

Geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindern unter sechs Jahren – ein Problemaufriss

Dagmar Kasüschke

Im folgenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, was Kinder über ihr eigenes Geschlecht und das anderer wissen und denken und inwieweit sich hier schon soziale Konstruktionen einer Geschlechtertypisierung zeigen. Dabei werden Forschungsarbeiten zu diesem Thema referiert und erste Ergebnisse einer eigenen Untersuchung der Freiburger Projektgruppe vorgestellt. Es zeigt sich, dass geschlechtsbezogenes Wissen von jungen Kindern nicht generell entwicklungsbedingten Phasen der kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten unterliegt, sondern dass die Rollenkonzepte von Kindern durchaus flexibler sind als wir Erwachsenen annehmen, wenn sie unmittelbar das eigene Leben der Kinder betreffen

Gender-Related Knowledge and Role Concepts of Children of Prep-School Age

In this article the author pursues the issue of what young children know and believe about sex and gender concerning themselves and other people and which social constructions of sex- and gendertyping will be demonstrated. After discussing other research studies the results of three Freiburg projects will be presented. Some important findings are that young childrens' knowledge of sex and gender is not generally determined by their cognitive and linguistic development but in a way which is more flexible than adults accept if the problems are related to the childrens' real lives.

Bereits Kinder im Alter unter sechs Jahren erleben sich und andere nicht nur als geschlechtliche Wesen, sondern sie entwerfen aktiv in Interaktion mit anderen ihre Deutung von Geschlechtsdifferenzierungen auf der Basis ihrer sozialen Realität. Die Vermutung liegt nahe, dass sie dabei „ab den ersten Lebensjahren entdecken [...], dass die Stellung von Männern und Frauen in dieser Gesellschaft verschieden ist [...] selbst wenn die Personen in ihrer Nähe versuchen, ihnen unabhängig von ihrem Geschlecht Entwicklungschancen zu eröffnen“. (BMFSFJ 1998, S. 288). Nach Faulstich-Wieland sind es gerade junge Kinder, die sehr viel Wert darauf legen, als Mädchen oder Junge erkannt zu werden, so dass davon auszugehen ist, dass kindliche Sozialisation nicht nur durch situationsübergreifende, institutionelle Arrangements und

über die alltägliche Lebensführung beeinflusst wird (Faulstich-Wieland 2006), sondern dass ihr Wissen über Geschlechterdifferenzierung und -typisierung stark mit der Entwicklungsatsache korrespondiert (Trautner 1992, S. 322).

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive erschließt sich ihnen die soziale Realität anders als älteren Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen (Damon 1990; Selmon 1984). Wie junge Kinder ihre Welt wahrnehmen, wird dabei stark von ihren entwicklungsgemäßen kognitiven und emotionalen Fähigkeiten beeinflusst. Die Entwicklungsatsache erschwert zudem den Zugang zu den Wissensstrukturen und Deutungsmustern von Kindern unter sechs Jahren, da dies nachhaltig von ihren sprachlichen Verbalisierungsmöglichkeiten abhängt (vgl. Sturzbecher 2001, Roux 2002).

Auf diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie der Forderung im 11. Kinder- und Jugendbericht, „die Beschreibung geschlechtsspezifischer Lebenslagen anhand objektivierbarer Daten um die Dimension der subjektiven Gestaltung und Zuschreibung von Geschlechterrollen“ zu ergänzen (BMFSFJ 2002, S. 108), bei der Erforschung frühkindlicher Lebenslagen nachgekommen werden kann. Zudem zeigt eine Expertise von Kasüsckhe/Klees-Möller, dass über den Forschungsgegenstand „Frühe Kindheit“ wenig empirisch gewonnenes Wissen zum Thema „Kinder und ihr Geschlecht“ vorliegt (Kasüsckhe/Klees-Möller 2002, S. 60ff.). Zu geschlechtsbezogenen Wissenskonzepten von 2- bis 6jährigen Kindern liegen einzelne Forschungsarbeiten vor, die auf unterschiedliche Weise der Frage nachgegangen sind, was Kinder über ihr eigenes Geschlecht und das anderer wissen und denken und inwieweit sich hier schon soziale Konstruktionen einer Geschlechtertypisierung zeigen. Nachfolgend werden die bisher gewonnenen Erkenntnisse vorgestellt, bevor erste Ergebnisse der Freiburger Projektgruppe referiert werden, die sich dem Thema geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindern unter sechs Jahren widmen.

1. Zum Forschungsstand über geschlechtsbezogenes Wissen von Kindern unter sechs Jahren

Der Begriff der Geschlechtstypisierung umfasst biologische, psychische wie auch soziale Phänomene der Geschlechtlichkeit. Von Interesse sind dabei die Entwicklungsverläufe des kindlichen Wissens und der zugrundeliegenden Deutungsmuster in der Selbstwahrnehmung und der kognitiven Repräsentanzen (Konzepte, Überzeugungen und Präferenzen) im Prozess der geschlechtlichen Zuordnung. Trautner betont, dass nicht nur die physischen und psychi-

schen Merkmale der Geschlechtsunterschiede einem Entwicklungsprozess unterliegen, sondern „was es bedeutet, männlich oder weiblich zu sein, also die Wahrnehmung und Verarbeitung der eigenen Geschlechtstypisierung und der Geschlechtstypisierung der sozialen Umwelt, unterliegt ebenfalls einer Entwicklung“ (Trautner 1991, S. 322).

Nach Trautner können Kinder unter drei Jahren Geschlecht nicht als unveränderliche Konstante der Person wahrnehmen, die unabhängig vom äußeren Erscheinungsbild ist. Die Differenzierung nach Geschlechtern erfolgt in der Regel nach äußeren Erscheinungsmerkmalen wie Haare oder Kleidung. Häufig besteht noch die Vorstellung, das eigene Geschlecht beliebig wechseln zu können. Darüber hinaus verfügen Kinder nur über eine sehr begrenzte Kenntnis von kulturell geprägten Geschlechtsrollenstereotypen.

Erst im Vorschulalter von 3 bis 6 Jahren bekommt die Differenzierung nach Geschlechtern eine immer größere Bedeutung. In diesem Alter nimmt das Wissen über Geschlechtsrollenmerkmale und die Orientierung an der Geschlechtsangemessenheit des eigenen Verhaltens rasant zu. „Motiviert durch das Bedürfnis nach kognitiver Konsistenz bilden sich nun ausgeprägte Geschlechtsrollen-Präferenzen aus und die Geschlechtstypisierung des Verhaltens nimmt zu.“ (ebd., S. 403). In diesem Alter verhalten sich die Kinder sehr rigide bezüglich der geschlechtlichen Selbstkategorisierung und der Kategorisierung anderer. Dies verändert sich erst im Laufe der Grundschulzeit. Nun können Kinder zunehmend flexibler und variabler mit Geschlechtsrollenkonzepten umgehen.

Volbert und Homberg fanden bezogen auf das geschlechtsbezogene und sexuelle Wissen von 2- bis 6-jährigen Kindern heraus, dass bereits 2-jährige Kinder Geschlechtszuordnungen richtig vornehmen können, ohne dies jedoch begründen zu können, während 3-jährige in der Lage waren, äußere Merkmale wie Haare, Bart oder Ohrringe als Unterscheidungskriterium zu benennen. Erst im Alter von 5 Jahren konnten die Kinder Geschlechtszuordnungen mit genitalen Unterschieden begründen, jedoch dominieren immer noch Erklärungen von äußeren Merkmalen (Volbert/Homburg 1996).

Taylor (2004) untersuchte die Entwicklung kindlicher Vorstellungen zu biologischen und sozialen Geschlechtsdifferenzen. Sie fand heraus, dass Kinder bis ins Grundschulalter hinein davon ausgehen, dass Kinder geschlechtsstereotype Merkmale unabhängig vom sozialen Kontext ausbilden, jedoch mit zunehmendem Alter berücksichtigten sie vermehrt soziale Faktoren in ihren Konzepten. Aufgrund der kindlichen Aussagen kommt Taylor zu dem Schluss, dass Kinder zunächst Geschlechtskategorien eine eigene essentielle Wesenheit zuschreiben, d.h. sie betrachten Geschlechtskategorien als

natürliche und nicht als soziale Kategorien. Ihren Ergebnissen zufolge gehen Kinder aufgrund ihres essentiellen Denkens, obgleich sie kein bzw. nur rudimentäres Wissen über die reproduktiven Unterschiede zwischen Mann und Frau haben, von einer biologischen Determiniertheit der Geschlechtskategorien aus und lernen erst im Laufe der Zeit, zwischen biologischen und sozialen Faktoren zu unterscheiden.

Eine Studie zu den Berufskonzepten von Kindergartenkindern (Weber-Klaus 1997) ergab, dass Jungen vorrangig Berufe aus dem Spektrum der sogenannten Männerberufe wählten, während die Mädchen vorrangig Berufe aus dem weiblichen Tätigkeitsbereich nannten und sie auch den Reproduktionsbereich mit einbezogen. Insgesamt zeigte sich bei den Interviews, dass die Kinder bezüglich ihrer Berufskonzepte nicht auf die gleichen Wissensbestände und damit Beurteilungskriterien zurückgriffen wie Erwachsene. So ließen sich die gewählten Berufe der Kinder nach vier Merkmalen differenzieren: nach Berufen, die a) durch äußere Merkmale wie Berufsbekleidung oder besondere Dienstfahrzeuge gekennzeichnet waren, b) bei denen die Technik im Vordergrund stand, c) zu denen Kinder unmittelbaren Kontakt und Zugang hatten und d) die durch öffentliche Auftritte im kindlichen Umfeld Aufmerksamkeit erregten.

Smetana befragte 48 Vorschulkinder mit Hilfe eines Bildtestverfahrens nach ihren Konzepten über Geschlechterrollen, wobei sie Material einsetzte, das untypisches Verhalten zeigte. Von Interesse waren weniger die Kenntnisse der Kinder über Geschlechtsrollenvorschriften und -konventionen als vielmehr, inwieweit Kinder Flexibilität im Denken zeigten. Es stellte sich heraus, dass Kinder die Verletzung von moralischen und sittlichen Werten schärfer verurteilten als die Verletzungen von Geschlechterrollen. Auch wenn es sich zeigte, dass insgesamt unmännliches Verhalten der Jungen von den Kindern – insbesondere den Jungen – stärker als Grenzüberschreitung verurteilt wurde als unweibliches Verhalten bei Mädchen und die Kinder sich mehr an äußerlichen Merkmalen störten als an Verhaltensweisen, kommt Smetana zu dem Resultat, dass „die Geschlechtsrollenvorschriften von Kindern [...] umso flexibler (waren) bzw. weniger an gesellschaftlichen Erwartungen ausgerichtet, je mehr sie schon über die Geschlechterrollen nachgedacht hatten“ (Smetana 2004, S. 277f.). Sie kommt zu dem Schluss, dass junge Kinder sehr wohl fähig sind flexible Wissenskonzepte aufzubauen, sich jedoch moralisch den Geschlechtsrollenerwartungen verpflichtet fühlen. Offensichtlich greifen Kinder bei Problemstellungen auf verschiedene soziale Konzepte zurück.

Scharnelt stellt das Medium Bilderbuch als Vermittler von Geschlechtsrollenangeboten (Jürgens/Pätzold 1990) in den Fokus und geht der Frage

nach der Wirkung von geschlechtsuntypischen Rollenbildern auf junge Kinder nach. Sie befragte mittels eines qualitativen Gruppeninterviews fünf- und sechsjährige Kinder in einem Kindergarten über ihre Deutungen eines emanzipatorischen Märchens. Die Ergebnisse ihrer Studie belegen, dass es einzelnen Kindern gelungen war, das Verhalten der handelnden weiblichen Person als mutig und emanzipiert zu erkennen, jedoch die Mehrzahl der Kinder diesen Schritt nicht nachvollziehen konnten und die Geschichte anhand ihrer eigenen Geschlechtsrollenstereotypen umdefinierten.

Zusammenfassend lassen die einzelnen Untersuchungen Gemeinsamkeiten, aber auch widersprüchliche Aussagen erkennen. Zum einen scheinen junge Kinder sehr stark in geschlechtsrollenstereotypisierendem Denken verhaftet zu sein und betrachten die Kategorie Geschlecht als essentielle Gegebenheit im Sinne einer natürlichen Wesenheit des Menschen, die unveränderbar ist. Dabei unterscheiden sie nicht zwischen sozialen und biologischen Kategorien, wobei zu berücksichtigen ist, dass sie wenige Kenntnisse über die reproduktiven Unterschiede zwischen Mann und Frau haben. Untypische Verhaltensweisen werden rigoros zurückgewiesen und haben den Effekt der Verstärkung stereotypen Denkens. Zum anderen besteht ein Widerspruch zu Ergebnissen, bei denen die Kinder, je jünger sie sind, Geschlecht als veränderbare Kategorie begreifen, im Rahmen gesellschaftlicher Normvorstellungen auf stereotype Konzepte zurückgreifen, jedoch unter bestimmten Rahmenbedingungen zu flexiblem Denken fähig sind.

2. Zur Untersuchung von geschlechtsbezogenen Konzepten von Kindern unter sechs Jahren am Beispiel von drei Teilstudien

In Anlehnung an die oben skizzierten Untersuchungen war für uns von Interesse, auf welches Wissen junge Kinder zurückgreifen, wenn sie sich selbst und andere als geschlechtliche Wesen verorten. Ist generell von einem entwicklungsbedingten Verlauf auszugehen oder nutzen bereits Kinder unter sechs Jahren unterschiedliche Wissenskonzepte?

Die im Folgenden beschriebene Untersuchung setzt sich aus drei Teilstudien zusammen, die im Rahmen eines halbjährigen Seminarprojektes im Studien-Modul Gender im Studiengang „Pädagogik der frühen Kindheit an der Ev. Fachhochschule Freiburg“ begleitet wurde. Als Ausgangspunkt dienten die Methodeninventare kindbezogene Bildtestverfahren, Anschauungsmateri-

al und qualitative Gruppeninterviews. Methodisch wurden die Verfahren in Anlehnung an die o.g. Untersuchungen verfeinert bzw. an die Untersuchungsbedingungen vor Ort angepasst. Alle Untersuchungen fanden im Kontext Kindertageseinrichtung statt. Es handelt sich um eine Vorstudie zur Entwicklung eines Forschungsdesigns und es wird kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben. Die Fragestellungen lauteten:

- Was wissen Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren über Geschlechtsmerkmale?
- Welche Konzepte der Geschlechtsrollentypisierung haben Kinder unter sechs Jahren?
- Wie nehmen Kinder untypische Geschlechtsrollen bei der Bilderbuchbetrachtung wahr?

A) Was wissen Kinder im Alter von 2 bis 6 Jahren über biologische Geschlechtsmerkmale?

Auf der Basis der Untersuchung von Volbert und Homburg wurde der Frage nachgegangen, was Kinder im Alter von 2 bis 6 Jahren über biologische Geschlechtsmerkmale wissen. Bei der Stichprobe handelt es sich um 29 Kinder im Alter von 2 bis 6 Jahren aus drei badenwürttembergischen Kindertageseinrichtungen, jeweils 9 Zwei- bis Dreijährige, 10 Drei- bis Vierjährige und 10 Fünf- bis Sechsjährige. Mithilfe einer spielbasierten Befragung hatten die Kinder die Aufgaben a) Puppen nach Kleidertausch dem Geschlecht nach zuzuordnen, b) vierteilige Puzzle nach anatomischen weiblichen und männlichen Merkmalen richtig zusammenzulegen und c) sich selbst einem Geschlecht zuzuordnen.

Bezüglich des Erkennens von Geschlechtsunterschieden und der eigenen Geschlechtsidentität sind folgende Ergebnisse festzuhalten. Kinder fokussieren bei der Unterscheidung nach Mann und Frau wesentlich häufiger nach äußerlich sichtbaren Merkmalen wie Kleidung oder Haartracht als nach biologischen Merkmalen. So gelang es nur 43% der Fünf- bis Sechsjährigen, nach „Kleidertausch“ der Puppen, diese dem richtigen Geschlecht zuzuordnen. Bei dem zweiten Verfahren zeigte sich, dass ein Großteil der Kinder wenig bis gar kein Wissen über die anatomischen äußeren weiblichen und männlichen Geschlechtsmerkmale hatten. Hinsichtlich der Zuordnung ihres eigenen Geschlechts konnten ca. 67% der Kinder ihr eigenes Geschlecht richtig zuordnen. Nur vier von 29 Kindern nannten als Begründung biologische Merkmale, der Rest der Kinder argumentierten mit sozialen (veränderli-

chen) Kriterien wie z.B. „weil ich kurze Haare habe“ (2mal), „weil meine Mama das wollte“, „Jungs haben dickere Hände“, „Jungs tun böse Filme gucken“, oder „wenn man als Junge geboren wird, dann ist man ein Junge“.

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder, je jünger sie sind, keine gesicherte Geschlechtsidentität im Sinne einer Geschlechtskonstanz besitzen. Aber auch noch fünf- bis sechsjährige Kinder sind nur begrenzt in der Lage, biologische Merkmale als Erklärung heranzuziehen, vielmehr argumentieren sie mit sozialen Kriterien. Offensichtlich kann davon ausgegangen werden, dass „ein volles Verständnis der Geschlechtskonstanz [...] nach Durchlaufen [...] (von) Entwicklungsstufen erst im Grundschulalter ausgebildet“ wird (Gloger-Tippelt 1997, S. 263; vgl. auch Bem 1989). Inwieweit richtige Äußerungen von Kindern, wie in den beiden o.g. Fällen, tatsächlich eine kognitive Leistung der Konstanzerhaltung ist, lässt sich nur durch Nachfragen überprüfen – so kann es sein, dass es sich um Pseudourteile handelt, die erst mit der Begründung aufgedeckt werden können. Insofern ist es bedeutsam, Kinder ihre Entscheidungen erklären zu lassen und damit dem Erwachsenen einen Einblick in das kindliche Denken zu gewähren.

B) Welche Konzepte der Geschlechtsrollentypisierung haben Kinder unter sechs Jahren?

Die zweite Teilstudie befasste sich mit der Wahrnehmung von Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren von Tätigkeiten in den Lebensbereichen Beruf, Haushalt und Spielsachen, die sie nach männlich, weiblich oder neutral zuordnen sollten. Die Gruppe unterteilte sich in jeweils 11 Mädchen und 11 Jungen, wobei die Gruppe der 5-Jährigen mit 15 Kindern die größte Gruppe ausmachte.

Die Kinder ordneten die meisten der Berufe als neutral bzw. zwischen neutral und einem Geschlecht ein. Bis auf die Berufe Maler/Malerin (77,3%) und Anwalt/Anwältin (59,1%) beurteilten die Kinder die anderen Berufe nicht geschlechtstypisierend. Tendenziell ordneten Mädchen die Berufe „Erzieher/-in“, „Anwalt/Anwältin“ und „Verkäufer/-in“ geschlechterstereotypisierend ein als die Jungen. Diese Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sind jedoch nur bei dem Beruf „Verkäufer/-in“ signifikant ($p=0,04$). Somit waren die Mehrzahl der Kinder der Meinung, dass beide Geschlechter diese Berufe ausüben können. Zwar sind stereotypisierende Tendenzen erkennbar, jedoch kann diese Aussage nicht generell für die Altersstufe getroffen werden.

Bezogen auf Aufgaben im Haushalt ergab sich in der Studie ein anderes Bild. Fast alle Tätigkeiten wurden von der Mehrzahl der Kinder Frauen zugeordnet, wie z.B. Wäsche waschen (68,2%), Bügeln (77,3%), Kochen

(63,6%) und Putzen (68,2%). Tätigkeiten wie Saugen (36,4%), Einkaufen (54,5%), Kinder in den Kindergarten (50%) und ins Bett bringen (55,5%) wurden als neutrale Aufgabe gesehen. Nur das Durchführen von kleineren Reparaturen wurden von 81,8% der Kinder als typisch männliche Aufgabe angesehen. Einige Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass Kinder hier nicht auf Geschlechterstereotypen zurückgriffen, sondern auf ihre konkreten häuslichen Erfahrungen. Dies wurde besonders deutlich bei Tätigkeiten, die die Kinder in „zwei Lager“ teilten, wenn dieselbe Tätigkeit sowohl als typisch männlich bzw. typisch weiblich eingeordnet wurde.

Die Unterscheidung nach typischem Jungen- oder Mädchenspielzeug bzw. neutralem Spielzeug ergibt, dass Lego, Malstifte, Bauklötze und Puzzle von der Mehrzahl der Kinder als neutrales Spielzeug angesehen werden. Puppe, Spielküche und Hüpfseil werden eher als Mädchenspielzeug angesehen und Auto, Eisenbahn und Schwerter eher als typisches Jungenspielzeug.

Unterscheidet man nach der Sichtweise der Mädchen und Jungen getrennt ergibt sich ein etwas anderes Bild. Auch hier ist die Sichtweise der Mädchen eher typisierend. Während mehr Jungen Lego, Eisenbahn und Bauklötze als neutrales Spielzeug wahrnehmen, tendieren die Mädchen dazu, dieses Spielzeug als jungentypisches Spielzeug anzusehen. Tendenzielle Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen ergeben sich bei den Bauklötzen ($p=0,06$). Bei der Zuordnung von Malstiften, von den meisten Jungen als neutral und von den Mädchen als mädchentypisch beurteilt, ist dieser Unterschied signifikant ($p=0,03$). In beiden Fällen ordneten die Mädchen typisierender zu.

Die Ergebnisse dieser Teilstudie zeigen, dass Kinder um so weniger auf stereotype Deutungsmuster zurückgreifen, je näher die Tätigkeit ihrem eigenen Lebensbereich ist. Veränderungen im sozialen Miteinander der Geschlechter als Bedingungen des Aufwachsens von Kindern scheinen ein maßgeblicher Faktor zu sein.

C) Wie nehmen Kinder untypische Geschlechtsrollen bei der Bilderbuchbetrachtung wahr?

In der dritten Teilstudie wurde der Fragestellung nachgegangen, ob Kinder geschlechtsuntypisches Rollenverhalten als solches wahrnehmen und wie sie darauf reagieren. Dabei ging es nicht um die Frage, ob Kinder eine „emanzipatorische Botschaft“ verstehen, sondern ob Kinder in der Altersstufe von vier bis sieben Jahren geschlechtsrollenstereotypisierend denken und untypisches Verhalten bzw. untypische äußere Merkmale ablehnen. Das Bilderbuch „Dulcie Dando“ von Sue Stops handelt von einem Mädchen, das aus einer

Familie mit untypischen Frauen stammt, sportlich und mutig ist und besser Fußball spielt als die Jungen in ihrer Klasse. Anhand des Verlaufs der Geschichte wurden die Kinder immer wieder ermuntert ihre Meinung zu den Bildern und zu dem Inhalt zu äußern. Anknüpfend an Scharnelts Methode wurde die Form des qualitativen Kinderinterviews ausgewählt. Durch offene Leitfragen wurde ein Dialog mit den Kindern initiiert, deren Antworten anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse im Auswertungsprozess nachträglich kategorisiert wurden. Es wurden 21 Kinder (11 Mädchen und 10 Jungen) im Alter von vier- bis sechs Jahren aus zwei baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen befragt. Dabei wurden nur die Aussagen berücksichtigt, deren Eigenständigkeit deutlich bei der Analyse der Videosequenzen erkennbar war. Tendenziell fiel auf, dass die Mädchen sich mehr zu der Geschichte äußerten als die Jungen (vgl. auch Fried 1989).

Zu dem untypischen Aussehen der weiblichen Hauptfiguren (Dulcie, Mutter, Oma, Ur-Großmutter) hielten sich die positiven und negativen Äußerungen der Kinder die Waage. Dabei äußerten sich mehr Mädchen als Jungen negativ über das Aussehen. Insgesamt fällt auf, dass einige Kinder Schwierigkeiten hatten, die Frauen aufgrund ihres Aussehens dem weiblichen Geschlecht zuzuordnen, z.B. „einen Opa und einen Mann“, „der hat kurze Haare“, „das ist ja ein Junge“. Auch hier wird das Geschlecht an äußeren Merkmalen festgemacht. Knapp die Hälfte der Kinder lehnte untypisches Aussehen ab bzw. war irritiert, wie z.B. „die hat ja einen Schnurrbart die Mama“.

Die positiven und negativen Aussagen zu dem Verhalten und den Hobbies der Frauen hielten sich ebenfalls die Waage, wobei die Kinder hier wesentlich eher auf stereotype Aussagen zurückgriffen wie z.B. „Mein Papa hat eine Mofa. He, die traut sich nie im Leben“, „Nur mein Papa fährt Motorrad“, „Männer machen des“ und „Mein Papa auch lieber“.

Auf die Frage, ob die Jungen das Mädchen Dulcie beim Fußballturnier mitspielen lassen sollen, äußerten sich fast alle Kinder zustimmend. Nur ein Mädchen äußerte sich negativ („Nein, die kann sich da so drehn, runterfallen, kann doch sein, ... nicht so gut“).

Fünf Mädchen und ein Junge hätten gerne eine Freundin, die wie Dulcie Fußball spielt. Ein Mädchen bezeichnete es als Jungenhobby („aber da ist ein Junge, der kann ganz gut“).

Die Kinder wurden gefragt, wie sie es finden, dass Dulcie vom Trainer für das Fußballspiel nicht aufgestellt wird, weil sie ein Mädchen ist. Die Mehrzahl der Kinder war empört darüber. Ein Junge würde sie mitspielen lassen, „weil sie gut Fußball spielt“. Seine Empathie kommt zum Ausdruck, indem er direkt mit einem Seufzer anschließt „da sind zu viele Jungen“. In-

tuitiv scheint er die soziale Etikettierung zu ahnen, ohne sie artikulieren zu können. Ein Mädchen zuckt die Schultern mit der Äußerung: „Aber ich spiele meistens Fußball mit Mädchen“. Nur ein Mädchen findet es gut, dass Dulcie nicht aufgestellt wird, weil „die nur hinfliegt“.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse der Gespräche zur Bilderbuchbetrachtung lassen nicht generell darauf schließen, dass Kinder auf untypisches Aussehen und Verhalten negativ reagieren und stereotypisierend argumentieren. Vielmehr zeigt sich bei den Äußerungen der Kinder, dass sie bezogen auf das Aussehen der erwachsenen Frauen und ihren untypischen Hobbies negativer reagieren als auf das Kind Dulcie. Das mag zum einen daran liegen, dass Dulcie mit ihren langen Haaren äußerlich bis auf das Trikot eindeutig als Mädchen erkennbar ist und weil möglicherweise ein fußballspielendes Mädchen mehr toleriert wird als Frauen mit untypischen Verhaltensweisen. Offensichtlich greifen im Urteil der meisten Kinder gesellschaftliche Stereotype mehr bei ihren Vorstellungen von Erwachsenen als bei einem Kind, das ihnen von der Identifikation her näher ist. Das würde auch erklären, wieso die Mehrzahl der Mädchen und Jungen sich positiv über ein fußballspielendes Mädchen äußern und über die Ablehnung des Trainers negativ. Offensichtlich greift an dieser Stelle die Kategorisierung als Erwachsener bzw. Kind stärker als die Kategorie männlich – weiblich.

3. Diskussion und Ausblick

Geschlechtsbezogenes Wissen von Kindern unterliegt nicht generell entwicklungsbedingten Phasen der kognitiven und sprachlichen Fähigkeitsentwicklung von jungen Kindern. Zwar zeigen sich Tendenzen, dass viele Kinder dieses Alters geringe Kenntnisse über die biologischen Geschlechtsmerkmale haben und aufgrund dessen auch die eigene Geschlechtsidentität damit nicht begründen können, sondern auf äußere Merkmale der sozialen Etikettierung wie lange Haare, Bart oder ähnliches zurückgreifen. Auf der anderen Seite zeigt sich, dass die Rollenkonzepte von Kindern durchaus flexibler sind als wir Erwachsenen annehmen, wenn sie unmittelbar das eigene Leben der Kinder betreffen. Geschlechtsrollenkonzepte greifen offensichtlich eher, wenn es um Bereiche der Konvention und Moral geht, die die Erwachsenenwelt betreffen.

Bei der Erprobung des Methodeninventars zur Erfassung des sozialen Wissens von jungen Kindern über Geschlechtsrollenzuweisungen wird deutlich, dass bereits im Vorfeld die Gefahr besteht, durch die Wahl der Methoden nur das Wissen gesellschaftlicher Konventionen zu erfassen. Erfolgver-

sprechender scheinen Methoden zu sein, die es ermöglichen, die intuitiven Theorien der Kinder offenzulegen. Auf der Interpretationsfolie des Wechselspiels zwischen Kindern, Eltern, Geschwistern und Peers ist es notwendig, differenziertere Erkenntnisse über das soziale Wissen von Kindern unter sechs Jahren zu gewinnen. Taylor betont die Bedeutung des domänenspezifischen Wissens. „Es gilt deshalb, in weiteren Forschungsarbeiten zu untersuchen, wie Kinder soziale Kategorien reflektieren, damit wir herausfinden, wie Kinder soziale Informationen ordnen und ob die dabei entstehenden Strukturen mit denen vergleichbar sind, die in anderen Wissensbereichen herausgearbeitet wurden“ (Taylor 2004, S. 272). Bisherige Forschungsmethoden scheitern jedoch an dem sprachlichen Ausdrucksvermögen von Kindern im Vorschulalter. Hier gilt es die Entwicklung der Methoden der Kindheitsforschung intensiv voranzutreiben.

Die Erforschung der intuitiven Theorien von Kindern gibt Einblicke in die Entwicklung des kindlichen Denkens und bietet die Grundlage zur Entwicklung geschlechtsbezogener pädagogischer Programme im Kindergarten. Viele pädagogische Handlungsansätze berücksichtigen bisher zu wenig die entwicklungsbedingten kognitiven Fähigkeiten von jungen Kindern und ihre Wahrnehmung der Welt. Die Entwicklungstatsache als anthropologische Grundbedingung von Sozialisation zeigt Chancen und Grenzen einer geschlechtsbezogenen Pädagogik der frühen Kindheit auf.

Anmerkung

Den Studierenden des Studienganges Pädagogik der frühen Kindheit an der Ev. Fachhochschule Freiburg, deren Datenmaterial die Basis für diesen Beitrag bilden, möchte ich an dieser Stelle für ihr besonderes Engagement bei der Durchführung der Studien danken. In alphabetischer Reihenfolge: Katrin Dämmrich, Anna Elmlinger, Donata Frejn von Feilitzsch, Silke Hertler, Jennifer Klerke, Paul Lange, Elisa Mehlhase, Katharina Müller, Christiane Nöltner, Katharina Schulz, Sarah Weber, Wanda Wegener und Anja Wick.

Literatur

- Bem, Sandra (1989): Genital knowledge and gender constancy in preschool children, in: Child Development 60, S. 649-662
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Drucksache 13/11368, Berlin
- Damon, William (1990): Die soziale Welt des Kindes, Frankfurt a.M.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2006): Geschlechtsbewusste Erziehung, in: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk, Weinheim
- Fried, Lilian (1989): Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen? Analysen von Stuhlkreisgesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern, in: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Jg./1989, S. 471-492
- Gloger-Tippelt, Gabriele (1997): Geschlechtertypisierung als Prozess über die Lebensspanne, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie, Heft 3/1997, S. 258-275
- Jürgens, Barbara/Paetzold, Bettina (1990): Tüchtige Jungen und artige Mädchen? Geschlechtstypisches Rollenverhalten in Bilderbüchern, in: Paetzold, Bettina/Erlor, Luis (Hg.): Bilderbücher im Blickpunkt verschiedener Wissenschaften und Fächer, Bamberg
- Kasüschke, Dagmar/Klees-Möller, Renate (2002): Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen. Zum Stand der Umsetzung geschlechtsbezogener Handlungsansätze, in: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Mädchen- und Jungenarbeit – Eine uneingelöste fachliche Herausforderung. Der 6. Jugendbericht und zehn Jahre Paragraph 9.3 im Kinder- und Jugendhilfegesetz, München
- Roux, Susanna (2002): Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten, Weinheim u.a.
- Scharnelt, Doris (2004): Kindergartenkinder äußern sich zu geschlechtsuntypischen Märchenfiguren, in: Fried, Lilian/Büttner, Gerhard (Hg.): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern, Weinheim
- Selman, Robert L. (1984): Die Entwicklung des kindlichen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen, Frankfurt a.M.
- Sturzbecher, Dietmar (Hg.) (2001): Spielbasierte Befragungstechniken : interaktionsdiagnostische Verfahren für Begutachtung, Beratung u. Forschung, Göttingen
- Taylor, Marianne G. (2004): Die Entwicklung kindlicher Vorstellungen zu biologischen und sozialen Geschlechtsdifferenzen, in: Fried, Lilian/Büttner, Gerhard (Hg.): Weltwissen von Kindern, Weinheim
- Trautner, Hanns Martin (1991): Entwicklung der Geschlechtstypisierung. Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 2: Theorien und Befunde, Göttingen
- Volbert, Renate/Homburg, Annkathrin (1996): Was wissen zwei- bis sechs-jährige Kinder über Sexualität?, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Heft 3/1996, S. 210-227
- Weber-Klaus, Susanne (1997): Berufskonzepte von Mädchen und Jungen im Vorschulalter. Berichte aus dem Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Universität Dortmund, Dortmund