

Silke Heincke

Wege zu mehr Geschlechtergerechtigkeit im Grundschulalter
Was der Hort dabei für die Jungen tun kann –
am Beispiel einer Horteinrichtung in Mittelsachsen

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein, 2014

Erstprüfer: Prof. Dr. phil. Barbara Wolf

Zweitprüfer: Prof. Dr. rer. Nat. habil. Stefan Busse

BIBLIOGRAPHISCHE BESCHREIBUNG

Heincke, Silke:

Wege zu mehr Geschlechtergerechtigkeit im Grundschulalter

Was der Hort dabei für die Jungen tun kann – am Beispiel einer Horteinrichtung in Mittelsachsen. 44 S.

Roßwein, Hochschule Mittweida/ Roßwein (FH), Fakultät Soziale Arbeit,
Bachelorarbeit, 2014

REFERAT

Die Bachelorarbeit befasst sich im Wesentlichen mit der Situation von Jungen im Grundschulalter. Auf der Folie altersspezifischer Besonderheiten und Entwicklungsaufgaben geht es in dieser Phase besonders auch darum, Bildungsansprüche und Bildungsperspektiven zu entwickeln. Jungen als Bildungsverlierer – dieses Thema wird derzeit breit diskutiert. Hier versteckt sich aber nur ein Teil der Wahrheit.

Die jedem Kapitel vorangestellten Zitate stammen zum Großteil von Kindern des Hortes Calenberg, dienen mir als Denkanstöße und zeigen, dass zu Geschlechtergerechtigkeit weit mehr gehört, als einzelne „Doing – Gender - Aktionen“. Elternhaus, Grundschule und Hort als wesentliche Sozialisationsinstanzen der 6 - 10jährigen Jungen haben eigentlich immer geschlechterbewusst zu handeln. Der Fokus dieser Arbeit liegt dabei auf der Frage, welchen Beitrag der Hort als eigenständige sozialpädagogische Einrichtung zu mehr Geschlechtergerechtigkeit in der Grundschulphase leisten kann - und muss. Dies führt abschließend dazu, die Bedeutung der Institution Hort im oben genannten Bereich aufzuzeigen und eine klarere Ziel- und Aufgabendefinition diesbezüglich vorzunehmen.

INHALT

1	<u>VORWORT</u>	4
2	<u>JUNGEN IM GRUNDSCHULALTER</u>	5
2.1	LEBENSWELTEN	5
2.2	GESCHLECHTSIDENTITÄT	8
2.3	ENTWICKLUNGSAUFGABEN	11
2.4	ROLLE DER GLEICHALTRIGEN	12
2.5	BILDUNGSANSPRÜCHE UND BILDUNGSPERSPEKTIVEN	14
3	<u>INSTITUTIONEN</u>	16
3.1	GENDERDISKUSSIONEN	16
3.1.1	GESCHICHTE	16
3.1.2	MÄNNER IN PÄDAGOGISCHEN BERUFEN	18
3.2	DIE GRUNDSCHULE IM BILDUNGSSYSTEM	20
3.2.1	FUNKTIONEN DER GRUNDSCHULE	20
3.2.2	DER HEIMLICHE LEHRPLAN	21
3.3	DER HORT	22
3.4	GESCHLECHTERGERECHTIGKEIT IN JUGENDHILFE UND BILDUNGSSYSTEM	24
4	<u>GESCHLECHTERGERECHTIGKEIT FÜR JUNGEN IM HORT</u>	27
4.1	JUNGENARBEIT – METHODE ODER SICHTWEISE?	27
4.2	REFLEKTIEREN UND BEOBACHTEN ALS ZENTRALE INSTRUMENTE FÜR GERECHTIGKEIT	29
4.3	OFFEN SEIN UND OFFEN ARBEITEN	31
4.4	INHALTE UND ANGEBOTE	33
4.5	DAS SPIEL	36
4.6	MÄNNLICHE ERZIEHER	38
5	<u>ZUSAMMENFASSUNG</u>	41
	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	42

1

Vorwort

„Die juristische Gleichberechtigung der Geschlechter ist ein mühsam erkämpftes Grundrecht in Deutschland, das Makulatur wird, wenn wir uns nicht im Alltag - insbesondere auch in der Erziehung der nachfolgenden Generationen - für die praktische Umsetzung stark machen.“ (Walter 2010, S. 48)

Dieses Zitat, in dem Melitta Walter das zum Ende der 90er Jahre politisch forcierte Leitbild des „Gender Mainstreaming“ kritisch betrachtet, ist ein Hinweis darauf, wie schwer Geschlechtergerechtigkeit praktisch umzusetzen ist. Rollenklischees sind hartnäckig und es dauerte Jahrzehnte, bis sich auch in den hintersten Winkeln der Gesellschaft die Gleichberechtigung- vor allem der Frauen- durchzusetzen begann. Auch heute noch sind Frauen im Berufsleben benachteiligt – doch bei der „Erziehung der nachfolgenden Generationen“ (ebenda) gibt es einen neuen Trend: die ‚vergessenen‘ Jungen. Immer häufiger ist von Benachteiligungen in der frühkindlichen Erziehung zu hören - was nicht heißt, dass Mädchen im Gegenzug bevorteilt werden - von „Jungen als Bildungsverlierern“ ist die Rede usw. Es wird also nötiger, hier den Gender - Blick zunehmend auf die Jungen zu richten. Dies möchte ich mit meiner Arbeit speziell für das Grundschulalter tun.

Dabei soll es nicht um eine ausgesprochen geschlechtsspezifische soziale Arbeit („Jungenarbeit“) gehen, sondern um mehr Geschlechtergerechtigkeit durch eine geschlechtsbewusste und geschlechtsreflexive Arbeit. Doch wo liegt der Unterschied? Und was ist ein Junge? Reinhard Winter beschreibt ihn mit drei einfachen Merkmalen: Jungen sind Menschen, Jungen sind in Entwicklung und Jungen sind männlich (vgl. Winter 2011, S 22 ff.). Das Geheimnis liegt jedoch darin, alle drei Aspekte und deren vielschichtige Verwobenheit zu beachten. Es gibt nicht „den“ Jungen, jeder ist anders, und doch haben alle auch Gemeinsames. Deshalb genügen eben nicht einzelne, jeweils auf Jungen (oder Mädchen) zugeschnittene Angebote oder Räume, es kommt vielmehr auf eine bewusste innere Haltung an, mit der jede Handlung hinterlegt wird. Geschlechtergerecht heißt auch nicht geschlechtsneutral. „Geschlechtergerechtigkeit bedeutet, die Bedürfnisse, die Vorteile und die Benachteiligungen von Jungen wie von Mädchen, von Männern wie von Frauen in vollem Bewusstsein der geschlechtlichen Identität zu berücksichtigen.“ (Walter 2010, S. 14)

Um geschlechtsbewusst arbeiten zu können, ist es nötig, sich wir erst einmal darüber bewusst zu werden, was mit der Gender - Zuschreibung „männlich“ bereits im Grundschulalter zusammenhängt- und was eben auch nicht! Es ist nicht förderlich, Verhaltensweisen,

Rollenmuster, Problemlagen oder Ansprüche von Jungen einzig und allein deren Geschlecht zuzuschreiben. Es besteht immer ein Geflecht aus bio-psycho-sozialen Komponenten, aus Rollenzuschreibungen und sozialen Konstruktionen. Dies soll in Kapitel 2 kurz angerissen werden. Es ermöglicht, Jungen besser zu verstehen.

Das 3. Kapitel beleuchtet die institutionelle Seite des Themas. Ausgehend von der Geschichte der Genderdiskussionen gelangt man schnell zur aktuellen Debatte über Männer in pädagogischen Berufen, die mit einer geschlechtergerechten Pädagogik für Jungen natürlich auch unmittelbar verknüpft ist. Schließlich werden die Institutionen Grundschule und Hort näher betrachtet, in ihre Systeme (Bildungssystem, Jugendhilfe) eingebettet und bestehende Unterschiede im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit herausgearbeitet.

Das führt mich letztlich zu Betrachtungen über die Jungenarbeit im Hort. Der Focus liegt dabei auf der Frage, welchen Beitrag der Hort als eigenständige sozialpädagogische Einrichtung zu mehr Geschlechtergerechtigkeit in der Grundschulphase leisten kann- und muss. Es kommt dadurch zu einer klareren Selbstdefinition der Institution Hort und damit verbunden zu einer Ziel- und Aufgabendefinition für die Praxis. Diese Arbeit soll also auch dazu beitragen, den Hort aus seinem Schattendasein zu holen, seine Eigenständigkeit zu verdeutlichen und seine Bedeutsamkeit gerade in Bezug auf eine geschlechtergerechte Pädagogik zu untermauern.

Mich inspirierten dabei neben der Literatur auch alltägliche Erfahrungen aus meiner Arbeit als Leiterin im Hort der Grundschule Callenberg, einer mittelgroßen Einrichtung (160 Kinder), die eng mit der im gleichen Gebäude befindlichen Grundschule zusammenarbeitet. Jedem Kapitel sind Zitate von Jungen dieser Einrichtung vorangestellt, die mich zum Nachdenken und –lesen anregten und die die vielen Facetten des Themas ganz praktisch aufzeigen. Letztendlich ist die vorliegende Arbeit aber eine Literaturarbeit, die ausgehend von den Ausschnitten (Zitaten) aus der Praxis wissenschaftlich hinterlegte Erklärungsversuche zusammenfügt und reflektiert bearbeitet.

2 Jungen im Grundschulalter

2.1 Lebenswelten

„Mein Vati zieht jetzt weg. Dafür zieht der Vati von Max zu meiner Mutti. Da hab ich jetzt einen neuen Vati und einen neuen Bruder, oder nicht? Eigentlich kann ich Max nicht so richtig leiden und mein Vati hat gesagt, er will mein Vati bleiben!“ (Linus, 9 Jahre)

Generation „Y“, „generation online“- es gibt viele Bezeichnungen für die Kohorte der heutigen Kinder und Jugendlichen. Die Rede ist von der „Jungenkrise“ oder von gewaltbereiten Jungen. Selbst in der Politik gibt es einen Trend zur „Jungenpolitik“. Wie Christina Schröder im Vorwort des aktuellen Jungenberichtes sagt, geht es dabei nicht um einen Gegensatz zur Politik für Mädchen (vgl. BMFSFJ 2013-b, S.2).

Was sind aber die Lebenswelten, in denen sich Jungen im Grundschulalter heute wirklich bewegen? Welche äußeren Bedingungen beeinflussen ihre Entwicklung? Obwohl vieles natürlich ebenso für Mädchen gilt, möchte ich in diesem Kapitel Besonderheiten der Lebenswelten von Jungen festhalten, wobei ich mich auf einige wichtige Ausschnitte beschränke.

Zusammenfassend beschreibt folgendes Zitat aus dem 14. Kinder- und Jugendbericht den Wandel der kindlichen Lebenswelten sehr treffend: „In der Summe werden ihre Lebenswelten offener, pluraler, individueller, vorläufiger. Die Einbindung...in ein ideologisch und wertgebunden stabiles Koordinatensystem wird fragiler. ... Lebenswelten ... entwickeln sich stärker als früher generationenspezifisch.“ (BMFSFJ 2013-a, S. 39) Dadurch wird natürlich das Verständnis anderer Generationen für Kinder und Jugendliche immer schwieriger.

Selbst Eltern haben oft keinen Zugang mehr zu den Lebenswelten ihrer Kinder oder verstehen sie nicht. Vor diesem Hintergrund ist auch die in der öffentlichen Berichterstattung proklamierte „Jungenkrise“ zu sehen. Reinhard Winter ist sogar der Meinung, dass die Medien jene erst selbst geschaffen haben und das „Gerede davon“ Jungen erst in eben diese hineinstürze (vgl. Winter 2011, S. 10). Schenkt man der medialen Berichterstattung Glauben, scheint es so zu sein, dass zwischen psychisch labilen Schulversagern und machohaften Schlägertypen wenig Spielraum bleibt. Tatsächlich schüren diese Dramatisierungen und Verallgemeinerungen Ängste, insbesondere auch im Elternhaus der Jungen - in ihrer primären Lebenswelt. Da, wo Eltern in der Erziehung fürchterliche Schwierigkeiten erwarten und dadurch zu problematischen Erwachsenen werden, werden oft auch die Jungen problematisch, die mit ihnen zu tun haben. Gleiches gilt für Lehrer, Erzieher, Großeltern. Dabei ist mit ein wenig mehr Gelassenheit schon viel gewonnen. Die primäre Sozialisation in der Familie ist schließlich auch ausschlaggebend dafür, in welchem Feld eines Koordinatensystems aus Bildung (niedrig, mittel, hoch) und normativer Grundorientierung (traditionell, modern, postmodern) sich ein Junge bewegt. So wird bereits früh festgelegt, zu welchen Lebenswelten er Zugang erhält - im Grundschulalter vorrangig neben dem Elternhaus in den Bereichen Schule und Freizeit. Die familiäre bestimmt die soziale und sozioökonomische Herkunft und damit den Platz in der Gesellschaft. Es wird auch immer deutlicher, dass das herkömmliche Familienmodell Mutter- Vater- Kind an Bedeutung verliert. Nahezu jede dritte Ehe in

Deutschland wird geschieden, viele Paare heiraten gar nicht; es gibt Patchwork- und Ein-Eltern-Familien, gleichgeschlechtliche Partnerschaften mit Kindern usw.. Bei dieser Vielfalt ist es besonders für Jungen schwierig, ein bestimmtes Rollenbild herauszufiltern, welches man als Orientierung nutzen kann: In einigen Familienmodellen gibt es überhaupt keine männlichen Bezugspartner, in anderen verhalten sich diese konträr zu der gesellschaftlich geprägten Rollennorm.

Die Erfahrungen, die Jungen in der Lebenswelt Schule machen, werden in den Kapiteln 2.5 und 3.2 genauer erläutert. Deshalb möchte ich an dieser Stelle den Freizeitbereich näher beleuchten, und zwar bezogen auf Jungen und Medien.

Die Mediennutzung der Jungen unterscheidet sich von der der Mädchen, jedoch beide leben dabei Geschlechtsstereotypen aus. Jungen sind fasziniert von virtuellen Spielen oder Filmen, „bei denen das Männliche mit Faszination und Begeisterung daherkommt“ (Winter 2011, S. 103), bei denen Spannung, Herausforderung oder Aktivität (von Medienfiguren als eigene „Stellvertreter“) positive Gefühle erzeugen und Statuskämpfe zu bestehen sind. Mädchen hingegen sind in sozialen Netzwerken primär kommunikativ unterwegs, bilden Beziehungsgeflechte aus. Diese Präferenzen erklären auch die Unterschiede im Gerätebesitz, die in der KIM- Studie 2006 herausgefiltert wurden: Während Spielkonsolen (59 Prozent bei Jungen, 30 Prozent bei Mädchen) und Fernseher (71 zu 63 Prozent) deutlich häufiger im Besitz von Jungen sind, haben bei den Handys (Kommunikation!) die Mädchen etwas „die Nase vorn“ (vgl. Aufenanger 2008, S. 290 ff.). Schwer einzuschätzen ist die Nutzung des Computers. Im öffentlichen Blick stehen noch immer die stundenlang vor Computerspielen hockenden Jungen. Wissenschaftler der Universität Lübeck haben jedoch in diesem Jahr bei Forschungen zur Internetsucht eine interessante Entdeckung gemacht: „Für uns spannend und neu war, dass ... die Jungen mit 3,1 Prozent der Abhängigen von den Mädchen mit 4,9 Prozent überflügelt wurden.“ (Rumpf, Dr. Hans-Jürgen, in Kirchberg 2013). Das tatsächliche Suchtpotenzial sozialer Netzwerke für beide Geschlechter konnte erstmals nachgewiesen werden.

Ein weiterer Aspekt der Mediennutzung ist die Identifikation mit einem medialen Vorbild, die - wie im nachfolgenden Kapitel gezeigt - bei Jungen deutlich zur Herausbildung der Geschlechtsidentität oder deren Einstellungen und Sichtweisen beeinflusst. Hier ein Beispiel für eine „Jungen- Sichtweise“: „Entweder ich bin genial, oder ich glänze wenigstens auf dem unteren Niveau“. „Für diese Einstellung gibt es eine interessante Entsprechung bei den Fernsehhelden der Jungen: Derzeit sind die ‚lustigen Looser‘ - allen voran Bart Simpson - bei Jungen viel attraktiver als hochleistungsfähige ‚Kämpferhelden‘ oder fleißige, intelligente ‚Problemlöser‘ (Winter 2011, S. 145)“.

2.2 Geschlechtsidentität

„Der Richard ist noch kein richtiger Junge: Immer spielt er mit den Mädchen oder zieht sogar das Prinzessinnenkleid an! Das muss er aber noch lernen, dass man das als Junge nicht darf!“ (Paul, 7 Jahre)

Wir alle sind mit unserem biologischen Geschlecht zur Welt gekommen. Im Kleinkindalter steckt das Potenzial beider Geschlechter in uns. Gleich einem vorbestimmten Drehbuch erzieht jedoch jede Elterngeneration ihre Kinder nach gesellschaftlichen Mustern und Vorgaben zu Mädchen und Jungen. Kein anderes einzelnes Merkmal bestimmt den Lebensweg eines Menschen so, wie die Geschlechtszugehörigkeit. Eine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt es nicht, Geschlechterklischees werden noch immer mittels komplexer Mechanismen auf die Individuen übertragen, um das soziale Geschlecht („gender“) dem biologischen („sex“) anzugleichen. Die Klassifizierung in männlich und weiblich „stellt ein Ordnungsprinzip dar, dass dazu dient, unseren alltäglichen Lebenszusammenhängen eine sinngebende und handlungsanleitende Ordnungsstruktur zu verleihen“, ohne die die Vielzahl einströmender Informationen „unsere Auffassungsgabe und Handlungsfähigkeit überfordern würde“ (Violi 2003, zit. nach Walter 2010, S. 187). Das heißt, alles was wir erleben, wird durch eine Gender-Brille betrachtet und in ein System eingeordnet, bei dem unsere eigene Geschlechtsidentität als Matrix zugrunde liegt.

Wie kommt es aber nun zur Herausbildung einer eigenen Geschlechtsidentität bei Jungen?

Die Grundlage für das „Männlichsein“, für das „geschlechtliche Selbstverständnis“, legen die Eltern und man muss zuerst diese Beziehungen genauer betrachten, um Jungen letztlich zu verstehen. Reinhard Winter beschreibt treffend, warum alle Jungen „Muttersöhn(ch)e(n)“ sind (den Ausdruck „Vatersöhnchen“ gibt es gar nicht), und was der Unterschied von Liebe (bei der es ein Zuviel nicht gibt) und übertriebener Fürsorglichkeit ist- nämlich „die Bedürftigkeit der Mutter, die den Jungen benutzt“ (vgl. Winter 2011, S. 29 ff.). Das Lösen von der Mutter - verbunden mit ständigem Pendeln zwischen Nähe und Distanz, mit ständigen Ambivalenzen - und die Suche nach Männlichem sind entscheidend für die Entwicklung einer eigenen Geschlechtsidentität. Die erste männliche Beziehung hingegen, in der Regel die zum Vater, ist bereits eine Konkurrenzbeziehung, nämlich um die Liebe der Mutter. Um aus diesen Dilemmata auszubrechen, wird letztlich schneller eine Geschlechtsrolle angenommen, als eine eigene Geschlechtsidentität entwickelt.

Der von Kohlberg als „Geschlechtsrollenübernahme“ bezeichnete Prozess sah in der Übernahme gesellschaftlich vorgegebener Rollenstandards ein natürliches Entwicklungsziel, das entscheidend in den ersten Lebensjahren geprägt und vom Modellverhalten der Eltern bestimmt war (vgl. Trautner 2008, S. 628 f.). Heute wissen wir auch um den maßgeblichen Einfluss der Gleichaltrigen, um spätere Sozialisationseinflüsse im Zusammenhang mit angebotenen Rollenbildern und zu bewältigenden Aufgaben (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4).

„Bis zum Beginn des Grundschulalters haben sich die Geschlechtszuordnungen der Kinder ... weitgehend den kulturellen Geschlechtsrollenstandards angenähert“ (ebenda, S. 636). Man könnte nach Kohlberg auch sagen: Mit der Geschlechtskonstanz ist der Prozess der Geschlechtsrollenübernahme beendet (vgl. Bischof- Köhler 2006, S. 67 ff.) Mit fortschreitender kognitiver Entwicklung werden diese bisher starren Stereotype jedoch flexibler und differenzierter, die Kinder erkennen, dass es zwischen den Geschlechtern auch Gemeinsamkeiten und innerhalb des eigenen Geschlechts ebenso Unterschiede gibt. Sie sind nun besser in der Lage, geschlechtstypische und geschlechtsneutrale Merkmale zu unterscheiden (vgl. Trautner 2008, S. 636 f.). Das ist die Grundlage dafür, dass sie auch andere, weniger vordergründige und individuellere Merkmale als das Geschlecht zur Beurteilung eines Menschen heranziehen. Die eigene Geschlechtsidentität bleibt davon jedoch (noch) unberührt und eher konservativ. Diese Auseinandersetzung folgt in der Pubertät. Doch auch wenn sich die Grenzen zwischen „typisch männlich“ und „typisch weiblich“ in unserer Gesellschaft beginnen aufzulösen, wird es nicht einfacher, denn es gibt keine genaue Definition: „Wenn das Männliche in der Gesellschaft zwiespältig besetzt ist, kann die Mutter es beim Sohn nicht eindeutig lieben und ihm wertschätzend spiegeln“ (Winter 2011, S. 47). Ein mit Puppen spielender Junge ist als „Weichei“ genauso unbeliebt, wie ein schwertschwingender „Macho“- und kann nicht vorbehaltlos von seiner Mutter oder in gleichem Maße von ErzieherInnen, LehrerInnen und anderen Sozialisationspartnern geschätzt werden.

Neben der gezeigten Entwicklung der Geschlechtsidentität gibt es sozialisationstheoretische Forschungen, die ein „Erlernen“ geschlechtstypischer Verhaltensweisen belegen konnten, „indem sie von den Eltern oder anderen ‚Sozialisationsagenten‘ (z.B. Lehrern, Gleichaltrigen) bevorzugt bekräftigt werden (Bekräftigungstheorie) und/oder indem Personen des gleichen Geschlechts bevorzugt als Modelle gewählt werden (Imitationstheorie)“ (Trautner 2008, S. 644). Hier konnten bereits unterschiedliche Bekräftigungsmuster gegenüber dem Verhalten von Jungen oder Mädchen nachgewiesen werden, denn Jungen erhielten deutlich stärkere Unterstützung bei Leistungs- und Wettbewerbsverhalten sowie bei Unabhängigkeitsbestrebungen und eigener Affektkontrolle. Jungen wurden auch generell mehr gestraft. Nach Harris

ist die Gruppe der Gleichaltrigen im Schulalter eine noch viel wichtigere Instanz zur Bestrafung oder Bekräftigung von Verhalten, als Eltern (Harris 1995, vgl. Trautner 2008, S.645).

Die Imitationstheorie geht davon aus, dass die Beobachtung realer und auch symbolischer (Medien-) Modelle zum Aufbau der eigenen Geschlechtsidentität beiträgt. Diese Aussage ist wissenschaftlich nicht eindeutig belegbar, es konnte aber doch nachgewiesen werden, dass eher geschlechtsangemessenes Verhalten imitiert wird und häufiger gleichgeschlechtliche Modelle beobachtet werden (vgl. Trautner 2008, S. 646). Zu bedenken ist auch: „Noch keiner Generation zuvor wurden ständig so viele virtuelle Klischees angeboten wie den Kindern und Jugendlichen heute“ (Walter 2010, S. 53). In einigen Jahren wird sich zeigen, wie hoch deren Einfluss ist. Und schließlich stellt sich in der modernen Genderdiskussion immer wieder die Frage: „Wie sollen aber gerade die Jungen eine geschlechtliche Identität entwickeln, wenn sie in den ersten zehn Jahren ihres Lebens fast ausschließlich weibliche Rollenbilder erleben?“ (Irle 2012, S. 19) Dazu später mehr.

Einen großen Raum in der männlichen Sozialisationsforschung nehmen Erklärungsmodelle zur (scheinbar) höheren Gewaltbereitschaft bei Jungen ein, da hier in Institutionen - vor allem in der Schule - immer wieder Probleme entstehen. Ein Erklärungsmodell macht dafür das Unterprivilegierungsgefühl der Jungen gegenüber den (beispielsweise bei LehrerInnen) höher angesehenen Mädchen verantwortlich, ein anderes Modell sieht die gesellschaftliche Überforderung: Noch immer hohe Erwartungen an ein Bild von Männlichkeit kollidieren mit dem tatsächlichen Klein-Sein der Jungen und werden im typisch männlichen Bewältigungsmuster gewaltvoll überkompensiert (vgl. Kaiser 2005, S. 17 ff.). Gemeinsam ist all diesen Modellen eine Verknüpfung von individuellen und gesellschaftlichen Dimensionen.

Interessant ist auch die Erkenntnis der Geschlechtsschema- Theorie, nach der bereits eine geringfügige Information genügt, um das Geschlecht „voraussagen“ zu können, das Wissen wird „organisiert“ und in Schemen zusammengefasst. Widerspricht nun ein wahrgenommenes Verhalten einem Schema, wird es entweder umgedeutet, angepasst oder schlicht ignoriert, d.h. die abweichende Situation wird einfach schlechter „erinnert“ (vgl. Bischof- Köhler 2006, S. 83f.). Diese Tatsache stellt natürlich viele Forschungsergebnisse zur Herausbildung der Geschlechtsidentität in Frage.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Entwicklung der Geschlechtsidentität immer durch das Zusammenwirken sozialer, biologischer und kognitiver Prozesse determiniert wird und dies wiederum wechselseitig beeinflusst.

2.3 Entwicklungsaufgaben

„Na ja, ich habe eben mehr Muskeln als die Lucia. Da muss die ja mehr Gehirn haben, weil wir ja gleich groß und gleich schwer sind.“ (Norick, 8 Jahre, beim Wippen)

Robert Havighurst sprach in seinem Konzept der Entwicklungsaufgaben bereits von Lernaufgaben im Kontext realer Anforderungen, die ein Mensch bewältigen müsse, um nachfolgende Aufgaben lösen zu können. Ein Misslingen führt zu Unglücklichsein, Schwierigkeiten bei späteren Aufgaben und auch zur Missbilligung durch die Gesellschaft. Jedem Lebensabschnitt sind dabei einige solcher Aufgaben zugeordnet, zu deren Bewältigung ein Mensch dieses Alters physisch, psychisch und sozial in der Lage ist. Uns soll hier der zweite Abschnitt- die mittlere Kindheit (ca. 2-12 Jahre) interessieren, für den Havighurst beispielsweise folgende Aufgaben definierte: den Aufbau einer positiven Einstellung zu sich selbst, die Entwicklung von Moral- und Wertemaßstäben, die Fähigkeit zur Interaktion mit Gleichaltrigen, sozialen Gruppen oder Institutionen und schließlich auch das „Erlernen“ eines angemessenen (Was ist angemessen?) weiblichen oder männlichen (Was ist weiblich, was männlich?) Rollenverhaltens (vgl. Sann 2006 S.3 ff.). Heute sehen wir diese Entwicklungen differenzierter und vielschichtiger, wie am Beispiel der Entwicklung der Geschlechtsidentität bereits im vorangegangenen Kapitel beschrieben.

Auffällig ist in der Kindheitsphase immer wieder, wie schnell und oft tiefgreifend hier Entwicklungen passieren. Dies trifft auch auf den Abschnitt der Grundschulzeit, also das Alter zwischen 6 und 10 Jahren, zu. In dieser Zeit entwickelt sich vor allem die kindliche Persönlichkeit in ihren Eigenarten weiter, festigt sich und reift. Wichtige Grundlagen sind mit der Herausbildung von Temperamentsfaktoren und Persönlichkeitsvariablen („Big Five“ – vgl. Oerter 2008, S. 227 ff.) bereits in frühester Kindheit gelegt worden und diese bilden nun Merkmalskonstellationen („Typen“). Eindeutig wissenschaftlich nachgewiesen ist dabei der Einfluss von Sozialisationsbedingungen, aber auch die kindliche Selbstgestaltung. Studien aus der Temperamentsforschung belegen, dass es bereits hier deutliche Geschlechtsunterschiede gibt. So wählen Mädchen eher Freundinnen mit niedrigem Aktivitätsniveau, Jungen eher Freunde mit hohem (vgl. Oerter 2008, S.228).

Einen entscheidenden Fortschritt in der Entwicklung eines Selbstkonzeptes ist die „Fähigkeit, soziale Vergleichsinformationen für die Selbstbewertung zu nutzen“ (ebenda, S. 231), die sich im Grundschulalter ausbildet. Das bedeutet, dass Kinder nun in der Lage sind, gegensätzliche Eigenschaften zu koordinieren (z.B. ängstlich unter Fremden und draufgängerisch

unter Freunden zu sein, glücklich in der Peer-Group oder unglücklich beim Erledigen unliebsamer Aufgaben zu wirken). Jetzt spielt auch der soziale Vergleich eine große Rolle, die Kinder wollen und können nun die eigene Leistung und die eigene Position in einer Gruppe realistischer einschätzen. Hier wird schon deutlich, dass manche „Jungen- Zuschreibung“ eben nicht der Realität entspricht, da bei jeder Reaktion ein Geflecht aus äußeren und inneren Bedingungen eine Rolle spielt.

Einige körperliche Besonderheiten sind jedoch nicht von der Hand zu weisen: Im Körper eines Jungen wird zehnmal mehr Testosteron produziert, als in dem eines Mädchens. Einige Wirkungen, die diesem Hormon nachgesagt werden, gehören in das Reich der Mythen, andere sind wissenschaftlich belegt: „Es bewirkt Muskelaufbau und ein höheres Aktivitätsniveau; es regt Gehirn und Muskeln an, sich in Bewegung zu setzen und es richtet die Aufmerksamkeit auf den sozialen Status, erhöht also das Statusbewusstsein.“ (Winter 2011, S. 91). Daher sind gewisse Handlungen und Orientierungen von Jungen quasi doch vorprogrammiert und können vor diesem Hintergrund reflektiert - nicht abgewertet - werden. Andererseits ist dieser hormonelle Einfluss nicht so spektakulär, wie manch mediale Berichterstattungen über Jungengangs glauben machen will. Es fördert Antrieb und Bewegung - nicht Aggression. Das Thema Jungen und Gewalt habe ich daher bewusst ausgespart, weil auch hier wieder viele miteinander verflochtene Faktoren berücksichtigt werden müssen, um geschlechtergerecht urteilen zu können.

2.4 Rolle der Gleichaltrigen

„Ich kann immer viel besser Fußball spielen, wenn ich in der Mannschaft vom Enzo bin. Da weiß ich nämlich, dass ich bestimmt gewinne!“ (Hugo, 9 Jahre)

Die Gruppe der Gleichaltrigen („Peers“) ist in der Grundschulzeit existenziell für die Entwicklung sozialer Kompetenz und eines stabilen Selbstkonzeptes, weil nur hier symmetrische Interaktionen (auf Augenhöhe) möglich sind. Der Wert der Gruppe wird größtenteils durch den sozialen Vergleich mit anderen Gruppen bestimmt, der Wert der Gruppe wiederum bestimmt den Wert des Einzelnen. Forschungen zeigten, dass es in dieser Art der Selbstbestimmung bereits früh geschlechtsspezifische Unterschiede gibt: Mädchen favorisieren bereits mit 3 Jahren die eigene Gruppe, bei Jungen geschieht dies erst mit 5 - 7 Jahren. Weiterhin schätzen Jungen die eigene Leistung durchweg besser ein, sobald sie einer vermeintlich „besseren“ Gruppe angehören. Mädchen hingegen schätzen eigene Leistungen unabhängig

von der Gruppenstellung durchschnittlich gleich hoch ein (vgl. Oerter 2008, S. 258 f.). Hier zeigt sich, wie wichtig die Gleichaltrigengruppe für die Jungen ist! Dabei ist in den Klassenstufen 3-6 eine Genus-Trennung in den Peer - Groups besonders ausgeprägt, Sozialwissenschaftler sprechen sogar vom „Eindruck getrennter Welten“ (vgl. Breidenstein/ Kelle 1998, S. 11ff.). Ein Hauptunterschied in der Gruppenbildung ist dabei, dass Jungen bereits früh Dominanzhierarchien aufbauen, dass sie die Gruppe wie eine Pyramide mit verschiedenen Unterordnungsstufen organisieren; während Mädchen eher ein allseits verwobenes Netz herstellen. Charakteristika von Jungen- und Mädchengruppen unterscheiden sich deutlich: Während Jungen raumgreifende, körperbetonte Aktivitäten in größeren Gruppen bevorzugen, sind für Mädchen Freundschaften zwischen 2 - 3 Personen mit primär kommunikativen und sozialen Aktivitäten relevant. Wie bereits erwähnt, sind Jungengruppen dabei hierarchisch geordnet, wobei die obere Position der Pyramide begehrt ist, denn nicht nur die Beliebtheit der Person bestimmt die Stellung in der Gruppe, sondern eine gute Stellung in der Gruppe steigert gleichsam die eigene Beliebtheit. Jene Popularitätsfaktoren sind dabei entscheidend, die geschlechtstypischen Rollenmustern entsprechen, die ein klares und eindeutiges Aneinander-Messen ermöglichen, wie z.B. Kraft, sportliche Fähigkeiten oder Durchsetzungsvermögen. Ein hoher sozialer Status innerhalb der Gruppe fordert - und fördert - also noch immer die Inszenierung des zugeschriebenen Geschlechts, hier wird der enorme Einfluss der Gruppe auf die geschlechtstypische Sozialisation deutlich.

Erstaunliche soziale Kompetenz beweisen schon jüngere Schulkinder mit der Bildung und Aufrechterhaltung von Freundschaften. Epstein konnte dabei in ihren Forschungsarbeiten nachweisen, dass sich Mädchen sehr viel differenzierter gegenüber Freunden verhalten als Jungen (vgl. Epstein 1989 nach Oerter 2008, S. 260 f.). Das bedeutet also auch, dass Jungensfreundschaften für den Außenstehenden nicht so leicht erkennbar sind.

Spannende Forschungsergebnisse gibt es auch auf dem Gebiet des prosozialen Verhaltens. Die Alltagsannahme, Mädchen würden eher und mehr helfen als Jungen, wurde beispielsweise durch Savin-Williams teilweise widerlegt: Dem Betrachter scheint das prosoziale Verhalten der Mädchen vordergründiger, weil diese expressiver und kommunikativer helfen, während Jungen dies eher unauffälliger und praktisch-konkreter tun (vgl. Savin-Williams 1987 nach Oerter 2008, S. 264).

Natürlich kommt es in Gleichaltrigengruppen auch zu Täter- Opfer- Beziehungen, zu Ausgrenzung, Nichtbeachtung oder schikanierendem Täterverhalten. Die Forschung deckte auch hier geschlechtsspezifische Unterschiede auf; beispielsweise wurden Jungen, die sich viel unterhielten, häufiger zu Opfern, während kommunikative Mädchen eine größere soziale

Beliebtheit erlangten. Dieses Phänomen fasst Rolf Oerter so zusammen: „Gruppendynamisch wirkt das gleiche Verhalten bei beiden Geschlechtern verschieden“ (Oerter 2008, S. 265). Solche unterschiedlichen Bezugssysteme schlagen sich übrigens auch im Verhalten anderer Sozialisationsagenten (Eltern, ErzieherInnen) nieder und führen beispielsweise zu unterschiedlichen Toleranzschwellen (vgl. Bischof- Köhler 2006, S. 59 f.) Vor diesem Hintergrund ist es nur logisch, dass sich Jungen anders verhalten (müssen), um ihr Selbstkonzept weiterzuentwickeln.

Der soziale Vergleich unter Gleichaltrigen verfolgt somit nach Ruble zwei Ziele, nämlich die Normorientierung (Wie sollte ich mich verhalten?) und die Selbstbewertung (Wie gut bin ich in einer bestimmten Aufgabe?). Der Autor vermutet hier auch eine wichtige Voraussetzung bei der Differenzierung der Geschlechter (vgl. Ruble 1983 nach Oerter 2008, S. 269). Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich darin, *wie* die Kinder ‚in Beziehung kommen‘. Bei Jungen steht häufig die Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe im Vordergrund. Über das gemeinsame Tun entwickeln sich *Aufgabenbeziehungen*, die beispielsweise das Gewinnen eines Fußballspiels oder das Bauen einer Lego - Rakete als Zielstellung haben. Diese Aufgabenbeziehungen sind Handlungsbeziehungen, Reden ist nicht nötig. Bei Mädchen ist Schweigen dagegen drohender Vorbote eines Beziehungsabbruchs, denn sie leben die *Beziehungsaufgabe* in einer einander zugewandten Redebeziehung aus (vgl. Winter 2011, S. 83 ff.).

2.5 Bildungsansprüche und Bildungsperspektiven

„Nö, ich will nicht aufs Gymnasium; das ist mir zu anstrengend. Die ganzen Hausaufgaben und so. Das reicht mir auf den Grundschule schon. Ich will mich doch nicht mein ganzes Leben anstrengen!“ (Max, 10 Jahre)

Jungen sind die neuen Bildungsverlierer. Das ist mittlerweile durch wissenschaftliche Studien belegt: in allen hoch entwickelten Ländern haben die Mädchen in den vergangenen Jahrzehnten aufgeholt; in den Naturwissenschaften ziehen sie gerade an den Jungen vorbei und in den sprachlich dominierten Fächern sind sie schon länger an der Spitze. In den Haupt- und Förderschulen stellen Jungen bis zu 70 % der Schüler, der Abiturdurchschnitt der Mädchen liegt heute deutlich über dem der Jungen und bei den Hauptschülern mit Migrationshintergrund verlassen 20% der Jungen die Schule ohne Abschluss – im Gegensatz zu nur 10% der Mädchen. Woran liegt das?

Jungen haben ein Problem mit Schule und Schule hat ein Problem mit Jungen. „Den Bedürfnissen von Jungen nach Handeln, Bewegung und motorischen Anstrengungen wird zu wenig entsprochen.“ (Winter 2011, S. 139) Das führt dazu, dass in den Augen der Jungen die Schule nicht als „Ernstfall“ betrachtet wird, da zu wenig „passiert“. Die sozialen Statuskämpfe mit anderen Jungen oder LehrerInnen dagegen sind echt und dienen als willkommene Ausweichmöglichkeit für das männliche Handlungsbedürfnis. Als Provokation verstandene Beziehungsaufnahmen und Autoritätskonflikte führen so bei Lehrkräften zur Beziehungsstörung und bei den Jungen zu einer Oppositionshaltung, Unlust oder Verweigerung. Die Klassengemeinschaft bildet die Arena für Statuskämpfe und sozialen Stress. Einige Jungen sind dabei auf Resonanz angewiesen, müssen daher ständig auffallen. Andere leiden unter diesen Beziehungsanstrengungen. Reinhard Winter beschreibt Schule daher als „anstrengenden Dauerzustand“ (vgl. ebenda, S. 138 ff.). Ein weiterer Grund für das Schule- Jungen- Problem: Im Grundschulalter sind die Mädchen den Jungen im Schnitt 1 - 2 Jahre voraus - körperlich und mental. Dadurch erfahren Jungen ein ständiges Gefühl der Unterlegenheit, welches sie dazu animiert, ein eigenes Jungenbild als Abgrenzung zu den angepassten, kommunikativen Mädchen zu pflegen. Repräsentative Kinderstudien (World Vision) konnten in den letzten Jahren zeigen, dass sich bereits im Alter von 6 - 10 Jahren die Bildungsziele von Mädchen und Jungen deutlich unterscheiden. Auffällig ist, dass die Bildungsziele der Mädchen in der Grundschule anspruchsvoller sind. Sie wollen häufiger ein Gymnasium besuchen und entwickeln ein aktives und vielfältiges Freizeitverhalten. Meist werden dabei Medien und Bewegung mit Musik und kreativen Techniken kombiniert. Die Jungen dagegen sind eher fixiert auf elektronische Medien, ihr Freizeitverhalten ist passiver und träger (vgl. Hurrelmann/ Schultz 2012, S.11 ff.). Lebens- und Bildungsansprüche verfestigen sich im Grundschulalter. Warum sind Jungen hier augenscheinlich weniger leistungsbereit? Reinhard Winter hat einige Gründe zusammengetragen: Etwas für seine Zukunft leisten zu wollen, heißt auch, jetzt auf Lustvolles zu verzichten. Weil in der Zukunft jedoch unklar ist, ob dieser Verzicht etwas bringt, entscheiden sich viele Jungen für den Spaß in der Gegenwart. Unsere Konsumgesellschaft vermittelt zudem, dass Status nicht leistungs- sondern besitzabhängig ist. Der Besitz von bestimmten Produkten wird zum Lebensziel. Medien geben häufig vor, dass sich Erfolg eher durch Zufälle oder auch durch Dreistigkeit einstellt. Das Gehalt von Profifußballern oder Comedians erklärt sich jedenfalls nicht mit schulischen Leistungen. Weiterhin wollen Jungen eher selbstständig und weniger auf Erwachsene angewiesen sein als Mädchen. Sie orientieren sich häufiger an jugendkulturellen Vorbildern- und welcher Rapper lernt denn für die Mathearbeit? Letztendlich ist es auch ein gewisses Vermeidungsverhalten,

was bei manchen Jungen zu geringer Leistungsbereitschaft führt: Hohe (an Männlichkeitsvorstellungen gekoppelte) Leistungserwartungen kollidieren mit den tatsächlichen Fähigkeiten. Um dann nicht enttäuscht zu werden, wird die Leistung gar nicht erst erbracht und so – leicht größenwahnsinnig- die Illusion geschürt, dass man „supergut“ wäre, wenn man sich nur bemühen würde. Letztendlich sind es dann auch Misserfolgserfahrungen und fehlende Anerkennung (s. Kapitel 3.2.2), die Jungen resignieren lassen (vgl. Winter 2011, S. 144 ff.). Demgegenüber haben Studien gezeigt, dass sich in der Selbsteinschätzung der eigenen schulischen Kompetenz bereits ab der 4. Klasse Geschlechtsunterschiede zeigen: Während die Mädchen ihre schulische Kompetenz eher unterschätzten, überschätzten die Jungen diese. Jene Unterschiede waren aber nachweislich nicht auf das Geschlecht an sich zurückzuführen, sondern auf die Persönlichkeitsmerkmale Angst und Depressivität, die bei Mädchen dieses Alters häufiger zu finden sind, als bei Jungen (vgl. Oerter 2008, S. 232 f.). Es zeigt sich trotzdem, dass die Jungen Schwierigkeiten haben, ihre neue Rolle, ihre neu definierte Männlichkeit in der modernen Gesellschaft auszufüllen. „Zugespitzt lässt sich sagen, sie haben ein weniger unternehmerisches Verhältnis zu ihrem künftigen Leben ... und trauen sich weniger zu...“ (Hurrelmann/ Schultz 2012, S.14).

3 Institutionen

3.1 Genderdiskussionen

3.1.1 Geschichte

„Meine Oma hat gesagt, früher gab es keine Rumgediskutiererei. Recht hatte immer Opa, weil der lauter auf den Tisch hauen konnte.“ (Stefan, 10 Jahre)

Seit Anbeginn der Menschheit gibt es Mann und Frau. Grundlegend gewandelt allerdings hat sich die Diskussion um deren Unterschiedlichkeit. Während 1949 mit dem Grundgesetz erstmals die juristische Gleichberechtigung beider Geschlechter festgelegt und in den späten Sechzigern die Emanzipation der Frau breit diskutiert wurde, begann mit der Frauenforschung in den Siebzigern eine neue, wissenschaftliche Bearbeitung des Themas. Im Sinne einer „Positivierung der Differenz“ (Gildemeister 2005, S. 194) wertete man weibliche Eigenschaften auf, damals hochpolitisch, aber einseitig feministisch. Erst Carol Hagemann-White's Werk „Sozialisation: Weiblich- Männlich?“ brachte mit der Kritik an einer Definition „geschlechtstypischer Unterschiede“ die Wende in Forschung und Denken. Sie kritisierte,

dass die geschlechtsspezifische Sozialisation von Mädchen als besondere Sozialisation in Differenz zu der von Jungen gesehen wurde und sah weniger eindeutige Belege für die biologische Verursachung von Geschlechtsunterschieden (vgl. ebenda, S.195 ff.). Mit der harschen Kritik an den Forschungsergebnissen und daraus resultierenden „allzu schlicht denkenden Sozialisationstheorien“ (ebenda, S. 199) schlug mit ihrem kleinen Büchlein die Geburtsstunde der konstruktionstheoretischen Geschlechterforschung. Hagemann- White erkannte, dass „Erwachsene (Sozialisatoren) dazu neigen, unterschiedliche *Erwartungen* und unterschiedliche *Wahrnehmungen* je nach Geschlecht des Kindes auszubilden“ (Hagemann-White 1984 nach Gildemeister 2005, S. 200, Herv. i.Orig.) und - ich möchte noch hinzufügen - je nach eigenem Geschlecht. Mit der Erkenntnis, dass gleiches Verhalten unterschiedliche Bedeutungen hat, thematisierte sie schon früh die Pflicht der Schule zur Gleichbehandlung - und die Unmöglichkeit dessen; die Pflicht der Schule als Chancengeber für Mädchen und Jungen gleichermaßen - und die Nichterfüllung derer. Das hat sich nicht geändert, nur die Polarität schwingt hin und her: während in den 80er Jahren Schule als „kompensatorische Einrichtung“ für Jungen galt, die „Schwierigkeiten“ mit den „schwierigen“ Jungen hatte und dadurch die unauffälligeren Mädchen benachteiligte (vgl. Gildemeister 2005, S. 201), gelten die Jungen heute als Bildungsverlierer, weil Unterrichtsmethoden eher den Mädchen entgegenkommen, weil männliches Verhalten stärker sanktioniert wird. Die Grenzen des Bildungssystems werden bereits deutlich, weil dort eben Menschen arbeiten und Verhalten, Wahrnehmen und Bewerten nicht voneinander zu trennen sind.

Die Frage, wie „Menschen in einer geschlechterstrukturierten sozialen Welt zu Männern und Frauen werden und dann ihrerseits die Wirkmächtigkeit der Kategorien immer neu bestätigen“ (ebenda, S.205) soll nun vor allem auf zwei Wegen beantwortet werden: Zum einen in der „doing gender“-Forschung, in der es um den Erwerb eigener Geschlechtsidentitäten geht, zum anderen in der lebensgeschichtlichen Betrachtung, also der biografischen Konstruktion von Geschlecht (vgl. ebenda). Politische Verankerung findet das Thema heute mit dem europaweiten Auftrag des Gender Mainstreaming - einem Prinzip der Chancengleichheit beider Geschlechter, festgeschrieben 1996 im Amsterdamer EU-Vertrag als politische Grundsatzentscheidung: „Unabhängig von ihrem Geschlecht sollen Menschen gleiche Entfaltungschancen bekommen!“ (Walter 2010, S. 43). Somit wurde auch die Gender- Forschung in den Stand einer „Pflichtaufgabe“ gehoben.

Hat sich nun, nach unzähligen Diskussionen, an den gesellschaftlich gewachsenen Rollensreibungen etwas geändert? Trotz Gender Mainstreaming kann noch immer nicht „von

einer gesellschaftlich akzeptierten Aufhebung der Gegensätze in den gesellschaftlichen Chancen der Geschlechter“ (Walter 2010, S. 20) gesprochen werden.

Eine spezielle Männlichkeitsforschung mit sozialpädagogischer Ausrichtung entwickelte sich in den 1980er Jahren in den USA. In Deutschland setzte diese Entwicklung erst gut zehn Jahre später ein - basierend auf dem Konzept der hegemonialen Männlichkeit (vgl. BMFSFJ 2013-b, S.33 f.). Die Diskussion um die soziale Jungenförderung ist dabei einer der jüngsten Zweige in der Genderdebatte - mit teilweise konträren Ansätzen, die sich danach unterscheiden, ob sie von Frauen (z.B. Anknüpfen an Emotionen, Förderung sozialer Kompetenzen etc.) oder Männern (z.B. „Kampf“ oder „Ding- Pädagogik“) (vgl. Kaiser 2005, S. 13f.) stammen. Das Paradoxe: Verhielte sich ein Mann so, wie es einer Frau gefiele, würde er früher oder später diese Annäherung an weibliches Verhalten mit der Ächtung durch die Frauen bezahlen, da unbewusst immer der Kodex „guter alter Männlichkeit“ mitschwingt.

Geschlechtergerechtigkeit kann nur gelingen, wenn wir alle uns als Männer und Frauen darauf einlassen, wenn wir den Blick schärfen für Geschlechterklischees. In Institutionen der Bildung und Erziehung heißt das, von Jungen (und Mädchen) eben nicht mehr geschlechtstypische Verhaltensweisen zu erwarten, diese zu ächten oder zu fördern – schwierig vor dem Hintergrund unserer eigenen Sozialisation!

3.1.2 Männer in pädagogischen Berufen

„Mein Bruder will jetzt Erzieherin werden!“ (Justin, 9 Jahre)

Im gesellschaftlichen Rollenverständnis ist nach Gilmore den Männern eher der öffentliche (Arbeit, materielle Versorgung), den Frauen der häusliche Bereich (Familie, Erziehung, emotionale Versorgung) zugewiesen. Wo ordnen sich hier eigentlich Institutionen wie Schule und Hort ein? Mehr noch als in der Familie sind hier vorwiegend Frauen für die Erziehung zuständig. Andererseits ist hier deren Arbeitsplatz und ein öffentlicher Raum (=Männerwelt). Diese Zwischenposition verwirrt. Bereits „die Kindertagesstätte ist der erste `öffentliche Ort` im Leben von Jungen, und tatsächlich versuchen Jungen, hier ihre Männlichkeit unter Beweis zu stellen“ (Rohrmann 2005, S. 31).

Mädchen und Jungen sollen in den ersten 10 Jahren von einer geschlechtergerechten Pädagogik profitieren, die „ihre Persönlichkeit stärkt, alte Rollenklischees überwindet und die Basis für eine chancengerechtere Gesellschaft legt“ (Irle 2012, S 29). Als eine Voraussetzung dafür wird der Ruf nach männlichen Erziehern oder Grundschullehrern immer lauter. Um mit dem

gewandelten Verständnis von Männlichkeit klarzukommen, brauchen Jungen gerade im Grundschulalter mehrere männliche Rollenbilder als Anschauung. Bedenkt man, dass viele Jungen ohne Vater aufwachsen, haben sie nicht mal einen Typus Mann als praktische Orientierung. Gesellschaftlich zugeschriebene Rollenklischees dienen dann wieder einmal als Richtschnur. Geschlechtergerecht wäre es, wenn auch die Jungen täglich eine große Auswahl männlicher Rollenmuster erleben dürften, so wie die Mädchen dies in ihrem Alltag mit weiblichen Vorbildern erfahren. Ein männlicher Pädagoge soll aber nicht (nur) einen Vater-Mangel kompensieren, sondern beispielsweise auch der neuen Vätergeneration (allein erziehend oder stark an der Erziehung beteiligt) eine institutionelle Entsprechung bieten und diese somit gesellschaftlich legitimieren. Reale Vorbilder bieten bessere Erfahrungs- und Vergleichsmöglichkeiten als virtuelle.

Leider ist die Praxis weit entfernt von einer solchen geschlechtergerechten Pädagogik: In den Kitas lag der Männeranteil 2010 laut statistischem Bundesamt bei gerade einmal 3,7%, in den Grundschulen immerhin bei knapp 20% - stagnierend. Das wirkliche Problem dabei ist - neben der Nichterfüllung männlicher Rollenerwartungen in „Frauenberufen“ - die geringere gesellschaftliche Wertigkeit dieser Berufsfelder. Auch im sozialen Bereich gilt: Je höher das Ausbildungsniveau, desto höher ist der Männeranteil.

Es gibt unzählige Debatten und Streitschriften zum Thema Männer(quote) in sozialen Einrichtungen. Befürworter wie Klaus Hurrelmann betonen immer wieder die mit den männlichen Kollegen wachsende pädagogische Vielfalt und das Verständnis von Entwicklungsbesonderheiten, Gegner bringen ein, dass Genderkompetenz nicht automatisch mit dem Geschlecht gekoppelt ist: Manchmal werden einfach nur Geschlechtsstereotype noch mehr gefördert. Fakt ist jedoch: „Weil die pflegerischen und pädagogischen Berufe als `weiblich` typisiert werden, befinden sich die Jungen allein durch das Geschlecht der Bezugspersonen von Anbeginn an und bis zur Beendigung der Grundschule allemal in einem weiblichen, d.h. bezüglich ihres eigenen Geschlechts insgesamt `falschen` Territorium“ (Bentheim/ May/ Sturzenhecker/ Winter 2004, S. 92). Fakt ist auch: Ohne männliche Fachkräfte werden Lern- und Entwicklungschancen verpasst. Und Fakt ist: Ein männlicher Erzieher ist nicht automatisch geschlechtergerechter oder besser für Jungen. Selbstreflexion und Genderkompetenz, eben der im Kapitel 4 zitierte „geschlechterdifferente Blickwinkel“, müssen auch oder gerade von einem Mann gelernt und verinnerlicht werden.

3.2 Die Grundschule im Bildungssystem

3.2.1 Funktionen der Grundschule

„ Mir kommt es so vor, als hätte die Schule nur eine Aufgabe: Nämlich uns Jungs den Tag zu versauen.“ (Arwed, 9 Jahre)

Unter den Erziehungseinrichtungen nimmt die Schule eine besondere Rolle ein, denn sie ist aufgrund der Schulpflicht die einzige öffentliche Einrichtung, die nahezu jeder durchlaufen muss und damit die einflussreichste gesellschaftliche Sozialisationsinstanz. Hier wiederum ist der Grundschulbereich eigentlich der einzige Bereich, in dem Kinder unterschiedlichster Verhältnisse (soziale Herkunft, Bildungsstand, Entwicklungsstand) zusammenkommen. Im darauf aufbauenden deutschen Bildungssystem wird danach ganz stark in verschiedene Bildungseinrichtungen gegliedert. Die Grundschule hat - ketzerisch gesagt - also primär eine Selektionsfunktion, Kinder werden im Verlauf der Grundschulzeit „ausortiert“, weil sie durchs Raster fallen (in Lernförderschulen oder Schulen für Erziehungshilfe), werden mit verschiedenen Bildungsperspektiven (Oberschule, Gymnasium) konfrontiert und in die eine oder andere Richtung gedrängt. Wie im nächsten Kapitel beschrieben, verhindern jedoch subjektive Rollenzuschreibungen und Konstruktionen eine objektive Einschätzung der kindlichen Entwicklung und somit eine „gerechte Selektion“.

Die zweite Funktion der Schule, die Qualifikationsfunktion, bezieht sich im Grundschulalter vor allem auf den Erwerb von Grundkenntnissen und Basiswissen sowie auf das Erlernen von Kulturtechniken (Lesen, Schreiben). Voraussetzung dafür ist natürlich die Entwicklung der Intelligenz. „Intelligenz wird als Fähigkeit verstanden, sich neuen Gegebenheiten anzupassen, zugleich aber auch als Fähigkeit, die Umwelt zu verändern.“ (Sternberg 1997, zit. n. Oerter 2008, S. 249) Dabei kommen verschiedene mentale Fähigkeiten zum Einsatz, unter anderem die Fähigkeit zu lernen. Untersuchungen haben bewiesen, dass Intelligenz nicht genetisch festgelegt, sondern nur mitdeterminiert ist und sich zum einen durch aktive Auseinandersetzung und gezielte Förderung (Schule) mit zunehmendem Alter entfaltet oder zum anderen durch Risikofaktoren beeinträchtigt wird (vgl. Oerter 2008, S. 253). Die genannte Wechselwirkung zwischen Intelligenz und schulischer Förderung macht es eigentlich unsinnig, bereits in der vierten Klasse eine Zuweisung des Bildungsniveaus vorzunehmen, weil einerseits Kinder von einer potenziellen Intelligenzentwicklung ausgeschlossen werden und andererseits die Gesellschaft Begabungspotenzial verschenkt. Nichtsdestotrotz hat die Grundschule die Funktion, eine aktive und gezielte Umweltförderung unter Minimierung

belastender Risikofaktoren zu leisten. Sie trägt heute die fundamentale Verantwortung für die kognitive Entwicklung der Kinder und befindet sich in der Überschneidung mit ihrer Selektionsfunktion in einem Dilemma.

Der Vollständigkeit halber möchte ich noch kurz zwei weitere Funktionen der Schule anreißen; die Legitimations- und Integrationsfunktion, d.h. das „gesellschaftsfähig machen“ von Individuen, sowie die Funktion der Kulturüberlieferung. Jede der vier genannten Funktionen ist eng mit Genderfragen verknüpft.

3.2.2 Der heimliche Lehrplan

*„Heute mussten wir in Deutsch eine Bildergeschichte beschreiben. Die Mädchen hatten eine mit ´ner Eiskunstläuferin, das hätte ich ja auch noch gekonnt! Wir mussten eine mit so ´nem blöden Eishockeyspieler beschreiben, dabei hab ich von Eishockey gar keine Ahnung!“
(Farin, 8 Jahre)*

Heimlicher Lehrplan bedeutet, dass „...ein inoffizielles Programm besteht, das ebenso - oft unbewusst - auf die Gestaltung des Unterrichts einwirkt und ihn oft viel stärker bestimmt als die erklärten Unterrichtsziele“ (Lehmann 2003, S. 45). Mit dem Begriff werden die nicht beabsichtigten „Folgen“ von Schule umschrieben. Obwohl Schule offiziell den Auftrag zur Gleichbehandlung aller Kinder hat, festigt dieses Programm Rollen- und Herkunftsunterschiede und reproduziert unbewusst gesellschaftliche Verhältnisse. Rollenstereotype werden in den Interaktionen von Lehrkräften und Schülern zementiert. Ein Beispiel: „Gute Leistungen von Jungen werden eher gewürdigt als gleich gute von Mädchen. Beim schlechten Betragen ist es eher umgekehrt“ (Giest 2004, S.6). Die Forschung ist sich einig, dass dieser heimliche Lehrplan bereits in der Grundschule auf die Kinder Einfluss nimmt, obwohl sich dessen Auswirkungen erst später deutlich in geringerem Selbstbewusstsein der Mädchen (trotz besserer Schulleistungen), geschlechtsrollenkonformen Interessen- und Berufswahlpräferenzen und immer häufiger auch im Schulversagen von Jungen zeigen.

Mehrere Mechanismen wirken dabei am heimlichen Lehrplan mit: Noch immer hierarchische Schulstrukturen und „veraltete“ Unterrichtsmaterialien bieten wenig alternative Rollenidentifikationsmöglichkeiten (siehe Zitat oben). Unbewusst geschlechtsstereotype Verhaltensweisen und Einstellungen von Lehrkräften führen immer wieder zu unterschiedlichen Erwartungen, Beurteilungen und Toleranzgrenzen in der Interaktion mit Schülern oder Schülerinnen. Unterrichtsstrukturen führen zu mehr Beachtung für die Jungen, da diese durch mehr Bewe-

gung, höheren Geräuschpegel und explorierendes Verhalten auffallen. Aber Jungen werden auch häufiger sanktioniert. Persönlichkeitsstärken der Mädchen werden nicht honoriert, da typisch weibliche Verhaltensweisen wie Anpassungsfähigkeit und Rücksichtnahme im Schulalltag erwartet werden. Ebenso erwartet man diese auch von den Jungen. Nicht zuletzt sind es nach Renate Valtin internalisierte Verhaltensweisen der weiblichen Akteure – Lehrerinnen, Mütter, Schülerinnen selbst - die immer wieder für eine Fortschreibung des heimlichen Lehrplanes sorgen (vgl. Valtin 2002) Ich würde hinzufügen, auch die der männlichen Akteure!

Ein Bewusst- Machen der Mechanismen des heimlichen Lehrplanes vor allem bei diesen Akteuren selbst ist Grundvoraussetzung, diese zu durchbrechen. Die Mechanismen des heimlichen Lehrplans funktionieren im Übrigen auch in anderen Institutionen, bereits in der Krippe werden Jungen anders wahrgenommen als Mädchen, in Kindergärten sind Jungen häufiger Thema von Fallbesprechungen, weil höherer Bewegungsdrang und größeres Aktivitätsniveau Gruppenabläufe stören, und auch im Hort werden oft Geschlechtsstereotype herangezogen.

3.3 Der Hort

„Im Hort ist es am coolsten, wenn meine beiden Freunde lange da sind. Dann müssen wir nicht immer machen, was wir wollen, sondern können spielen!“ (Lucas, 9 Jahre)

„Als Schlüssel für faire Chancen steht Bildung im Focus, wobei...Bildung weitaus mehr umfasst als Schulwissen. Bildung schließt auch soziale Fähigkeiten und Alltagskompetenzen mit ein.“ (BMFSFJ 2013-a, Vorwort) Aus diesen Worten von Dr. Kristina Schröder, Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Vorwort zum 14. Kinder- und Jugendbericht lässt sich auch die Aufgaben- und Zielstellung der Institution Hort ableiten. Während das Schulwissen seit jeher durch Institutionen vermittelt wurde, war dies bei sozialen Fähigkeiten und Alltagskompetenzen eher in der Familie üblich. Das hat sich grundlegend gewandelt. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist eine wichtige Aufgabe unseres Staates. Während hier schon große Erfolge in der Betreuung von 3 – 6 jährigen verzeichnet werden und mit dem Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz auch die Betreuung der unter 3jährigen deutschlandweit - unter großen staatlichen Anstrengungen - expandiert, ist die Ganztagesbetreuung von Grundschulkindern problematisch, vor allem in den Altbundesländern. „Dies gilt besonders, wenn Eltern im Umgang mit ihren Kindern an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit stoßen, verunsichert sind oder ihnen Orientierung, Wissen oder eigene Bildung fehlt, die

sie ihren Kindern weitervermitteln können.“ (BMFSFJ 2013-a, S. 6) Diese Umstände kommen umso häufiger vor, je älter das Kind wird! Immer lauter ist daher der Ruf nach schulischer Ganztagsbetreuung zu hören, der Ausbau von Ganztagschulen wird staatlich gefördert. Nur selten rückt in diesem Zusammenhang die sozialpädagogische Institution Hort in das öffentliche Blickfeld. Dabei liegt gerade in der Kooperation der Schule mit der Jugendhilfe die Chance zu mehr Gerechtigkeit, weil nicht die Wissensvermittlung im Vordergrund steht, weil Jugendhilfe einen ganz anderen Blickwinkel einnimmt. Wenn die Sachverständigenkommission der Bundesregierung zu Recht zum Ausbau der Ganztageschulen bemängelt: „Es fehlt so etwas wie eine Leitidee, die Sinn und Ziele dieses Ausbaus greifbar werden ließe.“ (ebenda, S 42), so zeigt sich doch hier die Bedeutung des Hortes. Indem er nämlich als „Schnittstelle“ zwischen Elternhaus und Schule und häufig auch als „Anwalt“ des Kindes fungiert, ist er in der Lage, Chancen zu eröffnen oder einzufordern, Entwicklungen zu erkennen und voranzutreiben oder auf existenzielle Bedürfnisse der Kinder aufmerksam zu machen. Weil der Hort eben nicht der Schule untersteht, kann er seinen Focus auf soziale Verhaltensweisen, auf die Qualität von Beziehungen, auf Partizipation und Mitbestimmung legen, kann die Kompetenzen von Spiel und Kreativität nutzen und so wiederum positive Auswirkungen auf Sozialverhalten, Lernmotivation und letztlich auch schulische Leistungen erzielen. „In einer engen Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe, unter Akzeptanz ihrer Eigenständigkeit, eröffnen sich neue Chancen für die Schule.“ (ebenda)

Woran liegt es aber dann, dass der Hort noch immer ein Schattendasein fristet? Zum einen gibt es eine Vielzahl von Konzepten und Traditionen in der Betreuung von Grundschulern in Deutschland- mit deutlichen Unterschieden zwischen den einzelnen Bundesländern: Während im Osten Deutschlands 73% der Grundschüler ganztägig- schwerpunktmäßig in Horten betreut werden, sind es im Westen lediglich 19% - vorzugsweise in Ganztagschulen (vgl. BMFSFJ 2013-a, S. 118). Zum anderen gibt es noch immer erhebliche Unterschiede in der Qualität der Hortarbeit, obwohl sich hier zunehmend ein Wandel vollzieht.

Ein „guter“ Hort steht heute gleichberechtigt neben der Schule, beide bereichern sich wechselseitig. Als sozialpädagogische Einrichtung hat er eigene, von der Grundschule losgelöste Bildungs- und Erziehungsziele und –aufgaben. Ausgehend von der Haltung, das Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung zu begreifen, stehen Selbstbildungsprozesse im Vordergrund, Beobachtungen geben Einblick in kindliche Entwicklungsprozesse und schärfen den Blick - auch für Ungerechtigkeiten z.B. im Genderbereich. Ein wichtiger, gesunder Ausgleich zur Schule kann so geschaffen werden, ohne dass sich beide Einrichtungen behindern - im Gegenteil, sie befruchten sich.

Die Herausbildung und Entwicklung von sozialen Verhaltensweisen und Fähigkeiten, das Erkennen und Fördern von Talenten und Interessen, die Gelegenheit zu vielfältiger kreativer Auseinandersetzung und zur Exploration, die Möglichkeit zu Partizipation und altersangemessener Selbstbestimmung sind einige wichtige Zielstellungen der Hortarbeit, gipfelnd im Ziel kindlichen Wohlbefindens. Das ist meines Erachtens nur in einer offenen, altersübergreifenden Arbeit möglich. Aus den Aufgaben der Jugendhilfe ergibt sich ebenso die Verantwortung des Hortes, Eltern in ihrer Erziehungskompetenz (auch in Genderfragen) zu unterstützen. Hilfen, Elterngespräche und entlastende Angebote gehören dazu.

Der pädagogische Alltag im Hort ist so immer ein Jonglieren zwischen verschiedensten Anforderungen. Beispielsweise bedeutet die Möglichkeit einer durch den Hort betreuten Hausaufgaben erledigung eine große Entlastung für die Eltern, darf aber nicht den Tageslauf der Kinder dominieren und muss als Angebot konzipiert sein- nicht als Dogma. Beispielsweise kann in einem gemeinsamen Elterngespräch der Horterzieher das Kind ganz anders einschätzen als der Lehrer. Und beispielsweise kann es viel besser sein, „nur“ zu spielen, zu backen, abzuwaschen und andere Alltagskompetenzen zu erlernen, als Leistungssport, Fremdsprachen oder multiple Therapien zu machen.

Hortarbeit heißt Beziehungsarbeit - auf allen Ebenen. Das schließt natürlich Gender- Kontexte ein. Der Sächsische Bildungsplan, Grundlage auch unserer Arbeit, beschreibt eine Kindheit im Wandel und die Notwendigkeit, „sowohl sensibel mit Unterschiedlichkeiten - zum Beispiel in Bezug auf Herkunft oder Geschlecht - umzugehen, als auch die Ressourcen und verschiedenen Individualitäten der Mädchen und Jungen wahrzunehmen“ (SSS 2007, S. 2-Grundlagen). Die Bedeutung einer veränderten *Sichtweise* (neues Bild vom Kind) wird auch in Bezug auf die Entwicklung geschlechtlicher Identität herausgestellt (vgl. ebenda, S. 6f. – Grundlagen). Das ist meiner Meinung nach der entscheidende Unterschied zum Bildungssystem, dessen Strukturen noch immer auf einzelne *Methoden und Projekte* setzten.

Da Jungen im Grundschulalter mit beiden Systemen in Berührung kommen, lohnt sich der im nächsten Kapitel angerissene Vergleich.

3.4 Geschlechtergerechtigkeit in Jugendhilfe und Bildungssystem

„Jetzt in der Mittelschule ist am schönsten, dass wir einen Klassenlehrer haben, einen...einen... na, einen Jungsversteher halt. Obwohl: die Frau Heincke und die Frau Weise im Hort war`n auch so richtige Jungsversteher.“ (Tom, 11 Jahre)

Es gibt nunmehr unzählige soziologische Forschungen zum Thema Gender, wobei sich diese Forschungen im Grundschulalter fast immer auf Schule beziehen, nur selten auf Familie oder andere Institutionen. Drei Gruppen kristallisieren sich in Studien immer wieder heraus: die angepassten, „erfolgreichen“ Mädchen, Mädchen ohne Selbstvertrauen sowie immer häufiger die „Jungen als Bildungsverlierer“. Im Bildungsbericht 2008 wird beispielsweise eingeräumt, dass das Risiko für Jungen, in Schule oder Ausbildung zu scheitern, zunimmt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, S. 49 ff.).

Spätestens seit den PISA- Studien ist das häufigere Schulversagen von Jungen, deren schwindender Schulerfolg, dokumentiert und ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Wie erklärt sich vor diesem Hintergrund aber das abwehrende Verhalten der Lehrer- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), deren Hauptvorstand noch 2011 erklärte: „Die These, Jungen seien in Bildungseinrichtungen stärker benachteiligt als Mädchen, (ist) nicht haltbar“ (GEW 2011 in: Preuss- Lausitz 2012, S. 34)? Ein Grund ist sicherlich die Zurückweisung von Schuld, die ja tatsächlich vor allem auch den Lehrerinnen zugeschrieben wurde. Wie aber sollen Lehrkräfte ein Bewusstsein für Gendergerechtigkeit entwickeln, wenn dieses Thema kaum in Ausbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für LehrerInnen verankert ist und zudem auch die Zeit zur Reflexion des eigenen Handelns fehlt?

Während beispielsweise in der Ausbildung von ErzieherInnen und Sozialarbeitern das Genderthema wie eine unter den Lehrinhalten liegende Matrix ständig präsent ist und auch in angebotenen Fortbildungen immer wieder auftaucht, scheint dies in der Lehreraus- und Fortbildung – zumindest für den Freistaat Sachsen- noch nicht der Fall zu sein. Gespräche mit zwei Refendarinnen für Lehramt Grundschule ergaben beispielsweise, dass das Thema kaum im Studium behandelt wird und wenn doch, dass die Vermittlung sehr von den Einstellungen und Interessenslagen des Professors abhängt. Das ist natürlich nicht repräsentativ, untermauert aber doch meinen Eindruck, dass das Thema im Bildungssystem noch immer eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Zwei weitere Beobachtungen bestätigen diesen Eindruck noch: Meine Recherche in Fortbildungskatalogen für Lehrkräfte und meine Nachfragen bei Grundschullehrerinnen ergaben, dass zwar Weiterbildungen auf diesem Gebiet angeboten und wahrgenommen werden, aber kaum welche, die die soziologische Seite in den Focus nehmen. Meist geht es um „geschlechterangepasste“ Unterrichtsmethoden, um „Mathe für Mädchen“ oder „Wie Jungen besser lesen lernen“, oftmals sogar einhergehend mit einem Rückgriff auf Stereotype. Während meiner umfangreichen Literaturrecherchen zu dieser Bachelorarbeit fiel mir weiterhin auf, dass im sozialpädagogischen Bereich oder im Bereich der Jugendhilfe seit den siebziger Jahren unzählige Publikationen zum Thema Gender erschienen,

tiefgreifende und anregende, theoretische und praxisnahe, in Buchform und im Internet. Beispielsweise bearbeitet die Zeitschrift „Entdeckungskiste“, eine Publikation für die Praxis in Kitas, in ihrem Heft Mai/ Juni 2012 das Thema praxisnah und für jedermann verständlich, aber mit Beiträgen von Rohrmann oder Verlinden durchaus wissenschaftlich fundiert (vgl. Janzer 2012, S. 6 – 13). Häufig hinterfragt Jugendhilfe in ihren Publikationen auch die eigene Rolle, die Rolle von ErzieherInnen und Sozialarbeitern, in der geschlechtsspezifischen Sozialisation.

In den zahl- und umfangreichen Schriften des Grundschulverbandes „Beiträge zur Reform der Grundschule“ beispielsweise tauchen jedoch kaum Artikel auf, die das Thema bearbeiten, und wenn (erst nach 2006) doch, dann sehr kurz, meist stereotyp und ohne jegliche Reflexion auf die Rolle der LehrerInnen. Im Heft 130 z.B. gibt es in einem Artikel zur Jungenforschung in Grundschulen keine einzige Aussage zum Einfluss der Schule selbst auf die dort beschriebenen Geschlechterkonstruktionen, sondern nur zu Konzepten, darauf zu reagieren (vgl. Michalek/ Schönknecht 2010, S. 96 ff.)!

Dabei ist die Reflexion des eigenen Handelns, das sich selbst bewusst machen eigener Denk- und Handlungsmuster, die Grundvoraussetzung für ein geschlechtergerechtes Handeln. In der Reflexion hat die Jugendhilfe mit ihrem sozialpädagogischen Blickwinkel derzeit „die Nase vor“ dem Bildungssystem. Trotzdem gibt es große Unterschiede, denn Handeln geht immer von der einzelnen Person- der LehrerIn, der ErzieherIn aus, nicht von einem System. Auch das Beobachten als Grundvoraussetzung zu gendergerechtem Handeln ist im System Schule noch immer kaum möglich, die Lehrkräfte benötigen Unterstützung. Eine Möglichkeit könnte hier die Zusammenarbeit von Grundschule und Hort bieten (vgl. Kapitel 4).

Nun sollte es sich aber beim Thema Gender nicht wiederholen, was bei anderen Kooperations-themen von Jugendhilfe und Schule häufig passiert: „nämlich die Fokussierung von Differenzen“ (Rose 2008, S. 409). Schule erscheint in den Augen der Jugendhilfe dabei als rückständig, als unzureichend sensibilisiert für Geschlechterungerechtigkeiten, ja sogar als „reformunwillig“. Aber immer, wenn ein Verhandlungspartner meint, weiter zu sein als der andere, kommt es nicht zu einer offenen Kooperation, sondern zu Diffamierungen und Abwehrhandlungen. „Dies geschieht am ehesten damit, dass sie (die Schule; d. Verf.) die Reden der Jugendhilfe nicht weiter ernst nimmt oder sie ihrerseits diskreditiert, was Jugendhilfe dann wieder darin bestätigt, dass Schule in „Sachen Gender“ ausgesprochen borniert ist.“ (ebenda) Das eigentliche Sachanliegen gerät über diesen Rangeleien in den Hintergrund.

Fakt ist jedoch, dass beide Systeme einerseits noch Qualifizierungsbedarf haben, andererseits ihre MitarbeiterInnen sensibilisieren müssen für ein geschlechtsreflexives Handeln. Worauf

es letztlich ankommt, sind die Handlungen des Einzelnen, egal ob LehrerIn oder ErzieherIn. Es geht nämlich nicht um Schuld, sondern um die gemeinsame Übernahme von Verantwortung.

4 Geschlechtergerechtigkeit für Jungen im Hort

4.1 Jungenarbeit – Methode oder Sichtweise?

„Wer hat denn eigentlich früher mal bestimmt, dass ein Junge keine lila Mütze aufsetzen darf?“ (Julian, 7 Jahre)

In diesem Abschnitt soll es darum gehen, Wege für mehr Geschlechtergerechtigkeit im Hort darzustellen. Natürlich könnte man nun einzelne Methoden, pädagogische Interventionen oder Projekte auf ihre Geschlechtergerechtigkeit hin untersuchen und daraus ableitend „Handlungsempfehlungen“ formulieren. Das hieße jedoch, den zweiten Schritt vor dem ersten zu tun; außerdem existieren schon sehr gute Praxisbücher für Kindertagesstätten dazu, die man für eine Horteinrichtung anpassen kann, z.B. die „Gender Loops“ des EU- Berufsbildungsprogrammes Leonardo da Vinci (vgl. Cremers/ Krabel 2008). Viel wichtiger scheint es mir, auf ein paar Grundlagen geschlechtergerechter Arbeit im Hort näher einzugehen, diese mit den Erkenntnissen der vorangegangenen Kapitel zu verknüpfen und mit einigen Beispielen aus der Praxis näher zu erläutern.

Es wäre einfach, wenn man in der sozialen Arbeit annähme, das Geschlecht sei eindeutig biologisch bestimmt - dann könnte man mit geschlechtsspezifischen Angeboten punkten: Wir behandeln die Geschlechter verschieden. Genauso überschaubar wäre es, Geschlechtlichkeit primär als etwas Angeeignetes, als eine „Soziale Konstruktion“ zu sehen - dann wäre die „Dekonstruktion“ das Allheilmittel: Wir behandeln die Geschlechter gleich.

Keines von beiden jedoch wird zu mehr Geschlechtergerechtigkeit führen, denn es spielen hier noch zahlreiche andere, miteinander verwobene Fragen eine Rolle: Was ist männlich, was weiblich und wer bestimmt das? Wie werden wir von Rollenstereotypen beeinflusst und wie beeinflussen wir sie selbst? Warum ist ein Mann nicht „100 % männlich“, eine Frau nicht „100 % weiblich“, auf welcher Zwischenstufe dieser Scala befindet sich das Individuum? Die Berücksichtigung dieser und anderer Fragen macht die Sache so kompliziert.

Es gibt im Sinne eines Top- Down- Ansatzes viele Projektideen, politische Forderungen und sogar Gesetzesvorgaben (Gender Mainstreaming), die eine Geschlechtergerechtigkeit fordern

oder manchmal auch nur suggerieren. Das Entscheidende jedoch ist, dass ein geschlechtsreflexives Handeln als Grundvoraussetzung gilt, ganz einfach- und doch so schwierig!

„Jungenarbeit ist keine Methode, sie ist eine Sichtweise..., die Reflexion pädagogischer Arbeitsansätze unter einem geschlechterdifferenten Blickwinkel“ (Zieske 2005, S. 63). Dieses Zitat fasst ganz einfach zusammen, was doch so schwierig ist: eine pädagogische Basisqualifikation zu einem geschlechtergerechten Handeln, die man nicht *mit* ausgefeilten Konzepten oder Fortbildungen und nicht *ohne* eine selbstreflektierte Standpunktklärung erreicht. Nach Zieske ist es dieser Blickwinkel, der mit folgenden drei Aspekten perspektivgebend, orientierungsfördernd und zielführend zugleich ist (vgl. ebenda, S. 63f.): Zum einen umgrenzt er den Gegenstand, auf den der Blick gerichtet wird, in unserem Fall also der Junge als *Junge*. Zum zweiten markiert er den Rahmen des Blickes und damit quasi die Leitlinien, an denen man sich orientiert. Hierzu gehören auch Fach- und Hintergrundwissen, in unserem Falle also die in den vorangegangenen Kapiteln erläuterten Sachverhalte und die im nächsten Kapitel angerissenen Beobachtungen. Und schließlich ist es zum dritten der eigene Standpunkt, von welchem aus man die Dinge betrachtet, der den Blick lenkt - in unserem Falle also geprägt von der eigenen geschlechtsspezifischen Sozialisation und einer darauf bezogenen Selbstreflexion. Es ist also unabdingbar, bei sich selbst anzufangen! Deshalb habe ich auch in dieser Bachelorarbeit viel Wert auf die vorangehend beschriebenen Grundlagen gelegt, weil diese erst einmal jedem klar sein müssen, der geschlechtergerecht mit Jungen arbeiten will.

Für eine nachhaltige pädagogische Arbeit mit Jungen ist es nicht ausreichend, einzelne „Jungenbausteine“, wie beispielsweise einen männlichen Erzieher, bewegungsintensive Unterrichtsabläufe usw. aneinanderzureihen. Vielmehr muss nach Ansatzpunkten gesucht werden, die bei den Jungen selbst zu finden sind; Ansatzpunkte, die in den oberen Kapiteln angerissen wurden. „Eine Missionspädagogik mit erhobenem Zeigefinger- zudem noch von Frauen initiiert- würde bei Jungen nur Widerstand hervorrufen. Aber eine Pädagogik, die an vorhandene Widersprüche und Entwicklungsansätze anknüpft, ist der entscheidende Weg zur Entfaltung von Entwicklungsmöglichkeiten, die Jungen bislang durch gesellschaftliche Erwartungsmuster beschnitten worden sind...“ (Kaiser 2005, S.12). Wenn auch der Hort hierbei nur einen kleinen, zeitlich begrenzten Beitrag leisten kann, so kann er doch - im Idealfall - solche Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen, an die Jungen in anderen Kontexten antriggern können. Dabei ist nicht gemeint, eine typische „Jungenarbeit“ in die Kindertagesstätte zu bringen- dies ist aufgrund des hohen Frauenanteils unter den Erziehern auch gar nicht möglich. Im Mittelpunkt steht vielmehr „die Beziehung zwischen Frauen und Jungen“ (Rohrmann 2005, S. 31). Dabei sollten die Fachkräfte nie aus dem Blick verlieren, dass Kinder

auch Jungen und Mädchen sind. Im Hort ist hier also dazu auch eine Wissensvermittlung an die Fachkräfte nötig, für die es die in den vorangegangenen Kapiteln erläuterten wissenschaftlichen Grundlagen braucht. Tim Rohrman nennt noch weitere wichtige Ansätze, um im Sinne einer geschlechtergerechten Pädagogik „bei sich selbst anzufangen“, beispielsweise das Verständigen auf gemeinsame und individuelle Ziele mit genügend Raum für Unterschiedlichkeiten, kleine Experimente mit ungewissem Ausgang (z.B. das Öffnen eines bestimmten Spielbereiches einmal nur für Jungen, einmal für Mädchen), das selbstverständliche Verankern von Genderaspekten im Alltag und in der Planung (vgl. Rohrman 2008; S.7f.).

4.2 Reflektieren und Beobachten als zentrale Instrumente für Gerechtigkeit

*„Warum können denn Erwachsene nie zugeben, wenn sie mal Blödsinn gemacht haben?“
(Ian, 7 Jahre)*

Bereits die Geschlechterschema- Theorie der Achtziger Jahre erkannte, dass Dinge, die nicht in das eigene Schema der Geschlechterzuschreibungen passen, transformiert oder gar „übersehen“ und ignoriert werden.

Vor diesem Hintergrund ist auch erklärbar, dass manche Handlungen von Jungen im Hort nicht bemerkt werden, weil sie nicht in das gängige „Männernbild“ passen. Gibt es wirklich weniger hilfsbereite Jungen als Mädchen? Oder bemerken wir sie einfach nicht, weil dieses Verhalten keine in unserem Geschlechtsrollenmodell hinterlegte Entsprechung hat? Soziale und pädagogische Arbeit – also auch Arbeit in Hort und Schule - ist immer eine Beziehungsarbeit von Menschen für Menschen. Beide Seiten sind - wie in Kapitel 2.2 beschrieben - von ihrer eigenen Sozialisation beeinflusst, beeinflussen sich und ihre Rollenbilder und –zuschreibungen untereinander dialektisch.

Der erste Schritt liegt darin, dass ErzieherInnen den eigenen Blick auf Genderperspektiven richten, anfangen nachzudenken. Hier kommt es dann meist dazu, dass Stereotype als Erklärungsmuster dienen. Deshalb muss im zweiten Schritt differenziert werden, die vielen miteinander verwobenen Dimensionen des Themas müssen erkannt, durchdacht und mit den eigenen Denkmustern abgeglichen werden- eine Reflexion beginnt. Das wiederum braucht als Basis Wissen zur Herausbildung von Geschlechtsidentitäten- sowohl der der zu betreuenden Kinder (vgl. Kapitel 2.2), als auch der eigenen. Diese Selbstreflexion, denke ich, ist der schwierigste Teil des Prozesses und braucht Zeit, Raum und Ehrlichkeit. Es lohnt sich je-

doch, denn nur so entsteht im dritten Schritt geschlechtsreflexives Handeln. Dies ist die einzige funktionierende Basis für Geschlechtergerechtigkeit, nicht etwa ein Gesetz oder eine in einem Plan festgesetzte Zielformulierung.

Die hier dargestellten drei Schritte zeigen deutlich, dass man geschlechtsreflexives Handeln erlernen kann. Für mich ist dieser Lernprozess auch eine grundlegende Aufgabe der Hortarbeit- ein Lernprozess für ErzieherInnen und Kinder (wir erinnern uns an die Rolle der Gleichaltrigen).

Beobachten heißt verstehen. Nur wenn Pädagogen die Möglichkeit und auch das Verlangen haben, Kinder gezielt zu beobachten, können sie diese in ihren Handlungen verstehen und einordnen. Speziell bei Jungen bietet Beobachtung die Chance, eben nicht nur das „typisch männliche“ laute und raumgreifende Verhalten zu bemerken, sondern auch weniger „stereotyp“ Jungen in den Blick zu nehmen. Zeit zur Reflexion ist nötig, um dann festzustellen, wie viel des eigenen Denkens eigentlich von Geschlechterklischees bestimmt wird. Paradox dabei: „Ein Junge ist wild, motorisch aktiv, das fördert man... Alles wird an Jungen gefördert, das man später an Männern kritisiert... Wenn es Jungen nicht gelingt, das klassische Männerbild auszufüllen, dann jagen sie anderen Angst ein“ (Neutzling 2004, zit. nach Walter 2010, S 212). Eines bleibt dabei zu bedenken: Was in der Kindheit lediglich unterschiedliche Interaktionen sind, verfestigt sich im Erwachsenenalter zu den typischen strukturellen Unterschieden zwischen Mann und Frau. In der Grundschulzeit öffnet sich also bereits das Fenster, um dem gegenzusteuern.

Da Jungen meist im sozialen Bereich nicht so expressiv agieren, ist hier ganz besonders gezielt zu beobachten. Nur so können ErzieherInnen erkennen, was im Verborgenen liegt und durch eigene Selektionsmechanismen aussortiert wurde, weil nicht als geschlechtsrollenkonform eingestuft. Hier bietet sich dem Hort wiederum eine große Chance: Die Erzieherinnen sehen die Kinder in sozialen Kontexten und haben (wenn sie dies als wichtig erkannt haben) die Zeit und das Wissen für Beobachtungen. In der Zusammenarbeit mit der Grundschule kann so ein realistischeres Bild entstehen. In unserer Einrichtung beobachten wir als Team beispielsweise gezielt einzelne Kinder, die wir vorher in einer Dienstberatung festlegen. Jeder Mitarbeiter bringt dann dazu seine Beobachtungsergebnisse ein, es entsteht ein komplexes und geschlechtergerechteres - weil mehrfach hinterfragtes - Bild von diesem Kind. Es wird von verschiedenen Personen in verschiedensten Kontexten (Spiel, soziale Beziehungen ...) wahrgenommen, nicht die schulische Leistung dominiert den Eindruck. Mit Hilfe der darüber angefertigten Dokumentation sprechen wir dann mit den Lehrkräften oder bringen uns bei Elterngesprächen ein. Begabungen und auch Bedürfnisse werden schneller erkannt

und können berücksichtigt werden. „Damit sich bei Jungen keine negative Grundhaltung entwickelt, ist der Blick auf ihre Bedürfnisse vor allem in der Grundschule ... bedeutsam.“ (Winter 2011, S. 149). Da der Hort keine Selektionsfunktion wie die Grundschule hat, kann er vor allem bei den Jungen auch eine realistischere Selbsteinschätzung forcieren, weil ihnen diese (wie im Kapitel 2.5 beschrieben) schwer fällt.

Auf eine solche oben beschriebene Teambeobachtung folgt stets auch eine Teamreflexion. Hierbei kann die Frage nach Situationen, in denen sich KollegInnen Mädchen oder Jungen gegenüber unterschiedlich verhalten haben, sehr hilfreich sein, denn dieses Verhalten bei sich selbst zu erkennen und zu reflektieren, ist äußerst schwierig.

Beobachtungsinstrumente sollten bewusst niedrigschwellig gewählt werden, damit die Arbeit mit ihnen einfach und selbstverständlich wird. Es geht nicht um ausgefeilte Beobachtungsbögen, sondern um den Blickwinkel.

Grundlegend auch bei der Beobachtung ist, die Kinder als Individuen zu sehen, nicht als Jungen (oder Mädchen) – mit dem Wissen: „Nehme ich jedes Geschlecht für sich, finde ich alle denkbaren Begabungen und Verhaltensweisen in dieser geschlechtshomogenen Gruppe“ (Walter 2010, S. 191).

4.3 Offen sein und offen arbeiten

„Das finde ich am Hort grade so gut: Dass man nicht immer alles zusammen machen muss und immer in seinem Zimmer bleiben muss. Weil- das ist doof, wenn man seine Mitschüler nicht leiden kann und dann den ganzen Tag mit denen zusammenhockt. Ich hab viele Freunde in anderen Klassen.“ (Ben, 9 Jahre)

Nicht zu vergessen ist auch, dass sich die Rahmenbedingungen der jeweiligen Einrichtung massiv auf die Verhaltensweisen der Jungen und diese wiederum auf das Verhalten der ErzieherInnen (und umgekehrt) auswirken. Daher ist es nur logisch, den Jungen (und Mädchen) solche Bedingungen zu schaffen, die einerseits ihren Bedürfnissen entsprechen und die es andererseits den ErzieherInnen ermöglichen, gelassen zu sein. Hier kommt also nur eine offene Arbeitsweise in Frage, denn sie berücksichtigt gleichermaßen alters- und geschlechtsspezifische Besonderheiten. Das ist die einzigartige Chance des Hortes, denn er kann sich in das Leben der Kinder einbringen, ohne Zwängen zu unterliegen und agiert doch auf Basis einer pädagogisch- professionellen Grundkonstruktion. Er kann diese Chance nutzen, „weil er inhaltlich nicht Programme abhaken muss, weil er konzeptionell auf Beteiligung und

Selbstbestimmung angelegt ist, weil er sich auf die Kinder einlassen kann, weil er in seinen Strukturen offen ist“ (SLF 2000, S. 60). Gerade diese offenen Strukturen sind die beste Grundlage für Geschlechtergerechtigkeit. Offene Funktionsräume, für die sich die Kinder frei entscheiden können, bieten beispielsweise in unserer Einrichtung Jungen und Mädchen gleiche Wahlmöglichkeiten. Jungen können so beispielsweise im Freien ihr Bewegungsbedürfnis - vor allem nach sechs anstrengenden Schulstunden - ausleben, können Statuskämpfe in einem Zimmer voller Matratzen austragen, verkleiden sich auch gern mit Rock und Absatzschuhen oder lösen gemeinsam mit ihrem Freund eine Aufgabe an der Werkbank. Währenddessen können Mädchen in der Ecke quatschen Der große Vorteil der offenen Hortarbeit ist also, dass jedes Kind seine momentanen Bedürfnisse ausleben kann, und zwar gleichzeitig mit jedem anderen Kind und ohne dass es Konfliktansätze mit Erwachsenen gäbe, weil wie in geschlossenen Gruppen Jungen zu laut, zu bewegungsintensiv wahrgenommen werden. Hierzu gehört bei Jungen übrigens auch, Anfangsphasen von Aggressionen ausleben zu dürfen, weil diese, wenn sie ganz unterdrückt werden, an anderer Stelle machtvoll hervorbrechen.

Trotzdem sieht man auch am folgenden Beispiel, wie schnell sich feste gesellschaftlich bestimmte Geschlechtsrollenstereotype einschleichen: Um eben keine Rollenzuordnungen vorzunehmen, gaben wir in unserer Einrichtung den Zimmern Namen von Kontinenten und ordneten diesen Funktionen zu. In Asien ist das beispielsweise Basteln und Werken, in Australien Ruhen und Relaxen, in Afrika Spielen und Verkleiden und in Europa Bauen und Konstruieren. Bei den Kindern bürgerten sich aber sehr schnell andere Zimmernamen ein, vielleicht auch, weil sie mit Kontinenten noch nicht so viel anfangen konnten. Aus Asien wurde das „Bastelzimmer“, aus Australien der „Ruheraum“, aus Afrika das „Mädchenzimmer“ und aus Europa das „Jungszimmer“! Auffällig ist, dass die beiden letztgenannten Räume durch die Kinder nicht mit ihrer Funktion, sondern mit einem Geschlecht verknüpft wurden, welches in den Augen der Kinder unbedingt zu den im jeweiligen Zimmer befindlichen Spielsachen (Bausteine- Verkleidungsutensilien) gehörte. Trotzdem nutzen beide Geschlechter die Räume gleichermaßen.

Kleine Jungen vergöttern größere Jungen. Nun ist es für die Größeren aber keine „Männersache“, sich mit kleinen Kindern zu beschäftigen. Hier liegt die Chance der offenen Hortarbeit: In solch einer Einrichtung wachsen die Kinder in altersübergreifende Spielgruppen hinein, es ist selbstverständlich, zusammen mit Jüngeren zu spielen. Wie ich auch in unserer Einrichtung beobachten konnte, gibt es einerseits relativ altershomogene Jungen- Spielgruppen („die Großen“ oder „die Einser“). Andererseits ergeben sich parallel dazu immer wieder Situatio-

nen, in denen kleinere Jungen mit größeren interagieren, in denen sich wie von selbst umeinander gekümmert wird. Auch „ein wenig mehr `Mann` in ihrer Lebenswelt“ (Rohrman 2005, S. 33). Jungen haben so auch unkompliziert die Möglichkeit, sozialem Stress aus dem Weg zu gehen, nicht wie am Morgen in ihrem Klassenverband in Statuskämpfe zu müssen, sich nicht beweisen zu müssen- beispielsweise eben im Spiel mit Jüngeren.

Mit bewusst „geschlechteruntypischen“ Absprachen kann man im offenen Hort dazu beitragen, Stereotype abzubauen. In unserer Einrichtung ist beispielsweise der männliche Erzieher auch für den Abwasch oder das Abwischen der Tische zuständig, eine weibliche Fachkraft dagegen geht mit den Kindern zum Fußball spielen.

„Eine Aufgabe oder einen Auftrag zu haben, verbinden viele Jungen mit Männlichkeit.“ (Winter 2011, S. 247) Dabei ist es gerade für Jungen wichtig, dass es echte Aufgaben sind, die wirklich einen Nutzen für die Gemeinschaft bringen, bei denen man Verantwortung übernehmen kann. Das lässt sich in einem offen arbeitenden Hort sehr gut umsetzen, indem Jungen etwas für andere reparieren, vielleicht den Abwasch erledigen oder Schnee schippen - je nachdem, welche Aufgabe ihnen jeweils wichtig ist. ErzieherInnen sollten dabei jedoch beachten, die Aufgaben eben nicht geschlechtsrollenstereotyp zu „verteilen“, nach dem Motto: „Starke Jungen schippen jetzt mal bitte Schnee!“ oder „Welches Mädchen würde denn mal abtrocknen?“ Auch in den Alltag unserer Einrichtung schleichen sich oft solche geschlechterbezogenen Arbeitsteilungen ein, diese gilt es zu erkennen und zu hinterfragen.

4.4 Inhalte und Angebote

„Ich finde es cool, mit meinem Freund zu kämpfen. Das ist ja nur aus Spaß! Trotzdem denken die Lehrer immer, wir hauen uns die Birne ein!“ (Tobias, 8 Jahre)

Der Hort hat im Gegensatz zur Grundschule die einzigartige Chance, Inhalte unabhängig von Lehrplanzwängen bearbeiten zu können. Dabei ist auch Platz für spezielle Gender - Themen. In den Vordergrund geraten immer wieder Projekte zum Thema „Jungen und Gewalt“ oder „aggressive Jungen“. Darf sich ein Junge prügeln? Reinhard Winter hat darauf eine eindeutige Antwort: „Ja, sicher darf er das!“ (Winter 2011, S. 92). Denn Jungen legen so Status und Machtposition fest, trainieren Muskeln, leben ihren Bewegungsdrang aus und stellen untereinander Kontakt her. Aber: „Voraussetzung für jede Prügelei ist ein Mindestmaß an Fairness. Das muss Jungen vor dem Prügeln und den Spaßkämpfen beigebracht werden. Im Optimalfall sorgen Jungen selbst für Fairness“ (ebenda). Wenn Jungen aber nicht kämpfen dürfen,

können sie auch diese Fairness- Regeln nicht erlernen. Eine Horterzieherin muss das aushalten und im Idealfall aufgreifen können. In unserer Einrichtung gibt es beispielsweise regelmäßig das Angebot „Kämpfen nach Regeln“, bei dem bestimmte faire Kampfabläufe trainiert und ausprobiert werden (z.B. Ringen, bis ein Partner Bodenkontakt am Rücken hat). Dabei gab es noch keinen einzigen Verletzten, im Gegenteil, die Kinder wenden die Techniken bei Konflikten im Alltag an, bestimmen selbstständig einen „Ringrichter“ und klären so Statusfragen. Wichtig für ErzieherInnen ist hier, nicht zu forcieren, dass Aggressionen bei Jungen schlecht sind und „weggemacht“ werden müssen, es geht vielmehr um die „Kultivierung der Aggression“ (Winter 2011, S. 159).

Jungen brauchen- genau wie Mädchen- eine gewisse Anerkennung, um sich voll entfalten zu können. Wird diese ihnen ständig verwehrt, weil sie beispielsweise vom Lehrer nur nach schulischen Erfolgen bewertet werden, weil sie in der Spielgruppe nicht gern gesehen sind oder weil ihre Eltern keine echte Zeit für sie haben, kommt es zu fatalen Folgen: das Jungengehirn aktiviert ein „Notprogramm“ im gleichen Areal, dass auch eingeschaltet wird, wenn dem Jungen körperliche Schmerzen zugefügt werden. Instinkte überlagern die Kultivierung und es gibt nur drei Reaktionsmöglichkeiten: Angriff, Erstarrung oder Flucht. In echter Anerkennung liegt also die Lösung für manches „Jungenproblem“ (vgl. Winter 2011, S. 161 ff.). Hier kann der Hort ebenfalls einen großen Beitrag leisten, weil es Jungen möglich wird, auf anderen, außerschulischen Gebieten Anerkennung zu erlangen. In unserer Einrichtung war dies beispielsweise bei einem Jungen der Fall, der neu hinzugezogen war und es wegen seiner Eigenheiten (extreme Wutausbrüche, totale Verweigerungssituationen) in Schule und Klassenverband schwer hatte. Er konnte jedoch besser als kein anderer Holz bearbeiten. Behutsam halfen wir ihm, diese Kompetenzen an andere weiterzugeben, eine „Aufgabenbeziehung“ herzustellen und so - wahrscheinlich erstmalig in seinem Leben - echte Anerkennung zu erhalten. Seit diesem Zeitpunkt reduzierten sich seine ungesteuerten Zornesausbrüche auf ein Minimum, die Kultivierung gewann die Oberhand, andere Tugenden, wie Hilfsbereitschaft oder Beschützerinstinkt, wurden sichtbar.

Jungen müssen erst lernen, zusammen etwas zu planen; nicht immer in Konkurrenz stehen zu müssen. Auch hierzu kann der Hort einen Beitrag leisten. Melitta Walter beschreibt ein Beispiel aus ihrer Praxis: eine Jungen- und eine Mädchengruppe bauen jeweils mit der gleichen Anzahl Bausteine. Während die Jungen an drei verschiedenen Bauwerken arbeiten und sich der Streit um die begrenzt verfügbaren Steine schließlich in der Zerstörung des höchsten Turms entlädt, haben die Mädchen ein gemeinsames Projekt vorgeplant: ein Schloss mit 4 hohen Türmen, welches am Ende deutlich eindrucksvoller ist, als die Bauwerke der Jungen.

Diese müssen einsehen, dass die Mädchen – mit „Jungenspielzeug“- „einfach besser“ waren (vgl. Walter 2010, S. 103 ff.). Haben aber hier die Jungen nicht auch gelernt, dass man nicht immer miteinander konkurrieren muss? Dass Teamarbeit zum Erfolg führt und männliche Stereotypen „höher, schneller, weiter“ nicht herangezogen werden müssen? Ein innerer Rollenkonflikt, der zum Nachdenken anregt!

Wie im Kapitel 2.4 erklärt, sind im Grundschulalter Gleichaltrige eine sehr wichtige Instanz zur Bestrafung oder Bekräftigung von Verhalten. Das lässt sich auch im Hort für eine geschlechtergerechte Erziehung nutzen. In unserer Einrichtung besprechen beispielsweise im Kinderrat die Jungen Probleme, die es mit ihren männlichen Altersgenossen gab und versuchen, gemeinsam Lösungsmöglichkeiten zu finden. Ein Eingreifen der ErzieherIn wäre hier sicher ungerechter. Auch in alltäglichen Konfliktsituationen sollten sich ErzieherInnen mit allzu schnellen Eingriffen zurückhalten. Dazu ist auch zu beachten, dass die Gleichaltrigen-Gruppe bei Jungen stärker wirkt.

Ein weiteres Angebot für Jungen ist, mit ihnen zu reden. Ist es wirklich nötig, diese Alltäglichkeit speziell zu beleuchten? Ja, denn die Sprachkultur bei Jungen unterscheidet sich von der bei Mädchen. Vor allem das Reden über ein Problem empfinden sie schnell als Konfrontation. Für Jungen dient Reden der Übermittlung von Informationen, kurz und knapp antworten sie auf die Frage „Was ist denn los?“ mit „Na, nichts.“ Oftmals muss bei ihnen das Reden reifen und dazu braucht es Zeit. Häufig hilft es, von sich zu erzählen, eigene Erfahrungen mitzuteilen; besonders wenn männliche Erzieher das tun. Eine tolle Möglichkeit, mit Jungen ins Gespräch zu kommen, ist das gemeinsame Handeln (Aufgabenbeziehung!). Es befördert den Redefluss.

Jungen sind in ihren komplexen, pluralistischen Lebenswelten davon bedroht, sich zu verlieren (z.B. in medialen Welten). Sie haben immer weniger Halt und Orientierung an Vorbildern, ihnen fehlen Wurzeln. Grenzen und Regeln helfen ihnen, feste Strukturen zu entwickeln. Dabei darf eine Grenze aber nicht der Grenze willen autoritär festgesetzt werden, sondern muss aus einer Beziehung heraus entstehen und als verbindlich, verlässlich und klar von beiden Partnern anerkannt werden (vgl. Winter 2011, S. 216 ff.). Neben Verhaltens- werden auch Konsum- Grenzen immer wichtiger. Unsere Gesellschaft der Überversorgung treibt seltsame Blüten, sehnliche Herzenswünsche gibt es durch sofortige Bedürfnisstillung kaum noch, Abwarten muss neu gelernt werden. Im Sinne einer vernünftigen Bildungsperspektive (vgl. Kapitel 2.5) ist es unabdingbar, sozialen Status nicht besitzabhängig machen. Daher sind beispielsweise in unserem Hort Statussymbole wie teure Handys oder Spielkonsolen

nicht geduldet, natürlich auch aus dem Grund, dass reale Spielpartner ungleich wichtiger sind als virtuelle.

Grenzen zu setzen ist die eine Seite, deren Einhaltung einzufordern, die andere. Dabei sind alle Sozialisationspartner gefragt. „Die Grenzen auf andere zu verschieben ist falsch. ...Grenzkompetenz erwerben Jungen vor allem in der Familie“ (Winter 2011, S. 228). Immer häufiger ist dies jedoch nicht mehr der Fall, vor allem eben bei Jungen- entweder aus falsch verstandener Liebe heraus (Inkonsequenz, Verwöhnen), aufgrund eigener Unsicherheit („Ein Junge muss sich doch durchsetzen!“) oder Gleichgültigkeit. Klare Grenzen jedoch, die verbindlich sind und transparent begründet werden, sind für Jungen unabdingbar, um in ihren unsicheren und sich ständig ändernden Lebenswelten feste Bezüge zu haben. Auch hier kann der Hort einen wichtigen Beitrag leisten, indem er gemeinsam mit den Kindern Grenzen aushandelt, verbindliche Konsequenzen (nicht Strafen!) festlegt und den Eltern beratend zur Seite steht. Bei Jungen besonders zu beachten ist die Vermeidung der „Wenn-dann-Falle“ (vgl. Winter 2011, S. 231). Diese gebräuchliche Erziehungsvariante (z.B. „Wenn du nicht aufräumst, darfst du nicht Fußball spielen gehen.“) fordert Jungen sofort zum Kräfteressen, zu Verhandlungen oder zum Unterlaufen der Forderung heraus. Viel besser ist ein betontes und entschiedenes Auftreten des Pädagogen und - vor allem bei wiederholt grenzüberschreitenden Verhaltensweisen - ein sofortiges eindeutiges Reagieren. Ein „Übersehen“ aus Bequemlichkeit oder auch Konfrontationsangst führt letztlich dazu, dass sich grenzüberschreitende Jungen später allmächtig fühlen, den öffentlichen als rechtsfreien Raum begreifen- und schließlich mit dieser Haltung auch persönlich scheitern!

4.5 Das Spiel

„Spielen find ich deshalb so toll, weil wir da mit Lucia und Lucy zusammen sein können, ohne dass uns jemand auslacht. Meistens spielen wir Fangen und nehmen uns gegenseitig die Mützen weg.“ (Norick, 8 Jahre)

Das Verhalten von Grundschulkindern variiert deutlich in gelenkten Situationen (z.B. Unterricht) und selbstgesteuerten Prozessen. Letztere finden im Schulalltag häufig unbeobachtet von Erwachsenen in den Pausen statt. Im Hort jedoch, vor allem im freien Spiel, sind diese Prozesse beobachtbar, geschlechtsbezogene Entwicklungen werden sichtbar. Hier liegt die große Chance der Hortarbeit, die sich nur entfaltet, wenn den Kindern - Jungen wie Mädchen - genügend Freiraum für das freie Spiel zur Verfügung steht. Obwohl sich die Spielwelten

von Jungen und Mädchen oft unterscheiden, geht es nicht um spezielle Räume für Jungen oder Mädchen. Beide brauchen jedoch eine Umgebung, in der sie ihre Bedürfnisse ausleben können. Jungen spielen häufiger als Mädchen „rollentypisch“. Dabei ist das Bauen „eine typische Jugendomäne und der insgesamt am stärksten geschlechtstypische Spielort“ (Rohrman 2005, S. 26 f.). Jungen spielen auch raumgreifender, eher draußen als drin und interagieren in größeren räumlichen Dimensionen. Sie entziehen sich häufiger der Aufsicht durch Erwachsene (vgl. ebenda). Eine geschlechtsreflexive Arbeitsweise im Hort muss genau diese unbeobachteten Zonen bieten. Manchmal ist es eine Gartenhütte, manchmal aber auch einfach ein geschickt platziertes Möbelstück. Als Beispiel soll hier dienen, was Melitta Walter als „Das Bauecken- Phänomen“ beschrieb: Die Bauecke als Lieblingsrückzugsort der Jungen ist nicht nur wegen der primär „männlichen“ Spielmaterialien so begehrt; er liegt außerdem an einer Wand, meist mit Schubladenschränken herum: ein idealer Sichtschutz auch für weniger „offizielle“ Tätigkeiten. Man braucht nicht auf Stühlen sitzen, sondern kann auf dem Boden lümmeln. Die Überschaubarkeit von innen und die Unüberschaubarkeit von außen macht den Vorläufer des späteren männlichen Hobbykellers so attraktiv (vgl. Walter 2010, S. 99f.).

Beim Spiel lässt sich nahezu beiläufig die Art nutzen, wie Jungen in Beziehung treten- Beziehungen von Jungen entwickeln sich meist über Aufgaben (Aufgabenbeziehungen). Es ist also für einen Pädagogen ratsam, Aufgaben zu stellen, um Beziehungen zu bearbeiten („Repariert das Legohaus doch gemeinsam!“), und nicht, Beziehungsaufgaben zu verteilen („Nun rede doch mal mit deinem Freund und klärt euer Problem!“).

Spiel entsteht nicht von jetzt auf gleich. Es braucht Zeit, um eine Spielidee zu finden und zu verwirklichen. Diese Zeit haben Grundschul Kinder heute oftmals nicht mehr. Gutgemeinte Förderprogramme, Sportkurse oder Hausaufgaben sind Zeitfresser. Dabei ist das zwanglose Ausprobieren von Alltag sehr viel förderlicher für die Entwicklung in bestimmten Bereichen- auch im Gender- Bezug. Wichtig ist dabei, dass es keine geschlechtsrollenstereotypen „Spielecken“ gibt bzw. alle Bereiche beiden Geschlechtern offen stehen. So können beispielsweise Jungen vollkommen unverbindlich Kleider oder Handtaschen tragen und spielerisch Geschlechtergrenzen überschreiten, wenn dies in einer Einrichtung als selbstverständlich gilt. Spielzeug und Räume mit eigenen Gestaltungsmöglichkeiten unterstützen die Geschlechtsneutralität. Auch die farbliche Gestaltung spielt hier eine Rolle: In unserer Einrichtung gibt es beispielsweise keine rosa oder blauen Räume bzw. Möbelstücke; Rot und Gelb hingegen wirken einladend auf Jungen und Mädchen.

In der Literatur wird beschrieben, dass Jungen und Mädchen im Freispiel seltener gemeinsam spielen (z.B. Cremers/ Krabel 2008, S. 29f.). Das ist in unserem Hort nicht so, wahrscheinlich weil das Zusammenspiel von den ErzieherInnen nicht reglementiert wird. Das ist nicht selbstverständlich - häufig schützt man „reflexmäßig“ (also nach Rollenprägung handelnd) die Mädchen vor den Jungen in Fang- oder Kräftemess- Spielen. Dabei sind Spielplätze doch gemeinsame Aktionsräume statt getrennter Lebenswelten, wo man sich ohne Leistungsdruck und Konkurrenzdenken ausprobieren kann.

Trotzdem gibt es Präferenzen in der Wahl der Spielmöglichkeiten. Wie im Kapitel 2.3 gezeigt, hat das Hormon Testosteron bei Jungen einen gewissen Einfluss auf Handlungen und Orientierungen. Ein höheres „Energielevel“ als bei Mädchen geht damit einher, ein größeres Bewegungsbedürfnis ebenfalls. Dem muss im Hort Rechnung getragen werden. Hinzu kommt, dass die Grundschule am Vormittag den Jungen alles an Selbstdisziplin, „Bewegungsbremmung“ und Affektkontrolle abverlangt, was sie aufbieten können. In unserer Einrichtung ist zum Beispiel der Spielplatz oder das „Australienzimmer“ mit Höhlenbau- und Herumtollmöglichkeiten nach Unterrichtsschluss sofort von Jungen okkupiert - während die Mädchen sich in ihre „Quatschecken“ oder auf unsere „kommunikative Toilette“ verziehen. Auch hier wieder zeigt sich die Notwendigkeit einer offenen Arbeitsweise, die den Kindern geschlechtergerecht Wahlmöglichkeiten bietet.

Aufgrund ihres Energiehaushaltes ist es für Jungen schwer, Ruhepole zu finden. Solche Phasen sind aber enorm wichtig für eine gesunde Entwicklung. Hier benötigen Jungen also die Hilfe und Begleitung von Erwachsenen, um zur Ruhe zu kommen. Auch dies gehört zu den Aufgaben des Hortes.

4.6 Männliche Erzieher

„Ich würde es gut finden, wenn es bei uns mehr Erzieher gäbe, weil gegen die vielen Erzieherinnen hat der Herr Karbowski eh keine Chance. Außerdem hätte da der Hausmeister nicht mehr immer so viel Arbeit.“ (Lucien, 9 Jahre)

Wie bereits im Kapitel 3.1.2 beschrieben, befindet sich der Hort in einer Zwischenposition von „Männerwelt“ und „Frauenwelt“. Welche Auswirkungen hat das nun in Bezug auf männliche Erzieher? In diesem Kapitel möchte ich dazu einige Aspekte anreißen, die unmittelbar mit Geschlechtergerechtigkeit für Jungen zusammenhängen.

Mit politisch initiierten Projekten wie „Mehr Männer in Kitas“ und einer teilweise unreflektierten medialen Bearbeitung werden hohe Erwartungen forciert: Männer sollen mehr Vielfalt in die Kindereinrichtungen bringen, andere Themen aufgreifen und vor allem besser mit „den wilden Jungen“ klarkommen. Eine solche Herangehensweise überfordert aber einerseits die männlichen Erzieher selbst und wertet andererseits die Arbeit und die Kompetenz von Erzieherinnen ab, weil impliziert wird, dass sie eben nicht vielseitig sind und mit den Jungen speziell überfordert wären. Doch: „Wichtig hierbei ist, dass die Fachlichkeit der Kollegen und Kolleginnen (und nicht deren Geschlecht) im Vordergrund steht“ (Cremers/ Krabel 2013, S. 5). Die Kinder brauchen beide Geschlechter - und zwar nicht nur die Jungen!

Das „Tandem- Forschungsprojekt zu Frauen und Männern in der Elementarpädagogik“ unter der Leitung von Prof. Dr. Holger Brandes untersucht seit 2010 gemischtgeschlechtliche Erzieher-Zweierteams anhand von Videosequenzen (vgl. Andrä/ Brandes/ Schneider-Andrich 2013-a, S. 12 ff). Eine Erkenntnis, die die Forscher bisher belegen konnten ist, dass die Kinder Erwachsene quasi zu geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen „verführen“, indem sie Männer beispielsweise zum Toben oder Fußballspielen und Frauen zum Basteln animieren. Zwischen Junge und Erzieher bildet sich eine Art verschworene „Männergemeinschaft“, beide werden zu Komplizen. „Im Sinne des gleichgeschlechtlichen Aushandlungsprozesses hat dabei für Jungen die Anwesenheit von Männern noch einmal eine besondere Bedeutung.“ (Andrä/ Brandes/ Schneider-Andrich 2013-b, S. 8)

Als in unserer Horteinrichtung das erste Mal ein Mann als Erzieher arbeitete, beobachteten wir mehrere Phänomene: Zum einen fanden die Mädchen viel schneller den Kontakt als die Jungen, diese standen dem Kollegen sogar recht skeptisch und teilweise ablehnend gegenüber. Deutlich spürbar waren die im o.g. Kapitel geschilderten Männlichkeitsbeweise der Jungen, sie gingen in direkten Konkurrenzkampf und verteidigten vehementer ihre Standpunkte als gegen jede weibliche Kollegin. Zum anderen sprachen auch vorrangig die Jungen dem Erzieher verschiedene Kompetenzen ab, trauten ihm beispielsweise nicht zu, ein Kind zu verarzten usw. Bei den Mädchen trat dies jedoch nicht auf. Nach einigen Wochen wandelte sich das Bild und die Jungen begannen tatsächlich, mit dem männlichen Kollegen eine verschworene Gemeinschaft zu bilden und männliche Angebote einzufordern- vorzugsweise solche Dinge, die von den weiblichen Fachkräften vorher verboten oder abgelehnt wurden (z.B. Fußball spielen neben dem Parkplatz). Hier kommt es noch immer regelmäßig zu Teamkonflikten, die bearbeitet werden müssen.

Weiterhin mussten sich die Kinder - speziell die Jungen - erst einmal daran gewöhnen, dass ein Mann auch den Part eines Erziehers einnehmen kann, Regeln durchsetzt und ernsthafter

Ansprechpartner ist: Bisher waren alle in der Einrichtung tätigen Männer entweder „richtige“ Arbeiter (Hausmeister, Handwerker) oder eine Art kumpelhafter, junger „Bespaßer“ (Zivi, Praktikant) ohne Erziehungskompetenz und Kontrollfunktion. Zwei gängige Männlichkeitsbilder unserer Gesellschaft bilden sich hier deutlich ab (wir erinnern uns an Bart Simpson). Daher war es nicht leicht für den Kollegen, die Balance zu finden zwischen Verständnis und Kontrolle, zwischen Spaß und Ernst, zwischen Nähe und Distanz.

In einem weiteren Dilemma befinden sich die männlichen Kollegen selbst: Wie ein fehlendes Puzzleteil sollen sie nun Männlichkeit in den Hortalltag bringen- und andererseits alternative Rollenbilder verkörpern. Aber: „Wie, bitte, geht Männlichsein? ... Leider haben die wenigsten Männer so viel Selbstbewusstsein, dass sie sagen können: Ich bin ein Mann, also ist das männlich, wie ich bin und was ich bin.“ (Winter 2011, S. 62). Diese Unsicherheiten beeinflussen stark das Handeln männlicher Erzieher in weiblich dominierten Kindereinrichtungen und führen nicht selten zu Problemen. Schnell schnappt auch hier die „Stereotypenfalle“ zu. Manchmal hilft das Verständnis vom Hort als öffentliche Institution, um die eigene Männlichkeit unter Beweis zu stellen, denn der Bereich des öffentlichen Lebens ist, wie in Kapitel 3.1.2 beschrieben, männlich besetzt.

Im Kapitel 4.1 wird gezeigt, wie wichtig ein geschlechterdifferenter Blickwinkel ist. Der dabei als dritter Aspekt beschriebene eigene Standpunkt ist natürlich bei einem Mann grundsätzlich anders als bei einer weiblichen Fachkraft, weil die eigene Sozialisation ja wahrscheinlich eine „männliche“ war und die Selbstreflexion davon geprägt ist. Ein männlicher Erzieher sieht Jungen also unter einem ganz anderen Blickwinkel. Gerade in der offenen Hortarbeit, beispielsweise in den im Kapitel 4.3 beschriebenen Beobachtungen, liegt hierbei die Chance zu einer geschlechtergerechteren Pädagogik.

Aggressives, machohaftes Jungenverhalten führt häufig zu Ablehnung bei Erzieherinnen, weil diese meist weiblich sozialisiert sind. Dieses Verhalten verkörpert aber vielmehr die Suche nach Anerkennung und Auseinandersetzung mit einem männlichen Gegenüber; Jungen wollen sich „an Männern abarbeiten“. Im Hinblick darauf, dass ca. ein Viertel aller deutschen Kinder ohne Vater aufwächst und dieser Anteil in den neuen Bundesländern sogar bei 40 Prozent liegt, erkennt man, wie wichtig männliche Erzieher sind. Und: Nicht nur Jungen brauchen Männer, sondern auch Mädchen, genauso, wie Jungen auch Frauen brauchen. Beide Geschlechter müssen Männlichkeit alltäglich erfahren, nicht konstruieren.

5 Zusammenfassung

Geschlechtergerechtigkeit ist schwer zu verwirklichen, weil sie nicht durch einzelne Bausteine oder Programme umgesetzt werden kann. Sie ist eine Haltung, die in jedem Einzelnen wachsen muss, der pädagogisch arbeitet. Zur Ausbildung dieser inneren Haltung gehört Wissen, Willen und Reflexionsvermögen. Diese Dinge muss man lernen, sich aneignen *wollen*. Am schwersten jedoch ist es, sich selbst vor dem Hintergrund der eigenen geschlechtsspezifischen Sozialisation zu reflektieren.

Vor allem im Hinblick auf Jungen gibt es hier noch deutlichen Handlungsbedarf, sowohl in sozialpädagogischen Institutionen, als auch in Bildungseinrichtungen. Die viel diskutierte „Jungenkrise“ oder das schlechte Abschneiden der Jungen bei den PISA-Studien hat das Thema politisch und medial hoch aufgeladen. Nicht zu vergessen ist hier aber auch, dass einer Benachteiligung der Jungen nicht eine Bevorteilung der Mädchen gegenübersteht. Vielmehr muss gegenüber beiden Geschlechtern von allen Sozialisationsagenten ein geschlechterdifferenter Blickwinkel zur Selbstverständlichkeit werden. Wie die historische Entwicklung der Genderdebatte zeigt, braucht das Zeit- und viele Partner.

Einer dieser Partner kann für Kinder im Grundschulalter der Hort sein. Vor dem Hintergrund, dass der Hort noch immer ein Schattendasein fristet und im Wissen, dass die Hortbetreuung in einigen Bundesländern abnimmt, weil der Ausbau der Ganztagschulen vorangetrieben wird, möchte ich mit dieser Arbeit für den Hort eine Lanze brechen.

Die Bedeutung guter Hortbetreuung geht weit über eine reine „Betreuung“, eine Versorgung mit Mittagessen und Hausaufgabenerledigung hinaus. Der Hort kann Erziehungsaufgaben lösen, zu denen die Schule- auch die Ganztagschule- aufgrund ihrer strukturellen Bedingungen nicht in der Lage ist. Nicht zuletzt kann er so auch einen Beitrag zu mehr Geschlechtergerechtigkeit leisten- für Jungen und übrigens auch für Mädchen. Voraussetzung dafür sind pädagogische Fachkräfte, die fundierte Kenntnisse besitzen, eine hohe Handlungsfähigkeit vorweisen und ein gutes Reflexionsvermögen zeigen- egal, ob sie männlich oder weiblich sind.

Für diese Fachkräfte soll die hier vorliegende Bachelorarbeit ein Fundus sein.

Literaturverzeichnis

- Andrä, M./ Brandes, H./ Schneider- Andrich, P. (2013-a): Wozu brauchen Kinder (männliche) Rollenvorbilder? In: TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Jahrgang 2013, Heft 4, S.6 - 8
- Andrä, M./ Brandes, H./ Schneider- Andrich, P. (2013-b): „Ich habe keine Erwartungen an ihn als Mann...“ In: TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Jahrgang 2013, Heft 4, S.12 - 15
- Aufenanger, Stefan (2008): Jungen und Medien. In: Matzner, M/ Tischner, W.: Handbuch Jungen- Pädagogik. S. 290 - 300. Weinheim und Basel: Beltz- Verlag
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008.
http://www.bmbp.de/pubRD/Bildung_in_Deutschland_2008.pdf. verfügbar am 02.11.2013
- Bentheim/ May/ Sturzenhecker/ Winter (2004): Gender Mainstreaming und Jungenarbeit. Weinheim und München: Juventa
- Bischof- Köhler, D. (2006): Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- BMFSFJ- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013-a): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Rostock: Publikationsversand der Bundesregierung
- BMFSFJ- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013-b): Jungen und ihre Lebenswelten- Vielfalt als Chance und Herausforderung. Bericht des Beirats Jungenpolitik. Rostock: Publikationsversand der Bundesregierung
- Breidenstein, G./ Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim: Juventa
- Cremers, M., Krabel, J. (2008): Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechtergerechte und –bewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Dissens e.V.
- Cremers, M./ Krabel, J. (2013): Das Bundesprogramm MEHR Männer in Kitas. In: TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Jahrgang 2013, Heft 4, S.4 - 5
- Giest, Hartmut (2004): Mädchenschule- Jungenschule ... oder doch gemeinsam? In: Das Familienhandbuch des Staatsinstitutes für Frühpädagogik (IFP).
http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_1502.html. verfügbar am 01.08.2010

- Gildemeister, R. (2005): Carol Hagemann-White: Sozialisation: Weiblich - Männlich? In: Löw, M./ Mathes, B. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Geschlechterforschung. S. 194 - 211. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hurrelmann, K., Schultz, T. (Hrsg.) (2012): Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Irl, Katja (2012): Die Quote ist ein Gewinn für Jungen und Mädchen. In: Hurrelmann, K., Schultz, T. (Hrsg.): Jungen als Bildungsverlierer, S. 18 - 30. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Janzer, Monika (Red.)(2012): Entdeckungskiste- Zeitschrift für die Praxis in Kitas. Ausgabe Mai/ Juni 2012
- Kaiser, Astrid (Hrsg.) (2005): Koedukation und Jungen. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz- Verlag
- Kirchberg, Anne (2013): Mädchen internetsüchtiger als Jungen.In: Freie Presse Chemnitz, 02.12.2013, S. A1
- Lehmann, H. M. (2003): Geschlechtergerechter Unterricht. Praxisreflexion von Sprachlehrpersonen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Michalek, R./ Schönknecht, G. (2010): Junge sein- Mädchen sein: Forschungsstand und Perspektiven. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft. Beiträge zur Reform der Grundschule Band 130, S. 89-102. Frankfurt: Grundschulverband e.V.
- Oerter, Rolf (2008): Kindheit. In: Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Aufl., S. 225 - 270. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Preuss- Lausitz, Ulf (2012): Der hilflose Umgang mit Jungen in Schule und Pädagogik. In: Hurrelmann, K./ Schultz, T. (Hrsg.): Jungen als Bildungsverlierer, S. 31 - 46. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rohrman, Tim (2005): Jungen in Kindertagesstätten. In: Kaiser, A. (Hrsg.): Koedukation und Jungen, S. 24 - 33. Weinheim und Basel: Beltz- Verlag
- Rohrman, Tim (2008): So fange ich an. In: Cremers, M., Krabel, J.: Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechtergerechte und –bewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen, S. 7 - 8. Berlin: Dissens e.V.
- Rose, Lotte (2008): Gender als Qualifizierungsimpuls in der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. In: Henschel, A./ Krüger, R./ Schmitt, Chr./ Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. S. 409 - 419. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Sann, Dr. Uli (2006): Entwicklungspsychologie des Jugendalters.
http://www.psychologie.unifrankfurt.de/abteilungen_und_bereiche/pp/personen/sann/lehre/EntwicklungJugendalter_3_sitzung_03_05_06.ppt. verfügbar am 05.11.2013
- SLFS- Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales (Hrsg.)(2000): Mit Kindern Hort machen. Marienberg: Druck- und Verlagsgesellschaft mbH
- SSS- Sächsisches Staatsministerium für Soziales (2007): Der Sächsische Bildungsplan- ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar und Berlin: verlag das netz
- Trautner, Hanns Martin (2008): Entwicklung der Geschlechtsidentität. In: Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Aufl., S. 625 – 651. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Valtin, Renate (2002): PISA hat uns noch gar nicht genug gePISAckt. Überarbeitete Fassung eines Vortrags zur Eröffnung des Grundschultags in Güstrow.
http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1468/pdf/Pisa_26August2002D_A.pdf.
verfügbar am 12.12.2013
- Walter, Melitta (2010): Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München: Kösel- Verlag
- Winter, Reinhard (2011): Jungen- eine Gebrauchsanweisung. Jungen verstehen und unterstützen. Weinheim und Basel: Beltz- Verlag
- Zieske, Andreas (2005): Der geschlechterdifferente Blickwinkel eröffnet neue Perspektiven. In: Kaiser, A. (Hrsg.): Koedukation und Jungen, S. 62 - 70. Weinheim und Basel: Beltz- Verlag

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Callenberg, 27.12.13

Silke Heincke