

Tim Rohrmann

Zwei Welten? – Geschlechtertrennung in der Kindheit

Forschung und Praxis im Dialog

Erziehungswissenschaft

Tim Rohrman

Zwei Welten?

Geschlechtertrennung in der Kindheit

Erziehungswissenschaft

Tim Rohrman

Zwei Welten?

Geschlechtertrennung in der Kindheit

Forschung und Praxis im Dialog

Budrich UniPress Ltd.

Opladen & Farmington Hills 2008

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Dissertation an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
– Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften –
zur Erlangung des Grades eines Doktor der Philosophie (Dr. phil)

Alle Rechte vorbehalten.

© 2008 Budrich UniPress, Opladen & Farmington Hills
www.budrich-unipress.de

ISBN 978-3-940755-14-8 (Paperback)

eISBN 978-3-86388-382-9 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Lektorat: textsicher Corinna Hipp, Leverkusen
Druck: paper&tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhaltsübersicht

1 Vorwort	9
2 Einleitung	13
3 Bestandsaufnahme 1: Forschung	31
3.1 Geschlechtertrennung und die „zwei Kulturen“ in der Kindheit	
3.2 Das Phänomen: Geschlechtertrennung im Kindesalter	
3.3 Charakteristika geschlechtsgetrennter Spielgruppen	
3.4 Die andere Seite: Das Miteinander von Mädchen und Jungen	
3.5 Erklärungsansätze	
3.6 Statt einer Zusammenfassung: Fragen zur Reflexion	
4 Bestandsaufnahme 2: Pädagogische Praxis	139
4.1 Männer und Frauen als pädagogische Fachkräfte	
4.2 Die Genderthematik in Kindertageseinrichtungen	
4.3 Die Genderthematik in der Grundschule	
4.4 Geschlechtertrennung als pädagogisches Programm	
4.5 Zusammenfassung	
5 Empirischer Teil: Dialog mit ExpertInnen	245
5.1 Fragestellung	
5.2 Methode	
5.3 Ergebnisse	
5.4. Zusammenfassung der empirischen Studie	
6 Zusammenfassung und Konsequenzen	331
6.1 Geschlechtertrennung in der Kindheit: eine Zusammenfassung	
6.2 Perspektiven für Forschung und Theorieentwicklung	
6.3 Gender Play: Konsequenzen für pädagogisches Handeln	
6.4 Genderkompetenz: Konsequenzen für Aus- und Fortbildung	
6.5 Auf dem Weg zum Dialog	
7 Literatur	393
8 Verzeichnis der Abbildungen	426

Inhalt

1 Vorwort	9
2 Einleitung	
2.1 Die Forschungsfrage: Geschlechtertrennung in der Kindheit.....	13
2.2 Das dramatische Element: Die „Krise der Jungen“	15
2.3 Das Forschungsfeld: Unvereinbare Theorien und Ansätze	20
2.4 Fragestellung und Überblick.....	27
3 Bestandsaufnahme 1: Forschung	
3.1 Geschlechtertrennung und die „zwei Kulturen“ in der Kindheit	31
3.1.1 <i>Zwei Welten der Geschlechter</i>	31
3.1.2 <i>Die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit</i>	32
3.1.3 <i>Die Bedeutung der Gleichaltrigengruppen</i>	33
3.1.4 <i>Geschlechtertrennung im Kindesalter</i>	34
3.2 Das Phänomen: Geschlechtertrennung im Kindesalter.....	37
3.2.1 <i>Beobachtungsstudien</i>	38
3.2.2 <i>Befragungen und Diskussionen mit Kindern</i>	50
3.2.3 <i>Kulturvergleichende Untersuchungen</i>	59
3.2.4 <i>Zusammenfassung und Diskussion</i>	63
3.3 Charakteristika geschlechtsgetrennter Spielgruppen	65
3.3.1 <i>Konfliktverhalten</i>	67
3.3.2 <i>Konstruktion von Gruppenidentität</i>	71
3.3.3 <i>Wechselwirkungen zwischen Peergruppen und dem Verhalten von Erwachsenen</i>	74
3.3.4 <i>Auswirkungen der Geschlechtertrennung</i>	76
3.4 Die andere Seite: Das Miteinander von Mädchen und Jungen ...	81
3.4.1 <i>Formen des Miteinanders von Mädchen und Jungen</i>	83
3.4.2 <i>„Spiele an der Grenze“</i>	85
3.4.3 <i>Einstellungen zum anderen Geschlecht</i>	86
3.4.4 <i>„Am anderen Ufer“</i>	88
3.4.5 <i>Zusammenfassung</i>	91

3.5	Erklärungsansätze	92
3.5.1	<i>Stufen der Entwicklung: Eine Übersicht</i>	93
3.5.2	<i>Strukturelle Rahmenbedingungen</i>	96
3.5.3	<i>Biologische Erklärungsansätze</i>	99
3.5.4	<i>Psychologische Erklärungsansätze</i>	104
3.5.5	<i>Tiefenpsychologie</i>	116
3.5.6	<i>Sozialkonstruktivistische und feministische Ansätze</i>	121
3.6	Statt einer Zusammenfassung: Fragen zur Reflexion	130
3.6.1	<i>Die Berücksichtigung des Kontextes</i>	131
3.6.2	<i>Die Bedeutung gesellschaftlicher Veränderungen</i>	132
3.6.3	<i>Die Unmöglichkeit von Objektivität</i>	134
4	Bestandsaufnahme 2: Pädagogische Praxis	
4.1	Männer und Frauen als pädagogische Fachkräfte.....	140
4.1.1	<i>Zahlen statt Schätzungen</i>	141
4.1.2	<i>Erzieherin und Grundschullehrerin als „Frauenberufe“</i>	151
4.1.3	<i>Männer als pädagogische Fachkräfte</i>	155
4.1.4	<i>Die Situation im pädagogischen Alltag</i>	167
4.1.5	<i>Chancen und Probleme männlicher Fachkräfte</i>	176
4.1.6	<i>Zusammenfassung</i>	184
4.2	Die Genderthematik in Kindertageseinrichtungen.....	185
4.2.1	<i>Berücksichtigung der Genderthematik in Bildungs- und Orientierungsplänen</i>	186
4.2.2	<i>Forschungs- und Praxisprojekte in Kindertageseinrichtungen</i>	198
4.2.3	<i>Kindertageseinrichtungen: eine europäische Perspektive</i>	205
4.3	Die Genderthematik in der Grundschule	217
4.3.1	<i>Jungen als „Bildungsverlierer“?</i>	217
4.3.2	<i>Die Koedukationsdebatte: Immer wieder dieselben Argumente</i>	221
4.3.3	<i>Modellversuche zu geschlechtsbewusster Pädagogik</i>	223
4.4	Geschlechtertrennung als pädagogisches Programm.....	228
4.5	Zusammenfassung	243

5	Empirischer Teil: Dialog mit ExpertInnen	
5.1	Fragestellung.....	245
5.2	Methode.....	248
5.2.1	<i>Zur Methode des Experteninterviews</i>	248
5.2.2	<i>Zur Methode der Gruppendiskussion</i>	248
5.2.3	<i>Auswahl von ExpertInnen</i>	251
5.2.4	<i>Stichprobe</i>	252
5.2.5	<i>Erhebung und Gesprächsleitfaden</i>	254
5.2.6	<i>Auswertung</i>	257
5.3	Ergebnisse.....	266
5.3.1	<i>Inhaltliche Aussagen der ExpertInnen</i>	266
5.3.2	<i>Diskursorganisation in den einzelnen Gruppendiskussionen</i>	296
5.3.3	<i>Kollektive Orientierungsmuster im Vergleich</i>	314
5.4.	Zusammenfassung der empirischen Studie.....	326
6	Zusammenfassung und Konsequenzen	
6.1	Geschlechtertrennung in der Kindheit: eine Zusammenfassung.	332
6.2	Perspektiven für Forschung und Theorieentwicklung.....	347
6.3	Gender Play: Konsequenzen für pädagogisches Handeln	356
6.4	Genderkompetenz: Konsequenzen für Aus- und Fortbildung	368
6.4.1	<i>Die Genderthematik in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte</i>	368
6.4.2	<i>Genderkompetenz als Schlüssel für Aus- und Fortbildung</i>	374
6.4.3	<i>Männer als pädagogische Fachkräfte</i>	384
6.5	Auf dem Weg zum Dialog	387
7	Literatur	393
8	Verzeichnis der Abbildungen	426

1 Vorwort

Astrid Kaiser

Neue Forschungsergebnisse zur Geschlechtertrennung in der Kindheit

Die neuere Debatte um Geschlechtertrennung im Bildungssystem ist fast dreißig Jahre alt, aber immer noch gibt es keinen Konsens. Im Gegenteil: die öffentliche Debatte dazu ist durchsetzt von kontroversen Positionen. Von daher ist es besonders produktiv, dass Tim Rohrmann sich im jetzt vorliegenden Buch die Aufgabe gestellt hat, Licht in den Dschungel der verschiedenen Ansätze zu bringen.

Dazu gibt es in diesem Buch einen umfassenden Überblick zum Zusammenhang von Geschlechtertrennung und Identitätsentwicklung in der Kindheit. Derart kompakt und breit kann man den neuesten Forschungsstand nirgendwo zusammengefasst finden. Gleichzeitig zeigt dieser Überblick, wie eng die Nuancen zwischen verschiedenen Entscheidungsoptionen bei der Geschlechtertrennung nebeneinander liegen.

Die leitende Frage seiner Arbeit „Sollten Mädchen und Jungen in der Schule und in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe zumindest zeitweise getrennt werden?“ steht im Schnittpunkt zwischen wissenschaftlicher Erkenntnisbildung und praktisch-pädagogischen Entscheidungen. Folgerichtig hat er sich entschieden, derartige Fragen nur in einem Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis zu beantworten. Dazu hat er Gruppendiskussionen mit Expertinnen und Experten zur Geschlechtertrennung durchgeführt und zur Auswertung ein interessantes empirisches Verfahren der Diskursanalyse entwickelt.

Impuls für die Diskussionen war eine umfassende Literaturrecherche zur Bestandsaufnahme der Forschung zur Frage der „Zwei Kulturen“ in der Kindheit. Dabei beleuchtet der Autor die Geschlechtertrennung sowohl als sozialpsychologisch hergestellte Trennung im Verhalten und Denken der Kinder als auch als bewusste pädagogische Entscheidung im Kontext geschlechtsbezogener Pädagogik.

Seine Ergebnisse sind nicht in einfachen Lösungen zu beschreiben. Vielmehr zeigen sie die erziehungswissenschaftliche Balance zwischen verschiedenen antinomischen Seiten in besonderer Weise auf. Dem Autor gelingt es, auf der Basis seiner empirischen Erfahrungen kontroverse Erklärungsansätze interpretativ miteinander in Einklang zu bringen. In seinem sozio-ökologischen Kontextmodell der Tendenzen zur Geschlechtertrennung wer-

den die Komplexität der Bedingungen, aber auch die wechselseitigen Beziehungen und Beeinflussungsfunktionen in Verbindung zueinander gebracht.

Damit wird deutlich, dass Geschlechtertrennung im Kindesalter kein naturgegebenes Phänomen ist, sondern in vielfacher Weise durch äußere Bedingungen beeinflusst wird und damit modifizierbar ist. Ein wichtiger Ertrag seiner Forschung ist der Hinweis auf die Orientierungsfunktion der Geschlechtertrennung, der Konsequenzen für die formale und pädagogische Strukturierung pädagogischer Einrichtungen für Kinder nahe legt. Für die Genderpädagogik warnt er vor verkürzten und einseitigen Entscheidungen und differenziert den Horizont pädagogischen Denkens.

Als Konsequenz seiner Arbeit formuliert der Autor Vorschläge für die Ausbildung von Erziehenden in der Elementarpädagogik und für die Primarstufe sowie für die pädagogische Praxis. Im Mittelpunkt steht dabei die Entwicklung von Genderkompetenz. In einer abschließenden Metareflexion seiner Arbeit betont er die Bedeutung des Dialogs von Frauen und Männern in der Pädagogik, um das dialogische Handeln von Kindern zu entwickeln.

Tim Rohrman ist es gelungen, im Rahmen geschlechtsbewusster Pädagogik und reflektierter Koedukation zu differenzierten neuen Perspektiven im Spannungsfeld von Heterogenität und Homogenität zu kommen. Dieses Buch ist ein wichtiger Beitrag zur Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern, von Lehrerinnen und Lehrern, die in der Geschlechterfrage zu neuen Denkhorizonten kommen wollen.

Oldenburg, im Mai 2008

Astrid Kaiser

Vorbemerkung des Autors

Wozu gibt es Jungen und Mädchen, Männer und Frauen? Warum sind sie unterschiedlich, und wie finden sie zueinander? Diese Fragen haben mich bereits zu Beginn meiner wissenschaftlichen Ausbildung beschäftigt, und sie haben meinen beruflichen Weg entscheidend geprägt. Die vorliegende Arbeit ist eine Wegmarke auf diesem Weg, die einen Aspekt dieser Fragen – die Trennung der Geschlechter in der Kindheit – vertieft und damit eine neue Perspektive auch auf die Forschungsergebnisse und Konzepte ermöglicht, die ich in den letzten fünfzehn Jahren erarbeitet und veröffentlicht habe.

Liest man ältere Fachliteratur zum Thema, so kann man manchmal den Eindruck gewinnen, dass eigentlich alles schon gesagt worden ist. Über viele Aspekte der Geschlechterfrage, die heute als aktuell und neu diskutiert werden, wurde bereits vor über zwanzig Jahren manchmal ganz ähnlich gestritten. Dennoch besteht bis heute in keiner Weise Einigkeit über viele grundlegende Fragen geschlechtsbezogener Sozialisation und Entwicklung – daran haben auch weitere Jahrzehnte vielfältiger empirischer Forschung nicht viel geändert. Dies liegt nicht zuletzt an Forschungstraditionen, die sich ihre Ergebnisse immer wieder selbst bestätigen, weil sie den Blick nicht über den eigenen Tellerrand hinaus richten.

Damit stellt sich für eine aktuelle Arbeit zur Geschlechterthematik die Aufgabe, unterschiedliche theoretische und empirische Stränge aufzugreifen und auszuloten, welchen Beitrag sie zur Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Fragen leisten können. Mindestens so bedeutsam wie neue empirische Erkenntnisse ist dabei die Frage, wie Forschungsergebnisse in der Praxis aufgenommen werden und wie Fachleute im Dialog kollektive Orientierungen für die pädagogische Arbeit mit Mädchen und Jungen entwickeln.

Das Material der hier vorgelegten Studie entstammt wesentlich einem Forschungsprojekt zum Thema *Identität und Geschlecht in der Kindheit*, das ich in den Jahren 2004 und 2005 am Braunschweiger Zentrum für Gender Studies durchführen konnte (wiss. Leitung: Prof. Ingeborg Wender, Institut für Pädagogische Psychologie der Technischen Universität Braunschweig). Gleichzeitig fließen Erfahrungen und Erkenntnisse aus meiner langjährigen Forschungs- und Fortbildungstätigkeit zur Geschlechterthematik ein, insbesondere im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen. Dabei stand zunächst der Blick auf die Entwicklung von Jungen im Vordergrund, zunehmend aber auch die Suche nach neuen Wegen für beide Geschlechter im Kontext von geschlechtsbewusster Pädagogik und Gender Mainstreaming.

Meiner langen Tätigkeit in diesem Arbeitsfeld verdanke ich den Kontakt zu vielen kompetenten Kolleginnen und Kollegen, ohne die dieses Projekt nicht möglich gewesen wäre. Ein Teil von ihnen war als Diskussionspartne-

rInnen am empirischen Teil dieser Arbeit beteiligt. Sie und viele weitere KollegInnen haben mir Hinweise auf aktuelle Studien und Projekte gegeben und damit dazu beigetragen, dass hier ein sehr umfassender Überblick über den Stand sowohl der wissenschaftlichen Forschung als auch der pädagogischen Praxis zur Geschlechterthematik gegeben werden kann. Dies gilt nicht zuletzt für das Thema männlicher Mitarbeiter in Kindertageseinrichtungen, das mir lange Zeit ein persönliches Anliegen war und erst in jüngster Zeit in den Blickpunkt öffentlichen Interesses geraten ist.

In den Jahren der Arbeit an diesem Projekt haben zudem meine Erfahrungen als Vater zweier Töchter meinen Blick erweitert und auch meine eigenen Lebenserfahrungen als Junge in ein neues Licht gerückt. An den Erlebnissen meiner Kinder im Kindergarten, darunter ein Monat in einem Projektkindergarten zu geschlechtssensibler Pädagogik, konnte ich den Beginn der Tendenz zur Geschlechtertrennung wie auch die Bedeutung von Rahmenbedingungen, die sie fördern oder ihr entgegenwirken, „live“ verfolgen – wohl wissend, dass Erfahrungen mit den eigenen Kindern oft diejenigen sind, die sich am wenigsten verallgemeinern lassen.

Mein Dank gilt allen, die diese Arbeit ermöglicht und zu ihr beigetragen haben, insbesondere Prof. Ingeborg Wender, die das Forschungsprojekt ermöglicht hat, und meiner „Doktormutter“ Prof. Astrid Kaiser, die stets wertschätzend und geduldig den langen Weg dieser Arbeit begleitet hat. Weiter danke ich allen beteiligten Expertinnen und Experten, insbesondere der Zweitgutachterin Prof. Cornelia Helfferich, sowie den Kolleginnen und Kollegen aus dem Kindergarten Brunhildengasse in Wien. Zu nennen sind weiter meine Frau Sabine und alle Freundinnen und Freunde, die mich ermutigt und im Alltag dabei unterstützt haben, diese Arbeit tatsächlich fertig zu stellen. Nicht zuletzt danke ich allen Jungen und Mädchen und auch meinen beiden Töchtern, die mir von ihren Erfahrungen berichtet und Aspekte des Themas dieser Arbeit mit mir besprochen haben.

Denkte, im Juni 2008

Tim Rohrmann

2 Einleitung

2.1 Die Forschungsfrage: Geschlechtertrennung in der Kindheit

Bei der Wahl der Vergnügungen muß hinsichtlich des Umgangs Vorsicht beachtet werden. Knaben gehören dabei nicht zu den Mädchen und auch Mädchen von nicht ganz zuverlässigem und ordentlichem Wesen sind von letzteren fernzuhalten. Spiele, die zu sehr zerstreuen und aufregen oder an eine für Mädchen unschickliche Haltung gewöhnen, all dies muß vermieden werden.

*Aus der Schrift „Über die Erziehung der Mädchen“
Fénelon, 1687 (zit. nach Esterhues, 1956, S. 32)*

Die Tatsache der Geschlechtsunterschiede fasziniert WissenschaftlerInnen seit vielen Jahrzehnten, und sie suchen auf verschiedenste Weise nach Erklärungen dafür. Gleichzeitig ist sie Ausgangspunkt für politische Strategien und pädagogische Konzepte. In den letzten Jahren wird Geschlecht zunehmend im Kontext von Bildung thematisiert. Lernen Jungen ander(e)s als Mädchen? Braucht es eine geschlechtsspezifische Pädagogik? Sollten Mädchen und Jungen in der Schule und in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe zumindest zeitweise getrennt werden?

Fragen wie diese können sinnvoll nur in einem Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis beantwortet werden, der die Perspektiven beider Seiten berücksichtigt. Die vorliegende Forschungsarbeit stellt zum einen empirische Grundlagen für einen solchen Dialog bereit. Zum anderen werden Gespräche dokumentiert und analysiert, die der Autor im Sinne eines solchen Dialogs mit ExpertInnen aus Forschung, Ausbildung und pädagogischer Praxis durchgeführt hat.

Ausgangspunkt für das Forschungsprojekt *Identität und Geschlecht in der Kindheit* waren Veranstaltungen zu Geschlechterthemen am Institut für Pädagogische Psychologie der Technischen Universität (TU) Braunschweig in den Jahren 2003 und 2004. In mehreren Veranstaltungen wurde die *Geschlechtsidentität* als zentrale Größe für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen herausgearbeitet. *Identität* ist ein schillernder und vielgestaltiger Begriff, der sowohl in der Umgangssprache als auch in der wissenschaftlichen Literatur häufig verwendet wird. In der Zusammensetzung mit *Geschlecht* ist er einer der grundlegenden Begriffe der psychologischen Geschlechterforschung.

So definiert Trautner (2002, S. 654): „Die globale Geschlechtsidentität beinhaltet die überdauernde Selbstwahrnehmung, das innere Gefühl oder die Überzeugung (biologisch, psychisch und sozial) eindeutig männlich *oder* weiblich zu sein.“ Sie stellt ein höchst komplexes Phänomen dar, das sich bereits früh in der Kindheit entwickelt und weiterhin einer ständigen aktiven Bestätigung bedarf.

Wie sich die Geschlechtsidentität im Laufe des Lebens weiterentwickelt, ist seit Jahrzehnten Gegenstand umfangreicher Forschung, die nicht zuletzt dazu geführt hat, den Begriff als solchen in Frage zu stellen. Unumstritten ist, dass bereits Säuglinge eine kategoriale Unterscheidung zwischen Männer- und Frauenstimmen treffen können. Mit etwa drei Jahren haben Kinder ein recht stabiles Bewusstsein ihrer eigenen Geschlechtsidentität. Sie kennen nicht nur ihre eigene Geschlechtszugehörigkeit, sondern können auch das Geschlecht anderer Kinder und Erwachsener mehr oder weniger korrekt einordnen. In diesem Alter beginnen sie auch, Wissen über Geschlechterstereotype zu erwerben. Gleichzeitig werden geschlechtstypische Unterschiede im Verhalten allmählich deutlicher (vgl. Maccoby, 2000; Rohrmann & Thoma, 1998; Trautner, 2002).

In der psychologischen und psychoanalytischen Theoriebildung zur geschlechtsbezogenen Entwicklung in der frühen Kindheit standen zum einen Einflüsse der Eltern und Beziehungen in der Kernfamilie im Vordergrund, zum anderen Faktoren der kognitiven Entwicklung. Weit weniger beachtet wurden Beziehungen unter Gleichaltrigen sowie insbesondere die institutionelle Betreuung von Kindern, obwohl wesentliche Aspekte geschlechtsbezogener Entwicklung dort möglicherweise deutlicher zu beobachten sind oder überhaupt erst zum Ausdruck kommen: die Trennung der Geschlechter und die unterschiedlichen Spiel- und Kommunikationsstile von Mädchen und Jungen.

Ab dem Alter von ungefähr drei Jahren zeigen Kinder die Tendenz, sich in Situationen, die nicht von Erwachsenen strukturiert werden, gleichgeschlechtlich zu gemeinsamen Aktivitäten wie Spielen zusammen zu schließen. Diese gleichgeschlechtlichen Präferenzen vertiefen sich mit dem Alter. Die Interaktionsstile, die Mädchen und Jungen in ihren Gruppen entwickeln, unterscheiden sich so erheblich voneinander, dass Maccoby (2000) und eine Reihe anderer AutorInnen davon ausgehen, dass es bereits ab der frühen Kindheit gerechtfertigt ist, von „zwei Kulturen der Geschlechter“ zu sprechen, auch wenn sich nicht alle Kinder eindeutig in die zwei Kategorien einordnen lassen. Zwar wurde dieser These schon Ende der achtziger Jahre widersprochen (z.B. von Thorne, 1986; 1993; Krappmann & Oswald, 1995). Dennoch ist unumstritten, dass gleichgeschlechtliche Gruppen im Leben von Kindern eine große Bedeutung haben.

Wenn dieses Phänomen als entscheidender Ausgangspunkt geschlechtsbezogener Differenzierungen ernst genommen und daraus pädagogische

Schlussfolgerungen abgeleitet werden sollen, muss der wissenschaftliche Blick das Zusammenleben von Mädchen und Jungen in Gruppen verstärkt in den Blick nehmen. Ist die Geschlechtertrennung wirklich so ausgeprägt, dass von „zwei Kulturen“ gesprochen werden kann? Welche Phänomene sind damit verbunden? Und: inwieweit werden entsprechende Überlegungen und insbesondere die Ergebnisse neuerer Untersuchungen in der pädagogischen Praxis aufgegriffen und umgesetzt?

Diese Fragen sind für die Praxis nicht zuletzt deswegen relevant, weil eine *pädagogisch initiierte* Trennung der Geschlechter im letzten Jahrzehnt zunehmend Bestandteil pädagogischer Konzepte geworden ist. Im Bereich der Jugendhilfe wurden geschlechtshomogene Mädchen- und Jungenarbeit etabliert und professionalisiert. In Schulen wurde im Fachunterricht, im Kontext sozialen Lernens und im Zusammenhang mit der Berufsorientierung mit der zeitweisen Aufhebung der Koedukation experimentiert. Von Schule und Jugendhilfe ausgehend wird auch im Elementarbereich die Frage aufgeworfen, ob Jungen und Mädchen eine geschlechtsspezifische Pädagogik brauchen. Alle diese Ansätze sind nicht unwidersprochen geblieben, sind aber zentral für den pädagogischen Umgang mit der Geschlechterthematik. Nicht selten wird eine Thematisierung von Geschlecht in pädagogischen Kontexten sogar mit einer Trennung von Jungen und Mädchen gleichgesetzt. Vor diesem Hintergrund ist von wissenschaftlichem Interesse, ob bzw. inwieweit die von *Kindern selbst ausgehende* Tendenz zur Geschlechtertrennung in pädagogischen Konzepten berücksichtigt wird.

Die Beschäftigung mit diesem Thema entspringt allerdings nicht nur wissenschaftlicher Neugier, sondern hat auch einen aktuellen Anlass: die „Jungenfrage“.

2.2 Das dramatische Element: Die „Krise der Jungen“

Lange Zeit wurden Geschlechterfragen weitgehend als „Frauenthema“ angesehen. Seit einigen Jahren ist im Fachdiskurs wie auch in der öffentlichen Diskussion ein Wandel festzustellen: Verhaltensauffälligkeiten und schlechte Leistungen von Jungen haben dazu geführt, dass zunehmend Jungen in den Blick sowohl der Forschung zu geschlechtsbezogenen Fragen als auch der Praxis geschlechtsbewusster¹ Pädagogik geraten sind.

1 In der Praxis gibt es eine verwirrende Vielfalt von Begriffen für pädagogische Konzepte zur Genderthematik (geschlechtsspezifisch, -bezogen, -gerecht, -reflektierend, -sensibel usw.). Ich verwende den Begriff „geschlechtsbewusst“ als Oberbegriff, weil er anzeigt, dass hier „bewusst“ auf etwas geachtet wird, ohne dass damit schon eine normative Vorgabe zur Richtung pädagogischer Beeinflussung impliziert ist.

Zahlreiche Fach- und Praxiszeitschriften im pädagogischen und sozialpädagogischen Bereich haben in den letzten beiden Jahren Schwerpunktheftes zum Thema Jungen herausgegeben. Zwar bestehen weiterhin mehr oder weniger subtile Benachteiligungen von Mädchen fort – aber dies stößt nicht (mehr) auf großes Interesse. Die schlechten Schulleistungen der Jungen dagegen führten dazu, dass sogar die KultusministerInnen der Bundesländer das Geschlechterthema oben auf die Tagesordnung setzten.

So stellte Niedersachsens Schulminister Bernd Busemann (CDU) bereits im Herbst 2003 fest: „Jungen haben es sehr viel schwerer als Mädchen, weil sich der Schulbetrieb feminisiert hat. 70 bis 80 Prozent der Lehrer sind Frauen, in Grundschulen liegt der Anteil noch höher. Jungen haben keine Chancen, sich an männlichen Rollenvorbildern zu orientieren.“. Seine Forderung daher: „Wir müssen dringend mehr Männer in den Schuldienst bringen, am besten wäre eine Männerquote“ (Busemann, 2003).

Andere KultusministerInnen wie Annette Schavan, inzwischen Bundesbildungsministerin, äußerten sich ähnlich. Vor diesem Hintergrund initiierte Ute Erdsiek-Rave, schleswig-holsteinische Bildungsministerin und damals Vorsitzende der Kultusministerkonferenz, im Sommer 2006 eine nationale Tagung zum Thema einer „Schule für Mädchen und Jungen“. Sie problematisierte sowohl das größere Risiko von Jungen, im Bildungssystem zu scheitern, als auch die Verweiblichung im Erziehungsbereich. Eine Männerquote in Kindergärten und Grundschule lehnte Erdsiek-Rave allerdings als „nicht praktikabel“ ab (MBF, 2006).

Ob ein höherer Anteil männlicher Grundschullehrer tatsächlich zu besseren Schulleistungen von Jungen führen würde, sei zunächst dahingestellt – richtig ist aber, dass Jungen im deutschen Schulsystem zur Zeit insgesamt im Durchschnitt deutlich schlechter abschnitten als Mädchen (vgl. Konsortium Bildungsbericht, 2006). Eine davon ausgehende Dramatisierung schlechter Schulleistungen von Jungen findet sich nicht nur in der Populärpresse, sondern auch in Fachdiensten einschlägiger Lehrerverbände. So wurde in *Gymnasium – Zeitschrift des niedersächsischen Philologenverbandes* formuliert, dass Jungen „immer häufiger im schulischen Abwind ums Überleben kämpfen“ und eine „positive Diskriminierung von Jungen“ gefordert (Krause, 2004).

Über die Schule hinaus werden auch Kindertageseinrichtungen – und hier wiederum die Dominanz weiblicher Bezugspersonen – für problematische Entwicklungen von Jungen verantwortlich gemacht. Sachbücher und Ratgeber zur Jungenerziehung haben vor diesem Hintergrund in letzter Zeit Konjunktur, ob sie nun eine „Jungenkatastrophe“ heraufbeschwören (Beuster, 2006), „Kleine Machos in der Krise“ sehen (Guggenbühl, 2006) oder meinen, dass „Kleine Jungs“ in „großer Not“ sind (Bergmann, 2005). Nicht zufällig wirken diese Titel wie schlechte Kopien des Klassikers „Klei-

ne Helden in Not“ (Schnack & Neutzling, 1990), wobei sie oft weder die Differenziertheit noch den Humor des Originals erreichen.

In den USA, Großbritannien und Australien wird der Diskurs über schlechte Leistungen von Jungen schon länger geführt und hat bereits seit einiger Zeit pädagogische Konsequenzen zur Folge. In einem kritischen Überblick über die seit Mitte der neunziger Jahre in Großbritannien, Australien und den USA geführten Debatten identifizieren Foster, Kimmel & Skelton (2001) drei dominante Diskurse: Der „poor boys“-Diskurs sieht Jungen als „Opfer“ und macht insbesondere das Fehlen der Väter, die „Feminisierung“ der Schulen und/oder den Feminismus im Allgemeinen für das Scheitern der Jungen verantwortlich. Der „failing schools, failing boys“-Diskurs gibt den Schulen die Schuld, wobei allerdings politische Vorgaben, die die strukturellen Rahmenbedingungen mancher Schulen massiv verschlechtert haben, oft ausgeblendet werden². Der „boys will be boys“-Diskurs schließlich beschreibt Jungen mit überlieferten traditionellen Stereotypen und sieht diese in „natürlichen Unterschieden“ in Biologie und Psychologie begründet. Auch hier werden oft die Erfolge des Feminismus für die Probleme von Jungen verantwortlich gemacht.

Die genannten Diskurse prägen auch manche neuere Veröffentlichungen im deutschen Sprachraum. Dabei wird oft ausgeblendet,

- dass das Problem schlechter Schulleistungen und Verhaltensauffälligkeiten von Jungen alles andere als neu ist; es wurde bereits in den sechziger und siebziger Jahren diskutiert (vgl. Kimmel & Skelton, 2001; Neutzling, 2005; Stürzer, 2003a)³;

-
- 2 Foster et al. (2001) beschreiben für Großbritannien eine Abkehr von der Idee, dass staatliche Erziehung in erster Linie sozialer Ungleichheit entgegenwirken soll. Schulen wurde weitgehende Autonomie zugestanden. Gleichzeitig wurde die zentrale Kontrolle verstärkt durch die Einführung eines Nationalen Curriculums und nationaler Leistungsvergleiche im Alter von 7, 11 und 14 Jahren. Beide Entwicklungen führten zu einer zunehmenden Konkurrenz unter den Schulen. Da in den nationalen Leistungsvergleichen der soziokulturelle Hintergrund der einzelnen Schulen nicht berücksichtigt wird, haben Schulen, denen es nicht gelingt, erfolgreiche „Klienten“ (d.h. Eltern) für sich zu gewinnen, kaum eine Chance und „fahren vor die Wand“ (Foster et al., 2001 S. 3). – Die aktuellen Diskussionen in Deutschland lassen ähnliche Entwicklungen befürchten.
 - 3 Neutzling (2005) stellt in einem guten Überblick über ältere und aktuelle Veröffentlichungen fest, dass auch in Deutschland die wesentlichen Fakten und Begründungen zu den Schulproblemen von Jungen bereits in den siebziger Jahren diskutiert wurden. So zitiert er ausführlich aus einem Beitrag von Tiedemann (1978) zum häufigeren Schulversagen von Jungen, die sich lesen, „als stünden sie in einem Aufsatz aus dem Jahr 2003“ (Neutzling, 2005, S. 58). Schon damals wurde für das bessere Abschneiden der Mädchen in der Schule unter anderem eine stärkere Anpassung von Mädchen an die Normen der Schule verantwortlich gemacht und die bereits in der frühen Kindheit einsetzenden geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen problematisiert.

- dass die Unterschiede innerhalb der Geschlechtsgruppen erheblich und weit größer sind als die zwischen den Geschlechtern, was aus der Geschlechterforschung seit Jahrzehnten bekannt ist und sich z.B. in den Schulleistungsstudien PISA und IGLU beeindruckend belegen lässt;
- dass schlechte Schulleistungen mehr mit sozialen und ethnischen Faktoren zusammen hängen als mit dem Geschlecht (vgl. Epstein, Maw, Elwood & Hey, 1998; Krohne, Meier & Tillmann, 2004; Konsortium Bildungsbericht, 2006);
- dass trotz der besseren Schulleistungen von Mädchen gesellschaftliche Benachteiligungen von Mädchen und Frauen nach wie vor fortbestehen (vgl. Cornelißen, 2004; Stürzer, Roisch, Hunze & Cornelißen, 2003).

Epstein et al. haben bereits 1998 für England eine differenzierte Fallstudie vorgelegt, die die pauschale Annahme widerlegt, dass Jungen schlechter in der Schule sind. Die AutorInnen haben die Schwierigkeiten in der schulischen Erziehung von Jungen differenziert analysiert und bezeichnen die Aufregung über die schlechten Leistungen der Jungen als globalisierte „moral panic“. Entsprechend analysiert Titus (2004) die Diskussion in den USA und stellt fest, dass diese „moralische Panikmache“ rhetorisch auf Begriffe der Gleichberechtigungsdebatte zurückgreift, diese aber für eigene Interessen einsetzt – nicht zuletzt um Kritik an Benachteiligungen von Mädchen und Frauen zu unterminieren. Darüber hinaus stellt er die Diskussion in den Kontext eines breiteren Diskurses über Männlichkeit, der (insbesondere schwarze) männliche Jugendliche verteufelt.

Für Deutschland haben Rose & Schmauch (2005) einen ersten Sammelband vorgelegt, in dem die AutorInnen den Diskurs über Jungen als „die neuen Verlierer“ analysieren. Obwohl die Beiträge des Bandes die Aufregung über die Probleme der Jungen entdramatisieren, zeigen sie Verständnis für die dahinter stehenden Motivationen. Die übertriebenen Darstellungen werden als Medienphänomene gesehen, hinter denen berechtigte Anliegen und Bedürfnisse stehen. So sieht Rose „die aktuellen Dynamiken im Geschlechterdiskurs (...) als Hinweis auf Schwächen im alten feministischen Benachteiligungsdenken. (...) Die Rede von den ‚armen Jungen‘ und ‚starken Mädchen‘ und die vielschichtigen Reaktionen darauf verweisen auf Tabus, Übergangenes, Leerstellen und Konflikte in der Debatte“ (Rose, 2005, S. 23).

Neutzling meint: „Mir scheint, dass eine alte Hebammenweisheit endlich in der Gesellschaft angekommen ist: Jungs haben es tatsächlich auch nicht leicht – und manchmal sogar schwerer“ (Neutzling, 2005, S. 76). Und Winter macht als Hintergrund der Diskussion „Wünsche nach Auseinandersetzung, Klärung und Verständigung“ angesichts der andauernden Verunsicherung über Geschlechtliches aus (Winter, 2005, S. 85). Er weist zudem auf das wachsende Interesse von Frauen an der Beschäftigung mit Jungen hin, das

angesichts des Überwiegens weiblicher Fachkräfte im sozialen und pädagogischen Bereich völlig verständlich sei.

Neben den schlechteren Schulleistungen der Jungen, die seit den PISA-Studien auch der allgemeinen Öffentlichkeit bekannt sind, ist es ihr problematisches Sozialverhalten, das Lehrern und insbesondere Lehrerinnen das Leben schwer macht. Dies ist ein zweiter einleuchtender Ansatzpunkt für eine Beschäftigung mit geschlechtsbezogenen Zusammenhängen im pädagogischen Kontext. Foster et al. (2001) meinen, dass die „wirkliche“ Krise der Jungen eine Krise der Gewalt sei über „kulturelle Zuschreibungen, die Männlichkeit mit der Fähigkeit zur Gewaltausübung gleichsetzen“ (S. 16, Übersetzung T.R.). Sie begründen dies mit bekannten Zahlen, die belegen, dass Jungen und Männer den größten Teil der Täter wie auch der Opfer von Gewalt ausmachen und Jungen weit häufiger als Mädchen in körperliche Auseinandersetzungen verwickelt sind.

In der Tat lässt sich schon bei Einjährigen beobachten, dass Jungen häufiger Konflikte beginnen und häufiger deren Opfer sind. In der weiteren Entwicklung zeigen sie mehr körperliche Aggression, wogegen sich aggressives Verhalten bei Mädchen oft auf verbale und symbolische Formen beschränkt. Mädchen wiederum zeigen mehr kooperatives und pro-soziales Verhalten als Jungen. Diese Tendenzen setzen sich im Jugend- und Erwachsenenalter fort und sind durch zahlreiche Untersuchungen auch im deutschen Sprachraum gut belegt (zu Schule vgl. Pfister, 1998; Tillmann et al., 1999; zu Jugendgewalt und Kriminalität vgl. Pfeiffer et al., 1998). Es ist anzunehmen, dass diese Phänomene wesentlich mit Erfahrungen und Prozessen in geschlechtshomogenen Gruppen zusammen hängen.

Vor dem geschilderten Hintergrund müssen einer Analyse der Bedeutung von Peerinteraktionen für geschlechtsbezogene Entwicklung und Sozialisation folgende Fakten vorausgestellt werden:

Die viel diskutierten Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen wurden in Erhebungen von Jugendlichen festgestellt, insbesondere den PISA-Studien. Am Ende der Grundschulzeit sind sie dagegen noch nicht in diesem Ausmaß aufzufinden; im internationalen Vergleich sind sie in Deutschland eher gering (IGLU-Studie, vgl. Bos, Lankes, Prenzel, Schwipfert, Valtin & Walther, 2003, 2005; Konsortium Bildungsbericht, 2006). Die umfangreiche Hamburger LAU-Studie, die Schüler von der 5. bis zur 9. Klassenstufe untersuchte, stellte im Verlauf eine deutliche Zunahme des Leistungsvorsprungs der Mädchen fest (vgl. Stürzer, 2003a). Damit scheint dies der kritische Zeitraum zu sein, in dem geschlechtstypische Leistungsunterschiede ausgeprägt werden.

Zumindest teilweise lassen sich Leistungsunterschiede damit erklären, dass Mädchen besser als Jungen an den Kontext schulischen Lernens angepasst zu sein scheinen. Dies gilt aber nicht generell: Geschlechtsbezogene

Faktoren wirken immer mit anderen Bedingungen zusammen. So sind insbesondere Jungen benachteiligt, die aus bildungsfernen Schichten oder aus Migrantenfamilien stammen (vgl. Baumert & Schümer, 2001; Cornelißen, 2004; Krohne, Meier & Tillmann, 2004).

Da sich Einstellungen zu Lernen und zur Schule bereits vor und zu Beginn der Schulzeit entwickeln, legt dies nahe, die diesen Einstellungen zugrunde liegenden Prozesse bereits in der Kindheit zu untersuchen. So fand die IGLU-Grundschulstudie etliche signifikante Geschlechtsunterschiede in schulischen Einstellungen, Motivation und Lernverhalten. Unter anderem bestätigte sich, dass Mädchen sich in der Schule tendenziell wohler fühlen als Jungen (Bos et al., 2005, S. 192ff.).

Die meisten Untersuchungen zu Verhaltensauffälligkeiten von Kindern kommen übereinstimmend zu dem Schluss, dass Jungen in stärkerem Ausmaß psychosozial auffällig sind als Mädchen (vgl. dazu schon Schnack & Neutzling, 1990). Dies gilt insbesondere für den Bereich aggressiven Verhaltens. Vor diesem Hintergrund haben Angebote für Jungen im Rahmen von Gewaltprävention im letzten Jahrzehnt wesentlich zur Verbreitung von Jungenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe sowie z.T. auch im schulischen Kontext beigetragen (z.B. Drägestein & Grote, 2004; Krabel, 1998; Welz & Dussa, 1998). Theoretiker und Praktiker der Jungenarbeit betrachten diese Verbindung allerdings skeptisch, da sie mit der Gefahr verbunden ist, Jungen als Täter festzuschreiben sowie falsche und z.T. überhöhte Erwartungen an die Wirkungen von Jungenarbeit zu knüpfen (vgl. Rohrmann, 2002a).

Die überwiegende Mehrheit der in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen beschäftigten Fachkräfte ist weiblich. Während in Kindertageseinrichtungen traditionell kaum Männer beschäftigt waren und sich in den letzten Jahrzehnten hier nur geringe Veränderungen ergeben haben, gab es in Grundschulen einen erheblichen Rückgang des Männeranteils (vgl. Kapitel 4.1.1). Welche Bedeutung dies für die allgemeine Entwicklung sowie insbesondere die Schulleistungen von Jungen spielt, ist allerdings in keiner Weise klar.

2.3 Das Forschungsfeld: Unvereinbare Theorien und Ansätze

Das Vorhaben, einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu geschlechtsbezogenen Themen zu gewinnen, ist auf Grund der Vielfalt und Breite des zu überschauenden Materials ein schwieriges Unterfangen. Zahlreiche Wissenschaftsdisziplinen haben Theorien und Forschungsergebnisse zu geschlechtsbezogenen Themen hervorgebracht. Dabei werden Erkenntnisse anderer Fachrichtungen oft überhaupt nicht oder nur grob vereinfachend

aufgegriffen, letzteres nicht selten in der Form, dass abweichende Erklärungsansätze ignoriert oder undifferenziert abgelehnt werden. Dies ist insbesondere zu beobachten beim Nebeneinander von biologischen und sozialwissenschaftlichen Ansätzen sowie in Bezug auf die Außenseiterposition der tiefenpsychologischen Zugänge.

Weitere Lücken tun sich auf zwischen dem wissenschaftlichen und pädagogischen Mainstream, der Frauenforschung und der Männerforschung. Die feministische Mädchen- und Frauenforschung hat sich im letzten Jahrzehnt erheblich ausdifferenziert und ihre theoretischen und praktischen Ansätze in vielen Forschungs- und Handlungsfeldern konkretisiert (vgl. im Überblick Faulstich-Wieland, 2003; für die Erziehungswissenschaften Rendtorff & Moser, 1999). Dies gilt für die in Deutschland immer noch am Anfang stehende Jungen- und Männerforschung noch nicht⁴, was erklären mag, warum ein von Journalisten verfasstes Sachbuch („Kleine Helden in Not“ Schnack & Neutzling, 1990/2000) zum Standardwerk geworden ist, das auch in vielen wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Geschlechterthema zitiert wird.

Neuere Veröffentlichungen der Männer- und Jungenforschung beziehen sich oft auf die soziologischen Ansätze der hegemonialen Männlichkeit (Connell, 1999) und des männlichen Habitus (Bourdieu, 2000; vgl. Brandes, 2002), die im feministischen Diskurs allerdings bislang nur wenig aufgenommen wurden. Neben Ergebnissen zur Entwicklung und Sozialisation von Jungen und Männern fehlen zudem Studien, die Geschlechterrelationen bzw. die Bedeutung gegengeschlechtlicher Bezüge in den Blick nehmen. Eine nicht nur formale, sondern auch inhaltliche Integration von Männer- und Frauenforschung in eine übergreifende Genderforschung steht noch weitgehend aus.

Einen guten Eindruck von der aktuellen Vielfalt und Unübersichtlichkeit der verschiedenen Zugänge zum Geschlechterthema und der dabei verwendeten Fachsprachen gibt die kontroverse Diskussion über den Hauptartikel zu „Geschlecht und Sozialisation“ von Maihofer im Diskussionsforum *Erwägen Wissen Ethik* (2002), an der sich 21 profilierte VertreterInnen verschiedener Fachrichtungen beteiligten. Während manche KollegInnen die von ihr aufgeworfenen Fragen begrüßen, sind andere der Ansicht, dass diese falsch gestellt oder aber längst beantwortet seien.

4 Dies liegt nicht zuletzt an ihrer mangelnden institutionellen Verankerung. Es gibt an deutschen Hochschulen keine Lehrstühle für Männerforschung und nur (seit kurzem) einen für Jungenarbeit; zudem sind Lehrstühle und feste Stellen im Bereich der Geschlechterforschung (im Gegensatz zu vielen anderen Fachbereichen) überwiegend von Frauen besetzt. Weitere Hintergründe der „dünnen empirischen und theoretischen Decke“ nennt Budde (2003).

Das Neben- und z.T. Gegeneinander zwischen und innerhalb der Fachrichtungen führt nicht zuletzt dazu, dass ähnliche Konzepte ganz unterschiedlich benannt und definiert werden, andererseits ein und derselbe Begriff manchmal sehr unterschiedlich inhaltlich gefüllt wird. So hat sich zwar in vielen – wenn auch durchaus nicht allen – Fachdisziplinen die Sichtweise durchgesetzt, dass Gender nicht einfach zugeschrieben oder erlernt, sondern von Individuen in Interaktionen aktiv hergestellt wird. Den in der sozialwissenschaftlichen Genderforschung für diesen Zusammenhang inzwischen fest etablierten Begriff „doing gender“ sucht man in der psychologischen Fachliteratur jedoch oft vergebens. Sozialwissenschaftliche Ansätze wiederum tun sich schwer mit psychologischen Begriffen wie Selbst und Identität.

Daher ist nicht überraschend, dass sich die oben angesprochene Kontroverse um den Beitrag von Maihofer (2002) nicht zuletzt an ihrem Vorschlag entzündet, neue Vorstellungen von Identität zu entwickeln, die neuere theoretische Ansätze verschiedener Fachrichtungen aufnehmen und integrieren. Während manche KollegInnen ihr darin zustimmen, halten andere das Konzept Identität für überholt oder überflüssig (und/oder verstehen es völlig anders als Maihofer). Insgesamt entsteht dabei der Eindruck, dass es kaum möglich ist, sich auf grundlegende Begriffe zu einigen, die eine Integration der Ergebnisse verschiedener Ansätze erlauben oder zumindest erleichtern können.

Die unterschiedlichen theoretischen Zugänge wirken sich auch auf Konzepte geschlechtsbezogener Pädagogik aus. Während manche Ansätze als Ziel geschlechtsbewusster Pädagogik ausdrücklich die Förderung der Identität bzw. Identitätsentwicklung betonen (z.B. Kaiser, 2003), gehen andere soweit, Geschlechtsidentität als „psychologischen Abwehrmechanismus“ (Jantz & Brandes, 2006, S. 73) zu bezeichnen, der eher eine Beschränkung individueller Möglichkeiten zur Folge hat und daher „*kein pädagogisches Ziel geschlechtsbewusster Arbeit* sein“ könne (Hervorhebung der AutorInnen, S. 82). Inwieweit solche theoretischen Kontroversen tatsächlich eine andere pädagogische Praxis zur Folge haben oder nur Kontroversen um Begriffe darstellen, ist wiederum eine andere Frage.

Selbst innerhalb einzelner Fächer gibt es ein Nebeneinander von völlig verschiedenen Forschungsansätzen, die nicht miteinander verbunden werden. So fassen Eckes & Trautner (2000) in der Einführung ihres umfangreichen Bandes zu *Developmental Social Psychology of Gender* zusammen, dass ein Überblick über die unterschiedlichen Zugänge zur Genderthematik den Eindruck erweckt, „dass gender in entwicklungspsychologischer Perspektive etwas ganz anderes ist als gender in sozialpsychologischer Perspektive“ (S. 4, Übersetzung T.R.). Sie untermauern dies mit dem Hinweis darauf, dass von 309 resp. 612 Zitierungen in den Standard-Handbuchartikeln der jewei-

ligen Fachrichtung zum Genderthema lediglich 29 übereinstimmen (vgl. Ruble & Martin, 1998; Deaux & LaFrance, 1998)⁵.

Paradoxerweise wird trotz des Anspruchs, eine Integration von Entwicklungs- und Sozialpsychologie vorzulegen, eine der neueren psychologischen Theorien zu geschlechtsbezogener Entwicklung, die sozial-kognitive Theorie der Geschlechterentwicklung von Bussey & Bandura (1999), von den Herausgebern überhaupt nicht und in anderen Beiträgen nur am Rande erwähnt. Möglicherweise hat dies seinen Hintergrund in Kontroversen zwischen den Exponenten unterschiedlicher Strömungen der psychologischen Geschlechterforschung, die z.T. mit einer Schärfe ausgetragen werden, die für Außenstehende zunächst kaum nachvollziehbar ist, zumal die inhaltlichen Unterschiede verglichen mit den Ansätzen anderer Fachrichtungen eher gering erscheinen (vgl. Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002; 2004; Bandura & Bussey, 2004).

Eine zentrale Rolle in der Forschung zu geschlechtsbezogener Entwicklung und Sozialisation spielten bis zum Ende der achtziger Jahre psychoanalytische Theorien (z.B. Chodorow, 1985; Hagemann-White, 1984). Zwischen der Psychoanalyse und der empirisch orientierten Psychologie besteht jedoch insbesondere in Deutschland ein tiefer Graben. Daher fehlt einerseits eine empirische Überprüfung tiefenpsychologischer Annahmen, andererseits eine Integration neuerer empirischer Ergebnisse der Sozial- und Entwicklungspsychologie in die psychoanalytische Theoriebildung.

Mit der Wendung hin zu (de-)konstruktivistischen Ansätzen ging die Bedeutung tiefenpsychologischer Sichtweisen für die Theoriebildung zu Geschlechterfragen zurück. Liebsch (1997) spricht sogar vom „Verschwinden der Psychoanalyse aus der Geschlechterforschung“, vertritt aber die Ansicht, dass psychoanalytische Argumentationen die konstruktivistische Geschlechterforschung nach wie vor bereichern und konkretisieren können, zum Beispiel durch differenzierte Konzepte von Identität und Körperlichkeit (vgl. ähnlich Moré, 1997). In den Erziehungswissenschaften und noch mehr im populärpsychologischen Mainstream haben sich tiefenpsychologische Sichtweisen dagegen eher etabliert. Dies hat unter anderem dazu geführt, dass Versatzstücke tiefenpsychologischer Ansätze in viele Praxisansätze geschlechtsbezogener Pädagogik eingegangen sind.

In der angesprochenen Debatte um (De-)konstruktivismus in der Geschlechterforschung wird in den letzten Jahren darauf hingewiesen, dass die „Dramatisierung von Geschlecht“ in der Geschlechterforschung und mehr

5 Sie übergangen dabei allerdings, dass Ruble & Martin (1998) sozialpsychologische Ansätze durchaus benennen, sich angesichts der enormen Anzahl der vorliegenden Studien aber auf Kinder und Jugendliche beschränken und für Erwachsene ausdrücklich auf Deaux & LaFrance (1998) verweisen.

noch in der Praxis geschlechtsbezogener Pädagogik mit dazu beitragen kann, die Unterschiede herzustellen, die sie eigentlich überwinden will. Die Problematik von „Gleichheit versus Differenz“ wird nach wie vor sehr kontrovers diskutiert. Auch in den USA sorgt diese Frage nach wie vor für „heated debate“ (vgl. Bigler, 1999). Im Bereich der Populärpsychologie sind Bücher, die biologische (genetische, physiologische und cerebrale) Erklärungen für geschlechtstypisches Verhalten verantwortlich machen, seit Jahren Bestseller (z.B. Gray, 1998; Pease & Pease, 2000). Propagiert wird dabei eine Grundhaltung, die ein besseres Verhältnis der Geschlechter darauf aufbauen will, „naturegegebene“ Unterschiede zu akzeptieren.

Von Vertreterinnen der traditionellen Gleichstellungs- und Frauenförderpolitik werden derartige, oft eingängige Erklärungen meist sehr kritisch gesehen – bis dahin, dass eine Bedeutung biologischer Faktoren für Geschlechtsunterschiede völlig abgestritten wird. Auch für diese Argumentation bleibt die Kategorie Geschlecht aber von zentraler Bedeutung, denn sie ist die entscheidende Grundlage für die Analyse gesellschaftlicher Ungleichheiten. Ansätze, denen ein wie auch immer geartetes Differenzmodell von Geschlecht zugrunde liegt, sind nach wie vor sowohl in der schulischen Interaktionsforschung zur Genderthematik als auch in Praxisansätzen verbreitet.

Die neuere Geschlechterforschung betont einen anderen Blickwinkel. Es wird kritisiert, dass gerade die Konzentration auf geschlechtsspezifische bzw. -typische Sozialisationsbedingungen und Benachteiligungen Unterschiede auch erzeugen und aufrechterhalten kann. Die Betonung dieser Unterschiede kann möglicherweise gerade die Geschlechtsstereotype mit produzieren, deren Überwindung angestrebt wird. In den Vordergrund neuerer Ansätze treten stattdessen individuelle Unterschiede und Vielfältigkeiten bei beiden Geschlechtern sowie die „Konstruktionsprozesse“, mit denen geschlechtsbezogene Zuordnungen im Alltag von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen selbst „hergestellt“ werden.

Wie Geschlechterverhältnisse in Interaktionen von den Kindern „konstruiert“ werden, wurde allerdings bislang nur selten untersucht. Die Alternative zu Ansätzen, die Differenzen zwischen Jungen und Mädchen in den Vordergrund stellen (wenn auch mit dem Ziel des Abbaus dieser Differenzen), sind „Forschungen zu der Frage, wie Mädchen und Jungen dazu kommen, Geschlecht binär zu konstruieren und auf welche Weise dies ggf. verhindert bzw. aufgebrochen werden kann“ (Koch-Priewe, 2002, S. 19). Kritisiert an dieser Sichtweise wird wiederum, dass sie die Bedeutung soziostruktureller Faktoren und insbesondere den Aspekt der Körperlichkeit vernachlässige.

Cornelißen (2006) weist darauf hin, dass es in der aktuellen Geschlechterforschung große Vorbehalte dagegen gebe, „Geschlechterdifferenzen auf der Ebene von Personen überhaupt zu benennen“, während politische und pädagogische Strategien häufig von eben dieser Differenz ausgingen. „Zu

den Herausforderungen für die Geschlechterforschung gehört gegenwärtig, dass sie sich seit Jahren von dem dualen Geschlechtermodell (hier Männer, dort Frauen) verabschieden will, während das Gender Mainstreaming sich dieses Modell breit zu eigen machte" (Cornelißen, 2006, S. 10).

Kaiser (2000) meint in diesem Zusammenhang, dass die konstruktivistische Herangehensweise erkenntnistheoretisch außerordentlich fruchtbar sein kann, für die Sozialisationstheorie dagegen nur begrenzt und gesellschaftstheoretisch gar nicht. Sie kritisiert, dass die mit konstruktivistischen Ansätzen verbundene Relativierung von allgemeinen Aussagen zum Geschlechterverhältnis in der Praxis zum Rückzug aus realem pädagogischen Handeln führen könne. Sie schlägt daher vor, die erkenntnistheoretische Seite des Konstruktivismus für Forschungsprozesse nutzbar zu machen, ohne auf pädagogisch veränderndes Handeln in der Geschlechterfrage zu verzichten.

Kelle (2000) zufolge dient der Konstruktionsbegriff dagegen „weitaus häufiger als *catch all term*, als dass er eine Präzisierung des methodischen Gegenstandsbezugs anzeigt“ (S. 116, Hervorhebung d. Autorin). Die Schlagwörter von der sozialen Konstruktion von Geschlecht und vom „doing gender“ würden in Forschung „importiert“, die bereits durchgeführt worden sei, bevor diese theoretischen Konzeptionen in Deutschland überhaupt rezipiert worden seien. Kleinau beschleicht „ein Gefühl des *déjà vu*“, wenn „neue Begrifflichkeiten auf alte Forschungspraktiken“ aufgepfropft würden oder „Schulversuche, die den *Abbau* von Geschlechterstereotypen zum Ziel haben, nun Geschlechtsstereotype *dekonstruieren* wollen“ (Kleinau, 2001, S. 130). Kleinau kritisiert außerdem eine unzulässige Verkürzung des sozialkonstruktivistischen Ansatzes auf die individuellen Konstruktionsleistungen der Mädchen und Jungen, während „institutionell geronnene Konstruktionen weitgehend ausgeblendet bleiben“ (2001, S. 129).

Der Versuch einer Integration verschiedener Ansätze (z.B. bei Maccoby, 2000 oder Eckes & Trautner, 2000) erscheint vor dem geschilderten Hintergrund nur schwer zu realisieren. Dass in der geschlechtsbezogenen Entwicklung biologische, kognitive und soziale (bzw. Sozialisations-) Komponenten zusammenwirken, ist unbestreitbar. Wenn jedoch z.B. auf der einen Seite unbewusste Prozesse schon theoretisch kaum in Betracht gezogen werden, auf der anderen Seite selbst Körper und die biologische Geschlechtszugehörigkeit als „konstruiert“ angesehen werden, kann auch das komplexeste Integrationsmodell keinen Rahmen bereitstellen, der die gegensätzlichen Ansätze umfassen kann. Nicht überraschend ist dann, dass Forschungsergebnisse schon auf der Ebene der Phänomene je nach theoretischem Zugang unterschiedlich interpretiert werden oder Fragestellungen von einer anderen Perspektive aus gar keinen Sinn ergeben. Entsprechend schwierig ist es, aus Forschungsergebnissen Konsequenzen für die pädagogische Praxis zu ziehen.

Auch zum hier im Zentrum stehenden Thema der Entstehung und Bedeutung der Geschlechtertrennung in der Kindheit gibt es unterschiedlichste Zugänge. Biologie, Psychologie, Psychoanalyse, Soziologie und Erziehungswissenschaften haben Forschungsergebnisse und theoretische Erklärungen zur Geschlechtertrennung vorgelegt und auf verschiedene Weise in Theorien zur geschlechtsbezogenen Entwicklung integriert. Oft unabhängig davon hat sich eine breite Praxis pädagogischer Arbeit mit geschlechtshomogenen Gruppen etabliert. Ein mögliches Bindeglied zwischen Forschung und Praxis ist die wissenschaftliche Begleitung von Praxisprojekten zur Genderthematik in pädagogischen Institutionen für Kinder z.B. im Rahmen von Schulversuchen.

Nicht nur im Schulbereich, sondern auch im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen wurden im letzten Jahrzehnt eine ganze Reihe von interessanten Projekten durchgeführt. Weil diese oft nicht universitär verankert sind, sind sie freier darin, unterschiedliche Zugänge und Sichtweisen aufzugreifen. Nicht selten führt dies allerdings dazu, dass die theoretische Fundierung der Projekte recht dünn erscheint und aktuelle Forschungserkenntnisse nicht berücksichtigt. Umgekehrt finden die Ergebnisse dieser Projekte kaum Eingang in die wissenschaftliche Diskussion, was nicht zuletzt daran liegt, dass Kindheitsforschung in Deutschland kaum etabliert ist und die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften für Kindertageseinrichtungen bislang kaum an Hochschulen stattfindet.

Insbesondere die in den letzten Jahren stürmisch aufgekommene Bildungsdebatte in Kindertageseinrichtungen (vgl. Elschenbroich, 2001; Laewen & Andres, 2002; Schäfer, 2003) hat darauf aufmerksam gemacht, dass der Bereich der frühkindlichen Bildung in Deutschland von Forschung und Praxis lange vernachlässigt worden ist. Im Vergleich mit den USA und anderen europäischen Ländern gibt es erhebliche Defizite in der Forschung zum Zusammenhang von frühkindlicher Entwicklung und pädagogischen Konzepten. Laewen (2002) vermutet sogar, dass dies „mit einem Desinteresse der pädagogischen Forschung selbst zu tun haben mag, sich dem Themenkreis der vorschulischen Bildung überhaupt zuzuwenden“ (S. 19f.).

Diese Forschungsdefizite betreffen auch und gerade die Genderthematik. Dies wird in der begrenzten Art und Weise deutlich, in der auf die Geschlechterthematik in vielen der aktuellen Bildungs- und Orientierungsplänen eingegangen wird. Es zeigt sich auch z.B. an einer aktuellen wissenschaftlichen Veröffentlichung zum „Weltwissen von Kindern“, die – so der Untertitel – den „Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern“ darstellen will (Fried & Büttner, 2004). Eines der fünf Kapitel widmet sich in fünf Beiträgen dem „sozialen Wissen über Geschlecht und Sexualität“. Dabei wurden jedoch fast nur ältere Untersuchungen berücksichtigt (Erstveröffentlichungen 1985, 1986, zweimal 1996, lediglich eine neue Studie). In keiner der fünf Studien wird das Phänomen

geschlechtsgetrennter Peergruppen thematisiert. In den übrigen Beiträgen des Bandes werden geschlechtsbezogene Zusammenhänge kaum erwähnt.

Vor diesem Hintergrund erschien es sinnvoll, Fragen geschlechtsbezogener Entwicklung und Pädagogik im Elementarbereich als einen Schwerpunkt der Forschungsarbeit festzulegen. Die Ergebnisse von Praxisprojekten können dazu wesentliche Erkenntnisse beitragen, auch wenn sie üblichen wissenschaftlichen Kriterien nicht immer genügen.

2.4 Fragestellung und Überblick

Die vorliegende Arbeit gibt einen breiten und differenzierten Überblick über empirische Ergebnisse, theoretische Erklärungen und pädagogische Handlungsansätze zum Thema Geschlechtertrennung. Anlass für das ursprüngliche Forschungsvorhaben war ein von Prof. Ingeborg Wender am Institut für Pädagogische Psychologie der TU Braunschweig durchgeführtes Seminar zum Thema *Identität und Geschlecht*, in dessen Mittelpunkt die Veröffentlichung von Maccoby (2000) stand. Das Thema fand bei den Studierenden großes Interesse und regte zu vielfältigen Diskussionen an. Zu Recht wurde jedoch bemängelt, dass viele der diskutierten Aussagen auf älteren empirischen Studien in den USA – vornehmlich aus den achtziger Jahren – beruhen. Außerdem wurde kritisiert, dass in der „normalen“ ihnen zugänglichen entwicklungspsychologischen Literatur die Thematik kaum Beachtung fände. Im Verlauf der Veranstaltung rückten bei den angehenden Lehrkräften insbesondere pädagogische Schlussfolgerungen in den Focus der Reflexion.

Vor diesem Hintergrund wurde von Frau Prof. Wender das Projekt *Identität und Geschlecht in der Kindheit* initiiert mit dem Ziel, mittels einer Literaturrecherche den aktuellen Forschungsstand zum Thema Geschlechtertrennung in der Kindheit zu erheben. Im Rahmen dieses Projekts wurden im Jahre 2005 zunächst die aktuellen Jahrgänge deutsch- und englischsprachiger Fachzeitschriften aus Psychologie, Sozialwissenschaften und Pädagogik nach Beiträgen zum Thema durchsucht. Auch eine Recherche in der PSYNDEX-Datenbank wurde durchgeführt.

Weiter wurden zahlreiche Buchveröffentlichungen und Dokumentationen zu Projekten geschlechtsbewusster Pädagogik analysiert. Stichwortsuchen in Internet-Suchmaschinen rundeten die Recherche ab. Darüber hinaus gingen im Verlaufe der Arbeit an diesem Projekt zahlreiche Hinweise von KollegInnen und StudentInnen ein, die mich auf aktuelle Forschungsvorhaben, Praxisprojekte und Veröffentlichungen aufmerksam machten. Der theoretische Teil dieser Arbeit wurde daher auch nach Durchführung der empirischen Studie weiter aktualisiert.

Aufbauend auf der Literaturrecherche wurde dann eine empirische Untersuchung durchgeführt. Dazu wurde die Erstfassung der Ergebnisse ExpertInnen aus der Geschlechterforschung, der Ausbildung im Elementar- und Primarbereich und der Praxis geschlechtsbewusster Arbeit aus dem ganzen Bundesgebiet zur Diskussion gestellt. Dies ermöglichte eine direkte Rückkoppelung von theoretischen und empirischen Erkenntnissen an erfahrene MultiplikatorInnen aus Forschung, Aus- und Fortbildung. Mit der Methode der Gruppendiskussion wurden die dargestellten Forschungsergebnisse und Theorien im Dialog von Wissenschaft und Praxis überprüft. In der anschließenden Analyse wurden kollektive Orientierungsmuster herausgearbeitet, auf die sich die ExpertInnen im Dialog verständigten. Diese Orientierungen beeinflussen nicht nur die Rezeption von Forschungsergebnissen, sondern leiten auch das pädagogische Handeln der ExpertInnen.

Die ersten beiden Kapitel dieser Arbeit fassen die Ergebnisse der Literaturrecherche zusammen. Kapitel 3 gibt einen differenzierten Überblick über neuere Forschungsergebnisse zur Geschlechtertrennung sowie zum Miteinander von Mädchen und Jungen in der Kindheit. Davon ausgehend werden unterschiedliche Erklärungsansätze einander gegenübergestellt.

Kapitel 4 befasst sich dann mit der pädagogischen Praxis. Ausgehend von der Frauendominanz in diesen Bereichen wird zunächst der aktuelle Forschungsstand zur Situation und Bedeutung männlicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen dargestellt. Anschließend werden pädagogische Ansätze zur Genderthematik in Kindertageseinrichtungen und Grundschule dargestellt. Insbesondere wird ein Überblick über Praxisprojekte im Bereich Kindertagesstätten gegeben, die bislang kaum Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs gefunden haben. In einem weiteren Abschnitt wird auf die Bedeutung geschlechtsgetrennter pädagogischer Angebote eingegangen.

Die empirische Untersuchung wird in Kapitel 5 dargestellt. Nach einer Einführung in die Fragestellung und den methodischen Ansatz der Gruppendiskussion mit ExpertInnen werden zum einen die inhaltlichen Ergebnisse zusammengefasst, zum anderen der Diskursverlauf analysiert. Davon ausgehend werden kollektive Orientierungsmuster der ExpertInnen dargestellt.

In Kapitel 6 werden dann die Ergebnisse der Teilstudien zusammenfassend diskutiert. Ausgehend von der Diskussion der empirischen Forschung zum Thema wird ein Modell vorgestellt, das die Tendenz zur Geschlechtertrennung als wesentlichen Kristallisationspunkt geschlechtsbezogener Entwicklung und Sozialisation begreift. Davon ausgehend werden dann Konsequenzen für Forschung, Aus- und Fortbildung sowie für die pädagogische Praxis mit Mädchen und Jungen gezogen. Insbesondere werden Empfehlungen für eine wissenschaftlich fundierte Berücksichtigung der Ergebnisse in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte gegeben.

Wissen über die unterschiedlichen Kulturen, die Jungen und Mädchen bereits in die Schule mitbringen, ist ein wichtiges Thema für die Ausbildung von GrundschullehrerInnen in erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen an Universitäten. Für den Bereich Kindertageseinrichtungen wird ein vertieftes Verständnis geschlechtsbezogener Entwicklungsprozesse insbesondere im Kontext der Einführung einer Erzieherinnenausbildung auf Fachhochschulniveau relevant. Die eigenaktive Tendenz von Kindern, gleichgeschlechtliche SpielpartnerInnen zu bevorzugen, ist schließlich auch für Praxisprojekte geschlechtsbezogener Pädagogik im Vor- und Grundschulalter relevant. Diese müssen daraufhin überprüft werden, inwieweit sie aktuelles empirisches Wissen zur Bedeutung der Geschlechtertrennung in angemessener Weise berücksichtigen.

3 Bestandsaufnahme 1: Forschung

3.1 Geschlechtertrennung und die „zwei Kulturen“ in der Kindheit

Die Frage der Geschlechtsunterschiede beschäftigt Wissenschaft und Pädagogik schon sehr lange. Die Überlegung, dass geschlechtshomogene Gruppen in der Kindheit in diesem Zusammenhang eine große Rolle spielen, ist dagegen vergleichsweise neu. Zwei Entwicklungen haben dazu geführt, dass die Geschlechtertrennung in der Kindheit in den Blickpunkt der Forschung geraten sind: Die Theorien der „Zwei Welten“ und die Hinwendung der empirischen Forschung zu Interaktionen unter Gleichaltrigen.

3.1.1 *Zwei Welten der Geschlechter*

Welches Ausmaß und welche Bedeutung haben die Unterschiede zwischen den Geschlechtern? Untersuchungen der Vielfalt menschlicher Verhaltensweisen und Eigenschaften haben immer wieder ergeben, dass geschlechtstypische Unterschiede *im Durchschnitt* eher gering sind (vgl. Maccoby & Jacklin, 1974). Die Überschneidungen von männlichen und weiblichen Verteilungen sind erheblich, und die Unterschiede *innerhalb* einer Geschlechtsgruppe sind weit größer als der durchschnittliche Unterschied *zwischen* den Geschlechtern. Dies gilt jedenfalls dann, wenn man Eigenschaften individueller Personen untersucht.

Dennoch ist unbestreitbar, dass im sozialen Miteinander von Jungen und Mädchen, Männern und Frauen geschlechtstypisches Verhalten eine zentrale Rolle spielt. In den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts deckten soziologisch und linguistisch orientierte Analysen der Interaktionen von Mädchen und Jungen bereits im Grundschulalter geschlechtstypische Interaktionsformen und Gesprächsstile auf. Auf der Grundlage solcher Beobachtungen entwickelten Maltz & Borker (1982) die auf interkulturellen Studien basierende Hypothese der „zwei Welten“ oder „zwei Kulturen“ der Geschlechter: Jungen spielen andere Spiele, gehen anders miteinander um und entwickeln eine andere Sprache als Mädchen.

In der Folgezeit hatte das Paradigma der „zwei Welten“ großen Einfluss auf theoretische Konzepte und empirische Forschungsansätze in der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Forschung (vgl. Maccoby, 2000). So wurden Mädchen- und Jungeninteraktionen dichotomen Kategorien zugeordnet, z.B. „kooperativ“ vs. „konkurrierend“. Die Annahme der getrennten

Welten führte dazu, dass Interaktionen und Beziehungen *zwischen* Jungen und Mädchen weniger beachtet und daher selten untersucht wurden.

Das Modell der „zwei Welten“ liefert zudem gute Erklärungen für die Unterschiede, die im Erwachsenenalter zwischen Männern und Frauen zu beobachten sind. Bekannt wurde es durch die Veröffentlichungen von Tannen (1991, 1997) zu den Schwierigkeiten der Kommunikation zwischen Männern und Frauen. Aber auch populäre Veröffentlichungen, die anders als die bisher genannten AutorInnen von einem biologisch begründeten grundsätzlichen Anderssein von Frauen und Männern ausgehen, lassen sich als Varianten des „Zwei-Welten-Ansatzes“ verstehen. Am pointiertesten zeigt sich das in der bekannten Veröffentlichung, die den Ursprung von Männern und Frauen sogar auf zwei verschiedenen Planeten vermutet (*Männer sind vom Mars, Frauen von der Venus*, Gray, 1998)⁶. Unabhängig von den jeweils zugrunde liegenden Theorien und Wertorientierungen ist mit diesen Konzeptionen des „Zwei-Welten-Ansatzes“ das Ziel einer besseren Verständigung der Geschlechter insbesondere auf individueller Ebene (Partnerschaft, Familie, Kollegen in der Arbeitswelt) verbunden. Eine kritische Reflexion gesellschaftlicher Strukturen und Machtverhältnisse spielt dagegen nur eine nachgeordnete Rolle oder fehlt ganz.

3.1.2 Die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit

Ein anderer Zwei-Welten-Ansatz wurde etwa zur gleichen Zeit in der feministischen Theoriebildung unter dem Stichwort „kulturelles System der Zweigeschlechtlichkeit“ ausgearbeitet. Durch die wegweisende Veröffentlichung von Carol Hagemann-White (1984) erlangte dieses Modell weite Verbreitung. Hagemann-White beschreibt die Unterscheidung der Geschlechter in zwei eindeutig definierte, sich ausschließende Gruppen als „kulturelle Setzung“ bzw. „soziale Konstruktion“ (ebenda, 78f.). Kinder stehen vor der Aufgabe, sich das in ihrer Kultur gültige symbolische System der Zweigeschlechtlichkeit Schritt für Schritt anzueignen⁷. In der Folge werden gesellschaftliche Stathierarchien mit der Geschlechterdifferenz verknüpft.

Ausgehend von einer kritischen Analyse des bestehenden Geschlechterverhältnisses als Herrschaftsverhältnis entstand ein Denkmodell, das von der

6 Dieses Buch befindet sich auch viele Jahre nach seinem Erscheinen noch auf einem oberen Platz der Verkaufslisten. Seit Erscheinen wurden allein in Deutschland mehr als 2,6 Millionen Exemplare des Bandes verkauft (Klappentext); es dürfte weltweit eines der meistverkauften Bücher zur Geschlechterthematik sein.

7 Lange vor der Einführung des Begriffs *doing gender* spricht Hagemann-White hier auch schon die „subtilen Prozesse der Geschlechtsdarstellung“ an: „man *ist* nicht nur Mädchen oder Junge, sondern muß als solches erkannt werden können“ (1984, S. 85).

Gleichwertigkeit der Geschlechter bei Akzeptanz einer geschlechtlichen Differenz von Frauen und Männern ausgeht. Im Gegensatz zum im vorhergehenden Abschnitt dargestellten Ansatz ist für dieses Modell ein Verständnis von Zweigeschlechtlichkeit als *strukturellem System* grundlegend.

Ausgangspunkt ist dabei die Analyse der Geschlechterverhältnisse in kulturhistorischem Zusammenhang. Das Geschlechtersystem unserer Kultur wird in erster Linie als Hierarchieverhältnis charakterisiert, in dem Frauen auf vielen Ebenen (ökonomisch, politisch, juristisch, psychosozial usw.) benachteiligt und unterdrückt sind (Glücks & Ottemeier-Glücks, 1994, S. 30ff.). Zudem gilt in vielerlei Hinsicht das Männliche als Norm, von der das Weibliche als das „Andere“ abgesetzt wird bzw. „hauptsächlich in Bildern, Vorstellungen und Erfahrungen zu existieren scheint, die auf männlichen Erfahrungen, Normen und Wünschen beruhen“ (Enders-Drägässer, 1994, 49).

Aus dieser Perspektive heraus wurden die Lebenslagen und Sozialisationsbedingungen von Mädchen und Jungen als „geschlechtsspezifische“ analysiert. Ein wesentliches Ziel pädagogischer Arbeit wurde vor diesem Hintergrund darin gesehen, Benachteiligungen von Mädchen und Frauen bereits im Kindesalter entgegenzuwirken. Große Bedeutung hatte das Konzept vor allem als Grundlage für Praxisansätze der feministischen bzw. parteilichen Mädchenarbeit sowie der antisexistischen Jungenarbeit, in denen die gezielte pädagogische Arbeit mit geschlechtshomogenen Mädchen- und Jungengruppen einen zentralen Platz einnimmt (vgl. Glücks & Ottemeier-Glücks, 1994; zur aktuellen Weiterentwicklung dieser Ansätze vgl. Rauw & Jantz, 2001; Kunert-Zier, 2005; Bronner & Behnisch, 2006). Hierauf wird in Kapitel 4.4 ausführlicher eingegangen.

3.1.3 Die Bedeutung der Gleichaltrigengruppen

Unabhängig von diesen Entwicklungen kam es in den neunziger Jahren in der psychologischen wie auch in der sozialwissenschaftlichen Sozialisationsforschung zu einer Umorientierung, die die Bedeutung der Familie als zentraler Sozialisationsinstanz in Frage stellte. Wie in vielen anderen Bereichen der Sozialisation wird in der neueren US-amerikanischen Psychologie der Peergruppe für die Entwicklung geschlechtsbezogenen Verhaltens ein weit größerer Einfluss als bisher zugeschrieben (vgl. Leaper, 1994; Maccoby, 2000; Ruble & Martin, 1998). Zum Teil wurde sogar die Auffassung vertreten, dass Eltern langfristig überhaupt keinen Einfluss auf das Verhalten ihrer Kinder haben: „Do parents have any important long-term effects on the development of their child's personality? This article examines the evidence and concludes that the answer is no“ (Harris, 1995). Diese Sichtweise relativiert die Bedeu-

tung der Eltern für die Entwicklung von Kindern, die in vielen der bis dahin dominierenden Theorien als zentral eingeschätzt wurde⁸.

Der populäre Begriff Peergruppe wird unterschiedlich verwendet und von manchen Autoren als zu undifferenziert kritisiert. In diesem Bericht wird er aus pragmatischen Gründen beibehalten, obwohl es stimmt, dass verschiedene Untersuchungen ihn ganz unterschiedlich verwenden: kleine Freundschaftsgruppen können damit genau so gemeint sein wie lockere Beziehungsgeflechte oder schlicht die Gruppe der Gleichaltrigen. Ein Eingehen auf die grundsätzliche Kritik im Zusammenhang mit der Vielzahl der vorgestellten Studien würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Auch in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung kam es zu Beginn der neunziger Jahre zu einem Perspektivenwechsel, der Kinder als Akteure und Experten ihrer Lebenswelt in den Mittelpunkt von Forschung rückte (vgl. Corsaro & Eder, 1990; für Deutschland: Kelle & Breidenstein, 1996; Honig, Lange & Leu, 1999). Die Peergruppe als eigenständiges Sozialisationsfeld und die unter Kindern entwickelten Umgangsformen und Handlungsperspektiven wurden vermehrt untersucht. Damit verbunden war in Deutschland eine Hinwendung zu detaillierteren, fallbezogenen und biographieorientierten Forschungsansätzen.

Die Verschiebung des Blickwinkels hin zu Interaktionen unter Kindern ist nicht zuletzt deshalb grundlegend für Aussagen zu geschlechtsbezogener Entwicklung, weil anstelle der individuell unterschiedlichen elterlichen Haltungen und Verhaltensweisen ein Gruppenphänomen in den Blick kommt, das nach Ansicht von ForscherInnen wie Maccoby eindeutig „binär strukturiert“ ist – eben die Geschlechtertrennung.

3.1.4 *Geschlechtertrennung im Kindesalter*

In vieler Hinsicht sind die Entwicklungswege von Jungen und Mädchen recht ähnlich, und geschlechtstypische Unterschiede sind im Durchschnitt eher gering (vgl. Abbildung 1).

8 Dies wird jedenfalls von verschiedenen AutorInnen behauptet. Es könnte jedoch sein, dass diese AutorInnen ihre eigenen Sichtweisen (bzw. deren Veränderung) zu Unrecht generalisieren. Stöckli (1997, S. 116) gibt an, dass die Untersuchung von Gleichaltrigenbeziehungen sich bereits seit den siebziger Jahren als einer der wichtigsten Zweige der Humanwissenschaften etablierte. Auf der anderen Seite wurden bei der vorliegenden Literaturrecherche zahlreiche Veröffentlichungen zu Eltern-Kind-Beziehungen gefunden. Ganz offensichtlich sind längst nicht alle ForscherInnen davon überzeugt, dass die Bedeutung der Eltern gering sei.

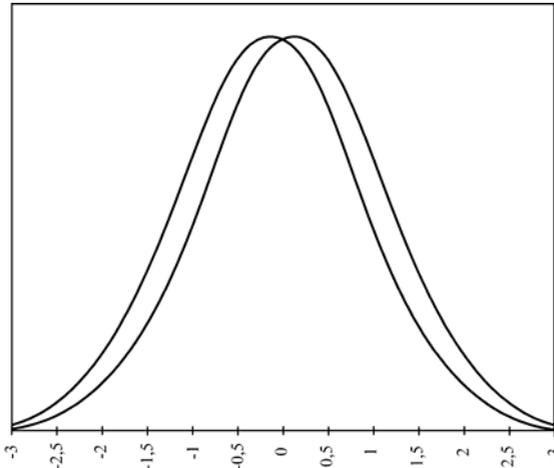


Abbildung 1: Durchschnittliche geschlechtstypische Unterschiede auf einer (beliebigen) Skala psychischer Merkmale. Nach Maccoby, 2000, S. 105.

Im Gegensatz dazu führt die Tendenz, gleichgeschlechtliche Spielgefährten zu bevorzugen, zu einer sehr deutlichen und extrem stabilen geschlechtsspezifischen Aufteilung. Maccoby stellte in langjährigen Studien fest, dass eine große Mehrheit der Kinder in der Pause mit Angehörigen des eigenen Geschlechts oder in gemischten Gruppen spielte, in denen zumindest ein gleichgeschlechtliches Kind dabei war. Die Hälfte der von ihr beobachteten Erstklässler spielten in der Pause nur mit Angehörigen des eigenen Geschlechts. Dieses Phänomen führt dazu, dass es bei den Verteilungen der Spielgefährten kaum Überschneidungen für die beiden Geschlechter gibt (Maccoby, 2000, S. 104; vgl. *Abbildung 2* auf der folgenden Seite). Nach Ansicht von Maccoby „kommt die Wahl des Spielgefährten einer binären Angelegenheit sehr nahe, wenngleich es bei jedem Geschlecht eine gewisse Varianz gibt“ (ebenda).

Die Tendenz der Bevorzugung gleichgeschlechtlicher SpielpartnerInnen beginnt möglicherweise bereits vor Beginn des dritten Lebensjahres und verstärkt sich dann bis zum Ende des Grundschulalters. Mädchen entwickeln diese Tendenz etwas früher als Jungen, aber mit vier bis fünf Jahren überholen die Jungen die Mädchen (Maccoby, 2000, S. 30ff.). Aus einer eigenen Langzeitstudie berichtet Maccoby, dass Kinder bereits im Vorschulalter fast dreimal soviel Zeit mit gleichgeschlechtlichen wie mit andersgeschlechtlichen Spielpartnern verbrachten. Im Alter von sechseinhalb hatte sich das Verhältnis auf 11:1 verschoben.

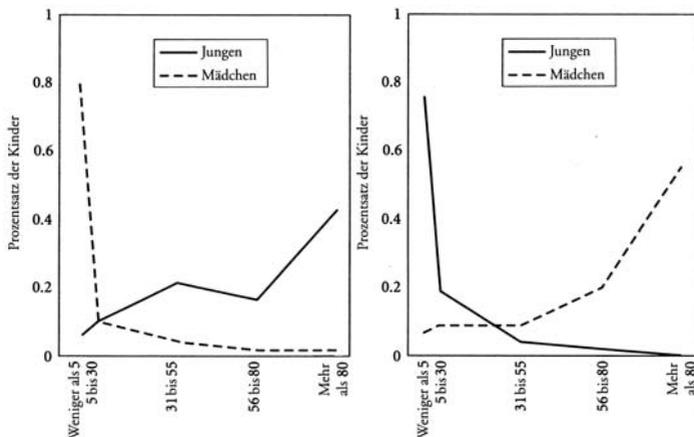


Abbildung 2: Prozentsatz der Zeit, die Sechseinhalbjährige im sozialen Spiel ausschließlich mit Mädchen (links) bzw. Jungen (rechts) verbrachten (aus Maccoby, 2000, S. 106; die Abbildungen beruhen auf Daten aus Maccoby & Jacklin, 1987).

Die Tendenz der Bevorzugung gleichgeschlechtlicher SpielpartnerInnen beginnt möglicherweise bereits vor Beginn des dritten Lebensjahres und verstärkt sich dann bis zum Ende des Grundschulalters. Mädchen entwickeln diese Tendenz etwas früher als Jungen, aber mit vier bis fünf Jahren überholen die Jungen die Mädchen (Maccoby, 2000, S. 30ff.). Aus einer eigenen Langzeitstudie berichtet Maccoby, dass Kinder bereits im Vorschulalter fast dreimal soviel Zeit mit gleichgeschlechtlichen wie mit andersgeschlechtlichen Spielpartnern verbrachten. Im Alter von sechseinhalb hatte sich das Verhältnis auf 11:1 verschoben.

Als wesentliche Fragen benennt Maccoby in diesem Zusammenhang erstens die *Geschlechtertrennung* an sich, zweitens die *Unterschiede zwischen den Interaktionsstilen* von Mädchen- und Jungengruppen sowie drittens die *Asymmetrie*, d.h. die Tendenz von Jungen, die Geschlechtertrennung stärker zu betonen als Mädchen (Maccoby, 2000, S. 101). Anders als bei der Untersuchung der nur schwer empirisch zu erfassenden Vielfalt elterlichen Verhaltens treten bei der Beschreibung von Strukturen geschlechtshomogener *Gruppen* individuelle Unterschiede in den Hintergrund.

Allerdings gab es bereits seit Ende der achtziger Jahre Kritik am Ansatz der „zwei Kulturen“. So wies Thorne (1986) darauf hin, dass die Bevorzugung des eigenen Geschlechts nicht statisch, sondern dynamisch und komplex sei und in nicht unerheblichem Ausmaß mit Kontextfaktoren zusammenhänge. Der dichotome Forschungsansatz führe zur Überbetonung von Unterschieden zwischen Geschlechtern und verstelle den Blick auf Differenzierungen innerhalb der Geschlechtsgruppen. Außerdem wird die Bedeutung

von zwischengeschlechtlichen Interaktionen und Geschlechterrelationen unterschätzt. Thorne war schon Anfang der neunziger Jahre der Ansicht, dass das Modell zweier separater und unterschiedlicher Kulturen nicht mehr zu halten sei („... has clearly outlived its usefulness“, Thorne, 1993, 107f.).

In Deutschland haben Krappmann & Oswald (1995) der These der „zwei Welten“ widersprochen und eine differenzierte Typologie entworfen, die unterschiedliche Formen der Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen berücksichtigt: Es gibt Kinder, die in getrennten Welten leben, aber es gibt auch gemeinsame Welten sowie vielfältige Interaktionen zwischen den Geschlechtern (vgl. S. 46). Festzuhalten ist schließlich, dass der Ansatz der „zwei Kulturen“ neben Kontext- und kulturellen Faktoren auch Zusammenhänge von Gender und Macht vernachlässigt (Kyratzis, 2001).

Obwohl in der Forschung unumstritten ist, dass gleichgeschlechtliche Gruppen in der Kindheit eine große Rolle spielen, gibt es also bedeutsame Unterschiede in der Einschätzung des Ausmaßes, der konkreten Strukturen und der Bedeutung dieses Phänomens. Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Abschnitt zunächst ein Überblick über neuere Forschungsergebnisse zum *Ausmaß* der Geschlechtertrennung gegeben. Im Anschluss daran werden neuere Untersuchungen zu *Formen, Strukturen und Folgen* der Geschlechtertrennung dargestellt. Ein dritter Abschnitt gibt einen Überblick über den aktuellen Stand verschiedener *Erklärungsansätze*.

3.2 Das Phänomen: Geschlechtertrennung im Kindesalter

Wie groß ist das tatsächliche Ausmaß der Geschlechtertrennung? Ein Überblick über aktuelle Untersuchungen zeigt ein differenziertes und zum Teil widersprüchliches Bild. Die Aussagen zur Geschlechtertrennung in Kindergarten und Vorschule sind uneinheitlich. Im Grundschulalter scheint die Tendenz zur Geschlechtertrennung dagegen so ausgeprägt zu sein, dass sie in vielen Untersuchungen als selbstverständlich vorausgesetzt wird.

Untersuchungen, die gezielt Begegnungen der Geschlechter in den Blick nehmen, tun dies zum Teil unter der Voraussetzung, dass die beiden Geschlechtergruppen bereits etabliert sind und daher Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen als „Überschreiten der Geschlechtergrenze“ zu verstehen sind. Dabei wird jedoch der Stellenwert der Interaktionen innerhalb der Gleichgeschlechtlichengruppen einerseits, der zwischen den Geschlechtern andererseits sehr unterschiedlich eingeschätzt.

Nachfolgend werden zunächst neuere Beobachtungsstudien in Kindergarten und Vorschule sowie in Grundschulen und Hort zusammengefasst. Anschließend werden die Ergebnisse von Kinderbefragungen im Grundschulalter berichtet.

3.2.1 Beobachtungsstudien

Frühe Kindheit: deutschsprachiger Raum

Verlinden (1995) berichtet aus einer bereits 1983-1986 durchgeführten Studie in Kindergärten, dass Kinder lieber in geschlechtsgemischten Gruppen spielen. Systematische Beobachtungen ergaben, dass nur etwa ein Drittel der spontanen Spiele in gleichgeschlechtlichen Gruppen und Paaren stattfanden (1995, S. 193). Verlinden vermutete zum damaligen Zeitpunkt, dass sich darin Veränderungen hin zum mehr Miteinander der Geschlechter ausdrückten.

Im PROJEKT MANNS-BILDER: JUNGEN IN KINDERTAGESSTÄTTEN stellten die Forscher bei teilnehmenden Beobachtungen in sechs Tageseinrichtungen im Raum Braunschweig fest, dass insbesondere ältere Jungen sich im Freispiel oft für andere ältere Jungen als Spielpartner entscheiden (Thoma, Baumgärtel & Rohrman, 1996; Rohrman & Thoma, 1998).

Die Autoren relativieren die von ihnen beschriebenen Tendenzen der Geschlechtertrennung, indem sie darauf hinweisen, dass diese „nicht für alle Jungen, nicht für alle Mädchen, nicht für alle Situationen (...) nicht in allen Einrichtungen“ gelten. In zwei Einrichtungen waren Jungen häufiger im Spiel mit Mädchen zu beobachten. Ansonsten waren es manchmal ganz bestimmte Jungen, die harmonisch und kooperativ mit Mädchen spielten.

Insbesondere stille und zurückhaltende Jungen gehen in manchen Einrichtungen in der Dynamik von Jungengruppen leicht unter. Bei den kleineren Kindern sind die Geschlechtergrenzen weniger ausgeprägt. „So ist die Puppenecke manchmal weniger ein *Mädchenbereich* als ein Bereich der ‘Kleinen‘, (Thoma, Baumgärtel & Rohrman, 1996, S. 120).

Im Rahmen eines Projekts zur geschlechtergerechten Pädagogik führte Walter (2000) Beobachtungen von insgesamt 161 Kindern in drei Kindergarten- und vier Hortgruppen durch. Außerdem entwickelte sie einen Beobachtungsbogen für Erzieherinnen und wertete Beobachtungen aus, die 48 Mitarbeiterinnen im Laufe von sechs Monaten gemacht hatten. Sie fasst zusammen, dass im Kindergarten einige Kinder immer gleichgeschlechtlich spielen, einige wenige Kinder die Spielpartner zwischen den Geschlechtern wechseln. Im Hortalter spielen Mädchen und Jungen kaum noch miteinander.

In der ersten Klasse spielen Mädchen und Jungen, die von früher befreundet sind oder in der Nähe wohnen, noch miteinander; ab der zweiten Klasse kommt auch dies nur noch in Ausnahmesituationen vor. In Essenssituationen setzen sich die meisten Kinder bei freier Sitzwahl bereits im Kindergarten gleichgeschlechtlich an die Tische. Im Hort sitzen sie häufig lieber allein als gemeinsam mit Kindern des anderen Geschlechts.

Eine Erzieherin formulierte: „Buben und Mädchen sitzen von sich aus an getrennten Tischen. Wenn ein Bube sich an einen Mädchentisch setzen soll, reagiert er empört und ablehnend ‚dann esse ich heute nichts ...‘ Die Empörung der Buben ist so normal, dass die Mädchen darauf gar nicht reagieren“ (ebenda, S. 79f.). Verbunden mit der Geschlechtertrennung sind geschlechtstypische Spielvorlieben. Ein wichtiger Ort für gleichgeschlechtliches Miteinander sind die Toiletten (!) (ebenda, S. 77).

Im Rahmen des Projekts „ERZIEHUNG ZUR GLEICHHEIT“ wurden Spielverhalten und Sozialformen von Jungen und Mädchen in über zehn Luxemburger Vorschuleinrichtungen systematisch erfasst. Dabei wurde insgesamt eine leichte Tendenz zur Segregation deutlich, die bei Jungen stärker ausgeprägt war als bei Mädchen. Diese lag aber nicht in der Bevorzugung geschlechtshomogener *Gruppen* begründet, sondern darin, dass gemischtgeschlechtliche *Paare* nur wenig beobachtet wurden (3,7 % bis 7,7 %), gleichgeschlechtliche Paare dagegen deutlich häufiger (18,2 % bis 25,2 %).

Große Unterschiede gab es sowohl bei den Angaben zu gleichgeschlechtlichen Gruppen (16,4 % bis 30,1 %) als auch zu gemischtgeschlechtlichen Gruppen (27,0 % bis 39,0 %). Insgesamt lag der Anteil gleichgeschlechtlicher Sozialformen zwischen 38,4 % und 51,3 %, der Anteil gemischtgeschlechtlicher Sozialformen zwischen 37,3 % und 46,7 % (Hartmann, Mühlegger & Hanifl, 1998; Hartmann, Mühlegger, Schneider & Röhl, 1999).

In den Ergebnissen zeigten sich erhebliche Unterschiede zwischen den Beobachtungszeitpunkten, den Einrichtungen sowie zwischen verschiedenen Altersstufen und Nationalitäten (in Luxemburg gibt es einen erheblichen Anteil von Familien südeuropäischer Herkunft, insbesondere aus Portugal). Im Verlauf des Schuljahres war bei beiden Geschlechtern eine Zunahme des Spiels in Gruppen zu beobachten. Bei Mädchen wirkte sich diese Erhöhung sowohl auf den Anteil gleich- als auch auf den Anteil gemischtgeschlechtlicher Spielgruppen aus, bei Jungen im wesentlichen auf den Anteil gleichgeschlechtlicher Spielgruppen. Inwieweit die Veränderungen ein Ergebnis der Einführung geschlechtssensibler Pädagogik waren, wird in Kapitel 4.1 erörtert.

Oehmke (2003) führte im Rahmen ihrer umfangreichen Dissertation zu Geschlechterkonzepten von Jungen und Mädchen im Vorschulalter über ein halbes Jahr hinweg teilnehmende Beobachtungen in einer reformpädagogisch orientierten Eltern-Kind-Initiative in Rostock durch. Die Beobachtungen wurden nicht quantifiziert, sondern mit Hilfe eines Kategoriensystems zu ausführlichen Fallbeschreibungen und –interpretationen der beobachteten 18 Kinder verdichtet. In ihrer Studie arbeitet sie Polarisierungen zwischen Mäd-

chen und Jungen heraus, untersucht aber auch gezielt Differenzierungen innerhalb der Geschlechtsgruppen.

Die Forscherin stellte fest, dass Mädchen und Jungen ab dem 4. Lebensjahr relativ selten zusammen spielen (S. 88). Auch Freundschaften zwischen Mädchen und Jungen nahmen mit zunehmendem Alter ab. Gemeinsame Aktivitäten zwischen Jungen und Mädchen fanden vor allem am Maltisch statt, hatten aber eher die Form eines Nebeneinanders als die eines Miteinanders.

Weiter beobachtete Oehmke eine deutliche Tendenz zur geschlechtsbezogenen Hierarchiebildung. Dabei stellte sie fest, dass dominantes und grenzüberschreitendes Verhalten vor allem von einer Teilgruppe älterer Jungen ausging. In Konfliktsituationen belegten bestimmte Jungen häufig den momentanen Spielraum der Mädchen. Diese protestierten, räumten aber in der Regel das Feld für die Jungen und beschwerten sich im Anschluss bei den Erzieherinnen. Betroffen waren aber nicht nur Mädchen, sondern auch eine Reihe von jüngeren Jungen, insbesondere solche, die keine derart starken Abgrenzungstendenzen gegenüber Mädchen hatten.

Auch Blank-Mathieu (2001) führte im Rahmen ihrer Dissertation zu Jungen im Vorschulalter Beobachtungen und Interviews mit 29 Jungen in drei konfessionellen Einrichtungen in Süddeutschland durch. Sie beobachtete nur selten Jungen in größeren Mädchengruppen oder Mädchen in größeren Jungengruppen. Kleinere Jungen wurden allerdings in Mädchengruppen aufgenommen, spielten nach der Beobachtung der Autorin sogar häufiger mit Mädchen als mit Jungen (S. 351). Von Jungengruppen wurden dagegen nur ältere Mädchen in ihr Spiel mit einbezogen (S. 341). Die Anzahl und das Alter der anwesenden Jungen und Mädchen wirkten sich dabei erheblich auf die Spielkonstellationen aus.

So wird berichtet, dass ältere Jungen oft kleinere Kinder beiderlei Geschlechts nicht mitspielen ließen. In einer Einrichtung, in der es nur einen älteren Jungen gab, spielte dieser aber nicht mit den anwesenden älteren Mädchen, sondern agierte als Anführer der Gruppe der kleineren Jungen (S. 351). Interessant ist auch die Beobachtung, dass in zwei Einrichtungen viele Jungen das Wort „wir“ ausschließlich für die Jungengruppe verwendeten, in der dritten dagegen, in der Jungen häufiger mit Mädchen spielten, fast durchgängig für die gemischtgeschlechtliche Kindergruppe (S. 356). In keiner Einrichtung wurden Mädchen grundsätzlich von Jungen abgelehnt, und hin und wieder spielten in allen Einrichtungen Jungen mit Mädchen. Je älter die befragten Jungen waren, desto wichtiger wurde in der Regel für sie die Zugehörigkeit zur Jungengruppe.

Zur geschlechtsspezifischen Nutzung von Spielräumen machte die Autorin in den verschiedenen Einrichtungen unterschiedliche Beobachtungen. Sie fasst zusammen, „dass Spielräume von der Jungengruppe entweder ange-

nommen und als ‚männlich‘ akzeptiert oder eventuell wegen der hauptsächlichsten Nutzung durch Mädchen abgelehnt werden“ (S. 341).

Es gab aber auch geschlechtsübergreifende Spielräume, in denen Jungen und Mädchen sich trafen und miteinander spielten – wenn Tätigkeiten von Mädchen und Jungen gleichermaßen als wichtig angesehen wurden. (Auf weitere Ergebnisse der Studie von Blank-Mathieu wird im Abschnitt zu Befragungen von Kindern eingegangen).

Erwähnt seien weiter Ergebnisse zu gleich- und gegengeschlechtlichen Kontakten von Kindern, die von Niesel, Griebel & Minsel (2004) bereits in den Jahren 1994 bis 1996 im Rahmen einer umfangreich angelegten Evaluationsstudie von Gruppen mit erweiterter Altersmischung erhoben wurden. Dazu wurden vier Kindertageseinrichtungen mit erweiterter Altersmischung acht Einrichtungen gegenübergestellt, die bei innerer Öffnung Krippen-, Kindergärten und/oder Hortkinder betreuten. Als Methoden kamen quantitative und qualitative Interaktionsbeobachtungen sowie strukturierte Interviews mit den älteren Kindern zum Einsatz.

Die AutorInnen fassen zusammen, dass Kinder die meisten Kontakte mit Kindern ähnlichen Alters und gleichen Geschlechts hatten. In Gruppen mit erweiterter Altersmischung wurden allerdings signifikant mehr gegengeschlechtliche Interaktionen beobachtet als in Gruppen mit „normaler“ Altersmischung: In den „normalen“ Gruppen waren 73 Prozent der Kontakte gleichgeschlechtlich, in den Gruppen mit erweiterter Altersmischung nur 65 Prozent. Bei den Mädchen lag der Anteil der gegengeschlechtlichen Kontakte noch etwas höher; der Anteil der gleichgeschlechtlichen Kontakte betrug 71 Prozent bzw. 61 Prozent.

Die Selbstauskünfte der befragten Kinder ermöglichten weitere Differenzierungen. So hatten durchweg „Freunde“ fast immer dasselbe Geschlecht, wogegen als „Spielkameraden“ häufig auch gegengeschlechtliche Kinder benannt wurden. Interessant war schließlich die Beobachtung, dass die älteren Jungen häufiger Kontakte zu jüngeren Kindern initiierte: Sie boten Hilfe an, versuchten ihnen etwas beizubringen, suchten Körperkontakt oder hatten Konflikte mit ihnen. Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zu Aussagen anderer Untersuchungen.

Die AutorInnen folgern daraus: „In den Gruppen mit erweiterter Altersmischung scheinen die Jungen in ihrer Geschlechtsrolle weniger festgelegt zu sein, als man es nach den Ergebnissen in der Literatur erwarten würde“ (Niesel et al., 2004, S. 44). Sie bewerten die Möglichkeit der erweiterten Altersmischung für die Perspektive einer geschlechterbewussten Erziehung und Bildung grundsätzlich als positiv, benennen aber auch zahlreiche offene Fragen, die durch weiterführende Forschung geklärt werden müssen.

Riemann & Wüstenberg (2004) fassen schließlich in einer aktuellen Studie die ihnen vorliegenden Forschungsergebnisse dahingehend zusammen, dass Spielpartnerschaften und Kontakte im Kindergarten „in der Regel zu 70 % geschlechtshomogen und zu 30 % geschlechtsheterogen“ seien (S. 69). Dabei berufen sie sich allerdings nur auf wenige Studien. Anders als Niesel et al. (2004) meinen sie zunächst, dass diese Tendenz durch eine altersübergreifende Gruppenorganisation nicht beeinflusst werde. Gleichzeitig stellen die Autorinnen fest, dass Spielpartnerschaften durch geschlechtstypisierende Einstellungen und Verhaltensweisen von pädagogischen Fachkräften beeinflusst werden.

Ihre eigene Beobachtungsstudie zur Aufnahme von Kleinstkindern (1-2 Jahre) in altersgemischte Gruppen erbrachte nun interessante Ergebnisse, die diesen Annahmen z.T. widersprechen. So stellte sich heraus, dass bei Spielpartnerschaften „altersgleicher“ Kinder (Abstand < 7 Monate) geschlechtshomogene Konstellationen mit 62 Prozent deutlich häufiger waren bei „altersfernen“ Kindern (Abstand > 18 Monate), wo dieser Anteil nur 42 Prozent betrug. In der mittleren Gruppe der „altersähnlichen“ Kinder (7 bis 18 Monate) lag er mit 57 Prozent geringfügig niedriger als bei den „altersgleichen“ Kindern. „Freundschaften“ im Sinne von über längere Zeit bestehenden Spielpartnerschaften wurden überwiegend zwischen gleichgeschlechtlichen Kindern beobachtet.

Die verbreitete Annahme, dass es vor allem Mädchen sind, die mit jüngeren Kindern spielen, wurde in dieser Eindeutigkeit nicht bestätigt. Zwar beteiligten sich fünf- und sechsjährige Mädchen deutlich häufiger als Jungen am Spiel mit den Kleinen, aber auch fünf- bis sechsjährige Jungen spielten „in nicht unerheblichem Ausmaß allein und *zusammen* mit den älteren Mädchen in Spielgruppen mit den Ein- und Zweijährigen“ (Riemann & Wüstenberg, 2004, S. 83, Hervorhebung von den Autorinnen).

Bei fünf- bis sechsjährigen Kindern stellten die Autorinnen außerdem Zusammenhänge zwischen Spielkonstellationen und Spielmaterialien fest. Während bei Mädchen das Spiel mit Puppen und dem Kaufladen sowie bei Jungen das Bau- und Konstruktionsspiel häufiger in geschlechtshomogenen Gruppen beobachtet wurde, fand Spiel mit Sandspielzeug häufiger in geschlechtsheterogenen Gruppen statt. Mädchen spielten zudem deutlich häufiger Rollenspiele als Jungen.

In ihrem Fazit weisen die Autorinnen darauf hin, dass durch die Einführung der Altersmischung mit Kleinstkindern nicht nur neue Themen für die pädagogische Arbeit in Kitas bedeutsam werden, sondern „auch ‚alte‘ Themen wieder verstärkt ins Blickfeld (rücken), z.B. geschlechtsbewusste Erziehung und die Bedeutung von so genannten Mädchen- bzw. Jungenspielen (...)“ (S. 89).