

**Tim Rohrmann &
Team der Kita Fischteichweg**

Gender Perspektiven

Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kita

Ein Pilotprojekt im Rahmen des niedersächsischen Orientierungsplanes
für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder

Abschlussbericht
August 2009

Dr. Tim Rohrmann, Diplom-Psychologe
Wechselspiel – Institut für Pädagogik und Psychologie, Denkte



Inhalt

| | | |
|-----|---|----|
| 1. | Einführung..... | 3 |
| 2. | Ziele des Projekts..... | 5 |
| 3. | Das Projektkonzept: eine Forschungsreise | 8 |
| 4. | „Da geht einem das Ohr auf“ – der Projektprozess | 11 |
| 5. | Gender, Profession und Politik..... | 19 |
| 6. | Gender im Alltag mit Kindern | 23 |
| 7. | Die „Gender-Brille“: Reflexionen zu Geschlechtergerechtigkeit | 33 |
| 8. | Praxisprojekte geschlechtergerechter / -bewusster Pädagogik | 39 |
| 9. | Die Zusammenarbeit mit den Eltern | 56 |
| 10. | Das Projekt aus Sicht der begleitenden Fachberaterin <i>Brigitte Hoffmann-Rippke</i> | 63 |
| 11. | Gender-Perspektiven für Praxis und Fortbildung..... | 70 |
| 12. | Literatur..... | 74 |
| | Die Projektbeteiligten | 76 |
| | Anhang: Materialien..... | 77 |

1. Einführung

„Mädchen und Jungen müssen ihre eigene Geschlechtsidentität entwickeln können, ohne durch stereotype Sichtweisen und Zuschreibungen in ihren Erfahrungsmöglichkeiten eingeschränkt zu werden. Jungen und Mädchen erhalten gleiche Chancen, die Aufmerksamkeit und Unterstützung der Fachkräfte zu erlangen“: So formuliert der niedersächsische Orientierungsplan für Bildung und Erziehung den Auftrag, geschlechtsbezogene Aspekte in der pädagogischen Arbeit in Kitas zu berücksichtigen.

Auch die aktuelle Bildungsdiskussion macht deutlich, dass pädagogische Arbeit eine geschlechterbewusste Sichtweise benötigt, wenn die Chancen von Jungen und Mädchen verbessert werden sollen. Standen dabei lange Zeit Benachteiligungen von Mädchen im Vordergrund der Begründungen, so ist in den letzten Jahren der (zumindest im Durchschnitt) geringere Bildungserfolg der Jungen in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Insbesondere die Probleme etlicher Jungen im Bereich Sprache und Schrift legen einen geschlechtsbezogenen Blick auch auf grundlegende Bildungserfahrungen im Vorschulbereich nahe.

Von einer anderen Perspektive aus fordert das Prinzip des Gender Mainstreaming dazu auf, Kinder- und Jugendhilfe geschlechterbewusst zu reflektieren. Gender Mainstreaming setzt dabei auf der Ebene der Organisation, der Ebene der MitarbeiterInnen sowie der Ebene der Projekte und Maßnahmen an (vgl. Flösser, 2002; Meyer & von Ginsheim, 2002). Strukturen, Personal, Räume und Angebote sind im Detail auf Geschlechtergerechtigkeit hin zu überprüfen.

Die Stadt Hannover hat sich dazu verpflichtet, Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe in allen Bereichen und Einrichtungen zu berücksichtigen. Im Bereich der Jugendarbeit/-hilfe ist dies inzwischen auf vielen Ebenen Thema, sowohl auf der Ebene von Strukturen und übergeordneten Arbeitskreisen als auch auf der Ebene konkreter Vorhaben und Projekte.

Anders sieht es im Bereich Kindertageseinrichtungen aus. Hier fällt zunächst der geringe Anteil männlicher Fachkräfte ins Auge. Was Gender Mainstreaming als politisch-administrative Strategie auf der Ebene pädagogischen Handelns in der Kita konkret bedeuten kann, ist bislang kaum definiert (vgl. Dräger, 2008; Krabel & Cremers, 2008; Rabe-Kleberg, 2003; Rohrmann, 2005; Walter, 2005).

Im Zuge der Umsetzung von Gender Mainstreaming im Fachbereich Jugend und Familie entstand vor diesem Hintergrund die Idee, ein Pilotprojekt zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in einer Kindertageseinrichtung durchzuführen. Angesetzt werden kann dabei an den – wenn auch nur knapp formulierten – Vorgaben des Niedersächsischen Orientierungsplanes für Bildung und Erziehung im Elementarbereich.

Im Herbst 2006 wurde ein Konzept für ein zweijähriges Projekt entwickelt und die Kindertagesstätte Fischteichweg für die Durchführung gewonnen. Das Team der Kita war bereit, sich auf einen solchen Prozess einzulassen. Die am Stadtrand von Hannover gelegene Einrichtung umfasst zwei Ganztags- und eine Halbtagsgruppe für 3-6jährige Kinder, eine Krippengruppe und einen Hort mit insgesamt 120 Kindern. Das Team besteht aus 13 Mitarbeiterinnen und einem Mitarbeiter. Die Einrichtung, insbesondere die Arbeit mit den 3-6jährigen Kindern, ist nach den Prinzipien der offenen Arbeit ausgerichtet und arbeitet mit Funktionsräumen.

Nach einer längeren Vorlaufzeit konnte das Projekt im Zeitraum September 2007 bis August 2009 durchgeführt werden.

Die Umsetzung von Gender Mainstreaming in der fachlichen Arbeit in Kindertageseinrichtungen kann an Ansätze und Konzepte geschlechtergerechter und geschlechterbewusster Pädagogik ansetzen, die im Laufe des letzten Jahrzehnts in der Elementarpädagogik entwickelt und erprobt worden sind (Kita spezial, 2008; Krabel & Cremers, 2008; Rohrmann, 2008). Geschlechterbewusste Pädagogik ist dabei kein Programm, das als weitere Zusatzanforderung den Fachkräften in Kindertageseinrichtungen aufgebürdet werden soll. Vielmehr geht es in erster Linie darum, eine differenzierte Haltung zu „gender“ zu entwickeln und den pädagogischen Alltag unter diesem Blickwinkel zu reflektieren. Daraus ergeben sich neue Perspektiven für die Kindertageseinrichtung als Bildungseinrichtung insgesamt.

Im Dschungel der Begriffe

Gender Mainstreaming

Das Konzept **Gender Mainstreaming** stammt aus der internationalen Frauenbewegung.

Gender (engl.) ist ein Sammelbegriff für alle mit dem Geschlechtsunterschied verbundenen Eigenschaften, Verhaltensweisen, sozialen Konstrukte usw., die nicht biologisch vorgegeben sind. Früher meist als „soziales“ im Gegensatz zum „biologischen Geschlecht“ (engl. *sex*) übersetzt, ist der Begriff inzwischen „eingedeutscht“ worden und wird gern in klangvollen Zusammenstellungen wie „Genderwissen“, „Genderkompetenzen“ oder „Gendertraining“ verwendet.

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

Seit einigen Jahren wird die Strategie des Gender Mainstreaming in Verwaltungen, Institutionen und Verbänden eingeführt (BSFSJ, 2003). Was Gender Mainstreaming in der Praxis der pädagogischen Arbeit konkret bedeuten kann, ist bislang nicht festgelegt. Für die pädagogische Praxis kann Gender Mainstreaming eine Chance sein, weil Analysen, Projekte und Praxisvorhaben nicht mehr nur auf das Engagement Einzelner angewiesen sind, sondern durch den formalen Rahmen auch offiziell begründet und abgesichert werden können.

Mit *geschlechterbewusst*, *geschlechtssensibel*, *geschlechterreflektierend* wird eine Haltung der Aufmerksamkeit gegenüber der Bedeutung von Geschlechtsunterschieden, Geschlechtsstereotypen, der eigenen Geschlechtszugehörigkeit und anderen geschlechtsbezogenen Aspekten bezeichnet.

Eine **geschlechterbewusste Pädagogik** ist damit jede pädagogische Arbeit, die geschlechtsbezogene Zusammenhänge gezielt wahrnimmt, thematisiert, reflektiert. Alternativ werden unter anderem die Bezeichnungen *geschlechtssensible*, *geschlechtsbezogene*, *geschlechterreflektierende Arbeit* / Pädagogik verwendet.

Der Begriff **geschlechtergerechte Pädagogik** hebt das Ziel einer Chancengerechtigkeit zwischen den Geschlechtern mehr hervor.



schlechtstypischen Erwartungen unterworfen werden. Weiter wurde der Mangel an vielseitigen Vorbildern insbesondere für Jungen sowie die Problematik von Geschlechterklischees und den Mangel alternativer Vorbilder für Kinder aus anderen kulturellen Traditionen benannt. Schließlich wurde das Problem formuliert, eine gemeinsame Definition zum Begriff Gleichheit zu finden, so dass alle Beteiligten das *Gleiche* darunter verstehen. Aus der formulierten Kritik heraus wurden dann positive Aussagen und Ziele entwickelt:

1. Der Beruf des Erziehers / der Erzieherin ist gesellschaftlich anerkannt und von hohem Wert. Eltern ist klar, wie anspruchsvoll und facettenreich diese Tätigkeit ist.
2. Wir stellen vielfältige Vorbilder bereit, keine Klischees. Kulturelle Unterschiede sind eine Chance für Vielfalt.
3. Mädchen bekommen bei uns genau so viel Aufmerksamkeit wie Jungen. Mädchen wie Jungen werden vielfältig wahrgenommen, angesprochen und gefördert. Das ist unser Beitrag zu mehr Chancengleichheit in der Gesellschaft.
4. Wir sind uns einig, was wir wollen:
 - Wir akzeptieren Unterschiede (bei Jungen und Mädchen, bei Eltern, bei uns selbst)
 - Wir dürfen unterschiedliche Kinder, Eltern, Kolleginnen... unterschiedlich behandeln
 Unser Ziel: *Gleichwertigkeit in Differenz*

Die „Gender-Brille“: Ziele geschlechtergerechter Pädagogik

Was bedeuten diese recht allgemeinen Ziele nun in der Praxis? Im Laufe des Projekts ging es immer wieder darum, die genannten Ziele so zu konkretisieren, dass sie sich im konkreten pädagogischen Handeln umsetzen lassen.

Ergebnis waren elf als Fragen formulierte Zielvorstellungen – von uns „Gender-Brille“ genannt –, die handlungsleitend für die pädagogische Praxis sind. Sie dienen dazu, Alltagsgestaltung, Angebote und Projekte daraufhin zu überprüfen, ob auf Geschlechtergerechtigkeit geachtet wird und Impulse für geschlechterbewusste Pädagogik gegeben werden.

- Haben Mädchen und Jungen gleiche Chancen beim Zugang zu Räumen, Material und Angeboten?
- Erhalten Jungen und Mädchen gleichermaßen die Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkräfte?
- Werden Angebote so gestaltet, dass Jungen und Mädchen gleichermaßen angesprochen werden?
- Erhalten Mädchen bzw. Jungen Förderung und Herausforderungen in Bereichen, in denen sie weniger Erfahrung haben / Erfahrungen machen?
- Werden Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen wahrgenommen und die Akzeptanz dieser Unterschiede gefördert?
- Werden Unterschiede innerhalb der Gruppe der Jungen bzw. innerhalb der Gruppe der Mädchen wahrgenommen und die Akzeptanz dieser Unterschiede gefördert?



- Werden geschlechtsbezogene Aspekte in allen Bildungsbereichen reflektiert und berücksichtigt?
- Machen sowohl Mädchen als auch Jungen Erfahrungen in allen Bildungsbereichen?
- Werden Männer in die Planung, Durchführung und Reflexion von Angeboten, Vorhaben und Projekten mit einbezogen?
- Werden Angebote, Vorhaben und Projekte dokumentiert und in die Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern eingebracht? Werden Väter und/oder Mütter beteiligt?
- Welchen Beitrag kann ein Vorhaben bzw. seine Dokumentation für das Ziel leisten, die Anerkennung und Wertschätzung für die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten zu erhöhen?

Wie diese Fragen Beobachtungen, Reflexionen und neue pädagogische Handlungsweisen anregen können, wird in Kapitel 7 anhand von konkreten Beispielen geschildert.

3. Das Projektkonzept: eine Forschungsreise

Die im Konzept formulierten Ziele sollen durch ein Projektdesign erreicht werden, das Fortbildung, Aktionsforschung, konkrete Praxisprojekte und Dokumentation miteinander verbindet. Grundlage des Konzepts waren der Ansatz der Aktionsforschung sowie die Verknüpfung von Fortbildung, Forschung und praktischem Handeln (vgl. Büttner, 2002; Rohrmann, Sommerfeld & van Dieken, 2004). Im Vordergrund stehen dabei die Praxiserfahrungen, Perspektiven und Handlungsansätze der MitarbeiterInnen der Einrichtung. Das Projekt wurde als „Forschungsreise“ verstanden, deren Ziel nicht von vornherein feststehen kann.

Die Projektleitung hatte dabei in erster Linie die Funktion, den Prozess des entdeckenden Lernens zu begleiten und zu moderieren. Daneben wurden inhaltliche Grundlagen zur Geschlechterthematik und zu geschlechterbewusster Pädagogik vermittelt, die auf der „Forschungsreise“ als Orientierung oder auch Anstoß zur Auseinandersetzung dienen.

Überblick

Das Konzept umfasste folgende Bestandteile:

- sechs einrichtungsinterne Studientage;
- zwölf „Beratertage“ des Projektleiters in der Einrichtung: halbtägig Forschung und Praxisbegleitung im pädagogischen Alltag in Verbindung mit zwölf Teamsitzungen à 3 Stunden;
- Aktionsforschung sowie Durchführung von konkreten Praxisprojekten durch die MitarbeiterInnen der Einrichtung (ca. 1-3 Std./Woche).

Für die Kita bedeutete das Pilotprojekt, dass im Projektzeitraum Gender zum inhaltlichen Schwerpunkt der Arbeit der Einrichtung wurde. Da geschlechterbewusste Pädagogik nicht in erster Linie als Zusatzangebot, sondern als neue Perspektive für das pädagogische Handeln insgesamt gesehen wird, war die für das Projekt verwendete Zeit nicht in vollem Umfang als zusätzliche Arbeitszeit anzusehen. Andererseits stellt die Teilnahme an einem Pilotprojekt in jedem Fall eine besondere zeitliche Belastung der MitarbeiterInnen dar.

Insbesondere die Dokumentation von Beobachtungen, Befragungen und Praxiserfahrungen sowie die Planung und Durchführung gezielter Projekte für Jungen / Mädchen erfordern zusätzliche Arbeitsstunden. Die Erfahrung zeigt, dass gerade bei angespannter Arbeitssituation (z.B. Ausfälle wg. Krankheit) zusätzliche Aktivitäten oft zu kurz kommen.

Daher wurden die MitarbeiterInnen für einen gewissen Anteil der Projektarbeit freigestellt. Die zwölf Teamsitzungen à 3 Std. wurden *zusätzlich zu den einrichtungsüblichen Teamzeiten* als Arbeitszeit gerechnet. Der Einrichtung wurden außerdem neunzehn Wochenarbeitsstunden zusätzlich zugewiesen. Diese konnten auf die MitarbeiterInnen für die Durchführung von Aktionsforschung und Projektaktivitäten sowie Dokumentation aufgeteilt werden. Realisiert wurde dies durch die Einstellung einer Entlastungskraft für den Projektzeitraum, die an der Arbeit im Pilotprojekt nur in geringem Umfang beteiligt wurde.

Fortbildungen

Im Projektzeitraum wurden vier einrichtungsinterne Fortbildungen durchgeführt.

Themen der ersten Fortbildung im September 2007 (zwei Tage) waren eine *Einführung in Grundlagen, die Formulierung von Projektzielen* und der Beginn der *Aktionsforschung*. Die Vermittlung von *Grundlagen* umfasste eine Einführung in Gender Mainstreaming & geschlechterbewusste Pädagogik sowie eine Reflexion der eigenen Rolle als Frau / Mann in der Arbeit mit Mädchen und Jungen. Die *Projektziele* wurden im Rahmen einer *Zukunftswerkstatt* entwickelt. Am Ende stand der Einstieg in die *Aktionsforschung* und die Entwicklung von konkreten Praxisvorhaben. Koreferentin war Ute Wasserbauer, Leiterin des Kinderhauses der Brunsviga in Braunschweig, die bereits an verschiedenen Modellprojekten im Kitabereich mitgewirkt hat.

In der zweiten Fortbildung im Frühjahr 2008 (ein Tag) ging es dann um *Männer und Väter in der Kita*. Ausgehend von Theorien und Forschungsergebnissen zur Bedeutung des Vaters für die kindliche Entwicklung wurden Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Zusammenarbeit mit Vätern in der Kita erarbeitet. Darüber hinaus wurde diskutiert, wie mehr Männer in Alltag und Angebote der Kita mit einbezogen werden können. Koreferent war Olaf Jantz von Mannigfaltig e.V. in Hannover, Experte für Jungenarbeit sowie für interkulturelle Pädagogik.

Das Thema der dritten Fortbildung im Herbst 2008 (zwei Tage) war im Konzept zunächst offen gehalten worden. Im Verlauf stellte sich dann *Projektarbeit* als zentrales und wichtiges Element der Arbeit der Einrichtung heraus. Zum einen ging es darum, ein neues Verständnis von Projektarbeit „auf den Spuren der Kinder“ zu entwickeln, zum anderen um eine Analyse der bestehenden Projektarbeit in der Einrichtung aus geschlechterbewusster Perspektive. Da die Koreferentin Christel van Dieken kurzfristig absagen musste, wurde die Fortbildung vom Projektleiter allein durchgeführt.

Ein letzter Fortbildungstag im Frühjahr 2009 befasste sich schließlich noch einmal ausführlich mit Grundlagen und Möglichkeiten der Dokumentation, nachdem deutlich geworden war, dass hier in der Einrichtung erhebliche Defizite gab. Dazu wurde ein Konzept zur Beobachtung und Dokumentation von Selbstbildungsprozessen eingeführt (Arbeitsgruppe Professionalisierung..., 2005). Die Fortbildung wurde wiederum vom Projektleiter allein durchgeführt.

Die Fortbildungsinhalte wurden durch die Lektüre von Fachbeiträgen vertieft. Ein ausführlicher Reader sowie weiterführende Literaturhinweise wurden bereitgestellt.

Aktionsforschung und Praxisentwicklung

Einmal in zwei Monaten war der Projektleiter in der Einrichtung als Forscher und Praxisberater präsent. Als teilnehmender Beobachter ergänzte er die Aktionsforschung der Fachkräfte durch die Perspektive „von außen“ als Wissenschaftler, sprach und spielte mit Kindern und/oder stand für Kleingruppengespräche mit den KollegInnen zur Verfügung. Im Anschluss fand in der Regel eine dreistündige Teamsitzung statt, in der die aktuellen Entwicklungen des Projekts erörtert wurden. Außerdem wurden inhaltliche Themen vertieft und Forschungsansätze und Möglichkeiten pädagogischen Handelns entwickelt. Inhalte der Teamsitzungen waren

- Praxisreflexion – Austausch über Erfahrungen in der Zwischenzeit
- Thematischer Input, ausgehend von den Entwicklungen im Projekt
- Konkretisierung und Vereinbarung weiterer Praxisvorhaben.

Zwischen den Studientagen und Teamsitzungen wurden die erarbeiteten Inhalte in die Praxis umgesetzt. Dazu entwickelten die MitarbeiterInnen im ersten Projektjahr individuelle Praxisvorhaben. Diese Vorhaben hatten zunächst den Charakter von entdeckendem Forschen. Im zweiten Projektjahr erarbeiteten die MitarbeiterInnen konkrete Projekte, die z.T. über das gesamte Kindergartenjahr hinweg umgesetzt und weiterentwickelt wurden.

Die Beobachtungen und Erfahrungen wurden auf den folgenden Sitzungen dann gemeinsam ausgewertet. Ziel war, die Ergebnisse in den Kontext des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen zu stellen und in das Gesamtkonzept der Einrichtung zu integrieren.

Projektabschluss: Fachtagung und Exkursion

Um die Ergebnisse über die Einrichtung hinaus bekannt zu machen, findet am 30.9.2009 eine Fachtagung statt, auf der die Ergebnisse des Projekts präsentiert werden (s. Einladungsflyer im Anhang). Eingeladen wurden Leitungskräfte der Kitas der Stadt Hannover, Fachberatungen anderer Träger aus der Region, Fachleute aus angrenzenden Arbeitsbereichen, Vertreter von Fachschulen und andere MultiplikatorInnen. Damit bekommt das Projekt Modellwirkung für andere Einrichtungen sowohl der Stadt Hannover als auch anderer Träger.

Am Vormittag wird in die Thematik eingeführt. Es gibt Raum zum Austausch über grundlegende Fragen geschlechtergerechter Pädagogik in der Kita, und es werden Perspektiven für Team- und Praxisberatung sowie für Fortbildung formuliert.

Am Nachmittag schließt sich eine Exkursion in die Kindertagesstätte Fischteichweg an, in der Ergebnisse des Projekts in der Praxis präsentiert werden und die MitarbeiterInnen der Einrichtung zum Gespräch zur Verfügung stehen. Dabei geht es nicht um die Vorführung einer „idealen“ Einrichtung, sondern darum zu zeigen, wie geschlechtergerechte Pädagogik im Alltag einer „ganz normalen“ Kita umgesetzt werden kann.

4. „Da geht einem das Ohr auf“ – der Projektprozess

4.1. Die Ebenen des Projektprozesses

Die Entwicklung des Projektprozesses hat mehrere miteinander verwobene Ebenen:

- die Ebene der fachlichen Qualifizierung
- die Ebene der praktischen Umsetzung
- die Ebene der Teamentwicklung
- die Ebene der persönlichen Auseinandersetzung
- die Ebene der Außendarstellung und der politischen Perspektiven.

Der Prozess der fachlichen Qualifizierung war zunächst durch das Projektkonzept vorgegeben. Im ersten Jahr wurden in zwei Fortbildungen Grundlagen zu Gender Mainstreaming und geschlechterbewusster Pädagogik sowie zum Thema Männer und Väter in Kitas erarbeitet. Für die Praxis stand zunächst systematische Beobachtung im Vordergrund. Im zweiten Projektjahr wurde dann in erster Linie projektorientiert gearbeitet. Dies war nicht nur im Konzept des Pilotprojekts vorgesehen, sondern passte auch zum Konzept der Einrichtung, in der die Arbeit mit Projekten seit langem einen zentralen Stellenwert hat. Als weiteres wichtiges Thema stellte sich schließlich das Thema Dokumentation heraus.

Verwoben mit den fachlichen Entwicklungen war der Prozess der Teamentwicklung. Hierbei spielte eine Rolle, dass die Leitung der Einrichtung im Herbst 2009 (also nach Abschluss des Projekts) in den Ruhestand geht und zudem im Projektzeitraum wg. eines Unfalls für mehrere Monate ausfiel. Über längere Zeit gab es Unklarheiten über die Leitungsfunktion. Erst gegen Ende des Projekts wurde geklärt, dass der stellvertretende Leiter, der auch für das Genderprojekt verantwortlich war, Ende 2009 die Leitung der Einrichtung übernehmen wird. Das Pilotprojekt begleitete damit auch einen Prozess der Umgestaltung und Übergabe von Leitungsverantwortung, die für alle Beteiligten manchmal nicht einfach war.

Parallel dazu fanden Prozesse der individuellen Auseinandersetzung mit der Genderthematik statt, die bei den einzelnen Projektbeteiligten unterschiedlich verliefen. Dabei wurde immer deutlicher, dass die Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Themen nicht vor dem privaten Alltag halt macht, sondern sich auch auf das persönliche Leben der MitarbeiterInnen auswirkt. Im Kita-M.00km imFrühjahe 209r wurde Dieie Ebene

4.2. Halbzeit: „Das hat was ins Rollen gebracht!“

„Das war schon so eine Unsicherheit: was treten wir damit los?“, erinnert sich die Leitung an die Auftaktveranstaltung des Projekts. Nach einem Jahr zogen die MitarbeiterInnen dann eine überwiegend positive Bilanz. Als größtes „Aha-Erlebnis“ nannten mehrere Kolleginnen die Präsentation erster Projektergebnisse auf einer Leiterinnentagung, die zunächst große Befürchtungen ausgelöst hatte: „Wir hatten doch ein kleines bisschen Muffensausen (...) vielleicht steht man dann da und die Leute kommen auf einen zu und man hat nichts zu sagen. Und das war in keinster Weise so“. „Es kam sehr viel positive Rückmeldung und nicht das, was ich befürchtet hatte: ach, das machen wir schon oder so“.

Diese Erfahrung unterstreicht auch die Wichtigkeit von Dokumentation, die oft ein Stiefkind der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist: „dass man was sehen konnte von unserer Arbeit (...) Auf dem Papier standen plötzlich so viele Sachen, und im Amt (auf der Tagung, T.R.) – jeder hatte was zu erzählen, jeder hatte was... Die haben schon gesehen, was für eine große Arbeit wir hier gemacht haben. (...) Auf dem Papier konnte man sehen, was alles so passiert.“

In der Praxis war beeindruckend, wie schnell neue Anregungen von den Kindern aufgegriffen wurden. So war festgestellt worden, dass der Bewegungsraum überwiegend von Jungen dominiert wurde. Bei den Mitarbeiterinnen war der Raum wenig beliebt; die Aufsichtspflicht im Raum rotierte im Team. Daraufhin übernahmen zwei Kolleginnen das Vorhaben, den Raum neu zu gestalten und gezielte Angebote zu entwickeln – mit dem überraschendem Erfolg, „dass von nichts auf gleich hier so viele Mädchen drinne waren und so aktiv waren. Das war echt total gut, dass man mit so'n bisschen so viel bewirken kann, das war echt klasse!“ (*das Projekt wird ab S. 42 ausführlich dargestellt*).

Eine andere Kollegin hatte im Hort beobachtet, dass viele Mädchen oft am Maltisch saßen, obwohl sie dabei wenig Spaß zu haben schienen – Originalton eines Mädchens: „Ich langweile mich, also male ich halt ein bisschen“. Die Mitarbeiterinnen gestalteten daraufhin die Verkleidungsecke um und statteten sie mit neuem Material aus, und sofort kamen die Mädchen vom Maltisch herüber und nutzten intensiv das neue Angebot. Entscheidend war dabei der Impuls an sich: keine extravaganten Materialien, sondern „ganz normale Verkleidungssachen: Röcke, Kleider, Hosen, T-Shirts, Schals, Taschen...“

Verändert hat sich auch die Dialogkultur im Kontakt mit den Kindern. „Wenn irgendein Satz kommt von den Kindern (...) Kleinigkeiten, die sonst im Alltag untergegangen sind, auf die wir gar nicht so geachtet haben, werden jetzt so richtig wahrgenommen und auch weitergegeben. Das hat richtig was ins Rollen gebracht.“ „Jetzt geht gleich das Ohr auf“, bringt es eine Mitarbeiterin auf den Punkt, und eine andere stellt fest, dass sie mutiger darin geworden sei, Kindern Fragen zu stellen. Die ausdrückliche Aufforderung, Gespräche mit den Kindern zu führen, wirkte wie eine „Erlaubnis“, der eigenen Neugier nachzugehen und mit den Jungen und Mädchen in Dialog zu treten („Es heißt jetzt: 'Interviewen'“).

„Ich dachte immer: ‘O Gott, das klingt jetzt nach ausfragen, obwohl es dich eigentlich interessiert’“ (Larissa)

So befragte eine Kollegin Kinder zur Verteilung von Hausarbeit in der Familie und stellte fest, „dass man die Vorurteile, die man so im Kopf hat, dass das richtige Vorurteile sind und nicht der Wahrheit entspricht! Da sind bei mir so richtig Klappen vor den Augen weg gewesen. Beispiel: Türkische Familie, da denkt man, die Mutter macht alles.“

Und dann erfährt man, dass der Vater kocht, Fenster putzt, und dann denkt man: Ups! Deine Gedanken sind doch irgendwie ...Vorurteile, da muss man irgendwie frei davon werden, und das ist schwierig. (...) Und wo man denken würde, das ist so 'ne typische deutsche Familie mit einer Mutter, die halbtags arbeitet, dann müsste sie kochen, wenn sie nach Hause kommt. Und dann erfährt man: nein, wir kochen nur am Wochenende, und dann immer Papa. Und dann wieder das Gegenteil...“

Wie in diesem Beispiel waren die Erfahrungen im Projekt immer wieder Anlass dazu, eigene Einstellungen zu überprüfen und zu verändern. Eine Kollegin fasst zusammen: „Eigentlich ist das Aha-Erlebnis gewesen, bei mir selbst zu gucken und zu sehen: Ich hab auch ganz schön viele Scheren im Kopf und muss mich immer wieder in Frage stellen. Da muss ich mich selbst disziplinieren, aufmerksam zu sein.“

4.3. Schwierigkeiten und Stolpersteine

Wie bereits zu Beginn des Projekts befürchtet, war das größte Problem immer wieder fehlende Zeit. Dies lag nicht nur daran, dass es trotz Einstellung einer Entlastungskraft für das Projekt aufgrund von Krankenständen immer wieder zu Personalengpässen kam. Oft fiel es den MitarbeiterInnen auch schwer, geplante Vorhaben durchzuführen und Zeiten für Reflexionen und Besprechungen im Dienstplan zu organisieren und ggf. von der Leitung einzufordern. Erst im Laufe der Zeit gelang es besser, gezielte Beobachtungen und Projektvorhaben in den Alltag zu integrieren. Manchmal blieben dafür andere Dinge und Aktivitäten auf der Strecke.

„Dass man nicht so viel Zeit hat, wie man gern möchte – das ist wohl der größte Stolperstein“.

Das Überschreiten traditioneller geschlechtsstereotyper Grenzen stellt auch eine persönliche Herausforderung dar. Dies zeigte sich in Diskussionen, die im Team um das Thema Schminken geführt wurden. Eine Kollegin hatte ein Experiment durchgeführt: sie hatte Mädchen und Jungen angeboten, sich von ihr „herkömmlich“ schminken zu lassen – mit Lippenstift, Rouge & Lidschatten. Die geschlechtstypische Reaktion der Kinder war wenig überraschend: Während die Mädchen dafür Schlange standen, reagierten viele Jungen mit Ablehnung oder ließen sich erst nach längerem Zögern darauf ein. Interessanterweise stellte sich erst viele Wochen später heraus, dass auch einige Mitarbeiterinnen insbesondere von den „schönen“ Jungen sehr irritiert gewesen waren.

Davon ausgehend entwickelte sich eine Diskussion im Team zur Frage, inwieweit es unangemessen, normal oder sogar positiv zu sehen sei, wenn Jungen „weibliche“ Interessen zeigen bzw. „weiblich“ aussehen (wollen). Schnell wurde deutlich, dass die Kolleginnen geschlechtsuntypisches Verhalten von Kindern sehr unterschiedlich erleben und daher auch unterschiedliche Grenzen setzen. Darüber wurde es möglich, auch grundsätzliche Skepsis gegenüber den Zielen des Projekts zum Ausdruck zu bringen, die zuvor zurückgehalten worden war.

Für die weitere Entwicklung des Projekts war entscheidend, nicht auf dem z.B. im Bildungsplan vorgegebenen ideologischen Gleichbehandlungsgebot zu bestehen, sondern die Kontroverse offen zu führen und unterschiedliche Positionen zunächst zu akzeptieren. Interessanterweise war es gerade eine der Mitarbeiterinnen, die zunächst sehr irritiert von den „weiblich“ aussehenden Jungen gewesen war, die in der Folge das Projekt „Schminktisch“ mit entwickelte (vgl. S. 44ff.).

Eine besonders hartnäckiger „Stolperstein“ war das Thema Dokumentation. Erfahrungen und Erlebnisse schriftlich zu erfassen ist für viele Erzieherinnen nicht einfach: „Manchmal denke ich, ich muss irgendwas aufschreiben, und ich weiß dann gar nicht: was soll ich dann aufschreiben? (...) Ich kann es vielleicht erzählen, aber ich kann's nicht aufschreiben. (...) Dazu muss ich richtig Zeit haben, die ich nicht habe, und mich konzentrieren...“. Mancher Kollegin fiel es besonders schwer, Eindrücke „KURZ aufs Papier zu bringen. Ich könnte dann vielleicht 'nen Roman schreiben, denn es ja eigentlich 'ne lange Geschichte, aber so in kurzen Worten, das ist schwierig!“

In der Kita Fischteichweg war der Bereich Dokumentation kaum entwickelt. Im ersten Projektjahr wurden verschiedene Methoden erprobt, um den MitarbeiterInnen den Zugang zur Dokumentation zu erleichtern. Nützlich war z.B. eine große Pinwand, auf der aktuelle Notizen, Beobachtungen, Fragen und Ergebnisse befestigt werden konnten. Die Beiträge wurden dann in Besprechungen aufgegriffen.

Ein schwieriges Feld war schließlich die Elternarbeit. Viele Eltern messen die Arbeit des Kindergartens an den „Produkten“, die ihre Kinder mit nach Hause bringen, z.B. an solchen Dingen wie Muttertagsgeschenken, die aus Sicht der Mitarbeiterinnen viel Zeit kosten und wenig bringen. Ergebnisse von Beobachtungen und Sensibilisierungsprozessen sind dagegen zunächst wenig sichtbar, so dass Eltern meinen: „Es läuft ja so wenig, es wird gar nichts gemacht“.

Gelegentlich kam es darüber hinaus zu inhaltlicher Kritik von Eltern. So richteten die Mitarbeiterinnen eine Schminkecke ein, was die Kinder großartig fanden, nicht jedoch manche Eltern. „Wir haben etwas Stress mit den Eltern gekriegt, weil die Kinder sich jetzt ja allein anmalen können, und das auch ganz ausgiebig machen, was den Eltern zu viel war. (...) Auf deutsch gesagt: die Kinder sind den Eltern zu „dreckig“: die Kinder schminken sich nicht so „schön“ wie bei den Schminkangeboten Festen und Veranstaltungen, auf denen Erwachsene nach kunstvollen Vorlagen das Gesicht der Kinder verzierten (*das Projekt Schminktisch wird ab S. 44 ausführlich dargestellt*).

Dass Eltern die pädagogische Arbeit der Kita oft nicht als professionelle Tätigkeit sehen ist ein grundlegendes Problem des Arbeitsfeldes. Dies wird nicht einfacher dadurch, dass ein Projekt zur Genderthematik überkommene Erziehungsvorstellungen von Eltern in Frage stellen kann. Eltern angemessen zu informieren und für die Prozesse und Erfolge des Projekts zu interessieren stellt daher eine echte Herausforderung dar und war daher ein wichtiges Thema im zweiten Projektjahr.

4.4. Das zweite Jahr: „Ich kann sehen, was sich verändert hat“

Das zweite Projektjahr begann mit einer Fortbildung zur Vorbereitung der jährlichen Projektplanungsphase. Dabei wurde ein neues Verständnis von Projektarbeit eingeführt, das die Themen und Selbstbildungsprozesse der Kinder in den Mittelpunkt stellt (s. Kapitel 8). Es stellte sich heraus, dass eine solche Projektarbeit „auf den Spuren der Kinder“ viele Selbstverständlichkeiten der bisherigen Arbeit der Einrichtung in Frage stellte. Es bedeutete auch, sich gegen bestimmte Angebote zu entscheiden, damit mehr Zeit für die Entwicklung und auch die Reflexion anderer Vorhaben war. Da die Kita für ihr breites und umfangreiches Programm verschiedenster Angebote bekannt war, war und ist das nicht einfach. Dabei reifte jedoch die Erkenntnis: „Weniger ist manchmal mehr“.

*„Ist schon komisch, wie sich das entwickelt hat.
Ich wollte doch eigentlich 'was mit Bausteinen machen...“
Elisabeth, die sich im Projekt Schminktisch wiederfand*

Im weiteren Verlauf ließen die MitarbeiterInnen sich mehr und mehr darauf ein, dass nicht von vornherein fest stand, wohin sich ein Projekt entwickeln würde (z.B. im Projekt „Ich bin stark“, beschrieben ab S. 49). Aber auch im sonstigen Alltag werden die Sichtweisen und Perspektiven der Kinder mehr berücksichtigt, zum Beispiel bei der Gestaltung der Räume. „Wir beziehen jetzt ganz bewusst die Kinder bei der Gestaltung und der Dekoration von Anfang an mit ein, immer. Das kommt immer als erstes: was wollen die Kinder. Das ist anders als vorher. Vorher kamen die Ideen und Ansätze doch mehr von uns. Verändert hat sich der Grundsatz: Wir fragen erst die Kinder, und die wissen ganz genau, was sie wollen.“ Die Genderperspektive war damit Ausgangspunkt für eine Verankerung von Kinderbeteiligung in der alltäglichen pädagogischen Arbeit.

„Dann haben wir uns überlegt: Stopp halt, Gender, Kinder einbeziehen!“ (Marianne)

Zeitweise verlief die Arbeit am Projekt im zweiten Projektjahr etwas schleppend. Insbesondere Beobachtung und Dokumentation im Alltag zu verankern war ein mühseliger Prozess. Als auf dem letzten Fortbildungstag zum Thema Dokumentation ein System zur Beobachtung und Dokumentation von Selbstbildungsprozessen von Kindern eingeführt wurde (Arbeitsgruppe Professionalisierung..., 2005), waren Überforderung und Unmut im Team nicht zu übersehen. Dennoch war das beharrliche Bemühen schließlich erfolgreich.

Im Rückblick bewerteten die Kolleginnen es sehr positiv, über längere Zeit immer wieder die Möglichkeit zu haben, „genauer und gezielter zu beobachten, was im Alltag so durchrutscht (...). Diese halbe Stunde gehört der Beobachtung, und alles andere interessiert mich nicht... Das hat richtig Spaß gemacht am Ende, weil man viele Sachen gesehen hat, die man im Alltag doch überfliegt.“

Allmählich entwickelten die MitarbeiterInnen eine gewisse Routine. „Bei mir hat es ziemlich lange gedauert, bis ich immer Stift und Papier dabei hatte... eineinhalb, zwei Jahre...“ (Eine Kollegin widerspricht.) „Doch, bei mir hat es ganz lange gedauert, bis ich immer meine Mappe dabei hatte, wo ich das so dokumentiere wie jetzt, das habe ich noch nicht so lange. Ich habe immer mal Stichpunkte gemacht, aber nicht so gezielt wie ich es jetzt mache, jedes Mal.“

Die Fachkräfte entdeckten nun auch den Gewinn, den systematische Dokumentation für sie selbst bringt. „Für mich persönlich war ganz wichtig, dass du immer wieder gesagt hast ‘Schreib die Situationen auf’. Zu Anfang habe ich das auch nicht gemacht. Du hast das immer wieder gesagt: ‘Schreibt euch die Situationen auf’. Das ist ganz hilfreich! Anhand dieser vielen Situationen, die ich irgendwann mal aufgeschrieben hatte, konnte ich ‘was zusammen bringen (...) Um Zusammenhänge zu erkennen und zu wissen, wofür etwas gut war. Ich habe das, und ich kann jederzeit darauf zurückgreifen; vergleichen, sehen was sich verändert hat.“

Besondere Relevanz bekam die Dokumentation in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Zu Beginn des zweiten Projektjahres war es aus verschiedenen Gründen zu Konflikten mit einigen Eltern gekommen. Dabei stellte sich heraus, dass viele Eltern kaum etwas über das Projekt wussten – und es auch nicht so einfach war, den Eltern Ziele und Inhalte der Projektaktivitäten zu vermitteln. Auch darum ging es in den Fortbildungen und Praxisberatungen des zweiten Projektjahres immer wieder um Möglichkeiten der Dokumentation (vgl. Kapitel 9).

Tatsächlich konnten die KollegInnen in der Folge feststellen, dass bessere Dokumentation die Zusammenarbeit mit den Eltern verbessert. „Ich fand es sehr gut, dass wir das alles viel fotografiert und draußen (vor dem Gruppenraum, T.R.) dokumentiert haben. Die

Eltern sind da sehr begeistert gewesen, glaube ich. Die haben dann auch nachgefragt, wieso, warum, und das ist bei denen dann auch ein bisschen mehr in den Kopf gegangen (...). Das war sehr gut.“

In den letzten Abschnitt des Projekts fiel der große Kita-Streik vom Frühjahr 2009. Die Einrichtung war aufgrund des Streiks etliche Tage geschlossen. Manche Planungen wurden dadurch über den Haufen geworfen, manche Vorhaben konnten nicht wie beabsichtigt verwirklicht werden. Andererseits kam es zu einer intensiven Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Aspekten der Genderthematik (s. Kapitel 5). Insgesamt wurde das Projekt damit um eine wichtige Perspektive ergänzt und „rund gemacht“.

4.5. Abschluss: „Ich bin jetzt richtig stolz auf mich und die Kinder!“

Abschließender Höhepunkt des Pilotprojekts war das Sommerfest 2009, auf der manche Projekte vorgestellt wurden. Ein besonderes Highlight war die Bauchtanzvorführung, an der Jungen wie Mädchen mitwirkten (*das Projekt Bauchtanz wird auf S. 48f. beschrieben*), sowie eine Theatervorführung, die sich aus einem Projekt „auf dem Spuren der Kinder“ entwickelt hatte (*wie es dazu kam, wird auf S. 53ff. geschildert*).

Sowohl die MitarbeiterInnen selbst als auch die Eltern konnten erleben, dass sich das Engagement im Projekt gelohnt hat und Jungen und Mädchen neue Erfahrungsbereiche erschlossen hat, die Spaß machen und begeistern. Mit Recht sind sie stolz auf sich und das, was sie mit den Kindern erreicht haben.

Insgesamt wurde es zunehmend selbstverständlicher, im Alltag Genderaspekte im Blick zu behalten: „... dass wenn wir etwas planen und machen, das dann gleich – ‚Aha!‘ – das im Hinterkopf haben, wirklich beiderlei Geschlechter berücksichtigen, aber durchaus auch Unterschiede zulassen.“ Im Rückblick nach zwei Jahren stellten viele Beteiligten fest, dass sich ihre Sichtweisen und Haltungen sehr verändert hatten. Die MitarbeiterInnen entwickelten zunehmend ein Gespür für die Bedeutung der Kindertagesstätte als „Bühne“ für die geschlechtsbezogene Entwicklung und für die Fragen und Inszenierungen der Kinder auf der Suche nach Geschlechtsidentität. Dabei ging es immer wieder um grundlegende Aspekte der pädagogischen Arbeit.

Auch die Bedeutung von Materialauswahl und Raumgestaltung wurden viel bewusster wahrgenommen. „Der Raum als dritter Erzieher: das ist bei mir besonders im Turni (dem Bewegungsraum, T.R.) angekommen – wie sich das verändert hat. Vorher (...) hatten die Jungen den Raum ja mehr oder weniger besetzt. Wie es die Mädchen reingezogen hat sich das Spiel verändert hat, nachdem wir mehr Struktur hereingebracht und die Bewegungsbaustelle entwickelt haben... das fand ich ganz erstaunlich, was das ausgemacht hat.“

Eine spezielle Bedeutung hatten die Beobachtungen in der Krippe. Im Laufe der zwei Jahre sahen die Mitarbeiterinnen immer deutlicher, dass die Geschlechterthematik bereits in den ersten Jahren eine Rolle spielt: „Ich hab anfangs immer gedacht, das gibt's bei uns in der Krippe nicht, weil die noch so klein sind. Dann habe ich aber gemerkt, dass es das wohl gibt, dass zwischen Jungen und Mädchen... dass es also auch bei uns relevant ist, das Thema.“ Gleichzeitig zeigte sich immer wieder, dass geschlechtstypisches Verhalten bei den Kleinsten nur wenig zu beobachten ist. Die Kinder fanden es auch völlig normal, wenn Kinder oder Erwachsene untypische Verhaltensweisen zeigten, wie es zum Beispiel im Projekt „Bilderbuch“ dargestellt wurde (s. S. 40f.).

Gerade hier wurde klar, welche wichtige Rolle Erfahrungen in der Kita für die geschlechtsbezogene Entwicklung haben können. „Die Kleinen, wenn die Hochzeit spielen,

dann sind das zwei Männer, oder zwei Frauen, das ist völlig egal, welches biologisches Geschlecht die haben: die spielen es einfach und gehen in die Rolle rein. Das ist ein richtig guter Start, um das Projekt vorzustellen und zu fragen: Was hat das jetzt mit der späteren Ausrichtung von Jungen und Mädchen zu tun? Das finde ich so wichtig: Bei den Kleinen spielt das noch überhaupt keine Rolle, ist es nicht wichtig. *Wir* spielen die Rolle, das auszuprägen oder nicht auszuprägen.“

Die Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Themen braucht Zeit. Das gilt insbesondere für die Entwicklung des Teams und für die persönliche Entwicklung. Die andere Dialogkultur mit den Kindern sowie die gemeinsamen Projektvorhaben wirkten sich nach übereinstimmender Ansicht der Beteiligten sehr positiv auf die Teamkultur aus. „Es kommt auch im Kollegenkreis eine ganz andere Kommunikation zustande, auf einer ganz anderen Ebene (...), es ist noch mehr Gemeinsamkeit da“, berichtet eine Kollegin, und eine andere ergänzt: „Wir haben gemeinsam festgestellt: Das Team hat sich mehr zusammen getan.“

Gerade die regelmäßigen Projekt-Teamsitzungen spielten dabei eine entscheidende Rolle, auch wenn sie für die MitarbeiterInnen nach einem langen Arbeitstag oft anstrengend waren. „Für die Kommunikationsebene, die Ebene wie wir miteinander umgehen, wie wertschätzend und wohlwollend wir miteinander umgehen wollen, für diese Prozesse waren (die gemeinsamen Teamsitzungen, T.R.) wichtig. (...) weil es eine ganz andere Umgangsweise miteinander gefördert hat.“

Auch die Leiterin „kann bestätigen, dass wir insgesamt viel mehr im Gespräch sind miteinander. Dass tatsächlich ein enormer Teamprozess in Gang gekommen ist, der sich sehr positiv auswirkt.“ Entscheidend dafür ist, dass es gelang, unterschiedliche Wahrnehmungen und Haltungen zu akzeptieren und manchmal auch nebeneinander stehen zu lassen, ohne andere gleich von den eigenen Ansichten überzeugen zu müssen: „...nicht das Gefühl zu haben: Oh, das ist aber jetzt schrecklich, dass wir nicht an einem Strang ziehen. Das finde ich gar nicht schrecklich. Gerade die Unterschiedlichkeit finde ich ganz gut.“

Eine gute Atmosphäre im Team ist auch Voraussetzung dafür, dass pädagogische Fachkräfte trotz der alltäglichen Belastungen und manchmal sehr schwierigen Rahmenbedingungen in Kitas mit großem Engagement und persönlichem Einsatz arbeiten. Dieser Einsatz für das Projekt lohnt sich, wie eine Mitarbeiterin im Rückblick meint: „Was für mich sehr wichtig war, das ist – ich hab festgestellt, dass dann, wenn es am Anstrengendsten ist, dann wird es richtig gut“.

**„Wenn man auf den Spuren der Kinder ist,
wenn man das Gefühl hat, es frisst dich schon auf,
dann ist das ein gutes Projekt.“ (Ewa)**

Wichtig ist dabei allerdings, auf eigene Grenzen zu achten und sich nicht *ständig* zu überfordern. Dies setzt die Entwicklung einer Konfliktkultur voraus, in der es möglich ist, Unzufriedenheiten und Probleme anzusprechen, ohne dass dies als persönlicher Angriff erlebt wird. Nach zwei Jahren Zusammenarbeit im Projekt waren die Beteiligten wesentlich besser als zuvor in der Lage, „schwierige Themen differenziert zu besprechen, anstatt auf der emotionalen Ebene zu agieren“, wie die Fachberaterin feststellte, die die Einrichtung seit vielen Jahren kannte.

Ein entscheidender Lernprozess war dabei, sich Unterstützung zu holen und Zusammenarbeit zu organisieren. „Ich musste dann auch selber lernen, dass ich dann nach Hilfe schreie. Ich bin so ein Mensch, der versucht, selber alles zu bewältigen. Und dann wirklich: Irgendwann habe ich das Gefühl, ich erstickte. Und das habe ich jetzt gelernt: Wenn du dieses Gefühl hast, du kannst nicht mehr: ‘Hilfe! Ich brauch da und da Unterstützung!’ Sonst geht gar nichts mehr. Und das habe ich eben gelernt in diesen zwei Jahren.“

Insgesamt stellten viele MitarbeiterInnen im Rückblick fest, dass sie sich nicht nur fachlich weiter entwickelt, sondern auch persönlich verändert hatten. Mit den Worten einer Kollegin: „Und ich habe für mich ganz viel gelernt – nicht was die Arbeit, sondern was mich als Frau betrifft. Dass ich teilweise an Stärke gewonnen habe, was ich vorher nicht gespürt habe: Dass Frauen so stark sein können!“

5. Gender, Profession und Politik

Wenn wir frühkindliche Bildung und Qualität in den Kitas als ein ganz großes Thema unseres Landes ansehen, dann muss man auch wissen: Diese Qualität gibt es nicht zum Nulltarif.

Ursula von der Leyen (2009)

Gender in der Kita wird meist in erster Linie als persönliches und pädagogisches Thema verstanden. Auch wir haben uns im Projekt Gender Perspektiven vordergründig vor allem mit Fragen der pädagogischen Arbeit mit Mädchen und Jungen befasst. Dabei wurden immer wieder Fragen nach persönlichen Grundhaltungen und der Bedeutung des eigenen Person als Frau oder Mann aufgeworfen. Gender ist aber auch ein gesellschaftliches und politisches Thema. Diese Zusammenhänge wurden anlässlich des Kitastreiks im letzten Projektabschnitt im Frühjahr 2009 im Team der Einrichtung diskutiert.

Eines der vom Team zu Beginn des Projektes formulierten Ziele war, die gesellschaftliche Anerkennung des ErzieherInnenberufs zu verbessern. Tatsächlich war dies eines der Themen der ver.di-Kampagne „Chancen fördern – Anerkennung fordern!“ und des darauf folgenden Kita-Streiks. Bemerkenswert war, dass sich mehrere prominente PolitikerInnen auf die Seite der streikenden ErzieherInnen stellten. So sicherte Bundesfamilienministerin Ursula von der Leyen den ErzieherInnen auf der ver.di-Hauptkundgebung am 15. Juni in Köln ihre Unterstützung zu. Sie betonte, dass die wachsenden Anforderungen an den Beruf neben einer angemessenen Bezahlung auch verbesserte Fortbildungs- und Karrieremöglichkeiten zur Folge haben sollten (von der Leyen, 2009).

Gender-Aspekte wurden im Tarifkonflikt allerdings kaum thematisiert – auch von der Gewerkschaft nicht. Um so spannender war die Reflexion des Streikgeschehens und den dahinter liegenden Themen aus geschlechtsbezogener Perspektive im Projekt, die die Verbindungen zwischen persönlichen und politischen Fragen deutlich macht.

„Die Genderaspekte des Konflikts sind bei der Streikvorbereitung und -durchführung von Verdi viel zu wenig aufgegriffen worden.“

Gender im Streik

Spontane Beobachtungen und Assoziationen zu Gender im Streik:

- In der großen Streikversammlung in Hannover waren von den ca. 600 Kolleginnen geschätzte 5 bis 10 % Männer. In der Großgruppendifkussion kamen die ersten beiden Beiträge von Männern (wer traut sich in so einer Riesengruppe schon als Erste/r ans Mikrofon?), aber... „die besseren Beiträge kamen von Frauen!“
- Es waren relativ gesehen (verglichen mit dem gesamten Anteil an den Beschäftigten) recht viele Männer auf der Demo dabei (Männer sind „politischer“ – oder?).
- Bei ver.di gibt es relativ viele Frauen in Spitzenpositionen – mehr als die Hälfte.
- Sowohl männliche als auch weibliche PolitikerInnen thematisierten, dass der Erzieherinnenberuf ein „Frauenberuf“ sei und deswegen schlechter bezahlt würde.
- Im technischen Bereich sind bei gleich langen Ausbildungsgängen bereits die Einstiegsgehälter höher, zudem gibt es mehr Aufstiegschancen.
- Ärgerlich fanden viele, dass sowohl die Medien als auch die Politiker in Niedersachsen und Hannover sich kritisch bis massiv negativ zum Streik äußerten.

Wie reagierten Eltern in der Kita auf den Streik? Mütter stöhnen mehr als Väter, war Eindruck der Kolleginnen. Die negativeren Reaktionen der Mütter könnten damit zusammenhängen, dass diese von den Streikfolgen mehr betroffen sind als die Väter, da sie die Hauptlast der Betreuung bzw. Organisation alternativer Betreuungsmöglichkeiten zu tragen haben. Auch aus dem Kollegenkreis wurde berichtet, dass Partner sich positiv zum Streik geäußert hätten („Das müsst ihr jetzt durchziehen!“), die Organisation der Betreuung der eigenen Kinder aber nicht übernommen hätten.

Von manchen Eltern gab es ausdrücklich negative Reaktionen auf den Streik. So meinte eine Mutter: „Ihr streikt ja nur wegen dem Geld!“, obwohl es den Kolleginnen durchaus nicht nur darum ging. Eine andere fand Forderungen nach besseren Arbeitsbedingungen und kleineren Gruppen usw. OK, wollte den Erzieherinnen aber nicht mehr Geld zugestehen. „Ihr habt euch den Beruf doch ausgesucht!“, argumentierte eine weitere Mutter. Oder es wurde geklagt: „Es wird alles auf dem Rücken der Eltern und Kinder ausgetragen!“. Prägnant war auch ein Dialog vor einem Plakat, das anlässlich des streikbedingten Arbeitsausfalls um Unterstützung bei der Durchführung des Sommerfestes bat:

Mutter 1: „Guck mal, jetzt haben sie gestreikt, und jetzt brauchen sie noch Unterstützung für das Sommerfest.“

Mutter 2: „Ist ‘ne Frechheit!“

Negative Reaktionen wurden zudem auch von Hortkindern berichtet: „Die rollen mit den Augen!“, wenn „schon wieder“ gestreikt wird. Interessanterweise gab es in Kitas in sozialen Brennpunkten nicht selten mehr Verständnis für den Streik als bei gut situierten, gut ausgebildeten (und entsprechend anspruchsvollen) Eltern. Dabei wurde oft sehr moralisch argumentiert.

Entsprechende Vorwürfe lösten bei Erzieherinnen Ärger aus, aber auch schlechtes Gewissen – dagegen sind die Kolleginnen keineswegs immun. Einige Kolleginnen berichteten, dass sie zwar inhaltlich hinter den Streikzielen standen, emotional aber sehr aufgeregt und mit schlechtem Gewissen herumliefen und „froh waren, wenn es vorbei ist“. Wie kommt das?

Dürfen Erzieherinnen mehr Geld fordern?

Frauen ist Geld bzw. Einkommen generell weniger wichtig als Männern. Das gilt auch und gerade in der Berufsfindungsphase: Studien zeigen, dass die Frage des zukünftigen Gehalts für Jungen deutlich wichtiger ist als für Mädchen. Mädchen machen sich daher weniger klar, dass ein Beruf schlecht bezahlt sein wird.

Umgekehrt wird von Frauen – insbesondere in sozialen Berufen – auch *erwartet*, dass ihnen Geld nicht so wichtig ist. Eine *Frau*, die finanzielle Forderungen stellt, wirkt daher anders als ein *Mann*, der dies tut. Nicht zuletzt muss er – ein weiteres Klischee – „eine Familie ernähren“. Im Erzieherinnenberuf kommt dazu, dass das Berufsbild bei Eltern und in Teilen der Öffentlichkeit nach wie vor stark mit „Mütterlichkeit“ assoziiert ist und nicht mit Professionalität, was es schwerer macht, finanzielle Forderungen offensiv zu vertreten.

In starkem Kontrast zu diesen traditionellen Klischees steht die Situation, dass es aufgrund der Verschlechterungen durch die neue Tarifstruktur im TVÖD inzwischen zahlreiche Erzieherinnen gibt, die ergänzend zu ihrem Gehalt Harz IV beziehen müssen, um ihren Lebensunterhalt zu sichern. –

Was kann dem Satz „Ihr habt euch den Beruf doch ausgesucht!“ entgegengehalten werden? Es ließe sich antworten: „Na und? Wieso sollte man deswegen nicht mehr Geld wollen?“. Andererseits ließe sich auch sagen: „Ja – aber keiner hat uns gesagt, dass wir so wenig verdienen würden!“ Keiner der Anwesenden war zu Beginn der Ausbildung klar, wie dieser Beruf bezahlt sein würde. Einigen war zu diesem Zeitpunkt Geld völlig unwichtig; in der Regel war es kein Thema.

Wird der Streik „auf dem Rücken der Kinder“ ausgetragen?

Schadet der Streik den Kindern? Im Teamgespräch meinte die Mehrheit: Nein. Einige meinten dagegen, dass die Kinder durchaus unter der Schließungszeit leiden. Allerdings sind die Rahmenbedingungen auch im Alltag oft so schlecht, dass es sich nachteilig auf die Kinder auswirkt. Die Arbeitsbedingungen stimmen nicht mehr mit den heutigen Erwartungen an den Beruf überein. Dies wird genau so „auf dem Rücken der Kinder“ ausgetragen. Wenn das allerdings noch mehr nach außen getragen würde, geriete man/frau in ein Dilemma, denn damit würde die eigene Tätigkeit entwertet – die Zusage: „Bei uns wird Ihr Kind gut betreut!“ träfe ja nicht mehr zu. Andererseits ist klar: Wenn der Streik seine Ziele erreicht und die Rahmenbedingungen sich verbessern, kommt dies unmittelbar den Kindern zugute.

Warum trifft und verunsichert der Vorwurf, der Konflikt würde „auf dem Rücken der Kinder“ ausgetragen, die Kolleginnen trotz dieser klaren Analyse? „Im Hintergrund sind immer die Schuldgefühle, die werden aktiviert!“, meinte eine Kollegin. Der Vorwurf trifft auf einen weiteren Aspekt traditionell weiblicher Sozialisation: Frauen müssen ihre eigenen Bedürfnisse für (ihre) Kinder immer zurückstellen, sonst sind sie „Rabenmütter“ – oder eben schlechte Erzieherinnen.

Dieses Modell ist allerdings nicht uralte („das war schon immer so!“), sondern jünger. Geschichtlich lässt es sich zurückverfolgen

- auf die im 18. Jahrhundert entstandenen „bürgerlichen Geschlechtsrollen“, die die Arbeitswelt dem Mann, Familie und Kindererziehung der Frau zuordneten;
- auf die Mutterideologie der Nazizeit, die die Frau auf ihre „Natur“ und damit Mutterschaft reduzierte;
- auf der Wiederherstellung der traditionellen Geschlechterrollen in den fünfziger Jahren nach dem zweiten Weltkrieg.

Die Entwicklung in den fünfziger Jahren beschreibt Ute Gerhardt so:

„(...) die ersten zehn Jahre nach der Verabschiedung des Artikels 3 Grundgesetz (GG) im Jahr 1949 sind aus heutiger Sicht eher als Rückfall in ein emanzipatorisches Mittelalter zu bezeichnen. Wer sich an die 1950er Jahre erinnert oder heute Bilder oder Filme aus jener Zeit sieht, wird gewahr, wie anders, fügsam oder gar ergeben Frauen ihre Rolle gespielt haben, und wie grundlegend sich die Geschlechterbeziehungen im alltäglichen Umgang seither verändert haben. Der Rückruf der Frauen in die Familie als wahren Ort weiblicher Bestimmung beinhaltete nicht nur Beschwörungen über das Wesen der Frau, bizarr anmutende Konventionen und Moden (Petticoat und Stöckelschuhe), sondern auch *die klare Anweisung, zu Heim und Kindern zurückzukehren* (Hervorhebung T.R.). Nach zwei Weltkriegen und ihren Katastrophen war die Wiederherstellung rigider Geschlechterrollen sowie das Leitbild von Ehe und Kernfamilie als dominante Lebensform wichtiger Bestandteil einer angeblichen "Normalisierung" der Lebensverhältnisse. Und dies geschah, obwohl Frauen, vor allem die Mütter in der Kriegs- und Nachkriegszeit, auf sich allein gestellt, das Leben unter schwierigsten Bedingungen gemeistert hatten, und dies eigentlich die "Stunde der Frauen" war.“ (Gerhardt, 2008).

Bis heute wirken diese traditionellen Erwartungen und Zuschreibungen auf Frauen, insbesondere auch auf junge Frauen, ein.

Das schlechte Gewissen verbindet Eltern und Erzieherinnen

Das schlechte Gewissen der Erzieherinnen spiegelt das schlechte Gewissen vieler Mütter wider, ihre Kinder überhaupt „abzugeben“. Warum akzeptieren Eltern die Mängel in der Kinderbetreuung und begehren nicht dagegen auf? Weil sie sonst ein noch schlechteres Gewissen hätten, ihre Kinder überhaupt in Betreuung zu geben. In ihrem Inneren haben viele – auch erfolgreich berufstätige – Mütter das Bild, dass sie eigentlich zu Hause bleiben und sich um ihre Kinder kümmern müssten. Wenn sie ihre Kinder in die Kita bringen, delegieren sie diesen Anspruch an die Erzieherinnen. Je „mütterlicher“ diese sind und je weniger professionell sie auftreten, umso besser gelingt diese Delegation (vgl. Friis, 2009).

Der Streik der Erzieherinnen macht dieser (unbewussten) Strategie einen Strich durch die Rechnung. Die Mütter sind wieder mit ihrer eigenen vermeintlichen „Unzulänglichkeit“ konfrontiert. Dies kann vielleicht mit erklären, warum gerade gut situierte und gebildete Eltern besonders negativ und moralisch auf den Streik reagieren. Sie projizieren ihre eigenen Schuldgefühle auf die Erzieherinnen.

Die Chance bestünde darin, dass sich Mütter und Erzieherinnen auf ihre Gemeinsamkeiten als *Frauen* besinnen, aktiv gegen die Schuldgefühle angehen und die Auseinandersetzung dort führen, wo sie hingehört: mit den gesellschaftlichen Akteuren, die entgegen aller Lippenbekenntnisse verhindern, dass diese Gesellschaft sowohl Frauen ein selbst bestimmtes Leben ermöglicht als auch Kindern gute Entwicklungsmöglichkeiten bereit stellt – und nicht das eine gegen das andere ausspielt.

Dies setzt voraus, dass Kitas Anlass zum Gespräch bieten; dass Erzieherinnen sich nicht „wegducken“, wenn sie negative Kommentare von Eltern hören, sondern auf die Eltern zugehen und die Auseinandersetzung suchen.

***„Dieses Gespräch hätten wir vor dem Streik führen müssen!
Dann hätte ich mich vielleicht auch anders mit den Eltern auseinander gesetzt.“***

Mehr Selbstbewusstsein entwickeln!

„Das Private ist politisch“: Dieser Leitsatz der Neuen Frauenbewegung aus den 70er Jahren ist auch heute noch aktuell, wenn vielleicht auch in etwas anderer Weise als damals. Die Reflexion über „Gender im Streik“ hat deutlich gemacht, dass in der Genderthematik das Persönliche und das Politische untrennbar miteinander verknüpft sind. Mehr Selbstbewusstsein zu entwickeln ist wichtig. Es ist Voraussetzung für eine gute Interessenvertretung in der Öffentlichkeit. Es ist gleichzeitig eine ganz persönliche Auseinandersetzung mit Schuldgefühlen, schlechtem Gewissen und geschlechtstypischen Erwartungen.

Zum Abschluss entschied sich das Team, die verdi-Buttons („Chancen fördern – Anerkennung fordern!“) wieder herauszuholen und im Alltag zu tragen – als Zeichen für Solidarität, die die Einzelnen stärkt.

„Ich würde mir wünschen, dass der Streik auch in anderen Einrichtungen so aus der Gender-Perspektive und auf der persönlichen Ebene reflektiert würde.“

6. Gender im Alltag mit Kindern

6.1. Aus dem Leben gegriffen: Beobachtungen im Alltag¹

Kindermund tut Wahrheit kund? (beobachtet von Beate Sikora)

Aus einem Gruppengespräch mit Kindern.

Mädchen, 6 Jahre:

Bist du gern ein Mädchen? Ja, da ich lange Haare habe.

Was ist toll daran, ein Mädchen zu sein? Dass man bessere Freunde hat, da kann man besser spielen.

Woran unterscheiden sich Mädchen und Jungen? Jungs haben Penis, Mädchen Muschi. Jungs haben kurze Haare.

Gefällt dir die Farbe Pink? Ja, die ist schön.

Was hältst Du von Jungs, die Pink tragen? Ekelig sieht es aus.

Mädchen, 6 Jahre:

Bist du gern ein Mädchen? Gerne.

Was ist toll daran, ein Mädchen zu sein? Wegen meinen Haaren.

Woran unterscheiden sich Mädchen und Jungen? Jungs haben einen Pullermann, Mädchen eine Scheide. Jungs nehmen keinen Lippenstift.

Gefällt dir die Farbe Pink? Das ist meine Lieblingsfarbe.

Was hältst Du von Jungs, die Pink tragen? Komisch – die sehen aus wie Mädchen.

Junge, 4 Jahre:

Bist du gern ein Junge? Ja.

Was spielen Jungen? Auto... Weiß nicht mehr.

Woran unterscheiden sich Mädchen und Jungen? Mädchen haben lange Haare.

Gefällt dir die Farbe Pink? Ja.

Was hältst Du von Jungs, die Pink tragen? Pink ist keine Jungenfarbe.

(Die Mädchen lachen.)

„Du Penner!“ (beobachtet von Elisabeth Dörge)

Alle sind draußen.

Robin schreit und boxt Marina ans Ohr. Er bekommt Ärger mit zwei Erzieherinnen.

Robin will Marina von der Schaukel schmeißen, bekommt sie aber nicht herunter.

Robin zieht Petra von der anderen Schaukel und schaukelt selber.

Ich (Erzieherin) gehe hin und sage ihm, dass er von der Schaukel gehen soll. Er lässt sich nur schwer herunterholen. Er sagt zu mir: „Du lügst, Du Penner.“, schlägt nach mir und trifft mich auch zweimal und beleidigt mich noch einmal mit „Penner, Du Arschloch“.

Ich lasse ihn stehen und er fängt an für ca. eine halbe Stunde richtig laut zu schreien.

¹ Die Namen aller Kinder wurden geändert.

Jungen sind Power Ranger und Piraten, Mädchen backen Kuchen (in der Krippe)

In der Krippe spielen vier dreijährige Jungen eine Zeitlang „Power Ranger“. Später sind sie oft in der Bewegungsbaustelle und spielen dort „Piraten“. Die älteren (dreijährigen) Mädchen halten sich derweil viel in der Sandkiste auf und backen dort Kuchen. Daneben gibt es einen Jungen und ein Mädchen, die viel gemeinsam Fußball spielen.

Ich hab anfangs immer gedacht, das gibt's bei uns in der Krabbelgruppe nicht, weil die noch so klein sind. Dann habe ich aber gemerkt, dass es das wohl gibt, dass zwischen Jungen und Mädchen... dass es also auch bei uns relevant ist, das Thema. (Gabi)

Rollenspiel verkehrt? (beobachtet von Neval Özderi)

Ein Mädchen und ein Junge spielen Bob der Baumeister. Das Mädchen ist Papa Bob, der Junge ist Mama Bob. Der Junge sagt: „Ich räume auf.“

Ein Junge fegt den Teppich mit dem kleinen Handfeger. Ich frage: „Was spielt ihr?“ Junge: „Ich mache nur den Teppich sauber.“

Ein Mädchen möchte mit mir (Erzieherin) Dornröschen spielen.

Mädchen: „Du bist Dornröschen und ich bin Dein Prinz. Du legst Dich hin, schläfst und ich küsst Dich. Du wachst auf und dann feiern wir Hochzeitsfest.“ Das Mädchen kommt, küsst mich, ich wache auf.

Küssen, Liebe, Heiraten (beobachtet von Neval Özderi)

Zwei Mädchen, Laura und Elke, sitzen mit mir auf dem Sofa.

Elke Pst, Laura, nichts verraten!

Laura erzählt, dass Elke und sie verheiratet sind. Beide grinsen.

Ich Aber geht das, dass ihr beide verheiratet seid?

Laura Ja, Papa hat erzählt, dass Frau und Frau und Mann und Mann heiraten können.

Elke Nur Geschwister können nicht heiraten.

Beide flüstern und ich höre, wie Elke sagt:

Sag nichts, dass wir beide in Fritz verliebt sind.

Ich Ja, kann ja mal passieren, ist doch schön.

Laura Ja, ich liebe Fritz und vermisse ihn Tag und Nacht.

Elke Ich auch. Ich liebe Fritz, wir wollen ihn küssen.

Laura Ja, das stimmt.

Beide grinsen vor sich hin und dann küssen sie sich.

Ein anderer Junge kommt dazu und das Thema wird gewechselt.

6.2. Doing gender live: Eine Fallbesprechung in der Krippe (Tim Rohrmann)

In der Krippe ist zu beobachten, dass dreijährige Jungen sich von den Mädchen separieren. Vier ältere Jungen spielten zunächst eine Zeitlang „Power Ranger“. Zurzeit sind sie oft in der Bewegungsbaustelle und spielen dort „Piraten“. Die älteren (dreijährigen) Mädchen halten sich derweil viel in der Sandkiste auf und backen dort Kuchen. Daneben gibt es einen Jungen und ein Mädchen, die viel gemeinsam Fußball spielen.

Das „Power Ranger“-Spiel führt gelegentlich zu Problemen. Dann wird es von den Erzieherinnen unterbrochen oder eingegrenzt. Im Gespräch stellt sich heraus: Oliver hatte das Thema aufgebracht, indem er mehrfach eine Power-Ranger-Figur mitgebracht hatte. In der Folge wurden „Power-Ranger“-Kämpfe gespielt und mit entsprechenden Geräuschen untermalt. Andere Jungen stiegen auf dieses Thema ein.

In der Fallbesprechung kommt heraus, dass Oliver noch Windeln trägt und einen Nuckel hat. Nach einem Krankenhausaufenthalt konnte Oliver vieles nicht mehr, hatte anders als zuvor kein Interesse mehr an Büchern, sprach deutlich weniger – stattdessen waren nur noch die „Kampfgeräusche“ zu hören und Bewegungen zu sehen. Er kommt gern zum Kuscheln und lässt sich trösten. Er ist auch körperlich etwas kleiner als die anderen Dreijährigen. Gleichzeitig ist er motorisch relativ weit.

Diese Widersprüchlichkeit ist nicht ungewöhnlich. Oliver verhält sich einerseits noch wie ein Kleinkind. Er kann Körper und Gefühle noch nicht so regulieren, wie von ihm erwartet wird. Auf der anderen Seite ist es für ihn wichtig, ein „Junge“ zu sein, was er evt. mit Macht und Stärke verbindet. Beides sind „zwei Seiten einer Medaille“. Die Ohnmachtserfahrung im Krankenhaus kann daher der Auslöser für die „Power-Ranger“-Inszenierungen gewesen sein.

Eine besondere Dynamik erhält dies nun in der Gruppe der Jungen, die in diesem Alter alle mit dem Thema „Junge-Sein“ befasst sind. Zusammengefasst ist hier „geschlechtstypische Sozialisation / Doing gender“ live zu erleben! Wie kann Oliver, wie können Jungen in einer solchen Situation sich groß & stark fühlen? Wie können sie Sicherheit über ihr Junge-Sein entwickeln?

6.3. Der Spielzeugtag: Einfallstor für Geschlechterklischees

In vielen Kindertageseinrichtungen gibt es „Spielzeugtage“: an einem Tag in der Woche können die Kinder ein Spielzeug von zu Hause mitbringen. Auch in der Kita Fischteichweg gibt es einen solchen Tag. Meist werden die mitgebrachten Spielzeuge im Kreis kurz vorgestellt. In pädagogische Angebote einbezogen werden sie in der Regel nicht. Manche Kinder spielen den ganzen Tag mit ihrem Spielzeug oder laufen zumindest damit herum. Andere Spielzeuge liegen unbeachtet im Regal.

Hier soll auf einen Aspekt aufmerksam gemacht werden, der kaum einmal thematisiert werden: Spielzeugtage sind ein Einfallstor für geschlechtstypisches Spielzeug und entsprechendes Spiel. An keinem Tag – vom Fasching einmal abgesehen – ist so viel Geschlechtstypisches in der Kita zu beobachten wie am Spielzeugtag.

Szene 1: Spielzeugtag im Bewegungsraum

Einige Jungen zeigen mir ihr mitgebrachtes Spielzeug. Mit seinem riesigen Transformer Raumschiff von der „Power Ranger Mystic Force Espedy“ (??) ist Ronny gerade der „King“. Daniel hat einen Dino-Roboter, der auch nicht schlecht aussieht und sich trickreich umbauen („transformen“) lässt. Peter hat immerhin einen Pokémon-Ball mit drei Pokémon darin, einem ganz kleinen und zwei gefährlichen „Entwicklungen“ (das ist Fachsprache, da muss man sich auskennen). Ole mit seinem ganz kleinen Plastik-Dino kann da nicht ganz mithalten, Ludwig mit seinem Traktor-Bilderbuch noch weniger.

Ronny erzählt ganz viel von seinem Raumschiff, aber auf die Frage, was man damit zusammen mit den anderen spielen kann, fällt ihm nichts ein. Eher beschreibt er, was Raumschiffe in Action-Serien machen: „Angriff!!“. Pokémon, so ein anderer Junge, könne man „sammeln“. Es scheint, so mein Eindruck, weit mehr um das Vorzeigen zu gehen als um das miteinander Spielen.

Nun kommen Melanie mit ihrem großen Kuscheltiger, Vera mit ihrer Schmetterlingspuppe und Sina mit ihrer Schutzengel-Puppe heran. Sie haben sich gerade fein schminken lassen und wollen von mir angeschaut werden. Dann „überfallen“ sie mich mit ihren Tieren und Puppen, setzen sie mir auf den Kopf. Ludwig bleibt dabei und stellt mir sein Buch auf den Kopf – er verwendet es genau so wie die Mädchen ihre Puppen.

Ich frage die Mädchen und die Jungen, was sie denn mit ihrem Spielzeug gemeinsam spielen könnten. „Nichts“, sagen sie zuerst. Ich stelle fest, dass viele Spielzeuge fliegen können (das hatten mir die Kinder ja hinreichend demonstriert). Wie wäre es mit einem Wettfliegen? Nein, meinen die Mädchen: Die Jungs sind ja viel schneller!

Ich stelle fest, dass ich meinen Kenntnisstand zu den aktuellen Spielwelten der Mädchen und Jungen `mal wieder auffrischen muss...

Systematische Beobachtung

Die geschilderte Szene war für die Mitarbeiterinnen Anlass, das mitgebrachte Spielzeug einmal systematisch zu dokumentieren. An insgesamt drei Spielzeugtagen wurde in einer Kindergartengruppe folgendes Spielzeug beobachtet:

| Was bringen die Mädchen mit? | | Was bringen die Jungen mit? | |
|-------------------------------------|-----------------------|------------------------------------|----------------|
| 1 Ball | 1 Schatzkarte | 1 Spiel | 1 Flugdino |
| 1 Puppe | 1 Handpuppe | 1 Auto | 2 Autos |
| 1 Bagger | 2 Masken Tiger + Löwe | 1 Buch Tiergeschichten | 1 Polizeikelle |
| 1 Hubschrauber | 1 Hund | 1 Auto | 1 x Kreide |
| 1 Katze | 1 Katze | 1 Flugzeug | 1 Kuscheltier |
| 1 Pferdekutsche | 1 Buch | 1 Lerncomputer | 1 Bär |
| 1 Barbie | 1 Schildkröte | 1 Telefon | |
| 2 Pferde | 1 Meerschweinchen | 1 Powerrangerfigur | |
| 1 Freundschaftsbuch | 1 Barbie | 1 Spidemannspiel | |
| 1 Rechenspiel | 1 Puppe | 1 Auto | |
| 1 Bob der Baumeister | 1 Buchstabenspiel | 1 Traktor | |
| 1 Puppe | 2 Feen | 1 Motorrad | |
| 1 Computerspiel | 1 rosa Tasche | 1 Spiel | |
| 1 Buch | | 1 Flugdino | |
| 1 Teddy | | 1 Puppe | |
| 1 Stall und Pferde | | 1 Puppenwagen | |
| 1 Eichhörnchen | | 1 Drachenschwert | |
| 1 Schildkröte | | | |
| 1 Clown | | | |
| 1 Kreisel | | | |
| 1 Lokomotive | | | |
| 2 Autos | | | |

Rot = „Mädchenspielzeug“, blau = „Jungenspielzeug“

Über die Definition des genannten Spielzeugs als „Jungenspielzeug“ ließe sich sicher streiten. Unabhängig davon ist der Eindruck deutlich genug. Es fällt auf, dass mehr Mädchen „Jungenspielzeug“ mitbringen als umgekehrt, zumal Puppe und Puppenwagen von einem dreijährigen Jungen mitgebracht worden waren.

Was lernen Jungen und Mädchen nun daraus, dass einmal in der Woche die Spielzeugauswahl viele Jungen und Mädchen auseinanderdividiert? Sind Autos Jungensache, Glitzer Mädchensache? In der folgenden Szene hat man den Eindruck, dass es Jungen wie Mädchen schwer fällt, dazu zu stehen, wenn ihnen ein Spiel keinen Spaß macht, das nicht zu ihrem Geschlecht „passt“.

Szene 2: Autos und Glitzer

- 1 Es ist Spielzeugtag. Hannah bittet ihren Vater, ihr noch ein Auto hinterher zu bringen.
- 2 Gefolgt von mehreren Mädchen holt die Erzieherin mich in die grüne Gruppe: Benni habe gesagt, Barbie sei kein Jungenspielzeug. Wenn er eine bekäme, würde er sie sofort wegschmeißen. Lisa kommentiert beharrlich: „Auch manche Mädchen spielen nicht mit Barbies!“
Umringt von den Mädchen, komme ich mit meinem Troll und meiner Barbie in die grüne Gruppe.



Benni spielt mit Anton und einem weiteren Jungen auf dem Podest. Benni bestätigt, dass er nicht mit Barbies spielen würde; das sei „eklig“. Ich frage, was denn Jungenspielzeug sei? Power-Ranger-Autos, rufen die anderen beiden Jungen, während Benni selbst nicht so recht weiß, was er darauf sagen soll.

- 3 Hannahs Vater kommt und will ihr das erbetene Auto bringen. Sie schiebt ihn aber aus dem Raum, nimmt das Auto auf dem Flur in Empfang und legt es in ihr Fach.
- 4 Hannah und Anton spielen auf dem Flur intensiv mit dem Auto.
- 5 Die Erzieherin bastelt eine große Blume aus farbigem Karton. In die Mitte gießt sie Kleber, um anschließend Glitzer darauf zu tun. Anton und Hannah kommen dazu. Hannahs Augen leuchten, Anton steht eher abwartend daneben, flüstert Hannah zu: „Wollen wir spielen?“ Hannah will aber weiter zuschauen.
Die Erzieherin fordert Hannah auf, Glitzer auf den Kleber zu schütten. Anton steht zögerlich da. Schließlich fragt die Erzieherin ihn direkt: „Willst du auch?“ Erst dann kommt er und traut sich auch 'ran.
- 6 Nun ist Anton begeistert. Er und Hannah schlagen die Hände aneinander, an denen Glitzer haften geblieben ist. Die Erzieherin packt den Glitzer wieder weg. Schade! Jetzt hätte Anton gern noch mehr davon zum Spielen und Toben!

- 7 Anton und Hannah verschwinden im Waschraum und waschen den Glitzer wieder ab. Einzelne Glitzerpunkte bleiben haften. Anton versucht fast wütend, sie vollständig abzuschrubben.
- 8 Die Erzieherin räumt auf und ruft: He, Mädels, kommt mal her, gerade noch mal helfen!

Einige Fragen

Die in der ersten Szenen geschilderten Beobachtungen sind an jedem Spielzeugtag zu erleben – nicht nur in der Kita Fischteichweg. Viele ErzieherInnen können mit dem geschlechtstypischen Spielzeug wenig anfangen. Insbesondere mit dem „Gewaltspielzeug“ der Jungen haben viele Probleme. Wie lässt sich vermeiden, dass Spielzeugtage zum Einfallstor geschlechtstypischer Muster in den Kitaalltag werden?

Eine Möglichkeit wäre, sie einfach abzuschaffen. Oft wird berichtet, dass die Bedeutung von mitgebrachtem Spielzeug deutlich nachlässt, wenn es jeden Tag erlaubt ist, etwas mitzubringen, und nur in extremen Fällen individuell eingegriffen wird.

Andererseits ist der Spielzeugtag auch eine Chance. Schließlich ermöglicht er Zugänge zu den Spielwelten, die die Kinder auch daheim beschäftigen. Diese Chance muss allerdings genutzt werden, indem das mitgebrachte Spielzeug in Gesprächen und Spielangeboten pädagogisch aufgegriffen wird:

- Was sind die „Geschichten hinter den Geschichten“ insbesondere der Jungen?
- Wie müsste ein pädagogisches Angebot aussehen, damit Kinder mit ihrem Spielzeug tatsächlich spielen können?
- Wie kann Kindern vermittelt werden, dass es auch in Ordnung ist, mit geschlechtstypischem Spielzeug zu spielen?
- Wie könnten Mädchen und Jungen mit ihrem so unterschiedlichen Spielzeug miteinander in Kontakt kommen?

6.4. „Der Vater ist aus Spaß schon gestorben“. Gender im Familienspiel

(Tim Rohrmann, Uwe Siedentopf)²

Vier Mädchen im Alter von vier bis fünf Jahren spielen im Rollenspielbereich zusammen. Eine Kollegin fragt, was sie denn spielen würden? „Vater - Mutter – Kind“. Auf Nachfrage wird die Mutterrolle einem Mädchen zugeordnet; die anderen drei stellen Schulkinder dar. Die Frage nach dem Vater wird im Flüsterton beantwortet: „Der ist verstorben. Er saß im Auto, dann ist er eingeschlafen. Dann stand er auf und da kam ein Auto und dann war er tot.“ Anschließend steht die „Mutter“ auf, nimmt den Puppenwagen und die „Familie“ geht spazieren.

Im Rahmen der Projektbeobachtungen war einer Mitarbeiterin in der Krippe aufgefallen, dass der Vater im Familien-Rollenspiel der Kinder fehlte. Daraufhin machten wir dies zum Projektthema: Alle Mitarbeiterinnen beobachteten das Familien-Rollenspiel in ihren Gruppen, befragten die Kinder dazu und dokumentierten ihre Ergebnisse.

Etliche Beobachtungen bestätigten, dass der Vater im Rollenspiel wenig vorkommt. Bemerkenswert waren die Begründungen der Kinder für das häufige Fehlen des Vaters. Oft wurde gesagt, dass der Vater „aus Spaß schon gestorben“ sei – er wird damit „weggedacht“, wie eine Kollegin es formulierte. Wiederholt meinten Kinder, dass sie keinen Vater gefunden hätten (d.h. oft, keinen Jungen gefunden hätten, der die Vaterrolle übernehmen wollte).

Selbst wenn Jungen dabei sind, wollen sie oft lieber „Kind“ oder „Hund“ sein als die Vaterrolle übernehmen. Manchmal wollen Kinder gar keinen Vater dabei haben:

*Es spielen drei Mädchen und ein Junge im Alter von vier bis sechs Jahren. Mama, Schulkind, Baby und Hund werden von den Mitspielenden benannt. Der Junge möchte nicht Vater sein, sondern Hund. Nach dem Vater gefragt, ergibt sich folgender Dialog:
Erzieherin: „Wo ist denn der Papa?“ – Keine Antwort, sondern Lachen.
Mädchen: „Wir haben keinen und möchten auch keinen Vater.“
Erzieherin: „Warum das denn?“
Mädchen: „Weil wir keinen brauchen.“
Ein anderes Mädchen: „Vaters sind blöd! ... Weil die streiten sich immer mit Mamas!“*

Natürlich gibt es auch Situationen, in denen Jungen die Vaterrolle übernehmen – manchmal allerdings nur, weil ihnen diese Rolle von den spielführenden Mädchen zugeteilt wird. In einigen Beispielen wurde auf die Nachfrage der beobachtenden Erzieherin hin ein am Spiel völlig unbeteiligter Junge mal eben zum Vater erklärt. Oft nahmen die Jungen mehr oder weniger solche Zuweisungen an, wenn auch nicht immer mit großer Begeisterung. Nicht überraschend, dass auch ein solcher Vater manchmal schnell „verstirbt“:

Drei Mädchen und ein Junge im Alter von vier bis sechs Jahren spielen „Katzenfamilie“. Auf Nachfrage können alle Rollen benannt werden, auch die des „Katzenvaters“. Dieser zeigt sich allerdings nicht sehr erfreut, als er seine Rolle (von der „Katzenmama“) zugeteilt bekommt. Schließlich ist er aber einverstanden und kann seine Rolle durch „Heim“-bauende Tätigkeiten auch ausfüllen. Als weitere Mädchen um die Erlaubnis zum Mitspiel bitten, teilt sich die Gruppe. Der Junge ist nicht mehr dabei. Auf Nachfrage meint ein zuschauendes Mädchen, dass „der Vater verstorben“ sei.

² Der folgende Abschnitt ist bereits erschienen in *Kita spezial*, 3/2008, 19-21.

Vereinzelt gab es Spielsituationen, in denen nicht der Vater, sondern die *Mutter* „aus Spaß schon gestorben“ war; in einem Fall spielten drei Jungen eine Drachenfamilie mit Drachenvater, Schulkinddrachen und Feuervogeldrachen.

Gelegentlich übernahmen Kinder auch gegengeschlechtliche Rollen. Bemerkenswert war das Verhalten von Mädchen und Jungen in einem Dornröschen-Spielangebot, in dem die Rollen von den Erzieherinnen zugeteilt wurden. Während viele Mädchen gern „Prinz“ sein wollten, wehrten viele Jungen sich zunächst „mit Händen und Füßen“ dagegen, die Rolle des Dornröschens zu übernehmen. Rollen wie die Hexe oder böse Fee waren für Jungen eher annehmbar. Nach einigen Tagen war ein Teil der Jungen bereit, im Spiel auch weibliche Rollen zu übernehmen; andere dagegen weiterhin nicht.

Warum kommt der Vater im Rollenspiel so wenig vor?

Die große Zahl „gestorbene Väter“ und die geringe Bereitschaft vieler Jungen, die Vaterrolle zu übernehmen, erschreckte uns mehr und mehr – nicht zuletzt, weil wir selbst Väter sind und uns seit langem für die Beteiligung von Vätern an der Erziehung einsetzen. Seit wir genauer darauf achten, hören wir entsprechende Beispiele häufiger auch aus anderen Einrichtungen. So berichtete ein knapp fünfjähriges Mädchen aus einer anderen Kita, es sei mit seiner Freundin „*durch den ganzen Kindergarten gelaufen*“, um einen Jungen für die Vaterrolle für das Familienspiel zu finden, habe aber keinen gefunden (in einer Einrichtung mit 100 Kindern!). Manche Kolleginnen erinnern sich an die Formulierung vom „gestorbenen Vater“ sogar aus ihrer eigenen Kindheit. Woran könnte es liegen, dass Väter im Spiel nicht nur wenig vorkommen, sondern oft auch gar nicht erwünscht sind?

- Das Familienspiel ist für Väter oft langweilig. „Es wird permanent gekocht, gegessen, gefüttert“, fasst eine Kollegin zusammen. Welche Rolle soll der Vater übernehmen, wenn er diese Tätigkeiten nicht von seinem Vater kennt?
- Kinder wissen zu wenig, was ihr Vater auf der Arbeit macht. Während die Mädchen in der gleichgeschlechtlichen Identifikation die versorgenden, familiären Tätigkeiten der Mutter zu Hause nachspielen können, fehlt vielen Jungen das Pendant zum Vater am Arbeitsplatz. Seine Funktion für die Familie ist für Kinder oft nicht nachvollziehbar.
- Die Mutter hat die „Definitionsmacht“ in der Familie. Mehrfach wurden Jungen von Mädchen zum Vater „gemacht“, oder ihnen wurden bestimmte Aufgaben zugewiesen. Die Jungen nahmen diese Zuweisungen oft hin: Papa „tut, was ihm gesagt wird“, engagiert sich aber nicht sonderlich dabei. Dies spiegelt möglicherweise die Situation in vielen Familien wider – auch dort, wo Väter sich mehr in der Erziehung engagieren.
- Konflikte zwischen Vater und Mutter werden vermieden. Viele Kinder erleben Spannungen und Konflikte zwischen den Eltern bis hin zur Trennung – das wollen sie in ihrem Spiel nicht auch noch haben. Dies kann erklären, warum manchmal auch die Mutter „gestorben“ ist.

In der Auseinandersetzung wurde den Kolleginnen und Kollegen deutlich, wie wichtig das eigene Verhalten für die Orientierungen von Kindern ist. Die verbreitete pädagogische Haltung, möglichst wenig in das Spiel von Kindern einzugreifen, lässt die geschlechtsstereotypen Orientierungen unangetastet. Wenn Kinder nur danach gefragt werden, was sie selbst wollen, verhalten sie sich im Kindergartenalter zunehmend ge-

schlechtstypisch, weil das „sicherer“ ist (im Sinne „richtigen“ Verhaltens als Mädchen bzw. Junge). Stattdessen kann man Kindern (hier: Jungen) auch ungewohnte Erfahrungen ermöglichen, indem man ihnen zum Beispiel die Dornröschen-Rolle einfach zuweist. Sie können dann durchaus Spaß daran bekommen.

Ausgehend von den Beobachtungen entwickelte das Team und insbesondere der männliche Kollege (Mitautor dieses Beitrags) verschiedene Ideen, das Thema mit Kindern und Eltern weiter zu behandeln.

Pädagogische Konsequenzen in der Arbeit mit den Kindern

Die geschilderten Beobachtungen zeigten weitgehend ein traditionelles Mutter-(Vater)-Kind-Spiel. Dies war überraschend, ist doch der überwiegende Teil der Mütter der durch uns betreuten Jungen und Mädchen erwerbstätig. Um herauszufinden, inwieweit das Spiel der Kinder ihre reale Erfahrung und ihr Wissen von den Tätigkeiten der Eltern widerspiegelt, wurden die Kinder in Kreisgesprächen dazu befragt.

So kann vermutet werden, dass Jungen ihre „Rolle“ im Vater-Mutter-Kind Spiel nicht ausfüllen können, weil sie nicht wissen, was der Vater auf der Arbeit macht. In einer Befragung von 44 Kindergartenkindern konnte zwar die Mehrheit der Jungen und Mädchen die Tätigkeiten des Vaters mehr oder weniger genau benennen. Immerhin ein Viertel der Jungen und sogar zwei Fünftel der Mädchen waren dazu aber nicht in der Lage.

Spannend waren auch die Ergebnisse einer Befragung zur Verteilung der Hausarbeit auf Vater und Mutter (Einkauf, Putzen, Wäsche, Arztbesuche, Bringen und Abholen in den Kindergarten). Es stellte sich heraus, dass in den Familien der Kinder eine traditionelle Rollenverteilung – Männer im Beruf, Frauen zu Hause – kaum einmal anzutreffen ist. In den meisten Familien beteiligt sich der Vater an der Hausarbeit. Eine anteilig gleiche Verteilung der Hausarbeit ist allerdings nicht zu beobachten. In der Regel übernehmen die Mütter den größeren Anteil.

Nach den Beobachtungen und Befragungen der Kinder beschloss das Team, das Angebot an pädagogischem Material zu überprüfen, um Jungen und Mädchen Anregungen und Möglichkeiten für ein erweitertes Handlungsrepertoire geben zu können:

- Bietet der Rollenspielbereich genug, um vielfältige, sowohl typisch „männliche“ als auch typisch „weibliche“ Berufe nachspielen zu können? Wie umfangreich ist das Verkleidungsmaterial ?
- Welche Möglichkeiten und Anregungen bietet der Rollenspielbereich den Jungen, um als „Mann“ sowohl eine Berufstätigkeit als auch eine Tätigkeit als fürsorglicher und versorgender Vater darstellen zu können?
- Welche Chancen haben die Mädchen, im Spiel neben der traditionellen Mutterrolle auch einer Berufstätigkeit nachzugehen?
- Gibt es Väter und Mütter, deren Arbeitsplatz durch eine Kindergruppe besucht werden kann? Welche Väter und Mütter können ihre Arbeit vorstellen?
- Gibt es einen „Hausmann“ beziehungsweise einen Vater im Erziehungsurlaub, der für einen Besuch und Fragen zur Verfügung steht?

Davon ausgehend wurde im Rahmen des Gender-Projektes ein Vorhaben zur erweiterten Berufsorientierung begonnen (s. nächstes Kapitel). Das Verkleidungs- und Spielangebot im Rollenspielraum wird um berufsbezogene Verkleidungssachen ergänzt. Wirklichkeitsnahes „Spielzeug“ wird angeschafft: Die Mädchen und Jungen können nun mit dem Werkzeugkoffer „arbeiten“, an der Schreibmaschine im Büro sitzen, Küchen- und Wohnalltag nachspielen oder im Kaufmannsladen an einer richtigen Kasse sitzen.

Auch bei einer Umgestaltung der Lesecke und der Durchforstung des Buchbestandes ist ein Teilziel, geschlechtstypische Zuordnungen zu verringern oder in Frage zu stellen. So ist wichtig, dass beide Geschlechter im Miteinander und in ihrer alltäglichen Verantwortung für Kinder gezeigt werden. Zum anderen sollen Männer und Frauen gezielt auch in für sie eher untypischen Berufen abgebildet werden. Dazu abschließend eine treffende Beobachtung:

Ich bin mit der Bohrmaschine und dem Werkzeugkoffer an der Sandkistenbegrenzung und führe eine Reparatur durch. Ein Vierjähriger spricht mich an:

Junge: „Wieso machst Du das, Uwe?“

Erzieher: „Weil es sonst niemand anderes macht.“

Junge: „Ein Handwerker kann das machen. – Karina (Gruppenerzieherin) kann das machen, aber die isst mit den Kindern.“

Erzieher: „Ja, die kann das auch.“

Junge: „Dann haben wir ja Handwerkerfrau und Handwerkermann.“

Konsequenzen für die Elternarbeit

Es liegt nahe, das geschilderte Thema in der Arbeit mit den Eltern, insbesondere den Vätern, aufzugreifen. In unserer Einrichtung gibt es nicht nur viele berufstätige Mütter, sondern auch etliche engagierte Väter. Wie wirkt es auf diese Väter, wenn sie erfahren, dass „sie“ im Familienspiel ihrer Kinder kaum vorkommen beziehungsweise ihre Rolle lediglich von den „Müttern“ zugewiesen bekommen? Dieser Frage kann im Rahmen unserer Väterarbeit nachgegangen werden.

Nicht immer ergibt sich dort allerdings die Gelegenheit, tiefer in persönliche Themen einzusteigen, zumal das Thema ja etwas heikel ist. Wer würde anderen Vätern, die er nur oberflächlich kennt, erzählen, dass der Stress des Lebens mit Kindern zu Hause immer wieder zu Streit zwischen den Eltern führt? Welcher Mann würde zugeben, dass er zu Hause oft nur tut, was ihm gesagt wird? Zeigen Väter, dass sie gekränkt sind, weil ihre Kinder die Mama immer wieder vorziehen, obwohl sie sich – im Rahmen ihrer zeitlichen Möglichkeiten – Mühe geben, für die Kinder da zu sein?

Solche Erfahrungen können dazu führen, dass Väter sich aus dem Familienleben und der Beziehung mit den Kindern mehr oder weniger merklich zurückziehen. Und genau dies spiegelt das Familienspiel der Kinder wider, wenn Mädchen über die Jungen bestimmen oder den Vater „sterben“ lassen.

***Wenn der Vater im Spiel nicht sterben soll,
muss er in der Realität lebendiger, sicht- und greifbarer werden!***

7. Die „Gender-Brille“: Reflexionen zu Geschlechtergerechtigkeit

Im Lauf des Projekts wurde Schritt für Schritt konkretisiert, was „Geschlechtergerechtigkeit“ in der pädagogischen Arbeit mit Kindern bedeuten kann. Dazu wurden elf Leitfragen formuliert, mit denen Alltagsgestaltung, Angebote und Projekte unter die Lupe genommen werden können – die „Gender-Brille“. Auf den ersten Blick lassen sich viele dieser Fragen schnell mit „ja“ beantworten. Auf den zweiten Blick ist dies oft weniger eindeutig, und über manche Fragen lässt sich lange diskutieren. Hilfreich ist es dabei, konkrete Beispiele für die jeweiligen Fragen zu finden.

Im folgenden Kapitel werden die einzelnen Fragen vertieft und an Beispielen konkretisiert, die teils aus der Kita Fischteichweg stammen, teils auch aus anderen Kindertageseinrichtungen.

Haben Mädchen und Jungen gleiche Chancen beim Zugang zu Räumen, Material und Angeboten?

„Ja natürlich!“, ist die spontane Antwort. Wie sieht es aber aus, wenn folgende Fragen bedacht werden:

- Wer ist schneller, wenn ein Raum geöffnet oder ein Material bereit gestellt wird? Wer „sichert“ sich die besten Sitzplätze, Spielgegenstände, Fahrzeuge – wer verliert schnell das Interesse?
Beispiel: Fahrzeuge werden oft schnell von einigen Jungen und wenigen Mädchen „in Beschlag genommen“. Mädchen (und manche Jungen), die unsicher oder motorisch weniger aktiv sind, versuchen oft nicht, sich auch ein Fahrzeug zu erobern. Wenn sie dann später – im Hortalter – Fahrzeuge „langweilig“ finden, hat das auch mit mangelnden Erfahrungen zu tun.
Das Beispiel lässt sich leicht übertragen: auf Schmuck, Bausteine, Mandala-Malblätter usw....
- Wie beeinflussen Eltern die Möglichkeiten von Mädchen und/oder Jungen, sich an bestimmten Angeboten zu beteiligen?
Beispiel: Manche Mädchen werden von Eltern „zurechtgemacht“, d.h. so gekleidet, dass sie sich schlechter bewegen können. Aufschlussreich ist insbesondere ein Blick auf das Schuhwerk, insbesondere die Sohlen!
Beispiel 2: Eltern haben oft weniger dagegen, wenn Jungen sich schmutzig machen. Anders kann das aussehen, wenn der „Schmutz“ vom Schminktisch stammt und im Gesicht ist... (siehe dazu die Projektbeschreibung Schminkecke auf S. 44).

Erhalten Jungen und Mädchen gleichermaßen die Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkräfte?

Auch diese Frage wird zunächst spontan mit „ja“ beantwortet. Ein genauer Blick zeigt jedoch zum einen, dass zum einen diejenigen Kinder oft mehr Aufmerksamkeit erhalten, die sich mehr in der Nähe der Erzieherinnen aufhalten. Zum anderen kann die Qualität der Aufmerksamkeit sehr unterschiedlich sein.

- Wo halten sich die Fachkräfte auf – in welchen Räumen, bei welchen Kindern? Welche Kinder spielen näher bei den Erwachsenen, wer sucht eher das Weite? *Beispiel:* (Nicht nur) auf dem Außengelände erhalten (manche) Jungen weniger Aufmerksamkeit, weil sie sich weiter aus der Aufsicht der Erzieherinnen entfernen.
- Über wen wird mehr gesprochen – in Tür- und Angelgespräche, in Teambesprechungen? Über wen wird nie oder kaum einmal gesprochen? Und wie ist dabei jeweils das Verhältnis von Mädchen zu Jungen?
- Welche *Art* der Aufmerksamkeit erhalten Jungen bzw. Mädchen? Wer wird häufiger ermahnt? Wer wird häufiger gelobt – und wofür?

Werden Angebote so gestaltet, dass Jungen und Mädchen gleichermaßen angesprochen werden?

Systematische Beobachtungen ergeben oft, dass in manchen Bereichen Mädchen dominieren, in anderen Jungen. Immer wieder ist auch festzustellen, dass Angebote bei Jungen und Mädchen unterschiedlich gut „ankommen“ – auch, wenn es immer Ausnahmen von dieser Tendenz gibt. Dem lässt sich entgegenwirken, wenn Bereiche und Angebote möglichst vielfältig gestaltet werden.

- *Die Laterne.* Welche Themen haben Mal- und Bastelangebote? Welche Materialien werden bereitgestellt? Und wie fühlen sich Mädchen, wie Jungen von diesen Themen und Materialien angesprochen? Darf es auch mal dreckig, schmutzig, häßlich sein?
- *Die Verkleidungskiste.* Was befindet sich in Ihrer Verkleidungskiste? Das Material lässt sich dahingehend erweitern, dass sowohl typisch „männliche“ als auch typisch „weibliche“ Dinge zu finden sind. Diese werden dann von beiden Geschlechtern genutzt – mal sehr geschlechtstypisch; mal in der Rollenumkehr, und oft ganz „gemischt“, so wie es gerade im Spiel gebraucht wird.
- *Sex.* Es gibt Themen, bei denen das Geschlecht der pädagogischen Fachkräfte eine große Rolle spielt. Mit Jungen über Liebe und Sexualität zu sprechen kann für Frauen schwieriger sein als für männliche Kollegen – umgekehrt kann es für Jungen „peinlich“ sein, „solche Dinge“ mit einer Frau zu besprechen. *Mehr dazu in der Projektbeschreibung Kindliche Sexualität auf S. 51.*

Erhalten Mädchen bzw. Jungen Förderung und Herausforderungen in Bereichen, in denen sie weniger Erfahrung haben / Erfahrungen machen?

Um diese Frage zu beantworten, muss systematisch beobachtet und dokumentiert werden, welche Bereiche von (manchen) Jungen bzw. Mädchen gemieden oder nicht genutzt werden. Erst dann macht es Sinn, kompensatorische Angebote zu entwickeln.

- *Judo für Mädchen:* „Kämpfen“ ist oft eine Domäne der Jungen. Dies ist ein Grund dafür, warum nicht wenige Mädchen schon früh den Eindruck gewinnen, dass Jungen stärker sind und sie sich als Mädchen nicht gegen sie wehren können – obwohl sie in diesem Alter eigentlich noch genau so stark sind. Dieser Tendenz wurde in der Kita Fischteichweg durch das Judoangebot entgegengewirkt, an dem viele Mädchen mit großer Begeisterung teilnahmen. (Dieses Angebot konnte leider im zweiten Projektjahr aus äußeren Gründen nicht mehr stattfinden).

- *Die Lesecke.* Das Interesse von Jungen und Mädchen am Lesen wurden im Laufe des Projekts systematisch beobachtet. Es wurden nicht – wie ursprünglich vermutet – deutlich mehr Mädchen gesehen. Vielmehr waren es bestimmte Jungen und auch manche Mädchen, die kaum einmal ein Buch in die Hand nahmen. Daraufhin wurde der Bestand an Bilderbüchern reflektiert und erweitert. Durch die Auswahl und das Angebot spezifischer Themen konnte Interesse auch bei Jungen und Mädchen geweckt werden, die sich bislang weniger für Bücher interessierten.

Werden Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen wahrgenommen und die Akzeptanz dieser Unterschiede gefördert?

Die Entdeckung der Geschlechtsunterschiede ist für Jungen und Mädchen in den ersten Lebensjahren ein sehr spannendes Thema. Sie entwickeln im Laufe der Kindergartenzeit ein zunehmend differenziertes Selbstverständnis von sich als „Junge“ bzw. „Mädchen“. Jungen und Mädchen haben dabei selbst ein Interesse, sich zu unterscheiden: sie wollen nicht „gleich“ sein. Dies müssen Fachkräfte respektieren.

„Gleichberechtigung ist doch nicht gleich Gleichberechtigung. Nicht jeder muss jedes machen“, stellt eine Erzieherin nach zwei Jahren Projektarbeit fest. „Manchmal ist das von Mädchen und Jungen gar nicht gewollt. Manchmal versucht man, die Kinder an ein Thema heranzuführen, und merkt dann: sie blocken, ‘das ist nicht meins, das will ich halt nicht’. Vielleicht, weil ein Kind denkt: ‘Ich bin ein Junge...’“

Und das ist auch in Ordnung so. Es müssen nicht alle alles machen!

Werden Unterschiede innerhalb der Gruppe der Jungen bzw. innerhalb der Gruppe der Mädchen wahrgenommen und die Akzeptanz dieser Unterschiede gefördert?

Die Betonung der Geschlechterdifferenz kann dazu führen, dass Unterschiede *innerhalb* der Geschlechtergruppen weniger wahrgenommen werden. Zu erleben und akzeptieren zu lernen, dass Jungen wie auch Mädchen ganz unterschiedlich sein können, ist aber zentral für Geschlechtergerechtigkeit.

Tom, 6 Jahre, kommt mit einem rosa T-Shirt in den Hort. Die Erzieherinnen bemerken das und reagieren ausdrücklich positiv. Sie bestätigen ihm, dass er in seinem T-Shirt toll aussieht. Einige Tage später berichtet die Mutter, dass Tom unbedingt mit dem rosa T-Shirt in den Kindergarten gehen will. ---

Wenig später hat Tom seine Hausschuhe vergessen. Die Mutter setzt durch, dass er die Stoppersocken seiner Schwester anzieht – die sind auch rosa. Das ist schlimm für Tom, er weint und befürchtet Hänseleien anderer Jungen.

Die Erzieherin führt ein Gespräch mit den Jungen darüber, was es bedeutet, ein Junge zu sein, und was das mit der Sockenfarbe zu tun hat. Sie weist darauf hin, dass Chucky lange Haare hat und deswegen nicht gehänselt wird. Warum sollte ein Junge gehänselt werden, nur weil er rosa Socken anhat?

Als Tom wieder einmal seine Hausschuhe anhat, zieht er ohne Probleme die rosa Socken an. In der Gruppe ist es kein Thema mehr.

Werden geschlechtsbezogene Aspekte in allen Bildungsbereichen reflektiert und berücksichtigt?

Die Beantwortung dieser Frage setzt voraus, dass Klarheit darüber besteht, inwiefern die Angebote der Kita in die verschiedenen Bildungsbereiche „einzuordnen“ sind. Und natürlich müsste sichergestellt sein, dass tatsächlich alle Bildungsbereiche in der Kita

einen Platz haben. Unabhängig davon lässt sich jeder Bildungsbereich daraufhin untersuchen, wie hier geschlechtsbezogene Aspekte berücksichtigt werden.

Die Projektbeschreibungen im folgenden Kapitel zeigen, was eine geschlechterbewusste Perspektive in ganz verschiedenen Bildungsbereichen bedeuten kann. Damit dies systematisch umgesetzt werden kann, muss eine solche Perspektive bereits in die Planungsphase mit eingehen:

- Bei der Planung und Gestaltung von Räumen und Außengelände sowie bei Materialanschaffungen wird mit bedacht, inwieweit die jeweiligen Möglichkeiten und Materialien von beiden Geschlechtern genutzt werden – bzw. wie hoch die Aufwendungen für einzelne Vorhaben sind.
Beispiele: Ein Fußballfeld nimmt mehr Raum ein als ein Eckchen für HoolaHoop-Reifen. Wo spielen die Mädchen, wo die Jungen? *Aber auch:* Was ist in besserer Qualität vorhanden: Zeichen- und Kunstmaterial oder Spielzeugautos und -zubehör?
- Bereits in der Jahresplanung von Projekten, Schwerpunkten oder auch Ausflügen werden Interessen und Bedürfnisse beider Geschlechter berücksichtigt.

Machen sowohl Mädchen als auch Jungen Erfahrungen in allen Bildungsbereichen?

Die Beantwortung dieser Frage setzt voraus, dass es eine systematische Dokumentation der individuellen Entwicklung aller Kinder gibt und dabei wiederum alle Bildungsbereiche berücksichtigt werden – ein Fernziel. Zunächst geht es hier aber weniger um Vollständigkeit sondern eher darum, wie mit geschlechtstypisch sehr einseitigen Interessen mancher Kinder umzugehen ist.

Beispiel: Der fünfjährige Jonas hat Defizite im Bereich der Feinmotorik. Die Eltern machen sich Sorgen um seine Schulfähigkeit und wünschen sich mehr „Mal- und Bastelangebote“. Die Erzieherinnen finden das unsinnig, da Jonas bei solchen Angeboten meist völlig unmotiviert ist (und sie selbst dann auch). Sie überlegen, mit welchen Angeboten die feinmotorischen Fähigkeiten von Jonas unterstützt werden können.

Im Rahmen des Berufe-Projekts machen sie ihn mit den Aufgaben von Bauzeichnern und Architekten bekannt. Da er gern mit Bauklötzen baut, regen sie ihn dazu an, Bauwerke mit Skizzen zu planen und mit Zeichnungen zu dokumentieren. Im Gespräch mit den Eltern schildern die Erzieherinnen konkret, welche feinmotorischen Fähigkeiten sie bei Jonas wahrnehmen und wie er verschiedene Angebote der Kita dazu nutzt, diese weiter zu entwickeln.

Werden Männer in die Planung, Durchführung und Reflexion von Angeboten, Vorhaben und Projekten mit einbezogen?

Diese Frage lässt sich an *jedes* Vorhaben stellen – auch, wenn sie zunächst oft mit Nein beantwortet werden muss. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, dies zu ändern. Die Kita kann sich z.B. um männliche Praktikanten bemühen, Väter gezielt für einzelne Vorhaben ansprechen oder auch einmal eine Honorarkraft hinzuziehen. Dies kann auch zu Schwierigkeiten führen – aber gerade dann ist es wichtig, weiter daran zu arbeiten.

Beispiel: Die Kita hat regelmäßig männliche Praktikanten, die im Rahmen ihres Schulpraktikums in die Einrichtung kommen. In einem Fall gab es nun Probleme. Der 14jährige Junge hatte mit den Kindern herumgebalgt, gekuschelt und geschmust und dabei manchmal Grenzen überschritten. Ihm war nicht bewusst, dass

er jetzt nicht mehr in der Rolle eines Kindes war, sondern in anderer Weise Verantwortung für sein Verhalten übernehmen musste. Es hatte Beschwerden von Eltern gegeben, und die Zusammenarbeit musste beendet werden.

Was nun? Anstatt keine männlichen Praktikanten mehr zu beschäftigen, damit „sowas“ nicht wieder passiert, nahm die Kita Kontakt zur Schule auf. Ziel ist es, gezielt männliche Praktikanten anzusprechen. Gleichzeitig wird dafür Sorge getragen, dass diese besser auf ihre Aufgabe vorbereitet werden.

Vor einem gezielten Einbezug von männlichen Jugendlichen bzw. Männern sollte geklärt werden, warum und wofür diese angesprochen werden sollen. Konkrete Anregungen dazu gibt das Arbeitsblatt *Männer in der Kita: eine Planungshilfe*.

Werden Väter und/oder Mütter beteiligt? Werden Angebote, Vorhaben und Projekte dokumentiert und in die Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern eingebracht?

Die Einbeziehung von Müttern und Vätern kann an ihren Stärken und Interessen ansetzen – das gilt genau so für Eltern wie für Kinder.

Beispiel 1: Frau M. will sich so sehr engagieren, dass es die alltägliche Arbeit stört. Die Erzieherinnen fragen: Was kann Frau M. besonders gut? Worüber würden wir uns gern mit ihr unterhalten? Bei welchem Vorhaben könnten wir sie daher einbinden, so dass sie sich beteiligt fühlt und wir dadurch entlastet wird?

Beispiel 2: Väter kennen sich mit handwerklichen Aufgaben und mit PCs oft besser aus als mit Kindererziehung. Die Kita kann diese Ressourcen nutzen, indem sie für bestimmte Aufgaben gezielt Väter anspricht – z. B. kleinere handwerkliche Aktionen oder Internet-Recherchen zu einem bestimmten Thema.

Darüber hinaus können Väter und Mütter dazu angeregt werden, auch untypische Aktivitäten auszuprobieren.

Beispiel 1: Im geschlechtersensiblen Kindergarten in Wien werden einmal im Jahr ausdrücklich Mütter für eine Werkaktion eingeladen, z.B. den Bau einer Hütte auf dem Außengelände. Dies stärkt nicht nur das Selbstbewusstsein der Mütter, sondern auch Mädchen, die sehen, dass Frauen „das auch können“ (Frauenbüro der Stadt Wien, 2003).

Beispiel 2: In einer Kita kommen regelmäßig Eltern zum Vorlesen in die Kita. Eltern? Überwiegend sind es Mütter; die Väter haben ja vormittags seltener Zeit. Das Team spricht daraufhin Väter gezielt an, ob sie nicht zumindest einmal auch zum Vorlesen kommen können. Sie begründen dies unter anderem damit, dass Väter anders und anderes lesen als Mütter und dies für alle Kinder spannend sei; zudem sei es gerade für Jungen wichtig zu erfahren, dass Bücher nicht nur „Frauensache“ sind – das ist wichtig für die spätere Lesemotivation.

Welchen Beitrag kann ein Vorhaben für das Ziel leisten, die Anerkennung und Wertschätzung für die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten zu erhöhen?

Die am Projekt beteiligten Erzieherinnen stellten fest: „Im Großen und Ganzen sind wir noch nicht sehr selbstbewusst bei der Darstellung unserer Arbeit gegenüber Eltern. Es kommt immer darauf an, wem man gegenüber steht. Es ist einfacher Erfolge darzustellen, wenn jemand mit ‚Ahnung‘ die richtigen Fragen stellt.“

Damit ein Vorhaben dazu einen Beitrag leisten kann, muss klar sein, was seine pädagogische Qualität ausmacht. Dafür müssen die individuelle Entwicklung und die Selbstbildungsprozesse von Mädchen und Jungen in den verschiedenen Bildungsbereichen systematisch beobachtet und dokumentiert werden. Dies kann dann den Eltern vermittelt werden.

Klar ist, dass gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung nur erreicht werden kann, wenn Kitas nach außen gehen und ihre Arbeit und ihre Erfolge transparent und überzeugend darstellen. Gute Dokumentation gepaart mit selbstbewusstem Auftreten ist daher eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die pädagogische Arbeit von Kindertageseinrichtungen besser wahrgenommen und anerkannt wird.

8. Praxisprojekte geschlechtergerechter / -bewusster Pädagogik

Projektarbeit „auf den Spuren der Kinder“

Projektarbeit nimmt in der pädagogischen Arbeit der Kita Fischteichweg seit langem einen zentralen Platz ein. Regelmäßig gab es eine Vielzahl von Projekten in den unterschiedlichsten Bereichen. Im Herbst, nach Beginn des Kindergartenjahres, wurden die Projekte für das gesamte Kindergartenjahr geplant.

Im zweiten Jahr des Projekts Gender Perspektiven wurde diese Planungsphase dafür genutzt, ein neues Verständnis geschlechtergerechter Projektarbeit zu entwickeln³. Dazu wurde ein Konzept von Projektarbeit eingeführt, das die Themen und Selbstbildungsprozesse der Kinder in den Mittelpunkt stellt. Ausgangspunkt dafür ist das Konzept von „Bildung als Selbstbildung“, wie es Hans-Joachim Laewen (2002) in Anlehnung an das humanistische Bildungsverständnis von Humboldt und von Hentig formuliert hat:

Der Begriff **Bildung** bezeichnet die Tätigkeit des Kindes: die *Aneignung der Welt*. Sie ist damit immer **Selbst-Bildung**. Sie ist das „größte Abenteuer: die Konstruktion einer ganzen Welt in Kopf und Körper“. Daraus folgt ein Bild des Kindes als einem aktivem, „konstruierendem“ Wesen, das seine Bildungsprozesse selbst steuert. Was ist nun die Aufgabe der Erwachsenen? Hier verwendet Laewen den Begriff **Erziehung** und meint damit die Tätigkeit der Erwachsenen: die *Anregung der Kräfte*. Wir können Kindern nichts „beibringen“. Unsere Aufgabe besteht vielmehr

- in der **Gestaltung der Umwelt** des Kindes, insbesondere der räumlichen Umwelt
- in der **Gestaltung der Interaktionen** zwischen Erwachsenen und Kindern: die **Zumutung von Themen** sowie die **Beantwortung der Themen der Kinder**
- in der **Verantwortung für den Dialog**.

Im Teamgespräch stellte sich heraus, dass das neu eingeführte Verständnis von Projektarbeit viele Selbstverständlichkeiten der bisherigen pädagogischen Arbeit der Einrichtung in Frage stellte. War das, was bisher in der Kita Fischteichweg unter „Projekt“ lief, überhaupt als Projekt einzustufen?

Gemeinsam wurde ein Überblick über geplante und mögliche Projektvorhaben und Themen erstellt. Dabei wurde differenziert nach eher programm- oder angebotsorientierten Projekten, nach Vorhaben der Erwachsenen und nach Themen, die sich für eine Projektarbeit „auf den Spuren der Kinder“ eignen.

Zunächst wurde deutlich, dass viele der bisher unter „Projektarbeit“ gefassten Angebote eher programmorientiert, d.h. von Erwachsenen geplant und festgelegt sind. Dies betrifft vor allem viele bewegungsorientierte Angebote (z.B. Inliner; Bauchtanz). In der weiteren Diskussion zeigte sich dann aber, dass viele Angebote und Themen doch mehr als zunächst gedacht Möglichkeiten dafür bieten, auf individuelle Themen und Prozesse von Kindern einzugehen. Oft kommt es darauf an, *wie* ein Angebot gestaltet wird.

Zum neuen Verständnis von Projektarbeit kam die geschlechterbewusste Reflexion hinzu. Die Projektplanung sollte geschlechtergerecht sein, Raum für Vielfalt und Akzeptanz

³ Für die Anregungen und Materialien zum Thema Projektarbeit danke ich Christel van Dieken, Hamburg.

von Unterschieden geben und – im Sinne von Gender als Querschnittsaufgabe – alle Bildungsbereiche berücksichtigen.

Die folgenden Beispiele zeigen beispielhaft, wie verschiedene Aspekte der Genderthematik aufgegriffen und in Projekten „auf den Spuren der Kinder“ entwickelt wurden.

Die folgenden Projektbeschreibungen stammen teils von den durchführenden Erzieherinnen, teils aus Protokollen von Beobachtungen und Reflexionsgesprächen, die der Berichtverfasser geschrieben hat. Sie sind daher stilistisch etwas uneinheitlich.

„Typisch. Untypisch.“ – Ein Bilderbuch für Kleinkinder
(Gabriele Noll, Roswitha Büscher, Sonja Gatzemeyer)

Im Rahmen des Genderprojekts beschäftigten wir uns damit, wie die Geschlechter in Bilderbüchern dargestellt werden. Die Idee zu diesem Buch entstand, weil wir feststellen mussten, dass in Bilderbüchern für Kleinkinder (1,5 – 3 J.) Frauen und Männer oft sehr rollenspezifisch dargestellt werden, z. B. die Mutter kocht, der Vater repariert.

In unserem Buch gibt es so etwas nicht! Hier kann man sehen, wie Väter mit Kinderwagen durch den Wald fahren, Jungen mit Puppenwagen spielen, Mama Würstchen grillt, Mädchen kämpfen, und und und... Um solche Motive und Bilder zu finden, mussten wir oft selbst Collagen herstellen. Die fertigen Bilder wurden laminiert und in einem Ordner zusammen gestellt. Unser Ziel ist es, Jungen und Mädchen vielfältige Vorbilder zu zeigen und nicht nur rollentypisches Verhalten.

Wie reagierten nun die Kinder auf unser „Buch“? Wir stellten fest, dass es für Kinder in diesem Alter normal ist, wenn ein Junge, wie auf einem Bild, einen rosa Puppenwagen schiebt. Die Kinder sind über die untypischen Bilder gar nicht überrascht. Manchmal kam es uns darum komisch vor, etwas besonders hervorzuheben, was für die Kinder ganz normal zu sein schien (z.B. ein staubsaugender Mann). Für sie waren ganz andere Dinge an den Bildern wichtig.

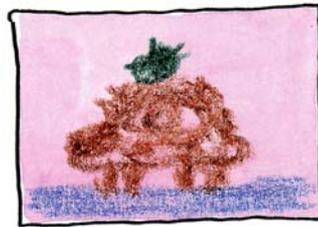
Die Reflexion ergab: Es ist nicht überraschend, dass die Kinder die Bilder ganz „normal“ finden, denn sie haben in den ersten Jahren noch keine Stereotype im Kopf. Das spricht nicht dagegen, ihnen solche Bilder zu zeigen – im Gegenteil. Wenn wir allerdings den Kindern gegenüber das Geschlechtsuntypische an den Bildern besonders betonen, obwohl es ihnen selbst nicht auffällt, kann das auch nach hinten losgehen. Damit würden die Kinder ja erst auf die Idee gebracht, dass das gezeigte Verhalten nicht „normal“ ist – und damit würden genau die Klischees erzeugt, denen mit dem Buch entgegengewirkt werden soll.

Ganz allgemein stellten wir fest, dass geschlechtstypische Unterschiede in der Krippe oft nur eine geringe Rolle spielen – jedenfalls bei den Kindern. Für uns stellt sich aber die Frage: Was ist in zwei Jahren? – Was ist in 20 Jahren?

Ideen für die Weiterarbeit

- Vorlesen und Besprechung des Buches mit älteren Kindern. Sind hier vielleicht andere Reaktionen zu erwarten?
- Das Buch, seine Entstehung und die mit dem Projekt verbundenen Ziele auf einem Elternabend mit den Eltern besprechen. Dazu könnten die Eltern gebeten werden, einige Lieblingsbilderbücher ihrer Kleinkinder mit zu bringen. Auf dem Elternabend könnten sie dann diese Bilderbücher in kleinen Gruppen anschauen:
 - Wie viele männliche, wie viele weibliche Figuren gibt es?
 - Was tun weibliche, was tun männliche Figuren?
 - Wird eher geschlechtstypisches Verhalten gezeigt, oder auch das Gegenteil?

Mädchen malen – Jungen malen (Tim Rohrmann)



Cartoon: Renate Alf

Eine Erzieherin bietet Malen mit Fingerfarben für die Dreijährigen an – einmal für Mädchen, einmal für Jungen.

Ich komme dazu, als die sieben Mädchen schon begonnen haben. Die Mädchen reden über Blumen, Schlangen, Igel. Einige Mädchen gehen bald mit den ganzen Händen in die Farbe. „Das macht Spaß!“, sagt Elke begeistert. Andere Mädchen sind zunächst sehr zögerlich. Rose ist ganz still und malt nur mit einem Finger, die Farben sorgsam getrennt. Erst am Ende traut sie sich doch, die ganzen Hände zu verwenden. Sharin, noch recht neu im Kindergarten, beginnt erst nach behutsamer Heranführung der Erzieherin mit dem Malen, wird dann aber zunehmend mutiger. Paula malt gar nicht, ruckelt nur auf dem Stuhl hin und her und ist froh, als sie gehen kann.

Vahan wartet die ganze Zeit geduldig vor der Tür, linst manchmal durch die Glasscheibe hinein. Als dann die Jungen dran sind, wollen die älteren Mädchen „zugucken“. „Eigentlich wollte ich die Jungen allein malen lassen“, sagt die Erzieherin zunächst etwas halbherzig, schickt die Mädchen dann aber tatsächlich hinaus.

Kaum haben die acht Jungs begonnen, erzählt Robert, dass er einen Roboter malt. Und Tommi erzählt: „Guck mal, das ist eine Maschine, wo was explodieren kann“. Jens meint daraufhin: „Ich habe auch einen Roboter“. Robert und Jens meinen: „Jeder kann malen, was er will“. Peter malt „ganz viele Fische, Fliegen, Krebse“. Die anderen vier Jungen malen ganz still und z.T. sehr konzentriert. Robert und Tommi bleiben bei ihrem Thema und erzählen zunehmend eine gemeinsame Geschichte: „Ich male einen explodierten Transformer“. Schließlich greift auch Peter ihr Thema auf. Er zeigt auf einen großen braunen verschmierten Fleck: „Guck mal, ein großer Power Ranger!“ – und so weiter.

Die Erzieherin fragt: „Und was passiert bei Konstantin?“ Vahan antwortet: „Gar nichts“. Die Erzieherin meint: „Doch, da passiert auch etwas“ – aber dieser Gesprächsfaden wird nicht fortgesetzt. Konstantin selbst sagt nichts dazu, er scheint ganz auf sein Bild konzentriert zu sein, auf dem er sehr differenziert mit den Farben gestaltet.

Weiterführende Überlegungen

Die Bilder von Mädchen und Jungen unterscheiden sich kaum. Auch der künstlerische Prozess verläuft ganz ähnlich, von anfänglicher Vorsicht bis zum begeisterten Gematsche und Geschmiere am Ende. Was unterschiedlich ist, sind die dabei geführten *Diskurse* – die Gespräche und Deutungen, die den Bildern Sinn verleihen: Mädchen reden über Blumen und Tiere, Jungen reden über Roboter und Explosionen.

Wobei – es stimmt nicht. Es sind nicht „die“ Mädchen oder „die“ Jungen. Die Hälfte der Kinder malt einfach und redet nicht. Aber die übrigen bestimmen, worüber gesprochen wird. In der Jungengruppe sind dies die Älteren, Lukas und Levent, die mit ihrem Roboter- und Explosionsthema den Diskurs in der Jungengruppe dominieren.



Abbildung 1: Hat dieses Bild ein Junge oder ein Mädchen gemalt?
(Quelle: <http://www.ralfeubel.de/8.html>)

Einige Fragen:

- Wie können die Themen von Mädchen, wie die von Jungen aufgegriffen werden?
- Wer bestimmt den Diskurs? Wie können alternative Diskurse angeregt werden?
- Noch sind alle Kinder vom Malen begeistert – wie lässt sich diese Begeisterung erhalten?

Der „Turni“ – Jungen und Mädchen im Bewegungsraum (Ewa Fortunska, Karina Schulz)

Die Kita Fischteichweg ist seit 2007 eine zertifizierte „Bewegungs-Kita“. Es lag daher nahe, den Bewegungsraum der Kita – „Turni“ genannt – genauer zu untersuchen.

Unser Turnraum – „Turni“ genannt – wurde von uns viel für feste Angebote genutzt, war aber ansonsten ein eher unbeliebter Raum, da er zu unstrukturiert und als zu laut empfunden wurde. Er wurde von den Kindern allerdings immer gern zum Toben und Schreien in Anspruch genommen. In der Regel durften höchstens zehn Kinder allein in den Turni.

Wir hatten den Eindruck, dass sich in der Freispielzeit eher Jungen als Mädchen dort aufhielten. Um dies zu überprüfen, haben wir gezielt beobachtet. Beobachtungen der Hortkinder am Nachmittag ergaben, dass sich meist sechs, sieben Jungen, aber nur ein oder zwei Mädchen im Raum befanden. Oft hatten die Jungen den Raum für sich. Zu Anfang waren sie irritiert, wenn jemand zum Beobachten kamen, da sie es gewohnt waren, ohne Aufsicht unter sich zu sein. Hauptsächlich waren sie am Kämpfen. Die Mädchen waren oft „Hunde“, ansonsten konnten wir kein Thema feststellen.

Beobachtungen am Vormittag hatten ähnliche Ergebnisse. Wenn aber die Kleinkinder aus der Krippe zum Bewegungsangebot in den Raum kamen, waren keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen zu beobachten.

Darüber kam die Frage auf, warum die Mädchen sich dort nicht aufhalten. Haben sie kein Interesse an Bewegung, trauen sie sich nicht oder spricht der Raum sie einfach nicht an?

Uns wurde klar, dass der für uns als Bewegungskita eigentlich wichtigste Raum „stiefmütterlich“ behandelt wird. Daraufhin haben wir überlegt, wie wir den Raum ansprechender gestalten können. Der ursprüngliche Zustand war kalt und unfreundlich. Wir

wollten etwas Farbe und damit Wärme in den Raum bringen und haben dazu gelbe und orangene Stoffe angeschafft und unter der Decke befestigt.

Die Kinder hatten die Angewohnheit, beim Toben ihre Kleidung und Hausschuhe im Raum zu verteilen. Wir schafften kleine Kisten dafür an – zehn Kisten für zehn Kinder. Daraus ergab sich automatisch, dass auch kleine Jungen und Mädchen auf den ersten Blick erfassen können, wie viel „Plätze“ noch frei sind.

Von einer Exkursion in den Bewegungsraum des Kinderhauses der Brunsviga in Braunschweig kehrten wir sehr begeistert und motiviert wieder. Wir entschieden uns, zu zweit für den Turnraum verantwortlich zu sein (eine Kollegin aus dem Hort, eine aus dem Kindergarten). Ein bis dahin geltendes „Rotationssystem“ für die Raumzuständigkeit wurde dafür aufgegeben. Viele Ideen für Materialanschaffungen konnten umgesetzt werden, anderes wurde beim Aufräumen wiederentdeckt. Damit die Mädchen und Jungen überhaupt wissen, welches Material ihnen zur Verfügung steht, haben wir alles einzeln fotografiert und die Fotos an der Tür für das Turnraummaterial angebracht.

Um den Jungen und Mädchen neue Ideen für Spiele und Bewegungsmöglichkeiten zu geben, bauten wir abwechslungsreiche Bewegungsbaustellen auf. Die Kinder haben das Angebot sehr gut angenommen. Schon nach kurzer Zeit brachten sie eigene Vorschläge ein. Und kaum zu glauben, plötzlich waren auch die Mädchen im Turni!

Da der Andrang in den Raum nun so groß war, führten wir Mädchen- und Jungentage ein im Wechsel mit Tagen, an denen der Raum für alle geöffnet war. Die Jungen reagierten euphorisch auf die Jungentage, während die Mädchen sich zwar freuten, aber gelassener waren.

Wenn Jungen anderen Jungen oder Mädchen bei Aktionen zuschauten, prahlten sie oft mit Sprüchen wie „Ich kann das viel besser, schneller, höher, weiter...“ usw. Wenn sie dann selbst an der Reihe waren, waren sie manchmal sogar noch unsicherer und trauten sich vieles doch nicht! Oft waren sie die ganze Zeit am Quatschen. Die Mädchen dagegen gaben sich gegenseitig Hilfestellung, hielten sich z.B. beim Balancieren selbstverständlich die Hand, und waren oft sicherer als die Jungen. Sie konnten besser abwarten, wenn man bei beliebten Angeboten anstehen musste, und forderten die Jungen auf, sich auch anzustellen. Bei neuen Herausforderungen waren Jungen oft zunächst mutiger; die Mädchen waren mehr auf Vorsicht bedacht und versuchten, mögliche Gefahren vorher abzuschätzen. An den Jungentagen hatten wir den Eindruck, dass Jungen „unter sich“ nicht so sehr unter Druck stehen, sich „beweisen“ zu müssen, als wenn sie mit den Mädchen zusammen sind.

Wenn keine Bewegungsbaustelle aufgebaut ist, fallen Jungen und Mädchen schnell wieder in ihre alten Verhaltensmuster zurück. Wenn der Raum weit gehend leer ist, toben überwiegend Jungen wild herum. Wenn etwas aufgebaut wird, verändert sich das Bild sofort. Es wird weniger getobt, und Jungen *und* Mädchen kommen in den Raum. Wir werden daher in dieser Richtung weitermachen. An vier Tagen der Woche wechseln wir uns mit der Betreuung des Raumes ab, der fünfte Tag steht für unbegleitetes Freispiel zur Verfügung. Außerdem planen wir weitere Veränderungen in der Gestaltung des Raumes.

Eine Zeitlang kamen wir mit unseren Vorhaben nicht weiter, weil wir keine Zeit für gemeinsame Besprechungen fanden. Für die Zukunft haben wir daher eine feste wöchentliche Vorbereitungszeit vereinbart.

Kommentar (Tim Rohrmann)

In Bewegungsräumen geht es oft chaotisch zu. Deswegen ist nicht überraschend, dass die Aufsicht im „Turni“ der Kita Fischteichweg eine unbeliebte Aufgabe war. In vielen Kitas nutzen Kinder den Bewegungsraum, ohne dass Erzieherinnen im Raum sind. Da es

sich bei diesen Kindern meist um mehr Jungen handelt, bedeutet das, dass (zumindest diese) Jungen mehr unbeaufsichtigt spielten als Mädchen. Dies ist ein Beispiel dafür, wie Gender-Aspekte mit strukturellen Bedingungen zusammen hängen: Dass ein von Jungen bevorzugter Raum weniger pädagogisch begleitet wird, hat zur Folge, dass Jungen weniger pädagogische Aufmerksamkeit bekommen.

Im Verlauf des Projekts wurde diese Situation in der Kita Fischteichweg mit verschiedenen Ansätzen verändert. So wurden strukturierte Angebote gemacht und Mädchen- und Jungentage eingeführt. Beides wurde sehr positiv aufgenommen. Bei strukturierten Angeboten meldeten sich spontan genau so viele Mädchen wie Jungen für die Angebote – und waren in ihrer Bewegungsentwicklung z.T. sogar besser als die Jungen, die teilweise „die ganze Zeit am Quatschen waren“. Auch geschlechtsgetrennte Angebote wurden von beiden Geschlechtern sehr positiv aufgenommen.

Fazit: Mädchen interessieren sich also doch für den Bewegungsbereich! Sie benötigen aber evt. einen anderen Zugang zum Raum und zu den Aktivitäten. Viele Jungen wiederum stehen ständig in Konkurrenz und sehr unter Druck, „besser“ sein zu müssen – besser als die Mädchen, besser als die anderen, besser als sie tatsächlich sind... dies ist ein Grund für ihre häufige Unruhe und für ihr „Gequatsche“.

Bemerkenswert ist, dass die Gestaltung des Raumes und seine Nutzung im Freispiel im Rahmen der Entwicklung und Zertifizierung zur Bewegungskita von den FachreferentInnen nicht thematisiert worden war. Dies hatte zur Folge, dass die geschilderten geschlechtstypischen Aspekte übersehen worden waren.

Wenn Jungen den Raum allein nutzen, ist auch nach zwei Jahren Projekt wieder das alte Bild zu beobachten: überwiegend Jungen toben wild und chaotisch herum. Die anderen Erfahrungen in den begleiteten Angeboten werden von den Kindern nicht unbedingt auf die Freispielsituation übertragen. Dies zeigt zum einen, dass typische Verhaltensweisen nicht leicht dauerhaft zu verändern sind. Zum anderen spielt der „Raum als dritter Erzieher“ eine zentrale Rolle.

Dies spricht in jedem Fall dafür, Bewegungsräume mehr durch Materialien und Angebote zu strukturieren und zu gestalten. Außerdem könnten strukturierte Materialangebote im Freispiel sowie geschlechtsgetrennte Angebote in der Konzeption der „Bewegungskita“ verankert werden.

Die Schminkecke (Beate Sikora & Elisabeth Dörge)

Eine Kollegin hatte an einem Vormittag Schminken (im herkömmlichen, kosmetischen Sinn) für alle Kinder auf dem Flur angeboten. Dafür hatte sie verschiedene Lippenstifte, Lidschatten und Puder besorgt. Die Kinder, zunächst nur Mädchen, standen Schlange. Zögerlich kamen die Jungen dazu. Als sie jedoch erfuhren, dass nur herkömmlich geschminkt wird, wollten sie es doch nicht. Tiergesichter wären in Ordnung gewesen, aber „wie Mädchen“ wollten sie nicht rumlaufen. Nur einige Jungen trauten sich schließlich, mitzumachen.

Eine weitere Beobachtung führte mit dazu, eine „Schminkecke“ einzuführen. Eine von uns hatte den Mädchen eines Nachmittags die Fingernägel lackiert. Ein einziger Junge stellte sich mit in die Schlange. Alle Mädchen sagten zu ihm er solle gehen: hier würden nur die Fingernägel lackiert. Er jedoch blieb stehen, was auch die Kollegin sehr verunsicherte. Sie lackierte ihm lediglich *einen* Nagel mit der Begründung, er sei ein Junge und sollte erst seine Eltern fragen.

In Gesprächen mit dem Team und dem Projektleiter stellten wir dann fest, dass eine Schminkecke in der Gruppe sinnvoll wäre, um zu beobachten, wie ein solches Angebot

von Mädchen und Jungen aufgegriffen wird, ob sich Mädchen und Jungen nur geschlechtstypisch schminken oder ob es davon Abweichungen gibt.

Nach einer Planungsphase fuhren wir einkaufen. Neue Regale, Körbe, Bürsten, Lockenwickler, Haargummis, Licht, Theaterschminke, Schminkstifte sowie herkömmliche Schminke wurde von uns besorgt. Die Umbauten und das Einrichten haben wir gemeinsam mit den großen Kindern aus der Gruppe gemacht. Alle fieberten der Eröffnung entgegen. Auf den morgendlichen Podestrunden wurden in jeder Gruppe die Regeln besprochen:

1. Nur bis zu fünf Kinder in der Schmincke.
2. Alles kommt wieder an seinen Platz.
3. Es wird nichts mit nach Hause genommen.

Als wir die Schmincke eröffneten, war der Ansturm so riesig, dass die Kinder selbständig in der Warteschlange Stühle aufstellten. Um es für den Anfang für die Kinder leichter zu machen, hatten wir Schminkgesichter als Poster an die Wand gehängt. So konnten sie sich Ideen holen oder nachmalen. Meist ist es in der Schmincke sehr ruhig. Die Kinder unterhalten sich kaum. Sie arbeiten sehr konzentriert, fast ohne Worte.

Im Laufe der Wochen stellte sich heraus, dass der Schminktisch mehr von Mädchen genutzt wurde. Die großen Mädchen übernahmen die Rolle der „Bestimmerinnen“ und „Schminkerinnen“. Sie schminkten sich gegenseitig sowie kleinere Mädchen und auch Jungen. Bevorzugtes Thema waren „Prinzessin“ und ähnliche Motive. Die kleineren Kinder schminkten sich nicht selbst, sondern warteten brav, bis sie an der Reihe waren, geschminkt zu werden. Größere Jungen kamen selten in den Bereich; gelegentlich schminkten sie sich als „Batman“, „Spiderman“ und ähnliches.

In der Reflexion überlegten wir, um welche Bildungsthemen und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder es am Schminktisch geht. Das Angebot fördert Sinneswahrnehmung und Auge-Hand-Koordination, Vertrauen, Sensibilität und Einfühlungsvermögen im Miteinander. Sich zu schminken ermöglicht, sich hinter einer „fremden Gestalt“ zu verstecken und nicht zuletzt mit Geschlechterklischees zu experimentieren („schöne Prinzessin“ – „starker Held“). Dazu kam eines unserer Projektziele: ungewohnte, geschlechtsuntypische Erfahrungen ermöglichen.

Allerdings stellten wir fest, dass unser Projekt zu diesem Zeitpunkt nicht allen Kindern einen Zugang zu diesen Erfahrungen ermöglichte. Es war nicht mehr „geschlechtergerecht“: Während wir anfangs gerade Jungen untypische Erfahrungen ermöglichen wollten, war es inzwischen umgekehrt: typisches Verhalten von Mädchen bestimmte das Bild, klischeehafte Bilder von Weiblichkeit wurden noch verstärkt. Was nun?

Eines morgens, zum Entsetzen der Mädchen, ließen wir nur Jungen als „Schminker“ in die Schmincke. Diese waren begeistert und holten sich immer wieder Mädchen 'rein, die sie nicht nur schminkten, sondern auch frisierten. Da dies so gut angenommen wurde, beschlossen wir regelmäßig „Mädchen- und Jungentage“ einzurichten. Damit ist nicht gemeint, dass an diesen Tagen nur Mädchen bzw. Jungen in den Bereich dürfen. Die Regel ist vielmehr: *Am Jungentag dürfen nur Jungen bestimmen. D.h. Mädchen dürfen sich schminken lassen, aber nicht selber schminken (entsprechend umgekehrt beim Mädchentag).*

Wir stellen fest, dass sich Jungen teilweise selbständig schminken, aber anders als Mädchen. Wie am Anfang schminken Jungen sich eher Tiergesichter, Mädchen schminken sich als Prinzessinnen usw. Das Interesse der (älteren) Jungen am Jungentag war

größer als das Interesse der Mädchen am Mädchentag (!). Mädchen ließen sich von Jungen schminken, umgekehrt war dies weniger der Fall.

Um dem Angebot nach einer Weile neuen Schwung zu verleihen, besorgten wir neue Schminke mit Glitzer. Das war „der Hit“ für die Jungen und Mädchen. Auf einmal hatte sogar Spiderman Glitzer auf den Wangen...

Probleme gab es immer wieder mit einigen Eltern. Sie beschwerten sich, dass sich die Schminke nicht entfernen ließe, bzw. Kinder sich zu stark an den Augen schminken würden. Daraufhin fügten wir als neue Regel hinzu, dass an den Augen nicht geschminkt werden darf. Der viele Ärger mit Eltern zerrte ziemlich an unserer Motivation, denn es war schwer für uns zu verstehen, dass Eltern so wenig Begeisterung für das zeigten, was ihre Kinder voller Stolz machten.

Nach zwei bis drei Monaten führten wir die Schminkecke nicht mehr als festes Angebot durch, sondern gaben das Projekt in die Hände der Kinder. Kinder können jetzt die Schminkecke selbst aufmachen, wenn sie sie danach aufgeräumt hinterlassen. Dies klappt sehr gut, es wird sogar der Fußboden mit Papiertaschentüchern gewischt!

Für die Weiterführung des Angebots im nächsten Kindergartenjahr sind weiterhin Jungen- und Mädchentage sowie gezielte Angebote für kleinere Kinder geplant. Außerdem soll es eine Elterninformation geben. Diese soll auch eine inhaltliche Erläuterung des Angebots enthalten, die auf die wichtigen Erfahrungen hinweist, die Kinder beim Schminken machen können.

Wir denken, dass wir bei einigen Kindern und Eltern etwas Feingefühl und Verständnis dafür geschaffen haben, dass Jungen sich auch mal „weiblich“ schminken dürfen und Mädchen gerne als Spiderman oder Bob der Baumeister herumlaufen. Vor allem hat das Projekt bei uns selbst einiges bewirkt und uns Grund zur Selbstreflexion gegeben. Es war manchmal anstrengend, aber wichtig für die Weiterentwicklung unserer pädagogischen Haltung zu Mädchen und Jungen.

Erweiterung der Berufsorientierung von Mädchen und Jungen

(Jacqueline Möller, Newal Özderi)

Bei einer Befragung der Kinder nach ihren Berufswünschen ist für uns ersichtlich geworden, dass sich viele Mädchen eindeutig für typische Frauenberufe, viele Jungen für typische Männerberufe interessieren. Uns wurde bewusst, dass Rollenschemata und Geschlechtertrennung immer noch sehr viel extremer ausgeprägt sind, als wir gedacht hatten. Auch Befragungen einer Kollegin zur Verteilung von Hausarbeit in den Familien bestätigten diesen Eindruck: ganz überwiegend sind die Frauen dafür zuständig.

Um die Perspektiven der Kinder zu erweitern, führten wir das Projekt „Berufe kennen lernen“ durch, in dem Mädchen wie Jungen unterschiedliche Berufe kennen lernen konnten – unabhängig davon, ob diese Berufe für „Frauenberufe“ oder „Männerberufe“ gehalten werden. Ziel dieses Unterprojektes war es, Jungen und Mädchen durch verschiedene Methoden unterschiedliche Berufsbilder näher zu bringen.

Den Schwerpunkt des Projekts bildeten Exkursionen zu Betrieben und öffentlichen Einrichtungen. Wir besuchten mit den Kindern ein Krankenhaus, den Flughafen, die Bäckerei „Göing“, das Polizeikommissariat Nord, ein spanisches Restaurant incl. Küche und den Bahnhof. Dabei wurde immer versucht, männliche *und* weibliche Beschäftigte im jeweiligen Bereich anzusprechen, auch wenn ein Geschlecht in manchen Bereichen eher die Ausnahme ist. Die Mädchen und Jungen hatten so die Möglichkeit, Männer und Frauen in unterschiedlichen und auch untypischen Berufen kennen zu lernen.

In der Kita wurde das Verkleidungsangebot auf verschiedene Berufe erweitert, z.B. Feuerwehr, Polizei, Bäcker, Bauarbeiter/in, Arzt/Ärztin, Büro, Maler/in, etc. Das Verkleidungsangebot animierte zum Rollenspiel und gab den Mädchen und Jungen verschiedene Möglichkeiten, sich auszuprobieren. Wir beobachteten das berufsbezogene Rollenspiel und dokumentierten es durch Photos. Dabei haben wir folgende Veränderungen festgestellt:

Bei den Mädchen ist uns aufgefallen, dass sie bei den Besuchen auf dem Polizeikommissariat Nord sehr fasziniert von den Aufgaben einer Polizistin waren. Einige Mädchen wollen jetzt neben den typischen „Mädchen-Traumberufen“ wie Tierärztin oder Lehrerin, auch Polizistin werden. Bei den Jungen haben wir beobachtet, dass durch den Besuch bei der Bäckerei „Göing“ bei einigen Jungen neben Feuerwehrmann, Pilot auch Koch und Bäcker zu den zukünftigen „Traumberufen“ hinzugekommen sind.

In einem Reflexionsgespräch fiel dann auf, dass bei der Information über eine der geplanten Exkursionen aus Gewohnheit ein älteres Plakat verwendet worden war, das noch irgendwo herumgestanden hatte. Dieses gab keinerlei Hinweis auf das Genderprojekt und das Ziel, geschlechtsstereotype Einstellungen in Frage zu stellen und die Orientierungen der Kinder zu erweitern.

Wir sprachen darüber, wie Informationen über Ausflüge so gestaltet werden können, dass Gender-Zusammenhänge Kindern und Eltern sofort sichtbar werden. Die Notwendigkeit, eine Liste zum Eintragen auszuhängen, kann dazu genutzt werden, etwas über Inhalte und Prozesse eines Projekts mitzuteilen. Dokumentation, Präsentation und Anregung zum Nachdenken kann „nebenbei“ erfolgen. Dies ist auf Plakaten z.B. möglich, indem eine provokative Frage gestellt wird:

- *Besuch im Restaurant:* „Frauen kochen – Männer sind Köche??“ – dazu ein Bild von den Köchinnen der Einrichtung und ein Chefkoch-Bild aus Fernsehen oder Zeitschrift.
- *Besuch bei der Polizei:* „Viele Jungen wollen Polizisten werden. Was ist mit den Mädchen?“ .

Ein Blick aus „Genderperspektive“ ist mit einfachen Mitteln möglich und erfordert nicht viel Aufwand. Durch solche Fragen wird auch dazu aufgefordert, im Verlauf des Projekts die Fragen dann auch tatsächlich zu berücksichtigen!

Zusammengefasst: Sobald man Geschlechtergerechtigkeit als Ziel hat, bekommt man automatisch beide Geschlechter in den Blick.

Bauchtanz – nur etwas für Mädchen? (Neval Özderi, Sultan Citak, Gabriele Noll)



Abbildung 2: (Nicht nur) in der Türkei gibt es professionelle männliche Tänzer. Hier der türkischstämmige Berliner Zadiel (<http://www.zadiel.de>)

Die Ausgangssituation für das Bauchtanzangebot „Jungen und Mädchen“ war eine bestehende Bauchtanzgruppe für Mädchen. Irgendwann kamen einige Jungen und schauten zu. Wir luden sie ein mitzumachen, aber sie nahmen es nicht richtig ernst, waren wohl auch unsicher, da es ja eigentlich kein Angebot „für Jungs“ war.

Im Genderprojekt kam nun die Frage auf: „Was ist mit den Jungen?“. Wir entschlossen uns, Bauchtanz für Mädchen und Jungen in einer geschlechtsgemischten Gruppe anzubieten. Die Beteiligung verlief auf freiwilliger Basis. Einige Jungen waren zunächst skeptisch und fragten, ob sie dazu den Bauchtanzgürtel umbinden müssten, von dem sie bereits wussten. Nachdem das Tragen des Gürtels als „freiwillig“ bezeichnet wurde, entschieden sich mehrere Jungen für eine Teilnahme. Wir hatten auch überlegt, das Angebot für Jungen umzubenennen – „Orientalischer Tanz“ statt „Bauchtanz für Jungen“, weil wir dachten, dass die Jungen mit der Bezeichnung „Bauchtanz“ Probleme haben könnten – Bauchtanzgürtel tragen nur Mädchen, Bauchtanz ist nur für Mädchen usw. ...

Als das Angebot dann begann, wollten überraschenderweise alle Jungen einen Gürtel haben – auch die, die deswegen zunächst skeptisch reagiert hatten. Als wir sahen, dass die Jungen gern die Gürtel umbanden und sich auch farblich nicht an typischen „männlichen Farben“ orientierten, beschlossen wir, es bei der „Bauchtanzgruppe“ als Name des Angebots zu belassen.

Zu Beginn tanzten Jungen und Mädchen zusammen. Später stellten wir fest, dass Mädchen und Jungen sich in der gemeinsamen Gruppe oftmals behinderten, z.B. durch albern sein und Witze machen. Mädchen wie Jungen konnten sich daher nicht auf den Tanz einlassen. Daraufhin entschieden wir uns, Jungen und Mädchen in diesem Angebot zu trennen. Sowohl die Gruppe der Jungen als auch die der Mädchen zeigte dann größeres Interesse, mehr Offenheit, Spaß und Freude an der Bewegung.

Mit jeder neuen Bauchtanzstunde konnten wir die wachsende Sicherheit der Kinder erleben. So wurde schnell klar, welchen Kindern dieses Angebot wirklich Freude machte. Auf den Spuren der Kinder haben wir unsere



Angebotsebene erweitert. So wurden für den Tanz „Kolbasti“ (Volkstanz vom schwarzen Meer) Elemente aus dem Breakdance eingebaut, die von den Jungen mit viel Enthusiasmus getanzt werden.

Das Projekt schloss mit einer Tanzvorführung (traditioneller Bauchtanz und „Kolbasti“) zum diesjährigen Sommerfest ab. Dabei hatten die Jungen und Mädchen die Gelegenheit, den Zuschauern die eigene Freude am Tanz zu übermitteln. Sowohl die Eltern als auch die anderen Kinder waren begeistert – Jungen wie Mädchen! Auch einige Väter mit Migrationshintergrund, die zunächst skeptisch wegen der Beteiligung ihrer Söhne gewesen waren, reagierten positiv – nicht zuletzt vermutlich, weil im Väterkreis vorher darüber gesprochen worden war.

Das Tollste war dieses unglaubliche Lachen, diese Fröhlichkeit, diese Begeisterung, mit der diese Jungen das vorgeführt haben. Und das hat auch bei den Eltern gewirkt. (Trudi)

„Bauchtanz“ ist eine umgangssprachliche Bezeichnung für orientalischen Tanz. Im Orient ist Tanz keineswegs „weiblich“. So gibt es in der Türkei sowohl Frauen als auch Männer, die als professionelle TänzerInnen auftreten (geschlechtsneutral „Dansöz“). Der Begriff „Bauchtanz“ reduziert fälschlich die Vielfalt des orientalischen Tanzes und das Können der TänzerInnen auf den Bauch, die Hüfte oder das Gesäß. Ebenso wie bei allen Tänzen werden natürlich auch Arme, Beine, Hände, Füße, Schultern und der Kopf bewegt.

Die Bezeichnung „Bauchtanz“ ist europäischen Ursprungs. Sie stammt vermutlich aus der französischen Bezeichnung „Danse du ventre“ (Tanz des Bauches). In ihren Romanen bezeichneten die französischen Schriftsteller Émile Zola und Gustave Flaubert den Orientalischen Tanz als „Danse du ventre“. Ebenso denkbar kann die Bezeichnung „Raqs Balady“, übersetzt „Balady Dance (Tanz der Leute = Einheimische in Ägypten)“, zu der englischen Bezeichnung „Bellydance“ (= Bauchtanz) geführt haben.

Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/Orientalischer_Tanz

„Ich bin stark“ – Förderung des Selbstbewusstseins (Marianne Klapschuweit-Stenschke & Jacqueline Möller)

Ausgangspunkt für unser Projekt war, dass über einen längeren Zeitraum eine feste Gruppe von fünfjährigen Kindern (vier Jungen und ein Mädchen) immer wieder andere Kinder ängstigten und unter Druck setzten. Erpressung und körperliche Auseinandersetzungen spielten dabei eine Rolle. Betroffen waren Kinder unterschiedlichen Alters und Geschlecht, insbesondere traf es aber ein gleichaltriges Mädchen. Bei diesem Mädchen führte dies im Zusammenhang mit anderen Gründen zur Weigerung, den Kindergarten zu besuchen. Bei einem Kind, das neu im Kindergarten war, zeigten sich ähnliche Symptome. Es betrat den Kindergarten nur noch an der Hand der Eltern / eines Elternteils.

Durch Elterngespräche sowie Einzelgespräche mit den „handelnden“ und „betroffenen“ Kinder wurde die Struktur der mehr oder weniger festen, negativ agierenden Gruppe deutlich. Impuls gebend war oft das Mädchen. Sie blieb aber stets im Hintergrund, war nicht als „Anführerin/ Täterin“ erkennbar, auch von den „Opfern“ nicht. Sie agierte aus dem Hintergrund. Die Jungen waren oft die Ausführenden.

Für uns stellte sich die Frage, wie wir die hinter diesen Auffälligkeiten liegenden Probleme aufgreifen und mit den Kindern bearbeiten könnte. Zeitweise eskalierte die Situati-

on so, dass wir überlegten, professionelle Hilfe von außen hinzuzuziehen. Statt dessen begannen wir, ein Projekt zu entwickeln, das das Selbstbewusstsein der Kinder stärken und sie beim Erlernen von Konfliktfähigkeit unterstützten sollte.

In unserem Kindergarten treffen viele Kinder unterschiedlichen Alters (ab 1,5 – 10 Jahre) aus unterschiedlichem kulturellen, sozialen und familiären Hintergrund aufeinander. Allein bedingt durch diese individuellen Gegebenheiten ist das Miteinander im Kindergarten nicht konfliktfrei. Wir ErzieherInnen können den Kindern Möglichkeiten bereitstellen, mit Konflikten umzugehen und Konfliktfähigkeit zu erlernen. Dazu gehört

- Gefühle zu kennen
- Gefühle zuzulassen
- mit Gefühlen umgehen zu können
- Soziale Kompetenzen der Kinder zu fördern
- das Wir – Gefühl zu stärken.

Ein weiteres Ziel ist es, bei schwachen, zurückhaltenden Kindern Stärken herauszukristallisieren, zu fördern. Bei vermeintlich starken, dominanten Kindern geht es darum, Wege aufzuzeigen, wie sie mit ihren Stärken positiv umgehen und sie einsetzen können. Und bei allen Kindern geht es darum, das Selbstbewusstsein aufzubauen.

Wir entschlossen uns, ein Projekt „auf den Spuren der Kinder“ zu entwickeln: nicht ein standardisiertes Trainingsprogramm zur Gewaltprävention. Zu Beginn des Angebots war zu klären: wie soll sich die Gruppe zusammensetzen? Welchen Einfluss nehmen wir dabei? Wie und was genau wollen wir fördern? Wir wollten sowohl „Täter“ als auch „Opfer“ in das Angebot mit aufnehmen, um ihnen neue Erfahrungen miteinander zu ermöglichen. Außerdem erschien es uns wichtig, das Angebot für eine feste Gruppe anzubieten, um allmählich ein größeres Vertrauen aufbauen zu können. An der Gruppe nahmen schließlich dreizehn Kindern teil: fünf Mädchen und acht Jungen, die zum Zeitpunkt des Projektbeginns das 5. Lebensjahr vollendet hatten und (bis auf 2 Kinder) im Sommer den Kindergarten verlassen haben und eingeschult wurden. Es waren Kinder der „Anführer“, der „Betroffenen“ sowie am Ausgangskonflikt völlig „Unbeteiligte“ dabei.

Auf den Spuren der Kinder

Die Inhalte des Angebots wurden nicht von vorneherein festgelegt, sondern orientierten sich an den individuellen Themen und Bedürfnissen der Kinder und am Prozess in der Gruppe. Als Ausgangspunkt des Projekts verwandten wir das Bilderbuch Ich bin der Stärkste im ganzen Land von Mario Ramos & Markus Weber, das von einem angeberischen Wolf handelt, der alle anderen Tiere (bzw. Märchenfiguren) im Wald einschüchtert und bedroht. Der Wolf wurde „Maskottchen“ und Erkennungszeichen des Projekts.



Im Verlauf des Projekts kamen viele verschiedene Methoden zum Einsatz:

- *Kreatives Gestalten*: Erstellen einer Collage; bildnerisches Darstellen einer Situation, die mir besonders gut gefallen hat;
- *Spiele mit Körperkontakt und Vertrauensübungen*: z.B. „Stopp“, „Die Kitzelmaschine“, „Ich lass mich fallen – Ich vertraue Dir“
- *Spiele und Experimente mit der Stimme*: laut – leise; sich trauen, die Stimme laut einzusetzen;

- *weitere Bilderbücher (Ich bin der schönste im ganzen Land; Anna und die Wit; Ich will mutig sein; Keine Bange liebe Schlange; Der Stärkste von allen; Wie Hasenherz die Angst besiegte);*
- *Musik:* Bilder mit Darstellungen verschiedener Gefühle und Situationen unterschiedlicher Musik zuordnen.

Vor allem haben wir immer wieder miteinander gesprochen: über Angst, über den Umgang mit Kritik (jemanden zu sagen, was man nicht gut findet), über positive und negative Gefühle – die eigenen und die der anderen. Uns hat sehr beeindruckt, wie sich die Kinder – auch und gerade die Jungen – getraut haben, wie sie auch fähig dazu waren, ihre Gefühle zu äußern und zu zeigen. Dies war für uns faszinierend, da wir das vorher so noch nicht erlebt hatten. Wir stellten auch fest: Wenn sich erst einmal ein Junge traut über Ängste zu reden, ziehen die anderen nach.

Seit dem Projekt sind die Probleme, die am Anfang des Vorhabens standen, nicht mehr massiv aufgetreten. Die Gruppe hat den Jungen und Mädchen andere Wege aufgezeigt, miteinander und mit Problemen umzugehen. Sie bekamen Aufmerksamkeit, ihnen wurde zugehört, und sie konnten mitteilen, wie es ihnen geht. Alle Mädchen und Jungen trauen sich jetzt, ihre Stimme laut einzusetzen, wenn es nötig ist. In Konflikten können wir auf den Erfahrungen in der Gruppe aufbauen und anders und schneller gemeinsam Lösungen finden. Dass wir externe Hilfe benötigen, war am Ende kein Thema mehr.

Im neuen Kindergartenjahr wollen wir erneut so ein Projekt anbieten – diesmal eines für die jüngeren und eines für die älteren Kinder.

Kindliche Sexualität – ein Thema im Hortalltag? (Larissa Heissler)

In einem Gespräch über die Geschlechtsteile.

Erzieherin: „Wozu brauchen Jungen denn den Penis?“

Mädchen: „Weiß nicht. Vielleicht brauchen sie ihn auch gar nicht.“

Man/frau geht davon aus, dass Kinder in Familie oder Schule über Sexualität sprechen und hinreichend aufgeklärt sind, und dass Sexualerziehung in Kindergarten und Hort nicht zu unseren Aufgaben gehört. Durch eine Fortbildung zum Thema Sexualpädagogik sowie durch Beobachtungen im Hortalltag wurde mir klar, dass das nicht stimmt.

Zum Beispiel beschäftigten sich mehrere Mädchen aus der 1. Klasse mehrere Tage hintereinander mit dem Aufklärungsbuch „Peter, Ida und Minimum“. Sie schauten sich das Buch allein an und baten immer wieder meine Kollegin, ihr daraus vorzulesen. Die Jungen machen Sexuelles auf andere Weise zum Thema: sie benutzten immer wieder „schmutzige“ Worte, um sich gegenseitig, Mädchen und auch Erwachsene zu provozieren. Offensichtlich *ist* Sexualität ein Thema im Hortalltag!

Ausgehend von der Fortbildung begann ich, ein Projekt zum Thema zu planen. Die Kinder sollen über körperliche Vorgänge informiert und aufgeklärt werden. Ihre Sinneswahrnehmung soll verbessert, ein stabiles Körpergefühl entwickelt werden. Auf diese Weise möchte ich die Persönlichkeitsentwicklung der Jungen und Mädchen fördern.

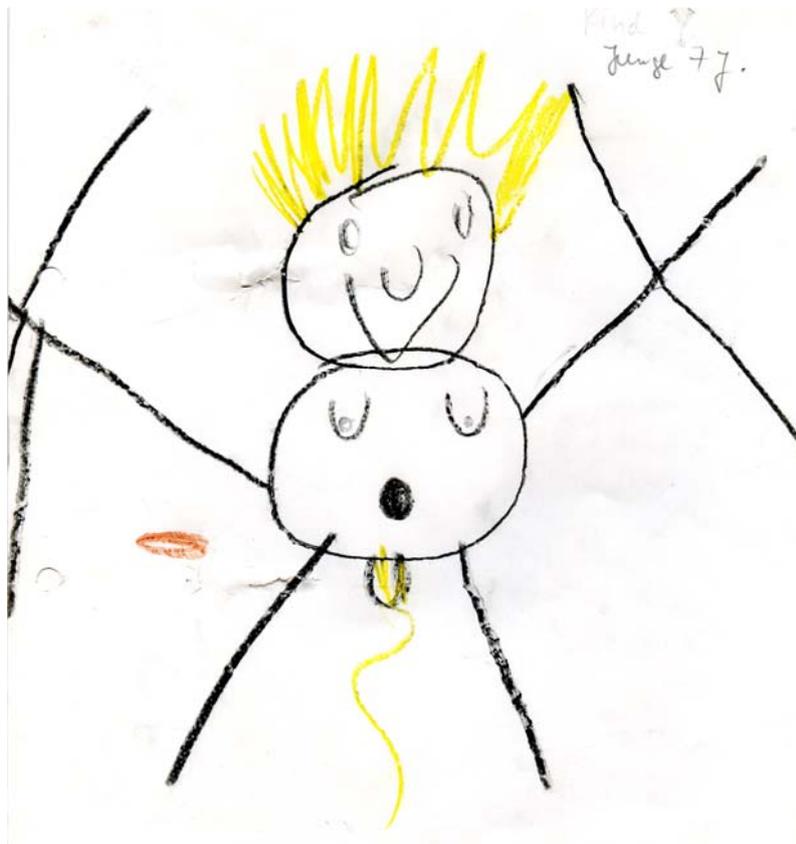


Abbildung 3: Bild eines siebenjährigen Jungen

Als Grundlage für das Projekt schafften wir die „Kita-Box: Entdecken, Schauen, Fühlen“ der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) an. Sie beinhaltet Medien, Materialien, Methoden und Tipp, die Impulse und konkrete Unterstützung zu Sexualerziehung im weit gefassten Sinn geben.

Zunächst habe ich ausgewählte Materialien für alle Kinder zugänglich ausgelegt: ein Puzzle, ein Bilderbuch sowie die anatomisch korrekten Puppen „Lutz“ und „Linda“. Als erstes stürzten sich die Erstklässler auf die Sachen – Jungen und Mädchen. Die Puppen wurden ausgezogen und betrachtet.

Mädchen: „Er hat einen echten Pillermann!“ (lacht)

Junge: „Sie hat ne echte Muschi“ (lacht)

Mädchen: „Und wie sieht der Po aus? – Penis mal anfassen!“ *Sie fasst den Penis an:* „liih!“

Ein anderes Mädchen kommt dazu: „Ich will auch mal Penis anfassen!“

Die Kinder spielten längere Zeit mit den Puppen.

Die Kinder waren so aufgeregt. Es war, als ob etwas herauskam, was immer schon herausgewollte, wozu sie aber nie Gelegenheit gehabt hatten. Ich war zunächst perplex und war unsicher, was das Lachen zu bedeuten hatte. Brauchen die Kinder Erklärungen? Wie kann ich die Unsicherheit aufgreifen, die hinter dem aufgeregten Lachen der Kinder steckt?

An den folgenden Tagen führte ich kleinere Angebote zum Thema durch, und die Kinder begannen, sich selbständig mit den Materialien zu beschäftigen. Nach zwei Wochen kristallisierte sich eine feste Gruppe von sechs Mädchen heraus, die Lust dazu hatten, sich einmal wöchentlich zu treffen und mit den Themen Freundschaft, Liebe, Geburt... zu

beschäftigen. Mit Malen, Massagen, Bilderbüchern, Traumreisen näherten wir uns vielen verschiedenen Aspekten dieser Themen.

Über Sexualität zu sprechen war auch für mich selbst eine große Herausforderung. Ich selbst bin als Kind nicht von Erwachsenen aufgeklärt worden und hatte viele offene Fragen, auf die ich keine Antwort wusste. So bin ich mit der Gruppe „mitgewachsen“.

Einen Zugang für die Jungen zu finden war schwieriger. Einmal kam es zu einem Gespräch mit älteren Jungen über körperliche und sexuelle Entwicklung. Es stellte sich heraus, dass ein Junge bereits geschlechtsreif war – mit neun Jahren. Das Angebot, regelmäßig an einer Gruppe zum Thema teilzunehmen, lehnten die Jungen ab. Mir wurde klar, dass mir selbst noch Wissen und Sicherheit fehlte, mit diesen Fragen umzugehen.

Im Laufe des Jahres beobachtete ich immer wieder, dass die Mädchen viel Interesse am Thema zeigten. Sie ließen sich Bücher vorlesen, stellten Fragen und erkundigten sich nach der nächsten Gruppenstunde. Die Jungen dagegen beschäftigten sich häufig „heimlich“ mit den Materialien. Sie schauten sich die Bilderbücher an, spielten mit den Puppen Lutz und Linda – aber so, dass wir es nicht mitbekommen sollten.

Erhan, 7 Jahre, sitzt auf dem Sofa und spielt und unterhält sich mit „Lutz“ und „Linda“. Er wähnt sich unbeobachtet. Als ich zufällig mit dem Fotoapparat vorbeikomme und das schöne Bild aufnehmen möchte, schmeißt er die Puppen hin und geht weg. Er scheint sich „ertappt“ zu fühlen.

Dieses Thema ist nicht abgeschlossen. Ich muss auch mich selbst weiter entwickeln, um auf die Fragen und Themen der Kinder reagieren zu können. Dass ein regelmäßiges Angebot mit den Jungen nicht zustande kam lag vielleicht daran, dass bei uns im Hort zurzeit nur Frauen arbeiten. Die Jungen brauchen eventuell einen Mann als Ansprechpartner, und nicht eine Frau, die sie an ihre Mutter erinnert!

Tea-Time für Mädchen (Ewa Fortunska)

Mein Projekt habe ich begonnen, nachdem wir vier Wochen beobachtet hatten, dass unsere Mädchen (aus der dritten und vierten Klasse) oft keine Ideen hatten, wie sie ihre freie Zeit gestalten können. Sie kamen zu uns Erzieherinnen und sagten dass ihnen langweilig sei. Auf unsere Angebote und Anregungen, die wir zu dieser Zeit hatten, reagierten sie lustlos.

Die Jungen hingegen wussten schon bei der Ankunft im Hort, was sie nach den erledigten Hausaufgaben gerne machen würden. Ein Beispiel dafür ist der Computertag. Die Jungs wussten genau, wann sie an den Computer durften und trugen sich so schnell es ging in die Liste ein. Obwohl die Mädchen auch gerne am Computer spielten, vergaßen sie an ihren Computertagen, sich in die Liste einzutragen.

Auf meine Fragen an die Mädchen, wozu sie Lust hätten, bekam ich keine Antwort, sondern nur ein Schulterzucken. Daraufhin kam mir die Idee, mich mehr um die Mädchen zu kümmern, um herauszufinden, was sie gerne machen würden und was ihnen Spaß machen könnte. Ich führte also ein Gespräch mit meinen Kolleginnen und so entstand dann die „Tea-Time“ als Mädchentreffen – jeden Mittwoch zwischen 15 und 16 Uhr.

Das erste Treffen im Oktober 2008 bereitete ich alleine vor. Ich besorgte Kekse, kochte Tee und dekorierte den Raum gemütlich mit Stoffen und Kerzen. Einige Tage zuvor informierte ich die Mädchen über dieses Treffen. Am Mittwoch waren zwar alle sehr neugierig und wollten auch an den Treffen teilnehmen, jedoch wirkten sie schüchtern und unsicher.

Nachdem ich ihnen die Kekse und den Tee angeboten hatte, versucht ich ihnen zu erklären, aus welchem Grund ich sie eingeladen habe. Ich erzählte ihnen, dass ich den Eindruck hatte dass sie unzufrieden mit dem Angebot im Hort seien. Mein Ziel war es, durch diese Treffen herauszufinden was sie interessieren würde. Danach erzählten mir die Mädchen Neuigkeiten aus der Schule und ich hörte ihnen interessiert zu. Anschließend verabredeten wir uns für unser nächstes Treffen.

Schon einen Tag zuvor fragten sie mich, ob „Tea-Time“ stattfinden würde. Am Mittwoch, kurz vor unserem Treffen, kamen drei Mädchen zu mir, die mir bei den Vorbereitungen helfen wollten. Aber als wir gemütlich bei Tee und Keksen saßen, wollte keiner anfangen zu reden. Dann fragte ich sie, was sie in den letzten Tagen so erlebt haben. Sie erzählten mir von den nervigen Jungs in den Schulpausen. Ein Mädchen sagte: „Wie gut, dass wir unter uns sind, endlich keine Jungs.“

So entwickelte sich das von Woche zu Woche. Oft musste ich mir ihre Beschwerden anhören, und manchmal fanden wir Lösungen für ihre Probleme. Des Öfteren schlug ich vor, ihre Sorgen und Wünsche einfach bei unserer Hortbesprechung zu erwähnen und gemeinsam mit anderen Hortkindern neue Regeln oder Antworten zu suchen und zu finden. Auf einmal kamen auch neue Ideen von den Mädchen, was sie gerne machen würden. Wir gestalteten gemeinsam den Mädchenraum, backten im Advent oft Kuchen und Kekse, die wir anschließend bei unserem Treffen genießen sowie den anderen Hortkindern anbieten konnten.

Gegen Ende Januar kamen zwei aufgeregte Mädchen zu mir mit der Idee, ein Theaterstück mit meiner Unterstützung vorzubereiten und aufzuführen. Ich gab meine Zustimmung. Über die Einzelheiten sprachen wir in der Tea-Time. Es gab viel zu klären, wie zum Beispiel die Auswahl eines Märchens, das sie vorführen wollten; die Anzahl der zu vergebenden Rollen bzw. die Rollenzuteilung; die dafür notwendigen Kostüme und Kulissen. Ich wurde überrascht, denn zum nächsten Treffen kamen die Mädchen mit dem ausgesuchten Märchen und einer fertigen Liste mit den Darstellerinnen.

Sie stellten ebenfalls fest, dass sie mehr Kinder benötigten als in der Mädchengruppe vorhanden waren. Also machten sie sich auf den Weg und suchten die fehlenden Schauspieler. Am Ende waren wir 15 Kinder: alle acht „Tea-Time-Mädchen“, vier Jungen und drei Mädchen aus der ersten Klasse. Aus unseren Tea-Time Treffen wurden somit Theaterproben für einige Wochen geplant.

Vor Beginn der Osterferien wurde das Wetter überraschend warm und die Kinder zogen es vor draußen zu spielen anstatt für das Theaterstück zu proben. Ich wollte ihnen den Spaß nicht verderben und dachte, dass sie auch selbst an das für sie wichtige Theaterstück denken sollten. Leider war dies nicht der Fall, denn dann kamen die Osterferien und die Probenpause wurde immer länger...

Während dessen kamen meine Mädchen auf eine ganz neue Idee, nämlich eine Zirkusvorstellung vorzubereiten. Das hielt jedoch nur für eine kurze Zeit an, in der ich feststellte, dass die Mädchen viele neue und tolle Einfälle hatten, jedoch nicht in der Lage waren, sie ohne erwachsene Unterstützung durchzuführen. Daraufhin lud ich die Mädchen wieder zu unserem Tea-Time-Treffen ein und erkundigte mich, ob das Interesse dieser Mädchen am Theaterstück noch bestand.

Diese bestätigten mir daraufhin, dass dies durchaus der Fall war und sie das Märchen, „Schneeweißchen und Rosenrot“, auf unserem Sommerfest vorführen wollen. Sie motivierten daraufhin die restlichen Kinder, sodass wir wieder mit den Proben fortfahren durften. Da das Sommerfest bereits bald stattfinden sollte, blieb uns nicht mehr viel Zeit. Aus diesem Grund steigerten wir unsere Proben von einmal auf zwei- bis dreimal wö-

chentlich. Die Kulissen sowie die Kostüme fertigten wir mit der Unterstützung meiner Kollegin und einigen Eltern an.

Trotz der Verkürzung der Vorbereitungszeit durch den Kita-Streik konnten wir das Theaterstück auf unserem Sommerfest aufführen. Unsere Kinder (als „SchauspielerInnen“), die Erzieherinnen und auch die Eltern waren sehr aufgeregt. Trotz Bedenken bezüglich aller vorgefallenen Probleme war unser Theaterstück ein voller Erfolg und man konnte den Zuschauern die Begeisterung ansehen. Die „Darsteller“ hatten viel Spaß – und ihre Eltern waren stolz auf sie, wie auch meine Kolleginnen und ich.

Durch das letzte Jahr im Hort gewannen die Mädchen an Erfahrungen, stärkten ihr Selbstbewusstsein und entwickelten viele tolle Ideen für ihre Zukunft. Ich freue mich, dass ich diese Kinder auf diesem Weg unterstützen konnte.

Und noch mehr...

Die geschilderten Projekte sind nur eine Auswahl aus der Vielfalt der Angebote und Entwicklungen der Kita Fischteichweg in der Projektzeit. Es gab viele andere Bewegungsangebote, eine Lesecke wurde eingerichtet und beobachtet, Räume wurden um- und neu gestaltet, eine Jungengruppe wurde initiiert und durchgeführt...

...und manches wurde wieder eingestellt, weil es einfach zu viele Angebote waren und sowohl die Kinder als auch die Fachkräfte manchmal einfach nur spielen wollten...

9. Die Zusammenarbeit mit den Eltern

Gender in der Zusammenarbeit mit Eltern

In der Zusammenarbeit mit Eltern bedeutet *Gender Mainstreaming* zunächst, Mütter und Väter gleichermaßen anzusprechen und die Beteiligung von Vätern und Müttern an Aktivitäten und Funktionen zu reflektieren. Werden Väter und Mütter gleichermaßen angesprochen und an Funktionen beteiligt? Werden die Bedürfnisse berufstätiger Mütter angemessen berücksichtigt? Gibt es gezielte Angebote für Väter?

Die Verankerung geschlechterbewusster Pädagogik in Kindertageseinrichtungen setzt die Beteiligung von und gemeinsame Lernprozesse mit Eltern voraus, weil diese – anders als in der Jugendarbeit – mit ihren Einstellungen und Erwartungen zum Kindergartenalltag dazugehören. Dies kann auf Seiten der Fachkräfte unangenehme Erfahrungen mit den eigenen Eltern wachrufen oder zu Loyalitätskonflikten führen, insbesondere wenn Kinder offener für neue Ideen sind als ihre Eltern. Ziele und Ideale geschlechterbewusster Pädagogik können also nicht einfach in die Begegnung mit den Kindern eingebracht, sondern müssen mit Eltern ausgehandelt werden.

Besondere Bedeutung hat dabei die Einbeziehung von Vätern. Trotz widersprüchlicher Entwicklungen ist unübersehbar, dass heutige Väter mehr an der Erziehung kleiner Kinder beteiligt sind als früher. Das ist nicht nur seit Jahren an der zunehmenden medialen Präsenz von Vätern mit Babys festzustellen, sondern nicht zuletzt an der aktuell sehr dynamischen Entwicklung von Elternzeit und Vätermoaten. Zunehmend ist selbstverständlich, dass Väter schon für ganz kleine Kinder wichtig sind und auch ihre Versorgung übernehmen können. Entsprechend häufiger sind sie in der Kita anzutreffen. So begleiten mehr und mehr Väter den Eingewöhnungsprozess neuer Kinder. Die stärkere Beteiligung von Vätern an der familiären Erziehung erhöht auch ihre Ansprüche an die Beteiligung in der Kita.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern stellte sich als eine der größten Herausforderungen im Projekt Gender Perspektiven heraus. Die Elternschaft der Kita Fischteichweg ist – wie auch der soziale Hintergrund des Stadtteils – sehr heterogen. Es gibt sowohl „überengagierte“ Eltern, die hohe und z.T. überhöhte Ansprüche an die pädagogische Arbeit der Kita stellen, als auch eher desinteressierte Eltern, die nicht zu Elternabenden kommen und kaum einmal genauer nachfragen, was ihr Kind eigentlich in der Kita macht. Im Kontext des Genderprojekts war dies allerdings zunächst nur wenig Thema.

Zu Beginn war das Interesse der Eltern am Projekt eher gering. Der Elternbeirat nahm das Projekt mit Interesse zur Kenntnis; an einem Elternabend zu Beginn des Projekts nahmen aber nur wenige Eltern teil. Gelegentlich kam es zu bei einzelnen Vorhaben zu Problemen und Kontroversen mit Eltern, z.B. wie bereits beschrieben im Projekt Schminktisch. Dies war für die Beteiligten zwar frustrierend, betraf aber nur einen kleinen Teil der Elternschaft. Andere KollegInnen stellten fest, dass es nicht leicht war, bei „ihren“ Eltern überhaupt Interesse für ihre Vorhaben zu wecken.

Erst im zweiten Projektjahr kam es zu größeren Konflikten, an denen deutlich wurde, dass den Eltern zu wenig über Ziele, Inhalte und Erfolge des Genderprojekts vermittelt worden war. Zu Beginn des Kindergartenjahres wurde von der Kita bei der Wahl der Elternbeiräte angeregt, die ElternvertreterInnen in allen Gruppen mit einem Frau-Mann-

Team zu besetzen. Dies wurde weit gehend umgesetzt. Allerdings wurde es von einzelnen Eltern als „Zwang“ empfunden, so dass klärende Gespräche erforderlich waren. Dies zeigt, wie wenig selbstverständlich es für manche Eltern ist, dass im Kindergarten die Perspektive beider Geschlechter auch auf der Ebene der Elternvereine berücksichtigt werden sollten. Das ist besonders bemerkenswert angesichts der in der Einrichtung seit einigen Jahren bestehenden Väterarbeit.

An einem zweiten Elternabend zum Genderprojekt war die Beteiligung dann deutlich höher. Nach einer grundlegenden Einführung in geschlechtsbezogene Entwicklung und in die Genderthematik durch den Projektleiter wurde vom Team der aktuelle Stand des Projekts dargestellt. Bereits zu Beginn kam es zu vielen Nachfragen von Eltern, in denen sowohl Interesse als auch Skepsis zum Ausdruck kam. Manche Eltern insbesondere von Söhnen empfanden es als überflüssig oder reagierten provoziert darauf, dass Kinder im Projekt zu geschlechtsuntypischen Aktivitäten angeregt werden – z.B. Jungen am Schminktisch. Angesichts einer teils kritischen Haltung mancher Eltern war es für die Fachkräfte nicht einfach, Ziele und Erfolge einzelner Projekte und Vorhaben überzeugend darzustellen.

Spannend war, wie der Abend im Anschluss von den beteiligten Fachkräften eingeschätzt wurde. Viele Kolleginnen hatten den deutlichen Eindruck, dass der Elternabend „nicht gut gelaufen“ sei. Mehrere Eltern hätten beim Hinausgehen kritisch oder abfällig geschaut. In der Diskussion wurden die Eltern als sehr kritisch und nicht offen für die Sichtweisen und Argumente aus dem Team erlebt. Der Gesamteindruck vieler Kolleginnen war: Die Ziele des Projekts wie auch die viele Arbeit, die die Kolleginnen in das Projekt investiert hätten, würde von vielen Eltern nicht gesehen und/oder nicht wertgeschätzt.

Die beiden Männer – der stellvertretende Leiter und der Projektleiter – hatten dies anders wahrgenommen. Sie hatten den Eindruck, dass etliche Eltern interessiert und positiv reagiert hatten. Die kritischen Fragen seien berechtigt, auch wenn es manchmal schwierig sei, darauf zu antworten. Ihr Eindruck war, dass nur einzelne Eltern auf kritischen Standpunkten und Stellungnahmen beharrt hätten und den Argumenten von Team & Referent nicht zugänglich gewesen seien. Der stellvertretende Leiter wies darauf hin, dass das Team lange gebraucht habe bis zu dem Punkt, an dem es jetzt stünde. Daher müsse auch den Eltern Zeit gegeben werden, sich auf die Fragen und Themen des Projekts einzulassen.

Als „Knackpunkt“ stellte sich in diesem Zusammenhang das Thema Dokumentation heraus. Die Dokumentation des pädagogischen Alltags unter geschlechterbewusster Perspektive sowie die Vermittlung von Projektthemen und Inhalten in der Zusammenarbeit mit den Eltern war daher ein zentrales Thema im zweiten Jahr des Pilotprojekts.

„Wenn ich meine Arbeit nicht klar präsentiere oder darstelle, kann auch niemand einen Eindruck oder eine Vorstellung davon bekommen. Niemand wird wertschätzen, was er nicht kennt oder versteht.“

Dokumentation als Herausforderung (Uwe Siedentopf / Tim Rohrmann)

Das Ziel von Dokumentation ist es, eine Kommunikationsstruktur zwischen Kindern, Eltern und Fachkräften zu schaffen: *Dokumentation ist der Beginn einer öffentlichen Diskussion über Erziehung* (frei nach Loris Malaguzzi). Die Bereitschaft und Fähigkeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften, sich auf eine solche Diskussion einzulassen, ist

allerdings sehr unterschiedlich. Oft haben beide Seiten den Eindruck, dass ihnen die jeweils andere Seite zu wenig Interesse entgegenbringt.

Die Ausgangslage in der Kita Fischteichweg war ein hohes Interesse vieler Mütter und Väter, mehr über die Erfahrungen ihrer Jungen und Mädchen in den vielfältigen Angeboten zu wissen. „Was macht mein Kind eigentlich hier den ganzen Tag? – Wenn ich es abends frage, dann höre ich immer nur, dass es gespielt hat.“ Tägliche Nachfragen und Diskussionen mit Eltern über die Teilnahme ihrer Kinder an Projekten und Angeboten waren die Regel. Letztendlich existierte eine Überzahl von Teilnahmelisten, Fotowänden und schriftlichen Erklärungen zu den Aktivitäten. „Man wird förmlich von den Informationen erschlagen, keiner blickt mehr durch“, war der Tenor nach einer diesbezüglichen Kitabegehung im Rahmen des Projektes.

Insbesondere zu Beginn der Projektphasen kam es zu Problemen. Der Aushang von Teilnehmerlisten für einzelne Projekte hatte zur Folge, dass manche Eltern die Teilnahme ihres Kindes an möglichst vielen Projekten einfordern wollten. Selbst im Hort, wo viele Eltern zunächst darauf bestanden hatten, dass der Hausaufgabenbetreuung Priorität gegeben werden sollte, kamen jetzt Fragen: „Machen Sie denn jetzt auch so tolle Projekte wie im Kindergarten?“

Das freie Spiel der Kinder schien dagegen wenig wert zu sein. Überspitzt gesagt hatten wohl einige Eltern den Eindruck: Wenn ihr Kind nicht auf (möglichst vielen) Listen platziert ist, wird es nicht pädagogisch gefördert. Dies setzte insbesondere Kolleginnen unter Druck, die Projekte „auf den Spuren der Kinder“ entwickelten und sich sowohl bei der Auswahl der TeilnehmerInnen als auch im Projektverlauf an den individuellen Themen und Bedürfnissen der Kinder orientieren wollten. Sie fühlten sich unter Druck, schnell „Ergebnisse produzieren zu müssen“.

In der Reflexion wurde deutlich, dass solche Reaktionen von Eltern oft durch Unsicherheit zu erklären sind. Eltern wissen zu wenig darüber, welche Bildungsprozesse im Kindergartenalltag stattfinden, insbesondere im freien Spiel der Kinder. Unter strukturierten Angeboten und Programmen können sie sich leichter etwas vorstellen – auch, wenn diese vielleicht gar nicht den aktuellen Bedürfnissen ihrer Kinder entsprechen.

Vor diesem Hintergrund wurde überlegt, welche Form von Dokumentation geeignet ist, Eltern mehr Informationen und damit Sicherheit darüber zu geben, was ihre Kinder in der Kita lernen und erleben. Zwei Kolleginnen hatten auf einem trägerinternen „Markt der Möglichkeiten“ Kontakt zu Kindertagesstätten aufgenommen, die das Thema Dokumentation und Präsentation dort als Schwerpunkt vorstellten (Kitas Haltenhoffstraße, Trammplatz und Wiedenlohe). Diese Kindertagesstätten hatten Digitalkameras, digitale Wechselbilderrahmen und Fotodrucker als Medium eingeführt, um kontinuierlich über die tägliche Arbeit zu berichten.

Die Kolleginnen waren sehr überzeugt von dieser Art der Dokumentation. Im Verlauf unseres Studientages zum Thema Dokumentation wurden diese Erfahrungen eingebracht und als gute Möglichkeit der Präsentation unserer Arbeit in der Kita Fischteichweg bewertet. Nach Hospitationen in den entsprechenden Kindertagesstätten wurde ein digitaler Wechselrahmen angeschafft.

Zwei Kolleginnen fotografieren seitdem regelmäßig Jungen und Mädchen im Freispiel sowie in Projekten und Angeboten. Die Fotos werden täglich von der Kamera geladen und ohne weitere Bearbeitung am folgenden Tag gezeigt. Der digitale Bilderrahmen ist im als „Elterncafé“ gestalteten Eingangsbereich aufgestellt und gibt als „Diashow“ den jeweils vorigen Tag wieder. Eltern sind regelmäßig im Elterncafé und schauen sich „ihre“ Kinder in Aktion an.

Auch die Kinder selbst sind sehr interessiert an den Fotografien. Durch Wiederholung des Tagesgeschehens sind sie weit besser in der Lage, den Eltern auch abends von ihrem Kindergarten tag ausführlich zu berichten. Auf Nachfrage bestätigten Mütter und Väter die hohe Wirksamkeit der aktuellen Bilder. Sie fühlen sich gut informiert und „auf dem Laufenden“.

Die letzte Anschaffung diesbezüglich war ein Fotodrucker. Fotos von besonderen Aktivitäten werden ausgedruckt, ausgestellt und können zum Schluss auch erworben werden. Die vorher bestehende unübersichtliche Informationsflut“ über unsere Angebote wurde dagegen abgebaut.

Der dargestellte Zugang zu Dokumentation hat zunächst nichts mit geschlechterbewusster Pädagogik zu tun. Vielmehr ist die geschilderte Entwicklung ein weiterer Beleg dafür, wie ein Verständnis von Gender als Querschnittsaufgabe dazu führt, dass sich grundlegende Aspekte der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen verändern. In der Kita Fischteichweg war dies unter anderem der Bereich der Dokumentation.

Darüber hinaus wirkt sich eine geschlechterbewusste Sichtweise natürlich darauf aus, was und wie dokumentiert und fotografiert wird. Andere Situationen und Prozesse kommen in den Blick und werden durch die

Schon bei der Aufnahme eines Kindes in die Kita werden die Väter gezielt angesprochen. Im Rückblick stellt die Leitung fest: „Ich habe zunehmend darauf geachtet, dass ich bei Anrufen von Eltern gesagt habe: Es wäre schön, wenn Sie beide Zeit hätten. Zu welcher Zeit wäre es Ihnen möglich, dass Sie beide kommen? Das ist etwas, was ich vorher NIE bewusst gemacht habe. Es kamen manchmal beide Eltern, aber da lag es in deren Interesse, aber es wurde nie von mir besonders angeboten oder eingefordert.“

Die Bedeutung des Vaters

Die folgende Übersicht fasst Forschungsergebnisse zur Bedeutung des Vaters für die Entwicklung von Kindern sowie zu gesellschaftlichen Veränderungen des Vaterbildes zusammen, wie sie in einer Fortbildung im Rahmen des Projekts vermittelt wurden (Brandes, 2007; Döge, 2007; Dornes, 2006; Fthenakis & Minsel, 2002; Hrdy, 2000; Le Camus, 2001).

- **Mutterliebe ist nicht angeboren.** Biologisch angelegt sind dagegen das Bedürfnis des Kindes nach sozialer Bindung sowie die Bereitschaft von Eltern, auf Signale ihrer Kinder zu reagieren. Fürsorge, Bindung und Erziehung werden „on the job“ gelernt.
- **Die Kommunikation zwischen Eltern und Kleinkind hängt nicht vom Geschlecht ab:** „Mutter und Vater stellen sich beinahe auf gleiche Weise auf das Entwicklungsniveau des Babys ein“ (Le Camus, 2001, S. 58).
- **Dennoch erziehen Väter im Durchschnitt anders:** Mütter entfalten stärker pflegerische, Väter stärker spielerische Aktivitäten. Mütter spielen sanfter, Väter spielen rauer. Und Väter sprechen anders mit ihren Kindern als Mütter: Sie sind die „schwierigeren“ Gesprächspartner: sie sind direkter und passen sich in der Begriffswahl weniger dem Kind an. Das macht es für die Kinder schwieriger, fordert sie aber auch heraus.
- **Väter sind von Beginn des Lebens an wichtig:** Kinder können von Anfang an Beziehungen zu mehreren Personen aufnehmen. Der Vater kann als „Dritter“ dem Kind wichtigen Halt geben – schon im ersten Lebensjahr. Vater, Mutter und Kind beeinflussen sich wechselseitig. Und Vater und Mutter sind Modell für das Miteinander der Geschlechter.
- **Kinder profitieren von beteiligten Vätern:** Studien zeigen, dass sie eine höhere kognitive Kompetenz, erhöhte Empathiefähigkeit, weniger stereotypes Geschlechtsrollenverhalten und eine bessere Verhaltenskontrolle haben.
- **Es ist gut, wenn Vater und Mutter unterschiedlich sind:** „Für die soziale Entwicklung des Kindes ist die Familienkonstellation am besten, bei der die Erziehungsfunktion des Vaters sowohl ausreichend vorhanden ist als sich auch genügend von der Mutter unterscheidet“ (Le Camus, 2001, S. 48).
- **Es liegt auch an Müttern, wenn Väter wenig beteiligt sind:** Mütter nehmen ihren Stil der Fürsorge und Betreuung zum Maßstab, was zum Rückzug des Mannes aus der Kinderbetreuung führt. – Elternzeit nehmen viele Männer auch deshalb nicht in Anspruch, weil die Mütter die Kinderbetreuung selbst übernehmen wollen.
- **Aktive Väter brauchen familienfreundliche Arbeitsverhältnisse!** Das zentrale Hindernis für aktive Vaterschaft sind mangelnde Möglichkeiten zur Reduzierung der Arbeitszeit, insbesondere die vorherrschende „Anwesenheitskultur“ in den meisten Unternehmen.

Bereits ein Jahr vor Beginn des Genderprojekts hatte der stellvertretende Leiter – als einziger Mann in der Einrichtung – mit gezielter Väterarbeit begonnen (vgl. Verlinden & Külbel, 2005). Bei Vater-Kind-Aktionen war zu beobachten, dass die Jungen und Mädchen sehr stolz darauf waren, ihren Papa arbeiten zu sehen – und das auch noch im Kindergarten! Gleichmaßen war den Vätern anzumerken, dass sie gern mit ihren Kompetenzen in der Kita „aushelfen“. In der gemeinsamen Aktion mit den Vätern ergaben sich spontan auch inhaltliche Gespräche zu Kita- und Erziehungsalltag. Ein Elternnachmittag war dann Anlass, mit einem regelmäßigen Angebot für Väter zu beginnen.

Der Vätertreff (Uwe Siedentopf)

„Liebe Eltern, hiermit laden wir Sie ganz herzlich zu unserem Klönnachmittag ein. Beginn: 15 Uhr, bei Kaffee und Kuchen.“ So lautete im Spätsommer 2006 eine Einladung an Eltern einer Stammgruppe. Der Klönnachmittag ist eine eher zwanglose Form, um sich als neue Eltern kennen zu lernen und Informationen zum Kitaalltag zu bekommen. An diesem Elternnachmittag nahm neben vielen Müttern ein Vater teil. Er verließ dieses Treffen als einer der ersten. Die Kolleginnen berichteten mir, dass sie sein Interesse gut fanden, allerdings auch kaum Themen zum Klönen mit ihm hatten. „Das ist mit Müttern irgendwie einfacher, da finden sich schneller Themen. Wir wussten nicht wirklich, über was wir reden sollten.“

Diese Beobachtung nahm ich zum Anlass, meine schon länger reifende Überlegung einen Vätertreff in der Kita zu installieren, in die Praxis umzusetzen. Am 20.10.2006 – also schon vor Beginn des Projekts Gender Perspektiven – war es dann soweit. 8 Väter kamen meiner Einladung nach, darunter auch der Vater, der auf dem beschriebenen Klönnachmittag gewesen war. Er konnte die Erfahrungen der Kolleginnen bestätigen und aus seiner Sicht beschreiben, wie schwierig es war, als einziger Mann mit den vielen Frauen Themen zu finden. Den Vätern der „ersten Stunde“ ging es vorrangig darum, gemeinsam mit ihren Kindern Aktionen durchzuführen, aber auch „vaterspezifische“ Themen anzusprechen. In diesem Sinn werden die Treffen bis heute gestaltet.

In der Vätergruppe haben die Teilnehmer die Möglichkeit, sich über die Erfahrungen ihrer Kinder in der Kita und über Fragen zum Vater sein und zu Erziehung auszutauschen. Gleichzeitig dienen die Treffen der Vorbereitung und Durchführung von Vater-Kind-Aktionen.



Abbildung 4: Auf einem Vater-Kind-Wochenende

Vater-Kindaktionen auf dem Kindergartengelände sowie kürzere und längere Ausflüge ermöglichen den Vätern, sich und ihre Jungen und Mädchen in gemeinsamen Aktionen zu erleben. Gemeinsame Zeltwochenenden, Kanufahrten, Rodelwochenenden im Harz, Zoobesuche, Grillfeste und regelmäßige Treffen unter Vätern finden seitdem regelmäßig statt. Allerdings ist es notwendig Zeit und Orte den Wünschen der Väter anzupassen. Die Treffen mit den Vätern liegen überwiegend in den Abendstunden und finden häufig auch außerhalb der Kita statt.

Ein Höhepunkt 2009 war die von Vätern selbständig organisierte Schnitzeljagd, ausgerichtet an den unterschiedlichen Altersgruppen und Anforderungsmöglichkeiten der Jungen und Mädchen. 24 Väter nahmen mit ihren Kindern daran teil. Zudem wurden erstmalig auch die Kinder allein lebender Mütter mit einbezogen. Die Schnitzeljagd endete mit einem großen Familienfest. Die Mütter waren im Anschluss dazu geladen, waren aber nicht – wie sonst oft – für die Verpflegung zuständig.

Je mehr die Väter sich untereinander erleben, desto größer wird die Sicherheit und damit die Bereitschaft auch über inhaltliche Themen, wie z.B. Kindererziehung oder der Bezug zum eigenen Vater und damit verbundene Vorbildrollen, zu sprechen. Auch das Projekt Gender Perspektiven war mehrmals der Ausgangspunkt zu Diskussionen über Rollenverhalten und Erwartungen an Väter.

Wer würde anderen Vätern, die er nur oberflächlich kennt, erzählen, dass der Stress des Lebens mit Kindern zu Hause immer wieder zu Streit zwischen den Eltern führt?

Mittlerweile ist der Verteiler, über den die Infos und Einladungen zusätzlich zum schwarzen Brett erfolgen, auf 30 Väter angewachsen. Im Sommer 2009 haben wir mit 22 Vätern und 27 Jungen und Mädchen ein Zeltwochenende in Otterndorf durchgeführt. Von den sieben „Gründungsvätern“ im Jahre 2006 nehmen heute noch sechs Väter regelmäßig am Vätertreff teil.

... und die Mütter?

Angesichts der Überlegungen zur Arbeit mit Männern und Vätern wurde im Laufe des Projekts deutlich, dass auch ein gezieltes und regelmäßiges Angebot für *Mütter* sinnvoll wäre, z.B. ein Müttertreff. Zwar sind Mütter im Kitaalltag wie 54 43ertae sverlegunnen

10. Das Projekt aus Sicht der begleitenden Fachberaterin

Brigitte Hoffmann-Rippke

Zur Ausgangssituation

Als in unserem Fachbereich Jugend und Familie, Bereich Kindertagesstätten die Frage ankam, ob und wo beispielhaft die Umsetzung von Gender – Mainstreaming erprobt werden könnte, musste ich nicht lange darüber nachdenken. Meine Antwort lautete: In der Kindertagesstätte Fischteichweg. Ein entscheidender Grund war für mich zum damaligen Zeitpunkt die Situation, dass die Kita von einer weiblichen Leitung und einer männlichen stellvertretenden Leitung geführt wurde. Dies stellt nach wie vor eine Führungsbesonderheit dar.

Der stellvertretende Leiter als einziger Mann im Team ist zwar integriert, anerkannt und geschätzt. Dennoch unterscheidet er sich in der Art, wie er die Anforderungen in der pädagogischen Arbeit annimmt und bearbeitet, deutlich von den Kolleginnen. In welcher Weise wurde im Gesamtteam nicht konkret besprochen. Gelegentliche Rückmeldungen zeigten, dass er als fachlich versiert wahrgenommen wird, sachbezogen mit den Aufgaben und Anliegen umgeht, dass er von den Kolleginnen aber auch – typisch männlich – als emotional distanzierter wahrgenommen wurde. Die Zusammensetzung Frau – Mann auf der Führungsebene wurde von allen akzeptiert, aber nicht thematisiert.

In der Zusammenarbeit mit dem Team fiel mir einerseits auf, dass sowohl die beiden Leitungskräfte, das Team als auch Team und Leitungen vertrauensvoll zusammenarbeiten. Andererseits bemerkte ich auch Störungen, die sich in Cliquenbildungen, Solidaritätsbemühungen untereinander und Rückzugsverhalten zeigten. Eine Annahme von mir war, dass sich in diesen Situationen bzw. anhand dieser Verhaltensweisen das unterschiedliche Rollenverständnis von Frau und Mann auf der Führungsebene im Team widerspiegeln. Das war aus meiner Sicht die Gelegenheit für alle im Team, die Auseinandersetzung mit dem Thema „Geschlechtergerechtigkeit“ zu führen und sich dabei in der Teamarbeit weiter zu entwickeln.

Seit längerer Zeit war mir zudem bekannt, dass der stellvertretende Leiter nach weiteren Herausforderungen in der Arbeit suchte. Da die Bewältigung von Herausforderungen zu seinem Selbstverständnis gehört und zudem eine motivationsstärkende Wirkung sowohl auf ihn selbst als auch auf das Team hat, schien diese Aufgabe genau zu passen.

Nun bot sich die Gelegenheit für eine Kita, das Thema „Gender – Perspektiven“ genauer zu bearbeiten. In unserer Fachabteilung gab es dazu eine einheitliche Sicht und so startete ich eine erste Anfrage. Bei dem stellvertretenden Leiter bewirkte ich mit meinem Anliegen Freude, Interesse und Motivation. Nach einem Gespräch zwischen ihm, der Leiterin und dem Team bekam ich die Rückmeldung, die Kolleginnen seien an einem Informationsgespräch zum Vorhaben interessiert. Sie nahmen den umfassenden Input wohlwollend, interessiert und auch mit einer gewissen Skepsis auf.

Die Skepsis bezog sich auf ihre Erfahrungen, dass der pädagogische Alltag häufig von hohen Anforderungen, Zeitdruck und Überforderung geprägt ist. Zudem hatte sich das Team konzeptionell zu einer Bewegungs-Kita entwickelt, sich inhaltlich dazu fortgebildet und beabsichtigte eine Zertifizierung. Die Befürchtung war, dass sie einer zusätzlichen Aufgabe nicht gerecht werden könnten. Eine Entlastung entstand, als das Team verstand, dass das Thema nicht einfach noch eine zusätzliche Anforderung bedeutet, sondern eine

Querschnittsaufgabe darstellt, bei der es darum geht, eine differenzierte Haltung zu dem Thema zu entwickeln und das eigene pädagogische Handeln daraufhin zu überprüfen.

So kam es, dass im gemeinsamen Einverständnis das 2jährige Pilotprojekt „Gender – Perspektiven“ in der Kita Fischteichweg installiert wurde. Projektbeginn war im September 2007. Damit begann die Zusammenarbeit mit dem Projektleiter Tim Rohrmann. Er war bei fast allen im Kollegium unbekannt. Die Kolleginnen aus dem Hort und der stellvertretende Leiter kannten ihn aus Fortbildungen und Arbeitsgruppen. Auch für mich bedeutete die Projektaufnahme, dass wir – Projektleitung und Fachberatung – eine gemeinsame kollegiale sowie konstruktive Arbeitsbasis entwickeln sollten und wollten.

Zum Projektverlauf

Der Anfang war für alle im Team spannend, aber nicht beunruhigend. Was bedeuten die Begriffe „Gender“, „Gender Mainstreaming“ und „Gender in Kindertageseinrichtungen“? Etwas darüber gehört und gelesen hatten alle schon, aber verstehen und nachvollziehen konnte es bisher keiner so richtig. Das Projekt wurde also wohlwollend aufgenommen. In der ersten Fortbildungseinheit mit Tim Rohrmann wurden die ersten Arbeitsschritte unternommen, um dem Projektthema inhaltlich näher zu kommen sowie eine gemeinsame Arbeitsbasis zwischen Team und Projektleiter zu entwickeln. Das war für alle im Kollegium ein guter Einstieg, weil über die Methode von der Kritikaussage zur Positivaussage zu gelangen, gemeinsame Arbeitsziele entwickelt wurden, die letztlich einen Perspektivwechsel für das individuelle pädagogische Handeln beinhalteten. Zu diesem Zeitpunkt wurde die Projektarbeit als „wahnsinnig spannend“ bezeichnet und es wurde angemerkt, dass es dem Team „gut tun wird, zusammen zu arbeiten und sich damit fachlich weiter zu entwickeln“.

Dennoch war mein Eindruck, dass es im Team mehrere Gefühlslagen gab. Einerseits empfanden sie Gelassenheit, weil das Thema noch weit weg war. Andererseits erlebten sie inneren Druck, weil sie die Erwartungen von außen durch den Träger, den Projektleiter, die Eltern und der Leitung verspürten. Hinzu kamen ihr eigenes Selbstverständnis zur Arbeit, die damit verbundenen Qualitätsansprüche und die Gewissheit, dass Projekt wird nur in Teamarbeit zu schaffen sein. Alles zusammen erzeugte immer wieder inneren Stress.

Sehr deutlich wurde die Distanz zum Thema „Gender Perspektiven“ während eines Elternabends. Die Eltern bekamen einen Überblick zu dem Pilotprojekt und reagierten nicht nur interessiert und offen, sondern zum Teil mit Unverständnis, Irritation und Abwehr. Ihnen erging es offensichtlich ähnlich wie den Erzieherinnen. Die Absicht sowie die Umsetzung des Projektanliegens blieben unklar. Was war passiert?

In vielen Familiensystemen bestehen geschlechtsstereotype Verhaltensmuster, die auch nicht unbedingt in Frage gestellt werden. Auch die Erzieherinnen bewegen sich in der Regel aufgrund ihrer eigenen Sozialisationsgeschichte und ihrem aktuellen Lebenskonzept in nach wie vor gesellschaftlich akzeptierten Geschlechtsstereotypen Verhaltensmustern. Und nun ging es für alle im Team darum, durch die „Genderbrille“ zu schauen, das heißt Spielsituationen der Kinder unter diesem Fokus zu beobachten, zu dokumentieren, differenziert zu analysieren, Schlussfolgerungen zu ziehen, Maßnahmen zu erarbeiten und mit den Jungen und Mädchen umzusetzen. Der „Blick durch die Genderbrille“ bedeutete damit für alle im Kollegium, einen reflektierten Blick auf die eigenen stereotypen Sichtweisen und Zuschreibungen zu erarbeiten.

Immer klarer wurde, dass eine gelebte geschlechtsbewusste Sichtweise in der pädagogischen Arbeit notwendig ist, um die Bildungschancen von Mädchen und Jungen zu

verbessern. Obwohl dieses Wissen darum für alle zunehmend deutlicher wurde, war immer wieder auch festzustellen, dass es im Team Widerstände gegen solche Veränderungen gab.

Das geschah ohne bewusste Absicht, denn kontinuierlich kritisch auf das eigene Verhalten zu schauen, sich gegenseitig eine offene und ehrliche Rückmeldung zu geben und das eigene Verhalten aufgrund biografischer Erfahrungen zu verstehen ist sehr anstrengend, und so wurde es auch empfunden. Die Beschäftigung mit der eigenen Person führte zwangsläufig dazu, dass auch die jeweiligen individuellen Lebenssituationen mit einbezogen wurden. Das geschah am Anfang langsam und war mühevoll. In diesen Zeiten kam es immer wieder vor, dass die Kolleginnen nicht verstanden, wie sie die verabredeten Arbeitsaufträge in der Praxis umsetzen sollten. Sie vergaßen die Aufgaben oder hatten – aus ihrem Erleben – keine Zeit um sie durchzuführen.

Zu Projektbeginn erarbeitete sich das Team in Begleitung von Tim Rohrmann ein gemeinsames Verständnis zu Begriffen wie Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit. Die gemeinsam formulierten Aussagen sollten im Projektverlauf für alle handlungsleitend und verbindlich sein. Es folgten regelmäßig stattfindende Praxistreffen, in denen die Umsetzung reflektiert und die nächsten, darauf aufbauenden Arbeitsvereinbarungen getroffen wurden. An vielen der Reflexionstreffen nahm ich als Fachberaterin begleitend teil und erlebte, wie schwer es dem Team fiel, unter Berücksichtigung der Gender-Perspektive ihre Praxisarbeit zu reflektieren und darauf aufbauend zu planen.

Interessant war, zu beobachten, welche Strategie das Team intuitiv wählte, um sich zu entlasten. In den Zeiten, in denen sie noch keine konkrete inhaltliche Verbindung zwischen Theorie und Praxis bekamen, erledigten sie ihre verabredeten Aufgaben halb, gar nicht oder unkonkret. Durch den Projektleiter darauf angesprochen, gab es einige Male heftige Kritik an dem Verhalten der Kita-Leitung, insbesondere des stellv. Leiters, das wenig unterstützend und transparent empfunden wurde. Da die Reflexionstreffen um 15.00 Uhr begannen und beide Leitungskräfte in dieser Zeit den Spätdienst abdeckten, wurde die Kritik in ihrer Abwesenheit geäußert. Das führte wiederum zum Konflikt, weil dies – verständlicherweise – von den Leitungen als kränkend empfunden wurde.

Diese Konflikte entfalteten aber konstruktive Wirkungen. Meine Vorannahme, dass das Pilotprojekt neben der inhaltlichen Bearbeitung des Themas „Gender Perspektiven“ parallel dazu einen Teamentwicklungsprozess in Gang setzen wird, bestätigte sich. Das Vorgehen Kritik in Abwesenheit der betroffenen Personen zu äußern, war nach meinem Eindruck, eine Strategie die auch vorher schon angewandt worden war. In den Reflexionstreffen wurde sie offensichtlich, da die Kritik nicht da belassen, sondern durch den Projektleiter an die Adressaten weitergeleitet wurde.

Im Laufe des Zeit entwickelte sich eine vertrauensvolle, offene und wertschätzende Arbeitsbeziehung zwischen dem stellv. Leiter der Kita und dem Projektleiter. Das lag daran, dass die meisten Arbeitsabsprachen federführend zwischen den beiden Männern stattfanden. So war es auch verabredet. Zudem sprachen sie eine gemeinsame – „männliche“ – Sprache. Sie verstanden, was mit ihrem Gesagten gemeint war, wo Kränkungen herkamen und wo Mitgefühl gebraucht wurde. In den Reflexionsgesprächen zwischen Tim Rohrmann und mir wurde deutlich, dass diese „Männer-Solidarität“ beinhaltete, dass er nachsichtiger auf das männliche Führungsverhalten schaute als ich es tat.

Aus meiner Sicht war die Kritik der Kolleginnen zum Teil berechtigt. Sie brauchten Orientierung, Halt und Kontinuität in der Praxisbegleitung, um an ihrer Haltung und damit an der Weiterentwicklung des Projektes arbeiten zu können. Genau das bekamen sie zeitweise nicht, da die Leitung längere Zeit erkrankt war und der stellv. Leiter zusätzlich

zu seinen sonstigen Aufgaben häufiger Außentermine zum Thema Gender und geschlechterbewusste Pädagogik wahrnahm.

Die Teammitglieder sowie die Leitungen waren also in unterschiedlichster Weise an dem Thema „dran“, und das zeigte sich sehr deutlich an ihrer Motivation und ihrem Engagement. Wer von ihnen mehr Nähe oder Distanz zum Thema hatte wechselte im Verlauf des Projektes. Grund waren die sehr individuellen Auseinandersetzungsprozesse jedes einzelnen Teammitgliedes. Grundsätzlich erlebte ich eine durchweg positive Haltung zum Projekt. Dies war hilfreich, um die weniger „leichtfüßigen“ Zeiten durchzuhalten. Die Kernaufgaben für alle waren ein dialogisches Kooperationsverständnis zu erarbeiten, sich in der Beobachtung und Dokumentation zu üben sowie eine kreative Vielfalt in der Praxisumsetzung zu entwickeln. Das waren anspruchsvolle Aufgaben. Dafür brauchte es Zeit, um sich darauf einlassen zu können und es brauchte eine Orientierung.

Dem Team standen von Anfang an zusätzliche Personalstunden für Beobachtungsphasen und Praxisvorhaben zur Verfügung, mit denen die höhere Arbeitsbelastung durch das Projekt ausgeglichen werden sollte. Dennoch wurden die Anforderungen im Projekt immer wieder als zusätzliche Belastung empfunden. Es zeigte sich, dass es schwierig war, Beobachtungszeiten zu organisieren und Zeiten für gemeinsamen Austausch zu finden. Dabei wurde sehr deutlich, dass das Team an den Themen Selbstorganisation, Selbstverpflichtung, Offenheit und Aushandlungsbereitschaft arbeiten muss, um den Praxisanforderungen sowohl inhaltlich als auch organisatorisch gerecht werden zu können. Ebenso deutlich wurde, dass die Leitung eine klare Orientierung vorgeben muss, um das Team in seinem Arbeitsprozess zu unterstützen. Orientierung in diesem Zusammenhang hieß:

- Arbeitsaufträge nochmals im Team zu besprechen
- Bearbeitungszeiträume eindeutig zu verabreden
- Ergebnisse zu würdigen
- und die Mitarbeiterin mit den zusätzlichen Personalstunden sinnvoll einzusetzen.

Als schwierig stellte sich heraus, dass die Projektzuständigkeit zunächst zeitweise zwischen der Kitaleiterin und dem stellv. Leiter wechselte. Das führte zu Irritationen, Missverständnissen und Konflikten im Team. Das Team spiegelte diese unklare Situation auf der Führungsebene wieder. Immer deutlicher wurde, dass die beiden Leitungskräfte ihre Aufgabenteilung konkreter miteinander vereinbaren und diese Information klar und eindeutig ins Team zurückgeben mussten.

In der gesamten Projektphase bewährte sich der kontinuierliche Wechsel zwischen den individuellen Praxiserfahrungen, den begleiteten Praxistagen, den regelmäßigen Reflexionstreffen und den ganztägigen Fortbildungstagen. Diese Kombination gewährleistete, dass die Stolpersteine zur Sprache kamen und somit bearbeitet werden konnten. Mein Eindruck, dass sich dadurch die Zusammenarbeit im Team positiv veränderte und gleichzeitig eine fachliche Weiterentwicklung stattfand, festigte sich zunehmend. Als Fachberaterin unterstützte ich den Prozess, indem ich die Moderation in etlichen klärenden Gesprächen übernahm und damit einen Blickwechsel initiierte.

Die positive Entwicklung zeigte sich auch in der Atmosphäre der gemeinsamen Dienstbesprechungen. Zu Beginn des Projekts wurden bei diesen Treffen oft Nebengespräche geführt, das Team wirkte unruhig, unkonzentriert oder auch abwesend. Beim Projektleiter führte dies zu sichtbarer Anstrengung, denn er musste immer wieder die Kolleginnen zum Thema zurückführen. Im Laufe des Projektes konnte ich eine Veränderung im Ar-

beitsverhalten des Kollegiums beobachten. Sie entwickelten eine größere Konzentrationsfähigkeit, verhielten sich sachlicher in den Besprechungen, reagierten offener, aufmerksamer und ressourcenorientierter.

Alle Menschen in der Kindertagesstätte brauchen Orientierung, Gestaltungsspielraum, Vertrauen, Offenheit und konstruktive Rückmeldungen.

Eine besondere Herausforderung für das Team war und ist, die pädagogische Arbeit der Einrichtung so transparent und beteiligend zu gestalten, dass Eltern diese bezogen auf die individuelle Entwicklung ihres Kindes nachvollziehen können. Die anfangs im Team gemeinsam formulierte Maxime *„Der Beruf des Erziehers / der Erzieherin ist gesellschaftlich anerkannt und von hohem Wert. Eltern ist klar, wie anspruchsvoll und facettenreich diese Tätigkeit ist“* ging im Kollegium immer wieder verloren.

Eltern erleben die Kita bekanntermaßen hauptsächlich in den Bringe – und Abholzeiten. Sie sind aber überaus interessiert an der Bildung und Erziehung ihrer Kinder und stellen somit aus ihrer Sicht berechnete Ansprüche an die pädagogische Kita-Arbeit. Es gab immer wieder Zeiten, in denen die Zusammenarbeit mit den Eltern eher kritisch und ohne Anerkennung erlebt wurde. Das entzog den Kolleginnen zum Teil die Motivation, und sie stellten ihre Arbeit in Frage. In diesen Phasen gelang es ihnen nur schwer, einen ressourcenorientierten Blick auf das Geschehen zu behalten.

Wiederholt hatten die Kolleginnen das Gefühl, sie würden von Eltern nur kritisiert und müssten sich dafür rechtfertigen. Da dieser Eindruck Eltern und pädagogische Fachkräfte trennt und nicht zusammenhält, aktivierte sich das Thema insbesondere in den Zeiten, in denen Elternabende und Elternbeiratssitzungen veranstaltet wurden, sowie in den Elterngesprächen untereinander. Während dieser Auseinandersetzungen wurde deutlich, dass es den Kolleginnen schwer fällt, ihre Pädagogik auf Augenhöhe bei den Eltern zu vertreten. Statt dessen kam es zeitweise zu Abwehr und / oder Rechtfertigungsstrategien. Beides war nicht hilfreich in der Zusammenarbeit mit Eltern. Es galt, zunehmend mehr Klarheit im Team darüber zu erarbeiten welche Haltungen und Auffassungen in der pädagogischen Arbeit vertreten werden. Damit diese eine Orientierung darstellen können, ist es notwendig sie im Konzept festzuschreiben.

Das Projekt wurde durch die lange Streikzeit im Frühjahr unterbrochen und somit bot sich in einem Treffen dazu eine Reflexion an. Die Kolleginnen berichteten von negativen Reaktionen von Eltern, insbesondere einiger Mütter auf den Streik. Das löste bei ihnen einerseits Ärger und Unverständnis aus, andererseits auch ein schlechtes Gewissen. Bei näherem Hinschauen wurden die Themen geringere Bezahlung von Frauen, besonders in den sozialen Berufen und das schlechte Gewissen, ihre Kinder überhaupt in fremde Betreuung zu geben deutlich. Die Erkenntnis, dass das schlechte Gewissen der Erzieherinnen das schlechte Gewissen vieler Mütter widerspiegelt, entlastete die Kolleginnen und ließ sie wieder entspannter in den Kontakt zu ihnen gehen (vgl. Kapitel 5).

Sehr stabil entwickelte sich eine aktive Vätergruppe, die von dem stellvertretenden Leiter begleitet wird. Der Austausch in dieser Gruppe führte zu einem gemeinsamen Vertrauensverhältnis, zu Offenheit und Transparenz. Leider unberücksichtigt blieb die gemeinsame Auseinandersetzung in der gesamten Elternschaft zu den pädagogischen Themen, die die Selbstbildungsprozesse von Jungen und Mädchen unterstützen.

Fazit

Das Projekt hat das Kollegium zu einer Forschungsreise ermutigt, bei der sie Höhen und Tiefen erlebt haben. Die fachliche Auseinandersetzung mit dem Ansatz, geschlechterbewusste Pädagogik im Alltagshandeln der pädagogischen Fachkräfte zu etablieren, wurde inzwischen in vielen Kindertagesstätten interessiert aufgenommen. Das Team sowie einzelne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben in Dienstbesprechungen der städtischen Kita-Leitungen, der Springerkräfte und verschiedenen anderen Arbeitskreisen und Veranstaltungen sehr kompetent über das Pilotprojekt berichtet und dafür aufrichtige Anerkennung erhalten. In der Fachöffentlichkeit das Projekt zu präsentieren war anfangs für die Kolleginnen eine heftige Anforderung, die ihnen Herzklopfen verursachte. Sie machten die Erfahrung, dass ihnen die Präsentationen gelungen sind und sie dadurch mit gestärktem Selbstbewusstsein aus den Veranstaltungen herauskamen. Und sie machten die Erfahrung, dass sie mehr können als sie sich selbst zugetraut haben.

Aus meiner Sicht hat die Forschungsreise insbesondere dem Team gut getan, denn sie ermöglichte den Prozess des entdeckenden Lernens selbst zu erfahren, ihn mit zu gestalten und daran zu wachsen. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen konnten zunehmend ihren differenzierten Blick schärfen, ihre pädagogische Haltung reflektieren und ihren pädagogischen Alltag schlussfolgernd darauf anpassen, den Anteil der Elternbeteiligung erweitern und die Teamarbeit weiterentwickeln. In diesem Rahmen qualifizierten sie sich eindeutig weiter. Entsprechendes fand auf der Leitungsebene statt. Auch hier waren alle genannten Themen präsent und mussten mutig angefasst und bewältigt werden.

Zusammenfassend sind es aus meiner Sicht die folgenden konkreten Veränderungen, die sich durch das Pilotprojekt ergeben haben:

- Unterschiede im Verhalten der Kinder, Eltern, Kolleginnen und der Leitungen sind erlaubt und gewünscht.
- Der reflektierte Blick auf das eigene Rollenverhalten findet bei allen verstärkt statt.
- Unterschieden in den weiblichen und männlichen Verhaltensweisen und ihrer Vorgehensweise wird offen und mit Akzeptanz begegnet.
- Das Team hat verstanden und akzeptiert, dass Lernen und Weiterentwicklung zeitweise eine Anstrengung sowohl für jeden Einzelnen und für das Gesamtteam als auch für die Kinder und Eltern bedeutet.
- Die Einbeziehung aller Kita-Beteiligten ist notwendig, damit die pädagogischen Anliegen und Abläufe transparent werden und bleiben.
- Der ressourcenorientierte Blick wird durch kontinuierliche Beobachtungen geschärft und geübt.
- Die Themen der Mädchen und Jungen werden durch Beobachtungen konkret ermittelt.
- Die Projektplanung wird nach dem Konzept „Bildung als Selbstbildung“ ausgerichtet.
- Die individuelle Kreativität im Kollegium ist gestärkt worden, so dass Ideen für Veränderungen in der Praxis zeitnah entwickelt werden können.
- Das Team ist arbeitsfähiger geworden, was sich in ihrer gemeinsamen Leistungsbereitschaft zeigt.
- Das Team verhält sich offener, zugewandter, klarer und fachlicher in der gemeinsamen pädagogischen Arbeit.

Ich habe das Projekt mit großem Interesse begleitet, weil ich in den zwei Jahren miterleben konnte, wie sich jede einzelne Kollegin und der Kollege im Team Kindertagesstätte Fischteichweg sowohl fachlich als auch in der Teamarbeit weiterentwickelten und weiterqualifizierten. Die Zusammenarbeit mit Tim Rohrmann entwickelte sich für mich als ein „Arbeitsbonbon“. Die gemeinsamen Gespräche und Erlebnisse waren sehr konstruktiv, erhellend und haben mir Spaß gemacht. „Das hat was ins Rollen gebracht“ hieß es zur Halbzeit des Projektes. Und das kann ich zum Ende des Projektes bestätigen.

Der Kindertagesstätte Fischteichweg ist ein Quantensprung in Richtung „Best Practice“ gelungen, und das kommt vor allem den Kindern und ihren Eltern zugute.

Brigitte Hoffmann-Rippke, begleitende Fachberaterin

11. Gender-Perspektiven für Praxis und Fortbildung

Was ist nun die Bilanz nach zwei Jahren Arbeit im Pilotprojekt? Das Projekt war in vieler Hinsicht ein Erfolg. Das Pilotprojekt hat nicht nur konkrete Anstöße zum Umgang mit geschlechtsbezogenen Fragen gegeben, sondern sich auf die gesamte pädagogische Arbeit der Einrichtung positiv ausgewirkt. Die MitarbeiterInnen der Einrichtung haben sich ein grundlegendes Verständnis von Gender Mainstreaming und geschlechterbewusster Pädagogik als Querschnittsaufgabe pädagogischen Handelns erarbeitet. Sie haben ihre persönlichen Haltungen zur Genderthematik reflektiert und verändert und einen neuen Blick auf Mädchen und Jungen in der Kita entwickelt. Dieses veränderte Bewusstsein – auch „Genderkompetenz“ genannt – spiegelt sich sowohl im pädagogischen Alltag wieder als auch in den vielen Praxisvorhaben, die im Laufe der Projektzeit entwickelt wurden und zum Teil weitergeführt werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Veränderungen kein „Strohfeuer“ sind, sondern durchaus nachhaltig sein werden.

Weniger Einfluss hatte das Projekt dagegen auf zwei grundlegende Aspekte von Gender Mainstreaming im Elementarbereich: die mangelhafte gesellschaftliche Anerkennung des Arbeitsfeldes und den geringen Anteil von männlichen Fachkräften in Kitas. Beides ist im Projekt ausführlich thematisiert worden, und ein Bewusstsein für notwendige Veränderungen besteht. Auf der Ebene einer einzelnen Einrichtung können hier aber keine substanziellen Schritte gemacht werden. Hier ist die administrative und die politische Ebene gefragt, deutlich Position zu beziehen, um

- die gesellschaftliche Anerkennung des Elementarbereichs zu erhöhen;
- gute Rahmenbedingungen zu schaffen bzw. zu sichern;
- Maßnahmen zur Professionalisierung des Berufsfelds zu initiieren;
- Jungen und Männer für das Arbeitsfeld Kitas zu interessieren.

Eindrucksvoll bestätigt hat das Projekt Gender Perspektiven, dass eine Auseinandersetzung mit Gender Mainstreaming und geschlechterbewusster Pädagogik ein Motor für die Weiterentwicklung der gesamten Arbeit einer Institution sein kann. In der Kita Fischteichweg hat das Projekt in vielfältiger Weise grundsätzliche Themen der pädagogischen Arbeit in Bewegung gebracht:

- Raumgestaltung und Materialauswahl;
- das Grundverständnis von kindlichen Bildungsprozessen und einer davon ausgehender Projektarbeit „auf den Spuren der Kinder“;
- die Beteiligung von Mädchen und Jungen;
- die Zusammenarbeit mit Vätern und Müttern;
- die Dokumentation sowie die Präsentation der eigenen Arbeit;
- die Zusammenarbeit im Team (und die Frage, wie diese organisatorisch abgesichert werden kann).

Die offene Arbeit und der projektorientierte Ansatz der Einrichtung waren positive Voraussetzungen, die die praktische Umsetzung der Projektziele erleichterten und ermög-

lichten. Der „Genderblick“ macht aber auch auf Leerstellen und Handlungsbedarf in der pädagogischen Arbeit aufmerksam und ermöglicht damit eine Weiterqualifizierung der Fachkräfte und des Teams dort, wo dies erforderlich ist. Welche Themen dies betrifft, hängt von den jeweiligen Gegebenheiten ab. In der Kita Fischteichweg war es z.B. der Bereich Dokumentation, der vor dem Projekt nicht hinreichend entwickelt gewesen war. In anderen Einrichtungen könnte ein Gender-Mainstreaming-Prozess andere Fragen aufwerfen und andere Veränderungen der pädagogischen Arbeit anstoßen.

Was ist erforderlich, um Veränderungen erreichen zu können? Zuerst einmal benötigen die geschilderten Prozesse *Zeit*. Es ist richtig, dass Gender Mainstreaming positive Effekte auf die Arbeit von Institutionen haben kann. Nicht richtig ist, dass dafür zwei Tage „Gender-Training“ ausreichend sind. Die Erfahrungen im Projekt machen sehr anschaulich, dass eine Auseinandersetzung mit geschlechterbezogenen Themen und insbesondere die Reflexion persönlicher Haltungen ein „Langzeitprojekt“ sind. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass sich entsprechende Veränderungen nicht immer gleich in praktischem Handeln niederschlagen. Die Ergebnisse

nicht auf einem ideologischen Gleichbehandlungsgebot zu bestehen (wie es z.B. im Orientierungsplan formuliert wird), sondern Kontroversen offen zu führen und unterschiedliche Positionen zunächst zu akzeptieren. Interessanterweise war es gerade eine der Mitarbeiterinnen, die zunächst sehr irritiert von den „weiblich“ aussehenden Jungen gewesen war, die in der Folge nicht nur das Projekt „Schminktisch“ mit entwickelte, sondern sogar Situationen aus dem Privatleben berichtete, in denen sie sich gegen geschlechtsstereotype Erwartungen und Zuschreibungen an Kinder ausgesprochen hatte.

Als außerordentlich fruchtbar und hilfreich stellte sich im Projekt die Zusammenarbeit von externer Projektleitung und interner Fachberatung heraus. Für die Fachberaterin, die die Einrichtung seit längerem begleitet, war ein wichtiger Punkt die Bereitschaft der KollegInnen, Unsicherheiten offen zu besprechen: „Ich weiß gar nicht, was das heißt, 'gender'. Was steckt eigentlich dahinter?“. Im Verlauf des Projekts, mit jedem Treffen der Reflexionsgruppe, wurde dies etwas klarer. Ein tieferes Verständnis geschlechtsbezogener Zusammenhänge lässt sich nicht auf einem Studientag erwerben, sondern erfordert einen längeren Prozess von Wissensvermittlung, (Selbst-) Reflexion und Umsetzung in die Praxis. Der Bericht der Fachberaterin zeigt darüber hinaus eindrucksvoll, wie das Projekt einen Teamentwicklungsprozess angestoßen und begleitet hat.

Damit die Ergebnisse des Projekts nachhaltig wirken können, wird es erforderlich sein, diese in der pädagogischen Konzeption der Einrichtung zu verankern. Aufgrund der langen Streikphase im Frühjahr 2009 sowie angesichts der bevorstehenden Leitungsübergabe konnte dies nicht mehr im zeitlichen Rahmen des Projekts umgesetzt werden. Nichtsdestotrotz ist eine geschlechterbewusste und –gerechte Grundhaltung in der Einrichtung inzwischen etabliert. Dies schließt unter anderem ein,

- regelmäßige Beobachtungs- und Reflexionsphasen in Wochenplanung und Jahreslauf festzulegen und MitarbeiterInnen dafür freizustellen;
- die Genderperspektive bei der Jahresplanung und bei der Entwicklung konkreter Angebote immer zu berücksichtigen;
- bei Budgetplanung und bei größeren Anschaffungen auf Geschlechtergerechtigkeit zu achten; und schließlich
- den Alltag und den Jahresplan nicht mit Angeboten und Vorhaben zu überfrachten, damit Zeit für diese Reflexionen bleibt („Weniger ist mehr!“).

Wie lassen sich die dargestellten Erkenntnisse und Erfolge nun auf andere Einrichtungen übertragen? Eine „Komprimierung“ des Konzepts auf zwei oder drei Fortbildungstage, an denen dann jeweils nur eine oder wenige Fachkräfte aus verschiedenen Einrichtungen teilnehmen, macht wenig Sinn. Die Umsetzung von Gender Mainstreaming und geschlechterbewusste Pädagogik in Kitas erfordert, dass sich Fachkräfte und Teams auf einen längeren Prozess einlassen und dabei begleitet werden.

Neben der längeren Begleitung eines Teams durch eine Verbindung von Fortbildung und Praxisberatung gibt es die Möglichkeit, einzelne oder – besser – „Tandems“ bzw. Kleinteams von Fachkräften aus verschiedenen Einrichtungen durch Langzeitfortbildung zu qualifizieren. Die Umsetzung in den Einrichtungen sollte dabei durch Fachberatung und einrichtungsinterne Studientage unterstützt werden.

Nicht unerwähnt soll bleiben, dass ein Verständnis von Gender als Querschnittsaufgabe erfordert, dass der gesamte Bereich der Fortbildung unter dieser Perspektive gesehen wird. Der „Gender-Blick“ kann eine Qualifizierung zu unterschiedlichen fachlichen The-

men anregen und unterstützen. Umgekehrt können aber auch Fortbildungen zu spezifischen Themen (z.B. Bewegung, Raumgestaltung, Krippe, Elternarbeit...) die Entwicklung von Genderkompetenz unterstützen – wenn sie geschlechterbezogene Aspekte berücksichtigen. Dies könnte bereits bei der Themensetzung und bei der Auswahl von ReferentInnen bedacht werden.

Eine entscheidende Rolle bei der mittel- und langfristigen Umsetzung von Gender Mainstreaming und geschlechterbewusster Pädagogik kommt der Fachberatung zu, die das wesentliche Bindeglied zwischen der Administration und der pädagogischen Praxis von Kindertageseinrichtungen ist. Dies erfordert entsprechende Zielvorgaben und ein entwickeltes Handlungsrepertoire bei den für die Fachberatung zuständigen Fachkräften.

Kindertageseinrichtungen stehen zurzeit vor großen Herausforderungen und Veränderungen. Das Projekt Gender Perspektiven hat gezeigt, dass Gender Mainstreaming nicht nur eine lästige ideologische Vorgabe „von oben“ ist, sondern wichtige Impulse für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und das Zusammenleben von Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften geben kann. Und – was am wichtigsten ist: es hat auch eine Menge Spaß gemacht!

***Das, was am Ende herauskommt, zählt.
Und was herausgekommen ist, ist gut.***
(Uwe)

12. Literatur

- Arbeitsgruppe Professionalisierung frühkindlicher Bildung (Hg.) (2005). *Beobachtung und Dokumentation in der Praxis. Arbeitshilfen zur professionellen Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen nach der Bildungsvereinbarung NRW*. München: Wolters Kluwer.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.) (2006). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Ta-geseinrichtungen bis zur Einschulung*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Blickhäuser, Angelika & von Bargen, Henning (2006). *Mehr Qualität durch Gender-Kompetenz. Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mainstreaming*. Königsstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Brandes, Holger (2007). *Mehr als Ersatzmuttis - Was bringen Männer in die Erziehung ein?* Vortrag auf der Fachtagung "Männer in KiTas" am 17.3.2007 in Dresden. Unveröff. Manuskript.
- Büttner, Christian (2002). *Forschen - Lehren - Lernen. Anregungen für die pädagogische Praxis aus der Friedens- und Konfliktforschung*. Frankfurt: Campus.
- Büttner, Christian & Nagel, Gudrun (Hg.) (2003). *Alles Machos und Zicken? Zur Gleichstellung von Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen*. TPS Profil. Seelze: Kallmeyer.
- BFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen & Jugend (Hrsg.) (2003). *Gender Mainstreaming. Was ist das?* Berlin: Eigendruck.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2003). *Kindergartenbox: Entdecken, schauen, fühlen!* Köln: BZgA. Best.-Nr. 13 700 000.
- Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (2006). Gender. *DJI-Bulletin 75*, 2/2006.
Bestellung: vontz@dji.de oder Download: www.dji.de/bulletins
- Döge, Peter (2007). Männer - auf dem Weg zu aktiver Vaterschaft? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 7/2007, 27-32.
http://www.bpb.de/publikationen/ETK2C4,0,0,M%E4nner_auf_dem_Weg_zu_aktiver_Vaterschaft.html
- Dornes, Martin (2006). *Die Seele des Kindes*. Frankfurt: Fischer.
- Dräger, Tanja (2008). *Gender Mainstreaming im Kindergarten*. Stuttgart: ibidem.
- Flösser, Gaby (2002). *Gender Mainstreaming - Eine Strategie zur Modernisierung der Jugendhilfe*.
Download www.eundc.de
- Frauenbüro der Stadt Wien (Hg.) / Orner, Daniela; Buch, Maja; Meier, Elisabeth; Rosenlechner, Karin; Ruthofer, Mario & Kronlachner, Elisabeth (2003). *Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten. Projektbericht aus dem Kindertagesheim fun&care Brunhildengasse*. Wien: Eigendruck.
- Fthenakis, Wassilios E. & Minsel, B. (2002). *Die Rolle des Vaters in der Familie*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Schriftenreihe Band 213. Stuttgart.
- Friis, Pia (2008). *Männer im Kindergarten. Wie man sie anwirbt - und dafür sorgt, dass sie auch bleiben*. Themenheft des norwegischen Kultusministeriums (2006). Deutsche Fassung 2008 hg. vom Forschungsprojekt Elementar, Universität Innsbruck. [Online] URL: http://www.uibk.ac.at/ezwi/elementar/literatur/friis_maenner_im_kindergarten.pdf [15.1.2009].
- Gerhard, Ute (2008). 50 Jahre Gleichberechtigung. *Das Parlament*, Ausgabe 24-25, Beilage. [Online] URL: <http://www.bundestag.de/dasparlament/2008/24-25/beilage/001.html> [18.7.2009].

- Hrdy, Sarah Blaffer (2000). *Mutter Natur. Die weibliche Seite der Evolution*. Berlin: Berlin Verlag.
- KiTa Kindertageseinrichtungen spezial (Hg.) (2008). Genderperspektiven – geschlechterbewusste Perspektiven in Kindertageseinrichtungen. Schwerpunktheft von *KiTa Kindertageseinrichtungen spezial*, Heft 3/2008.
- Krabel, Jens & Cremers, Michael (Hg.) (2008). *Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und –gerechte Kindertageseinrichtung*. Berlin: Dissens e.V. [Online] URL: <http://www.genderloops.eu/> [7.11.2008].
- Laewen, Hans-Joachim (2002). Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (Hg.) (2002). *Künstler, Forscher, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen* (S. 33-69). Weinheim: Beltz.
- Le Camus, Jean (2001). *Väter. Die Bedeutung des Vaters für die psychische Entwicklung des Kindes*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, Dorit & von Ginsheim, Gabriele (2002). *Gender Mainstreaming. Zukunftswege der Jugendhilfe - ein Angebot*. Berlin: Stiftung SPI.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*. Hannover: Eigenverlag.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten. Reihe Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim: Beltz.
- Redaktion Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (2006). Jungen. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 8/2006.
- Rohrmann, Tim (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: Deutsches Jugendinstitut. [Online] URL: http://www.dji.de/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf
- Rohrmann, Tim (2008). *Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit: Forschung und Praxis im Dialog*. Opladen: Budrich UniPress.
- Rohrmann, Tim (2006). Lernen Jungen ander(e)s als Mädchen? Zusammenhänge zwischen Bildung und Geschlecht. *Kindergarten heute*, 1/2006, 6-14.
- Rohrmann, Tim (2005). Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. *Kita aktuell, Ausgabe ND*, 11 & 12/2003, aktualisiert 2005 für das *Online-Handbuch Kindergartenpädagogik*. [Online] URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1318.html>
- Rohrmann, Tim & Team der Kita Fischteichweg (2008). "Jetzt geht gleich das Ohr auf!". Erfahrungen aus einem Pilotprojekt zu geschlechterbewusster Pädagogik in der Kita. *KiTa Kindertageseinrichtungen spezial*, 3/2008, 15-18.
- Sidentopf, Uwe & Rohrmann, Tim (2008). "Der Vater ist aus Spaß schon gestorben". Gender im Familienrollenspiel von Kindern. *KiTa Kindertageseinrichtungen spezial*, 3/2008, 19-21.
- Stadt Sindelfingen (2005). Gender Mainstreaming - ein Thema für die Kindertagesstätte? Ein Projekt des Regiebetriebes Kindertagesstätten und der Gleichstellungsstelle. Sindelfingen.
- van Dieken, Christel; Rohrmann, Tim & Sommerfeld, Verena (2004). *Richtig streiten lernen. Neue Wege in der Konfliktbewältigung unter Kindern*. Freiburg: Lambertus.
- Verlinden, Martin & Külbel, Anke (2005). *Väter im Kindergarten. Anregungen für die Zusammenarbeit mit Vätern in Tageseinrichtungen für Kinder*. Weinheim: Beltz.
- von der Leyen, Ursula (2009). *Rede auf der ver.di-Hauptkundgebung am 15. Juni in Köln*. [Online] URL: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=125952.html>
- Walter, Melitta (2005). *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*. München: Kösel.

Die Projektbeteiligten

Das Team der Kita Fischteichweg

Gertrud Brinkmann (Leitung), Uwe Siedentopf (stv. Leitung, interne Projektleitung „Gender Perspektiven“, AG § 78 Geschlechterdifferenzierung);

Roswitha Büscher, Sultan Citak (Sozialassistentin in Ausbildung), Elisabeth Dörge, Ewa Fortunska, Sonja Gatzemeyer (Erzieherin in Ausbildung), Larissa Heissler, Marianne Klapschuweit-Stenschke, Jaqueline Möller, Gabriele Noll, Neval Özderi, Sina Prenzel, Karina Schulz, Beate Sikora; Kirsten Blume (Springkraft im Projektzeitraum), Doris Kudelko (Springkraft im letzten Projektabschnitt).

Projektleitung

Dr. Tim Rohrmann, Diplom-Psychologe

Wechselspiel – Institut für Pädagogik & Psychologie

Kirchstraße 1a · 38321 Denkte

☎ +49 (0)5331 88 17 13

✉ rohrmann@wechselspiel-online.de

www.wechselspiel-online.de

Begleitende Fachberatung

Brigitte Hoffmann-Rippke, Dipl. Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin, Dipl. Supervisorin.

Anhang: Materialien

Im Rahmen des Pilotprojekts „Gender-Perspektiven“ wurden mehrere Arbeitsblätter entwickelt, die für weitere Verwendung zur Verfügung stehen:

Leitfaden zur geschlechterbewussten Beobachtung

Die „Gender-Brille“ (s. auch S. 6 und S. 33ff.)

Dokumentation

Beobachtung und Dokumentation von Selbstbildungsprozessen

Dokumentation von Projektprozessen

Männer in der Kita: Eine Planungshilfe

Ansonsten sei an dieser Stelle auf die drei folgenden Veröffentlichungen verwiesen, die als Einstieg in eine praxisorientierte Auseinandersetzung mit der Thematik geeignet sind.

KiTa Kindertageseinrichtungen spezial (Hg.) (2008). Genderperspektiven – geschlechterbewusste Perspektiven in Kindertageseinrichtungen. Schwerpunktheft von *KiTa Kindertageseinrichtungen spezial*, Heft 3/2008.

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

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



Leitfaden zur geschlechterbewussten Beobachtung

Formen der Dokumentation

Die einfachste Form der Beobachtung ist es, Listen und Dokumentationen, die sowieso in anderem Zusammenhang erstellt werden, nach Geschlecht zu sortieren und auszuwerten. Unaufwändig sind auch Strichlisten zu beliebigen Themen.

Manche Beobachtungen lassen sich gut in einem Raumplan der Einrichtung dokumentieren. Am besten ist es, einen Raumplan mehrfach zu kopieren, so dass die Kopien für wiederholte Beobachtungen genutzt werden können.

Intensivere Beobachtungen können mit kurzen Notizen festgehalten und im Forschungstagebuch gesammelt werden. Wenn möglich, können Beobachtungen durch Fotos oder Materialien ergänzt und erläutert werden.

Anregungen zum konkreten Vorgehen:

- vorher klare Absprachen mit Kolleginnen und Kindern treffen; keine Vermischung von Beobachtung und anderen Tätigkeiten (außer bei Notfällen)
- klare Zeitbeschränkung für Beobachtungen
- einzelne Fragen aufgreifen: pro Tag oder Woche nur ein bis drei Fragen; diese auf Karteikarte schreiben und sichtbar aufhängen.
- Zeit für Nachbesprechung mit KollegInnen fest einplanen
- Kollegin um Beobachtung bitten. Dabei wichtig: keine Gesamturteile, sondern nur wenige konkrete Fragen beobachten und berichten lassen.
- Als Anregung: Wechseln Sie einmal in der Fantasie das Geschlecht und fragen sich:
„Wenn ich ein Junge/Mann wäre, wie würde ich dann wahrnehmen/handeln?“
„Wenn ich ein Mädchen/eine Frau wäre, wie würde ich dann wahrnehmen/handeln?“

Sich selbst beobachten

- Wo halte ich mich überwiegend auf? Welche Tätigkeiten führe ich aus?
- Wo spiele ich und wie oft? Mit wem spiele ich – mit Jungen, mit Mädchen? Welche Rollen übernehme ich im Spiel?
- Wie schnell und wann greife ich ein (in Bezug auf Mädchen-/Jungenverhalten)?
- Wie gehe damit um, wenn mir bestimmte Aufgaben angetragen werden?
- Wie trete ich gegenüber den Eltern (Väter/Mütter) auf?

Jungen und Mädchen beobachten

- Was fällt mir an Aussehen und Kleidung von Mädchen und Jungen auf? Welche Rolle spielen dabei die Eltern, welche Bedeutung haben Aussehen und Kleidung für die Kinder selbst?
- Was spielen Mädchen, was spielen Jungen? Welche Rollen übernehmen sie im Spiel? Wer bestimmt? Wer kämpft? Wer stört? Wer gibt nach?
- Wer spielt mit wem? Wann spielen Mädchen und Jungen getrennt, wann in gemischten Gruppen? Gibt es Freundschaften zwischen den Jungen und Mädchen? Welche Rolle spielt dabei das Alter?
- Welche Räume und Bereiche werden besonders von Mädchen genutzt, welche von Jungen?
- Wie gehen Jungen und Mädchen mit Gefühlen um – ihren eigenen und denen anderer Kinder? Welche Gefühle werden zum Ausdruck gebracht, welche nicht? Welche Gefühle werden dramatisiert, welche lächerlich gemacht, welche „heruntergeschluckt“?



Bildung und Geschlecht

- Wie sind die verschiedenen Bildungsbereiche in unserer Einrichtung gestaltet? Sind „weibliche“ und „männliche“ Aspekte gleichermaßen berücksichtigt?
- Welche Bildungsthemen und –bereiche stoßen eher auf Interesse und das Engagement von Mädchen, welche eher auf Interesse und Engagement von Jungen?
- Welche Angebote werden besonders von Jungen aufgegriffen, welche von Mädchen?

Was sind Themen der Kinder? (Quelle: überarbeitet nach Christel van Dieken)

Wählen Sie sich zwei Kinder (zwei Mädchen, zwei Jungen oder einen Jungen und ein Mädchen) und beantworten Sie auf der Grundlage intensiver Beobachtung die folgenden Fragen:

- Was erzählen ihnen die Mädchen, die Jungen?
Können sie in dieser Erzählung „Hypothesen“ der Kinder über die Bedeutung von Geschlecht oder über das Geschlechterverhältnis Kindes erkennen?
- Worüber staunen die Mädchen, die Jungen?
- Welche Wünsche, Erwartungen äußern die Jungen, die Mädchen?
- Können Sie Fragen der Mädchen, der Jungen beobachten?
(wörtlich als Frage formuliert oder sichtbar in Handlungen)
- Mit welchen Dingen und Themen beschäftigen sich die Jungen und / oder Mädchen im Freispiel? Welche Spielthemen, Spielorte, Spielmaterialien sind besonders begehrt?
- Fällt ihnen am Spielverhalten der Jungen und / oder Mädchen etwas auf?
Gibt es Spiele, die sie „rätselhaft“ finden oder die sie nerven?
- Welche Themen von Mädchen / von Jungen entdecken Sie in Bildern und Zeichnungen?
- Gibt es einen aktuellen Anlass, ein Erlebnis, Begegnungen, Fundstücke etc., aus dem sie ein Thema erkennen können, das die Jungen / Mädchen beschäftigt?

Fragen für Gespräche mit Mädchen und Jungen

(Quelle: überarbeitet nach van Dieken, Rohrmann & Sommerfeld, 2004)

Es ist spannend, sich mit Kindern über das Thema Mädchen und Jungen zu unterhalten.

Dazu eignen sich Fragen wie die folgenden:

- Wie geht es dir hier im Kindergarten? Was würdest du gern verändern?
- Bist du gern ein Mädchen / Junge? Was findest du daran toll? Was nicht?
- Was ist bei Mädchen und Jungen gleich? Worin unterscheiden sie sich?
- Was macht einen richtigen Mann aus? Was macht eine richtige Frau aus?
- Wofür sind Frauen wichtig? Wofür sind Männer wichtig?
- Was ist ein „guter Streit“, was ist ein „schlimmer Streit“?
- Wie viel „schlimmen Streit“ gibt es hier? Mit Mädchen? Mit Jungen?
- Was möchtest du gern lernen? Was möchtest du einmal werden?



Die „Gender-Brille“

Einige Fragen, um Alltagsgestaltung, Angebote und Projekte daraufhin zu überprüfen, ob auf Geschlechtergerechtigkeit geachtet wird und Impulse für eine geschlechterbewusste Pädagogik gegeben werden.

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



Warum Dokumentation?

Durch das Mittel der Kommunikation erfahren die Kinder die besondere Beachtung ihrer Produkte. Sie erleben, dass sich wichtig und ernst genommen werden mit dem, was sie erarbeiten, denken und fühlen. Diese besondere Wertschätzung fördert das Selbstbewusstsein und die Ich-Identität des Kindes. Sie ist ein Beitrag zur Selbstsicherheit, zum Wohlbefinden und zur Eigenständigkeit des Kindes.

„Die Dokumentation hat für die Kinder wichtige Bedeutung im Bereich Ihrer Identitätsbildung. Sie gibt ihnen Orientierungshilfen und macht ihre Lernprozesse transparent.“

aus: Krieg, Elsbeth (Hg.) (1993). 100 Welten entdecken. NDS Verlagsgesellschaft.

Dokumentation heißt:

***beobachten – zuhören – sammeln – aufbewahren –
reflektieren – besprechen – aufgreifen – benutzen –
präsentieren !***

Ziele von Dokumentation pädagogischer Arbeit

1. Dokumentation von *Prozessen* statt von Produkten
2. Denk-, Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern transparent machen:
 - a. was haben die Kinder gemacht?
 - b. was ist in ihnen vorgegangen?
 - c. welche Begründung gibt es für das Vorgehen der Erzieherin?
3. Reflexion der Arbeit und weitere Planung, Vorschläge für Aktivitäten, Angebote etc.
4. Dokumentation nicht als Endprodukt, sondern als Ausgangspunkt der Arbeit
5. ErzieherInnen und Kinder lernen, sich gemeinsam zu erinnern und Lernprozesse und Erlebnisse zu reflektieren
6. Kinder werden ernst genommen und erfahren Unterstützung ihrer Arbeit
7. Darstellung der Arbeit nach außen.

**Ziel von Dokumentation ist es, eine Kommunikationsstruktur zu schaffen:
*Dokumentation ist der Beginn einer öffentlichen Diskussion über Erziehung.***

frei nach Loris Malaguzzi



Beobachtung und Dokumentation von Selbstbildungsprozessen

| Selbstbildungspotenzial | Fragen an die Beobachtung |
|--|---|
| Differenzierung von Wahrnehmungserfahrungen <ul style="list-style-type: none"> • Fernsinne • Körpersinne • Gefühle | Welche Wahrnehmungserfahrungen macht das Kind? Welche Differenzierungen und Qualitäten werden dabei erkennbar? <ul style="list-style-type: none"> • Was hört – sieht – riecht das Kind? • Was fühlt, spürt es über seinen Körper? • Welche Gefühle des Kindes sind wahrnehmbar? |
| Innere Verarbeitung <ul style="list-style-type: none"> • Eigenkonstruktionen • Vorstellung und Fantasie • Sprachliches Denken • Naturwissenschaftlich-mathematisches Denken | Welche Bilder und Gedanken werden aus den Wahrnehmungserfahrungen erzeugt? <ul style="list-style-type: none"> • Welche Themen beschäftigen die Kinder? • Welche Handlungsformen und welches Können setzen die Kinder ein? • Welche Vorstellungen oder Bilder entwickeln sie dazu? • Welche Fantasien werden weitergesponnen? • Was wird davon gesprochen/ in Worte gefasst? • Gibt es Ansätze für ein Denken in Zahlen oder Mengen/ mathematischen Vorformen? Gibt es Ansätze für biologische, physikalische oder chemische Einsichten? |
| Beziehungen zur sozialen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt | Welche Formen von Beziehungen werden deutlich? <ul style="list-style-type: none"> • Wie verständigen sich die Kinder untereinander, mit oder ohne Worte? • Wie verständigen sich die Kinder mit Erwachsenen, mit oder ohne Worte? • Wie gehen die Kinder miteinander um? • Welche Ideen u. Gedanken tauschen Kinder untereinander aus? • Wie geht das Kind mit den Dingen um, die es interessieren? |
| Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen | Wie geht das Kind mit Komplexität um? <ul style="list-style-type: none"> • Welche der hier aufgeführten Selbstbildungspotenziale nutzt das Kind gleichzeitig? • Welchen Sinn gibt das Kind seinem Tun? • Welche Handlungsmöglichkeiten nutzt das Kind in der Situation? • Auf welche Weise ist die beobachtete Situation komplex und vielfältig? • Auf welche Weise ist die Situation für das Kind nachvollziehbar und sinnvoll? • Auf welche Weise greift das Kind auf vorhandene Erfahrungen zurück? |
| Forschendes Lernen | Welche Hinweise gibt es für ein „forschendes Lernen“? Worum geht es dem Kind in der Situation? <ul style="list-style-type: none"> • Wie stark lässt sich das Kind auf seine Tätigkeit ein und bleibt bei der Sache? • Werden neue Ideen entwickelt, besprochen, ausprobiert? • Greift das Kind sein Thema wieder auf? • Welche Fragen könnten sich hinter der Tätigkeit der Kinder verbergen? Was fragen die Kinder tatsächlich? • Welche Erklärungen äußern die Kinder zu ihren Themen? • Auf welche Weise geht das Kind in Bewegung und Handeln an die Grenzen seiner Möglichkeiten? |



Dokumentation von Projektprozessen

1. Warum haben wir dieses Projektthema gewählt?
 - Überlegungen der ErzieherInnen sammeln
 - Rohmaterial, über das man nachdenkt, sammeln
2. Welche „Kindersituationen“ haben zur Auswahl des Projektthemas geführt?
3. Beobachtungen, Aussagen, Botschaften der Kinder sammeln, notieren
4. Vorüberlegungen der ErzieherInnen:
 - Was könnte für die Kinder interessant am Thema sein?
 - Was können Kinder bei diesem Projekt lernen?
 - Welchen persönlichen Zugang haben die Erwachsenen zum Thema?
5. Anfertigung der Projektskizze:
 - Was könnten mögliche Themen werden?
 - Wie werden die Kinder mit der Projektidee bekannt gemacht?
 - Welchen Einstieg ins Projekt habe ich / haben wir gewählt?
6. Verlauf dieses Einstiegs und Äußerungen der Kinder notieren
7. Darstellung der Projektschritte:
 - Phase der Annäherung an das Thema
 - Phase der freien Diskussion und des Dialoges
 - Phase des Experimentierens und Forschens
 - Phase der Visualisierung und Gestaltung
8. Zwischenreflexionen mit den Kindern
9. Planung weiterer Projektschritte auf Grundlage dieser Zwischenreflexionen sowie von Beobachtungen der ErzieherInnen und Äußerungen der Kinder:
 - Was haben die Kinder gesagt/getan und welche Theorie, Frage, Hypothese sind darin zu erkennen?
 - Welche nächsten Projektschritte lassen sich daraus ableiten?
 - Was haben die ErzieherInnen diskutiert?
10. Wie haben Eltern auf das Projekt reagiert?
 - Waren Eltern am Projekt beteiligt? Wie?
 - Was für Gespräche, Diskussionen, Konflikte gab es mit Eltern / Familien?
11. Abschluss des Projektes
 - Präsentation
 - der Produkte der Kinder;
 - von Interpretationen der Produkte der Kinder;
 - von Theorien der Kinder zu einem Thema;
 - von Prozessen: Welche Wege sind die Kinder gegangen?



Fragen und Anregungen zur Dokumentation von Projekten

Zu Beginn: Was will ich / wollen wir dokumentieren?

- Was ist für mich das Wesentliche an meinem Projekt?

- Was ist für die beteiligten Mädchen und Jungen wesentlich?

- Für wen dokumentiere ich – und was sollen Eltern, KollegInnen oder andere mögliche Interessenten erfahren?

Im Verlauf: Was ist besonders bemerkenswert?

- Was hat mich besonders beeindruckt?

- Was ist für die Mädchen und Jungen spannend, was weckt ihre Neugier, wo sind sie engagiert, besonders „dabei“?

- Welche Prozesse im Alltag sind für Außenstehende nicht auf den ersten Blick zu erkennen?



Männer in der Kita: Eine Planungshilfe

Es gibt viele Männer, die in den Alltag in der Kita mit einbezogen werden könnten:

- Väter (Vätertreff, Vater-Kind-Aktionen, Väter als Experten, z.B. Judotrainer...)
- Kollegen
- Praktikanten (2-Wochen-Schulpraktikanten, Berufspraktikanten, Praktikanten FH Sozialwesen, Uni (Pädagogik))
- Handwerker
- Polizisten
- Reinigungskraft

und noch:

-
-
-

Für eine gute Zusammenarbeit ist wichtig, sich darüber klar zu werden, wie diese aussehen soll.

Ziele: *Was wollen wir mit den Vätern bzw. anderen Männern anfangen?*

Qualifikation: *Was müssen sie dazu können?*

Grenzen: *Was wollen wir nicht? Was sollte nicht an Männer delegiert werden?*

Planung:

ReferentInnen

Dr. Brigitte Vollmer-Schubert

Stadt Hannover, Leiterin des Referates für Frauen und Gleichstellung

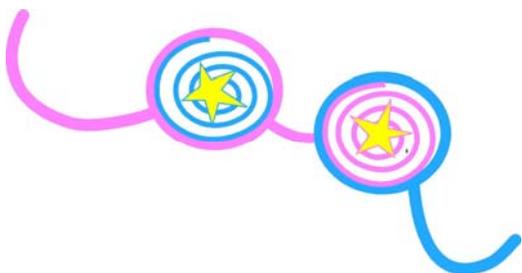
Brigitte Hoffmann-Rippke

Dipl. Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin, Dipl. Supervisorin; Stadt Hannover Fachbereich Jugend und Familie, Fachberatung für Kindertageseinrichtungen

Dr. Tim Rohrmann

Diplom-Psychologe, Leiter von Wechselspiel – Institut für Pädagogik & Psychologie, Denkte, Mitarbeiter im Forschungsprojekt „elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ an der Uni Innsbruck, Österreich

sowie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kita Fischteichweg, Hannover



Ort

Fachtagung 9.00 bis 12.30
Mittagessen ca. 12.30
Haus der Jugend, Hannover
Maschstraße 22-24
30169 Hannover

Exkursion 15.00 bis 17.00
Kita Fischteichweg
Fischteichweg 1
30419 Hannover

Kosten

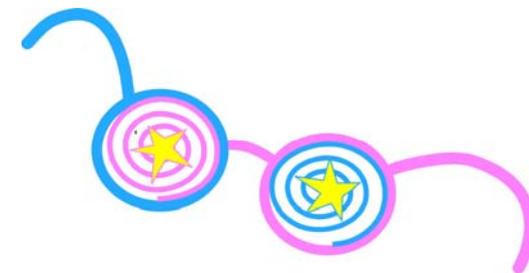
Mittagessen 7 € – nur mit vorheriger Anmeldung (wird vor Ort bezahlt).

Anmeldung

mit beiliegendem Formular per Post oder Fax an
Brigitte Hoffmann-Rippke
Stadt Hannover
Fachbereich Jugend und Familie
Fachberatung für Kitas
Ihmeplatz 5 - 30499 Hannover
Fax 0511 168 4 6429



Hannover



Gender Perspektiven Geschlechtergerechte Pädagogik in der Kita

Fachtagung & Exkursion

Mittwoch, 30.9.2009

9.00 bis 12.30 (14.00)

Haus der Jugend, Hannover

15.00 bis 17.00

Kita Fischteichweg, Hannover



Hannover

Gender Perspektiven

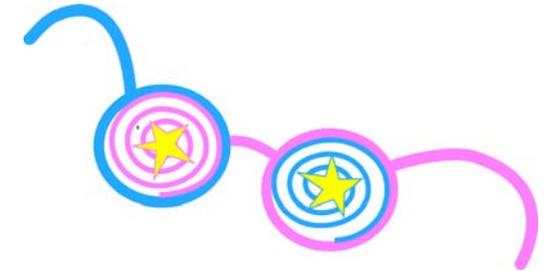
*Was brauchen Jungen und Mädchen?
Welche Rolle spielt das Geschlecht für die
Bildungsprozesse von Kindern?
Wie lässt sich geschlechtergerechte Pädagogik in der Kita verwirklichen?*

Diesen Fragen ist ein Pilotprojekt der Stadt Hannover nachgegangen, das von 2007 bis 2009 in der Kindertagesstätte Fischteichweg durchgeführt wurde. Auf dem Fachtag werden nun die Ergebnisse des Projekts präsentiert. Es gibt Raum zum Austausch über grundlegende Fragen geschlechtergerechter Pädagogik in der Kita, und es werden Perspektiven für Team- und Praxisberatung sowie für Fortbildung formuliert.

Am Nachmittag schließt sich eine Exkursion in die Kindertagesstätte Fischteichweg an, in der Ergebnisse des Projekts in der Praxis präsentiert werden und die MitarbeiterInnen der Einrichtung zum Gespräch zur Verfügung stehen. Dabei geht es nicht um die Vorführung einer „idealen“ Einrichtung, sondern darum zu zeigen, wie geschlechtergerechte Pädagogik im Alltag einer „ganz normalen“ Kita umgesetzt werden kann.

vormittags Fachtagung

- 9.00 Ankommen & Stehkafee
- 9.15 **Begrüßung** durch
Stefan Rauhaus, Fachbereich
Jugend & Familie der LHH,
Bereichsleitung Kindertages-
stätten und Heimverbund
- 9.30 **Gender Mainstreaming –
Lernen in einer Organisation**
Dr. Brigitte Vollmer-Schubert,
Gleichstellungsbeauftragte
- 9.45 **Gender-Perspektiven –
eine Forschungsreise**
Dr. Tim Rohrman, Projektleiter,
Wechselspiel – Institut für Pädagogik und Psychologie
- 10.30 **World Café – Tee-/Kaffeepause
mit Gelegenheit zum Austausch
über aktuelle Fragen geschlechtergerechter Pädagogik in Kleingruppen**
- 11.15 **Geschlechtergerechte Pädagogik
als Team- und Praxisentwicklung**
Brigitte Hoffmann-Rippke,
begleitende Fachberaterin,
Stadt Hannover, Fachbereich Jugend und Familie
- 12.00 **Das Projekt lädt ein zur Exkursion**
Team der Kita Fischteichweg



12.30 Gelegenheit zum **Mittagessen** im
Haus der Jugend (gute Küche!)
– siehe Anmeldeformular

nachmittags Exkursion

14.00 *Anfahrt zur Kita Fischteichweg*

**15.00 bis 17.00
Präsentation von Praxisprojekten
in der Kindertagesstätte Fischteichweg**

Am Schminktisch und im Bewegungsraum, vom Bauchtanz bis zum Vätertreff werden Beispiele für die Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik dokumentiert und demonstriert.

Es besteht Gelegenheit zu Fragen an und zum Austausch mit den MitarbeiterInnen, die zwei Jahre lang zum Thema gearbeitet haben.