen. Im Bildungsbereich Kunst, Bildnerisches Gestalten, Musik und Theaterspiel wird zwar einmal nach Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen bei der Auswahl von Materialien und Aktivitäten gefragt (S. 129), aber im Anschluss nicht weiter darauf eingegangen.

Bemerkenswert ist schließlich ein Detail in den Bildungsbereichen Mathematik und Naturwissenschaften. In der ersten Fassung des Berliner Bildungsprogramms wurden hier geschlechtstypische Muster ausdrücklich thematisiert: „Mathematik und Naturwissenschaften gelten weithin als männliche Domänen (...)“ (S. 90). Dass sich Erzieherinnen und Erzieher auf die „Faszination der Mathematik“ einlassen, sei vor diesem Hintergrund „eine wichtige Voraussetzung, um mehr Chancengerechtigkeit für Mädchen und Jungen zu erreichen“ (2004, S. 91). In der Überarbeitung ist dieser Abschnitt deutlich gekürzt worden. Verblieben sind lediglich beim Bildungsbereich Natur — Umwelt — Technik die Sätze: „Fragen zu Natur, Naturphänomenen und Zusammenhängen beschäftigen Mädchen ebenso wie Jungen. Ihre Zugangsweisen mögen dabei unterschiedliche sein, ihre Fähigkeiten zu methodischen und systematischen Aneignungsstrategien sind individuell verschieden.“ (2014, S. 154).

Nicht eingegangen wird im Bildungsprogramm auf die Thematik einer geschlechterbewussten Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern und auf die Frage einer gezielten Ansprache von Vätern. Auch Fragen der Zusammenarbeit von Frauen und Männern im Team werden — trotz der im letzten Jahrzehnt deutlich gestiegenen Zahl männlicher Fachkräfte im Land Berlin — nicht angesprochen.

Brandenburg

In den Grundsätzen elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg (1. Band) sind geschlechtsbezogene Aspekte kaum verankert. Zwar wird immer wieder ausdrücklich von „Jungen und Mädchen“ gesprochen, aber dies ist nicht mit einer inhaltlichen Differenzierung verbunden. Eher wird allgemein dazu angeregt, „geschlechtsspezifische und kulturspezifische Gemeinschaften und Unterschiede“ bei den Aktivitäten der Kinder zu reflektieren (S. 31).

Eine ursprünglich geplante Erweiterung der zu den Grundsätzen bereitgestellten Materialien durch eine Ergänzungslieferung zur Genderthematik wurde nicht realisiert. Verwiesen wird lediglich auf die Originalfassung der hier vorliegenden Handreichung.

Fragen zum Lesen von Bildungsplänen

- Wie wird das Thema Geschlecht im Bildungsplan Ihres Bundeslandes berücksichtigt?
- Welche Fragen werfen die Texte auf?
- Teilen Sie die im Bildungsplan Ihres Bundeslandes genannten Ziele — voll und ganz, nur mit Einschränkungen oder überhaupt nicht?
- Haben Sie diese Ziele in Ihrer eigenen Entwicklung erreicht?
- Halten Sie die Ziele für altersangemessen?
- Was bedeuten die allgemeinen Formulierungen für die Praxis?
- Gibt der Bildungsplan konkrete Hinweise darauf, in welchen Bildungsbereichen geschlechtsbezogene Aspekte von Bedeutung sind?
- Welche Anregungen, Themen oder Ziele finden Sie für Ihre aktuelle pädagogische Arbeit am wichtigsten?

Wie lassen sich die allgemein formulierten Vorgaben nun in den konkreten Bildungsbereichen umsetzen? Es wird immer wieder gesagt, dass Gender eine „Querschnittsaufgabe“ sei. Was aber bedeutet das in der Sprachförderung, beim naturwissenschaftlichen Experimentieren, am Mal- und Basteltisch, im Bewegungsbereich?

Quellen:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.) (2006). Grundlagen für die Kindertagesbetreuung in Brandenburg. Grundsätze elementarer Bildung; Grenzsteine der Entwicklung. Potsdam: Eigendruck.

Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport Berlin (Hrsg.) (2014). Das Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar & Berlin: verlag das netz.

Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport Berlin (Hrsg.) (2004). Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Weimar & Berlin: verlag das netz.

Eine Zusammenstellung der Aussagen der Bildungspläne und -programme aller Bundesländer zur Genderthematik steht als pdf zum Download auf der folgenden website zur Verfügung: <http://www.materialien.wechselspiel-online.de>

7. Gender in den Bildungsbereichen

Die folgenden Abschnitte werfen einen Blick auf einige in Bildungsplänen genannten Bildungsbereiche — ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Es zeigt sich, dass eine geschlechterbewusste Sichtweise für *jeden* Bereich Bedeutung haben kann. Weitere Anregungen für weitere Bereiche sind in Rohrmann & Wanzeck-Sielert (2014) zu finden.

Körper: Die Entdeckung der Geschlechtsunterschiede

Die Entdeckung der Geschlechtsunterschiede 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 in der Regel 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 Vor- und Grundschulkindern: Viele Jungen und Mädchen wissen z.B. nicht über den männlichen Anteil an der Zeugung Bescheid.
- 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 (s. den Abschnitt *Die Henne und das Ei*). Wie groß die Bedeutung dieser Entdeckung für Mädchen und Jungen ist, ist vielen Erwachsenen dagegen oft weniger klar.

Die Beschäftigung mit Geschlechtsunterschieden als *Bitdungsthema* aufzugreifen ist damit weit mehr als Sexualpädagogik — für die es inzwischen heute übrigens hervorragende Materialien gibt, die leider viel zu wenig genutzt werden. Darüber hinaus geht es darum, 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.

Für die Weiterarbeit

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2004). Kindergartenbox "Entdecken, schauen, fühlen!". Medienpaket für die sexualpädagogische Arbeit in Kindergarten, Vorschule und Hort. Köln: BZgA.

Rohrmann, Tim & Wanzeck-Sielert, Christa (2014). Jungen und Mädchen in der Kita. Körper, Gender und Sexualität. Stuttgart: Kohlhammer.

Bewegung

„Jungen haben einen höheren Bewegungsdrang“ — dies ist eines der am häufigsten genannten Klischees, wenn es um Unterschiede zwischen kleinen Jungen und Mädchen geht. Auch wenn fraglich ist, ob es sich dabei tatsächlich um einen naturhaften „Drang“ handelt — geschlechtstypische Unterschiede im Bewegungsverhalten und in den Bewegungsbedürfnissen von Kindern sind im Kitalltag unübersehbar.

In Konzepten der Bewegungsförderung wird auf diese Unterschiede allerdings kaum einmal eingegangen. Angesichts des Fehlens differenzierter Konzepte ist nicht überraschend, dass im Bewegungsbereich oft Jungen dominieren oder „Fußball“ häufiges Angebot von „Jungenarbeit“ im Kindergarten ist. Tanzen, gar Ballett sind dagegen meist Mädchendomänen. Ein ständiges Thema im Alltag ist das Raufen und Toben insbesondere der Jungen, mit dem viele Erzieherinnen immer wieder einmal ihre Schwierigkeiten haben. Dies sollte nicht als Gegenteil von sensibler Körperwahrnehmung gesehen werden, sondern als eine wichtige Ergänzung — „wilde“ und „sanfte“ Körpererfahrungen gehören zusammen!

Im Bereich der geschlechterbewussten Pädagogik mit älteren Kindern und Jugendlichen spielt der Bereich Körper und Bewegung eine zentrale Rolle. Ausgehend von der Beobachtung, dass Jungen typischerweise mehr Raum einnehmen und bei körperlichen Auseinandersetzungen geübter sind, sind Angebote zur Selbstwahrnehmung und Selbstverteidigung seit langem „Klassiker“ der Mädchenarbeit.

Ansätze der Jungenarbeit greifen das Interesse und den Spaß von Jungen an Bewegung, Sport und Kampf auf, verbinden damit aber das Ziel eines bewussteren Umgangs mit dem eigenen Körper. Erkenntnisse über Zusammenhänge von Geschlechtsidentität, geschlechtstypische Sozialisation, Körper und Bewegungsverhalten bilden dafür eine wichtige Grundlage.

Der Bezug auf Mädchen- und Jungenarbeit meint keineswegs, dass Bewegungsangebote grundsätzlich getrennt für Mädchen und Jungen angeboten werden sollten. Vielmehr muss ein geschlechterbewusster Blick selbstverständlicher Bestandteil von pädagogischen Konzepten im Bereich Körper und Bewegung sein.

Eine *zeitweise* Trennung von Mädchen und Jungen in diesem Bereich — als „Experiment“ — wird nicht nur von Kindern oft positiv aufgegriffen, sondern kann den eigenen Blick für geschlechtsbezogene Zusammenhänge schärfen — dafür reicht manchmal schon ein einstündiges Angebot aus. Dies kann der Anfang einer geschlechterbewussten Körper- und Bewegungserziehung sein.

Für die Weiterarbeit

Neuber, Nils (2009). Supermann kann Seilchen springen. Bewegung, Spiel und Sport mit Jungen. Dortmund: Borgmann media.

Anmerkung: ... auch für Mädchen geeignet!

Sommerfeld, Verena; Huber, Barbara & Nicolai, Heidi (1999). Toben, raufen, Kräfte messen. Ideen, Konzepte und viele Spiele zum Umgang mit Aggressionen. Münster: Ökotoxia.

Gesundheit

Wenn es um Gesundheit, Krankheit und den Umgang mit dem eigenen Körper geht, sind schon im Kindergarten geschlechtstypische Unterschiede zu beobachten, und je älter Kinder werden, desto deutlicher fallen sie ins Auge. Die folgenden Stichworte nennen einige Ansatzpunkte für geschlechtsbewusste Gesundheitsförderung.

Mädchen sind schön, Jungen sind stark? Kinder beginnen schon früh, sich körperlich als Mädchen bzw. Jungen darzustellen. Das kann Spaß machen — aber auch zu Selbstabwertung führen, wenn der eigenen Körper nicht den Idealen entspricht. Manchmal sprechen Mädchen bereits im Kindergarten über Diäten, weil sie sich „zu dick“ finden. Viele Jungen wiederum überschätzen ihre körperlichen Möglichkeiten, um dem Bild zu genügen, dass Jungen „stark“ sind. Hilfreich sind positive Körpererfahrungen, bei denen Mädchen und Jungen erleben, dass ihr Körper ganz in Ordnung ist.

Indianerherz kennt keinen Schmerz? Der Satz „Ein Junge weint nicht“ fällt auch heute noch, auch wenn er kein verbreitetes Erziehungsideal mehr ist. Viele Jungen „beißen die Zähne zusammen“ und lernen nicht, Schmerz als wichtiges Signal ihres Körpers wahrzunehmen. Mädchen lernen einen humaneren und bewussteren Umgang mit ihrem Körper. Das kann allerdings auch zum Nachteil werden, wenn sie deswegen als „wenig belastbar“ angesehen werden.

Lieber „übermütig“ oder „überängstlich“? Mädchen sind eher übervorsichtig und werden zu wenig dazu ermutigt, ihre Grenzen zu erproben. Jungen begeben sich häufiger in gefährliche Situationen, um „ihre Männlichkeit zu beweisen“, oder überschreiten Grenzen, weil sie kein „Feigling“ sein wollen — Unfallstatistiken sprechen dazu eine deutliche Sprache. Für beide Geschlechter ist es wichtig zu lernen, dass Angst ein wichtiges Signal ist, das ernst genommen werden — aber nicht gänzlich von spannenden Aktivitäten abhalten sollte.

Toben und Kämpfen macht Spaß! Manche Mädchen trauen sich überhaupt nicht, ihre körperlichen Möglichkeiten einzusetzen. Jungen wiederum gehen bei Rangeleien manchmal sehr rücksichtslos mit sich und anderen um. Besonders Jungen, die viel in Auseinandersetzungen verwickelt sind, haben oft eine schlechte Körperwahrnehmung und können die Folgen von Verletzungen weder bei sich selbst noch bei anderen einschätzen. Jungen wie Mädchen tut es gut, in wilden Spielen ihre Energien und Kräfte zu erproben. Klare Regeln, Entspannung und ein sorgsamer Umgang mit Verletzungen, die immer einmal vorkommen können, gehören aber selbstverständlich dazu.

Es gibt also viele Gründe dafür, möglichst früh mit einer geschlechterbewussten Gesundheitsförderung zu beginnen. Dabei geht es darum, eigene Einstellungen zu überprüfen und nicht zuletzt Mädchen und Jungen dabei zu unterstützen, sich „ungesunden“ geschlechtstypischen Erwartungen zu widersetzen.

Sprache und Schrift

Für die Sprachentwicklung sind die ersten Lebensjahre von zentraler Bedeutung. Angesichts der Tatsache, dass Sprachförderung im Kindergarten im Moment überall ganz oben auf der Agenda steht, ist es erstaunlich, wie wenig dabei auf Geschlechtsunterschiede eingegangen wird.

Schon zu Schulbeginn fallen Unterschiede im typischen Wortschatz von Mädchen und Jungen auf, und die verbalen Fähigkeiten von Mädchen sind im Durchschnitt besser (außer, wenn es um Schimpfworte mit sexuellen Untertönen geht). Petra Best & Karin Jampert stellen dazu fest, dass

- Erwachsene mit Jungen anders sprechen als mit Mädchen
- Die Suche von Mädchen und Jungen nach geschlechtlicher Identität sich auch in ihren sprachlichen Aktivitäten ausdrückt
- Jungen wie Mädchen „ausgesprochen sprachgewandt in ihren Spezialgebieten“ sind, in Gebieten, die für sie weniger attraktiv sind, dagegen „kurz angebunden“ (2006, S. 30).

Leider berücksichtigen die bekannten Programme der Sprachförderung diese Erkenntnisse bislang nicht. Probieren Sie daher selbst etwas aus. So können Sie Sprachförderungsangebote probeweise einmal in geschlechtsgetrennten Gruppen durchführen und beobachten, was dann passiert. Wesentlich für die sprachliche Entwicklung von Kindern sind das Vorbild der erwachsenen Bezugspersonen und ihre Beziehung zu den Kindern. Eine geschlechterbewusste Sprachförderung setzt daher eine Reflexion des eigenen Kommunikationsverhaltens sowie ein Bemühen um geschlechtergerechte Sprache voraus.

Untersuchungen zum Leseverhalten von älteren Kindern und Jugendlichen weisen darüber hinaus darauf hin, dass Lesefähigkeiten und Lesemotivation von Jungen geringer sind als die von Mädchen. Daher ist eine wichtige Frage, wie insbesondere das Leseinteresse von Jungen angeregt und weiter entwickelt werden kann.

Dabei spielt eine Rolle, *wer* mit Kindern liest. Laut einer aktuellen Studie ist Vorlesen Müttersache: Nur acht Prozent der Kinder berichten, dass ihre Väter ihnen vorlesen. Die Autoren folgern: „Der Mangel an männlichen Vorlese-Vorbildern und Lese-Ansprechpartnern führt aller Voraussicht nach zu Beeinträchtigungen in der Lesesozialisation — insbesondere bei Jungen“ (Deutsche Bahn, 2008). Wie wäre es, Väter oder auch ältere Jungen in der Kita regelmäßig als Lesepaten einzusetzen?

Natürlich ist dabei auch wichtig, *was* gelesen wird. Nachdem im Rahmen der Mädchenförderung viele Jahre lang Listen mit „mädchenfreundlichen Bilderbüchern“ weit verbreitet waren, gibt es entsprechende Listen inzwischen gelegentlich auch für Jungen.

Für die Weiterarbeit

Rohrman, Tim (2012). ...und wer erzieht im Bilderbuch? Sonderausgabe Kompakt Spezial Mai 2012, 21-24. Köln: Diözesan-Caritasverband [Online] http://www.katholische-kindergaerten.de/pdf/spezial_maik.pdf [21.11.2012].

Tannen, Deborah (1991). "Du kannst mich einfach nicht verstehen." Warum Frauen und Männer aneinander vorbeireden. Hamburg: Kabel.

Ästhetische Bildung — Darstellen und Gestalten

Kreatives Gestalten spielt in Kindertageseinrichtungen eine herausragende Rolle. In manchen theoretischen Entwürfen wird „ästhetische Bildung“ sogar als grundlegendes Konzept der Elementarpädagogik dargestellt (Schäfer, 2003). In der Praxis der Einrichtungen stellt sich dies meist weniger umfassend dar. Der Mal- und Bastelbereich ist ein zentraler Platz in vielen Gruppenräumen, an dem sich sowohl Erzieherinnen als auch Mädchen viel aufhalten. Der Maltisch gehört zu den am stärksten geschlechtsstereotypen Spielorten in Kindertageseinrichtungen.

Die häufig zu beobachtende Tendenz „Mädchen malen gern, Jungen bauen oder wollen sich bewegen“ wird in der Regel aber von pädagogischen Fachkräften kaum problematisiert. Dass sich manche Jungen mit Mal- und Bastelangeboten schwer tun, wird erst dann zum Problem, wenn es auf die Schule zugeht und deutlich wird, dass Jungen feinmotorische Fähigkeiten fehlen, die sie in der Schule benötigen werden.

Eine Alternative bzw. Ergänzung zum Malen und Basteln ist das eher „männlich“ konnotierte Werken. Viele Kindertageseinrichtungen verfügen über eine Werkbank — nur wird sie leider oft nicht genutzt. Schon gar nicht steht sie Kindern regelmäßig für eine eigenständige Nutzung zur Verfügung. Begründet wird dies in der Regel mit dem damit verbundenen Lärm oder aber, wenn es sogar einen Nebenraum für Werkangebote gibt, mit Problemen mit der Aufsichtspflicht. Eine gute Möglichkeit ist hier die Einführung des aus der offenen Arbeit stammenden Prinzips „Lehrling — Geselle — Meister“, das Kindern eine Nutzung des Werkbereichs in eigener Verantwortung ermöglicht (Kühne, 2000).

Es gibt zahlreiche interessante Anregungen und Konzepte dazu, wie der Umgang mit Kunst und Kreativität im Elementarbereich interessanter und herausfordernder gestaltet werden kann. Diese müssen nicht geschlechterdifferenziert sein, sondern möglichst vielfältig, damit Jungen wie Mädchen mehr Anreize haben, ihr kreatives Potential zu entfalten.

Insgesamt ist es für eine geschlechterbewusste Pädagogik wesentlich, Material und Angebote so zu gestalten, dass Mädchen und Jungen gleichermaßen angesprochen werden. Dies kann über ein vielfältigeres Materialangebot geschehen, über eine inhaltliche Erweiterung von Angeboten oder auch über eine Auseinandersetzung mit den Werken bildender Künstlerinnen (!) und Künstler.

Manchmal ist es auch ganz einfach, etwas zu verändern. Ein Kollege war etwas genervt davon, dass der Maltisch ständig von Mädchen besetzt war, die die bei Kindern sehr beliebten „Mandalas“ mit Einhörnern, Pferden und Prinzessinnen ausmalten. Darauf stellte er Vorlagen von Autos, Treckern und Baumaschinen zur Verfügung. Prompt saßen Jungen am Maltisch...

Für die Weiterarbeit

d'Harcourt, Claire (2002). Ich sehe was, was du nicht siehst - Kunst für kleine Entdecker. Köln: Dumont.

Kathke, Petra (2001). Sinn und Eigensinn des Materials. Zwei Bände. Neuwied: Luchterhand.

Naturwissenschaften

Im Gegensatz zur Förderung der Sprachentwicklung, die schon immer als wichtige Aufgabe der Elementarpädagogik angesehen wurde, haben die Naturwissenschaften erst in den letzten Jahren Einzug in den Kindergarten gehalten. Naturwissenschaften galten und gelten als „männlicher“ Bereich, mit dem sich Frauen eher schwer tun. Dies lässt sich nicht zuletzt an der Vielzahl von Maßnahmen der Mädchen- und Frauenförderung ablesen, mit denen diese für naturwissenschaftliche und technische Fächer, Studiengänge und Berufe interessiert werden sollen.

Im Bereich Schule gibt es viele Forschungsergebnisse zu Gender in den Naturwissenschaften sowie pädagogische Materialien für geschlechtsgetrennte Angebote. Beim Einzug der Naturwissenschaften in den Elementarbereich wurden diese Erfahrungen bislang aber kaum berücksichtigt.

Ein prägnantes Beispiel dafür, wie die Einführung von naturwissenschaftlichen Themen mit Genderaspekten verwoben sein kann, ohne dass dies reflektiert wird, findet sich in Donatas Elschenbroichs Buch zu *Kindern als Naturforschern*:

Die Wippe

Hebelgesetz, das Urgesetz jeder Maschine. Die Wippe ist dialogisch (...). Oft ist sie auch ein Kampfinstrument, gerichtet gegen die mit weniger Masse. Wie die Buben einen oben „aufsitzen lassen“, zappeln, verhungern lassen, mit besonderem Vergnügen. (...) man blieb doch ein ohnmächtiges Leichtgewicht, ein aufgespießter Zappelwurm, das Brett zwickte zwischen den zitternden Beinen, und man blickte ins Grinsen des Machtmenschen unten am bevorteilten Hebelarm (...). Anders wippen einen die Mamas und Omis, die dosieren Gewicht und Bewegung rücksichtsvoll, und sie erkundigen sich auch noch, ob's so recht ist. Das ist aber auch nicht das Wahre (...)" (Elschenbroich, 2005, S. 102).

Aufschlussreich sind die Erfahrungen eines Kita-Teams aus Sindelfingen, das im Rahmen eines Genderprojekts mehr Angebote im Bereich Naturwissenschaften & Technik einführte. Das interessante Ergebnis: „Bemerkenswerterweise wurde die Frage, ob denn Technik und Naturwissenschaft auch für Mädchen interessant seien, bei den Kindern an keiner Stelle thematisiert. Es war kein Thema, weil alle Kinder — ob Jungen oder Mädchen — mit Selbstverständlichkeit Naturwissenschaft und Technik angeboten bekommen und angenommen haben. Allein die Tatsache, dass es für die Kinder keine Rolle spielte, ob sich ein Mädchen oder ein Junge mit Experimentieren, Messen oder Zahlen beschäftigte, markierte den Veränderungsprozess“ (Fischer, 2008, S. 22).

Für die Praxis geht es in erster Linie darum, selbst die Scheu vor diesem Bereich zu verlieren, den frau in der eigenen Schullaufbahn vielleicht weit möglichst vermieden hat...

Für die Weiterarbeit

Haas, Sibylle (2009). *Forschend unterwegs. Vielseitige Wege ins Naturwissen durch entdeckendes Lernen. Seminar- und Arbeitsmaterialien.* Berlin: SFBB. (Für 3,- € beim SFBB erhältlich).

van Dieken, Christel (2004). *Lernwerkstätten und Forscherräume in Kitas und Kindergarten.* Freiburg: Herder.

Mathematik

Mathematik macht Spaß — Ihnen auch? „Mathe konnte ich noch nie“, meinen allzu viele Frauen — und geben diese Einstellung an Mädchen weiter. Bereits zu Beginn der Grundschulzeit haben Mädchen oft ein geringeres Vertrauen in ihre mathematischen Fähigkeiten als Jungen, und dies auch dann, wenn ihre tatsächlichen Fähigkeiten überhaupt nicht schlechter sind.

Jungen sind nicht „von Natur aus“ mathematisch begabter als Mädchen. Unterschiede gibt es bestenfalls in der Spitzengruppe der besonders Begabten. Doch wie eine aktuelle Studie belegt, beeinflussen Grundschullehrerinnen ihre Schülerinnen negativ, wenn sie selbst Angst vor Mathe haben. An Jungen geben die Lehrerinnen ihre Ängste dagegen nicht weiter. Die Mädchen übernehmen von ihren Lehrerinnen das Klischee, dass „Jungen besser in Mathe sind, während Mädchen besser lesen können“ — und waren am Ende des Schuljahres tatsächlich schlechter in Mathematik als ihre männliche Mitschüler (Beilock et al., 2010).

Im Kindergarten sind in der Regel noch keine Unterschiede im Interesse von Jungen und Mädchen an Zahlen festzustellen. Damit dies so bleibt, sollten Frauen ihre Angst vor Mathematik überwinden — und dabei entdecken, wie viel Spaß das machen kann!

Für die Weiterarbeit

Hoenisch, Nancy & Niggemeyer, Elisabeth (2004). *Mathe-Kings. Junge Kinder fassen Mathematik an*. Berlin: Verlag das Netz.

Musik

Der Bereich der musikalischen Früherziehung ist bislang noch überhaupt nicht aus Genderperspektive betrachtet worden. Dabei gibt es Anzeichen, die nachdenklich stimmen sollten.

Beim Vorsingen stehen oft fast nur Mädchen vorn. Auch in Spielmannszügen und Bläsergruppen sieht man immer mehr Mädchen. Bei Musikprojekten und Chören sind Jungen zunehmend in der Minderheit. Und aus Musikschulen wird berichtet, dass immer weniger Jungen Interesse an Instrumentalunterricht haben. Während sich zudem heute auch Mädchen für Instrumente wie Schlagzeug oder Posaune interessieren, die früher fast nur von Jungen und Männern gespielt wurden, gilt dies umgekehrt nicht — Querflöte und Harfe bleiben meist in weiblicher Hand.

Dabei sind Angebote der „Musikalischen Frühförderung“ heute weit verbreitet und werden von vielen Kindern im Vorschulalter besucht. Die Leiterinnen sind allerdings, wie im Kindergarten, meist Frauen. Grund genug, auch den Bereich Musik bereits im Kindergarten einmal aus Genderperspektive zu betrachten.

Für die Weiterarbeit

Kindel, Unmada Manfred (2006). *Ohrwürmchen — Kinderlieder-Praxisbuch. Singspaß fördern mit neuen Ideen, eingängigen Liedern, musikalisch-spielerischen Anleitungen und wertvollen Informationen zum Singen mit Kindern*. Münster: Ökotopia.

Konfliktlernen

Konfliktlernen wird meist nicht als eigener Bildungsbereich gesehen. Vielmehr werden Streit und Konflikte oft als etwas erlebt, was sich zwar nicht vermeiden lässt, aber die „eigentliche“ pädagogische Arbeit eher behindert. Das Gegenteil ist richtig: Das Erlernen eines konstruktiven Umgangs mit Konflikten ist ein wesentlicher Bestandteil des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen.

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. Dass das Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen dabei oft unterschiedlich ist, ist im Alltag kaum zu übersehen. 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“.

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 zugedrückt“ — „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 aufmüpfigen Jungen, wie mit einem 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.

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 einige Jungen anders als andere Jungen, manche Mädchen anders als andere Mädchen?), weniger für das *Handeln in konkreten Konfliktsituationen*. Wenn es darum geht, verbindliche Grenzen dafür festzulegen, wann bei Konflikten eingegriffen werden muss, spielt es keine Rolle, ob die Streitenden Jungen oder Mädchen sind.

Angebote der Gewaltprävention sollen die Entwicklung von Selbstgefühl und Selbstbewusstsein fördern und das Einüben von konstruktiven Konfliktstrategien ermöglichen (van Dieken, Rohrmann & Sommerfeld, 2003). Für Mädchen und Jungen bedeutet das allerdings nicht immer dasselbe. Darum machen gezielte geschlechtsbezogene pädagogische Angebote in diesem Zusammenhang Sinn.

Für die Weiterarbeit

van Dieken, Christel; Rohrmann, Tim & Sommerfeld, Verena (2004). Richtig streiten lernen. Neue Wege in der Konfliktbewältigung unter Kindern. Freiburg: Lambertus. *Online verfügbar auf* <http://www.wechsetspiel-online.de/materialien/materialien.html>

8. Männer in Kindertageseinrichtungen

Wie sähe ein Kindergarten aus, in dem nur Männer arbeiten?

Vielleicht gäbe es mehr Dreck; einen gut ausgestatteten Werkraum, der auch benutzt wird; mehr Abenteuer und gefährliche Spiele mit Feuer; Erzieher, die zu Monstern werden können und Spaß am Toben und Raufen mit den Kindern haben.

Zugegeben: Das alles können auch Frauen bereitstellen, und manche Frauen tun das auch. Dennoch ist die Wahrscheinlichkeit dafür größer, wenn mehr Männer in einer Kita arbeiten. Umgekehrt sind Kitas, die Erlebnispädagogik, Sport & Bewegung, Naturerfahrung und traditionell „männliche“ Bereiche wie Technik und Naturwissenschaften entwickeln, für Männer interessanter.

So hat eine norwegische Studie ergeben, dass der Männeranteil in so genannten „Freiluftkindergärten“ (Natur- bzw. Waldkindergärten) über ein Drittel beträgt. Die Männer arbeiten lieber in solchen Einrichtungen, weil diese weniger von der „weiblichen“ Kultur traditioneller Kindergärten geprägt sind (Friis, 2009; Cremers et al., 2012).

Erzieherin ist von jeher ein „Frauenberuf“. Der Anteil von Männern am pädagogischen Personal von Kindertageseinrichtungen liegt in Deutschland bei ungefähr drei Prozent. Dabei gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern, verschiedenen Trägern und verschiedenen Arbeitsbereichen. Während in Krippen Männer nur sehr selten zu finden sind, sind sie im Hort deutlich häufiger anzutreffen. Überdurchschnittlich hoch ist der Männeranteil in der Altersgruppe der bis 25jährigen.

Lange Zeit wurde die traditionelle Dominanz des weiblichen Geschlechts im „Garten der Frauen“ kaum in Frage gestellt. In den letzten Jahren hat sich das in vielen europäischen Ländern geändert. Es besteht ein großes öffentliches Interesse daran, mehr Männer in die Kitas zu holen. In Norwegen ist mit gezielten staatlichen Bemühungen inzwischen ein Männeranteil am pädagogischen Personal von neun Prozent erreicht worden.

In Deutschland werden seit 2010 Projekte für (mehr) Männer in Kitas gefördert, über die eine zentrale Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin informiert. Die Projekte sollen dazu beitragen, den Anteil männlicher Fachkräfte in Kindertagesstätten mittel- und langfristig zu steigern, die Perspektiven für Männer im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen zu verbessern und eine gute Zusammenarbeit von Männern und Frauen zu fördern.

Von 2011-2013 arbeiteten im Rahmen eines ESF-Modellprogramms 16 regionale Projekte daran, mehr Männer für das Arbeitsfeld zu gewinnen. Die Ergebnisse wurden in etlichen Handreichungen für die Praxis veröffentlicht, die von der Koordinationsstelle zu beziehen sind.

Weitere Maßnahmen, nicht zuletzt Qualifizierungsangebote für so genannte Quereinsteiger, werden an verschiedenen Orten erprobt.

Mehr Infos: <http://www.koordination-maennerinkitas.de>

Warum sollte es mehr Männer geben?

Es gibt verschiedene Gründe dafür, warum es in Kindertageseinrichtungen mehr Männer geben sollte:

- Typisch „männliche“ Interessen und Verhaltensweisen kommen in vielen Kitas zu kurz oder werden abgewertet. Männer können hier andere Impulse setzen.
- Jungen brauchen männliche Identifikationsfiguren. Aber auch Mädchen benötigen Erfahrungen mit Männern als dem „anderen“ Geschlecht. Dies gilt insbesondere für die vielen Kinder, die in ihrem Familienalltag meist allein unter Frauen sind.
- Geschlechtergerechte Erziehung benötigt Männer und Frauen. Nur wenn Kinder beide Geschlechter erleben, können sie sehen, dass individuelle Handlungsmöglichkeiten unabhängig vom Geschlecht sind — und wie ein gutes Miteinander von Frauen und Männern funktionieren kann.

Schon auf den ersten Blick wird deutlich, dass diese Begründungen zueinander in Widerspruch stehen können. Wie „männlich“ soll ein männlicher Pädagoge denn sein?

In jedem Fall müssen männliche Pädagogen — wie auch weibliche Pädagoginnen — eine geschlechterbewusste Grundhaltung entwickeln. Sonst kann es auch zu einer Verstärkung geschlechtsstereotyper Muster kommen — überspitzt formuliert: der Mann spielt mit den Jungen draußen Fußball, während die Frauen drinnen mit den Mädchen basteln...

Wir brauchen mehr Miteinander von Frauen und Männern!

Männer und Frauen sind manchmal ziemlich verschieden, scheinen einfach nicht „zusammen zu passen“. Es ist bekannt, wie viele Beziehungen scheitern, wie viele Konflikte es zwischen Frauen und Männern in der Arbeitswelt gibt; wie in der Gesellschaft und in Institutionen oft das eine und manchmal auch das andere Geschlecht benachteiligt wird.

Oft fällt es Männern und Frauen schwer, die Perspektive des jeweils anderen einzunehmen und einen konstruktiven Dialog miteinander zu führen. Wann sollten sie das als Kinder allerdings auch gelernt haben?

In ihrem Alltag „unter Frauen“ erleben sie ja nur selten, dass Frauen und Männer sich einigen und Konflikte gut miteinander aushandeln. Ihnen fehlen Vorbilder für einen Dialog der Geschlechter.

Gemeinsame Erziehung von kleinen Kindern durch Frauen und Männer ist historisch ein neues Projekt. Sie ist eine Chance, aber auch eine große Herausforderung für alle Beteiligten. Und sie ist ein Projekt, das nur als ein Projekt beider Geschlechter Sinn macht. Wenn es gelingt, haben Jungen und Mädchen etwas erlebt, was sie für ihr Leben stärkt.

Für die Weiterarbeit (s. auch *Literaturtipps*)

Cremers, Michael; Höyng, Stephan; Krabel, Jens & Rohrmann, Tim (Hg.) (2012). Männer in Kitas. Opladen: Budrich.

sowie die auf der vorigen Seite erwähnten *Praxishandreichungen*:

<http://www.koordination-maennerinkitas.de/unsere-themen/praxis-handreichungen/>

9. Mütter und Väter

Geschlechterbewusste Pädagogik lässt sich nicht ohne oder gegen die Eltern realisieren. Die Verankerung geschlechterbewusster Pädagogik setzt die Beteiligung von und gemeinsame Lernprozesse mit Eltern voraus, weil diese — anders als zum Beispiel in der Jugendarbeit — mit ihren Einstellungen und Erwartungen zum Kindergartenalltag dazugehören. Dies kann auf Seiten der Fachkräfte unangenehme Erfahrungen mit den eigenen Eltern wachrufen oder zu Loyalitätskonflikten führen, insbesondere wenn Kinder offener für neue Ideen sind als ihre Eltern.

Ein Beispiel: Ein Vater kommt in die Einrichtung und verlangt, dass sein fünfjähriger Sohn nicht mehr im Atelier spielen, sondern mehr Bewegungsangebote erhalten sollte. Der Junge malte gern und spielte viel mit Mädchen. Nun war er einmal mit lackierten Fingernägeln nach Hause gekommen. Die Erzieherinnen hatten damit keine Probleme, wohl aber der Vater, der befürchtete, sein Sohn könne durch derartige Aktivitäten „schwul werden“!

Ziele und Ideale geschlechterbewusster Pädagogik können also nicht einfach in die Begegnung mit den Kindern eingebracht, sondern müssen mit Eltern ausgehandelt werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, Mütter und Väter gleichermaßen anzusprechen.

- Werden Väter und Mütter gleichermaßen eingeladen, an Aktivitäten beteiligt und bei Besetzung von Funktionen berücksichtigt? Oder werden die Mütter gebeten, Kuchen für Kita-Feste zu backen, während Väter angefragt werden, wenn schwere Arbeit auf dem Außengelände ansteht?
- Werden die Bedürfnisse berufstätiger Mütter und Väter angemessen berücksichtigt?

Oft stehen hier eingefahrene Gewohnheiten und Strukturen im Wege, zum Beispiel Arbeitszeiten, die die Beteiligung von Berufstätigen an Elterngesprächen und Aktionen verhindern.

Besondere Bedeutung für hat eine Einbeziehung von Vätern. Trotz widersprüchlicher Entwicklungen ist unübersehbar, dass heutige Väter mehr an der Erziehung kleiner Kinder beteiligt sind als früher. Das ist nicht nur seit Jahren an der zunehmenden medialen Präsenz von Vätern mit Babys festzustellen, sondern nicht zuletzt an der aktuell sehr dynamischen Entwicklung von Elternzeit und Vätermoaten.

Zunehmend ist selbstverständlich, dass Väter schon für ganz kleine Kinder wichtig sind und auch ihre Versorgung übernehmen können. Entsprechend häufiger sind sie in der Kita anzutreffen. So begleiten mehr und mehr Väter den Eingewöhnungsprozess neuer Kinder. Die stärkere Beteiligung von Vätern an der familiären Erziehung erhöht auch ihre Ansprüche an die Beteiligung in der Kita.

Die Situation in Kindertageseinrichtungen hinkt hinter dieser Entwicklung deutlich hinterher. Die interessierten und engagierten Väter treffen in den Einrichtungen in der Regel nicht auf engagierte männliche Pädagogen, mit denen sie gemeinsam erleben können, dass die Versorgung und die Erziehung von Kindern auch für Männer selbstverständlich ist. Wenn es überhaupt männliche Fachkräfte gibt, sind diese häufiger im Hort anzutreffen. Männer als Hauptverantwortliche für Kleinkinder — daran müssen sich auch die Frauen erst gewöhnen.

Väter fühlen sich einerseits tatsächlich oft wenig zuständig für Emotionen wie auch für organisatorische Angelegenheiten ihrer Kinder fühlen („Rufen Sie meine Frau an!“). Andererseits stellten die KollegInnen fest: „Wir rufen meist erst die Mütter an, wenn etwas ist!“ (z.B. wenn ein Kind krank ist und abgeholt werden muss). Dabei sind auch viele Mütter berufstätig und haben z.T. Probleme, kinderbedingte Fehlzeiten dem Arbeitgeber gegenüber zu rechtfertigen.

Es sollte daher zur Selbstverständlichkeit werden, immer beide Eltern anzusprechen — ob es um die Formulierung von Elterninformationen geht („Liebe Väter! Liebe Mütter!“), um die Beteiligung an Aktionen oder um die Wahl zum Elternbeirat. So kann die Anregung, immer jeweils einen Vater und eine Mutter zum Elternbeirat zu wählen, zwar zunächst irritieren (insbesondere manche Müttern), wird aber letztlich von der Mehrheit der Eltern akzeptiert und als sinnvoll erachtet. Schon bei der Aufnahme eines Kindes in die Kita sollten die Väter gezielt einbezogen werden.

Eine Leitung berichtet aus einem Genderprojekt: „Ich habe zunehmend darauf geachtet, dass ich bei Anrufen von Eltern gesagt habe: Es wäre schön, wenn Sie beide Zeit hätten. Zu welcher Zeit wäre es Ihnen möglich, dass Sie beide kommen? Das ist etwas, was ich vorher NIE bewusst gemacht habe. Es kamen manchmal beide Eltern, aber da lag es in deren Interesse, aber es wurde nie von mir besonders angeboten oder eingefordert.“

Da hier so viel von Vätern die Rede ist, sei betont: auch ein gezieltes und regelmäßiges Angebot für *Mütter* macht Sinn, z.B. ein Müttertreff. Zwar sind Mütter im Kitaalltag wie auch bei Veranstaltungen mit und für Eltern viel mehr anzutreffen als Väter. Und wenn keine Männer anwesend sind, haben sie natürlich auch Gelegenheit dazu, sich nur unter Frauen auszutauschen. Geschlechterbewusste Zusammenarbeit mit Eltern bedeutet aber, auch Müttern ausdrücklich Raum dafür zu geben, sich mit ihrer Situation als Frau und Mutter auseinanderzusetzen.

Für die Weiterarbeit

Textor, Martin R. (2012). Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. Norderstedt: Books on Demand.

Verlinden, Martin & Külbel, Anke (2005). Väter im Kindergarten. Anregungen für die Zusammenarbeit mit Vätern in Tageseinrichtungen für Kinder. Weinheim: Beltz.

10. Literatur

Literaturtipps

Das aktuelle Standardwerk

Rohrmann, Tim & Wanzeck-Sielert, Christa (2014). Jungen und Mädchen in der Kita. Körper, Gender und Sexualität. Stuttgart: Kohlhammer.

Einführungen in geschlechterbewusste Pädagogik in Kitas

Walter, Melitta (2012). Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung (überarb. Neuaufl.). München: Kösel.

Krabel, Jens & Cremers, Michael (Hg.) (2008). Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und —gerechte Kindertageseinrichtung. Berlin: Dissens e.V. [Online] <http://www.genderloops.eu/>

Rohrmann, Tim & Team der Kita Fischteichweg (2009). Gender Perspektiven. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kita. Ein Pilotprojekt im Rahmen des niedersächsischen Orientierungsplanes für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Abschlussbericht. [Online] URL: <http://www.materialien.wechselspiel-online.de/>

Wagner, Petra (Hg.) (2013). Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.

Aktuelle Schwerpunkthefte von Fachzeitschriften

Die Kindergartenzeitschrift (2011). Mädchen und Jungen. "Das kann ich doch auch". Schwerpunkt Heft 24, 2. Quartal 2011. Mit einem Bilderbuch von Johanne Janssen und Manuela Olten zum Thema Männlicher Erzieher.

Entdeckungskiste (2012). Jungen und Mädchen. Schwerpunktthema. *Entdeckungskiste, Zeitschrift für die Praxis in Kitas*. Heft 3/2012.

Meine Kita (2014). Kein Blau? Wie wir Jungen und Mädchen gleich-ermaßen gerecht werden. Schwerpunkt von Meine Kita. Das didacta Ma-gazin für den Elementarbereich, 03/2014.

Redaktion Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (2013). Männer und Frauen in der Kita. TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 4/2013.

Weitere Schwerpunkthefte haben die folgenden Fachzeitschriften veröffentlicht: Bausteine Kindergarten (Heft 4/2009), Frühe Kindheit (Heft 2/2007), KiTa aktuell (Heft 3/2008), Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (2/2008).

Praxishandreichungen aus dem Programm MEHR Männer in Kitas

Die Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ hat Ergebnisse aus Modellprojekten im Rahmen des ESF-Modellprogramms „MEHR Männer in Kitas“ in verschiedenen Handreichungen zusammengestellt, z.B. zu Berufsorientierung, FSJ und BFD, geschlechtersensibler Pädagogik, Väterarbeit, geschlechtergerechter Personalentwicklung und Männerarbeitskreisen. Die Handreichungen sind kostenlos im Versand sowie als Download erhältlich:
<http://www.koordination-maennerinkitas.de/index.php?id=659>

Wissenschaftliche Grundlagen

- Eliot, Lise (2010). *Wie verschieden sind sie? Die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen*. Berlin: Berlin Verlag
- Rendtorff, Barbara (2004). *Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter*. Weinheim: Beltz.
- Rohrmann, Tim; Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: DJI. [Online] http://www.dji.de/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf
- Rohrmann, Tim (2008). *Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit: Forschung und Praxis im Dialog*. Opladen: Budrich UniPress.

Hintergrund: Jungen & Männer

- Schnack, Dieter & Neutzling, Rainer (2011). *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek: Rowohlt. (vollst. überarb. Neuaufl.).
- Rohrmann, Tim (2001). *Echte Kerle. Jungen und ihre Helden*. Reinbek: Rowohlt. *vergriffen, Restexemplare bei <http://www.traebert-materialien.de/>*
- Decurtins, Lu (Hg.)(2012). *Zwischen Teddybär und Supermann. Was Eltern über Jungen wissen müssen* (überarb. Neuauflage). Zürich: pro juventute.

Hintergrund: Mädchen & Frauen

- Grabrucker, Marianne (1985). „Typisch Mädchen...“. *Prägung in den ersten drei Lebensjahren*. Frankfurt: Fischer. *Neuaufgabe - nicht überarbeitet - 2001*
- Brown, Lyn & Gilligan, Carol (1994). *Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen*. Weinheim: Beltz.
- Decurtins, Lu (Hg.)(2006). *Vom Puppenhaus in die Welt hinaus. Was Eltern über Mädchen wissen müssen*. Zürich: pro juventute.

Gender in den Bildungsbereichen

- siehe in den einzelnen Abschnitten von Kapitel 7 dieser Handreichung sowie Rohrmann & Wanzeck-Sielert (2014).

Väter in Kindertagesstätten

- Verlinden, Martin & Külbel, Anke (2005). *Väter im Kindergarten. Anregungen für die Zusammenarbeit mit Vätern in Tageseinr. für Kinder*. Weinheim: Beltz.

Männer in Kindertagesstätten

- Cremers, Michael; Höyng, Stephan; Krabel, Jens & Rohrmann, Tim (Hg.) (2012). *Männer in Kitas*. Opladen: Budrich.
- Cremers, Michael; Krabel, Jens; Calmbach, Marc; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen & Jugend (Hg.) (2010). *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher*. Berlin: BMFSFJ.

Zitierte Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hg.) (2006). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Beilock, Sian L.; Gunderson, Elizabeth A.; Ramirez, Gerardo & Levine, Susan C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. PNAS published online before print January 25, 2010 [Online] <http://www.pnas.org/content/early/2010/01/14/0910967107.abstract> [26.2.2010]
- Best, Petra & Jampert, Karin (2006). Sprachliche Förderung - eine Frage des Geschlechts? Ein Mann, ein Wort! Eine Frau ein Wörterbuch? Mit diesem Vorurteil räumen P.B. und K.J. auf. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 8/2006, 28-31.
- Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut & Valtin, Renate (Hrsg.) (2007). IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- 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.
- Cremers, Michael; Höyng, Stephan; Krabel, Jens & Rohrmann, Tim (Hg.) (2012). Männer in Kitas. Opladen: Budrich.
- Deutsche Bahn, Die Zeit & Stiftung Lesen (Hrsg.) (2008). Vorlesen im Kinderalltag 2008. Repräsentative Befragung von Kindern im Vor- und Grundschulalter (4 bis 11 Jahre). [Online] URL: <http://www.stiftunglesen.de/>
- Eliot, Lise (2010). Wie verschieden sind sie?: Die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen. Berlin: Berlin Verlag
- Eliot, Lise (2001). Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. Berlin: Berlin Verlag.
- Elschenbroich, Donata (2005). Weltwunder. Kinder als Naturforscher. München: Verlag Antje Kunstmann.
- Fischer, Bianca (2008). Überraschend selbstverständlich. Naturwissenschaft und Technik für Jungen und Mädchen. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2/2008, 20-22.
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Reingard & Friedrich, Bianca; Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) (2005). Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Kiel: Eigendruck. Bezug: *Deutsches Kinderhilfswerk e.V.*, dkhw@dkhw.de
- Hrdy, Sarah Blaffer (2000). Mutter Natur. Die weibliche Seite der Evolution. Berlin: Berlin Verlag.
- Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hg.) (2014a). Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten. Handreichung für die Praxis. Berlin. http://www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/08_Broschuere_Geschlechtersensibel_paedagogisch_arbeiten.pdf

- Kühne, Thomas (2000). Die Werkstatt - ein herausfordernder Bildungsbereich. In Kühne, Thomas & Regel, Gerhard (Hg.). *Bildungsansätze im offenen Kindergarten: Erzieherinnen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit.* (S. 88-102). Hamburg: EB-Verlag.
- Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (Hg.)(2002). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen.* Weinheim: Beltz.
- Pease, Allan & Pease, Barbara (2000). *Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen.* München: Ullstein.
- 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 *KinderTageseinrichtungen spezial* (2006). *Bildung und Partizipation. Schwerpunkt von KinderTageseinrichtungen spezial, Sonderausgabe Nr. 3/2006.*
- Rohrmann, Tim (2012). ...und wer erzieht im Bilderbuch? Sonderausgabe Kompakt Spezial Mai 2012, 21-24. Köln: Diözesan-Caritasverband [Online] http://www.katholische-kindergaerten.de/pdf/spezial_maik.pdf [21.11.2012].
- Rohrmann, Tim (2012). Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. In ASH, Fröbel-Gruppe & wiff (Hrsg.). *Kita-Fachtexte.* [Online] http://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/website/FT_Rohrmann_OV.pdf [16.5.2012].
- Rohrmann, Tim; Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand.* München: DJI. [Online] http://www.dji.de/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf
- Rohrmann, Tim (2008). *Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit: Forschung und Praxis im Dialog.* Opladen: Budrich UniPress.
- Rohrmann, Tim (2006). Die Henne und das Ei, oder: Löst das Hormon das Verhalten aus oder umgekehrt? Tim Rohrmann bleibt dem uralten Rätsel nach der Herkunft der Geschlechtsunterschiede auf der Spur. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 8/2006, 6-11.
- Rohrmann, Tim (2005). *Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen.* Online-Handbuch Kindergartenpädagogik. [Online] URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1318.html>
- Rohrmann, Tim (2003). "Was ist Sexen?" Geschlecht, Liebe und Sexualität als Bildungsthemen im Kindergarten. *Forum Sexuataufklärung*, 4/2003, 3-5.
- Rohrmann, Tim & Team der Kita Fischteichweg (2009). *Gender Perspektiven. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kita. Ein Pilotprojekt im Rahmen des niedersächsischen Orientierungsplanes für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Abschlussbericht.* [Online] URL: <http://www.materialien.wechselspiel-online.de/>

- Rohrman, Tim & Team der Kita Fischteichweg (2008). "Jetzt geht gleich das Ohr auf!". Erfahrungen aus einem Pilotprojekt zu geschlechtsbewusster Pädagogik. *KinderTageseinrichtungen KiTa spezial*, 3/2008, 15-18.
- Rohrman, Tim & Thoma, Peter (1998). Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Freiburg: Lambertus.
- Rohrman, Tim & Wanzeck-Sielert, Christa (2014). Jungen und Mädchen in der Kita. Körper, Gender, Sexualität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schäfer, Gerd E. (Hg.) (2003). Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim: Beltz.
- Tannen, Deborah (1991). "Du kannst mich einfach nicht verstehen." Warum Frauen und Männer aneinander vorbeireden. Hamburg: Kabel.
- Textor, Martin R. (2012). Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. Norderstedt: Books on Demand.
- van Dieken, Christel (2004). Lernwerkstätten und Forscherräume in Kitas und Kindergarten. Freiburg: Herder.
- van Dieken, Christel & Rohrman, Tim (2003). Raum und Räume für Mädchen und Jungen. Angebote und Raumnutzung unter geschlechtsspezifischen Aspekten. *Kindergarten heute*, 33(1), 26-33.
- van Dieken, Christel; Rohrman, Tim & Sommerfeld, Verena (2003). Starke Jungen - liebe Mädchen? Geschlechtsbewusste Gewaltprävention in der Kita. *klein & groß*, 4/2003, 28-31.
- van Dieken, Christel; Rohrman, Tim & Sommerfeld, Verena (2004). Richtig streiten lernen. Neue Wege in der Konfliktbewältigung unter Kindern. Freiburg: Lambertus. *Online verfügbar auf <http://www.wechselspiel-online.de/materialien/materialien.html>*
- Walter, Melitta (2005). Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München: Kösel.

Impressum

Hrsg.: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB)
Hrsg. der Überarbeitung: Tim Rohrman

Verantwortlich: Claudia Lutze

Verfasser: Dr. Tim Rohrman

Berlin & Denke, 8., überarbeitete Auflage März 2015
Insbesondere wurden Auszüge aus dem neuen Berliner Bildungsprogramm übernommen und einige Literaturhinweise aktualisiert.

Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg

Claudia.Lutze@sfbb.berlin-brandenburg.de