

Claudia Schneider:

Mädchen, die pfeifen

Hühner, die krähen...

Geschlechtssensible Pädagogik meint den Blick auf Mädchen und Buben durch die „rosablaue“ Brille – und daraus resultierendes Handeln. Engagierte Pädagoginnen sind also gefordert. Von Claudia Schneider

Für Erzieherinnen in Kindergärten gilt die Gleichbehandlung aller Kinder, also auch von Mädchen und Buben, als wichtiges pädagogisches Ziel. Nach diesem „Gleichheitspostulat“ sind viele Kindergartenpädagoginnen überzeugt, daß sie in der Praxis tatsächlich keine Unterschiede in der Behandlung von Mädchen und Buben machen. So sollen Mädchen und Buben gleichermaßen in der Bau- wie in der Puppenecke spielen dürfen.

Werfen wir aber einmal einen Blick in den realen Alltag im Kindergarten: Mädchen sitzen gemeinsam mit der Kindergärtnerin am Tisch und zeichnen, malen und basteln mit Ausdauer. Buben sausen – meist zu mehr – durch die Gruppenräume und spielen lieber Tobespiele.

In der Bauecke spielen vielfach nur Buben. Als die Kindergärtnerin dort gemeinsam mit den Mädchen ein Spielangebot anregt, sieht sich eine Fünfjährige, die seit dem Krippenalter den Kindergarten besucht, um und stellt fest: „Da hab’ ich noch nie gespielt!“

Vehement, lautstark und beharrlich fordern Buben die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Kindergärtnerin ein, während Mädchen warten, bis sie an die Reihe kommen (manchmal eine viertel Stunde lang).

Mädchen und Buben sind so – sind sie so?!

14 Kindergärtnerinnen und Horterzieherinnen aus Kindertagesheimen der Gemeinde Wien setzen sich mit dieser Frage auseinander. Im Rahmen der Fortbildung „Geschlechtssensible Pädagogik“¹, sind sie bereit, ihren Arbeitsalltag, die Interaktionen, das Spielverhalten, die sozialen Kompetenzen der Mädchen und Buben, aber auch die räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen im Kindergarten durch die „rosablaue“ Brille zu betrachten und dabei ihre eigene Person nicht außer acht zu lassen. Liegt der größte Unterschied zwischen Mädchen und Buben darin, wie wir mit ihnen umgehen? Wie beeinflussen und bestimmen Wahrnehmung und Erwartungen der Erwachsenen die Entwicklung und das Verhalten von Mädchen und Buben?

¹ Unter Leitung der Autorin; die Fortbildung findet statt im Rahmen des 4. mittelfristigen Aktionsprogramms der EU zur Förderung der Chancengleichheit.

Spätestens seit dem veröffentlichten Tagebuch von Marianne Grabrucker über ihre Tochter Anneli weiß die feministisch gebildete Mutter und/oder Pädagogin um die oftmals unbewußten Erwartungen und geschlechtsstereotypen Bestärkungen, durch die wir Mädchen und Buben unterschiedlich „machen“: über die angebliche „Technikdistanz“ der Mädchen, über die Akzeptanz von aggressiv-gewalttätigem Bubenverhalten, über die Vorbereitung der Mädchen auf ihre gesellschaftlich zugeordnete Rolle als Fürsorgende und Mutter...

Wenn Mädchen und Buben in den Kindergarten kommen, verhalten sie sich bereits so, wie es von ihnen nach ihrer Geschlechterrolle erwartet wird. Buben, die es in ihrer Umgebung hauptsächlich mit weiblichen Bezugspersonen zu tun haben, definieren ihre Geschlechtsrolle weitgehend aus der Negation der weiblichen Rolle und orientieren sich an einem Klischee von Männlichkeit, das ihnen in der patriarchalen Mediengesellschaft angeboten wird.

Viele Buben beginnen ab einem Alter von etwa drei Jahren, sich raumgreifend zu bewegen, und das oft in einem rauschhaften Gefühl. Natürlich kann wildes und aggressives Verhalten auch lustvoll sein. Aber kann es nicht auch darum gehen, durch Inszenierungen von Stärke, klein machende Gefühle abzuwehren? Vielleicht haben Erwachsene Probleme, Buben als unsicher, bekümmert oder verwirrt zu erleben. Und sehen manche erwachsene Frauen in Buben nicht auch kleine Männer, vor deren Rücksichtslosigkeit sie kapitulieren, wenn sie deren verbalen und körperlichen Machtdemonstrationen nichts entgegensetzen?

Vielen Mädchen fehlen andererseits diese Risikoerfahrungen mit dem eigenen Körper: der Umgang mit Wagnis, Mut und Grenzerlebnissen, wie sie z.B. beim Dreirad- oder Go-cart-Fahren erlebt werden können. Bestärkt wird bei Mädchen nach wie vor die Ästhetisierung und Fetischisierung des weiblichen Körpers, nicht zuletzt durch das Bewundern des Aussehens oder der Kleidung. Mädchen werden auch durch das vornehmliche Herstellen von ästhetischen Produkten – Zeichnungen oder Bastelarbeiten – abhängig von der Beurteilung von außen. Buben, die hauptsächlich im Baubereich Konstruktionsspiele spielen, sind auf diese Bestätigung nicht angewiesen, denn der „Erfolg“ – das gebaute Lego-Raumschiff – ist für sie und die anderen direkt feststellbar.

Wie sind bestimmte Spielbereiche geschlechtsspezifisch determiniert und „vorbelastet“ und erschweren ein „anderes“ Spielen jenseits traditioneller Klischees? Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln Mädchen und Buben mit dem angebotenen Spielzeug und dadurch, was ihnen über den „richtigen Gebrauch“ und Umgang mit den Spielsachen vermittelt wird? Kann He-Man auch Vater werden und damit soziales und solidarisches Verhalten, positive Emotionen, Fürsorglichkeit und Verantwortlichkeit erleben? Kann Barbie Bildhauerin sein, sich schmutzig machen, schwere körperliche Arbeit erbringen und dabei berühmt werden?

Änderungen sind möglich

Um kleinen Mädchen positive Anerkennung nicht mehr vorwiegend über Äußerlichkeiten wie z.B. Kleidung zukommen zu lassen, vermeidet eine Kindergärtnerin der Fortbildungsgruppe, an Mädchen „schöne Kleider“ zu bewundern – dies tut sie jetzt bei den Buben; statt dessen bestärkt sie bewußt Mädchen mit „Du kannst das, du schaffst das!“

Und was allein unaufwendige räumliche Veränderungen auslösen können! Nach der Auflösung der Puppenecke erobern dreijährige Mädchen den Konstruktionsbereich und bauen Türme. Buben ihrerseits erweitern ihr Repertoire an Rollen, um mitspielen zu dürfen.

Auf der Suche nach vielfältigen rollenerweiternden Identifikationsfiguren werden die Kindergärtnerinnen in Bilderbüchern fündig: Die „Tütenprinzessin“ verliert ihre schönen Kleider, besiegt den Drachen und geht ohne Prinz ihrer eigenen Wege. Schade nur, daß es gar so wenige Mädchenfreundschaften in Bilderbuchgeschichten gibt! Doch herkömmliche, klischeebeladene Kinderreime können ja selbst umgedichtet werden – und statt dem „Büblein“ steigt jetzt „ein Mädchen auf den Baum“.

Eine mädchen- und frauengerechte Sprache ist wichtig, denn sie macht Mädchen und Frauen sichtbar und hörbar. Da gibt es die Bäuerin und die Chefin, da werden auch Mädchen angesprochen: „Die erste, die fertig ist,...“, „jede Spielerin bekommt einen Ball“.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, geschlechtsspezifisch besetzte Spielbereiche aufzulösen und Nutzungsregeln nach Geschlecht einführen: Für den von Buben beherrschten Konstruktionsbereich kann das durch einen wöchentlichen Wechsel geschehen. Oder es werden eigene Mädchen- und Bubenmaterialien zur Verfügung gestellt – z.B. eine Mädchen-Brio-Kiste und eine Buben-Brio-Kiste.

Hin und wieder geschlechtshomogene Spiel- und Erfahrungsräume zu schaffen, kann den Mädchen und Buben ermöglichen, ungestört durch Zuschreibungen und Erwartungen durch das andere Geschlecht für sie bislang Ungewohntes auszuprobieren. Die Trennung setzt die Mechanismen für die Reproduktion der Geschlechterdifferenz außer Kraft, Geschlecht als soziales Klassifikationskriterium verliert seine Funktion.

Der Kindergarten muß nicht nur durch die zahlenmäßige Präsenz von Frauen als „weiblicher Raum“ bezeichnet werden. Welche Vorbilder und Identifikationsmöglichkeiten vermitteln die Kindergärtnerinnen (nicht)? Welche Rolleneinschränkungen können sie selbst überwinden und hinter sich lassen? Eine Kindergärtnerin nannte als Utopie, wo sie sich gern aufhalten und am liebsten spielen würde den Toberaum, „wo ich auch einmal auf den Matrasen hüpfen will!“ Welcher Kinderbetreuer würde sich das verkneifen?!

Der Hahn im Korb

Österreichweit arbeiten in den Kindergärten 1,24% Männer (Stand Oktober 1998) als qualifizierte Kindergartenpädagogen mit Diplomprüfung (ehemals Befähigungszeugnis) oder

ohne pädagogische Ausbildung (z.B. als Helfer). Um einiges höher ist der Männeranteil an Betreuungspersonen in Kindergruppen, in Wien z.B. bei ca. 15%.

Mädchen- und Frauenanteil an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik 1997/98:

Schülerinnen	98%
Lehrerinnen	78%
Direktorinnen	70%
Administratorinnen	45%

Quelle: BMUK und BMFinanzen, Lehrerdatenstatistik

Männer sind Lehrer in den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKI), sie sind Schüler, wobei sich meist die Frage stellt, inwieweit sie den Kindergarten tatsächlich als zukünftigen Arbeitsplatz sehen.

Welche Erfahrungen haben BAKI-Lehrerinnen mit Schülern, Kindergärtnerinnen mit männlichen Kollegen? Teilnehmerinnen der EU-Tagung „Mädchen und Jungen können auch anders sein – Erziehung zur Chancengleichheit“ im Herbst des Vorjahres formulierten die Bandbreite an Einstellungen zur „Burschenfrage“: „Burschen bilden eine Bereicherung für die BAKIs, weil der Schultyp so auf Mädchen ausgerichtet“ sei, meinten die einen. Die anderen formulierten ihre Zweifel daran, ob durch ein besonderes Werben um Burschen und damit eine Erhöhung der Schülerzahlen eine Aufwertung des nach wie vor typischen Frauenberufes erreicht werden solle. Vielfach sind Burschen in den BAKIs „Hahn im Korb“, Mädchen und Frauen nehmen sich in ihren Kompetenzen zurück. Eine Folge: Burschen übernehmen in überproportionaler Häufigkeit die Funktion des Schulsprechers, männliche Administratoren stellen die Mehrheit. Die Öffnung eines Schultyps für das „andere“ Geschlecht als zusätzliche Karrierechance für Männer?

Ob es der Männer bedarf, um dem Beruf mehr Anerkennung, eine gesellschaftliche Aufwertung und ein besseres Image zu verschaffen? Oder wird hier neuerlich Frauenabwertung (von Frauen) reproduziert? Solange sich Männlichkeit definiert über Selbstausschlüsse aus und Ignoranz gegenüber privater und gesellschaftlicher Versorgungsleistungen, solange Männer sich entziehen statt zu erziehen, ist das politische Ziel Gleichberechtigung wohl besser in Frauenhänden aufgehoben.

Nicht zu leugnen ist allerdings, daß positive männliche Vorbilder für die Mädchen und Buben (nicht nur) im Kindergarten – Betreuer, die mit den Mädchen herumtoben und mit den Buben kuscheln, Windel wechseln und Jause herrichten – wünschenswert sind. Aber diese sind wahrlich dünn gesät.

Keine Patentrezepte

Geschlechtssensible Pädagogik ist keine Methode, bietet keine Patentrezepte und kann auch nicht das Setzen einer Maßnahme bedeuten, um sich dadurch grundlegende Änderungen zu erwarten; genausowenig wie es heißen kann, „Defizite“ der Mädchen ausgleichen zu wollen, um sie an männliche Normen anzupassen. Geschlechtssensible Pädagogik ist Teil der alltäglichen Beziehungen zwischen KindergärtnerIn und Mädchen und Buben. Und sie hat mit der Auseinandersetzung mit der eigenen Person zu tun, braucht daher Zeit und die Bereitschaft zur Selbstreflexion.

Für manche Kindergärtnerinnen ist die Fortbildungsgruppe die erste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Inhalten, andere sind über ihre persönliche Feminismus-Geschichte zu beruflicher Umsetzung gelangt. Die Integration der Grundlagen, Ansätze und Forderungen feministischer geschlechtssensibler Pädagogik in die Aus- und Fortbildung von KindergartenpädagogInnen muß daher dringend gefordert werden.

Literatur zum Thema

Geschlechterrollen frische böe nr. 26. Informationsschrift des Bundesdachverbands Österreichischer Elterninitiativen. Oktober 1998. 16., Neulerchenfelderstraße 8/8

Gehring Gisela, Madeleine Marbot: Wir lassen ROLLEN rollen. Thema Berufs- und Geschlechterrollen in Kindergarten und Unterstufe. Ein Zytglogge Werkbuch. Bern 1997

Grabrucker Marianne: „Typisch Mädchen...“ Prägung in den ersten drei Lebensjahren. Ein Tagebuch. Frankfurt/M. 1985

Mackoff Barbara: Was wollen die Mädchen? 7 Strategien zur Erziehung starker und selbstbewußter Töchter. Berlin 1998

Rendtorff Barbara: Geschlecht und Kindheit. Psychosexuelle Entwicklung und Geschlechtsidentität. Hg.: Frankfurter Frauenschule (= Materialienband 17). Königstein/Taunus 1997

Rohrmann Tim, Peter Thoma: Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Freiburg i.B. 1998

erschienen in: an.schläge. Feministisches Magazin für Politik, Arbeit und Kultur. Feber 1999, 28-30