



# *Auf den Anfang kommt es an!*

Geschlechtsbewusste Erziehung  
im Kindergarten und in der  
Grundschule

Fachtagung am 29. Mai 2010 im  
Friderico-Francisceum Gymnasium  
zu Bad Doberan

Dokumentation

■	Grußworte und Einführung .....	3
■	Tagungsprogramm .....	13
■	Presse .....	17
■	Impulsreferat .....	20
■	A1 – Die AggressionsAcht® .....	32
■	A2 – Mädchen- und Jungenbilder in der Kinderliteratur .....	48
■	A3 – „Junge, Junge! Junge?“ .....	58
■	B1 – Ich kann hören, was dein Körper mir sagt. ....	86
■	B2 – Das Haus der kleinen Forscher .....	90
■	B3 – „Geschlechterbrille“? .....	110
■	Tagungsauswertung.....	115



# Grußwort

Sehr geehrte Damen und Herren,

„Auf den Anfang kommt es an“ – unter diesem Motto fand am 29. Mai 2010 in Bad Doberan erstmals ein Fachtag zur geschlechterbewussten Erziehung im Kindergarten und in der Grundschule statt. Und zwar mit großer Resonanz, wie sich gezeigt hat.

Ziel der Tagung war es, Interesse für und Neugierde auf die „Geschlechterbrille“ zu wecken. Das ist auf jeden Fall gelungen. Zahlreiche Vertreterinnen aus den genannten Einrichtungen haben das Angebot angenommen und sich sehr konstruktiv und vielfältig in die Veranstaltung eingebracht. Schließlich werden sie alle tagtäglich mit Fragen der Geschlechteridentität und den daraus erwachsenen Herausforderungen konfrontiert, und so war diese Tagung auch ein willkommener Anlass, Erfahrungen auszutauschen, Probleme anzusprechen und in die Diskussion mit Fachleuten einzusteigen.

Der Anfang ist also gemacht. Ich finde es jedoch ebenso erfreulich, dass das Thema „geschlechtsbewusste Erziehung“ auch weiter präsent bleiben und diese Fachtagung beispielsweise mit einem Workshop am Jahresende quasi eine Fortsetzung erfahren wird, dann vielleicht auch mit Beteiligung des einen oder anderen männlichen Lehrers oder Erziehers. Denn nur getreu dem Motto „steter Tropfen höhlt den Stein“ kann die breite Gesellschaft für dieses wichtige Thema sensibilisiert werden.

Mein Dank gilt allen, die zum Gelingen der Veranstaltung beigetragen haben, vor allem den Kooperationspartnern, aber insbesondere auch allen Teilnehmenden, die diese Tagung mit ihren Erfahrungen, Fragen und Sichtweisen unheimlich bereichert haben, und die sich Tag für Tag um das Wohl unserer Jüngsten bemühen.

Ihr

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Thomas Leuchert'. The signature is stylized and fluid.

Thomas Leuchert  
Landrat



# Begrüßung und Einleitung

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Gäste,

Mein Name ist Marion Kröger, und ich bin Gleichstellungs- und Integrationsbeauftragte des Landkreises Bad Doberan. Gemeinsam mit Marion Richter vom Frauenbildungsnetz Mecklenburg-Vorpommern e.V., Dr. Cathleen Kiefert von der Regionalstelle für Gleichstellung von Frauen und Männern am Arbeitsmarkt des Landesfrauenrates, Claudia Carla von der Koordinierungsstelle für den Lokalen Aktionsplan für Demokratie und Toleranz sowie Birgit Geisler vom Jugendamt des Landkreises haben wir diesen Fachtag für Sie vorbereitet.

An dieser Stelle ein herzliches Dankeschön an den Schulleiter Herrn Levetzow, der uns diese Räume des Gymnasiums zur Verfügung gestellt hat und an Frau Seidel, die dieses Thema mit in den Unterricht nahm und uns gleich im Anschluss das Resultat mit ihren Schülerinnen und Schülern zeigt. Ein großes Dankeschön vorab auch an die fleißigen Frauen des Kreislandfrauenverbandes, die uns heute versorgen werden.

Wissen Sie, als wir darüber nachdachten, wie wir diesen Fachtag bezeichnen sollten, um Ihr Interesse zu wecken, sind wir mit unseren Überlegungen ganz an den Anfang gegangen.

Und ein Beispiel für die enge Wechselwirkung von psychologischen, biologischen und sozialen Faktoren ist doch die Entwicklung unserer Geschlechtsidentität, also unser Selbstverständnis als Frau und Mann in all seinen Facetten. Denn unstrittig ist, dass das menschliche Geschlecht in seiner biologischen Ausprägung durch Gene festgelegt und was typisch männlich oder typisch weiblich ist, wie unterschiedlich wir Mädchen oder Jungen wahrnehmen, welche Eigenschaften wir ihnen zuschreiben, stark kulturell geprägt ist. In Soziologie und Sozialpsychologie wird deshalb von Sex, also dem biologischen Geschlecht, und von Gender, dem kulturell geprägten Geschlechtsrollenverhalten gesprochen.

Während die biologischen Faktoren relativ stabil sind, ist das Geschlechtsrollenverhalten doch stark von gesellschaftlich vorgegebenen Mustern, Strukturen und der Kultur beeinflusst. Und deshalb wird gefragt: Wann lernen wir, was männlich und was weiblich ist? Und wie entwickeln sich Geschlechterstereotypen und Rollen?

Studien und Untersuchungen gehen davon aus, dass Kinder etwa vom 2. Lebensjahr an beginnen, Vorstellungen davon zu entwickeln, was typisch Mädchen und was typisch Junge ist. Das Geschlechtsverhältnis ist schon im

Alter von 3 bis 4 Jahren ausgeprägt und mit dem Ende der Grundschulzeit weitgehend ausgebildet.

Eine wichtige Rolle spielt dabei, dass geschlechtstypisches Verhalten bekräftigt und geschlechtsuntypisches Verhalten sanktioniert wird. Also spielt ein Junge mit Autos, sind alle begeistert, zieht er liebevoll einer Puppe ein hübsches, buntes Kleidchen an, reagiert die Umwelt unter Umständen befremdlich.

Haben sich die Geschlechtsstereotypen in den letzten Jahren tatsächlich nur so wenig verändert? Zu sehen ist, dass sich einerseits die Geschlechterrollen erheblich geöffnet haben, und andererseits gibt es unverändert immer wieder Rollenzwänge.

Ich glaube, es gibt nur wenige Situationen in unserem Leben, in denen wir aus bestimmten Rollen nicht aussteigen können. Ich kann z. B. nicht aus meiner Frauenrolle oder die Männer aus ihrer Männerrolle aussteigen. Ich kann aber aus der traditionellen Rolle der Familienmutter bzw. Männer aus der Rolle des Familienvaters aussteigen.

Das ist eine der Grundvoraussetzungen und damit ein wichtiger Punkt, dass Identität immer auch authentisch sein muss und mit meinen inneren Wünschen und Bildern, Vorstellungen und der realen Welt übereinstimmen muss. Insofern sprechen wir immer von der Wechselbeziehung zwischen Identität und dem gesellschaftlichen Rahmen. Die Lebenszusammenhänge von Mädchen und Jungen, von Frauen und Männern sind oft sehr unterschiedlich. Frauen und Männer sind nicht gleich – jedoch gleichberechtigt!

Wie hat man denn nun zu sein als Mädchen bzw. Frau oder Junge bzw. Mann?

Kommt es wirklich auf den Anfang an? So ist auch der heutige Arbeitstitel unseres Fachtages, den wir miteinander gestalten werden.

Wie innovativ und erfolgreich dieser sein wird, liegt an uns allen, genauso, was wir daraus machen und welche Impulse wir mit in unsere tägliche Arbeit nehmen.

Ich hoffe, dass wir uns im Herbst diesen Jahres zu einem weiteren Workshop wieder sehen, um dann unsere Erfahrungen zu diesem Thema auszutauschen.

Ich wünsche uns, dass wir heute Abend mit vielen guten Ideen, Wünschen und Impulsen nach Hause gehen und diese dann auch umsetzen können und werden.

Und bei der nächsten Gelegenheit aufschauen und sagen:  
Na, da war doch noch was? Es kommt wirklich auf den Anfang an!

In diesem Sinne wünsche ich uns einen erkenntnisreichen Tag.  
Danke schön!

Marion Kröger  
Gleichstellungs- und Integrationsbeauftragte des  
Landkreises Bad Doberan



Der Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers ist mit einer großen Verantwortung verbunden, geht es doch um die Betreuung und Entwicklung der Kinder. Dennoch gilt er immer noch als frauentypischer Beruf und wird dementsprechend bezahlt. Gendersensible Vorgehensweisen spielen in der Ausbildung kaum eine Rolle, obwohl diese Zeit für Kinder besonders prägend ist. Sie lernen nie wieder so viel wie im Alter zwischen 0 und 6 Jahren.

§ 9 Abs. 3 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) schreibt vor, dass bei der Erziehung die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen sind und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern ist.

Ziel der Tagung war es, die Erziehenden für diese Problematik zu sensibilisieren und ihnen die Wirkung eines geschlechtsbewussten Handelns deutlich zu machen.

Erfolgt von Anfang an eine gendersensible Erziehung, wird sich dies entsprechend auf das spätere Leben der Kinder auswirken, z. B. bei der Berufswahl oder bei der Teilung von Familienverantwortung. Auch dem zukünftigen Fachkräftemangel in nahezu allen Branchen kann so vorgebeugt werden.

## IMPULS MV

IMPULS MV setzt sich in Mecklenburg-Vorpommern für die Chancengleichheit von Frauen und Männern im Erwerbsleben ein. Die Regionalstellen wollen gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure bei der Aufgabe unterstützen, das Querschnittsziel Gleichstellung umzusetzen. So soll ein Beitrag zum Abbau der geschlechtsspezifischen Teilung am Arbeitsmarkt und für mehr Vereinbarkeit von Erwerbs- und Privatleben geleistet werden. Ein wichtiges Ziel der Arbeit ist, dass sich Aktivitäten zur Gleichstellung von Frauen und Männern am regionalen Bedarf orientieren. Zudem soll erreicht werden, dass sich eine wachsende gesellschaftliche Basis für die Chancengleichheit der Geschlechter in unserem Land einsetzt.



### Kontakt

IMPULS MV – Regionalstellen für die Gleichstellung von Frauen und Männern am Arbeitsmarkt/ Mittleres Mecklenburg  
 Heiligengeisthof 15, 18055 Rostock  
 Tel./Fax: (03 81) 49 65 83 7  
 Mail: [impuls.kiefert@landesfrauenrat-mv.de](mailto:impuls.kiefert@landesfrauenrat-mv.de)

## Lokaler Aktionsplan für Demokratie, Vielfalt und Toleranz – ProDeViTo

Im Landkreis Bad Doberan gibt es seit 2007 die intensive Diskussion darum, wie Demokratie, Vielfalt und Toleranz gelebt und durch welche Teilziele diese Werte in der Gesellschaft verankert und gestärkt werden können.

Viele Fachleute aus Vereinen, Schulen, Ämtern u. a. haben das Thema „Gender Mainstreaming“ angesprochen, um Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit von Frauen und Männern voranzubringen und damit die Stärkung der Demokratie zu bewirken.

So werden seit 2007 diese Themen im „Lokalen Aktionsplan für Demokratie, Vielfalt und Toleranz – ProDeViTo“ bearbeitet und somit verschiedene Projekte gefördert, die Schritt für Schritt eine Geschlechtergerechtigkeit herstellen wollen. Besonders im Fokus stand die Kinder- und Jugendhilfe im Landkreis Bad Doberan.

Im ersten Schritt wurden Seminare und Beratungsangebote für pädagogisch Tätige angeboten. Dazu stand die Reflexion der eigenen und gesellschaftlichen Frauen- und Männerbilder im Vordergrund sowie die Frage, welche Bilder heutzutage von Jungen und Mädchen existieren und wie Rollenklischees aufgeweicht werden können, um Mädchen und Jungen die gleichen Entwicklungschancen einzuräumen.

Im zweiten Schritt wurde neben der Beratungsarbeit für Pädagoginnen und Pädagogen auch eine Handreichung erarbeitet, die die verschiedenen Methoden des Gender Mainstreaming - in erster Linie für die Jugendarbeit - vorstellt. Diese lädt ein, die eigene tägliche pädagogische Arbeit, die Projektarbeit und die Arbeit der Organisation durch die „Geschlechterbrille“ zu betrachten und Maßnahmen einzuleiten, die der Teilhabe beider Geschlechter gerecht wird.

Als nächsten Schritt auf diesem Weg wurde die Fachtagung „Auf den Anfang kommt es an!“ durch den Lokalen Aktionsplan finanziert. Zum ersten Mal wurde die frühkindliche Bildung in den Blick genommen und dabei der Fokus auf die geschlechtsbewusste Erziehung im Kindergarten und in der Grundschule gelegt. Am Ende dieser Tagung steht eine Veröffentlichung, die Erzieherinnen und Erziehern im Kindergarten und in der Grundschule Methoden zur Verfügung stellt, die in der täglichen Praxis hilfreich sein können.

Für weitere Möglichkeiten des Engagements in Geschlechterfragen oder Materialien zur Information, wie aktuelle Studien und Arbeitsmaterialien, steht Ihnen die Gleichstellungsbeauftragte des Landkreises Bad Doberan zur Verfügung:



Kontakt

Landkreis Bad Doberan – Gleichstellungs- und Integrations-  
beauftragte

Frau M. Kröger

August-Bebel-Straße 3, 18209 Bad Doberan

Tel. 038203 – 60317

E-Mail: Marion.Kroeger@lk-dbr.de

In Fragen der Beratung zur Stärkung der Demokratie, Vielfalt und Toleranz, z. B. durch geschlechtergerechte Arbeit in Ihrer Einrichtung, in Ihrem Projekt, Fragen nach weiteren Partnerinnen und Partnern u. a. richten Sie Ihre Anfragen an:



Kontakt

Evangelische Akademie M-V

Koordinierungsstelle im Lokalen Aktionsplan „ProDeViTo“

Frau C. Carla

Am Ziegenmarkt 4, 18055 Rostock

Tel. 0381 – 4031761

E-Mail: carla@regionalzentren-eamv.de



In der bundesweiten Diskussion herrscht inzwischen Einigkeit darüber, dass Kinder ihre Lernprozesse weitestgehend selbst entsprechend ihren Bedürfnissen organisieren und gestalten, wenn ihnen die betreuenden Erwachsenen dazu die notwendige Zeit, Bedingungen und Anreize bieten. Die Erwachsenen, die in unseren Einrichtungen, Tagespflegestellen und Grundschulen diese Aufgabe übernehmen, sind jedoch zu über 90 Prozent Frauen. Daher stellen sich verantwortungsbewusste Pädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern Fragen, wie:

Gestalten Jungen und Mädchen ihre Bildungsprozesse in der gleichen Art und Weise?

Welche Anreize brauchen Jungen? Welche Anreize brauchen Mädchen?

Gelingt es uns, die unterschiedlichen Bedürfnisse der uns anvertrauten Jungen und Mädchen wahrzunehmen und adäquat darauf zu reagieren?

Inwieweit sind wir als Erwachsene durch unsere eigene Vergangenheit und übernommenen Verhaltensmuster geprägt? Wie viel trägt die moderne Konsumgesellschaft, insbesondere die Werbung, dazu bei, dass Kinder sich schon sehr früh mit einer Geschlechterrolle identifizieren?

Mit unserer Fachtagung „Auf den Anfang kommt es an! Geschlechtsbewusste Erziehung im Kindergarten und in der Grundschule“ konnten wir sicherlich nicht alle diese Fragen beantworten, aber wir konnten dazu beitragen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die Wahrnehmung dieser Aspekte zu sensibilisieren. Die angeregten Diskussionen der Veranstaltung noch im Ohr, werden sie genauer auf die Signale achten, die die Mädchen und Jungen uns geben und die Kinder noch intensiver als bisher an der Gestaltung ihrer Einrichtung und ihres Alltags beteiligen.

Birgit Geisler

Sachgebietsleiterin für Kindertagesförderung im Landkreis Bad Doberan



Als ich am Anfang des Jahres von der Gleichstellungs- und Integrationsbeauftragten des Landkreises Bad Doberan angefragt wurde, das Veranstaltungsmanagement für diese Tagung zur geschlechtersensiblen Erziehung in den Kindertagesstätten und Grundschulen zu übernehmen, habe ich sofort zugesagt, weil ich eine Sensibilisierung für diese Thematik sehr wichtig finde.

Unser Grundanliegen als Bildungsträger ist seit vielen Jahren, durch Bildungsarbeit die Gleichstellung von Frauen und Männern als Bestandteil eines demokratischen Gemeinwesens zu fördern.

Dabei stellen wir häufig fest, dass Geschlechternormen und -erwartungen oft schon frühzeitig manifestiert werden.

Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen zu beobachten, zu thematisieren und entsprechend eine Praxis zu entwickeln, die Geschlechterstereotype auflöst oder verhindert, ist eine wichtige und zeitgemäße Herausforderung für Erzieherinnen und Erzieher sowie Pädagoginnen und Pädagogen.

Wenn es uns gelingt, das Interesse von Mädchen und Jungen von klein auf für alle Eindrücke des Lebens offen zu halten und zu verhindern, dass sie bereits im Kleinkindalter Themen, Spiele oder gar Lebensbereiche ausklammern, um sich als „richtiges“ Mädchen oder „richtiger“ Junge fühlen zu können, dann haben wir gesamtgesellschaftlich sehr viel gewonnen.

Es gilt, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln und daran zu arbeiten, Kindern alle Möglichkeiten (und nicht nur geschlechtsangemessene) für ihre Zukunft zu eröffnen, das Selbstbewusstsein von Mädchen und Jungen jenseits von Rollenklischees zu stärken und ein positives Verständnis von männlicher und weiblicher Identität als sich ergänzende und überschneidende Identitäten zu vermitteln.

Marion Richter,  
Geschäftsführerin  
Frauenbildungsnetz Mecklenburg-Vorpommern e.V.

### Frauenbildungsnetz Mecklenburg-Vorpommern e.V.

staatlich anerkannte Einrichtung der allgemeinen und politischen Weiterbildung des Landes MV

Der eingetragene Verein Frauenbildungsnetz Mecklenburg-Vorpommern

- will durch seine Bildungsarbeit die Gleichstellung von Frauen und Männern als Bestandteil eines demokratischen Gemeinwesens befördern
- erarbeitet Seminar- und Veranstaltungskonzeptionen für unterschiedliche Zielgruppen, organisiert Kooperationsveranstaltungen, bietet Fort- und Weiterbildungen, Vorträge, Seminare, Workshops, Zukunftswerkstätten, Kurse und Bildungsreisen an oder vermittelt Referentinnen und Referenten aus einem Fachkräftepool
- bietet für Interessengruppen, Vereine, Projekte und Institutionen Beratung und Begleitung bei der Planung und Realisierung von geschlechtersensiblen Bildungskonzepten
- wirkt in ganz Mecklenburg-Vorpommern und steht allen Interessierten offen
- ist Träger von landesweiten gleichstellungsorientierten Projekten.



Frauenbildungsnetz MV e.V.  
Heiligengeisthof 3  
18055 Rostock  
Tel./Fax: 0381-4907714  
E-Mail: [kontakt@frauenbildungsnetz.de](mailto:kontakt@frauenbildungsnetz.de)  
[www.frauenbildungsnetz.de](http://www.frauenbildungsnetz.de)

# *Auf den Anfang kommt es an!*

## **Geschlechtsbewusste Erziehung in der Kita und Grundschule**

Fachtagung am 29. Mai 2010, im Friderico-Francisceum Gymnasium zu Bad Doberan

### Tagungsprogramm

**9.30 Uhr** Grußworte der Gleichstellungs- und Integrationsbeauftragten des Landkreises Bad Doberan, Frau Marion Kröger, und der Koordinatorin der Sekundarstufe I des Friderico-Francisceum Gymnasiums zu Bad Doberan, Frau Birgit Seidel

Theaterstück der Theatergruppe des Friderico-Francisceum Gymnasiums zu Bad Doberan

**10.00 Uhr** Einstimmung auf das Thema durch die Moderation

**10.15 Uhr** **Impulsreferat**  
**Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen – eine raumplanerische Perspektive**  
 Dr. Ute Fischer-Gäde, Rostock

Brauchen Jungen mehr Bewegungsangebote als Mädchen, weil sie einen höheren Bewegungsdrang haben? Oder brauchen gerade Mädchen spezifische Bewegungsangebote, weil die Jungen ihnen bei gemischten Angeboten oft den Raum nehmen?

**12.00 Uhr** Mittagspause

**13.00 Uhr** **Workshops A**

**1. Aggressionen? Bei uns (doch) nicht! Praxisnah und orientierungsfreundlich mit Aggressionen umgehen: von der professionellen Kunst im Umgang mit Aggression und Gewalt**

Dirk Schöwe, Psychomotoriktherapeut, Systemischer Sozialtherapeut, Systemischer Coach, Supervisor, Güstrow

Der Umgang mit Aggression und Gewalt kann konstruktiv gestaltet werden. Doch auf welcher Grundlage?

Sich selbst und sein Gegenüber mit Aggressionen zu erkennen, wird durch das Modell der AggressionsAcht® möglich. Der Workshop steht für ganzheitliches Aggressions- und Gewaltmanagement und ermutigt dazu, einen neuen Zugang zum Thema zu finden. Unter Berücksichtigung der komplexen Wirkungszusammenhänge zwischen den Personen und den allgemeinen Lebens- und Arbeitskontexten dient sie dem Erkennen, Verstehen und Beschreiben von aggressivem Verhalten. Unter Einbeziehung systemischen Denkens und Handelns bietet die AggressionsAcht® praxistaugliche Anwendungen für Krisensituationen. Sie ist Grundlage für Reflexion, Handwerkszeug und Intervention. Sie bündelt klassische Aggressionstheorien der Psychologie.

## 2. Ich sehe was, was du auch siehst: Mädchen- und Jungenbilder in der Kinderliteratur

Claudia Kajatin, Erwachsenenbildnerin, Gender-Forscherin, Rostock

Spannende, phantasievolle, märchenhafte Geschichten stehen in Kinderbüchern und begeistern Mädchen und Jungen. Wer sind diese Helden und Heldinnen, und welche Identifikationsmöglichkeiten bieten sie? Was ist – unter dem Gender-Aspekt betrachtet – ein gutes Kinderbuch? Was macht Lust auf Lesen? Sie sind eingeladen zu einem kleinen Streifzug mit wachem Blick durch die (aktuelle) Kinderliteratur.

## 3. Junge, Junge! Junge?

### Wenn Erzieherinnen mit Jungen arbeiten.

Dr. Claudia Wallner, Referentin, Praxisforscherin, Autorin, Münster

Frauen arbeiten mit Jungen: gerne oder weniger gerne, bewusst oder unbewusst, mal mehr oder weniger erfolgreich. Die Arbeit mit Jungen gerät zunehmend kritisch in den Blick. Wie können Jungen gefördert und begleitet werden? Der Workshop soll Anregungen zur Reflexion der eigenen Praxis und grundlegende fachliche Einschätzungen für die Arbeit mit Jungen geben.

14.30 Uhr Pause

15.00 Uhr Workshops B

**1. Ich kann hören, was dein Körper mir sagt.**

**Wirkung von Körpersprache auf Mädchen und Jungen**

Lena Irmiler, Dipl. Sozialpädagogin, Magdeburg

An ausgewählten Videosequenzen schärfen wir den Blick für die Nachrichten, die wir durch Körpersprache empfangen und senden. Mimik, Raumverhalten und Berührungen teilen – meist unbemerkt – Informationen wie Zustimmung, Ablehnung, Nähe oder Distanz mit. Jungen und Mädchen in den ersten Lebensjahren können unsere Körper hören. Ziel ist es, die Wahrnehmung für die unbewusste Art der Kommunikation zu sensibilisieren, deren Bedeutung in Erziehung und Bildung nicht zu unterschätzen ist.

**2. Das Haus der kleinen Forscher**

Marion Fischer und Manuela Rochlitz, Erzieherinnen, Kita „Uns Windroos“, Bad Doberan

Jedem Kind sollten Möglichkeiten eröffnet werden, seine Neigungen, Interessen und Begabungen für Naturwissenschaften und Technik zu entdecken. Hierzu möchte das "Haus der kleinen Forscher" einen Beitrag leisten. Durch das Experimentieren können nicht nur die Neugierde und die Begeisterung für naturwissenschaftliche und technische Phänomene gefördert werden, sondern auch eine Reihe weiterer Basiskompetenzen, die die Kinder für ihren späteren Lebensweg benötigen. Dazu gehören z. B. Lernkompetenz, Sprachkompetenz, Sozialkompetenz oder Feinmotorik. Der Workshop zielt darauf ab, den Teilnehmenden das Projekt nahe zu bringen und sie selbst experimentieren zu lassen.

**3. Brauchen wir die „Geschlechterbrille“ für unsere Organisation oder haben wir sie schon auf?**

Christina Grau, Soziologin M.A., und Alexandra Heeg, Dipl. Sozialpädagogin, Rostock

Im Workshop soll für das Geschlechterthema sensibilisiert werden. Dabei steht die Anwendbarkeit für Mitarbeitende in Kitas und Grundschulen an oberster Stelle. Es werden Methoden zur Umsetzung von mehr Geschlechtergerechtigkeit in der Einrichtung vorgestellt und Reflexionsanregungen für das Geschlechtsbewusstsein im Berufsalltag gegeben.

**16.30 Uhr** Abschluss im Plenum

**17.30 Uhr** Ende der Veranstaltung



# Presse

SVZ 14.05.10

## Eltern, Lehrer und Erzieher blicken durch die „Geschlechterbrille“

**BAD DOBERAN** Der Landkreis Bad Doberan veranstaltet am Sonnabend, 29. Mai von 9.30 bis 17.30 Uhr eine Fachtagung zum Thema geschlechtergerechte Ansätze in der Kindheit. Treffpunkt ist im Friderico-Franciscum-Gymnasium. Ziel der Tagung ist es, bei Eltern und Erziehern Interesse und Neugier auf die „Geschlechterbrille“ zu wecken. Denn Jungen sind anders als Mädchen. Wie kann im pädagogischen Alltag mit den unterschiedlichen Bedürfnissen umgegangen werden? Welche Mädchen- und Jungenbilder gibt es in der Kinderliteratur? Wie unterschiedlich bewältigen Jungen und Mädchen Krisensituationen und welche Schlussfolgerungen sind daraus für die pädagogische Praxis zu ziehen? Diesen und weiteren Fragen aus dem Bereich der geschlechtsbewussten Erziehung und Bildung werden sich die Teilnehmer bei Referaten, Workshops und Gesprächen stellen.

Erzieher, Lehrer und Eltern sind zu der Veranstaltung eingeladen. Die Fachtagung ist ein Kooperationsprojekt des Frauenbildungsnetzes MV, der Fachstelle Impuls, des Jugendamts sowie der Gleichstellungs- und Integrationsbeauftragten des Landkreises und der Evangelischen Akademie. Sie findet als Teil des Aktionsplans für Demokratie und Toleranz statt und wird vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

**Anmeldungen** nimmt das Frauenbildungsnetz MV, Heiligengeisthof 3, 18055 Rostock, Telefon/Fax 0381/4907714, E-Mail anmeldung@frauenbildungsnetz.de entgegen.

02 DBR 14.05.10

## Typisches für Geschlechter

**Bad Doberan.** Am 29. Mai von 9.30 Uhr bis 17.30 Uhr sind alle Interessierten zu einer Fachtagung in das Friderico-Franciscum-Gymnasium eingeladen, um sich über geschlechtergerechte Ansätze in der Kindheit zu informieren und selbst zu inspirieren. Ziel der Tagung ist es, bei Eltern und Erzieher/innen Interesse und Neugier auf die „Geschlechterbrille“ zu wecken. Denn Jungen sind anders, Mädchen aber auch. Manche Bedürfnisse sind typisch für Jungen, andere typisch für Mädchen. Die Tagung findet im Rahmen des Lokalen Aktionsplans für Demokratie und Toleranz des Landkreises Bad Doberan statt und wird vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend innerhalb des Programms „Vielfalt tut gut“ gefördert. Info und Anmeldungen: Frauenbildungsnetz M-V, Heiligengeisthof 3, 18055 Rostock, Telefon / Fax 0381 4907714; E-Mail: anmeldung@frauenbildungsnetz.de

26.5.2010

der  
reporter

Au

„AUF DEN ANFANG KOMMT ES AN...“

## FACHTAGUNG ZUR GESCHLECHTSBEWUSSTEN ERZIEHUNG IM KINDERGARTEN UND IN DER GRUNDSCHULE

Kitas und Schulen sind neben der Familie wesentliche Sozialisationsinstanzen für Kinder. Dementsprechend spielt der gendersensible Blick hier von Anfang an eine wichtige Rolle. Am 29. Mai 2010 von 9.30 Uhr bis 17.30 Uhr

sind alle Interessierten recht herzlich zu einer Fachtagung in das Friderico-Francisceum-Gymnasium Bad Doberan eingeladen, um sich über geschlechtergerechte Ansätze in der Kindheit zu informieren und selbst zu inspirieren. Denn Jungen sind anders, Mädchen aber auch. Manche Bedürfnisse sind typisch für Jungen, andere typisch für Mädchen, oder? Wie können wir im pädagogischen Alltag mit den unterschiedlichen Bedürfnissen umgehen? Welche Mädchen- und Jungenbilder begegnen uns in der Kinderliteratur? Diesen und weiteren Fragen aus dem Bereich der geschlechtsbewussten Erziehung und Bildung wird auf vielfältige Art und Weise, z. B. durch Referate, Workshops und Gesprächen anhand einzelner Themenschwerpunkte mit Fachkräften, begegnet. Erzieher/innen, Lehrer/innen, Eltern und darüber hinaus an Erziehung Interessierte sind herzlich eingeladen. Die Fachtagung ist ein Kooperationsprojekt des Frauenbildungsnetzes MV e.V., der Fachstelle IMPULS MV, dem Jugendamt sowie der Gleichstellungs- und Integrationsbeauftragten des Landkreises Bad Doberan und der Evangelischen Akademie MV. Unterstützt wird sie durch die Theatergruppe des Friderico-Francisceum-Gymnasiums und den Kreislandfrauenverband e.V.. Eine kostenlose Kinderbetreuung wird angeboten. Die Tagung findet im Rahmen

des Lokalen Aktionsplans für Demokratie und Toleranz des Landkreises Bad Doberan statt und wird vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Programms „Vielfalt tut gut“ gefördert. Weitere Informationen erteilt das Frauenbildungsnetz M-V e.V. Dort sind auch Anmeldungen möglich:

Frauenbildungsnetz M-V  
Heiligengeisthof 3, 18055 Rostock  
Telefon/Fax: 0381 4907714  
E-Mail: [anmeldung@frauenbildungsnetz.de](mailto:anmeldung@frauenbildungsnetz.de)

Bad Doberan, 29. Mai 2010

## PRESSEMITTEILUNG

### Junge, Junge, Junge

Großer Erfolg bei der Fachtagung zur geschlechtsbewussten Erziehung in Kitas und Grundschulen

Weil es „Auf den Anfang ankommt“ fanden sich am vergangenen Samstag, über 70 Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen im FridericoFrancisceum Gymnasium Bad Doberan zum Thema „Geschlechtsbewusste Erziehung in der Kita und Grundschule“ ein. Eingeleitet wurde die Tagung von der Theatergruppe des Gymnasiums mit drei knackigen Sketchen. Dem folgte der Blick auf die unterschiedlichen Ansprüche der Mädchen und Jungen an ihren Spielraum, so konnten die Teilnehmenden bei der Planung eines Kinderspielplatzes aktiv werden.

Die aus Kindertagesstätten und Grundschulen, aber auch aus Politik und Verwaltung Teilnehmenden, konnten sich in verschiedenen Workshops über geschlechtergerechte Ansätze in der Kindheit informieren. Beim Umgang mit Aggressionen wurden unterschiedliche Meinungen diskutiert. Als es um die Wirkung von Körpersprache ging, wurde das eigene Verhalten zu den Kindern reflektiert. Beim Experimentieren im „Haus der kleinen Forscher“ hatten die Teilnehmenden viel Spaß bei einem etwas anderen Chemie-Unterricht.

Die Fachtagung ist ein Kooperationsprojekt der Gleichstellungsbeauftragten, des Jugendamtes des Landkreises Bad Doberan sowie des Frauenbildungsnetzes MV e.V., IMPULS MV – Regionalstelle Mittleres Mecklenburg und der Evangelischen Akademie MV. Sie fand so großen Zuspruch, dass es weiterführende Veranstaltungen im Herbst dieses Jahres geben wird.

Sie fand im Rahmen des Lokalen Aktionsplans für Demokratie und Toleranz des Landkreises Bad Doberan statt und wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Programms „Vielfalt tut gut“ gefördert.

Für weitere Fragen wenden Sie sich bitte an Marion Kröger, Gleichstellungs- und Integrationsbeauftragte, oder an Dr. Cathleen Kiefert vom Projekt IMPULS MV.

#### Zahlen und Fakten zur Kinderbetreuung im Landkreis Bad Doberan

- **Anzahl der Betreuungseinrichtungen**  
Das Betreuungsangebot im Landkreis Bad Doberan umfasst derzeit 77 Kindertageseinrichtungen und 92 Tagespflegepersonen, davon 3 Tagesväter. Die Eltern haben die Möglichkeit zwischen den Angeboten frei zu wählen.
- **Anzahl der betreuten Kinder**  
Am 1. April 2010 besuchte 7.461 Kinder des Landkreises eine Kindertagesstätte und 317 eine Tagespflegestelle.
- **Anzahl der Erzieherinnen und Erzieher**  
In den 77 Kindertageseinrichtungen arbeiten derzeit ca. 660 Erzieherinnen und 9 Erzieher.



## Eine raumbezogene Perspektive

### Impulsreferat

Dr. Ute Fischer-Gäde, Landschaftsarchitektin  
Moderatorin für Beteiligungsprozesse

Brauchen Jungen mehr Bewegungsangebote als Mädchen,  
weil sie einen höheren Bewegungsdrang haben?

Oder brauchen gerade Mädchen spezifische Bewegungsangebote,  
weil die Jungen ihnen bei gemischten Angeboten oft den  
Raum nehmen?



(Tim Rohrman, 2003)

### Perspektive der räumlichen Planung

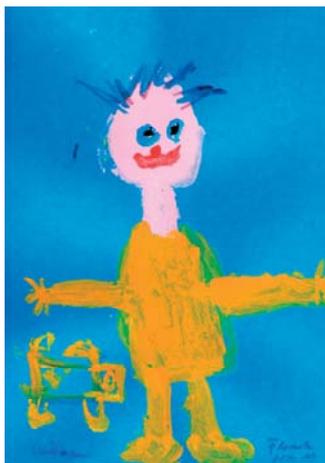
Schaffung gezielter Angebote für Mädchen und Jungen

- Typische Interessen?
- Geschlechtsbewusste Reflexion?

Individuelle Kompetenzen im Umgang mit geschlechtsbezogenen Fragen



Finn, 4 Jahre, Polizist



Florenz, 4 Jahre, Müllmann



Malte Felix, 4 Jahre,  
Schornsteinfeger



Emma, 5 Jahre, Tänzerin



Sophie, 4 Jahre, Tänzerin



Emily, 4 Jahre, Tänzerin

### Auseinandersetzung mit der räumlichen Umwelt

Prozess der Aneignung von Räumen

Der Raum als ein Ort der Sozialisation zeigt sich für den Prozess der Vermittlung und Einübung der Werte und Normen mit dem Ziel der Erlernung spezifischer Rollen bzw. Verhaltensweisen verantwortlich.

Untersuchungen zur Raumaneignung und zum Spielverhalten von Kindern (vgl. FUHRER/QUAISER-POHL, BURDEWICK, FLADE/KUSTOR) kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis:

- 1) Die Aneignung von Räumen ist durch unterschiedliches Verhalten von Jungen und Mädchen in Bezug auf soziale Verhaltensweisen und Nutzungsintensität des Aktionsraumes gekennzeichnet.
- 2) Mädchen und Jungen eignen sich Räume auf unterschiedliche Art und Weise an.
- 3) Als „Einzelwesen“ sind sich Mädchen und Jungen bemerkenswert ähnlich.
- 4) Das Persönlichkeitsprofil eines Individuums wird jedoch im Verlauf seines Lebens durch die Mitgliedschaft in Gruppen mehr oder weniger stark beeinflusst.
- 5) Unterschiedliche Verhaltensmuster bei Mädchen und Jungen werden vor allem in den gleichgeschlechtlichen „peer groups“ herausgebildet und verfestigt.

### Mädchen

- Mädchen werden sehr stark durch das Geschlecht des anderen Kindes beeinflusst.
- Gleichgeschlechtlich verhalten sie sich selten passiv.
- Ist das andere Kind ein Junge, hält das Mädchen sich häufiger abseits und überlässt dem Jungen die Initiative.
- Mädchen spielen lieber in kleineren Gruppen.
- Sie besitzen einen weniger großen räumlichen Aktionsradius.
- Ihre Spiele sind untereinander häufig sozial und weniger auf Wettstreit und Konkurrenz ausgerichtet.

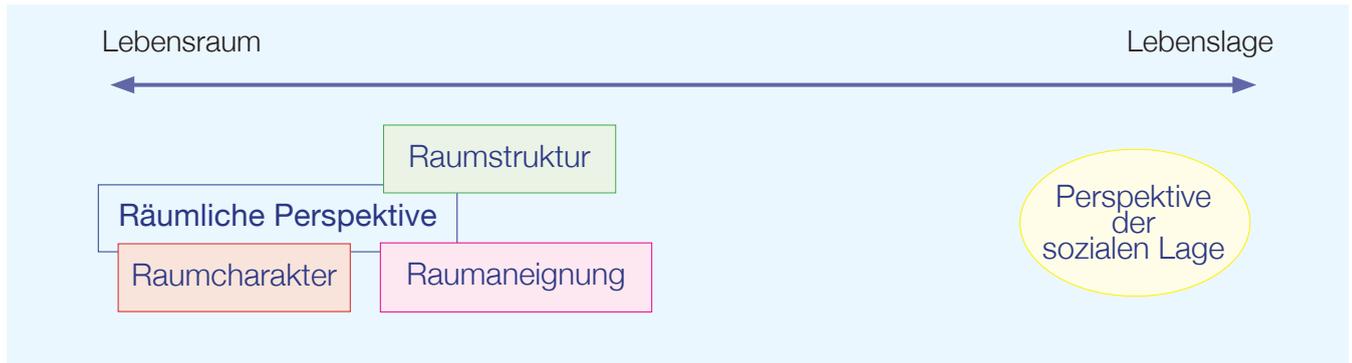


### Jungen

- In männlichen Gruppen spielt Dominanz eine wichtige Rolle.
- Charakteristisch für Jungen ist das „rough- and tumble play“ (MACCOBY/ JACKLIN, 1996), d.h. das körperliche Auseinandersetzen, Anrempeln und Raufen sowie eine Wettbewerbsorientierung.
- Männliche Kinder setzen ihre körperlichen Kräfte stärker ein.
- Ihr Spielverhalten ist „rauer“ und raumgreifender.
- Sie besitzen Verfügungsgewalt über räumliche Bereiche.
- Jungen spielen in größeren Gruppen, was automatisch mehr Platz erfordert.

Jungen sind dadurch stärker räumlich präsent!





Familienstruktur heute (Geo 03/05 Titelblatt)



### Räumliche Verfestigung von Armutslagen

Beeinträchtigung von Entwicklungs- und Entfaltungschancen von Kindern und Jugendlichen

- 16 % motorische Entwicklungsverzögerungen (jedes 6. Kind)
  - 11 % sprachliche Entwicklungsverzögerungen
  - 10 % der Kinder zeigten im emotional-sozialen Bereich Verzögerungen
  - 14 % der Einzuschulenden waren übergewichtig
- (Gesundheitsbericht MV, Schuleingangsuntersuchung 2004/2005)

„Jedes sechste Kind in Deutschland ist von Armut betroffen,“,  
Unicef Mai 2008.

In Rostock lebt fast jedes dritte Kind unter 15 Jahren in Armut.

Deshalb ist es bei der Raumplanung unabdingbar, auf die differenzierte Aneignung von Räumen einzugehen, um den Nutzungsansprüchen der Mädchen und Jungen gerecht zu werden.



### Spielen und seine Bedeutung für die kindliche Entwicklung

Die kindliche Entwicklung wird wesentlich durch den Spielraum bestimmt:

- sozialer Austausch
- individuelle gemeinsame Erfahrung
- Aneignung der Umwelt
- kreative Entfaltung und Gestaltung

Formelle funktionsdifferenzierte Spielräume

Informelle funktionsdiffuse Spielräume

Perspektive der Planung von Spielräumen

### Empirische Ermittlung von Raumbedürfnissen

#### 1) Schriftliche Befragung

Wertung von - bis; ja/nein; offene Fragen

#### 2) Beobachtung

Planende (Beobachtende) → Objekt (Nutzer)

systematisch z. B. nur Kleinkinder  
 unsystematisch z. B. auf ein Ereignis bezogen

verdeckt unauffällig, Fotografieren  
 Realkontakt simulieren  
 Objektivität am nächsten kommen

unverdeckt Persönliches Gespräch, Tonband

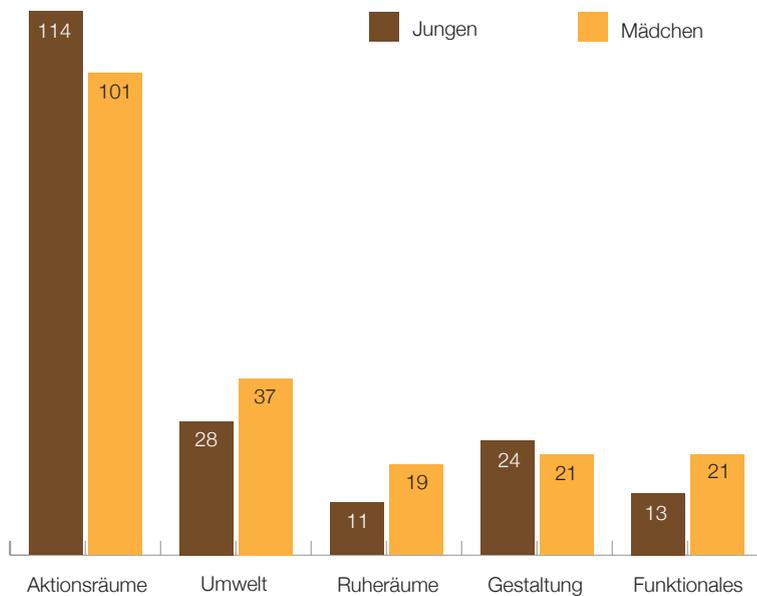
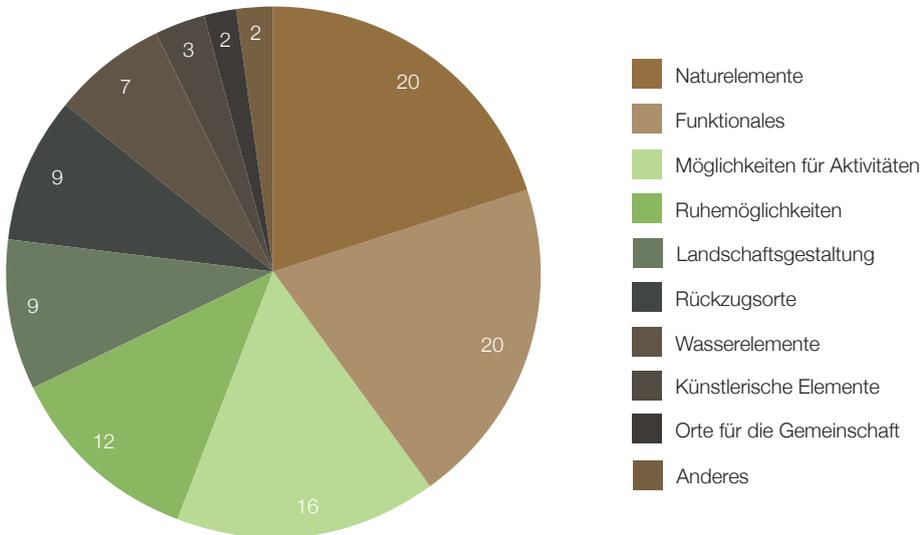
MITREDEN  
MITPLANEN  
MITMACHEN

Stufen der Beteiligung (Schröder, 1996)	Rollenverhältnis
Informierte Asymmetrische Interaktion	Kinder/Jugendliche Teilnehmende ohne eigene Stimme Erwachsene Initiatorinnen und Initiatoren sowie Entscheidende
Mitwirkung Asymmetrische Interaktion	Kinder/Jugendliche Informierte und außenstehende Beratende Erwachsene Initiatorinnen und Initiatoren sowie Entscheidende
Mitbestimmung Symmetrische Interaktion	Kinder/Jugendliche Mitentscheidende Erwachsene Initiatorinnen und Initiatoren sowie Entscheidende
Selbstbestimmung Asymmetrische Interaktion	Kinder/Jugendliche Initiatorinnen und Initiatoren sowie Entscheidende Erwachsene Beratende



Partizipation in der räumlichen Planung

Ermittlung der kindlichen Bedürfnisse



# Mein Traumschulhof

Stell dir vor, du gestaltest deinen Schulhof! Name: *Alexander* Klasse: *2a*

1. Was gefällt dir an eurem Schulhof?

*Mir gefallen die Blumen im Sommer.  
Die Holzspiele gefallen mir auch.*

2. Was gefällt dir nicht?

*Die Zaun- und die Mauer gefallen mir nicht.*

3. Welche Vorschläge hast du?



**MÄDCHEN/JUNGE**

**SITZEN/AUSRUHEN  
SPIELEN/BEWEGEN**

?

**WOHER KOMMST DU?**

**WOHIN GEHST DU?**

**WO BIST DU AM LIEBSTEN?**

?



Raumaneignung



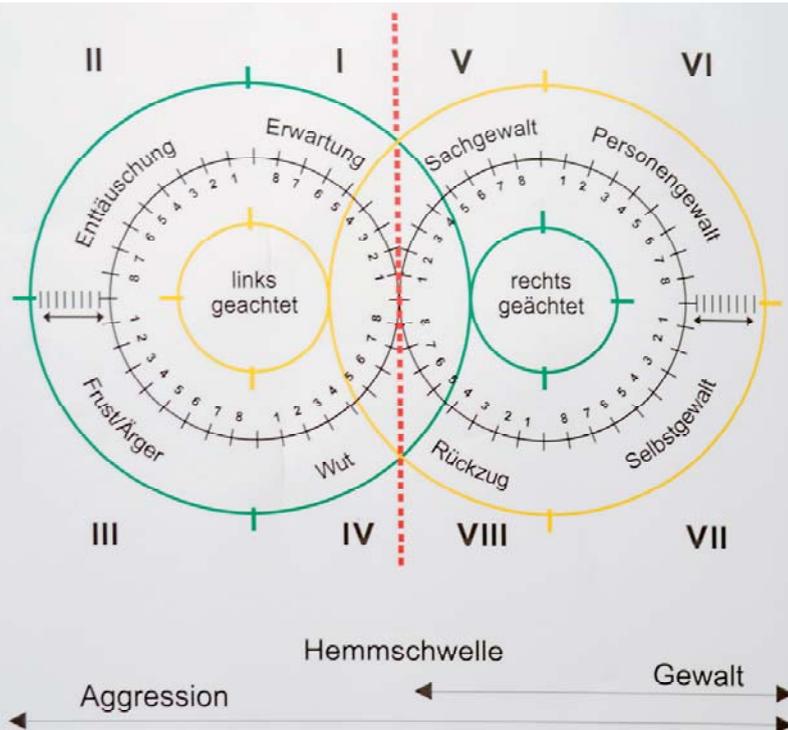
Madlen Conrad, 4a

Wenn du wissen willst, ob ein Schuh passt, musst du den fragen,  
 der ihn tragen soll, und nicht den, der ihn hergestellt hat!

"Unser Traum-Spielplatz"







## Die AggressionsAcht©

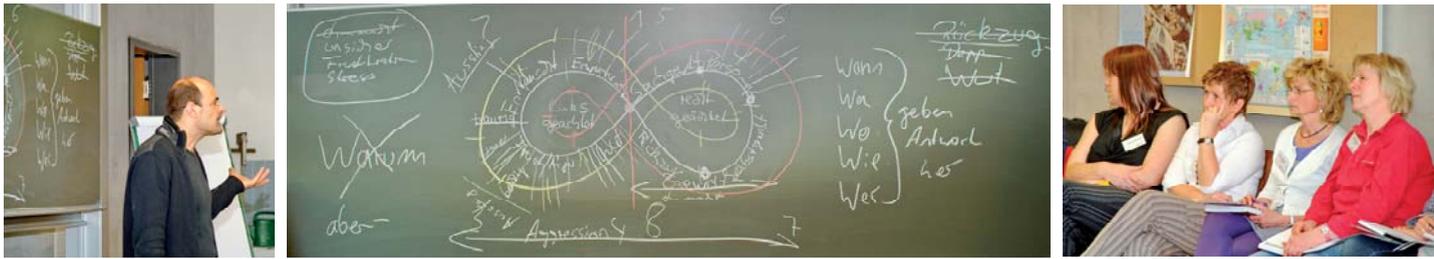
A1

Dirk Schöwe

Psychomotoriktherapeut, Systemischer Sozialtherapeut, Systemischer Coach, Supervisor, Güstrow

Schwerpunkt des Systemischen Aggressionsmanagements ist die AggressionsAcht©, ein orientierungsfreundliches Modell, das für das Management im Umgang mit Aggression und Gewalt steht.

Die AggressionsAcht© dient dem konkreten Erkennen, Verstehen und Beschreiben von Aggressionen und Gewalthandlungen. Sie bietet praxistaugliche Anwendungen, um Handwerkszeug für Reflexion und Intervention vor, während und nach Krisensituationen entwickeln zu können.

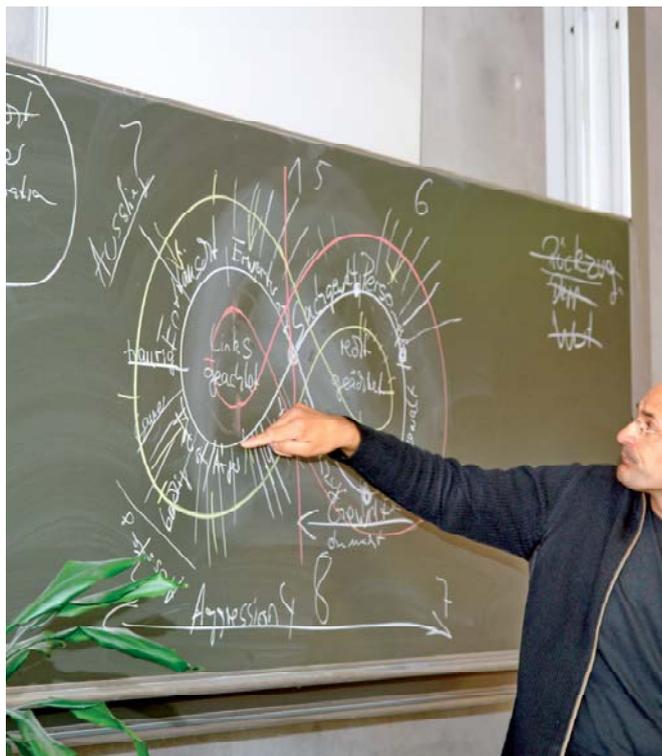


Zum Thema „Aggression und Gewalt“ gibt es individuell und gesellschaftlich sehr unterschiedliche Auffassungen. Aggressionen begleiten Menschen ein Leben lang und werden verschiedentlich interpretiert.

Nachrichten über gewalttätige Auseinandersetzungen finden wir in fast allen Kontexten. Was sie eint, sind die unterschiedlichen Umschreibungen. Diese können der Empfängerin oder dem Empfänger oft nicht das Bild vermitteln, das beabsichtigt wurde.

Die ständige Präsenz der unterschiedlichen Gewaltszenarien hat Menschen nicht dazu bewegen können, einheitliche Beschreibungsstandards für Aggressionen zu entwickeln. Formulierungen, wie: extreme Ausnahmestände, Gräueltaten, Fehlritte, Verbrechen, sündhafte Taten, Vergehen, Schandtaten, Rechtsbrüche, sich strafbar machen, gegen Recht und Ordnung verstoßen usw., sind Einladungen für Interpretationen, die eventuell nicht beabsichtigt wurden.

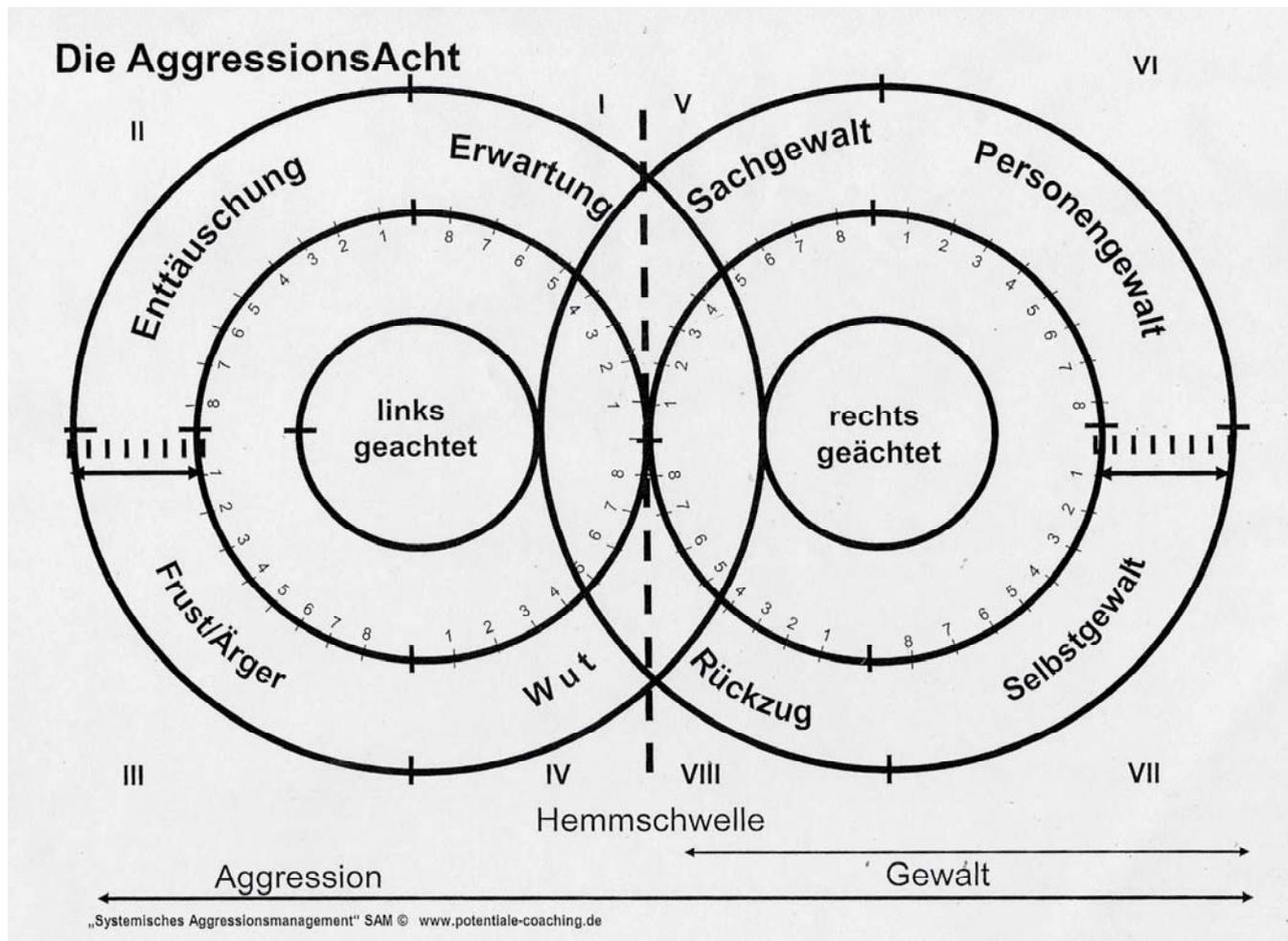
Im sozial- und pädagogisch-therapeutischen Bereich ist das Beschreiben und Einordnen von Aggressionen sehr gravierend. Bislang (1\*) haben wir zirka 2.000 Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergärten, Schulen, Kinderjugendhilfeeinrichtungen und Einrichtungen für Menschen mit geistiger und psychischer Behinderung und zirka 150 Ärztinnen und Ärzte sowie Therapeutinnen und Therapeuten befragt. Übliche Gewaltformulierungen der Befragten sind: „hat sich übergriffig gezeigt, hat aus Frust gehandelt, war aggressiv gewalttätig, hat gewaltige Aggressionen, zeigt Autoaggressivität, lebt personenbezogene Aggressionen, hat Tendenzen zur sachbezogenen Aggression, mit aggressiver Wut gewaltig zugeschlagen, zielgerichtete Schädigung, ein Mensch mit herausforderndem Verhalten, hassgefüllte Aggressionen, stark aggressiv, vorsätzlich gewalttätig usw.“.



Die weniger fachlichen, aber doch am häufigsten gebrauchten Beschreibungen von zerstörerischem Verhalten sind: „der/die dreht am Zeiger (hat am Zeiger gedreht), hat schlecht gehandelt, ist stark angespannt, ist wieder bockig gewesen, hat schon wieder gefranst, ist ausgerastet, tickt nicht richtig, war böse, läuft nicht ganz rund, ist wieder abgehoben, hat nicht alle Mäuse im Loch, hat Gewitter im Kopf, bei dem sind mal wieder alle Leitungen durchgebrannt, hat nicht alle Tassen im Schrank gehabt, der wollte wieder nur Aufmerksamkeit, der/die ist mal wieder wahnsinnig geworden“.

Bei Dienstübergaben oder fachlichen Auseinandersetzungen in den verschiedensten Institutionen können solche Beschreibungsformen verheerende Auswirkungen haben. Hier wird der Empfängerin oder dem Empfänger solcher Beschreibungen Spielraum für die Reinszenierung von Konflikten sowie für eigene Interpretationen und Phantasien gegeben. Oftmals werden dadurch Vorkommnisse bagatellisiert oder zu hoch bewertet. Diese unbewussten bzw. bewussten Bewertungen oder Verhaltenszuschreibungen stören den nötigen Reframingprozess sowie eine ressourcenorientierten Intervention. Eine ungewollte Musterverstärkung ist die Folge.

Gewalt wird oft tabuisiert, verurteilt bzw. glorifiziert. Die persönliche und gesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema „Aggression“ würde eher gelingen, wenn dem eine einfache Kausalität und Sprache zugrunde liegen würde. Die AggressionsAcht® soll dies orientierungsfreundlich ermöglichen.



### Die AggressionsAcht®

- 1) Die AggressionsAcht® ist ein bahnbrechendes Erklärungsmodell zum Thema Aggression und Gewalt. Dieses Modell bietet für die Arbeit in der Gewaltprävention, der Gewaltintervention und der Gewaltnachsorge schlüssige Zusammenhänge und bündelt die klassischen Aggressionstheorien der Psychologie.
- 2) Mit der AggressionsAcht® können die unterschiedlichsten Systeme (Einzelpersonen, Paare und Institutionen) auf verständliche Weise zur Neuordnung geführt werden.
- 3) Die AggressionsAcht® gibt Aufschluss über die Entstehung, den Verlauf und die Gestaltung von Aggressionen und Gewalt.
- 4) Sie ist Arbeitsgrundlage für die Gestaltung von gewaltfreien Räumen.
- 5) Die AggressionsAcht® ist Arbeitsgrundlage für die Fort- und Weiterbildung des Systemischen Aggressionsmanagements SAM®.

### Anwendungsgebiete der AggressionsAcht®

- 1) Unterscheidungshilfe von Aggression und Gewalt (deutliche Differenzierung im Umgang mit Aggression und Gewalt möglich)
- 2) Arbeitsgrundlagen für Mediation, Supervision und Coaching
- 3) Zustandsbeschreibungen von Krisensituationen
- 4) Hilfen zu Interventionsentscheidungen in Krisensituationen
- 5) Präzise, übersichtliche Dokumentationsmöglichkeiten
- 6) Detaillierte Beschreibungsmöglichkeiten von Schädigungsgraden
- 7) Orientierung und Formulierungshilfen für Interventionsziele
- 8) Vorlage für die Erarbeitung von Unterstützungskonzepten
- 9) Beschreibung von Entwicklungsprozessen
- 10) Beschreibungsvorlage der Gefühle
- 11) Formulierung von Bindungsstufen
- 12) Beschreibung von Beziehungsebenen
- 13) Strukturerkennung von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung
- 14) Wegweiser und Zielverlauf von Strafen
- 15) Hemmschwellenregulation/Wendepunkt/Neuanfang/Rückfallbeschreibungen
- 16) Erklärungshilfen für Aggressionsverläufe
- 17) Erstellen von Täter-, Opferprofilen
- 18) Angstbeschreibungen
- 19) Kompensationsbeschreibungen
- 20) Pädagogisch-therapeutische Arbeitshilfen

Die AggressionsAcht® bietet dem Opfer und der Täterin oder dem Täter, der Fachkraft sowie der oder dem zu Begleitenden, dem Institutionsvorstand und denen, die sich mit dem Thema Demokratie, Krieg und Frieden im Großen wie im Kleinen beschäftigen, eine Orientierung im Umgang mit Aggression und Gewalt.

Die AggressionsAcht® ist ein Modell, kein Dogma oder eine Ideologie. Sie fasst Prinzipien der Entwicklung und des Umgangs mit Aggression und Gewalt zusammen und legt entsprechende Gefühle und deren Symptome dar. Um den spielerischen Aspekt im Umgang mit der AggressionsAcht® hervorzuheben, haben wir durchgehend die Zahl Acht eingesetzt. Diese ist (mit einer Ausnahme) nach eigenem Ermessen änderbar.

## 1. Die AggressionsAcht© als Grundmodell

### 1.1 Geschichtliche Aspekte

Aggression und Gewalt haben oft mit der Thematik Täter/Opfer, mit der Einhaltung von Recht und Ordnung, mit der Klärung von Schuld und Unschuld sowie mit Rechtssprechungen zu tun.

Schon in den nordgermanischen Kulturen gab es Höfe, die über beschuldigte Menschen Gericht hielten. (2\*). Die Betroffenen mussten sich auf den Platz oder Hof vor ein Tribunal (Gerichtshof) stellen, und die Sippe entschied, ob derjenige weiterhin ein geachtetes Mitglied oder ein geächtetes sei. Im letzteren bedeutete es nicht selten, dass der Betroffene „vogelfrei“ gesprochen wurde. Ohne Schutz, Besitz und Nahrungsvorräte hat dieser kaum überleben können. Interessant dabei ist, dass für die Bewertung sowohl die eigentliche Tat, aber auch die soziale Wertung durch die Sippe oftmals eine entscheidende Rolle spielte.

Man muss „achtsam“ miteinander umgehen, „sich in Acht nehmen“, sonst wurde man „in die Acht genommen“ und verließ diese als „Geächteter“. Wurde über eine Person Recht (rechts) gesprochen, standen (für jemanden einstehen) die Sippenangehörigen auf dem Platz rechts von der Person. Durch das „Rede- und Antwortstehen“ vor der Gemeinschaft konnte der Schuldspruch auch „rechtsfrei“ ausfallen. Hier kam es zum Schulderlass und die Ratsuchenden „positionierten“ sich links von dem zu Beurteilenden oder Verurteilten. So wurde er als „Geächteter“ von dem Gericht, dem Hof, von der Sippe oder dem Rat entlastet.

Stellen wir uns das bildlich vor, so haben wir einen Kreis von Menschen, in dem einer in der Mitte steht. Dieser Kreis wurde in einer linken und rechten, zu einer geachteten und geächteten, zu einer schuldlosen und schuldhaften Hälfte geteilt. So konnten eindeutige Positionen oder Urteile der umstehenden Sippenangehörigen ermöglicht werden. Diese Einteilung war die Voraussetzung für die liegende Acht, für die Gerichtsacht.

Die in dieser „Rats-Acht“ enthaltenen Grundideen haben Dirk Schöwe dazu bewogen, ein Modell für Aggression und Gewalt zu entwickeln. Dieses Modell bezeichnet er als die AggressionsAcht©. Ganz besonderen Dank gilt hier Frau Dr. Bärbel Lorenz für ihre strukturgebende und mutmachende Unterstützung.

## 1.2 Begrifflichkeiten Aggression und Gewalt

In der Fachdiskussion ist zunehmend das Bemühen zu erkennen, die Gleichsetzung von Aggression und Gewalt in Frage zu stellen, Aggressions- und Gewalthandlungen voneinander zu trennen und ihre Beziehungen zu verdeutlichen.

Im Modell der AggressionsAcht® werden die Begriffe Aggression und Gewalt deutlich dargestellt. Damit können Aggression und Gewalt voneinander abgegrenzt und ihre kausalen Beziehungen unterschieden werden. Wir beziehen uns auf die Bedeutung der Wörter im eigentlichen Sinne und korrigieren historisch gewachsene Sackgassenbezeichnungen.

In der Praxis zeigt sich, dass diese veränderten Sichtweisen und die sich daraus ergebenden Einflüsse auf das Erleben, Denken, Fühlen und Handeln, einen konstruktiven und eigenverantwortlichen Umgang mit Aggression und Gewalt ermöglichen und übliche Ansätze in der Gewaltprävention und Gewaltintervention verändern.

Aggression und Gewalt sind zunächst einmal natürlich gegebene, individuell und kulturell formbare Denk- und Verhaltensweisen, um Bedürfnisse zu befriedigen. Aggression und Gewalt mobilisieren sowohl physische als auch psychische Ressourcen.

Gehen wir von der ursprünglichen Bedeutung des Wortes „Aggression“ aus, so erhalten wir Bildungen aus den lateinischen Wörtern „ad“ (heran, hinzu) und „gradi“ (schreiten, gehen). Aggression bedeutet also im ursprünglichen Sinn des Wortes „heranschreiten“, „auf etwas zugehen“. Aggression dient im Allgemeinen dem Erhalt und der Entwicklung von Lebewesen.

Meist wird der Begriff „Aggression“ gänzlich negativ belegt. Aus unserer Sicht liegt genau hier eine historisch gewachsene Falle vor. Diese behindert viele Menschen, eine Kultur der Aggression zu leben und damit die Aggression zur Bedürfnisbefriedigung und für eine gewaltverhindernde Schutz- und Veränderungskraft zu nutzen. Wir unterscheiden zwischen konstruktiven und destruktiven Aggressionen, wie es schon (3\*) Cierpka (1999,17) und andere getan haben.

Im Bereich der konstruktiven Aggression (Erwartung, Enttäuschung, Frust/Ärger, Wut) fügt eine betreffende Person sich oder anderen Personen bzw. Lebewesen (Tieren, Pflanzen) oder Gegenständen noch keinen Schaden zu. Schadensankündigungen werden als kurzzeitige Möglichkeit genutzt, um den eigenen Bedürfnissen mehr Nachdruck zu verleihen. Sie haben dennoch keine zerstörerischen Auswirkungen.

### Konstruktive Aggressionen

Konstruktive Aggressionen sind ganz auf die Erfüllung oder Befriedung (Frieden) bestimmter Bedürfnisse gerichtet. Eine Person spürt eine Bedrohung ihrer Bedürfnisbefriedigung und/oder den Angriff auf die eigene Systemstabilität, ihr aber stehen subjektiv und objektiv verschiedene Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung. Aggressionen sind unterschiedlich dosierte neurobiologische Zustände, die ständig aktiviert sind und unterschiedliche Ausdrucksformen besitzen. Diese freigesetzten Kräfte (Triebe) sollen ursprünglich eine Bedrohung des eigenen Organismus verhindern. Sie zeigen zugleich ein erlerntes Verhaltensprogramm auf.

Es gibt konstruktive Aggressionen mit Hyper- oder Hypoaggressivität und Aggressionen mit Ersatzbefriedigungen, die mit mangelnden Kompetenzen und unverhältnismäßigem Verhalten zu tun haben, aber keine zerstörerischen Aspekte aufweisen.

### Destruktive Aggressionen

Führt die Erfüllung der Bedürfnisbefriedigung zu einem Gefühl der Hilflosigkeit oder der Ohnmacht, formt sich die aggressive Triebkraft zur destruktiven Aggression in Gewalt (Sachgewalt, Personengewalt, Selbstgewalt, Rückzug) um.

Die betreffende Person sieht objektiv und subjektiv keine andere Möglichkeit, als über zerstörerisches Handeln zur Bedürfnisbefriedigung zu gelangen. Gewalt ist immer damit verbunden, mit physischen oder psychischen Kräften Gegenständen, anderen Lebewesen (Menschen, Tiere, Pflanzen) oder sich selbst Schaden zuzufügen.

Gewalttaten sind archetypische Formen aus der Ohnmacht heraus und haben grundsätzlich destruktiven Charakter. Gewalt dient der Entwicklung von Menschen, sie ist aber grundsätzlich zerstörerisch. Das Wort „Gewalt“ wird von dem althochdeutschen Wort „waltan“ hergeleitet und wird mit „herrschen“ bzw. „mächtig sein“ übersetzt.

Dort, wo Gewalten herrschen, gibt es Unterlegenheit, Hilflosigkeit oder Ohnmacht. Selbst eine demokratisch gewählte Staatsgewalt, die an Kompetenz und Verantwortung gebunden ist, die den Menschen ein friedvolles Leben ermöglichen sollen, kann dem Einzelnen nicht gerecht werden. Der Einzelne steht ohnmächtig den Staatsgewalten gegenüber.

Die Trennung von Aggression und Gewalt ist den Worten in die Wiege gelegt worden. Die Kriterien: Zerstörung aus Ohnmacht (Gewalt) und Herangehen, um Bedürfnisse zu befriedigen (Aggression), unterscheiden diese beiden Worte grundlegend voneinander. Aggressionen können im geachteten bzw. im geächteten Verhalten gelebt werden. Gewalt kann nicht geachtet, nicht hinnehmbar sein.

### 1.3 Grundmodell

Aggressionen zeigen sich durch verschiedene Emotionen. Emotion(en) (aus dem Lateinischen: ex für heraus und motio für Bewegung, Erregung) sind psychophysiologische Prozesse, die durch die mentale Bewertung, den Vergleich und die Beurteilung eines Subjektes, eines Objektes oder einer Situation ausgelöst werden. Diese Emotionen werden zu Gefühlen, die wir benennen können.

Emotionen sind in der Psychologie nicht eindeutig und einheitlich definiert. Die Forschungsgebiete und deren Ursprünge sind nicht klar. Die Forschenden sind sich aber einig, dass jeder Mensch Emotionen zeigt, und dass das Leben durch Emotionen im Denken und Handeln entscheidend beeinflusst wird. (4\*)

Die Überlegungen von Robert Plutchik, der die Theorie aufstellte, dass es sich bei den Menschen um acht genetisch bedingte Grundemotionen handelt, die Aussage des Neurologen Joachim Bauer (5\*), der die derzeitige Gen-Debatte für eine Geisterdiskussion hält (5\*) und die Aggressionskette von Barbara Senkel haben uns ermuntert, ein Modell zu entwickeln, das in sich schlüssig ist und einfache Gefühle darstellen und einordnen lässt.

Wir unterscheiden vier Hauptgefühle (Primärgefühle), wobei wir vier Gefühle links und vier Symptome rechts in der liegenden Acht zugeordnet haben. Folgen wir, wie für einen Rechtshänder typisch, der liegenden Acht von der Mitte aus nach links oben, so ergibt sich ein zentraler Punkt, von dem ausgehend sich acht Einteilungen aufstellen lassen.

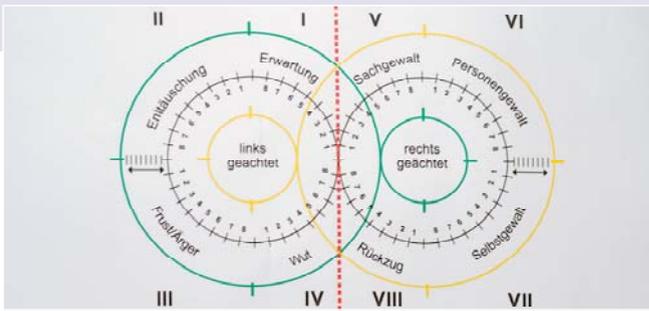
Diese Gefühle sind:

1. Erwartungen, 2. Enttäuschungen, 3. Frust/Ärger, 4. Wut, (Hemmschwelle).

Symptome der Gefühle sind:

5. Sachgewalt, 6. Personengewalt, 7. Selbstgewalt, 8. Rückzug.

Diese Primärgefühle sind zwar aneinanderreihend, aber nicht zwangsweise als gelebte Abfolge zu sehen. Es ist durchaus möglich, dass sowohl biographisch als auch in der aktuellen Situation Gefühlsphasen übersprungen, nicht ausgelebt oder abgespalten werden. Diese acht Grundgefühle sind Basiskompetenzen. Sie werden von Menschen wahrgenommen und stehen ihnen für den Umgang mit Aggressionen zur Verfügung. Abgespaltene oder nicht entwickelte Grundgefühle können zu pädagogisch-therapeutischen Arbeitsaufträgen werden. Sie liefern die Hintergründe des Hilfesuchenden, um eigenverantwortlich handeln zu können, d. h. die Gefühle in einer gesunden Abfolge zu nutzen. Die Nebengefühle (Sekundärgefühle) sind Beschreibungsversuche von Gefühlen, die den Primärgefühlen untergeordnet sind (siehe Beispiele in nachfolgender Aufstellung).



### Linker Bereich: von 1-4, die Grundgefühle

**1. Erwartung:** Freude oder Vorfreude erleben, überrascht sein, Hoffnung haben, Wünsche leben, Begeisterung, Glückserleben, Liebe, Visionen, Vorstellungen, Zielstrebigkeit, Glaube, Ideologien

Sätze: ich erwarte ..., ich erhoffe ..., ich wünsche ..., ich träume von ...,es wäre ...,"

**2. Enttäuschung:** traurig sein, Unverständnis zeigen, traurig singen, kurzer Ausstieg, überspielen (der Bedürfnisse), Introjektionen, weinen, grübeln, Demotivation, Lustlosigkeit, deprimiert sein, kurzzeitige Resignation, das Gefühl des Ungeliebtseins, Unzufriedenheit, Ungerechtigkeitsgefühl, Niedergeschlagenheit, Unverstanden sein

Sätze: „Aber ich habe mir doch ...,aber ich wollte ...,das hätte ich nicht erwartet ...jetzt bin ich aber ...“

**3. Frustr/Ärger:** Strategien entwickeln, lügen, bockig sein, Frustessen, anschmeicheln, kurzer Ausstieg, runter schlucken, verbal ablenken, an Andere weiterleiten, Projektionen, Einsichtigkeit, schlafen, Strafen entwickeln, Musik hören, Frustrkauf, allgemeines beleidigt sein, Schuldgefühle, belohnen, eingeschnappt sein, Abwendungen, Distanzen auf- oder abbauen, schlechte Laune, in Widerspruch gehen, aushandeln, genervt sein, Suche nach Verbündeten, beschimpfen, Alternativen suchen, diskutieren, nachtragen, betteln, verurteilen, erniedrigen, eingeschnappt sein, Vertrauensbruch erleben, das Buhlen um Dinge, das so genannte An-schleimen, pfeifen, das Gefühl, Alternativen suchen zu müssen, Respektlosigkeit, Trotzgefühl, Gelüste als Ersatz, Ehrgeizgefühle, Schmollen, Engstirnigkeit, Sturheit

Sätze: „da mache ich nicht mehr mit ...,ich will es trotzdem ...,wir könnten doch auch ...“ usw.

**4. Wut:** schreien, ehrgeizig um etwas kämpfen, laufen, weinen, kurzer Ausstieg, bockig sein, verweigern, drohen, schreiben, wegfahren, weglaufen, Sachen schmeißen, ohne sie zu zerstören, trampeln, gegen Sachen treten, ohne sie zu zerstören, Kompromisse wenig eingehen können, Angebote negativ bewerten, Fäkalien-sprache, ignorieren müssen, sofort reden müssen, Gartenarbeit, das Gefühl, protestieren zu müssen, beschimpfen, putzen, schweigen, dichten, malen, gestalten, produzieren von Lärm, Tür knallen, ohne dass diese zerstört wird

Sätze: „ich hae jetzt ab ..., das halte ich nicht mehr aus ..., ich will sofort ..., ich ziehe mich zurück und schweige, sonst passiert was ..., das muss ich dir unbedingt erzählen, sonst passiert was ...“

### Rechter Bereich: von 5–8, Symptome der Gefühle

**5. Sachgewalt:** Tür knallen, so dass diese zerstört wird, Gegenstände umwerfen/werfen, Gegenstände/Materialien zerstören, extremste Form: Vandalismus

**6. Personengewalt:** kneifen, schlagen, beißen, Haare ziehen, beschimpfen, hassen, Mobbing, psychische Gewalt, Erpressung, Verbündete gegen Andere organisieren, Machtdemonstration, fluchen, stehlen, extremste Form: Totschlag

**7. Selbstgewalt:** extremes Knappern, Medikamentenmissbrauch, Alkoholmissbrauch, ritzen, Haare reißen, sich selbst Körperverletzung zufügen, Magersucht, Drogen, Alkohol, Einnässen, Unterlegenheit leben (Opferstatus), Selbstmitleid leben, das Gefühl, erpresst zu sein, Hoffnungslosigkeit, extremste Form: Suizid

**8. Rückzug:** essen, trinken und schlafen, Stereotypen, Dissoziationen, Teilnahmslosigkeit, Erstarrung, extremste Form: evtl. Katatonie

Alle Gefühle haben eine eigene Art und Weise, sich über den Körper auszudrücken. Ein geschultes Auge nimmt die Bewegung (psychosomatischer Marker) auf, um zu interpretieren. Hier können im Dialog gegebenenfalls neue Kompetenzen entwickelt werden, um Wege oder Übergänge zu einem anderen Gefühl zu erleichtern. Die abgespaltenen Gefühle können kognitiv erfasst und emotional integriert werden.

Die AggressionsAcht® bietet in therapeutischen und pädagogischen Kontexten Orientierungshilfe.

Wir gehen davon aus, dass Aggressionsformen Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung und Entwicklungsinitiativen für Systemstabilisierungen sind. Lebende Systeme wollen sich selbst erhalten, reproduzieren, regulieren oder auflösen. Mangelzustände, die durch Ungleichgewichte im System oder zwischen System und Umwelt entstehen, durch nicht erfüllte Erwartungen, wecken das Streben nach Bedürfnisbefriedigung und damit nach Regulation des Systems.

Es entsteht eine **Erwartung (1)**, also ein psychischer Zustand, der auf das Eintreten der Bedürfnisbefriedigung gerichtet und mit den Annahmen darüber verbunden ist, was sich bei sich selbst bzw. in der Umwelt verändern sollte, müsste oder könnte. Die Angst, die Erwartungen nicht erfüllt zu bekommen, ist kaum spürbar.

Wird die Erwartung subjektiv und objektiv als nicht erfüllt wahrgenommen, entsteht das Grundgefühl **Enttäuschung (2)**. Die Angst, weniger an das Ziel zu kommen, wird größer. Angst tritt immer dann auf, wenn vitale Lebensinteressen (Bedürfnisse) bedroht sind. Im Zustand der Angst entstehen Blockaden oder der typische Gefühlsstau, der in Wachsamkeit und Handlungsfähigkeit verändert werden kann. Ängste, die eigenen Enttäuschungen zu spüren oder zu formulieren, zeigen sich deutlich.

Werden die Bedürfnisse für die Systemregulation als so wichtig erlebt, dass die Erwartungshaltung nicht verändert werden kann, kommt es zum **Frust- und Ärgererleben (3)**. Hier wird der Zusammenhang zwischen Aggression und Angst noch deutlicher. Wenn Frust- und Ärgerressourcen des Betroffenen nicht ausreichen, um die Interessen durchsetzen zu können, kommen Gefühle von **Wut (4)** auf. Wut blockiert die Entscheidungsfähigkeit zunehmend, macht blind für Alternativen und führt immer mehr in ein Gefühl der Ohnmacht. Die Angst hat ihren Höhepunkt erreicht.

Ist dieser Punkt erreicht, ohne dass das aggressive Potential für die Bedürfnisbefriedigung oder Systemstabilisierung nutzbar gemacht werden konnte, wird eine Hemmung aufgehoben, die Schwelle zur Gewalt überschritten. Ob, wann und wie diese Schwelle überschritten wird, wird sowohl von der Bedrohlichkeit der aktuellen Situation, als auch wesentlich von individuell erworbenen und kulturell geprägten Hemmungen bestimmt.

Wer die **Hemmschwelle** überschreitet, ist bewusst oder unbewusst, geplant oder im Affekt, bereit zu zerstören. Die Angst wird mit einer einhergehenden erhöhten Enthemmung geringer. Die Gefühle werden deformiert. So wie die Symptome von Krankheiten Signal gebend für eine mögliche Behandlung sein können, so sind die Symptome der Gefühle mögliche Einladungen zur Entscheidung, Zerstörerisches zu meiden.

Die eingangs formulierte Definition zur Gewalt zeigt, dass die Bedürfnisbefriedigung mit Gefühlen der Ohnmacht und mit der Bereitschaft, Schaden zuzufügen, verbunden ist.

Auch die Gewalt durchläuft vier Phasen, die auf der rechten Seite der AggressionsAcht® dargestellt sind. Dabei wird deutlich, dass Gewalt sich immer als zerstörerische Kraft gegen Systeme wendet.

In der Phase der **Sachgewalt (5)** richtet sich die Gewalt gegen Gegenstände. Die Sachgewalt erfährt ihren Höhepunkt in der totalen Zerstörung von Gegenständen (Vandalismus).

Werden durch eine betroffene Person Lebewesen, also Menschen, Tiere oder Pflanzen zerstört oder geschädigt, dann reden wir von **Personengewalt (6)**. Die gewalttätige Person muss durchaus damit rechnen, auch sich selbst dabei zu verletzen. Die Personengewalt erfährt ihren Höhepunkt in der totalen Zerstörung von Lebewesen.

Die **Selbstgewalt (7)** richtet sich in bewusst oder unbewusst zerstörerischer Absicht gegen die eigene Person. Die Selbstgewalt erfährt ihren Höhepunkt in der totalen Zerstörung der eigenen Person.

Während in der Phase 7 die Gewalt noch an sich selbst ausgeübt wird, fehlt in der Phase **Rückzug (8)** selbst dazu der Wille. Diese letzte Phase der AggressionsAcht® ist durch größtmögliche Erwartungsminimierung und Dissoziationszustände gekennzeichnet.

Das Grundgefühl „Rückzug“ orientiert sich nur noch an den Grundbedürfnissen der Lebenserhaltung. Die Grundbedürfnisse wiederum sind hier Essen, Schlafen, Wärme, Ruhe, Temperatur. Nach der Bedürfnishierarchie von Maslow sind der untersten Ebene die physiologischen Grundbedürfnisse zugeordnet. Auf diese beschränkt sich der im Rückzug lebende Mensch.

#### 1.4 Ausstieg aus Haupt- und Nebengefühlen

Grundsätzlich ist in jeder Phase der Ausstieg (die Entscheidung, eine andere Gefühlsebene einzunehmen) möglich.

Eine Gefühlsebene bricht auch dann ab, wenn Bedürfnisse und Erwartungen sich verändert haben. Das kann spontan geschehen, benötigt aber häufig bewusste (therapeutische, beratende, pädagogische) Anstöße von außen. Bewusst werden zu lassen, welche Bedürfnisse durch Aggression und Gewalt erfüllt werden wollen, aus welchen Gründen sie so wichtig sind und wer

oder was so bedrohlich wirkt, kann Bedürfnisse und Erwartungen verändern oder andere Wege zum Umgang mit ihnen eröffnen. Situationen können dann in einem anderen Kontext erscheinen und ihre Gefährlichkeit verlieren. Das Achtenlaufen (verschiedene und zu viele Gefühlsebenen auf einmal aktivieren) kann ebenfalls unterbrochen werden, wenn andere Bedürfnisse in den Vordergrund treten oder bedeutsamer werden. In so genannten Deeskalationsinterventionen ist dieser Aspekt besonders in akuten Gewaltsituationen wichtiges Handwerkszeug.

Das intensive Abreagieren von Aggression, auch in Form von Ersatzhandlungen, sind Möglichkeiten, sich aus Gefühlssituationen heraus zu nehmen. Die Entscheidungskompetenz kann durch gezielte Interventionen gefördert werden. Angebote von Seiten der Fachkraft sollten dabei aus der Phase (Hauptgefühl) der oder des zu Begleitenden stammen. Im günstigsten Fall wird zur darunter liegende Phase eingeladen. Damit kann ein rückläufiges Durchleben der AggressionsAcht® angebahnt werden.

Wenn andere Vorgehensweisen keine Erfolgsaussichten haben, ist ein Abbruch des Prozesses bei akuter Selbst- oder Fremdgefährdung durch fremdbestimmte Maßnahmen notwendig. Der prozessorientierte Selbst- und Fremdschutz des Systemischen Aggressionsmanagements gibt hier professionelle Hilfe.

Um langfristig die aggressiven Potenzen konstruktiv leben zu können, ist das rückläufige Durchleben der Phasen in der Regel notwendig. Das trifft besonders auf Personen zu, die schon starke Gewalterfahrungen gemacht haben und bei denen Gewalt ein typisches Bewältigungsmuster für Lebenssituationen geworden ist.

Das heißt aber auch, dass Personen, die sich bisher in sich zurückgezogen oder in den Rückzug gelebt haben, punktuell je nach ihren Erfahrungshintergründen die Selbst-, Personen- und Sachgewalt durchlaufen müssen. Sie erscheinen mitunter sozial unverträglich oder störender als vorher. Diese Schritte als Entwicklung zu sehen, zu begleiten und in eine Gesamtentwicklung zu integrieren, bedeutet vor allem für die direkten Bezugspersonen ein Umdenken. Hier sind das Anbieten von Orientierungen, abgestimmte Interventionen durch das Team und konstruierte Lernfelder mit ausgearbeiteten Unterstützungsprogrammen unumgänglich.

## 2. Anwendungsmöglichkeiten der AggressionsAcht®

### 2.1 Die biographische Acht

Das Grundmodell der AggressionsAcht® lässt sich in verschiedenen zeitlichen Dimensionen betrachten. Es kann als Beschreibung der biographischen Entwicklung als Kompetenzen von Aggression und Gewalt angesehen werden und damit aktuelle Situationen besser steuern helfen.

Die **biographische Acht** macht deutlich, welche Aggressions- und Gewaltkompetenzen ein Mensch im Laufe seiner Existenz erworben oder ausgeblendet hat. Sie ist individuell und ergibt bei jedem Menschen ein unterschiedliches Bild. Je weniger die Aggressionskompetenzen oo 1-4 (oo = Symbol mit Zahl steht für die Hauptgefühle der AggressionsAcht®) ausgeprägt sind, desto größer werden die Ohnmacht, also die Gewaltgefühle oo 5-8 gelebt. Daraus ergibt sich folgender Arbeitsansatz für die Gewaltprävention: Aggressionskompetenzen oo 1-8 dürfen nicht tabuisiert werden. Gefühle **beachten**, ist Gewaltprävention.

Mit der biographischen AggressionsAcht® werden nicht nur Handlungskompetenzen, sondern auch dahinter liegende Werte, Normen und Glaubenssätze thematisiert. Aus welchen guten Gründen schreit jemand seine Wut nicht laut heraus, obwohl er eine laute Stimme besitzt, oder schlägt mit der Faust nicht auf den Tisch, obwohl er genügend Kraft dazu hätte? Aus welchen guten Gründen geht die betreffende Person stattdessen in den Rückzug? Einerseits müssen diese biographischen Blockaden häufig erst aufgelöst werden, um konstruktiv mit Aggression und Gewalt umgehen zu können, andererseits kann es auch notwendig sein, gerade an den Übergängen von einer zur anderen Phase (besonders beim Übergang von der Aggressions- auf die Gewaltseite der AggressionsAcht®) Hemmschwellen durch die Veränderung von Werten und Normen zu aktivieren. Hier gibt es wieder besonders für die therapeutisch-pädagogische Arbeit wichtige Ansatzpunkte.

Die tiefenpsychologischen Aspekte werden über die **unbewusste Acht** transportiert. Lebensmuster und individuelle Komplexbildungen sowie die unbewussten Erfahrungs- und Erlebensweisen können hier dargestellt werden. Die Kompensationen dieser Prägungen zeigen sich im rechten Teil der Acht und können auch skaliert werden. So können wir aktuelle Situationen von Aggressionen und Gewalthandlungen analysieren und zielgerichtet begleiten. Opfer- oder Täterhaltungen werden hier angelegt.

Bei bestimmten Gefühlsausbrüchen wird der Bezug zur biographischen AggressionsAcht® deutlich. Welche Kompetenzen werden sichtbar, welche

können aufgrund von biographischen Blockaden nicht gelebt werden und werden übersprungen? Zielgerichtete Be(ob)achtung bei Kompensationen geben Aufschlüsse über Interventionen, denn zerstörerische Situationen können zeitlich über mehrere Tage oder innerhalb weniger Sekunden ablaufen. Basierend auf der AggressionsAcht® wurde ein Raster für die Beobachtung und Dokumentation von Aggression und Gewalt entworfen, das eine effektivere Kommunikation bei der Suche nach Auslösern aggressiver und gewalttätiger Situationen erleichtert. Mit dieser Hilfe ist es möglich, individuelle Muster und Rhythmisierungen von Gewaltverhalten zu erkennen, Hypothesen zu individuellen und biographischen Hintergründen zu bilden sowie kurz- und langfristige Ziele für Interventionen und Therapie zu formulieren und anzustreben.

Um eine Orientierung zur Eigenanalyse bestimmter Verhaltensweisen zu erhalten, können die acht Grundgefühle zum Abgleichen genutzt werden.

## 2.2 Die dialogische AggressionsAcht®

Die Verhaltensforschung findet sich in der dialogischen AggressionsAcht®, in ihren kommunikativen und dialogischen Strukturen wieder. Es können die Interaktions- und Kommunikationsstrukturen von Aggressionen sehr gut beschrieben werden. Dabei konzentrieren wir uns auf die Interaktionsprozesse bei aggressions- und gewaltbereiten Personen sowie deren Systeme.

Im Kontext von Coaching oder Therapie gehen wir davon aus, dass es das Anliegen der oder des Begleitenden ist, gewaltfrei Gewalt zu verhindern bzw. zu reduzieren und einen konstruktiven Umgang mit Aggressionen zu ermöglichen.

Die dialogische GewaltAcht der oder des Begleitenden (Fachkraft, Eltern usw.) liegt auf der linken Außenseite und in der rechten Innenseite, außerhalb der biographischen AggressionsAcht®. Auf der linken Seite wird verdeutlicht, dass in diesen vier Phasen der oder die Begleitende die Situation noch von außen beobachten kann, ohne unmittelbar eingreifen zu müssen. Assistenz, Begleitung, dem/der Betreffenden zur Seite stehen, ihn/sie dort abholen, wo er/sie abgeholt werden möchte, um Orientierung zu geben, sind Formulierungen, um die Haltung oder Herangehensweise der Fachkraft in diesen Bereichen zu verdeutlichen. Es ist wichtig, die Selbstbestimmung der oder des Betreffenden zu achten, die Phasen möglichst bewusst erleben zu lassen, sie zu kommunizieren und die Vielzahl der Möglichkeiten als Kompetenzen integrieren zu helfen. Oftmals entstehen hier unterschiedliche Bindungen zu den Bezugspersonen, so dass wir hier von Bindungsstufen sprechen, die die Aufwändigkeit von Beziehungsgestaltung beschreibt. Wir haben sie von 1-8 skaliert. Die Bindungsstufe (BS) 1 umschreibt einen sehr starken Betreuungsaufwand, die BS 8 einen sehr geringen.

Auf der rechten Seite, also in den Phasen der Gewalt, nimmt sich die Fachkraft ganz bewusst in den Prozess hinein. Dort, wo die oder der zu Betreuende am ohnmächtigsten ist, benötigt sie oder er am dringendsten Orientierung. Mittelbare Hilfeangebote greifen jetzt nicht mehr. Die oder der Begleitende muss unmittelbar in den Prozess eingreifen, gegebenenfalls auch die Selbstbestimmung der oder des Betroffenen einschränken, um Schaden für ihn/sie und andere zu vermeiden oder zu reduzieren.

Für die oder den Begleitenden gilt es grundsätzlich, die oder den Betroffenen dort abzuholen, wo sie oder er steht und nicht dort, wo sie oder ihn seine Umwelt gerne sehen möchte. Das heißt nicht, Gewalt mit unbedachter Gegengewalt zu beantworten oder zu unterbinden, sondern gezielt die weiter oben beschriebenen Ausstiegsmöglichkeiten aus der AggressionsAcht® als Interventionen in die nächst niedrigere Phase zu lenken.

Uns sind eine große Anzahl von verschiedenen Ursachenmodellen von Aggression und Gewalt, die in der Fachwelt entworfen wurden, begegnet. Viele Modelle erheben den Anspruch, die einzige richtige Konzeption für das Auftreten und Verhindern von Aggression und Gewalt zu besitzen. Sie sind theoretisch begründet und grenzen sich vehement von allen anderen ab. Sie werden mit Statistiken und Studien belegt und widerlegt. Es gibt für beinahe jeden Erklärungsversuch mindestens eine wissenschaftliche Gegendarstellung, die genau das Gegenteil zu beweisen versucht bzw. deren Richtigkeit bezweifelt. Wir wünschen uns, dass sich die Vielfalt der pädagogisch-therapeutischen Landschaft in der AggressionsAcht® wiederfindet und stetig erneuern kann.

#### Literatur:

1\* Viele Befragungen zum Thema „Aggression und Gewalt“ wurden seit 04/2004 bis 12/2009 in Präventionsprojekten, Seminaren und Workshops von uns durchgeführt, analysiert und archiviert.

2\* Wikipedia Gerichtsacht / Zoltarn Szabo: Buch der Runen, S.172

4\* CIERPKA, Manfred (Hrsg.) (1999): Kinder mit aggressivem Verhalten; Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen; Hogrefe, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle

5\* <http://www.stangl-taller.at/Arbeitsblätter/Emotion/default.shtml>  
Werner Stangl

6\* Joachim Bauer: Lob der Schule, S. 30, Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern; Hoffmann und Campe

6\* Joachim Bauer: Lob der Schule, S. 17, Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern; Hoffmann und Campe



# Ich sehe was, was du auch siehst – Mädchen- und Jungenbilder in der Kinderliteratur

A2

Claudia Kajatin

Erwachsenenbildnerin, Gender-Forscherin, Rostock

## Geschlechtsspezifische Sozialisation

- Beginnt bereits vor der Geburt
  - Verhaltensweisen werden verstärkt, die für das jeweilige Geschlecht angemessen erscheinen. Dadurch werden Mädchen und Jungen jeweils in unterschiedlichen Richtungen beeinflusst.
  - Vorbildwirkung der Eltern, von Bezugspersonen und anderen Kindern bei der Entwicklung von Männlichkeit und Weiblichkeit
  - „Kinder lernen geschlechtstypisches Verhalten weniger voneinander, als dass sie sich gegenseitig daran erinnern, was sie über 'richtiges' und 'falsches' Verhalten bereits mitbekommen haben.“ (T. Rohrmann 1998, 154)
- Bereits im **zweiten Lebensjahr** wird im Kleinkind durch die von außen zugewiesenen Geschlechterrollen allmählich auch ein subjektives Gefühl der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht festgelegt.
  - Im Verlauf des **dritten und vierten Lebensjahres** verfestigt sich die Geschlechtsidentität. Nun wissen die meisten Kinder, dass sie Mädchen oder Jungen sind, und dass sie dieses Geschlecht behalten werden.
  - Im **Kindergarten** kennen sie geschlechtsspezifische Zuordnungen von Verhaltensweisen und Merkmalen. Geschlechtstypisches Verhalten und die Trennung der Geschlechter sind zu beobachten.
  - In der Schule wird die geschlechtsspezifische Sozialisation fortgesetzt. In der Grundschule bilden Mädchen und Jungen deutlich voneinander abgegrenzte Gruppen. Der „heimliche Lehrplan“ wirkt mit.

## Geschlechtsbezogene Pädagogik – Schritte der Umsetzung<sup>1</sup>

### 1. Beginn

Analyse der eigenen Ausgangssituation:

- der eigenen Wahrnehmungen der Situation mit Mädchen und Jungen im Alltag der Einrichtung
- der Gefühle, die damit verbunden sind
- der eigenen Ziele und Wünsche

*Leitfragen: Was nehme ich wahr? Was will ich verändern?*

### 2. Prioritäten setzen

- Worauf will ich mich bei meiner Arbeit konzentrieren?
- Wie kann ich diese Ziele unter den gegebenen Rahmenbedingungen umsetzen?
- Wer kann mich unterstützen und wobei?

*Leitfragen: Wo will ich beginnen? Was oder wen benötige ich dazu?*

### 3. Wahrnehmung der Kinder

- Welches Interesse könnten die Kinder selbst an der Veränderung gewohnter Geschlechterverhältnisse haben?
- Veränderungsmöglichkeiten liegen dort,
  1. wo das Interesse an Selbstverwirklichung und untypischen Aktivitäten groß ist,
  2. wo Kinder mit geschlechtstypischen Problemen unzufrieden sind und unter den Folgen leiden,
  3. wo geschlechtstypische Anfragen sichtbar und gezielt aufgegriffen werden können (Stichwort: Was ist ein Mann, und was ist eine Frau?).

*Leitfrage: Was wollen die Mädchen, und was wollen die Jungen?*

### 4. Alltagshandeln

- das Beachten geschlechtstypischen Verhaltens und damit zusammenhängender Probleme im Alltag: Es geht dabei um die Frage der Gleichbehandlung und den bewussten Umgang mit geschlechtstypischen Verhaltensweisen und Auffälligkeiten.
- Dazu gehört es, entsprechende Situationen in der Kindergruppe und im Team zum Thema zu machen.

*Leitfrage: Was kann ich im Alltag anders gestalten?*

### 5. Zeitpunkt von Veränderungen bedenken

Insbesondere dann, wenn pädagogische Konzepte verändert oder konkrete Ideen umgesetzt werden sollen, liegt der beste Zeitpunkt vor. Die sozialen Strukturen zwischen den Kindern verfestigen sich rasch. In der Anfangsphase des Kindergartenjahres sind die besten Voraussetzungen gegeben.

*Leitfrage: Wann sollen die Veränderungen eingeführt werden?*

### 6. Veränderungen der Rahmenbedingungen

Dies ist ein wesentlicher Bereich, z. B. Raumgestaltung, Regeln, Materialien.

*Leitfragen: Wie sollte der äußere Rahmen aussehen? Was lässt sich realistisch umsetzen?*

### 7. Gezielte pädagogische Angebote

zu geschlechtsbezogenen Themen, die gegebenenfalls auch getrennt für Jungen und Mädchen unterbreitet werden, oder auch Elternarbeit.

*Leitfragen: Welche Themen möchte ich aufgreifen? Welche Themen interessieren Mädchen und Jungen?*

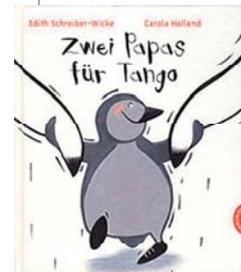
Den Bemühungen sind **Grenzen** gesetzt, die zuerst erkannt und dann gezielt verändert werden müssen:

- Rahmenbedingungen der Einrichtung (Personal, Räume, Materialien usw.)
- Veränderungsmöglichkeiten sind begrenzt, wenn die Eltern die Arbeit nicht unterstützen.
- Fehlende Fachberatung, Supervision und Fortbildung
- Männer fehlen im Kindergarten.

## Workshop-Arbeitsblatt

Sehen Sie sich bitte die Bücher an! Was fällt Ihnen auf? Nutzen Sie zur Analyse der Bücher folgende Fragen:

1. Zählen Sie bitte, wie viele weibliche und wie viele männliche Personen dargestellt sind!
2. Bei welchen Tätigkeiten greifen männliche und weibliche Personen gleich aktiv in die Handlung ein?
3. Welche Körperhaltung und Mimik haben männliche und weibliche Figuren?
4. Werden Mädchen/Frauen in ihrer Kleidungswahl frei und vielfältig beschrieben, oder sind sie eher traditionellen Rock- und Kleidchen- sowie Schmuck- und Schmink-Zwängen unterworfen?
5. Werden Frauen mit Beruf, Interessen und eigenen Freizeitaktivitäten gezeigt und Männer mit Familienengagement und Sozialkompetenzen?
6. Werden Mädchen/Frauen konsequent sprachlich sichtbar gemacht und sind sie nicht nur mitgemeint?
7. Ist das interessant, was Jungen/Männer bzw. Mädchen/Frauen auf den Abbildungen machen?
8. Würde es mehr Spaß machen, eine weibliche Person oder eine männliche zu sein?



## Notizen

---



---



---

*„95 % dessen, was Kinder lernen, lernen sie durch Nachahmung.  
Nur 5 % erlernen sie durch direktes Lehren.“ (Pam Leo)*

## Checkliste für eine Kinderbuchanalyse

Haben Sie schon einmal die dargestellten Männer und Frauen in den schönen Wimmelbüchern von Ali Mitgutsch gezählt? Es lohnt sich, einmal alte und neue Bücher daraufhin anzusehen, wie die männlichen und weiblichen Figuren gezeichnet und dargestellt sind. Probieren Sie es aus, und reden Sie mit Ihren Kindern über Ihre und deren Erkenntnisse und Einsichten!

Die unten stehenden Fragen sollen Ihnen als Hilfestellung dienen. Ziel dieser Fragen ist es, Bücher auf ihre direkte oder manchmal sehr versteckte Wertvermittlung und Normenvorgaben hin zu überprüfen. Sie helfen Ihnen,



Stereotype und enge traditionelle Verhaltensmöglichkeiten aufzudecken und mit den Kindern zu diskutieren. Wiederum geben zahlreiche Bücher den Kindern Freiräume mit auf den Weg, zeigen ihnen Heldinnen und Helden, die zuweilen auch ungewöhnlich sind, regen an, ja zeigen einfach die Buntheit des Lebens.

Die quantitativen und qualitativen Kriterien dienen der Einschätzung der Texte und sind nach folgenden Themenbereichen sortiert:

1. Tätigkeiten, Handlungs(spiel)räume und Repräsentanz
2. Körperhaltung, Charakter, Mimik und Kleidung
3. Konflikte und Gewalterfahrungen
4. Ermutigung und Identifikation

### (1) Tätigkeiten, Handlungs(spiel)räume und Repräsentanz

1. Wie viele weibliche und wie viele männliche Personen sind dargestellt?
2. Bei welchen Tätigkeiten? Wer ist aktiv und wer passiv? Greifen männliche und weibliche Personen gleich aktiv in die Handlung ein?
3. Welche Rollen und Funktionen haben Frauen/Mädchen (weibliche Tiere/Figuren) bzw. Männer/Jungen (männliche Tiere/Figuren)?
4. Wer entscheidet wie und warum? Wer hat die Macht, und wie wird sie eingesetzt?
5. Haben Mütter und Väter, Töchter und Söhne gleiche Pflichten und Rechte (z. B. bei der Erziehung, im Haushalt, bei der Kinderpflege, bei Entscheidungen über Anschaffungen oder Ausgaben usw.)?
6. Welches Spielzeug haben die Jungen und Mädchen? Gibt es da eine Zuweisung? Verfügen beide Geschlechter über gleiches bzw. gleich viel?
7. Fällt rollenuntypisches Verhalten aus dem Rahmen oder wird es als selbstverständlich akzeptiert?
8. Wer hält sich wo auf? Welche Zuordnung von Gegenständen und Orten gibt es bei der Arbeit, beim Spiel, in der Familie usw.?
9. Wie präsentiert sich das Verhältnis der Frauen zu Männern und der Männer zu Frauen?
10. Werden Berufs- und andere Bezeichnungen dem jeweiligen Geschlecht angepasst (z. B. Schüler und Schülerin, Kollege und Kollegin, Lehrer und Lehrerin usw.)?
11. Werden Mädchen/Frauen tatsächlich konsequent sprachlich sichtbar gemacht oder sind sie lediglich mitgemeint?
12. Gibt es eine Ausgewogenheit beim Sprechverhalten? Wer redet wie oft und wie (z. B. Zurechtweisungen, Konflikte, innere Monologe und ähnliches sind nicht nur einem Geschlecht zugeordnet; Dialoge zeigen keine Klischees)?

## (2) Körperhaltung, Charakter, Mimik und Kleidung

13. Welche Körperhaltung und Mimik haben männliche und weibliche Figuren?
14. Welche Gefühle werden von den männlichen und den weiblichen Figuren zum Ausdruck gebracht?
15. Sind Jungen stark und pfiffig, ohne weiche Seiten oder nur sanft, lieb und nett, ohne aggressive Seiten?
16. Werden Mädchen lieb, schön, hilfsbereit und nett beschrieben? Oder haben sie auch andere Eigenschaften? Welche?
17. Werden Verhaltens- und Empfindungsqualitäten (einfühlsam, kreativ, eigensinnig, mutig, schüchtern, zornig, traurig, witzig, geschickt usw.) beiden Geschlechtern gleich zugeordnet?
18. Werden Schwächen/Stärken bei Mädchen und Jungen gleichermaßen aufgezeigt? Wie werden diese gezeigt und bewertet?
19. Werden Mädchen/Frauen in ihrer Kleidungswahl frei und vielfältig beschrieben oder sind sie eher traditionellen Rock- und Kleidchen- sowie Schmuck- und Schmink-Zwängen unterworfen?

## (3) Konflikte und Gewalterfahrungen

20. Wie werden Probleme gelöst? (z. B. partnerschaftlich, aus eigener Initiative, ohne Beschämungen usw.)
21. Wie gehen Mädchen und Jungen mit Gewalt(erfahrungen) um? Wie wird dies bewertet?

## (4) Ermutigung und Identifikation

22. Sind ganz unterschiedliche Menschen zu sehen (z. B. Männer und Frauen unterschiedlichen Alters, Hautfarbe, Kleidungsstil, mit Körperschmuck usw.) oder ähneln sich die Männer/Jungen und Frauen/Mädchen untereinander sehr?
23. Werden Verhaltensweisen als biologisch determiniert beschrieben oder werden sie als historisch, politisch, kulturell bedingt gesehen und damit auch als veränderbar?
24. Werden Frauen mit Beruf oder bestimmten Interessen und eigenen Freizeitaktivitäten gezeigt und Männer mit Familienengagement?
25. Wem werden Sozialkompetenzen zugeordnet?
26. Würde es mehr Spaß machen, eine weibliche Person oder eine männliche zu sein?



27. Ist das interessant, was Jungen/Männer bzw. Mädchen/Frauen auf den Abbildungen machen?
28. Werden Mädchen/Jungen ermutigt, ihren Weg bzw. neue Wege zu gehen?
29. Macht das Buch neugierig, gibt es Impulse, zeigt es Neues auf in Bezug auf traditionelle Bilder von Jungen/Mädchen?
30. Wenn Mädchen/Jungen nicht gleich viel Selbstbewusstsein haben, wird nach den Ursachen gefragt?
31. Definieren sich Mädchen tatsächlich nicht über Jungen, indem sie ihnen z. B. gefallen wollen?
32. Wird Sexualität bei beiden Geschlechtern gleichermaßen thematisiert, ebenso die Beziehungsarbeit in Familie und zu anderen Personen wie auch zum Umfeld?
33. Gibt es Unterschiede der Geschlechter bei Wünschen und Zukunftsperspektiven? Welche Unterschiede gibt es, und wie werden diese begründet?



*„Jedes Buch kann Ausgangspunkt für ein gutes Gespräch werden!“*

### Es war einmal ...

#### Märchen und Geschichten mal anders

Beispielsweise das Märchen „Hänsel und Gretel“ wirft interessante Fragen zum Verhältnis von Jungen und Mädchen auf. Oder auch „Brüderchen und Schwesterchen“: In beiden Fällen rettet das Mädchen seinen Bruder. Wie wäre es mit den Märchen „Aschenputtel“ oder „Eisenhans“ von den Gebrüder Grimm?

Spielen Sie die Märchen doch einmal mit vertauschten Rollen, oder lassen Sie die Geschichten umerzählen!

#### Weiterführende Links

1. Eine übersichtliche Seite finden Sie unter [www.gender-kinderbücher.de](http://www.gender-kinderbücher.de). Diese Webseite entstand im Rahmen einer Seminararbeit für das Fach „Differenz und Gleichheit II: Gender“ im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter (B. A.)“ im Sommersemester 2009 an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin.

Auf der Seite werden 33 Kinderbücher mit kurzen Inhaltsangaben vorgestellt. Darüber hinaus finden Sie auf der Seite weiterführende Literatur und Einschätzungen der beteiligten Seminarteilnehmenden.

2. Verschiedene Artikel rund um das Thema finden Sie unter [www.kinder-gartenpaedagogik.de](http://www.kinder-gartenpaedagogik.de). Sicherlich nutzen Sie bereits die Beiträge dieses Online-Handbuches.
3. Eine wirklich tolle Zeitschrift für Kinder- und Jugendliteratur ist "1.000 und 1 Buch" aus Österreich. Sie finden großartige Themenhefte! Das aktuelle Heft steht unter dem Titel „Lauter Verrückte“. Weitere Informationen finden Sie unter [www.1001buch.at](http://www.1001buch.at).

*„Helden und Heldinnen werden mit Geschichten groß.“*

### Literaturliste für gendersensible Pädagogik

(von Ilse. M. Seifried: [www.das-labyrinth.at](http://www.das-labyrinth.at))

#### Für Kinder zwischen 3 und 5 Jahren

- + H. Heine: Der Hase; Middelhaue
  - + Bratney: Weißt du, wie lieb ich dich hab; Sauerländer
  - + A. Glitz: Millis ungeheures Geheimnis; Thienemann
  - + Döris Dörrie: Lotte will Prinzessin sein; Ravensburg
  - + Ch. Davenier: Leon und Albertine; Moritz
  - + Allen Say: Allison; Moritz
  - + Anette Bley: Sophia und die Gruselgeister; ars edition
  - + Jutta Langreuter: Fünf; ars edition
  - + Herbert Achternbusch: Karpfn; Bibliothek der Provinz
  - + Käthe Recheis/Georg Bydlinski: Das kl. Entchen u. der gr Gungatz; Dachs Verlag
  - + Christine Nöstlinger: Willi und die Angst; Dachs Verlag
  - + Monika Weitze: Wie der kleine rosa Elefant einmal sehr traurig war und wie es ihm wieder gut ging; Bohem press
  - + Claude Boujon: Der blaue Stuhl; Inhauser Verlag/Carlsen Verlag
  - + Leo Leonni: Matthias und sein Traum (aus dem Engl E. Jandl); Tabu Verlag
  - + Angelika Glitz/Annette Swoboda: Ein Wunsch für Rudi; Thienemann
- 
- + Helme Heine: Diabollo; Middelhaue
  - + Korky Paul und Valerie Thomas: Zilly im Winter; Parabel
  - + Thomas Winding, Ole Könnecke: "Seht mal!", sagt der kl. Bär; Beltz & Gelberg
  - + Doris Dörrie/Julia Kaergel: Lotte in New York; Ravensburg
  - + Jutta Langreuter: Hier, mein Bauchnabel; Ill.: Andrea Hebrock; ars edition
  - + Andrea Liebers/Silke Tessmer: Li Na und der Kaiser; Peter Hammer Verlag
  - + Jutta Bauer: Schreimutter; Beltz&Gelberg

- + Heinz Janisch: Zack bumm! /Helga Bansch; Jungbrunnen
  - + Satoshi Kitamura: Katertag; Ellermann Verlag
  - + Jane Goodall: Der Adler & der Zaunkönig; Neugebauer Verlag
  - + Peter Geißler: Meins und Deins, Ill: Almud Kunert; Hanser
  - + John Prater: Noch mal, Papa Bär!; ars edition
  - + Hildegard Müller: Lina und der Drache; Carlson
  - + Philippe Corentin: Papa!; (Mini-Ausgabe) Moritz V.
  - + Katja Gehrmann: Strandhunde; Carlsen
- 
- + Papan: Ich kann's besser; Ellermann
  - + Doris Dörrie (Ill. Julia Kaergel): Wo ist Lotte?; Ravensburger
  - + Adelheid Dahiméne: Die seltsame Alte, Illustration: Heide Stöllinger; NP
  - + Babette Cole: Wovon Mama niemals spricht; Gerstenberg
  - + Mario Ramos: Ich bin der Stärkste im ganzen Land!; Moritz
  - + Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons; Moritz
  - + Agnes Desarthe/Claude Ponti: Kleiner Prinz Pluff; Moritz
  - + Chiara Carrer: Der große Platsch; Picus
  - + Doris Dörrie: Mimi; Diogenes
  - + Jutta Langreuter/Vera Sobat: Fünf wollen zum Rummelplatz; ars edition
  - + Peter Greißler: Ich kenn mich schon aus; Hanser
  - + Dagmar Henze: Das neunundneunzigste Schaf oder Schäfchen zählen macht müde; Ars edition
  - + Lauren Child: Nein! Tomaten esse ich nicht!; Carlsen
  - + Pija Lindenbaum : Franziska und die Wölfe; Moritz Verlag
  - + Lauren Child: Nein! Ich bin nicht müde und ich geh nicht schlafen; Carlsen
- 
- + Leo Lionni: Sechs Krähen; Beltz & Gelberg
  - + John A Rowe: Hasenmond; Neugebauer
  - + Doris Dörrie: Mimi ist sauer; Diogenes
  - + Paul Korky und Valerie Thomas: Zilly und ihr Zauberstab; Beltz & Gelberg
  - + Eve Buntig: Der kleine Bär und sein kleines Boot; Gerstenberg
  - + Rafik Schami: Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm; Hanser
  - + Manuela Olten: Echte Kerle; Bajazzo
  - + Babette Cole: Handbuch für Görenbesitzer; Gerstenberg
  - + F. J. Schaudy: Kewpie & Johnny in Venedig Ill.: Theres Cassini; NP
  - + Nadia Budde: Flosse, Fell und Federbett; Peter Hammer
  - + Holly Hobbie: Die abenteuerliche Weihnachtsreise; Arena
  - + Paul Korky und Valerie Thomas: Zilly und der Zauber-Computer; Beltz & Gelberg
  - + Heinz Janisch: Herr Jemineh hat Glück, Ill.: Selda Marlin Soganci; NP
  - + Papan: Wilma Superstar; Gerstenberg
  - + Anne Maar: Lotte und Lena im Buchstabenland (6); Bajazzo Verlag
- + Peter Schössow: Gehört das so??! (5); Hanser
  - + Heinz Janisch: Drei Birken (4); NP
  - + Anette Bley: Und was kommt nach tausend? (4); Ravensburg
  - + Jutta Treiber: Naja (4); NP
  - + Ole Könnecke: Anton und die Mädchen (3); Hanser
  - + Doris Dörrie: Mimi und Mozart (5); Diogenes
  - + Edith Schreiber-Wicke: Zwei Papas für Tango (5); Thienemann
-

- + Axel Scheffler: Der Grüffelo (4); Beltz
- + Sylvia van Ommen: Die Überraschung (4); Sauerländer
- + Imke Sönnichsen und Angelika Glitz: Kuschelhaarwuschel (3); Thienemann
- + Josef Guggenmos: Und was denkt die Maus am Donnerstag?III.: Sophie Schmid (4); Bajazzo
- + Paul Korky: Zilly und der kleine Drache (4); Beltz & Gelberg
- + Marcus Pfister: Hallo, da bin ich! - Fünf Abenteuer mit Pinguin (4); NordSüd
- + Rafik Schami: Das ist kein Papagei (5); Deutscher Taschenbuchverlag
- + Hermann Schulz: Die schlaue Mama Sambona (5); Peter Hammer Verlag

- + Helga Bansch: Ein schräger Vogel (4); Beltz & Gelberg
- + Martin Baltscheit: Hauptsache, es wird kein Hund (4); Bajazzo
- + Heinz Janisch: Ich hab ein kleines Problem, sagte der Bär (4); Annette Betz
- + Anu Stohner: Gute Nacht, Sterne! (3); Carl Hanser
- + Benoit Charlat: Fertig!!! Lustige Klo-Geschichten (2); Boie
- + Martin Ebbertz: Pech und Glück eines Brustschwimmers (4); Sauerländer
- + Kathrin Schärer: Die Stadtmaus und die Landmaus (4); Sauerländer
- + Heinz Janisch: Enzos Traumtor (4); Annette Betz
- + Kurt Schwitters: Die Geschichte vom Hasen (5); Lappan
- + Emily Jenkins: Was ich am allerliebsten mag - Albertas Meinung (5); Gerstenberg
- + Tomi Ungerer: Fünf fabelhafte Fabeltiere (5); Diogenes
- + Sibylle Gurtner May: Ina hört anders - Vom Hören mit Hörgeräten (5); Atlantis (Orell Füssli Verlag) 2007

### Für Kinder von 6 bis 10 Jahren

- + Friederike Wagner: Prinzessin Nudelzopf und die Prinzenfrösche (6); Picus
  - + Babette Cole: Fall um (8); Sauerländer
  - + Heinz Janisch: Grüner Schnee, roter Klee (8); Jungbrunnen
  - + Iris Anna Otto: Schepper (8); Carlsen
  - + Edith Schreiber-Wicke: Samurai u. die verschwundene Katze (8); Thienemann
  - + Ole Könnecke: Lola und der Tangokönig (8); Carlsen
  - + Edith Schreiber-Wicke: Regenbogenkind (8); Thienemann
  - + Joan Aiken: Der Winterschlafwandler (10); Diogenes
  - + Heinz Janisch: Die Reise zu den fliegenden Inseln (10); Jungbrunnen
  - + Eckhard Mieder: Luiseindiewelt (10); Elefantenpress
  - + Bianca Pitzorno: Lavinia (10); Elefantenpress
  - + D. Medlon: Mein Bruder der Superheld (10); Herder
  - + Tanja Kinkel: Die Prinzen und die Drachen (10); Thienemann
  - + C. Bieniek: Kerstin im Koffer (10); aare
  - + P. Christian: Maus Cervantes (10); Thienemann
- 
- + P. Nilson: Da schlägt's 13 (10); aare
  - + Salim Alafenisch: Amira im Brautzelt (10); Ravensburg
  - + L. Stien: Wie pflücke ich eine Butterblume (10); Sauerländer
  - + K. Recheis: Kinny, Kinny (10); Obelisk
  - + Ringu Tulku: Das Juwel des Drachen (10); Theseus
  - + J. Goodall: Mit Liebe (10); Neugebauer
  - + Elfriede Gerstl: die fliegende frieda (10); edition splitter
  - + W. Gruber: Lauf, Tachi! (10); Sansibar

- + Kay Thompson: Weihnachten mit Eloise (6); Berlin Verlag
- + Christian Bieneiek: Der MädchenHasserClub (10); Arena
- + Megan McDonald: Judy Moody (8); dtv junior
- + Janne Lundström: Onkel Kwesis Geist (10); Ravensburger
- + Jens Thiele: Jo im roten Kleid (6); Peter Hammer Verlag
- + Christine Nöstlinger: Mini greift ein (7); Patmos/Dachs
- + Sigrid Zeevaert: Mia Minzmanns Mäusezucht (8); Gerstenberg
- + Lauren Child: Durch und durch Clarice Bean; (10); Carlsen
- + Louis Sachar: Bradley - letzte Reihe, letzter Platz (10); Hanser
- + Helena Olofsson: Gorilla Hobelia und Langer Schatten (8); Gerstenberg
- + Asa Lind: Zackarina und der Sandwolf (8); Beltz & Gelberg
- + Anne Find: Die Rückkehr der Killer-Katze (8); Diogenes
- + Barbara Zoschke: Flanke ins Weltall (9); Sauerländer
- + Sachbuch - Nicola Davies: Das Buch vom Müssen und Machen (7); Sauerländer

- 
- + Geraldine McCaughrean: Nicht das Ende der Welt (10); Nagel & Kimche
  - + Franz Hohler, Jürg Schubiger: Aller Anfang (8); Beltz & Gelberg
  - + Sabine Blazy: Paula Pepper ermittelt: Die verschwundene Statue (10); Thienemann
  - + Ole Könnecke: Du schaffst das! (6); Sanccouci
  - + Shenaaz G. Nanji: Zwei Ungeheuer unter einem Dach - Mein Opa und ich (6); Annette Betz
  - + Asa Lind: Zackarina, der Sandwolf und das Meer (7); Beltz & Gelberg
  - + Matt Haig: Im Schattenwald (10); cbj
  - + Wiley Miller: Antons aberwitzige Abenteuer (8); Boje
  - + Riitta Jalonen: Das Mädchen unter dem Dohlenbaum (7); Hanser
  - + Christiane Gohl: Sophie - Tag der Entscheidung (10); cbj
  - + Tore Tungodden: Die Ministerpräsidentin (9); Gerstenberg
  - + Ahmet Zappa: Die fabelhaften Monsterakten der furchtlosen Minerva McFearless (10); Ravensburger
  - + Karen McCombie: Indies Welt (10); Ravensburger
  - + Wolf Erlbruch: Ente, Tod und Tulpe (10); Kunstmann
  - + Suzanne Williams: Die zauberhaften Prinzessinnen und das Meermädchen (6); Arena

- 
- + Carolin Philipps: Ein Fremder wird mein Freund (9); Arena
  - + Uri Orlev: Das Tier in der Nacht
  - + Uri Orlev: Das Tier in der Nacht (Orig.1989); (6); Beltz & Gelberg
  - + Angie Sage: Die Abenteuer der Araminta Spuk: Die Entführung der Frösche (8); Carl Hanser
  - + Martin Klein: Der Flickerbär (7); Tulipan ABC
  - + Sabine Blazy: Paula Pepper ermittelt: Schatten im Nebel (10); Thienemann
  - + Andreas Steinhöfel: Rico, Oskar und die Tieferschatten (10); Carlsen
  - + R. L. LaFevers: Der Fluch der schwarzen Katze (10); Boje
  - + Jörg Juretzka: Der Sommer der Fliegenden Zucchini (10); Gerstenberg
  - + Brian Selznick: Die Entdeckung des Hugo Cabret (10); cbj
  - + Roland Kachler: Wie ist das mit der Familie (10); gabriel
  - + Doris Dörrie: Lotte langweilt sich (3); Ravensburger
  - + Korky Paul: Herzlichen Glückwunsch, Zilly (4); Beltz&Gelberg
  - + Marianne Musgrove: Jules Traumzauberbaum (8); Beltz&Gelberg
-



## Junge, Junge! Junge? Wenn Erzieherinnen mit Jungen arbeiten

A3

Dr. Claudia Wallner

Referentin, Praxisforscherin, Autorin, Münster

Ein Gespräch mit fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern, zitiert aus:  
**Melitta Walter: Jungen sind anders, Mädchen auch**  
 München 2005, S.156-158

„Erzähl mir, was Frauen den Tag über so tun.“

**Ein Mädchen:** „Also da gibt es die Frauen, die sind zu Hause, die tun nichts, außer kochen und aufräumen. Und dann gibt es die Frauen, die gehen arbeiten. Meine Tante, die geht arbeiten, und mein Papa sagt, wenn die so weitermacht, kriegt sie nie Kinder.“

**Frage:** „Weshalb?“

**Das Mädchen:** „Na, weil sie abends immer so müde ist und so gestresst aussieht.“

**Frage:** „Wie sieht denn eine gestresste Frau aus?“

**Ein Junge:** „Die ist ganz blass und dünn und schreit immer so rum.“

**Ein Junge:** „Meine Oma war nie auf Arbeit, die war immer in der Wohnung, die ganze Zeit.“

**Ein Mädchen:** „Ja, meine Oma sagt auch, dass wir es heute viel schwerer haben als sie, als sie ein Kind war.“

**Frage:** „Was ist für Euch schwerer?“

**Das Mädchen:** „Weiß ich nicht so genau. Oma sagt, alles geht so schnell und unsere Ohren gehen kaputt, weil wir so laute Musik hören, und zu Mama sagt sie immer: ‚Wenn du so weitermachst, gehst du noch drauf‘.“

**Frage:** „Was meint die Oma damit?“

**Das Mädchen:** „Na, meine Mama geht noch zum Sport und will auch wieder arbeiten, wenn meine kleine Schwester größer ist.“

**Frage:** „Weißt du, welchen Beruf deine Mutter hat?“

**Das Mädchen:** „Nö, irgendeinen eben.“

**Frage:** „Wollt ihr später mal einen Beruf erlernen?“

Ein Mädchen nickt ganz kräftig, zwei sehen erst zu ihr hinüber, bevor sie auch nicken, und **ein Junge** sagt: „Muss man ja, irgendwo muss das Geld ja herkommen.“

**Frage:** „Woher kommt denn bei Euch zu Hause das Geld?“

**Der Junge:** „Meine Mama geht am Vormittag in die Arbeit und mein Papa schickt ihr Geld.“

Frage: „Wo ist denn dein Vater?“

Der Junge: „Der wohnt nicht mehr zu Hause, aber er muss mir Geld schicken, weil meine Mama auf mich aufpasst.“

Frage: „Gibt es einen Beruf, den ihr ganz gut findet?“

Ein Mädchen: „Ich will mal später was ganz Spannendes machen.“

Frage: „Was ist ein ganz spannender Beruf?“

Ein Junge: „Einer, wo ich den anderen sagen kann, was sie machen sollen, und ich bin der Chef von denen.“

Frage: „Und hier die Erzieherinnen, was ist mit denen, sind sie berufstätig?“

Ein Mädchen: „Na, die spielen mit uns und lesen uns vor, dafür sind sie da.“

Ein Mädchen: „Ja, schon, aber nicht so richtig, weil die sind ja nicht im Büro oder im Kaufhaus, sondern spielen nur mit uns.“

Ein Junge: „So ´ne Arbeit will ich mal nicht machen. Das wäre mir viel zu laut hier, wenn ich groß bin.“

Ein Mädchen: „Das ist ja auch nichts für Jungen. Die machen doch sowieso lieber was anderes.“

Frage: „Und was tun die Männer den ganzen Tag über?“

Ein Junge: „Die Männer machen alles, alles, alles.“

Frage: „Was machen sie denn alles?“

Der Junge: „Wenn mein Papa nach Hause kommt und das Essen ist noch nicht fertig, dann sagt er zu meiner Mama: ‚Muss ich denn hier wirklich alles alleine machen?‘ Und dann haben sie oft Streit.“

Frage: „Und was antwortet deine Mutter?“

Der Junge: „Wenn meine Mama dann wütend ist, dann sagt sie: ‚Du machst doch auch alles andere ohne mich.‘“

„Bei uns im Haus wohnt ein Mann, der hat keine Arbeit. Und mein Papa sagt, das ist ganz schlimm für einen Mann, wenn er gar nichts machen kann“, erzählt ein anderes Mädchen.

Frage: „Wie wäre es denn, wenn Eure Väter zu Hause wären und die Mütter gingen allein arbeiten?“

Ein Mädchen: „Ich fände das super, wenn Papa mal ganz viel Zeit haben täte.“

Ein Junge: „Aber dann bleibt alles liegen.“

Frage: „Was bleibt liegen?“

Der Junge verschränkt die Arme vor der Brust: „Na, die Wäsche und der Dreck eben. Das sieht mein Papa nicht.“

Frage: „Würde der Papa etwas anders machen als die Mama?“

Auf diese Frage antworten **alle Kinder** ganz schnell: "Papa liest dann in Ruhe Zeitung. Papa holt öfter mal eine Pizza. Papa räumt nicht so viel auf. Papa nervt nicht so viel ..." Und **ein Junge** ergänzt: „Wenn alle Mamas arbeiten gehen und alle Papas bei uns sind, wer verdient denn dann das Geld?“

## 1. Mädchen sind anders, Jungen auch

Mädchen und Jungen sind offensichtlich unterschiedlich: Sie verhalten sich verschieden, sie interessieren sich für verschiedene Dinge, sie tragen unterschiedliche Kleidung, spielen andere Spiele usw. Das kann man schon bei Kindergartenkindern beobachten: Während Jungen mehrheitlich raumgreifend, laut und tobend agieren, sind Mädchen eher am Rande als Zuschauerinnen des „wilden Spiels“ zu finden oder in feinmotorische Spiele mit Puppen, Buntstiften oder Bastelmaterialien vertieft. Woher kommt diese Unterschiedlichkeit? Gibt es biologische Unterschiede, die das, was wir an Mädchen und Jungen beobachten können, begründen? Oder sind Mädchen und Jungen im Wesentlichen gleich und die festzustellenden Unterschiede sind durch Erziehung, Sozialisation und individuelle Verarbeitungsmechanismen hergestellt? Wie viel ist angeboren, wie viel ist Umwelt, Sozialisation oder Selbstaneignung an den Geschlechtsunterschieden? Und wie kann das Phänomen eingeordnet werden, dass die offensichtlich festzustellenden Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen nicht für alle gelten, und dass Unterschiede zwischen Mädchen und solche zwischen Jungen insgesamt größer sind als die zwischen Mädchen und Jungen?

Wenn im Folgenden also von Mädchen und Jungen gesprochen wird und dem, was Jungen von Mädchen unterscheidet und umgekehrt, so ist dies ein verallgemeinerndes Hilfskonstrukt, das festzustellende Tendenzen und Tatsachen im Durchschnitt aller Mädchen und Jungen beschreibt. Das heißt demzufolge nicht, dass dies für alle Mädchen und für alle Jungen gilt.

## 2. Geschlechterunterschiede: angeboren, erlernt oder selbst gestaltet?

Ging man bis in die sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts davon aus, dass Männlichkeit und Weiblichkeit auch in ihren sozialen Ausprägungen genetisch festgelegt sind, ging die Sozialisationsforschung anschließend dazu über, Neugeborene als „leere Gefäße“ zu betrachten, die ausschließlich durch die Außenwelt geprägt würden, wobei der Eigenanteil der Kinder an diesem Prozess als sehr gering angesehen wurde. Diese Auffassung von Sozialisation wurde in den 70er und 80er Jahren wiederum revidiert, die Beteiligung des Individuums an der Herausbildung von Geschlechterrollen wurde entdeckt. Heute geht die Forschung davon aus, dass Erbanlagen und Umwelteinflüsse ungefähr gleichermaßen die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen. Entgegen aktuellen und beliebten biologistischen Erklärungen, wie sie in populärwissenschaftlichen Büchern wie „Warum Männer lügen und Frauen immer Schuhe kaufen“ verbreitet werden, ist bislang wissenschaftlich nicht belegt, ob und wenn ja welche Auswirkungen die feststellbaren Unterschiede in Aufbau und Umfang des weiblichen und männlichen Gehirns haben. Auch der Bezug auf die Evolutionspsychologie ist höchst zweifelhaft: Ob in der Steinzeit tatsächlich die Männer zum Jagen gingen und die Frauen das Feuer hüteten, ist durchaus nicht klar. Tatsächlich weiß niemand, wie das Sozialleben der menschlichen Urahnen ausgesehen hat.

Heute ist klar: Kinder sind keine leeren Trichter, die von der Umwelt gefüllt werden. Sie kommen aber auch nicht mit fertigen Verhaltenscodes als Mädchen und Jungen zur Welt und interessieren sich deshalb naturgegeben für Autos oder Puppen. Die Geschlechtsunterschiede sind - so stellt sich immer mehr heraus - zunächst gar nicht besonders groß. Vielmehr belegen verschiedene Studien, dass Geschlechtsunterschiede im Sinne tatsächlich feststellbarer Unterschiede in den Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Interessen von Mädchen und Jungen nur in wenigen Bereichen tatsächlich nachweisbar und dann oft erst nach der Pubertät zu erkennen sind. Carol Hagemann-White wies bereits 1984 nach, dass insbesondere die deutschsprachige Literatur dazu neigt, Geschlechtsunterschiede als massiv und angeboren zu beschreiben, was sich bei näherer Analyse der Untersuchungen jedoch zumeist als unhaltbar herausstellen würde (Hagemann-White 1984, S. 46).

Stellen wir trotzdem schon bei kleinen Mädchen und Jungen deutliche Unterschiede fest, dann sind diese im Laufe des Aufwachsens offensichtlich im Wesentlichen durch Umwelteinflüsse konstruiert. Behindern diese Konstruktionen Kinder in ihrer Entwicklung, dann liegt hier die Begründung für Maßnahmen zum Abbau dieser durch äußere Zuschreibungen und individuelle Verarbeitung gemachten Unterschiede.

### 3. „Wir werden zu Mädchen und Jungen gemacht“ – Wie Geschlechterrollen in den ersten zehn Lebensjahren herausgebildet werden.

Wie aber verläuft der Prozess der Aneignung von Geschlechterrollen? Wann fängt das an, dass Mädchen zu Mädchen werden und Jungen zu Jungen? Dass sie sich abgrenzen vom anderen Geschlecht und ein Junge oder ein Mädchen zu sein, für sie wichtig wird? Wie verläuft der Prozess der Vergeschlechtlichung in den ersten zehn Lebensjahren?

#### Das erste Lebensjahr:

Während das erste halbe Jahr symbiotisch mit der ersten Bezugsperson verläuft, fühlt das Kind im zweiten halben Jahr bereits, dass es etwas Anderes ist als sein Gegenüber. Kinder bis zum Ende des zweiten Lebensjahres haben kein Bewusstsein über die Existenz von Geschlecht.

#### Das zweite Lebensjahr:

Im ersten halben Jahr entfernt sich das Kind räumlich von der Bezugsperson. Mütter bzw. Väter unterstützen bei Jungen die Freude am Entdecken des eigenen Körpers eher, bei Mädchen wird sie eher gehemmt. In der Nachahmung ist zu beobachten, dass Jungen und Mädchen sich bereits an gleichgeschlechtlichen Bezugspersonen orientieren. In der zweiten Hälfte des zweiten Jahres entdecken Kinder Geschlechtsunterschiede: Jungen entdecken ihren Penis, Mädchen dagegen erleben ihre Geschlechtszugehörigkeit weniger körperlich. Beide Geschlechter beginnen zu verinner-

lichen, was ihnen über ihr Verhalten gesagt wird und wie dies bewertet wird. Damit werden wichtige Grundsteine für die Herausbildung einer Geschlechtsidentität gelegt. Wichtig ist, dass zusätzlich zur weiblichen Bezugsperson eine männliche greifbar ist, damit die Identitätsentwicklung in einem Wechselspiel von Identifikation und Abgrenzung stattfinden kann (Blank-Mathieu 2002, S.25). Die Existenz von Geschlecht und dem eigenen Geschlecht erleben Kinder im zweiten Lebensjahr aber eher bedeutungslos: Dass sie ein Mädchen oder ein Junge sind, können sie sagen, sie haben aber kein Verständnis davon, was das ist.

### Das dritte und vierte Lebensjahr:

Mit zirka drei Jahren haben Kinder stabile Bilder von Mutter, Vater und sich selbst in Bezug auf ihre Geschlechtszugehörigkeit. Mädchen und Jungen wissen nun, welches Geschlecht sie haben, und sie wissen auch, welche Erwartungen damit verbunden sind, was also ein Mädchen ausmacht und was einen Jungen. Allerdings besteht zu dieser Zeit noch kein Bewusstsein von Permanenz der Geschlechtszugehörigkeit. Vielmehr gehen Kinder in diesem Alter noch davon aus, dass sie später mal auch ein anderes Geschlecht haben könnten, bzw. dass die Geschlechtszugehörigkeit nicht unbedingt konstant ist. Sie wechseln ihre Einschätzung bezüglich der Geschlechtszugehörigkeit entsprechend der jeweiligen Erscheinungsform (prä-operationelles Denken) und sind sich jeweils sicher in ihrer Einschätzung (heute ist Klara ein Junge, weil sie gut beim Fußball mitspielt, morgen ist sie ein Mädchen, weil sie Schleifen im Haar hat und ihre Barbie mitbringt).

Damit ist ihre geschlechtliche Identität in diesem Alter noch wenig sicher. Diese Unsicherheit führt dazu, dass Mädchen und Jungen Uneindeutigkeiten in der geschlechtlichen Zuordnung noch schlecht zulassen können, weil sie eine weitere Verunsicherung darstellen. Deshalb streben sie nach Eindeutigkeiten. Die Bevorzugung gleichgeschlechtlicher Spielpartnerinnen und -partner verstärkt sich entsprechend ab dem dritten Lebensjahr.

Sicherheit in der eigenen und der Geschlechtszugehörigkeit anderer wird ab dem vierten Lebensjahr dadurch hergestellt, dass Geschlechterrollen besonders rigide ausgelebt und nach außen demonstriert werden: Dass Mädchen unbedingt rosa Röckchen tragen und mit Puppen spielen wollen, dass Jungen auf alle Fälle cool und stark sein wollen, Basecaps tragen und sich wild und gefährlich inszenieren, ist diesem Phänomen der Unsicherheit geschuldet (Focks 2002, S.72). Die Rigidität der Vorstellungen vom Mädchensein und Jungesein hält etwa bis zum siebten Lebensjahr an.

Das, was Erwachsene in diesem Alter also gerne als natürliche Geschlechterunterschiede interpretieren, ist in Wirklichkeit die Suche nach der eigenen geschlechtlichen Identität durch Experimentieren mit Präsentationsformen von Junge- und Mädchensein und die Unsicherheit der eigenen Zugehörigkeit zu einem Geschlecht.

Bereits mit vier bis fünf Jahren bevorzugen Jungen große Gruppen und das möglichst wilde Spielen im Freien, bei dem Hierarchien, Dominanz und Rivalitäten ausprobiert und ausgekämpft werden. Jungengruppen sind weitgehend geschlossene Gruppen: Sie grenzen sich gegen Mädchen und gegen Erwachsene ab. Die Folge ist, dass

Jungen weniger auf Betreuungspersonen reagieren oder hören als Mädchen - ihre Erziehungsinstanz ist die eigene Gruppe, nicht die Erzieherin oder der Erzieher. Der Gruppendruck auf Jungen, sich jungenspezifisch zu verhalten, ist entsprechend hoch: Spielen mit Mädchen wird von der Gruppe sanktioniert und unterbleibt entsprechend. Die Jungengruppe und ihre Regeln sind für Jungen in einer als von Mädchen und Frauen dominiert erlebten Welt von erheblicher Bedeutung und ein wesentlicher Sozialisationsfaktor.

Mädchen in diesem Alter bevorzugen Freundschaften in Paaren oder Trios. Die Beziehungen wirken enger, Konkurrenz und Aggression spielen nicht so eine gewichtige Rolle wie in Jungengruppen. Mädchen interessieren sich öfter für „Jungenspiele“ als umgekehrt, weil sie dem Gruppendruck der Reglementierung solcher Interessen nicht so deutlich unterliegen (tobende Mädchen sind häufiger zu erleben als Jungen, die Gummitwist springen oder Abzählreime machen), und weil die Rollenbilder für Mädchen bereits weiter sind als die für Jungen.

Mädchen sind entsprechend zugänglicher für Einwirkungen von (weiblichem) Betreuungspersonal. Sie unterliegen nicht so einem starken Sozialisationsdruck aus den eigenen Reihen wie Jungen, weil sie diese nach außen abgeschottete Gruppe in dieser Form nicht haben bzw. anstreben.

#### **Das Vorschulalter:**

Mädchen zeigen in diesem Alter bereits einen kooperativen und konfliktreduzierenden Sprachstil. Interaktionen sind geprägt von Rückfragen und der Berücksichtigung dessen, was die Mitspielenden sagen. Jungen verfügen über einen gebieterischen Tonfall. Interaktionen brechen schneller ab, Konflikte eskalieren entsprechend leichter. Die Kommunikation zwischen Mädchen und Jungen wird entsprechend schwieriger, weil unterschiedliche Kommunikationsmuster entwickelt werden.

„Für Mädchen wird die Kommunikation mit Jungen mit zunehmendem Alter unbefriedigender, denn sie verlieren an Einfluss. Ganz allgemein kann man sagen: Jungen beeinflussen Mädchen und Jungen, Jungen lassen sich von Mädchen nicht beeinflussen, Mädchen beeinflussen nur Mädchen.“ (Niesel 2001, S.2)

#### **Das fünfte und sechste Lebensjahr:**

Etwa mit fünf bis sechs Jahren begreifen Kinder, dass Geschlechtszugehörigkeit konstant ist und nicht gewechselt werden kann: Ein Junge bleibt ein Junge, wenn er mal ein Kleid anzieht, und ein Mädchen bleibt Mädchen, wenn sie Fußball spielt (konkret-operationalen Denken).

Im Übergang zwischen den beiden kognitiven Entwicklungsstufen des prä- und des konkret-operationellen Denkens urteilen Kinder - verständlicherweise - schwankend und unsicher. Sie bewegen sich zwischen der Gewissheit, dass Geschlecht wechselhaft ist und der, dass Geschlecht eine Konstante für jeden Menschen darstellt (Jantz/Brandes, 2006, S. 43).

Spätestens mit fünf oder sechs Jahren wollen Mädchen und Jungen nicht mehr zusammen spielen. Mädchen und Jungen ordnen sich einem Geschlecht zu. Das bedeutet auch, dass sie die mädchen- bzw. jungenhaften Präsentationsweisen erlernen müssen: Wie ist ein „richtiger Junge“, wie ein „richtiges Mädchen“? Da in unserer Kultur von jedem Menschen eine eindeutige Zuordnung zu einem Geschlecht verlangt wird, sind Kinder in diesem Alter gefragt, sich ebenfalls durch gezeigte Interessen, Verhaltensweisen usw. eindeutig zuzuordnen. Auch, wenn sie sich nun sicher sind, dass sie ihr Geschlecht lebenslang behalten, sind sie auch in dieser Entwicklungsphase gefragt, sich besonders geschlechtsspezifisch entsprechend den gesellschaftlichen Rollenanforderungen zu inszenieren.

#### **Das sechste und siebte Lebensjahr:**

Im Schuleintrittsalter haben - je nach Entwicklungsstand - die meisten Mädchen die extremen Geschlechterinszenierungen abgelegt und durch subtilere Formen (bestimmte Formen des Lächelns, Kopf-schräg-Haltens, Gehens, Sitzens) ersetzt. Jungen hingegen inszenieren ihre Männlichkeit in diesem Lebensalter eher noch deutlicher als zuvor.

#### **Das achte bis zehnte Lebensjahr:**

In dieser Zeit setzt sich ein flexibler Umgang mit Geschlechterdifferenzen und mit der Geschlechtszugehörigkeit durch. Mädchen und Jungen begreifen, dass es zwar deutliche Zuschreibungen von Gefühlen, Eigenschaften, Verhaltensweisen, Interessen und Aufgaben an beide Geschlechter gibt, dass diese aber zugeschrieben und prinzipiell veränderbar sind („Jungen spielen Fußball, aber Mädchen können das auch.“). Mit neun Jahren sind Mädchen (zu Jungen gibt es keine entsprechenden Untersuchungen) in sich eins: Was sie fühlen, tun und wollen, stimmt überein mit dem, was sie sind, nämlich Mädchen. Sind Mädchen wild oder an jungentypischen Spielen und Beschäftigungen interessiert, so bezeichnen sie sich selbst als jungenhaft. Dies zeigt einerseits, dass sie in ihrer Geschlechtsidentität sicher sind, auch wenn ihre Interessen nicht zum sozialen Geschlechtszuschreibungsgefüge passen, andererseits wird deutlich, dass Mädchen bereits das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit verinnerlicht haben. Gleichwohl begreifen sie diese Zuschreibungen noch als äußere und nehmen sich die Freiheit, auch als Mädchen Anleihen bei dem anderen Geschlecht zugeschriebenen Interessen usw. zu nehmen. Indem sie dann als jungenhaft deklariert werden, ist es ihnen möglich, trotzdem Mädchen zu bleiben. Erst in der Pubertät verlieren Mädchen diese Fähigkeit und werden mehr und mehr typische Mädchen ohne Ausritte ins Jungenhafte (Focks 2002, S. 73-74).

Ebenfalls im Alter von zirka acht bis neun Jahren sind Kinder in der Lage, Hierarchien zwischen den Geschlechtern deutlich zu erkennen und zu benennen und sich selbst in ihnen zu verorten. Spätestens jetzt haben sie bereits begriffen und verinnerlicht, ob sie in der Geschlechterhierarchie oben oder unten stehen und tragen damit aktiv zur Weiterführung dieser Ordnung bei.

In der vierten Klasse erreicht die Trennung der Geschlechter ihren Höhepunkt:

Einer Untersuchung zufolge wählen lediglich zirka ein Sechstel der Mädchen und Jungen (Jungen noch weniger als Mädchen) im Durchschnitt einen andersgeschlechtlichen Partner oder eine andersgeschlechtliche Partnerin für einen geselligen Anlass, und 50 bis 60 Prozent der Kinder des anderen Geschlechts werden abgelehnt (zitiert nach Janz/Brandes, 2006, S. 57). Körperliche Kontakte zwischen den Geschlechtern nehmen rapide ab.

#### Das Grundschulalter insgesamt:

Zur kindlichen Entwicklung in dieser Altersspanne gehört der Ausbau der Motorik: Kinder haben bereits gelernt zu klettern, zu hüpfen und zu springen und erlernen nun das Werfen, Fangen und Schießen. Besonders wichtig für die Entwicklung wird nun das wilde Spielen, laut sein und schreien (rough-and-tumble-play, zit. nach Jantz/Brandes, 2006, S. 50), bei dem sie sich und ihre Grenzen besonders gut kennen lernen können. Jungen und Mädchen brauchen diese Tobe- und Kampffreiräume in dieser Entwicklungsphase dringend, weil sie darüber komplexe Signalsysteme erlernen: Wie weit kann ich gehen, was signalisiert mir, wann es genug ist usw.? Deshalb kann es entwicklungsfördernd sein, manchen besonders wilden Kindern auch im Unterricht zu gestatten, sich zwischendurch zu bewegen, weil es sich durchaus positiv auf das Lernvermögen dieser Kinder auswirkt. Es ist zu beobachten, dass Jungen in dieser Entwicklungsphase einen größeren Drang nach Bewegung haben als Mädchen.

Die von Mädchen und Jungen selbst ausgehende Geschlechtertrennung zieht sich durch die gesamte Grundschulzeit und erreicht - wie bereits beschrieben - im vierten Jahr ihren Höhepunkt. Besonders zu beobachten ist sie in den Pausen, in denen Mädchen mehrheitlich am Rande stehen und Jungen die großen Freiflächen mit wilden Spielen belegen. Andere Untersuchungen haben jedoch gezeigt, dass diese vermeintlich naturgegebene Geschlechtertrennung sich umso mehr aufzulösen beginnt, je kleinräumiger Aufenthaltsorte insgesamt werden und je vertrauter die Umgebung ist. Eine vertraute und eine differenzierte, in viele verschiedene Nischen und Wege unterteilte Umgebung erhöht die Mischung der Geschlechter im freien Spiel (Jantz/Brandes, 2006, S. 58-59).

Eine weitere wichtige Erkenntnis bezüglich der vermeintlich natürlichen Geschlechtertrennung durch Mädchen und Jungen selbst ist, dass offensichtlich der Gruppendruck den Rückzug in die eigene Geschlechtergruppe deutlich forciert:

Die Gruppenidentität steht über den individuellen Vorlieben. Dazu zu gehören ist wichtiger, als das zu machen, was einem Spaß macht. Und außerdem: Spaß macht irgendwann das, was alle machen. So erklärt sich, dass Jungen nicht Vater-Mutter-Kind spielen oder Mädchen nicht toben und raufen wollen, obwohl sie dies vielleicht in unbemerkten Momenten gerne tun. Und da können Eltern noch so bemüht Gegenbilder vorleben: Die Peergroup sagt, wo es langgeht. Bereits im Kindergarten und später auf der Grundschule steht die Gruppenidentität weit über individuellen Wünschen und Vorlieben: So müssen, sobald sich Mädchen und Jungen in Gleichaltrigengruppen

befinden, Rollenspiele für Jungen „Weiberkram“ sein und das hemmungslose Herumtoben von Jungen „blöd“, unabhängig davon, ob sie eigentlich gerne genau das spielen würden (Rigos, 2006, 103-104). Der Gruppendruck diktiert die Vorlieben, und je älter Kinder werden, desto weniger können Eltern auch mit atypischen Vorbildern etwas dagegen tun. Dies zeigt sich insbesondere darin, dass es häufig die beliebtesten Kinder sind, die die Geschlechtergrenzen regelmäßig überschreiten, weil sie sich non-konformes Verhalten eher erlauben können.

Kontakte zwischen Mädchen und Jungen finden häufig in Form des gegenseitigen Ärgerns und Neckens auf der Grundlage geschlechterstereotyper Verhaltensweisen statt, wobei diese oftmals sogar überzogen wirken („die Jenny liebt den Marvin“ oder „guck mal, zwei Verliebte“, sind z. B. Ausdruck dieser Spiele). Einerseits üben Kinder sich damit in Geschlechterrollen, andererseits erproben sie allgemein Grenzen ihres Verhaltens zwischen Scherz und Verletzung.

#### 4. Der Übergang von der Kita in die Grundschule - auch ein Genderprojekt

Der Übergang von der Kita in die Grundschule ist für Mädchen und Jungen nicht gleich: Die Genderwelt von Jungen ist bereits geschlossener als die von Mädchen, weil Jungen sich sehr stark in ihrer und auf ihre Jungengruppe orientieren und von erwachsenen Außenstehenden weniger annehmen. Mädchen hingegen sind eher auf Kommunikation und Verbindungen orientiert. Die Kommunikation zwischen Mädchen und Jungen ist schwierig, die Welten sind klar eingeteilt und weitgehend voneinander getrennt. Jungen fehlen männliche Identifikationsfiguren, Mädchen erleben Frauen im Nahraum und dabei in typisch weiblichen Tätigkeiten des Betreuens und Bildens. In dieser Phase des Übergangs nehmen Mädchen durchschnittlich lieber als Jungen an schulvorbereitenden Maßnahmen teil. Jungen zeigen auch deshalb weniger Interesse, weil sie in ihrer feinmotorischen Entwicklung zu dieser Zeit weiter zurück liegen und ihnen deshalb die schulvorbereitenden Maßnahmen mehr Schwierigkeiten machen. Sie haben einen höheren Drang nach Bewegung und mehr Probleme, still zu sitzen. Daraus kann gemutmaßt werden, dass Jungen weniger gut vorbereitet in die Schule einmünden als Mädchen, weil es für sie schwieriger ist, den Rollenanforderungen eines Schulkindes gerecht zu werden. Auch die relativ größere Geschlossenheit der Jungengruppen und die damit verbundene Ablehnung, etwas von Außenstehenden (Erwachsenen) anzunehmen, macht es für Jungen schwerer, sich in der Schule zurecht zu finden, wohingegen Mädchen sich stärker auf die Lehrerin konzentrieren und in ihr eine neue Identifikationsfigur finden (Niesel, 2001, S. 3).

Mädchen hingegen steht ihr mangelndes Zutrauen in sich selbst im Wege, insbesondere in Bezug auf jungenspezifische Themen und Aufgaben. Die Startvoraussetzungen von Jungen und Mädchen sind also auch im Übergang von der Kita in die Grundschule durch die bis dahin unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Sozialisationsbedingungen und Rollenentwicklungen verschieden, überwiegend zu Ungunsten von Jungen.

## 5. Wie Kinder „Geschlecht“ lernen, reproduzieren und gestalten.

Hier sollen nur kurz zwei lernpsychologische Formen dargestellt werden, die für das Aneignen und Verarbeiten von Geschlechtsrollen eine wesentliche Rolle spielen und im pädagogischen Umgang gestaltbar sind:

### Instrumentelles Lernen

Verhaltensänderungen vollziehen sich durch Belohnung und Bestrafung, die beide als Verstärker - positiv wie negativ - wirken können. Loben wir Mädchen dafür, dass sie ordentlich sind, leise und zuvorkommend, dass sie niedlich aussehen und schöne Kleider tragen oder dass sie besonders schön schreiben können, dann bestärken wir sie in tradierten Geschlechterrollen. Ähnliches gilt bei Jungen, wenn wir ihre Wildheit, ihren Mut, ihr Geschick mit Fahrzeugen aller Art oder ihr technisches Verständnis hervorheben. Das bestärkt sie darin, diese Bereiche als richtig und wichtig für sich anzuerkennen.

### Lernen am Modell

Imitation und Identifikation mit Modellen ist eine weitere Form des Erlernens (nicht nur) von Geschlechterrollen: Im Kita-Alter sind es vornehmlich die Eltern und Erwachsene im Nahraum (also auch die Erziehenden). Im Grundschulalter werden diese realen Vorbilder durch mediale ergänzt. Dies gilt insbesondere für Jungen, die in ihrem realen Umfeld nur selten männliche Modelle vorfinden. Die Jungen- und Männerbilder der Fernsehhelden oder Computerspiele aber verkörpern oft ein ganz klassisches und zudem überzogenes Männerbild, an dem sich Jungen in der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität umso mehr orientieren, je weniger sie reale Vorbilder vorfinden. Werden mediale Vorbilder für ihr Verhalten belohnt, so fühlen sich Kinder auch bestärkt, gleiches zu tun. D. h., wesentlich sind nicht nur die Eltern, Erziehenden und Lehrenden, sondern auch Trickfilm- oder Computerspielhelden, insbesondere für Jungen. Je stärker sich Mädchen und Jungen mit Vorbildern identifizieren, umso unabhängiger werden sie davon, gelobt oder bestraft zu werden für ihr Verhalten. Das Verhalten, die Rollenausgestaltung wird internalisiert und reproduziert. Jungen, die über keine gleichgeschlechtlichen Vorbilder verfügen, müssen ihre Geschlechtsidentität eher über die Abgrenzung zur Mutter oder zur Erzieherin/Lehrerin herausbilden nach dem Motto: Alles, was nicht weiblich ist, ist männlich. Mädchen hingegen haben eher tatsächliche Rolemodels, die sie imitieren und mit denen sie sich identifizieren können.

## Trennen oder zusammenführen - beachten oder vernachlässigen? Vom geschlechtergerechten Umgang mit Mädchen und Jungen in Kita und Grundschule

Die Geschlechtszugehörigkeit ist - anders als vielfach angenommen - für Kleinkinder von großer Bedeutung. Geschlechterbilder werden bereits im zweiten Lebensjahr entwickelt, und mit drei Jahren wissen Kinder verlässlich, welchem Geschlecht sie angehören und welche Erwartungen damit verbunden sind. Bereits Kita-Kinder sind aktiv mit der Herausbildung einer Geschlechtsidentität beschäftigt. Dieser Prozess setzt sich im Grundschulalter fort: Fünf- bis sechsjährige Kinder verhalten und präsentieren sich besonders geschlechtstypisch, um ihre Geschlechtsidentität zu festigen, wobei Jungen dies offensiver tun und Mädchen eher subtilere Formen entwickeln. Erst mit acht bis zehn Jahren wird der Umgang mit Geschlechterdifferenzen flexibler: Mädchen und Jungen wissen nun, wo sie hingehören und was erwartet wird, aber sie wissen auch, dass diese Anforderungen äußerliche sind und damit die Möglichkeit besteht, auch anders zu agieren oder zu sein, ohne damit die eigene Geschlechtszugehörigkeit zu gefährden.

Vom Eintrittsalter in die Kita bis zum Austrittsalter aus der Grundschule durchleben Mädchen und Jungen also auch in der Entwicklung von Geschlechtsidentität unterschiedliche Phasen, die sie letztendlich zu „richtigen“ Mädchen und Jungen werden lassen. Geschlechterpädagogische Ansätze, die erst im Pubertätsalter einsetzen, greifen damit viel zu spät, weil zu dieser Zeit bereits Geschlechtsidentitäten manifest verankert sind.

Was aber ist zu tun? Wie kann eine geschlechtsbewusste Pädagogik aussehen, die der frühzeitigen und einseitigen Herausbildung von Geschlechterrollen entgegenwirkt? Zur Diskussion dieser Fragestellung soll zunächst ein Blick darauf geworfen werden, welche Herangehensweisen unter geschlechterpädagogischem Blickwinkel Geschlechterrollen eher manifestieren und deshalb kontraproduktiv sind.

### A Fehler im System: Umgangsweisen mit der Geschlechtszugehörigkeit, die nicht förderlich sind

6. Geschlechterrollenstereotype werden verstärkt, wenn der Entwicklungsprozess von Geschlechtsidentität nicht zur Kenntnis genommen wird.

#### „Ich behandle alle Kinder gleich!“

Das ist ein Anspruch, der faktisch nicht funktionieren kann, weil alle Menschen Geschlechterbilder und -erwartungen in sich haben, die sie - bewusst oder unbewusst - in ihrem Denken und Handeln beeinflussen. Dabei sind die unbewussten Bilder besonders wirksam, wie wissenschaftliche Versuche immer wieder zeigen. Menschen

interpretieren Verhalten anders, erwarten anderes vom Gegenüber, schreiben ihm bzw. ihr verschiedene Fähigkeiten oder Emotionen zu, je nachdem, ob davon ausgegangen wird, dass das Gegenüber männlich oder weiblich ist. Das passiert bereits bei Säuglingen: Hält jemand den Säugling für weiblich, so werden Verhaltensweisen, wie Lächeln oder Weinen, anders interpretiert als wenn der Säugling für männlich gehalten wird. Die vermeintliche Gleichbehandlung von Kindern führt dazu, die Herausbildung von Geschlechterstereotypen zu unterstützen und damit für Mädchen und Jungen bereits im Kindesalter Entwicklungsspielräume einzuengen und die Förderung einer möglichst vielfältigen Identität zu beschränken.

#### 7. Geschlechterrollenstereotype werden verstärkt, wenn Geschlechterstereotype als gegeben hingenommen werden.

##### „Jungs sind eben wilder als Mädchen!“

Das Wiederaufleben der populärwissenschaftlichen Biologismuskultur à la „Warum Frauen nicht einparken und Männer nicht zuhören können“ unterstützt den Glauben vieler Menschen, dass Mädchen und Jungen nun mal unterschiedlich seien, und dass das nicht zu ändern sei, folglich auch in der Erziehung nichts in dieser Richtung unternommen werden müsse. Zwar verfügt jedes Mädchen und jeder Junge über individuelle Erbanlagen, die die Identitätsentwicklung mit beeinflussen, doch wird mindestens die Hälfte der Persönlichkeitsentwicklung durch die Umwelt beeinflusst. Das ist der Spielraum, den die Pädagogik hat, um Optionen für Mädchen und Jungen (nicht nur) in Bezug auf Geschlechterrollen zu erweitern. Solange bereits bei kleinen Kindern durch ihr Verhalten und ihre Einstellungen, die sie an den Tag legen, sichtbar wird, wie machtvoll und wie eingeschränkt Geschlechterrollen wirken („Nee, Mädchen spielen nicht Fußball, das machen doch nur Jungs!“), darf die Pädagogik sie nicht vernachlässigen. Früh angelegt wird hier durch genau diese stereotypen Geschlechterrollen, dass beispielsweise Mädchen technik- und naturwissenschaftsfremd werden und Jungen Sozialverhalten für unmännlich halten. Probleme, die sich dann in der Grundschule vertiefen und im weiteren Entwicklungsverlauf zu wahren Blockaden für die individuelle Lebensgestaltung und für ein kollektives Miteinander, z. B. im Klassenverband, werden können. Jungen sind nicht genetisch bedingt laut und unsozial, Mädchen nicht angeborenermaßen still und sorgend. Vielmehr erlernen sie bereits mit zwei Jahren, dass das von ihnen erwartet wird und entwickeln sich entsprechend. Nur, wenn Erziehungspersonen und die Umwelt diese Erwartungen verändern, können Mädchen und Jungen auch andere Interessen und Verhaltensweisen entwickeln. Von der Unveränderbarkeit von Geschlechterrollen auszugehen heißt, Mädchen und Jungen zu behindern in ihrer Entwicklung.

## 8. Geschlechterrollenstereotype werden verstärkt, wenn die Geschlechterdifferenzen dramatisiert werden.

### „Mädchen sind zickig, Jungs Rowdies!“

Oft ist gerade in der Erziehung von Kleinkindern zu hören: „Mädchen sind halt so, da kann man machen, was man will“ oder „Jungs brauchen einfach mehr Raum, das liegt da so drin bei denen“. Menschen, die davon ausgehen, dass Mädchen und Jungen sich grundsätzlich und umfassend voneinander unterscheiden, unterliegen schnell der Gefahr, alles, was Mädchen oder Jungen tun oder sagen, in dieses Denk- bzw. Annahmeraster einzuordnen. Damit wird ein Mechanismus in Gang gesetzt, der zur Manifestation von Geschlechterrollenstereotypen beiträgt: Die eigene Wahrnehmung wird gefiltert. Besonders wahrgenommen werden die Verhaltensweisen, die diese Grundannahme der Unterschiedlichkeit stützen, während andere Verhaltensweisen ausgeblendet werden, weil sie nicht ins Raster passen. Damit bestätigt sich die Vorannahme wieder und wieder und wird so gestützt und gefestigt. Es entsteht das Bild, das Mädchen und Jungen nun mal so oder so sind. Kinder, die nicht in dieses Raster passen oder Wünsche und Interessen, die diesen eindeutigen Bildern nicht entsprechen, werden schnell übersehen. Gerade Geschlechtsuntypisches wird dadurch weniger oder gar nicht gefördert, was wiederum die Entwicklung von Geschlechtstypischem fördert und damit wieder die eigene Grundannahme stützt. Die Dramatisierung von Geschlecht ist damit vollzogen und Mädchen und Jungen auch hier wesentliche Entwicklungsräume genommen.

Nachdem nun deutlich geworden ist, was passiert, wenn Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern und andere Bezugspersonen ohne ausreichende geschlechterpädagogische Qualifikation und damit mit fehlerhaften Grundannahmen die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Mädchen und Jungen von klein auf begleiten, soll es abschließend darum gehen zu entwickeln, wie eine geschlechtergerechte Pädagogik aussehen sollte.

## B Trennen oder zusammen bleiben: Vorteile und Schwierigkeiten in der koedukativen und der geschlechtshomogenen Pädagogik

### 9. Koedukation als Prinzip

Koedukation - die gemeinsame Erziehung und Betreuung von Mädchen und Jungen in Schule und Kita - wurde in der DDR von Anfang an und in der Alt-BRD seit Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre als Grundprinzip eingeführt. Hintergrund war, Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern herzustellen und Mädchen wie Jungen die gleichen Angebote und Möglichkeiten insbesondere in Bezug auf Bildungschancen zur Verfügung zu stellen.

In der Alt-BRD begannen allerdings bereits Mitte der siebziger Jahre in der Jugendhilfe und Ende der siebziger, Anfang der achtziger Jahre in der Schule Feministinnen und

Frauenforscherinnen, die Koedukation zu kritisieren, weil sie ohne geschlechtsbewusste Reflexionen eingeführt wurde und in Folge dessen Mädchen vernachlässigte, denn gerade im Schulsystem bedeutete die Einführung der Koedukation, dass Mädchen in bislang Jungen vorbehaltenen Angeboten bzw. Schulen zugelassen wurden und sich damit in „Jungenräumen“ zurechtfinden mussten. Ab Ende der achtziger Jahre wurden auch (wenn auch in deutlich geringerem Maße) Jungen in ihren geschlechtsspezifischen Rollen und Einschränkungen wahrgenommen und das Bild des störenden Rowdies hinterfragt. Folge beider Entwicklungen war zunächst, geschlechtshomogene und -spezifische Angebote insbesondere für Mädchen zu entwickeln mit dem Ziel, sie unter ihresgleichen zu stärken für die Behauptung in koedukativen Räumen.

Das, was bislang Koedukation genannt wird, ist in der Regel bloße Koinstruktion.

Koedukation in der bisherigen Form ist ein Ordnungsprinzip, aber nicht mit geschlechtergerechten pädagogischen Inhalten ausgestaltet.

Koedukation als gemeinsames Erziehungsprinzip mit dem Ziel, Chancengleichheit herzustellen und Jungen wie Mädchen gleichberechtigt zu fördern und zu unterstützen, eröffnet aus der Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit prinzipiell gleiche Chancen für Mädchen und Jungen. Sie lässt Raum für Zwischentöne zwischen den Geschlechtern, weil es eben keine Unterteilung in Jungen und Mädchen gibt und damit erstmal Geschlechterzuschreibungen nicht stattfinden müssen. Die Gefahr, DIE Mädchen von DEN Jungen zu unterscheiden, ist in der koedukativen Herangehensweise grundsätzlich geringer, die Vielfalt dessen, was und wie Mädchen und Jungen sind, worin sie sich unterscheiden, worin sie sich aber auch gleichen oder wie sie sich innerhalb der Geschlechter unterscheiden, kann zutage gefördert werden. Mädchen und Jungen erhalten in koedukativen Räumen Gelegenheit, den Umgang mit dem eigenen und dem anderen Geschlecht auszuprobieren und zu erlernen.

Voraussetzung hierfür ist aber, dass die koedukative Gestaltung von Angeboten oder Lernsettings geschlechtsbewusst ausgerichtet wird. Eine vermeintlich geschlechtsneutrale Herangehensweise an Koedukation führt dazu, dass Geschlechterstereotype eher gefördert werden, weil das Geschlechterverhältnis dem freien Lauf der Dinge überlassen wird. D. h., dominante und Aufmerksamkeit auf sich ziehende Kinder (mehrheitlich Jungen) beherrschen das Geschehen mit großer Wahrscheinlichkeit, während leise Jungen oder sich anpassende Mädchen ins Hintertreffen der Aufmerksamkeit geraten. So aber lässt sich keine Chancengleichheit herstellen. Im Gegenteil: Geschlechterhierarchien werden gefestigt.

## 10. Reflexive Koedukation

Die Entwicklung und der Umgang mit der Koedukation verlief und verläuft in Schule und Jugendhilfe unterschiedlich. Deshalb sollen im Folgenden die beiden Bereiche getrennt dargestellt werden.

### 10.1 Reflexive Koedukation an Schulen

1991 prägte Hannelore Faulstich-Wieland im Rahmen der Schulforschung den Begriff der „reflexiven Koedukation“. Schulforscherinnen kritisierten zunehmend, dass die Einführung der Koedukation an Schulen lediglich als Ordnungsprinzip vollzogen worden war, ein pädagogisches, didaktisches oder methodisches Konzept aber weitgehend fehlte (Kreienbaum/Urbanik, 2006, S.45). Dies führe dazu, dass Geschlechterhierarchien bestehen blieben. Für eine geschlechtergerechte Pädagogik müsse das eigene Handeln in der Koedukation reflektiert und gegebenenfalls geeignete Maßnahmen entwickelt werden. Ziel einer reflexiven Koedukation ist die Veränderung von Geschlechterhierarchien zugunsten eines gleichberechtigten Miteinanders. Die Bildungskommission NRW hat die Ziele reflexiver Koedukation in der Schule bereits 1995 folgendermaßen formuliert:

„Ziel reflexiver Koedukation ist die Chance, individuelle Unterschiede ohne Benachteiligungserfahrungen leben zu können. Nicht Gleichmacherei, sondern ein positives Verständnis von männlicher und weiblicher Identität, das tatsächliche Chancengleichheit im privaten wie im öffentlichen Leben ermöglicht, soll erreicht werden.“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 130-131)

Reflexive Koedukation bedeutet nicht die Rückkehr zur geschlechtergetrennten Arbeit. Vielmehr soll die Koedukation selbst beibehalten und geschlechtsbewusst verbessert werden. Geschlechtshomogene Gruppen können und sollen dabei zeitweise eingerichtet, dabei aber immer auf das koedukative Setting rückbezogen werden. Reflexive Koedukation an Schulen bedeutet also,

- Koedukation als Grundprinzip beizubehalten
- Koedukation geschlechtergerecht weiterzuentwickeln und auszugestalten und
- Koedukation um Anteile geschlechtergetrennter Angebote zu erweitern, die jeweils wieder an die Koedukation rückzukoppeln sind (d. h. beispielsweise, nicht einfach getrennten Unterricht in Mathe oder Sport durchzuführen, sondern zeitweise Trennungen immer wieder aktiv zusammen zu führen und die beiden pädagogischen Gestaltungsprinzipien aufeinander zu beziehen).

Reflexive Koedukation bedeutet dabei nicht, die Reflexion nur auf das Unterrichtsgeschehen zu beziehen, sondern die gesamte Schule in ihrer Organisation, ihrer Personalpolitik, ihrer Gestaltung, Elternarbeit usw. ebenso einer gleichberechtigungsorientierten Prüfung zu unterziehen (Glagow-Schicha, 2005, S.152).

Leitprinzipien einer so umfassend gedachten reflexiven Koedukation könnten sein:

Wir wollen eine Schule für Mädchen und Jungen sein.

Wir sind uns als Erwachsene bewusst, dass wir weibliche und männliche Vorbilder sind.

Wir wollen den heimlichen Lehrplan der Geschlechter aufdecken. Wir wollen Mädchen wie Jungen den gleichberechtigten, individuellen Zugang zu allen Inhalten und Fächern ermöglichen.

Wir wollen ein Klima schaffen, in dem Sexismus und Gewalt keinen Platz finden.  
 Wir wollen Kooperation und Kommunikation unter Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen fördern.  
 Wir wollen Jungen und Mädchen stärken, geschlechtsstereotype Rollenzuweisungen zu überwinden.  
 Wir wollen Mädchen wie Jungen fit machen für ein Leben, in dem Beruf und Familie für beide gleichberechtigt lebbar werden.  
 Wir wollen die Inhalte und Ziele aller Lernbereiche und Fächer dahingehend überprüfen, ob sie Mädchen- und Jungeninteressen berücksichtigen.  
 Wir wollen Materialien und Lehrbücher für die Unterrichtsgestaltung auswählen, die die Leistungen von Mädchen und Frauen sowie von Jungen und Männern angemessen berücksichtigen.  
 Wir wollen Lehr- und Lernmethoden anwenden, die Mädchen und Jungen in gleichem Maße fördern.

Zitiert nach: [http://www.learn-line.nrw.de/angebote/koedukation/medio/rk/rk\\_pol.html](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/koedukation/medio/rk/rk_pol.html)

### 10.2 Reflexive Koedukation in Kindertagesstätten

Bereits Mitte der siebziger Jahre kritisierten feministische Sozialarbeiterinnen die Koedukation außerhalb von Schule insbesondere in der Jugendarbeit und Jugendbildung als jungenlastig und Mädchen vernachlässigend. Der Blick war dabei auf jugendliche Mädchen gerichtet, die Situation von Kindern in Kitas geriet nicht in den Fokus dieser Kritik. Allerdings wurde mit der Verabschiedung des KJHG die Frage der Gleichberechtigung auch sukzessiv in die Kindertagesbetreuung hineingetragen, denn das Gesetz schreibt die aktive Gleichstellungsförderung für alle Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe vor. In der Kinder- und Jugendhilfe entstanden ab Mitte der siebziger Jahre als Reaktion auf die geschlechterblinde Koedukation Ansätze einer geschlechts-homogenen Arbeit mit Mädchen (feministische und parteiliche Mädchenarbeit), in der all die fördernden Aspekte umgesetzt wurden, die der Koedukation fehlten. Ab zirka Mitte der achtziger Jahre entwickelten sich parallel Ansätze der Jungenarbeit. Die Koedukation blieb lange Zeit lediglich mit dem Aufruf konfrontiert, ebenfalls gleichberechtigt zu arbeiten, Konzepte wurden hingegen kaum erarbeitet. Anders als in der Schule gingen Genderexpertinnen und -experten in der Kinder- und Jugendhilfe davon aus, dass Koedukation als Gleichberechtigungsförderinstrument gescheitert ist und durch geschlechtshomogene Angebote ersetzt werden müsste. Erst durch verstärkte Genderdebatten und die Einführung von Gender Mainstreaming ab Ende der 90er Jahre geriet die Koedukation in den Fokus der Geschlechterdebatten. Auch hier wurde nun der Begriff der reflexiven Koedukation eingeführt und Prinzipien entwickelt:

„Ziel einer reflektierten Koedukation ist ein gleichberechtigtes Geschlechterverhältnis. Reflektierte Koedukation soll dabei nicht nur eine Organisationsform, sondern vielmehr ein Gestaltungsprinzip sein, mit dem rollenspezifisches Problembewusstsein geweckt und geschlechterdemokratische Verhaltensweisen einge-

übt werden. Reflektierte Koedukation thematisiert im Miteinander von Mädchen und Jungen Geschlechterhierarchien und -stereotype mit dem Ziel, sie abzubauen und stattdessen ein System des Miteinanders zu entwickeln, in dem individuelle Unterschiede ohne Benachteiligungserfahrungen für Mädchen und Jungen erlebbar sind.“ (Berliner Leitlinien, 2004, S. 6)

Reflexive Koedukation in der Kinder- und Jugendhilfe meint die gestaltete und begleitete Begegnung von Mädchen und Jungen, in der ein gleichwertiges Miteinander geübt werden kann, in dem Verschiedenheit Platz hat, ohne zu hierarchisieren. Mädchen wie Jungen können hier lernen, sich zu behaupten, ihre Eigenheiten einzubringen und miteinander zu verhandeln. Voraussetzung hierfür ist, dass Pädagoginnen und Pädagogen sowie Erziehende auf der Grundlage von Wissen um Geschlechterhierarchien und Unterschieden in den Geschlechterrollen Mädchen und Jungen aufmerksam begleiten und unterstützen. Nach Ulrike Moeller sind Konsequenzen aus einer reflexiven Koedukation:

- den Blick auf das Ganze einnehmen und nicht nur auf Teilgruppen
- die Konzeptionierung muss immer Auswirkungen auf BEIDE Geschlechter berücksichtigen
- das Aushandeln von Gerechtigkeit soll immer allen Beteiligten gegenüber transparent gemacht werden
- es muss auf die parteiliche Unterstützung beider Geschlechter geachtet werden (Moeller 1998).

Anders als in der Schuldiskussion, in der zeitweise geschlechtshomogene Angebote Teil der reflexiven Koedukation sind, meint der Begriff in der Kinder- und Jugendhilfe tatsächlich nur die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen. Geschlechtshomogene Angebote werden unter dem Begriff „Mädchen- und Jungenarbeit“ als zusätzliche, selbständige Angebote angesehen, die zwar Hand in Hand mit Angeboten der reflexiven Koedukation arbeiten sollen, sich aber als eigenständig verstehen.

In der Kita sollen reflexive Koedukationsansätze dazu führen, frühzeitig Fundamente zu legen, gegenseitiges Verständnis und einen sozialen Umgang miteinander einzuüben. Mädchen und Jungen können so lernen, einander zu achten, eigene Wünsche und die Anderer zu berücksichtigen, Unterschiede untereinander zu akzeptieren, gemeinsam zu handeln und freie Vereinbarungen miteinander zu treffen (Kunert-Zier, 2005, S.89). Der frühzeitigen Manifestierung von Rollenklischees soll entgegen gewirkt werden, indem Mädchen und Jungen ermutigt werden, die Vielfalt ihrer Neugier und Interessen zu entdecken und diesen nachzugehen, unabhängig davon, ob die Interessen eigentlich dem anderen Geschlecht zugeschrieben werden. Es sollte vornehmlich durch Spiele Gelegenheiten hergestellt werden, die das Bestreben der Kinder, sich eindeutig geschlechtlich zu positionieren, ernst nehmen und gleichzeitig eröffnende Räume zur Verfügung stellen. In koedukativen Settings könnte das beispielsweise heißen, dass alle Kinder oder bei zu großen Gruppen genauso viele Mädchen wie Jungen heute ein „Jungenspiel“ spielen und morgen ein „Mädchenspiel“ und diese Situationen dann geschlechtersensibel begleitet werden.

## 11. Geschlechtertrennung als Prinzip

Neben der Koedukation als Grundprinzip in Schule und Kita gibt es - wie beschrieben - Formen der zeitweisen Geschlechtertrennung. In der Schule wird dieses Prinzip seit vielen Jahren hauptsächlich zur Förderung von Mädchen in naturwissenschaftlichen, mathematischen und technischen Fächern angewandt, weil zu den Ergebnissen der frauenspezifischen Schulforschung gehört, dass Mädchen sich in koedukativen Gruppen schnell zurücknehmen und sich kaum Kompetenz zuschreiben, wohin gegen sie in geschlechtshomogenen Gruppen nachweislich bessere Zugänge und Noten erlangen. Offensichtlich hindert sie die Zuschreibung, dass es sich hier um Jungendomänen handelt, daran, Interesse zu entwickeln und auf die eigenen Fähigkeiten zu vertrauen.

Für Jungen sind solche Phänomene erst in jüngster Zeit - insbesondere durch die internationalen Leistungsvergleichsstudien - auffällig geworden. Die Entwicklung geschlechtsspezifischer Konzepte beispielsweise zur Förderung der Lesefreude und -kompetenz jenseits von Kommentierungen durch Mädchen steckt bislang noch in den Anfängen, ist aber ähnlich sinnvoll und notwendig wie die oben genannten Angebote an Mädchen.

Geschlechtshomogene Angebote verstehen sich in diesem Sinne nicht als Nachhilfe- und Förderräume, sondern als Freiräume zum Entdecken eigener Fähigkeiten und Interessen jenseits geschlechtsspezifischer Zuschreibungen durch das andere Geschlecht.

Die Kinder- und Jugendhilfe kennt Mädchenarbeit und Jungenarbeit als gleichberechtigungorientierte Ansätze geschlechtshomogener Arbeit bereits seit den siebziger bzw. achtziger Jahren. Ziel dieser Ansätze ist es, Mädchen zu stärken in ihrem Selbstbewusstsein und sie in der Entwicklung ihrer weiblichen Identität jenseits von männlichen Zuschreibungen zu unterstützen und Jungen in der Entwicklung einer männlichen Identität jenseits herkömmlicher Machobilder zu begleiten. Beiden Geschlechtern sollen durch das getrennte Angebot Freiräume geschaffen werden.

In der Kita entwickeln sich geschlechtshomogene Gruppen eher durch die Kinder selbst und das Spielangebot und bislang weniger durch gezielte Steuerung. Doch auch hier gilt: Geschlechtshomogene, Gleichberechtigung fördernde Angebote können Mädchen und Jungen in Ergänzung koedukativer Angebote unterstützen, sich in ihrer Geschlechterrolle miteinander zu vergewissern und ungewohntes Terrain auszuprobieren, ohne sich dem anderen Geschlecht gegenüber gleich rechtfertigen zu müssen („liihhh, guck mal, der spielt ja mit Puppen!“ oder „Mädchen bauen keine Eisenbahnen, das tun nur Jungs!“)

Die Gefahr, die diesem Ansatz inhärent ist, liegt darin, dass durch die im heutigen Alltagsleben eher ungewöhnliche Trennung der Geschlechter und damit auch die Thematisierung der Geschlechtszugehörigkeit die Geschlechterfrage dramatisiert wird. Der Trennung zugrunde liegt die Annahme, dass es grundlegende Unterschiede

zwischen Mädchen und Jungen gibt, und dass diese Unterschiede eine Hierarchie zwischen den Geschlechtern beinhalten. Gäbe es diese Annahme nicht, bräuchte man keine geschlechtshomogenen Gruppen. Diese Annahme kann dazu führen, dass Geschlechterstereotype gerade wieder produziert werden, obwohl es mit der Geschlechtertrennung eigentlich um den Abbau dieser Stereotype gehen soll, weil das Geschlecht als Zugang gewählt und damit ins Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt wird.

Gleichzeitig stimmt auch, dass in geschlechtshomogenen Gruppen die eigene Geschlechtszugehörigkeit eher in den Hintergrund tritt als in koedukativen Gruppen, sofern die Geschlechtszugehörigkeit selbst nicht das Thema ist. In gemischten Gruppen ist die Geschlechtszugehörigkeit ein unterscheidendes Merkmal und deshalb für das Individuum wichtig. In homogenen Gruppen kann sie entsprechend in den Hintergrund treten (Kessels, 2005, S. 160). So wurde beispielsweise festgestellt, dass in untypischen bzw. dem anderen Geschlecht zugewiesenen Bereichen durch eine Geschlechtertrennung erreicht werden konnte, dass Mädchen weniger Distanz zu dem Gegenstand aufbauen mussten und sich so besser einlassen konnten:

„Das Verhalten einer Achtklässlerin im Physikunterricht hängt nun ebenfalls davon ab, ob gerade ihr Selbstwissen als Mädchen aktiviert ist oder etwa das Selbstwissen `ich in der Schule`. Nur als Mädchen muss sie sich in besonderem Maße von Physik distanzieren.“ (Kessels, 2005, S. 160)

Die eigene Geschlechtsidentität ist in geschlechtshomogenen Gruppen weniger aktiviert als in geschlechtsheterogenen Gruppen und steht damit der Auseinandersetzung mit geschlechtsuntypischen Themen weniger im Weg. Deshalb sind homogene Gruppen besser geeignet, beispielsweise Mädchen an Naturwissenschaften, Mathematik, Fußball oder das Bauen oder Auseinandernehmen von technischem Spielzeug heranzuführen oder Jungen für ruhige Spiele, feinmotorische Herausforderungen oder das Lesen zu begeistern. Positiv am Prinzip der Geschlechtertrennung ist, dass für beide Geschlechter ein Freiraum zur Verfügung gestellt wird, in dem sie sich auf das eigene Geschlecht beziehen und besinnen können, ohne sich vom jeweils anderen abgrenzen zu müssen, und ohne dass sie sich produzieren müssen in ihrer jeweiligen Geschlechterrolle.

## C Wie denn nun? Wege zu einer geschlechtergerechten Erziehung und Bildung in Kita und Grundschule

### 12. Es gibt nicht den einen richtigen Weg.

Wie so häufig, lässt sich die Frage nach dem richtigen Weg nicht eindeutig beantworten. Geschlechtshomogene Ansätze haben sich als zumindest phasen- oder zeitweise erfolgreich herausgestellt, um Mädchen und Jungen zu stärken und zu ermutigen, sich auch rollenuntypischen Themen oder Verhalten anzunähern und sich selbstbewusst zu

entwickeln. Eine reflexive Koedukation bietet dagegen die Chance, sich im Miteinander zu behaupten und Aushandlungen zu treffen. Der richtige Weg liegt in einer Mischung beider Ansätze, die dabei aufeinander zu beziehen sind. Dabei muss auf der Grundlage

- von formulierten Zielen (Was wollen wir erreichen?)
- der Frage, ob das zu bearbeitende Thema geschlechtstypischen Zuschreibungen unterliegt (Hat Religion eine Geschlechtszuweisung? Ist Basteln weiblich konnotiert?) und
- des Wissens darum, in welcher Entwicklungsphase ihrer geschlechtlichen Identität sich Mädchen und Jungen gerade befinden (Dramatisierung von Geschlecht, Annahme der Veränderung von Geschlecht, Sicherheit im Wissen um das eigene Geschlecht usw.)

entschieden werden, welche Form und welche Methode jeweils angebracht ist, um Geschlechtergerechtigkeit zu fördern und Geschlechterstereotypen entgegenzuwirken.

Geschlechterstereotype werden von Mädchen und Jungen verstärkt, indem sie ablehnen, was nicht als zum eigenen Geschlecht gehörend als passend empfunden wird. Kann die Passung an das eigene geschlechtliche Selbstbild erhöht werden, entsteht eine Annäherung und damit ein Abbau von Stereotypen. Dies kann auf unterschiedlichen Wegen geschehen:

- Der Gegenstand wird femininer oder maskuliner gemacht (Wenn mehr Mädchen forschen oder mehr Jungen lesen, verringert sich die geschlechtsspezifische Zuschreibung auf diese Felder/Gegenstände. Wenn Naturwissenschaftler mit Beispielen aufwarten, die Mädchen den Alltagszugang erleichtern, erhöht dies die Passung. Ebenso, wenn Lesen beispielsweise in Form von Vorlesen für Jungen zu einer sinnvollen und Anerkennung fördernden Beschäftigung wird.).
- Die Geschlechtszuschreibungen werden erweitert (Gibt es beispielsweise gegengeschlechtliche Vorbilder oder Beispiele, durch die die Annahme, dass dies eine reine Jungen- oder Mädchenangelegenheit sei, irritiert werden kann? Oder kann die Lehrerin/Erzieherin selbst als Rolemodel agieren?).
- Das Setting wird so gestaltet, dass weniger Druck zur Anpassung entsteht (indem beispielsweise geschlechtshomogene Räume eröffnet werden).  
(Kessels a. a. O., S. 160)

### 13. Der 7-Punkte Plan zur geschlechtergerechten Kita und Grundschule

Auch, wenn es nicht das eine richtige Rezept gibt, so gibt es doch deutlich zu beschreibende Anforderungen, die umgesetzt werden müssen, um Schule oder Kita geschlechtergerecht auszurichten:

1. Eine geschlechtergerechte Pädagogik und Erziehung von Mädchen und Jungen in Kita und Grundschule beginnt mit der Qualifizierung des pädagogischen Personals. Voraussetzung ist, dass Lehrende und Erziehende sich zunächst mit ihren eigenen Geschlechterbildern, Geschlechtsrollenstereotypen und geschlechtsspezifischen Erwartungen an Mädchen und Jungen auseinandersetzen und sich selbst reflektieren und beobachten.
2. In einem zweiten Schritt ist die Beobachtung des Alltags mit den Mädchen und Jungen notwendig, um die eigenen Bilder zu korrigieren (vielleicht sind Mädchen oder Jungen ja gar nicht so, wie unsere Bilder von ihnen sind, sondern wir pressen sie mit unseren Erwartungen in diese Rollen? Vielleicht sind nicht alle Mädchen und nicht alle Jungen so, wie wir erwarten? Sondern zu beobachten sind zwischen „typisch männlich“ und „typisch weiblich“ viele Zwischentöne, die verloren gehen, wenn wir selbst mit der unbewussten „Geschlechtererwartungsbrille“ schauen und agieren. Die Förderung genau dieser Zwischentöne aber könnte Geschlechtsrollenstereotype aufbrechen und ein Schlüssel zu mehr Gleichberechtigung und individueller Förderung sein.)
3. Des Weiteren müssen pädagogische Fachkräfte sich Fachwissen zu Geschlechterfragen aneignen. Genderwissen ist Fachwissen, kein Bauchgefühl! (Wie verläuft die Entwicklung von Geschlechtsidentität? Welche Geschlechterrollenstereotype gibt es in unserer Gesellschaft? Welche Auswirkungen haben sie auf die Entwicklung des Individuums und auf die Herstellung von Gleichberechtigung und Chancengleichheit? Wie kann ich aktiv zum Abbau dieser Stereotype beitragen, was sind geeignete Methoden?)
4. Im nächsten Schritt muss Wissen darüber erarbeitet werden, welche Themen und Bereiche besonders durch Geschlechterstereotype für jeweils ein Geschlecht im Zugang behindert sind. Hier ist eine besondere Förderung des Zugangs für das jeweils ausgegrenzte Geschlecht notwendig (beispielsweise Naturwissenschaften, Mathematik, Technik oder Tobespiele bei Mädchen und feinmotorische Spiele, Rollenspiele mit sozialen Themen, Lesen oder Sprachen bei Jungen).
5. Erziehende und Lehrende müssen dabei dafür Sorge tragen, dass Ziele in Bezug auf beide Geschlechter positiv formuliert werden, um neuen Stigmatisierungen vorzubeugen („Mädchen sollen mehr Selbstbewusstsein erwerben, Jungen sollen nicht mehr so dominant sein“ ist eine Zielformulierung, die Jungen negativ bewertet und Mädchen fördert. Hier wird aller Wahrscheinlichkeit nach mit erheblichem Widerstand von Jungen zu rechnen sein. Zu Recht!). Jungen sollten in ihrer Suche nach Geschlechtsidentität jenseits von Defizitorientierungen und Remaskulinisierungen unterstützt, Mädchen nicht als Objekt von Protektionismus angesehen, sondern als handelnde Subjekte unterstützt werden (Faulstich-Wieland, 2005, S. 14-15).
6. Partizipation von Mädchen und Jungen ist ein entscheidender Erfolgsfaktor in der Entwicklung fördernder Wege einer facettenreichen Geschlechtsidentität. Kinder als Subjekte ihrer Handlungen zu akzeptieren, indem man sie ernst nimmt in ihren Repräsentationen anstatt sie als Repräsentantinnen und Repräsentanten ihres

Geschlechts zu sehen, bietet die notwendige Vertrauens- und Handlungsgrundlage, um Geschlechtsidentitäten in ihrer Entwicklung zu fördern und Stereotypen entgegen zu wirken. Außerdem gibt die Auseinandersetzung mit den realen Mädchen und Jungen den Blick frei auf die tatsächliche Vielfalt und den Facettenreichtum von Mädchen- und Jungesein jenseits holzschnittartiger Geschlechterbilder.

7. Die Herstellung von mehr Geschlechtergerechtigkeit und die Förderung von Geschlechtsidentitäten jenseits einseitiger Zuschreibungen erfordert mehr als den Einsatz einzelner Fachkräfte. Vielmehr muss diese Umbauaufgabe (Und weniger ist es nicht!) von dem gesamten Team oder Kollegium getragen werden und unter Einbeziehung von Eltern stattfinden.

#### Literatur:

##### 1. Geschlechtergerechte Schule

Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied, 1995

Faulstich-Wieland, Hannelore: Koedukation - enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt, 1991

Faulstich-Wieland, Hannelore: Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag? Plädoyer für eine Entdramatisierung von Geschlecht. Vortrag an der Humboldt-Universität Berlin am 11.7.05: [http://db.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/faulstich-wieland\\_manuskript\\_genderlecture.pdf](http://db.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/faulstich-wieland_manuskript_genderlecture.pdf)

Glagow-Schicha, Lisa: Reflexive Koedukation in Nordrhein-Westfalen. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße - Erfahrungen - Perspektiven. Düsseldorf, 2005, S.148-153

Kessels, Ursula: Zeitweilige Geschlechtertrennung im Unterricht - Warum? In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße - Erfahrungen - Perspektiven. Düsseldorf, 2005, S.158-162

Kreienbaum, Maria Anna/Urbaniak, Tamina: Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation. Berlin, 2006

Portmann, Rosemarie: Gleich verschieden. Beispiele für eine jungen- und mädchen-gerechte Koedukation. Wiesbaden, 1999

##### 2. Geschlechtergerechte Jugendhilfe/Kita

Blank-Mathieu, Margarete: Kleiner Unterschied - große Folgen? Geschlechtsbewusste Erziehung in der Kita. München/Basel, 2. aktualisierte Auflage, 2002

Focks, Petra: Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg/Basel/Wien, 2002

Kunert-Zier, Margitta: Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden, 2005

LAG „Geschlechterdifferenzierte Arbeit mit Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe (Hg.): Leitlinien zur Verankerung der geschlechtsbewussten Ansätze in der pädagogischen Arbeit mit Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe (Berliner Leitlinien). Berlin, 2004, [www.bildungsnetz-berlin.de/download/Berliner\\_Leitlinien.pdf](http://www.bildungsnetz-berlin.de/download/Berliner_Leitlinien.pdf)

Moeller, Ulrike: Geschlechtsspezifisch qualifizierte Koedukation. Unveröffentlichtes Thesenpapier. München, 1998

Walter, Melitta: Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München, 2005

### 3. Geschlechterpädagogik

Blank-Mathieu, Margarete: Kleiner Unterschied - große Folgen? Geschlechtsbewusste Erziehung in der Kita. München/Basel, 2. aktualisierte Auflage, 2002

Focks, Petra: Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg/Basel/Wien, 2002

Hagemann-White, Carol: Sozialisation: Weiblich - männlich? Alltag und Biographie von Mädchen, Band 1, Opladen, 1984

Jantz, Olaf/Brandes, Susanne: Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen. Wiesbaden, 2006

Niesel, Renate: Geschlechterdifferenzierende Pädagogik im Kindergarten - neue Perspektiven. Veröffentlicht unter: [www.kindergartenpaedagogik.de/580.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/580.html)

Pease, Allan/Pease, Barbara: Warum Männer lügen und Frauen immer Schuhe kaufen. Berlin, 2003

Rigos, Alexandra: Typisch Mädchen, typisch Junge. In: GEO Wissen Nr. 37, S.98-104

## Arbeitsmaterialien

### Studien und Dokumentationen

#### Kita

---

Tim Rohrmann: Starke Mädchen - starke Jungen! Geschlechtsbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita, Berlin 2010  
für 3 Euro zuzüglich Porto zu bestellen bei: [claudia.lutze@sfbf.berlin-brandenburg.de](mailto:claudia.lutze@sfbf.berlin-brandenburg.de)  
Tim Rohrmann führt ein in die geschlechtsbewusste Pädagogik in der Kita - für den Einstieg ein sehr guter Überblick

---

Tim Rohrmann: Zwei Welten? - Geschlechtertrennung in der Kindheit, Opladen & Farmington Hills, 2008  
Das Buch gibt einen umfassenden Überblick über die internationale empirische Forschung, über die Praxis in pädagogischen Institutionen und über Gender in Kita und Grundschule.

---

Geschlechtertrennung in der Kindheit: Empirische Forschung und pädagogische Praxis im Dialog  
[http://www.wechselspiel-online.de/literatur/Texte\\_TR/Rohrmann%20Abschlussbericht%202006.pdf](http://www.wechselspiel-online.de/literatur/Texte_TR/Rohrmann%20Abschlussbericht%202006.pdf)  
Tim Rohrmann verfasst den Abschlussbericht des Projekts „Identität und Geschlecht in der Kindheit“.

---

Geschlechtssensible Pädagogik; Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik  
[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12877/lf\\_bakip.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12877/lf_bakip.pdf)  
Die österreichische Dokumentation bietet umfassende Informationen zum Thema Geschlecht in Kita und Grundschule.

---

Gender Mainstreaming in der Kindergartenpädagogik  
[http://birgitsauer.org/2005WS/gm/Arbeiten/kristina\\_botka.pdf](http://birgitsauer.org/2005WS/gm/Arbeiten/kristina_botka.pdf)  
Die Forschungsarbeit an einer österreichischen Hochschule untersucht die Bedeutung von Gender Mainstreaming in der Kleinkindförderung und die Relevanz von Gender im Kleinkindalter.

---

„Die Mädchen haben ja auch so Ärger im Kopf wie die Jungs“  
[http://hamburger-bildungsserver.de/themen/gewalt/hamburg/forschungsbericht\\_kita.pdf](http://hamburger-bildungsserver.de/themen/gewalt/hamburg/forschungsbericht_kita.pdf)  
Ergebnisse eines Aktionsforschungsprojekts „Konfliktlösungsverhalten von Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen“ des Senatsamts für die Gleichstellung Hamburg

## Grundschule

---

Mädchengerechter technischer Anfangsunterricht

[http://www.genderundschule.de/iracer3/doc/doc\\_request.cfm?35DA94EB986349868218AB8CC3B22461](http://www.genderundschule.de/iracer3/doc/doc_request.cfm?35DA94EB986349868218AB8CC3B22461)

Astrid Kaiser stellt Überlegungen an, wie technischer Unterricht in der Grundschule aussehen muss, um Mädchen und Jungen gleichermaßen zu fördern und zu interessieren.

---

Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag?

[http://db.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/faulstichwieland\\_manuskript\\_genderlecture.pdf](http://db.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/faulstichwieland_manuskript_genderlecture.pdf)

Hannelore Faulstich-Wieland plädiert in diesem Beitrag für eine Entdramatisierung von Geschlecht.

---

Schule im Gender Mainstream

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gendermainstreaming/reader/index.html>

Herunter geladen werden können sämtliche Kapitel des Readers zu Themen, wie Grundlagenwissen über Gender Mainstreaming sowie Handlungsfelder im Kontext von Schule, Unterricht, Berufs- und Lebensplanung und Fortbildung für Lehrkräfte.

---

Faulstich-Wieland, Hannelore: Mädchen und Naturwissenschaften in der Schule

<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/faulstich-wieland/Expertise.pdf>

Die Expertise untersucht, warum Mädchen immer noch in naturwissenschaftlichen Fächern schlechter sind als Jungen. Sie beleuchtet die Rolle der beteiligten Akteurinnen und Akteure, der Koedukation und des Selbstkonzepts von Mädchen.

---

Naturwissenschaft, Technik und Mathe - haben Mädchen wirklich gleiche Bildungschancen?

[http://www.bildungsnetz-berlin.de/download/bnb\\_doku\\_3web.pdf](http://www.bildungsnetz-berlin.de/download/bnb_doku_3web.pdf)

Es handelt sich um die Dokumentation einer Fachtagung des Bildungsnetzes Berlin vom November 2005.

---

Titel:

Heranführung von Mädchen im Grundschulalter an Physik und Technik

Website:

[http://www.bildungsnetz-berlin.de/download/doku\\_goldnetz.pdf](http://www.bildungsnetz-berlin.de/download/doku_goldnetz.pdf)

Text:

Vorgestellt wird ein Projekt von Goldnetz e.V., das im Rahmen des Bildungsnetzes Berlin durchgeführt wurde.

---

eXplorarium - eLearning in der Ganztagschule erkunden

[http://www.explorarium.de/file.php/1/Material/Abschlussbericht\\_eXplorarium\\_2006.pdf](http://www.explorarium.de/file.php/1/Material/Abschlussbericht_eXplorarium_2006.pdf)

Der Abschlussbericht gibt umfassende Einsichten in das Projekt zur Pilotierung des eEducation-Masterplans Berlin.

### Methodisches Material

---

Beispiele für die Arbeit in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule

<http://www.nibis.de/nli1/bibl/pdf/nli65.pdf>

Der Reader enthält vielfältigste Materialien zum Thema „Geschlechterfragen“ für den koedukativen Unterricht, Mädchen- und Jungenstunden. Zum Nachmachen empfohlen.

---

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Grundrechte - Mädchen und Jungen sind gleichberechtigt. Themenblätter für die Grundschule

<http://www.bpb.de/files/9J2IFT.pdf>

Anhand zweier illustrierter Szenen sollen Kinder sich mit den verschiedenen Rollen von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern auseinandersetzen. Die eine Doppelseite enthält unterschiedliche Spielplatzszenen und Rollenverkehungen bei Kindern. Die Rückseite stellt ein identisches Küchenszenario mit unterschiedlichen Rollentypisierungen bei Kindern sowie bei Erwachsenen dar. Das Material wurde so konzipiert, dass es in allen Klassenstufen der Grundschule sowie in den Klassen 5 und 6 der Orientierungsstufe eingesetzt werden kann. Diese Ausgabe enthält 15 doppelseitige Arbeitsblätter und eine dreiseitige Lehrerhandreichung.

---

GEW (Hg.): Eine Schule für Mädchen und Jungen. Praxishilfe mit Unterrichtsentwürfen für eine geschlechtergerechte Bildung

[http://www.gew.de/Binaries/Binary25360/Eine\\_Schule\\_fuer\\_Jungen\\_und\\_Maedchen.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary25360/Eine_Schule_fuer_Jungen_und_Maedchen.pdf)

Die Studie führt in die Geschlechterverhältnisse von Mädchen und Jungen in der Grundschule ein, stellt zehn Fragen an eine geschlechtergerechte Bildung und stellt viele Methoden für den Unterricht vor.

---

Aufsätze aus der Grundschule; Thema: Gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungs?

<http://www.allround-talk.de/offtopic-spass/1286-jungs-maedchen-aufsatz-grundschule.html>

Ein Dreikäsehoch aus einer dritten Klasse schreibt einen Aufsatz darüber, worin aus seiner Sicht die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen liegen. Eins wird ganz deutlich: Er kennt eine Menge Unterschiede, und er hat die Geschlechterhierarchien bereits vollständig verinnerlicht.

## Fachartikel

### Kita

---

Interview: „Die Mädchen haben’s schwer, die Jungen noch viel mehr?“

<http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=646&Jump1=RECHTS&Jump2=10>

Die Wissenschaftlerin vom Deutschen Jugendinstitut stellt sich in einem Interview Fragen nach der aktuellen Situation von Mädchen und Jungen im Kindesalter heute.

---

Geschlechterdifferenzierende Pädagogik im Kindergarten - neue Perspektiven

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/580.html>

Renate Niesel hält in diesem Artikel ein Plädoyer für eine geschlechterbewusste Wahrnehmung von Mädchen und Jungen sowie für pädagogische Konzepte, die das Geschlecht berücksichtigen.

---

Wofür ein Mann gebraucht wird ...

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1352.html>

Tim Rohrman legt dar, warum und wofür Mädchen und Jungen mehr Männer in der Kita brauchen.

---

Gender Mainstreaming im Kindergarten

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1264.html>

Margarete Blank-Mathieu legt die Wichtigkeit der Geschlechtszugehörigkeit für Kinder dar und plädiert für einen grundlegenden Umbauprozess in der Kita.

---

Die Schmetterlingsgruppe heißt jetzt Formel 1 Gruppe: Jungen auf der Suche nach der männlichen Geschlechtsrolle

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/436.html>

Lothar Klein versetzt sich in die Situation von kleinen Jungen und weckt Verständnis dafür, wie eine frauendominierte Kita aus Sicht von kleinen Jungen wirkt. Er plädiert für jungengerechte Konzepte.

---

Raum und Räume für Mädchen und Jungen

[http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/praxisbeitraege/fdpraxis.html?k\\_onl\\_struktur=735708&einzelbeitrag=813814&archivansicht=1](http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/praxisbeitraege/fdpraxis.html?k_onl_struktur=735708&einzelbeitrag=813814&archivansicht=1)

In diesem Beitrag geht es um Räume und Raumgestaltung in Kitas aus geschlechterspezifischer Sicht.

## Grundschule

---

Lernen in der Grundschule: Mädchen werden bevorzugt und fühlen sich wohler in der Schule als Jungen. Dies ist eines der Ergebnisse des dritten Teils der "Iglu-Studie".

<http://www.zeit.de/online/2005/45/iglu>

In diesem „Zeit“-Artikel werden geschlechtsspezifische Unterschiede aus der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) vorgestellt.

---

Jungs, die neuen Benachteiligten

<http://www.taz.de/index.php?id=archivseite&dig=2006/01/04/a0212>

Der Artikel diskutiert die Lage von Jungen in der Schule und geht der Frage nach, ob es nun die Jungen sind, die benachteiligt sind.

---

Mehr Förderung für benachteiligte Jungs

<http://www.br-online.de/wissen-bildung/artikel/0404/22-jungenfoerderung/index.xml>

„Mädchen haben in der Schule nicht die gleichen Chancen wie Buben - also müssen sie stärker gefördert werden“ - soweit die gängige Meinung. Doch die Präsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK) warnt jetzt: Jungs sind die neuen Bildungsverlierer.

---

## Literaturtipps im Netz

---

Jansen-Schutz, Bettina/Kastel, Conni: Jungen arbeiten am Computer, Mädchen können Seil springen ... Computerkompetenz von Mädchen und Jungen. Forschung, Praxis und Perspektiven für die Grundschule

[http://www.kopaed.de/kopaedshop/index.php?PRODUCT\\_ID=295](http://www.kopaed.de/kopaedshop/index.php?PRODUCT_ID=295)

Dieses Buch räumt mit immer noch gängigen Vorurteilen zum Thema „Mädchen und Jungen am Computer im Grundschulalter“ auf. Vorgestellt werden die Inhaltsangabe sowie die Bezugsinformationen.

---

Literaturliste „geschlechtsbezogene Erziehung in der frühen Kindheit“

<http://www.kindertageseinrichtungen.org/literatur/index.htm>

Empfehlungsliste für Bücher über Mädchen und Jungen in Kindergarten und Hort

---

Literaturliste Geschlecht und Gender

[http://www.dji.de/bibs/prokita/Literaturliste\\_Geschlecht.pdf](http://www.dji.de/bibs/prokita/Literaturliste_Geschlecht.pdf)

Die vorgestellte Literatur bezieht sich insbesondere auf Jungen in der Kita, beinhaltet aber auch Genderliteratur.

---

## Kontakt

Dr. Claudia Wallner

Mobil: 0251-86 33 73

Mail: [clwallner@aol.com](mailto:clwallner@aol.com)

Home: [www.claudia-wallner.de](http://www.claudia-wallner.de)



## Ich kann hören, was dein Körper mir sagt. Wirkung von Körpersprache auf Mädchen und Jungen im Kindergarten-Alltag

### B1

Lena Irmner

Dipl. Sozialpädagogin, Magdeburg

Der berühmte Kommunikationsforscher Paul Watzlawick hat in seinen Forschungen herausgefunden, dass Menschen nicht nicht kommunizieren können. Das heißt: Alles, was wir Menschen in Gegenwart eines anderen Menschen tun, ist Kommunikation.

Der Aufenthalt in sozialen Gemeinschaften (Familien, peers, Kindergarten-gemeinschaft usw.) bedingt eine gemeinsame Sprache. Dies wiederum bedeutet, dass die Signale für alle Beteiligten verständlich sein müssen, um eine erfolgreiche Kommunikation gewährleisten zu können.

Vor allem in der Körpersprache wird sowohl kulturelle Zugehörigkeit als auch individuelle Persönlichkeit deutlich. Sie entsteht, entwickelt sich durch aktives körperliches Sammeln von Erfahrungen, durch Zuhören, Zuschauen, Nachahmen, Spüren. Männer und Frauen wie auch Jungen und Mädchen sind im täglichen Leben einer Vielzahl von körpersprachlichen Orientierungen und geschlechterspezifischen Vorstellungen in Fernsehen, Werbung, Printmedien ausgesetzt. Dies und die erfahrenen Körper-Kontakte sowohl in privaten als auch öffentlichen Zusammenhängen bilden die Grundlage für die Entwicklung einer eigenen Körpersprache.

Körpersprache unterstreicht, überzeichnet oder dementiert das gesprochene Wort. Sie zeigt mehr über emotionale Beziehungen zwischen den Akteuren (miteinander Kommunizierenden), als ihnen in dem Moment selbst deutlich ist. Körpersprache ist etwas sehr Unbewusstes und wird hauptsächlich intuitiv und spontan gebraucht. Gerade Jungen und Mädchen im Vorschulalter kommunizieren hauptsächlich mit ihren Körpern, da ihre verbalen Fähigkeiten noch in Entwicklung begriffen sind. Deshalb orientieren sie sich auch sehr an den körpersprachlichen Interaktionen mit Erzieherinnen und Erziehern im Kita-Alltag.

Aufgrund des unbewussten Charakters von Körpersprache ist es aber von großer Wichtigkeit, sich der eigenen körpersprachlichen Interaktion zu widmen. Dies kann mit Videografie geschehen – sowohl im Berufsalltag als auch im Privatleben.

Videografie bedeutet, mit einer Kamera das Geschehen in einem Raum oder auf einem Platz zu filmen und sich dieses Material dann unter bestimmten Fragestellungen anzusehen. Dies können sein: Wie empfinde ich selbst, mich zu sehen? Welchen Eindruck habe ich, wenn ich die Reaktionen der Jungen und Mädchen auf meine Aktionen beobachte? Wie nehme ich meinen Körper in den unterschiedlichen Kommunikationsszenen wahr? Decken sich diese Eindrücke mit den Erinnerungen zu den Situationen selbst?

Als Literatur kann ich für die Beschäftigung mit dem Thema folgende Bücher empfehlen:

.....  
 Margarete Blank-Mathieu: Kleiner Unterschied – große Folgen? Geschlechtsbewusste Erziehung in der Kita

.....  
 Margarete Blank-Mathieu: Jungen im Kindergarten

.....  
 Manfred Berger: Sexualerziehung im Kindergarten

.....  
 Gwyneth Doherty-Sneddon: Was will das Kind mir sagen? Die Körpersprache des Kindes verstehen lernen

.....  
 Folgende (Dissertationen):

Tim Rohrman: Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit

.....  
 Anke König: Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag

Für die Zukunft ist eine offene, selbstbewusste (im Sinne des Wortes) Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, der eigenen Biografie und unbewusster geschlechtsspezifischer Vorannahmen wünschenswert. Der Workshop kann ein guter Anfang gewesen sein.

## Wirkung von Körpersprache auf Mädchen und Jungen

---

### Kommunikation

- Menschen können nicht nicht kommunizieren.
  - Der Aufenthalt in sozialen Gemeinschaften bedingt gemeinsame Sprache.
  - Sowohl kulturelle Zugehörigkeit als auch individuelle Persönlichkeit wird durch Sprache deutlich.
  - Lernen der Kommunikation durch Zuschauen, Zuhören, Nachahmen
- 

### Verbale und nonverbale Kommunikation

- Verbal = Lautsprache mittels Vokabeln
  - Nonverbal = Mimik, Gestik, Körperhaltung, Raumverhalten, Berührung
  - Körpersprache unterstreicht, überzeichnet oder dementiert das gesprochene Wort
  - Mensch = „Kunstobjekt“, Jungen und Mädchen orientieren sich an erwachsenen Vorbildern
- 

### Mimik, Gestik, Berührungen, Raumverhalten

- Mimik = Gesichtszüge (Augen, Mund, Stirn)
- Gestik = Hand-, Armbewegungen, Haltung
- Berührungen (Körperregionen)
- Raumverhalten (Höhe, Nähe, Distanz)

### Männer und Frauen



## Jungen und Mädchen



---

### Biografie und Körpersprache

- eigene Familiengeschichte
- Kindheit: Eltern, Geschwister
- Vorlieben: Kleidung, Spiele
- eigene Erfahrung mit Jungen und Mädchen (Kinder, Beruf)

---

### Sensibilisierung für den eigenen Körper

- Fotografien (alte und neue)
- Videografie zuhause oder im Berufsalltag
- Teamgespräche
- Spiegel im Raum
- Beschreibung durch Kinder



## Naturwissenschaftliche Bildung in der Kita Das Haus der kleinen Forscher

### B2

Marion Fischer und Manuela Rochlitz  
Erzieherinnen, Kita „Uns Windroos“ Bad Doberan

### Ablaufplan

1. Begrüßung und kurze Vorstellungsrunde
2. Vorstellung der Initiative
  - Partner und Unterstützer
  - Ziele
  - Konzept und pädagogische Leitlinien
3. Experimentieren
4. Rekapitulation des Workshops

#### zu 1.

- Name, beruflicher Hintergrund, Einrichtung

#### zu 2.

- Helmholtz-Gemeinschaft: aktive Nachwuchsförderung, strukturierte Doktorandenausbildung, Betrieb von Schülerlaboren bundesweit, frühkindliche Bildung im MINT-Bereich
- McKinsey & Company: für besseres Bildungssystem in D, fordert dafür Milliardenprogramm, Schwerpunkt frühkindliche Bildung, Höherqualifizierung von Erzieherinnen
- Siemens-Stiftung: spielerischer Zugang zu Phänomenen des MINT-Bereiches, Tradition des Siemens-AG-Engagements im Bereich Bildung
- Dietmar Hopp Stiftung: (benannt nach Software-Konzern SAP) eine der größten Privatstiftungen Europas, Mittelpunkt der Förderung sind Bereiche Medizin, Soziales, Sport und Bildung
- Ziele (Poster der Initiative)
- Konzept und pädagogische Leitlinien (Poster der Initiative)



### zu 3.

- Experimentieren nach Karten

Folgende Experimente werden durchgeführt:

- Männeken Piss
- Schwimmende Reißzwecken
- Kerzenfahrstuhl
- Das geheimnisvolle Schwarz
- Ein Luftballon voll Sprudalgase

Alle Experimente sind zu finden unter:

<http://www.haus-der-kleinen-forscher.de/nc/experimente/suchen.html>

### zu 4.

- Rekapitulieren des Workshops

*Welche interessantesten Dinge nehmen Sie aus dem Workshop mit?*

*Was waren die wichtigsten Dinge, die Sie von anderen Workshop-Teilnehmern erfahren haben?*

*Wie wollen Sie in Zukunft Gelerntes in Ihrem Team umsetzen?*



## Schwerpunktthema Wasser

### Phänomen Wasserdruck

#### Experiment Nr. 1

### Männeken Piss

#### Alltagsbezug

Kinder erfahren Phänomene, die den Wasserdruck betreffen, auf vielfältige Art und Weise: Der Wasserstrahl aus einer Regentonne im Garten wird mit abnehmendem Wasserstand im Behälter immer dünner. Kinder aus ländlichen Gegenden haben vielleicht schon beobachtet, dass sich Wassertürme immer an den höchsten Erhebungen der Umgebung befinden. Warum sind die Wassertürme eigentlich überhaupt so hoch gebaut?

Andere Kinder haben bereits eine Wasserrutsche benutzt und unter Wasser einen erhöhten Druck in den Ohren gespürt!

#### Versuchsüberblick

Dieses einfache Experiment verdeutlicht, dass der Wasserdruck mit zunehmender Tiefe ansteigt. Aus einer gefüllten Flasche strömt Wasser deutlich stärker, wenn man ein Loch in Bodennähe statt weiter oben einsticht.

#### Materialien

Für jedes Kind:

- Eine große Plastikflasche
- Einen Trichter
- Einen dünnen Nagel oder eine Pinnwandnadel (*Achtung: Nägel oder ähnliche spitze Gegenstände sind potenziell gefährlich*)
- Eine größere Plastikwanne (kann auch von zwei Kindern genutzt werden)
- Eine Gießkanne oder ein ähnlicher Behälter als Wasserspeicher
- Tesaband mit Abroller oder einer Schere
- Einen Permanentmarker

### Der Versuch beginnt.

- Überlegen Sie sich einen geeigneten Einstieg in das Experiment. Besprechen Sie mit den Kindern z.B die Funktion von Wassertürmen. Sie könnten dabei die Frage stellen, warum diese eigentlich immer so hoch sind und sich dazu noch an den höchsten Erhebungen der Gegend befinden. Vielleicht führen Sie sogar eine Exkursion zu einem nahe gelegenen Wasserturm durch. Andere Möglichkeiten der Einführung finden Sie stichwortartig in der Rubrik „Alltagsbezug“.

### So geht es weiter:

- Nun kleben die Kinder mit einem einzelnen ausreichend langen Tesabandstreifen beide Löcher gleichzeitig ab, stellen die Flasche in die Plastikwanne und füllen sie voll Wasser.
- Der dafür benutzte Trichter kann auf der Flasche bleiben und ist auch zum späteren Nachfüllen nützlich.
- Die Flasche darf nicht verschlossen werden!
- Fragen Sie die Kinder, aus welchem Loch das Wasser wohl am stärksten herausströmen wird, wenn sie jetzt das Tesaband abziehen.
- Am besten gelingt das Abziehen, wenn ein Kind die Flasche festhält und ein anderes mit einem Ruck das Tesaband entfernt.

### Das passiert:

Wasser strömt aus dem unteren Loch deutlich stärker und weiter heraus als aus dem oberen.

Wird mit der Gießkanne laufend Wasser nachgegossen, so können die Kinder das Phänomen länger beobachten. Manchmal kommt das Wasser nicht als Strahl aus dem Loch, sondern läuft als Rinnsal seitlich an der Flasche hinunter. Hält man das Loch kurz zu, entsteht eventuell wieder ein Strahl. Ansonsten muss die Flasche außen abgetrocknet und neu abgeklebt werden. Eventuell die Löcher vergrößern und unbedingt die Banderole entfernen!

### Ideen zur Fortsetzung

Alternativ stechen die Kinder jeweils nur ein Loch an unterschiedlichen Stellen in die Flaschen und vergleichen die jeweilige Stärke des Strahls.

Die Kinder sollten einmal ausprobieren, was passiert, wenn sie die Flaschen zusammendrücken. Ein weiterer interessanter Aspekt ergibt sich, wenn die Öffnung der Flasche mit dem Deckel verschlossen wird: Der untere Strahl wird erhalten bleiben, aber durch das obere Loch strömt Luft in die Flasche hinein. Drückt man mit dem Daumen eins der beiden Löcher zu, so wird aus dem verbliebenen Loch bei geschlossenem Deckel auch kein Wasser mehr herausströmen.

### Der Hintergrund

Wasser besteht aus vielen kleinen Teilchen, die alle ein Gewicht haben. Je mehr Wasserteilchen übereinander liegen, desto größer ist das Gewicht, das nach unten drückt. Um dies zu demonstrieren, könnte sich ein kräftiges Kind auf den Boden legen oder auf einen Stuhl setzen. Ein oder zwei weitere Kinder legen bzw. setzen sich dann auf dieses Kind und veranschaulichen so, wie der Druck steigt.

Der Wasserdruck nimmt also mit zunehmender Wassertiefe zu, und deshalb ist in unserem Versuch der untere Strahl stärker als der obere.

Schraubt man die Flasche zu und wird ein Loch abgedeckt, so versiegt der verbleibende Strahl nach einiger Zeit, weil keine Luft nachströmen kann. In der Flasche entsteht ein Unterdruck, der weiteres Herausfließen von Wasser verhindert. Um den entstehenden Unterdruck auszugleichen, muss also Luft in die Flasche hineinströmen können. Befinden sich zwei Löcher in der Flasche, geschieht dies immer am oberen Loch, weil dort ein geringerer Wasserdruck herrscht. Durch das untere Loch kann dann weiterhin Wasser ausströmen.

Das Gewicht des Wassers drückt natürlich auch auf einen Taucher. Sein Trommelfell im Ohr wird durch den Wasserdruck nach innen gedrückt und erzeugt dabei manchmal sogar ein Knacken.

Damit das Wasser durch lange Wasserleitungen auch bei uns noch mit genügend Druck aus der Leitung kommt, wird es in hohen Wassertürmen gelagert. Diese Wassertürme stehen an den höchsten Stellen der Umgebung, was den Druck in den Wasserleitungen weiter steigert.



## Schwerpunktthema Wasser

### Phänomen Oberflächenspannung

#### Experiment Nr. 2

### Schwimmende Reißzwecken

#### Alltagsbezug

Manche Kinder werden bereits die Beobachtung gemacht haben, dass einige Insekten nicht im Wasser versinken, sondern offensichtlich von der Wasseroberfläche getragen werden. Warum können kleine Wasserläufer über die Wasseroberfläche laufen, wir Menschen aber nicht?

#### Versuchsüberblick

In Form eines kleinen Wettkampfs messen sich die Kinder darin, wer die meisten Reißzwecken oder Büroklammern auf eine Wasseroberfläche legen kann. Hier kommt es auf feinmotorische Fähigkeiten an. Häufig haben sonst eher zurückhaltende, ruhige Kinder bei diesem Experiment große Erfolgserlebnisse! Wenn man sie vorsichtig auflegt, schwimmen die Reißzwecken dank der so genannten Oberflächenspannung, die wir schon beim „Wasserberg“ kennen gelernt haben. Sie führt dazu, dass einige leichte Dinge auf der Oberfläche schwimmen.

#### Materialien

Für jedes Kind:

- Eine ausreichend große, ca. 5 cm hohe Plastischale (z. B. ein Speiseeisbehälter)
- Ein Abtrocknungstuch
- Reißzwecken mit flachem Reißzweckenkopf (**Achtung: Reißzwecken sind potenziell gefährlich und sollten nur unter Aufsicht verwendet werden!**)
- Büroklammern (für Fortgeschrittene)

#### Der Versuch beginnt.

- Fragen Sie die Kinder, ob sie Tiere kennen, die über das Wasser laufen können. Warum gehen sie nicht unter?
- Füllen Sie die Schalen etwa 5 cm hoch mit Wasser und stellen Sie jedem Kind mindestens zehn Reißzwecken zur Verfügung.  
Es gibt verschiedene Reißzweckentypen, die sich unterschiedlich gut auf die Wasseroberfläche legen lassen.
- Es ist daher sinnvoll, dass Sie die Reißzwecken zuvor testen – sie sollten auf alle Fälle einen flachen, nicht gebogenen Kopf haben.

- Geben Sie jedem Kind ein eigenes Abtrocknungstuch (oder Handtuch). Papiertücher sind nicht so gut geeignet, weil sie schnell zerfasern.

### So geht es weiter:

- Würden Sie eine Reißzwecke einfach nur ins Wasser werfen, ginge sie unter. Probieren Sie das gemeinsam mit den Kindern aus! Fassen die Kinder dagegen die Reißzwecken am Dorn an und legen sie vorsichtig auf die Wasseroberfläche, so sinken die Reißzwecken nicht.
- **Wichtig:** Eine nasse Reißzwecke lässt sich nicht mit nassen Fingern auf das Wasser legen. Die Kinder müssen sich also unbedingt zwischen den Versuchen die Finger abtrocknen und eine neue, trockene Reißzwecke verwenden!
- **Tipp:** Formulieren Sie einen kleinen Wettbewerb („Wer schafft mehr als 10?“ oder „Der Rekord heute liegt bei 14.“).
- Fordern Sie die Kinder auf, genau zu beschreiben, wie man die Reißzwecken auf das Wasser legen muss, damit sie nicht untergehen, und wie die Wasseroberfläche rings um die Reißzwecken aussieht. Noch spannender ist es, wenn die Kinder die Wasseroberfläche durch eine Lupe betrachten.

### Das passiert:

Arbeiten die Kinder vorsichtig genug und stoßen nicht an den Tisch, wird es ihnen gelingen, mehrere Reißzwecken auf die Wasseroberfläche zu legen. Dabei ist gut zu beobachten, dass das Gewicht der Reißzwecken die Wasseroberfläche eindellt. Es entsteht ein kleines Gefälle, und nahe beieinander liegende Reißzwecken stoßen bald aneinander und bilden Reißzweckeninseln. Ist die Belastung der Wasserhaut an dieser Stelle zu hoch, versinken alle Reißzwecken.

### Ideen zur Fortsetzung

Neben Reißzwecken können die Kinder nun versuchen, auch Büroklammern auf die Wasseroberfläche zu legen. Allerdings ist dies nicht ganz so einfach. Außerdem sollten Sie auch hier wie mit den Reißzwecken vorher ausprobieren, ob sich die Büroklammern überhaupt auflegen lassen.

**Ein kleiner Trick hilft:** Die Kinder legen eine Klammer quer auf die Spitze des Zeigefingers und senken sie dann langsam ins Wasser. Damit die Büroklammer mit ihrer gesamten Fläche gleichzeitig das Wasser berührt, muss der Finger dabei angewinkelt werden. Die Klammer sollten sie nicht schräg auflegen, sonst geht sie bestimmt unter. Den Finger ziehen sie dann vorsichtig unter der schwimmenden Büroklammer weg.

Die zweite Möglichkeit besteht darin, die Büroklammer mit Daumen und Zeigefinger anzufassen und langsam ganz gerade auf die Oberfläche zu setzen. Die Schwierigkeit besteht darin, genau zu erkennen, wo die Wasseroberfläche beginnt.

*Auch hier gilt: Büroklammer und Finger müssen unbedingt trocken sein!*

Ähnlich wie die Reißzwecken nähern sich die Büroklammern einander und bilden schnell Flöße. Auch hier ist gut zu sehen, wie das Gewicht des Drahts die Wasseroberfläche nach unten drückt. Zwischen den Drahtabschnitten ist die Wasserhaut dagegen sichtbar nach oben gewölbt.

### Der Hintergrund

Normalerweise sinken Büroklammern und Reißzwecken, da sie schwerer sind als Wasser. Wie bereits beim Experiment „Der wacklige Wasserberg“ beschrieben, halten sich die Wasserteilchen jedoch aneinander fest, so dass eine Art Wasserhaut entsteht. Diese kann auch Dinge tragen, die etwas schwerer sind als Wasser. Dazu muss man die Gegenstände aber vorsichtig auflegen; ansonsten reißt die Wasserhaut und die Büroklammern und Reißzwecken gehen unter.

Der Zusammenhalt der Wasserteilchen passiert zwar überall im Wasser, ist aber an der Oberfläche besonders gut zu sehen. Sie können diesen Zusammenhalt noch einmal veranschaulichen, indem Sie Ihre Hände ineinander verschränken und einen fiktiven Gegenstand darauf legen, der Ihre Hände ein wenig nach unten zieht. Solange dieser Gegenstand leicht genug ist, bleibt der Zusammenhalt der Wasserteilchen (bzw. Ihrer Hände) erhalten und der Gegenstand schwimmt.

Nicht verwechseln sollte man aber die Oberflächenspannung mit dem Grund, weshalb Schiffe schwimmen. Schiffe sind zu schwer, um von der Oberflächenspannung getragen zu werden. Sie schwimmen, weil die Masse des von ihnen verdrängten Wassers genau ihrer eigenen Masse entspricht (siehe Experiment „Der tauchende Strohhalm“). Warum kann man aber so schwer eine nasse Büroklammer mit nassen Händen auflegen? Der Grund ist ganz einfach der, dass sich auch die Wasserteilchen der nassen Hände und nassen Büroklammer anziehen. Damit klebt die Büroklammer also praktisch am Finger und wird mit diesem beim Auflegen in die Tiefe gezogen!



## Schwerpunktthema Luft

Phänomen Luft unterschiedlicher Temperatur

Experiment Nr. 3

### Flaschenpumpe und Kerzenfahrstuhl

#### Alltagsbezug

Eine bestimmte Menge Luft nimmt umso mehr Platz ein, je wärmer sie wird. Deshalb machen Trinkflaschen oder Trinkgläser Geräusche, wenn man sie mit warmem Wasser auswäscht und danach kopfüber zum Abtropfen auf eine glatte Unterlage stellt.

#### Versuchsüberblick

Wenn Luft abkühlt, braucht sie weniger Platz: Die Luftteilchen rücken näher zusammen. Dadurch entsteht Platz, z. B. für nachströmende Luft. In den hier beschriebenen Experimenten ist die Luftzufuhr jedoch abgeschnitten. Stattdessen strömt Wasser nach. Die Experimente verdeutlichen, dass Luft sich bei Abkühlung immer zusammenzieht. Umgekehrt wird klar, dass in warmer Luft der Abstand zwischen den Luftteilchen viel größer ist und dieselbe Menge Luft viel mehr Platz braucht als kalte.

#### Materialien

Allgemein:

- Warmes und kaltes Wasser aus der Wasserleitung
- Tusche oder Lebensmittelfarbe
- Ein Feuerzeug oder Streichhölzer
- Mehrere Messbecher oder Zimmergießkannen
- Ein Eimer oder ein Waschbecken

Für jeweils zwei Kinder:

- Einen flachen Steingutteller
- Eine Plastikflasche (0,5 l) ohne Etikett
- Ein Teelicht
- Ein schmales (Trink)Glas (Gläser unterschiedlicher Größe verwenden!)

#### Der Versuch beginnt:

- Fragen Sie z. B., welches Kind schon einmal beobachtet und gehört hat, was mit Gläsern passiert, die nach dem Abwaschen mit der Öffnung nach unten auf den Tisch gestellt werden.



Sie könnten dies natürlich auch gemeinsam mit den Kindern untersuchen.

- Für den eigentlichen Versuch färben die Kinder kaltes Wasser mit Tusche oder Lebensmittelfarbe ein. Je zwei Kinder stellen einen Teller vor sich auf den Tisch und gießen darauf etwas von dem farbigen kalten Wasser.
- Als nächsten Schritt füllen die Kinder die Flasche etwa halb voll mit sehr warmem Leitungswasser und verschließen sie. Abwechselnd schwenken die Kinder das Wasser so lange in der Flasche, bis sie sich auch von außen richtig schön warm anfühlt.

#### So geht es weiter:

- Die Kinder kippen das warme Wasser aus der Flasche aus und stellen die Flasche sofort kopfüber, also mit der Öffnung nach unten, in den mit farbigen Wasser gefüllten flachen Teller.
- Nun heißt es, kurz abwarten und beobachten. Was geschieht mit dem Wasser auf dem Teller? Wohin bewegt sich das Wasser? Fühlt sich die Flasche nach längerer Zeit noch immer warm an? Was denken die Kinder, was mit dem Wasser passieren wird, lässt man die Flasche längere Zeit kopfüber auf dem Teller stehen? Probieren Sie es doch gemeinsam aus!
- Für einen weiteren Versuch benötigen die Kinder wiederum den mit farbigen Wasser gefüllten flachen Teller. Zusätzlich erhält jede Zweiergruppe ein schmales Trinkglas. Was erwarten die Kinder: Passiert etwas, wenn man das Glas kopfüber auf den Teller stellt?
- Der Versuch wird nun erweitert. Dazu stellen Sie oder die Kinder ein brennendes Teelicht in die Mitte des Tellers in das Wasser hinein. Vorsichtig können die Kinder ihre Hand über die Kerze halten (Achten Sie auf einen ausreichend großen Sicherheitsabstand!). Ist die Luft dort kalt oder warm?
- Nun stülpen die Kinder das Trinkglas über die Kerze. Was denken die Kinder, wird nun passieren? Brennt die Kerze unter dem Glas weiter? Stimmen ihre Vermutungen mit dem Beobachteten überein? Was geschieht mit dem Wasser auf dem Teller?
- Die Kinder können nun auch vergleichen, ob auf allen Tellern dasselbe passiert, wenn ein Glas über die brennende Kerze gestülpt wird. Erlöschen alle Kerzen zur selben Zeit, auch wenn die Gläser unterschiedlich groß sind?

#### Das passiert:

Stellt man die erwärmte Flasche kopfüber auf den Teller, können die Kinder kurze Zeit später beobachten, dass Wasser in die Flasche gedrückt wird. Der Wasserspiegel steigt über einen längeren Zeitraum an. Fassen die Kinder die Flasche an, so fühlen



sie, dass diese sich stetig abkühlt, bis die Luft in der Flasche die Zimmertemperatur angenommen hat.

Beim zweiten Versuch lassen sich mehrere Phänomene beobachten. Die Kerze erlischt nach kurzer Zeit unter dem Glas. Außerdem wird Wasser ins Glas gedrückt. Da das Teelicht sehr leicht ist, schwimmt es und steigt mit dem Wasser nach oben – wir haben einen „Kerzenfahrstuhl“. An den Wänden des Glases schlägt sich Wasserdampf nieder.

### Ideen zur Fortsetzung

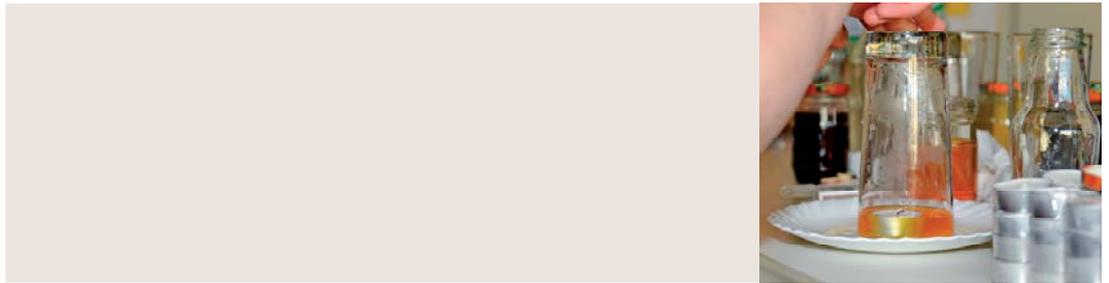
Das Flascheninnere kann von den Kindern mit Wasser unterschiedlicher Temperatur erwärmt werden. Die Menge des Wassers, das in die sich abkühlende Flasche einströmt, unterscheidet sich dadurch.

Stellen die Kinder die erwärmte Flasche kopfüber einfach auf die (etwas angefeuchtete) Tischfläche, lassen sich nach kurzer Zeit lustige Geräusche vernehmen – genau wie bei den erwähnten Gläsern nach dem Abwasch!

### Der Hintergrund

Indem die Kinder warmes Wasser in die Flasche füllen, wird deren Inneres erwärmt, also auch die in ihr enthaltene Luft. Diese warme Luft füllt die Flasche aus, ihre Teilchen sind auf Grund der Wärme weit voneinander entfernt. Kühlt die Luft nun ab, rücken die Teilchen näher zusammen, brauchen damit also eigentlich nicht mehr den gesamten Platz in der Flasche. Es wäre also noch Raum für weitere Luft oder auch irgendetwas Anderes. Doch Luft kann nicht nachströmen, da die Flaschenöffnung ja im Wasser steht. Stattdessen wird nun das Wasser den frei werdenden Platz in der Flasche ausfüllen. Das Wasser wird von der Luft, welche die Flasche umgibt, in die Flasche gedrückt. Auf das Wasser drückt also von der einen Seite die Luft im Inneren der Flasche und von der anderen Seite die Luft, die die Flasche umgibt. Der Luftdruck in der Flasche ist jedoch geringer als der äußere. Der Druck der Außenluft schiebt deshalb das Wasser so weit in die Flasche hinein, bis die Luft darin auf ein so kleines Volumen zusammengedrückt wurde, dass sie denselben Luftdruck aufweist wie die Außenluft. Von beiden Seiten wird nun mit gleicher Kraft auf das Wasser gedrückt, wodurch ein Gleichgewicht entsteht: Ab jetzt verändert sich die Höhe des Wasserspiegels nicht mehr.

Auch im zweiten Versuch arbeiten wir anfangs mit warmer Luft. Über der Kerze ist die Luft heiß. Diese Luft fangen die Kinder ein, indem sie ein Glas über die Kerze stülpen.



Die Kerze braucht zum Brennen den Sauerstoff aus der Luft. Dieser ist unter dem Glas schnell verbraucht, frische Luft und damit neuer Sauerstoff kann aber nicht nachströmen. Die Kerze erstickt also. Wenn die Kerze nicht mehr brennt, kühlt sich auch die Luft im Glas ab. Weil die Luft im Glas nun immer weniger Platz einnimmt, je kühler sie wird, entsteht ein Unterdruck im Inneren des Glases. Luft könnte nun nachströmen, wenn das Glas nicht im Wasser stehen würde. Dort steht es aber, und dadurch wird an Stelle von Luft Wasser ins Glas gedrückt. Verantwortlich dafür ist die Außenluft mit ihrem im Vergleich zum Glasinneren etwas höheren Luftdruck. Sie drückt auf die gesamte Wasseroberfläche. Die im Glas befindliche Luft drückt zwar ebenso, ist aber nicht so kräftig. Die Außenluft gewinnt. Sie schiebt das Wasser ins Glas bis zu einer Höhe, bei der die Innenluft nun so weit zusammengedrückt ist, dass sie den gleichen Luftdruck aufweist. Ein Gleichgewicht der beiden Luftdrücke entsteht, und der Wasserspiegel steigt nicht mehr weiter.

*Hinweis: Beim Thema „Feuer/Kerzen“ wird es eine ausführlichere Erläuterung geben, weshalb die Kerze erstickt. Bei diesem Versuch liegt das Hauptaugenmerk auf Luft mit unterschiedlicher Temperatur.*



## Schwerpunktthema Wasser

### Phänomen Löslichkeit

#### Experiment Nr. 4

### Das geheimnisvolle Schwarz

#### Alltagsbezug

Malen die Kinder mit Filzstiften mehrerer Farben auf einer Stelle, entsteht letztendlich ein fast schwarzer Fleck. Alle Farben des Tuschkastens miteinander vermischt, ergibt ebenfalls eine sehr dunkle Farbe. Kann man diese Farben nun wieder entmischen? Ist ein schwarzer Stift wirklich nur schwarz?

#### Versuchsüberblick

Die Farbe schwarzer Filzstifte ergibt sich zumeist aus einer Mischung mehrerer Farben. Wie kleine Detektive können die Kinder in diesem Versuch schwarze Filzstifte unterschiedlicher Anbieter mit einfachsten Mitteln untersuchen und deren charakteristische Farbzusammensetzung erforschen. Magenta, Cyan, Gelb und Grün – all diese Farben können im Schwarz verborgen sein. Der Versuch verdeutlicht ein für die Chemie bedeutendes Trennverfahren, die Chromatografie – übersetzt: Farben schreiben.

#### Materialien

Allgemein:

- Mehrere schwarze, nicht wasserfeste Filzstifte
- Mehrere nicht wasserfeste Filzstifte in verschiedenen Farben
- Mit Wasser gefüllte Gefäße
- Scheren

Für jedes Kind:

- Weißes Filterpapier, eventuell rund zugeschnitten (z. B. Kaffeefiltertüten, runde Kaffeefilter)
- Einen Schraubglasdeckel
- Eine Pipette
- Ein Glas (das Filterpapier muss gut auf dem Gefäßrand aufliegen können)

#### Der Versuch beginnt.

- Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Einleitung: Die Kinder könnten mit Wasserfarben ein Bild malen. Machen Sie sie in diesem Fall darauf aufmerksam, dass

das Wasser zum Auswaschen des Pinsels seine Farbe verändert. Regen Sie eine Diskussion an, wie das Wasser nach dem Einmischen aller Farben des Tuschkastens wohl aussehen wird.

- Ähnlich wie beim Tuschwasser beobachtet, werden auch bei der Herstellung schwarzer und brauner Filzstifte immer verschiedene Einzelfarben zusammengesetzt. Halten Sie die mitgebrachten Stifte in die Höhe und fragen Sie die Kinder, ob sie jetzt gemeinsam mit Ihnen erforschen wollen, welche Farben sich in den Stiften verbergen. Vielleicht haben manche Kinder sogar eigene Experimentierideen, auf die Sie natürlich eingehen sollten.
- Üben Sie vor dem eigentlichen Versuch mit den Kindern den Umgang mit der Pipette. Ein Vorschlag dazu ist auf der Karte „Der wacklige Wasserberg“ beschrieben (im Abschnitt „Der Versuch beginnt“).

#### So geht es weiter:

- Die Kinder bereiten nun je ein Stück Filterpapier vor. Dazu malen sie mit einem der schwarzen Filzstifte ungefähr mittig ein einfaches Muster auf ihr Filterpapier.
- Anschließend legen die Kinder den Schraubdeckel mit der offenen Seite nach oben vor sich hin und platzieren ihre bemalten Filterpapiere darauf. Mit der Pipette tropfen die Kinder nun Wassertropfen für Wassertropfen in die Mitte des Filterpapiers. Nach jedem Tropfen sollten sie so lange warten, bis das Papier ihn aufgesogen hat. Wird zu viel Wasser auf einmal aufgegeben, wird die Farbe ausgewaschen und tropft nur mit dem Wasser zusammen in den Deckel.

#### Das passiert:

Das Filterpapier saugt die Wassertropfen auf, und das Wasser breitet sich kreisförmig im Papier aus. Das Wasser trifft auf die Filzstiftlinien und nimmt die Farbe mit. Dabei kommt es zur Auftrennung der schwarzen Farbe in ihre unterschiedlichen Farbanteile, und es entstehen bunte Farbringe und Muster. Die Farbverläufe, auch Chromatogramme genannt, unterscheiden sich von Fabrikat zu Fabrikat.

#### Ideen zur Fortsetzung

Ermuntern Sie die Kinder, den Versuch mit verschiedenen farbigen Filzstiften zu wiederholen und zu beobachten, was dann passiert.

Wie verläuft der Versuch, wenn die Kinder so genannte Permanentmarker, also wasserfeste Stifte, verwenden?

Alternativ können die Kinder nun auch noch die zweite Variante des Versuchs ausprobieren, für die keine Pipette benötigt wird. Jedes Kind braucht hierfür zwei Filterpapiere. Eines der beiden Filterpapiere wird in der Mitte mit einem kleinen Loch versehen. Um dieses Loch herum malen die Kinder nun wieder mit einem schwarzen Filzstift ein Muster. Das zweite Filterpapier drehen die Kinder zu einem Docht und schieben diesen durch das Loch in der Mitte des bemalten Filterpapiers. Diese Konstruktion setzen die Kinder dann auf ein mit Wasser gefülltes Glas. Das bemalte Filterpapier liegt auf dem Glasrand. Der Docht taucht in das Wasser ein. Das Wasser steigt zunächst über den Docht nach oben und breitet sich dann automatisch über das Filterpapier aus. Läuft dieser Versuch über einen längeren Zeitraum, so ist zu beobachten, wie die Farben am Rand des Papiers zusammenlaufen und wieder ein Schwarz ergeben. Für den Docht in dieser Versuchsvariante könnten die Kinder unterschiedliche Papiersorten verwenden. Sie sind alle unterschiedlich saugfähig und transportieren das Wasser deshalb unterschiedlich schnell.

### Der Hintergrund

Schwarz ist immer ein Gemisch verschiedener Farben. Um dies zu verdeutlichen, nutzen wir die Tatsache, dass Wasser einzelne Farben unterschiedlich stark vom Filterpapier löst. Die Farben, die sich am besten lösen, werden am weitesten vom Wasser mitgenommen. Daher sind sie am Ende außen zu sehen, während die weniger gut löslichen Farben näher in der Mitte verharren.

Der Versuch verdeutlicht ein für die Chemie bedeutendes Trennverfahren, die Chromatografie – übersetzt: Farbenschreiben. Dafür ist ein Stoff notwendig, in dem sich das zu untersuchende Gemisch löst und der es transportiert. Diesen Stoff nennt man auch Lösungsmittel oder mobile Phase. Dieses Lösungsmittel bewegt sich in einem anderen Stoff, der festen – oder stationären – Phase. In unserem Fall ist das Wasser also die mobile, das Filterpapier die stationäre Phase. Die Auftrennung des Gemisches – bei uns die Farbe – ist abhängig davon, wie stark die einzelnen Bestandteile von der stationären Phase festgehalten bzw. von der mobilen Phase gelöst werden.



## Schwerpunktthema Sprudelgas

Phänomen Entstehung von Kohlenstoffdioxid

Experiment Nr. 5

### Ein Luftballon voll Sprudelgas

#### Alltagsbezug

Das Sprudelgas "Kohlenstoffdioxid" ( $\text{CO}_2$ ) kann aus verschiedenen Mixturen hergestellt werden, die auch Kindern bekannt sind (z. B. Brausepulver, Backpulver). Aber funktionieren diese alle gleich gut? Was geschieht, wenn wir unsere Rezepte variieren, z. B. die anteiligen Mengen verändern oder die Flüssigkeiten austauschen?

#### Versuchsüberblick

Aus verschiedenen Ausgangsstoffen wird  $\text{CO}_2$ -Gas hergestellt, welches mit Hilfe von Luftballons aufgefangen wird. Die letztendliche Größe der Luftballons ist eine Möglichkeit herauszufinden, welche Ausgangsstoffe die effektivsten Quellen für  $\text{CO}_2$ -Gas sind. Für die Vergleiche nutzen wir die Tatsache, dass jeweils gleiche Gasmengen auch den gleichen Raumbedarf haben, also die Luftballons auch gleich stark befüllen. Neben mehreren Mixturen werden verschiedene Mengen der Ausgangsstoffe probiert.

#### Materialien

Allgemein:

- Natron
- Kristalline Zitronensäure
- Brausepulver
- Backpulver
- Wasser
- Schüsselchen oder flache Gläser
- Leere Glasflaschen mit engem Hals (z. B. Weinflaschen)
- Teelöffel
- Trichter oder entsprechend gefaltetes Papier
- Kleinere Messbecher
- Permanentmarker für Markierungen
- Mehrere Luftballons (durch Aufpusten vordehnen)

Für Fortsetzungsideen:

- Zitronensaft
- Andere saure Flüssigkeiten (z. B. Fruchtsäfte, Essig, Sauerkrautsaft)
- Papier und Stifte

### Der Versuch beginnt.

- Bei diesem Versuch können die Kinder gut in Zweiergruppen (Forscherteams) experimentieren. Markieren Sie auf den Messbechern z.B. die 50-ml-Marke, so dass die Kinder erkennen, wie viel Wasser eingefüllt werden soll. Lassen Sie die Kinder Brausepulver in Schüsseln oder flache Gläser umfüllen. Außerdem füllen sie die Messbecher mit einer einheitlichen Menge Wasser (z.B. 50 ml).
- Im ersten Schritt benutzen die Kinder unterschiedliche Mengen eines Pulvers und vergleichen die Menge des entstehenden Sprudelgases. Dazu füllt die erste Zweiergruppe einen Teelöffel Brausepulver mit Hilfe des Trichters in die erste Flasche, das zweite Forscherteam füllt zwei Teelöffel in die zweite Flasche, das dritte drei Teelöffel in die dritte Flasche.
- Jetzt wird in jede Flasche die gleiche Menge Wasser gegossen. Möglichst schnell stülpen die Kinder dann über jeden Flaschenhals einen Luftballon. Dabei sollte ein Kind die Flasche festhalten, das zweite verschließt die Flasche mit dem Luftballon. Die Kinder schwenken die Flasche vorsichtig.
- Was geschieht mit den Luftballons? Welcher Luftballon wird am größten und wie viel Brausepulver befindet sich in der dazugehörigen Flasche? – Wenn die Luftballons sich nicht weiter aufblähen, kann man vergleichen.
- Alternativ zu Brausepulver können natürlich auch Backpulver oder die Zitronensäurepulver-Natron-Mischung (auf drei Anteile Zitronensäure kommt ein Anteil Natron) verwendet werden.

### So geht es weiter:

- Nun soll in jede Flasche dieselbe Menge Pulver gefüllt werden (z.B. ein Teelöffel), aber jeweils von einem anderen Ausgangsstoff. Die Messbecher sind alle mit der gleichen Menge Wasser gefüllt (z. B. 50 ml).
- Jedes Forscherteam wählt eines der Pulver aus (Backpulver, Brausepulver, Zitronensäure-Natron-Mischung). Davon füllen die Kinder die vereinbarte Menge (z. B. einen Teelöffel) mit Hilfe des Trichters in ihre Flasche und schütten das Wasser dazu.  
Auch diese Flaschen werden dann leicht geschüttelt und geschwenkt, um zu erreichen, dass das gesamte Pulver in Kontakt mit der Flüssigkeit kommt.



- Analog zum ersten Teilversuch müssen gleich anschließend die Flaschen mit Hilfe der Luftballons verschlossen werden.  
Welches Pulver erzeugt die größte Menge an Kohlenstoffdioxid bzw. den größten Luftballon?

#### Das passiert:

Löst sich Brausepulver in Wasser auf, entsteht dabei  $\text{CO}_2$ -Gas (Kohlenstoffdioxid). Auch aus Backpulver bildet sich zusammen mit Wasser Sprudelgas, jedoch langsamer. Lösen sich Natron und Zitronensäurepulver in Wasser auf und reagieren dort miteinander, entsteht dabei rasch Sprudelgas. Werden die Mengen eines Pulvers erhöht, vergrößert sich auch die Menge des frei werdenden Sprudelgases.

#### Der Hintergrund

Die hier verwendeten Pulvermischungen (Backpulver, Brausepulver und selbstgemischte Zitronensäure-Natron-Mixtur) enthalten alle Natron (chemischer Name: Natriumhydrogencarbonat) und ein Säuerungsmittel. Dies kann man in der Liste der Inhaltsstoffe auf den Verpackungen nachlesen. Bei Brausepulver und in der selbstgemischten Mixtur ist dieses Säuerungsmittel jeweils die Zitronensäure. In Backpulver ist meist ein anderes Säuerungsmittel enthalten. Auffällig ist, dass die Sprudelgasbildung erst dann einsetzt, wenn eine Flüssigkeit zu den Pulvern gegeben wird. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass eine Reaktion zwischen dem Natron und dem Säuren nur im gelösten Zustand stattfindet, d. h. beide Stoffe befinden sich in einer Flüssigkeit. Diese Flüssigkeit kann dabei selbst eine Säure sein bzw. eine Säure enthalten (z. B. Zitronensaft, Fruchtsaft).

Bei einer Reaktion zwischen mehreren Stoffen werden die Ausgangsstoffe umgewandelt und es entstehen neue Stoffe. In unserem Falle entsteht aus Natron und Zitronensäure u. a. das Sprudelgas Kohlenstoffdioxid ( $\text{CO}_2$ ). Sobald einer der Ausgangsstoffe verbraucht ist, hört die Reaktion auf. Wenn daher dem Backpulver an Stelle von Wasser Zitronensaft zugefügt wird, sprudelt es heftiger. Da aber lediglich der saure Anteil vergrößert wurde, nicht aber der Anteil an Natron, kann keinesfalls eine größere Menge an  $\text{CO}_2$  entstehen.

Vergrößert man dagegen die Mengen sowohl des Natrons als auch des Säuerungsmittels und behält dabei das Verhältnis der beiden Mengen zueinander bei, so kann tatsächlich mehr Kohlenstoffdioxid entstehen, wie bereits im ersten Teilversuch zu beobachten war.



Lässt man einen mit  $\text{CO}_2$  gefüllten Luftballon los, so fällt er etwas schneller zu Boden als ein normal aufgeblasener Ballon, da das  $\text{CO}_2$ -Gas schwerer ist als Luft.

### Ideen zur Fortsetzung

Verwendet man zusammen mit dem Backpulver anstatt Wasser eine saure Flüssigkeit (z. B. Zitronensaft), entsteht das  $\text{CO}_2$  sehr viel schneller.

Lassen Sie die Kinder aus Natron, Zitronensäure, Brausepulver und Backpulver eigene Mixturen kreieren. Auch die Flüssigkeiten können variiert werden (z. B. Wasser, Zitrone, andere saure Flüssigkeiten). Welche Mischung hat bei gleicher Pulvermenge das meiste  $\text{CO}_2$  erzeugt?

Überlegen Sie mit den Kindern, wie die Ergebnisse der Versuche in kleinen Versuchsprotokollen festgehalten werden könnten.

Die mit Sprudelgas gefüllten Luftballons können von den Flaschenhälsen abgenommen und – hier helfen Sie bitte den Kindern – zugeknotet werden. Fallen sie im Vergleich zu ebenso großen, normal aufgepusteten Luftballons schneller oder langsamer zu Boden?

# Woche der kleinen Forscher!

Haus der  
kleinen Forscher

Naturwissenschaften und Technik für Mädchen und Jungen



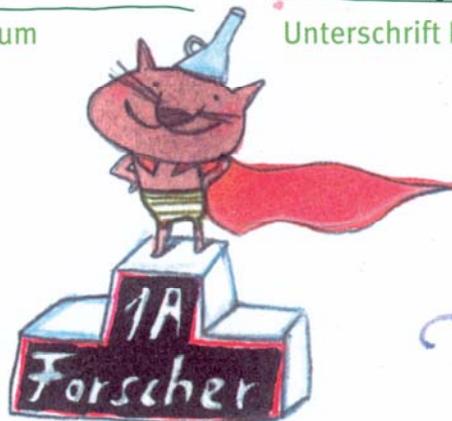
## Forscherdiplom

für



Ort, Datum

*U. Fischer* *H. Rodlik*  
Unterschrift Erzieherin/Erzieher





## Brauchen wir die „Geschlechterbrille“ für unsere Organisation, oder haben wir sie schon auf?

### B3

Christina Grau, Soziologin, M.A.

Alexandra Heeg, Dipl. Sozialpädagogin

Um Geschlechtergerechtigkeit in einer Einrichtung zu erreichen, ist es Grundvoraussetzung, dass wir die strukturelle Komponente von der pädagogischen zunächst trennen, um diese analysieren zu können.

Daher richten wir unseren Blick zunächst auf die Strukturen einer Einrichtung/ Organisation wie der Kindertageseinrichtung oder Grundschule. Dazu zählen verschiedene Aspekte auf der Organisations-, Personal- und Facharbeits-ebene. Diese so genannte Genderanalyse bietet dafür Instrumente und Werkzeuge mit dem Ziel, das gesellschaftlich konstruierte und in den Strukturen verankerte bzw. auch durch die Strukturen reproduzierte Geschlecht (gender) sichtbar zu machen. Weiterhin hilft die Genderanalyse abzuschätzen, wie wirksam Maßnahmen zur Aufhebung von möglichen Missverhältnissen eingesetzt wurden. Hintergrund der Genderanalyse ist Gender Mainstreaming.

### Gender Mainstreaming – ein neues pädagogisches Konzept?

Der Begriff weckt eventuell Widerstand, da sich dieser nicht einfach ins Deutsche übersetzen lässt. Dabei handelt es sich glücklicherweise nicht um ein neuartiges pädagogisches Konzept, sondern ist eine durchgängig zu beachtende Querschnittsaufgabe – eben auch in der Pädagogik und ihren Konzepten.

Es ist eine Zusammenfassung von Methoden, Instrumenten und Prüfverfahren und verfolgt das Ziel der Gleichstellung von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen.

Auf die Kindertageseinrichtung übertragen heißt das:

*„... Gender Mainstreaming besteht in der (Re)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluation von allen im Kindergarten wichtigen Entscheidungsprozessen, mit dem Ziel, dass die an den Entscheidungen beteiligten Akteurinnen und Akteure den Blickwinkel der Gleichstellung zwischen Frauen und Männern/Mädchen und Jungen, in allen Bereichen des Kindergartenalltags einnehmen. Dies gilt für alle Entscheidungs- und Handlungsebenen, für die pädagogischen Konzeptionen, in allen Prozessstadien durch alle im Kindergarten beteiligten Akteure und Akteurinnen (...).“ (Dräger, 2008)*



### Genderanalyse als Ausgangspunkt

Die Genderanalyse der eigenen Einrichtung ist die Grundlage, um eine geschlechtergerechte Pädagogik in das Alltagsgeschehen zu integrieren und umzusetzen.

Es gibt zahlreiche Methoden und Instrumente, die in Schweden und Deutschland entwickelt wurden. Zu den bekanntesten zählt die von der schwedischen Wissenschaftlerin Gertrud Åström entwickelte 3R-Methode. Der Großbuchstabe R steht für Repräsentation (Beispiel: Wer macht was in der Einrichtung?), Ressourcen (Beispiel: Wie sind Zeitanteile auf Mädchen und Jungen verteilt?) und Realität (Zu welchen Bedingungen bekommt wer was?). Weitere Instrumente sind Checklisten, Prüffragen und grundsätzlich auch die Bereitstellung und Auswertung von geschlechterspezifischen Statistiken.

Dabei gilt es immer zu beachten, dass die Instrumente der Genderanalyse auf Gegebenheiten der jeweiligen Einrichtung angepasst und verändert werden müssen. Wenn auch nur wenige, gibt es einige Beispiele zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Kindertageseinrichtung (siehe Literaturangabe).

Diese können Impulse für die eigene Arbeit liefern, ersetzen aber keineswegs die Genderanalyse in der eigenen Einrichtung auf den unterschiedlichen Ebenen wie Organisations-, Personal- und Facharbeitsebene.

Für die Genderanalyse in Kindertageseinrichtungen ist die 6-Schritte-Prüfung nach Karin Tondorf empfehlenswert.

#### 6-Schritte-Prüfung (ausführlicher siehe Anhang)

- 1) Definition der gleichstellungspolitischen Ziele, Beschreibung des IST-Zustandes, Ableitung möglichen Handlungsbedarfs
- 2) Problemanalyse (Regeln, Verfahren, Instrumente, Praktiken)
- 3) Entwicklung von Optionen/Handlungssträngen
- 4) Analyse der Optionen (Ziel: Gender-Mainstreaming-Lösungsvorschlag)
- 5) Umsetzung
- 6) Kontrolle und Evaluation

Eigene Bearbeitung Ch. Grau nach Dräger (2008)

Auch für die 6-Schritte-Prüfung gilt, dass sie auf die Situation der eigenen Einrichtung bezogen und entsprechend verändert sowie mit einzelnen Ziel- bzw. Fragestellungen untersetzt werden muss. Die Begleitung durch entsprechendes Fachpersonal ist ratsam und sichert zudem die Qualität der Umsetzung.

## Literatur

Dräger, Tanja: Gender Mainstreaming im Kindergarten, 2008

### Zum Weiterlesen

Holzer, Beatrix: Gender Mainstreaming und seine Relevanz für das Management der Sozialen Arbeit. Eine Umsetzung am Beispiel einer Kindertagesstätte, Institut für Soziale Arbeit, 2004

---

Rabe-Kleberg, Ursula: Gender Mainstreaming und Kindergarten, Weinheim, 2007

---

Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte M-V: Auch das noch ... Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe in Mecklenburg-Vorpommern. Dokumentation der Arbeitstagung vom 30.11.2005 in Güstrow/Schabernack

---

Bajorat, Michael: Sie wollen tolle Kerle werden! Artikel aus der Zeitschrift „Klein & Groß“ Ausgabe Juni 2009; S. 26-29

---

Cremers, Michael; Krabel, Jens: Genderloops – Ein Projekt zu Gender Mainstreaming in der frühpädagogischen Ausbildung. Artikel aus der Zeitschrift „Klein & Groß“ Ausgabe November 2007; S. 17-20

---

Schultheis, Klaudia: Jungen und Mädchen sind verschieden - Zur Notwendigkeit eines geschlechtersensiblen Unterrichts in der Grundschule. Artikel aus der Zeitschrift „Grundschulmagazin“ Ausgabe Juni 2009, S. 8-10

---

*Christina Grau und Alexandra Heeg sind in der Eltern- und Familienbildung in Rostock im Verein Charisma tätig. Die Berücksichtigung der Geschlechtsunterschiede in der pädagogischen Arbeit sehen sie als Querschnittsaufgabe und setzen sich für mehr Geschlechterdemokratie ein.*

*Frau Grau war bereits in verschiedenen Projekten und als Fortbildungsreferentin zum Thema Gleichstellung von Frauen und Männern, Jungen und Mädchen sowie Gender Mainstreaming eingebunden. Sie arbeitet und lebt mit ihrem Mann und den beiden Söhnen (10 und 3 Jahre) in Rostock.*

*Frau Heeg lebt mit ihrem Lebenspartner und den beiden Töchtern (3 und 5 Jahre) im Ostseebad Wustrow.*

Zum Thema Gleichstellung von Frauen und Männern, Jungen und Mädchen gibt es zahlreiche Veröffentlichungen und Materialien. Zum Einstieg in die Thematik sind folgende Erscheinungen empfehlenswert: Stepanek, Brigitte; Krull, Petra: Gleichstellung und Gender Mainstreaming. Ein Handbuch, Hrsg.: Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern, 3. Auflage, Rostock, 2003. Zum Download unter: [www.gm-consult-mv.org](http://www.gm-consult-mv.org) (Publikationen & Links). Weitere Infos unter: [www.gendermainstreaming.de](http://www.gendermainstreaming.de).

### **Charisma e.V.**

Eltern- und Familienbildung

Eutiner Str. 20, 18106 Rostock

Tel./Fax: 0381 2079161

[www.charismarostock.de](http://www.charismarostock.de)

## 6-Schritte-Prüfung von Krell/Mückenberger/Tondorf

In Deutschland wurde von drei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ein 6-Schritte-Konzept zur erfolgreichen Umsetzung von Gender Mainstreaming entwickelt:

Arbeitsschritte	Anforderungen/Überlegungen
<b>1. Definition der gleichstellungspolitischen Ziele in Kenntnis des Ist-Zustandes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welcher Soll-Zustand wird durch das zu entscheidende Vorhaben angestrebt?</li> </ul>	Kenntnisse über Ist-Zustand, Zugrundelegung einschlägiger Rechtsnormen, Programme etc., Koordinierung mit allen betroffenen Bereichen
<b>2. Analyse der Probleme und der Betroffenen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welches sind die konkreten Hemmnisse auf dem Weg zu mehr Chancengleichheit?</li> <li>• Welche Gruppen sind betroffen?</li> </ul>	Wissen über Gleichstellungsproblematik, Zuarbeit und Unterstützung, z. B. durch Gutachten, Materialien, Schulungen
<b>3. Entwicklung von Optionen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Alternativen bestehen hinsichtlich der Realisierung?</li> </ul>	Kenntnisse und Wissen wie oben
<b>4. Analyse der Optionen im Hinblick auf die voraussichtlichen Auswirkungen auf die Gleichstellung und Entwicklung eines Lösungsvorschlags</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Option lässt den höchsten Zielerreichungsgrad erwarten?</li> </ul>	Erarbeitung von Analyse- und Bewertungskriterien
<b>5. Umsetzung der getroffenen Entscheidung</b>	
<b>6. Erfolgskontrolle und Evaluation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wurden die Ziele erreicht?</li> <li>• Ursachen für Nicht- oder Teilerreichung?</li> <li>• Welche Maßnahmen sind notwendig?</li> </ul>	

## Reflexionsanregungen für den eigenen Berufsalltag

Wie war es damals für mich als Mädchen bzw. als Junge?

- Aussehen
- bevorzugte Spiele
- Spielorte
- Was hat mir daran gefallen, ein Mädchen bzw. ein Junge zu sein?
- Männliche bzw. weibliche Vorbilder
- In welchen Situationen war ich stark, mutig oder froh?

*Notizen*

---

---

---

---

**Gegenwärtige Situation:**

- Gibt es etwas, dass Sie schon immer probieren wollten, aber vergessen haben?
- Wie sieht Ihr eigener Tagesablauf aus? (eigene Zeitressourcen)
- Gibt es Situationen, in denen Sie bewusst Frau-sein bzw. Mann-sein zeigen?

*Notizen*

---

---

---

---

**Verhalten gegenüber Mädchen und Jungen:**

- Was gefällt Ihnen an den Mädchen (in der Gruppe)?
- Was gefällt Ihnen an den Jungen (in der Gruppe)?
- Fördern Sie die Selbstbehauptung von Mädchen? Wenn ja, wie?
- Welche Erwartungen haben Sie an Mädchen bzw. Jungen in Konfliktsituationen?

*Notizen*

---

---

---

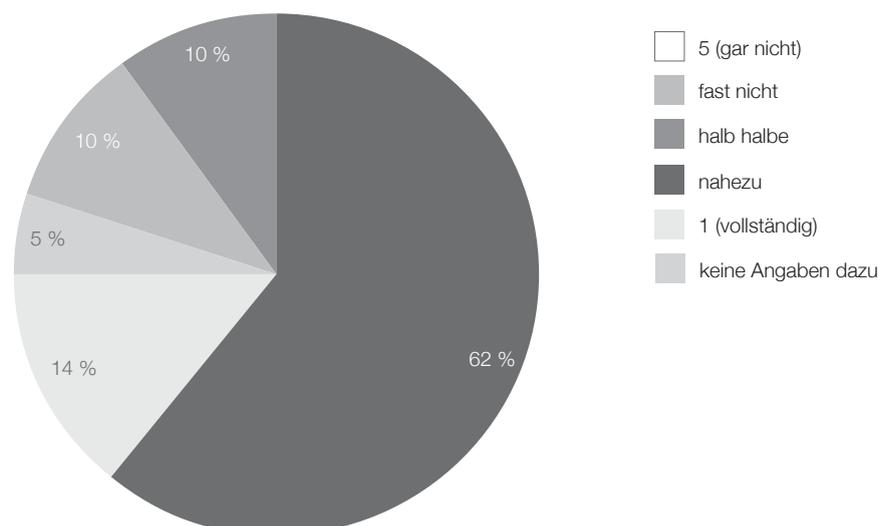
---

Die Erwartungen der TeilnehmerInnen wurden ... erfüllt:

Anzahl der TeilnehmerInnen	5 (gar nicht)	fast nicht	halb halbe	nahezu	1 (vollständig)	keine Angaben dazu
1	0	0	0	1	0	0
2	0	0	1	0	0	0
3	0	0	0	0	1	0
4	0	0	0	1	0	0
5	0	0	0	1	0	0
6	0	0	0	0	0	1
7	0	0	1	0	0	0
8	0	0	0	1	0	0
9	0	0	0	1	0	0
10	0	1	0	0	0	0
11	0	0	0	0	1	0
12	0	0	0	1	0	0
13	0	0	0	1	0	0
14	0	0	0	1	0	0
15	0	0	0	1	0	0
16	0	0	0	1	0	0
17	0	0	0	1	0	0
18	0	0	0	0	1	0
19	0	0	0	1	0	0
20	0	0	0	1	0	0
21	0	1	0	0	0	0
Anzahl der TeilnehmerInnen, die Fragebogen beantwortet haben	5 (gar nicht)	fast nicht	halb halbe	nahezu	1 (vollständig)	keine Angaben dazu
21	0	2	2	13	3	1

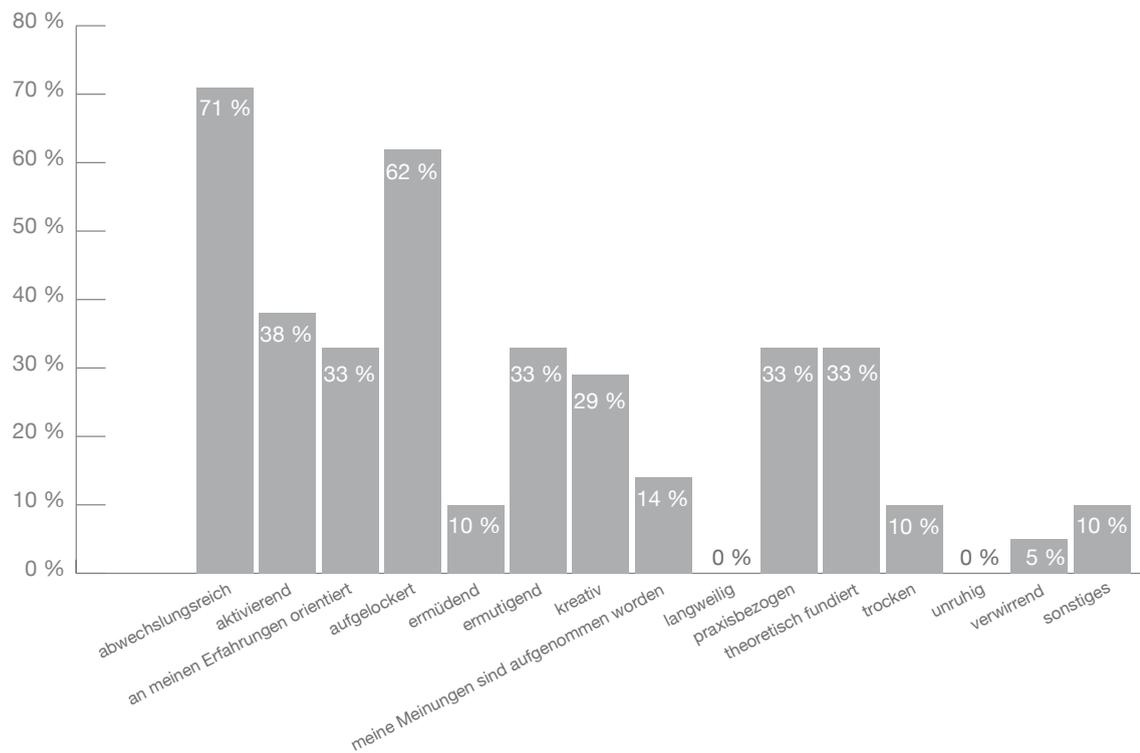
Teilnehmende gesamt: 47 Personen > 44,68% Rücklaufquote

Erfüllung der inhaltlichen Erwartungen an die Veranstaltung



TeilnehmerInnen	abwechslungsreich	aktivierend	an meinen Erfahrungen orientiert	aufgelockert	ermüdend	ermutigend	kreativ	meine Meinungen, Vorschläge, Fragen, wurden aufgenommen	langweilig	praxisbezogen	theoretisch fundiert	trocken	unruhig	verwirrend	sonstiges
1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<b>21</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>21</b>	<b>71 %</b>	<b>38 %</b>	<b>33 %</b>	<b>62 %</b>	<b>10 %</b>	<b>33 %</b>	<b>29 %</b>	<b>14 %</b>	<b>0 %</b>	<b>33 %</b>	<b>33 %</b>	<b>10 %</b>	<b>0 %</b>	<b>5 %</b>	<b>10 %</b>

### Beurteilung der Arbeitsweise während der Tagung



TeilnehmerInnen (anonym)	Für mich war insgesamt das Wichtigste an der Veranstaltung:	Zu den Rahmenbedingungen (Ort, Verpflegung, Raum, Zeit) möchte ich sagen:	Meine Anregungen und Wünsche für die Weiterarbeit:
01	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ideen mitnehmen</li> <li>· Auffrischung</li> <li>· Neugierde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Sehr schön</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Noch mehr praxisbezogene Themen, z. B. „Haus der kl. Forscher“</li> <li>· Mehrere Tage/Zeit</li> </ul>
02	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Zu viele interessante Angebote, an denen ich nicht teilnehmen konnte</li> <li>· Mehrere Veranstaltungen mit weniger, aber ausführlicheren Themen</li> <li>&gt; Anregungen/Wünsche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Sehr gut</li> <li>· Aber straffere Organisation wäre besser</li> <li>· Weniger ausgedehnt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· K. A.</li> </ul>
03	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Austausch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Waren gut und ausreichend</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Kürzere Pausen</li> <li>· Nicht so viel Lehrlauf, dann wäre der Tag nicht so lang gewesen</li> </ul>
04	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Erweiterung der Kenntnisse im Bereich „Gender – Forschung“</li> <li>· Meinungsvergleich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Gut</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Mehr Raum für Diskussionen</li> </ul>
05	<ul style="list-style-type: none"> <li>· K. A.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Alles sehr gelungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Weitere Angebote wären schön</li> <li>· Mehr Zeit, weil Themenbereich sehr groß</li> </ul>
06	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Meine Erfahrungen zu vertiefen</li> <li>· Neue Erkenntnisse zu erfahren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Verpflegung sehr gut</li> <li>· Raum sehr gut</li> <li>· Bessere Zeiteinteilung, nicht so lange Pausen</li> <li>· Themen nur angerissen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ich möchte noch mal eine Weiterbildung von Herrn Schöwe über Aggressionen</li> </ul>
07	Der Workshop B3 „Brauchen wir die Geschlechterbrille?“ mit mehr Zeit für den Austausch untereinander	Für mich waren die Rahmenbedingungen in Ordnung	· K. A.
08	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Inhalte zu hören</li> <li>· Möglichkeit Fragen zu stellen</li> <li>· Bewusstmachen der thematischen Inhalte</li> <li>· Anregungen für die Arbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Prima!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· K. A.</li> </ul>
09	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Wissenserweiterung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Alles gut, etwas kalt zu Beginn</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· K. A.</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Anregungen für meine tägliche Arbeit zu bekommen (theoretisch unterlegt)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ort, Verpflegung, Raum sehr gut</li> <li>· Zeitmanagement nicht gut durchdacht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Praxisbezogene Themen weiter anbieten</li> <li>· Nicht so theoretisch und langatmig</li> <li>· Herr Schöwe hat mir besonders gefallen</li> <li>· Wünsche mir weitere Seminare</li> </ul>

TeilnehmerInnen (anonym)	Für mich war insgesamt das Wichtigste an der Veranstaltung:	Zu den Rahmenbedingungen (Ort, Verpflegung, Raum, Zeit) möchte ich sagen:	Meine Anregungen und Wünsche für die Weiterarbeit:
11	· Thema „Haus der kl. Forscher“	· Top! (Danke!)	· Mehr praxisbezogene Beispiele
12	· Der Workshop zur Aggression	· Waren gut gewählt (vielen Dank)	· K. A.
13	· Aggression – A1 Herrn Schöwe	· Mittagessen – gut · Pausenverpflegung – sehr gut · Kaffee – sehr gut	· K. A.
14	· Austausch · Aufgelockerte Atmosphäre	· Ort – ansprechend · Essen – super, Danke! · Zeit – zu lang, etwas raffen	· K. A.
15	· Es war abwechslungsreich und interessant	· War sehr gut	· K. A.
16	· mit den Aggressionen der Kinder besser umgehen können · Aggressionen der Kinder zu verstehen · Mehr über Experimente Haus der kleinen Forscher zu erfahren	· Großes DANKESCHÖN!!! · Zu lange Veranstaltung	· K. A.
17	· Der Einstieg · Neue Sichtweise · AHA – Effekt	· Zu viel Zeit für warm-up & Verpflegung	· Vortrag + Workshop im Sinne von Seminararbeit
18	· Die gelockerte und abwechslungsreiche Atmosphäre	· Waren sehr gut	· K. A.
19	· Workshop Aggression mit Praxisarbeit	· I. O. · Helle – frd. Atmosphäre	· Straffung des Vormittagsprogramms
20	· Workshop A1 Herrn Schöwe	· Sehr gut · Weniger Pausen	· Verlängerung bzw. Erweiterung des Workshops A1 · Workshop B1 langweilig, nicht praxisbezogen

47 Personen, darunter ErzieherInnen, LehrerInnen und Gleichstellungsbeauftragte, haben an der Fachtagung „Auf den Anfang kommt es an“ am 29.05.2010 in Bad Doberan teilgenommen. Es wurden sechs Workshops angeboten, aus denen sich die Teilnehmer zwei aussuchen konnten. Vor allem der Workshop A1 von Herrn Schöwe erhielt ein positives Feedback. Im Allgemeinen ist die Veranstaltung gut angekommen. 13 der 20 Personen, welche die Auswertungsbögen ausgefüllt haben, sahen ihre Erwartungen als nahezu erfüllt an. Motiviert wurde deren Teilnahme durch viele verschiedene Motive wie der Austausch von Meinungen und Erfahrungen, Wissenserweiterung u. a. über die Thematik „Aggression“ als auch durch die Möglichkeit fachspezifische Fragen stellen zu können. Die Arbeitsatmosphäre wurde vor allem als abwechslungsreich und aufgelockert, als auch ermutigend, praxisbezogen, theoretisch fundiert, an ihren Erfahrungen orientiert sowie kreativ beschrieben.

Ort, Raum und Verpflegung wurden ebenfalls positiv bewertet. Bemängelt wurde das Zeitmanagement. So hielten die Teilnehmenden die entstandenen Pausen zwischen den Veranstaltungen für zu lang.

Die Frage nach praxisbezogenen Seminaren dieser Thematik besteht weiterhin. Vor allem eine Vertiefung bzw. Erweiterung des „Aggressions – Workshop“ von Herrn Schöwe als auch das praxisorientierte Arbeiten wie im Workshop B2 „Das Haus der kleinen Forscher“ wird gewünscht.

Die Veranstaltung wird gefördert durch den Lokalen Aktionsplan für Demokratie & Toleranz des Landkreises Bad Doberan



Landkreis  
Bad Doberan



Ein Kooperationsprojekt von:

- Landkreis Bad Doberan (Gleichstellungsbeauftragte, Jugendamt)



Frauenbildungsnetz M-V e.V.



IMPULS MV



Evangelische Akademie  
Mecklenburg-Vorpommern

Tagesversorgung und Kinderbetreuung:

- KreislandFrauenverband Bad Doberan e.V.



### *Impressum*

Frauenbildungsnetz MV e.V.  
Heiligengeisthof 3  
18055 Rostock  
[www.frauenbildungsnetz.de](http://www.frauenbildungsnetz.de)

IMPULS MV  
Heiligengeisthof 15  
18055 Rostock  
[www.impuls-mv.de](http://www.impuls-mv.de)

August 2010

*Redaktion:*  
Dr. Cathleen Kiefert  
Marion Richter

*Korrektorat:*  
Anke Kandziora

*Fotos:*  
Anka Sandeck

*Gestaltung:*  
Gudrun Poetzsch

*Druck:*  
adiant Druck Rostock