

PROJEKT

MAIK

Männer arbeiten in Kitas



Gender **Perspektiven** in der Kita

**Dokumentation
der Fachtagung
2012**



	Vorwort	3
	Das Bundesprogramm „MEHR Männer in Kitas“	
	Ein gleichstellungspolitischer Ansatz	4
	<i>Dr. Angela Icken</i>	
	Warum sollte es mehr Männer in Kitas geben – und was hat das mit geschlechterbewusster Pädagogik zu tun?	7
	<i>Dr. Tim Rohrmann</i>	
	Mütter und Väter – Männer und Frauen im Kontext der Kindertagesstätte – Wie pädagogische Fachkräfte mit den Herausforderungen einer geschlechtersensiblen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft umgehen können.....	9
	<i>Dr. Inés Brock</i>	
	Beiträge aus den Foren	
	Junge und Mädchen – gleich und verschieden, oder?	13
	<i>Sabine Sundermeyer</i>	
	Typisch Junge, typisch Mädchen? – Geschlechterbewusste Erziehung in der pädagogischen Praxis	15
	<i>Susanne Wunderer</i>	
	Bin ich schön? – Mädchen brauchen männliche Bezugspersonen als Herausforderer und Korrektiv	19
	<i>Dr. Inés Brock</i>	
	... und wer erzieht im Bilderbuch?	21
	<i>Dr. Tim Rohrmann</i>	
	Wozu Väter im Kindergarten?	26
	<i>Martin Verlinden</i>	
	Reinschnuppern für Jungs – MEHRarbeit oder MEHRgewinn für Kitas?	29
	<i>Marc Melcher</i>	
	Spannend und herausfordernd – Geschlechterdynamik in gemischten Teams	31
	<i>Gunter Neubauer</i>	
	Alles eine Frage der Werbung!? Fachkräftemangel vorbeugen und entgegenwirken – aber wie?	35
	<i>Virginia Oeftering</i>	
	Raumgestaltung zwischen Bauklötzen und Puppenherd Wie gelingt gendersensibles Arbeiten in der Kita?	36
	<i>Sven Ernstson</i>	
	Beruf(ung) Erzieher Pastorale Perspektiven für Kindertageseinrichtungen	40
	<i>Andreas Heek</i>	
	Geschlechtersensible Themen der Erwachsenen- und Familienbildung in Kindertagesstätten und Familienzentren	42
	Gesamtinitiative „Männer in Kitas“	43
Impressum		
Herausgeber		
Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. Projekt MAIK – Männer arbeiten in Kitas Georgstr. 7, 50676 Köln Tel.: 0221/2010-268 Fax.: 0221/2010-395 E-Mail: maik@caritasnet.de		
Redaktion		
Dorothea Herweg Markus Linden-Lützenkirchen Daniela Steffes		
Verantwortlich		
Matthias Vornweg		
Layout und Satz		
Alexander Schmid Grafikproduktion		
Fotos		
Onur Yabaci C&C Advertisement GmbH c.cadvertisement@googlegmail.com		

Liebe Leserin,
Lieber Leser,

erstmalig lud der Diözesan-Caritasverband im Rahmen seines Projektes „MAIK- Männer arbeiten in Kitas“ am 7. Februar 2012 zu einer großen Fachtagung mit dem Titel: „Gender Perspektiven in der Kita“ in das Kölner Maternushaus ein.

Wir haben es gewagt, einen Fachtag aus dem Themenbereich „Inklusion, Integration und Chancengleichheit“ auf die Beine zu stellen, obgleich das derzeit absolute Top-Thema in der Fort- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften „Kinder unter drei Jahren“ ist.

Die Beteiligung von knapp 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus dem gesamten Bundesgebiet hat unsere Erwartungen übertroffen und belegt das Interesse, sich mit der Bedeutung des „sozialen Geschlechts“ im beruflichen Kontext auseinanderzusetzen. Neben einer Vielzahl von Fachfrauen und Fachmännern aus dem Kitabereich, Trägerverantwortlichen, Interessierten aus Verbänden und Kommunen waren auch Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschulen vertreten. Wir freuen uns sehr, dass so viele den Weg zu uns gefunden haben.

Der Tag bot Vorträge, Foren und ermöglichte Diskussionen zu unterschiedlichen Aspekten des professionellen Umgangs mit Geschlechterfragen.

Die Caritas als Wohlfahrtsverband der katholischen Kirche und Spitzenverband der Freien Wohlfahrtspflege, setzt sich gerne und beherzt für die Erhöhung des Anteils männlicher Pädagogen in katholischen Kitas ein. Denn gerade katholischen Trägern und Verbänden wurde in der Studie „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“ ein großer Nachholbedarf in Sachen „männliche Erzieher“ nachgewiesen; und das, obwohl Männer in Kirche und Gesellschaft ganz und gar nicht zum benachteiligten Geschlecht gehören.

Wir waren daher hoch erfreut, als das Bundesfamilienministerium Ende 2010 das Projekt MAIK zu einem von 16 Projektstandorten des ESF-Modellprogramms „MEHR Männer in Kitas“ erklärte. Für uns steht fest: Wir brauchen in katholischen Kitas mehr männliche Kräfte; und das nicht einfach aus der Not des Fachkräftemangels heraus, sondern wegen ihrer Männlichkeit.

Jungen und Mädchen brauchen Fachkräfte beiderlei Geschlechts; Fachkräfte, die sie gemeinsam erziehen, in keine Schemata drängen; also Erzieherinnen und Erzieher, die es Kindern ermöglichen, ihren Interessen neugierig nachzugehen und unterschiedliche Geschlechterrollen kennenzulernen. Auch Väter und Mütter als unsere Partner in den Kitas schätzen es sehr, männliche und weibliche Ansprechpartner zu finden. Schließlich legen das genau die „Grundsätze zur Bildungsförderung von Kindern in Kindertagesstätten“ des

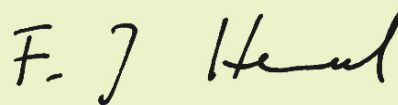
Landes NRW näher, die derzeit in der Erprobungsphase sind.

Männer als Mitarbeiter in den katholischen Kitas sind herzlich willkommen – natürlich nicht allein, weil sie Männer sind, sondern weil sie sich allen fachlichen Anforderungen stellen, die die verantwortungsvolle Erziehungsaufgabe in einer katholischen Kita mit sich bringt. Das biologische Geschlecht „männlich“ ist kein hinreichendes Qualitätsmerkmal, genauso wenig wie „weiblich“. Ich bin persönlich davon überzeugt, dass wir viel mehr bunte und auch multiprofessionelle Teams brauchen, in denen Männer und Frauen, Ältere und Jüngere, Menschen mit und ohne Behinderung, mit und ohne Migrationshintergrund zusammenarbeiten, um unsere Kinder auf dem spannenden Weg in die Welt von heute und morgen zu stärken. Wir haben die Chance, die für unsere Kinder in dieser Vielfalt liegt, längst noch nicht genug erkannt und ergriffen.

Die Gewinnung von mehr Männern für die Kitas ist deshalb nur eines der Ziele im Projekt MAIK. Wir haben uns vorgenommen, die Genderkompetenz aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu fördern und eine geschlechterbewusste Pädagogik in katholischen Tageseinrichtungen konzeptionell zu verankern. Wir brauchen Männer, die stark genug für ihre Schwächen sind; und Frauen, die bereit sind, ihre bisherige Vormachtstellung und ihren Einfluss in Institutionen der frühkindlichen Erziehung mit eben diesen Männern zu teilen, die bereit sind zum Dialog und offen sind für Veränderung.

Unser Anliegen war es, mit Hilfe der Fachtagung, die Genderthematik in Kitas bzw. den eigenen beruflichen Kontext hinein zu tragen, die unterschiedlichen Aspekte des professionellen Umgangs mit Geschlechterfragen in den Vordergrund zu rücken und den Weg für eine weiterführende Auseinandersetzung mit diesem Thema zu bereiten. Ich möchte Sie abschließend ermuntern, die Impulse der Fachtagung in der konkreten Arbeit aufzugreifen und sich auf den Weg zu mehr Geschlechtssensibilität und Geschlechtergerechtigkeit zu begeben. Mit unserem Projekt werden wir Sie auch weiterhin in vielfältiger Weise dabei unterstützen.

Ihr



Dr. Frank Joh. Hensel
Diözesan-Caritasdirektor

Das Bundesprogramm „MEHR Männer in Kitas“

Ein gleichstellungspolitischer Ansatz

DR. ANGELA ICKEN

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

In den vergangenen 25 Jahren hat sich die Gleichstellungspolitik in Deutschland von einer Frauenpolitik zu einer Politik der Geschlechtergerechtigkeit, der fairen Chancen für Frauen und Männer im Lebenslauf entwickelt. Dieser neue Politikansatz, dem eine Gleichstellungspolitik für Jungen und Männer immanent ist, findet eine hohe Zustimmung in der Gesellschaft.

Die Themen ‚Geschlechtergerechtigkeit‘ und ‚Faire Chancen für Frauen und Männer‘ beschäftigen die Menschen in Deutschland. 2011 sagten in einer Repräsentativbefragung 86 % der Frauen und Männer, dass die mit diesem Themenfeld verbundenen Probleme im Interesse eines Zusammenhalts der Gesellschaft gelöst werden müssen. Heute zeichnen sich klar die Konturen einer modernen Gleichstellungspolitik ab: Sie muss sich an Frauen und Männer gleichermaßen richten und auf Chancengerechtigkeit abzielen – und nicht auf Ergebnisgleichheit.

Bis solche Aussagen zustande kommen konnten, war ein mehrjähriger Prozess vorausgegangen, in dem die Frauenpolitik zur Gleichstellungspolitik weiterentwickelt wurde mit dem Ziel, Gleichberechtigung für Frauen und Männer als Querschnittsaufgabe tatsächlich durchzusetzen.

Das Bundesprogramm „MEHR Männer in Kitas“

Vor dem Hintergrund des gleichstellungspolitischen Handlungsbedarfs und des politischen Auftrags des Koalitionsvertrages

lag es angesichts der Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchung ‚Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten‘¹ auf der Hand, ein Bundesprogramm ‚MEHR Männer in Kitas‘ zu initiieren.

Diese Untersuchung zeigte, dass die Türen der Kindertageseinrichtungen Männern weit offen stehen, so dass hier nicht gegen einen Trend gearbeitet wird, sondern dieser vielmehr aufgegriffen wird. Sie zeigt aber auch, dass 2008 nur 2,4 % der Fachkräfte in Kitas in Deutschland männlich waren². Dabei sagen 86 % der Eltern, dass sie keine Bedenken haben, ihr Kind einem Mann anzuvertrauen. Dies ist eine Diskrepanz, die größer kaum sein kann.

Dem Programm kommt unter zwei verschiedenen Aspekten Bedeutung zu:

Zum einen ist es relevant im Hinblick auf die Entwicklung der eigenen Geschlechtsidentität und der Rollenbilder von Jungen und Mädchen. Unbestritten erfolgt die Ausbildung einer geschlechtlichen Identität in den ersten Lebensjahren und stellt daher eine besondere Herausforderung für die Erzieherinnen und Erzieher, aber auch für die Gesellschaft dar. Die Sozialisationsforschung zeigt, dass soziale Einflüsse in diesem Alter besonders wirksam und umso erfolgreicher und nachhaltiger sind, je früher sie im Lebensverlauf angesiedelt sind.³

Auf der anderen Seite spielt das Programm eine wichtige Rolle im Hinblick auf eine Veränderung des Berufswahlverhaltens von Jungen und Männern – mit allen Konsequenzen für den Arbeitsmarkt.

Die frühkindliche Bildung in der Kita und in der Grundschule ist in Deutschland aktuell weiblich konnotiert, d.h. in der Praxis treffen Jungen und Mädchen dort nahezu ausschließlich auf Frauen. Dies hat die

Konsequenz, dass sie zwar viele Frauen aber keine Männer als Rollenvorbilder kennen lernen.

Vorstellungen zu Männlichkeit entstehen in der Kita nur indirekt über Charakterisierungen und Bewertungen der Erzieherinnen, also aus einer weiblichen Wahrnehmung heraus und in Abwesenheit erlebbarer Männer.

In der Kita – und im Grunde gilt das auch für die Grundschule – sollen Kinder jedoch von Frauen und Männern umgeben sein, damit sie eine Rollenvielfalt erleben können, damit sie erleben und verstehen, dass sowohl Frauen als auch Männer z.B. trösten und helfen oder toben und basteln können.

Wichtig für die Erweiterung von Rollenvorstellungen ist dabei aber, dass das Verhalten der Erzieherinnen und Erzieher nicht tradierte Geschlechterrollen festigt, sondern dass sich auch die ‚Kulturen‘ in den Kitas ändern.

Das bisherige Wissen über geschlechtsspezifische und damit auch mänderspezifische Einstellungen und Haltungen in der konkreten pädagogischen Praxis ist sehr begrenzt. In der öffentlichen Diskussion um das Programm ‚MEHR Männer in Ki-

1,2 Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend: Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten, Berlin, Juni 2010

3 Ohrem, Sandra: Überwindung von Gender-Bias in der Kindertagesstätte – Auflösung tradierter Geschlechtsrollenzuweisungen im Vorschulalter; in: Klammer, Ute; Motz, Markus (Hrsg.): Neue Wege gleiche Chancen, Expertisen zum Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011

tas' taucht immer wieder das Argument auf: Ja, wenn Männer in Kitas sind, dann können die auch mit den Jungen Fußball spielen'. Oder die Untersuchung ‚Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten‘ zeigt, dass männliche Erzieher häufig ‚Hausmeisterarbeiten‘ für das Team übernehmen. Solchen Effekten des Rückfalls in tradiertes Rollenverhalten innerhalb gemischtgeschlechtlicher Teams soll im Programm ‚Mehr Männer in Kitas‘ entgegengetreten werden, wenn davon gesprochen wird, dass Kinder moderne Geschlechterrollen von Frauen und Männern zur Ausbildung der eigenen Geschlechtsidentität erleben sollen.

Kinder werden so lernen, dass Erziehung und die Arbeit mit Kindern etwas für Frauen und Männer ist, eine Erkenntnis, die langfristig helfen kann, nicht nur Geschlechterrollen zu erweitern, sondern auch das stereotype Berufswahlverhalten von Männern aufzubrechen und ihnen ein zukunftsfestes Berufsfeld zu eröffnen, das von ihnen bisher kaum in den Blick genommen worden ist.

Akteure aus Wissenschaft und Gesellschaft fordern deswegen schon lange, mehr Männer in Kitas zu beschäftigen. Hinzu kommt, dass in den nächsten Jahren durch den Ausbau der Betreuung der unter Dreijährigen mehr als 25.000 zusätzliche Fachkräfte in den Kitas benötigt werden. Männer wären also ein zusätzliches Reservoir, aus dem geschöpft werden könnte, ohne Frauen aus diesem Arbeitsfeld zu verdrängen.

Interessant ist als erste Zwischenbilanz die Erfahrung, dass allein durch die öffentliche Aufmerksamkeit und Diskussion dieses Themas die Zahl der Männer in Kitas von 7.980 im Jahr 2008 über 8.609 im Jahr 2009 (+ 7,9 %) auf 9.979 im Jahr 2010 (+ 15,9 %) stieg. Das entspricht einer Steigerung um 25 % über zwei Jahre. Der Männeranteil in Kitas hat sich damit von 2,4 auf 2,7 % erhöht. Er ist insgesamt betrachtet allerdings immer noch sehr niedrig.⁴

⁴ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zahl der männlichen Erzieher in Kitas von 2008 bis 2010 um ein Viertel gestiegen, Pressemitteilung Nr. 81 vom 13. Oktober 2011



Das Programm ‚MEHR Männer in Kitas‘ enthält einen Mix aus Aktivitäten und Projekten, die kurz, mittel- und langfristig Wirkung entfalten werden. Vorrangiges Ziel ist es, das Interesse von Jungen und Männern am Beruf des Erziehers zu wecken und Männer bei der Entscheidung zu unterstützen, den Erzieherberuf zu wählen. Dazu stellen das Bundesfamilienministerium und der Europäische Sozialfond (ESF) Mittel in Höhe von etwa 15,2 Millionen Euro bereit.

Die Koordinationsstelle ‚Männer in Kitas‘ (an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin) wurde im Januar 2010 eingerichtet, in Reaktion auf den Handlungsbedarf, den die Studie ‚Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten‘ aufgedeckt hatte. Sie ist wichtige Anlaufstelle für alle Akteure geworden, die sich um die Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte in Kitas bemühen und hat die Aufgabe, die verschiedenen Akteure in diesem Feld zu vernetzen, Forschungslücken zu identifizieren, selbst zur Forschung beizutragen und dem Zusammentragen und Verbreiten von Informationen zu dienen.

Die Evangelische Hochschule in Dresden führt unter der Leitung von Professor Brandes eine wissenschaftliche Untersuchung, die sogenannte Tandem-Studie, durch. Sie schließt eine Forschungslücke und ist eine wichtige inhaltliche Ergänzung des Programms ‚MEHR Männer in Kitas‘. Die Studie unterfüttert das mit dem Programm verfolgte qualitative Ziel des Aufbrechens von Geschlechterrollen in der institutionellen Erziehung.

Im Rahmen des ESF-Modellprogramms ‚MEHR Männer in Kitas‘ werden über drei Jahre von 16 Projektträgern unterschiedliche Maßnahmen erprobt, um das Berufsfeld ‚Kindertageseinrichtung‘ für Männer weiter zu öffnen sowie ihren Zugang und Verbleib dort zu erleichtern.

Das Programm fördert damit die Entwicklung und Implementierung von Strategien zur Steigerung des Anteils männlicher Fachkräfte in Kindertagesstätten. In mehr als 1.300 Kitas werden z.B. Schüler-Praktika, Schnuppertage und Freiwilligendienste angeboten und angehende Erzieher mit Mentoring-Programmen begleitet. Hinzu kommen eine Intensivierung der Väter- und Elternarbeit. Viele Kitas haben darüber hinaus Bedarf angemeldet, sich im Team vertieft mit Rollenstereotypen, Männlichkeitsnormen und neuen Erwartungen an ein partnerschaftliches Geschlechterverhältnis auseinanderzusetzen. Das sogenannte Quereinsteigerprogramm sollte sich ursprünglich an arbeitslose Männer richten. Damit sollte einem sich wandelnden Arbeitsmarkt Rechnung getragen werden, der zunehmend weniger Berufschancen für Männer im produzierenden Gewerbe bietet aber freie, aktuell nicht zu besetzende Stellen in sozialen, erzieherischen und Gesundheitsberufen aufweist. Das Etablieren einer erwachsenengerechten Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher war das Ziel.

Die Reaktionen auf diese Option waren überwältigend. Nachdem erste Überlegungen bekannt geworden waren, gingen im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend über 650 Einzeleingaben von Männern (und deren Partnerinnen) ein. Aber nur bei knapp der Hälfte der Interessenten handelte es sich um arbeitslose Männer. Die anderen Män-

ner – häufig im Alter zwischen 30 und 40 Jahren -, waren berufstätig, suchten aber neue berufliche Herausforderungen. Während die Berufswahl junger Männer häufig durch die peer group und nicht zuletzt durch die Eltern beeinflusst wird und häufig in eine traditionelle, geschlechtstypische Berufswahl mündet, werden Berufsentscheidungen lebenserfahrener Menschen eigenständiger und bewusster getroffen und führen dadurch in der Regel in befriedigende und langfristige Beschäftigungen. Die Wahrscheinlichkeit einer beruflichen Platzierung jenseits von Geschlechterstereotypen steigt somit mit dem Lebensalter und hängt auch elemen-

tar mit den Erfahrungen zusammen, die an bestimmte Lebensphasen geknüpft sind. Vor diesem Hintergrund hat sich das Quereinsteigerprogramm zu einer aktivierenden Maßnahme von erstaunlicher Komplexität entwickelt, in der sehr grundlegende Fragestellungen im Interesse von fairen Chancen für Frauen und Männer bearbeitet und nachhaltige Lösungen entwickelt werden.

Fakt ist, dass die gleichstellungspolitische Signalwirkung, die von dem Bundesprogramm ‚Mehr Männer in Kitas‘ ausgeht, nicht unterschätzt werden darf und deutlich über den Bereich der frühkindlichen Erziehung hinausgeht. Das Programm ist

ein wichtiger Baustein für die Erweiterung von Rollenbildern.

Es führt gleichzeitig dazu, das Thema der erschwerten Förderung fachschulisch ausgebildeter Berufe durch die Bundesagentur für Arbeit in die Diskussion zu bringen. Durch das Programm werden mehr oder weniger direkt Vergütungsstrukturen in der frühkindlichen Pädagogik zum Thema und die Erweiterung des Berufswahlspektrums jenseits tradierter Geschlechterrollen wird angegangen. Damit ist das Bundesprogramm ‚MEHR Männer in Kitas‘ ein wesentlicher Baustein einer Politik der fairen Chancen für Frauen und Männer im Lebenslauf.

Warum sollte es mehr Männer in Kitas geben – und was hat das mit geschlechterbewusster Pädagogik zu tun?

DR. TIM ROHRMANN

Dipl. Psychologe, Koordinator und fachlicher Leiter in der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ der Kath. Hochschule für Sozialwesen, Berlin

Zurzeit ist die Forderung nach mehr männlichen Pädagogen in Kitas und Grundschulen sehr populär. Viele Menschen sind sich einig darin, dass mehr männliche Fachkräfte in Kitas wünschenswert sind. Weniger einig sind sie sich darin, warum sie dies finden.

Unterschiedliche Begründungen

- ▶ beziehen sich auf unterschiedliche theoretische Ansätze
- ▶ können sich nur wenig auf empirische Forschung berufen
- ▶ hängen mit Werten und Zielen von Einzelnen und von Institutionen zusammen

- ▶ werden entscheidend durch persönliche Erfahrungen und Haltungen beeinflusst.

Widersprüche zwischen unterschiedlichen Argumentationslinien ergeben sich nicht zuletzt daraus, dass jeweils ganz andere Begriffe und Theorien von „männlich“ und „weiblich“ zugrunde gelegt werden. So hängt davon ab, ob eher die „Männlichkeit“ der Pädagogen betont wird oder vielmehr ihr möglicher Beitrag zu Chancengleichheit und „Gleichstellung“ der Geschlechter.

Viele Begründungen für eine Erhöhung des Männeranteils werfen bei genauerer Betrachtung eher Fragen auf. So wird oft kritisiert, dass die Erziehung kleiner Kinder heute „zu sehr von Frauen dominiert“ sei. Warum ist das aber heute ein Problem, wenn es das früher nicht

war? Und sind Väter heute nicht sogar oft mehr an der Erziehung beteiligt als früher? Vielleicht stimmt es, dass männliche Pädagogen insbesondere für Kinder wichtig sind, die ohne Vater aufwachsen und in ihrem Umfeld kaum einmal eine positive männliche Bezugsperson erleben. Vielleicht sind Männer in Kitas aber auch gerade deswegen wichtig, weil es auch in den Familien mehr aktive Väter gibt. Kitas sollten diese veränderte gesellschaftliche Wirklichkeit abbilden und nicht nur Kindern, sondern auch Vätern männliche Gesprächspartner zur Verfügung stellen können.

Sehr oft wird argumentiert, dass insbesondere „**Jungen Männer brauchen**“. Diese allgemeine Aussage ist allerdings keineswegs so gut belegt wie es manchmal scheint. Untersuchungen zur Bedeutung

des Geschlechts von Pädagogen auf Entwicklung und Bildungserfolg von Jungen (und Mädchen) gibt es nur wenige, und die Ergebnisse sind bislang uneindeutig. Zudem wirft dieses Argument sofort die Frage auf, wie Männer sein müssen, damit Jungen tatsächlich etwas mit ihnen anfangen können. Und zudem sind Mädchen genau so am Kontakt mit Männern interessiert wie Jungen – das berichtet jedenfalls die große Mehrheit der männlichen Fachkräfte aus dem Kitaalltag.

Nicht von der Hand zu weisen ist das Argument, dass sich die Arbeitswelt sehr verändert hat, die Bedeutung traditioneller „Männerberufe“ zurückgeht und **Jungen und Männer neue berufliche Orientierungen benötigen**. Männer in Kitas erweitern das Berufswahlspektrum für Jungen und Männer. Gleichzeitig wird im Kontext der Entwicklung des Arbeitsmarktes vor allem das Stichwort Fachkräftemangel als Argument für mehr Männer in Kitas genannt. Angesichts des hohen Bedarfs müssen alle Menschen angesprochen werden, die geeignet sein könnten, in Kitas pädagogisch zu arbeiten – Männer wie Frauen.

Zusammengefasst: es gibt viele Gründe dafür, sich für mehr Männer in Kitas einzusetzen – aber nicht alle Gründe sind bei genauerer Betrachtung überzeugend. Angesichts des großen Interesses an männlichen Pädagogen geraten zudem andere Aspekte des Umgangs mit Geschlechterfragen in Kitas und Grundschulen manchmal in den Hintergrund. Dabei gibt es bereits seit langem Ansätze und Konzepte geschlechterbewusster Pädagogik im Elementar- und Primarbereich. Anders als z.B. im Bereich der Jugendarbeit richteten sich diese Ansätze aufgrund des Mangels an männlichen Fachkräften jedoch in erster Linie an weibliche Pädagoginnen, auch dann, wenn es ausdrücklich um Jungen ging. In der geschlechtsbezogenen Jugendarbeit wurde die Arbeit mit Jungen dagegen lange Zeit als „Männersache“ angesehen, so wie die Mädchenarbeit zunächst von Frauen entwickelt und durchgeführt worden war. Erst in den letzten Jahren haben koedukative Ansätze und „crosswork“ im Bereich der geschlechtsbezogenen Pädagogik erheblich an Bedeutung gewonnen.

Inzwischen ist ein bewusster Umgang mit

geschlechtsbezogenen Fragen auch in etlichen Bildungsplänen und -programmen für den Elementarbereich verankert. Es liegt auf der Hand, dass mehr männliche Fachkräfte im Elementarbereich eine große Chance für die Implementierung geschlechtsbewusster Pädagogik darstellen. Kinder erleben Frauen und Männer, geschlechtergetrennte Gruppenangebote mit entsprechender Leitung werden möglich, Mütter und Väter finden gleich- und gegengeschlechtliche AnsprechpartnerInnen, Männer und Frauen kommen über Geschlechterfragen miteinander ins Gespräch.

Eine Erhöhung des Männeranteils in Kitas kann aber auch zu Problemen führen und der Weiterentwicklung von Qualität und Professionalität sogar im Wege stehen, und dies aus verschiedenen Gründen:

Der Einsatz für „Mehr Männer in Kitas“ geht oft mit Biologisierungen und Dichotomisierung einher.

Wenn es um Männer in Kitas geht, sind Biologismen nicht weit. Zum einen geht dies oft mit einem polaren Verständnis von Geschlecht einher, das Männer und Frauen als Gegensätze konstruiert. Für Zwischentöne und Vielfalt jenseits bipolarer Konstruktionen von Geschlecht bleibt kein Raum. Dabei sind die Lebenswelten von Kindern heute von vielfältigen Lebensformen und Identitäten, von unterschiedlichsten Familienverhältnissen und sexuellen Orientierungen geprägt.

Zum anderen besteht die Gefahr, dass die Bedeutung männlicher Fachkräfte wesentlich auf ihre biologische Geschlechtszugehörigkeit zurückgeführt wird – und dies in einem Arbeitsfeld, dessen Professionsverständnis immer noch damit zu tun hat, sich vom Bild einer „natürlichen Mütterlichkeit“ zu lösen. Vor diesem Hintergrund wirkt eine unreflektierte Betonung der Männlichkeit von Erziehern geradezu anachronistisch.

Männer und „Männliches“ werden idealisiert, die Arbeit von Frauen abgewertet.

So werden traditionell „männliche“ Themen und Bereiche höher bewertet als traditionell „weibliche“: Naturwis-

senschaften sind „in“, die „Basteltante“ hat ausgedient; Fußball, Toben und Raufen sind spannender als Gymnastik oder Kindertänze. Insbesondere in Bezug auf Jungen werden Männer zudem als „Retter“ fantasiert, die diese aus der weiblichen „Übermacht“ befreien sollen. Gleichzeitig entwerten Frauen ihre eigene Kompetenz, wenn sie z.B. in der Auseinandersetzung mit schwierigen Jungen resignieren und nach Männern rufen.

Dass eine solche Idealisierung auch den männlichen Pädagogen nicht gut tut, liegt auf der Hand. Die Gefahr ist groß, dass damit überhöhte Erwartungen verbunden werden, die Männer gar nicht erfüllen können. Enttäuschungen sind damit vorprogrammiert.

In gemischten Teams kommt es oft zu geschlechtstypischen Aufteilungen und Aufgabenzuweisungen.

Während in reinen Frauenteamen alle Aufgaben von Frauen übernommen werden, sind in gemischten Teams oft geschlechtstypische Muster zu beobachten: Männer übernehmen typisch „männliche“ Bereiche wie Werken und Sport sowie Hausmeistertätigkeiten.

Frauen dominieren weiterhin typisch „weibliche“ Bereiche wie den Mal- und Basteltisch, Wohlfühl- und Entspannungsangebote sowie pflegerische Tätigkeiten. Oft ergibt sich dies unreflektiert, denn vielen Frauen und Männern ist es ganz recht, sich in vertraute Domänen zurückziehen und ungewohnte oder unangenehme Aufgaben abgeben zu können. Viele männlichen Erzieher berichten jedoch auch, zu typisch „männlichen“ Tätigkeiten gedrängt zu werden, obwohl sie dies nicht wollen. Unabhängig davon bekommen Mädchen und Jungen in jedem Fall den Eindruck, dass es „männliche“ und „weibliche“ Tätigkeiten und Bereiche gibt – entgegen den Vorgaben der Bildungspläne und möglicherweise mehr als in Einrichtungen, in denen es keine Männer gibt.

Konflikte in gemischten Teams werden unterschätzt.

Die Zusammenarbeit von Männern und Frauen in Kitas wird oft als bereichernd beschrieben. Auch hier kommt es aller-

dings nicht selten zu einer Überhöhung von Männern und Abwertung von Frauen, wenn z.B. berichtet wird, dass Entscheidungen im Team schneller getroffen würden, seit es einen Mann gebe, und es weniger „Herumgezicke“ gäbe.

Zudem werden mögliche Konflikte zwischen Frauen und Männern unterschätzt, was zu Enttäuschungen und manchmal auch Eskalation führen kann. Konfliktpunkte können z.B. sein:

- ▶ unterschiedliche Einschätzungen von Risikosituationen und Gefährdungen: Wann muss in das Spiel von Kindern eingegriffen oder ihre Suche nach körperlichen Herausforderungen begrenzt werden?
- ▶ unterschiedlicher Erfahrungshintergrund im hauswirtschaftlichen und pflegerischen Bereich: Wie lange darf es dauern, Routineaufgaben zu erledigen; wie ordentlich muss es in den Räumen aussehen?
- ▶ unterschiedliche Entscheidungskulturen: Wie wird entschieden, wie wird mit persönlichen Empfindlichkeiten umgegangen?

Natürlich sind Männer und Frauen nicht grundsätzlich unterschiedlich, wenn es um solche Fragen geht; individuelle Unterschiede sind von größerer Bedeutung. Dennoch ist bekannt, dass Frauen und Männer sich nicht zuletzt aufgrund biografischer Erfahrungen in der Tendenz oft als unterschiedlich erleben. Zudem besteht in Teams mit nur einem oder zwei Männern das Risiko, dass individuelle Unterschiede als Geschlechterunterschiede interpretiert werden („Männer verstehen das einfach nicht!“) und damit zu Geschlechterkonflikten führen.

„Mann sein allein ist ja kein Qualitätsmerkmal“,

meinte eine Fachberaterin – genau so wenig wie es eine „natürliche Mütterlichkeit“ gibt, die Frauen per se für die Arbeit mit kleinen Kindern qualifiziert. Stattdessen müssen Männer und Frauen eine geschlechterbewusste Grundhaltung entwickeln und sich im Team mit geschlechtsbezogenen Fragen und Themen auseinandersetzen. Dies ist dann tatsächlich eine Chance für die Weiterentwicklung der Qualität pädagogischer Arbeit in Kitas.

Natürlich können auch Frauen gut geschlechterbewusst mit Mädchen und Jungen arbeiten. Darauf sind die in den letzten Jahren entstandenen Ansätze und Konzepte geschlechterbewusster Pädagogik im Elementarbereich ausgerichtet, und diese Ansätze und Konzepte werden seit Jahren in vielen Kitas diskutiert und umgesetzt. Gemischte Teams ermöglichen es aber darüber hinaus, geschlechterbewusste Pädagogik im alltäglichen Dialog von Frauen und Männern weiter zu entwickeln – wie es in der Jugendarbeit seit Jahren gute Praxis (wenn auch nicht immer der Regelfall) ist. Dies setzt allerdings voraus, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen – Zeit für Reflexion, kollegiale Beratung, Teamgespräche, Fortbildung und Supervision. Zudem muss geschlechterbewusste Pädagogik in Konzeptionen von Einrichtungen und Trägern verankert werden, um nicht nur auf das persönliche Engagement einzelner engagierter Fachkräfte angewiesen zu sein.



Mütter und Väter – Männer und Frauen im Kontext der Kindertagesstätte

Wie pädagogische Fachkräfte mit den Herausforderungen einer geschlechtersensiblen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft umgehen können

DR. INÉS BROCK

Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, Lehrbeauftragte an der Hochschule Magdeburg-Stendal

Inzwischen gehört es in allen Bildungsplänen und in nahezu jeder Konzeption einer Kindertagesstätte zum fachlichen Standard die Zusammenarbeit mit Eltern professionell zu gestalten. Pädagogische Fachkräfte sind Experten für die Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse aber in der Regel nicht für die Kommunikation und Beratung von Erwachsenen qualifiziert. Daraus erwachsen Berührungspunkte und die Gestaltung einer adäquaten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erweist sich in der Praxis oft als große Herausforderung.

Der Artikel möchte dazu beitragen, Mütter und Väter besser zu verstehen und sie mit ihren Bedürfnissen wahrzunehmen. Dazu werden verschiedene Elternmilieus und deren spezifische Erwartungshaltungen an die Kita vorgestellt.

Elternschaftskonzepte

Mütter und Väter entwickeln ihr Elternschaftskonzept auf unterschiedlichen Wegen und verhalten sich auch verschieden gegenüber den pädagogischen Fachkräften. Diese wiederum, die auch Frauen und Männer sind, haben ebenfalls ganz eigene innere Bilder von Vaterschaft und Mutterschaft. Hinzu kommen oft auch noch Generationenunterschiede, die die erwünschte Kommunikation auf Augenhöhe erschweren. Dabei geht es darum, Missverständnisse zu vermeiden, möglichen Konflikten vorzubeugen und



eine Sensibilität dafür zu entwickeln, wie mit Differenz konstruktiv umgegangen werden kann.

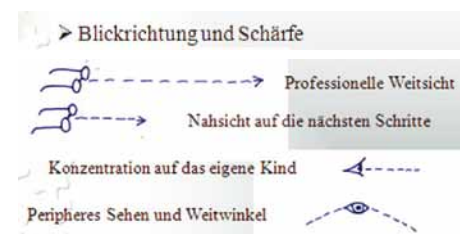
Zunächst kann nicht davon ausgegangen werden, dass es so etwas wie Augenhöhe zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern geben kann. Es gibt keine Augenhöhe in der Kenntnis frühpädagogischer Professionalität. Darin sind Eltern unterlegen und schauen eher zu den Erzieher/innen auf. Fachwissen steht einem sehr unterschiedlichen Alltagswissen gegenüber. Dabei hilft es, die Eltern durch Beteiligung und Information auf eine gefühlte Augenhöhe zu bringen, indem z.B. erklärt wird, wie die Bildungsarbeit in der Kita zu verstehen ist, wie in allen Tätigkeiten Bildungsbereiche bedient werden. Ebenso kann es zunächst auch keine Augenhöhe in Bezug auf die Kenntnis über die Individualität des Kindes geben.

Eltern als Experten

Hier stehen die Eltern mit ihrer Expertenschafter über den Fachkräften, denn diese

können über dieses spezielle Kind nicht so viel wissen, wie die Eltern. Durch Beobachtung und zusätzliche Schlüsselkompetenzen kann die Fachkraft hier auf eine Augenhöhe gelangen, die aber nur für die Lebenswelt der Kindertagesstätte gelten kann. Einer professionellen Weitsicht der Fachkräfte steht die elterliche Nahsicht auf die nächsten Entwicklungsschritte gegenüber. Der fokussierte Blick und die Konzentration auf das eigene Kind unterscheidet die Eltern von dem eher peripheren Sehen der Fachkraft, die sozusagen in der Weitwinkelperspektive alle Kinder im Blick behalten muss.

Dazu noch eine unterstützende provokative Eingangsthese von Prof. Lieselotte Ahnert: „Der Begriff der Partnerschaft schließt Vorstellungen über eine grundsätzliche Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der Partner ein. Im Fall der Erziehungspartnerschaft von Familie und öffentlicher Betreuung sind Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung in der Kom-



munikation und Kooperation von Eltern und Erzieher/innen gegenwärtig jedoch kaum gegeben“ (Ahnert2010, S. 263). Schon aus dieser Perspektive der (nicht) freiwillig gewählten Partnerschaft kann dementsprechend nicht von Augenhöhe ausgegangen werden.

Hinzu kommt noch eine heterogene Elternschaft, wo die Eltern sich in folgenden

Kategorien unterscheiden:

- ▶ Geschlecht (Mutter, Vater)
- ▶ Lebenszusammenhang (z.B. alleinerziehend, aktuell gelebtes Partnerschaftsmodell, Patchwork-Konstellation)
- ▶ Soziökonomische Situation (z.B. Armut)
- ▶ Kulturelle Herkunft (z.B. Migration, Religion)
- ▶ Lebenshaltung (Sinus-Milieus® aus „Eltern unter Druck“)
- ▶ Lebenserfahrung (Alter, Familienentwicklung, Geschwistererfahrungen, biographische Hintergründe)

Diese Heterogenität führt dazu, dass jede Beziehungsgestaltung zu Müttern und Vätern eigenen Dynamiken unterliegt. Selbst der Prozess, Eltern geworden zu sein, wurde unterschiedlich realisiert. Zwar erleben alle Eltern vergleichbare Entwicklungsphasen auf dem Weg vom Paar zur Elternschaft, dennoch gelingt es einigen Eltern besser andere stecken psychisch fest und wirken blockiert. Das, was man als Elternschaftskonstellation bezeichnet, bedeutet nämlich die Trennung von der adoleszenten Lebensphase. Die Entwicklungsaufgabe junger Paare ist es, sich mit der neuen Rolle als Vater oder Mutter zu identifizieren. Auf der psychischen Ebene entwickelt sich die neue Disposition Vaterschaft anzuerkennen und Mutterschaft zu erwerben. Auch die Partnerschaftszufriedenheit und neue Verantwortungsteilung hängt an dieser gelungenen Transformati-

on. Dabei müssen die Eltern die Balance zwischen

- ▶ Autonomie und Bindung
 - ▶ Narzissmus und Objektliebe
 - ▶ Selbstbezüglichkeit und Altruismus
- erarbeiten und finden.

Nicht allen Elternpaaren gelingt es dabei zu einer sensiblen Vaterschaft oder einer verantworteten Mutterschaft zu kommen. Kann der Vater auf der einen Seite männliche Zuwendung zeigen, mit dem Kind Herausforderungen gemeinsam meistern und Zeit verbringen, in der er wirklich als Bezugsperson präsent ist und dem Kind Objekt der Identifikation und Abgrenzung ist? Entwickelt die Mutter als die primäre Bezugsperson nach Schwangerschaft und Geburt eine völlig neue Identität, in der Intuition und Schutzbedürfnis über eine körperliche und seelische Harmonisierung reifen, gelingt ihr die Passung der Temperamente zwischen sich und dem Baby? Hinzu kommt dann noch – neben diesen Entwicklungsprozessen, die alle Eltern durchlaufen – dass die pädagogischen Fachkräfte ein Verständnis für die Unterschiedlichkeit der Eltern zeigen müssten. Dazu gibt das Modell der Sinus®-Milieus eine sinnvolle Illustration: Menschen werden durch ihre Werte, Überzeugungen, biographischen Prägungen und durch ihre sozialen Lebensumstände geprägt. Dies geschieht neben und abhängig von ihren sozioökonomischen Lebensbedingungen. Soziale Milieus charakterisieren den sozialen Lebensraum von Menschen im Zusammenwirken von

- ▶ objektiver Lebenslage (Bildung, Einkommen, Berufsstatus)
- ▶ und subjektivem Lebensstil (Einstellungen, Wertorientierungen, Verhaltensmuster)

Gravierende Unterschiede

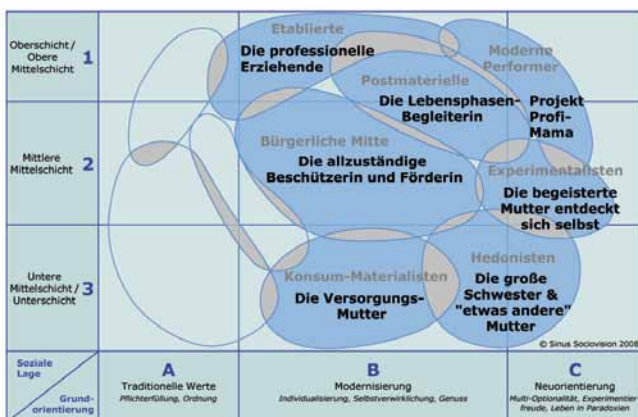
Innerhalb der Sinus®-Milieus sind neue Grenzen auch zwischen Eltern interpretierbar. So zeigen die Milieus ganz unterschiedliche Haltungen zu ihren Kindern, unterscheiden sich in ihrem Erziehungsstil und ihrem Selbstverständnis.

- ▶ Etablierte – stellen hohe Leistungserwartungen an das Kind
- ▶ Konservative und Traditionsverwurzelte – leben eher die alten Rollenbilder
- ▶ Postmaterielle – sehen das Kind als betont individuelles Wesen
- ▶ Moderne Performer – suchen im Kind eine Erfolgsperspektive
- ▶ Bürgerliche Mitte – versteht das Kind als Investitionsgut
- ▶ Konsum-Materialisten – für sie ist das Kind Sinnstifter und auch Statussymbol
- ▶ Experimentalisten – wollen das Kind als Freund, das auch Identitätsstifter ist
- ▶ Hedonisten – brauchen das Kind als Selbstbestätigung, Elternschaft gilt als Hobby

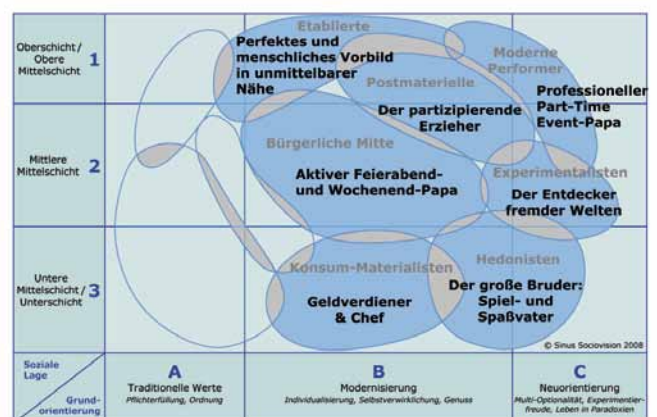
(Merkle & Wippermann, 2008)

All diese Unterschiede zwischen Müttern und Vätern helfen dabei, psychodynamische Aspekte in der Erziehungspartner-

Milieuspezifische Rollenbilder einer "guten Mutter" in den Sinus-Milieus®



Milieuspezifische Rollenbilder des "guten Vaters" in den Sinus-Milieus®



schaft zu erklären und zu verstehen. Zudem ist die Identitätsfindung der Eltern durch die

- ▶ Beziehung zur Herkunftsfamilie irritiert (eigene Mutter, Vaterbild)
- ▶ Balance zwischen adoleszenter Berufsorientierung mit den gewohnten Lösungsmustern und den Herausforderungen von Elternschaft beeinflusst
- ▶ Verringerung partnerschaftlicher Egalisierung in den ersten Jahren nach der Geburt des ersten Kindes geschwächt, was zu ungewollter Retraditionalisierung führt

Wenn man also bedenkt, dass die Lebensphase, in der die frühpädagogischen Fachkräfte mit Eltern in Kontakt kommen, eine Zeit der Destabilisierung und Neuorientierung bedeutet, wird deutlich, wie stark sich möglicherweise die Bedürfnisse der Mütter und Väter untereinander und auch von den Wünschen und Anliegen der Fachkräfte unterscheiden. Daraus entstehen Übertragungsphänomene auf beiden Seiten der wachsenden Beziehung. Übertragung ist zunächst die unbewusste Wiederherstellung einer früheren Beziehung, die zu einer verzerrten Wahrnehmung und Fehlinterpretation von aktuellen Interaktionssequenzen führt. Hieraus erwachsen Forderungen und Erwartungen an das Gegenüber. Das geschieht auf beiden Seiten, denn auch die Erzieher/innen haben eine eigene, ganz individuelle Eltern- und Berufsbiographie, sind an die Werte ihres Milieus gebunden, tragen Verletzungen und Prägungen aus der Herkunftsfamilie und der eigenen Familie mit sich herum. Sie sind also in diesem Sinne eben nicht nur Fachkraft, sondern Mensch mit eigenen Bedürfnissen und Gefühlen und damit psychischen Voraussetzungen, um sich auf andere einlassen und einstellen zu können.

Hier nun einige mögliche Konstellationen:

Berufstätigkeit

So ist die berufliche Identität der Mutter – die der Anlass der außerfamiliären Kinderbetreuung ist – mit einer intern wirkenden Entwertung der Mutterrolle

verbunden, diese kann auf die Erzieherin projiziert werden, womit dieser wiederum die Anerkennung und Wertschätzung ihres Tuns möglicherweise verwehrt wird.

Elternbeziehung der Eltern

Auch schmerzliche Aspekte der Beziehung zur eigenen Mutter sind von den Müttern und Vätern abzuwehren und werden mitunter auf ältere Erzieherinnen übertragen, ohne dass dies etwas mit ihnen als Person zu tun hat.

Generationenkonflikt

Kurz angedeutet werden soll auch der sog. Generationen-Gap zwischen vielen pädagogischen Fachkräften und den Eltern. Viele Erzieherinnen (Alterdurschnitt der Belegschaften oft über 45 Jahre) gehören der Großelterngeneration der zu betreuenden Kinder an. Daraus erwachsen auf Seiten der Eltern weitere Übertragungsphänomene. Es kann zur Reaktualisierung der Eltern-Imagines der Eltern der Kinder kommen. Das führt zur Diffusion mit Traditionen und Botschaften der eigenen Eltern und verstärkt auf Seiten der Kita eine defizitorientierte Wahrnehmung von Eltern.

Zwei Reaktionsweisen sind dabei denkbar. Erstens suchen manche jungen Mütter und Väter Anlehnung und eine vielleicht von den eigenen Müttern nicht befriedigte Bedürftigkeit nach Anerkennung – diese Eltern zeigen sich gefügig und zuwendungsbedürftig.

Zweitens kann das Muster der Abwehr und Abgrenzung wieder aufleben – diese Eltern reagieren abwehrend und widersprechen häufig. Auch dies hat wiederum nichts mit der gegenwärtigen Beziehung zu tun, verhindert aber das, was so selbstverständlich Augenhöhe genannt wird.

Konkurrenz um das Kind

Zusätzlich kann auch eine weitere psychische Dynamik insbesondere zwischen den Müttern der zu betreuenden Kinder und den Erzieherinnen wirken: Wer ist die bessere Mutter? Ernest W. Freud entdeckte in dem Zusammenhang im klinischen Kontext das sogenannte „Whose-Baby-Syndrom“: „Alle haben das Gefühl, das Baby gehöre eigentlich ihnen. Besitzansprüche

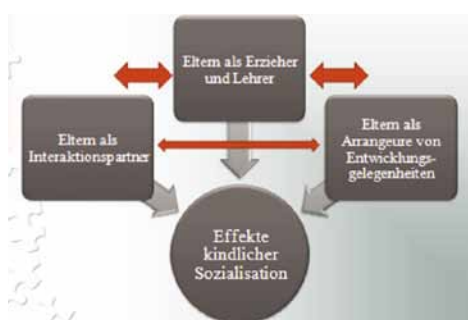
und ein gewisser ‚territorial imperative‘ sind denn auch die typischen Merkmale.“ Er ergänzt: „Als Helfer haben wir es nun mal nicht so gern, wenn wir Konkurrenten für unsere Babys bekommen. Eltern und andere Besucher sind uns im Weg und werden als ‚Eindringlinge‘ erlebt“ (Freud, 2003).

Störfaktoren in der Erziehungspartnerschaft

Für die Erziehungspartnerschaft in der Kindertagesstätte kann es also durchaus hinderlich sein, wenn sich die weiblichen Fachkräfte den Müttern überlegen fühlen und sei es nur unbewusst. Störend kann dabei auch die Verliebtheitsperspektive der Mütter sein, die die Einzigartigkeit ihres Kindes sehen und oft nicht gelten lassen können, was Erzieherinnen beobachten und rückmelden. Mütter unterliegen außerdem einem Positivitätszwang, denn sie wollen natürlich das Beste und das Richtige für ihr Kind tun – deshalb muss die Kita – und somit auch die Bezugserzieherin – gut sein! Zudem entwickelt sich oft eine unbestimmte Eifersucht auf die Bindungsbeziehung zum Kind.

Väter als Erziehungspartner

Ebenso schwierig ist es auf der psychischen Ebene Väter als Partner zu gewinnen. Väter verfügen ebenso wie Mütter über intuitive Elternkompetenzen und haben eine wichtige Funktion für das Kind. Sie fungieren als triangulierender Dritter, der hilft die Autonomiebestrebungen des Kindes und die Loslösung von der Mutter zu unterstützen. Dabei leisten sie Explorationsunterstützung und wirken auf einen kontrollierteren Umgang mit Aggressionskräften und der Affektsteuerung des Kindes hin. Da in den letzten Jahren immer mehr Männlichkeit auch in der Kita anzutreffen ist, muss sich auch damit zunehmend auseinandergesetzt werden. Einerseits sind Väter heute häufiger auch Eingewöhnende, da sie oft den letzten Teil der Elternzeit nehmen. Andererseits werden männliche Erzieher gesucht und in die Teams aufgenommen. Hier kann nicht thematisiert werden, was das auch für die Teams bedeutet an Irritation und Verunsicherung, aber es hat eben auch



Funktionen von Elternschaft

Einfluss auf die Beziehung zu den Vätern innerhalb einer angestrebten Erziehungspartnerschaft. Um Väter als Partner zu gewinnen, sollte man sich folgender Dynamik bewusst sein. Väter erleben in der Kita auch Konkurrenz und Entwertung. Einerseits kommt es zu einer Konkurrenz des Vaters mit der Erzieher(innen)-Kind-Beziehung, die von der Bindungsqualität her ebenfalls primär auf Explorationsunterstützung orientiert ist. Andererseits können männliche Erzieher als bessere „Bevaterungspersonen“ wahrgenommen werden – von beiden Elternteilen. Väter erleben sich als mangelhaft, weil ihnen eventuell der nahe Bezug zum Kind fehlt und Mütter können neidisch werden auf einen so einfühlsam und dem Kind zuwendungsbereiten Mann. Will man also Väter als Verbündete gewinnen, muss man sich an ihren Stärken und Bedürfnissen orientieren. Häufig können Väter ihr Kind in Übergabesituationen besser loslassen als die Mütter und sie wirken ermutigender und risikobereiter im Umgang mit dem Kind, woraus sich eine Unterstützung für die pädagogische Arbeit ableiten lässt.

Das Modell der „Funktionen von Elternschaft“ – als Interaktionspartner, Lehrender, Erzieher und Arrangeur von Entwicklungsgelegenheiten, bietet Gelegenheit, um die Aufgaben in der Kindertagesstätte, welche auch die Eltern einnehmen, gemeinsam mit Eltern zu thematisieren. Dennoch wird es immer auch eine Asymmetrie zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften geben.

Eingewöhnungsphase

Mögliche Schwierigkeiten sind neben den bereits erwähnten auch das Eingewöhnungssetting, in dem Eltern eben selbst als Betroffene gelten und auch die Bezugserzieher/in als Konkurrenz erleben können. Es kann Unterschiede in der Zuwendungsbereitschaft und Erziehungshaltung geben, weil Anforderungen, Erwartungen und Erziehungsstile divergieren.

All diese psychodynamischen Aspekte können die Reaktionsweisen der pädagogischen Fachkraft bzw. der Eltern beeinflussen.

So spricht Thiersch vom Modus der Delegation auf Seiten der Eltern, im Sinne von: Erzieht ihr das Kind, ihr könnt es besser! Auf Seiten der Erzieher/in kann es zum Modus der Abgrenzung kommen, im Sinne von: die Eltern sind daran schuld, wie das Kind ist! (Thiersch, 2006). Nur wenn ein bewusster Umgang mit risikobehafteten Situationen und schwierigen Beziehungskonstellationen geübt wird, kann es gelingen, diesen Hindernissen konstruktiv zu begegnen. Das Ziel gemeinsamen Wirkens kann dadurch beeinflusst werden.

Gerade deshalb hat die Gestaltung der Beziehung zunächst Vorrang. Erst dann ist eine annähernd partnerschaftliche Zusammenarbeit möglich, in der sich beide Seiten ihr gegenseitiges Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung erfüllen, in der die Systemregeln der Kita vergegenwärtigt und kommuniziert werden können. Erwartungshaltungen zu klären, kann dabei ein erster Schritt sein. Die professionelle Perspektive, die

sich daraus ergibt, ist eine Selbstreflexion, die auf Seiten der Fachkräfte auch als autobiographische Arbeit – auch im Team – implementiert werden müsste. Dabei ist Supervision ein wertvolles und unersetzliches Praxisbegleitinstrument. Pädagogische Fachkräfte – Frauen und Männer, jeden Alters – benötigen dabei auch die Fähigkeit zur Selbstkritik. Auch eine offene Fremdevaluation – sich über die Schulter schauen zu lassen – kann dabei hilfreich sein.

Literaturhinweise:

- Brock, Inés (2012): *Die Beziehung zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Psychodynamische Aspekte der Beziehungsgestaltung*. Expertise für WIFF beim DJI. München. (in Veröffentlichung)
- Ahnert, L. (2010): *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg
- Freud, W. E. (2003): *Remaining in Touch – Zur Bedeutung und Kontinuität früher Beziehungserfahrungen*. Frankfurt/Main
- Merkle, T., & Wippermann, C. (2008): *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Stuttgart
- Thiersch, R. (2006): *Familie und Kindertageseinrichtung*. In P. B. Bauer, Elternarbeit. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau



Jungen und Mädchen – gleich und verschieden

SABINE SUNDERMEYER

Dipl. Rel.-Päd., Referentin für Gender- und Sexualpädagogik, interkulturelles Lernen und Diversity, Hannover

Der Einstieg in den Kurz-Workshop erfolgte musikalisch: mit „Starke Kinder“, einem Lied von Ralf Zuckowski. Die meisten Anwesenden kannten es nicht und staunten, dass es bereits von 1989 war. Mit dem Text war das Thema des „sowohl-als-auch“ in Sachen Rollenklischees und ihren Erweiterungen eröffnet:

„Starke Mädchen stehen fest auf ihren Beinen, wollen alles ausprobier'n, sagen ehrlich, was sie meinen, können siegen und verlier'n. Starke Jungs, die können nicht nur Muskeln zeigen, die zeigen Köpfcchen und Gefühl, ... die können auch mal Zweiter sein, sind stark genug, um nachzugeben, die fall'n auf Sprüche nicht herein...“.

Diese Unterscheidungen und Unterschiede von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern, waren das Thema bei dem dann

Methodenbeispiel

Zur Methode konkret: Beim „4-Ecken-Quiz“ erhält die Gruppe eine Frage und vier Antwortmöglichkeiten. Nur eine Antwort ist richtig. Die Frage wird an die Wand projiziert und alle müssen sich nun entscheiden, ob sie in die Ecke A, B, C oder D gehen. Die nächste Folie gibt die Antwort. Nicht selten offenbaren sich Fakten, die man/frau kaum glauben kann/will (z.B. die Verteilung von Aufmerksamkeit in der Kita zugunsten von Jungen oder Fakten bzw. Mythen zum Testosteron). Deshalb sind Quellenangaben auch sehr notwendig und hilfreich. Damit können Interessierte dann weiterlesen.

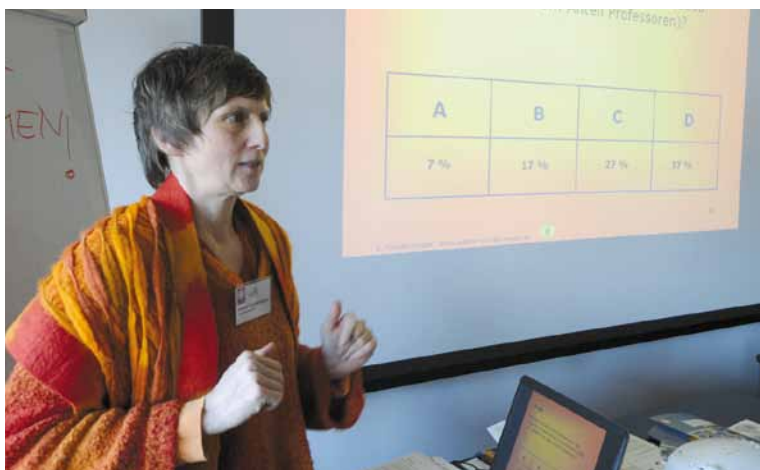
folgenden „4-Ecken-Quiz“, welches dazu dient, die eigene Genderkompetenz zu erweitern. Dort ging es um Fragen von weiblicher und männlicher Sozialisation, Frauen und Männern als Vorbildern, Geschlechterhierarchien, Rollenklischees und natürlich um geschlechtergerechte Bildung. Die „Quiz“-Methode ist sehr geeignet, um den Blick für Gemeinsames und Unterschiedliches, Bekanntes und Unbekanntes zu weiten. Für Fakten,

Vorannahmen, Standpunkte, Meinungen – und das Ganze spielerisch angepackt. Spaß machen durfte es auch noch! Austausch war möglich. Gespräche konnten je nach Interesse kurz oder vertieft stattfinden. Das Erstaunen, die Begegnung mit Wissen, möglicherweise fern ab des eigenen Erfahrungshorizontes in der eigenen Kita bzw. des eigenen Arbeitsfeldes, ermöglichen ein offenes Gespräch. „Warum lag ich in der Einschätzung da so falsch?“, „Welche Umstände trugen dazu bei, dass ich diese Vorannahme (oder Vorurteil) hatte?“. Es gibt natürlich auch die Momente von Bestätigung, wenn man „richtig“ lag: einfach geraten, bei der Nachbarin/dem Nachbarn abgeschaut oder gewusst... egal, man steht gerade richtig bei B! Auch das prägt sich ein!

Ich bringe hier beispielhaft eine von 11 Fragen, die wir bearbeitet haben und führe nur kurz aus, welche Botschaften, welche Themen und welche Andockpunkte dabei möglich wurden.

Wenn wir über Geschlechterrollen und Kita-Alltag sprechen, kommen wir am Thema „Fußball“ kaum vorbei.

Bei dieser Frage erinnere ich mich an die



Antwort



Wann haben die Fußballerinnen aus Deutschland die Weltmeisterschaft U-20 gewonnen?



A	B	C	D
2007	2008	2009	2010

Außerdem waren sie auch schon 2004 Weltmeisterinnen geworden (in der U-19-WM). Die deutschen Frauen der Nationalmannschaft holten 2003 und 2007 den Weltmeisterinnen-Titel. Fotos: © OJK/Kobow. Mit freundlicher Genehmigung des DFB.

S. Sundermeyer, www.sabine-sundermeyer.de

Workshop-Teilnehmerin, deren Tochter Fußball spielt, die diese Antwort „natürlich“ wusste. Sehr viele wissen gar nicht, was eine U20-Weltmeisterschaft ist. Und das es die als Frauenmannschaft gibt. Weiß ich auch noch nicht lange. Bei dieser Frage sind wir sofort mittendrin: wer bietet Fußball in der Kita an? Hat im Frauen-Team dazu eine Lust? Für wen wird es angeboten? Warum sind es „zufällig“ mehr Jungen? Warum sollen jetzt die beiden neuen jungen – männlichen – BFD-Kollegen das Fußball-Projekt machen (beide haben sich aber mit dem doing-gender im Fußball noch nie beschäftigt)? Warum hängen in der Kita-Werkstatt keine Poster von den triumphierenden deutschen Fußball-Weltmeisterinnen 2007? Warum hat meine Kita das pixi-Wissen-Buch „Frauenfußball“ noch nicht?

Tim Rohrmann hat in seinem Beitrag von einer möglichen „Re-Traditionalisierung“ gesprochen, wenn mehr Männer in Kitas arbeiten. Sein Zitat: „Kaum sind die Männer da, fällt den Frauen der Hammer aus der Hand!“, würde ich für den Fußball-Kontext übersetzen: „Kaum sind die Männer da, muss Fußball gespielt werden bzw. müssen die Männer mit den Kindern (Jungen?) Fußball spielen“. Ob das bislang eine Frau im Team gemacht hatte oder zukünftig gerne tun würde, wird möglicherweise schnell vergessen.

Melitta Walter spendiert dem Thema Fußball ein ganzes Kapitel in ihrem Buch „Jungen sind anders, Mädchen auch“. Unter der Fragestellung: „Hat der Ball ein Geschlecht?“ widmet sie sich den Gender-Aspekten, die in diesem Thema stecken. Und als eine von mehreren Praxis-Ideen zum Ende des Kapitels die Aufforderung: Achten Sie darauf, dass Mädchen Kleidung und Schuhe tragen, in denen sie rennen, springen und klettern können! Banal? Unnötig in dem Alter? Wohl kaum! Und so werde ich die Antwort auf meine letzte Frage während des Workshops (noch) nicht verraten: In welchem Land werden High-Heels für Baby-Mädchen hergestellt? Rufen Sie mich an, dann erfahren Sie es!

In die anschließend aufgeführte Literatur- und Materialliste habe ich vor allem das

shops empfohlen und/oder besprochen wurde.

In diesem Sinne: wir sind dafür verantwortlich, dass die uns anvertrauten Kinder mit geschlechtersensibler Wertschätzung und Offenheit begleitet werden!

Musik und Bilderbücher für Mädchen und Jungen:

BZgA (Hg.): *Nase, Bauch und Po, Lieder vom Spüren und Berühren, Musiktheater Rumpelstil*, für Kinder ab 4 Jahren, die Musik-CD incl. Booklett mit Liedtexten (6 €) sowie das Lieder- und Notenheft (kostenlos) sind erhältlich bei der BZgA, www.bzga.de, 2003.

Braun, Brigitte / Schmitz, Ka: *Jule und Marie*, Bilderbuch mit DVD und didaktischem Begleitmaterial, Verlag Mebes und Noack, 2007, für alle Menschen ab 5 Jahren, 29,50 €.

Hense, Nathalie / Green, Ilya: *Ich hasse Rosa!*, Verlagshaus Jacoby & Stuart, 2008, 12,95 €. Ab ca. 5 Jahren.

Funke, Cornelia / Meyer, Kerstin: *Käpten Knitterbart und seine Bande*. Oetinger, 2007 (2003). Mit DVD (6,5 Minuten). 14,90 €. Ab 4-5 Jahren.

Lindenbaum, Pija: *Luzie Libero und der süße Onkel*, Beltz & Gelberg, 2007, 12,90 €. Ab 4-5 Jahren.

Carle, Eric: *Herr Seepferdchen*, Gerstenberg-Verlag, deutsche Ausgabe 2005, 14,90 €. Ab 3-5 Jahren.

Lindenbaum, Pija: *Paul und die Puppen*, Beltz & Gelberg, 2008, 12,90 €. Ab 4-5 Jahren.

Ramos, Mario: *Ich bin der Stärkste im ganzen Land!* Beltz & Gelberg, 2006: Minimax 5,95 € (kleines Heft); Moritz Verlag 2009: 10,80 € (gebundene Ausgabe), für 4-5 Jahre (und älter).

Ramos, Mario: *Ich bin der Schönste im ganzen Land*, Beltz & Gelberg, 2009: Minimax 5,95 € (kleines Heft); Moritz Verlag 2008: 10,80 € (gebundene Ausgabe), für 4-5 Jahre (und älter).

Maxeiner, Alexandra / Kuhl, Anke: *Alles Familie! Vom Kind der neuen Freundin vom Bruder von Papas früherer Frau und anderen Verwandten*, Klett Kinderbuch, 2010, 13,90 €, ab 5 Jahren (und älter!).

Zuckowski, Rolf: der Titel „Starke Kinder“ befindet sich auf den CDs „Starke Kinder“ (1989), „Singen macht Spaß“ (1996), „Der Spielmann – Das Beste aus 20 Jahren“ (1997) und „Rolfs Wunschkonzert – Eure 20 Lieblingslieder“ (2004).

Notenausgabe: „Starke Kinder“ (Sikorski 1136). Er ist auch separat als MP3-Titel im Internet zu kaufen.

Fachliteratur, -material:

Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*, Herder Verlag, 2008, 22,95 € (gebraucht ab 13 €).

Walter, Melitta: *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*, 16,95 €, Kösel-Verlag, München 2005. Auch gut für Eltern geeignet!

Seyffert, Sabine: *Kleine Mädchen – Starke Mädchen. Spiele und Phantasie Reisen, die mutig und selbstbewusst machen*. München (1997, Neuauflage 2008). 9,95 €.

„Mein Leben in Rosarot“, ein Spielfilm aus 1997, DVD aus 2006, 85 Minuten, (geeignet z.B. zum gemeinsamen Anschauen und zur Besprechung im Kita-Team), ab ca. 9 € plus Versand im Internet.

Für Eltern:

Mackoff, Barbara: *Was wollen die Mädchen? 7 Strategien zur Erziehung starker und selbstbewusster Töchter*, Beltz, Weinheim und Berlin, 1998, Titel des amerikanischen Originals: *Growing a Girl. Seven Strategies for Raising a Strong, Spirited Daughter*. Dieser Titel trifft den Inhalt des Buches viel besser. Leider nur noch erhältlich in Büchereien / Bibliotheken oder gebraucht z. B. im Internet.

Winter, Reinhard: *Jungen, Eine Gebrauchsanweisung, Jungen verstehen und unterstützen*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2011. 16,95 €.

Typisch Junge, typisch Mädchen?

Geschlechterbewusste Erziehung in der pädagogischen Praxis

SUSANNE WUNDERER

*Dipl. Pädagogin, Hochschullehrerin,
Fortbildnerin und Kinderbuchautorin*

Immer häufiger werden in letzter Zeit wieder die angeblich angeborenen Unterschiede von Mädchen und Jungen diskutiert. Kinder im Kinderartenalter verhalten sich ohne unser vermeintliches pädagogisches Zutun schon so auffallend geschlechtsstereotyp, dass die Frage berechtigt erscheint. Aber gibt es tatsächlich ein Rosa-Rüschchen-Glitzer-Gen und ein Auto-Fußball-Lego-Gen?

Die Frage ist nicht neu. Schon die Suffragetten (Frauenrechtlerinnen der ersten Frauenbewegung) hatten Anfang des letzten Jahrhunderts um genau dieses Thema erbittert gestritten. Ob die vermeintliche Unterlegenheit der Frauen gottgegeben oder ein Resultat gesellschaftlicher Missstände ist, spaltete auch die Frauenrechtlerinnen untereinander. Während die Arbeiterfrauen die Gleichheit der Geschlechter postulierten und von dieser Position aus für die gleichen Rechte kämpften, hielten die bürgerlichen Frauen am vermuteten angeborenen Unterschied fest (Rendtorff / Moser 1999). In den 70ern flammte die Diskussion um die Frage, ob typisch weibliches und typisch männliches Verhalten angeboren oder anerzogen ist, erneut auf (Hagemann-White 1984). Obwohl Simone de Beauvoir schon 1951 feststellte, dass man nicht als Frau geboren, sondern zur Frau gemacht wird (Das andere Geschlecht, 2000) und Judith Butler in den 90ern den Konsens schuf, dass zwischen einem biologischen und einem sozialen Geschlecht zu unterscheiden ist (Das Unbehagen der Geschlechter, 2003), sind sich

die heutigen Pädagog/innen noch immer nicht ganz sicher, wie das typisch weiblich und männliche Verhalten zu erklären ist.

Genetische Komponente

Die Kleinkinder verhalten sich schon in den Windeln so auffallend geschlechtsstereotyp, dass man tatsächlich eine genetische Komponente vermuten möchte. Es wäre auch sehr bequem, wenn die Vorliebe für rosa Röckchen oder rabiate Fußballspiele tatsächlich angeboren wäre. Dann könnten wir Pädagog/innen uns bequem zurücklegen und sagen, alles ist gut so wie es ist. Dann ist auch die Affinität zum Beruf der Erzieherin angeboren und es braucht keine aufwendigen Maßnahmen, Männer für diesen frauendominierten Beruf zu gewinnen, der sie quasi per Geburt nicht zu interessieren braucht. Aber so einfach ist das eben nicht, und es lohnt sich ein genauere Blick, was zwischen Maltisch und Bauteppich, Puppenecke und Fußballfeld wirklich passiert. Und warum die neugierigen kleinen Mädchen so früh schon das Interesse an Technik und naturwissenschaftlichen Zusammenhängen verlieren und sich für die schlechter bezahlten und gesellschaftlich weniger anerkannten sozialen Berufen entscheiden. Wohingegen die Jungen trotz schlechterer Schul- und Uniabschlüsse sich die weitaus besser bezahlten Jobs mit mehr Prestige angeln (Gottwald 2008).

Kultur der Zweigeschlechtlichkeit

Das Geschlecht eines Menschen ist von zentraler Bedeutung in unserer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit. Eine Uneindeutigkeit des Geschlechts löst immer größte Irritation und Unbehagen aus (Hubrig 2010). Schon vor der Geburt des Kindes ist die

Frage nach dem Geschlecht wesentlich für die Eltern und die Umwelt. Die erste Frage beim Blick in den Kinderwagen lautet immer: „Ist es ein Junge oder ein Mädchen?“. In einer psychologischen Untersuchung von 1991 wurde zwei Erwachsenengruppen das gleiche Baby gezeigt. Beide Gruppen sollten getrennt voneinander die Verhaltensweisen und Eigenschaften des Kindes beschreiben. Einer Gruppe wurde gesagt, dass es ein Mädchen, der anderen Gruppe, dass es ein Junge sei. Das vermeintliche Mädchen wurde als lieb, hübsch, artig und ruhig, der vermeintliche Junge als kräftig, stark und eher unruhig beschrieben (vgl. Bilden 1991, zitiert nach Focks 2002). Das Geschlecht entscheidet somit maßgeblich darüber wie Verhaltensweisen und Eigenschaften wahrgenommen und beschrieben werden. So erklärt es sich, dass gleiche Verhaltensweisen unterschiedlich bewertet und abgewertet werden. Selbstbewusste Mädchen werden nach Aussagen von Erzieher/innen häufig als zickig, schnippisch und sich überall einmischend beschrieben. Stille und zurückhaltende Jungs werden dahingegen häufig als ängstlich, schüchtern und weinerlich beschrieben (Blank-Matthieu 2002).

Geschlechtsneutrale Erziehung

Erzieher/innen gehen meistens davon aus, dass sie die Kinder geschlechtsneutral oder vorgeschlechtlich erziehen. Sie können oftmals nicht nachvollziehen, dass sie schon im Krippen- und Kindergartenalter die Geschlechterfrage diskutieren sollen (Walter 2005). Somit wird das Thema Geschlecht in Kindergärten häufig ignoriert, was ein großer Fehler ist. Denn die Entwicklung der Geschlechtsidentität ist für Mädchen und Jungen eine ganz zentrale Entwick-

lungsaufgabe gerade im Kindergartenalter. Warum das so ist, soll im Folgenden durch einen kurzen Abriss der Entwicklungsstufen aufgezeigt werden.

Die Entwicklung der Geschlechtsidentität

Im Alter vom 3. – 6. Monat können Säuglinge die Stimmen von Männern und von Frauen unterscheiden.

Zwischen dem 9. bis 12. Monat unterscheiden sie zwischen weiblichen und männlichen Gesichtern und können den Stimmen Gesichter zuordnen. Bei Filmen schauen Kinder ab dem 10. – 14. Monat länger auf Figuren des eigenen Geschlechts. D. h. in diesem frühen Alter beginnt schon eine Identifikation mit dem eigenen Geschlecht (Hubrig 2010).

Mit 2 1/2 – 3 Jahren erkennen sich Kinder dann als Mädchen oder Junge. Gegenstände können jetzt in Gruppen nach dem Geschlecht sortiert werden und Kinder bevorzugen ab jetzt geschlechtsspezifisches Spielzeug. In diesem Alter verfügen sie aber noch nicht über das Verständnis einer Geschlechterkonstanz. D.h. sie wissen noch nicht, dass sie immer weiblich oder männlich bleiben werden.

Gerade aus diesem Grunde sind sie zwischen dem 3.-6. Lebensjahr besonders bemüht, sich als eindeutig weiblich oder männlich zu präsentieren. Diese Entwicklungsphase geht einher mit der Phase der Kategoriebildung, in der sie lernen, dass alle Dinge übergeordneten Gruppen zuzuordnen sind. Die Kategoriebildung ist ein wichtiger Prozess der kognitiven Entwicklung und ein Meilenstein in der kindlichen Entwicklung. In dieser Phase gehen sie extrem in ihren weiblichen und männlichen Rollen auf und kategorisieren selbst metaphorische Eigenschaften wie wütend/ fröhlich oder rau/ glatt in männlich oder weiblich (Hubrig 2010). Die Stufen der Entwicklung der Geschlechtsidentität für Kinder vom 2. bis zum 6. Lebensjahr lassen sich nach Kohlberg folgendermaßen beschreiben:

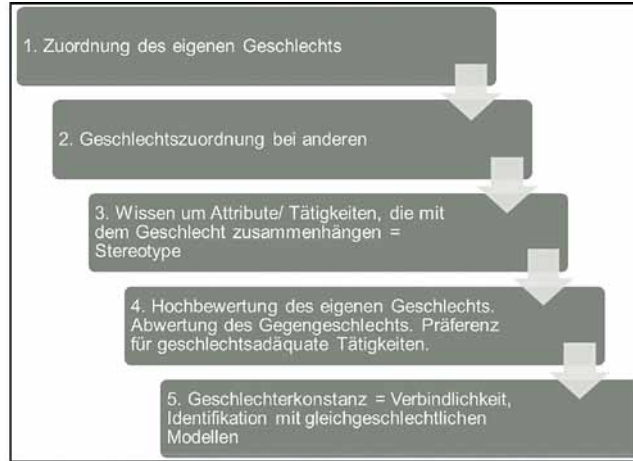


Abb.1 Stufenmodell nach Kohlberg (zitiert nach Hubrig 2010)

Aus Kindersicht sieht das so aus:

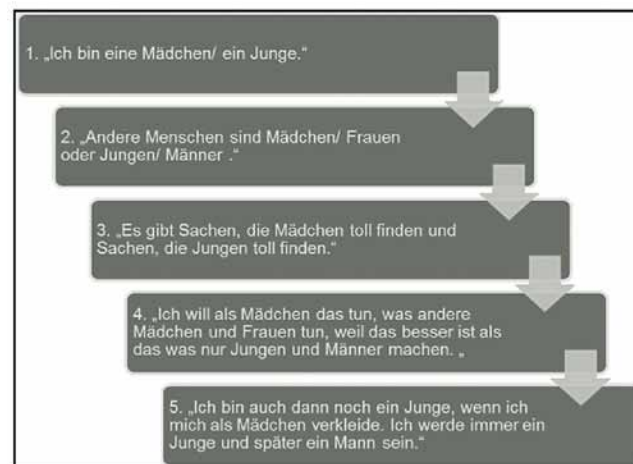


Abb.2 Stufenmodell nach Kohlberg aus „Kindersicht“ (zitiert nach Hubrig 2010)

Vorbilder als Orientierung

Mädchen orientieren sich an weiblichen Bezugspersonen aus ihrem Alltag, da Frauen in der frühkindlichen Erziehung in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen. Jungen orientieren sich dahingegen meist realitätsfern und medienbezogen, da es an realen männlichen Vorbildern mangelt. Denn Kinder beiderlei Geschlechts benötigen Frauen und Männer zur Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität. Sowohl in der Identifikation, als auch in der Abgrenzung. Und da auch im häuslichen Kontext die anwesenden Väter noch immer in der Minderheit sind, sind die Erzieher/ innen als Identifikationsfiguren besonders wichtig. Männer beteiligen sich zwar immer häufi-

ger an der Kindererziehung und jeder 4. Vater nimmt Elternzeit in Anspruch. Trotzdem überlassen sie nach wie vor den Hauptanteil den Frauen. Während Mütter im Durchschnitt für 11,4 Monate Elternzeit nehmen, kommen die Väter durchschnittlich nur auf 2,5 Monate und unterstützen oftmals lediglich die Partnerinnen beim Wiedereinstieg in den Beruf (Statistisches Bundesamt 2011 zitiert nach: Deutsche Liga für das Kind 2011).

Geschlechterdifferenz angeboren oder anerzogen?

Um die Kinder im Aneignungsprozess geschlechtstypischen Verhaltens besser verstehen zu können, lohnt sich ein Blick auf die verschiedenen Theorienansätze. In den Medien wird am häufigsten die Evolutionsbiologie bemüht, die uns erklären soll, warum Frauen nicht einparken und Männer nicht zuhören können. Diese helfen uns aber nicht viel weiter, da die zwischenmenschliche und sprachliche Interaktion der Menschen vor allem durch die kulturelle Entwicklung der Neuzeit geprägt sind und weniger durch den genetischen Bauplan aus der Steinzeit bestimmt sind.

Soziale Lerntheorien

Aussagekräftiger sind dahingegen die sozialen Lerntheorien. Sie besagen, dass das geschlechtstypische Verhalten durch Imitation (Modelllernen nach Bandura) oder durch positive oder negative Verstärkung erlernt wird (zitiert nach Hubrig 2010). Durch Lob und Anerkennung oder Ignorieren und Schimpfen wird nach der Bekräftigungstheorie das geschlechtstypische Verhalten anerzogen. Verschiedene Untersuchungsergebnisse belegen diese Theorie. Sie zeigten, dass Mütter mehr mit ihren Töchtern sprechen und dadurch das kommunikative Verhalten (unbewusst) fördern. Vätern dahingegen spielen mit ihren Söhnen bewegungsorientierter und loben sie, wenn sie sich durchgesetzt haben. Töchter werden in ihrem Bewegungsradius

eher begrenzt als Söhne und für artiges Verhalten belohnt (Focks 2002). Dieses Erziehungsverhalten findet im Kindergarten seine Fortsetzung. Gleichzeitig orientieren sich Kinder an Modellen und ahmen sie nach. Erzieherinnen verkörpern i. d. R. den fürsorglichen weiblichen Aspekt. Die Medienhelden symbolisieren den (fehlenden) männlichen Aspekt, der für Stärke, Macht und Aggressivität steht.

Der sozialtheoretische Erklärungsansatz zur Geschlechterdifferenz unterscheidet zwischen einem biologischen Geschlecht („sex“) und einem sozialen Geschlecht („gender“). Biologisch ist somit z.B. festgelegt, dass die Frauen gebären können. Kulturell geprägt ist jedoch die Festlegung, wer für die Kindererziehung und den Haushalt zuständig ist. Das Geschlecht setzt sich somit immer aus biologischen und gesellschaftlichen Faktoren zusammen und die Ausgestaltung der sozialen Geschlechterrolle (gender) ist immer durch die jeweilige Zeitepoche, Kultur, Religion und sozialen Schichtzugehörigkeiten mitbestimmt (Hubrig 2010). Da das soziale Geschlecht nur im Zusammenhang mit anderen Menschen in der Kommunikation und Interaktion gesehen und verstanden werden kann, beeinflusst es auch alle Lebensbereiche und ist als aktiver Prozess der geschlechtstypischen Eigendarstellung zu sehen (doing gender). Die wesentlichen Aspekte von doing gender sind die Kleidung, die Körpersprache und der Kommunikations- und Interaktionsstil. Soziale Räume, Freizeitbereiche und Arbeitsbereiche unterliegen zusätzlich den Regeln der „Heteronormativität“ (Butler 2003), die die Heterosexualität als Norm setzt.

Rollenverständnis reflektieren

Sowohl weibliche wie männliche Erzieher/innen müssen ihr eigenes Rollenverständnis als Frau oder Mann ausreichend reflektieren, um den Kindern eine breite Palette an Identifikationsmöglichkeiten bieten zu können. Nur auf diese Weise kann ein Gleichgewicht hergestellt und der geschlechtsstereotype Medieneinfluss gemildert werden. Es reicht eben nicht aus, wenn der einzige anwesende Mann in der Kita mit den Kindern „endlich mal richtig“ Fußball spielt. Nach den sozialen Lern-

theorien braucht es Männer und Frauen in einer Rollenvielfalt, damit Kinder sich ihre Vorbilder jenseits von verkrusteten Rollenklischees aussuchen können.

Was aber geschieht genau im Prozess des doing gender? Zuerst identifizieren wir unser Gegenüber als weiblich oder männlich (auch Babys und Kleinkinder). Dann interpretieren wir das Verhalten entsprechend dem Geschlechterklischee und nehmen somit eine erste Stereotypisierung vor. Im dritten Schritt ordnen wir das Verhalten einem bestimmten Kontext zu, z.B. in dem wir feststellen, dass die Jungs nicht beim Aufräumen helfen. Im vierten Schritt generalisieren wir dann und stellen fest, dass die Jungs nie beim Aufräumen helfen. Ab da setzen wir das Verhalten als Norm, was weitreichende Konsequenzen hat (Hubrig 2010). Wenn wir nicht täglich durch eine geschlechtersensible Brille blicken, entgeht uns Erzieher/innen vieles. Da ist z.B. der kleine Tim, der sehr gerne aufräumt, dafür aber seltener Lob erhält als seine Schwester Lisa und sich mit der Zeit lieber der Jungengruppe anschließt, die lautstark das Aufräumen verweigert, weil er dadurch in der Jungengruppe mehr soziale Anerkennung erhält. Oder die kleine Hannah, die am liebsten laut brummend als Flugzeug durch die Räume „fliegt“ und dabei ständig geschimpft wird, obwohl die Gruppe der Vorschuljungen genauso lebhaft und laut spielt und dafür

nur auf den Flur geschickt wird. Hannah wird dahingegen aufgefordert, sich was „Ruhiges“ zum Spielen zu suchen. Als sie das Puzzeln für sich entdeckt, erhält sie dafür sehr viel Lob.

Doing gender in der Kita

Dadurch, dass wir täglich und permanent damit beschäftigt sind, uns als eindeutig weiblich oder männlich zu präsentieren und unser Gegenüber als eindeutig weiblich oder männlich zu identifizieren, findet dieser Darstellungsprozess in allen Interaktionen des sozialen Lebens statt. Doing gender ist somit immer auch Bestandteil des Kindergartenalltags. Zusammenfassend kann man sagen, dass es keine Fähigkeiten gibt, die als weibliche und männliche zu klassifizieren sind, sondern sie werden immer nur als „weiblich“ oder „männlich“ assoziiert. Erst durch den permanenten Prozess des Doing gender entsteht der Eindruck, dass typisch weibliche und männliche Verhaltensweisen naturgegeben seien, indem sie immer wieder erwartet und aufs Neue produziert werden (Hubrig 2010). Der Verinnerlichungsprozess ist so tief in unser kollektives Bewusstsein verankert, dass es eine sehr bewusste Auseinandersetzung mit den Geschlechterrollen bedarf, um daraus auszusteigen. Aber die Mühe lohnt sich. Denn das Aussteigen aus der Generalisierungs- und Stereotypisierungsschleife ist ein großer Gewinn für



beide Geschlechter. Denn die Frage lautet nicht, wer ist das bemitleidenswertere Geschlecht. Die Mädchen, weil sie durch die patriarchalische Gesellschaft unterdrückt werden oder die Jungen, weil sie zu wenig (oder zu viel?) Aufmerksamkeit von den Pädagoginnen bekommen? Die Frage lautet, wer profitiert von der veränderten Sichtweise? Die Antwort ist so einfach wie vielschichtig: beide Geschlechter profitieren davon! Nur der geschlechtssensible Blick kann auf Dauer den geschlechtsstereotypen Teufelskreis auflösen, in dem wir uns befinden. Die Lösung liegt darin, die Individualität jedes Kindes und jedes Menschen zu erkennen. Die Individualität des Kindes wahrzunehmen, heißt sein Temperament und seine Fähigkeiten unabhängig von seinem Geschlecht zu erkennen und zu fördern. D. h. Hannah sollte in ihrem Bewegungsdrang genauso gefördert werden wie Tim in seiner Ordnungsliebe.

Ausblick

Erst wenn es uns gelingt, die Frühpädagogik in die wichtige Diskussion um die Geschlechtergerechtigkeit einzubinden, kann langfristig ein Umdenken erfolgen. Jungen- und Mädchenarbeit beginnt in den Köpfen der Pädagog/innen. Ob Eltern und Erzieher/innen temperamentvolle Hannahs und stille Tims oder zickige Mädchen und weinerliche Jungs wahrnehmen hängt von ihrer Sichtweise ab. Aber wenn es uns gelingt, den Blick zu schärfen, haben wir viel gewonnen.

Literatur:

- De Beauvoir, Simone: *Das andere Geschlecht*. Hamburg 2000
- Blank-Mathieu, Margarete: *Kleiner Unterschied – große Folgen? Geschlechterbewusste Erziehung in der Kita*. Reinhardt Verlag München 2002
- Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2003

- Deutsche Liga für das Kind. Newsletter Nr. 420, 24. 11.2011
<http://www.liga-kind.de/news/newsletter.php> (recherchiert 11/2011)
- Focks, Petra: *Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik*. Praxisbuch Kita, Herder Verlag Freiburg 2002
- Gottwald, Anja: *Neuerverhalten von Jungen und Mädchen. Wi(e)der die Stereotypen!* In: KiTa spezial 3/2008, S.22-24.
- Hagemann-White, Carol: *Sozialisation: Weiblich-männlich?* Opladen 1984
- Hubrig, Silke: *Genderkompetenz in der Sozialpädagogik*. Bildungsverlag EINS Troisdorf 2010
- Rendtorff, Barbara / Moser, Vera (Hg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Eine Einführung, Opladen 1999
- Walter, Melitta: *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*. Kösel Verlag München 2005

Anregungen für die Praxis

Da der geschlechtssensible Blick etwas ist, was ein Team für sich entwickeln muss, empfehlen sich für die Reflexion folgende Fragen:

- ▶ Wie viel Platz des Raumes nehmen die Jungen für sich ein und wie viel die Mädchen?
- ▶ Werden Mädchen aus bestimmten Bereichen von Jungen verdrängt und umgekehrt?
- ▶ Welche Ecken und Räume werden eher von Jungen, welche eher von Mädchen genutzt?
- ▶ Welche Ecken und Räume bieten geschlechtstypische Möglichkeiten zum Spielen?
- ▶ In welchen Räumen finden Jungen und Mädchen zu einem gemeinsamen Spiel?
- ▶ Nutzen Mädchen und Jungen bestimmte Bereiche intensiver, wenn sie zeitweilig geschlechtergetrennt angeboten werden?

In der Arbeit mit Mädchen sollte sich der Fokus besonders auf folgende Aspekte richten:

- ▶ Interesse an Technik und Handwerk wecken.
- ▶ Selbstvertrauen und Unabhängigkeit stärken.
- ▶ Körperkraft und grobmotorische Bewegungen erleben lassen.
- ▶ Durchsetzungsfähigkeit stärken.
- ▶ Raumgreifend und laut sein dürfen
- ▶ Eine positive Auseinandersetzung mit Aggression ermöglichen.

In der Arbeit mit Jungen empfehlen sich folgende Schwerpunkte:

- ▶ Rücksichtnahme und Einfühlungsvermögen fördern.
- ▶ Interesse an Haushalt und Kindererziehung wecken.
- ▶ Feinmotorische Geschicklichkeit erfahren.
- ▶ Fürsorglichkeit und Kooperation fördern.
- ▶ Ruhe und Entspannung erleben.
- ▶ Eine positive Auseinandersetzung mit Angst und Schwäche ermöglichen.

Bin ich schön?

Mädchen brauchen männliche Bezugspersonen als Herausforderer und Korrektiv

DR. INÉS BROCK

Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, Lehrbeauftragte an der Hochschule Magdeburg-Stendal

„Bin ich schön?“ ist ein alltagssprachliches Synonym für die noch immer vorherrschende Tendenz, dass Mädchen von klein auf lernen, sich über ihr Aussehen zu definieren.

Aktuelle Studien zur Selbstbildentwicklung von Mädchen sehen insbesondere Heranwachsende im Grundschulalter einem extremen Druck ausgesetzt, sich über Äußeres zu bewerten. Dazu tragen die Peergroup ebenso bei wie die zunehmende Rezeption von Medienangeboten. Weil Mädchen (Gruppen) sich häufig an einem medial vermittelten Schönheitsbild orientieren, ist es in pädagogischen Kontexten so wichtig, dem eine andere Wertekultur entgegen zu setzen. Insbesondere im Vorschulalter, wo sich die eigene Geschlechtsrollenidentität zu entwickeln beginnt, kann hier präventiv gewirkt werden.

Doch wie kann das gelingen angesichts der dramatisch wirkenden Einflüsse aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit? Sind doch Schminkkoffer und Styling-Tipps bereits für Mädchen im Vorschulalter attraktiv und überfluten die Spielzeugregale. Auch Zeitschriften transportieren diese Erwartungen ungefiltert. Da Mädchen oft mit einem großen Bedürfnis nach Zugehörigkeit ausgestattet sind, richten sie sich gerne daran aus. Wenn dann noch zwiespältige Botschaften aus dem Elternhaus hinzukommen, können Mädchen sich dem kaum aus eigener Kraft entziehen. Wenn im privaten Kontext ihre Väter wenig wertschätzende Präsenz zeigen, wächst diese Aufgabe für die pädagogischen Fachkräfte noch, weil dann die Mädchen versuchen,



Foto: Martin Steffen

durch eine übersteigerte Betonung ihrer weiblichen Ausstrahlung, um Aufmerksamkeit zu ringen.

Männer in der Kita – aber auch Erzieherinnen – können hier einen positiven Einfluss nehmen, indem sie die Mädchen an anderen Qualitäten messen und sie für ihr Tun oder Sein anerkennen. So können die heranwachsenden Mädchen Widerstandskräfte entwickeln, die sie vor einer entstehenden Selbstwertproblematik schützen. Auf diese Weise resilient gewordene Mädchen benötigen dann wiederum weniger Bezug zu den Geschlechtsrollenstereotypen und zeigen sich selbstbewusster.

Wir brauchen die Männer in der Kita in diesem Zusammenhang auch für die Jungs als Vorbild, da sie als zukünftige Werbungsobjekte der Mädchenkultur lernen, Mädchen an differenzierteren Wertmaßstäben zu messen. Insofern können Männer in der Kita einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung eines kohärenten Selbstbildes von Mädchen und für das Reifen eines positiven Körperkonzeptes leisten.

Dazu werden im Folgenden einige Ideen zusammen getragen, worin die Aufgabe der Männer in der Kita liegen könnte.

Selbstwirksamkeitserfahrungen

- ▶ Väter und andere männliche Bezugspersonen können durch ihre Fähigkeiten zur neugierigen Exploration und zum Erkundungsverhalten unterstützend wirken und kleinen Mädchen dabei helfen, sich aus der (symbiotischen) Bindung mit der Mutter zu lösen und sich nicht ausschließlich an Mädchen- und Frauenkulturen¹ zu binden. Dabei sind sie ermöglichende Partner, die Unterschiede Kennzeichen und damit die Autonomieentwicklung stärken.
- ▶ Männliche Bezugspersonen stärken durch häufige Affektumschwünge die Fähigkeit zur Affektregulierung und tragen dadurch dazu bei, dass Mädchen Gefühle nicht nur wahrnehmen sondern auch zeigen.
- ▶ Männer geben durch die Anerkennung von Handlungskompetenz und Lösungssuche (trial-and-error-Lernen)

¹ Frauen können da auch professionell agierend helfen, aber sie erscheinen mitunter weniger authentisch aufgrund ihres eigenen Verhaltens. (Schönheitsideale werden auch von der Mehrzahl der Frauen geteilt und gelebt)

ein Vorbild für experimentelles Spielen und Erkundungsverhalten, dadurch trauen sich Mädchen mehr zu.

Selbstbildentwicklung

- ▶ Das Selbstkonzept von Mädchen entsteht auch über Identifikation und De-Identifikation mit Eigenschaften und Verhaltensweisen von Vätern/Brüdern und anderen männlichen Bezugspersonen. Sind diese nicht vorhanden, fehlen ihnen wertvolle Bereiche der Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit.
- ▶ Erleben Mädchen starke Emotionen wie Wut oder Ärger und werden dabei geachtet, dann können sie sich der aggressiven Anteile und dem Umgang damit eher stellen und werden konfliktfähiger.
- ▶ Mädchen, von denen ein angepasstes Verhalten erwartet wird, macht die Begegnung mit aggressiven Gefühlen Angst, daher ist es sinnvoll, diese Seite anzuerkennen und diese Persönlichkeitsmerkmale als wertvoll zu erleben – offene Konfliktlösung erscheint möglich.
- ▶ Das Bedürfnis nach Orientierung haben alle Kinder, gerade wenn sich mit 2-3 Jahren die Geschlechtsrollenkonstanz entwickelt, brauchen Mädchen authentische Personen beiderlei Geschlechts. Diese Vielfalt menschlicher Verhaltensmuster und Lösungsstrategien erweitert die individuellen Möglichkeiten der Mädchen wie auch die der Jungen.

Körperbild und -bewusstsein

- ▶ Kinder sind ihr Körper und sie erleben bedeutsame Veränderungen schnellen Wachstums und des Erkennens von körperlichen Unterschieden – wie Erwachsene damit umgehen – mit Selbst- und Fremderkennen – prägt Schamgrenzen und körperliches Selbstbewusstsein.
- ▶ Wertschätzung durch männliche Bezugspersonen auch auf der nonverbalen, körperlichen Ebene durch Berührungen (Umarmen, Begrenzen, Toben, Trösten) erweitert das Reaktionsrepertoire der Mädchen – sie fühlen sich ernst genommen.

- ▶ Notwendig erscheint dabei wenig bis keine Bewertung von äußerem Erscheinungsbild, keine verbale Reduktion auf „Schönheit“. Was aber ist zu tun, wenn die kleinen Mädchen sich herausputzen und wirklich fragen: „Bin ich schön?“ Eine Umdeutung kann dabei eine hilfreiche Intervention sein. Im Sinne von: „Du hast dir aber viel Mühe gegeben eine so komplizierte Frisur hinzubekommen!“ oder: „Ich sehe wie sorgfältig du deine Sachen heute ausgewählt hast, das passt wunderbar zu dir!“
- ▶ Mädchen haben ein Geschlecht – die vorurteilslose Benennung und ein selbstverständlicher Umgang mit Scheide und Vagina als eher „unsichtbare“ äußere Merkmale prägt einen respektvollen Umgang mit dem Weiblichsein, wenn männliche Fachkräfte damit nicht souverän umgehen, fragen sich die Mädchen, ob ihnen eventuell wirklich etwas fehlt, was sie weniger liebenswert macht.

Pädagogische Praxis

- ▶ Es ist bekannt, dass Mädchen (auch die Jungen) sich in der Kita vorzugsweise in geschlechtshomogenen Subgruppen sortieren und dabei mädchentypische Spiele bevorzugen, wobei sie sich dabei gegenseitig verstärken: die Gruppennorm ist auf Egalisierung ausgerichtet, jede möchte mitmachen und anerkannt werden. Das ist an sich normal und entwicklungsgerecht. Die Irritation dieses Kreislaufes kann jedoch bereichernd sein, insbesondere auch durch Männer in der Kita: Was würde passieren, wenn sich der Erzieher hinzugesellt und nachfragt, was hier gespielt wird? Die Mädchen beginnen dann immerhin nachzudenken und ihr Tun zu reflektieren. Das kann ein spannender Lerneffekt sein, um ihre Handlungskompetenz zu erweitern.
- ▶ Wir wissen aus der Praxisforschung außerdem, dass Erzieherinnen Mädchen mehr Zuwendung aber weniger konkrete Aufmerksamkeit geben. Die üblicherweise eher stille bzw. versteckte Konfliktregulation der Mädchen führt zu weniger offener Kritik und die

sprachliche Kontakthäufigkeit zu den Mädchen wirkt durch deutlich weniger Explorationsassistenz und Ermutigung durch die weiblichen Fachkräfte sehr einseitig und manchmal hemmend.

- ▶ Männer in Kitas können hier ausgleichend, bereichernd und irritierend wirken! Über diese Zusammenhänge gibt es jedoch noch wenig Forschung. Deshalb können hier zunächst nur Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie über die psychosexuelle Entwicklung von Mädchen und sozialwissenschaftliche Befunde zur Sozialisation von Gender mit den Rahmenbedingungen frühpädagogischer Praxis theoretisch zusammengeführt werden. In der britischen und amerikanischen Literatur findet man jedenfalls bereits beängstigende Warnungen vor psychischen Labilitäten und frühkindlichen Störungen, die mit einem (nicht erfüllten) Schönheitsparadigma zusammenzubringen sind. Ein Modellwettbewerb in der Kita ist hierzulande zum Glück noch nicht beobachtet worden – oder doch?



... und wer erzieht im Bilderbuch?

DR. TIM ROHRMANN

Dipl. Psychologe, Koordinator und fachlicher Leiter in der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ der Kath. Hochschule für Sozialwesen, Berlin

Bilderbücher können stereotype Geschlechterbilder reproduzieren oder die Verhältnisse auf den Kopf stellen. Wie wird öffentliche Erziehung in Bilderbüchern dargestellt, und kommen dabei auch männliche Betreuer und Pädagogen vor? Dieser Fragestellung ging Dr. Tim Rohrmann gemeinsam mit seinen Workshop Teilnehmerinnen und Teilnehmern nach.

Mädchen und Jungen brauchen Bilderbücher, und Bilderbücher machen Kindern wie Erwachsenen Spaß. Bilderbücher können allerdings stereotype Geschlechterbilder reproduzieren – oder aber die Verhältnisse auf den Kopf stellen. Daher ist es sinnvoll, einmal mit der „Genderbrille“ auf den Buchbestand in der Kita zu schauen. Wie werden Jungen und Mädchen, Frauen und Männer in Bilderbüchern dargestellt? Wer wählt Bücher für Kinder aus, und wer liest sie vor? Wie wird öffentliche Erziehung in Bilderbüchern dargestellt, und kommen dabei auch männliche Betreuer und Pädagogen vor?

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten eigene Bilder- und Kinderbücher mitgebracht und kamen anhand der Bücher über diese und weitere Fragen ins Gespräch. Der Workshop regte dazu an, den Buchbestand in der Einrichtung aus Genderperspektive zu durchforsten und Bücher dafür zu nutzen, mit Kindern über Geschlechterthemen ins Gespräch zu kommen.

Bilderbücher mit tradierten Stereotypen sind für Kinder wichtig, weil sie ihre ei-

gene Situation und die Welt, in der sie leben, oft sehr wirklichkeitstreu wiedergeben (auch wenn Erwachsenen das nicht gefallen mag). Alternative Jungen- und Mädchenbilder machen Vielfalt sichtbar und können Kinder dazu anregen, einmal in neue Rollen zu schlüpfen. Auch Bilderbücher mit „umgekehrten“ Geschlechterverhältnissen machen Kindern Spaß und fordern dazu auf, Neues auszuprobieren oder ihre Umwelt anders wahrzunehmen. Mädchen in „starken“ Rollen gibt es inzwischen viele. Allerdings ist es nicht selten so, dass die Hauptfigur zwar ein tolles Mädchen ist, die Nebenfiguren aber überwiegend männlich sind und/oder sehr geschlechtstypisch dargestellt werden. Auf der Seite der Jungen muss noch mehr nach vielfältigen Hauptfiguren gesucht werden. Problematisch ist, wenn den „typischen“ Jungen und Männern sowie den ebenfalls oft männlichen „Bösen“ nur „langweilige“ Jungen gegenüberstehen – oder Wunschbilder, die mit realen Jungen wenig zu tun haben.

Kinderbücher spiegeln vielfältige Lebenssituationen

Kinder brauchen Bilderbücher, in denen sie ihre eigene Familiensituation repräsentiert sehen. Die Lebens- und Familienverhältnisse von Kindern sind heute sehr vielfältig, und das muss sich auch in Bilderbüchern widerspiegeln. Auch die Darstellung von sehr traditionellen Familienbildern ist wichtig, nicht zuletzt, um Verständnis und Toleranz für Kinder zu entwickeln, die aus Familienverhältnissen kommen, in denen diese Bilder Realität sind.

Bei einer geschlechterbewussten Sichtweise geht es allerdings nicht nur um Geschichten von interessanten Jungen und Mädchen (bzw. stellvertretend Tieren).

Rübel, Doris (2008). Mein Kindergarten. „Reihe Wieso? Weshalb? Warum?“, junior 24. Ravensburg: Ravensburger Verlag.

In Bilderbüchern tauchen männliche Erzieher kaum einmal auf – abgesehen vom Pixi-Buch. Jürgen Schüller hat uns nun auf ein Bilderbuch aufmerksam gemacht, in dem eine Erzieherin und ein Erzieher zusammen arbeiten, den Alltag gestalten und dabei ganz ähnliche Aufgaben übernehmen. Besonderes Highlight: der Erzieher heißt Maik – der Name des Modellprojekts MEHR Männer in Kitas der Caritas Köln (Männer Arbeiten In Kitas).

Wer im auch sonst ansprechend gestalteten Buch genau hinschaut, entdeckt im Buch nicht sowohl Mütter als auch Väter, sondern auf der vorletzten Seite auch noch einen männlichen Schülerpraktikanten, der sich gerade mit dem Erzieher unterhält. Ein Buch, das Männer als Normalität im Kita-Alltag zeigt. Empfehlung!

Auch Sachbücher oder die allerersten Bücher für die Kleinsten sollten einmal in den Blick genommen werden. Schließlich muss vielleicht hinterfragt werden, was überhaupt ein Bilderbuch ist. Auch ein Lego-Star-Wars-Prospekt oder ein Werbeblatt aus dem Baumarkt kann für Kinder eine interessante Lektüre sein, insbesondere wenn sie interessant dargeboten wird.

Kinder brauchen unterschiedliche Bilder von Jungen und Mädchen, Männlichkeit und Weiblichkeit. Auch ein „schlechtes“ Bilderbuch voller Klischees kann daher ein guter Ausgangspunkt für ein Gespräch sein!





Checkliste für Bilderbücher

Die folgende Checkliste gibt etliche Anregungen für eine geschlechterbewusste Reflexion, die beim Durchforsten des eigenen Bestandes, dem Erwerb neuer Bücher oder der Auswahl zum Vorlesen oder Vorspielen Orientierungshilfe sein können.

- ▶ Gibt es Bilderbücher, in denen sich Mädchen und Jungen Themen rund ums Mädchen- und -Junge-Werden und der Entdeckung der Geschlechterunterschiede beschäftigen?
- ▶ Welche Rollen und Funktionen übernehmen Männer/Jungen, welche Frauen/Mädchen in Geschichten? Wer ist übergeordnet, stärker, schlauer – wer bedient, wird beschützt, ist ungeschickt?
- ▶ Wie vielseitig sind die Verhaltensweisen von Jungen? Sind Jungen nur stark, pffiffig, „kleine Kerle“, und fehlen die „weichen“ Seiten? Oder sind sie nur lieb und nett oder unsicher und ängstlich, fehlen die „aggressiven“ Aspekte?
- ▶ Wie vielseitig sind die Verhaltensweisen von Mädchen? Sind Mädchen nur lieb, schön und hilfsbereit? Oder sind sie „Anti-Mädchen“, bei denen es keinen Platz für „typische“ Mädchenwünsche mehr gibt?
- ▶ Umgebung: Wer hält sich im häuslichen Umkreis und in geschützten Räumen auf, wer in offenen, gefährlichen Situationen?
- ▶ Spiel und Arbeit: wem werden welche Werkzeuge, Spielsachen oder Tätigkeiten zugeordnet? Welche Berufe werden durch Männer, welche durch Frauen dargestellt?
- ▶ Wie wird Familienalltag dargestellt – und wie passt dies zur Realität der Kinder in der Kita?
- ▶ Wie vielseitig werden Mütter dargestellt? Gibt es Bilderbücher, in denen Mütter sowohl fürsorglich als auch leistungsorientiert, z.B. erfolgreich im Beruf sind? Sind Mütter immer „lieb“, oder kommen auch Auseinandersetzungen und Streit vor?
- ▶ Werden Väter dargestellt, die neue, moderne Lebensweisen leben? Gibt es Bilderbücher, in denen die gute Beziehung zwischen Vätern und Söhnen



bzw. zwischen Vätern und Töchtern im Vordergrund steht?

- ▶ Familienverhältnisse: Werden „Normalfamilien“ dargestellt, oder gibt es auch Familien mit alleinerziehenden Müttern oder Vätern sowie „Patchworkfamilien“?
- ▶ Kulturelle Vielfalt: Kommen unterschiedliche kulturelle Hintergründe nur als Erzählungen aus anderen Ländern oder als „folkloristische“ Darstellungen vor, oder wird auch die kulturelle Vielfalt in unserem Land abgebildet? Gibt es Hauptfiguren mit Migrationshintergrund?
- ▶ Was für eine Körperhaltung, was für einen Gesichtsausdruck haben Jungen und Männer, Mädchen und Frauen?
- ▶ Welche Gefühle zeigen Jungen und Männer, welche Gefühle zeigen Mädchen und Frauen? Wer tröstet, wer wird wütend, wer kommt mit seinen Gefühlen allein zurecht?
- ▶ Sind „böse“ Figuren männlich und/oder weiblich?
- ▶ Welche Rollen übernehmen weibliche und männliche Tiere?
- ▶ Welches Geschlecht haben die Personen, die in Sachbüchern abgebildet werden? Hier sind die Darstellungen oft noch sehr geschlechtstypisch.
- ▶ ... und welche Frage fällt Ihnen jetzt ein?

Quellen:

- Tim Rohrmann & Peter Thoma (1998). *Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik*. Freiburg: Lambertus.
- Gender Loops (Hg.) (2008). *Checkliste zur Bestandsaufnahme von Geschlechterbildern in Bilderbüchern*. [Online] <http://www.genderloops.eu/docs/checkliste-bilderbuecher.pdf>
- Die ausführliche Checkliste von Gender Loops enthält auch eine umfangreiche Bücherliste mit Empfehlungen interessanter Kinderbücher. Leider sind Kinderbücher oft schnell vergriffen. Allerdings lohnt es sich, antiquarisch nach guten Büchern zu suchen, z. B. über www.amazon.de.

Buchempfehlungen für Kinderbücher

Tolman/Dijkstra:	Guck mal, wie niedlich! <i>Moritz</i>
Meyer/Funke:	Prinzessin Isabella <i>Oetinger</i>
Ute Krause:	Ben und der böse Ritter Berthold <i>Oetinger</i>
Kaergel/Dörrie:	Lotte will Prinzessin sein <i>Ravensburger</i>
Weldin/Kempter:	Herr Hase und Frau Bär - Ausflug <i>NordSüd</i>
Sönnichsen/Glitz:	Die tapfere Tilli <i>Thienemann</i>
Blackwood/Ormerod:	Marietta und ihr Bär <i>Urachhaus</i>
Hildegard Müller:	Der Cowboy <i>Carlsen</i>
Oltzen/Hein/Krömer:	Gute Nacht, Carola <i>Carlsen</i>
Lauren Child:	Wer möchte schon ein Pudel sein <i>Carlsen</i>
J.-F. Dumont:	Jungs sind eben so! <i>Baumhaus</i>
Sami Toivonen:	Tatu u. Patu u. ihre verrückten Maschinen <i>Thienemann</i>
Maurice Sendak:	Wo die wilden Kerle wohnen <i>Diogenes</i>
Ute Krause:	Wann gehen die wieder? <i>Bloomsbury</i>
Chris Wormell:	Der Wald der wilden Tiere <i>Sauerländer</i>
Manuela Oltzen:	Muss mal Pipi <i>Bajazzo</i>
Manuela Oltzen:	Echte Kerle <i>Bajazzo</i>
Susann Opel-Götz:	Prinzessin Anna oder Wie man einen Helden findet <i>Oetinger</i>
Susann Opel-Götz:	Ab heute sind wir cool <i>Oetinger</i>
Eric Carle:	Herr Seepferdchen <i>Gerstenberg</i>
Pija Lindenbaum:	Paul und die Puppen <i>Beltz</i>



Foto: Projekt Maik

Wozu Väter im Kindergarten?

MARTIN VERLINDEN

Psychologe, Väterexperte und Dozent an der Fachhochschule Köln

Zu diesem Thema bietet er seit langem Fortbildungen an und hat verschiedene Bücher und Artikel veröffentlicht.

Mittlerweile können Kindergärten nahezu alle Familien und somit auch dortige Väter erreichen. Bewährte Angebote für die Zusammenarbeit mit Vätern im Kindergarten sind gefragt, da spürbar mehr Väter intensiver für Kinder, Partnerin und Familie da sein wollen. Der Kindergarten will sich auf die „neuen Väter“ einzustellen, ihnen aktiv entgegen gehen. Väter wahr zu nehmen und mit ihnen individuell zusammenzuarbeiten, ist für Fachkräfte eine anregende Herausforderung und bringt sowohl Hürden als auch überraschende Erkenntnisse mit sich.

Wenn ein Team sich bemüht, Väter besser sehen, verstehen und annehmen zu lernen, dann können verhärtete „Väterbilder“ der Fachkräfte ebenso in Bewegung geraten wie zu schlichte Bilder über „Aufgaben von Erzieherinnen“, die viele Mütter und Väter in sich tragen. Ein besonderer Erfolg, wenn Kinder durch intensiver werdende Väterarbeit letztlich mehr erziehungsbereiten Männern begegnen.

Stolpersteine in der Väterarbeit

Hürden für ein in die Väterarbeit startendes Team sind offenkundig, dazu zählen in erster Linie:

- ▶ Ausrichtung der bisherigen Angebotszeiten an Müttern bzw. deren Verfügbarkeit
- ▶ männerferne Themen,
- ▶ zu wenig Kommunikation mit Vätern
- ▶ blasse Ankündigungstexte.

Zusätzliche konzeptionelle und institutionelle Schranken – etwa im Anmelde- und Aufnahmeverfahren oder fehlende

männliche Fachkräfte – versperren oft von Anfang an den Blick der Erzieherinnen auf die wachsende Zahl interessierter, mitwirkungsbereiter Väter heutiger Generationen.

Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder haben auch aufgrund ihrer familienergänzenden Aufgabe viele Chancen, auf lernbereite Väter zuzugehen und sie darin zu unterstützen, ihre persönliche Rolle als Vater und Partner zu entdecken und individuell auszugestalten.

Auch Frauen begrüßen, dass Väter nicht länger „Zaungäste“, „Vatermorganas“ am Rande der Familie und der Erziehung ihrer Kinder sein wollen. Zugleich lernen moderne Frauen ihre familiären Revieransprüche gegenüber Männern abzulegen, weniger skeptisch darüber zu wachen, welches Terrain die Väter in der Kindererziehung und der Kita übernehmen dürfen.

Väter entdecken die Kindergartenzeit ihres Kindes als einen besonders geeigneten Lebensabschnitt, um sich in der Erziehung verantwortlich zu beteiligen. Zwei biographische Übergänge kennzeichnen die Kindergartenzeit:

- 1) der „Übergang von der familiären in die öffentliche Erziehung“ und
- 2) der „Übergang von der altersgemischten Erziehung in die altersgleiche Schulbildung“.

Diese Übergänge wirken so intensiv auf alle Familienmitglieder wie nur wenige andere. Solche sogenannten ‚Transitionen‘ fordern jedes Familienmitglied heraus und sind Ursache und Anknüpfungspunkt für viele Gespräche, Entscheidungen, Euphorien und Unsicherheiten unter Eltern und mit Fachkräften.

Erzieherinnen können orientierungsunsichere Familien in solchen Übergängen viel eher begreifen und ernst nehmen, wenn sie mit Mutter und Vater arbeiten und statt von „Eltern“ stets von „Mutter“ und „Vater“ sprechen.

Umsetzung im Workshop

Im Workshop betrachteten wir sehr konkret die vielen Zugänge zur Zusammenarbeit mit Vätern.

Fünf Perspektiven helfen, die Arbeit mit Vätern zu begreifen:

- 1. Übermütterung und Unterväterung prägen die frühe Kindheit**
- 2. Erziehungsbereite Väter geraten schnell in den Hintergrund**
- 3. Väter brauchen Austausch**
- 4. Männern geraten auch im Erzieherberuf in zwiespältige Lagen**
- 5. Netzwerke können Erfolge verstärken**

Die Arbeitsfrage im Workshop lautete: Wie können wir mehr erziehungsbereite Väter in die Arbeit der Tageseinrichtung für Kinder einbinden?

Nach dem Motto „Väter als natürliche Ressource für vielfältige Männlichkeit“ wurden hierfür drei Ansätze entwickelt:

1. verstehen, wie notwendig Arbeit und Aufwachen mit Männern ist
2. prüfen meiner eigenen Position als Fachkraft gegenüber Männlichkeit(en)
3. im Team Schritte entwickeln, um Arbeit mit Männern und Vätern zu verankern.

Ausblick:

Die Workshopteilnehmenden entwickelten in interaktiver Moderationsmethode und Kleingruppenarbeit, wie sie gemeinsam mit Vätern „vielfältige Männlichkeit“ in ihren KiTas ausbauen können.

Dazu gehört:

- ▶ Väter sehen und verstehen zu lernen, sie anzusprechen und ihre Mitwirkung und Selbstorganisation zu fördern.
- ▶ Väter zur Chefsache, zu einem Kernthema in Leitbild, Konzept und Praxis der Einrichtung machen.

- ▶ Alle Teammitglieder versuchen Väter so früh wie möglich zu erreichen und nehmen dafür Verbündete aus Geburtsvorbereitung, Medizin, Familienbildung, Schule und Beratung in Anspruch.

In diesem Sinne wurde in intensiver Zusammenarbeit aller Workshopteilnehmenden eine gender-bewußte „Väterarbeit“ entwickelt, welche die vielen Vorteile für Fachkräfte, Kinder, Mütter und Väter in den Blick nimmt.



Frageliste zur Entwicklung von Väterarbeit in einer Kita – 24 Beispiele für ein Team

1 Väter sehen

- 1.1 Wann begegnen wir Vätern erstmals (vor, zur, nach Anmeldung und im Laufe des Kindergartenjahres...)?
- 1.2 Wann tauchen welche Väter (mit ihrem Kind) in der Einrichtung auf?
- 1.3 Wie und weshalb wenden wir uns an Väter (Infos, Ansprache, Einladung, Aufforderungen...)?
- 1.4 Welche Erziehungserfahrungen von Vätern wollen wir auf jeden Fall berücksichtigen?
- 1.5 Was macht Vätern verschiedener Milieus in der Einrichtung Spaß?
- 1.6 Wie verabschieden wir Väter, bevor ihr Kind die Grundschule besucht (die Kita wechselt)?

2 Väter verstehen

- 2.1 Wie schätzen Väter die Kita ein: pädagogische Ziele, Räume, Personal, Angebote?
- 2.2 Was wissen Väter von uns und was sagen Väter uns, was teilen sie uns spontan mit?
- 2.3 Welche Väter verstehen wir mehr und weniger gut?
- 2.4 Was erzählen Kinder, Mütter und Verwandte sowie Kolleginnen über Väter?
- 2.5 Wie unterschiedlich reagieren Väter auf unsere Elternangebote?
- 2.6 Wann grenzen Väter sich von uns ab?

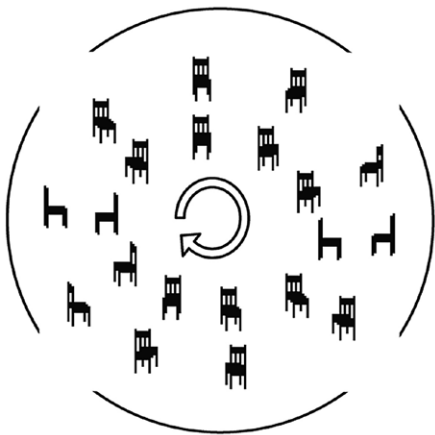
3 Mit Vätern zusammenarbeiten

- 3.1 Welche Angebote an Väter gibt es im Einzugsbereich der Kita (von Hebammen, Familienbildung, Sport...)?
- 3.2 Für welche Art von Mitwirkung und Mitbestimmung interessieren Väter sich?
- 3.3 Wie gehen „alteingesessene Eltern, Mütter und Väter“ mit neuen Vätern um?
- 3.4 Wie haben wir Zusammenarbeit mit Vätern verankert (im Konzept von Team, Träger, Fachberatung, Fortbildung, Praxisanleitung)?
- 3.5 Wie gehen wir mit der unterschiedlichkeit von Vätern um?
- 3.6 Welche Angebote ausschließlich für Väter (mit Kindern) bieten wir / Nachbareinrichtungen gern an?

4 Vätern Raum geben

- 4.1 Wo treffen sich Väter in Eigenregie (in und außerhalb der Kita)? Wo ist das möglich?
- 4.2 Welche Angebote in der Kita möchten Väter selbst organisieren?
- 4.3 Welche unserer Angebote nehmen Väter gern an?
- 4.4 Wie werten wir Väterarbeit aus und verbessern sie?
- 4.5 Wer könnte ein guter Väter-Sprecher sein aus den verschiedenen Milieus der Väter?
- 4.6 Wie gehen wir mit Kritik von Vätern um?

„Väter als Zielgruppe“ – Karussellinterview für Väterengagierte



Ablauf etwa eine Stunde

Bilden Sie einen Doppelkreis, Innen- und Außenkreis. Jede Person sitzt einer anderen gegenüber, entweder Sie fragen oder antworten nach jedem Vorrücken.

Vorrücken: Der Innenkreis rückt in Abständen von fünf Minuten im Uhrzeigersinn einen Stuhl weiter. Im Wechsel begegnet jede Person der Hälfte der anderen. Zum Schluss wird neu gemischt.

Fragen: Der Innenkreis fragt zuerst aus dem Abschnitt A und versucht die Antworten zu verstehen. Nachfragen ist zulässig. Bitte selber ausführlich und so konkret wie möglich antworten. Mitschreiben ist nicht notwendig. Fünf Minuten später fragt der Außenkreis aus B... und so fort. Nach und nach folgen Sie den Themen von A nach J. Stellen Sie jeweils zunächst die dortigen drei Fragen.

A. Anlass?

1. Was waren Anlässe für Sie, um Kontakt zu Vätern aufzunehmen?
2. Wann nahmen Väter den Kontakt zu Ihnen auf?
3. Nennen Sie ein konkretes Erlebnis, an dem Sie spürten, wie wichtig Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Vätern ist.

B. Hoffnung?

4. Wo haben Sie beruflich mit Vätern zu tun?
5. Wann wäre für Sie eine Kooperation mit Vätern auch persönlich privat ein Erfolg?
6. Welche Vorteile sehen Sie in einer stärkeren Einbeziehung von Vätern in den Kindergarten?

C. Erfahrung?

7. Was sagen Väter dazu, wenn sie hören, dass Sie an dieser Veranstaltung teilnehmen?
8. Beschreiben Sie einen Vater eines Kleinkindes, mit dem sie gerne sprechen.
9. Erzählen Sie von einer männlichen Person, die Sie in Ihrer Kindheit als "Vorbild" für sich empfanden.

D. Reaktion?

10. Wo fällt es Ihnen schwer/leicht, Väter zu erreichen (z.B. im Laufe des Tages / von Angeboten wie Vater-Kind-Frühstück, Vater-Kind-Spielkreis...)?

11. Worin sehen Sie in letzter Zeit Fortschritte in Ihrem Kontakt mit Vätern – nennen Sie Beispiele?
12. Was tun Sie, um Selbstvertrauen und Verantwortungsbereitschaft von Vätern zu stärken?

E. Bedenken?

13. Wann hat Ihnen schon mal ein Mann gezeigt, dass Sie ein Vorbild für ihn sind?
14. Was könnte ein unerfahrener Mann für sein Vatersein von Ihnen lernen?
15. Was wäre der allerfrüheste Zeitpunkt für Sie, um Väter zu erreichen?

F. Mitteilung?

16. Was schätzen Sie persönlich an Vätern? Was an dem Kontakt mit ihnen?
17. Beschreiben Sie eine Erzieherin, die Ihrer Meinung nach recht gut mit Vätern „umgehen“ kann.
18. In welcher Situation würden Sie gern eine männliche pädagogische Fachkraft in der Kita haben?

G. Wunsch?

19. Was würde Ihnen den beruflichen Umgang mit Vätern erleichtern?
20. Was möchten Sie gerne von Vätern lernen?
21. Welche Entscheidung in Ihren bisherigen Kontakten mit Vätern würden Sie heute anders fällen?

H. Maßstab?

22. Was sagt(e) Ihr Vater zu Ihrer derzeitigen beruflichen Tätigkeit? Und zu ihren früheren Berufswünschen?
23. Welche Möglichkeiten sehen Sie für mehr Beteiligung von Vätern in der pädagogischen Arbeit?
24. Woran erkennen Sie, ob Ihre Zusammenarbeit mit Vätern und die des Teams erfolgreich waren?

I. Konsequenz?

25. Welche Möglichkeiten sehen Sie konkret zu zeigen, dass sie Väter in deren Aufgaben anerkennen?
26. Wo würden Sie in der Beziehung zwischen Erzieherinnen und Vätern klare Grenzen setzen?
27. Welche erreichbaren, kleinen Ziele sehen Sie für eine väterbezogenen Vernetzung vor Ort?

J. Beteiligte?

28. Welche der obigen Fragen würden Sie gern mal ausführlicher mit Vätern erörtern?
29. Wo bei ihrer Arbeit erfahren Sie etwas über Väter, über die Beziehung des Vaters zu: Kind, Partnerin, Nachbarschaft, Wohnbezirk, Schulen, Selbsthilfegruppen, Familienbildung, -beratung und zu seinem Arbeitgeber?
30. Wo und wie möchten Väter stärker im Kindergarten einbezogen werden?

Reinschnuppern für Jungs

MEHRarbeit oder MEHRgewinn für Kitas?

MARC MELCHER

Diplom-Pädagoge, Genderpädagoge, Projektkoordination Transferagentur „Sozialer Freiwilligendienst für Jungen“, Paritätisches Bildungswerk Bundesverband, Frankfurt am Main

Männer und Frauen haben einen Einfluss auf Jungen, die sie begleiten. Ob in der Familie, der Schule oder in der Freizeit. Dieses Potenzial ist jedoch beiden Geschlechtern oftmals nicht bewusst. Das Bedürfnis nach Anerkennung und Wahrnehmung eigener Individualität vonseiten der Jungen (wie bei Mädchen) muss von den Betreuenden wahrgenommen werden. Beziehungen auch im Ausbildungsbereich müssen gepflegt und wertgeschätzt werden, um in der richtigen Entwicklungsphase junge Männer in ihrer Berufswahl zu unterstützen.

Hindernisse bei der Berufswahl

In einem explorativen Forschungsprojekt zum Thema „Positionierung junger Männer zu Berufsfeldern Sozialer Arbeit“ (Budde, Willems, Böhm 2009) kamen folgende Hindernisse zum Vorschein. Junge

Fünf zentrale Thesen im Überblick

1. Die persönliche Beziehung / Empathie und Betreuung sind ausschlaggebend für positive Erfahrungen innerhalb eines Praktikums.
2. Ausreichende Ressourcen müssen bereit gestellt werden, um die PraktikantInnen betreuen zu können.
3. Die Teams in den Kindertagesstätten benötigen Fort- und Weiterbildung im Bereich Genderkompetenzen, um professionell mit Mädchen und Jungen, Müttern und Vätern, LebenspartnerInnen von getrennt lebenden Eltern, Großeltern, Praktikanten und Praktikantinnen zu arbeiten.
4. Informationen über die Berufsmöglichkeiten im Elementarbereich sowie das Kennenlernen von Erziehern sind dringend notwendig, um Jungen zu sensibilisieren.
5. Junge Männer müssen überwiegend positive Erfahrungen in einem freiwilligen Engagement erfahren, damit sie den Erzieherberuf als Berufsperspektive wahrnehmen.

Männer haben kaum konkretes (Professions-) Wissen über soziale Arbeit und deren Arbeitsfelder. Als ein zentraler Punkt stellte sich das Image der sozialen Berufsfelder heraus. So wird deutlich, dass kaum vorhandene Erfahrung in den Arbeitsfeldern dazu beiträgt, ein Negativ-Image in den Köpfen von jungen Männern zu erhalten. Daraus resultiert, vorhandene

praktische Erfahrungen in dem Arbeitsfeld niedrigschwellig zu ermöglichen. Orientierende Praktika nehmen deshalb eine wichtige Position ein. Durch sie ergibt sich jedoch nicht automatisch eine Berufswahl zugunsten sozialer Berufe. Oft verfestigen sie sogar eine Abkehr, insbesondere wenn negative Erfahrungen dort im Praktikum überwiegen.



Boys' Day

Für am Boys' Day teilnehmende Jungen sind Anleitende, von denen sie wertgeschätzt und in ihrer Person anerkannt werden, mit denen sie positive Erfahrungen sammeln können, sehr wichtig. Ergebnisse diverser Projekte, etwa im Rahmen von „Neue Wege für Jungs“ bestätigen dies. 70 % der teilnehmenden Jungen beim Boys' Day schätzten es positiv ein, ein Praktikum im sozialen Arbeitsbereich zu absolvieren. 30 % konnten sich sogar vorstellen, in diesem Arbeitsfeld tätig zu werden. Ausschlaggebend hierfür war jedoch das „Kennenlernen“ der Berufe.

Kompetenzen spiegeln

Die Potenziale sind da, und die Bezugspersonen im sozialen Berufsfeld können jungen Männern helfen, diese zu entdecken. Die Möglichkeit hier unabhängig vom Elternhaus, der Schule oder sportlicher Höchstleistung die eigenen Kompetenzen gespiegelt zu bekommen, brauchen junge Männer und Frauen. Ein Feedback auf ihr

Verhalten zu erlangen von unvoreingenommenen Bezugspersonen, kann berufliche Karrieren aufzeigen und unterstützen. Hierbei geht es den Mentoren nicht um „ich weiß, wo es lang geht“, sondern vielmehr um Anerkennung, Wertschätzung des Individuums, Zuhören, Reflektieren, Spiegeln.

Junge Männer gewinnen

Wenn der Anteil an männlichen Fachkräften in Kindertagesstätten erhöht werden soll, wird es auch darum gehen, jungen Männern frühzeitig die Möglichkeit zu Praxis Erfahrungen zu bieten. Sollen sie dadurch ermutigt werden, diese Berufswahl zu treffen, wird es erforderlich sein, sie in einem weiblich konnotierten Berufsfeld bestmöglich zu begleiten. Gerade männliche Erzieher sollten ihre Kompetenzen und ihre Verantwortung für neue, angehende junge Kollegen kennen und ihnen als Bezugspersonen zu Verfügung stehen. Ein weiterer Punkt wird sein, Kita Teams in Genderkompetenzen fort- und

weiterzubilden. So wird mit gewährleistet, dass wir grundlegende gesellschaftliche Veränderungen in Richtung mehr Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit zwischen den Geschlechtern einleiten.

Literaturhinweise:

Budde, Jürgen/Willems, Katharina/Böhm, Maika (2009): „*Ich finde das gehört einfach zum Leben dazu, anderen Leuten zu helfen*“. *Positionierungen junger Männer zu Berufsfeldern Sozialer Arbeit*. In: Budde, Jürgen/Willems, Katharina (Hrsg.): *Bildung als sozialer Prozess*. Weinheim/München, S. 193-210.

Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit (Hrsg.): *So gelingt aktive Jungenförderung – Neue Wege für Jungs startet Netzwerk zur Berufs- und Lebensplanung – Untersuchung des Forschungsinstituts Dissens e.V. im Rahmen des Projektes „Neue Wege für Jungs“ (2006-2007)*.

Das Projekt „Soziale Jungs“

Um Jugendlichen und besonders auch jungen Männern, umfassende Unterstützung bei der Berufsorientierung zu geben, sind vielfältige Praxiserfahrungen ein wichtiger Bestandteil dieser. Neben Schulpraktika, Schnuppertagen und dem Boys' Day, gibt es ein weiteres Projekt, das sich gezielt an Jungen richtet:

Das Projekt „Soziale Jungs“ ist ein Freiwilligendienst für Schüler zwischen 14-16 Jahren. Schüler mit und ohne Migrationshintergrund engagieren sich regelmäßig und verbindlich ein bis zweimal in der Woche in einer sozialen Einrichtung und treffen sich zum regelmäßigen Austausch mit anderen „sozialen Jungs“ und ihren Mentoren, die die Schüler während ihres Dienstes unterstützen und pädagogisch begleiten.

Während ihres Dienstes übernehmen die Jungen Aufgaben wie z.B. die Betreuung, Begleitung und Unterstützung von älteren Menschen im Altenpflegeheim, das Vorlesen, Spielen oder Basteln mit Kindern

in einer Kindertagesstätte, die Betreuung von Menschen mit Behinderung oder die Übernahme kleinerer Dienste für Patienten im Krankenhaus. Der Freiwilligendienst umfasst insgesamt 200 Stunden. Die Schüler erhalten eine Aufwandsentschädigung für ihr Engagement, sind während des Dienstes unfall- und haftpflichtversichert und bekommen zum Abschluss eine Würdigung.

Ziele

- ▶ Auseinandersetzung mit männlichen Rollenbildern
- ▶ Neue berufliche Perspektiven entdecken
- ▶ Erweiterung der sozialen Kompetenzen
- ▶ Die eigenen Fähigkeiten und Grenzen entdecken
- ▶ Austausch mit Menschen unterschiedlicher Kulturen
- ▶ Teilhabe von Jungen mit Migrationshintergrund

- ▶ Erleben, dass es ein gutes Gefühl ist, anderen Menschen zu helfen
- ▶ Förderung insbesondere von benachteiligten männlichen Jugendlichen
- ▶ Verbesserung der Chancen auf einen Ausbildungsplatz

Die Erfahrungen mit dem Projekt „Soziale Jungs“ an verschiedenen Standorten zeigen, dass Jungen darüber ihr Selbstwertgefühl stärken können sowie ihr Selbstverständnis als Junge reflektieren lernen. Beobachtbar ist zudem, dass die Jungen dabei von der Begleitung durch die MentorInnen und durch die Betreuung in der jeweiligen Institution sehr profitieren. Als besonders wertvoll schildern die Jungen den gemeinschaftlichen und respektvollen Umgang des Mentors und der Mentorin, der AnleiterInnen in den Einrichtungen untereinander und mit ihnen. Sie erfahren so neue Möglichkeiten, Beziehungen zu gestalten und ihre Optionen werden offensichtlich vielfältiger.

Durch die klare Struktur des Projektes (pädagogisches Konzept, klarer Zeitrahmen, Arbeit mit geschlechtshomogenen Jungengruppen) bietet es Institutionen und Trägern zudem eine sehr gute Möglichkeit, einen jungenpädagogischen Ansatz zu implementieren und damit Erfahrungen zu sammeln. Hervorzuheben ist die besondere Chance, die sich im Hinblick auf Kooperationen zwischen der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Schule eröffnet, wenn das Projekt „Soziale Jungs“ z.B. in das Schulprogramm integriert wird. Die außerschulischen Institutionen bieten sich dann als jene Lernorte an, an denen die Gruppentreffen stattfinden können. Die sozialpädagogischen Fachkräfte wiederum sind für die MentorInnenrolle geeignet. Durch eine solche Verankerung im Schulprogramm können viele Jungen erreicht werden, für die das Angebot zugleich eine Wahlmöglichkeit darstellt, für die sie sich freiwillig melden können. Wenn sie diese Möglichkeit nutzen, lernen sie außerschulische Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit kennen, die ihnen neue und andere Beziehungsangebote eröffnen als Schule. Beide Seiten – Kinder- und Jugendhilfe ebenso sowie Schule – tragen dann ihren Teil zur Etablierung von Jungpädagogik bei.

Im Hinblick auf das Ziel den Männeranteil in Kindertagesstätten zu erhöhen bietet „soziale Jungs“ den teilnehmenden Jungen Erfahrungsmöglichkeiten in diesem Arbeitsbereich zu sammeln. Aus dem Frankfurter Projekt gehen mittlerweile Jungs diesen Weg.

Weitere Informationen zum Projekt erhalten Sie bei:

Marc Melcher
 Projektkoordinator
 Paritätischer Bundesverband e.V.
 Heinrich-Hoffmannstraße 3
 60528 Frankfurt am Main
 Tel.: 069/6706 -231
 marc.melcher@paritaet.org

Internet:
www.sozialejungs.de
www.freiwilligendienst-jungs.de
www.bildungswerk.paritaet.org

Spannend und herausfordernd

Geschlechterdynamik in gemischten Teams

GUNTER NEUBAUER

*SOWIT, Sozialwissenschaftliches Institut
 Tübingen*

Die Gruppendynamik in geschlechterhomogenen und geschlechtergemischten Teams unterscheidet sich deutlich: Allein schon die Präsenz von Männern und Frauen ermöglicht neue Projektionen und Zuschreibungen. Oft schleicht sich fast unmerklich eine bestimmte Rollen- und Aufgabenverteilung ein, die im Team zu Konflikten führen kann. Vielleicht gibt es auch unterschiedliche Einstellungen, Bewertungen, Herangehensweisen? Um Missdeutung und Konfrontation vorzubeugen braucht es jedenfalls Sensibilisierung, Reflexion und nicht zuletzt methodische Zugänge wie den Geschlechterdialog.

Frauen unter sich

Viele Generationen von Erzieherinnen haben in einem – auf Ebene der erwachsenen Fachkräfte – weitgehend geschlechterhomogenen Raum gearbeitet: Frauen waren mehr oder weniger unter sich. Kennzeichnend für geschlechterhomogene Gruppen ist es, dass das (Gleich-) Geschlechtliche hinter andere Differenzierungsthemen zurücktritt. Wichtiger ist hier deshalb in der Regel das Generationenverhältnis (alt und jung, Lebensalter, Berufserfahrung), die spezifische Fachlichkeit (Grundausbildung, Abschlüsse, Zusatzqualifikationen), Art und Umfang der Tätigkeit (Voll- oder Teilzeit, Spezial- und Leitungsaufgaben) oder die Lebensform (z.B. Partnerschaft, Kinder, Familie).

Veränderte Situation

Diese Situation verändert sich, wenn aus einem geschlechterhomogenen ein ge-

schlechterheterogenes Team wird: Die genannten Differenzierungen bleiben zwar bestehen, aber insbesondere das Geschlechtliche tritt jetzt deutlicher hervor; es bestimmt wieder mehr und dominiert sogar manchmal die Aufmerksamkeit. Nun gibt es auch geschlechtergemischte Teams, die so tun, als ob das Geschlecht eigentlich egal wäre, aber meistens ist es einfach nicht zu übersehen, wenn sich ein Mann (oder gleich mehrere) unter die Erzieherinnen mischt. Das Miteinander, die Themen und Umgangsweisen scheinen sich dadurch „irgendwie“ zu verändern, ohne dass schon immer ganz klar ist, wie und warum das geschieht.

Das Geschlecht ist allerdings eine der wichtigsten sozialen Kategorien unserer Kultur und Gesellschaft, was entsprechend die Wahrnehmung und Bewertung sozialer Phänomene stark prägt. Dies betrifft etwa geschlechterbezogene Rollenzuschreibungen und Verhaltenserwartungen, eine bestimmte Aufgabenverteilung zwischen Männern und Frauen, möglicherweise auch recht unterschiedliche Lebenslagen, Biografien und Sozialisationserfahrungen. Im Alltag macht es deshalb oft einen Unterschied, was ein Mann oder eine Frau, ein Vater oder eine Mutter, eine Erzieherin oder ein Erzieher tut und sagt – und nicht zuletzt wie sie es tun und sagen. Genau genommen ist dieser Unterschied jedoch nicht einfach da und gegeben, vielmehr wird er „gemacht“: Was beim einen Geschlecht als selbstverständlich gilt, wird beim anderen ganz besonders beobachtet, hervorgehoben oder gelobt. Was den einen fraglos zugetraut wird, erstaunt bei den anderen usw.. Diese Dynamik und ihre Risiken sollte jedes Team reflektieren, in der fachlich gebotenen Weise bewäl-

tigen – nämlich gleichstellungsorientiert sowie in einer Perspektive der Vielfalt im Geschlechtlichen – und womöglich ins Positive wenden. Mit einer Orientierung an Diversity (positive Sicht und konstruktives Nutzen von sozialer Vielfalt) und Intersektionalität (Überschneidung von unterschiedlichen Benachteiligungsformen in einer Person) etwa kann es gelingen, geschlechterbezogene Engführungen zu überwinden, ohne dass sich Geschlechterthemen gleich ganz auflösen.

Engführungen überwinden

Das gilt natürlich auch für den Erzieherberuf insgesamt. Dass hier Frauen tätig sind und sein können steht gar nicht zur Diskussion – die Beteiligung der Männer, ihre Motivation, Gewinnung und Qualifikation neuerdings dagegen schon. Will man die vielen Impulse zur Gewinnung von Männern für erzieherische (pflege- und soziale) Berufe nicht allein vom Aspekt der Gleichstellung her begründen („Heute können doch alle alles machen“), dann braucht eine Änderung der bisherigen Personalsituation jedoch „gute Gründe“. Ohne solche Gründe – wenn es also egal wäre, wer erzieht und wie die Geschlechtermischung in Kitas ist – könnte man ja alles beim Alten lassen, abwarten, was sich von selbst ergibt, ganz ohne Kampagnen und Projekte.

Männer in Kitas, egal ob als Praktikanten oder Erzieher, sehen sich vor diesem Hintergrund deshalb oft mit ganz bestimmten Erwartungen, Wünschen und Hypothesen konfrontiert, was sie „als Männer“ in diesem pädagogischen Feld beitragen können und sollen. Das reicht von Fragen des Tätigkeitsprofils und der persönlichen Schwerpunktsetzung (im schlechteren Fall „typisch männlich“, nämlich in der Tendenz technisch-handwerklich, grobmotorisch-bewegungsorientiert, herausfordernd-abenteuerlich, öffentlich-extrovertiert usw.) über eine Spezialisierung im Bereich Jungenpädagogik bis hin zur Väterarbeit. Kurz gefasst sollen Erzieher das „Männliche“ repräsentieren und in die pädagogische Interaktion bringen. Gewünscht wird manchmal auch eine Persönlichkeitsstruktur, die als komplementär zum „Weiblichen“ gedacht

wird, und die entsprechende Stärken etwa in der Beziehungsgestaltung, im Kommunikations- und Konfliktverhalten, in Planung und Organisation mitbringen soll. (Umgekehrt werden aber vielleicht auch bestimmte „männliche“ Schwächen und Defizite vermutet, beobachtet oder kritisiert.)

Die Frage ist natürlich immer, ob der konkrete Mann und Erzieher das tatsächlich alles kann, ob er es können sollte – und ob es unter fachlichen Gesichtspunkten überhaupt wünschenswert ist, in der Praxis recht einseitig solche tendenziell reduzierten Geschlechtervorstellungen zu bedienen. Von Vorteil ist es deshalb immer, wenn nicht ein einzelner Mann für alles Männliche steht, sondern wenn mehrere Erzieher-Kollegen in einem Team, in der Einrichtung, beim gleichen Träger arbeiten, wenn diese sich auch miteinander vernetzen und austauschen können. Das eröffnet eine Perspektive für die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Männer und des Männlichen im Erzieherberuf.

Kollegiale Auseinandersetzung

Im pädagogischen Alltag, in der kollegialen Auseinandersetzung, aber auch in der Fachdiskussion (und möglicherweise sogar im eigenen Selbstverständnis) sind Erzieher allerdings durchaus widersprüchlichen Erwartungen ausgesetzt: Auf der einen Seite soll es mit ihnen ganz anders, oder zumindest etwas besser werden. Hier wird oft damit argumentiert, dass Kinder, insbesondere Jungen, für ein gutes, gesundes Aufwachsen nicht nur Frauen, sondern auch Männer brauchen – etwa als Vorbilder. Auf der anderen Seite soll sich aber auch nichts Wesentliches ändern. Denn einmal hat auch das Bisherige, das ja über weite Strecken ohne Männer auskam, seinen Wert, und zweitens soll das Geschlecht auch wieder nicht so wichtig genommen werden; das Menschliche, Individuelle, Persönliche erscheint dann als umso wichtiger. Wozu sind also Männer in Kitas gut?

Genderperformanz

Diese Frage eröffnet ein spannendes Feld der Geschlechterdynamik, das von eigenen biografischen Erfahrungen, von Übertra-

gungen (Reaktivierung alter, oft verdrängter Themen der eigenen Kindheit in neuen Zusammenhängen) und Projektionen (unbewusstes Verlagern eigener Wünsche, Emotionen oder Absichten auf andere), aber auch von fachlich fragwürdigen oder noch nicht hinreichend geklärten Annahmen und Haltungen geprägt sein kann. Mögliche Themen, Fragestellungen und Fallen bieten sich in Teams zuhauf: „Gibt es eine geschlechtertypische Aufgabenteilung?“ – „Wie verhält es sich mit der Verteilung von Ressourcen und materiellen Geschlechterrepräsentanzen?“ – „Wie ist der Umgang mit Macht und Hierarchie?“ – „Wer oder was ist Mamas oder Papas Kind?“ usw. Die entsprechenden Phänomene der Geschlechterinteraktion sind nicht einfach gut oder schlecht, sondern fast unvermeidbar, wenn Männer und Frauen zusammenarbeiten. (Sie sollten aber jedenfalls fachlich zugänglich, zu klären und zu bearbeiten sein.) Denn man kann nicht so einfach „nicht Geschlecht“ tun und quasi geschlechtsneutrale Fachkraft sein – insbesondere dann, wenn auch das Gegenüber latente oder offenkundige Zuschreibungen macht. Und die speziellen Erwartungen an Männer als Erzieher sind oftmals Legion. Es kommt also darauf an, wie man etwas (das Geschlecht) tut – das gilt jedoch für alle, für Frauen und Männer, Erzieher und Erzieherinnen. Deshalb müssen, wenn Männer neu in Teams kommen, auch die Frauen über ihre Weiblichkeitsvorstellungen und -konstruktionen neu nachdenken. Das setzt eine bestimmte Geschlechterdynamik erst mal in Gang. Auf einer fachlichen Ebene geht es dabei um Phänomene des „Doing Gender“ oder der Genderperformanz (das konkrete soziale Verhalten als Geschlechtswesen) und um die professionelle Sensibilisierung dafür. Insbesondere geschlechtergemischte Teams brauchen hier ein Instrumentarium, um mit der Kategorie Geschlecht bzw. Gender als Reflexions-, Planungs- und Orientierungskriterium arbeiten zu können; sie brauchen also das, was man als Gender- oder Gleichstellungskompetenz bezeichnet. Dazu gehören auch geschlechterpädagogische, geschlechter- und gleichstellungspolitische Zielsetzungen etwa auf konzeptioneller Ebene. Das Ganze ist –

neben der Teamaufgabe – immer auch ein Aspekt jeder Leitungsaufgabe sowie ein Entwicklungsfeld der jeweiligen Organisation (Einrichtung, Träger, Fachverband usw.), wofür gegebenenfalls fachliche Unterstützung durch einschlägige Fortbildung, Konzept-Beratung, Gender-Coaching oder Supervision ermöglicht werden sollte.

Entwicklungsphasen geschlechtergemischter Teams

Um den Entwicklungsprozess von einem geschlechterhomogenen zum geschlechtergemischtem Team zu beobachten und einzuschätzen, kann ein idealtypischer Verlauf mit drei Phasen angenommen werden.

Vorteile ausspielen

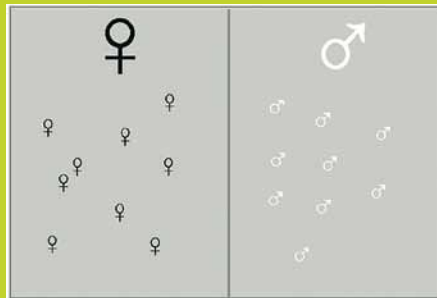
Bei dieser Betrachtungsweise wird schnell deutlich, welchen prinzipiellen Vorteil ein geschlechtergemischtes Team für das Geschlechterlernen bietet – und das ist ein gutes, unverfängliches pädagogisches Argument jenseits aller denkbaren und vorgeschlagenen Geschlechtertypologien

Phase 1

In einer ersten Phase, der Latenzphase, erscheint eine geschlechtliche Heterogenisierung als „einfacher“ Gewinn. Man ist eher optimistisch gestimmt und vermeidet den Blick auf die möglicherweise kritischen Seiten, die die Veränderungen im Team mit sich bringen (zunächst „nur“ anteilig mehr Männer und weniger Frauen, aber dabei wird es sicher nicht bleiben...). Fachlich-konzeptionelle und personale Implikationen (die spezielle Team-, Geschlechter- und Psychodynamik) bleiben deshalb eher verdeckt.

Phase 2

In der zweiten Phase – einer Differenzierungsphase, die von Ernüchterung und Auseinandersetzung geprägt ist, – treten vermehrt auch gegengeschlechtliche Differenzen zutage. Innergeschlechtliche Differenzen und Konflikte dagegen (zwischen Männern, zwischen Frauen) werden teils ganz überdeckt, teils in dieser Situation nur weniger zum Thema. So kommt es vielleicht zur Solidarisierung im eigenen gegenüber dem anderen Geschlecht, zu einer gewissen Polarisierung, zur Bildung oder Reaktivierung von Stereotypen usw. Auch die Dominanzkultur der bisherigen Majorität bzw. das, was als solche empfunden wird – Regeln, Routinen, Traditionen, die Kultur der Erzieherinnen, die bislang unter sich waren, – kann in die Kritik kommen. Im Hintergrund steht oft ein Konzept der Bipolarität („die“ Frauen versus „die“ Männer), das die Unterschiede zwischen den Geschlechtern betont, Vielfalt und Unterschiedlichkeit in den Geschlechtern „für sich“ jedoch ausblendet.



*bipolares Geschlechterkonzept
(reduziertes Schwarz-Weiß-Denken)*



*biplurales Geschlechterkonzept
(Perspektive der Vielfalt)*

Phase 3

In einer dritten Phase werden dann wieder weniger die vermeintlichen Geschlechtergegensätze, sondern mindestens gleichermaßen die inner-

geschlechtlichen Differenzen (etwa auch die eingangs aufgeführten Differenzierungen) thematisiert. Das Team folgt jetzt dem Konzept der Bipluralität (Vielfalt und Individualität der Frauen und Männer) und damit einer Perspektive der Vielfalt im Geschlecht: Nicht alle Männer und Erzieher sind gleich, auch nicht die Frauen und Erzieherinnen. Geschlechtsbezogen erscheint dies als Integrationsphase, die von einer Stabilisierung der Geschlechterheterogenität, von größerer Genderkompetenz und von einer Arbeitsfähigkeit mit geringeren geschlechtlichen Irritationen geprägt ist. Das Team wird dabei auch die größere geschlechterpädagogische Vielfalt beachten und nutzen, die sich durch die Anwesenheit von Erzieherinnen und Erziehern bietet. Während sich nämlich für ein Erzieherinnen-Team lediglich drei Möglichkeiten ergeben (kursiv gesetzt), verdreifachen sich die geschlechterpädagogischen Situationen mit der Präsenz von Erziehern im Team. Ganz neu möglich wird die Situation der Jungenarbeit und Jungenpädagogik – sicher ein Zugewinn für die Jungen.

► Koedukation:

- geschlechtergemischte Gruppe + geschlechtergemischte Leitung
- geschlechtergemischte Gruppe + männliche Leitung
- *geschlechtergemischte Gruppe + weibliche Leitung*

► Jungenarbeit /-pädagogik:

- Jungengruppe + Erzieher leitet / leiten
- Jungengruppe + geschlechtergemischte Leitung

► Mädchenarbeit /-pädagogik:

- *Mädchengruppe + Erzieherin leitet / Erzieherinnen leiten*
- Mädchengruppe + geschlechtergemischte Leitung

► Crossover-Situation:

- *Jungengruppe + Erzieherin leitet / Erzieherinnen leiten*
- Mädchengruppe + Erzieher leitet / leiten

(etwa hinsichtlich besonderer männlicher oder weiblicher Eigenschaften, Fähigkeiten, Anteile). Denn egal ob es sich jeweils um eine gezielte und geplante Situation oder um eine alltägliche Ad-hoc-Konstellation handelt: Jede dieser Situationen ist interessant und hat etwas Eigenes; in jeder gibt es eine besondere Dynamik im Spiel von geschlechtlicher Identifikation, Auseinandersetzung und Abgrenzung; in jeder lässt sich etwas über Geschlecht lernen – optimal in diesem Sinn ist also eine Anregungsvielfalt. Sehen wir vom Einfluss der Gleichaltrigen und anderer Sozialisationsinstanzen ab, so lernen Jungen und Mädchen über ihr Geschlecht und die Geschlechterverhältnisse ja nicht nur durch gleichgeschlechtliche erwachsene Vorbilder.

Dann würde es ja auch genügen, nur die Situationen „Jungenarbeit“ und „Mädchenarbeit“ zu schaffen. Kinder lernen aber über Geschlecht und Geschlechterverhalten vielmehr auch durch wechselseitige Identifikation, Auseinandersetzung und Abgrenzung (das heißt mit dem „Gleichen“ und mit dem Gegengeschlecht), und sie lernen nicht zuletzt durch das alltägliche Erleben eines Miteinanders der Geschlechter (bei den Erwachsenen). Ihnen muss also in der Kita nicht (nur) erzählt werden, was es mit den Geschlechtern auf sich hat, dass Männer und Frauen, Mädchen und Jungen nicht nur unterschiedlich, sondern auch gleich sind (im Sinn von gleichberechtigt und gleichbefähigt), dass außerdem jeder Mensch ganz unabhängig von seinem Geschlecht einzigartig, gewissermaßen ein Unikat ist. Kinder können diese Zusammenhänge umfänglicher und besser als in einer geschlechterhomogenen Teamkonstellation im Erleben eines geschlechtergemischten Teams erfahren und überprüfen – und ihre eigenen kognitiven, sozialen, mentalen und emotionalen Kategorien über das Geschlechtliche bilden. Dies ist zugleich aber auch eine große fachliche Herausforderung. Denn offenkundig wird das Beziehungsgefüge bei neun statt drei Konstellationen (s.o.) geschlechterbezogen komplexer, die Geschlechterdynamik erhält neuen Stoff. Dabei wünschen wir uns heute Teams, die eine geschlechtliche Orientierung bieten,

ohne in alte Stereotype zu verfallen, und die die Spielräume für die Geschlechter erweitern: bei sich selbst wie bei den Kindern. Gerade dies erfordert, dass Teams sehenden Auges und vor allem regelmäßig auf ihre je eigene Geschlechterdynamik blicken – und nicht nur dann, wenn es Probleme gibt. Die Geschlechterinteraktion ist ja hoffentlich auch eine „gute“ Team-Ressource und darüber hinaus ein positiver Bezugspunkt für das Geschlechterlernen der Jungen und Mädchen in der Kita.

Geschlechterdialog fördern

Eine gute Möglichkeit, geschlechterbezogene Teamprozesse einer Reflexion und Bearbeitung zuzuführen, ist der Geschlechterdialog, ein strukturierter, gegebenenfalls moderierter Austausch- und Abstimmungsprozess zwischen den Frauen und Männern eines Teams. Er kann als aktivierende Methode etwa im Beratungsprozess oder als Element in einem Prozess geschlechterbezogener Team- oder Konzeptentwicklung eingesetzt werden. Sein Ziel ist es, Geschlechterthemen ins gemeinsame Gespräch zu bringen, den Stand der Dinge zu erhellen, die eigene Geschlechterpraxis kritisch zu reflektieren und kontraproduktive Geschlechterkonzepte im Team wieder zu verflüssigen. Dazu werden Erzieherinnen und Erzieher aufgefordert, in geschlechterhomogenen Gruppen eine gleiche Anzahl von „Aufträgen“ und Wünschen an die anderen zu formulieren. Diese sollen weniger allgemeine Erwartungen enthalten, sondern konkrete Aussagen, die sich aus der erlebten Praxis des Teams speisen. Danach geht es dann in den Austausch und in die Verhandlung darüber, was als Erfahrung oder Diagnose hinter diesen Wünschen und Aufträgen steht, ob diese von allen geteilt werden kann und was daraus für die gemeinsame Arbeit folgt. Sie können auch zurückgegeben oder modifiziert werden, wenn sie fragwürdig erscheinen oder nur partiell geteilt werden können.

Beispiel für Themen eines Geschlechterdialogs aus der Arbeit mit einem Kita-Team

Wie wir uns leicht vorstellen können, gab es für dieses Team dann einiges zu besprechen und zu klären.

Aufträge und Wünsche der Erzieherinnen an die Kollegen:

- ▶ pflegerische + hauswirtschaftliche Aufgaben gleichermaßen erledigen
- ▶ auf die Väter zugehen
- ▶ Frauen / Erzieherinnen gleichberechtigt behandeln
- ▶ selbst nicht in typische „Rollen“ verfallen
- ▶ kein Sonderstatus!
- ▶ Klobrillen runter! im Sitzen pinkeln! Bitte!

Aufträge und Wünsche der Erzieher an die Kolleginnen:

- ▶ Kolleginnen sollen sich kürzer fassen im Team
- ▶ was sie selbst tun können auch selbst tun
- ▶ nicht in der typischen Rolle auftreten
- ▶ sollen Lieder anstimmen
- ▶ nicht immer alles so genau nehmen...

Keine Frage – eine methodische Schwierigkeit des Geschlechterdialogs liegt im Gegenüber der Geschlechter, in der Polarisierung, vielleicht sogar Verführung zu einem bipolaren Geschlechterkonzept. Erfahrungsgemäß ist dies aber ohnehin ein sehr häufiger Bestandteil der Geschlechterdynamik und damit ein ernstzunehmender Faktor im Teamalltag, und so ist es wohl besser, entsprechende Tendenzen und Zuschreibungen zuzulassen, als sie von einem kritisch-emanzipatorischen oder konstruktivistischen Ausgangspunkt her als falsch, nicht zulässig oder gar als nicht gegeben zu definieren. Auf der methodischen Ebene sollte in einem nächsten Schritt für die Integration gesorgt werden, etwa durch die Auflösung einer Sitzordnung im Gegenüber. Eine Alternative ist die Methode eines geschlechterbezogenen „Fishbowls“ (Männer im Außenkreis hören zunächst kommentarlos zu, wie die Frauen über das Thema reden und / oder umgekehrt, dann Austausch). Und vielleicht ermöglicht es gerade ein Durchgang durch diese zweite Phase der Geschlechterdynamik (s.o.), mit Geschlechterrollen im Sinn einer Flexibilität und Offenheit zu „spielen“ und nicht in der Polarität gefangen zu bleiben. Ein gutes geschlechtergemischtes Team sollte jedenfalls in der Lage sein, in die geschlechtliche Differenzierung hineinzugehen – und sie auch wieder zu verlassen.

Literaturhinweise:

- Cremers, Michael; Krabel, Jens: *Männliche Fachkräfte in Kitas – Auswirkungen auf Teamprozesse und die pädagogische Praxis*. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 1/2012
- Dräger, Tanja: *Gender Mainstreaming im Kindergarten*. Stuttgart (ibidem-Verlag) 2008
- Hubrig, Silke: *Genderkompetenz in der Sozialpädagogik*. Köln (Bildungsverlag EINS) 2010
- Krebs, Angelika; Neubauer, Gunter: *Männer für erzieherische Berufe gewinnen – Perspektiven definieren und umsetzen. Impulse und Anregungen für eine größere Vielfalt in Tageseinrichtungen für Kinder*. Hg.: Baden-Württemberg Stiftung. Stuttgart 2010
- Neubauer, Gunter: *Geschlechterdynamik in gemischten Kita-Teams – Herausforderung für Beratung und Begleitung*. In: Anthologie „Männer in Kitas“. Hg.: BMFSFJ (in Vorbereitung)
- Neubauer, Gunter: *Gleichstellung beginnt im Kindergarten! Eine Arbeitshilfe zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen*. Hg.: Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Senioren Baden-Württemberg (in Vorbereitung)
- Neubauer, Gunter: *Mit oder ohne Geschlecht? Jungenbezogene Gesundheitsbildung und -erziehung in Kindertageseinrichtungen*. In: Stier/Winter (Hg.): *Handbuch Jungengesundheit*. Stuttgart (Kohlhammer) 2012 (in Vorbereitung)
- Neubauer, Gunter: *Wozu brauchen Kinder Männer?* In: Switchboard. Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit, Nr. 194 / 2011, S.12-13
- Rabe-Kleberg, Ursula: *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Weinheim und Basel (Beltz) 2003

Alles eine Frage der Werbung!?

Fachkräftemangel vorbeugen und entgegenwirken – aber wie?

VIRGINIA OEFTERING

Deutscher Caritasverband e.V., Projektleitung Personalmarketing / Öffentlichkeitsarbeit

Der Fachkräftemangel ist heute für Kindertagesstätten deutlich spürbar. Deshalb ist es auch für sie wichtig neue Wege zu gehen und Strategien für eine aktive Personalgewinnung aufzubauen. Dabei steht jedoch nicht nur die Personalgewinnung selbst, sondern auch das Halten von derzeitigen Mitarbeitern im Vordergrund.

Über ein attraktiv gestaltetes Praktikum kann man potentiell zukünftiges Personal für die Kita gewinnen. Nach dem Praktikum bietet es sich an, einen engen Kontakt zu den Praktikanten zu pflegen und sie beispielsweise zu Veranstaltungen der Kita einzuladen. So kann man ein gutes Verhältnis pflegen und kennt schon potentielle neue Mitarbeitende, die man ansprechen kann.

Die Personalgewinnung selbst muss auch nicht nur über Flyer oder Anzeigen in Gemeindeblättern, Tageszeitungen und regionalen Zeitungen geschehen. Ein weiteres wichtiges Instrument der Personalgewinnung ist das Internet. Hier können alle Caritas-Mitglieder die Caritas Job- und Praktikumsbörse nutzen, um neue Mitarbeiter zu finden.

Die Caritas Job- und Praktikumsbörse www.caritas.de/jobs ist ein bundesweites Angebot, das von der Bundeszentrale der Caritas in Freiburg, dem Deutschen Caritasverband e.V., für alle Caritas-Mitglieder kostenlos zur Verfügung gestellt wird. Die

Caritas Job- und Praktikumsbörse ist so aufgebaut, dass Jobsuchende sämtliche offenen Stellen der Caritas in einem bundesweiten Portal finden. Als Dienstgeber haben Sie die Möglichkeit Stellenanzeigen einzustellen und im Bewerberpool nach geeignetem Personal zu recherchieren. Bewerber hingegen können ein Stellengesuch im Bewerberpool einstellen, das von Personalverantwortlichen eingesehen werden kann. Das Bewerberprofil ist anonymisiert, so dass der Bewerber entscheiden kann, wann er seine Identität preisgibt. Zudem können Bewerber den Job-Newsletter abonnieren, der sie jeden Tag über neue Jobs informiert.

Die Caritas Job- und Praktikumsbörse wird derzeit mit einem so genannten Profiling weiterentwickelt, bei dem verschiedene Zielgruppen, wie beispielsweise Schüler, ihre Berufsinteressen angeben können und dann ihre Berufschancen in der Caritas aufgezeigt bekommen. Aber auch andere Zielgruppen werden hier angesprochen: Studenten, Wiedereinsteiger, Personen, die sich beruflich neu orientieren oder die Karriere machen möchten.

Ab April erhalten die Interessenten durch Videos und umfassende Informationen über die sozialen Berufe einen guten Einblick in die Caritas Berufe-Welt.

Raumgestaltung zwischen Bauklötzen und Puppenherd

Wie gelingt gendersensibles Arbeiten in der Kita?

SVEN ERNSTSON

Berufsschullehrer mit der Fachrichtung Sozialpädagogik; Politik/Sozialwissenschaften sowie Schwerpunkt Gender und Diversity

Genderblick auf den Kindergarten

Der Kindergarten ist eine soziale Institution, die mit ihren Regeln, Funktionen und Strukturen die gesellschaftlichen Verhältnisse der Geschlechter prägt und widerspiegelt (vgl. Rabe-Kleeberg 2003). In dieser Institution werden den Mädchen und Jungen die gesellschaftlich relevanten Muster, Strukturen und Regeln von Männlichkeit und Weiblichkeit vorgelebt und immer wieder neu reproduziert. Eine gendersensible Bildung, Erziehung und Betreuung, kann somit dazu beitragen, gesellschaftliche Geschlechtsstereotypen aufzudecken, abzubauen sowie vielfältige Geschlechteridentitäten und -rollen zu entwickeln und zu fördern. Gendersensible Didaktik und Methodik ist ein wesentlicher Grundpfeiler für eine professionelle Bildung, Erziehung und Betreuung. Dieses Prinzip beeinflusst die Planung, Zielsetzung, Durchführung und Gestaltung der Interaktion mit Mädchen und Jungen durch die jeweiligen Erzieherinnen und Erzieher. Wie

Derichs-Kunstmann hervorhebt, bevorzugt oder benachteiligt eine geschlechtersensible Didaktik und Methodik „weder Mädchen / Frauen noch Jungen / Männer in der Entfaltung einer geschlechtergerechten Gesellschaft. Sie erfordert eine umfassende Berücksichtigung der Geschlechterverhältnisse bei der Planung und Gestaltung von Bildung“ (Derichs-Kunstmann 2001, S.199). Eine geschlechtersensible Didaktik und Methodik nimmt somit die Geschlechtergerechtigkeit als Querschnittsaufgabe auf und leistet einen besonderen Beitrag

zur Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse. Dabei besteht das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit als didaktisches Prinzip vor allem in der Überwindung der rein biologischen Konstruktion von Geschlecht. Das heißt, Mädchen und Jungen, Erzieherinnen und Erzieher sollen für eine geschlechtsbezogene Zuschreibung sensibilisiert werden, um somit über eine kritische Urteilsfähigkeit zur Beurteilung der Geschlechterverhältnisse zu verfügen und diese stets weiter zu entwickeln und zu fördern.



Foto: Kinderhaus Universität zu Köln

Geschlechterpolaritäten

Im Mittelpunkt des Bildungs- und Lernprozesses für die Mädchen und Jungen, aber auch für die Erzieherinnen und Erzieher steht das Erlangen von Wissen und Kompetenzen zur Hinterfragung und Reflexion der Geschlechterpolaritäten. Dabei sind die Mädchen und Jungen zunehmend an den Angeboten der Bildung und Erziehung zu beteiligen, um als Co-Initiator die Bildungs- und Lernprozesse aktiv mitzugestalten. Dafür müssen alle Beteiligten die eigenen und gegenseitigen Bildungs- und Lernprozesse reflektieren und fördern (vgl. Katschuba 2006). Die Erzieherinnen und Erzieher als zentrale Gestalter dieser Interaktionen benötigen als notwendige Voraussetzung für diesen Lernprozess eine entsprechende Genderkompetenz. Diese Genderkompetenz definieren Metz-Göckel und Roloff als das Wissen, „in Verhalten und Einstel-

lungen von Frauen und Männern soziale Festlegungen im Alltag zu erkennen und die Fähigkeit, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden“ (Metz-Glöckel / Roloff 2005, S. 14). Eine solche Genderkompetenz befähigt die Erzieherinnen und Erzieher zur Rekonstruktion der sozialen Herstellung von Geschlechterpolen, um Ungleichheiten zwischen Jungen und Mädchen zu erkennen und zu reflektieren. Darüber hinaus gilt es, die Erzieherinnen und Erzieher vor allem dahingehend zu qualifizieren, gesellschaftliche Mechanismen der Geschlechtsentwicklung zu analysieren und diese gegebenenfalls zu verändern. Eine Genderanalyse bedeutet also nicht nur, nach der Differenz zwischen Männern und Frauen zu fragen, sondern auch, in welcher Weise diese Differenz hergestellt wird und welchen Beitrag die Strukturen und Mechanismen, deren Wirkung man gerade vor Augen hat, dazu leisten (van Riesen 2006, S. 26).

Genderkompetenz gefragt

Zur Gestaltung der mehrdimensionalen Bildungs- und Erziehungsprozesse benötigen die Erzieherinnen und Erzieher, wie Katschuba verdeutlicht, Genderkompetenz nicht nur auf einer, sondern auf verschiedenen Ebenen:

- ▶ **„Wollen:** die Fähigkeit zur eigenen Reflektion der Haltung, der Einstellung und Motivation der eigenen Geschlechtsidentität.
- ▶ **Wissen:** über die Lebenssituation und -lagen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen verschiedener ethnischer und sozialer Herkunft, Kenntnisse in der Geschichte der Frauen- und Gleichstellungspolitik, des Gender Mainstreamings und der Entwicklung der Bildung, Erziehung und Betreuung in Deutschland.
- ▶ **Können:** die Realisierung des gendersensiblen Wissens in der täglichen Arbeit“ (vgl. Katschuba 2006).

Die fünf Dimensionen gendersensibler Didaktik (vgl. Derichs-Kunstmann 1999)

Inhalte: Das Kinder- und Jugendgesetz, die Bildungspläne, das Leitbild des Kindergartens sowie andere Curriculare und Konzepte, die für die Bildung, Erziehung und Betreuung im Kindergarten relevant sind, müssen unter den Gesichtspunkten der Geschlechterverhältnisse und der verschiedenen Lebenslagen der Mädchen und Jungen analysiert werden.

Leitende: Geschlechtersensibles Bilden, Erziehen und Betreuen verlangt von den Erzieherinnen und Erziehern Wissen über eigene Verhaltensweisen, deren Reflexion bzw. die Entwicklung und Förderung gendersensibler Bildungs- und Lernprozesse.

Teilnehmende: Ziel ist es, die Lerngruppe nicht als geschlossenes Konstrukt zu erleben, sondern die Individuen im Blick zu behalten. Gemeint ist die Berücksichtigung unterschiedlicher Lebenslagen und -welten der Mädchen und Jungen, beispielsweise Migrationshintergrund; soziales Milieu; mit und ohne Behinderung, etc.

Methodik: Die Erzieherinnen und Erzieher müssen bei der methodischen Gestaltung der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozesse die unterschiedlichen Lebenslagen der Mädchen und Jungen berücksichtigen. Diese Methoden berücksichtigen die Geschlechterverhältnisse und ermöglichen einen Reflexionsprozess über die geschlechtsbezogene Konstruktion.

Rahmenbedingungen: Die Gestaltung der Rahmenbedingungen betrifft den Kindergarten als Institution der frühkindlichen Bildung. Eine spezielle Raumgestaltung, entsprechende Zeitstrukturen, etc. sollen eine geschlechtergerechte Bildung, Erziehung und Betreuung ermöglichen und fördern.

Diese fünf Dimensionen gendersensibler Didaktik stehen in einem untrennbaren Zusammenhang. Dabei geht es, wie Katschuba hervorhebt, „nicht um eine perfekte, starre formale Berücksichtigung aller Dimensionen zu jeder Zeit, sondern einzelne Dimensionen treten je nach Zeitpunkt, Situation und Kontext stärker in den Vordergrund bzw. sollten intensiver beachtet werden“ (Katschuba 2006, S. 9). Gendersensible Didaktik wird dann praktiziert, wenn im Bildungsgeschehen die fünf Dimensionen immer wieder wirksam werden.

Individuelle Strategien entwickeln

Eine gendersensible Didaktik ermöglicht es den Mädchen und Jungen, an individuelle Vorerfahrungen anzuknüpfen,

um dadurch die eigenen Bildungs- und Lernstrategien zu stärken und diese zu entsprechenden Kompetenzen weiterzuentwickeln, die sie bewusst nutzen können. Dabei ermöglichen die Erzieherinnen und Erzieher den Mädchen und Jungen das Erweitern eigener Handlungsspielräume und schaffen somit gleichberechtigte Lernchancen. Dadurch werden vorgefertigte Verhaltensweisen nicht unreflektiert übertragen und eine mögliche Beeinträchtigung der Lernprozesse wird verhindert. Durch das Einüben ungewohnter und neuer Aufgaben bieten die Erzieherinnen und Erzieher den Mädchen und Jungen im Kindergarten vielfältige Möglichkeiten, bisherige traditionelle Geschlechterrollen zu durchbrechen und aufzulösen (vgl. BMBWK 2005).

Methoden der geschlechtergerechten Bildung, Erziehung und Betreuung

In der wissenschaftlichen Fachliteratur wird die gendersensible Bildung, Erziehung und Betreuung thematisch und methodisch gestaltet und in einem Zusammenhang stehend diskutiert. Gendersensible Methodik ist kein spezielles pädagogisches Angebot, sondern als Teil der geschlechterspezifischen Arbeit fest im Alltag der pädagogischen Praxis integriert und verankert. Ziel dieser Methodik ist vor allem die Sicherung der Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit unter Beachtung der individuellen Bedürfnisse, unabhängig davon, ob Jungen oder Mädchen den vorherrschenden Geschlechterzuschreibungen entsprechen bzw. die Vermeidung von Ungerechtigkeiten, Stereotypisierungen und Rollenklischees. Dabei steht die Thematik einer geschlechtergerechten Bildung, Erziehung und Betreuung in untrennbarem Zusammenhang mit anderen Faktoren wie beispielsweise Alter, Herkunft oder individuelle Bedürfnisse der Mädchen und Jungen. Sorgfältige didaktische und methodische Planungen sind wichtig, da zufällig entstehende Strukturen oft ein stereotypisches Verhalten fördern (vgl. IOSE 2005).

Im Mittelpunkt der methodischen Arbeit steht das Mädchen oder der Junge. Gendersensible Methoden unterstützen das Bildungsprojekt des Kindes, die Formierung und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlecht. Ziel ist es, sich als Mädchen oder Jungen zu fühlen, zu denken und zu handeln, als sei das Geschlecht identisch mit der eigenen Person und die eigene Person damit nicht jenseits des Geschlechts (vgl. Rabe-Kleberg 2003).

Gratwanderung zwischen Differenz und Gleichheit

Eine Herausforderung von gendersensibler Arbeit ist die Gratwanderung zwischen Differenz und Gleichheit der Geschlechter. Steht die Differenz der Geschlechter im Mittelpunkt, um Ungleichheiten zu erklären, muss dies zurückgewiesen und damit die Gleichheit zwischen Mädchen und Jungen betont werden. Steht hingegen die Gleichheit im Fokus, so muss die Differenz der Geschlechter hervorgehoben werden,

da sonst reale Herrschaftsverhältnisse und daraus resultierende Ungerechtigkeiten zwischen Mädchen und Jungen verdeckt werden könnten. Die deutsche Wissenschaftlerin Annedore Prengel beschreibt diesen Prozess wie folgt: „Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftlich Hierarchie, kulturelle Entwertung, ökonomisch Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von ‚Anderen‘“ (Prengel 1993, S. 182).

Gendersensible Praxis – Beispiel Raumgestaltung

Die pädagogischen Fachkräfte des fun & care Kindertagesheims in Wien dokumentierten in ihrer pädagogischen Praxis, dass die Raumnutzung von Mädchen und Jungen im Kindergartenalter sehr unterschiedlich ist.

Die Jungen benötigten für ihr Spiel einen Großteil des Raumes, wenn sie zum Beispiel mit ihren Spielzeugautos und Holzbausteinen herumliefen, während die Mädchen sich überwiegend aus dem Raum in die Puppenecke zurückzogen, um an Tischen miteinander zu reden und zu malen. Dadurch war das Verhalten der Mädchen und Jungen im Raum sehr unterschiedlich – das Spielinteresse der Mädchen und Jungen war gewissermaßen geschlechterspezifisch definiert. Spielmotive der Jungen waren in der Bauecke vor allem bauende und konstruierende Tätigkeiten, während die Mädchen in der Puppenecke ihre Zeit überwiegend mit versorgendem Mutter-Kind-Spiel verbrachten.

Damit stellt sich die Frage, wie es gelang, dass die Mädchen auch in der „Bauecke“ und die Jungen auch in der „Puppenecke“ spielen, um eine Chancengleichheit in der Nutzung des Raumes zu sichern.

Das Team des fun & care Kindergartens erarbeitete deshalb ein Raumkonzept mit dem Ziel, dass alle unterschiedlichen Spiel- und Aktivitätsecken den Mädchen und Jungen gleichermaßen zur Verfügung stehen, um damit geschlechterstereotypes Verhalten aufzudecken, eine entstehende Geschlechterordnung zu vermeiden und vielfältige Spielmöglichkeiten zur Entwicklung differenzierter Geschlechterrollen im Raum zu schaffen und zu fördern.

Dies gelang durch die Abschaffung der klassischen „Bau- und Puppenecke“ sowie durch die Einführung fahrbarer Rollcontainer, so dass freie Spielbereiche ohne die vorherige geschlechterspezifische Bestimmung entstanden und das Spielmaterial flexibel von den Mädchen und Jungen im ganzen Raum eingesetzt werden konnte. Zugleich wurde das Angebot an Spielmaterial insgesamt erweitert und reichte nunmehr von Seidenstoffen, Federn und Steinen bis hin zu Tüchern und Kleidern. Die neugeschaffenen unbekanntenen Spielbereiche wurden durch verschiedene farbige Teppiche ergänzt, um vielfältiges Spielen in Form von Bauen bis zu Musikangeboten im Raum zu unterstützen. Weiterentwickelt wurde dies durch Mädchen- oder Jungentage, indem explizite Mädchen- oder Jungenbereiche geschaffen werden. An diesen Tagen können die Mädchen und Jungen in geschlechtshomogenen Gruppen den Raum für vielfältiges Spiel nutzen. Diese Schutzräume ermöglichen zum Beispiel das Erproben untypischer Tätigkeiten bzw. das Ausleben vielfältiger Geschlechterrollen (vgl. Frauenbüro der Stadt Wien 2003).

Der Projektbericht (1999 – 2002) des fun & care Kindertagesheims mit dem Schwerpunkt geschlechtersensible Kleinkindpädagogik ist kostenlos zu beziehen unter:
<https://www.wien.gv.at/>

Gendersensible Praxis – Einrichtung einer Kinderwohnung

Diesem Leitbild, Mädchen und Jungen konkreten Raum zur Erprobung zu geben, entsprach auch die Schaffung und Einrichtung einer sogenannten Kinderwohnung, mit deren Hilfe sich den Kindern die Möglichkeit bot, alltägliche hauswirtschaftliche Situationen (z.B. Essen kochen) und fürsorgliche Tätigkeiten (z.B. Puppen versorgen) nachzuempfinden und zu verarbeiten. Deshalb war die Kinderwohnung komplett mit Wickeltischen, Stühlen, Tischen, Matratzen und einer Waschmaschine ausgerüstet und verfügte sogar über einen Wasseranschluss. Des Weiteren konnten die Kinder in dieser Wohnung auch Essen zubereiten und es dort einnehmen, da

Nahrungsmittel und Geschirr vorhanden waren (vgl. Meier 2003).

Ein besonderer Schwerpunkt war dabei auch die Förderung der Jungen zur Stärkung ihrer hauswirtschaftlichen, fürsorglichen und sozialen Fähigkeiten. Des Weiteren wurden die Väter der Mädchen und Jungen dazu eingeladen, zusammen mit ihrem Kind in dieser Wohnung zu spielen, damit die Eltern in ihrer Vorbildfunktion speziell die Jungen beim Erlernen hauswirtschaftlicher und sozialer Kompetenzen noch mehr unterstützen. Darüber hinaus wurde für die Jungen ein bestimmter Zeitraum für die Benutzung der Kinderwohnung festgelegt, damit sie sich hier allein und damit ohne Anwesenheit der Mädchen, bislang untypische und ungewohnte Bildungs- und Lernerfahrungen aneignen konnten.

So dokumentierte die Erzieherin Elisabeth Meier in diesem Zusammenhang: „Es fällt ihnen meist auch sehr schwer, eine Puppe wirklich vorsichtig zu versorgen und Alltagsaktivitäten von Anfang bis zum Ende durchzuführen.“ (Meier 2003, S. 36). Die Puppen fielen oft zu Boden oder wurden schlecht gewickelt, während beim Zubereiten der Mahlzeit und beim Eindecken des Geschirrs vieles durcheinander lief. Die Erzieherin begleitete deshalb das Spiel und setzte entsprechende Impulse. Durch das regelmäßige Spiel der Jungen in der Kinderwohnung gelang ihnen das erfolgreiche Erproben hauswirtschaftlicher, fürsorglicher und sozialer Tätigkeiten, so dass als Höhepunkt die jüngeren Geschwister der Mädchen und Jungen in der Kinderwohnung gebadet, gewickelt und versorgt wurden. Im Resümee stellt die Erzieherin Elisabeth Meier fest, dass die Jungen jetzt in der Lage waren, die Puppen auf den Schoß zu nehmen und ihnen die Flasche zu geben, aber auch eine Mahlzeit zuzubereiten und anschließend abzuwaschen. „Fürsorgliches Rollenspiel wurde auch im Alltag ein großes Stück selbstverständlicher“ (Meier 2003, S. 38). Diese pädagogischen Angebote wurden durch die Reflexion des eigenen Erziehverhaltens bzw. durch eine geschlechtersensible Dokumentation unterstützt.

Gendersensible Praxis – Beobachtungen

Des Weiteren wurden auch Beobachtungsprotokolle zu folgenden inhaltlichen Problemen erstellt:

- ▶ „Wählen Sie drei bis vier Bereiche aus und beobachten Sie das Spiel- und Aktivitätsverhalten der Kinder.
- ▶ Wie oft im Laufe eines Tages beschäftigen sich Mädchen/ Buben in diesem Bereich?
- ▶ Gibt es Unterschiede im Spielverhalten?
- ▶ Wie kann die Bereichssequenz gesteigert werden?
- ▶ Welche Ideen haben Sie, um Bereiche und Materialien für Mädchen und Buben leichter zugänglich bzw. interessanter zu machen?“

(Frauenbüro der Stadt Wien 2003, S. 34).

Fazit

Gendersensible Arbeit in der Elementarpädagogik ist ein wichtiger Garant zur Weiterentwicklung der sozialpädagogischen Profession. Der Kindergarten als professionelle Institution der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung leistet in der Gestaltung der gendersensiblen Interaktion mit Mädchen und Jungen einen grundlegenden und nachhaltigen Beitrag zur Chancengleichheit zwischen Mädchen und Jungen.

Literatur:

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Österreich (BMBWK) (Hrsg.): *Geschlechtersensible Pädagogik. Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik*. Wien 2005
- Derichs-Kunstmann, Karin u.a.: *Von der Inszenierung der Geschlechterverhältnisse zur geschlechtergerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld 1999
- Derichs-Kunstmann, Karin: *Vorschläge für eine geschlechtergerechte Didaktik*. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten*. Soest 2001, S. 199-205

Frauenbüro der Stadt Wien (MA57): *Geschlechtersensible Pädagogik im Kindergarten*. Projektbericht aus dem Kindertagesheim fun & care Brunhildengasse. Wien 2003

Institut für sozial-ökologische Forschung (ISOE) (Hrsg.): *Konzeptionelle Eckpunkte einer geschlechtergerechten Bildung in Nationalparks*. Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Bildung für Kinder und Jugendliche. Frankfurt am Main 2005

Kaschuba, Gerritt: *Was bedeutet geschlechtergerechte Didaktik*. In: Sozialpädagogische Fortbildung Jagdschloss Glienicke: *Geschlechtergerechte Didaktik in der Fort- und Weiterbildung – Eine Handreichung für die Praxis*. Berlin 2006, S. 6-8

Meier, Elisabeth: *Projekt Kinderwohnung*. In: Frauenbüro der Stadt Wien (MA57): *Geschlechtersensible Pädagogik im Kindergarten*. Projektbericht aus dem Kindertagesheim fun & care Brunhildengasse. Wien 2003

Metz-Glöckel, Sigrid / Roloff, Christine: *Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation*. In: Internationales Netzwerk Weiterbildung (INET) e.V. (Hrsg.): *Genderkompetenz. Ein Reader für die Praxis*. Leipzig-Mölkau 2005, S. 12-18

Prenzel, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen 1993

Rabe-Kleberg, Ursula: *Gender Mainstreaming im Kindergarten*. Weinheim, Basel, Berlin 2003

van Riesen, Kathrin: *Gender als didaktisches Prinzip*. In: Dudeck, Anne/ Jansen-Schulz, Bettina (Hrsg.): *Hochschuldidaktik und Fachkulturen. Gender als didaktisches Prinzip*. Bielefeld 2006, S. 21-33

Beruf(ung) Erzieher

Pastorale Perspektiven für Kindertageseinrichtungen

VON ANDREAS HEEK

Ausgangslage

Die Forderungen sind richtig und gut: mehr Männer sollen in Kitas arbeiten. Doch wie soll das gehen? Für junge Männer ist die Arbeit als Erzieher in der Kindertageseinrichtung im Moment ähnlich cool wie in einer Parfümerie zu arbeiten. Das Image des Berufs ist für Männer eher schlecht. Als Automechaniker, Tischler oder Dachdecker fühlen sie sich auf der sicheren Seite. Aber als Erzieher?

In den folgenden Ausführungen soll es um die Frage gehen, was die Pastoral, d.h. die Gemeinden, Seelsorgebereiche und Dekanate dazu beitragen können, dass die Kindertageseinrichtung noch mehr eine männerfreundliche Einrichtung wird. In vier Bereichen können pastorale Ansätze greifen, die eine männersensible Umgangsweise mit dem Thema möglich macht.

1. Schulischer Religionsunterricht: Beruf als Berufung

Hilfreich für eine gute Berufswahl in den oberen Klassen der weiterführenden Schulen ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit. Oft spielen bei jungen Männern Kriterien der größeren Coolness und des tollen Images der einzelnen Berufe eine größere Rolle als die Frage, welcher Beruf am besten zur eigenen Persönlichkeit passt. Der Beruf als Berufung gesehen ist dabei die entscheidende Frage. Dazu gehört auch die Frage, welche besonderen Fähigkeiten die Persönlichkeit eines jungen Mannes auszeichnen. Für die Selbstreflexion können folgende Fragen hilfreich sein:

- ▶ Kann ich mich gut in andere Menschen hineinversetzen, beobachten und zuhören, was sie bewegt?



- ▶ Bin ich gern mit Kindern zusammen und mag ich deren Lebendigkeit und Spontanität?
- ▶ Kann ich mir vorstellen, Kinder um ihrer selbst willen zu unterstützen, ihnen etwas zu zeigen, ihnen etwas beizubringen, sie bei ihrer eigenen Entwicklung zu fördern?
- ▶ Mag ich den spielerischen Umgang mit Kindern?
- ▶ Welche von meinen persönlichen Fähigkeiten könnte ich besonders gut im Erzieherberuf einsetzen?

Diese und ähnliche Fragen können vor allem dazu anregen, sich einerseits von den Geschlechterstereotypen zu lösen und wirklich nach dem Profil der eigenen Persönlichkeit zu suchen.

Die Frage des Berufs „Erzieher“ als Berufung könnte ein Thema im schulischen Religionsunterricht sein, z. B. im Rahmen



eines „Boys' Days“. Das Pastoralteam, die ErzieherInnen im Kindergarten und die ReligionslehrerInnen könnten dabei kooperieren.

2. Kitateams: gendersensible Religionspädagogik

Viele Kitateams freuen sich, wenn ein Mann zum Team hinzukommt. Dennoch hat es ein einzelner Mann in der Frauenumgebung schwer. Aus diesem Grund kann nur befürwortet werden, dass ein Mann im Team nicht allein bleibt. Es macht keinen Sinn, die wenigen männlichen Erzieher gleichmäßig als „Quotemänner“ über die Kitas zu verteilen, sondern darauf zu achten, dass möglichst zwei Männer ins Team kommen.

Das Kitateam könnte sich gendergerecht fortbilden, indem es entsprechende Trainings absolviert, in denen Frauen und Männer sich als solche besser kennen lernen und „typische“ Verhaltensweisen des anderen Geschlechts kennen und auch schätzen lernen, aber auch kritisch hinterfragen (Gendertraining). Dazu gehört auch die Ausprägung einer geschlechtersensiblen Religionspädagogik. Auch hier wäre bei Männermangel in den Teams die Zusammenarbeit zu den männlichen Pastoralen Diensten vor Ort sinnvoll. Jedes religiöse Thema enthält eine Männerperspektive, allein schon dadurch, dass der männliche Seelsorger seine männliche Identität reflektiert und religiöse Themen bewusst aus männlicher Perspektive anspricht.

3. Kindertageseinrichtung: väter- und großväterfreundlich

Eine der wichtigsten Maßnahmen zur Werbung für den Erzieherberuf ist die väter- und großväterfreundliche Kindertageseinrichtung. Die Bemühung um eine väterfreundliche Atmosphäre im Kindergarten kann mittelfristig das Image des Berufs Erziehers in Kitas grundlegend verändern. Folgende Maßnahmen können dabei hilfreich sein:

- Besondere Aufmerksamkeit bei der täglichen Begegnung mit Vätern und Großvätern fördert eine männerfreundliche Atmosphäre.

- Die Teams können Aktivitäten für Väter und Großväter mit ihren Kindern bzw. Enkelkindern initiieren, ohne selbst die Leitung zu übernehmen.
- Für katholische Kitas kann die Reflexion über männliche Spiritualitäten helfen, auch in diesem Bereich gendersensible Angebotsformen (zusammen mit Seelsorgern aus dem Pastoralteam) zu schaffen.
- Die Kitas können in weiterführenden Schulen bewusst junge Männer ansprechen, ein Praktikum in der Kita zu machen und ihnen einen männlichen Praktikumsbegleiter anbieten (Lehrer, Sozialarbeiter der Schule, Pastorale Dienste ...).

Bei diesen Maßnahmen empfiehlt sich ebenfalls der Kontakt zum Pastoralteam vor Ort. Schon die Anfrage kann bei den Pastoralen Diensten das kreative Potential wecken. Sie können sich darüber hinaus fachliche Unterstützung durch entsprechende Abteilungen des Erzbistums holen.

4. Berufsbegleitung für Männer: im Kreis- oder Stadtdekanat

Männer in einem frauendominierten Beruf brauchen Supervision in der geschlechtshomogenen Gruppe. Sie brauchen regelmäßig die Möglichkeit, sich mit anderen Kollegen aus Kitas auszutauschen, Probleme anzusprechen und nach Lösungen zu suchen. Auf Kreis- und Stadtdekanats-ebene könnte Erziehern dies ermöglicht werden. Ein männlicher Moderator oder Supervisor (kann auch ein Gemeinde-/Pastoralreferent, Diakon, Pfarrer sein), der sich mit der Genderperspektive in der Pastoral auseinandergesetzt hat.

Hilfreich kann darüber hinaus (oder als behelfsmäßiger Ersatz bei zu großer Entfernung) der Kontakt im Internet über soziale Medien in einem geschützten Bereich (internes Forum) sein. Aber auch hier sollte der Austausch von einem Männerpädagogen oder Supervisor moderiert werden. Unerlässlich sind dennoch von Zeit zu Zeit persönliche Begegnungen untereinander, manchmal vielleicht verbunden mit einer gemeinsamen männergemäßen Aktivität. Bei diesen Treffen könnte die Reflexion über männliche Spiritualität und deren Einfluss auf die religiöse Bildung der Kin-

der stattfinden, was diesen Treffen eine besondere Tiefe verleiht. Ansprechpartner vor Ort könnten wiederum die Pastoralen Dienste sein.

Fazit

Männersensible Reflexion über den Erzieherberuf kann für katholische Kindertageseinrichtungen ein Dreifaches bedeuten:

1. Die Kindertageseinrichtung kann durch Väterfreundlichkeit grundsätzlich attraktiver für Männer werden.
2. Ein vernetztes Handeln zwischen Kindertageseinrichtung bzw. Familienzentrum, den Haupt- und Ehrenamtlichen in Gemeinde, Seelsorgebereich, Dekanat und Kreis- bzw. Stadtdekanat und Lehrerinnen und Lehrern an weiterführenden Schulen kann auch kurzfristig das Berufsbild des Erziehers attraktiver machen.
3. Die schon vorhandenen Erzieher sind die besten Werbeträger für die Attraktivität des Berufs. Durch deren eigene Beschäftigung mit religiösen Themen aus Männersicht könnten sie ein Alleinstellungsmerkmal in der Landschaft der Erzieher in Kindertageseinrichtungen bekommen. Als „Werbeträger“ in Schulen benötigen sie allerdings eine zeitliche Freistellung und methodische Zurüstung.

Ansprechpartner für männer- und vätersensible Pastoral in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren auf Bistumsebene:

Michael Wehling,
Erzbistum Köln, Generalvikariat, Hauptabteilung
Seelsorgebereiche, Stabstelle Dienstleistungen für
Kindertageseinrichtungen,
michael.wehling@erzbistum-koeln.de

Andreas Heek,
Erzbistum Köln, Generalvikariat, Hauptabteilung
Seelsorge, Referat Alten-, Frauen- und Männer-
pastoral,
andreas.heek@erzbistum-koeln.de

www.erzbistum-koeln.de

Rubrik: Erwachsenenseelsorge Männerpastoral

Geschlechtersensible Themen der Erwachsenen- und Familienbildung

in Kindertagesstätten und Familienzentren

Die Einrichtungen der katholischen Erwachsenen- und Familienbildung, die katholischen Bildungswerke und Familienbildungsstätten, sind in den Kreis- und Stadtdekanaten des Erzbistums Köln die Fachstellen für die Familien- bzw. Eltern- und Eltern-Kind-Bildung. Besondere Aufmerksamkeit kommt dabei der Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten und Familienzentren zu.

Bildungsangebote können Eltern helfen, ihre Kinder in den ersten Lebensjahren besser zu verstehen und in ihrer Entwicklung wirkungsvoll zu unterstützen. Eltern werden ermutigt, ihrer Liebe und Sorge für die Kinder zu vertrauen. Freude und Gelassenheit sollen das Leben mit den Kindern prägen. Familienbildung trägt mit dazu bei, indem sie zum einen das notwendige Fachwissen für Erziehung sowie für die Gestaltung des Alltags in der Familie vermittelt. Zum anderen eröffnet Angebote der Familienbildung Möglichkeiten des sozialen Lernens, sodass Eltern Gelegenheit zum Austausch erhalten und sich gegenseitig unterstützen können.

Folgenden Service bieten wir unter der Überschrift „Bildung auf Bestellung“:

- ▶ Individuelle Beratung bei der Planung von Familienbildung
- ▶ Vorschläge zu aktuellen pädagogischen Themen und Kurskonzepten
- ▶ Vermittlung von qualifizierten Referentinnen und Referenten mit veranstaltungsbezogenen Absprachen und Bereitstellung von Medien
- ▶ Unterstützung bei der Erstellung von Werbematerial (Handzettel, Plakate etc.)
- ▶ Beteiligung an den Honorar- und Fahrtkosten sowie rechtlich-finanzielle Abwicklung
- ▶ Unterstützung bei Kooperationsveranstaltungen am Ort
- ▶ Organisation von besonderen Veranstaltungen und Events: Kurse in Familienbildungsstätten, Bildungswochenenden, Ausstellungen, Exkursionen, Filmveranstaltungen

Zu unserem Themenspektrum gehören auch geschlechtersensible Themen, z. B.:

 **Bildungswerk der Erzdiözese Köln**

Weitere Angebote erhalten

Sie direkt in den Katholischen

Bildungswerken und

Familienbildungsstätten:

[http://www.erzbistum-koeln.de/](http://www.erzbistum-koeln.de/bildungswerk)

[bildungswerk](http://www.erzbistum-koeln.de/bildungswerk)

- ▶ Die Bedeutung des Vaters für die frühkindliche Erziehung
- ▶ „on air“. Väter und ihre Kinder machen Radio
- ▶ Was Jungen stark macht. Ein Vater-Sohn-Nachmittag
- ▶ Selbstbehauptung und Konflikttraining für Jungen und Mädchen
- ▶ Wilde Mädchen – böse Jungen. Aggressionen im Kleinkindalter
- ▶ Jungenerziehung heute



**FAMILIENbildung
im FamilienZENTRUM**

Gesamtinitiative „Männer in Kitas“

Obwohl männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten hochgeschätzt sind, ist ihr Anteil mit derzeit 2,4 Prozent zu niedrig. Mit der Gesamtinitiative „Männer in Kitas“ soll diese Quote deutlich erhöht werden mit dem Ziel, Jungen und Männern Zugang zu neuen zukunftsträchtigen Berufen zu eröffnen und es Kindern zu ermöglichen, männliche und weibliche Vorbilder in den Kindertagesstätten zu erleben.

Die Gesamtinitiative besteht neben dem **ESF-Modellprogramm** aus folgenden Bausteinen:

Koordinationsstelle Männer in Kitas

Die Koordinationsstelle an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin unterstützt Akteure aus der Praxis, berät, informiert und vernetzt sie und fördert den Dialog zwischen Politik, Kita-Trägern, Ausbildung und Forschung.

Quereinsteigerprogramm Männer in Kitas

Mit dem Quereinsteigerprogramm sollen bundesweit in enger Zusammenarbeit mit den Ländern und der Bundesagentur für Arbeit Ausbildungsmöglichkeiten für geeignete und wechselwillige Quereinsteiger zum staatlich anerkannten Erzieher geschaffen werden.

Tandem-Studie

Im Rahmen der Tandem-Studie zu männlichen und weiblichen Erziehern in Kindertagesstätten geht die Evangelische Hochschule Dresden der Frage nach, ob und wie sich Erzieherinnen und Erzieher in ihrer konkreten Erziehungsarbeit unterscheiden.

*Quelle: ESF-Modellprogrammfolder
Herausgeber: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
Stand: Mai 2011*

Erfahrungen sammeln, übertragen und nachhaltig Wirkung entfalten

*„Männer sind aufgefordert, Erziehungswelten mitzugestalten.
Also die Welt ihrer Kinder.“
(Männlicher Erzieher, 29 Jahre)*

„MEHR Männer in Kitas“ – Das sind 16 Modellprojekte mit 1.300 Kindertageseinrichtungen in 13 Bundesländern, die mit insgesamt gut 13 Millionen Euro gefördert werden. Bis Ende 2013 werden sie Wege finden, mehr männliche Fachkräfte für Kitas zu gewinnen.

Das Programm wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert und ist Teil der gleichstellungspolitischen Gesamtinitiative „Männer in Kitas“.

Eine Vielzahl unterschiedlicher Projekte und Maßnahmen, wie Schüler-Praktika, Schnuppertage, Freiwilligendienste und

Programme für Mentorinnen und Mentoren werden eingesetzt und ausgewertet. Hinzu kommen aktive Väterarbeit, die Auseinandersetzung mit dem Thema „Geschlecht“ sowohl während der Berufsfindung junger Männer wie auch im Kita-Alltag. Runde Tische und Netzwerke männlicher Erzieher werden dazu beitragen, in ganz Deutschland mehr Männer für den Beruf des Erziehers zu gewinnen. Die Erfahrungen aus den Modellprojekten werden überregional an Kita-Träger weitergegeben.

Mehr Informationen unter:

www.bmfsfj.de

www.koordination-maennerinkitas.de

www.esf-regiestelle.eu

MEHR 
MÄNNER IN KITAS
ESF-Modellprogramm
Projektstandort Köln

Gefördert von:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



PROJEKT MAIK



CARITAS IM
ERZBISTUM KÖLN

Männer arbeiten in Kitas

MAIK-Ziele & Projektstruktur:

- Steigerung des Interesses von Jungen / Männern am Beruf des Erziehers
- Sensibilisierung der Öffentlichkeit für das Thema „MEHR Männer in Kitas“
- Etablierung eines modernen, professionellen Erzieherberufsbildes
- Verankerung eines geschlechtsbewussten Erziehungs- und Bildungskonzeptes in kath. Kitas des Erzbistums Köln



Handlungsfelder:

WEGE IN DEN BERUF

- Boys´Day Initiative
- Freiwillige Soziale Dienste
- Gendersensibles Lehren und Lernen in der Erzieherausbildung
- Maßnahmen zur beruflichen Orientierung
- Alternative Ausbildungswege – Quereinstieg
- Werbekampagne für den Erzieherberuf

SYSTEM KITA

- Fachtagungen
- Geschlechtergerechte Personalgewinnung
- Gender-Fortbildungsprogramm
- Kinderschutz
- Rahmenkonzept zur geschlechtsbewussten Erziehung und Bildung
- Zusammenarbeit mit Vätern und Müttern

POLITIK

- Kommunikation mit (fach-) politischen Gremien auf kommunaler und überregionaler Ebene
- Projektbeirat
- Leitlinien zur Verankerung von Gender Mainstreaming in der Kindertagesbetreuung
- Positionspapiere

Eine Aktion von:



gefördert durch:

