



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Bewegungssozialisation im Kleinkindalter – eine Analyse der
Ausübung und Vermittlung von Geschlecht und
Geschlechterverhältnissen bei Drei- bis Sechsjährigen in
Spielsituationen im Kindergarten“

Verfasserin

Barbara Martina Zauner

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im September 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 9706665

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Bewegung und Sport; Pädagogik und Philosophie

Betreuerin

Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt und mich auch sonst keiner unlauteren Hilfsmittel bedient habe.

Diese Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Ich bedanke mich bei:

*Erich, ohne den ich nie so weit gekommen wäre,
diese Arbeit zum Abschluss zu bringen,
meinen Kindern Julius und Wendelin,
meinen Eltern und Schwiegereltern für die Betreuung von Julius und Wendelin
und allen, welche mich bei der Fertigstellung
dieser Diplomarbeit unterstützt haben.*

Inhaltsverzeichnis:

1. EINLEITUNG.....	3
2. SOZIALISATIONSTHEORIEN.....	6
2.1 LERNTHEORETISCHE ANSÄTZE	7
2.2 KOGNITIONSPSYCHOLOGISCHE THEORIEN	8
2.3 PSYCHOANALYTISCHE ANSÄTZE	11
2.4 KONSTRUKTIVISTISCHE ANSÄTZE	14
3. GESCHLECHTSSPEZIFISCHE SOZIALISATION.....	18
3.1 STAND DER GESCHLECHTSSPEZIFISCHEN SOZIALISATIONSFORSCHUNG.....	19
3.2 UNTERSCHIEDE IM SOZIALVERHALTEN	22
3.3 BIOLOGISCHE UND SOZIOLOGISCHE ASPEKTE DER KATEGORIE „GESCHLECHT“	25
3.4 GESCHLECHTSSPEZIFISCHE BEHANDLUNG IN DEN EINZELNEN PHASEN DER KINDLICHEN ENTWICKLUNG	28
3.4.1 Neugeborenenperiode	28
3.4.2 Säuglingsalter.....	30
3.4.3 Frühes Kleinkindalter.....	33
3.4.4 Kleinkindalter.....	34
3.5 GESCHLECHTERSZIALISATION UND SPORT	41
3.5.1 Geschlechtstypisierungen von Männlichkeit und Weiblichkeit.....	41
3.5.2 Teilnahme an Bewegungsaktivitäten	43
3.5.3 Geschlechtstypische Körper- und Bewegungssozialisation	43
3.6 SOZIALKONSTRUKTIVE ANSÄTZE	48
4. FRÜHKINDLICHE BEWEGUNGSENTWICKLUNG IM KINDERGARTEN	50
4.1 ENTWICKLUNG DES SELBST	50
4.1.1 Körpererfahrungen sind Selbsterfahrungen	51
4.1.2 Selbsterfahrung und Selbstwirksamkeit.....	51
4.1.3 Zuordnung von Eigenschaften durch andere	52
4.1.4 Auswirkungen des Selbstkonzeptes auf die Selbstwahrnehmung	53
4.2 SOZIALE ENTWICKLUNG	54
4.3 KOGNITIVE ENTWICKLUNG.....	56
5. GENDER IN DER FRÜHKINDLICHEN BEWEGUNGSENTWICKLUNG	59
5.1 EINFLUSSMÖGLICHKEITEN UND AUSWIRKUNGEN VON SOZIALISATIONINSTANZEN	60
5.2 DOING GENDER IN DER ELTERN-KIND-INTERAKTION	63
5.2.1 Verbale Kommunikation.....	63
5.2.2 Nonverbale Kommunikation.....	64
5.2.3 Fazit	66
6. EMPIRISCHER TEIL.....	69
MERKMALE UND KRITERIEN QUALITATIVER SOZIALFORSCHUNG	69
6.1 METHODEN UND RAHMENBEDINGUNGEN	71
6.2 TRANSKRIBIERTE VERSION DER BEOBACHTUNGEN	79
6.2.1 Filmaufnahmen vom ersten Tag:.....	79
6.2.2 Filmaufnahmen vom zweiten Tag:.....	85
6.2.3 Filmaufnahmen vom dritten Tag:	89
6.2.4 Filmaufnahmen vom 29.07.2003.....	92
6.2.5 Filmaufnahmen vom 30.07.2003.....	96
6.3 AUSWERTUNG UND INTERPRETATION	105
6.3.1 Verwendung von Spielmaterial.....	105

6.3.2 Selbstdarstellungen vor der Kamera.....	109
6.3.3 Bewegung während des Spiels (Aktivität).....	111
6.3.4 Interaktionen mit Erwachsenen.....	112
6.3.5 Gruppendynamik.....	114
6.4 ZUSAMMENSCHAU DER ERGEBNISSE	126
7. MÖGLICHKEITEN ZUR FÖRDERUNG DES GENDERBEWUSSTSEINS IM KLEINKINDALTER	129
8. SCHLUSSBEMERKUNGEN.....	136
9. LITERATUR	140

1. Einleitung

Problemstellung

Die Zusammenhänge zwischen Bewegung und Persönlichkeitsentwicklung im Kleinkindalter wurden bereits nach unterschiedlichen Variablen untersucht und analysiert. Weitgehend unbeachtet blieb bislang jedoch eine Unterscheidung zwischen Mädchen und Buben in diesem Bereich. Der Kategorie *Geschlecht* wurde im Zusammenhang mit Bewegung und Bewegungsentwicklung bis vor kurzem wenig Bedeutung beigemessen.

Besonders in der frühen Kindheit werden jedoch die Weichen für die Geschlechtsidentität gestellt. Interessant erscheint hier, wie Geschlechterverhältnisse erworben werden bzw. in welchen Situationen Geschlecht im System Kindergarten relevant wird. Wie und in welchen Bereichen finden sich in konkreten Situationen Hinweise auf geschlechtstypisch unterschiedliche Verhaltens- und Reaktionsweisen von PädagogInnen, wie werden die beiden Geschlechter unterschiedlich gefördert?

Fragestellung

Die zentrale Fragestellung lautet, wie die Ausübung und Vermittlung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen bei Drei- bis Sechsjährigen in Spielsituationen eines Kindergartens stattfinden.

Zur Analyse dienen Situationen, in denen sich Kleinkinder grundsätzlich frei – ohne fremdbestimmte Intentionen – bewegen. Das Hauptaugenmerk wird dabei auf geschlechtstypische Verhaltensweisen gelegt, welche durch gesellschaftliche Typisierungen und Normierungen schon frühzeitig bestimmt werden.

Des Weiteren soll beobachtet werden, welche Bewegungsformen von Mädchen oder Buben bevorzugt werden. Welches Material wird speziell von wem bevorzugt? Wie interagieren die Erwachsenen mit Buben und Mädchen? Wie und welche Gruppen werden gebildet? Wie präsentieren sich Mädchen und Buben vor der Kamera?

Aus pädagogischer Perspektive gilt es, diese Situationen zu erfassen, reflektierbar zu machen und Vermittlungsvariablen zu bestimmen, um intervenieren zu können. Mit Hilfe dieser Beobachtungsstudie können die subtilen Muster der Geschlechterkonstruktion erkennbar gemacht werden.

Ziel dieser Arbeit ist es, Bewegungssituationen von Kleinkindern in Bezug auf geschlechtsspezifisches Verhalten zu analysieren. Dazu werden Zusammenhänge zwischen theoretischen Konzepten und dem gesammelten Beobachtungsmaterial hergestellt. Derartige Situationsbeispiele können für PädagogInnen eine wichtige Grundlage darstellen, den Blick auf das Verhalten von Kindern in Bezug auf Geschlechtszuschreibungen zu schärfen. Besonders in dieser sensiblen Entwicklungsphase, im Kleinkindalter, sind die PädagogInnen maßgeblich daran beteiligt, wie Geschlechterrollen vermittelt werden. Im Idealfall können die Ergebnisse die PädagogInnen zu einem reflektierteren Verhalten animieren und so zu einer geschlechtssensiblen Erziehungsarbeit beitragen.

Methode

Als methodischer Zugang zur Untersuchung des *Systems der Zweigeschlechtlichkeit* wird die Feldbeobachtung gewählt. Beobachtet werden zehn Kleinkinder im Alter von drei bis sechs Jahren, die sich ohne direkte Einflussnahme von Erwachsenen frei bewegen. Es werden keine Arrangements gebildet.

Die Datenerhebung erfolgt mit Hilfe der *Beobachtung* als wissenschaftliches Verfahren. Bei der Beschreibung von dynamisch ablaufenden Verfahren, wie z.B. bei Bewegungsanalysen, hat die *Beobachtungsmethode* spezifische Vorteile gegenüber anderen soziologischen Verfahren. Dabei können versteckte Verhaltensmuster unmittelbar aufgedeckt werden.

Besonders bei Studien zur nonverbalen Kommunikation oder in Forschungsbereichen, in denen nicht bzw. nur in geringem Maße auf sprachliche Informationen zurückgegriffen werden kann, wie dies bei Kleinkindern der Fall ist, lässt sich die Beobachtung durch keine andere Methode ersetzen (Friedrichs, 1980).

Nach Aufarbeitung der Problemstellung, Fragestellung und Methode (Kapitel 1) werden in Kapitel 2 verschiedene *Sozialisationstheorien* beschrieben.

Anschließend wird auf die *geschlechtsspezifische Sozialisation* eingegangen (Kapitel 3). Darin wird unter anderem die Frage der „Anlage-Umwelt-Problematik“ angeschnitten. Das Hauptaugenmerk ist jedoch auf die Geschlechtersozialisation im Sport gerichtet. Dabei wird die Frage aufgeworfen, inwieweit Männlichkeit und Weiblichkeit ein Produkt sozialer Konstruktionsprozesse sind. Es wird versucht, Prozesse der sozialen Konstruktion der Geschlechterverhältnisse aufzuzeigen, um diese dann reflektierbar zu machen.

Am Ende des hermeneutischen Teils wird die *Bewegungssozialisation* aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven betrachtet (Kapitel 4). Besonders interessant erscheint hier die frühkindliche Bewegungssozialisation als Grundlage für die Entwicklung des Selbst. Den Abschluss bildet eine Auseinandersetzung mit der Erwachsenen-Kind-Beziehung in Bezug auf Geschlechterrollen im Bewegungsverhalten (Kapitel 5).

Der empirische Teil (Kapitel 6) widmet sich der *Analyse von Situationen*, welche im oben genannten Kindergarten stattfanden. Diese Situationen wurden filmisch festgehalten und nach festgelegten Kriterien ausgewertet. Einer möglichst neutralen Rohbeschreibung des Videomaterials folgt die Auswahl konkreter Situationen nach folgenden Gesichtspunkten: Verwendung von Spielmaterial, Selbstdarstellung, Bewegungsaktivität, Interaktion mit Erwachsenen und Gruppendynamik. Diese werden entlang der dargestellten Theorien interpretiert. Abschließend werden Möglichkeiten, das Genderbewusstsein in der Erwachsenen-Kind-Interaktion zu fördern, diskutiert (Kapitel 7).

2. Sozialisationstheorien

Zunächst sollen einige Beschreibungen des Begriffes *Sozialisation* angeführt werden.

„Sozialisation“ wird unter anderem definiert als „der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei (...) wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (Geulen & Hurrelmann, 1980, S. 51). Diese Definition kann durchaus als Konsens in der gegenwärtigen Sozialisationsforschung gelten.

Sozialisation bezeichnet den Prozess, in dem ein Mensch zum integrierten Angehörigen seiner kulturellen und gesellschaftlichen Beziehungsgruppe wird. Dieser Prozess stellt eine aktive Auseinandersetzung des Einzelnen mit seiner materiellen wie sozialen Umwelt dar (Faulstich-Wieland, 1995).

Sozialisation wird unter anderem auch als Prozess der „Selbst-Bildung in sozialen Praktiken“ beschrieben, als Prozess der Aneignung und Konstruktion (Bilden, 1991, S. 291).

Es kommt also zu einer aktiven Auseinandersetzung, die einerseits die Aneignung des Vorgefundenen bedeutet und andererseits wird dieses aber auch verarbeitet. Durch diese Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt kommt es zu der Ausformung der eigenen Identität.

Das bedeutet, Körper und Bewegungen werden einerseits durch einen entsprechenden kulturellen Kontext und aufgrund spezifischer gesellschaftlicher Techniken geformt, andererseits geschieht dies zugleich unter wesentlicher Mitwirkung des Individuums, das sich selbst eine Form gibt.

Entscheidend in diesem Prozess sind die Lebensbedingungen der Familie, die ökonomisch und kulturell verfügbaren Ressourcen der sozialen Klasse und der Geschlechtszugehörigkeit, da diese die Möglichkeiten und Grenzen des Handelns, Wahrnehmens und Denkens bedingen.

Das daraus resultierende habituelle Dispositionssystem – zu dem Erscheinungsbild, Körperhaltung und -bewegung zu zählen sind – manifestiert sich in Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata des Habitus, die in einer bestimmten Lebensweise zum Ausdruck gelangen (Bourdieu, 1993).

Wie Sozialisation vonstatten geht, ist nicht trivial. So kann die Geschlechtszugehörigkeit als vorgegebenes Körperfaktum, als „materielle Umwelt“, in diesem Prozess gesehen werden, oder als Konstruktion, Antwort des Individuums.

Verschiedene Theorien bieten unterschiedliche Erklärungen an. In dieser Arbeit sollen vier vorgestellt werden, besonders auch in Hinblick auf die Geschlechtsentwicklung.

2.1 Lerntheoretische Ansätze

Lerntheoretische oder auch lernpsychologische Ansätze sind begründet in der Annahme, dass die Sozialisation durch einen Lernprozess zustande kommt. Denn Sozialisation bedeutet das Lernen von Verhaltensnormen und Verhaltensmustern, die in der betreffenden Gruppe von Menschen akzeptiert und aktiviert werden.

Dies geschieht sowohl bewusst als auch unbewusst, wobei die unbewusste Komponente schwerwiegender für den Sozialisationsprozess ist.

Das Kind bemerkt schon wenige Monate nach der Geburt, dass seine Bezugspersonen auf bestimmte Reaktionen entweder positiv oder negativ eingehen. Es lernt, jene Reaktion anzuwenden, auf die ihm eine Befriedigung seiner Bedürfnisse wiederfährt.

Das Neugeborene prägt sich beispielsweise ein, dass es die Bezugsperson auf ein bestimmtes Schreien mit Nahrung versorgt. Diese Kopplung zwischen dem Bedürfnis und der Verhaltensweise des Kindes führt also zu einer Verstärkung der Reaktionstendenz und wird gelernt (Böhnisch & Winter, 1993).

Während die primären Bedürfnisse des Kindes, wie Hunger und Schlaf, biologisch verankert sind, sind die sekundären menschlichen Bedürfnisse jene,

die einen weiteren Bereich umfassen. Diese sind durch soziale Interaktionen bedingt und werden durch die Anerkennung bzw. die Ablehnung praktizierter Verhaltensweisen in einer kulturellen Gruppe bestimmt.

Der Vorteil der Lerntheorie gegenüber der tiefen- oder entwicklungspsychologischen, welche im Folgenden noch eingehend behandelt werden, ist, dass sie empirisch fundierte Nachweise liefert. Lernprozesse können nachgewiesen werden, wohingegen das Vorhandensein beispielsweise eines Ödipuskonfliktes oder die Ausdifferenzierung der Persönlichkeit empirisch deutlich schwieriger feststellbar ist und vielfach daher nur erahnbar scheint.

Der Nachteil liegt laut Callies (1968) in der Gleichsetzung von Lern- und Interaktionsprozessen und einer nur geringen Beachtung der emotionalen und affektiven Faktoren beim Prozess der Sozialisation.

2.2 Kognitionspsychologische Theorien

Bei diesem entwicklungspsychologischen Zugang werde ich mich besonders auf die Ausführungen von Böhnisch und Winter (1993) beziehen.

Nach dem Kognitionsmodell von Kohlberg von 1974, welches auf der Grundannahme der Piagetschen Entwicklungstheorie aufbaut, wird das kognitions-psychologische Entwicklungsmodell als segmentierter Geschlechteransatz beschrieben (Böhnisch & Winter, 1993).

Dieser segmentierte Geschlechteransatz ist so zu erklären: durch die aktive Beschäftigung des Kindes mit seiner Umwelt kommt es zu neuen Erfahrungen, und somit entsteht ein Ungleichgewicht zwischen Innen und Außen. Um dieses auszugleichen, muss das Kind ein neues Abstraktionsniveau erlangen, d.h. dass das Kind eine neue Stufe der Entwicklung erreicht.

Kinder entwickeln bereits im Säuglingsalter in der Auseinandersetzung mit der Umwelt „eigene“ Vorstellungen, die in bestimmte Ordnungsmuster eingehen. Diese Denkschemata entfalten sich mit den Lebensjahren in weiterführenden Stufen und haben eine nicht umkehrbare Reihenfolge.

Nach Piaget stellt die Entwicklung der Denkfähigkeit die Persönlichkeitsmitte dar, welche die Grundlage für die Entwicklung aller anderen Bereiche der Persönlichkeit bildet, somit also auch die der Entwicklung der Geschlechtsidentität.

In der Zeit zwischen dem 5. und dem 7. Lebensjahr entwickelt das Kind ein Verständnis für seine Geschlechtsidentität, Kohlberg nennt diese Phase „*präoperationale Phase*“. Das Kind erkennt seine Geschlechtsidentität als unveränderbar an und entwickelt der Umwelt gegenüber geschlechtstypische Ordnungsschemata des Denkens, welchen entsprechend es handelt. Diese Ordnungsschemata helfen dem Kind, sich zu orientieren, so handeln Buben nach dem, „wie Jungen handeln würden“ und Mädchen so, „wie Mädchen handeln würden“.

Diese Prozesse des Wahrnehmens der Geschlechterunterschiede und dem, sich damit einstellenden Bewusstsein von der Geschlechtsidentität gehen größtenteils unbewusst vor sich (Böhnisch & Winter, 1993).

Das Kind nimmt zwar schon mit zwei Jahren wahr, dass es zwei Geschlechter mit unterschiedlichem Auftreten gibt, jedoch wird die Bezeichnung nach Bub oder Mädchen sehr beliebig gewählt. Erst ab drei Jahren kann das Kind erkennen, dass es gegenständliche Unterschiede gibt. Ab dann nimmt das Kind auch seine Geschlechtszugehörigkeit und die der anderen wahr, eine Einteilung erfolgt aber zunächst noch nach sehr oberflächlichen Richtlinien, wie z.B. nach der Kleidung oder dem Haarschnitt.

Das Geschlechtliche ist für das Kind also auch etwas Äußerliches, welches sich nach Belieben verändern lässt, z.B. indem man sich anders kleidet. Allerdings verknüpft das Kind mit dieser Wahrnehmung des äußeren Erscheinungsbildes auch damit verbundene andere geschlechtsspezifische Wertigkeiten.

„Durch das durchschnittliche Erscheinungsbild der Männer (...) und ihr dominantes Auftreten verbindet das Kind „männlich“ mit „starr, aggressiv und bestimmend“ (oft auch mit „kompetent“ oder „besser“ sein), „weiblich“ eher mit „fürsorglich, freundlich“ aber auch „schwächer“ oder „schlechter“ (Böhnisch & Winter 1993, S. 48).

Noch bevor das Kind Sicherheit über sein Geschlecht gefunden hat, assoziiert es bereits das Stereotyp der männlichen Überlegenheit. Da sich das Kind in diesem Alter noch auf der Stufe des magischen Denkens und nicht dem logischen Denken befindet, kann es seine Geschlechtereindrücke weder korrigieren noch kontrollieren.

Durch das Erreichen der operationalen Phase geht das Bewusstwerden der Geschlechtsidentität in eine neue Qualität über – durch die Höherbewertung des eigenen und die Abwertung des anderen Geschlechts.

Diese Entwicklung vollzieht sich in zwei Stufen. Im Alter zwischen fünf und sieben Jahren sind noch beide Geschlechter der Meinung, dass ihr jeweiliges das Bessere sei. Sie nehmen deshalb alles auf, was männlich bzw. weiblich ist. Damit wird der Versuch unternommen, die jeweilige Geschlechtsidentität zu festigen. Durch den Vorgang dieser „Selbstkategorisierung“ kann es zum „Lernen am Modell“ kommen. Vater oder Mutter bzw. andere bekannte Frauen und Männer werden als Vorbild genommen (Böhnisch & Winter, 1993, S. 49).

Das Kind hat nun gelernt, dass es mit der Kategorie Geschlecht logisch umgeht. So kommt es ab dem zwölften Lebensjahr zu einer Positivbewertung des eigenen Geschlechts. Diese positive Bewertung ist bei Mädchen weniger stabil als bei Jungen (Böhnisch & Winter, 1993).

Der kognitionspsychologische Ansatz liefert ein „außendefiniertes“ Plausibilitätsmodell. Es kommt zu einer Abwertung von Frauen, welche aus der öffentlichen Männerdominanz abgeleitet wird, nicht aber aus dem Wesen der Entwicklung der Buben folgert.

Bemerkt muss hierbei aber werden, dass dieses Modell in den 1950er Jahren entwickelt wurde, zu dieser Zeit war die Öffentlichkeit noch stärker männerdominiert als heute.

Dass heute dennoch Buben deutlich öfter Überlegenheit an den Tag legen als Mädchen, lässt vermuten, dass es Prozesse in der Entwicklung von Geschlechtsidentität gibt, die sich mit dem kognitionspsychologischen Modell nicht erfassen lassen.

Winter hat versucht, ein Modell der kritischen Männerforschung zu entwickeln, welches das Geschlechtsspezifische als ein zentrales Element sieht. Im Gegensatz dazu Kohlberg, bei dem das Geschlechtsspezifische zwar als bedeutend, aber nur neben anderen Parametern erforscht wurde.

Die Unterscheidung der beiden soll am Beispiel der Frauenabwertung aufgezeigt werden. Im kognitiven Modell scheint diese ein Produkt der kindlichen Entwicklung in der Wahrnehmung seiner Umwelt zu sein, im Modell der männlichen Sozialisation wird sie als funktionaler, wenn auch ambivalenter Antrieb des Mannwerdens gesehen (Böhnisch & Winter, 1993).

2.3 Psychoanalytische Ansätze

Die auf Sigmund Freud begründete Psychoanalyse und eine Anzahl weiterer, sich aus dieser entwickelten, tiefenpsychologischer Ansätze gehen von einem ubiquitären – allgegenwärtigen – dynamischen Unbewussten, unbewussten psychischen Strukturen und unbewussten biografischen Lebenszusammenhängen aus (Slunecko & Sonnek, 1999). Triebe und deren, von Abwehr und Widerstand bestimmten Schicksale, sind ausschlaggebend für die Persönlichkeitsentwicklung. Der Triebentwicklung folgend, werden folgende Entwicklungsphasen unterschieden (Schuster & Springer-Kremser, 1997, S. 100):

1. orale Phase
2. anale Phase
3. urethrale Phase
4. frühe genitale Phase
5. phallisch-genitale Phase
6. Latenzzeit
7. Pubertät
8. Sexualität des Erwachsenen

In diesem Kapitel wird die Entwicklung des Kindes bis zum sogenannten Ödipuskomplex am Ende der genitalen Phase aus psychoanalytischer Sicht kurz vorgestellt.

ad 1. In der oralen Phase (erstes Lebensjahr) resultiert der Lustgewinn in Anlehnung an die Nahrungsaufnahme mittels saugen, beißen, lutschen, in-den-Mund-nehmen. Triebziel und spezifische Ängste drehen sich um Fantasien des Fressens und Gefressenwerdens. Als Charakterzug dieser Phase entwickeln sich Optimismus oder Pessimismus (Schuster & Springer-Kremser, 1997).

ad 2. In der analen (analerotischen/sadistischen) Phase mit Höhepunkt gegen Ende des zweiten Lebensjahres ist das primäre Ziel die Reizung der Schleimhaut des Enddarms. Es geht um Lust durch Zurückhaltung, Besitz, Herschenken, soziale Macht. Als „anale Charakterzüge“ werden Ordentlichkeit, Sparsamkeit, Eigensinn genannt (Schuster & Springer-Kremser, 1997).

ad 3. Ebenfalls autoerotisch besetzt ist die Lust am Urinieren als Ziel der Urethralerotik. Übertretungen der Reinheitsgebote würden im Allgemeinen mit Beschämung bestraft. Daraus resultiert Ehrgeiz als Charakterzug, um Scham zu vermeiden.

ad 4. & 5. Mit der Entdeckung des primären Geschlechtsunterschiedes – Penis oder Vagina – erwacht auch Kastrationsangst bzw. Penisneid, verbunden mit intensivem inneren Fantasieerleben. Buben reagierten mit erhöhter physischer Aktivität.

Das Erwachen der Begierde zum gegengeschlechtlichen Elternteil bzw. des Aufbrechens der dyadischen in eine triadische Beziehung wird als Ödipuskomplex bezeichnet. Mit der Überwindung des Ödipuskomplexes entsteht das Über-Ich als dessen Erbe. Bei Buben vollzieht sich der Untergang des Ödipuskomplexes relativ abrupt, bei Mädchen typischerweise weniger dramatisch und weniger vollständig (Schuster & Springer-Kremser, 1997).

Nasio (1999) dagegen beschreibt den Vollzug nicht als „weniger dramatisch“, sondern bemerkt, dass sich der Kastrationskomplex beim Mädchen einfach anderes gestaltet als beim Jungen.

Ergänzend soll aber noch geklärt werden dass es sich beim Kastrationskomplex nicht um eine physische Verstümmelung handelt, sondern er bezeichnet eine komplexe psychische Erfahrung, die das Kind im Unbewussten im Alter von ca. fünf Jahren erlebt. Der Kastrationskomplex ist entscheidend für die Akzeptanz seiner zukünftigen sexuellen Identität (Nasio 1999).

Nach Nasio (1999) stellt der Ödipuskomplex beim Mädchen eine sekundäre Bindung dar, während der des Knaben eine primäre ist.

Nasio (1999) stellt Weiblichkeit als „ (...) ein ständiges Werden, aus einer Vielzahl von Austauschprozessen zusammengesetzt, die alle den Zweck haben, das beste Äquivalent für den Penis zu finden.“ (Nasio 1999, S. 18).

Der Kastrationskomplex beim Jungen verläuft so, dass sich in dieser Phase ein Teil der kindlich-sexuellen Fantasie auf die Mutter richtet. Im Jungen wird der Wunsch wach, die Mutter zu lieben und zu besitzen. Diese Regung bringt jedoch eine Menge Probleme mit sich. Der Junge weiß ja, dass die Mutter zum Vater gehört und aus diesem Wissen entstehen Gefühle der Eifersucht und des Zweifels. Der Vater wird zum Konkurrenten des Jungen.

Für Winter (1994) ist diese Konkurrenz jedoch nur symbolisch zu deuten. Für ihn ist es ein symbolhafter Ausdruck zur Neudefinition der Beziehungen. Ein Hauptthema der ödipalen Phase ist das „Besitzenwollen“. Es kommt oft zu, auf der Realebene unerklärbaren, Streitigkeiten mit den Vätern und die Jungen spüren auch „deren Eifersucht“.

Besonders wichtig ist es, Jungen in dieser Phase ernst zu nehmen, jedwede „Belächlung“ bedeutet eine tiefe Kränkung, welche schwerwiegende Folgen haben kann (Böhnisch & Winter, 1993).

Durch diese ambivalenten Gefühle entsteht im Jungen eine großes Spannungsgefühl, welches auf Dauer nicht auszuhalten ist. Dies führt zu einem zweiten Trennungsprozess, bei dem sich der Junge von den Phantasien des Besitzenwollens der Mutter loslösen muss. Durch die Identifikation mit dem Vater, welcher als Vorbild dient, „lernt“ der Junge den „Umgang“ mit der Mutter. Daher ist gerade in diesem Alter (zwischen 3-5 Jahren) eine männliche Bezugsperson enorm wichtig.

Bedeutend ist also in der ödipalen Phase, dass es zu einer Erweiterung des Beziehungsgefüges kommt, durch die Bewältigung der Thematik von Eifersucht und Rivalität. Die Enge der Mutter-Kind-Beziehung wird weitgehend aufgelöst und für das Kind werden größere Einheiten interessant. Unter anderem auch die Spielkameraden, welche besonders in der nächsten Phase an Bedeutung gewinnen.

Der Vater, welcher von der Mutter oft nur als strafender Vater benutzt wird, wird vom Sohn aus zwei Blickwinkeln betrachtet. Einerseits als notwendiges Identifikationsobjekt, andererseits aber auch als Machttträger, vor dem man Angst haben muss (Böhnisch & Winter, 1993).

2.4 Konstruktivistische Ansätze

Die VertreterInnen des Konstruktivismus behaupten, die Wirklichkeit werde von den Menschen nicht gefunden, sondern vielmehr erfunden.

Der Konstruktivismus wird als eine erkenntniskritische Theorie beschrieben. Abgeleitet aus seinen erkenntniskritischen Thesen, wird er auch als moderne Lerntheorie bezeichnet. Die Kernthese ist, dass die Lernenden im Lernprozess eine individuelle Repräsentation der Welt schaffen.

Was also jemand unter bestimmten Bedingungen lernt, hängt einerseits vom Lernenden selbst und andererseits von den bereits vorhandenen Erfahrungen ab (Glaserfeld u. a., 1992).

„Kersten Reich beschreibt dies in seinem Ansatz als ein

- *Rekonstruieren (Entdecken von Welt), als ein*
- *Konstruieren (Erfinden von Welt) und als ein*
- *Dekonstruieren (Kritisieren von Welt).*“ (Reich, 2005)

Die von diesem *Konstruktivismus der Lernpsychologie* vertretene These lautet, dass diese Re-, De- und Konstruktion immer an die Handlungen der Lernenden geknüpft ist. Es wirken dabei der subjektive Eigenanteil des Lernenden mit der sozial-kulturellen Lernumgebung zusammen. Lernen ist dann am effektivsten, wenn die Lernenden ihren Lernprozess umfassend selbst steuern können.

Jede/r weiß nach dieser Theorie am besten selbst, wie sie/er effektiv lernen kann.

Gesonderte Aufmerksamkeit soll aber dem *Sozialkonstruktivismus* geschenkt werden, auf welchen nun eingegangen wird. Der Sozialkonstruktivismus bezeichnet eine Richtung in der Soziologie. Er stellt die soziologische Variante des Konstruktivismus dar, im Rahmen eines intra- und transdisziplinären konstruktivistischen Denkens.

Viele spätere Forschungsrichtungen beziehen sich auf den Sozialkonstruktivismus, das wären zum Beispiel *Gender Studies* und *Cultural Studies*.

Etabliert wurde der Sozialkonstruktivismus durch Berger und Luckmann (1966).

Der Schwerpunkt des Sozialkonstruktivismus liegt darin, aufzuspüren und zu beschreiben, wie die soziale Wirklichkeit und einzelne soziale Phänomene konstruiert werden. Es wird untersucht, wie die Menschen gesellschaftliche Phänomene erzeugen, institutionalisieren und durch die Weitergabe an neue Generationen und Traditionen überführen. Dabei werden weniger die Ursachen und Wirkungen gesucht, sondern es geht um die Beschreibung von Institutionen und um soziales Handeln.

Soziale Wirklichkeit wird als dynamischer Prozess angesehen. Dieser Prozess wird ständig durch das Handeln von Menschen und durch deren darauf bezogene Interpretation und ihr Weltwissen produziert und reproduziert. Der Sozialkonstruktivismus kann als postmoderne Denkrichtung gesehen werden, ist aber einer weitaus älteren erkenntnistheoretischen Denkrichtung verpflichtet (Berger & Luckmann 1966).

In der Geschlechterforschung werden verschiedene separate Diskurse integriert. Da ist einerseits die radikal feministische Richtung der Matriarchatsforschung zu verzeichnen, daneben gibt es die oben genannten, konstruktivistisch orientierten, sich unparteiisch gebende Ansätze und praxisorientierte Forschungsansätze, die die Praxis in sozialen und internationalen Kontexten wissenschaftlich zu fundieren versuchen.

Wurden in den 1970er und frühen 1980er Jahren hauptsächlich sozialstrukturelle und sozialisatorische Defizite zur Analyse sozialer Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern herangezogen, so hat sich in den 80er Jahren ein Wandel vollzogen. In der neueren Frauenforschung stehen nicht mehr Defizite und Nachholbedarf im Vordergrund, sondern zunehmend die Unterschiede der Geschlechter (Hartmann-Tews, 2003).

In diesem so genannten Differenzansatz geht es vor allem darum, durch qualitative Rekonstruktionen von Biographien eine Wiederentdeckung, Neubestimmung und Wertschätzung von Weiblichkeit zu erwirken und Frauen zu stärken (Hartmann-Tews, 2003).

Es entstanden in der sportwissenschaftlichen Frauenforschung vermehrt Arbeiten, die sich qualitativ-rekonstruierend mit den Lebensläufen und Identitätskonzepten von Sportlerinnen beschäftigten.

Weiters wurde die These des „Weiblichkeitszwanges“ in den Mittelpunkt gestellt. Sie beschreibt und analysiert die gesellschaftlichen Erwartungen hinsichtlich eines Körperideals, und die Art und Weise, wie Mädchen und Frauen mit dem an sie herangetragenen Schönheitsideal umgehen.

Es konnten zwar eine Vielzahl von neuen Erkenntnissen verzeichnet werden, dennoch blieb auch an diesen Ansätzen Kritik nicht aus.

Laut Hartmann-Tews entsteht bei der Konzeption dieser Ansätze (Sex versus *Gender*, sowie Differenz- und Defizitansätze) die Gefahr, weibliche Identität zu generalisieren und die Unterschiede zwischen Frauen bzw. Gruppen von Frauen werden ungenügend berücksichtigt. Es könnte zu einer Verdoppelung alter Zuschreibungsmuster kommen, mit welcher soziale Ungleichheit als verallgemeinerbares individuelles Merkmal interpretiert wird und nicht als gesellschaftlich hervorgebrachtes (Hartmann-Tews, 2003).

Mitte der 80er Jahre kam es in der feministischen Theoriebildung zu einem Perspektivenwechsel. In den Mittelpunkt der Diskussion rückten die kulturellen Voraussetzungen der Unterscheidung zweier Geschlechter und die gesellschaftlichen Verhältnisse, innerhalb derer diese zu bedeutungsvollen

Differenzen werden. Zeitgleich rückte die Zweigeschlechtlichkeit als eine soziale Konstruktion in das Blickfeld (Hartmann-Tews, 2003).

Dieses Konzept sieht Zweigeschlechtlichkeit nicht als ein Merkmal von Personen und deren biologische Ausstattung an, sondern als ein Merkmal der Sozialorganisation. Es stehen somit nicht mehr die geschlechtsspezifischen Merkmale von Personengruppen im Mittelpunkt, sondern die soziale Herstellung von Geschlecht (Hartmann-Tews, 2003).

Es gibt sehr unterschiedliche, sich zum Teil widersprechende und auch unvereinbare konstruktivistische Ansätze. In der Frauen- und Geschlechterforschung lassen sich ebenfalls unterschiedlichste Richtungen erkennen. In dieser Arbeit werden jene Ansätze näher erläutert, welche schwerpunktmäßig in der empirischen Untersuchung zum Tragen kommen. Es handelt sich dabei zum einen um ethnomethodologische-interaktionistische, und zum anderen um sozialkonstruktivistische Ansätze.

Die Grundidee des ethnomethodologischen Konzeptes ist, dass Geschlecht nicht etwas ist, das wir „haben“ oder das wir „sind“, sondern etwas, das wir „tun“.

Geschlecht wird als ein fortlaufender sozialer Prozess verstanden, als eine Darstellung und Attribution von Geschlechtszugehörigkeit. Durch diese Attribution von Geschlechtszugehörigkeit wird ein Alltagswissen von den Strukturen sozialer Wirklichkeit reproduziert (Hartmann-Tews, 2003).

In arbeitssoziologischen Untersuchungen konnten neuere Erkenntnisse in Bezug auf Doing Gender gewonnen werden. Bei der Analyse zeigt sich, dass Doing Gender eine permanente Praxis von Zuschreibungs-, Wahrnehmungs- und Darstellungsroutinen ist.

Der Ansatz des sozialen Konstruktivismus umfasst die Frage, wie soziale und kollektive Ordnung zustande kommt. In diesem Ansatz wird die Konstruktion von Realität als ein rekursiver Prozess verstanden (Hartmann-Tews, 2003).

3. Geschlechtsspezifische Sozialisation

Das Geschlecht ist für die Ausbildung der Identität von zentraler Bedeutung. Beeinflusst wird der Sozialisationsprozess jedoch nicht durch die biologische Kategorie Geschlecht, sondern durch die Aneignung der Geschlechtlichkeit, welche eine eigene Dimension darstellt.

Geschlechtskategorien werden im Prozess sozialisatorischer Interaktionen erworben und gewinnen darin die Qualität „natürlicher Selbstverständlichkeit“ (Faulstich-Wieland, 1995, S. 86).

Ein wichtiger Teil der Persönlichkeit des Menschen ist dessen Geschlecht. Das Geschlecht des Menschen ist nicht nur eine biologische, sondern auch eine fundamentale soziale Kategorie, die in vielerlei Hinsicht unser Verhalten und Erleben beeinflusst.

Geschlecht als soziale Kategorie ergibt sich erst daraus, wie wir die Wirklichkeit konstruieren, denn „Wirklichkeit ist nicht, sondern sie wird gemacht, sie entsteht im (sozialen) Handeln“ (Bilden, 1991, S. 290). Geschlechterverhältnisse bzw. Männlichkeit und Weiblichkeit sind somit das Produkt sozialer Konstruktionsprozesse und werden im gesellschaftlich-sozialen Leben unter den Individuen ausgehandelt (Bilden, 1991).

Da Geschlecht zugleich eine biologische und eine soziale Kategorie ist, ergeben sich Schwierigkeiten bei der Verwendung des Begriffs „Geschlecht“ und der dazugehörigen Adjektive „männlich“ und „weiblich“. Im Englischen existieren für „Geschlecht“ zwei Begriffe: „Sex“ für das biologische Geschlecht und „Gender“ für das soziale.

Auch in der Sportwissenschaft definiert sich „Geschlecht“ inzwischen als soziale Kategorie.

„Gender“ als gesellschaftlich definiertes, soziales Konzept bezeichnet die Summe aller Vorstellungen und Erwartungen, die eine Gesellschaft jeweils mit „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ verbindet.“ (Gieß-Stüber, 2000, S. 32)

Durch das der US-amerikanischen Frauenforschung entnommene Modell konnten in mehreren Untersuchungen der sozialwissenschaftlichen Frauenforschung Prozesse der sozialen Konstruktion der Geschlechterverhältnisse nachgewiesen werden.

Sozial konstruierte Geschlechterrollen „typisch weiblichen“ oder „typisch männlichen“ Verhaltens werden in gesellschaftlichen Alltagsdeutungen als biologisch definierte und angeborene Kategorie fehlinterpretiert.

Eine nach konstruktivistischen Ansätzen ausgerichtete Sozialisationstheorie vertritt die grundlegende These, dass Geschlecht im Sinne von „Gender“ sozial konstruiert wird und biologisch-physische Sozialisationstheorien lediglich der Rechtfertigung und Manifestierung bestehender gesellschaftlicher Machtverteilung, die auf einem System der Zweigeschlechtigkeit beruht, dienen mögen.

Es besteht der nicht unberechtigte Verdacht, dass mit der These vom „angelegten Geschlechtscharakter“ und den gesellschaftlich gefestigten Einstellungen und Urteilen darüber, welche Formen des menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns als „weiblich“ oder „männlich“ einzustufen sind, bestehende Rollen- und Machtverhältnisse zwischen Männern und Frauen als „naturgegeben“ und damit nicht veränderbar im Bewusstsein der Menschen verankert und damit abgesichert werden sollen (Gieß-Stüber, 2000).

Auf der Basis dieses sozialisationstheoretischen Hintergrunds konnte sich eine feministische Frauenforschung entwickeln, welche in ihrer Bedeutung für eine gleichberechtigte Partizipation von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern im Sport insistiert.

3.1 Stand der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung

In diesem Kapitel werde ich mich besonders auf die Ausführungen von Hagemann-White (1984) beziehen. In ihrem Band *„Sozialisation: Weiblich – männlich?“* behandelt sie vorwiegend, wie es zur Ausbildung eines spezifisch *männlichen* oder *weiblichen* Sozialcharakters kommen kann. Laut Hagemann-

White (1984) ist dies nicht von physiologischen Faktoren abhängig, sondern ein altersabhängiges Normbewusstsein sei dafür verantwortlich.

Dieser Band stellt auch eine kritische Bestandsaufnahme zur Forschung der Geschlechtsunterschiede im Verhalten von Mädchen und Jungen dar. Es soll gezeigt werden, dass die Forschungsergebnisse Annahmen über biologische/physiologische Ursachen für Geschlechtsunterschiede nicht belegen können.

Hagemann-White verwendet den Begriff „*geschlechtstypisch*“ im Sinne von Degenhardt, dieser bezeichnet Merkmale, „die zwischen den Geschlechtern nach Auftretenshäufigkeit oder Intensität differieren, d.h. zwischen den Geschlechtern deutlich stärker variieren als innerhalb eines Geschlechts“ (Degenhardt, 1979).

Diese Erklärung leuchtet ein, jedoch ist diese Anwendung äußerst schwierig, da es kaum ein Verhalten gibt, welches nur bei einer Gruppe vorkommt. Oft ist die Variation innerhalb eines Geschlechts größer, als die Differenz zwischen den Mittelwerten für jedes Geschlecht.

Hagemann (1984) bemängelt, dass in vielen Forschungsberichten nur die Standardabweichung, die Häufigkeitsverteilung aber gar nicht angeführt wird.

Schriftliche Verfahren mit größeren Stichproben, die Informationen über Verteilungskurven bzw. Varianzen erheben, können Geschlechtstypen am ehesten einschätzen. Solche Verfahren wären zum Beispiel objektive Leistungstests oder subjektive Rating-Verfahren in Bezug auf die eigene Persönlichkeit. Die Ergebnisse dieser genannten Forschungsarten können jedoch nicht mit Daten aus andersartigen Untersuchungen zusammengefasst werden.

Allgemeine Übereinstimmung besteht darüber, dass messbare gedankliche Leistungsfähigkeit bedeutsam ist, da sie wichtige Lebenschancen eröffnen kann. Umstritten ist aber das Ausmaß der grundsätzlichen Leistungsfähigkeit, denn selbst wenngleich diese unterschiedlich gefördert und trainiert werden kann, ist sie beschränkt (Hagemann-White, 1984).

Diesen Punkt zusammenfassend, kann gesagt werden, dass die größten Unterschiede zwischen den Geschlechtern weit geringer sind, als die Variation innerhalb eines Geschlechts. Weit ausgeprägter werden die Unterschiede zwischen den sozialen Schichten des Elternhauses beschrieben.

Nach wie vor stellt sich aber Hagemann-White (1984) die Frage nach den Entstehungsbedingungen geschlechtstypischer Persönlichkeitsmerkmale. Dazu wäre die Erfassung unterschiedlicher, geschlechtstypischer Persönlichkeitsmerkmale notwendig. Verfahren, die eine Selbstbeschreibung anhand vorgegebener Kategorien auf einer Skala einholen, bestätigen, dass Frauen und Männer unterschiedliche Mitteilungen über ihr Selbstbild machen. Unklar ist jedoch, ob die Befragten „sozial erwünschte“ und für ihr Geschlecht angepasste Antworten geben. Trotzdem gilt für den Bereich der Selbsteinschätzung der Grundsatz, dass sich die Menschen selbst am besten kennen.

Überzeugender sind dennoch Ansätze, die Lernfähigkeit und Veränderungen durch den ganzen Lebenslauf annehmen und die situationsspezifische Ausrichtung des Verhaltens betonen (Hagemann-White, 1984).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es zum Teil sehr zuverlässige Verfahren gibt, die geschlechtstypisches Verhalten mit einer Niederschrift erfassen, aber trotzdem nicht zeigen können, ob und wie das „weibliche“ oder das „männliche“ Selbstbild für andere, lebenspraktisch relevante Verhaltensweisen wirksam gemacht wird (Hagemann-White, 1984).

Ein besonderes Augenmerk wird in der Erforschung von Geschlechterunterschieden darauf gelegt, inwieweit Alltagstheorien über das unterschiedliche Verhalten von Mädchen und Jungen sich bewahrheiten.

Durch diese „Theorien“ erscheint es oft PädagogInnen, aber auch in den Familien, als unumstößlich, dass Mädchen und Jungen eine unterschiedliche Behandlung erfahren.

Im nachfolgenden Kapitel werden verschiedene Punkte des Sozialverhaltens beleuchtet, aber auch emotionale Bedürfnisse wie Anhänglichkeit oder Angst.

Untersucht wurden diese Aspekte schon verschiedentlich, jedoch nur mit geringer Stichprobenanzahl, daher sind Verallgemeinerungen fragwürdig.

Hagemann-White (1984) bemängelt, dass die Methode der Summierung von Ergebnissen, wie es oft vorkommt, zu negativen Aussagen führt und eine begrenzte Reichweite hat. Wenn es aber wirklich ausgeprägte Unterschiede gäbe, wären diese von der Physiologie oder der Soziologie schon dokumentiert worden, so Hagemann-White, (1984).

Mit einer derartigen Forschungslage ist nicht zu vereinen, dass verschiedene Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen angeboren sein sollen, noch die gängige Verallgemeinerung, welche von einer geschlechtstypischen Konditionierung des Verhaltens schon im Vorschulalter spricht.

Maccoby und Jacklin (1980) neigen zur „Nullhypothese“, was soviel bedeutet wie, dass keine Geschlechtsunterschiede bestehen. Diesem Urteil stehen einige deutschsprachige Referate gegenüber. So nennt Degenhardt (1979) sieben Berichte, in denen es „eindeutige Geschlechtsunterschiede“ gäbe, Merz (1979) drei und Keller (1979) nur einen, welcher das aggressive Verhalten betrifft.

Hagemann-White führt klärend hinzu, dass in den Untersuchungen in denen keine Geschlechtsunterschiede festgestellt wurden, diese kaum mit der Definition von Degenhardt übereinstimmen, da die Variation innerhalb eines Geschlechts, relativ zu der Differenz zwischen den Mittelwerten der Geschlechter, groß ist.

Interessant erscheint, dass Untersuchungen, die Unterschiede nach Geschlecht aufweisen, in höheren Alterstufen zunehmen (Hagemann-White, 1984).

3.2 Unterschiede im Sozialverhalten

Im Folgenden werde ich mich auf Untersuchungen stützen, welche Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen konnten.

In Bezug auf das *Aktivitätsniveau* und die *Motorik* ist die Meinung verbreitet, dass männliche Kinder aktiver sind als weibliche.

Eine Mehrzahl der Untersuchungen weist jedoch erst ab dem sechsten Lebensjahr Unterschiede auf. Hier liegen oft Wahrnehmungsverzerrungen vor, da die Ergebnisse zumeist auf Beobachtungen von den Lehrpersonen beruhen (Hagemann-White, 1984).

Alfermann (1996) beschreibt in ihrem Buch „*Geschlechterrollen und Geschlechtstypisches Verhalten*“ eine Metaanalyse von Eaton und Enns (1986). In jener Analyse wurde nach Geschlechtsunterschieden in motorischen Variablen gesucht. Untersucht wurde das *motorische Aktivitätsniveau*, welches eine Dimension des Temperaments darstellt.

Als Fazit aus insgesamt 90 Untersuchungen an Probanden vom Säuglings- bis zum Schulalter kann festgehalten werden, dass Buben ein höheres Aktivitätsniveau zeigen im Vergleich zu Mädchen. Wenn auch die Höhe schwankt, die Unterschiede vergrößern sich mit steigendem Lebensalter. Alfermann (1996) sieht darin einen Hinweis auf die unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen von Mädchen und Buben. Buben werden eher zu grobmotorischen Aktivitäten ermuntert und dadurch werden die Unterschiede im Aktivitätsniveau größer.

Die Studien über *Grob- und Feinmotorik* sind zu einem großen Teil älteren Datums, die neueren Studien zeigen bei Kindern im Vorschulalter keine Unterschiede. Gerechtfertigt scheint die Feststellung, dass Jungen im Schulalter eher von der Grobmotorik Gebrauch machen, wobei sie auch mehr dazu neigen, zu raufen und es ihnen eher gestattet wird, sich weiter von zu Hause weg zu bewegen.

Wie weiter unten noch genauer angeführt wird, spricht Baur (1989) bei Jungen hierbei von einem *distalen Verhaltenmodus*. Er sieht darin schon den Beginn zur unterschiedlichen Sozialisation von Mädchen und Buben.

Auch wenn die Unterschiede in einer unterschiedlichen Aufgabenstellung begründet sein könnten, machen Mädchen unter bestimmten Bedingungen eher von der *Feinmotorik* Gebrauch und sind auch geschickter.

Diese Unterschiede sind aber im Vorschulalter nicht sehr ausgeprägt und liegen auch im Rahmen dessen, was bei unterschiedlicher Förderung zu erwarten wäre (Hagemann-White 1984).

Nach diesen Ergebnissen liegt es nahe, unterschiedliche Fähigkeiten zu bezweifeln, sowie auch unterschiedliche Antriebe zur Aktivität nach Geschlecht.

Einen weiteren brisanten Bereich im Sozialverhalten stellt der *Gehorsam* gegenüber Erwachsenen dar. Die meisten Untersuchungen zeigten, dass Mädchen im Alter von zwei bis fünf Jahren eher bereit sind, Anweisungen zu befolgen. In anderen Untersuchungen (besonders bei Kindern unter zwei Jahren und bei älteren Kindern) wurde kein Unterschied festgestellt. Dieses Verhalten wird zugleich als geschlechtstypisch und alterstypisch bewertet (Hagemann-White, 1984).

Die Ausprägungen von *Furcht* und *Angst*, sind je nach Situation unterschiedlich. Untersuchungen, die Unterschiede gefunden hatten, stellten fest, dass Furcht und Angst bei Mädchen stärker ausgeprägt sind, jedoch erst ab dem 8. Lebensjahr. Mädchen beschreiben sich ab dem Schulalter als ängstlicher als Jungen.

Unterschiedlichste Untersuchungen zur Eigenschaft *Dominanz* zeigten bei Jungen ein gehäufteres Auftreten als bei Mädchen. Jedoch wurden unter Dominanz sehr vielfältige Verhaltensweisen zusammengefasst. Andererseits zeigten Untersuchungen im Vorschulalter wenig Unterschiede und wenn, dann zugunsten der Mädchen.

In der Praxis kann man aber dennoch häufig beobachten, dass Buben der Vorstellung nachhängen, dass sie mehr zu bestimmen haben müssten als Mädchen.

Dies erscheint aber als ein Phänomen, das vor allem gruppenmäßig erlebt und durchgesetzt werden muss und ist nicht so sehr eine Eigenschaft einzelner Individuen (Hagemann-White, 1984).

Eine weiteres, oft erforschtes Verhalten, ist die *Aggression*. Hagemann-White führt an, dass sich nahezu alle Autoren darüber einig sind, dass aggressives

Verhalten bei Buben stärker ausgeprägt ist als bei Mädchen. Maccoby und Jacklin (1980) referierten dazu beinahe hundert Studien. Durch dieses gehäufte Auftreten von Aggressionen wurde angenommen, dass diese Geschlechtstypik biologisch verursacht sei. Dies wurde oft unkritisch übernommen (Hagemann-White 1984).

Widerlegt wurde dies im Jahre 1997 von Schenk, der zu dem Schluss kam, dass eine biologische Verursachung nicht haltbar sei.

Diesem zogen auch Maccoby und Jacklin nach, auch wenn sie in einer neueren Studien belegen konnten, dass Buben ab ca. zweieinhalb Jahren signifikant häufiger aggressives Verhalten zeigten als Mädchen. Trotzdem sei dies kein Beweis dafür, dass Aggressivität einer biologischen Ursache zugrunde liegt (Hagemann-White, 1984).

Somit ist auch diese landläufige Meinung von einem erhöhten Aggressionspotenzial bei Jungen überholt. Denn auch wenn aggressives Verhalten öfter beobachtet wurde, gibt es keine belegten Untersuchungen dazu und eine biologische Ursache liegt nicht vor.

In diesem Zusammenhang sei wieder auf die Geschlechtsrollenidentität verwiesen, die eine starke Abhängigkeit zum Verhalten des „Vorbilds“ gerade im Bezug auf Aggressivität beinhaltet.

Da jedoch die Klärungsansätze nicht eindeutig sind, wird immer wieder die Ursache in biologischen Unterschieden gesucht, auf welche im nächsten Kapitel näher eingegangen werden soll.

3.3 Biologische und soziologische Aspekte der Kategorie „Geschlecht“

In diesem Kapitel soll abgeklärt werden, inwieweit eine biologische Verursachung von Verhalten haltbar ist bzw. ob es sich nicht allein um eine Verstrickung von Alltagshypothesen handelt. Eine solche Erörterung gestaltet sich als entsprechend schwierig.

Zum einen muss abgeklärt werden, um welche Unterschiede es sich handelt, weiters, wie groß und wie gut belegt diese Unterschiede sind und inwieweit

menschliches Verhalten wirklich auf biologische Ursachen rückgeführt werden kann.

Wenn von biologischer Verursachung gesprochen wird, sind es zumeist nur Deutungen, welche dies nahe legen. Diese „Deutungen“ sind sogenannte Alltagstheorien, die kulturell geprägt sind und wissenschaftlich oft nicht tragfähig sind.

Für Hagemann-White (1984) ist die kulturelle Bedingtheit in den meisten Experimenten offensichtlich und somit seien Vermutungen über eine biologische Bedingtheit reine Hypothesenbildung. Die Daten werden durch diese Zuschreibung verzerrt und abstrahiert und sind daher nicht mehr aussagekräftig.

Der nächste Kritikpunkt, der sich stellt, ist die Tatsache, dass, falls es eine Unterscheidung zwischen dem Verhalten von Männern und Frauen begründet durch die unterschiedliche Physiologie geben würde, wäre dies schon des öfteren untersucht und belegt worden. Denn eine solche Unterscheidung der Verhaltensunterschiede müsste regelmäßig und zuverlässig auftreten.

Wenn sich also die eine biologische Klärung auf vorhandene empirische Gesetzmäßigkeiten oder Regelmäßigkeiten beziehen möchte, müssten die gefundenen Unterschiede ausreichend groß sein, um mit der Wirkungsweise biologischer Mechanismen vereinbar zu sein. Die gefundenen Unterschiede aber, welche für größerer Bereiche verallgemeinert werden könnten, sind durchwegs sehr klein.

Wenn man nun die Bedeutung der Biologie für Geschlechtsunterschiede genauer untersuchen möchte, muss zuerst eine biologische Bestimmung des Geschlechtes erfolgen. Gerade dies gestaltet sich aber als äußerst schwierig. Die meisten Menschen, aber keineswegs alle Menschen, lassen sich in zwei Kategorien einteilen. Diese Einteilung erfolgt hinsichtlich der Chromosomen, wie auch der innern und äußeren Geschlechtsorgane und der Hormonproduktion, daraus bestimmt man einen Menschen als weiblich oder männlich.

Für Untersuchungen wäre es am eindeutigsten, wenn nur Menschen mit diesen Merkmalen herangezogen werden würden. In der psychologischen Forschung werden jedoch nicht diese Parameter untersucht, sondern die Zuordnung erfolgt nach kulturellen Zuschreibungen.

Mit diesen induktiven Verfahren soll abgeklärt werden, inwiefern Menschen, die sozial als Angehörige verschiedenen Geschlechts eingeordnet werden, körperlich voneinander verschieden sind, sodass dies für ihr Verhalten von Bedeutung ist.

Zur Bestimmung des somatischen Geschlechtes gibt es fünf Möglichkeiten. Diese sind: das Chromosomengeschlecht, das Keimdrüsengeschlecht, das morphologische Geschlecht, eine Unterscheidung nach geschlechtstypischen Körperbau und das Hormongeschlecht (Hagemann-White, 1984).

Hagemann-White (1984) führt an, dass eine streng biologische und zugleich eindeutige Geschlechtsdefinition nicht existiert.

Dadurch wird auch verständlich, warum biologisch orientierte Ansätze immer wieder mit den unterschiedlichsten Möglichkeiten argumentieren, einmal mit den Geninformationen, dann wieder mit der Wirkung von Hormonen auf die Gehirnentwicklung oder mit der geschlechtstypischen Morphologie.

Schon 1978 wurde die soziale Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit von Kessler und McKenna (1978) genauer untersucht. Sie analysierten Interaktionen von Transsexuellen sowie eine Reihe von Experimenten mit Zeichnungen und deren Zuordnung von Erwachsenen und Kindern. Diese Ergebnisse belegten, dass die Zuschreibung eines Penis ausschlaggebend für die Geschlechtszuordnung ist. Wenn auf ein Fehlen des Penis geschlossen wurde, erfolgte eine weibliche Einordnung, während weibliche Geschlechtsmerkmale eine untergeordnete Bedeutung hatten.

Theorien, die eine biologische Grundlage für unterschiedliches Verhalten von Frauen und Männern annehmen, berufen sich meist auf eine oder mehrere der folgenden Quellen:

1. Vererbung und Hormone und deren vermutet Wirkung;
2. Unterschiede in der Reifung und in den Gehirnfunktionen;
3. Vergleiche zu anderen Tieren, besonders Affen;
4. interkulturelle Vergleiche.

Wenn man diese Quellen jedoch aus unterschiedlichsten Perspektiven betrachtet und genauer beleuchtet, sind sie nicht haltbar. Zumeist, wenn Unterschiede belegt wurden, waren dennoch die Unterschiede innerhalb der Geschlechter größer als zwischen den Geschlechtern (Hagemann-White, 1984).

Aus dem Vorangegangenen ist klar ersichtlich, dass die empirische Forschung insgesamt keine Belege für eindeutige, klar ausgeprägte Unterschiede zwischen den Geschlechtern liefert.

Hagemann-White (1984) konstatiert, dass die empirische Forschung in den letzten Jahren immer weniger Belege für Geschlechtsunterschiede findet.

Weiters führt sie an, dass man in der deutschsprachigen Literatur eher dazu neigt, starke oder sogar angeborene Geschlechtsunterschiede anzunehmen, als in der englischsprachigen.

Offensichtlich war für Hagemann-White auch die Tatsache, dass Berichte, in welchen eine Überlegenheit der Frauen zur Diskussion steht, weit zurückhaltender formuliert wurden und das Ausmaß des Unterschiedes wird eher heruntergespielt.

3.4 Geschlechtsspezifische Behandlung in den einzelnen Phasen der kindlichen Entwicklung

3.4.1 Neugeborenenperiode

Ihren Beobachtungen zur Förderung des Kindes durch äußere Reize von Seiten der Mutter sieht Scheu (1977) als Entwicklungsbeginn von geschlechtsspezifischen Eigenschaften und Fähigkeiten.

Die Beeinflussung der Mutter durch sensorische Reize, taktile und kineästhetische Stimulation zu vermitteln, liegt nach einer Studie von Moss (1970, S. 285-307, zitiert nach Scheu, 1977, S. 52) in dem Zeitraum, der dem Kind zur Anregung entgegengebracht wird.

Den Beobachtungen zufolge werden Jungen im Durchschnitt mehr zur Aktivierung angeregt und es werden neue Reize visueller und taktiler Art an sie heran getragen. „Umgekehrt reagieren Mütter auf weibliche Babys mehr mit Imitation als bei den männlichen – indem sie die Bewegungen und Geräusche an sie zurückgeben“ (Scheu, 1977, S. 53).

Das Verhalten der Mütter verläuft unbewusst, lässt aber erkennen, dass unterschiedliches Verhalten der Kinder durch ihre Aktionen gefördert wird.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass Säuglinge in dieser Phase tatsächlich Unterschiede aufweisen; Moss (1970) verweist in diesem Zusammenhang auf die größere Erregbarkeit und Irritierbarkeit von männlichen Neugeborenen. Unter Berücksichtigung dieses Aspekts ist „das mütterliche Verhalten ursprünglich unter der Kontrolle des Neugeborenen, also reaktiv!“ (Götz-Marchand, 1983, S. 86).

Empirische Untersuchungen zur Nahrungsaufnahme bei Säuglingen ergaben, dass Mütter ihre Söhne deutlich länger stillen als ihre Töchter und dass die Entwöhnungsphase (abwechselnde Verabreichung von Brust und Flasche) bei männlichen Kindern über einen größeren Zeitraum hingezogen wird.

Erklären lässt sich dies einmal durch die Alltagstheorie, männliche Säuglinge seien weniger widerstandsfähig und benötigen daher mehr Muttermilch, oder aber der Glaube, so ein robusteres Kind – also einen „ganzen“ Jungen heranzuziehen.

Nimmt man den Rhythmus der Nahrungsaufnahme (Dauer des Fütterns, Pausen, Erziehung zum selbstständigen Essen) mit in die Beobachtungen auf, so kann man daraus erkennen, dass dem männlichen Säugling mehr Autonomie zugestanden wird, die bei Mädchen nicht gefördert wird bzw. unterschwellig sogar unterdrückt wird. Welche praktischen Ziele damit verfolgt werden oder ob dem Jungen bereits männliche Autorität anhaftet, kann dabei

nicht geklärt werden. Die Bedeutung, die Scheu der Stillzeit beimisst, wird nicht von allen AutorInnen geteilt. (Götz-Marchand, 1983, S. 86)

3.4.2 Säuglingsalter

Als Kennzeichen zur Abgrenzung zum Neugeborenen dient die erkennbare Unterscheidung zwischen Wach- und Schlafzustand.

Der Wachzustand ist durch Aktivität gekennzeichnet, die sich in Wahrnehmung und Freude ausdrückt. Die Abhängigkeit von der Erziehungsperson bleibt selbstverständlich erhalten bzw. verstärkt sich noch. Ohne Bezugsperson ist die Entwicklung nicht realisierbar. Aus diesem Grund besteht auch in dieser Phase nach Scheu (1977) die Möglichkeit einer geschlechtsspezifischen Beeinflussung.

Die bereits in der Neugeborenenphase dargelegten Stimulation optischer und akustischer Natur nehmen im Säuglingsalter an Bedeutung zu. Die erweiterte Wahrnehmungsfähigkeit des Säuglings wird durch ständig neue Reize erweitert.

Die Aktivität erfährt eine weitere Steigerung.

Der Säugling ist bereits in der Lage, Gegenstände und Personen zu unterscheiden; einmal seine Aufmerksamkeit erlangt, erzeugen sie eine beruhigende Wirkung, welche die ganze Konzentration fordert. (Untersuchungen, etwa in Säuglingsheimen, haben ergeben, dass fehlende Stimulation die Kinder verkümmern lässt, unruhig macht und häufiges Schreien verursacht).

In den frühen Stadien der kindlichen Entwicklung dient auch Spielzeug der Stimulation: Mobiles – über das Bett gehängt – beeinflussen die optische Stimulation, Glöckchen und Rasseln dienen der akustischen Stimulation. Die Motive dieses Spielzeugs erlauben eine geschlechtsspezifische Einordnung. So werden für Mädchen typischerweise Blumen und Puppen gewählt, für Jungen Autos oder Flugzeuge. Darüber hinaus gibt es allerdings geschlechtsneutrale Motive, etwa Tiere, bunte Bälle oder Ballons und einfache geometrische

Figuren. Die Wahl der Farben nach den Stereotypen hellblau und rosa halte ich für überholt, zumal bekannt ist, dass kräftige Farben die Stimulation des Kindes anregen.

Werden dann mit fortgeschrittenem Alter die Spielzeuge gegenständlich, dient beiden der geschlechtsneutrale Teddybär oder ähnliche Stofftiere als Objekt. Puppen sind ausschließlich Mädchen vorbehalten. Zwar wird Mädchen der Umgang mit „Jungenspielzeug“ ermöglicht, den Jungen aber werden Puppen und anderes „Mädchenspielzeug“ vorenthalten. Fraglich bleibt, in welcher Weise hier eine Kategorisierung von „minderwertigem Spielzeug“ vorgenommen wird und ob dadurch eine Bevorzugung der männlichen Rolle als ein für Mädchen zu erreichendes Ziel stattfindet. Ist nicht viel mehr zu erkennen, dass Mädchen viel mehr Möglichkeiten eröffnet werden, wogegen Jungen eine frühzeitige Kanalisierung ihres Spielverhaltens erfahren?

In Bezug auf eine Untersuchung von Moss (1970) kommt Scheu (1977) zu unterschiedlichen Stimulationen von Jungen und Mädchen im Säuglingsalter durch die Mutter. Die akustische Stimulation beschränkt sich bei Mädchen auf die Imitation eigener Laute, nimmt aber nach Häufigkeit einen höheren Stellenwert ein als die Stimulation von Jungen. Zwar werden Jungen durch das Einbringen ihnen unbekannter Geräusche in höherem Maße gefördert, erhalten aber zahlenmäßig weniger Stimulation als Mädchen. Oakley (1972) bescheinigt Mädchen daher eine, „verbale Überlegenheit“. Denn eine ausgeprägte akustische Stimulation ist eine wichtige Voraussetzung für die Sprachentwicklung und häufige akustische Stimulation fördert sie“ (Oakley, 1972, S. 174, zitiert nach: Scheu, 1977, S. 62).

Es ist also fraglich, ob, wie Scheu (1977) es darstellt, die dem Jungen entgegengebrachte Stimulation förderlicher ist.

Die inzidentielle Stimulation kennzeichnet sich durch häufige Zuwendung oder durch Aufenthalt der Erziehungsperson in unmittelbarer Nähe des Säuglings.

Da in den ersten Monaten die Schlafzeit bei Mädchen im Durchschnitt eine Stunde länger ist als bei Jungen, erreicht der Junge durch längere Wachzeit eine höhere Entwicklung der Wahrnehmung. Zudem wurde beobachtet, dass

sich die Mutter häufiger in der Nähe von Jungen aufhalten und „auch das häufige Aus-dem-Bett-nehmen die inzidentielle Stimulation“ verstärkt (Scheu, 1977, S. 62).

Ab dem dritten Monat beginnt die Mutter dem Mädchen überwiegend „soziales Verhalten“ nahe zubringen. Verstärkt spricht und lacht sie, trägt es herum und erhöht durch nachahmen die akustische Stimulation.

Bei Jungen wird zu diesem Zeitpunkt das soziale Verhalten bereits als reduziert bezeichnet; schwerpunktmäßig wird die kineästhetische Stimulation gefördert. Die Muskeln des „kleinen Mannes“ werden aktiviert, indem die Mutter den Säugling absichtlich in eine Position bringt, die der Bewegung förderlich wird und dem Kind Anstrengung abverlangt. Die Merkmale eines „Mädchenstereotyps“ und eines „Jungenstereotyps“ sind deutlich zu erkennen. Nach Scheu zeigt sich, „dass die jeweiligen Schwergewichte in der Stimulierung beim Mädchen immer konträr den jeweiligen Bedürfnissen liegen und beim Jungen konform diesen Bedürfnissen“ (Scheu, 1977, S. 63).

In Bezug auf die Sauberkeitserziehung lässt sich, ähnlich wie beim Stillen, beobachten, dass bei Mädchen der eigene Rhythmus durch Einfluss von außen gebrochen wird. Die „Sauberkeitserziehung“ beginnt bei Mädchen viel früher als bei Jungen. Hier findet eindeutig die bereits erwähnte Verwechslung von Ursachen und Folgen statt. In der Gesellschaft dominiert das Bild vom sauberen, adretten kleinen Mädchen, während der verdreckte, wilde Junge etwas „natürliches“ ist. Dass die Ursache bereits in der frühen Sauberkeitserziehung liegt, wird durch die Folge, die den Ansprüchen der Gesellschaft gerecht wird, meist übersehen (Scheu 1977).

Der Trend setzt sich in der Fertigkeit des Ankleidens fort. Auch hier erreichen Mädchen einen deutlichen Vorsprung gegenüber Jungen. Scheu erklärt dies mit „der Arbeitserleichterung für die Erziehungspersonen, die kleinen Mädchen im Hinblick auf ihre spätere Aufgabe eher abverlangt wird“. (Scheu, 1977, S. 64) Einen Beleg gibt es dafür allerdings nicht.

3.4.3 Frühes Kleinkindalter

Im Verlauf der Entwicklung des Kindes wird die bereits erläuterte Differenzierung der Stimulierung noch vertieft und zeigt deutliche Ergebnisse. So reagieren Mädchen stärker auf akustische Reize und Jungen auf optische.

Die Zuwendung, die das Mädchen ab dem dritten Monat von der Mutter erfährt und die zu einer geschlossenen Beziehung führt, steht im Gegensatz zu dem Verhalten, das die Mutter dem Jungen entgegenbringt.

Zum Zeitpunkt der ersten Loslösung von der Bezugsperson und einer sich erweiternden Umwelt, die das Kleinkind entdecken will, ist die Phase der engen Beziehung zu dem Jungen bereits abgeschlossen, die Entdeckermentalität und Autonomie des Kindes wird ab dem sechsten Monat bei Jungen gefördert.

Mädchen erfahren ab dem dritten Lebensmonat und den sechsten überschreitend die stärkste Zuwendung von der Mutter, der körperliche Kontakt ist in diesem Zeitraum erheblicher Einfluss von außen. Die Bindung an die Mutter wird verstärkt, unabhängiges Handeln weder gefördert noch ermöglicht. „Dies heißt, dass Mädchen in dem Stadium, wo ihre allgemeine Entwicklung einen größeren Handlungs- und Bewegungsraum erfordert, massiv eingeeengt werden. Ihre physische und psychische Eigenständigkeit wird behindert“ (Scheu, 1977, S. 67).

Gerade dieser Punkt stößt allerdings bei Hagemann-White (1984) auf Kritik, da von einer Einengung des Mädchens nicht unbedingt die Rede sein muss, sondern in diesem Zusammenhang ebenso das Verhalten den Jungen gegenüber auf seine Richtigkeit überprüft werden sollte. "Das Tabu körperlicher Kontakte (...) und die Ideologie, dass Kinder, vor allem Söhne, schnell unabhängig werden sollten, führen eher zu einer Abweisung von entwicklungspsychologisch benötigter Nähe" (Hagemann-White, 1984, S. 58).

Als Ergebnis dieser Differenzierung verstehen einige Untersuchungen, dass Mädchen eher personenbezogen sind und Jungen ein stärkeres Objektinteresse entwickeln. Bei Bildbetrachtungen zeigen Mädchen größeres Interesse für Personen, während bei Jungen Gegenstände dominieren.

Außerdem hält das Interesse bei Jungen länger an, wogegen Mädchen eher unkonzentriert und fahrig werden. (Scheu, 1977, S. 66)

Das Spielverhalten zeigt entsprechende Differenzen dahingehend, dass Mädchen die Nähe zur Mutter bevorzugen und häufiger Rückkehrversuche oder Blickkontakte unternehmen als Jungen. Bringt man ein Hindernis zwischen Kind und Mutter, so versuchen Jungen dies zu überwinden, Mädchen dagegen zeigen keine Aktivität, sondern resignieren und weinen.

Dieses Verhalten als „natürlich weiblich“ zu bezeichnen und somit geschlechtsspezifische Anlagen zu definieren, lässt allerdings die früheren Stadien und die darin liegenden Ursachen vollkommen außer Acht.

Mädchen werden schwerpunktmäßig zu sozialen Wesen erzogen, in ihrer EntdeckerInnenfreudigkeit durch Kontrolle und Beeinflussung eingeschränkt, während Jungen ihre gesamte Umwelt erobern – eine Mentalität, die den Männern zugestanden wird, und deren Kontrolle auch bei möglicher Gefahr gering gehalten wird. (Motto: Aus Fehlern lernen!)

3.4.4 Kleinkindalter

Nachdem das Kind im Säuglingsalter motorische Fertigkeiten entwickelt hat, beginnt es als Kleinkind mit gegenständlicher Tätigkeit.

Zunächst handelt es sich um einen diffusen und unspezifischen Umgang mit Gegenständen, der sich in betrachten und greifen darstellt. Dazu benötigt das Kind vorerst die Hilfe von Erwachsenen. Ab etwa dem achten Monat geht das Kind auf die Handreichungen der Erziehungspersonen ein, ohne die Handlung bereits reproduzieren zu können.

Dies beginnt etwa im zehnten bis elften Monat, allerdings nur in Gegenwart von Erwachsenen, die Hilfestellung leisten. Die Handlung ist zunächst auf den bekannten und damit verbundenen Gegenstand beschränkt. Eine Übertragung auf andere Gegenstände findet erst nach und nach statt.

Solange das Kind nicht sprechen kann, geht die Lenkung der Handlung vordergründig mit der Kommunikation von Seiten der Erwachsenen einher. Der Gebrauch und die Eigenschaften der Gegenstände werden von Erwachsenen

vermittelt; wichtiger noch ist das Zur-Verfügung-Stellen von bestimmten Gegenständen überhaupt und das Einführen erster Regeln und Normen im Umgang damit, die das Verhalten des Kindes beeinflussen. Durch das notwendige gemeinsame Handeln werden dem Kind Inhalte und Werte bestimmter Tätigkeiten vermittelt.

Um geschlechtsspezifisches Spielverhalten und -interesse zu bewerten, gilt es zunächst, das Angebot der Gegenstände zu betrachten.

Auch ohne die Beweiskraft einer empirischen Untersuchung ist es leicht nachvollziehbar, dass kleine Mädchen weit mehr Puppen besitzen als gleichaltrige Jungen, bei denen verschiedenste Fahrzeugtypen dominieren.

Geschlechtsneutrales Spielzeug, wie Bälle, Bausteine und Stofftiere, ist gleich verteilt. Untersuchungen zeigen weiterhin, dass ab dem zweiten Lebensjahr die Unterscheidung zwischen Mädchen- und Jungenspielzeug bereits getroffen wird, wobei Jungen Mädchenspielzeug ablehnen, Mädchen keine Festlegung erfahren.

„Bezeichnend ist auch hier wieder, dass das ‚männliche‘ Spielzeug sozusagen die Norm, das Spielzeug an sich ist. Mit ihm dürfen ausnahmsweise auch Mädchen mal spielen“ (Scheu, 1977, S. 76).

Bezeichnend ist viel mehr, dass das kreative, eigenständige Spiel verständlicherweise auch das Interesse von Mädchen weckt und hier nicht interveniert wird, während das reproduzierende Spiel mit Puppen von Jungen selten als interessant angesehen wird. Es gibt also für Mädchen keine einzig gültige Festlegung im Spielverhalten in dem Maß, wie das für Jungen gilt. Die Puppe ist nicht der einzige Bezugsgegenstand (Scheu 1977).

Demgegenüber wird Jungen dieser Rückgriff auf Emotionalität und Verarbeitung der Erfahrungen (mit Hilfe der Puppe bei Mädchen) nicht gestattet. Lediglich Aggressionen sind in der Gefühlswelt des kleinen Jungen zugelassen; Ausbrüche, die dem Mädchen wiederum verwehrt bleiben. In dieser frühkindlichen Konditionierung zeigt sich eine Rollenfestlegung, die an bestimmte Vorstellungen über geschlechtsspezifisches Verhalten geknüpft sind.

Das Puppenspiel des Mädchens ist in seiner Ausrichtung sozial dominiert, mitmenschlich gelernte Abläufe können selbstständig auf andere Gegenstände übertragen werden. Trotz der beginnenden Selbstständigkeit bleibt der Wunsch nach gemeinsamer Tätigkeit mit Erwachsenen. Die Handlungen der Erwachsenen erfüllen nun immer mehr eine Vorbildfunktion.

Die Beziehungen, welche Erziehungspersonen zu Dingen und Menschen pflegen, geben Inhalte für die Beziehungen des Kindes und werden im Spiel von ihm gestaltet. „So eignen kleine Mädchen (kleine Jungen) sich die Normen, Regeln und Werturteile der Frauen (Männer) an“ (Scheu, 1977, S. 82). Die Gründe, warum sich Mädchen dabei auf Frauen beziehen und Jungen auf Männer und den Begriff der Geschlechtsidentifikation lässt Ursula Scheu bei ihrer Darstellung unbeachtet.

Neben der Komponente Geschlecht wirken aber auch Schichtzugehörigkeit und Zeitalter auf das Spielverhalten ein. So haben die Kinder vor zehn oder fünfzehn Jahren weniger ferngesehen, was sich auch im Spielverhalten niederschlägt. Die Erfahrungsmöglichkeiten der Umwelt beeinflussen das Kind, wie es z.B. bei der „Videogeneration“ zu beobachten ist. Kinder handeln nach Vorbildern, Mädchen meist nach weiblichen, Jungen nach männlichen. Die Kinder eignen sich deren Fertigkeiten und Verhaltensweisen im Spiel an.

Die Gültigkeit dieser These muss allerdings unter Einbezug des oben genannten Einfluß durch die Medien überprüft werden.

Die Beziehungen zwischen Menschen und der Umwelt werden von Kindern im Vorschulalter durch Rollenspiele dargestellt.

„Im Rollenspiel übernehmen die kleinen Mädchen und Jungen spielerisch die gesellschaftlichen Aufgaben und Arbeitsfunktionen der erwachsenen Frauen und Männer“ (Scheu, 1977, S. 84).

Durch Imitation der Beziehungen im Spiel übernimmt das Kind die Handlungen samt Inhalten und Regeln. Das Kind entwickelt in diesem Alter die Fähigkeit, bekannte Rollen mit den dazugehörigen Regeln zu verbinden. Die Verinnerlichung der Zusammenhänge zwischen Rolle und Regel ist ein Zeichen

dafür, dass Verhalten und Normen durch Beobachtung verstanden werden und auch in Bezug auf geschlechtsspezifische Unterschiede angewandt werden.

Zunächst hat das Rollenspiel seinen Schwerpunkt im gegenständlichen Bereich. Das Spiel bezieht sich auf Dinge, wie beispielsweise die Rolle der Mutter auf die Puppe, die Rolle des Rennfahrers auf das Auto. Im Laufe der Zeit erweitert sich das Rollenspiel auf Beziehungen, Handlungen von Menschen untereinander werden zum Inhalt des Spiels. Da Erwachsene das Vorbild geben, werden auch deren Beziehungen nachgestellt. In erster Linie Vater-Mutter, aber auch Baby, Ärztin, Märchenfiguren

„Diese Rolleneinteilung entnehmen die Kinder vorwiegend der Darstellung der Geschlechter in den Medien. Die erwerbstätige Frau ist aus der Industriegesellschaft nicht wegzudenken, dennoch überwiegt die Darstellung von Hausfrau und Mutter, sowohl in der Werbung, aber auch in Kinderbüchern“ (Scheu, 1977, S. 101).

Der Stellenwert, den sie in dieser Darstellung erfährt, entspricht weder der Realität, noch beinhaltet sie eine positive Bewertung. Sollten Frauen dann doch in Berufstätigkeit dargestellt sein, so überwiegt als Unterordnung zu einem männlichen Pendant, was sich auch im Spielverhalten der Kinder widerspiegelt.

Die überlegene Rolle ist dabei geschlechtsspezifisch dem Jungen überlassen, die Unterordnung der Mädchen festgelegt. Auch hier wird in vielen beobachtenden Untersuchungen der Unterschied zwischen den Geschlechtern in der Rollenzuteilung zwar erkannt, aber meist als „angeborene Geschlechtsdifferenz“ bezeichnet, ohne die Ursachen in der Sozialisation zu suchen (Scheu, 1977, S. 86).

Immer mehr Kinder erleben gerade in diesem Alter ihre Mutter als berufstätig. Ärztinnen, Lehrerinnen, Projektleiterinnen oder gar Frauen in technischen Berufen müssten demnach auch in das Rollenspiel Einzug halten. (Dabei ist zu berücksichtigen, dass die meisten Frauen, und besonders die, die aus materieller Not heraus arbeiten müssen, leider nicht in ausgesprochen qualifizierten Berufen arbeiten.)

Im Regelspiel findet sich eine Weiterentwicklung des Rollenspiels. Es bildet sich erst im späten Vorschulalter heraus. Hat das Kind zunächst das Bedürfnis, Gegenstände zu beherrschen und ihrer Funktion gemäß zu nutzen, werden im weiteren Verlauf die Beziehungen zwischen Menschen entdeckt und nachgestellt.

Die Weiterentwicklung liegt in den Regeln und Normen, die in den Spielverlauf einfließen. Dies geschieht nicht zuletzt dadurch, dass das Kind nicht mehr alleine, sondern mit anderen Kindern zusammen spielt.

Im Regelspiel erfährt das Kind, dass soziale Schranken für das Miteinander notwendig sind, die Rolle des Einzelnen hinter das Kollektiv zurückgestellt werden muss.

„In diesen Spielen sind nicht Rolle und Situation festgelegt, sondern Regel und Aufgabe. Es gilt, unter bestimmten Bedingungen ein gegebenes Ziel zu erreichen“ (Scheu, 1977, S. 88).

Die Aufgabe ist die zentrale Neuerung in der Spieltätigkeit. Als typische Mädchenspiele werden von Scheu in dieser Kategorie das *Seilspringen* und *Ballspielen-gegen-die-Wand* angebracht. Trotz der von den Mädchen erreichten Perfektion sieht sie hier bereits die Bereitschaft zur eintönigen Beschäftigung mit wiederholendem Charakter.

Dabei wird allerdings nicht der Versuch unternommen, dass von Jungen in diesem Alter entdeckte Fußballspiel unter dem gleichen Aspekt zu kritisieren. In diesem Zusammenhang ist das Augenmerk auf die Sportspiele zu richten.

Die Förderung der körperlichen Kräfte durch entsprechende Spiele ist meist Jungen vorbehalten. Mädchen sollten, um den Alltagstheorien zu folgen, auf Grund fehlender Fähigkeiten von vornherein von diesen Spielen absehen.

Hier tritt zum wiederholten Mal die Verwechslung von Ursachen und Folgen auf den Plan. Die physische Unterlegenheit von Mädchen ist Folge mangelnder Förderung, wird aber als Ursache für geschlechtsspezifische Behandlung im Bereich der weiteren Festlegung angebracht.

„Erst mit den Folgen geschlechtsspezifischer Behandlung werden die angeblichen Ursachen, nämlich die angeborenen Unterschiede, belegt und konstruiert“ (Scheu, 1977, S. 89).

Dies führt des weiteren dazu, dass die Kraft bei Frauen nicht entwickelt wird. Hier soll nicht behauptet werden, dass die Kraft gleich ist, (was schon der Vergleich von Frauen und Männern im Leistungssport widerlegt) sondern lediglich, dass Frauen prinzipiell weniger Förderung auf ganz allgemeiner Ebene erhalten.

Als zusätzliches Argument scheint der Hinweis auf das weibliche Schönheitsideal angemessen. Der Schwerpunkt bei sportlichen Übungen von Mädchen liegt auf Grazie und Geschicklichkeit bzw. Darstellung (Gymnastik/Ballet) oder in Bezug zum „Sportobjekt Pferd“.

Selbst die Sportanleitungen in der Fachliteratur differenzieren im Schwierigkeitsgrad für Jungen und Mädchen und beschränken sich mit fortschreitender Entwicklung ganz auf Jungen. Ursula Scheu sieht hier den Ursprung der Überlegenheit des Mannes, die sich bei Gewaltanwendung immer zum Nachteil der Frau auswirkt (Scheu, 1977).

Im zweiten Lebensjahr beginnt das Kind bereits mit Konstruktionsspielen, die mit zunehmendem Alter des Kindes eine Weiterentwicklung erfahren und ebenso eine geschlechtsspezifische Bestimmung zulassen, die allerdings keinen zwingenden Charakter hat.

Zu Beginn ist der Spielablauf geschlechtsneutral. Malen, Sandkastenspiele und Bausteine sind einfach und werden von Jungen und Mädchen gleichermaßen ausgeführt. Kompliziert sich später der Konstruktionsvorgang, sind technische Baukästen oder wissenschaftliche Experimentierspiele meist für Jungen angelegt, was sich anhand von Werbung und den Verpackungen belegen lässt.

Mädchen erfahren eine Erweiterung ihrer Fähigkeiten im Stricken oder ähnlichen Handarbeiten, dessen Anspruch keineswegs weniger kompliziert ist, allerdings weniger Ansehen erfährt und nach Beherrschung der Ausführung weniger Variationen zulässt und selten neue Problemstellungen mit sich bringt.

Festzuhalten ist, dass Mädchen sehr wohl die Möglichkeit haben, „jungenspezifische“ Konstruktionsspiele auszuführen, eine Umkehrung aber selten bis nie zu beobachten ist. An diesem Punkt sollte der Ruf der Minderwertigkeit gewisser weiblich dominierender Spieltätigkeiten überdacht werden.

Scheu (1977) beschreibt, dass die im Haushalt anfallende Arbeit von der Mutter schon früh auf die Kinder umverteilt wird. Dabei ist eine geschlechtsspezifische Aufgabenverteilung nicht von der Hand zu weisen. Besonders Mädchen werden in Arbeiten wie Tisch decken, abwaschen, staubsaugen, Betten machen, backen und kochen ihrem Alter gemäß eingebunden.

Steht zunächst bei beiden Geschlechtern kindliche Neugier hinter dem Interesse und Tatendrang, erfolgt die Übergabe von unfreiwilligen Aufgaben und Pflichten später meist an Mädchen. Jungen erfüllen Aufgaben, die eher physische Kraft erfordern und nicht direkt an das Haus gebunden sind, etwa Mülleimer leeren, Kartoffeln oder Kohlen hochtragen und Besorgungen erledigen.

Sowohl räumlich, also auf den Ort der Arbeit bezogen, als auch zeitlich genießen Jungen mehr Freiheit. Diese These ist in Haushalten ohne weibliche Kinder jedoch auf ihren Gehalt zu überprüfen und unterliegt mit Sicherheit individuellen Abweichungen.

Mit fortschreitendem Alter werden Mädchen immer mehr in die Hausarbeit mit einbezogen und so auf ihr zukünftiges Aufgabengebiet vorbereitet. Bei entsprechendem Altersunterschied werden Mädchen mit der Erziehung der jüngeren Geschwister beauftragt, Väter und Brüder nehmen ihre Dienstleistungen selbstverständlich in Anspruch; aber auch in diesen Punkten ist letztendlich die individuelle Erziehungsauffassung entscheidend.

3.5 Geschlechtersozialisation und Sport

3.5.1 Geschlechtstypisierungen von Männlichkeit und Weiblichkeit

Wenn von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ im geschlechtstypischen Kontext gesprochen wird, ist gemeint, dass eine Einordnung zwar biologisch erfolgt, diese jedoch durch gesellschaftliche Typisierungen und Normierungen beeinflusst und mitbestimmt wird (Baur, 1989, S. 198).

Diese Typisierungen und Normierungen strukturieren die konkreten sozialen Handlungszusammenhänge sowohl mit, als sie diese auch auslegen und konkretisieren.

Neben anderen AutorInnen, versuchte auch Baur (1989) diese „*geschlechtstypischen Regeln bzw. Normen*“ hinsichtlich des Körpermanagements und in Bezug auf die Lebensverhältnisse zu dokumentieren. Seiner Meinung nach betreffen diese sozialen Geschlechtstypisierungen:

- a) *das Verhältnis zum Körper generell*
- b) *Ausdruck in den geschlechtsspezifisch variierenden sittlich-hygienische-ästhetischen Typisierungen des Körpers*
- c) *die Formung und Haltung des Körpers.*

Ad a) *Männlichkeit* wird mit Rationalität, Durchsetzungsvermögen, Stärke und Risikobereitschaft in Verbindung gebracht. Mit *Weiblichkeit* hingegen verbindet man Emotionalität, Anpassung und Schwäche. Das unterschiedliche Verhältnis zum Körper wird unter anderem dadurch beschrieben, dass der Mann eher einen *instrumentellen Zugang* zu seinem Körper hat. Er setzt seinen Körper vornehmlich dafür ein, damit er seine Lebensaufgaben bewältigen kann.

Frauen hingegen wird zugeschrieben, dass sie einen direkteren, sensibleren Bezug zu ihrem Körper haben. Dieser Zugang wird darin begründet, dass Frauen mehr auf ihren Körper hören und ihn besser kennen, im Gegensatz zum Mann. Das Körperbild von Frauen unterliegt einem ständigen Wandel, hingegen beim Mann ist es eher konzeptionell und unterliegt wissenschaftlichen

Bezugssystemen. Bei Frauen beruht das Bezugssystem eher auf Erfahrung (Baur 1989).

Dieses unterschiedliche Körperverhältnis findet seinen Ausdruck in den variierenden geschlechtsspezifischen Typisierungen.

Ad b) Im Gegensatz zur Frau, wird beim Mann weniger auf das äußere Erscheinungsbild geachtet und die soziale Attraktivität an anderen Werten festgemacht.

Heinemann (1983) stellt das Körperverhältnis des Mannes so dar, dass es weniger wichtig ist, wie der Mann nach außen hin scheint, im Gegensatz dazu, was er wirklich darstellt.

Hingegen wird bei der Frau nicht von *sozialer Attraktivität* gesprochen, sondern von der *sexuellen Attraktivität* (Baur, S. 199), welche stark an das äußere Erscheinungsbild gebunden ist. Darin sieht der Autor auch den Grund, für die vermehrte Aufmerksamkeit, welche Frauen ihrem Körper schenken.

De Beauvoir (1974) schreibt, dass der weibliche Körper schlank sein soll, nicht von Fett beschwert, weiters soll er muskulös, geschmeidig und kräftig sein. Von Frauen wird deshalb auch besonderes Körpermanagement erfordert, um den gängigen Schönheitsidealen zu entsprechen.

Ad c) Geschlechtstypisierungen implizieren jedoch nicht nur die Gestaltung des Körpers, sondern werden auch durch die *Formung von Haltung und Bewegung* mitbestimmt.

Hier wird wieder die instrumentelle Orientierung des Mannes hervorgehoben. Sein Durchsetzungsvermögen und seine Stärke drücken sich in zweckbetonten, wuchtigen und kraftbetonten Bewegungen aus.

Die weibliche Bewegung wird im Gegensatz dazu als fließend, weich und anmutig beschrieben und soll Grazie und Anmut zum Ausdruck bringen (Baur 1989).

3.5.2 Teilnahme an Bewegungsaktivitäten

Soziale Typisierungen beeinflussen nicht nur das Körperverhältnis und den Bewegungsausdruck, sondern auch die aktive Teilnahme an Bewegungsangeboten. Insbesondere bei sportlichen Aktivitäten werden vermehrt männliche Attribute wie Stärke, Durchsetzungsvermögen und Risikobereitschaft gefordert. Diese Vorstellungen von Männlichkeit können besonders im Sport ausgelebt werden, wobei sich die weiblichen Attribute weniger gut in Einklang bringen lassen.

Es wird angenommen, dass der Aufforderungscharakter zur sportlichen Aktivität durch die bewegungsbezogenen Geschlechtstypisierungen eher Männer als Frauen motiviert (Schlagenhauf, 1977).

Die Normen des Sports lassen sich mit den gängigen Vorstellungen von Weiblichkeit nicht oder nur schwer in Einklang bringen. Für Männer und Frauen gelten jeweils andere Bewegungsaktivitäten als angemessen und werden so von diesen, dem Geschlecht entsprechend bevorzugt.

Baur (1989) beschreibt als typische Männersportarten Boxen, Ringen und Gewichtheben, als typisch weiblich werden Sportarten wie Tanzen, Eislaufen, Turnen und Gymnastik bezeichnet.

Aus diesen Geschlechtstypisierungen lassen sich somit die jeweiligen Handlungsmotive ableiten.

3.5.3 Geschlechtstypische Körper- und Bewegungssozialisation

Als ein logischer Schluss erscheint es, dass auch die jeweiligen Körper- und Bewegungskarrieren von Mädchen und Jungen unterschiedlich verlaufen müssen, wenn diese in geschlechtstypisch differentiellen Lebensverhältnissen aufwachsen.

Den Beginn dieser geschlechtstypischen Sozialisation sieht Baur (1989) in der *Herkunftsfamilie*. Dazu gibt es unterschiedlichste Daten die diese These

stützen, wie von Hagemann-White (1984), oder aber auch teilweise widerlegen, wie diese von Maccoby und Jacklin (1974).

Angenommen wird, dass schon mit der Feststellung des phänotypischen Geschlechts nach der Geburt der Prozess der geschlechtstypischen Rollenzuschreibung in Gang gesetzt wird (Keller, 1979).

So wird bereits frühzeitig ein Unterschied in den Interaktionsstilen der Eltern erkennbar und die Weichen für Geschlechtstypisierungen werden schon sehr früh gestellt (Scheu, 1977).

Baur (1989) spricht bei Jungen von einem *distalen Verhaltenmodus*, was bedeutet, dass Jungen mehr dazu angehalten werden, die Umwelt und das Spielmaterial auf eigene Faust zu erkunden, und sie dürfen sich weiter vom Sozialpartner entfernen.

Bei Mädchen hingegen spricht er von einem *proximalen Verhaltensmodus*. Hiermit ist gemeint, dass Mädchen vermehrt vom Sozialpartner mit dem Spielzeug vertraut gemacht werden und sie weniger dazu veranlasst werden, sich von der Bezugsperson zu entfernen.

Darin sehen auch manche Autoren die Variationen der Spieltätigkeiten der Kinder begründet. Jungen erhalten Spielmaterial, welches mehr Manipulationen zulässt und welches außerhalb des Hauses verwendet werden kann. Mädchen hingegen erhalten Spielmaterial, welches weniger dazu auffordert, die Umwelt zu erforschen und mehr dazu anhält, häusliche Aktivitäten einzuüben. Somit bilden sich schon frühzeitig entsprechende Vorlieben für Spiel- und Bewegungsverhalten aus (Hagemann-White, 1984).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es Jungen frühzeitiger ermöglicht wird, ihre Umwelt raumexplorierend zu erforschen und sie werden eher zu großmotorischen Tätigkeiten angeregt. Mädchen werden in ihrem Bewegungsradius mehr eingeschränkt und ihnen wird eher Spielmaterial zur Einübung von Fingerfertigkeit und Genauigkeit angeboten. Weiters wurde belegt, dass Jungen öfter die Vorgaben der Eltern überschreiten (Moore/Young, 1978).

Zur Teilnahme an sportlichen Aktivitäten werden sowohl Mädchen als auch Jungen angeregt, jedoch in unterschiedlicher Art und Weise. Bei Jungen wird mehr Wert auf den sportlichen Charakter der auszuübenden Sportart gelegt, wohingegen Mädchen eher in Breitensportlichen Aktivitäten tätig werden (Pfister, 1983).

Baur (1989) schreibt, dass dadurch Jungen öfter einen Zugang zu Sportvereinen finden, Mädchen hingegen werden eher dazu angehalten, zu Hause zu bleiben. Darin sieht Baur (1989) auch den Grund, warum die Bewegungskarriere von Mädchen mehr von der Herkunftsfamilie geprägt wird.

Ein weiterer wichtiger Punkt, den Baur (1989) in Bezug auf die Bewegungskarriere von Mädchen und Jungen anführt, ist der *Einfluss von Gleichaltrigen*. Durch die sogenannten Peer-Groups werden ebenfalls geschlechtstypische Bewegungserfahrungen vermittelt (Pfister, 1983).

Jungen scheinen ihre Umwelt mehr mit Gleichaltrigen zu erforschen und erhalten mehr Anregungen von diesen. Durch den gemeinsamen Umgang scheinen sich größere Handlungsräume zu ergeben und durch diese vielfältigeren Bewegungsmöglichkeiten können unterschiedlichste Bewegungserfahrungen gesammelt werden (Baur, 1989).

Baur betont, dass die in diesen Handlungsräumen entstehenden Tätigkeiten geschlechtstypisch variieren. Besonders bei Spielen mit bewegungsbetonendem Charakter engagieren sich vermehrt Jungen, Mädchen beteiligen sich eher an „ruhigeren“ Tätigkeiten (Fischer, 1988), angeführt werden Zeichnen, Handarbeit und bewegungsärmere Spiele.

Interessante Ergebnisse lieferten eine Studie aus den USA, erforscht von Sutton-Smith (1977). Diese Untersuchung stammt aus dem Jahr 1977, und mag vielleicht etwas verstaubt erscheinen, trägt aber brisante Themen in sich.

Hier wird beschrieben, dass Jungen Spiele mit mehr Krafteinsatz und vermehrten Körperkontakt bevorzugten und dass ihre Spielareale größer waren. Beliebt waren Aktivitäten mit kontinuierlichem Bewegungsfluss, sowie

motorische Aktivitäten, die den ganzen Körper miteinbezogen. Und im Vordergrund stand das gemeinsame Tun.

Mädchen hingegen zeigten ein größeres Engagement bei geregelten Spielen und bei rhythmischen Aktivitäten mit klar bestimmten Schauplätzen. Mädchen zogen Spiele mit indirektem Wettkampfcharakter vor, trotzdem waren auch Spiele als Einzelbewerb beliebt.

Sutton-Smith (1977) zog daraus den Schluss, dass die Spiele der Jungen jene sind, bei denen erwartet wird, dass man stark und mächtig ist. Im Unterschied dazu interpretiert er die Spiele der Mädchen, nur beschränkte Macht zu haben und auch nicht um mehr Macht kämpfen zu müssen: denn es handelt sich bei ihnen um auf Genauigkeit und Anpassung an den Partner gerichtete Spiele.

Für ihn scheint die wesentliche Bedeutung der Spiele der Mädchen nicht in der Ausübung von Macht oder Kampfbereitschaft zu liegen, sondern ihnen sind scheinbar Geselligkeit und das Miteinander wichtiger (Sutton-Smith, 1977).

In die gleiche Richtung weisen noch mehrere Befunde, wonach Jungen zwischen 12 und 24 Jahren wesentlich häufiger als Mädchen sportaktive und sportinteressierte FreundInnen hatten. In diesen informellen Gruppierungen variieren die sportlichen Präferenzen wieder geschlechtstypisch. Jungen bevorzugen mehr als Mädchen sportliche Spiele, insbesondere Fußball. Mädchen hingegen, ziehen Aktivitäten mit „gemäßigtem“ körperlichen Einsatz und ästhetisch-gesundheitlichem Aspekt vor (Baur 1989).

Der Erwerb von sozialer Attraktivität und sozialem Status unter Gleichaltrigen, wird nach geschlechtstypischen Mustern erworben, diese Muster wiederum beschreiben Geschlechtstypisierungen von Männlichkeit und Weiblichkeit. Sogenannte „männliche Eigenschaften“, wie Kraft, motorische Geschicklichkeit, sportliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in Verbindung mit Mut und Aggressivität, sind anscheinend eine gute Voraussetzung für Jungen, sich im sozialen Bereich erfolgreich zu entwickeln (Baur, 1989).

Mit diesen Fertigkeiten werden auch Eigenschaften wie Aktivität, Aggressivität und Führungsqualitäten eng verbunden (Jones, 1944). Sie gelten aber nicht nur innerhalb von Bubengruppen, sondern werden auch von Mädchen anerkannt. Im Vergleich dazu wird diesen Fähigkeiten innerhalb von Mädchengruppen nicht der gleiche Wert beigemessen. Zur Verbesserung der sozialen Attraktivität dienen diese Fertigkeiten bei Mädchen nicht. Als statusfördernde Merkmale gelten hier besonders das Aussehen und die Gestaltung des äußerlichen Erscheinungsbildes (Hartmann, 1987).

3.6 Sozialkonstruktive Ansätze

Wie bereits in Kapitel 2.4 beschrieben, vertritt eine nach konstruktivistischen Ansätzen ausgerichtete Sozialisationstheorie die grundlegende These, dass Geschlecht im Sinne von „Gender“ sozial konstruiert wird.

Es wird konstatiert, dass biologisch-physische Sozialisationstheorien lediglich der Rechtfertigung und Manifestierung bestehender gesellschaftlicher Machtverteilung, die auf einem System der Zweigeschlechtlichkeit beruht, dienen mögen (Gieß-Stüber, 1999).

In diesem Kapitel soll nun diese These genauer beleuchtet werden, besonderes Augenmerk wird auf jene Aspekte gerichtet, wodurch und wie diese soziale Wirklichkeit konstruiert wird.

Es besteht der nicht unberechtigte Verdacht, dass mit der These vom „angelegten Geschlechtscharakter“ und den gesellschaftlich gefestigten Einstellungen und Urteilen darüber, welche Formen des menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns als „weiblich“ oder „männlich“ einzustufen sind, bestehende Rollen- und Machtverhältnisse zwischen Männern und Frauen als „naturgegeben“ und damit nicht veränderbar im Bewusstsein der Menschen verankert und damit abgesichert werden sollen.

Auf der Basis dieses sozialisationstheoretischen Hintergrunds konnte sich eine feministische Frauenforschung entwickeln, welche in ihrer Bedeutung für eine gleichberechtigte Partizipation von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern im Sport insistiert (Gieß-Stüber, 1999).

Hirschauer (1994) konstatiert, dass Geschlecht vor dem Hintergrund einer spezifischen „Infrastruktur“ konstruiert wird. Wie auch von Gieß-Stüber (1999) angenommen wird, spricht er sich dafür aus, dass diese konstruierenden Momente, der institutionelle Rahmen, aber auch normative Annahmen, sowie das Alltagswissen über die Kategorie Geschlecht sind. Neben einem stereotypen Alltagswissen, ist auch eine weit verbreitete Gleichberechtigungsüberzeugung zugegen.

Die Darstellungen und Zuschreibungen von Geschlecht erfolgen nach Hirschauer (1994) über semiotische Verweisungszusammenhänge im Sinne von „kulturellen Ressourcen“, diese umfassen Namen, Kleidung, Schmuck und ähnliches.

Im feministischen Theoriemodell kam es zu einer Unterteilung von Sex versus Gender. In dieser Terminologie entspricht Sex dem „natürlichen“ biologischen Geschlecht, wobei Gender auf das soziale Geschlecht abzielt (Nissen, 1998).

Durch diese Aufteilung mussten die festen Zuschreibungen von weiblichen und männlichen Charakter- und Wesenseigenschaften neu überdacht werden. Diese konnten nun nicht mehr als naturgegeben hingenommen werden.

Nissen (1998) betrachtet die Festschreibung einer Gender-Identität jedoch auch kritisch, denn durch diese Zuschreibungen lassen sich Rollenklischees und Geschlechterstereotype leichter beibehalten, er fordert daher eine Auflösung bipolarer Geschlechterrollentypisierungen.

Ergänzt wurde das „Sex and Gender Modell“ durch den Doing Gender Ansatz, durch Sex-Category (Gildemeister, 2006).

Was soviel bedeutet, dass jede interaktive Herstellung von Geschlecht auf dem Wissen und der Inszenierung von stereotypen weiblichen und männlichen Verhaltensweisen und Handlungsmustern beruht. Geschlechterdifferenzen werden in sozialen Beziehungen und unterschiedlichen Lebenslagen immer neu hervorgebracht, und existieren nicht als feststehende Größe (Wetterer, 2004).

Es gibt also ein Hintergrundwissen zur Geschlechterdifferenz und zu bedeutenden Unterschieden, das stets reproduziert und aktualisiert wird durch das Handeln.

4. Frühkindliche Bewegungsentwicklung im Kindergarten

Wie wichtig die Bewegungsentwicklung eines Kindes für seine Gesamtentwicklung ist, wird durch die Entdeckung der Spiegelneuronen untermauert. Diese sind Nervenzellen, die Handlungen oder Empfindungen steuern, aber auch aktiv sind, wenn die gleiche Handlung oder Empfindung nur beobachtet wird (Baur, 1989, S. 55). Sie ermöglichen „neurobiologische Resonanz“, die Voraussetzung für Intuition und Empathie.

Nervenzellsysteme, die nicht benutzt werden, gehen verloren (Baur, 1989, S. 57). Gespeicherte Handlungsmöglichkeiten ergeben sich aus *selbst erlebten* Aktions- und Interaktionssequenzen (Baur, 1989, S. 65). Je weiter daher die Handlungsmöglichkeiten eines Kindes gediehen sind, desto mehr wird es andere Menschen und sich selbst verstehen können.

Relevant erscheint diese Entdeckung dahingehend, dass bereits im frühen Kindsalter unterschiedlichste Erfahrungen geboten werden sollen, damit eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten den Kindern eröffnet wird. Gibt es aber bereits in diesem Alter eine „interne“ Unterscheidung in Mädchen- und Bubenspiele, wird es schwer, diese wieder rückgängig zu machen bzw. für beiderlei Geschlechter interessant erscheinen zu lassen. So kann eine gut durchdachte Auswahl an Bewegungsaktivitäten Mädchen und Buben bereits im Kindergartenalter sensibilisieren und ihnen unterschiedlichste Formen der Bewegung schmackhaft machen, welche nicht auf das Geschlecht zugeschnitten sind, sondern auf die Individualität des Kindes.

4.1 Entwicklung des Selbst

Durch die aktive körperliche Auseinandersetzung mit der Umwelt eignen sich Kinder Erkenntnisse über die materielle und soziale Umwelt an. Sie lernen sich einzuschätzen und gewinnen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Sie machen Erfahrungen der eigenen Selbstwirksamkeit und gewinnen damit die Voraussetzung für den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes (Zimmer, 2004).

Die Bewegung stellt somit ein Medium zur Gesamtentwicklung des Kindes dar (Lorenz & Stein, 1988).

Durch die körperliche Aktivität erfährt das Kind sein „Selbst“, es lernt, seine Grenzen kennen. Das Kind macht die ersten Erfahrungen mit Können und Nicht-Können, von Erfolg und Misserfolg. Dadurch entwickelt das Kind ein Bild von seinen Fähigkeiten. Dieses Selbstständigkeitsstreben kommt vom Kind heraus, es möchte alles alleine machen, um sich immer und immer wieder erproben zu können.

Jene Körpererfahrungen, welche ein Kind in den ersten Lebensjahren machen kann, prägen den Aufbau des „Selbst“ (Zimmer, 2004).

Damit das Kind ein „Selbstbild“ konstruieren kann, sind unterschiedliche Faktoren ausschlaggebend, welche in den folgenden Kapiteln genauer beschrieben werden und besonders im Bezug auf das Kindergartenalter genauer beleuchtet werden.

4.1.1 Körpererfahrungen sind Selbsterfahrungen

Die ersten Erfahrungen über den Körper macht das Kind über seine sensorischen Systeme und seinen Körper. In den ersten Lebenswochen lernt das Kind zwischen sich und den übrigen Gegenständen zu unterscheiden. Das Kind entwickelt ein „Körper-Selbst“, dazu gehören eine eigene Vorstellung von Stimme und Körperbau, aber auch die Körpergrenze und die Lage im Raum werden erfasst.

Durch dieses „Körper-Selbst“ wird die Basis für das Bewusstsein der eigenen Person gelegt, oder anders ausgedrückt, der Körper stellt das Bindeglied zwischen dem Selbst und der Umwelt dar.

Weitere wichtige Merkmale für die Verankerung der Identität sind das Aussehen und die Körpergestalt. Nach Zimmer (2004) erhalten Körpergröße und -stärke im Vor- und Grundschulalter eine zentrale Bedeutung für das Selbstverständnis.

4.1.2 Selbsterfahrung und Selbstwirksamkeit

Das Kind beobachtet das eigene Verhalten und ganz besonders dessen Wirkung und zieht so Rückschlüsse auf seine Person. Dieser Aspekt ist

ebenfalls noch eng mit dem eigenen Körper verbunden. (Ein Beispiel dafür wäre, wenn das Kind einen Turm baut und ihn immer wieder umwirft. Das Kind beweist sich damit, dass es die Kontrolle über seine Handlungen hat).

Kinder verbinden das Handlungsergebnis mit den eigenen Fähigkeiten. So entsteht ein erstes Konzept eigener Fähigkeiten. Kinder lernen durch Experimentieren und Ausprobieren, dass sie Urheber einer Wirkung sein können. Darin besteht die Basis für das Selbstvertrauen bei Leistungsanforderungen.

Dieses „Konzept“ von Fähigkeiten entwickelt sich aus dem Vergleich mit anderen und aus der Bewertung der eigenen Handlung (Zimmer, 2004).

4.1.3 Zuordnung von Eigenschaften durch andere

Damit das Kind ein Selbstkonzept entwickeln kann, ist es unter anderem auch wichtig, was andere Personen, nach den Vorstellungen des Kindes, über es selbst denken. Es kommt zu einer Auseinandersetzung und zu neuen Erfahrungen durch Fremdeinschätzungen.

Mit einer Bewertung der eigenen Fähigkeiten durch andere wird das Kind außerhalb der Familie vor allem im Kindergarten konfrontiert. So kann es zum Beispiel vorkommen, dass sich ein Kind als langsam oder ungeschickt einstuft, weil es von Eltern oder Erzieherinnen so beurteilt wurde, auch wenn dies nicht den Tatsachen entspricht (Zimmer, 2004).

Ein Kind definiert sein Selbstwertgefühl also hauptsächlich über seine körperlich-motorischen Fähigkeiten. Dieses Selbstwertgefühl bestimmen aber nicht nur objektive Leistungen sondern auch die Annahme, wie andere das Kind einschätzen. Durch die unterschiedlichen Wertschätzungen die ein Kind erfährt, kann es auch dazu kommen, dass das Kind fremde Wertmaßstäbe übernimmt und die eigene Bewertung danach ausrichtet.

Dadurch kann eine Teufelskreis entstehen: da in diesem Alter körperliche Geschicklichkeit und Leistung sehr wichtig sind, wirkt sich die Erfahrung körperlicher Unterlegenheit, Ängstlichkeit und Unsicherheit sehr schnell auf das Selbstbild des Kindes aus. Dies wiederum wirkt auf den sozialen Status in der Gruppe. Manche Kinder versuchen die eigene Minderwertigkeit zu

kompensieren, indem sie aggressiv reagieren und motorischen Anforderungen aus dem Weg gehen. Durch die mangelnde Übung wird die Kluft aber immer größer, der Teufelskreis schließt sich und ohne Hilfe von außen gibt es kein Entrinnen (Zimmer, 2004).

Von Bedeutung erscheint dies für das behandelte Thema dahingehend, dass durch eine mögliche Einflussnahme der Betreuerinnen im Kindergarten dieser Teufelskreis durchbrochen werden kann. Durch eine gezielte Auswahl der Spiele, welche allen Kindern, gleichgültig ob Mädchen oder Bub, ansprechen und sie auch dahingehend unterstützen, Spiele aufzugreifen, welche öfters gemieden werden.

4.1.4 Auswirkungen des Selbstkonzeptes auf die Selbstwahrnehmung

Das Selbstkonzept eines Menschen beeinflusst sein ganzes Verhalten, bei Kindern trifft das genauso zu. Hat jemand ein positives Selbstkonzept, dann steht er neuen Aufgaben aufgeschlossen gegenüber, er sieht diesen mit geringerer Ängstlichkeit und größerer Energie entgegen als jemand der ein negatives Selbstkonzept hat. Erschwerend kommt hinzu, dass die Einschätzungen des Selbstwertes sehr stabil und änderungsresistent sind, besonders Einstellungen, die in der frühen Kindheit gemacht wurden, sind schwer zu ändern.

Bei Kindern kommt es sehr schnell zu Generalisierungen, negative Erfahrungen können sich auch auf andere Gebiete übertragen.

Um diesen negativen Erfahrungen vorzubeugen, kann man den Kindern Hilfen geben, damit sie ein positives Selbstbild aufbauen können. Es ist wichtig, dass das Kind die Möglichkeit bekommt, seine Handlungsimpulse und Motive in sinnvolles Verhalten – aus der Sicht des Kindes – umsetzen zu können.

Es ist nötig, dem Kind einen entsprechenden Handlungsspielraum zur Verfügung zu stellen, indem es Selbstständigkeit, Entscheidungsfähigkeit und die Planung des eigenen Verhaltens umsetzen kann.

Was jedoch nicht heißt, das Kind völlig alleine zu lassen, sondern in einem möglichst großem Handlungsspielraum Grenzen zu setzen, sei dies durch

Material oder durch strukturierte Angebote und Anregungen durch die Erzieherin oder den Erzieher.

Bewegungserziehung kann also unter Berücksichtigung einiger Punkte maßgeblich zur Konstruktion eines positiven Selbstbildes beitragen, dabei sollte beachtet werden: Vergleiche zwischen den Kinder sollten vermieden werden, kein Kind sollte zur Teilnahme gezwungen werden, Aufgaben sollten so gestellt werden, dass jedes Kind ein Erfolgserlebnis haben kann. Besonders wichtig ist es auch, dass man dem Kind das Gefühl gibt, dass es Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten haben kann (Zimmer, 2004).

4.2 Soziale Entwicklung

In Kapitel 4.1. wurde die Bedeutung der aktive körperlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt für die Entwicklung des Selbst eingehend betrachtete. In diesem Kapitel wird auf jene Erfahrungen, welche ein Kind über die materielle und soziale Umwelt, in Bezug auf die Entwicklung des Selbst, macht, genauer eingegangen.

Die ersten Bindungserfahrungen, die ein Kind in der Familie erlebt, sind für die soziale Entwicklung prägend. Dieses Netz wird im Kindergarten durch das Zusammenleben mit anderen erweitert. Es finden soziale Lernprozesse statt, das Kind lernt nachzugeben, sich zu behaupten, sich durchzusetzen und sich unterzuordnen, zu teilen, zu streiten und sich zu versöhnen. Das Kind erlebt, wie es von anderen geliebt und angenommen wird, manchmal erfährt es aber auch Ablehnung und Ausgeschlossenheit.

Viele in dieser Zeit erworbene Verhaltensmuster prägen und überdauern nachfolgende Lebensabschnitte (Verlinden, 1995). Es wird die Grundlage für den Erwerb sozialer Verhaltensweisen gelegt, die das Hineinwachsen in sein soziales Umfeld wesentlich beeinflussen (Zimmer, 2004).

Vor allem altersgemischte Gruppen geben dem Kind die Chance, von älteren und auch von jüngeren Kindern zu lernen. Besonders Bewegungsangebote scheinen für den Erwerb sozialer Verhaltensweisen als sehr geeignet. In vielen

Situationen müssen sich die Kinder mit dem Spielpartner auseinandersetzen um Konflikte zu lösen, um verschiedene Rollen zu übernehmen, Spielregeln anzuerkennen oder auszuhandeln. Oft sind Probleme, die im Spiel auftauchen, Auslöser dafür, dass Grundregeln des Sozialverhaltens erprobt werden, dabei kommt es nicht selten vor, dass die Kinder die Umgangsformen ihrer Mitmenschen (Eltern, Erzieherinnen, Geschwister) nachahmen (Zimmer, 2004).

Zimmer (2004) führt in ihrem Buch „Handbuch der Bewegungserziehung“ folgende soziale Grundqualifikationen an, die unter anderem in Bewegung und Spiel erworben werden können.

Vorneweg die *soziale Sensibilität*, Kinder können lernen, die Gefühle anderer wahrzunehmen und sich in andere hineinzuversetzen.

Die Kinder entwickeln ein *Regelverständnis*, sie lernen den Sinn von Regeln zu verstehen und können lernen selber einfache Regeln aufzustellen.

Im Spiel mit anderen lernt das Kind *Kontakt- und Kooperationsbereitschaft*, d.h. es lernt mit anderen Aufgaben zu lösen, Hilfe anzunehmen und einzufordern, sich verbal mit anderen auseinander zusetzen und eigene Gefühle auszudrücken und anderen mitzuteilen.

Ein weiterer Punkt ist die *Frustrationstoleranz*, das Kind lernt, Bedürfnisse aufzuschieben, zugunsten anderer Werte, es lernt mit Misserfolgen umzugehen.

Im Spiel lernt es *Toleranz und Rücksichtnahme*, darunter fällt, die Bedürfnisse anderer zu akzeptieren und anzuerkennen, auch Schwächere ins Spiel zu integrieren und auf diese Rücksicht zu nehmen.

Diese Qualifikationen stellen an das Kleinkind sehr hohe Ansprüche, manche erreichen dies selbst im Erwachsenenalter nicht.

Dreijährige können sehr wohl erkennen, ob jemand traurig oder fröhlich ist, sie können aber nicht die Perspektive eines anderen einnehmen. Für das dreijährige Kind dreht sich alles um es allein. Piaget (1975) prägt dafür den Begriff des „*Egozentrismus*“.

Erst mit etwa sechs Jahren werden Kinder reif, eine andere Perspektive einzunehmen, erst jetzt können sie mögliche Gefühle und Reaktionen verstehen und so auf das eigene Verhalten abstimmen.

Die oben genannten sozialen Grundqualifikationen wären grundsätzlich für jedes Kind wünschenswert, in der Praxis sieht es dennoch häufig anderes aus. Das Kind erlebt nicht ausschließlich positive soziale Erfahrungen, oft werden Schwächere ausgeschlossen, ältere Kinder geben Befehle an die Jüngeren weiter und manche Kinder können es nicht ertragen, wenn auf ihre Vorstellungen keine Rücksicht genommen wird.

Hier ist eine einfühlsame Erzieherin gefragt. Konflikte sollten nicht zu voreilig von eben dieser gelöst werden, dadurch bekommen die Kinder eine Chance, Probleme auf eigene Art und Weise zu beseitigen.

Durch eine klug überlegte Auswahl von Bewegungsspielen, hat die Erzieherin die Möglichkeit, eher subtil einzugreifen und die sozialen Beziehungen einer Kindergartengruppe positiv zu beeinflussen (Zimmer, 2004).

4.3 Kognitive Entwicklung

Hirnforscher betonen immer wieder die Bedeutung der Bewegung für die kognitive Entwicklung. Sie zeigen auf, wie Kinder ihre Umwelt durch Bewegung erforschen und wie Sinnesreize die Vernetzung des kindlichen Gehirns unterstützen (Gopnik, 2003).

Das Kind eignet sich durch Eigenaktivität Wissen an. Kinder lernen, indem sie etwas selbständig tun und dieses mit eigenen Mitteln und Methoden verstehen lernen.

Lernen ist hier also kein passiver Vorgang, sondern ein aktiver, welcher über sinnliches Erleben passiert (Zimmer, 2004).

Auf ein Kind wirken täglich vielfältigste Eindrücke. Das Kind wählt sich jene aus, die es für wichtig hält und ordnet diese ein, speichert sie und greift darauf zurück, wenn es Neues erfährt.

Beim Lernprozess sind also immer unterschiedlichste Wahrnehmungen beteiligt, je mehr Kanäle für die Wahrnehmung genutzt werden, umso langfristiger ist die Erinnerung gespeichert.

Sensorische Reize könnte man als „Nahrung für das Gehirn“ bezeichnen, durch Bewegungsaktivität werden vermehrt Botenstoffe produziert, welche die Bildung neuer synaptischer Verbindungen unterstützen und somit Lernprozesse fördern. Jean Piaget beschäftigt sich intensiv mit der Frage, wie Kinder Probleme lösen. Er sah in den einfachen Handlungen und Tätigkeiten der Kinder die Basis für jede weitere Erkenntnisgewinnung (Piaget, 1975).

Interessant erscheinen hier die Erkenntnisse von Scherler (1975). Er spricht von einer materiellen Erfahrung. Diese materiellen Erfahrungen sind vor allem Erfahrungen physikalischer Phänomene. Unter verschiedenartigsten Handlungsbedingungen, können die Kinder ihre Handlungen variieren. Begriffe wie Schwung, Gleichgewicht, Beschleunigung und Schwerkraft sind an das unmittelbare Tun gebunden. Wenn man eine Spielsituation verändert (beispielweise: Balancieren über ein Wackelbrett), erleben die Kinder unmittelbar Ursache und Wirkung, d.h. sie lernen Zusammenhänge zu erkennen.

Bekommt ein Kind die Möglichkeit, mit seiner dinglichen Umwelt zu experimentieren, so kann es unterschiedlichste Erfahrungen machen und es kann durch „begreifen“ begreifen. Je mehr die Handlungsbedingungen variieren, umso mehr Wissen und Erkenntnisse erwirbt das Kind über seine Umwelt (Zimmer, 2004).

Zu Beginn des dritten Lebensjahres, verfügt das Kind bereits über sprachliche Mittel und die Entwicklung der Intelligenz spielt sich hauptsächlich in der Vorstellung ab. Allerdings bleibt das Tun, konkret auf Dinge und Situationen der Umwelt einzuwirken, bis ins Erwachsenenalter erhalten. Wahrnehmung und Bewegung sind nicht voneinander zu trennen (Zimmer, 2004).

Anhand dieses Kapitels 4.3. soll nochmals klar ersichtlich gemacht werden, wie eng die kognitive Entwicklung mit der Bewegungsentwicklung verknüpft ist. Erfahrungen, die im Kleinkindalter nicht gemacht werden, können später nur

schwer nachgeholt werden. Besonders in diesem Alter sind die Kinder für vieles offen und lassen sich motivieren, Neues auszuprobieren und man muss sie nicht mit festgefahrenen Bewegungsspielen für Mädchen oder Buben abspeisen.

5. Gender in der frühkindlichen Bewegungsentwicklung

In diesem Kapitel wird darauf eingegangen, wie und inwieweit eine geschlechtsbezogene Unterscheidung, in Bezug auf das Bewegungsverhalten von Mädchen und Buben, getätigt wird.

Der Kategorie Geschlecht wird in der Kleinkindpädagogik, in der Psychomotorik und in der Sportwissenschaft in den ersten Lebensjahren keine Relevanz beigemessen.

Largo (1995) fasst in einigen Spielstudien zusammen, dass in den ersten 18 Lebensmonaten keine Geschlechtsunterschiede im Bewegungsverhalten zu beobachten sind. Erst am Ende des zweiten Lebensjahres zeigen sich geringfügige Differenzen, welche sozialisationsbedingt erklärt werden.

Mit der Analyse geschlechtsbezogener Konstruktionsprozesse wird erst in institutionalisierten Erziehungskonzepten (Kindergarten, Schule) begonnen (Gieß-Stüber, 2003).

Im Folgenden werde ich mich besonders auf eine Spielstudie von Gieß-Stüber (2003) beziehen, in welcher sie das Verhalten von Kleinkindern im Elternkindturnen beobachtete. Beobachtungskriterien, auf die Kinder bezogen, waren das Bewegungsverhalten der Kinder, wie werden Gruppen gebildet, wie eignen sich Kinder Raum an, welches Spielmaterial wird gewählt. Im nachfolgenden Kapitel 5.2., soll die Eltern-Kind-Konstellation beleuchtet werden.

Gieß-Stüber (2003) konnte bereits im Kindergartenalter deutliche Unterschiede im Spielverhalten von Mädchen und Buben erkennen.

Sie beschreibt, dass sich bei unterschiedlichsten Bewegungsaufgaben in gemischtgeschlechtlichen Gruppen immer wieder geschlechtshomogene Gruppen bilden. Diese homogenen Gruppen grenzen sich oft sehr bewusst und bestimmt voneinander ab.

Unterschiede konnte sie auch in der Raumaneignung und in der unterschiedlichen Materialauswahl feststellen. Der Bewegungsradius der Mädchen war viel geringer als der von Buben. Mädchen hatten deutlich mehr

Augenkontakt zu der Bezugsperson und stellten öfter Fragen, ob sie das dürfen usw. Bei den Buben wurde, wenn ein Kontakt zur Bezugsperson hergestellt wurde, dieser auch von jener gesucht, nicht von den Buben selbst. Bemerkenswert erscheinen auch die unterschiedlichen Interaktionsmuster in den Kleingruppen. Mädchen neigen dazu, gleichberechtigt zu einer Rollenverteilung zu kommen, wohingegen Bubengruppen eher hierarchisch strukturiert sind.

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Baur (1989) und Bilden (1991).

Abschließend führt Gieß-Stüber (2003) an, dass der Diskurs nicht stehen bleiben darf. Weitgehend verbreitet ist in der Kindheitsforschung, dass Geschlecht auf einer phänomenologischen Ebene thematisiert bzw. durch geschlechtervergleichende Befunde dargestellt wird.

Dieser Blickwinkel verstellt jedoch die Sicht auf die Hintergründe des „Gewordenseins“, wie Rendtorff (2003) beschreibt. Unbeachtet bleiben, so scheint es, Ähnlichkeiten und individuelle Prozesse jenseits geschlechtsbezogener Zuschreibungen.

Anliegen einer praxisorientierten Literatur ist es, Geschlechterdifferenzierungen bezogen auf Kinder weitestgehend zu vermeiden. Die Tendenz geht in Richtung Gleichheit und möchte einer Defizitorientierung bezüglich der Mädchen entgegenwirken.

Der Unterschied soll nicht länger als Defizit gesehen werden, sondern die Verschiedenheit der Geschlechter soll in den Vordergrund der Forschung treten. Der „Nachholbedarf“ von Mädchen und Frauen steht nicht mehr in Mittelpunkt, wie es noch in den 80iger Jahren der Fall war, sondern eine wertschätzende Perspektive soll dazu beitragen, dass Mädchen und Frauen durch ihr „Anders-Sein“ den Männern bzw. Buben gleichberechtigt gegenüber gestellt werden (Hartmann-Tews, 1998).

5.1 Einflussmöglichkeiten und Auswirkungen von Sozialisationsinstanzen

Besonders relevant erscheint auch die Genderkompetenz der Übungsleiter/in, die Methodikliteratur zur frühkindlichen Bewegungsförderung spricht sich für ein

„geschlechtsneutrales“ Handlungsfeld aus. Die Relevanz von Geschlecht wird oft nicht erkannt bzw. ignoriert (Gieß-Stüber, 1999). Dieses Absehen von Geschlechterdifferenzen könnte im Sinne Hirschauers (2001) als *Undoing Gender* interpretiert werden.

Die Entwicklung des Kindes ist aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive ein Austauschprozess zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen bzw. seiner Umwelt (Gieß-Stüber, 1999).

Die Aneignung und das Hineinwachsen in die umgebende Geschlechterordnung passiert durch den Prozess des sozialen Lernens. Dies ist ein Prozess der Aneignung und der Konstruktion (Bilden 1991).

Wie bereits in Kapitel 2, Sozialisationstheorien behandelt, kommt es zu einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Vorgefundenen, dieses wird neu verarbeitet und dadurch kommt es, laut Sozialtheorie, zur Ausformung der eigenen Identität.

In Bezug auf den Körper und die Bewegungen bedeutet das, dass ein entsprechender kultureller Kontext aufgrund spezifischer gesellschaftlicher Techniken geformt wird, andererseits geschieht dies auch unter wesentlicher Mitwirkung des Individuums, das sich selbst eine Form gibt.

Gieß-Stüber (1999) konstatiert, dass sich Kinder im Vorschulalter in einer Phase „rigider Geschlechtsrollenvorstellung“ befinden. Es kommt zu einer inhaltlichen Ausfüllung der Geschlechtsidentität, d.h. das eigene Erleben des Körpers, der eigenen Fähigkeiten, Interessen usw. ist daran maßgeblich beteiligt.

Dieser Prozess kommt in Bildungseinrichtungen zu seiner Entfaltung, in diesen Räumen wirken gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse auf vielfältigste Art und Weise.

Identität entwickelt sich in Interaktionen und Anerkennungsverhältnissen (Gieß-Stüber, 1999).

Besonders in diesem frühen Alter ist anzunehmen, dass die gegenwärtige Selbstwahrnehmung als Mädchen bzw. als Junge durch typisierte Erwartungen und Bewertungen immer wieder bekräftigt wird.

Gieß-Stüber (1999) sieht aber besonders auch in der Bewegungsförderung ein geeignetes Feld, um individuelle Potenziale unabhängig von geschlechtsbezogenen Beschränkungen zu fördern. Hier bedarf es verantwortlicher Erwachsener, welche ein Setting schaffen, in dem geschlechtsübergreifendes Verhalten ermöglicht wird.

Gieß-Stüber (1999) sieht dies als einen Auftrag an die Forschung, um diese Komplexität und Prozesshaftigkeit aufzunehmen, um systematische Grundlagen für geschlechtsbezogene frühkindliche Bewegungsförderung zu ermitteln.

Erziehungspersonen sollen für eine anteilnehmende und anerkennende Begleitung für das Kind sensibilisiert werden, in deren Brennpunkt die individuelle Entwicklung des Kindes steht.

Hagemann-White (1984) gibt zu bedenken, dass der Einfluss von geschlechtsspezifischen Erziehungsmaßnahmen und deren Auswirkungen nicht genau absehbar sind. Erziehungsmaßnahmen sind nicht als garantierte Grundlage für die Entwicklung eines Sozialcharakters anzusehen. Die verschiedenen Sozialisationsfaktoren (Familienkonstellation, soziale Schicht, Umwelt ...) wirken nicht losgelöst voneinander.

Dennoch gibt sie zu bedenken, dass an erster Stelle das Bewusstwerden der eigenen Einstellungen und die Erkenntnis der unbewussten geschlechtsspezifischen Erziehungshaltung stehen muss.

Eine Alternative könnte sein, die Abweichungen der Sozialisation von Mädchen und Jungen bewusst zu machen und diese gleich zu gestalten:

- Die Zuwendung in den ersten Lebenswochen gleich gestalten,
- die Stimulation auch bei Mädchen erweitern,
- Autonomie in jeder Phase fördern,
- neben dem Personeninteresse auch andere Interessen bei Mädchen ansprechen,

- und umgekehrt Jungen zu Sozialkontakten ermuntern.
- Das Gleiche gilt für das Spielverhalten und die Freiräume, die dem Kind nach Geschlecht unterschiedlich eingeräumt werden.

Der erste Schritt liegt dabei in der Urteilsfähigkeit der Erziehungspersonen, die Wurzeln der Differenzen in ihrem Verhalten zu sehen.

Das Ziel dabei sollte sein, weder die Weiblichkeit in diesem Sinne fortzusetzen, noch Männlichkeit als Ersatz zu vermitteln, sondern zu einem neuen Bewusstsein und darüber zu einer neuen Rollengestaltung zu gelangen (Hagemann-White, 1984).

5.2 *Doing Gender* in der Eltern-Kind-Interaktion

Da man von der Tatsache ausgeht, dass die Familie den größten Anteil an der Erziehung des Kindes in den ersten Lebensjahren hat, soll auch dieser Punkt beleuchtet werden.

In der bereits zuvor beschriebenen Spielstudie, beobachtete Gieß-Stüber (2003), die Eltern-Kind-Interaktion im Eltern-Kind-Turnen und versuchte Antworten auf folgende Fragen zu finden: welche Unterscheidungen liegen dem interaktionalen Handeln der Eltern, Übungsleiterin zugrunde, wie wird Geschlecht vermittelt und bestätigt bzw. reproduziert?

Mittels Videoaufnahmen wurden folgende Parameter erforscht, verbale und nonverbale Kommunikation: Anweisungen, Aufforderungen, Lob, Motivation, Hilfestellung, Körperkontakt und Blickkontakt. Auf diese Punkte wird nun genauer eingegangen.

5.2.1 Verbale Kommunikation

Der Ton, mit dem Töchter angewiesen werden, ist sowohl von Müttern als auch von Vätern eher laut und unfreundlich.

Dies führt bei den Töchtern zu Ignoranz, was bei Söhnen nicht beobachtet werden konnte.

Anweisungen an die Söhne werden im Befehlston durchgeführt und scheinbar nachvollziehbar dargestellt. Söhne akzeptieren durch diese Art die Absicht der Mutter (Gieß-Stüber 2003).

Eine zweite Ausprägung der Bewegungsanweisung konnte bemerkt werden, diese besteht in einer ruhigen erklärenden Art, bei der die Kinder dem Unterricht folgen können. Diese Art und Weise wird vom Kind als positiv bewertet und man konnte eine bessere Übungsdurchführung erkennen (Gieß-Stüber 2003).

Als eine andere Art, das Kind zur Bewegung zu veranlassen, wird die *Aufforderung* beschrieben. Oft erfolgt dies auch durch einen taktilen Reiz, wie durch Handfassung oder durch Fußfassung. Mädchen und Jungen wurden in dieser Untersuchung gleich häufig ausschließlich verbal aufgefordert. Die Motivation erfolgte fast immer als eine Aufforderung.

Eine andere Form der Motivation stellte das *Lob* dar. Es wurde in verbaler und auch nonverbaler Form verwendet, dabei wurde den Kindern zugewinkt oder über den Kopf gestrichen, sie wurden angelächelt oder die Eltern klatschten in die Hände. Gieß-Stüber (2003) bemerkt aber, dass diese Form der Bestätigung sehr sparsam verwendet wurde. Interessant erscheint aber die Tatsache, dass Jungen ihr Lob bei den Müttern einforderten. Auf diese Jungen wurde von den Müttern vollends eingegangen.

5.2.2 Nonverbale Kommunikation

Unter die nonverbale Kommunikation fällt die *Hilfestellung*. Die Hilfestellung ist in erster Linie eine Sicherung für das Kind, dadurch sollen Stürze und das Zusammenprallen mit anderen Kindern verhindert werden.

Auffallend erscheint, dass Töchter fast ständig, auch in ungefährlichen Situationen, gesichert werden. Während der gesamten Bewegungsaktion halten sowohl Mütter als auch Väter Handkontakt oder die Hand wird zumindest in unmittelbarer Nähe gehalten. Anders gestaltet sich dies bei den Söhnen, diese werden nur in riskanten bzw. akuten Situationen gesichert.

Die Hilfestellung wird aber auch dafür eingesetzt, um dem Kind beim Bewältigen einer Aufgabe zu helfen. Die Eltern dominieren so nicht die kindliche Handlung und dem Kind wird so ein Erfolgserlebnis ermöglicht (Gieß-Stüber, 2003).

Gieß-Stüber (2003) konnte beobachten, dass den Mädchen die Hilfestellung in einigen Fällen aufgedrängt wurde. Dem Kind wird somit die Möglichkeit genommen selbst zu einem Erfolgserlebnis zu kommen. Oft wurden die Mädchen von den Müttern auf das Gerät hinauf- und auch wieder heruntergehoben.

Söhnen wird ein größerer Handlungsspielraum gestattet.

Eine weitere wichtige Interaktionsqualität stellt der *Körperkontakt* dar. Dieser wird sowohl von Töchtern als auch von Söhnen, von sich aus, eher selten gesucht. Gehen die Kinder aber auf die Eltern zu „scheinen sie ein Bedürfnis nach Nähe zu haben“ (Gieß-Stüber, 2003, S. 101)

Auffallend dabei war, dass der überwiegende Teil der Eltern adäquat reagierte, mit Streicheln, Umarmen und Küssen der Kinder. Bemerkenswert erscheint aber, dass besonders Mädchen von ihrem Elternteil nicht die gleiche Aufmerksamkeit, Zuwendung bekamen, wie Jungen. Andererseits wurde bei den anderen Eltern-Sohn-Konstellationen die Jungen sogar dann geküsst und gestreichelt wenn von diesen keine entsprechenden Signale ausgesandt wurden (Gieß-Stüber, 2003).

Eine weitere Analyse zeigte, dass die Handhaltung in einigen Fällen zur Kontrolle eingesetzt wurde. Die Eltern der Töchter nehmen an, dass sie damit auf „eine exakte Durchführung der Aufgabe, sowie auf das Einwirken der Organisationsform“ Einfluss nehmen könnten (Gieß-Stüber, 2003, S. 101).

Der Handlungsspielraum der Mädchen wird dadurch wieder eingeschränkt und die Möglichkeit des Experimentierens wird dadurch unterbunden.

Ein zusätzliches Medium in der Eltern-Kind-Konstellation war der Blickkontakt. Er konnte in allen Eltern-Kind-Konstellationen bemerkt werden. Der Blickkontakt stellt einen körperkontaktfreien Weg dar, um dem Kind zwar Sicherheit zu bieten, außerdem bleibt dem Kind genug Freiraum, um selbsttätig zu werden.

Der Blick, welcher auf die Töchter gerichtet wird, unterscheidet sich qualitativ von jenem der auf die Söhne gerichtet wird. Gieß-Stüber (2003) beschreibt dies so:

„auf diesem Wege werden Mädchen stärker kontrolliert und gemustert“ (Gieß-Stüber, 2003, S. 102).

Es erweckt den Eindruck, dass die Eltern mit diesem Blick ihre Tochter ständig kontrollieren und einen lenkenden Einfluss auf das Kind ausüben wollen.

Diese Tendenz findet sich bei Söhnen nicht, ihnen werden hingegen sogar überwachungsfreie Momente gewährt. Die Eltern von Söhnen wirken auch in komplizierten Momenten entspannter, als die Eltern von Töchtern. Des Weiteren wirken Eltern von Söhnen oft als interessierte Zuschauer/innen der Aktivitäten der Kinder.

Der Blickkontakt von Seiten der Kinder wird nach Geschlecht unterschiedlich gesucht. Jungen suchen den Kontakt nach vollbrachter Übung oder Aktion als Anerkennung oder Lob. Dies erweckt den Eindruck, dass dieser Blickkontakt als Vermittlung von Bestätigung eingespielt ist. Die Mädchen hingegen schauen nach den Eltern, um zu wissen, wo diese sich befinden oder um damit um Hilfe zu bitten (Gieß-Stüber, 2003).

5.2.3 Fazit

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sich die Literatur in der frühkindlichen Bewegungsförderung zwar für ein geschlechtsneutrales Handlungsfeld ausspricht, dies konnte jedoch in diesem Projekt von Gieß-Stüber nicht belegt werden, es war genau das Gegenteil der Fall.

„Das GenderKids-Projekt konnte aufzeigen, dass Geschlechtskonstruktionen nicht von der Lebenswelt des Eltern-Kind-Turnens Halt machen, sondern dass dieser Handlungsraum durchzogen ist von zahlreichen Prozessen und Mechanismen von Geschlechterkonstruktion ...“ (Gieß-Stüber, 2003, S. 105).

Das Eltern-Kind-Turnen stellt für das Kind, ähnlich wie der Kindergarten, ein *Frauenterrain* dar. Männliche Vorbilder und Identifizierungsangebote fehlen.

Durch diese klassische Rollenaufteilung erlebt das Kind, dass die Frau voll und ganz für das Kind zuständig ist.

Das Alltagswissen über Zweigeschlechtlichkeit spielt auch in diesen Rahmen hinein. Das Wissen über Zweigeschlechtlichkeit wird auf Naturhaftigkeit rückgeführt und verschleiert somit den zugrunde liegenden Konstruktionscharakter von *Genderingprozessen*.

„Sexuierungen geschehen überwiegend nicht intentional und subtil über Sprache (...), über Materialien und Unterrichtsinhalte sowie Bewegungsqualitäten und -verhalten.“ (Gieß-Stüber, 2003, S. 106).

In dieser Untersuchung konnte beobachtet werden, dass Mädchen weniger Zärtlichkeit bekamen und einer strengeren Kontrolle und Aufsicht unterlagen als Jungen. Der Bewegungsspielraum von Mädchen war also begrenzter als jener von Jungen.

Auffallend war auch, dass die Kinder selten die sportliche Situation für Geschlechtsdarstellungen nutzten. Dennoch war zu bemerken, dass selbst Kinder ab dem Alter von drei oder vier Jahren eine Beschäftigung mit geschlechtsabweichendem Spielmaterial unterließen. Eine so frühe Beschränkung von Verhaltensoptionen festigt die Reproduktion von Geschlecht (Gieß-Stüber, 2003).

Um noch einmal die Geschlechtsneutralität anzusprechen: bei den zu untersuchenden Kindern kam es eindeutig häufiger zu geschlechtstypischen Symbolen und Bewegungsinteressen als zu Rollenüberschreitungen.

Gieß-Stüber (2003) betont auch in diesem Artikel wieder, dass Körper, Bewegung und Sozialität in diesem jungen Alter sehr eng miteinander verbunden sind. „Der Körper ist dabei Erzeugnis und Produzent kultureller Reproduktion.“ (S. 107).

Dieser Konstruktionsprozess ist eher episodenhaft, nicht kontinuierlich und nicht immer vollständig. Es werden nicht immer alle, für Geschlechterunterscheidungen verfügbaren Symbolisierungen genutzt.

Bemerkt wurde auch, dass im Setting des Eltern-Kind-Turnens nicht immer geschlechtsbezogene Darstellungen und Zuschreibungen ausgemacht werden konnten.

Relevanz würde die Kategorie Geschlecht durch eine Beteiligung von Männern in dieser Domäne bekommen. Dieses Verhältnis ist nicht reversibel, Frauen finden in Männerberufen nicht so leicht Zugang, wie umgekehrt.

Gieß-Stüber (2003) sieht aber in diesen aufgespürten Unterscheidungen im interaktionalen Handeln von Eltern, Übungsleiter/innen und Kindern eine Möglichkeit, diese als Anknüpfungspunkte zu verwenden, um *Geschlechterdekonstruktion* zu provozieren.

Aufgegriffen wurde das GenderKids-Projekt für diese Arbeit, da es viele Anregungen für die, in Kapitel 6, beschriebenen Kindergartenbeobachtungen gab.

Es wurden einige Beobachtungskriterien (wie beispielsweise die Spielmaterialauswahl, die Rauman eignung usw.) aufgegriffen und in Vergleich gestellt. Des weiteren konnten Anregungen für die Umsetzung der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern aufgegriffen werden.

Die Beobachtungen von Gieß-Stüber (2003) stellen einen wesentlichen Betrag für diese Arbeit dar.

6. Empirischer Teil

Merkmale und Kriterien qualitativer Sozialforschung

Zunächst soll ein Grundgerüst der Sozialforschung nach Mayring (2002) vorgestellt werden, welches er mit fünf Postulaten untermauert:

Postulat 1: Subjektbezogenheit der Forschung

Gegenstand humanistischer Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Diese Subjekte müssen von der Forschungsfrage betroffen sein und Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein.

Postulat 2: Betonung der Deskription der Forschungssubjekte

Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung des Gegenstandsbereiches stehen.

Postulat 3: Betonung der Interpretation der Forschungssubjekte

Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch die Interpretation erschlossen werden.

Postulat 4: Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung zu untersuchen

Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden, weil der Mensch im Labor anders reagiert als im Alltag.

Postulat 5: Generalisierungen der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess

Die Verallgemeinerung der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her, sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden (Mayring 2002).

Mayring (2002) stellt schlussendlich sechs übergreifende Gütekriterien qualitativer Forschung auf. Diese leiten sich aus spezifischen Katalogen und allgemeinen Überlegungen der qualitativen Forschung ab.

1. *Verfahrensdokumentation* – Das gewählte Verfahren muss genau dokumentiert werden, damit der Forschungsprozess für andere nachvollziehbar ist. Dies betrifft insbesondere die Explikation des Vorverständnisses,

Zusammenstellung des Analyseinstrumentes, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung.

2. *Argumentative Interpretationsabsicherung* – Es gilt in der Regel, dass Interpretationen nicht gesetzt, sondern argumentativ begründet werden müssen. Entscheidende Kriterien sind:

- Adäquates Vorverständnis der jeweiligen Interpretation, wodurch die Deutung sinnvoll theoriegeleitet wird
- Interpretation muss in sich schlüssig sein
- Alternativen müssen gesucht und überprüft werden

3. *Regelgeleitetheit* – Die qualitative Forschung hat sich an bestimmte Verfahrensregeln zu halten. Die Analyseschritte müssen vorher festgelegt werden, das Material sollte in sinnvolle Einheiten unterteilt werden und die Analyse sollte systematisch von einer Einheit zur nächsten gehen.

4. *Nähe zum Gegenstand* – Gegenstandsangemessenheit und Nähe zum Gegenstand werden in der qualitativen Forschung vor allem durch eine möglichst nahe Anknüpfung an der Alltagswelt der beforschten Subjekte erreicht. Die Subjekte werden in ihrer natürlichen Lebenswelt erforscht. Dabei sollte immer auch versucht werden, eine Interessensüberschreitung mit den Beforschten zu erreichen.

5. *Kommunikative Validierung* – Die Gültigkeit der Ergebnisse und Interpretationen kann unter anderem durch ihre Vorlage an die Beforschten und anschließender Diskussion überprüft werden. So erhalten die Beforschten einen anderen Status, als den der Datenlieferanten.

6. *Triangulation* – Es soll versucht werden, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen, Stärken und Schwächen der jeweiligen Analysewege aufzuzeigen und letztendlich alle möglichen Ereignisse zusammenzusetzen (Mayring 2002).

Es wurde versucht, diesen angeführten Gütekriterien Folge zu leisten.

In diesem letzten Abschnitt der Diplomarbeit werden nun die gesammelten Beobachtungsdaten im Sinne der Fragestellung ausgewertet.

6.1 Methoden und Rahmenbedingungen

Es handelt sich um eine empirisch qualitative Studie, das empirische Datenmaterial wurde mittels Videoaufnahmen erhoben und transkribiert.

Als die geeignetste Methode erschien in diesem Fall die *Feldbeobachtung* in Form von Videoaufzeichnungen, da diese Methode eine objektives und systematisches Verfahren darstellt. Die AkteurInnen werden hierbei, in natürlichen Situationen beobachtet und es werden keine „*künstlichen*“ Kontexte hergestellt (Joas, 2007).

Die Aufzeichnungen wurden mit einer Canon Handkamera getätigt.

Mayring (1990) hält die un- bzw. halbstrukturierte Beobachtung für besonders geeignet, wenn:

- *der Gegenstand in soziale Situationen eingebettet ist*
- *der Gegenstandsbereich von außen schwer einsehbar ist*
- *die Fragestellung eher explorativen Charakter hat.*

(Mayring, 1990, S. 59)

Daher entschied ich mich für die *unstrukturierte Beobachtung*. Im Gegensatz zur strukturierten Beobachtung, bei welcher ein Beobachtungsschema zugrunde liegt, gibt es bei dieser Methode nur einen groben Rahmen und nur wenige Beobachtungskategorien, dadurch ist eine gewisse Flexibilität und Offenheit gegeben (Grüner, 1974).

Bei der unstrukturierten Beobachtung beschränkt sich der Beobachter lediglich auf die Entwicklung eines „Leitfadens“ anhand dessen der Beobachter vorgeht. Der Beobachter legt selbst die Beobachtungssequenz fest und erstellt jeweils direkt nach dieser ein Protokoll (Mayring, 1990).

Grümer (1974) führt als weiteres Unterscheidungskriterium die Frage ein, ob die Beobachtung, verdeckt im Sinne einer feldspezifischen Tarnung, oder offen erfolgen soll.

Bei der offenen Beobachtungsmethode, ist den Versuchspersonen, die Anwesenheit des Forschers bekannt. Im Gegensatz dazu, steht die verdeckte Untersuchung, dabei sollen die Versuchspersonen nichts von der Anwesenheit des Beobachters erfahren.

Daraus ergibt sich auch ein moralisch-ethisches Problem, nach Möglichkeit sollte die offene Form gewählt werden, dennoch ist manchmal eine verdeckte Beobachtung unerlässlich (Schnell,1999).

Als Form der Beobachtung wurde die *offene, nicht-teilnehmende Beobachtung* gewählt. Diese Methode eignet sich besonders gut, um tatsächliches Verhalten zu erforschen. Nachteil dieser Methode ist jedoch, dass Meinungen und Einstellungen nicht erfassbar sind, weiters können Verhaltensweisen beeinflusst werden. Es kann dazu kommen, dass sich die Beobachteten unwohl fühlen und sich dadurch anderes verhalten als im Normalfall (Lüders, 2003).

Eine weitere Fehlerquelle die entstehen kann, liegt beim Beobachter oder in der Situation selbst. Das Problem dabei ist, dass soziales Verhalten abstrakt ist, so müssen das Beobachtete und die Realität nicht übereinstimmen.

Es kann dazu führen, dass der oder die BeobachterIn, nur das sehen, was sie sehen wollen. Dieses Problem kann durch eine Ergänzung einer methodischen Kontrolle der Beobachtungsleistung umgangen werden, das kann durch intensive (Selbst)Schulung der BeobachterIn geschehen und auch durch eine Überprüfung der Inter- und Intra-Rater-Reliabilität (Hauser-Scheublin, 2003).

Da es sich in dieser Untersuchung um sehr junge Kinder handelt, stellte diese Beobachtungsmethode, meiner Meinung nach dennoch eine geeignete Methode dar.

Beobachtungsgegenstand waren folgende Variablen,

- das Bewegungsverhalten der Kinder, wie und wodurch unterscheidet es sich bei Mädchen und bei Buben,

- wie werden Spielmaterialien verwendet,
- wie treten die Kinder untereinander in Kontakt,
- wie reagieren die Betreuerinnen auf das Tun der Kinder
- wie wird Geschlecht vermittelt und bestätigt bzw. reproduziert?

Auswahl der Gruppe

Die Auswahl der Gruppe gestaltete sich folgendermaßen, grundsätzlich war vorgesehen, in einem Magistratskindergarten in Wels (Oberösterreich) zu filmen, da ich dort vor Jahren ein Praktikum absolviert hatte. Die Leiterin dieses Kindergartens erklärte sich damit nicht einverstanden, da es sich aus rechtlichen Gründen, als schwer durchzuführen herausstellte.

So wandte ich mich an einen privaten Verein, an den privaten Waldorfkindergarten in Wels. Als selbstverwalteter Verein, war es hier möglich, mir die Zustimmung zu geben.

In jenem Waldorfkindergarten werden Kinder zwischen drei und sechs Jahren, nach den Grundsätzen der Waldorfpädagogik betreut, die auf der Basis der Anthroposophie – der Menschenkunde Rudolf Steiners – begründet wurde.

Kurz zusammengefasst setzt sich die Pädagogik Rudolf Steiners zum Ziel, den Kindern das Kindsein möglichst lange zu bewahren.

Die Sinne und die Phantasie der Kinder sollen altersgemäß angesprochen werden und es wird ihnen Raum für ihre Entwicklung geschaffen. Dies soll durch freies Spiel mit natürlichen Materialien, künstlerische und handwerkliche Tätigkeiten sowie durch gemeinsames Singen und Bewegen, Sprach- und Fingerspiele aller Art ermöglicht werden (www.waldorfkindergarten-wels.at).

Die Kindergärtnerinnen sind staatlich geprüfte Kindergartenpädagoginnen mit der Zusatzausbildung Waldorfpädagogik.

Es gibt zwei Kindergruppen, die bei Bedarf als Integrationsgruppen geführt werden.

Kindergartenerhalter ist der Verein zur Förderung der Waldorfpädagogik in Wels.

Dieser Kindergarten besteht seit 1996. Grundsätzlich werden zwei Gruppen mit ungefähr 15 Kindern geführt.

Im Untersuchungszeitraum, vom 22.07.2003 bis zum 30.07.2003, wurde der Kindergarten im Journaldienst geführt. Es waren selten mehr als zehn Kinder anwesend und immer zwei Kindergartenpädagoginnen. Die Kinder sind aus beiden Gruppen zusammengelegt worden, sie sind sich aber dennoch vertraut, da sie jeden Tag gemeinsam im Garten spielen.

Die Kinder waren nicht kameragewöhnt. Zu Beginn der Aufzeichnungen erklärte ich den Kindern, dass ich ihnen beim Spielen „zuschauen“ werde, da ich eine Arbeit verfasse. Die Buben interessierten sich für die Kamera und wollten wissen, wie diese funktioniert.

Am ersten Tag kam es häufig dazu, dass die Buben vor der Kamera zu kämpfen begannen und gefilmt werden wollten. Den Mädchen war es unangenehm und wollten nicht gefilmt werden, was ich auch befolgte. Am darauffolgenden Tag, war die Kamera schon weniger interessant.

Konsequenzen für die Auswertung, hatte diese Situation dahingehend, dass die Buben häufiger gefilmt wurden, da sie sich auch öfter dazu bereit erklärten. Dadurch kam es aber auch zu „gestellten“ Situationen im Gegensatz zu natürlichen, welche ich ja bevorzugt filmen wollte.

Im Laufe der Zeit, gewöhnten sich die Kinder an meine Anwesenheit, und sie nahmen mich weniger wahr.

Bei der Auswahl der Gruppe und der Situation wurde versucht, möglichst viele Kinder mit dem Kamerafokus zu erfassen, bzw. zu schauen, welche Situationen sind im Bezug auf das Thema dieser Arbeit interessant. Grundsätzlich war die Intention dahinter, möglichst viele, unterschiedliche Situationen zu erfassen.

Die Kamera wurde so platziert, dass möglichst alle Aktivitäten der Kinder erfasst werden konnten.

Dokumentationsmethode

Die wissenschaftliche Beobachtung, unterscheidet sich, im Gegensatz zur alltäglichen Beobachtung, dadurch, dass sie zielgerichtet ist und einer methodischen Kontrolle unterliegt (Bortz & Döring, 2002).

Die Beobachtungsverfahren können nach unterschiedlichen Kriterien/Dimensionen unterschieden werden, welche in Kapitel 6.1. beschrieben wurden.

Für diese Arbeit wurde die *offene, nicht teilnehmende Beobachtung* gewählt.

Anhand dieser Dimensionen lässt sich das Beobachtungsverfahren in die qualitative Datenerhebungstechnik einordnen.

In Abgrenzung zur quantitativen Methode wird die qualitative durch folgende Elemente gekennzeichnet:

- *kleine Zahl von Untersuchungspersonen*
- *meistens keine repräsentativen Stichproben*
- *keine metrischen Variablen*
- *keine statistische Auswertung* (Lamneck, 1993, S. 3)

Die qualitative Forschung ist theorieentwickelnd und hypothesengenerierend, d.h. die Theorie wird erst im Laufe des Forschungsprozesses gebildet (Lamnek, 1993).

Nach Lamnek (1993) sieht die qualitative Sozialforschung,

„... die Hypothesenentwicklung im Vordergrund; Hypothesen werden aus dem zu untersuchenden sozialen Feld gewonnen. Hypothesenentdeckung ist damit induktiv: von den Beobachtungen zur Theorie“ (Lamnek, 1993, S. 225).

Ein maßgebliches Kennzeichen der qualitativen Beobachtung ist, dass sie in der natürlichen Lebenswelt der Untersuchungsperson zum Einsatz kommt (Lamnek, 1993).

Die qualitative Beobachtung wurde von Bortz & Döring (2005) in sechs typische Arbeitsschritte unterschieden.

„*Planung und Vorbereitung*“ ist die erste Phase, dies ist die inhaltliche Präzisierung des Untersuchungsthemas, dies schließt die Ausformulierung der Fragestellung mit ein.

Die zweiten Phase, wird von Bortz & Döhring (2005) als „*Einstieg ins Feld*“ beschrieben. Es kommt dabei, zum Ausbau von sozialen Kontakten, Ansprechen der zu untersuchenden Personen und Kontaktaufnahme mit Mittelsleuten.

Als „*Agieren im Feld*“ wird die dritte Phase beschrieben, dabei sollen ethische Fragen und Rollenkonfusionen angesprochen werden. Es soll dabei zu einer kritischen Auseinandersetzung des Forschers mit sich selbst kommen. Es sollen Fragen geklärt werden, welche beispielsweise den Distanzverlust zwischen dem Forscher und den zu Untersuchenden betreffen.

In der vierten Phase wird die „*Dokumentationsmethode der qualitativen Beobachtung*“ überdacht. In den meisten Fällen, ist das Führen eines zeitnahen Feldtagebuches, die klassische Form. Es kann jedoch auch zum Einsatz von Video- oder Audioaufzeichnungen kommen um die Dokumentation zu ergänzen.

Phase fünf, wird als „*Ausstieg aus dem Feld*“ beschrieben, welcher schrittweise stattfinden soll.

In der letzten der sechs Phasen kommt es schlussendlich zur „*Auswertung der erhobenen Daten*“. In dieser Phase wird das gesammelte Material ausgewertet. Es wird versucht, Regeln und Regelmäßigkeiten zu finden, welche am Ende deskriptiv zusammengefasst werden.

Anhand dieser Klassifikation gelangt die Forscherin zu Hypothesen über den untersuchten Objektbereich (Bortz & Döhring (2005).

In dieser Untersuchung, wurde als Dokumentationsmethode die Videoaufzeichnung gewählt. Es wurde an fünf Vormittagen, jeweils zwei bis drei Stunden gefilmt, nach jedem Tag wurde eine kurze Zusammenfassung, als Art Feldtagebuch, geführt. Im Feldtagebuch wurde besonderes Vorkommnisse und eigene Gedanken notiert.

Darstellungsmethode und Verschriftlichung

Bei der Verschriftlichung wurde zunächst das gesamte Material zusammengefasst und darauffolgend nach den in Kapitel 6.1. beschriebenen Variablen beleuchtet. Dieser Prozess der Datenanalyse kann als *theoretisches Kodieren* beschrieben werden. Dieses Kodieren geht über eine Zusammenfassung oder Beschreibung des Datenmaterials hinaus, es umfasst vielmehr ein analytisches Betrachten, Erschließen und Interpretieren der Daten anhand der zu untersuchenden Parameter (Böhm 2000).

Als *theoretisches Kodieren* versteht Glaser (1998), auf welchen dieser Ansatz zurückgeht, dass erst substantielle und theoretische Codes zusammen in der Lage sind, den Sinn untersuchter Zusammenhänge auszudrücken. Seine Kernforderung läuft darauf hinaus, dass er allgemein sozialtheoretische und erkenntnislogische Konzepte in die Analyse der Daten einfließen lässt und zur Grundlage dessen macht, was auch als *Grounded Theory bezeichnet* wird (Glaser 1998).

Diese ist in den 1960er Jahren von Glaser B. und Strauss A. entwickelt worden und hat sich seitdem in der qualitativen Sozialforschung als eine der wichtigsten qualitativen Forschungsmethodologien etabliert.

Die GT dient der Erarbeitung einer gegenstandsbezogenen und in Daten verankerten Theorie.

Für Strauss (1991) ist Kodieren der *Prozess der Datenanalyse*, damit teilt Strauss die zentrale Stellung, welche den Kategorien und dem Vorgang des Kodierens eingeräumt werden (Böhm 2000).

Dazu wurde in der Auswertung zunächst das gesamte Filmmaterial im Hinblick auf die zu untersuchenden Variablen, welche bereits in Kapitel 6.1. angeführt wurden (Verwendung von Spielmaterial, Darstellung vor der Kamera, wer ist der/die Chef/in ...) beleuchtet.

Hierbei wurde jede Szene einzeln angeschaut und den Variablen zugeteilt. Beispielsweise in welcher Szene verwenden die Mädchen welches Spielzeug und wie bzw. wie wird es von Buben verwendet? Daraus ergab sich, dass

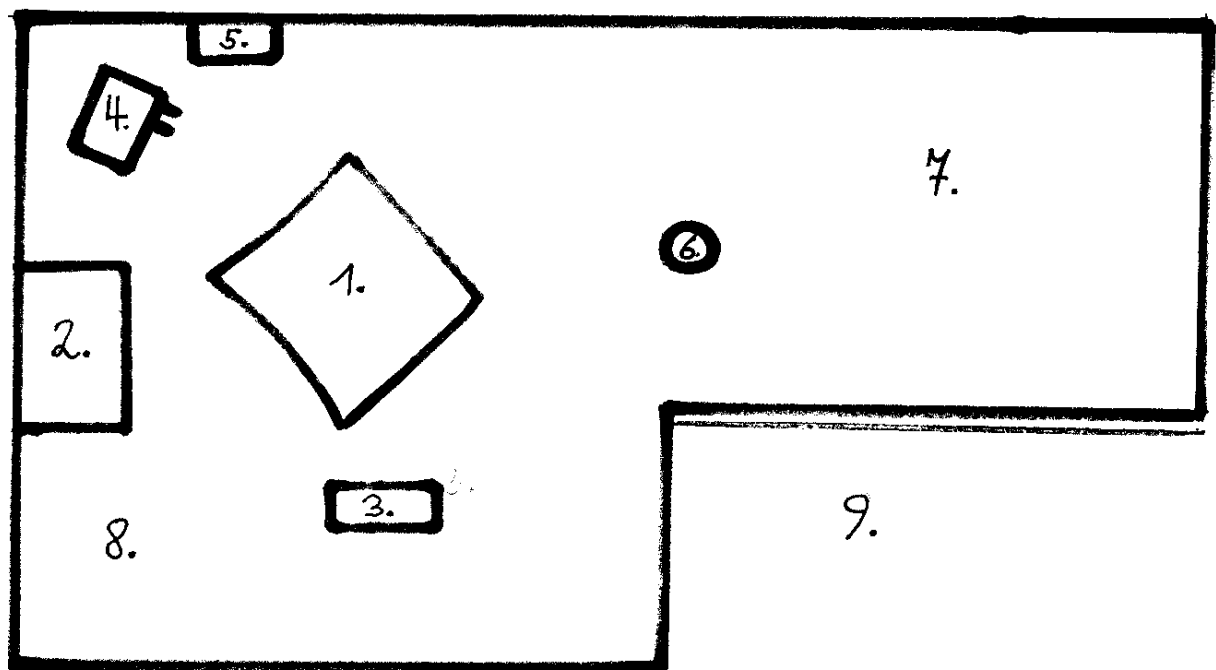
Mädchen beispielsweise, nie einen Rechen verwendete und Buben Besen immer zweckentfremdete. Es wurden alle Clips mit Auffälligkeiten herausgesucht und danach wurden diese Beobachtungen mit dem theoretischen Material in Verbindung gebracht.

Durchführung und Datenerhebung

Gefilmt wurde fünf Tage lang, am Vormittag, im Garten des privaten integrativen Waldorfkinder Gartens Wels.

Die digitalen Videoaufnahmen ergaben insgesamt zwei Stunden Material, dieses wurde tageweise behandelt und in Clips unterteilt. Ein Clip umfasst eine Szenenabfolge ohne Schnitt. Die Namen der Kinder und der Betreuerinnen, welche in den Clips verwendet werden, sind frei erfunden und dienen nur zur Orientierung und zur Vereinfachung in der Verschriftlichung.

Beschreibung der örtlichen Gegebenheiten



- | | | | |
|----|--------------------------------|----|---------------------|
| 1. | Sandspielplatz mit Sonnensegel | 6. | Brunnen |
| 2. | Häuschen | 7. | Wiese |
| 3. | Sitzgelegenheit | 8. | Bäume und Gebüsch |
| 4. | Klettergerüst | 9. | Kindergartengebäude |
| 5. | Kaninchenstall | | |

Skizze des Ortes der Filmaufnahmen

Gefilmt wurde ausschließlich im Garten des Kindergartens, wo sich eine große Sandgrube, ein Kletterturm, Bäume und Gebüsch, ein Meerschweinchen-Stall und ein Häuschen (Gartenhäuschen) befinden.

6.2 Transkribierte Version der Beobachtungen

Dittmar (2002, S. 50-51) erklärt *Transkription* wie folgt:

Der Terminus „Transkription“ bezieht sich auf die Wiedergabe eines gesprochenen Diskurses in einem situativen Kontext mit Hilfe alphabetischer Schriftsätze und anderer, auf kommunikatives Verhalten verweisender Symbole.

Die schriftliche Wiedergabe soll nicht nur „ungefähr“ oder annäherungsweise authentisch, sondern eine reale Kommunikationssituation möglichst genau abbildende Verschriftlichung sein.

Der Inhalt des gesamten Videomaterials wurde Clip für Clip in schriftliche Form übersetzt, wobei versucht wurde, aus der „Vogelperspektive“ alle beobachtbaren Handlungen, Äußerungen und Interaktionen festzuhalten.

Es wurde das gesamte Rohmaterial transkribiert, dieses umfasst alle aufgenommenen Sequenzen der fünf Tage. Da das Gesamtmaterial überschaubar war, konnten die Clips einzeln nach den zu untersuchenden Gesichtspunkten analysiert werden.

6.2.1 Filmaufnahmen vom ersten Tag:

Datum: 22.07. 2003

von 10:30 bis 11:10 Uhr

Dauer: 29 min 10 sec (29:10)

In der knappen Stunde am späten Vormittag geht es in den Interaktionen zwischen Mädchen und Buben vor allem um die Inbesitznahme der Hütte. Die meiste Zeit verbringen die beiden Gruppen aber unabhängig voneinander: Mädchen spielen mit Mädchen und Buben mit Buben. Starke individuelle Unterschiede im Spiel- und Konfliktverhalten lassen sich beobachten.

Grobbeschreibung:*Personen:*

3 Mädchen : Anna, Britta, Clara

4 Buben: Alex, Benny, Claus, David

2 Kindergartenpädagoginnen: Monika und Petra

Hauptorte: Sandgrube, Häuschen;

Nebenorte: Kletterbaum, Hasenstall, Wiese, Vordach, Sitzbank

Buben: Hauptspielmateriale: Holzbretter und Häuschen

Die Holzbretter werden als Schwerter und Pistolen verwendet. Alex ist meist der „Leader“.

Mädchen: spielen die meiste Zeit in der Sandgrube. Sie drücken ihre Hand- und Fußabdrücke in den Sand.

Clara spielt überwiegend alleine. Zu Beginn betreut sie das Meerschweinchen.

Wenn Mädchen und Buben aufeinandertreffen, kommt es fast immer zu Auseinandersetzungen.

Hauptkonflikt dieses Tages:

Sowohl Mädchen als auch Buben wollen im Holzhaus spielen. Die Mädchen sind zuerst da und vertreiben die Buben. Eine Kindergartenpädagogin (Monika) greift ein und gibt den Kindern vor, dass heute die Jungen und morgen die Mädchen spielen dürfen.

Beschreibung der Videoclips des ersten Tages (Clip 1-8):

1. Clip (02:03): 3 Buben mit Holzbrettern in den Händen laufen, laut schreiend, durch die Sandgrube in das Häuschen hinein. Die Fensterläden des Häuschens sind geschlossen, die Buben sind im Innern des Häuschens. Ein Mädchen (Clara) hilft der Kindergartenpädagogin (Petra) den Meerschweinchenstall auszumisten. Clara hält den Karton mit dem Meerschweinchen. Mädchen und Kindergartenpädagogin unterhalten sich.

2. Clip (05:17): Buben kommen aus dem Häuschen heraus, wieder mit den Brettern in den Händen. Größter Bub (Alex) fragt „Filmst du jetzt oder prüfst du noch?“ Er schaut immer wieder in die Kamera und hält das Brett wie ein Gewehr (2x) auf die Kamera gerichtet, dann verliert er das Interesse. Ein anderer Bub schlägt vor, das gleiche wie gestern zu spielen. Sie geben sich Nummern, stellen Überlegungen an, wer die Nr.1 ist usw. Sie klettern nacheinander auf den Kletterbaum, jeder mit seinem Holzbrett. Benny (der Kleinste) richtet sein „Gewehr“ auf Alex und „schießt“, dieser sinkt über der Schnur zusammen. Schließlich klettern auch diese beiden auf den Baum. Alex richtet seinen Blick immer wieder auf die Kamera.

Alex und Benny schießen wiederholt aufeinander. Claus (Junge der die Nummer 1 wurde) ruft vom Baum zu den beiden herunter „3, 4 schießen sie nicht!“, er ruft weitere Kommandos zu Benny herunter.

Der Kleinste kommt nicht hinauf und bleibt unten stehen, schafft es dann doch auf den ersten Ast.

Claus zählt den Countdown und sie „landen“ wieder und klettern vom Baum herunter. Sie laufen mit den Brettern in Händen Richtung Häuschen.

3. Clip (00:52): 2 Buben laufen mit Holzbrettern in den Händen durch die Sandgrube, sie rufen sich laut Kommandos zu. Kleiner Bub (David) fällt über einen Baum, steht wieder auf, nimmt sein Holzbrett und folgt den beiden andern. Sie gehen von der Sandgrube zum Kletterbaum. Auf dem Kletterbaum sitzt Alex. Ein Bub läuft weg auf das Häuschen zu, die anderen folgen ihm, sie rufen sich laut etwas zu. Alex klettert vom Baum und folgt den anderen ebenfalls. Sie laufen in das Holzhäuschen.

4. Clip (00:28): Die vier Buben stehen unter dem Vordach. Alle halten Holzbretter in den Händen. Sie trinken etwas und verlassen das Vordach, wieder mit den Brettern. Alex kommt auf die Kamera zu und fragt: „Filmst du jetzt oder prüfst du nur?“

5.Clip (01:56): Mädchen (Anna) in Badehose steht unter dem Vordach. Alex und Benny spielen mit den Händen vor der Kamera herum.

Britta (Mädchen mit langen blonden Haaren) umfasst Anna von hinten, Anna wehrt das ab und geht in Richtung Kletterbaum, Britta geht zur Sandgrube. Sie sprechen kein Wort dabei.

Claus kommt mit einem Holzbrett in den Händen auf die Kamera zu und fragt „stellst du noch ein?“ Alex verneint das und die beiden stellen sich vor die Kamera und beginnen einen „Schwertkampf“. Die beiden schauen immer wieder auf die Kamera. Anna kommt dazu und schaut den beiden beim Fechten zu. Die Kindergartenpädagogin erinnert die beiden daran, dass sie beim Fechten das Gegenüber im Auge behalten müssen.

Anna geht an der Kamera vorbei, sie schaut direkt in die Kamera und geht dann schnell wieder aus dem Fokus. (Ich wollte eigentlich dem Mädchen folgen, möchte es aber auch nicht stören und versuche langsam wieder zu ihm zu schwenken, die Buben bemerken das und folgen sofort der Kamera).Claus sagt: „Hier läuft die Kamera!“ Sie folgen der Kamera kämpfend nach.

Anna sitzt in der Sandgrube und lässt sich Sand über die Zehen rieseln, als sie bemerkt, dass ich sie filme, steht sie auf und verlässt die Bildfläche.

6. Clip (09:35): Britta streicht ein bisschen ziellos durch den Garten, Anna sitzt in der Sandgrube und klopft mit der hohlen Hand den Sand glatt. Anna fragt Britta, ob sie mitmachen möchte und sie zeigt ihr, wie es geht. Rund um ihren Platz liegen Holzbretter. Die beiden Mädchen arbeiten gemeinsam weiter.

Die vier Buben spielen wieder mit den Brettern bei der Hütte. Clara steht neben der Hütte und sieht den Buben zu, diese gehen an ihr vorbei, ohne von ihr Notiz zu nehmen. Clara schaut ihnen nach. Sie holt sich aus der Hütte drei Holzbretter und macht aus diesen einen Stapel, danach geht sie wieder in die Hütte und holt abermals ein Brett. Sie stapelt auch dieses. Clara geht am Stapel vorbei und stößt sich die Zehe daran, sie betrachtet eingehend ihr Zehe und verlässt den Stapel.

Benny hat sich inzwischen zu den Mädchen in der Sandgrube gesellt. Die beiden Mädchen versuchen, mit den Brettern den Sand glatt zu machen.

Die drei unterhalten sich, worüber kann man nicht verstehen.

Benny kniet bei den beiden Mädchen, er darf offensichtlich nicht mitmachen. Er beginnt mit seinem Holzbrett, neben den Mädchen, auf den Boden einzuschlagen. Die beiden beachten ihn nicht und ziehen nun gemeinsam das Brett über die Sandoberfläche.

Benny läuft wieder zu den anderen Buben. Clara befindet sich nun ebenfalls in der Sandgrube, sie schlichtet, hinter Anna und Britta, Bretter. Die drei Mädchen spielen kurze Zeit nebeneinander her, dann verlässt Clara die Sandgrube.

Clara streunt ziellos durch den Garten, kommt dann zum Häuschen und trifft dort auf die Bubengruppe. Sie möchte auch ins Häuschen und folgt den Buben. Sie darf nicht ins Häuschen, ein Bub ruft aus dem Häuschen „Raus hier!“ Clara lässt sich aber nicht abwimmeln, sie erwidert, dass im Häuschen alle spielen dürfen. Dann kommt es zu einem schwer verständlichen Dialog. Am Ende sagt Clara: „Ich bleibe jetzt die ganze Zeit hier stehen!“ (Clara steht vor dem Häuschen). Die Buben erwidern lautstark, dass das nicht gehe usw. Clara stützt die Hände in die Hüften und gibt einem der Buben einen Klaps.

Dann verlässt sie das „Bubenrevier“ und kommt wieder in die Sandgrube zurück, im Weggehen dreht sie sich noch mal zu den Buben und ruft in deren Richtung „Haltet die Klappe.“

Anna und Britta sind noch immer mit dem Sand und den Brettern beschäftigt. Clara setzt sich neben den beiden in den Sand und schaut ab und an zu ihnen hinüber. Anna und Britta versuchen, die Bretter mit Sand so festzumachen, dass sie aufrecht stehen können.

7. Clip (02:48): Die drei Buben Benny, Alex und Claus laufen mit den Brettern in den Händen durch den Garten. Sie rufen etwas.

Auf der Gartenbank sitzt die Kindergartenpädagogin (Petra), sie filzt, neben ihr sitzt eine Kindergartenmutter. Alex informiert sich, was sie da machen und schaut kurz zu.

Die Mädchen (Britta, Anna und Clara) sind in der Sandgrube. Britta hält ein Holzbrett, das senkrecht in die Höhe steht, Anna versucht, es mit Sand festzumachen. Clara spielt hinter ihnen.

Zwei Buben liegen in der Hängematte und rufen sich über den ganzen Garten hinweg Codewörter zu.

Britta und Anna arbeiten noch mit dem Brett, als es aber nicht stehen bleibt, legen sie es wieder hin und graben im Sand weiter.

Buben laufen nach wie vor mit den Brettern in Händen durch den Garten.

Mädchen versuchen es noch mal mit dem Brett, sie beginnen zu streiten.

8. Clip (06:11): Clara holt in einer Gießkanne Wasser. Alex befindet sich vor der Holzhütte und hält ein Brett in Händen. Der Rest der Buben sitzt auf einem Holzverschlag, jeder von ihnen hat ebenfalls ein Brett in Händen.

Clara geht an ihnen vorüber und trägt die Gießkanne nach rückwärts in den Garten. Britta und Anna sind im Holzhäuschen. Clara kommt mit suchendem Blick heraus und steuert auf die Sandgrube zu. Sie läuft durch diese hindurch und holt einen Baumstumpf, diesen trägt sie in das Häuschen hinein. Während sie das tut, dürfte David in das Häuschen gegangen sein.

Die anderen drei Buben schießen bzw. zielen mit den Holzbrettern aufeinander.

Lange Zeit kann man das Häuschen sehen, man kann nur Stimmen hören, nach geraumer Zeit kommt Clara aus dem Häuschen heraus, dann Britta und danach David mit einem Holzbrett in Händen. David lässt die Mädchen nicht mehr ins Häuschen und ruft Benny zur Verstärkung. Anna stützt die Hände in die Hüfte und teilt ihm mit, dass sie jetzt die Kindergartenpädagogin (Petra) holen wird.

Anna läuft zu dieser und berichtet ihr, dass sie und Britta im Häuschen waren und dass David sie jetzt nicht mehr hinein lässt. David ruft von dem Häuschen zu den beiden, dass Anna schon so oft im Häuschen war. Anna erwidert, dass sie aber jetzt als erste dort waren.

David sitzt vor dem Eingang des Häuschens und ruft lautstark nach den anderen Buben, diese laufen herbei und David weist ihnen mit seinem Holzbrett den Weg ins Innere des Häuschens.

Aus der Diskussion mit der Kindergartenpädagogin (Petra) ergibt sich, dass jetzt die Buben im Häuschen spielen dürfen und morgen die Mädchen. Britta trägt sofort den Holstumpf aus dem Häuschen heraus.

David findet diese Entscheidung unfair, da er meint, dass die Mädchen irgendwann einmal „sooft hintereinander“ im Häuschen waren, dann tritt er davon und ruft über seine Schulter zurück, „Aber übermorgen dürfen wir wieder“. Er geht zu den anderen ins Häuschen.

Anna steht davor und schaut bei der Tür hinein. Die Buben rufen ihr aus dem Häuschen irgendetwas zu, Anna hält sich die Ohren zu und geht davon.

Die beiden anderen Mädchen haben sich zur Kindergärtnerin gesellt und filzen gemeinsam mit dieser.

6.2.2 Filmaufnahmen vom zweiten Tag:

Datum: 23.07.2003

von 08:59 bis 09:27

Dauer: 28 min 10 sec (21:10)

Grobbeschreibung:

Personen:

3 Mädchen: Laura, Anna, Britta

5 Buben: Alex, Claus, Leo, Max, Moritz

2 Kindergartenpädagoginnen: Monika und Petra

1 Mann (Vater von Monika)

Mutter von Britta und Moritz

Hauptorte: Hochstand, Sandgrube, Häuschen;

Nebenorte: Kletterbaum, Hasenstall, Wiese, Vordach, Sitzbank

Besonderheiten dieses Tages:

An diesem Tag sind zwei junge Buben zum Schnuppern im Kindergarten, diese ziehen besondere Aufmerksamkeit auf sich.

Im Vergleich zum ersten Tag ist das Spiel der Kinder viel unstrukturierter und sie spielen hauptsächlich Nachlaufen.

Zusätzlich ist die Mutter von Britta und Moritz anwesend.

Ein weiterer Gast dieses Tages ist der Vater von Monika, welcher sich um die Sanierung des Gartenhäuschens angenommen hat. Er arbeitet mit einer Kreissäge, welche bei den Kinder besonderes Interesse hervorruft.

Beschreibung der Videoclips des zweiten Tages (Clip 9-19):

9. Clip (01:03): Vier von den Buben spielen auf und neben dem Hochstand. Die beiden jüngeren Buben (Max und Moritz) versuchen, einen Holzstumpf auf den Hochstand zu befördern, was ihnen nicht gelingt.

Die beiden Älteren (Claus und Leo) sehen den beiden von unten aus zu und rufen ihnen etwas zu.

Claus sieht, dass die Kamera auf sie gerichtet ist und ruft Leo „hinter dir“ zu und sie laufen auf die Kamera zu und winken mit den Händen. Alex und Leo holen sich Holzbretter und stellen sich fechtender Weise vor die Kamera hin, wenn ich wegschwenke folgen sie sofort. Sie fragen: „Sind wir oben?“.

Im Hintergrund kann man einen Mann erkennen, der Holzbretter zurechtschneidet.

10. Clip (00:53): Moritz versucht wieder, den Holzstumpf auf den Hochstand zu befördern. Claus und Max laufen unter den Hochstand durch, Max versucht Claus zu fangen und sie rufen sich laut etwas zu, Alex stößt zu ihnen vor und stellt sich Max in den Weg und ruft laut „Halt!“. Alex und Claus laufen gemeinsam hinter Max her. Im Hintergrund ertönt die Kreissäge, Moritz lässt den Holzstumpfen fallen und läuft hinter den anderen Buben nach und aus dem Bild.

11. Clip (00:14): Alex, Claus und Leo unterhalten sich mit dem Mann bei der Kreissäge, als sie die Kamera sehen, nimmt sich jeder ein Holzbrett und sie stellen sich vor die Kamera und fechten. Alex sagt zu Claus, mit dem er gerade fechtet, „Du hast gesagt, du möchtest nicht drauf sein!“.

12. Clip (00:59): Max läuft hinter Leo her. Alex steht mit einem Holzbrett in den Händen in der Sandgrube und sieht sich um. Leo läuft an Alex vorbei, jetzt ebenfalls mit einem Brett in den Händen. Moritz klettert vom Hochstand

herunter. Alex steht in Ausholbewegung da und als Max vorbei geht, macht Alex einen Schlag in die Luft, knapp an Max vorbei.

Max und Moritz klettern gemeinsam auf den Hochstand. Claus, Leo und Alex sind beim Häuschen. Claus und Leo laufen zu Hochstand und rufen zu den beiden Kleinen, „He, wir kommen!“.

13. Clip (01:09): Max und Moritz verfolgen Claus durch den Garten, Moritz hält ein Brett in den Händen. Die anderen Buben klettern auf den Hochstand.

Claus setzt sich zur Kindergärtnerin (Monika, welche sich mit Brittas Mutter unterhält) auf die Bank. Max und Moritz stehen vor der Bank, Moritz sticht mit dem Holzbrett, vor den Gesichtern der anderen, in die Luft. Gleichzeitig sagen Monika und Mutter; „Nein, nicht mit dem Stock!“ Max und Moritz laufen wieder zum Hochstand zurück.

Nach einiger Zeit folgt Claus den beiden Buben zum Hochstand.

14. Clip (00:53): Monika und die Mutter von Britta und Moritz sitzen auf der Bank, Monika filzt, sie unterhalten sich. Anna sitzt ebenfalls auf dieser Bank, sie beobachtete das Treiben der Buben.

Max und Moritz laufen von der Bank zum Hochstand hin, Max hält ein Holzstück in Händen. Der Rest der Buben befindet sich oben auf dem Hochstand, man kann nur ihre Stimmen vernehmen.

Ein Bub ruft zur Kindergärtnerin: „Monika, der Max hat dem Leo mit dem Holz auf den Fuß gehauen!“ Monika erwidert: „Aber nicht wirklich!“ Da ertönt lautes Geschrei von den Buben „Aber sicher ...“. Monika und die Mutter beobachten das Geschehen, greifen aber nicht weiter ein.

15. Clip (00:55): Anna steht in der Sandgrube und beobachtet die Buben. Im Hintergrund läuft Alex mit einem Brett in Händen vorbei. Max und Moritz befinden sich ebenfalls in der Sandgrube. Buben rufen sich gegenseitig einen Spruch zu (der wahrscheinlich für die beiden Kleinen gedacht war) „Angsthase, Zuckernase! ...“

Anna steht inmitten der Sandgrube, sie hat beide Zeigefinger im Mund und schaut den Buben zu.

16. Clip (03:53): Anna steht noch in gleicher Haltung wie in Clip 15 beschrieben. Moritz und Max spielen in der Sandgrube, aus dem Hintergrund hört man wieder den Sprechgesang der Großen, „Angsthase, Pfeffernase“. Moritz läuft in Richtung der Stimme, Max bleibt in der Sandgrube. Moritz kommt wieder zurück und Anna verlässt die Sandgrube in Richtung Hochstand. Am Hochstand spielen zwei Kinder (man kann nicht erkennen wer das ist) Anna bleibt davor stehen und sieht immer wieder zu ihnen hinauf.

Alex hat ein Holzbrett in Händen und sieht dem Mann bei Häuschen zu. Der Mann schneidet mit der Kreissäge Bretter für das Häuschen zurecht. Anna sieht ihm ebenfalls zu. Alex und Anna stehen gemeinsam vor dem Häuschen und sehen beim Fenster hinein.

Leo klettert vom Hochstand herunter, Moritz sitzt alleine in der Sandgrube und spielt. Anna beobachtet die ganz Zeit über, was die anderen machen.

Alex und Leo haben sich wieder Holzbretter geholt.

17. Clip (00:40): Max spielt in der Sandgrube, der Rest der Kinder ist um das Häuschen versammelt. Alex schlägt mit einem Holzstock auf den Bretterhaufen des Mannes. Anna schlägt mit den Händen wild in der Luft herum. Leo sieht beim Fenster des Häuschens hinein und beobachtet die Arbeit des Mannes. Anna geht rund um das Häuschen und führt Selbstgespräche.

18. Clip (00:33): Der Großteil der Kinder ist in der Sandgrube versammelt, sie spielen mit Brettern und Sand, sie sind sehr in ihr Spiel vertieft.

Leo bemerkt die Kamera und kommt darauf zu, er schneidet Grimassen, als ich wegzuschwenken versuche, folgt er der Kamera nach. Anna bemerkt Leo, sieht ihn kurz an und verlässt dann die Bildfläche.

Alex kommt hinzu und stellt sich ebenfalls mit einem Holzbrett in Pose.

19. Clip (02:19): Anna, Max und Moritz spielen in der Sandgrube mit Töpfen. Die Mutter von Moritz ruft ihm aus dem Hintergrund zu, dass sie jetzt bald nach Hause gehen, Moritz möchte noch nicht. Alex und Leo kommen wieder mit Holzbrettern in die Grube, Alex flüstert Leo etwas ins Ohr. Moritz zeigt mit dem Finger auf die beiden und ruft ihnen etwas zu.

Der Mann beim Häuschen baut die Bohrmaschine zusammen, die Kinder sehen ihm interessiert zu und folgen ihm zum Häuschen. Die Buben gehen ihm ins Innere des Häuschens nach, Anna folgt etwas zögerlicher.

6.2.3 Filmaufnahmen vom dritten Tag:

Datum: 24.07.2003

von 10:37 bis 11:16

Dauer: 39 min 10 sec (21:10)

Grobbeschreibung:

Personen:

3 Mädchen: Anna, Britta, Lilia

7 Buben: Thomas, Max, Moritz, Alex, Claus, Leo, Fabian (Integrationskind)

2 Kindergartenpädagoginnen: Monika und Petra

Hauptorte: Häuschen, Sandgrube

Nebenorte: Hochstand, Gartenbank

Besonderheiten dieses Tages:

An diesem Tag waren besonders viele Kinder anwesend, bemerkenswert erscheint mir, dass mehr als doppelt so viele Buben als Mädchen anwesend waren. Bei den Interaktionen zwischen Mädchen und Buben kam es fast immer zu Auseinandersetzungen. Eine Ausnahme stellte der Flaschenzug dar, hierbei war das Spiel für beide anscheinend so interessant, dass ein gemeinsames Miteinander funktionierte, wobei sich das Mädchen meistens den Anweisungen der zwei Buben fügten.

Beschreibung der Videoclips des dritten Tages (Clip 20-27):

20. Clip (04:00): Anna, Britta und Brittas kleiner Bruder Moritz befinden sich im Häuschen. Zwei Buben (Max und Thomas) stehen vor den Häuschen und sehen zum Fenster hinein. Die Mädchen haben die Fensterläden zur Gänze geöffnet und kehren den Boden mit zwei Reisigbesen. Die Mädchen rufen den Buben zu, dass heute nur Mädchen im Häuschen spielen dürfen und Moritz stellt eine Ausnahme dar, da er Brittas Bruder ist.

Die Buben rufen etwas beim Fenster hinein. Anna geht sich bei der Kindergärtnerin (Monika) beschweren, diese hört sich die Klage an und fragt dann Anna, was sie jetzt tun soll, daraufhin geht Anna wieder ins Häuschen zurück. Die Buben sind inzwischen schon weggelaufen.

Die Mädchen kehren den Boden weiter. Kurz darauf schließen sie die Fensterläden, es kommt zu einer Diskussion zwischen den beiden Mädchen. Anna sieht sich als die Chefin, da sie als Erste im Häuschen war. Thomas kommt wieder zum Häuschen zurück, nimmt sich einen Besen der auf dem Boden liegt und verschwindet wieder.

Moritz kehrt, gemeinsam mit den Mädchen, den Boden des Häuschens. Thomas kommt wieder in die Nähe des Häuschens, mit dem Besen in der Hand. Anna öffnet die Fensterläden.

21. Clip (00:26): Leo, Alex und Max sind in der Sandgrube sie graben ein Loch. Leo kommt auf mich zu und sagt zu mir, „ich hab gesagt, du sollst mich nicht filmen“. Ich entschuldige mich bei ihm und schwenke mit der Kamera weg.

22. Clip (02:06): Alex und Leo sind in der Sandgrube, Alex gräbt mit einer Schaufel ein Loch, Leo hat sich aus zwei Brettern einen Kran gebaut, neben den beiden liegen viele Bretter auf einem Stapel.

Britta kommt auf mich zu und gibt mir eine Glasscherbe, welche sie in der Sandgrube gefunden hat.

Lilia spielt neben den Buben im Sand, sie sitzt am Boden und formt etwas mit ihren Händen. Thomas läuft an ihr vorbei und hebt einen Stock vom Boden auf. Monika, die Kindergartenpädagogin, sagt zu ihm „Stock weg!“, Thomas tut dies nicht und Monika nimmt ihm den Stock aus der Hand. Thomas stellt sich daraufhin in Monikas Weg, breitet seine Arme aus und sagt „Halt stehen geblieben“. Monika geht an ihm vorbei.

Anna sitzt neben dem Hochstand auf einem Baum und beobachtet die Szene. Alex hebt in der Sandgrube ein großes Loch aus, Leo bringt die Bretter zum Loch, er hält in beiden Händen einen Rechen und mit diesem hebt er ein Brett hoch und so befördert er die Bretter.

Thomas spielt im hinteren Teil des Gartens mit Max und Moritz fangen.

23. Clip (01:39): Alex, Leo und Max sind in der Sandgrube. Alex und Leo befördern, mit den Rechen, Bretter zum Loch und legen diese drüber. Max holt sich einen Stock und schlägt damit auf einen Metalleimer.

Leo stellt sich neben mich, ich frage ihn, „Ob das ihr Kran ist?“, Leo fragt „welcher?“ und ich sage darauf „der mit den Rechen“, Leo bejaht das.

Alex bemerkt, dass ich ihn filme und er kommt auf mich zugelaufen, geht aber dann gleich wieder in die Sandgrube zurück.

Max bemerkt ebenfalls, dass er gefilmt wird und stellt sich in Pose und schlägt zwei Stöckchen aufeinander.

24. Clip (02:28): Anna und Britta sitzen mit Monika gemeinsam auf einer Bank und filzen. Leo stellt sich vor die Kamera und klopft mit zwei Holzstöcken aufeinander, ich bitte ihn, aus dem Bild zu gehen.

Lilia sitzt in der Sandgrube und formt etwas mit den Händen. Alex und Max legen Bretter über das Sandloch. Alex hebt ein Brett hoch und zeigt es fragend an Leo gerichtet, ob sie das brauchen, dieser sagt, dass er es einmal hinlegen soll. Max und Moritz spielen Nachlaufen. Alex und Leo haben das Loch fast vollständig abgedeckt und Anna und Britta filzen nach wie vor.

25. Clip (01:36): Anna und Britta sitzen auf der Bank und filzen. Monika sitzt ihnen gegenüber und filzt ebenfalls. Monika steht auf und verlässt den Fokus, die beiden Mädchen sitzen nun alleine. Anna sagt zu mir, dass sie nicht gefilmt werden möchte, ich frage Britta, ob es ihr recht ist, wenn ich sie filme, ihr ist es recht. Anna erklärt mir, dass ich sie filmen kann, wenn sie beide drauf sind. Monika kommt zurück, Lilia folgt ihr, Monika erklärt ihr, wie das Filzen funktioniert.

Ich frage Monika, ob die Buben auch am Filzen interessiert sind, Monika erklärt, dass das unterschiedlich ist, aber zur Zeit sind bei ihnen Kampfspiele angesagt.

26. Clip (02:18): Alle anwesenden Buben spielen beim Hochstand, sie haben aus einem Topf und einem Seil eine Flaschenzug gebastelt, dieser soll nun zum Hochstand hochgezogen werden. Thomas füllt noch Steine in den Topf. Thomas und Moritz klettern den Hochstand hinauf. Thomas zieht am Seil den Topf hinauf.

Alex und Leo spielen mittlerweile in der Sandgrube und machen eine Straße, Max ist am Loch mit den Brettern beschäftigt.

27. Clip (04:17): Anna, Max und Fabian füllen in den Kübel vom Flaschenzug unterschiedlichste Dinge. Anna holt Sand aus der Sandgrube, Monika ruft ihr zu, dass der Sand in der Kiste bleibt. Moritz und Thomas sind am Hochstand. Moritz verlässt den Hochstand und Thomas zieht den Kübel an der Schnur hoch. Anna ruft ihm zu „Zieh, zieh, zieh....“. Max klettert ebenfalls auf den Hochstand. Moritz und Thomas lassen den Topf, wieder an der Schnur, nach unten. Fabian füllt Steine in den Topf. Moritz verlässt den Hochstand und Anna klettert nach oben. Anna möchte auch an der Schnur ziehen, aber Thomas lässt sie nicht. Anna erklärt ihm, dass sie ihnen helfen möchte, aber Thomas meint zu Anna, „Hier dürfen nur Buben mitspielen!“. Anna lässt die Schnur los und schaut nach unten. Moritz ruft von unten „Zieh, zieh ...“. Thomas und Max ziehen gemeinsam an der Schnur, Anna versucht es noch einmal, aber sie bekommt keine Schnur zu fassen. Sie dreht sich um und schaut wieder nach unten und sagt zu den Buben, „Ich sag euch immer wenn's geht. Geht, geht, geht“.

Moritz klettert wieder nach oben. Anna lässt den Topf wieder nach unten und Moritz folgt diesem ebenfalls nach. Thomas ruft plötzlich wieder, „Zieh, zieh, zieh ...“ und die beiden Buben ziehen gemeinsam, Anna sieht ihnen zu. Fabian befüllt den Topf unten wieder und Moritz klettert wieder nach oben.

6.2.4 Filmaufnahmen vom 29.07.2003

Zwischen 10:57 Uhr bis 11:20 Uhr

Dauer: 23 min 10 sec (23:10)

Grobbeschreibung:

Personen:

5 Mädchen: Clara, Flora (Schnupperkind), Tanja, Britta, Ida

5 Buben: Max, Moritz, Claus, Leo, Fabian

2 Kindergartenpädagoginnen: Monika und Petra

2 Kindergartenmütter: Floras Mutter, Tanjas Mutter

Hauptorte: Sandgrube

Nebenorte: Hochstand, Gartenbank

Besonderheiten dieses Tages:

An diesem Tag, war ein Schnupperkind zu Besuch (Flora). Flora war besonders für die großen Buben sehr interessant. Interessant war auch, dass zum ersten Mal Mädchen und Buben gemeinsam gespielt haben.

Beschreibung der Videoclips des dritten Tages (Clip 27-33):

28. Clip (00:13): Claus und Leo stehen unter dem Hochstand, Claus hält einen Stock in der Hand. Clara und Flora stehen vor der Leiter zum Hochstand. Die Buben rufen den Mädchen etwas zu und laufen auf sie zu. Claus kommt Flora sehr nahe, zuerst gibt sie ihm einen Stoß und dann einen Schlag mit der Hand.

29. Clip (06:20): Leo steht neben Flora und trommelt mit seinen Händen auf ihren Kopf und Claus steht daneben und hält einen Stock. Clara läuft zur Bank auf der die Kindergärtnerin sitzt. Flora wehrt Leos Schläge ab und läuft dann davon, die Buben laufen hinter ihr nach und singen. Leo ruft, „He, mein Schlagzeug läuft davon!“. Leo läuft hinter Flora her und schlägt ihr wieder auf den Kopf. Die Kindergartenpädagogin (Monika) ruft Leo zu „Leo, nicht auf den Kopf schlagen!“.

Tanja und Moritz spielen im vorderen Teil des Gartens Frisbee. Leo, Claus und Flora laufen immer wieder zwischen den beiden durch. Flora läuft hinter Leo her und lacht. Flora umfasst Leos Hüfte und lässt ihn nicht mehr los. Leo klopft wieder auf ihren Kopf. Monika ruft Leo zu sich, sie spricht mit ihm. Claus geht an den beiden vorbei. Leo beginnt wieder zu laufen und Flora läuft ihm wieder nach. Claus mischt sich wieder unter die zwei. Die drei laufen immer wieder durch das Spiel von Tanja und Moritz. Clara sieht dem ganzen Treiben eine Zeit lang zu und mischt sich ebenfalls unter das Spiel der anderen, Leo gibt ihr einen Klaps auf den Po. Tanja und Moritz lassen sich in ihrem Spiel nicht stören. Flora und Clara sind am Hochstand, Flora entledigt sich ihrer Kleider. Sie ruft nach ihrer Mama, es ist ihr so heiß. Die Mutter nimmt Floras Kleider entgegen. Leo und Claus stehen unter den Bäumen und sehen zum Hochstand hinüber.

30. Clip (01:24): Clara schaufelt in der Sandgrube in einem großen Loch. Sie legt die kleine Schaufel beiseite, wischt sich ihre Hände ab und greift zu einer größeren Schaufel, danach steigt sie aus dem Sandloch und hält die Schaufel in ein Gefäß, welches mit Wasser gefüllt ist. Dann läuft sie nach rückwärts zum Gartenhäuschen und holt sich einen Messbecher und läuft damit wieder zur Sandgrube zurück.

Leo und Claus unterhalten sich im vorderen Teil des Gartens, plötzlich läuft die völlig nackte Flora auf die Buben zu, diese laufen ihr nach.

31. Clip (02:11): Leo und Claus sitzen in der Sandgrube. Claus ruft, „He, die filmt uns – verflix!“ , dann laufen sie aus dem Bild.

Clara steht vor dem Gefäß mit Wasser und hält einen Besen hinein. Claus und Leo kommen wieder auf die Kamera zu und stellen sich direkt davor, Claus hält ein Holzstück vor seinen Mund und imitiert eine rauchende Person, sie laufen wieder aus dem Bild. Clara sieht ihnen nach, sie hebt ein Gefäß mit Wasser hoch und schüttet es aus, mit dem Besen verteilt sie das Wasser am Boden. Britta kommt auf Clara zu und sagt, „Du machst so einen Saustall – was soll das?“. Clara lacht und vertreibt sie mit dem Besen, Britta lacht ebenfalls, läuft weg und kommt wieder zurück.

Die Kindergartenpädagogin sagt zu Clara, dass sie zum Aufwaschen den Plastikbesen nehmen soll, welcher im Schuppen ist. Clara erwidert, dass die anderen sie nicht in den Schuppen lassen. Monika meint, dass keiner mehr im Schuppen sei. Clara legt den Besen hin und geht Richtung Schuppen, dann dreht sie aber wieder um und sagt, „Die lassen mich aber nicht hinein!“ Monika sagt zu Claus, dass er Clara einen Besen holen soll, Claus läuft in den Schuppen.

Flora hüpfte in der Sandkiste herum und fällt kopfüber in das Sandloch, sie weint und läuft zu Monika.

32. Clip (05:31): Tanja und Moritz spielen in der Sandgrube. Clara hält einen Besen in Händen. Claus ruft Leo zu „Massage“, und drückt ihm etwas auf den Rücken. Leo geht an ihm vorbei und setzt sich in die Sandgrube, Clara geht ebenfalls zur Sandgrube. Britta und Claus stehen am Rand zur Grube und sehen den spielenden Kindern zu.

Clara drückt mit ihrem Besen das Sonnensegel, welches über der Sandgrube gespannt ist, hoch in die Luft. Britta sieht ihr zuerst zu und holt sich dann einen Stock und drückt ebenfalls das Segel in die Höhe. Britta schwenkt mit ihrem Blick zwischen Kamera und Segel. Clara und Britta machen sich aus, bis drei zu zählen und dann lassen sie das Segel wieder runter, sie machen das zweimal und dann möchte Clara mit Britta den Besen gegen den Stock tauschen, Britta möchte aber nicht tauschen. So machen sie es noch mal wie zuvor. Clara wirft dann ihren Besen in die Wiese und läuft aus dem Bild, Britta hebt das Segeltuch noch einmal allein und geht dann zu den anderen. Clara kommt mit einem roten Brett zurück, sie heben das Tuch noch ein paar Mal gemeinsam und dann geht Clara wieder aus dem Bild.

In der Sandgrube buddeln Tanja und Moritz im Loch weiter und Claus und Leo spielen oberhalb.

Britta hebt das Segeltuch noch einige Male alleine, Clara kommt zurück mit einem Ball in Händen. Dann verlassen beide Mädchen die Bildfläche.

Tanja holt in einem kleinen Gefäß Wasser für die Sandgrube, sie leert das Wasser in die Grube. Moritz trifft Claus unabsichtlich mit der Schaufel an der Hand, Claus schreit „Au, spinnst du!“. Dann schaufeln sie weiter.

Clara, Britta und Ida werfen sich auf der Wiese einen Ball zu. Der Ball fällt in die Sandgrube und Clara geht ihn abwaschen, Ida und Britta drehen sich inzwischen im Kreis. Clara kommt mit dem gewaschenen Ball zurück und dreht sich ebenfalls im Kreis. Sie ruft „Fang, Monika!“ und wirft den Ball der Kindergartenpädagogin zu.

33. Clip (09:47): Moritz, Leo und Claus graben gemeinsam ein Sandloch. Britta und Ida sehen zu. Clara holt in einer Gießkanne Wasser vom Brunnen, Tanja holt ebenfalls Wasser. Britta steht nebenbei und hält einen Stock in den Händen, nach einer Weile beginnt sie, neben dem großen Loch im Sand zu graben. Claus übernimmt das Kommando und teilt die Jobs ein, „Martin, das ist ein Job für dich!“. Ida sieht nach wie vor zu und Britta ist mit sich beschäftigt. Sie sieht zur Kamera her und hebt das Sonnensegel mit ihrem Stock hoch und lässt es wieder los, sie wiederholt das noch ein paar Mal. Britta verlässt die Sandgrube.

Claus ruft den anderen Mitspielenden zu, dass sie jetzt wieder Wasser über den Sand gießen sollen. Britta betritt wieder die Sandgrube und Ida beobachtet das Ganze nach wie vor. Clara läuft mit der Gießkanne Wasser holen. Britta hebt das Sonnensegel nun mit ihren Händen und lässt es wieder nach unten kommen. Clara kommt mit der gefüllten Gießkanne zurück und Leo nimmt sie ihr aus der Hand und leert die Kanne über den Sand. Clara läuft aus dem Bild und holt sich ein neues Gefäß. Clara kommt mit leeren Händen zurück und sieht Leo dabei zu, wie er das Wasser über den Sand leert. Claus sagt „Und Stopp!“, Leo hört nicht sofort auf und Clara hält ihm die Gießkanne fest und nimmt sie ihm aus der Hand und läuft aus dem Bild. Claus und Leo klopfen den Sand mit den Händen fest.

Britta hüpfte ein paar Mal auf und ab und läuft dann eine Runde um die Sandgrube. Clara ruft aus dem Hintergrund nach Claus, sie trägt einen großen Topf mit Wasser und die gefüllte Gießkanne.

Moritz ruft, dass er schon den Grund der Sandgrube erkennen kann, die Kindergartenpädagogin kommt in die Grube, um sich das anzusehen. Ida ruft aus, dass sie das auch sehen möchte und steigt in den Sand, auch Tanjas Mutter sieht sich das Loch an, danach verlassen die Erwachsenen gemeinsam mit Tanja die Grube. Clara füllt Sand in ihren Topf, Claus und Leo klopfen wieder den Sand flach. Ida holt sich eine Schaufel und geht damit zu Clara, diese nimmt sie ihr aus der Hand. Britta verlässt die Sandgrube und putzt sich ihre Hände ab, Ida sieht den anderen wieder zu.

6.2.5 Filmaufnahmen vom 30.07.2003

Zwischen 10:34 Uhr bis 11:33 Uhr

Dauer: 59 min 10 sec (59:10)

Grobbeschreibung:

Personen:

3 Mädchen: Ida, Anna, Clara

3 Buben: Leo, Claus, Stefan

2 Kindergartenpädagoginnen: Monika und Petra

Hauptorte: Sandgrube

Nebenorte: Hängematte, Gartenbank, Schüttbecken

Besonderheiten dieses Tages:

An diesem Tag war der Sohn (Stefan) von Petra anwesend, dieser geht schon in die Schule und war zu Besuch da.

Bemerkenswert erscheint, dass, mit Ausnahme von Stefan welcher kindergartenextern ist, nur an diesem einen Tag gleich viele Mädchen wie Buben anwesend waren. An diesem Tag kam es sehr oft zu Interaktionen und gemeinsamen Spielzyklen zwischen Mädchen und Buben. Das Spiel war zwar sehr oft männlich dominierend, aber nicht immer.

Beschreibung der Videoclips des vierten Tages (Clip 34-40):

34. Clip (02:39): Ida sitzt in der Sandgrube, sie hält ein kleines Stöckchen in der Hand und rührt damit in einem Topf um. Im Hintergrund unterhalten sich drei Buben (Stefan, Leo und Claus) über die Schule, „Ich sag dir eines, auf die Schule darfst du dich nicht freuen!“

Claus bemerkt die Kamera, „He, jetzt filmen die schon wieder, ich geh da jetzt direkt rein!“ Alle drei Buben halten eine Schaufel und kommen auf die Kamera zu. Claus stellt sich vor die Kamera und spricht direkt in diese hinein, „Hier ist der Wetterbericht – morgen wird es sonnig!“ Stefan geht ebenfalls direkt vor der Kamera vorbei und spricht etwas hinein. Leo hält nur die Schaufel hinein und sagt dann, „Gehen wir wieder!“. Sie gehen wieder zur Sandgrube zurück. Stefan sagt: „Machen wir wieder weiter, dann werden wir berühmt!“. Sie schaufeln an einem großen Loch weiter.

Ida hockt noch immer in der Sandgrube und rührt um. Weiter hinten in der Sandgrube sitzen Anna und Clara, beide Mädchen haben einen Topf vor sich und rühren darin.

Petra sitzt auf der Gartenbank und hält den Hamster am Schoß und streichelt ihn.

Leo und Claus graben im Loch weiter, Stefan ist inzwischen auf den Hochstand verschwunden. Die Buben bemerken wieder die Kamera, „Leo du wirst gefilmt!“. Stefans Stimme vom Hochstand herunter, „Ich werde nicht gefilmt!“ Claus ruft zur Kamera, „Ich glaube, er möchte gefilmt werden!“. Stefan verneint das. Die

Mädchen beobachten die Szene, Clara sagt vor sich hin, „Der will nicht gefilmt werden, haha!“ Anna steht auf und kostet an ihrem Holzstückchen den Sand. Claus ruft zur Kamera, „Film ihn mal, bitte, nicht mich.“ Stefan ruft vom Hochstand zu seiner Mutter, „Ich spring da jetzt runter.“ Petra verbietet ihm das.

35. Clip (10:07): (1.Szene) Ida hockt in der Sandgrube, Claus und Leo schaufeln an einem großen Loch, Clara und Anna sitzen jeweils vor einem Kochtopf und schütten Wasser und Sand zusammen. Stefan sitzt mit seiner Mutter auf der Gartenbank. Claus möchte, dass Stefan zu ihm in die Sandgrube kommt, er möchte ihn holen, Stefan bleibt aber sitzen, Claus geht unverrichteter Dinge wieder in die Grube zurück. Anna gibt Clara Anweisungen, wie sie das Vermischen von Sand und Wasser machen soll, sie klopfen gemeinsam den Sand glatt, Clara ruft laut „Stopp!“ und Anna läuft aus der Grube.

Leo und Claus verschwinden beinahe in ihrem Sandloch, so tief ist es bereits. Anna kommt zurück mit einer kleinen Schaufel in der Hand, sie kniet sich wieder zu Clara und die beiden arbeiten gemeinsam weiter. Leo und Claus vergrößern das Sandloch. Ida hat sich zu ihrem Platz frisches Wasser geholt und gießt es nun in einen ihrer Töpfe, sie mengt noch Sand bei.

Clara befiehlt, Anna Wasser zu holen, Anna steht auf und holt jenes. Anna sagt: „Okay, du machst inzwischen die Sandfülle!“ Als Anna zurückkommt, lässt sie Klara nicht mehr mitspielen, sie sagt zu Anna „Geh weg, geh weg.“ Anna bleibt aber sitzen, sie formt mit ihren Händen einen Sandknödel. Clara wiederholt, „Geh weg!“ Anna bleibt sitzen, Clara holt mit ihrer Schaufel aus. Aus dem Hintergrund ertönt die Stimme von Monika, „Clara!“. Clara zur Kindergartenpädagogin gewandt, „Wenn sie weggehen muss!“ Anna bleibt sitzen.

(2.Szene) Claus und Leo schlagen nebenan mit ihren Schaufeln auf den Sand ein. Clara beginnt zu lachen, da etwas mit der Schaufel passiert ist, Anna stimmt ins Lachen mit ein.

Die Buben kommen immer näher zu den Mädchen, Leo nimmt den Topf mit Wasser, der neben Clara steht. Clara springt auf und ruft „He, mah! – Das sag ich jetzt der Petra!“ und Clara läuft auf Petra zu. Petra erklärt ihr, dass sie alles gesehen hat und Clara kann es Leo selber sagen, dass sie das nicht möchte.

Clara läuft zurück in die Sandgrube und herrscht Leo an, dass er sich sein Wasser gefälligst selber holen solle, denn sie sind nicht ihre Wasserholer. Leo erwidert etwas Unverständliches darauf und schaufelt weiter. Anna mischt sich ebenfalls in das Geschehen ein, es kommt zu Erläuterung beiderseits und dann widmet sich jeder wieder dem seinen.

Clara befiehlt Anna, Erde zu holen und Anna geht und holt Erde. Als sie mit der Erde zurückkommt, sagt Clara ihr, dass sie Wasser holen soll, diesmal geht Anna jedoch nicht. Anna hebt eine Schaufel auf und sieht fragend zu den Buben hinüber, die bemerken aber nichts davon. Anna legt die Schaufel wieder nieder. Anna kniet sich wieder neben Clara, diese sagt wieder, dass sie Wasser holen soll. Anna nimmt die Schaufel und singt, „Wasser holen – Wasser holen, ich geh Wasser holen!“

Stefan ist mittlerweile wieder zu Leo und Claus dazugestoßen.

Anna holt das Wasser mit der Schaufel und gießt es über Claras Topf, Clara ruft ihr zu, noch mal Wasser zu holen. Clara sagt in Richtung der Buben, „Wahnsinn, die holt mit der Schaufel Wasser!“, diese reagieren aber nicht darauf.

(3. Szene) Stefan schaufelt am großen Loch weiter, er sagt zu den andern beiden Buben, dass sie ihm die andere blaue Schaufel geben sollen, Claus schießt sie ihm so zu, dass sie vor Stefan im Sand stecken bleibt. Stefan sagt zu ihm, „Du kannst das nicht!“, er kommt aus dem Loch heraus und möchte es den beiden zeigen, es funktioniert aber nicht. Stefan wiederholt es und dann klappt es auch.

Clara bemerkt wieder, dass Anna das Wasser mit der Schaufel holt, nun schauen die Buben aber hin, Claus sagt, dass Clara eine allgemeine Nervensäge ist. Anna bringt das Wasser und jede der beiden Gruppen widmet sich wieder dem seinen. Clara ruft aus: „Ja, wer kommt denn da – der Postbote!“.

36. Clip (01:45): Anna und Clara sind in der Sandgrube, Clara formt Sandknödel und Anna gräbt im Sand.

Claus, Leo und Stefan graben wieder an ihrem Sandloch weiter.

Anna wirft Sand auf das Sonnensegel, Monika sieht das und sagt zu Anna: „Du Maus!“ Anna sieht Monika an und erklärt ihr, indem sie auf den Boden zeigt,

dass sie das gestern in den Sand gegeben hat und heute ist es noch immer da. Monika hört ihr zu und sagt dann etwas zu ihr.

Claus versucht ein Brett mit Sand zu befestigen, Leo warnt ihn vor einer Wespe. Anna und Clara knien gemeinsam bei einem Topf, als die Wespe zu ihnen fliegt. Clara springt auf und ruft, „Ah, eine Wespe!“. Anna springt ebenfalls auf, kurz darauf spielen sie aber wieder weiter. Clara legt einen Sandknödel auf das Sonnensegel, schaut kurz zur Kamera und lacht. Leo geht mit einer Schaufel in der Hand an der Kamera vorbei, Claus kommt auch direkt auf die Kamera zu, geht aber daran vorbei. Leo stellt sich mit seiner Kappe in der Hand vor die Kamera. Stefan ruft aus der Sandgrube, „He, geh weg, sonst schieße ich!“ und hebt drohend eine kleine Schaufel hoch. Leo geht aus dem Bild. Clara kommt jammernd auf die Kamera zu.

37. Clip (00:52): Leo und Stefan schaukeln in der Hängematte. Stefan ruft: „Kamera – Hilfe!“ Leo klettert aus der Hängematte und läuft hinter die Kamera. Claus versteckt sich in der Sandgrube und ruft ebenfalls: „Hilfe, Kamera!“ – Er steigt aus der Sandgrube und verlässt den Fokus. Stefan liegt nach wie vor in der Hängematte, Claus ruft ihm aus dem Off zu, „sie filmt dich, ich sehe genau die Hängematte.“

38. Clip (00:41): Monika, Claus, Anna und Clara haben Brombeeren gepflückt, Claus ruft den anderen Kindern zu, dass es Brombeeren gibt. Ida läuft zu ihnen hin, alle Kinder setzen sich auf die Bänke und jedes bekommt eine Beere. Stefan zwingt sich noch schnell zwischen Leo und Claus. Claus hat schon eine Brombeere bekommen und kommt auf die Kamera zu, er stellt sich direkt davor und sagt in die Kamera, „Ganz schön sauer, solche Brombeeren.“

39. Clip (12:08): (Szene 1) Leo, Clara und Ida sind gemeinsam auf der Bank unter dem Vordach, Monika sitzt auf einer Bank vor dem Dach und sieht zu den Kindern hin. Auf einem Balken vom Vordach sind Kräuter zum Trocknen aufgehängt, Clara zupft daran, Monika sagt ermahnend zu ihr: „Schatz!“ Clara hört auf zu zupfen.

Claus hält ein Frisbee in der Hand und wirft sich diese selbst zu, er bemerkt die Kamera und wirft dann weit von sich weg. Clara kommt unter dem Vordach vor

und läuft dem Frisbee nach. Anna kommt zu den beiden hinzu, läuft aber gleich wieder davon. Claus wirft das Frisbee wieder ziemlich weit, Clara macht einen Ausruf des Erstaunens und läuft hinterher. Clara holt das Frisbee und gibt sie Claus in die Hand, sie sagt zu ihm, „wir bringen sie dir immer.“ Claus wirft und Clara holt das Frisbee wieder. Anna klatscht begeistert in die Hände, Claus wirft wieder und Clara holt die Wurfscheibe. Clara wirft das Frisbee zu Claus, Anna fragt sie, wie sie das gemacht hat und Claus sagt „So“ und zeigt es ihr. Claus wirft und Clara läuft und holt aus, sie sagt zu Claus, „Kann sein, dass ich auf dich treffe!“, dann wirft sie. Claus wirft zu Anna, diese holt das Frisbee und wirft, im gleichen Stil wie Clara, zu Claus zurück. Das geht so ein paar Mal hin und her, dann wirft Anna mir richtiger Handhaltung und Claus sagt, dass das schon mal gut war. Claus wirft, von den Mädchen weg, in den Garten nach rückwärts. Er klatscht in die Hände und ruft: „Wer holt ihn mir? – Zackzack.“ Clara ruft „Ich“ und läuft schon. Clara versucht, zu den beiden zurück zu werfen, sie schafft es nicht und Claus kommt ihr entgegen, Clara wirft in die entgegengesetzte Richtung und ruft ihm zu, „Hol dir es doch selber!“.

Claus läuft an seinen Ausgangsplatz zurück und wirft wieder. Die Mädchen liegen im Gras, er wirft über sie hinweg. Clara ruft Anna zu, dass sie das Frisbee holen soll, sie macht den Vorschlag, dass es immer derjenige holen muss, über den es geflogen ist. Claus und Clara warten auf Anna, Claus stellt sich vor die Kamera und sagt: „Das ist ja so ein schönes Frisbeeleben.“ Anna kommt mit der Scheibe zurück und wirft sie über Claus hinweg und lacht dabei. Claus läuft dem Frisbee nach, die Mädchen gehen inzwischen auf ihren Platz zurück und hüpfen auf und ab und lachen dabei. Das Frisbee fliegt über die Köpfe der beiden hinweg, Clara holt die Scheibe, wirft sie zu Anna und sagt: „Ich geh mal schaukeln.“ Anna hebt das Frisbee auf, wirft sie in Richtung Claus und sagt, dass sie auch schaukeln geht. Die Mädchen ziehen sich in die Hängematte zurück. Claus wirft noch einmal und geht dann unter das Vordach zurück.

(Szene 2) Anna schaukelt Clara in der Hängematte. Clara sagt zu Anna, dass sie sie hoch schaukeln soll. Anna schaukelt sie daraufhin ganz wild, Clara lacht. Anna läuft von der Hängematte weg. Claus geht in die Sandgrube, Anna gesellt sich zu ihm. Er sagt ihr, dass sie sich dort hinstellen soll und zeigt mit dem

Finger auf den Brunnen. Anna läuft zu einem anderen Brunnen, Claus bittet sie zum anderen Brunnen zu gehen, Anna läuft hin. Im gleichen Moment kommt Monika vorbei und Anna läuft mit Monika mit, Claus sagt: „Ach, Anna“ und folgt den beiden in den Gemüsegarten. Clara kommt hinzu und Claus sagt zu ihr, dass sie sich zu dem Brunnen dort stellen soll. Clara geht hin, Claus versteckt sich im Sandloch und Clara soll ihm sagen, ob sie ihn sieht oder nicht. Claus ruft: „Siehst du mich?“ Clara erwidert nichts. Claus steht auf und fragt sie nochmals, Clara hält das Frisbee in der Hand und sagt: „Ich schieße“ und holt aus. Claus duckt sich wieder und Clara wirft in seine Richtung. Claus kommt aus dem Sandloch heraus und hebt die Wurfscheibe vom Boden auf. Clara klettert ins Loch hinein, da kommt Claus zurück und sie klettert wieder heraus. Clara verlässt die Bildfläche und Claus nimmt eine Schaufel und beginnt zu graben.

(Szene 3) Ida, Clara und Leo sind unter dem Vordach. Clara hält einen Regenschirm in den Händen. Leo fordert Clara auf, kurz zu ihm zu kommen, Clara geht hin und Leo nimmt ihr den Schirm aus der Hand, Clara bleibt aber mit ihm unter dem Schirm. Clara setzt sich neben Leo und dieser macht den Schirm auf und wieder zu. Ida setzt sich auch zu den beiden.

Claus ruft aus der Sandgrube: „Clara, sieht man mich jetzt?“, die drei vom Vordach schauen gleichzeitig hinüber und rufen gemeinsam „Nein“. Claus kommt zu ihnen unter das Vordach. Er fragt Ida, ob sie es versuchen möchte. Ida geht mit ihm mit, Claus kommt aber alleine in der Sandgrube an. Er ruft Leo zu: „Schau mal, ein Auto fährt Rennen.“

40. Clip (07:47): (1.Szene) Ida und Clara stehen unter einem Sonnenschirm und versuchen, diesen aufzuspannen. Clara bittet Claus um Hilfe, dieser hält selbst einen großen Regenschirm, er macht einen Versuch und schafft es nicht. Claus bittet Ida seinen Schirm zu halten und probiert es ein weiteres Mal. Anna kommt dazu, Clara nimmt Ida den Schirm von Claus aus der Hand und geht davon. Monika kommt dazu, Anna bittet sie, den Sonnenschirm aufzuspannen, Claus probiert es nach wie vor. Claus ruft nach Clara, diese kommt zurück und Claus nimmt ihr den Schirm aus der Hand und geht weg. Leo versucht nun den Sonnenschirm zu öffnen, Monika spannt ihn dann endgültig auf.

(2.Szene) Ida, Clara und Leo stehen am Schüttbecken. Ida und Clara schütten Wasser hin und her und Leo probiert noch ein bisschen am Sonnenschirm herum, dann sieht er den Mädchen zu.

Claus kommt zu dieser Gruppe, er hält ein Spielzeugauto in den Händen und fragt Ida, ob er es bei ihnen waschen kann, Ida gibt ihm ihr Einverständnis.

Claus zieht mit dem Mund Wasser in einen Schlauch und lässt dann das Wasser über das Auto laufen. Er macht das dreimal, die anderen sehen ihm zu. Leo holt sich ebenfalls einen Schlauch und stellt sich ans Schüttbecken und verdrängt Ida von ihrem Platz. Ida versucht einen neuen Platz zu finden, sie stellt sich neben Claus. Leo hat inzwischen Wasser durch den Schlauch angezogen und spritzt Clara damit an, diese lässt einen empörten Laut von sich.

Claus und Ida schütten gemeinsam. Claus sagt: „Wir machen jetzt eine lange Autowaschanlage!“ und dreht sich zur Sitzbank um und möchte es dort machen, Ida ruft aus: „Nicht hier!“ und Claus kommt wieder zum Becken zurück. Jedes der vier Kinder schüttet wieder für sich. Clara ruft Claus zu: „Hier ein Bier für dich!“. Sie geht zu Ida hinüber und schüttet ihr das Wasser über die Beine, Ida sieht kurz auf und macht dann weiter.

(3.Szene) Clara geht an ihren Platz zurück und füllt ihren Behälter erneut, sie stellt sich vor die Kamera und sagt: „Ich mache mich jetzt ganz nass!“ und sie gießt sich den ganzen Behälter über den Kopf, die anderen lachen. Ida kommt mit einem Trichter und einem Gefäß mit Wasser auf Clara zu und gießt ihr ebenfalls Wasser über den Kopf. Leo schüttet ihr auch eine Ladung über, Clara läuft kurz aus dem Bild, kommt aber wieder zurück. Clara stellt sich unter das Vordach, Leo und Claus bespritzen sie gleichzeitig mit Wasser, Clara läuft wieder aus dem Bild und Claus folgt ihr. Claus kommt zurück und befüllt den Behälter von neuem, Clara steht im Hintergrund, beide Buben schütten ihr wieder Wasser drüber. Clara sagt: „Ich bin schon ganz nass – warum denn über mich?“ Claus antwortet ihr, weil sie gerade im Badeanzug ist. Ida läuft auch zu Clara und bespritzt sie.

Leo sagt zu Ida: „Und dann kommst du dran, Ida!“, beide Mädchen laufen aus dem Bild, gefolgt von den Buben.

Clara ruft, dass sie nicht nass werden möchte. die Buben schütten ihr trotzdem Wasser drüber, Clara stampft mit dem Fuß auf und schaut in die Kamera. Die Buben befüllen ihr Behälter von neuem und schütten wieder alles über Clara, diese ruft, „Lass mich!“ Ida hält Claus ihren Behälter entgegen und lacht, Claus schüttet auch diesen noch über Clara, dieser war aber fast ganz leer. Leo füllt das Gefäß wieder und kommt auf Ida zu, diese läuft weg und Leo hinter ihr her. Clara lacht und in diesem Moment läuft Claus an ihr vorbei und schüttet ihr Wasser mitten ins Gesicht. Leo kommt zurück und schüttet wieder Wasser über Clara. Claus kommt ebenfalls mit einem gefüllten Behälter. Clara stampft abermals auf und ruft: „Lasst mich jetzt!“. Sie sucht fragend nach Monika und verlangt nach einem Handtuch. Clara läuft zu Monika und erzählt ihr, dass die Buben sie angespritzt haben.

Claus und Leo folgen ihr nicht, Claus stellt sich vor die Kamera und sagt; „Wenn sie einen Badeanzug anhat, dann wollen wir das auch tun.“

6.3 Auswertung und Interpretation

Aus dem, in Kapitel 5 beschriebenen Rohmaterial folgt nun eine Zuordnung der Situationsdaten zu den zu untersuchenden Parametern. Das Geschehen in diesen Situationen wird mit theoretischen Annahmen in Verbindung gesetzt und interpretiert. Die Parameter ergaben sich einerseits aus dem Videomaterial selbst, nämlich der Häufigkeit oder Auffälligkeiten folgend, und der vermuteten Relevanz für die Fragestellung.

Allgemein sollte zur Auswertung angeführt werden, dass das Filmmaterial ein Auszug aus dem Kindergartenjahr in diesem Kindergarten ist, d.h. vieles hat vor ein paar Wochen bzw. auch nach ein paar Wochen möglicherweise anders ausgesehen. So hat sich zum Beispiel aus dem Gespräch mit den Betreuerinnen ergeben, dass auch Buben ab und an Filzen, dass aber in der Zeit, in welche die Filmperiode fiel, Fechten und Waffen allgemein sehr präsent waren.

Des weiteren darf auch nicht unerwähnt bleiben, dass diese Aufnahmen zu einer Zeit entstanden, als nur eine sehr kleine Gruppe anwesend war. Es ist jedoch anzunehmen, dass sich Geschlechterverhältnisse in kleineren Gruppen normalerweise eher nicht verschärfen, sondern im Gegenteil eher verringern - aufgrund des geringeren Raum- und Betreuungsdrucks.

6.3.1 Verwendung von Spielmaterial

Gieß-Stüber (2000) tendiert zu der Annahme, dass die Auswahl und die Verwendung von Spielmaterial nicht unbedeutsam dafür ist, wie Mädchen und Buben damit hantieren. Im folgenden werden die Szenen nach den verwendeten Materialien und Spielgeräten hin genauer beleuchtet und Auffälligkeiten beschrieben.

Holzbretter:

Die verwendeten Holzbretter haben ca. eine Breite von zehn Zentimetern und sind in unterschiedlichen Längen bis zu eineinhalb Metern vorhanden.

Besonders auffallend ist, dass fast nur Buben Bretter verwenden. Bei ihnen werden die Holzbretter zum größten Teil als „Waffen“ verwendet, vorwiegend als Schwert oder Gewehr. In den Clips 3, 5-9 und in Clip 11 und 13 werden von den Buben Holzbretter als Waffen benützt.

Bemerkenswert erscheint, dass Mädchen in Relation zu Buben die Bretter viel seltener benutzen und zwar in nur einem Clip. In Clip 6 verwenden zwei Mädchen (Britta und Anna) die Holzbretter, um den Sand in der Sandgrube flach zu machen. Die Mädchen verwendeten die Bretter also als Hilfswerkzeug.

Clara baut sich aus den Brettern einen Turm, indem sie diese übereinander stapelt. Sie hört auf, als der Turm umfällt und ihr ein Brett auf eine Zehe schlägt. Britta und Anna versuchen am Ende des Clips, die Bretter mit dem Sand so fest zu machen, dass diese von alleine senkrecht in die Luft stehen.

Von Mädchen wurde niemals ein Brett als Schwert oder Gewehr verwendet.

Besen:

Es handelt sich bei diesen Besen um Kinderbesen, aus Holz gefertigt und einem normalen „Erwachsenenbesen“ gleich.

In Clip 20 kehren Anna und Britta mit den Besen das Häuschen. Ein kleiner Bub (Moritz) hilft ihnen dabei. Ansonsten konnte nie ein Bub beobachtet werden, der mit einem Besen zusammengekehrt hätte. In Clip 20 hält zwar Thomas einen Besen in Händen, aber er hält ihn hoch über dem Kopf und macht keine Anstalten, damit zu kehren.

In Clip 32 wird der Besen von zwei Mädchen (Britta und Clara) zweckentfremdet, sie verwenden den Besen, um das Sonnensegel hochzuheben. Sie haben daraus ein Spiel entwickelt, sie heben das Segel hoch und lassen es von selbst wieder heruntersinken. Auch hier wurde das Material zweckentfremdet und es kam zu einem instrumentellen Einsatz.

Häuschen:

Das Häuschen ist ein kleines betoniertes Haus mit Dach und drei Fenstern. Die Fenster haben jeweils zwei Fensterläden.

Auffallend war die unterschiedliche Nutzung des Häuschens von Mädchen und Jungen.

In Clip 21 sind zwei Mädchen im Häuschen (Britta und Anna); sie kehren das Häuschen zuerst zusammen, dann lüften sie es und am Ende verschließen sie die Fensterläden.

Von den Jungen wurde das Häuschen nur als Rückzugsmöglichkeit verwendet. Sie schlossen auch die Fensterläden, aber gekehrt und zusammengeräumt wurde bei ihnen nie. (Clip1 und 8)

Rechen:

Die Rechen wurden nur von Jungen genutzt. In Clip 22 und 23 verwenden sie die Rechen als Kran, welcher ihnen die Holzbretter zum gewünschten Ort bringt.

Filzen:

Das Filzen ist eine kreative Beschäftigung mit in Seifenlauge getauchtem Fließ. Es konnten bei dieser Tätigkeit nur Mädchen beobachtet werden (Clip 24). In Clip 25 schaute ein Junge kurz beim Filzen zu, ging aber dann wieder zu den anderen Jungen.

Flaschenzug:

Die Kinder haben sich am Hochstand einen Flaschenzug gebaut. An einer Schur hing ein Topf und diesen ließen sie immer über die Brüstung nach unten. Unten füllten Kinder Sand und ähnliches ein.

In Clip 26 ist zu sehen, dass zu Beginn nur Jungen beteiligt waren. In Clip 27 ist ein Mädchen (Anna) dazu gekommen. Es war dies die erste Situation, wo Mädchen und Jungen zusammen spielten.

Interpretation der Verwendung des Spielmaterials

In diesem Kindergarten verwendeten zum Zeitpunkt der Filmaufnahme, Buben die Bretter anders als Mädchen. Von den Buben wurden die Bretter vorwiegend als Schwerter oder Pistolen verwendet.

Die Mädchen verwendeten Bretter grundsätzlich viel seltener als Buben und wenn, dann nie als Schwert oder Waffe, sondern als Hilfswerkzeug für andere Zwecke. Zwei Mädchen verwendeten die Bretter als Abgrenzung im Sand, in welchen sie ihr Hände und Füße gepresst hatten.

In gleicher Weise wurden Bretter von Mädchen und Buben verwendet, als beide, versuchten diese senkrecht in den Sand zu stecken.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass das Spielmaterial sehr geschlechtsbezogen verwendet wurde. So benützten die Buben nie Kochtöpfe und betätigten sich auch nicht in handarbeitlichen Aktivitäten, wie z.B.: dem Filzen.

Umgekehrt wurden von Mädchen die Bretter niemals als Waffen benutzt.

Auch das Häuschen wurde von Mädchen und Buben unterschiedlich benutzt, so kehrten Mädchen das Häuschen und „lüfteten“ es, wobei es für Buben nur einen Rückzugsort darstellte.

Nach Scheu (1977), greifen Mädchen nicht so häufig wie Buben zu Spielmaterialien, welche mehrere Manipulationen zulassen bzw. einen konstruktiven Charakter haben. In diesem Setting konnten diese Beobachtungen nicht gemacht werden.

Als Beispiel wird hier der „Flaschenzug“ verwendet. Dieser war zumindest für ein Mädchen sehr interessant. Das Spielinteresse des Mädchens wurde aber gebremst, als ein Junge darauf hinwies, dass das nur für Buben geeignet sei. Das Mädchen ließ sich daraufhin zwar nicht verdrängen, aber es hielt sich eher im Hintergrund.

In Bezug auf kreatives Spielverhalten, welches in den Alltagstheorien ja eher den Mädchen zugesprochen wird, kann gesagt werden, dass in dieser Studie es eher die Buben waren, welche das Spielmaterial eher zweckentfremdeten (z.B. jene Szene, wo der Rechen als Kran verwendet wurde). Von den Mädchen wurde das Material meist funktionsadäquat verwendet. (beispielsweise: der Besen zum Kehren, die Töpfe zum Kochen usw.).

Dennoch war das Spiel der Mädchen abwechslungsreicher als das der Buben. Mädchen spielten unterschiedlichste Spiele und wechselten diese im Verlauf des Vormittags häufiger ab. Bei den Buben waren die Spiele eher ähnlich und hielten oft den ganzen Vormittag an.

6.3.2 Selbstdarstellungen vor der Kamera

Auffallend war, dass Mädchen, sobald sie die Kamera bemerkten, davor flohen und Buben sich immer gern davor zeigten, sei dies durch Schwertkämpfe oder durch direktes in die Kamera blicken.

In Clip 5 beginnen die Buben sofort zu fechten, als sie die Kamera bemerken. Bevor sie die Kamera bemerkten, verwendeten sie zwar auch Holzbretter als Schwerter, aber sie kämpften nicht gegeneinander.

Weiters kann man in Clip 5 beobachten, wie ein Mädchen aus dem Fokus der Kamera entflieht.

In Clip 9 kommen zwei Buben direkt auf die Kamera zu, stellen sich davor hin und winken hinein, dann beginnen sie zu fechten, immer mit einem Blick auf die Kamera gerichtet. In Clip 11 ist das „in Szene setzen“ noch eindeutiger. Die Buben sind zuerst im Gespräch mit dem Bauarbeiter an der Hütte vertieft. Alex und Claus bemerken die Kamera und nehmen sich sofort je ein Holzbrett und beginnen zu fechten.

Die Buben Alex und Claus suchen immer wieder den Fokus der Kamera, sobald sie diese bemerkt haben, so auch in Clip 18. Claus bemerkt die Kamera und stellt sich mit einem erhobenen Brett in den Händen direkt davor auf, ein wenig später kommt Alex dazu, er hält ebenfalls ein Brett und sie beginnen zu fechten.

In Clip 21 sagt Claus direkt in die Kamera, „Ich hab gesagt, du sollst mich nicht filmen!“.

In Clip 23 stellt sich Claus wieder direkt vor die Kamera, er sieht direkt hinein, kampfbereit hält er zwei Holzbretter in den Händen und schlägt diese

zusammen. In Clip 24 wiederholt sich diese Szene, nur dass es jetzt Alex ist, der sich vor der Kamera platziert.

In Clip 25 sagt Anna, dass sie nicht gefilmt werden möchte, als sich ihre Freundin aber filmen lässt, macht es Anna auch nichts mehr aus.

In Clip 31 posiert Claus vor der Kamera, er hält ein Stück Papier zwischen den Fingern und tut so, als ob es eine Zigarette wäre. Er „raucht“ direkt in die Kamera.

In Clip 34 steuern die Buben, sobald sie diese bemerken, auf die Kamera zu. Das gleiche in Clip 36, 37 und 38 - sobald die Buben die Kamera bemerken, stellen sie sich davor hin.

In Clip 31 und 32 kommt es zum ersten Mal vor, dass ein Mädchen direkt in die Kamera schaut. (Der Blick könnte als „fragend“ interpretiert werden, so als „darf ich das jetzt tun, was ich gerade mache?“.)

In Clip 40 rechtfertigt ein Bub das Anspritzen eines Mädchens mit Wasser direkt in die Kamera.

Interpretation der Selbstdarstellung vor der Kamera

Grundsätzlich waren es immer die Buben, welche sich direkt vor die Kamera platzierten und eine Handlung vollführten, wie zum Beispiel beim Fechten oder auch einfach nur in die Kamera hineinzuwinken. Oft suchten sie auch den Fokus der Kamera. Mädchen mieden diesen eher. Es kam nie vor, dass sich ein Mädchen direkt vor die Kamera stellte und eine inszenierte Handlung vollbrachte.

Buben waren an der Kamera interessierter, fragten nach, was ich gerade mache („was machst du jetzt?“, „Stellst du den Ton ein“ usw.) und zeigten ein gewisses Technikinteresse. Mädchen waren daran nicht interessiert und eher befremdet. Ein Mädchen wollte nicht gefilmt werden. Erst als ihre Freundin zustimmte, dass ich sie filmen durfte, stimmt das andere Mädchen auch zu.

Ein Bub, der sich grundsätzlich gern vor der Kamera zeigte, forderte mich einmal auf, ihn nicht zu filmen, ansonsten stellte er sich gerne ins Bild.

Buben sahen die Kamera eher als Instrument, sich zu zeigen bzw. zu zeigen, was sie können, Mädchen fühlten sich dadurch eher kontrolliert (Blick von Anna als sie etwas Unerlaubtes tut und einen fragenden Blick in die Kamera wirft).

Aber auch ohne Anwesenheit der Kamera bevorzugten die Buben, nach Aussage der Kindergartenpädagogin, Spiele mit Schwertern.

6.3.3 Bewegung während des Spiels (Aktivität)

Unter „Aktivität“ wird in diesem Fall zwischen sitzenden Tätigkeiten oder laufendem Spiel unterschieden.

Besonders auffällig war während der ganzen Filmperiode, dass Buben deutlich mehr laufen als Mädchen. Mädchen streunen zwar oft durch den Garten, aber in laufender Weise bewegten sie sich selten.

Bei den „Bubenspielen“ war das Laufen die häufigste Bewegungsart. So kann man in vielen Clips Buben laufen sehen, wie auch in Clip 7 und 8. In Clip 10 spielen zwei Buben Nachlaufen, in Clip 12 laufen zwei Buben hintereinander her. In Clip 14 spielen zwei Buben Fangen und ein Mädchen sieht ihnen dabei zu. Ähnlich auch in Clip 15, da läuft ein Bub mit einem Brett in der Hand durch den Garten und ein Mädchen sieht ihm zu.

Ein anderes Szenario kann man in Clip 29 sehen. In dieser Szene war ein kleines Mädchen zu Besuch, zwei Buben jagten dieses Mädchen durch den Garten und umgekehrt.

Ebenfalls kann man in Clip 29 sehen, wie ein Bub mit einem Mädchen gemeinsam Frisbee spielt.

In Clip 32 drehen sich zwei Mädchen im Kreis und sie hüpfen am Stand.

Interpretation der Aktivität

Wie in Kapitel 4.1 beschrieben, ist die Meinung weit verbreitet, dass sich Buben deutlich mehr bewegen als Mädchen. Diese Behauptung wurde

zurückgewiesen (Hagemann-White, 1984), da die meisten Untersuchungen auf den Wahrnehmungen von Lehrpersonen basierten und nicht aussagekräftig erschienen.

In meinem Untersuchungsmaterial liefen die Buben deutlich mehr, als die Mädchen.

In anderen Untersuchungen kam es zu einer Unterscheidung zwischen fein- und grobmotorischen Bewegungen. Nach dieser Unterteilung würde die Auswertung meines Untersuchungsmaterials anders ausfallen. Demnach finden sich bei Buben eindeutig mehr grobmotorische Bewegungsformen, während Mädchen eher bei feinmotorischen Aktivitäten zu beobachten sind.

6.3.4 Interaktionen mit Erwachsenen

Zum Zeitpunkt der Videoaufnahmen waren in diesem Kindergarten zwei Kindergartenpädagoginnen anwesend. Fallweise waren Elternteile der Kinder mit im Garten und an einem Tag war ein Arbeiter, der für die Fertigstellung des Häuschens verantwortlich war, anwesend.

In Clip 8 kommt es zwischen Mädchen und Buben zu einem Streit ums Häuschen. Anna geht zur Betreuerin und bittet sie um Hilfe, da sie zuerst im Häuschen war, jetzt aber die Buben hinein möchten. Claus ruft von der Hütte, dass es „unfair“ ist usw. – Anna steht mit verschränkten Armen vor der Brust bei der Betreuerin und Claus ruft seine Freunde in die Hütte. Die Kindergärtnerin spricht in gleichbleibendem sachlichen Ton, die Kinder sprechen sehr aufgebracht.

In Clip 16 und 17 beobachten die Buben die Arbeiten des Mannes, der die Hütte fertig stellt. In Clip 16 folgt ihm ein kleiner Bub schweigend ins Häuschen. Claus spricht in Clip 17 mit dem Mann und sagt ihm, ob das Brett passt oder nicht.

In Clip 20 kommt es wieder zu einer Streiterei wegen des Häuschens, Anna sagt zum kleinen Buben „Ich sag es jetzt der Monika (Pädagogin)“ und sie geht zu ihr, diese meint nur, „Brauchst mir gar nichts erzählen, ich hab alles ganz

genau gehört und was soll ich jetzt tun!“. Das Mädchen klagt also sein Leid über die Buben und geht dann wieder in Richtung Hütte.

In Clip 22 hebt ein Bub (Claus) vom Boden einen Stock auf, die Pädagogin sieht das und sagt zu ihm kurz und bündig „Stock weg!“. Der Bub macht es aber nicht, so nimmt ihm die Kindergartenpädagogin den Stock aus der Hand. Daraufhin stellt sich Claus mit ausgebreiteten Armen in den Weg und lässt sie nicht vorbei, die Pädagogin geht einfach an ihm vorbei und ignoriert sein Tun.

In Clip 27 möchte Anna für den Flaschenzug Sand aus der Sandkiste zum Hochstand mitnehmen, die Pädagogin erinnert sie, dass der Sand in der Kiste bleiben muss. Es entwickelt sich ein Dialog, der mit einem scherzhaften Unterton untermalt ist.

In Clip 29 schlägt Claus wiederholt einem kleinen Mädchen auf den Kopf, die Pädagogin ermahnt ihn schon zum wiederholten Male, aber der Bub unterlässt sein Tun nicht. Die beiden Kinder laufen durch den Garten, der Bub hinter dem Mädchen her, diesem scheint es aber zu gefallen. Die Kindergartenpädagogin sagt zum Buben „Claus, ich möchte mit dir reden!“ Claus hört erst beim zweiten Mal hin, er geht zu ihr und sie unterhalten sich über den Vorfall.

In Clip 31 kehrt ein Mädchen mit einem Strohbesen die Steinfliesen mit Wasser, die Pädagogin erinnert sie, dass man dafür einen Plastikbesen nehmen soll. Clara erwidert, dass sie keinen finden könne, daraufhin bittet die Pädagogin Claus, dem Mädchen doch einen Besen zu bringen. Claus läuft sofort los und bringt dem Mädchen einen Besen.

Interpretation der Interaktion mit Erwachsenen

Auffallend war, dass niemals ein Bub die Kindergartenpädagogin um Hilfe bat, wenn es zu einem Streit mit einem anderen Kind kam. Es war zweimal ein Mädchen, welches der Pädagogin sein Leid klagte.

Im Theorieteil (Kapitel 5.2) wird beschrieben, dass Untersuchungen zeigten, dass Mädchen im Alter zwischen zwei und fünf Jahren eher dazu bereit sind, Anweisungen zu folgen.

In dieser Untersuchung wurde ein Bub dabei beobachtet, wie er trotz wiederholter Aufforderung der Kindergartenpädagogin einen Stock nicht beiseite legte, dieser wurde ihm von jener aus der Hand genommen, daraufhin stellte er sich der Pädagogin direkt in den Weg und ließ sie nicht vorbei.

Ansonsten wurde den Anweisungen der Pädagoginnen immer Folge geleistet.

Um Mädchen in ihrer Selbstlösekompetenz zu stärken, ist es nötig, sie in ihrem Tun zu bestärken und ihnen Möglichkeiten aufzuzeigen, die sie aus einer eventuell erlernten Hilflosigkeit bringen.

6.3.5 Gruppendynamik

In der Gruppendynamik kann sich das Verhältnis der Geschlechter und geschlechtsspezifisches Verhalten widerspiegeln. Die folgenden vier gruppenbezogenen Szenen wurden dafür ausgewählt, weil es in diesen Situationen zu besonders intensiven Kontakt zwischen Mädchen und Buben gekommen ist.

a) Gruppenzusammensetzung

Es gibt kaum geschlechterheterogen zusammengesetzte Gruppen. Die Kinder spielen fast immer in homogenen Gruppen zusammen.

In Clip 6 möchte ein kleiner Bub (David) mit Britta und Anna mitspielen, dies kann aus Sicht der beiden Mädchen nur dann geschehen, wenn sich David an ihre Richtlinien hält. David sieht daraufhin den Mädchen eine Weile zu, dann verlässt er sie aber wieder. Ebenfalls in Clip 6 kommt es zu einer Auseinandersetzung zwischen Clara und den älteren Buben. Clara möchte gern ins Häuschen, es spielen aber bereits die Buben darin, diese sehen keine Möglichkeit, gemeinsam mit Clara im Häuschen zu spielen. Es gibt nur die Möglichkeit entweder Buben oder Mädchen.

In Clip 8 kommt es wieder zu einem Streit um das Häuschen, dabei wird aber die Pädagogin miteinbezogen. Diese regelt es dann so, dass heute die Buben in das Häuschen dürfen und am nächsten Tag die Mädchen.

In Clip 28 und 29 entstand eine heterogene Gruppe, als ein kleines Mädchen zum „Schnuppern“ im Kindergarten war. Die beiden großen Buben (Claus und Alex) erfreuten sich ihrer Anwesenheit, indem sie sie durch den Garten jagten, unter anderem auch mit einem Stock. Als Claus in Clip 28 das Mädchen mit dem Stock bedroht, schlägt ihm das Mädchen mit der flachen Hand auf den Bauch.

In Clip 29 kommt es zu ähnlichen Szenen, aber in diesem Clip, jagt auch das Mädchen die Buben.

In diesem Clip gibt es noch eine weitere Szene mit einer gemischten Gruppe, in der ein Bub und ein Mädchen gemeinsam Frisbee spielen.

Interpretation der Gruppenzusammensetzung

Alfermann (1996) sieht das unterschiedliche Verhalten, sei es Dominanz, Unterwerfung oder ähnliches betreffend, von Buben und Mädchen als ein Resultat der verschiedenen Lernwelten in gleichgeschlechtlichen Gruppen.

Buben lernen in gleichgeschlechtlichen Gruppen Regeln, welche den Aufbau einer stabilen Hierarchie stützen (Bischof-Köhler, 1993). Mädchen lernen eher, auf Gleichberechtigung und Harmonie zu achten und Statusunterschiede zu egalisieren (Maccoby, 1990).

Einerseits konnte man dies auch in dieser Untersuchung erkennen, andererseits war bei den Mädchen ebenso wie bei den Buben ein Aufbau einer Hierarchie deutlich ersichtlich.

In den geschlechtshomogenen Gruppen der Buben wurde meist sehr schnell ein Bub zum „Chef“ erklärt (bzw. erklärte sich selbst dazu). Die Richtlinien im Spiel waren so dass, der „Chef“ sagte, was zu tun sei und die andern ordneten sich unter. Wenn ein Mädchen in dieses System eindringen wollten, sahen die Buben keine Möglichkeit, dieses einzubinden (Clip 6). Umgekehrt war es aber genauso. Als David mit den beiden Mädchen Britta und Anna spielen wollte, konnte das aus Sicht der Mädchen nur dann funktionieren, wenn er sich ihren Regeln unterordnen würde.

In diesem Fall konnte beobachtet werden, dass es in diesem Fall nicht „egalitär“ bzw. „basisdemokratisch“ zugeht, sondern es bauten sich schnell Autoritäten, Normen und Regeln auf.

Nach Alfermann (1996) gibt es zwei unterschiedliche Erklärungsansätze warum es zu Unterschieden in der sozialen Interaktion kommt.

Zum einen durch die unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen, welche auf geschlechtstypische Erwartungen basieren, wonach Mädchen soziales Einfühlungsvermögen und Freundlichkeit zu zeigen haben und Buben Durchsetzungsfähigkeit und Dominanz.

Andererseits wird versucht, die Unterschiede im Sozialverhalten durch unterschiedliche Machtpositionen zu erklären.

Beim Machtansatz wird die Betonung auf die unterschiedliche Statusposition gelegt. Männliche Rollen beinhalten daher auch den Wettstreit und das Behaupten des Status. So wird erklärt, dass sich die Aufmerksamkeit der Frauen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen mehr auf Männer richtet (Alfermann, 1996).

So zum Beispiel auch in Clip 39, in welchem ein Bub und zwei Mädchen gemeinsam Frisbee spielen und der Bub den Mädchen vorgibt, was sie zu tun hätten. Lange Zeit funktionierte das, bis sich eines der Mädchen immer mehr absentierte.

b) Hierarchien

In Clip 20 erklärt sich Anna zur Chefin des Häuschens, weil sie als erste drinnen war.

In Clip 32 spielen ein Mädchen (Clara) und drei Buben gemeinsam in der Sandgrube. Die Buben haben die Aufgabe des Schaufelns übernommen und das Mädchen wird dazu angehalten, das Wasser für sie zu bringen. Das Mädchen übernimmt diese Aufgabe.

Die gleiche Szene kann man auch in Clip 33 beobachten, die Buben übertragen den Mädchen die Aufgabe des Wasserholens und diese übernehmen sie gern. Man kann kein einziges Mal einen Buben beim Wasserholen beobachten. Die

Aufgabenverteilung übernimmt fast immer Claus, er ist es auch, der zu Clara sagt „Clara bring bitte noch Wasser!“, Clara steht auf und holt welches.

In Clip 35 spielen Anna und Clara gemeinsam in der Sandgrube, sie machen in einem großen Suppentopf „Matsch“. Clara sitzt vor dem Topf und gibt Anna die Anweisungen, was sie tun darf und was nicht.

In Clip 39 spielen ein Bub (Claus) und ein Mädchen (Clara) Frisbee. Zu Beginn spielen sie so: Claus wirft und Clara holt ihm die Frisbee, dieser Vorschlag kam von ihr. Wenn Claus wirft, dann macht Clara oft Ausrufe der Bewunderung wie „Pfau“ und „Oh“. Etwas später kommt Anna dazu, langsam entwickelt sich ein gemeinsames Spiel. Claus gibt den Mädchen die Befehle, was sie tun sollen und wie sie werfen sollen.

Danach entwickelt sich wieder ein Spiel wie oben, Claus wirft und die Mädchen holen abwechselnd die Scheibe. Claus wirft und ruft dann „Wer holt?“ und wartet darauf, dass eines der Mädchen läuft. Clara holt ihm die Scheibe. Später möchte Claus etwas versuchen, er sagt zu Anna, wo sie sich hinstellen soll, Anna geht zunächst in diese Richtung, macht dann wieder kehrt und geht ganz woanders hin, Claus versucht es noch mal mit Clara, diese macht dann was er sagt.

In Clip 40 stehen Ida und Clara beim Schüttbecken für Wasser. Claus kommt dazu, er versucht, mit einem Schlauch Wasser anzusaugen, alle schauen ihm zu. Claus stellt sich dann zu den Mädchen und nimmt Ida ein Geschirr aus der Hand.

Er sagt ihnen wie sie es machen sollen.

Clara stellt sich ein wenig abseits und schüttet sich selbst Wasser über den Kopf. Kurz darauf spritzen sie die anderen Kinder auch an. Anfangs macht es ihr noch Spaß, aber dann fragt sie „Warum denn ich?“ Und Claus antwortet ihr „Weil du einen Badeanzug anhast.“ Und die Kinder bespritzen sie weiter, Clara beginnt zu jammern. Ida verbündet sich mit den Buben gegen Clara. Clara läuft zur Pädagogin. Claus sagt in die Kamera, „Ja, wenn sie den Badeanzug anhat, dann wollen wir das auch tun!“.

Interpretation von Gruppenhierarchien

Grundsätzlich gab es bei den beobachteten Szenen meistens geschlechtshomogene Gruppen. In diesen Gruppen gab es fast immer eine Chefin bzw. einen Chef. In den Gruppen herrschte also eine Hierarchie, in welcher Regeln aufgestellt wurden und bei nicht einhalten dieser Regeln kam es zum Spielausschluss.

In den Bubengruppen war es meistens der gleiche Bub und es war für alle Beteiligten klar, dass er der Chef zu sein hatte.

In den Mädchengruppen variierte die Chefin bzw. es gab auch Spielsituationen, wo das Verhältnis sehr ausgeglichen erschien. Wenn aber eine Chefin in den Mädchengruppen vorhanden war, dann ergab sich das aus verschiedensten Gründen, so erklärte sich Anna zum Beispiel zur Chefin, weil sie „als erste im Häuschen war“.

Wie im Theorieteil in Kapitel 3.2 beschrieben, zeigten einige Untersuchungen zu „Dominanz“ bei Kindern, ein gehäuftes Auftreten bei Buben als bei Mädchen. Wobei die Eigenschaft Dominanz nicht genauer beschrieben wurde, sondern sich aus vielfältigen Verhaltensweisen zusammensetzt.

Untersuchungen im Vorschulalter zeigen nur wenig Unterschiede und wenn, dann sind Mädchen dominanter.

In dieser Situation konnte beobachtet werden, dass in heterogenen Gruppen, welche eher selten vorkamen, zu Beginn ein Bub das Kommando übernahm (zum Beispiel beim Wasserholen; beim Frisbeespielen), die Mädchen machten einige Zeit mit und widersetzten sich dann bzw. hörten auf mitzuspielen.

Es wurde aber auch bemerkt, dass Buben oft der Vorstellung nachhängen, dass sie mehr zu bestimmen haben müssten und es wäre klar, dass sich die Mädchen zu fügen hätten. Dieses Phänomen wurde bereits im Theorieteil behandelt (Hagemann-White, 1984).

c) Konfliktlösungen

In Clip 35 nimmt sich Claus ohne zu fragen vom Wasser der Mädchen. Beide Gruppen sind in der Sandgrube und machen Matsch. Clara beginnt daraufhin lautstark Claus zu beschimpfen „Sie seien nicht seine Wasserholer!“ Clara läuft

zur Pädagogin, diese hatte alles mitangehört und erklärt Clara, dass sie das auch alleine regeln könne. Daraufhin läuft Clara zur Grube zurück und schimpft nochmals mit Claus.

In Clip 35 spielen Anna und Clara gemeinsam in der Sandgrube, sie machen in einem großen Suppentopf „Matsch“. Clara sitzt vor dem Topf und gibt Anna die Anweisungen, was sie tun darf und was nicht.

Eine Weile funktioniert das auch so, dann hat aber Anna eine Idee und möchte diese umsetzen. Dazu kommt es aber nicht mehr, Clara beginnt Anna zu beschimpfen und sagt ihr, sie soll weggehen, Anna geht aber nicht, Clara holt mit der Schaufel aus, da greift die Pädagogin ein. Clara zieht die Schaufel wieder zurück und Anna bleibt neben ihr sitzen.

Bei den Streitigkeiten um das Häuschen in Clip 8 und Clip 20 wird der Konflikt dadurch gelöst, dass eine Betreuerin von einem Mädchen geholt wird.

Interpretation der Konfliktlösung

Am häufigsten kam es zu Konflikten zwischen Mädchen und Buben. Es gab aber auch Konflikte zwischen Mädchen und Mädchen, zwischen den Buben konnten keine Konflikte beobachtet werden.

Auffallend war, dass Mädchen bei Konflikten mit den Buben, sie sehr häufig die Kindergartenpädagogin miteinbezogen und diese zur Klärung der Konflikte nutzten.

Innerhalb einer gleichgeschlechtlichen Gruppe lösten die Kinder die Konflikte meistens alleine.

d) Auswahl der Spiele

Allgemein war auffallend, dass das Spielverhalten der Mädchen und der Buben in bestimmten Bereichen sehr unterschiedlich war, wie zum Beispiel mit den Holzbrettern oder im Häuschen. Bei den Elementen Sand und Wasser konnte das Spiel aber als sehr ähnlich beobachtet werden.

Des weiteren wurde beobachtet, dass Mädchen oft eine Beobachterinnenrolle einnahmen, während dies bei den Buben eher selten der Fall war.

Mädchen spielen zudem öfter alleine, während die Buben im gesamten Beobachtungszeitraum nie alleine spielten.

Mädchen:

In Clip 7 spielen zwei Mädchen gemeinsam in der Sandgrube. Sie klopfen den Sand mit der flachen Hand glatt und lassen diesen durch die Hände hindurch rieseln.

In Clip 6 sitzt ein Mädchen alleine hinter dem Häuschen und stapelt Bretter zu einem Turm.

Ebenfalls in Clip 6 sitzen zwei Mädchen in der Sandgrube und versuchen, Bretter senkrecht in den Sand zu stecken.

In Clip 8 spielt ein Mädchen alleine in der Sandgrube, es leert eine Gießkanne voll Wasser über einem Sandberg aus. Des weiteren spielen in Clip 8, wie auch in Clip 20, zwei Mädchen im Häuschen, sie kehren es und öffnen die Fensterläden zum Lüften.

Danach gehen diese beiden Mädchen zum Filzen.

In Clip 26 spielt ein Mädchen mit den Buben beim Hochstand, dort haben die Buben einen Flaschenzug gebaut. Das Mädchen spielt mit, es füllt Sand ein usw. Ein Bub meint dann, dass hier nur Buben spielen dürfen, das Mädchen lässt sich dadurch aber nicht vertreiben, es spielt zwar nicht mehr mit, aber es schaut den Buben zu.

In Clip 22 sitzt Anna am Baum und sieht den Buben zu, wie sie in der Sandgrube spielen.

In Clip 29 spielen ein Mädchen und ein Bub gemeinsam Frisbee.

In Clip 30 sitzt Lilia in der Sandgrube und spielt alleine vor sich hin. Sie rührt in Töpfen, holt sich Wasser und rührt wieder im Topf.

In Clip 31 kehrt Clara mit Wasser die Fliesen, als die Kindergartenpädagogin sie dazu anhält, dafür einen Besen mit Plastikborsten zu nehmen, erklärt Clara, den könne sie nicht finden, daraufhin bittet die Pädagogin Claus, ob er Clara den besagten Besen holen könne. Claus bringt Clara den Besen.

In Clip 32 spielt ein Mädchen mit den Buben in der Sandgrube, sie schaufeln gemeinsam an einem großen Loch. Ebenfalls in Clip 32 drehen sich drei Mädchen solange im Kreis bis ihnen „schwindelig“ wird.

In Clip 34 sind Buben und Mädchen gemeinsam in der Sandgrube, sie spielen nebeneinander. Anna und Clara rühren gemeinsam in einem großen Topf und Lilia spielt alleine, aber auch mit einem Topf und Wasser.

Die Buben in dieser Szene graben an einem großen Loch.

In Clip 35 geht die ganze Szenerie weiter, Clara und Anna sitzen gemeinsam bei einem Topf und Lilia alleine bei einem anderen Topf weiter weg von den beiden.

In Clip 36 formt Anna aus Sand Knödeln und Clara gräbt mit einer Hand im Sand. Drei Buben graben noch immer an einem besonders großen Loch. Martin versucht, ein Brett mit Sand senkrecht in der Luft festzumachen.

Buben:

In den Clips 1-5 spielen die Buben überwiegend mit den Brettern. Sie halten die Bretter in den Händen und benutzen sie als Waffen. Weiters geben sie sich untereinander Nummern, der Bub, welcher die Nummer eins bekommt, ist der Chef.

In den Clips 5-8 kann man die Buben fast immer in der oben beschriebenen Formation sehen. Sie benützen noch zusätzlich das Häuschen als Rückzugsort. Ansonsten sind sie viel in Bewegung und laufen meist als geschlossene Gruppe durch den Garten, wobei sie sich Befehle zurufen, wie „A3 folgen Sie mir“ usw.

In Clip 9 fechten zwei Buben am Hochstand.

In Clip 10 und Clips 13-15 spielen Buben miteinander Fangen.

In Clip 16 klettern zwei Buben auf den Baum nahe dem Hochstand.

In den Clips 17, 18 und 19 kann man sie wieder mit den Brettern in den Händen sehen.

In den Clips 22-23 haben sich Alex und Claus einen Kran aus Brettern und den Rechen gebaut. Sie heben mit den Rechen die Bretter über ein Sandloch und verschließen es so.

In Clip 24 bauen die Buben eine Unterführung in der Sandgrube, sie haben dazu ein Loch ausgehoben und legen Holzbretter darüber.

In Clip 39 spielt ein Bub gemeinsam mit zwei Mädchen Frisbee, wobei er wirft ,und dann zu den Mädchen ruft „Hol“ und diese laufen dann und holen ihm die Frisbee wieder.

In Clip 40 spielen zwei Mädchen und zwei Buben gemeinsam am Wasserschüttbecken.

Interpretation der Auswahl der Spiele (Mädchen)

Zunächst soll das Spielverhalten der **Mädchen** interpretiert werden.

Zur Interpretation wird zunächst das im Theorieteil beschriebene Kapitel 3.4.4 herangezogen.

Scheu (1977) beschreibt in ihrem Buch, dass Kinder Rolleneinteilungen vorwiegend aus den Darstellungen der Geschlechter in den Medien entnehmen. Dabei überwiegt nach wie vor die Darstellung der Frau als Hausfrau und Mutter, sowohl in den Medien wie auch in Bilderbüchern.

Im Filmmaterial konnten die Mädchen dabei beobachtet werden, dass sie weibliche Tätigkeiten imitierten. In der Sandgrube, waren es die Mädchen, welche in Töpfen rührten und den Sand zu Knödeln formten.

Andererseits war in der Sandgrube das Spielverhalten von Mädchen und Buben sehr ähnlich. Mädchen versuchten dort genauso wie die Buben, Bretter in den Sand zu stecken oder hoben ebenfalls eine Grube aus.

Wie Kapitel 3.4.4 beschrieben ist der Spielablauf zu Beginn geschlechtsneutral. Malen, Sandkastenspiele und Bausteine sind einfach und werden von Buben und Mädchen gleichermaßen ausgeführt. Wenn es aber um komplexere Zusammenhänge geht, wie bei technische Baukästen oder wissenschaftlichen

Experimentierspielen, dann sind diese meist für Buben angelegt, was sich anhand von Werbung und den Verpackungen belegen lässt.

Als „komplizierterer Konstruktionsvorgang“ könnte der Flaschenzug angesehen werden. Dabei war ein Mädchen beteiligt, jedoch nur beim Spiel, nicht bei der Konstruktion. Für einen der Buben war es völlig klar, dass diese Konstruktion „nur für Buben sei“.

Scheu (1977) beschreibt, dass Mädchen eine Erweiterung ihrer Fähigkeiten im Stricken oder ähnlichen Handarbeiten erfahren, dessen Anspruch keineswegs weniger kompliziert ist, allerdings weniger Ansehen erfährt und nach Beherrschung der Ausführung weniger Variationen zulässt und selten neue Problemstellungen mit sich bringt.

Zu den handwerklichen Tätigkeiten in diesem Kindergarten zählte unter anderem das Filzen. Beim Filzen konnten nur Mädchen beobachtet werden. Ein Bub schaute einmal kurz zu, ging aber dann bald wieder. Die Kindergartenpädagogin hielt aber ein Mädchen, welches alleine in der Sandgrube spielte, dazu an, mit den anderen beiden Mädchen zu filzen.

Wie in Kapitel 3.4.4 beschrieben, ist festzuhalten, dass Mädchen sehr wohl die Möglichkeit haben, „jungenspezifische“ Konstruktionsspiele auszuführen, eine Umkehrung aber selten bis nie zu beobachten ist. An diesem Punkt sollte der Ruf der Minderwertigkeit gewisser weiblich dominierender Spieltätigkeiten überdacht werden.

Steht zunächst bei beiden Geschlechtern kindliche Neugier hinter dem Interesse und Tatendrang, erfolgt die Übergabe von unfreiwilligen Aufgaben und Pflichten später meist an Mädchen. Jungen erfüllen Aufgaben, die eher physische Kraft erfordern und nicht direkt an das Haus gebunden sind, etwa Mülleimer leeren, Kartoffeln oder Kohlen hochtragen und Besorgungen erledigen (Scheu, 1977).

Eine gewisse Ähnlichkeit kann man in Clip 31 finden, als Clara nicht den richtigen Besen findet und daraufhin ein Bub von der Kindergartenbetreuerin gebeten wird, ihr den Besen zu bringen.

In Kapitel 3.5.3 wird auf das unterschiedliche Spielmaterial eingegangen. Hagemann-White (1984) beschreibt, dass angenommen wird, dass durch das Angebot von unterschiedlichen Spielmaterialien für Mädchen und Buben schon frühzeitig eine entsprechende Vorliebe ausgeprägt wird. Das Spielmaterial der Buben lässt mehrere Manipulationen zu und/oder fordert auf, die Umwelt zu erforschen, wohingegen jenes der Mädchen schon frühzeitig auf häusliche Aktivitäten abzielt bzw. immer auch eine soziale Komponente beinhaltet. In dieser Untersuchung war jegliches Spielzeug für alle Kinder frei zugänglich, dennoch wurden zum Beispiel, Töpfe, Besen, oder das Filzen von Buben nicht wahrgenommen.

Hinsichtlich des Bewegungsradius von Mädchen war auffallend, dass sich Mädchen nicht unbedingt weniger raumgreifend bewegten, aber mit weniger Geschwindigkeit. Die Buben waren fast immer laufend unterwegs, sie waren so in ihre Spielwelt versunken, dass sie dabei keine Augen für Umliegendes hatten. Bei Mädchen war auffällig, dass sie oft eine Beobachterinnenrolle einnahmen.

Man kann in den aufgenommenen Beispielen nicht erkennen, dass Mädchen davon abgehalten wurden, sich raumgreifender zu bewegen. Die Buben neigten eher zu grobmotorischen Tätigkeiten, während den Mädchen auch feinmotorische Tätigkeiten (Filzen) angeboten wurden, wurden Buben dazu nicht angeregt.

Interpretation der Auswahl der Spiele (Buben)

Das Spielverhalten der *Buben* war in einigen Bereichen dem der Mädchen ähnlich, in anderen Bereichen eher konträr.

Auffallend war, dass die Buben fast immer in einer Gruppe zusammen spielten. In dieser Gruppe gab es eine bestimmte Hierarchie, welche fast immer gleich war, und diese wurde von allen eingehalten. So hatte zum Beispiel der kleinste Bub immer die letzte Nummer in der Reihenfolge und auch der Chef mit der Nummer Eins war immer der gleiche Bub.

Das Spiel der Buben war durch Laufen, Waffenspiele und der Kommunikationsform des Zurufens geprägt.

In Kapitel 3.5.3 wird beschrieben, dass Jungen ihre Umwelt mehr mit Gleichaltrigen zu erforschen scheinen und mehr Anregungen von diesen erhalten. Durch den gemeinsamen Umgang scheinen sich größere Handlungsräume zu ergeben und durch diese vielfältigeren Bewegungsmöglichkeiten können unterschiedlichste Bewegungserfahrungen gesammelt werden (Baur, 1989).

Auch das konnte in dieser Untersuchung beobachtet werden, Buben waren fast immer in einer Gruppe von mindestens drei Buben zusammen.

Baur (1989) betont, dass die in diesen Handlungsräumen entstehenden Tätigkeiten geschlechtstypisch variieren. Buben bevorzugen Tätigkeiten mit bewegungsbezogenem Charakter und Mädchen ziehen ruhigere Tätigkeiten vor. Wie oben bereits beschrieben, konnte dies auch in dieser Untersuchung bemerkt werden.

Viele Gemeinsamkeiten konnten auch zwischen der Studie von Sutton und Smith und meinen Beobachtungen gemacht werden. Diese Studie wird ebenfalls in Kapitel 3.5.3 genauer beschrieben.

Diese Studie stammt zwar aus dem Jahr 1977, dennoch kann man nach wie vor Übereinstimmungen feststellen. Dort wird beschrieben, dass Buben Spiele mit mehr Krafteinsatz und vermehrten Körperkontakt bevorzugten und dass ihre Spielareale größer waren. Beliebt waren motorische Aktivitäten, die den ganzen Körper miteinbezogen und im Vordergrund stand das gemeinsame Tun. Bei den Mädchen hingegen konnten Vorlieben für geregelte Spiele und für Aktivitäten mit rhythmischem Schwerpunkt bemerkt werden. Mädchen zogen Spiele mit indirektem Wettkampfcharakter vor. Mädchen zogen es auch vor, im Gegensatz zu den Buben, alleine zu spielen.

Sutton-Smith (1977) zog daraus den Schluss, dass die Spiele der Jungen, jene sind, bei denen erwartet wird, dass man stark und mächtig ist. Diesen Anspruch konnte er bei den Mädchen nicht erkennen, die Spiele der Mädchen waren jene, die sich auf Genauigkeit und Anpassung auf Spielpartner/innen richteten.

In den vorliegenden beobachteten Beispielen war auffallend, dass Mädchen oft auch alleine spielten. Zu Spielen mit rhythmischem Charakter kann man das „sich im Kreis drehen“ zählen, auch das konnte bei den Mädchen beobachtet werden.

Buben waren eher selten bis nie alleine spielend zu sehen, am ehesten in Situationen, in denen ein Bub die Kamera fixierte und so den Anschluss an die anderen verlor.

Mädchen interessierten sich gar nicht für die Kamera, sie gingen dieser eher aus dem Weg.

Gemeinsames Spiel von Mädchen und Buben gab es in den beobachteten Situationen kaum. Wenn, dann übernahmen die Buben das Kommando. Es konnte nicht beobachtet werden, dass in einer heterogenen Gruppe ein Mädchen die „Chefin“ gewesen ist.

6.4 Zusammenschau der Ergebnisse

In diesem Kapitel geschieht eine Zusammenschau der Beobachtungen als Grundlage für eine nachfolgende Diskussion.

	Anzahl Clips/ Buben	Anzahl Clips/ Mädchen	Unterschiedliche/s Verwendung/Verhalten
<i>Spielmaterial</i>			
Bretter	8	1	Ja
Besen	1	2	Ja
Häuschen	2	1	Ja
Rechen	2	0	
Filzen	0	2	
Flaschenzug	2	1	Ja
<i>Selbstdarstellung vor der Kamera</i>	12	3	Ja
<i>Bewegungsaktivität</i>	7	2	Ja
<i>Erwachseneninteraktion</i>	6	4	Ja
<i>Gruppendynamik</i>			
Gruppenzusammensetzung			homogen
Hierarchien	klar	wechselnd	
Konfliktlösung	ohne Betreuerin	mit Betreuerin	
Auswahl der Spiele	abwechslungsarm	abwechslungsreich	

Tabelle 1: Vereinfachter Überblick der untersuchten Parameter

Unterschiede im Verhalten der Geschlechter sind eindeutig feststellbar, was Bewegung, Spielverhalten und soziale Interaktionen betrifft. Die Unterschiede entsprechen im großen und ganzen den in der Literatur beschriebenen geschlechtstypischen Rollenunterschieden.

Auffällig war, dass sich die Buben während des gesamten Beobachtungszeitraumes häufiger als Mädchen laufend fortbewegten. Es zeigte sich, dass in dieser Situation Buben Spiele mit bewegungsbezogenem Charakter bevorzugten und dass Mädchen ruhigeren Tätigkeiten nachgingen. Auch die Unterscheidung hinsichtlich der Bevorzugung von grob- oder feinmotorischen Spielen entsprach der gängigen Geschlechtsvorstellung. Das spiegelte sich in der Nutzung von Spielmaterial wider: nur bei Sand und Wasser war der Gebrauch gleich, beim restlichen Spielmaterial (Bretter, Rechen, Besen, Schaufeln, Töpfen, Filz, Flaschenzug ...) unterschied sich die Verwendung.

Des weiteren nahmen Mädchen öfter als Buben eine Beobachter(innen)rolle ein, sie schauten anderen Kinder und den Betreuerinnen bei Tätigkeit zu. Es kam selten zu Spielen, bei den Buben und Mädchen gemeinsam agierten. Beim freien Spielen wurden geschlechtshomogene Gruppen bevorzugt. Wenn es dennoch zu heterogenen Gruppen kam, war die Rollenverteilung ganz klar, die Buben wussten genau, was die Mädchen zu tun hatten und umgekehrt. Die Gruppendynamik folgte scheinbar festgelegten Hierarchien, die ebenfalls geschlechtsspezifisch konnotiert waren.

Sehr eindeutig waren die Unterschiede der Selbstdarstellung von Mädchen und Buben vor der Kamera: während Mädchen dem fremden Blick auswichen, suchten Buben offensiv den Fokus der Kamera. Interaktionen mit Erwachsenen standen im Hintergrund, diese agierten eher zurückhaltend und überließen die Kinder über weite Strecken sich und ihrem Spiel. Die Kontaktaufnahmen und Reaktionen sind Mädchen und Buben gegenüber sehr unterschiedlich. Und auch die Kontaktaufnahme durch die Kinder war geschlechtsspezifisch unterschiedlich.

Zum Erziehverhalten kann gesagt werden, dass es sehr rollenkonform war. Da besonders in der Kleinkindererziehung männliche Vorbilder fehlen, erleben die Kinder, dass Frauen für die Kinder zuständig sind. Im Beobachtungszeitraum war zeitweise ein Mann anwesend, dieser war für die Errichtung der Gartenhütte zuständig. Er versuchte die Kinder in sein Tun einzubinden, für seine handwerklichen Tätigkeiten und der Arbeit mit den lauten Geräten interessierten sich besonders die Buben. Die Mädchen hoben gegebenenfalls den Blick, wenn die Motorsäge zum Einsatz kam, beteiligten sich aber nicht direkt.

Auch bei den Arbeiten der Betreuerinnen waren es alleine die Mädchen, die sich an der Handarbeit beteiligten. Durch das Verhalten der Erwachsenen wurde eine klassische Rollenaufteilung vorgelebt.

7. Möglichkeiten zur Förderung des Genderbewusstseins im Kleinkindalter

Dieses Kapitel widmet sich der Diskussion und den Möglichkeiten praktischer Umsetzung der Erkenntnisse aus den Beobachtungen. Dazu wird eine Bewertung und Beurteilung dieser empirischen Untersuchung vorgenommen und nach der Relevanz der Ergebnisse gefragt. Die Hypothesen zur praktischen Anwendung von Vermittlungsvariablen sind als Vorschläge und Anregungen zu verstehen.

Die Frage nach der Ausübung und Vermittlung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen in Spielsituationen im Kindergarten, kann bezogen auf die beobachteten Situationen, dahingehend beantwortet werden, dass sie über weite Strecken unreflektiert und zufällig entstanden. Es wurden keine Arrangements gebildet, durch Spiel- und Materialangebot. Es kam in keinem Fall zu einer Auflösung der bestehenden Geschlechterrollen, weder durch Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern, noch zwischen Buben und Buben und Mädchen und Mädchen. Die frühzeitige gesellschaftliche Typisierung und Normierung konnte beobachtet werden. Mit der Verschriftung des Filmmaterials konnten Situationen genau erfasst und dadurch reflektierbar gemacht werden.

Nochmals soll aber betont werden, dass es sich um nicht kameragewöhnte Kinder handelte und die Beobachtung möglicherweise Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder hatten, wie bereits in Kapitel 6 angesprochen. Durch die geringe Anzahl der Stichprobe kann unter Umständen die Aussagekraft der Situationen verzerrt worden sein. Wobei anzunehmen ist, dass eine kleinere Kinderanzahl geschlechterstereotype Verhaltensweisen nicht verstärkt, sondern im Gegenteil sogar verringert. Trotz allem liegt ein reiches Datenmaterial vor, welches im Sinne der Fragestellung ausgewertet werden konnte.

Wie verhalten sich Kinder, denen gleichberechtigte Zugangsmöglichkeiten zu unterschiedlichsten Spielmaterialien ermöglicht werden? Können sozialisationstheoretische Befunde bestätigt werden?

Die Geschlechtsidentität eines Kindes wird durch das Erleben des eigenen Körpers, der eigenen Fähigkeiten und Interessen ausgebildet. Dieser Prozess entfaltet sich unter anderem in Institutionen wie dem Kindergarten. In diese Räume wirken Geschlechterverhältnisse auf vielfältigste Weise hinein.

Die aus den Ergebnissen (Kapitel 6.4) nahegelegte Weitertradierung von gesellschaftlichen Geschlechternormen kann kritisch hinterfragt werden.

Bewegungsverhalten

So scheint für Mädchen ein eingeschränktes Bewegungsverhalten nicht unbedingt entwicklungsfördernd im Sinne der in Kapitel 3.5 angeführten Selbstkompetenzen zu sein. Andererseits leben Buben ihren Bewegungsdrang ziemlich ungebremsst aus und werden unter Umständen in der Feinmotorikförderung hinten angestellt. Hier hätten Kindergartenpädagoginnen sicherlich mehr Möglichkeiten, wirksam zu werden.

Aus den Beobachtungen dieser Studie heraus, dass Mädchen oft die Beobachterinnenrolle einnehmen und sich im Garten weniger Raum nehmen, gäbe es die Möglichkeit, durch eine zeitweilige Rauntrennung dem entgegenzuwirken. Es könnte, sowie die Häuschenbenutzung, Tage geben, an denen die Mädchen auf der großen Wiese Spielangebote gesetzt bekommen. In diesem Kindergarten wird Wert darauf gelegt, dass sich die Kinder frei ihre Spielmaterialien wählen können, dennoch könnte man Bewegungsangebote setzen und die Mädchen vermehrt zur Bewegung motivieren. Aus meiner Erfahrung als Mutter und als Kindergärtnerin ist es bei den Kindern beliebt, wenn man als Betreuerin selbst an den Aktivitäten teilnimmt. Eine weitere Möglichkeit wäre es, beispielsweise Laufräder oder Materialien, welche zur Bewegung motivieren, einzuführen.

Verwendung von Spielmaterial

Auch bei der Verwendung von Spielmaterial zeigte sich eine geschlechtskonforme Gewohnheit. So wurde zwar ein Mädchen speziell zum Filzen eingeladen, nicht jedoch die Buben. Beim Flaschenzug blieb eine Intervention seitens der Betreuerinnen aus, als ein Mädchen von den Buben vom Spiel ausgeschlossen wurde. In den Konflikten um das Häuschen kann

eine Bevorzugung der Buben unterstellt werden. Es gab wenige Anregungen zum Austausch des unterschiedlichen Gebrauches von Mädchen und Buben von Spielmaterial (Besen, Bretter, Rechen, Schaufeln, Töpfe). Vielleicht würden sowohl Mädchen als auch Buben davon profitieren, wenn die herkömmlichen starren Rollen aufgebrochen würden. Man hätte zum Beispiel die Buben mehr zum Filzen animieren können, diese wurden in keiner Weise dazu angehalten. Man könnte die Buben in die Produktüberlegungen einbinden und so das Filzen selbst attraktiver machen, zum Beispiel die Filzkugeln als Schatz oder als Anhänger für Amulette usw.

Selbstsicherheit und Aufmerksamkeitsbedarf

Die deutlichen Unterschiede in der Inszenierung vor der Kamera können als Indikator für Selbstsicherheit, Aufmerksamkeitsbedarf oder Raumaneignung gesehen werden. Dieses Faktum ist schwer zu interpretieren: sind die Buben auf der Suche nach einer Bühne, einem Spiegel ihrer Geschlechterrolle, weil sie sie zu wenig finden? Oder zeugt es von gesundem Selbstbewusstsein und Sicherheit?

Interaktionen mit Erwachsenen

Die Interaktion mit Erwachsenen zeigt „hilfsbedürftige“ Mädchen, die sich hilfesuchend an die Betreuerinnen wenden und Buben, die oft durch ihr Raumgreifen die Ursache von Konflikten sind. Wie könnte ein Kindergarten-Setting aussehen, in welchem diesem Umstand gerecht wird, ohne die Buben zu beschneiden?

Konsequenzen für die Praxis:

Fromm (1985) schreibt, dass Menschen prinzipiell dazu neigen, sich Autoritäten und einer Mehrheit anzupassen, ihnen zu gehorchen und sich nicht zu widersetzen. Dadurch wird scheinbar eine Allianz mit dem Mächtigerem gebildet, im Zuge dessen erhält man Sicherheit und einen Anteil an der Macht. Mädchen suchten in dieser Studie schneller diese Sicherheit und neigten dazu, Verantwortung abzugeben.

Ein wichtiger Schritt für die Selbstsicherheit scheint es zu sein, mit den Mädchen gemeinsam, unterschiedlichste und auch neue, unbekannte Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln. Durch gemeinsames Durchspielen der Situationen können neue Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Konflikte ohne die Zuhilfenahme eines Erwachsenen zu lösen sein könnten.

Es können einfache und klare Regeln aufgestellt werden:

- Probiert zuerst den Konflikt alleine (ohne Hilfe eines Erwachsenen) zu lösen,
- wenn Hilfe von einer erwachsenen Person benötigt wird, kann diese in Anspruch genommen werden,
- „Stopp“ gilt immer und muss eingehalten werden,
- alle Äußerungen werden ernstgenommen,
- Äußerungen nicht als „petzen“ einordnen.

Durch das gemeinsam Aufstellen dieser Regeln kann sich jedes Kind einbringen und fühlt sich dadurch ernst genommen. Die Regeln gelten immer und für alle.

Die landläufige Meinung, dass Buben laut, rücksichtslos und aggressiv sind, kann zur Folge haben, dass Buben, welche diesem Bild nicht entsprechen diskreditiert werden. Charaktereigenschaften wie einfühlsam, leise und hilfsbereit werden einem Buben nicht gern zugestanden und werden als „nicht männlich“ abgetan. Dadurch kommt es zu einer erlernten Männlichkeit, in welcher entgegengewirkt werden.

Umgang mit Hierarchie und Vorherrschaft

Bemerkenswert bei der Untersuchung der Gruppendynamik war, dass die Beteiligten anscheinend wussten, wie die Hierarchien, Gruppenzusammensetzungen, Konfliktlösungen auszusehen hätten. Traditionelles Rollenverständnis gibt also auch Sicherheit und Stabilität.

Dieser letzte Punkt könnte für PädagogInnen, besonders in Bezug auf das Leiten von Kindergruppen, und Eltern Anregungen geben, das eigene Denken und Handeln zu reflektieren und neue Möglichkeiten im Umgang mit Mädchen

und Buben zu geben. Ein besonderes Anliegen der Forschung ist es in diesem Feld, die systematischen Grundlagen für geschlechtsbezogene frühkindliche Bewegungsförderung zu ermitteln. „Der theoretische Zugang und die Befunde führen nicht zu normativen pädagogischen Zielvorgaben, sondern sensibilisieren für eine Anteil nehmende und anerkennende Begleitung der individuellen Entwicklung des Kindes. Entsprechende Kompetenzen sollten in die Aus- und Fortbildung von Übungsleitern und Übungsleiterinnen ebenso einfließen wie in die von Erziehern und Erzieherinnen“. (Gieß-Stüber, 2003, S. 109).

Können Brücken gebaut werden, Seiten gewechselt und andere Lebenserfahrungen gemacht werden als diejenigen, die dem traditionellen, oftmals lebensbeengenden und bildungsbehindernden Geschlechterrollenmuster entsprechen? Welche Themen beschäftigen Buben, beschäftigen Mädchen, die man in der pädagogischen Praxis aufgreifen und mitgestalten kann?

In Kindergruppen, wie auch in jeder anderen Gruppe, gibt es eine *Gruppenhierarchie*, welche oft über lange Zeit änderungsresistent ist. Aufgabe der Pädagogen könnte es sein, dieses System so zu lockern, dass den Kindern neue Möglichkeiten geboten werden, miteinander zu spielen.

Konsequenzen für die Praxis

- Man könnte zum Beispiel Schwerpunktsetzungen einführen, bei denen die Kinder speziell gefördert und gefordert werden. Dies könnten spezielle pädagogische Impulse sein, die es dem Kind erleichtern sollen, sich mit Spielzeug oder Materialien zu beschäftigen, die in den traditionellen Bereich des anderen Geschlechts fallen (Konstruktionsmaterial für Mädchen, Kochen für Buben).
- Einen weiteren wichtigen Punkt stellt die Sensibilisierung in Bezug auf die Sprache dar. Eine mädchen- und frauengerechte Sprache ist wichtig, denn sie macht Mädchen und Frauen sichtbar und hörbar. Da gibt es die Bäuerin und die Chefin, da werden auch Mädchen angesprochen: „Die erste, die fertig ist, ...“, „jede Spielerin bekommt einen Ball“.

- Andere Möglichkeiten wären spezielle Rollenspiele, welche unterschiedlichste Handlungsstrategien für beide Geschlechter beinhalten, die zu einem Aufbrechen von starren Rollenklischees führen könnten bzw. andere aufzeigen. Ideal wäre auch ein männlicher Kindergartenpädagoge. Oder man könnte Eltern einladen, welche nicht rollenkonform arbeiten, wo zum Beispiel der Vater die Kinder und den Haushalt umsorgt.
- Umdenken kann auch ganz einfach dadurch geschehen, dass man den Mädchen positive Anerkennung nicht vorwiegend über Äußerlichkeiten wie z.B. Kleidung zukommen lässt, sondern für die Dinge, die sie toll gemacht haben oder sie einfach nur zu bestärken, im Sinne von Aussagen wie „ich bin mir sicher, dass du das kannst“. Umgekehrt könnte man dem Äußeren der Buben mehr Beachtung schenken.

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

Die Integration der Grundlagen, Ansätze und Forderungen geschlechtssensibler Pädagogik in die Aus- und Fortbildung von KindergartenpädagogInnen muss daher dringend gefordert werden. Sie soll nicht in einzelnen Projekten umgesetzt werden, sondern durch eine innere Haltung in die gesamte Arbeit mit einfließen.

Zuletzt sollen noch Schlagworte zur gendergerechten Praxisgestaltung angeführt werden:

Ausgewogene Wahrnehmung – die Wahrnehmung soll sich auf beide Geschlechter und deren verschiedene Bedürfnisse und Aspekte richten.

Stereotypen bewusst machen und aufbrechen – durch ständige Reflexion der eigenen und der gängigen Stereotypen können diese bewusst gemacht und aufgebrochen werden.

Diskriminierendes Verhalten sanktionieren – ohne Sanktionen wird sich diskriminierendes Verhalten nicht ändern.

Geschlechter gleichwertig behandeln – gleichwertig bedeutet, Unterschiede nicht zu verleugnen, aber keine hierarchische Wertung zuzulassen.

Materialien genderbewusst wählen – Spielmaterialien können Geschlechtszuschreibungen transportieren und sollten daher so gewählt und gestaltet werden, dass sie für beide Geschlechter attraktiv sind.

Genderwissen anreichern – durch stetige Auseinandersetzung mit dem Thema soll gewährleistet sein, dass die Genderdebatte aktuell gehalten wird.

Genderbewusste Förderung – die Kinder von heute sind die Eltern von morgen und genderbewusste Entwicklung ist ein Gebot jeden Augenblicks.

8. Schlussbemerkungen

Wenn Mädchen und Buben in den Kindergarten kommen, verhalten sie sich zumeist so, wie es von ihnen nach ihrer Geschlechterrolle erwartet wird.

Buben, die es in ihrer Umgebung hauptsächlich mit weiblichen Bezugspersonen zu tun haben, definieren ihre Geschlechtsrolle weitgehend aus der Negation der weiblichen Rolle und orientieren sich an einem Klischee von Männlichkeit, das ihnen in der patriarchalen Mediengesellschaft angeboten wird.

Im negativen Sinne begünstigt wird diese Situation dadurch, dass männliche Bezugspersonen fehlen, in der Kleinkinderziehung bis darüber hinaus, selbst in den Volksschulen, sind männliche Betreuer Mangelware. Den Buben fehlt die männliche Identifikation und außerdem erweckt diese Tatsache den Anschein, dass Kinderbetreuung eine rein weibliche Domäne darstellt.

Viele Buben beginnen ab einem Alter von etwa drei Jahren, sich raumgreifend zu bewegen. Natürlich kann wildes und aggressives Verhalten auch lustvoll sein. Aber kann es nicht auch darum gehen, durch Inszenierungen von Stärke, klein machende Gefühle abzuwehren? Vielleicht haben Erwachsene Probleme, Buben als unsicher, bekümmert oder verwirrt zu erleben. Hier liegt es an den PädagogInnen, Buben darin zu bestärken, dass sich auch ein Bub klein fühlen darf und dass er weinen darf. Man muss den Buben die Möglichkeit geben, ihre Gefühle wahrzunehmen und diese mitteilbar zu machen.

Vielen Mädchen fehlen andererseits diese Risikoerfahrungen mit dem eigenen Körper: der Umgang mit Wagnis, Mut und Grenzerlebnissen, wie sie z.B. beim Dreirad- oder Gokart-Fahren erlebt werden können. Wichtig wäre es auch, ihnen den Zugang zum wilden Spiel zu ermöglichen und dass das nicht nur Buben dürfen, man sollte ihnen Wege zeigen, wie sie ihre Aggressionen loswerden können, ohne diese hinunter zu schlucken.

Bestärkt wird bei Mädchen nach wie vor die Ästhetisierung und Fetischisierung des weiblichen Körpers, nicht zuletzt durch das Bewundern des Aussehens oder der Kleidung. Mädchen werden auch durch das vornehmliche Herstellen

von ästhetischen Produkten – Zeichnungen oder Bastelarbeiten – abhängig von der Beurteilung von außen.

Buben, die hauptsächlich im Baubereich Konstruktionsspiele spielen, sind auf diese Bestätigung nicht angewiesen, denn der „Erfolg“ – das gebaute Lego-Raumschiff – ist für sie und die anderen direkt feststellbar.

Wie sind bestimmte Spielbereiche geschlechtsspezifisch determiniert und „vorbelastet“ und erschweren ein „anderes“ Spielen jenseits traditioneller Klischees? Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln Mädchen und Buben mit dem angebotenen Spielzeug und dadurch, was ihnen über den „richtigen Gebrauch“ und Umgang mit den Spielsachen vermittelt wird?

Als PädagogIn, als Elternteil, als BegleiterInnen von Kindern bzw. einfach als Mensch, kann man sich immer den Satz vor Augen halten: *Änderungen sind möglich!* Man darf sich nicht immer nur damit abspeisen lassen: Das bringt doch nichts, das ist alles schon viel zu festgefahren. – Nein, *Änderungen sind möglich.*

Als ich gegen Ende dieser Arbeit die Clips zu interpretieren versuchte, wurde mir dennoch schlagartig klar, dass es dabei letztlich auch um mein „Genderbewusstsein“ geht, das als Beurteilungsrater und als Bewertungskriterium fungiert. In den ersten fünf Clips kamen Mädchen gar nicht vor. Nun könnte ich mich darauf ausreden, dass einfach weniger Mädchen anwesend waren oder ähnliches, dennoch schien mir ihr Spielgeschehen weniger interessant als das der Buben. Allgemein kommen Buben im gesamten Filmmaterial mehr vor als Mädchen, manche Mädchen wollten zwar nicht gefilmt werden, dennoch sind die Buben dominanter vertreten. Doch ich denke, sich genau darüber Gedanken zu machen, ist ein Schritt in die richtige Richtung.

Des weiteren kann gesagt werden, dass geschlechterrollen-untypisches Verhalten eher die Ausnahme bildete. Insgesamt zeigt diese Untersuchung, dass sich Buben oft als Chef sehen und dass sie genau zu wissen scheinen,

welche Spiele für Mädchen und Buben gedacht sind und dass es selten bis nie zu einer geschlechtertypischen Spielnutzung kam.

Auffallend war auch, dass Mädchen weniger laufend unterwegs waren und dass sie sicher eher dem Spielstil der Buben unterordneten als umgekehrt. Die Spiele der Buben waren lauter als die der Mädchen und die Buben spielten fast immer in einer Gruppe und nie ganz alleine. Mädchen hingegen spielten viel alleine bzw. zu zweit und nahmen oft eine Beobachterrolle ein. Sie beobachteten das Spiel der anderen oder schlenderten durch den Garten. In den wenigen Situationen, in welchen die Pädagoginnen involviert waren, fanden sich vielfach geschlechtertypische Verhaltensweisen, bzw. solche, die auf das Geschlecht der Kinder abgestimmt waren und diese zu geschlechtskonformen Verhalten angeregt haben. Geschlechtertypische oder erweiternde Angebote wurden keine vorgenommen. Gerade hier liegt ein enormes Potenzial für Undoing Gender und für ein Aufbrechen tradiertter Geschlechtervorgaben für das Handeln von Kinder.

In der Geschlechterforschung geht es darum, Determinanten für geschlechtstypisches Verhalten zu identifizieren und Erklärungsansätze zu finden, um verkrustete Geschlechterverhältnisse aufzubrechen und Kindern eine größere Handlungsvielfalt zu bieten. Sie kann sich nicht auf eine bloße Beschreibung der Geschlechtsunterschiede beschränken, sondern muss verstärkt die Produktionsmechanismen aufzeigen, damit diese auch verändert werden können.

Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Geschlecht eine soziale Konstruktion ist und dass Erwartungen an Personen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit eine entscheidende Rolle in der sozialen Interaktion wie auch in der individuellen Entwicklung spielen. Wichtig wäre es, dass es zu einer Veränderung der Bilder in den Köpfen der Menschen kommt. Nach dem Titel des Buches *„Buben dürfen weinen, Mädchen können pfeifen“*.

Die Untersuchung von Geschlechtsunterschieden muss daher um die Analyse der Einflussgrößen ergänzt werden, indem man Handlungsmöglichkeiten aufzeigt, die die Menschen in ihrem Verhalten nicht einengen, sondern

erweitern. Damit es für Mädchen und Buben selbstverständlich ist, alle Spielgeräte zu verwenden und es keine Begrenzungen, Bewertungen von Handlungen und Verhaltensweisen bezüglich des Geschlechts gibt.

Dies bedeutet für die KindergartenpädagogInnen Haltung zu beziehen und stellt an jene hohe Anforderungen, welche aber für das Aufbrechen alteingesessener Rollenklischees unerlässlich sind.

Erst das Wissen um die unterschiedlichen Lebensweisen, Rollenmuster und auch Bedürfnisse eröffnet durch konsequentes Umsetzen der Erkenntnisse daraus neue Wege für eine Gleichberechtigung beider Geschlechter.

9. Literatur

- Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und Geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer.
- Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst. – Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Heyne.
- Baur, J. (1989). *Körper- und Bewegungskarrieren : dialektische Analysen zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter*. Schorndorf: Hofmann.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.
- Blanke, B. (2000). *Identität und Geschlecht*. In Blanke, B. & Fietze, K. (Hrsg.), (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 111). Hamburg: Czwalina.
- Bilden, H. (1991). *Geschlechtsspezifische Sozialisation*. In Hurrelmann, Klaus/Ulrich, Dieter (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim 1991, S. 279-301.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Humanwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizinverlag.
- Bourdieu, P.(1993) : *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Böhm, A. (2000). *Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory*. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek: Rowohlt, S. 475-485.
- Böhnisch, L. & Winter, R.(1993). *Männliche Sozialisation: Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf*. München: Juventa.
- Callies, E. (1968). *Sozialisation und Erziehung*. Münster: Laumann.

- Degenhardt, A. (1979). *Geschlechtstypisches Verhalten: Mann und Frau in psychologischer Sicht*. München: Kohlhammer.
- Dittmar, N. (2002). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Opladen: Leske und Budrich.
- Enders-Dragässer, U. (1989). *Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule*. München: Juventa.
- Faulstich-Wieland, H. (1995). *Geschlecht und Erziehung*. Opladen: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fromm, E. (1985). *Über den Ungehorsam*. München: dtv.
- Gieß-Stüber, P. (2000). *Gleichberechtigte Partizipation im Sport?. Ein Beitrag zur geschlechtsbezogenen Sportpädagogik*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Gildemeister, R. (2006). Doing Gender: Soziale Praktiken und Geschlechterunterscheidung. In: R. Becker & B. Kortendiek. (Hg.) *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. (S. 132-140). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Glaser, B. G.; Strauss A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern.
- Glaserfeld, E. u. a. (1992). *Einführung in den Konstruktivismus*. München, Zürich: Piper.
- Gopnik, A. (2003). *Forschergeist in Windeln*. München: Piper.
- Grüner, K.-W. (1974). *Beobachtung*. Stuttgart: Teubner.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: Weiblich - männlich?*. Opladen: Leske.
- Hartmann-Tews, I. (2003). *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport*. Opladen: Leske + Buderich.

- Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (1998). Entwicklung und Perspektiven der Frauen- und Geschlechterforschung im Sport. In: *Spectrum der Sportwissenschaft*, 10 (2), 71-85.
- Hauser-Scheublin, B. (2003). *Teilnehmende Beobachtung*. In: B. Beer. Methoden und Techniken der Feldforschung. (S. 33-54). Berlin: Reimer.
- Haußer, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Hirschauer, S. (1994). *Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit*. In: Knoblauch, H. (Hg.). Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. (S. 668-692). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Joas, H. (2007). *Lehrbuch der Soziologie*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Keupp, H. (1999). *Identitätskonstruktionen*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Klein, M. (1983). *Sport und Geschlecht*. Reibeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Kröner, S. (1976). *Sport und Geschlecht. Eine soziologische Analyse sportlichen Verhaltens*. Hamburg: Czwalina.
- Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: PVu.
- Largo, R. (1995). *Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht*. München: Piper.
- Lüders, C. (2003) *Teilnehmende Beobachtung*. In: Bohnsack, R. & Marotzki, W. & Meuser, M. (Hg.). Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. (S. 151-153). Opladen: Leske + Budrich.
- Mayring, P. (1990). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Nasio, J.-D. (1999). *7 Hauptbegriffe der Psychoanalyse*. Wien: Turia und Kant.

- Nissen, U. (1998). *Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumanerkennung*. Weinheim und München: Juventa.
- Piaget, J. (2002). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Reich, K. (2005). *Systemisch konstruktivistische Pädagogik*. Köln: Beltz.
- Scherler, K. (1975) *Sensomotorische Entwicklung und materielle Erfahrung*. Schorndorf: Hofmann.
- Scheu, U. (1977) *Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht*. Frankfurt: Fischer, TB Verlag.
- Schnell, R. & Hill, P. & Esser, E. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schuster, P. & Springer-Kremser, M. (1997). *Bausteine der Psychoanalyse. Eine Einführung in die Tiefenpsychologie*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Slunecko, T. & Sonneck, G. (1999). *Einführung in die Psychotherapie*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Strauss, A. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Verlinden, M. (1995). *Einander annehmen. Soziale Beziehungen im Kindergarten*. Köln: Kohlhammer.
- Wetterer, A. (2004). Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen von Zweigeschlechtlichkeit. In: R. Becker & B. Kortendiek. (Hg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. S. 122-131). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Zimmer, R. (2004). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. Freiburg im Breisgau: Herder.

ABSTRACT**„Bewegungssozialisation im Kleinkindalter – eine Analyse der Ausübung und Vermittlung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen bei 3- bis 6-Jährigen in Spielsituationen im Kindergarten“**

Barbara Zauner

Universität Wien

Schlüsselwörter: Bewegungssozialisation; Geschlechtersozialisation; Bewegungsverhalten; Spielverhalten.

Einleitung

Die Zusammenhänge zwischen Bewegung und Persönlichkeitsentwicklung im Kleinkindalter wurden bereits nach unterschiedlichen Variablen untersucht, weitgehend unbeachtet blieb bislang jedoch eine Unterscheidung zwischen Mädchen und Buben in diesem Bereich. Die Kategorie *Geschlecht*, bzw. wie wir sozialisiert werden, wie Geschlecht in der Gesellschaft transportiert wird, spielt jedoch eine bedeutende Rolle. Wie diese Sozialisation von unterschiedlichsten Richtungen erklärt wird und welche Auswirkungen dies auf das Verhalten, im besonderen auf das Spielverhalten von Mädchen und Buben im Kindergarten hat, ist Thema dieser Arbeit.

Inhalt

Eingangs wird ein Blick auf die unterschiedlichen Sozialisationstheorien geworfen. Anschließend wird auf die *geschlechtsspezifische Sozialisation* eingegangen. Es wird die Frage der „Anlage-Umwelt-Problematik“ angeschnitten. Es wird hinterfragt, in wie weit Männlichkeit und Weiblichkeit ein Produkt sozialer Konstruktionsprozesse sind. Nachfolgend wird die *Bewegungssozialisation* aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven betrachtet. Besondere Beachtung erhält hier die frühkindliche Bewegungssozialisation. Den Abschluss des hermeneutischen Teils stellt eine Auseinandersetzung mit der Erwachsenen-Kind-Beziehung in Bezug auf Geschlechterrollen im Bewegungsverhalten dar.

Der empirische Teil widmet sich der *Analyse von Situationen*, welche filmisch festgehalten und nach festgelegten Kriterien ausgewertet wurden. Einer möglichst neutralen Rohbeschreibung des Videomaterials folgt die Auswahl konkreter Situationen nach folgenden Gesichtspunkten: Verwendung von Spielmaterial, Selbstdarstellung, Bewegungsaktivität, Interaktion mit Erwachsenen und Gruppendynamik. Diese werden entlang der dargestellten Theorien interpretiert. Abschließend werden Möglichkeiten, das Genderbewusstsein in der Erwachsenen-Kind-Interaktion zu fördern, diskutiert.

Betreuerin

Ass.-Prof. Dr. Mag. Rosa Diketmüller

Methode

Als methodischer Zugang zur Untersuchung des *Systems der Zweigeschlechtlichkeit* wird die Feldbeobachtung gewählt. Beobachtet werden 10 Kleinkinder im Alter von 3-6 Jahren, die sich ohne direkte Einflussnahme von Erwachsenen frei bewegen. Es werden keine Arrangements gebildet.

Die Datenerhebung erfolgt mit Hilfe der *Beobachtung* als wissenschaftlichem Verfahren.

ABSTRACT

Infant socialisation of motion – an analysis of practice and interconnection of gender and gender-relations among infants aged 3-6 and playing situations in nursery school.

University Vienna

Keywords: socialisation of motion, gender
-socialisation, kinesic behaviour, playing habits

Introduction

The topic of the thesis is the relation between infantile motion and self-development with regard to male and female heterogeneity. These differences have heretofore been disregarded by different scholarly pieces. Gender-related socialisation is one of the determining factors in male and female playing habits in nursery school.

Content

Introductory, the thesis highlights different theories of socialisation, following gender-related socialisation. Furthermore, the dispute about 'nature versus nurture' hypothesizes gender discrepancy as one of the product of socialisation. Infantile motion and its theoretical critique is used as an example of the socialisation of motion in general. The discussion about the adult-child-relationship with regard to various gender roles in kinesic behaviour concludes the thesis' hermeneutical part.

The empirical part addresses the problem of the analysis of situations in films, interpreted by a determined evaluation system. A non-committed description of the video material is followed by a methodological choice and interpretation of concrete situations: use of playing material, self-portrayal, kinetic energy, interaction with adults, and group dynamics. Possibilities of advancing gender-consciousness in an adult-child-relationship frame the thesis' conclusion.

Advisor

Ass.- Prof. Dr. Mag. Rosa Dikertmüller

Method

Methodically, the binary conception of gender is analysed by the concept of field observation. 10 infants aged 3 to 6 move freely without any influence of adults or arrangement in groups. Data collection via monitoring as the predominating method of the thesis.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Barbara Martina ZAUNER (geborene Zimmerberger)
 Geburtsdatum: 05.10.1976
 Geburtsort: Wels, OÖ
 Staatsbürgerschaft: Österreich
 Familienstand: verheiratet seit 3.6.2005
 Kinder: Julius, 1.1.2004
 Wendelin, 30.9.2005
 Wohnadresse: Latschkagasse 1/11
 A-1090 Wien
 Tel: 01 4925096
 Mobil: 0650 9014795
 email: babzi2001@hotmail.com

Ausbildung

Ausbildung

seit Dez 2003	Karenziert vom Studium, schreiben der Diplomarbeit „Bewegungssozialisation im Kleinkindalter“
1997 bis 2003	Studium „Leibeserziehung“ kombiniert mit „Philosophie, Psychologie und Pädagogik“ an der Universität Wien
1992 bis 1997	Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Honauerstraße, Linz, Matura „mit gutem Erfolg“
1987 bis 1992	Bundesrealgymnasium Wels unter besonderer Berücksichtigung der sportlichen Ausbildung

Berufliche Laufbahn

Sonstiges

Sommer 2000/2001	Fließbandarbeit in der VFI (Vereinigte Fettwaren Industrie) in Wels
1998	Ferienlager mit der Wiener Jugenderholung
1993 & 1995	Ferialjob in der Strumpffabrik Oberndorfer
1993 bis 1995	Leiten einer Jungschargruppe in der Pfarre Wels Vogelweide
1993	Grundschulung zur Jungschargruppenleiterin



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Bewegungssozialisation im Kleinkindalter – eine Analyse der
Ausübung und Vermittlung von Geschlecht und
Geschlechterverhältnissen bei Drei- bis Sechsjährigen in
Spielsituationen im Kindergarten“

Verfasserin

Barbara Martina Zauner

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im September 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 9706665

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Bewegung und Sport; Pädagogik und Philosophie

Betreuerin

Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt und mich auch sonst keiner unlauteren Hilfsmittel bedient habe.

Diese Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Ich bedanke mich bei:

*Erich, ohne den ich nie so weit gekommen wäre,
diese Arbeit zum Abschluss zu bringen,
meinen Kindern Julius und Wendelin,
meinen Eltern und Schwiegereltern für die Betreuung von Julius und Wendelin
und allen, welche mich bei der Fertigstellung
dieser Diplomarbeit unterstützt haben.*

Inhaltsverzeichnis:

1. EINLEITUNG.....	3
2. SOZIALISATIONSTHEORIEN.....	6
2.1 LERNTHEORETISCHE ANSÄTZE	7
2.2 KOGNITIONSPSYCHOLOGISCHE THEORIEN	8
2.3 PSYCHOANALYTISCHE ANSÄTZE	11
2.4 KONSTRUKTIVISTISCHE ANSÄTZE	14
3. GESCHLECHTSSPEZIFISCHE SOZIALISATION.....	18
3.1 STAND DER GESCHLECHTSSPEZIFISCHEN SOZIALISATIONSFORSCHUNG.....	19
3.2 UNTERSCHIEDE IM SOZIALVERHALTEN	22
3.3 BIOLOGISCHE UND SOZIOLOGISCHE ASPEKTE DER KATEGORIE „GESCHLECHT“	25
3.4 GESCHLECHTSSPEZIFISCHE BEHANDLUNG IN DEN EINZELNEN PHASEN DER KINDLICHEN ENTWICKLUNG	28
3.4.1 Neugeborenenperiode	28
3.4.2 Säuglingsalter.....	30
3.4.3 Frühes Kleinkindalter.....	33
3.4.4 Kleinkindalter.....	34
3.5 GESCHLECHTERSZIALISATION UND SPORT	41
3.5.1 Geschlechtstypisierungen von Männlichkeit und Weiblichkeit.....	41
3.5.2 Teilnahme an Bewegungsaktivitäten	43
3.5.3 Geschlechtstypische Körper- und Bewegungssozialisation	43
3.6 SOZIALKONSTRUKTIVE ANSÄTZE	48
4. FRÜHKINDLICHE BEWEGUNGSENTWICKLUNG IM KINDERGARTEN	50
4.1 ENTWICKLUNG DES SELBST	50
4.1.1 Körpererfahrungen sind Selbsterfahrungen	51
4.1.2 Selbsterfahrung und Selbstwirksamkeit.....	51
4.1.3 Zuordnung von Eigenschaften durch andere	52
4.1.4 Auswirkungen des Selbstkonzeptes auf die Selbstwahrnehmung	53
4.2 SOZIALE ENTWICKLUNG	54
4.3 KOGNITIVE ENTWICKLUNG.....	56
5. GENDER IN DER FRÜHKINDLICHEN BEWEGUNGSENTWICKLUNG	59
5.1 EINFLUSSMÖGLICHKEITEN UND AUSWIRKUNGEN VON SOZIALISATIONINSTANZEN	60
5.2 DOING GENDER IN DER ELTERN-KIND-INTERAKTION	63
5.2.1 Verbale Kommunikation.....	63
5.2.2 Nonverbale Kommunikation.....	64
5.2.3 Fazit	66
6. EMPIRISCHER TEIL.....	69
MERKMALE UND KRITERIEN QUALITATIVER SOZIALFORSCHUNG	69
6.1 METHODEN UND RAHMENBEDINGUNGEN	71
6.2 TRANSKRIBIERTE VERSION DER BEOBACHTUNGEN	79
6.2.1 Filmaufnahmen vom ersten Tag:.....	79
6.2.2 Filmaufnahmen vom zweiten Tag:.....	85
6.2.3 Filmaufnahmen vom dritten Tag:	89
6.2.4 Filmaufnahmen vom 29.07.2003.....	92
6.2.5 Filmaufnahmen vom 30.07.2003.....	96
6.3 AUSWERTUNG UND INTERPRETATION	105
6.3.1 Verwendung von Spielmaterial.....	105

6.3.2 Selbstdarstellungen vor der Kamera.....	109
6.3.3 Bewegung während des Spiels (Aktivität).....	111
6.3.4 Interaktionen mit Erwachsenen.....	112
6.3.5 Gruppendynamik.....	114
6.4 ZUSAMMENSCHAU DER ERGEBNISSE	126
7. MÖGLICHKEITEN ZUR FÖRDERUNG DES GENDERBEWUSSTSEINS IM KLEINKINDALTER	129
8. SCHLUSSBEMERKUNGEN.....	136
9. LITERATUR	140

1. Einleitung

Problemstellung

Die Zusammenhänge zwischen Bewegung und Persönlichkeitsentwicklung im Kleinkindalter wurden bereits nach unterschiedlichen Variablen untersucht und analysiert. Weitgehend unbeachtet blieb bislang jedoch eine Unterscheidung zwischen Mädchen und Buben in diesem Bereich. Der Kategorie *Geschlecht* wurde im Zusammenhang mit Bewegung und Bewegungsentwicklung bis vor kurzem wenig Bedeutung beigemessen.

Besonders in der frühen Kindheit werden jedoch die Weichen für die Geschlechtsidentität gestellt. Interessant erscheint hier, wie Geschlechterverhältnisse erworben werden bzw. in welchen Situationen Geschlecht im System Kindergarten relevant wird. Wie und in welchen Bereichen finden sich in konkreten Situationen Hinweise auf geschlechtstypisch unterschiedliche Verhaltens- und Reaktionsweisen von PädagogInnen, wie werden die beiden Geschlechter unterschiedlich gefördert?

Fragestellung

Die zentrale Fragestellung lautet, wie die Ausübung und Vermittlung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen bei Drei- bis Sechsjährigen in Spielsituationen eines Kindergartens stattfinden.

Zur Analyse dienen Situationen, in denen sich Kleinkinder grundsätzlich frei – ohne fremdbestimmte Intentionen – bewegen. Das Hauptaugenmerk wird dabei auf geschlechtstypische Verhaltensweisen gelegt, welche durch gesellschaftliche Typisierungen und Normierungen schon frühzeitig bestimmt werden.

Des Weiteren soll beobachtet werden, welche Bewegungsformen von Mädchen oder Buben bevorzugt werden. Welches Material wird speziell von wem bevorzugt? Wie interagieren die Erwachsenen mit Buben und Mädchen? Wie und welche Gruppen werden gebildet? Wie präsentieren sich Mädchen und Buben vor der Kamera?

Aus pädagogischer Perspektive gilt es, diese Situationen zu erfassen, reflektierbar zu machen und Vermittlungsvariablen zu bestimmen, um intervenieren zu können. Mit Hilfe dieser Beobachtungsstudie können die subtilen Muster der Geschlechterkonstruktion erkennbar gemacht werden.

Ziel dieser Arbeit ist es, Bewegungssituationen von Kleinkindern in Bezug auf geschlechtsspezifisches Verhalten zu analysieren. Dazu werden Zusammenhänge zwischen theoretischen Konzepten und dem gesammelten Beobachtungsmaterial hergestellt. Derartige Situationsbeispiele können für PädagogInnen eine wichtige Grundlage darstellen, den Blick auf das Verhalten von Kindern in Bezug auf Geschlechtszuschreibungen zu schärfen. Besonders in dieser sensiblen Entwicklungsphase, im Kleinkindalter, sind die PädagogInnen maßgeblich daran beteiligt, wie Geschlechterrollen vermittelt werden. Im Idealfall können die Ergebnisse die PädagogInnen zu einem reflektierteren Verhalten animieren und so zu einer geschlechtssensiblen Erziehungsarbeit beitragen.

Methode

Als methodischer Zugang zur Untersuchung des *Systems der Zweigeschlechtlichkeit* wird die Feldbeobachtung gewählt. Beobachtet werden zehn Kleinkinder im Alter von drei bis sechs Jahren, die sich ohne direkte Einflussnahme von Erwachsenen frei bewegen. Es werden keine Arrangements gebildet.

Die Datenerhebung erfolgt mit Hilfe der *Beobachtung* als wissenschaftliches Verfahren. Bei der Beschreibung von dynamisch ablaufenden Verfahren, wie z.B. bei Bewegungsanalysen, hat die *Beobachtungsmethode* spezifische Vorteile gegenüber anderen soziologischen Verfahren. Dabei können versteckte Verhaltensmuster unmittelbar aufgedeckt werden.

Besonders bei Studien zur nonverbalen Kommunikation oder in Forschungsbereichen, in denen nicht bzw. nur in geringem Maße auf sprachliche Informationen zurückgegriffen werden kann, wie dies bei Kleinkindern der Fall ist, lässt sich die Beobachtung durch keine andere Methode ersetzen (Friedrichs, 1980).

Nach Aufarbeitung der Problemstellung, Fragestellung und Methode (Kapitel 1) werden in Kapitel 2 verschiedene *Sozialisationstheorien* beschrieben.

Anschließend wird auf die *geschlechtsspezifische Sozialisation* eingegangen (Kapitel 3). Darin wird unter anderem die Frage der „Anlage-Umwelt-Problematik“ angeschnitten. Das Hauptaugenmerk ist jedoch auf die Geschlechtersozialisation im Sport gerichtet. Dabei wird die Frage aufgeworfen, inwieweit Männlichkeit und Weiblichkeit ein Produkt sozialer Konstruktionsprozesse sind. Es wird versucht, Prozesse der sozialen Konstruktion der Geschlechterverhältnisse aufzuzeigen, um diese dann reflektierbar zu machen.

Am Ende des hermeneutischen Teils wird die *Bewegungssozialisation* aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven betrachtet (Kapitel 4). Besonders interessant erscheint hier die frühkindliche Bewegungssozialisation als Grundlage für die Entwicklung des Selbst. Den Abschluss bildet eine Auseinandersetzung mit der Erwachsenen-Kind-Beziehung in Bezug auf Geschlechterrollen im Bewegungsverhalten (Kapitel 5).

Der empirische Teil (Kapitel 6) widmet sich der *Analyse von Situationen*, welche im oben genannten Kindergarten stattfanden. Diese Situationen wurden filmisch festgehalten und nach festgelegten Kriterien ausgewertet. Einer möglichst neutralen Rohbeschreibung des Videomaterials folgt die Auswahl konkreter Situationen nach folgenden Gesichtspunkten: Verwendung von Spielmaterial, Selbstdarstellung, Bewegungsaktivität, Interaktion mit Erwachsenen und Gruppendynamik. Diese werden entlang der dargestellten Theorien interpretiert. Abschließend werden Möglichkeiten, das Genderbewusstsein in der Erwachsenen-Kind-Interaktion zu fördern, diskutiert (Kapitel 7).

2. Sozialisationstheorien

Zunächst sollen einige Beschreibungen des Begriffes *Sozialisation* angeführt werden.

„Sozialisation“ wird unter anderem definiert als „der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei (...) wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (Geulen & Hurrelmann, 1980, S. 51). Diese Definition kann durchaus als Konsens in der gegenwärtigen Sozialisationsforschung gelten.

Sozialisation bezeichnet den Prozess, in dem ein Mensch zum integrierten Angehörigen seiner kulturellen und gesellschaftlichen Beziehungsgruppe wird. Dieser Prozess stellt eine aktive Auseinandersetzung des Einzelnen mit seiner materiellen wie sozialen Umwelt dar (Faulstich-Wieland, 1995).

Sozialisation wird unter anderem auch als Prozess der „Selbst-Bildung in sozialen Praktiken“ beschrieben, als Prozess der Aneignung und Konstruktion (Bilden, 1991, S. 291).

Es kommt also zu einer aktiven Auseinandersetzung, die einerseits die Aneignung des Vorgefundenen bedeutet und andererseits wird dieses aber auch verarbeitet. Durch diese Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt kommt es zu der Ausformung der eigenen Identität.

Das bedeutet, Körper und Bewegungen werden einerseits durch einen entsprechenden kulturellen Kontext und aufgrund spezifischer gesellschaftlicher Techniken geformt, andererseits geschieht dies zugleich unter wesentlicher Mitwirkung des Individuums, das sich selbst eine Form gibt.

Entscheidend in diesem Prozess sind die Lebensbedingungen der Familie, die ökonomisch und kulturell verfügbaren Ressourcen der sozialen Klasse und der Geschlechtszugehörigkeit, da diese die Möglichkeiten und Grenzen des Handelns, Wahrnehmens und Denkens bedingen.

Das daraus resultierende habituelle Dispositionssystem – zu dem Erscheinungsbild, Körperhaltung und -bewegung zu zählen sind – manifestiert sich in Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata des Habitus, die in einer bestimmten Lebensweise zum Ausdruck gelangen (Bourdieu, 1993).

Wie Sozialisation vonstatten geht, ist nicht trivial. So kann die Geschlechtszugehörigkeit als vorgegebenes Körperfaktum, als „materielle Umwelt“, in diesem Prozess gesehen werden, oder als Konstruktion, Antwort des Individuums.

Verschiedene Theorien bieten unterschiedliche Erklärungen an. In dieser Arbeit sollen vier vorgestellt werden, besonders auch in Hinblick auf die Geschlechtsentwicklung.

2.1 Lerntheoretische Ansätze

Lerntheoretische oder auch lernpsychologische Ansätze sind begründet in der Annahme, dass die Sozialisation durch einen Lernprozess zustande kommt. Denn Sozialisation bedeutet das Lernen von Verhaltensnormen und Verhaltensmustern, die in der betreffenden Gruppe von Menschen akzeptiert und aktiviert werden.

Dies geschieht sowohl bewusst als auch unbewusst, wobei die unbewusste Komponente schwerwiegender für den Sozialisationsprozess ist.

Das Kind bemerkt schon wenige Monate nach der Geburt, dass seine Bezugspersonen auf bestimmte Reaktionen entweder positiv oder negativ eingehen. Es lernt, jene Reaktion anzuwenden, auf die ihm eine Befriedigung seiner Bedürfnisse wiederfährt.

Das Neugeborene prägt sich beispielsweise ein, dass es die Bezugsperson auf ein bestimmtes Schreien mit Nahrung versorgt. Diese Kopplung zwischen dem Bedürfnis und der Verhaltensweise des Kindes führt also zu einer Verstärkung der Reaktionstendenz und wird gelernt (Böhnisch & Winter, 1993).

Während die primären Bedürfnisse des Kindes, wie Hunger und Schlaf, biologisch verankert sind, sind die sekundären menschlichen Bedürfnisse jene,

die einen weiteren Bereich umfassen. Diese sind durch soziale Interaktionen bedingt und werden durch die Anerkennung bzw. die Ablehnung praktizierter Verhaltensweisen in einer kulturellen Gruppe bestimmt.

Der Vorteil der Lerntheorie gegenüber der tiefen- oder entwicklungspsychologischen, welche im Folgenden noch eingehend behandelt werden, ist, dass sie empirisch fundierte Nachweise liefert. Lernprozesse können nachgewiesen werden, wohingegen das Vorhandensein beispielsweise eines Ödipuskonfliktes oder die Ausdifferenzierung der Persönlichkeit empirisch deutlich schwieriger feststellbar ist und vielfach daher nur erahnbar scheint.

Der Nachteil liegt laut Callies (1968) in der Gleichsetzung von Lern- und Interaktionsprozessen und einer nur geringen Beachtung der emotionalen und affektiven Faktoren beim Prozess der Sozialisation.

2.2 Kognitionspsychologische Theorien

Bei diesem entwicklungspsychologischen Zugang werde ich mich besonders auf die Ausführungen von Böhnisch und Winter (1993) beziehen.

Nach dem Kognitionsmodell von Kohlberg von 1974, welches auf der Grundannahme der Piagetschen Entwicklungstheorie aufbaut, wird das kognitions-psychologische Entwicklungsmodell als segmentierter Geschlechteransatz beschrieben (Böhnisch & Winter, 1993).

Dieser segmentierte Geschlechteransatz ist so zu erklären: durch die aktive Beschäftigung des Kindes mit seiner Umwelt kommt es zu neuen Erfahrungen, und somit entsteht ein Ungleichgewicht zwischen Innen und Außen. Um dieses auszugleichen, muss das Kind ein neues Abstraktionsniveau erlangen, d.h. dass das Kind eine neue Stufe der Entwicklung erreicht.

Kinder entwickeln bereits im Säuglingsalter in der Auseinandersetzung mit der Umwelt „eigene“ Vorstellungen, die in bestimmte Ordnungsmuster eingehen. Diese Denkschemata entfalten sich mit den Lebensjahren in weiterführenden Stufen und haben eine nicht umkehrbare Reihenfolge.

Nach Piaget stellt die Entwicklung der Denkfähigkeit die Persönlichkeitsmitte dar, welche die Grundlage für die Entwicklung aller anderen Bereiche der Persönlichkeit bildet, somit also auch die der Entwicklung der Geschlechtsidentität.

In der Zeit zwischen dem 5. und dem 7. Lebensjahr entwickelt das Kind ein Verständnis für seine Geschlechtsidentität, Kohlberg nennt diese Phase „*präoperationale Phase*“. Das Kind erkennt seine Geschlechtsidentität als unveränderbar an und entwickelt der Umwelt gegenüber geschlechtstypische Ordnungsschemata des Denkens, welchen entsprechend es handelt. Diese Ordnungsschemata helfen dem Kind, sich zu orientieren, so handeln Buben nach dem, „wie Jungen handeln würden“ und Mädchen so, „wie Mädchen handeln würden“.

Diese Prozesse des Wahrnehmens der Geschlechterunterschiede und dem, sich damit einstellenden Bewusstsein von der Geschlechtsidentität gehen größtenteils unbewusst vor sich (Böhnisch & Winter, 1993).

Das Kind nimmt zwar schon mit zwei Jahren wahr, dass es zwei Geschlechter mit unterschiedlichem Auftreten gibt, jedoch wird die Bezeichnung nach Bub oder Mädchen sehr beliebig gewählt. Erst ab drei Jahren kann das Kind erkennen, dass es gegenständliche Unterschiede gibt. Ab dann nimmt das Kind auch seine Geschlechtszugehörigkeit und die der anderen wahr, eine Einteilung erfolgt aber zunächst noch nach sehr oberflächlichen Richtlinien, wie z.B. nach der Kleidung oder dem Haarschnitt.

Das Geschlechtliche ist für das Kind also auch etwas Äußerliches, welches sich nach Belieben verändern lässt, z.B. indem man sich anders kleidet. Allerdings verknüpft das Kind mit dieser Wahrnehmung des äußeren Erscheinungsbildes auch damit verbundene andere geschlechtsspezifische Wertigkeiten.

„Durch das durchschnittliche Erscheinungsbild der Männer (...) und ihr dominantes Auftreten verbindet das Kind „männlich“ mit „starr, aggressiv und bestimmend“ (oft auch mit „kompetent“ oder „besser“ sein), „weiblich“ eher mit „fürsorglich, freundlich“ aber auch „schwächer“ oder „schlechter“ (Böhnisch & Winter 1993, S. 48).

Noch bevor das Kind Sicherheit über sein Geschlecht gefunden hat, assoziiert es bereits das Stereotyp der männlichen Überlegenheit. Da sich das Kind in diesem Alter noch auf der Stufe des magischen Denkens und nicht dem logischen Denken befindet, kann es seine Geschlechtereindrücke weder korrigieren noch kontrollieren.

Durch das Erreichen der operationalen Phase geht das Bewusstwerden der Geschlechtsidentität in eine neue Qualität über – durch die Höherbewertung des eigenen und die Abwertung des anderen Geschlechts.

Diese Entwicklung vollzieht sich in zwei Stufen. Im Alter zwischen fünf und sieben Jahren sind noch beide Geschlechter der Meinung, dass ihr jeweiliges das Bessere sei. Sie nehmen deshalb alles auf, was männlich bzw. weiblich ist. Damit wird der Versuch unternommen, die jeweilige Geschlechtsidentität zu festigen. Durch den Vorgang dieser „Selbstkategorisierung“ kann es zum „Lernen am Modell“ kommen. Vater oder Mutter bzw. andere bekannte Frauen und Männer werden als Vorbild genommen (Böhnisch & Winter, 1993, S. 49).

Das Kind hat nun gelernt, dass es mit der Kategorie Geschlecht logisch umgeht. So kommt es ab dem zwölften Lebensjahr zu einer Positivbewertung des eigenen Geschlechts. Diese positive Bewertung ist bei Mädchen weniger stabil als bei Jungen (Böhnisch & Winter, 1993).

Der kognitionspsychologische Ansatz liefert ein „außendefiniertes“ Plausibilitätsmodell. Es kommt zu einer Abwertung von Frauen, welche aus der öffentlichen Männerdominanz abgeleitet wird, nicht aber aus dem Wesen der Entwicklung der Buben folgert.

Bemerkt muss hierbei aber werden, dass dieses Modell in den 1950er Jahren entwickelt wurde, zu dieser Zeit war die Öffentlichkeit noch stärker männerdominiert als heute.

Dass heute dennoch Buben deutlich öfter Überlegenheit an den Tag legen als Mädchen, lässt vermuten, dass es Prozesse in der Entwicklung von Geschlechtsidentität gibt, die sich mit dem kognitionspsychologischen Modell nicht erfassen lassen.

Winter hat versucht, ein Modell der kritischen Männerforschung zu entwickeln, welches das Geschlechtsspezifische als ein zentrales Element sieht. Im Gegensatz dazu Kohlberg, bei dem das Geschlechtsspezifische zwar als bedeutend, aber nur neben anderen Parametern erforscht wurde.

Die Unterscheidung der beiden soll am Beispiel der Frauenabwertung aufgezeigt werden. Im kognitiven Modell scheint diese ein Produkt der kindlichen Entwicklung in der Wahrnehmung seiner Umwelt zu sein, im Modell der männlichen Sozialisation wird sie als funktionaler, wenn auch ambivalenter Antrieb des Mannwerdens gesehen (Böhnisch & Winter, 1993).

2.3 Psychoanalytische Ansätze

Die auf Sigmund Freud begründete Psychoanalyse und eine Anzahl weiterer, sich aus dieser entwickelten, tiefenpsychologischer Ansätze gehen von einem ubiquitären – allgegenwärtigen – dynamischen Unbewussten, unbewussten psychischen Strukturen und unbewussten biografischen Lebenszusammenhängen aus (Slunecko & Sonnek, 1999). Triebe und deren, von Abwehr und Widerstand bestimmten Schicksale, sind ausschlaggebend für die Persönlichkeitsentwicklung. Der Triebentwicklung folgend, werden folgende Entwicklungsphasen unterschieden (Schuster & Springer-Kremser, 1997, S. 100):

1. orale Phase
2. anale Phase
3. urethrale Phase
4. frühe genitale Phase
5. phallisch-genitale Phase
6. Latenzzeit
7. Pubertät
8. Sexualität des Erwachsenen

In diesem Kapitel wird die Entwicklung des Kindes bis zum sogenannten Ödipuskomplex am Ende der genitalen Phase aus psychoanalytischer Sicht kurz vorgestellt.

ad 1. In der oralen Phase (erstes Lebensjahr) resultiert der Lustgewinn in Anlehnung an die Nahrungsaufnahme mittels saugen, beißen, lutschen, in-den-Mund-nehmen. Triebziel und spezifische Ängste drehen sich um Fantasien des Fressens und Gefressenwerdens. Als Charakterzug dieser Phase entwickeln sich Optimismus oder Pessimismus (Schuster & Springer-Kremser, 1997).

ad 2. In der analen (analerotischen/sadistischen) Phase mit Höhepunkt gegen Ende des zweiten Lebensjahres ist das primäre Ziel die Reizung der Schleimhaut des Enddarms. Es geht um Lust durch Zurückhaltung, Besitz, Herschenken, soziale Macht. Als „anale Charakterzüge“ werden Ordentlichkeit, Sparsamkeit, Eigensinn genannt (Schuster & Springer-Kremser, 1997).

ad 3. Ebenfalls autoerotisch besetzt ist die Lust am Urinieren als Ziel der Urethralerotik. Übertretungen der Reinheitsgebote würden im Allgemeinen mit Beschämung bestraft. Daraus resultiert Ehrgeiz als Charakterzug, um Scham zu vermeiden.

ad 4. & 5. Mit der Entdeckung des primären Geschlechtsunterschiedes – Penis oder Vagina – erwacht auch Kastrationsangst bzw. Penisneid, verbunden mit intensivem inneren Fantasieerleben. Buben reagierten mit erhöhter physischer Aktivität.

Das Erwachen der Begierde zum gegengeschlechtlichen Elternteil bzw. des Aufbrechens der dyadischen in eine triadische Beziehung wird als Ödipuskomplex bezeichnet. Mit der Überwindung des Ödipuskomplexes entsteht das Über-Ich als dessen Erbe. Bei Buben vollzieht sich der Untergang des Ödipuskomplexes relativ abrupt, bei Mädchen typischerweise weniger dramatisch und weniger vollständig (Schuster & Springer-Kremser, 1997).

Nasio (1999) dagegen beschreibt den Vollzug nicht als „weniger dramatisch“, sondern bemerkt, dass sich der Kastrationskomplex beim Mädchen einfach anderes gestaltet als beim Jungen.

Ergänzend soll aber noch geklärt werden dass es sich beim Kastrationskomplex nicht um eine physische Verstümmelung handelt, sondern er bezeichnet eine komplexe psychische Erfahrung, die das Kind im Unbewussten im Alter von ca. fünf Jahren erlebt. Der Kastrationskomplex ist entscheidend für die Akzeptanz seiner zukünftigen sexuellen Identität (Nasio 1999).

Nach Nasio (1999) stellt der Ödipuskomplex beim Mädchen eine sekundäre Bindung dar, während der des Knaben eine primäre ist.

Nasio (1999) stellt Weiblichkeit als „ (...) ein ständiges Werden, aus einer Vielzahl von Austauschprozessen zusammengesetzt, die alle den Zweck haben, das beste Äquivalent für den Penis zu finden.“ (Nasio 1999, S. 18).

Der Kastrationskomplex beim Jungen verläuft so, dass sich in dieser Phase ein Teil der kindlich-sexuellen Fantasie auf die Mutter richtet. Im Jungen wird der Wunsch wach, die Mutter zu lieben und zu besitzen. Diese Regung bringt jedoch eine Menge Probleme mit sich. Der Junge weiß ja, dass die Mutter zum Vater gehört und aus diesem Wissen entstehen Gefühle der Eifersucht und des Zweifels. Der Vater wird zum Konkurrenten des Jungen.

Für Winter (1994) ist diese Konkurrenz jedoch nur symbolisch zu deuten. Für ihn ist es ein symbolhafter Ausdruck zur Neudefinition der Beziehungen. Ein Hauptthema der ödipalen Phase ist das „Besitzenwollen“. Es kommt oft zu, auf der Realebene unerklärbaren, Streitigkeiten mit den Vätern und die Jungen spüren auch „deren Eifersucht“.

Besonders wichtig ist es, Jungen in dieser Phase ernst zu nehmen, jedwede „Belächlung“ bedeutet eine tiefe Kränkung, welche schwerwiegende Folgen haben kann (Böhnisch & Winter, 1993).

Durch diese ambivalenten Gefühle entsteht im Jungen ein großes Spannungsgefühl, welches auf Dauer nicht auszuhalten ist. Dies führt zu einem zweiten Trennungsprozess, bei dem sich der Junge von den Phantasien des Besitzenwollens der Mutter lösen muss. Durch die Identifikation mit dem Vater, welcher als Vorbild dient, „lernt“ der Junge den „Umgang“ mit der Mutter. Daher ist gerade in diesem Alter (zwischen 3-5 Jahren) eine männliche Bezugsperson enorm wichtig.

Bedeutend ist also in der ödipalen Phase, dass es zu einer Erweiterung des Beziehungsgefüges kommt, durch die Bewältigung der Thematik von Eifersucht und Rivalität. Die Enge der Mutter-Kind-Beziehung wird weitgehend aufgelöst und für das Kind werden größere Einheiten interessant. Unter anderem auch die Spielkameraden, welche besonders in der nächsten Phase an Bedeutung gewinnen.

Der Vater, welcher von der Mutter oft nur als strafender Vater benutzt wird, wird vom Sohn aus zwei Blickwinkeln betrachtet. Einerseits als notwendiges Identifikationsobjekt, andererseits aber auch als Machttträger, vor dem man Angst haben muss (Böhnisch & Winter, 1993).

2.4 Konstruktivistische Ansätze

Die VertreterInnen des Konstruktivismus behaupten, die Wirklichkeit werde von den Menschen nicht gefunden, sondern vielmehr erfunden.

Der Konstruktivismus wird als eine erkenntniskritische Theorie beschrieben. Abgeleitet aus seinen erkenntniskritischen Thesen, wird er auch als moderne Lerntheorie bezeichnet. Die Kernthese ist, dass die Lernenden im Lernprozess eine individuelle Repräsentation der Welt schaffen.

Was also jemand unter bestimmten Bedingungen lernt, hängt einerseits vom Lernenden selbst und andererseits von den bereits vorhandenen Erfahrungen ab (Glaserfeld u. a., 1992).

„Kersten Reich beschreibt dies in seinem Ansatz als ein

- *Rekonstruieren (Entdecken von Welt), als ein*
- *Konstruieren (Erfinden von Welt) und als ein*
- *Dekonstruieren (Kritisieren von Welt).*“ (Reich, 2005)

Die von diesem *Konstruktivismus der Lernpsychologie* vertretene These lautet, dass diese Re-, De- und Konstruktion immer an die Handlungen der Lernenden geknüpft ist. Es wirken dabei der subjektive Eigenanteil des Lernenden mit der sozial-kulturellen Lernumgebung zusammen. Lernen ist dann am effektivsten, wenn die Lernenden ihren Lernprozess umfassend selbst steuern können.

Jede/r weiß nach dieser Theorie am besten selbst, wie sie/er effektiv lernen kann.

Gesonderte Aufmerksamkeit soll aber dem *Sozialkonstruktivismus* geschenkt werden, auf welchen nun eingegangen wird. Der Sozialkonstruktivismus bezeichnet eine Richtung in der Soziologie. Er stellt die soziologische Variante des Konstruktivismus dar, im Rahmen eines intra- und transdisziplinären konstruktivistischen Denkens.

Viele spätere Forschungsrichtungen beziehen sich auf den Sozialkonstruktivismus, das wären zum Beispiel *Gender Studies* und *Cultural Studies*.

Etabliert wurde der Sozialkonstruktivismus durch Berger und Luckmann (1966).

Der Schwerpunkt des Sozialkonstruktivismus liegt darin, aufzuspüren und zu beschreiben, wie die soziale Wirklichkeit und einzelne soziale Phänomene konstruiert werden. Es wird untersucht, wie die Menschen gesellschaftliche Phänomene erzeugen, institutionalisieren und durch die Weitergabe an neue Generationen und Traditionen überführen. Dabei werden weniger die Ursachen und Wirkungen gesucht, sondern es geht um die Beschreibung von Institutionen und um soziales Handeln.

Soziale Wirklichkeit wird als dynamischer Prozess angesehen. Dieser Prozess wird ständig durch das Handeln von Menschen und durch deren darauf bezogene Interpretation und ihr Weltwissen produziert und reproduziert. Der Sozialkonstruktivismus kann als postmoderne Denkrichtung gesehen werden, ist aber einer weitaus älteren erkenntnistheoretischen Denkrichtung verpflichtet (Berger & Luckmann 1966).

In der Geschlechterforschung werden verschiedene separate Diskurse integriert. Da ist einerseits die radikal feministische Richtung der Matriarchatsforschung zu verzeichnen, daneben gibt es die oben genannten, konstruktivistisch orientierten, sich unparteiisch gebende Ansätze und praxisorientierte Forschungsansätze, die die Praxis in sozialen und internationalen Kontexten wissenschaftlich zu fundieren versuchen.

Wurden in den 1970er und frühen 1980er Jahren hauptsächlich sozialstrukturelle und sozialisatorische Defizite zur Analyse sozialer Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern herangezogen, so hat sich in den 80er Jahren ein Wandel vollzogen. In der neueren Frauenforschung stehen nicht mehr Defizite und Nachholbedarf im Vordergrund, sondern zunehmend die Unterschiede der Geschlechter (Hartmann-Tews, 2003).

In diesem so genannten Differenzansatz geht es vor allem darum, durch qualitative Rekonstruktionen von Biographien eine Wiederentdeckung, Neubestimmung und Wertschätzung von Weiblichkeit zu erwirken und Frauen zu stärken (Hartmann-Tews, 2003).

Es entstanden in der sportwissenschaftlichen Frauenforschung vermehrt Arbeiten, die sich qualitativ-rekonstruierend mit den Lebensläufen und Identitätskonzepten von Sportlerinnen beschäftigten.

Weiters wurde die These des „Weiblichkeitszwanges“ in den Mittelpunkt gestellt. Sie beschreibt und analysiert die gesellschaftlichen Erwartungen hinsichtlich eines Körperideals, und die Art und Weise, wie Mädchen und Frauen mit dem an sie herangetragenen Schönheitsideal umgehen.

Es konnten zwar eine Vielzahl von neuen Erkenntnissen verzeichnet werden, dennoch blieb auch an diesen Ansätzen Kritik nicht aus.

Laut Hartmann-Tews entsteht bei der Konzeption dieser Ansätze (Sex versus *Gender*, sowie Differenz- und Defizitansätze) die Gefahr, weibliche Identität zu generalisieren und die Unterschiede zwischen Frauen bzw. Gruppen von Frauen werden ungenügend berücksichtigt. Es könnte zu einer Verdoppelung alter Zuschreibungsmuster kommen, mit welcher soziale Ungleichheit als verallgemeinerbares individuelles Merkmal interpretiert wird und nicht als gesellschaftlich hervorgebrachtes (Hartmann-Tews, 2003).

Mitte der 80er Jahre kam es in der feministischen Theoriebildung zu einem Perspektivenwechsel. In den Mittelpunkt der Diskussion rückten die kulturellen Voraussetzungen der Unterscheidung zweier Geschlechter und die gesellschaftlichen Verhältnisse, innerhalb derer diese zu bedeutungsvollen

Differenzen werden. Zeitgleich rückte die Zweigeschlechtlichkeit als eine soziale Konstruktion in das Blickfeld (Hartmann-Tews, 2003).

Dieses Konzept sieht Zweigeschlechtlichkeit nicht als ein Merkmal von Personen und deren biologische Ausstattung an, sondern als ein Merkmal der Sozialorganisation. Es stehen somit nicht mehr die geschlechtsspezifischen Merkmale von Personengruppen im Mittelpunkt, sondern die soziale Herstellung von Geschlecht (Hartmann-Tews, 2003).

Es gibt sehr unterschiedliche, sich zum Teil widersprechende und auch unvereinbare konstruktivistische Ansätze. In der Frauen- und Geschlechterforschung lassen sich ebenfalls unterschiedlichste Richtungen erkennen. In dieser Arbeit werden jene Ansätze näher erläutert, welche schwerpunktmäßig in der empirischen Untersuchung zum Tragen kommen. Es handelt sich dabei zum einen um ethnomethodologische-interaktionistische, und zum anderen um sozialkonstruktivistische Ansätze.

Die Grundidee des ethnomethodologischen Konzeptes ist, dass Geschlecht nicht etwas ist, das wir „haben“ oder das wir „sind“, sondern etwas, das wir „tun“.

Geschlecht wird als ein fortlaufender sozialer Prozess verstanden, als eine Darstellung und Attribution von Geschlechtszugehörigkeit. Durch diese Attribution von Geschlechtszugehörigkeit wird ein Alltagswissen von den Strukturen sozialer Wirklichkeit reproduziert (Hartmann-Tews, 2003).

In arbeitssoziologischen Untersuchungen konnten neuere Erkenntnisse in Bezug auf Doing Gender gewonnen werden. Bei der Analyse zeigt sich, dass Doing Gender eine permanente Praxis von Zuschreibungs-, Wahrnehmungs- und Darstellungsroutinen ist.

Der Ansatz des sozialen Konstruktivismus umfasst die Frage, wie soziale und kollektive Ordnung zustande kommt. In diesem Ansatz wird die Konstruktion von Realität als ein rekursiver Prozess verstanden (Hartmann-Tews, 2003).

3. Geschlechtsspezifische Sozialisation

Das Geschlecht ist für die Ausbildung der Identität von zentraler Bedeutung. Beeinflusst wird der Sozialisationsprozess jedoch nicht durch die biologische Kategorie Geschlecht, sondern durch die Aneignung der Geschlechtlichkeit, welche eine eigene Dimension darstellt.

Geschlechtskategorien werden im Prozess sozialisatorischer Interaktionen erworben und gewinnen darin die Qualität „natürlicher Selbstverständlichkeit“ (Faulstich-Wieland, 1995, S. 86).

Ein wichtiger Teil der Persönlichkeit des Menschen ist dessen Geschlecht. Das Geschlecht des Menschen ist nicht nur eine biologische, sondern auch eine fundamentale soziale Kategorie, die in vielerlei Hinsicht unser Verhalten und Erleben beeinflusst.

Geschlecht als soziale Kategorie ergibt sich erst daraus, wie wir die Wirklichkeit konstruieren, denn „Wirklichkeit ist nicht, sondern sie wird gemacht, sie entsteht im (sozialen) Handeln“ (Bilden, 1991, S. 290). Geschlechterverhältnisse bzw. Männlichkeit und Weiblichkeit sind somit das Produkt sozialer Konstruktionsprozesse und werden im gesellschaftlich-sozialen Leben unter den Individuen ausgehandelt (Bilden, 1991).

Da Geschlecht zugleich eine biologische und eine soziale Kategorie ist, ergeben sich Schwierigkeiten bei der Verwendung des Begriffs „Geschlecht“ und der dazugehörigen Adjektive „männlich“ und „weiblich“. Im Englischen existieren für „Geschlecht“ zwei Begriffe: „Sex“ für das biologische Geschlecht und „Gender“ für das soziale.

Auch in der Sportwissenschaft definiert sich „Geschlecht“ inzwischen als soziale Kategorie.

„Gender“ als gesellschaftlich definiertes, soziales Konzept bezeichnet die Summe aller Vorstellungen und Erwartungen, die eine Gesellschaft jeweils mit „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ verbindet.“ (Gieß-Stüber, 2000, S. 32)

Durch das der US-amerikanischen Frauenforschung entnommene Modell konnten in mehreren Untersuchungen der sozialwissenschaftlichen Frauenforschung Prozesse der sozialen Konstruktion der Geschlechterverhältnisse nachgewiesen werden.

Sozial konstruierte Geschlechterrollen „typisch weiblichen“ oder „typisch männlichen“ Verhaltens werden in gesellschaftlichen Alltagsdeutungen als biologisch definierte und angeborene Kategorie fehlinterpretiert.

Eine nach konstruktivistischen Ansätzen ausgerichtete Sozialisationstheorie vertritt die grundlegende These, dass Geschlecht im Sinne von „Gender“ sozial konstruiert wird und biologisch-physische Sozialisationstheorien lediglich der Rechtfertigung und Manifestierung bestehender gesellschaftlicher Machtverteilung, die auf einem System der Zweigeschlechtigkeit beruht, dienen mögen.

Es besteht der nicht unberechtigte Verdacht, dass mit der These vom „angelegten Geschlechtscharakter“ und den gesellschaftlich gefestigten Einstellungen und Urteilen darüber, welche Formen des menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns als „weiblich“ oder „männlich“ einzustufen sind, bestehende Rollen- und Machtverhältnisse zwischen Männern und Frauen als „naturgegeben“ und damit nicht veränderbar im Bewusstsein der Menschen verankert und damit abgesichert werden sollen (Gieß-Stüber, 2000).

Auf der Basis dieses sozialisationstheoretischen Hintergrunds konnte sich eine feministische Frauenforschung entwickeln, welche in ihrer Bedeutung für eine gleichberechtigte Partizipation von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern im Sport insistiert.

3.1 Stand der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung

In diesem Kapitel werde ich mich besonders auf die Ausführungen von Hagemann-White (1984) beziehen. In ihrem Band *„Sozialisation: Weiblich – männlich?“* behandelt sie vorwiegend, wie es zur Ausbildung eines spezifisch *männlichen* oder *weiblichen* Sozialcharakters kommen kann. Laut Hagemann-

White (1984) ist dies nicht von physiologischen Faktoren abhängig, sondern ein altersabhängiges Normbewusstsein sei dafür verantwortlich.

Dieser Band stellt auch eine kritische Bestandsaufnahme zur Forschung der Geschlechtsunterschiede im Verhalten von Mädchen und Jungen dar. Es soll gezeigt werden, dass die Forschungsergebnisse Annahmen über biologische/physiologische Ursachen für Geschlechtsunterschiede nicht belegen können.

Hagemann-White verwendet den Begriff „*geschlechtstypisch*“ im Sinne von Degenhardt, dieser bezeichnet Merkmale, „die zwischen den Geschlechtern nach Auftretenshäufigkeit oder Intensität differieren, d.h. zwischen den Geschlechtern deutlich stärker variieren als innerhalb eines Geschlechts“ (Degenhardt, 1979).

Diese Erklärung leuchtet ein, jedoch ist diese Anwendung äußerst schwierig, da es kaum ein Verhalten gibt, welches nur bei einer Gruppe vorkommt. Oft ist die Variation innerhalb eines Geschlechts größer, als die Differenz zwischen den Mittelwerten für jedes Geschlecht.

Hagemann (1984) bemängelt, dass in vielen Forschungsberichten nur die Standardabweichung, die Häufigkeitsverteilung aber gar nicht angeführt wird.

Schriftliche Verfahren mit größeren Stichproben, die Informationen über Verteilungskurven bzw. Varianzen erheben, können Geschlechtstypen am ehesten einschätzen. Solche Verfahren wären zum Beispiel objektive Leistungstests oder subjektive Rating-Verfahren in Bezug auf die eigene Persönlichkeit. Die Ergebnisse dieser genannten Forschungsarten können jedoch nicht mit Daten aus andersartigen Untersuchungen zusammengefasst werden.

Allgemeine Übereinstimmung besteht darüber, dass messbare gedankliche Leistungsfähigkeit bedeutsam ist, da sie wichtige Lebenschancen eröffnen kann. Umstritten ist aber das Ausmaß der grundsätzlichen Leistungsfähigkeit, denn selbst wenngleich diese unterschiedlich gefördert und trainiert werden kann, ist sie beschränkt (Hagemann-White, 1984).

Diesen Punkt zusammenfassend, kann gesagt werden, dass die größten Unterschiede zwischen den Geschlechtern weit geringer sind, als die Variation innerhalb eines Geschlechts. Weit ausgeprägter werden die Unterschiede zwischen den sozialen Schichten des Elternhauses beschrieben.

Nach wie vor stellt sich aber Hagemann-White (1984) die Frage nach den Entstehungsbedingungen geschlechtstypischer Persönlichkeitsmerkmale. Dazu wäre die Erfassung unterschiedlicher, geschlechtstypischer Persönlichkeitsmerkmale notwendig. Verfahren, die eine Selbstbeschreibung anhand vorgegebener Kategorien auf einer Skala einholen, bestätigen, dass Frauen und Männer unterschiedliche Mitteilungen über ihr Selbstbild machen. Unklar ist jedoch, ob die Befragten „sozial erwünschte“ und für ihr Geschlecht angepasste Antworten geben. Trotzdem gilt für den Bereich der Selbsteinschätzung der Grundsatz, dass sich die Menschen selbst am besten kennen.

Überzeugender sind dennoch Ansätze, die Lernfähigkeit und Veränderungen durch den ganzen Lebenslauf annehmen und die situationsspezifische Ausrichtung des Verhaltens betonen (Hagemann-White, 1984).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es zum Teil sehr zuverlässige Verfahren gibt, die geschlechtstypisches Verhalten mit einer Niederschrift erfassen, aber trotzdem nicht zeigen können, ob und wie das „weibliche“ oder das „männliche“ Selbstbild für andere, lebenspraktisch relevante Verhaltensweisen wirksam gemacht wird (Hagemann-White, 1984).

Ein besonderes Augenmerk wird in der Erforschung von Geschlechterunterschieden darauf gelegt, inwieweit Alltagstheorien über das unterschiedliche Verhalten von Mädchen und Jungen sich bewahrheiten.

Durch diese „Theorien“ erscheint es oft PädagogInnen, aber auch in den Familien, als unumstößlich, dass Mädchen und Jungen eine unterschiedliche Behandlung erfahren.

Im nachfolgenden Kapitel werden verschiedene Punkte des Sozialverhaltens beleuchtet, aber auch emotionale Bedürfnisse wie Anhänglichkeit oder Angst.

Untersucht wurden diese Aspekte schon verschiedentlich, jedoch nur mit geringer Stichprobenanzahl, daher sind Verallgemeinerungen fragwürdig.

Hagemann-White (1984) bemängelt, dass die Methode der Summierung von Ergebnissen, wie es oft vorkommt, zu negativen Aussagen führt und eine begrenzte Reichweite hat. Wenn es aber wirklich ausgeprägte Unterschiede gäbe, wären diese von der Physiologie oder der Soziologie schon dokumentiert worden, so Hagemann-White, (1984).

Mit einer derartigen Forschungslage ist nicht zu vereinen, dass verschiedene Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen angeboren sein sollen, noch die gängige Verallgemeinerung, welche von einer geschlechtstypischen Konditionierung des Verhaltens schon im Vorschulalter spricht.

Maccoby und Jacklin (1980) neigen zur „Nullhypothese“, was soviel bedeutet wie, dass keine Geschlechtsunterschiede bestehen. Diesem Urteil stehen einige deutschsprachige Referate gegenüber. So nennt Degenhardt (1979) sieben Berichte, in denen es „eindeutige Geschlechtsunterschiede“ gäbe, Merz (1979) drei und Keller (1979) nur einen, welcher das aggressive Verhalten betrifft.

Hagemann-White führt klärend hinzu, dass in den Untersuchungen in denen keine Geschlechtsunterschiede festgestellt wurden, diese kaum mit der Definition von Degenhardt übereinstimmen, da die Variation innerhalb eines Geschlechts, relativ zu der Differenz zwischen den Mittelwerten der Geschlechter, groß ist.

Interessant erscheint, dass Untersuchungen, die Unterschiede nach Geschlecht aufweisen, in höheren Alterstufen zunehmen (Hagemann-White, 1984).

3.2 Unterschiede im Sozialverhalten

Im Folgenden werde ich mich auf Untersuchungen stützen, welche Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen konnten.

In Bezug auf das *Aktivitätsniveau* und die *Motorik* ist die Meinung verbreitet, dass männliche Kinder aktiver sind als weibliche.

Eine Mehrzahl der Untersuchungen weist jedoch erst ab dem sechsten Lebensjahr Unterschiede auf. Hier liegen oft Wahrnehmungsverzerrungen vor, da die Ergebnisse zumeist auf Beobachtungen von den Lehrpersonen beruhen (Hagemann-White, 1984).

Alfermann (1996) beschreibt in ihrem Buch „*Geschlechterrollen und Geschlechtstypisches Verhalten*“ eine Metaanalyse von Eaton und Enns (1986). In jener Analyse wurde nach Geschlechtsunterschieden in motorischen Variablen gesucht. Untersucht wurde das *motorische Aktivitätsniveau*, welches eine Dimension des Temperaments darstellt.

Als Fazit aus insgesamt 90 Untersuchungen an Probanden vom Säuglings- bis zum Schulalter kann festgehalten werden, dass Buben ein höheres Aktivitätsniveau zeigen im Vergleich zu Mädchen. Wenn auch die Höhe schwankt, die Unterschiede vergrößern sich mit steigendem Lebensalter. Alfermann (1996) sieht darin einen Hinweis auf die unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen von Mädchen und Buben. Buben werden eher zu grobmotorischen Aktivitäten ermuntert und dadurch werden die Unterschiede im Aktivitätsniveau größer.

Die Studien über *Grob- und Feinmotorik* sind zu einem großen Teil älteren Datums, die neueren Studien zeigen bei Kindern im Vorschulalter keine Unterschiede. Gerechtfertigt scheint die Feststellung, dass Jungen im Schulalter eher von der Grobmotorik Gebrauch machen, wobei sie auch mehr dazu neigen, zu raufen und es ihnen eher gestattet wird, sich weiter von zu Hause weg zu bewegen.

Wie weiter unten noch genauer angeführt wird, spricht Baur (1989) bei Jungen hierbei von einem *distalen Verhaltenmodus*. Er sieht darin schon den Beginn zur unterschiedlichen Sozialisation von Mädchen und Buben.

Auch wenn die Unterschiede in einer unterschiedlichen Aufgabenstellung begründet sein könnten, machen Mädchen unter bestimmten Bedingungen eher von der *Feinmotorik* Gebrauch und sind auch geschickter.

Diese Unterschiede sind aber im Vorschulalter nicht sehr ausgeprägt und liegen auch im Rahmen dessen, was bei unterschiedlicher Förderung zu erwarten wäre (Hagemann-White 1984).

Nach diesen Ergebnissen liegt es nahe, unterschiedliche Fähigkeiten zu bezweifeln, sowie auch unterschiedliche Antriebe zur Aktivität nach Geschlecht.

Einen weiteren brisanten Bereich im Sozialverhalten stellt der *Gehorsam* gegenüber Erwachsenen dar. Die meisten Untersuchungen zeigten, dass Mädchen im Alter von zwei bis fünf Jahren eher bereit sind, Anweisungen zu befolgen. In anderen Untersuchungen (besonders bei Kindern unter zwei Jahren und bei älteren Kindern) wurde kein Unterschied festgestellt. Dieses Verhalten wird zugleich als geschlechtstypisch und alterstypisch bewertet (Hagemann-White, 1984).

Die Ausprägungen von *Furcht* und *Angst*, sind je nach Situation unterschiedlich. Untersuchungen, die Unterschiede gefunden hatten, stellten fest, dass Furcht und Angst bei Mädchen stärker ausgeprägt sind, jedoch erst ab dem 8. Lebensjahr. Mädchen beschreiben sich ab dem Schulalter als ängstlicher als Jungen.

Unterschiedlichste Untersuchungen zur Eigenschaft *Dominanz* zeigten bei Jungen ein gehäufteres Auftreten als bei Mädchen. Jedoch wurden unter Dominanz sehr vielfältige Verhaltensweisen zusammengefasst. Andererseits zeigten Untersuchungen im Vorschulalter wenig Unterschiede und wenn, dann zugunsten der Mädchen.

In der Praxis kann man aber dennoch häufig beobachten, dass Buben der Vorstellung nachhängen, dass sie mehr zu bestimmen haben müssten als Mädchen.

Dies erscheint aber als ein Phänomen, das vor allem gruppenmäßig erlebt und durchgesetzt werden muss und ist nicht so sehr eine Eigenschaft einzelner Individuen (Hagemann-White, 1984).

Eine weiteres, oft erforschtes Verhalten, ist die *Aggression*. Hagemann-White führt an, dass sich nahezu alle Autoren darüber einig sind, dass aggressives

Verhalten bei Buben stärker ausgeprägt ist als bei Mädchen. Maccoby und Jacklin (1980) referierten dazu beinahe hundert Studien. Durch dieses gehäufte Auftreten von Aggressionen wurde angenommen, dass diese Geschlechtstypik biologisch verursacht sei. Dies wurde oft unkritisch übernommen (Hagemann-White 1984).

Widerlegt wurde dies im Jahre 1997 von Schenk, der zu dem Schluss kam, dass eine biologische Verursachung nicht haltbar sei.

Diesem zogen auch Maccoby und Jacklin nach, auch wenn sie in einer neueren Studien belegen konnten, dass Buben ab ca. zweieinhalb Jahren signifikant häufiger aggressives Verhalten zeigten als Mädchen. Trotzdem sei dies kein Beweis dafür, dass Aggressivität einer biologischen Ursache zugrunde liegt (Hagemann-White, 1984).

Somit ist auch diese landläufige Meinung von einem erhöhten Aggressionspotenzial bei Jungen überholt. Denn auch wenn aggressives Verhalten öfter beobachtet wurde, gibt es keine belegten Untersuchungen dazu und eine biologische Ursache liegt nicht vor.

In diesem Zusammenhang sei wieder auf die Geschlechtsrollenidentität verwiesen, die eine starke Abhängigkeit zum Verhalten des „Vorbilds“ gerade im Bezug auf Aggressivität beinhaltet.

Da jedoch die Klärungsansätze nicht eindeutig sind, wird immer wieder die Ursache in biologischen Unterschieden gesucht, auf welche im nächsten Kapitel näher eingegangen werden soll.

3.3 Biologische und soziologische Aspekte der Kategorie „Geschlecht“

In diesem Kapitel soll abgeklärt werden, inwieweit eine biologische Verursachung von Verhalten haltbar ist bzw. ob es sich nicht allein um eine Verstrickung von Alltagshypothesen handelt. Eine solche Erörterung gestaltet sich als entsprechend schwierig.

Zum einen muss abgeklärt werden, um welche Unterschiede es sich handelt, weiters, wie groß und wie gut belegt diese Unterschiede sind und inwieweit

menschliches Verhalten wirklich auf biologische Ursachen rückgeführt werden kann.

Wenn von biologischer Verursachung gesprochen wird, sind es zumeist nur Deutungen, welche dies nahe legen. Diese „Deutungen“ sind sogenannte Alltagstheorien, die kulturell geprägt sind und wissenschaftlich oft nicht tragfähig sind.

Für Hagemann-White (1984) ist die kulturelle Bedingtheit in den meisten Experimenten offensichtlich und somit seien Vermutungen über eine biologische Bedingtheit reine Hypothesenbildung. Die Daten werden durch diese Zuschreibung verzerrt und abstrahiert und sind daher nicht mehr aussagekräftig.

Der nächste Kritikpunkt, der sich stellt, ist die Tatsache, dass, falls es eine Unterscheidung zwischen dem Verhalten von Männern und Frauen begründet durch die unterschiedliche Physiologie geben würde, wäre dies schon des öfteren untersucht und belegt worden. Denn eine solche Unterscheidung der Verhaltensunterschiede müsste regelmäßig und zuverlässig auftreten.

Wenn sich also die eine biologische Klärung auf vorhandene empirische Gesetzmäßigkeiten oder Regelmäßigkeiten beziehen möchte, müssten die gefundenen Unterschiede ausreichend groß sein, um mit der Wirkungsweise biologischer Mechanismen vereinbar zu sein. Die gefundenen Unterschiede aber, welche für größerer Bereiche verallgemeinert werden könnten, sind durchwegs sehr klein.

Wenn man nun die Bedeutung der Biologie für Geschlechtsunterschiede genauer untersuchen möchte, muss zuerst eine biologische Bestimmung des Geschlechtes erfolgen. Gerade dies gestaltet sich aber als äußerst schwierig. Die meisten Menschen, aber keineswegs alle Menschen, lassen sich in zwei Kategorien einteilen. Diese Einteilung erfolgt hinsichtlich der Chromosomen, wie auch der innern und äußeren Geschlechtsorgane und der Hormonproduktion, daraus bestimmt man einen Menschen als weiblich oder männlich.

Für Untersuchungen wäre es am eindeutigsten, wenn nur Menschen mit diesen Merkmalen herangezogen werden würden. In der psychologischen Forschung werden jedoch nicht diese Parameter untersucht, sondern die Zuordnung erfolgt nach kulturellen Zuschreibungen.

Mit diesen induktiven Verfahren soll abgeklärt werden, inwiefern Menschen, die sozial als Angehörige verschiedenen Geschlechts eingeordnet werden, körperlich voneinander verschieden sind, sodass dies für ihr Verhalten von Bedeutung ist.

Zur Bestimmung des somatischen Geschlechtes gibt es fünf Möglichkeiten. Diese sind: das Chromosomengeschlecht, das Keimdrüsengeschlecht, das morphologische Geschlecht, eine Unterscheidung nach geschlechtstypischen Körperbau und das Hormongeschlecht (Hagemann-White, 1984).

Hagemann-White (1984) führt an, dass eine streng biologische und zugleich eindeutige Geschlechtsdefinition nicht existiert.

Dadurch wird auch verständlich, warum biologisch orientierte Ansätze immer wieder mit den unterschiedlichsten Möglichkeiten argumentieren, einmal mit den Geninformationen, dann wieder mit der Wirkung von Hormonen auf die Gehirnentwicklung oder mit der geschlechtstypischen Morphologie.

Schon 1978 wurde die soziale Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit von Kessler und McKenna (1978) genauer untersucht. Sie analysierten Interaktionen von Transsexuellen sowie eine Reihe von Experimenten mit Zeichnungen und deren Zuordnung von Erwachsenen und Kindern. Diese Ergebnisse belegten, dass die Zuschreibung eines Penis ausschlaggebend für die Geschlechtszuordnung ist. Wenn auf ein Fehlen des Penis geschlossen wurde, erfolgte eine weibliche Einordnung, während weibliche Geschlechtsmerkmale eine untergeordnete Bedeutung hatten.

Theorien, die eine biologische Grundlage für unterschiedliches Verhalten von Frauen und Männern annehmen, berufen sich meist auf eine oder mehrere der folgenden Quellen:

1. Vererbung und Hormone und deren vermutet Wirkung;
2. Unterschiede in der Reifung und in den Gehirnfunktionen;
3. Vergleiche zu anderen Tieren, besonders Affen;
4. interkulturelle Vergleiche.

Wenn man diese Quellen jedoch aus unterschiedlichsten Perspektiven betrachtet und genauer beleuchtet, sind sie nicht haltbar. Zumeist, wenn Unterschiede belegt wurden, waren dennoch die Unterschiede innerhalb der Geschlechter größer als zwischen den Geschlechtern (Hagemann-White, 1984).

Aus dem Vorangegangenen ist klar ersichtlich, dass die empirische Forschung insgesamt keine Belege für eindeutige, klar ausgeprägte Unterschiede zwischen den Geschlechtern liefert.

Hagemann-White (1984) konstatiert, dass die empirische Forschung in den letzten Jahren immer weniger Belege für Geschlechtsunterschiede findet.

Weiters führt sie an, dass man in der deutschsprachigen Literatur eher dazu neigt, starke oder sogar angeborene Geschlechtsunterschiede anzunehmen, als in der englischsprachigen.

Offensichtlich war für Hagemann-White auch die Tatsache, dass Berichte, in welchen eine Überlegenheit der Frauen zur Diskussion steht, weit zurückhaltender formuliert wurden und das Ausmaß des Unterschiedes wird eher heruntergespielt.

3.4 Geschlechtsspezifische Behandlung in den einzelnen Phasen der kindlichen Entwicklung

3.4.1 Neugeborenenperiode

Ihren Beobachtungen zur Förderung des Kindes durch äußere Reize von Seiten der Mutter sieht Scheu (1977) als Entwicklungsbeginn von geschlechtsspezifischen Eigenschaften und Fähigkeiten.

Die Beeinflussung der Mutter durch sensorische Reize, taktile und kineästhetische Stimulation zu vermitteln, liegt nach einer Studie von Moss (1970, S. 285-307, zitiert nach Scheu, 1977, S. 52) in dem Zeitraum, der dem Kind zur Anregung entgegengebracht wird.

Den Beobachtungen zufolge werden Jungen im Durchschnitt mehr zur Aktivierung angeregt und es werden neue Reize visueller und taktiler Art an sie heran getragen. „Umgekehrt reagieren Mütter auf weibliche Babys mehr mit Imitation als bei den männlichen – indem sie die Bewegungen und Geräusche an sie zurückgeben“ (Scheu, 1977, S. 53).

Das Verhalten der Mütter verläuft unbewusst, lässt aber erkennen, dass unterschiedliches Verhalten der Kinder durch ihre Aktionen gefördert wird.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass Säuglinge in dieser Phase tatsächlich Unterschiede aufweisen; Moss (1970) verweist in diesem Zusammenhang auf die größere Erregbarkeit und Irritierbarkeit von männlichen Neugeborenen. Unter Berücksichtigung dieses Aspekts ist „das mütterliche Verhalten ursprünglich unter der Kontrolle des Neugeborenen, also reaktiv!“ (Götz-Marchand, 1983, S. 86).

Empirische Untersuchungen zur Nahrungsaufnahme bei Säuglingen ergaben, dass Mütter ihre Söhne deutlich länger stillen als ihre Töchter und dass die Entwöhnungsphase (abwechselnde Verabreichung von Brust und Flasche) bei männlichen Kindern über einen größeren Zeitraum hingezogen wird.

Erklären lässt sich dies einmal durch die Alltagstheorie, männliche Säuglinge seien weniger widerstandsfähig und benötigen daher mehr Muttermilch, oder aber der Glaube, so ein robusteres Kind – also einen „ganzen“ Jungen heranzuziehen.

Nimmt man den Rhythmus der Nahrungsaufnahme (Dauer des Fütterns, Pausen, Erziehung zum selbstständigen Essen) mit in die Beobachtungen auf, so kann man daraus erkennen, dass dem männlichen Säugling mehr Autonomie zugestanden wird, die bei Mädchen nicht gefördert wird bzw. unschwellig sogar unterdrückt wird. Welche praktischen Ziele damit verfolgt werden oder ob dem Jungen bereits männliche Autorität anhaftet, kann dabei

nicht geklärt werden. Die Bedeutung, die Scheu der Stillzeit beimisst, wird nicht von allen AutorInnen geteilt. (Götz-Marchand, 1983, S. 86)

3.4.2 Säuglingsalter

Als Kennzeichen zur Abgrenzung zum Neugeborenen dient die erkennbare Unterscheidung zwischen Wach- und Schlafzustand.

Der Wachzustand ist durch Aktivität gekennzeichnet, die sich in Wahrnehmung und Freude ausdrückt. Die Abhängigkeit von der Erziehungsperson bleibt selbstverständlich erhalten bzw. verstärkt sich noch. Ohne Bezugsperson ist die Entwicklung nicht realisierbar. Aus diesem Grund besteht auch in dieser Phase nach Scheu (1977) die Möglichkeit einer geschlechtsspezifischen Beeinflussung.

Die bereits in der Neugeborenenphase dargelegten Stimulation optischer und akustischer Natur nehmen im Säuglingsalter an Bedeutung zu. Die erweiterte Wahrnehmungsfähigkeit des Säuglings wird durch ständig neue Reize erweitert.

Die Aktivität erfährt eine weitere Steigerung.

Der Säugling ist bereits in der Lage, Gegenstände und Personen zu unterscheiden; einmal seine Aufmerksamkeit erlangt, erzeugen sie eine beruhigende Wirkung, welche die ganze Konzentration fordert. (Untersuchungen, etwa in Säuglingsheimen, haben ergeben, dass fehlende Stimulation die Kinder verkümmern lässt, unruhig macht und häufiges Schreien verursacht).

In den frühen Stadien der kindlichen Entwicklung dient auch Spielzeug der Stimulation: Mobiles – über das Bett gehängt – beeinflussen die optische Stimulation, Glöckchen und Rasseln dienen der akustischen Stimulation. Die Motive dieses Spielzeugs erlauben eine geschlechtsspezifische Einordnung. So werden für Mädchen typischerweise Blumen und Puppen gewählt, für Jungen Autos oder Flugzeuge. Darüber hinaus gibt es allerdings geschlechtsneutrale Motive, etwa Tiere, bunte Bälle oder Ballons und einfache geometrische

Figuren. Die Wahl der Farben nach den Stereotypen hellblau und rosa halte ich für überholt, zumal bekannt ist, dass kräftige Farben die Stimulation des Kindes anregen.

Werden dann mit fortgeschrittenem Alter die Spielzeuge gegenständlich, dient beiden der geschlechtsneutrale Teddybär oder ähnliche Stofftiere als Objekt. Puppen sind ausschließlich Mädchen vorbehalten. Zwar wird Mädchen der Umgang mit „Jungenspielzeug“ ermöglicht, den Jungen aber werden Puppen und anderes „Mädchenspielzeug“ vorenthalten. Fraglich bleibt, in welcher Weise hier eine Kategorisierung von „minderwertigem Spielzeug“ vorgenommen wird und ob dadurch eine Bevorzugung der männlichen Rolle als ein für Mädchen zu erreichendes Ziel stattfindet. Ist nicht viel mehr zu erkennen, dass Mädchen viel mehr Möglichkeiten eröffnet werden, wogegen Jungen eine frühzeitige Kanalisierung ihres Spielverhaltens erfahren?

In Bezug auf eine Untersuchung von Moss (1970) kommt Scheu (1977) zu unterschiedlichen Stimulationen von Jungen und Mädchen im Säuglingsalter durch die Mutter. Die akustische Stimulation beschränkt sich bei Mädchen auf die Imitation eigener Laute, nimmt aber nach Häufigkeit einen höheren Stellenwert ein als die Stimulation von Jungen. Zwar werden Jungen durch das Einbringen ihnen unbekannter Geräusche in höherem Maße gefördert, erhalten aber zahlenmäßig weniger Stimulation als Mädchen. Oakley (1972) bescheinigt Mädchen daher eine, „verbale Überlegenheit“. Denn eine ausgeprägte akustische Stimulation ist eine wichtige Voraussetzung für die Sprachentwicklung und häufige akustische Stimulation fördert sie“ (Oakley, 1972, S. 174, zitiert nach: Scheu, 1977, S. 62).

Es ist also fraglich, ob, wie Scheu (1977) es darstellt, die dem Jungen entgegengebrachte Stimulation förderlicher ist.

Die inzidentielle Stimulation kennzeichnet sich durch häufige Zuwendung oder durch Aufenthalt der Erziehungsperson in unmittelbarer Nähe des Säuglings.

Da in den ersten Monaten die Schlafzeit bei Mädchen im Durchschnitt eine Stunde länger ist als bei Jungen, erreicht der Junge durch längere Wachzeit eine höhere Entwicklung der Wahrnehmung. Zudem wurde beobachtet, dass

sich die Mutter häufiger in der Nähe von Jungen aufhalten und „auch das häufige Aus-dem-Bett-nehmen die inzidentielle Stimulation“ verstärkt (Scheu, 1977, S. 62).

Ab dem dritten Monat beginnt die Mutter dem Mädchen überwiegend „soziales Verhalten“ nahe zubringen. Verstärkt spricht und lacht sie, trägt es herum und erhöht durch nachahmen die akustische Stimulation.

Bei Jungen wird zu diesem Zeitpunkt das soziale Verhalten bereits als reduziert bezeichnet; schwerpunktmäßig wird die kineästhetische Stimulation gefördert. Die Muskeln des „kleinen Mannes“ werden aktiviert, indem die Mutter den Säugling absichtlich in eine Position bringt, die der Bewegung förderlich wird und dem Kind Anstrengung abverlangt. Die Merkmale eines „Mädchenstereotyps“ und eines „Jungenstereotyps“ sind deutlich zu erkennen. Nach Scheu zeigt sich, „dass die jeweiligen Schwergewichte in der Stimulierung beim Mädchen immer konträr den jeweiligen Bedürfnissen liegen und beim Jungen konform diesen Bedürfnissen“ (Scheu, 1977, S. 63).

In Bezug auf die Sauberkeitserziehung lässt sich, ähnlich wie beim Stillen, beobachten, dass bei Mädchen der eigene Rhythmus durch Einfluss von außen gebrochen wird. Die „Sauberkeitserziehung“ beginnt bei Mädchen viel früher als bei Jungen. Hier findet eindeutig die bereits erwähnte Verwechslung von Ursachen und Folgen statt. In der Gesellschaft dominiert das Bild vom sauberen, adretten kleinen Mädchen, während der verdreckte, wilde Junge etwas „natürliches“ ist. Dass die Ursache bereits in der frühen Sauberkeitserziehung liegt, wird durch die Folge, die den Ansprüchen der Gesellschaft gerecht wird, meist übersehen (Scheu 1977).

Der Trend setzt sich in der Fertigkeit des Ankleidens fort. Auch hier erreichen Mädchen einen deutlichen Vorsprung gegenüber Jungen. Scheu erklärt dies mit „der Arbeitserleichterung für die Erziehungspersonen, die kleinen Mädchen im Hinblick auf ihre spätere Aufgabe eher abverlangt wird“. (Scheu, 1977, S. 64) Einen Beleg gibt es dafür allerdings nicht.

3.4.3 Frühes Kleinkindalter

Im Verlauf der Entwicklung des Kindes wird die bereits erläuterte Differenzierung der Stimulierung noch vertieft und zeigt deutliche Ergebnisse. So reagieren Mädchen stärker auf akustische Reize und Jungen auf optische.

Die Zuwendung, die das Mädchen ab dem dritten Monat von der Mutter erfährt und die zu einer geschlossenen Beziehung führt, steht im Gegensatz zu dem Verhalten, das die Mutter dem Jungen entgegenbringt.

Zum Zeitpunkt der ersten Loslösung von der Bezugsperson und einer sich erweiternden Umwelt, die das Kleinkind entdecken will, ist die Phase der engen Beziehung zu dem Jungen bereits abgeschlossen, die Entdeckermentalität und Autonomie des Kindes wird ab dem sechsten Monat bei Jungen gefördert.

Mädchen erfahren ab dem dritten Lebensmonat und den sechsten überschreitend die stärkste Zuwendung von der Mutter, der körperliche Kontakt ist in diesem Zeitraum erheblicher Einfluss von außen. Die Bindung an die Mutter wird verstärkt, unabhängiges Handeln weder gefördert noch ermöglicht. „Dies heißt, dass Mädchen in dem Stadium, wo ihre allgemeine Entwicklung einen größeren Handlungs- und Bewegungsraum erfordert, massiv eingeeengt werden. Ihre physische und psychische Eigenständigkeit wird behindert“ (Scheu, 1977, S. 67).

Gerade dieser Punkt stößt allerdings bei Hagemann-White (1984) auf Kritik, da von einer Einengung des Mädchens nicht unbedingt die Rede sein muss, sondern in diesem Zusammenhang ebenso das Verhalten den Jungen gegenüber auf seine Richtigkeit überprüft werden sollte. "Das Tabu körperlicher Kontakte (...) und die Ideologie, dass Kinder, vor allem Söhne, schnell unabhängig werden sollten, führen eher zu einer Abweisung von entwicklungspsychologisch benötigter Nähe" (Hagemann-White, 1984, S. 58).

Als Ergebnis dieser Differenzierung verstehen einige Untersuchungen, dass Mädchen eher personenbezogen sind und Jungen ein stärkeres Objektinteresse entwickeln. Bei Bildbetrachtungen zeigen Mädchen größeres Interesse für Personen, während bei Jungen Gegenstände dominieren.

Außerdem hält das Interesse bei Jungen länger an, wogegen Mädchen eher unkonzentriert und fahrig werden. (Scheu, 1977, S. 66)

Das Spielverhalten zeigt entsprechende Differenzen dahingehend, dass Mädchen die Nähe zur Mutter bevorzugen und häufiger Rückkehrversuche oder Blickkontakte unternehmen als Jungen. Bringt man ein Hindernis zwischen Kind und Mutter, so versuchen Jungen dies zu überwinden, Mädchen dagegen zeigen keine Aktivität, sondern resignieren und weinen.

Dieses Verhalten als „natürlich weiblich“ zu bezeichnen und somit geschlechtsspezifische Anlagen zu definieren, lässt allerdings die früheren Stadien und die darin liegenden Ursachen vollkommen außer Acht.

Mädchen werden schwerpunktmäßig zu sozialen Wesen erzogen, in ihrer EntdeckerInnenfreudigkeit durch Kontrolle und Beeinflussung eingeschränkt, während Jungen ihre gesamte Umwelt erobern – eine Mentalität, die den Männern zugestanden wird, und deren Kontrolle auch bei möglicher Gefahr gering gehalten wird. (Motto: Aus Fehlern lernen!)

3.4.4 Kleinkindalter

Nachdem das Kind im Säuglingsalter motorische Fertigkeiten entwickelt hat, beginnt es als Kleinkind mit gegenständlicher Tätigkeit.

Zunächst handelt es sich um einen diffusen und unspezifischen Umgang mit Gegenständen, der sich in betrachten und greifen darstellt. Dazu benötigt das Kind vorerst die Hilfe von Erwachsenen. Ab etwa dem achten Monat geht das Kind auf die Handreichungen der Erziehungspersonen ein, ohne die Handlung bereits reproduzieren zu können.

Dies beginnt etwa im zehnten bis elften Monat, allerdings nur in Gegenwart von Erwachsenen, die Hilfestellung leisten. Die Handlung ist zunächst auf den bekannten und damit verbundenen Gegenstand beschränkt. Eine Übertragung auf andere Gegenstände findet erst nach und nach statt.

Solange das Kind nicht sprechen kann, geht die Lenkung der Handlung vordergründig mit der Kommunikation von Seiten der Erwachsenen einher. Der Gebrauch und die Eigenschaften der Gegenstände werden von Erwachsenen

vermittelt; wichtiger noch ist das Zur-Verfügung-Stellen von bestimmten Gegenständen überhaupt und das Einführen erster Regeln und Normen im Umgang damit, die das Verhalten des Kindes beeinflussen. Durch das notwendige gemeinsame Handeln werden dem Kind Inhalte und Werte bestimmter Tätigkeiten vermittelt.

Um geschlechtsspezifisches Spielverhalten und -interesse zu bewerten, gilt es zunächst, das Angebot der Gegenstände zu betrachten.

Auch ohne die Beweiskraft einer empirischen Untersuchung ist es leicht nachvollziehbar, dass kleine Mädchen weit mehr Puppen besitzen als gleichaltrige Jungen, bei denen verschiedenste Fahrzeugtypen dominieren.

Geschlechtsneutrales Spielzeug, wie Bälle, Bausteine und Stofftiere, ist gleich verteilt. Untersuchungen zeigen weiterhin, dass ab dem zweiten Lebensjahr die Unterscheidung zwischen Mädchen- und Jungenspielzeug bereits getroffen wird, wobei Jungen Mädchenspielzeug ablehnen, Mädchen keine Festlegung erfahren.

„Bezeichnend ist auch hier wieder, dass das ‚männliche‘ Spielzeug sozusagen die Norm, das Spielzeug an sich ist. Mit ihm dürfen ausnahmsweise auch Mädchen mal spielen“ (Scheu, 1977, S. 76).

Bezeichnend ist viel mehr, dass das kreative, eigenständige Spiel verständlicherweise auch das Interesse von Mädchen weckt und hier nicht interveniert wird, während das reproduzierende Spiel mit Puppen von Jungen selten als interessant angesehen wird. Es gibt also für Mädchen keine einzig gültige Festlegung im Spielverhalten in dem Maß, wie das für Jungen gilt. Die Puppe ist nicht der einzige Bezugsgegenstand (Scheu 1977).

Demgegenüber wird Jungen dieser Rückgriff auf Emotionalität und Verarbeitung der Erfahrungen (mit Hilfe der Puppe bei Mädchen) nicht gestattet. Lediglich Aggressionen sind in der Gefühlswelt des kleinen Jungen zugelassen; Ausbrüche, die dem Mädchen wiederum verwehrt bleiben. In dieser frühkindlichen Konditionierung zeigt sich eine Rollenfestlegung, die an bestimmte Vorstellungen über geschlechtsspezifisches Verhalten geknüpft sind.

Das Puppenspiel des Mädchens ist in seiner Ausrichtung sozial dominiert, mitmenschlich gelernte Abläufe können selbstständig auf andere Gegenstände übertragen werden. Trotz der beginnenden Selbstständigkeit bleibt der Wunsch nach gemeinsamer Tätigkeit mit Erwachsenen. Die Handlungen der Erwachsenen erfüllen nun immer mehr eine Vorbildfunktion.

Die Beziehungen, welche Erziehungspersonen zu Dingen und Menschen pflegen, geben Inhalte für die Beziehungen des Kindes und werden im Spiel von ihm gestaltet. „So eignen kleine Mädchen (kleine Jungen) sich die Normen, Regeln und Werturteile der Frauen (Männer) an“ (Scheu, 1977, S. 82). Die Gründe, warum sich Mädchen dabei auf Frauen beziehen und Jungen auf Männer und den Begriff der Geschlechtsidentifikation lässt Ursula Scheu bei ihrer Darstellung unbeachtet.

Neben der Komponente Geschlecht wirken aber auch Schichtzugehörigkeit und Zeitalter auf das Spielverhalten ein. So haben die Kinder vor zehn oder fünfzehn Jahren weniger ferngesehen, was sich auch im Spielverhalten niederschlägt. Die Erfahrungsmöglichkeiten der Umwelt beeinflussen das Kind, wie es z.B. bei der „Videogeneration“ zu beobachten ist. Kinder handeln nach Vorbildern, Mädchen meist nach weiblichen, Jungen nach männlichen. Die Kinder eignen sich deren Fertigkeiten und Verhaltensweisen im Spiel an.

Die Gültigkeit dieser These muss allerdings unter Einbezug des oben genannten Einfluß durch die Medien überprüft werden.

Die Beziehungen zwischen Menschen und der Umwelt werden von Kindern im Vorschulalter durch Rollenspiele dargestellt.

„Im Rollenspiel übernehmen die kleinen Mädchen und Jungen spielerisch die gesellschaftlichen Aufgaben und Arbeitsfunktionen der erwachsenen Frauen und Männer“ (Scheu, 1977, S. 84).

Durch Imitation der Beziehungen im Spiel übernimmt das Kind die Handlungen samt Inhalten und Regeln. Das Kind entwickelt in diesem Alter die Fähigkeit, bekannte Rollen mit den dazugehörigen Regeln zu verbinden. Die Verinnerlichung der Zusammenhänge zwischen Rolle und Regel ist ein Zeichen

dafür, dass Verhalten und Normen durch Beobachtung verstanden werden und auch in Bezug auf geschlechtsspezifische Unterschiede angewandt werden.

Zunächst hat das Rollenspiel seinen Schwerpunkt im gegenständlichen Bereich. Das Spiel bezieht sich auf Dinge, wie beispielsweise die Rolle der Mutter auf die Puppe, die Rolle des Rennfahrers auf das Auto. Im Laufe der Zeit erweitert sich das Rollenspiel auf Beziehungen, Handlungen von Menschen untereinander werden zum Inhalt des Spiels. Da Erwachsene das Vorbild geben, werden auch deren Beziehungen nachgestellt. In erster Linie Vater-Mutter, aber auch Baby, Ärztin, Märchenfiguren

„Diese Rolleneinteilung entnehmen die Kinder vorwiegend der Darstellung der Geschlechter in den Medien. Die erwerbstätige Frau ist aus der Industriegesellschaft nicht wegzudenken, dennoch überwiegt die Darstellung von Hausfrau und Mutter, sowohl in der Werbung, aber auch in Kinderbüchern“ (Scheu, 1977, S. 101).

Der Stellenwert, den sie in dieser Darstellung erfährt, entspricht weder der Realität, noch beinhaltet sie eine positive Bewertung. Sollten Frauen dann doch in Berufstätigkeit dargestellt sein, so überwiegt als Unterordnung zu einem männlichen Pendant, was sich auch im Spielverhalten der Kinder widerspiegelt.

Die überlegene Rolle ist dabei geschlechtsspezifisch dem Jungen überlassen, die Unterordnung der Mädchen festgelegt. Auch hier wird in vielen beobachtenden Untersuchungen der Unterschied zwischen den Geschlechtern in der Rollenzuteilung zwar erkannt, aber meist als „angeborene Geschlechtsdifferenz“ bezeichnet, ohne die Ursachen in der Sozialisation zu suchen (Scheu, 1977, S. 86).

Immer mehr Kinder erleben gerade in diesem Alter ihre Mutter als berufstätig. Ärztinnen, Lehrerinnen, Projektleiterinnen oder gar Frauen in technischen Berufen müssten demnach auch in das Rollenspiel Einzug halten. (Dabei ist zu berücksichtigen, dass die meisten Frauen, und besonders die, die aus materieller Not heraus arbeiten müssen, leider nicht in ausgesprochen qualifizierten Berufen arbeiten.)

Im Regelspiel findet sich eine Weiterentwicklung des Rollenspiels. Es bildet sich erst im späten Vorschulalter heraus. Hat das Kind zunächst das Bedürfnis, Gegenstände zu beherrschen und ihrer Funktion gemäß zu nutzen, werden im weiteren Verlauf die Beziehungen zwischen Menschen entdeckt und nachgestellt.

Die Weiterentwicklung liegt in den Regeln und Normen, die in den Spielverlauf einfließen. Dies geschieht nicht zuletzt dadurch, dass das Kind nicht mehr alleine, sondern mit anderen Kindern zusammen spielt.

Im Regelspiel erfährt das Kind, dass soziale Schranken für das Miteinander notwendig sind, die Rolle des Einzelnen hinter das Kollektiv zurückgestellt werden muss.

„In diesen Spielen sind nicht Rolle und Situation festgelegt, sondern Regel und Aufgabe. Es gilt, unter bestimmten Bedingungen ein gegebenes Ziel zu erreichen“ (Scheu, 1977, S. 88).

Die Aufgabe ist die zentrale Neuerung in der Spieltätigkeit. Als typische Mädchenspiele werden von Scheu in dieser Kategorie das *Seilspringen* und *Ballspielen-gegen-die-Wand* angebracht. Trotz der von den Mädchen erreichten Perfektion sieht sie hier bereits die Bereitschaft zur eintönigen Beschäftigung mit wiederholendem Charakter.

Dabei wird allerdings nicht der Versuch unternommen, dass von Jungen in diesem Alter entdeckte Fußballspiel unter dem gleichen Aspekt zu kritisieren. In diesem Zusammenhang ist das Augenmerk auf die Sportspiele zu richten.

Die Förderung der körperlichen Kräfte durch entsprechende Spiele ist meist Jungen vorbehalten. Mädchen sollten, um den Alltagstheorien zu folgen, auf Grund fehlender Fähigkeiten von vornherein von diesen Spielen absehen.

Hier tritt zum wiederholten Mal die Verwechslung von Ursachen und Folgen auf den Plan. Die physische Unterlegenheit von Mädchen ist Folge mangelnder Förderung, wird aber als Ursache für geschlechtsspezifische Behandlung im Bereich der weiteren Festlegung angebracht.

„Erst mit den Folgen geschlechtsspezifischer Behandlung werden die angeblichen Ursachen, nämlich die angeborenen Unterschiede, belegt und konstruiert“ (Scheu, 1977, S. 89).

Dies führt des weiteren dazu, dass die Kraft bei Frauen nicht entwickelt wird. Hier soll nicht behauptet werden, dass die Kraft gleich ist, (was schon der Vergleich von Frauen und Männern im Leistungssport widerlegt) sondern lediglich, dass Frauen prinzipiell weniger Förderung auf ganz allgemeiner Ebene erhalten.

Als zusätzliches Argument scheint der Hinweis auf das weibliche Schönheitsideal angemessen. Der Schwerpunkt bei sportlichen Übungen von Mädchen liegt auf Grazie und Geschicklichkeit bzw. Darstellung (Gymnastik/Ballet) oder in Bezug zum „Sportobjekt Pferd“.

Selbst die Sportanleitungen in der Fachliteratur differenzieren im Schwierigkeitsgrad für Jungen und Mädchen und beschränken sich mit fortschreitender Entwicklung ganz auf Jungen. Ursula Scheu sieht hier den Ursprung der Überlegenheit des Mannes, die sich bei Gewaltanwendung immer zum Nachteil der Frau auswirkt (Scheu, 1977).

Im zweiten Lebensjahr beginnt das Kind bereits mit Konstruktionsspielen, die mit zunehmendem Alter des Kindes eine Weiterentwicklung erfahren und ebenso eine geschlechtsspezifische Bestimmung zulassen, die allerdings keinen zwingenden Charakter hat.

Zu Beginn ist der Spielablauf geschlechtsneutral. Malen, Sandkastenspiele und Bausteine sind einfach und werden von Jungen und Mädchen gleichermaßen ausgeführt. Kompliziert sich später der Konstruktionsvorgang, sind technische Baukästen oder wissenschaftliche Experimentierspiele meist für Jungen angelegt, was sich anhand von Werbung und den Verpackungen belegen lässt.

Mädchen erfahren eine Erweiterung ihrer Fähigkeiten im Stricken oder ähnlichen Handarbeiten, dessen Anspruch keineswegs weniger kompliziert ist, allerdings weniger Ansehen erfährt und nach Beherrschung der Ausführung weniger Variationen zulässt und selten neue Problemstellungen mit sich bringt.

Festzuhalten ist, dass Mädchen sehr wohl die Möglichkeit haben, „jungenspezifische“ Konstruktionsspiele auszuführen, eine Umkehrung aber selten bis nie zu beobachten ist. An diesem Punkt sollte der Ruf der Minderwertigkeit gewisser weiblich dominierender Spieltätigkeiten überdacht werden.

Scheu (1977) beschreibt, dass die im Haushalt anfallende Arbeit von der Mutter schon früh auf die Kinder umverteilt wird. Dabei ist eine geschlechtsspezifische Aufgabenverteilung nicht von der Hand zu weisen. Besonders Mädchen werden in Arbeiten wie Tisch decken, abwaschen, staubsaugen, Betten machen, backen und kochen ihrem Alter gemäß eingebunden.

Steht zunächst bei beiden Geschlechtern kindliche Neugier hinter dem Interesse und Tatendrang, erfolgt die Übergabe von unfreiwilligen Aufgaben und Pflichten später meist an Mädchen. Jungen erfüllen Aufgaben, die eher physische Kraft erfordern und nicht direkt an das Haus gebunden sind, etwa Mülleimer leeren, Kartoffeln oder Kohlen hochtragen und Besorgungen erledigen.

Sowohl räumlich, also auf den Ort der Arbeit bezogen, als auch zeitlich genießen Jungen mehr Freiheit. Diese These ist in Haushalten ohne weibliche Kinder jedoch auf ihren Gehalt zu überprüfen und unterliegt mit Sicherheit individuellen Abweichungen.

Mit fortschreitendem Alter werden Mädchen immer mehr in die Hausarbeit mit einbezogen und so auf ihr zukünftiges Aufgabengebiet vorbereitet. Bei entsprechendem Altersunterschied werden Mädchen mit der Erziehung der jüngeren Geschwister beauftragt, Väter und Brüder nehmen ihre Dienstleistungen selbstverständlich in Anspruch; aber auch in diesen Punkten ist letztendlich die individuelle Erziehungsauffassung entscheidend.

3.5 Geschlechtersozialisation und Sport

3.5.1 Geschlechtstypisierungen von Männlichkeit und Weiblichkeit

Wenn von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ im geschlechtstypischen Kontext gesprochen wird, ist gemeint, dass eine Einordnung zwar biologisch erfolgt, diese jedoch durch gesellschaftliche Typisierungen und Normierungen beeinflusst und mitbestimmt wird (Baur, 1989, S. 198).

Diese Typisierungen und Normierungen strukturieren die konkreten sozialen Handlungszusammenhänge sowohl mit, als sie diese auch auslegen und konkretisieren.

Neben anderen AutorInnen, versuchte auch Baur (1989) diese „*geschlechtstypischen Regeln bzw. Normen*“ hinsichtlich des Körpermanagements und in Bezug auf die Lebensverhältnisse zu dokumentieren. Seiner Meinung nach betreffen diese sozialen Geschlechtstypisierungen:

- a) *das Verhältnis zum Körper generell*
- b) *Ausdruck in den geschlechtsspezifisch variierenden sittlich-hygienische-ästhetischen Typisierungen des Körpers*
- c) *die Formung und Haltung des Körpers.*

Ad a) *Männlichkeit* wird mit Rationalität, Durchsetzungsvermögen, Stärke und Risikobereitschaft in Verbindung gebracht. Mit *Weiblichkeit* hingegen verbindet man Emotionalität, Anpassung und Schwäche. Das unterschiedliche Verhältnis zum Körper wird unter anderem dadurch beschrieben, dass der Mann eher einen *instrumentellen Zugang* zu seinem Körper hat. Er setzt seinen Körper vornehmlich dafür ein, damit er seine Lebensaufgaben bewältigen kann.

Frauen hingegen wird zugeschrieben, dass sie einen direkteren, sensibleren Bezug zu ihrem Körper haben. Dieser Zugang wird darin begründet, dass Frauen mehr auf ihren Körper hören und ihn besser kennen, im Gegensatz zum Mann. Das Körperbild von Frauen unterliegt einem ständigen Wandel, hingegen beim Mann ist es eher konzeptionell und unterliegt wissenschaftlichen

Bezugssystemen. Bei Frauen beruht das Bezugssystem eher auf Erfahrung (Baur 1989).

Dieses unterschiedliche Körperverhältnis findet seinen Ausdruck in den variierenden geschlechtsspezifischen Typisierungen.

Ad b) Im Gegensatz zur Frau, wird beim Mann weniger auf das äußere Erscheinungsbild geachtet und die soziale Attraktivität an anderen Werten festgemacht.

Heinemann (1983) stellt das Körperverhältnis des Mannes so dar, dass es weniger wichtig ist, wie der Mann nach außen hin scheint, im Gegensatz dazu, was er wirklich darstellt.

Hingegen wird bei der Frau nicht von *sozialer Attraktivität* gesprochen, sondern von der *sexuellen Attraktivität* (Baur, S. 199), welche stark an das äußere Erscheinungsbild gebunden ist. Darin sieht der Autor auch den Grund, für die vermehrte Aufmerksamkeit, welche Frauen ihrem Körper schenken.

De Beauvoir (1974) schreibt, dass der weibliche Körper schlank sein soll, nicht von Fett beschwert, weiters soll er muskulös, geschmeidig und kräftig sein. Von Frauen wird deshalb auch besonderes Körpermanagement erfordert, um den gängigen Schönheitsidealen zu entsprechen.

Ad c) Geschlechtstypisierungen implizieren jedoch nicht nur die Gestaltung des Körpers, sondern werden auch durch die *Formung von Haltung und Bewegung* mitbestimmt.

Hier wird wieder die instrumentelle Orientierung des Mannes hervorgehoben. Sein Durchsetzungsvermögen und seine Stärke drücken sich in zweckbetonten, wuchtigen und kraftbetonten Bewegungen aus.

Die weibliche Bewegung wird im Gegensatz dazu als fließend, weich und anmutig beschrieben und soll Grazie und Anmut zum Ausdruck bringen (Baur 1989).

3.5.2 Teilnahme an Bewegungsaktivitäten

Soziale Typisierungen beeinflussen nicht nur das Körperverhältnis und den Bewegungsausdruck, sondern auch die aktive Teilnahme an Bewegungsangeboten. Insbesondere bei sportlichen Aktivitäten werden vermehrt männliche Attribute wie Stärke, Durchsetzungsvermögen und Risikobereitschaft gefordert. Diese Vorstellungen von Männlichkeit können besonders im Sport ausgelebt werden, wobei sich die weiblichen Attribute weniger gut in Einklang bringen lassen.

Es wird angenommen, dass der Aufforderungscharakter zur sportlichen Aktivität durch die bewegungsbezogenen Geschlechtstypisierungen eher Männer als Frauen motiviert (Schlagenhauf, 1977).

Die Normen des Sports lassen sich mit den gängigen Vorstellungen von Weiblichkeit nicht oder nur schwer in Einklang bringen. Für Männer und Frauen gelten jeweils andere Bewegungsaktivitäten als angemessen und werden so von diesen, dem Geschlecht entsprechend bevorzugt.

Baur (1989) beschreibt als typische Männersportarten Boxen, Ringen und Gewichtheben, als typisch weiblich werden Sportarten wie Tanzen, Eislaufen, Turnen und Gymnastik bezeichnet.

Aus diesen Geschlechtstypisierungen lassen sich somit die jeweiligen Handlungsmotive ableiten.

3.5.3 Geschlechtstypische Körper- und Bewegungssozialisation

Als ein logischer Schluss erscheint es, dass auch die jeweiligen Körper- und Bewegungskarrieren von Mädchen und Jungen unterschiedlich verlaufen müssen, wenn diese in geschlechtstypisch differentiellen Lebensverhältnissen aufwachsen.

Den Beginn dieser geschlechtstypischen Sozialisation sieht Baur (1989) in der *Herkunftsfamilie*. Dazu gibt es unterschiedlichste Daten die diese These

stützen, wie von Hagemann-White (1984), oder aber auch teilweise widerlegen, wie diese von Maccoby und Jacklin (1974).

Angenommen wird, dass schon mit der Feststellung des phänotypischen Geschlechts nach der Geburt der Prozess der geschlechtstypischen Rollenzuschreibung in Gang gesetzt wird (Keller, 1979).

So wird bereits frühzeitig ein Unterschied in den Interaktionsstilen der Eltern erkennbar und die Weichen für Geschlechtstypisierungen werden schon sehr früh gestellt (Scheu, 1977).

Baur (1989) spricht bei Jungen von einem *distalen Verhaltenmodus*, was bedeutet, dass Jungen mehr dazu angehalten werden, die Umwelt und das Spielmaterial auf eigene Faust zu erkunden, und sie dürfen sich weiter vom Sozialpartner entfernen.

Bei Mädchen hingegen spricht er von einem *proximalen Verhaltensmodus*. Hiermit ist gemeint, dass Mädchen vermehrt vom Sozialpartner mit dem Spielzeug vertraut gemacht werden und sie weniger dazu veranlasst werden, sich von der Bezugsperson zu entfernen.

Darin sehen auch manche Autoren die Variationen der Spieltätigkeiten der Kinder begründet. Jungen erhalten Spielmaterial, welches mehr Manipulationen zulässt und welches außerhalb des Hauses verwendet werden kann. Mädchen hingegen erhalten Spielmaterial, welches weniger dazu auffordert, die Umwelt zu erforschen und mehr dazu anhält, häusliche Aktivitäten einzuüben. Somit bilden sich schon frühzeitig entsprechende Vorlieben für Spiel- und Bewegungsverhalten aus (Hagemann-White, 1984).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es Jungen frühzeitiger ermöglicht wird, ihre Umwelt raumexplorierend zu erforschen und sie werden eher zu großmotorischen Tätigkeiten angeregt. Mädchen werden in ihrem Bewegungsradius mehr eingeschränkt und ihnen wird eher Spielmaterial zur Einübung von Fingerfertigkeit und Genauigkeit angeboten. Weiters wurde belegt, dass Jungen öfter die Vorgaben der Eltern überschreiten (Moore/Young, 1978).

Zur Teilnahme an sportlichen Aktivitäten werden sowohl Mädchen als auch Jungen angeregt, jedoch in unterschiedlicher Art und Weise. Bei Jungen wird mehr Wert auf den sportlichen Charakter der auszuübenden Sportart gelegt, wohingegen Mädchen eher in Breitensportlichen Aktivitäten tätig werden (Pfister, 1983).

Baur (1989) schreibt, dass dadurch Jungen öfter einen Zugang zu Sportvereinen finden, Mädchen hingegen werden eher dazu angehalten, zu Hause zu bleiben. Darin sieht Baur (1989) auch den Grund, warum die Bewegungskarriere von Mädchen mehr von der Herkunftsfamilie geprägt wird.

Ein weiterer wichtiger Punkt, den Baur (1989) in Bezug auf die Bewegungskarriere von Mädchen und Jungen anführt, ist der *Einfluss von Gleichaltrigen*. Durch die sogenannten Peer-Groups werden ebenfalls geschlechtstypische Bewegungserfahrungen vermittelt (Pfister, 1983).

Jungen scheinen ihre Umwelt mehr mit Gleichaltrigen zu erforschen und erhalten mehr Anregungen von diesen. Durch den gemeinsamen Umgang scheinen sich größere Handlungsräume zu ergeben und durch diese vielfältigeren Bewegungsmöglichkeiten können unterschiedlichste Bewegungserfahrungen gesammelt werden (Baur, 1989).

Baur betont, dass die in diesen Handlungsräumen entstehenden Tätigkeiten geschlechtstypisch variieren. Besonders bei Spielen mit bewegungsbetonendem Charakter engagieren sich vermehrt Jungen, Mädchen beteiligen sich eher an „ruhigeren“ Tätigkeiten (Fischer, 1988), angeführt werden Zeichnen, Handarbeit und bewegungsärmere Spiele.

Interessante Ergebnisse lieferten eine Studie aus den USA, erforscht von Sutton-Smith (1977). Diese Untersuchung stammt aus dem Jahr 1977, und mag vielleicht etwas verstaubt erscheinen, trägt aber brisante Themen in sich.

Hier wird beschrieben, dass Jungen Spiele mit mehr Krafteinsatz und vermehrten Körperkontakt bevorzugten und dass ihre Spielareale größer waren. Beliebt waren Aktivitäten mit kontinuierlichem Bewegungsfluss, sowie

motorische Aktivitäten, die den ganzen Körper miteinbezogen. Und im Vordergrund stand das gemeinsame Tun.

Mädchen hingegen zeigten ein größeres Engagement bei geregelten Spielen und bei rhythmischen Aktivitäten mit klar bestimmten Schauplätzen. Mädchen zogen Spiele mit indirektem Wettkampfcharakter vor, trotzdem waren auch Spiele als Einzelbewerb beliebt.

Sutton-Smith (1977) zog daraus den Schluss, dass die Spiele der Jungen jene sind, bei denen erwartet wird, dass man stark und mächtig ist. Im Unterschied dazu interpretiert er die Spiele der Mädchen, nur beschränkte Macht zu haben und auch nicht um mehr Macht kämpfen zu müssen: denn es handelt sich bei ihnen um auf Genauigkeit und Anpassung an den Partner gerichtete Spiele.

Für ihn scheint die wesentliche Bedeutung der Spiele der Mädchen nicht in der Ausübung von Macht oder Kampfbereitschaft zu liegen, sondern ihnen sind scheinbar Geselligkeit und das Miteinander wichtiger (Sutton-Smith, 1977).

In die gleiche Richtung weisen noch mehrere Befunde, wonach Jungen zwischen 12 und 24 Jahren wesentlich häufiger als Mädchen sportaktive und sportinteressierte FreundInnen hatten. In diesen informellen Gruppierungen variieren die sportlichen Präferenzen wieder geschlechtstypisch. Jungen bevorzugen mehr als Mädchen sportliche Spiele, insbesondere Fußball. Mädchen hingegen, ziehen Aktivitäten mit „gemäßigtem“ körperlichen Einsatz und ästhetisch-gesundheitlichem Aspekt vor (Baur 1989).

Der Erwerb von sozialer Attraktivität und sozialem Status unter Gleichaltrigen, wird nach geschlechtstypischen Mustern erworben, diese Muster wiederum beschreiben Geschlechtstypisierungen von Männlichkeit und Weiblichkeit. Sogenannte „männliche Eigenschaften“, wie Kraft, motorische Geschicklichkeit, sportliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in Verbindung mit Mut und Aggressivität, sind anscheinend eine gute Voraussetzung für Jungen, sich im sozialen Bereich erfolgreich zu entwickeln (Baur, 1989).

Mit diesen Fertigkeiten werden auch Eigenschaften wie Aktivität, Aggressivität und Führungsqualitäten eng verbunden (Jones, 1944). Sie gelten aber nicht nur innerhalb von Bubengruppen, sondern werden auch von Mädchen anerkannt. Im Vergleich dazu wird diesen Fähigkeiten innerhalb von Mädchengruppen nicht der gleiche Wert beigemessen. Zur Verbesserung der sozialen Attraktivität dienen diese Fertigkeiten bei Mädchen nicht. Als statusfördernde Merkmale gelten hier besonders das Aussehen und die Gestaltung des äußerlichen Erscheinungsbildes (Hartmann, 1987).

3.6 Sozialkonstruktive Ansätze

Wie bereits in Kapitel 2.4 beschrieben, vertritt eine nach konstruktivistischen Ansätzen ausgerichtete Sozialisationstheorie die grundlegende These, dass Geschlecht im Sinne von „Gender“ sozial konstruiert wird.

Es wird konstatiert, dass biologisch-physische Sozialisationstheorien lediglich der Rechtfertigung und Manifestierung bestehender gesellschaftlicher Machtverteilung, die auf einem System der Zweigeschlechtlichkeit beruht, dienen mögen (Gieß-Stüber, 1999).

In diesem Kapitel soll nun diese These genauer beleuchtet werden, besonderes Augenmerk wird auf jene Aspekte gerichtet, wodurch und wie diese soziale Wirklichkeit konstruiert wird.

Es besteht der nicht unberechtigte Verdacht, dass mit der These vom „angelegten Geschlechtscharakter“ und den gesellschaftlich gefestigten Einstellungen und Urteilen darüber, welche Formen des menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns als „weiblich“ oder „männlich“ einzustufen sind, bestehende Rollen- und Machtverhältnisse zwischen Männern und Frauen als „naturgegeben“ und damit nicht veränderbar im Bewusstsein der Menschen verankert und damit abgesichert werden sollen.

Auf der Basis dieses sozialisationstheoretischen Hintergrunds konnte sich eine feministische Frauenforschung entwickeln, welche in ihrer Bedeutung für eine gleichberechtigte Partizipation von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern im Sport insistiert (Gieß-Stüber, 1999).

Hirschauer (1994) konstatiert, dass Geschlecht vor dem Hintergrund einer spezifischen „Infrastruktur“ konstruiert wird. Wie auch von Gieß-Stüber (1999) angenommen wird, spricht er sich dafür aus, dass diese konstruierenden Momente, der institutionelle Rahmen, aber auch normative Annahmen, sowie das Alltagswissen über die Kategorie Geschlecht sind. Neben einem stereotypen Alltagswissen, ist auch eine weit verbreitete Gleichberechtigungsüberzeugung zugegen.

Die Darstellungen und Zuschreibungen von Geschlecht erfolgen nach Hirschauer (1994) über semiotische Verweisungszusammenhänge im Sinne von „kulturellen Ressourcen“, diese umfassen Namen, Kleidung, Schmuck und ähnliches.

Im feministischen Theoriemodell kam es zu einer Unterteilung von Sex versus Gender. In dieser Terminologie entspricht Sex dem „natürlichen“ biologischen Geschlecht, wobei Gender auf das soziale Geschlecht abzielt (Nissen, 1998).

Durch diese Aufteilung mussten die festen Zuschreibungen von weiblichen und männlichen Charakter- und Wesenseigenschaften neu überdacht werden. Diese konnten nun nicht mehr als naturgegeben hingenommen werden.

Nissen (1998) betrachtet die Festschreibung einer Gender-Identität jedoch auch kritisch, denn durch diese Zuschreibungen lassen sich Rollenklischees und Geschlechterstereotype leichter beibehalten, er fordert daher eine Auflösung bipolarer Geschlechterrollentypisierungen.

Ergänzt wurde das „Sex and Gender Modell“ durch den Doing Gender Ansatz, durch Sex-Category (Gildemeister, 2006).

Was soviel bedeutet, dass jede interaktive Herstellung von Geschlecht auf dem Wissen und der Inszenierung von stereotypen weiblichen und männlichen Verhaltensweisen und Handlungsmustern beruht. Geschlechterdifferenzen werden in sozialen Beziehungen und unterschiedlichen Lebenslagen immer neu hervorgebracht, und existieren nicht als feststehende Größe (Wetterer, 2004).

Es gibt also ein Hintergrundwissen zur Geschlechterdifferenz und zu bedeutenden Unterschieden, das stets reproduziert und aktualisiert wird durch das Handeln.

4. Frühkindliche Bewegungsentwicklung im Kindergarten

Wie wichtig die Bewegungsentwicklung eines Kindes für seine Gesamtentwicklung ist, wird durch die Entdeckung der Spiegelneuronen untermauert. Diese sind Nervenzellen, die Handlungen oder Empfindungen steuern, aber auch aktiv sind, wenn die gleiche Handlung oder Empfindung nur beobachtet wird (Baur, 1989, S. 55). Sie ermöglichen „neurobiologische Resonanz“, die Voraussetzung für Intuition und Empathie.

Nervenzellsysteme, die nicht benutzt werden, gehen verloren (Baur, 1989, S. 57). Gespeicherte Handlungsmöglichkeiten ergeben sich aus *selbst erlebten* Aktions- und Interaktionssequenzen (Baur, 1989, S. 65). Je weiter daher die Handlungsmöglichkeiten eines Kindes gediehen sind, desto mehr wird es andere Menschen und sich selbst verstehen können.

Relevant erscheint diese Entdeckung dahingehend, dass bereits im frühen Kindsalter unterschiedlichste Erfahrungen geboten werden sollen, damit eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten den Kindern eröffnet wird. Gibt es aber bereits in diesem Alter eine „interne“ Unterscheidung in Mädchen- und Bubenspiele, wird es schwer, diese wieder rückgängig zu machen bzw. für beiderlei Geschlechter interessant erscheinen zu lassen. So kann eine gut durchdachte Auswahl an Bewegungsaktivitäten Mädchen und Buben bereits im Kindergartenalter sensibilisieren und ihnen unterschiedlichste Formen der Bewegung schmackhaft machen, welche nicht auf das Geschlecht zugeschnitten sind, sondern auf die Individualität des Kindes.

4.1 Entwicklung des Selbst

Durch die aktive körperliche Auseinandersetzung mit der Umwelt eignen sich Kinder Erkenntnisse über die materielle und soziale Umwelt an. Sie lernen sich einzuschätzen und gewinnen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Sie machen Erfahrungen der eigenen Selbstwirksamkeit und gewinnen damit die Voraussetzung für den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes (Zimmer, 2004).

Die Bewegung stellt somit ein Medium zur Gesamtentwicklung des Kindes dar (Lorenz & Stein, 1988).

Durch die körperliche Aktivität erfährt das Kind sein „Selbst“, es lernt, seine Grenzen kennen. Das Kind macht die ersten Erfahrungen mit Können und Nicht-Können, von Erfolg und Misserfolg. Dadurch entwickelt das Kind ein Bild von seinen Fähigkeiten. Dieses Selbstständigkeitsstreben kommt vom Kind heraus, es möchte alles alleine machen, um sich immer und immer wieder erproben zu können.

Jene Körpererfahrungen, welche ein Kind in den ersten Lebensjahren machen kann, prägen den Aufbau des „Selbst“ (Zimmer, 2004).

Damit das Kind ein „Selbstbild“ konstruieren kann, sind unterschiedliche Faktoren ausschlaggebend, welche in den folgenden Kapiteln genauer beschrieben werden und besonders im Bezug auf das Kindergartenalter genauer beleuchtet werden.

4.1.1 Körpererfahrungen sind Selbsterfahrungen

Die ersten Erfahrungen über den Körper macht das Kind über seine sensorischen Systeme und seinen Körper. In den ersten Lebenswochen lernt das Kind zwischen sich und den übrigen Gegenständen zu unterscheiden. Das Kind entwickelt ein „Körper-Selbst“, dazu gehören eine eigene Vorstellung von Stimme und Körperbau, aber auch die Körpergrenze und die Lage im Raum werden erfasst.

Durch dieses „Körper-Selbst“ wird die Basis für das Bewusstsein der eigenen Person gelegt, oder anders ausgedrückt, der Körper stellt das Bindeglied zwischen dem Selbst und der Umwelt dar.

Weitere wichtige Merkmale für die Verankerung der Identität sind das Aussehen und die Körpergestalt. Nach Zimmer (2004) erhalten Körpergröße und -stärke im Vor- und Grundschulalter eine zentrale Bedeutung für das Selbstverständnis.

4.1.2 Selbsterfahrung und Selbstwirksamkeit

Das Kind beobachtet das eigene Verhalten und ganz besonders dessen Wirkung und zieht so Rückschlüsse auf seine Person. Dieser Aspekt ist

ebenfalls noch eng mit dem eigenen Körper verbunden. (Ein Beispiel dafür wäre, wenn das Kind einen Turm baut und ihn immer wieder umwirft. Das Kind beweist sich damit, dass es die Kontrolle über seine Handlungen hat).

Kinder verbinden das Handlungsergebnis mit den eigenen Fähigkeiten. So entsteht ein erstes Konzept eigener Fähigkeiten. Kinder lernen durch Experimentieren und Ausprobieren, dass sie Urheber einer Wirkung sein können. Darin besteht die Basis für das Selbstvertrauen bei Leistungsanforderungen.

Dieses „Konzept“ von Fähigkeiten entwickelt sich aus dem Vergleich mit anderen und aus der Bewertung der eigenen Handlung (Zimmer, 2004).

4.1.3 Zuordnung von Eigenschaften durch andere

Damit das Kind ein Selbstkonzept entwickeln kann, ist es unter anderem auch wichtig, was andere Personen, nach den Vorstellungen des Kindes, über es selbst denken. Es kommt zu einer Auseinandersetzung und zu neuen Erfahrungen durch Fremdeinschätzungen.

Mit einer Bewertung der eigenen Fähigkeiten durch andere wird das Kind außerhalb der Familie vor allem im Kindergarten konfrontiert. So kann es zum Beispiel vorkommen, dass sich ein Kind als langsam oder ungeschickt einstuft, weil es von Eltern oder Erzieherinnen so beurteilt wurde, auch wenn dies nicht den Tatsachen entspricht (Zimmer, 2004).

Ein Kind definiert sein Selbstwertgefühl also hauptsächlich über seine körperlich-motorischen Fähigkeiten. Dieses Selbstwertgefühl bestimmen aber nicht nur objektive Leistungen sondern auch die Annahme, wie andere das Kind einschätzen. Durch die unterschiedlichen Wertschätzungen die ein Kind erfährt, kann es auch dazu kommen, dass das Kind fremde Wertmaßstäbe übernimmt und die eigene Bewertung danach ausrichtet.

Dadurch kann eine Teufelskreis entstehen: da in diesem Alter körperliche Geschicklichkeit und Leistung sehr wichtig sind, wirkt sich die Erfahrung körperlicher Unterlegenheit, Ängstlichkeit und Unsicherheit sehr schnell auf das Selbstbild des Kindes aus. Dies wiederum wirkt auf den sozialen Status in der Gruppe. Manche Kinder versuchen die eigene Minderwertigkeit zu

kompensieren, indem sie aggressiv reagieren und motorischen Anforderungen aus dem Weg gehen. Durch die mangelnde Übung wird die Kluft aber immer größer, der Teufelskreis schließt sich und ohne Hilfe von außen gibt es kein Entrinnen (Zimmer, 2004).

Von Bedeutung erscheint dies für das behandelte Thema dahingehend, dass durch eine mögliche Einflussnahme der Betreuerinnen im Kindergarten dieser Teufelskreis durchbrochen werden kann. Durch eine gezielte Auswahl der Spiele, welche allen Kindern, gleichgültig ob Mädchen oder Bub, ansprechen und sie auch dahingehend unterstützen, Spiele aufzugreifen, welche öfters gemieden werden.

4.1.4 Auswirkungen des Selbstkonzeptes auf die Selbstwahrnehmung

Das Selbstkonzept eines Menschen beeinflusst sein ganzes Verhalten, bei Kindern trifft das genauso zu. Hat jemand ein positives Selbstkonzept, dann steht er neuen Aufgaben aufgeschlossen gegenüber, er sieht diesen mit geringerer Ängstlichkeit und größerer Energie entgegen als jemand der ein negatives Selbstkonzept hat. Erschwerend kommt hinzu, dass die Einschätzungen des Selbstwertes sehr stabil und änderungsresistent sind, besonders Einstellungen, die in der frühen Kindheit gemacht wurden, sind schwer zu ändern.

Bei Kindern kommt es sehr schnell zu Generalisierungen, negative Erfahrungen können sich auch auf andere Gebiete übertragen.

Um diesen negativen Erfahrungen vorzubeugen, kann man den Kindern Hilfen geben, damit sie ein positives Selbstbild aufbauen können. Es ist wichtig, dass das Kind die Möglichkeit bekommt, seine Handlungsimpulse und Motive in sinnvolles Verhalten – aus der Sicht des Kindes – umsetzen zu können.

Es ist nötig, dem Kind einen entsprechenden Handlungsspielraum zur Verfügung zu stellen, indem es Selbstständigkeit, Entscheidungsfähigkeit und die Planung des eigenen Verhaltens umsetzen kann.

Was jedoch nicht heißt, das Kind völlig alleine zu lassen, sondern in einem möglichst großem Handlungsspielraum Grenzen zu setzen, sei dies durch

Material oder durch strukturierte Angebote und Anregungen durch die Erzieherin oder den Erzieher.

Bewegungserziehung kann also unter Berücksichtigung einiger Punkte maßgeblich zur Konstruktion eines positiven Selbstbildes beitragen, dabei sollte beachtet werden: Vergleiche zwischen den Kinder sollten vermieden werden, kein Kind sollte zur Teilnahme gezwungen werden, Aufgaben sollten so gestellt werden, dass jedes Kind ein Erfolgserlebnis haben kann. Besonders wichtig ist es auch, dass man dem Kind das Gefühl gibt, dass es Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten haben kann (Zimmer, 2004).

4.2 Soziale Entwicklung

In Kapitel 4.1. wurde die Bedeutung der aktive körperlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt für die Entwicklung des Selbst eingehend betrachtete. In diesem Kapitel wird auf jene Erfahrungen, welche ein Kind über die materielle und soziale Umwelt, in Bezug auf die Entwicklung des Selbst, macht, genauer eingegangen.

Die ersten Bindungserfahrungen, die ein Kind in der Familie erlebt, sind für die soziale Entwicklung prägend. Dieses Netz wird im Kindergarten durch das Zusammenleben mit anderen erweitert. Es finden soziale Lernprozesse statt, das Kind lernt nachzugeben, sich zu behaupten, sich durchzusetzen und sich unterzuordnen, zu teilen, zu streiten und sich zu versöhnen. Das Kind erlebt, wie es von anderen geliebt und angenommen wird, manchmal erfährt es aber auch Ablehnung und Ausgeschlossenheit.

Viele in dieser Zeit erworbene Verhaltensmuster prägen und überdauern nachfolgende Lebensabschnitte (Verlinden, 1995). Es wird die Grundlage für den Erwerb sozialer Verhaltensweisen gelegt, die das Hineinwachsen in sein soziales Umfeld wesentlich beeinflussen (Zimmer, 2004).

Vor allem altersgemischte Gruppen geben dem Kind die Chance, von älteren und auch von jüngeren Kindern zu lernen. Besonders Bewegungsangebote scheinen für den Erwerb sozialer Verhaltensweisen als sehr geeignet. In vielen

Situationen müssen sich die Kinder mit dem Spielpartner auseinandersetzen um Konflikte zu lösen, um verschiedene Rollen zu übernehmen, Spielregeln anzuerkennen oder auszuhandeln. Oft sind Probleme, die im Spiel auftauchen, Auslöser dafür, dass Grundregeln des Sozialverhaltens erprobt werden, dabei kommt es nicht selten vor, dass die Kinder die Umgangsformen ihrer Mitmenschen (Eltern, Erzieherinnen, Geschwister) nachahmen (Zimmer, 2004).

Zimmer (2004) führt in ihrem Buch „Handbuch der Bewegungserziehung“ folgende soziale Grundqualifikationen an, die unter anderem in Bewegung und Spiel erworben werden können.

Vorneweg die *soziale Sensibilität*, Kinder können lernen, die Gefühle anderer wahrzunehmen und sich in andere hineinzusetzen.

Die Kinder entwickeln ein *Regelverständnis*, sie lernen den Sinn von Regeln zu verstehen und können lernen selber einfache Regeln aufzustellen.

Im Spiel mit anderen lernt das Kind *Kontakt- und Kooperationsbereitschaft*, d.h. es lernt mit anderen Aufgaben zu lösen, Hilfe anzunehmen und einzufordern, sich verbal mit anderen auseinander zusetzen und eigene Gefühle auszudrücken und anderen mitzuteilen.

Ein weiterer Punkt ist die *Frustrationstoleranz*, das Kind lernt, Bedürfnisse aufzuschieben, zugunsten anderer Werte, es lernt mit Misserfolgen umzugehen.

Im Spiel lernt es *Toleranz und Rücksichtnahme*, darunter fällt, die Bedürfnisse anderer zu akzeptieren und anzuerkennen, auch Schwächere ins Spiel zu integrieren und auf diese Rücksicht zu nehmen.

Diese Qualifikationen stellen an das Kleinkind sehr hohe Ansprüche, manche erreichen dies selbst im Erwachsenenalter nicht.

Dreijährige können sehr wohl erkennen, ob jemand traurig oder fröhlich ist, sie können aber nicht die Perspektive eines anderen einnehmen. Für das dreijährige Kind dreht sich alles um es allein. Piaget (1975) prägt dafür den Begriff des „*Egozentrismus*“.

Erst mit etwa sechs Jahren werden Kinder reif, eine andere Perspektive einzunehmen, erst jetzt können sie mögliche Gefühle und Reaktionen verstehen und so auf das eigene Verhalten abstimmen.

Die oben genannten sozialen Grundqualifikationen wären grundsätzlich für jedes Kind wünschenswert, in der Praxis sieht es dennoch häufig anderes aus. Das Kind erlebt nicht ausschließlich positive soziale Erfahrungen, oft werden Schwächere ausgeschlossen, ältere Kinder geben Befehle an die Jüngeren weiter und manche Kinder können es nicht ertragen, wenn auf ihre Vorstellungen keine Rücksicht genommen wird.

Hier ist eine einfühlsame Erzieherin gefragt. Konflikte sollten nicht zu voreilig von eben dieser gelöst werden, dadurch bekommen die Kinder eine Chance, Probleme auf eigene Art und Weise zu beseitigen.

Durch eine klug überlegte Auswahl von Bewegungsspielen, hat die Erzieherin die Möglichkeit, eher subtil einzugreifen und die sozialen Beziehungen einer Kindergartengruppe positiv zu beeinflussen (Zimmer, 2004).

4.3 Kognitive Entwicklung

Hirnforscher betonen immer wieder die Bedeutung der Bewegung für die kognitive Entwicklung. Sie zeigen auf, wie Kinder ihre Umwelt durch Bewegung erforschen und wie Sinnesreize die Vernetzung des kindlichen Gehirns unterstützen (Gopnik, 2003).

Das Kind eignet sich durch Eigenaktivität Wissen an. Kinder lernen, indem sie etwas selbständig tun und dieses mit eigenen Mitteln und Methoden verstehen lernen.

Lernen ist hier also kein passiver Vorgang, sondern ein aktiver, welcher über sinnliches Erleben passiert (Zimmer, 2004).

Auf ein Kind wirken täglich vielfältigste Eindrücke. Das Kind wählt sich jene aus, die es für wichtig hält und ordnet diese ein, speichert sie und greift darauf zurück, wenn es Neues erfährt.

Beim Lernprozess sind also immer unterschiedlichste Wahrnehmungen beteiligt, je mehr Kanäle für die Wahrnehmung genutzt werden, umso langfristiger ist die Erinnerung gespeichert.

Sensorische Reize könnte man als „Nahrung für das Gehirn“ bezeichnen, durch Bewegungsaktivität werden vermehrt Botenstoffe produziert, welche die Bildung neuer synaptischer Verbindungen unterstützen und somit Lernprozesse fördern. Jean Piaget beschäftigt sich intensiv mit der Frage, wie Kinder Probleme lösen. Er sah in den einfachen Handlungen und Tätigkeiten der Kinder die Basis für jede weitere Erkenntnisgewinnung (Piaget, 1975).

Interessant erscheinen hier die Erkenntnisse von Scherler (1975). Er spricht von einer materiellen Erfahrung. Diese materiellen Erfahrungen sind vor allem Erfahrungen physikalischer Phänomene. Unter verschiedenartigsten Handlungsbedingungen, können die Kinder ihre Handlungen variieren. Begriffe wie Schwung, Gleichgewicht, Beschleunigung und Schwerkraft sind an das unmittelbare Tun gebunden. Wenn man eine Spielsituation verändert (beispielweise: Balancieren über ein Wackelbrett), erleben die Kinder unmittelbar Ursache und Wirkung, d.h. sie lernen Zusammenhänge zu erkennen.

Bekommt ein Kind die Möglichkeit, mit seiner dinglichen Umwelt zu experimentieren, so kann es unterschiedlichste Erfahrungen machen und es kann durch „begreifen“ begreifen. Je mehr die Handlungsbedingungen variieren, umso mehr Wissen und Erkenntnisse erwirbt das Kind über seine Umwelt (Zimmer, 2004).

Zu Beginn des dritten Lebensjahres, verfügt das Kind bereits über sprachliche Mittel und die Entwicklung der Intelligenz spielt sich hauptsächlich in der Vorstellung ab. Allerdings bleibt das Tun, konkret auf Dinge und Situationen der Umwelt einzuwirken, bis ins Erwachsenenalter erhalten. Wahrnehmung und Bewegung sind nicht voneinander zu trennen (Zimmer, 2004).

Anhand dieses Kapitels 4.3. soll nochmals klar ersichtlich gemacht werden, wie eng die kognitive Entwicklung mit der Bewegungsentwicklung verknüpft ist. Erfahrungen, die im Kleinkindalter nicht gemacht werden, können später nur

schwer nachgeholt werden. Besonders in diesem Alter sind die Kinder für vieles offen und lassen sich motivieren, Neues auszuprobieren und man muss sie nicht mit festgefahrenen Bewegungsspielen für Mädchen oder Buben abspeisen.

5. Gender in der frühkindlichen Bewegungsentwicklung

In diesem Kapitel wird darauf eingegangen, wie und inwieweit eine geschlechtsbezogene Unterscheidung, in Bezug auf das Bewegungsverhalten von Mädchen und Buben, getätigt wird.

Der Kategorie Geschlecht wird in der Kleinkindpädagogik, in der Psychomotorik und in der Sportwissenschaft in den ersten Lebensjahren keine Relevanz beigemessen.

Largo (1995) fasst in einigen Spielstudien zusammen, dass in den ersten 18 Lebensmonaten keine Geschlechtsunterschiede im Bewegungsverhalten zu beobachten sind. Erst am Ende des zweiten Lebensjahres zeigen sich geringfügige Differenzen, welche sozialisationsbedingt erklärt werden.

Mit der Analyse geschlechtsbezogener Konstruktionsprozesse wird erst in institutionalisierten Erziehungskonzepten (Kindergarten, Schule) begonnen (Gieß-Stüber, 2003).

Im Folgenden werde ich mich besonders auf eine Spielstudie von Gieß-Stüber (2003) beziehen, in welcher sie das Verhalten von Kleinkindern im Elternkindturnen beobachtete. Beobachtungskriterien, auf die Kinder bezogen, waren das Bewegungsverhalten der Kinder, wie werden Gruppen gebildet, wie eignen sich Kinder Raum an, welches Spielmaterial wird gewählt. Im nachfolgenden Kapitel 5.2., soll die Eltern-Kind-Konstellation beleuchtet werden.

Gieß-Stüber (2003) konnte bereits im Kindergartenalter deutliche Unterschiede im Spielverhalten von Mädchen und Buben erkennen.

Sie beschreibt, dass sich bei unterschiedlichsten Bewegungsaufgaben in gemischtgeschlechtlichen Gruppen immer wieder geschlechtshomogene Gruppen bilden. Diese homogenen Gruppen grenzen sich oft sehr bewusst und bestimmt voneinander ab.

Unterschiede konnte sie auch in der Raumaneignung und in der unterschiedlichen Materialauswahl feststellen. Der Bewegungsradius der Mädchen war viel geringer als der von Buben. Mädchen hatten deutlich mehr

Augenkontakt zu der Bezugsperson und stellten öfter Fragen, ob sie das dürfen usw. Bei den Buben wurde, wenn ein Kontakt zur Bezugsperson hergestellt wurde, dieser auch von jener gesucht, nicht von den Buben selbst. Bemerkenswert erscheinen auch die unterschiedlichen Interaktionsmuster in den Kleingruppen. Mädchen neigen dazu, gleichberechtigt zu einer Rollenverteilung zu kommen, wohingegen Bubengruppen eher hierarchisch strukturiert sind.

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Baur (1989) und Bilden (1991).

Abschließend führt Gieß-Stüber (2003) an, dass der Diskurs nicht stehen bleiben darf. Weitgehend verbreitet ist in der Kindheitsforschung, dass Geschlecht auf einer phänomenologischen Ebene thematisiert bzw. durch geschlechtervergleichende Befunde dargestellt wird.

Dieser Blickwinkel verstellt jedoch die Sicht auf die Hintergründe des „Gewordenseins“, wie Rendtorff (2003) beschreibt. Unbeachtet bleiben, so scheint es, Ähnlichkeiten und individuelle Prozesse jenseits geschlechtsbezogener Zuschreibungen.

Anliegen einer praxisorientierten Literatur ist es, Geschlechterdifferenzierungen bezogen auf Kinder weitestgehend zu vermeiden. Die Tendenz geht in Richtung Gleichheit und möchte einer Defizitorientierung bezüglich der Mädchen entgegenwirken.

Der Unterschied soll nicht länger als Defizit gesehen werden, sondern die Verschiedenheit der Geschlechter soll in den Vordergrund der Forschung treten. Der „Nachholbedarf“ von Mädchen und Frauen steht nicht mehr in Mittelpunkt, wie es noch in den 80iger Jahren der Fall war, sondern eine wertschätzende Perspektive soll dazu beitragen, dass Mädchen und Frauen durch ihr „Anders-Sein“ den Männern bzw. Buben gleichberechtigt gegenüber gestellt werden (Hartmann-Tews, 1998).

5.1 Einflussmöglichkeiten und Auswirkungen von Sozialisationsinstanzen

Besonders relevant erscheint auch die Genderkompetenz der Übungsleiter/in, die Methodikliteratur zur frühkindlichen Bewegungsförderung spricht sich für ein

„geschlechtsneutrales“ Handlungsfeld aus. Die Relevanz von Geschlecht wird oft nicht erkannt bzw. ignoriert (Gieß-Stüber, 1999). Dieses Absehen von Geschlechterdifferenzen könnte im Sinne Hirschauers (2001) als *Undoing Gender* interpretiert werden.

Die Entwicklung des Kindes ist aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive ein Austauschprozess zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen bzw. seiner Umwelt (Gieß-Stüber, 1999).

Die Aneignung und das Hineinwachsen in die umgebende Geschlechterordnung passiert durch den Prozess des sozialen Lernens. Dies ist ein Prozess der Aneignung und der Konstruktion (Bilden 1991).

Wie bereits in Kapitel 2, Sozialisationstheorien behandelt, kommt es zu einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Vorgefundenen, dieses wird neu verarbeitet und dadurch kommt es, laut Sozialtheorie, zur Ausformung der eigenen Identität.

In Bezug auf den Körper und die Bewegungen bedeutet das, dass ein entsprechender kultureller Kontext aufgrund spezifischer gesellschaftlicher Techniken geformt wird, andererseits geschieht dies auch unter wesentlicher Mitwirkung des Individuums, das sich selbst eine Form gibt.

Gieß-Stüber (1999) konstatiert, dass sich Kinder im Vorschulalter in einer Phase „rigider Geschlechtsrollenvorstellung“ befinden. Es kommt zu einer inhaltlichen Ausfüllung der Geschlechtsidentität, d.h. das eigene Erleben des Körpers, der eigenen Fähigkeiten, Interessen usw. ist daran maßgeblich beteiligt.

Dieser Prozess kommt in Bildungseinrichtungen zu seiner Entfaltung, in diesen Räumen wirken gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse auf vielfältigste Art und Weise.

Identität entwickelt sich in Interaktionen und Anerkennungsverhältnissen (Gieß-Stüber, 1999).

Besonders in diesem frühen Alter ist anzunehmen, dass die gegenwärtige Selbstwahrnehmung als Mädchen bzw. als Junge durch typisierte Erwartungen und Bewertungen immer wieder bekräftigt wird.

Gieß-Stüber (1999) sieht aber besonders auch in der Bewegungsförderung ein geeignetes Feld, um individuelle Potenziale unabhängig von geschlechtsbezogenen Beschränkungen zu fördern. Hier bedarf es verantwortlicher Erwachsener, welche ein Setting schaffen, in dem geschlechtsübergreifendes Verhalten ermöglicht wird.

Gieß-Stüber (1999) sieht dies als einen Auftrag an die Forschung, um diese Komplexität und Prozesshaftigkeit aufzunehmen, um systematische Grundlagen für geschlechtsbezogene frühkindliche Bewegungsförderung zu ermitteln.

Erziehungspersonen sollen für eine anteilnehmende und anerkennende Begleitung für das Kind sensibilisiert werden, in deren Brennpunkt die individuelle Entwicklung des Kindes steht.

Hagemann-White (1984) gibt zu bedenken, dass der Einfluss von geschlechtsspezifischen Erziehungsmaßnahmen und deren Auswirkungen nicht genau absehbar sind. Erziehungsmaßnahmen sind nicht als garantierte Grundlage für die Entwicklung eines Sozialcharakters anzusehen. Die verschiedenen Sozialisationsfaktoren (Familienkonstellation, soziale Schicht, Umwelt ...) wirken nicht losgelöst voneinander.

Dennoch gibt sie zu bedenken, dass an erster Stelle das Bewusstwerden der eigenen Einstellungen und die Erkenntnis der unbewussten geschlechtsspezifischen Erziehungshaltung stehen muss.

Eine Alternative könnte sein, die Abweichungen der Sozialisation von Mädchen und Jungen bewusst zu machen und diese gleich zu gestalten:

- Die Zuwendung in den ersten Lebenswochen gleich gestalten,
- die Stimulation auch bei Mädchen erweitern,
- Autonomie in jeder Phase fördern,
- neben dem Personeninteresse auch andere Interessen bei Mädchen ansprechen,

- und umgekehrt Jungen zu Sozialkontakten ermuntern.
- Das Gleiche gilt für das Spielverhalten und die Freiräume, die dem Kind nach Geschlecht unterschiedlich eingeräumt werden.

Der erste Schritt liegt dabei in der Urteilsfähigkeit der Erziehungspersonen, die Wurzeln der Differenzen in ihrem Verhalten zu sehen.

Das Ziel dabei sollte sein, weder die Weiblichkeit in diesem Sinne fortzusetzen, noch Männlichkeit als Ersatz zu vermitteln, sondern zu einem neuen Bewusstsein und darüber zu einer neuen Rollengestaltung zu gelangen (Hagemann-White, 1984).

5.2 *Doing Gender* in der Eltern-Kind-Interaktion

Da man von der Tatsache ausgeht, dass die Familie den größten Anteil an der Erziehung des Kindes in den ersten Lebensjahren hat, soll auch dieser Punkt beleuchtet werden.

In der bereits zuvor beschriebenen Spielstudie, beobachtete Gieß-Stüber (2003), die Eltern-Kind-Interaktion im Eltern-Kind-Turnen und versuchte Antworten auf folgende Fragen zu finden: welche Unterscheidungen liegen dem interaktionalen Handeln der Eltern, Übungsleiterin zugrunde, wie wird Geschlecht vermittelt und bestätigt bzw. reproduziert?

Mittels Videoaufnahmen wurden folgende Parameter erforscht, verbale und nonverbale Kommunikation: Anweisungen, Aufforderungen, Lob, Motivation, Hilfestellung, Körperkontakt und Blickkontakt. Auf diese Punkte wird nun genauer eingegangen.

5.2.1 Verbale Kommunikation

Der Ton, mit dem Töchter angewiesen werden, ist sowohl von Müttern als auch von Vätern eher laut und unfreundlich.

Dies führt bei den Töchtern zu Ignoranz, was bei Söhnen nicht beobachtet werden konnte.

Anweisungen an die Söhne werden im Befehlston durchgeführt und scheinbar nachvollziehbar dargestellt. Söhne akzeptieren durch diese Art die Absicht der Mutter (Gieß-Stüber 2003).

Eine zweite Ausprägung der Bewegungsanweisung konnte bemerkt werden, diese besteht in einer ruhigen erklärenden Art, bei der die Kinder dem Unterricht folgen können. Diese Art und Weise wird vom Kind als positiv bewertet und man konnte eine bessere Übungsdurchführung erkennen (Gieß-Stüber 2003).

Als eine andere Art, das Kind zur Bewegung zu veranlassen, wird die *Aufforderung* beschrieben. Oft erfolgt dies auch durch einen taktilen Reiz, wie durch Handfassung oder durch Fußfassung. Mädchen und Jungen wurden in dieser Untersuchung gleich häufig ausschließlich verbal aufgefordert. Die Motivation erfolgte fast immer als eine Aufforderung.

Eine andere Form der Motivation stellte das *Lob* dar. Es wurde in verbaler und auch nonverbaler Form verwendet, dabei wurde den Kindern zugewinkt oder über den Kopf gestrichen, sie wurden angelächelt oder die Eltern klatschten in die Hände. Gieß-Stüber (2003) bemerkt aber, dass diese Form der Bestätigung sehr sparsam verwendet wurde. Interessant erscheint aber die Tatsache, dass Jungen ihr Lob bei den Müttern einforderten. Auf diese Jungen wurde von den Müttern vollends eingegangen.

5.2.2 Nonverbale Kommunikation

Unter die nonverbale Kommunikation fällt die *Hilfestellung*. Die Hilfestellung ist in erster Linie eine Sicherung für das Kind, dadurch sollen Stürze und das Zusammenprallen mit anderen Kindern verhindert werden.

Auffallend erscheint, dass Töchter fast ständig, auch in ungefährlichen Situationen, gesichert werden. Während der gesamten Bewegungsaktion halten sowohl Mütter als auch Väter Handkontakt oder die Hand wird zumindest in unmittelbarer Nähe gehalten. Anders gestaltet sich dies bei den Söhnen, diese werden nur in riskanten bzw. akuten Situationen gesichert.

Die Hilfestellung wird aber auch dafür eingesetzt, um dem Kind beim Bewältigen einer Aufgabe zu helfen. Die Eltern dominieren so nicht die kindliche Handlung und dem Kind wird so ein Erfolgserlebnis ermöglicht (Gieß-Stüber, 2003).

Gieß-Stüber (2003) konnte beobachten, dass den Mädchen die Hilfestellung in einigen Fällen aufgedrängt wurde. Dem Kind wird somit die Möglichkeit genommen selbst zu einem Erfolgserlebnis zu kommen. Oft wurden die Mädchen von den Müttern auf das Gerät hinauf- und auch wieder heruntergehoben.

Söhnen wird ein größerer Handlungsspielraum gestattet.

Eine weitere wichtige Interaktionsqualität stellt der *Körperkontakt* dar. Dieser wird sowohl von Töchtern als auch von Söhnen, von sich aus, eher selten gesucht. Gehen die Kinder aber auf die Eltern zu „scheinen sie ein Bedürfnis nach Nähe zu haben“ (Gieß-Stüber, 2003, S. 101)

Auffallend dabei war, dass der überwiegende Teil der Eltern adäquat reagierte, mit Streicheln, Umarmen und Küssen der Kinder. Bemerkenswert erscheint aber, dass besonders Mädchen von ihrem Elternteil nicht die gleiche Aufmerksamkeit, Zuwendung bekamen, wie Jungen. Andererseits wurde bei den anderen Eltern-Sohn-Konstellationen die Jungen sogar dann geküsst und gestreichelt wenn von diesen keine entsprechenden Signale ausgesandt wurden (Gieß-Stüber, 2003).

Eine weitere Analyse zeigte, dass die Handhaltung in einigen Fällen zur Kontrolle eingesetzt wurde. Die Eltern der Töchter nehmen an, dass sie damit auf „eine exakte Durchführung der Aufgabe, sowie auf das Einwirken der Organisationsform“ Einfluss nehmen könnten (Gieß-Stüber, 2003, S. 101).

Der Handlungsspielraum der Mädchen wird dadurch wieder eingeschränkt und die Möglichkeit des Experimentierens wird dadurch unterbunden.

Ein zusätzliches Medium in der Eltern-Kind-Konstellation war der Blickkontakt. Er konnte in allen Eltern-Kind-Konstellationen bemerkt werden. Der Blickkontakt stellt einen körperkontaktfreien Weg dar, um dem Kind zwar Sicherheit zu bieten, außerdem bleibt dem Kind genug Freiraum, um selbsttätig zu werden.

Der Blick, welcher auf die Töchter gerichtet wird, unterscheidet sich qualitativ von jenem der auf die Söhne gerichtet wird. Gieß-Stüber (2003) beschreibt dies so:

„auf diesem Wege werden Mädchen stärker kontrolliert und gemustert“ (Gieß-Stüber, 2003, S. 102).

Es erweckt den Eindruck, dass die Eltern mit diesem Blick ihre Tochter ständig kontrollieren und einen lenkenden Einfluss auf das Kind ausüben wollen.

Diese Tendenz findet sich bei Söhnen nicht, ihnen werden hingegen sogar überwachungsfreie Momente gewährt. Die Eltern von Söhnen wirken auch in komplizierten Momenten entspannter, als die Eltern von Töchtern. Des Weiteren wirken Eltern von Söhnen oft als interessierte Zuschauer/innen der Aktivitäten der Kinder.

Der Blickkontakt von Seiten der Kinder wird nach Geschlecht unterschiedlich gesucht. Jungen suchen den Kontakt nach vollbrachter Übung oder Aktion als Anerkennung oder Lob. Dies erweckt den Eindruck, dass dieser Blickkontakt als Vermittlung von Bestätigung eingespielt ist. Die Mädchen hingegen schauen nach den Eltern, um zu wissen, wo diese sich befinden oder um damit um Hilfe zu bitten (Gieß-Stüber, 2003).

5.2.3 Fazit

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sich die Literatur in der frühkindlichen Bewegungsförderung zwar für ein geschlechtsneutrales Handlungsfeld ausspricht, dies konnte jedoch in diesem Projekt von Gieß-Stüber nicht belegt werden, es war genau das Gegenteil der Fall.

„Das GenderKids-Projekt konnte aufzeigen, dass Geschlechtskonstruktionen nicht von der Lebenswelt des Eltern-Kind-Turnens Halt machen, sondern dass dieser Handlungsraum durchzogen ist von zahlreichen Prozessen und Mechanismen von Geschlechterkonstruktion ...“ (Gieß-Stüber, 2003, S. 105).

Das Eltern-Kind-Turnen stellt für das Kind, ähnlich wie der Kindergarten, ein *Frauenterrain* dar. Männliche Vorbilder und Identifizierungsangebote fehlen.

Durch diese klassische Rollenaufteilung erlebt das Kind, dass die Frau voll und ganz für das Kind zuständig ist.

Das Alltagswissen über Zweigeschlechtlichkeit spielt auch in diesen Rahmen hinein. Das Wissen über Zweigeschlechtlichkeit wird auf Naturhaftigkeit rückgeführt und verschleiert somit den zugrunde liegenden Konstruktionscharakter von *Genderingprozessen*.

„Sexuierungen geschehen überwiegend nicht intentional und subtil über Sprache (...), über Materialien und Unterrichtsinhalte sowie Bewegungsqualitäten und -verhalten.“ (Gieß-Stüber, 2003, S. 106).

In dieser Untersuchung konnte beobachtet werden, dass Mädchen weniger Zärtlichkeit bekamen und einer strengeren Kontrolle und Aufsicht unterlagen als Jungen. Der Bewegungsspielraum von Mädchen war also begrenzter als jener von Jungen.

Auffallend war auch, dass die Kinder selten die sportliche Situation für Geschlechtsdarstellungen nutzten. Dennoch war zu bemerken, dass selbst Kinder ab dem Alter von drei oder vier Jahren eine Beschäftigung mit geschlechtsabweichendem Spielmaterial unterließen. Eine so frühe Beschränkung von Verhaltensoptionen festigt die Reproduktion von Geschlecht (Gieß-Stüber, 2003).

Um noch einmal die Geschlechtsneutralität anzusprechen: bei den zu untersuchenden Kindern kam es eindeutig häufiger zu geschlechtstypischen Symbolen und Bewegungsinteressen als zu Rollenüberschreitungen.

Gieß-Stüber (2003) betont auch in diesem Artikel wieder, dass Körper, Bewegung und Sozialität in diesem jungen Alter sehr eng miteinander verbunden sind. „Der Körper ist dabei Erzeugnis und Produzent kultureller Reproduktion.“ (S. 107).

Dieser Konstruktionsprozess ist eher episodenhaft, nicht kontinuierlich und nicht immer vollständig. Es werden nicht immer alle, für Geschlechterunterscheidungen verfügbaren Symbolisierungen genutzt.

Bemerkt wurde auch, dass im Setting des Eltern-Kind-Turnens nicht immer geschlechtsbezogene Darstellungen und Zuschreibungen ausgemacht werden konnten.

Relevanz würde die Kategorie Geschlecht durch eine Beteiligung von Männern in dieser Domäne bekommen. Dieses Verhältnis ist nicht reversibel, Frauen finden in Männerberufen nicht so leicht Zugang, wie umgekehrt.

Gieß-Stüber (2003) sieht aber in diesen aufgespürten Unterscheidungen im interaktionalen Handeln von Eltern, Übungsleiter/innen und Kindern eine Möglichkeit, diese als Anknüpfungspunkte zu verwenden, um *Geschlechterdekonstruktion* zu provozieren.

Aufgegriffen wurde das GenderKids-Projekt für diese Arbeit, da es viele Anregungen für die, in Kapitel 6, beschriebenen Kindergartenbeobachtungen gab.

Es wurden einige Beobachtungskriterien (wie beispielsweise die Spielmaterialauswahl, die Rauman eignung usw.) aufgegriffen und in Vergleich gestellt. Des weiteren konnten Anregungen für die Umsetzung der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern aufgegriffen werden.

Die Beobachtungen von Gieß-Stüber (2003) stellen einen wesentlichen Betrag für diese Arbeit dar.

6. Empirischer Teil

Merkmale und Kriterien qualitativer Sozialforschung

Zunächst soll ein Grundgerüst der Sozialforschung nach Mayring (2002) vorgestellt werden, welches er mit fünf Postulaten untermauert:

Postulat 1: Subjektbezogenheit der Forschung

Gegenstand humanistischer Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Diese Subjekte müssen von der Forschungsfrage betroffen sein und Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein.

Postulat 2: Betonung der Deskription der Forschungssubjekte

Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung des Gegenstandsbereiches stehen.

Postulat 3: Betonung der Interpretation der Forschungssubjekte

Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch die Interpretation erschlossen werden.

Postulat 4: Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung zu untersuchen

Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden, weil der Mensch im Labor anders reagiert als im Alltag.

Postulat 5: Generalisierungen der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess

Die Verallgemeinerung der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her, sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden (Mayring 2002).

Mayring (2002) stellt schlussendlich sechs übergreifende Gütekriterien qualitativer Forschung auf. Diese leiten sich aus spezifischen Katalogen und allgemeinen Überlegungen der qualitativen Forschung ab.

1. *Verfahrensdokumentation* – Das gewählte Verfahren muss genau dokumentiert werden, damit der Forschungsprozess für andere nachvollziehbar ist. Dies betrifft insbesondere die Explikation des Vorverständnisses,

Zusammenstellung des Analyseinstrumentes, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung.

2. *Argumentative Interpretationsabsicherung* – Es gilt in der Regel, dass Interpretationen nicht gesetzt, sondern argumentativ begründet werden müssen. Entscheidende Kriterien sind:

- Adäquates Vorverständnis der jeweiligen Interpretation, wodurch die Deutung sinnvoll theoriegeleitet wird
- Interpretation muss in sich schlüssig sein
- Alternativen müssen gesucht und überprüft werden

3. *Regelgeleitetheit* – Die qualitative Forschung hat sich an bestimmte Verfahrensregeln zu halten. Die Analyseschritte müssen vorher festgelegt werden, das Material sollte in sinnvolle Einheiten unterteilt werden und die Analyse sollte systematisch von einer Einheit zur nächsten gehen.

4. *Nähe zum Gegenstand* – Gegenstandsangemessenheit und Nähe zum Gegenstand werden in der qualitativen Forschung vor allem durch eine möglichst nahe Anknüpfung an der Alltagswelt der beforschten Subjekte erreicht. Die Subjekte werden in ihrer natürlichen Lebenswelt erforscht. Dabei sollte immer auch versucht werden, eine Interessensüberschreitung mit den Beforschten zu erreichen.

5. *Kommunikative Validierung* – Die Gültigkeit der Ergebnisse und Interpretationen kann unter anderem durch ihre Vorlage an die Beforschten und anschließender Diskussion überprüft werden. So erhalten die Beforschten einen anderen Status, als den der Datenlieferanten.

6. *Triangulation* – Es soll versucht werden, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen, Stärken und Schwächen der jeweiligen Analysewege aufzuzeigen und letztendlich alle möglichen Ereignisse zusammenzusetzen (Mayring 2002).

Es wurde versucht, diesen angeführten Gütekriterien Folge zu leisten.

In diesem letzten Abschnitt der Diplomarbeit werden nun die gesammelten Beobachtungsdaten im Sinne der Fragestellung ausgewertet.

6.1 Methoden und Rahmenbedingungen

Es handelt sich um eine empirisch qualitative Studie, das empirische Datenmaterial wurde mittels Videoaufnahmen erhoben und transkribiert.

Als die geeignetste Methode erschien in diesem Fall die *Feldbeobachtung* in Form von Videoaufzeichnungen, da diese Methode eine objektives und systematisches Verfahren darstellt. Die AkteurInnen werden hierbei, in natürlichen Situationen beobachtet und es werden keine „*künstlichen*“ Kontexte hergestellt (Joas, 2007).

Die Aufzeichnungen wurden mit einer Canon Handkamera getätigt.

Mayring (1990) hält die un- bzw. halbstrukturierte Beobachtung für besonders geeignet, wenn:

- *der Gegenstand in soziale Situationen eingebettet ist*
- *der Gegenstandsbereich von außen schwer einsehbar ist*
- *die Fragestellung eher explorativen Charakter hat.*

(Mayring, 1990, S. 59)

Daher entschied ich mich für die *unstrukturierte Beobachtung*. Im Gegensatz zur strukturierten Beobachtung, bei welcher ein Beobachtungsschema zugrunde liegt, gibt es bei dieser Methode nur einen groben Rahmen und nur wenige Beobachtungskategorien, dadurch ist eine gewisse Flexibilität und Offenheit gegeben (Grüner, 1974).

Bei der unstrukturierten Beobachtung beschränkt sich der Beobachter lediglich auf die Entwicklung eines „Leitfadens“ anhand dessen der Beobachter vorgeht. Der Beobachter legt selbst die Beobachtungssequenz fest und erstellt jeweils direkt nach dieser ein Protokoll (Mayring, 1990).

Grümer (1974) führt als weiteres Unterscheidungskriterium die Frage ein, ob die Beobachtung, verdeckt im Sinne einer feldspezifischen Tarnung, oder offen erfolgen soll.

Bei der offenen Beobachtungsmethode, ist den Versuchspersonen, die Anwesenheit des Forschers bekannt. Im Gegensatz dazu, steht die verdeckte Untersuchung, dabei sollen die Versuchspersonen nichts von der Anwesenheit des Beobachters erfahren.

Daraus ergibt sich auch ein moralisch-ethisches Problem, nach Möglichkeit sollte die offene Form gewählt werden, dennoch ist manchmal eine verdeckte Beobachtung unerlässlich (Schnell, 1999).

Als Form der Beobachtung wurde die *offene, nicht-teilnehmende Beobachtung* gewählt. Diese Methode eignet sich besonders gut, um tatsächliches Verhalten zu erforschen. Nachteil dieser Methode ist jedoch, dass Meinungen und Einstellungen nicht erfassbar sind, weiters können Verhaltensweisen beeinflusst werden. Es kann dazu kommen, dass sich die Beobachteten unwohl fühlen und sich dadurch anderes verhalten als im Normalfall (Lüders, 2003).

Eine weitere Fehlerquelle die entstehen kann, liegt beim Beobachter oder in der Situation selbst. Das Problem dabei ist, dass soziales Verhalten abstrakt ist, so müssen das Beobachtete und die Realität nicht übereinstimmen.

Es kann dazu führen, dass der oder die BeobachterIn, nur das sehen, was sie sehen wollen. Dieses Problem kann durch eine Ergänzung einer methodischen Kontrolle der Beobachtungsleistung umgangen werden, das kann durch intensive (Selbst)Schulung der BeobachterIn geschehen und auch durch eine Überprüfung der Inter- und Intra-Rater-Reliabilität (Hauser-Scheublin, 2003).

Da es sich in dieser Untersuchung um sehr junge Kinder handelt, stellte diese Beobachtungsmethode, meiner Meinung nach dennoch eine geeignete Methode dar.

Beobachtungsgegenstand waren folgende Variablen,

- das Bewegungsverhalten der Kinder, wie und wodurch unterscheidet es sich bei Mädchen und bei Buben,

- wie werden Spielmaterialien verwendet,
- wie treten die Kinder untereinander in Kontakt,
- wie reagieren die Betreuerinnen auf das Tun der Kinder
- wie wird Geschlecht vermittelt und bestätigt bzw. reproduziert?

Auswahl der Gruppe

Die Auswahl der Gruppe gestaltete sich folgendermaßen, grundsätzlich war vorgesehen, in einem Magistratskindergarten in Wels (Oberösterreich) zu filmen, da ich dort vor Jahren ein Praktikum absolviert hatte. Die Leiterin dieses Kindergartens erklärte sich damit nicht einverstanden, da es sich aus rechtlichen Gründen, als schwer durchzuführen herausstellte.

So wandte ich mich an einen privaten Verein, an den privaten Waldorfkinder Garten in Wels. Als selbstverwalteter Verein, war es hier möglich, mir die Zustimmung zu geben.

In jenem Waldorfkinder Garten werden Kinder zwischen drei und sechs Jahren, nach den Grundsätzen der Waldorfpädagogik betreut, die auf der Basis der Anthroposophie – der Menschenkunde Rudolf Steiners – begründet wurde.

Kurz zusammengefasst setzt sich die Pädagogik Rudolf Steiners zum Ziel, den Kindern das Kindsein möglichst lange zu bewahren.

Die Sinne und die Phantasie der Kinder sollen altersgemäß angesprochen werden und es wird ihnen Raum für ihre Entwicklung geschaffen. Dies soll durch freies Spiel mit natürlichen Materialien, künstlerische und handwerkliche Tätigkeiten sowie durch gemeinsames Singen und Bewegen, Sprach- und Fingerspiele aller Art ermöglicht werden (www.waldorfkinder Garten-wels.at).

Die Kindergärtnerinnen sind staatlich geprüfte Kindergartenpädagoginnen mit der Zusatzausbildung Waldorfpädagogik.

Es gibt zwei Kindergruppen, die bei Bedarf als Integrationsgruppen geführt werden.

Kindergartenerhalter ist der Verein zur Förderung der Waldorfpädagogik in Wels.

Dieser Kindergarten besteht seit 1996. Grundsätzlich werden zwei Gruppen mit ungefähr 15 Kindern geführt.

Im Untersuchungszeitraum, vom 22.07.2003 bis zum 30.07.2003, wurde der Kindergarten im Journaldienst geführt. Es waren selten mehr als zehn Kinder anwesend und immer zwei Kindergartenpädagoginnen. Die Kinder sind aus beiden Gruppen zusammengelegt worden, sie sind sich aber dennoch vertraut, da sie jeden Tag gemeinsam im Garten spielen.

Die Kinder waren nicht kameragewöhnt. Zu Beginn der Aufzeichnungen erklärte ich den Kindern, dass ich ihnen beim Spielen „zuschauen“ werde, da ich eine Arbeit verfasse. Die Buben interessierten sich für die Kamera und wollten wissen, wie diese funktioniert.

Am ersten Tag kam es häufig dazu, dass die Buben vor der Kamera zu kämpfen begannen und gefilmt werden wollten. Den Mädchen war es unangenehm und wollten nicht gefilmt werden, was ich auch befolgte. Am darauffolgenden Tag, war die Kamera schon weniger interessant.

Konsequenzen für die Auswertung, hatte diese Situation dahingehend, dass die Buben häufiger gefilmt wurden, da sie sich auch öfter dazu bereit erklärten. Dadurch kam es aber auch zu „gestellten“ Situationen im Gegensatz zu natürlichen, welche ich ja bevorzugt filmen wollte.

Im Laufe der Zeit, gewöhnten sich die Kinder an meine Anwesenheit, und sie nahmen mich weniger wahr.

Bei der Auswahl der Gruppe und der Situation wurde versucht, möglichst viele Kinder mit dem Kamerafokus zu erfassen, bzw. zu schauen, welche Situationen sind im Bezug auf das Thema dieser Arbeit interessant. Grundsätzlich war die Intention dahinter, möglichst viele, unterschiedliche Situationen zu erfassen.

Die Kamera wurde so platziert, dass möglichst alle Aktivitäten der Kinder erfasst werden konnten.

Dokumentationsmethode

Die wissenschaftliche Beobachtung, unterscheidet sich, im Gegensatz zur alltäglichen Beobachtung, dadurch, dass sie zielgerichtet ist und einer methodischen Kontrolle unterliegt (Bortz & Döring, 2002).

Die Beobachtungsverfahren können nach unterschiedlichen Kriterien/Dimensionen unterschieden werden, welche in Kapitel 6.1. beschrieben wurden.

Für diese Arbeit wurde die *offene, nicht teilnehmende Beobachtung* gewählt.

Anhand dieser Dimensionen lässt sich das Beobachtungsverfahren in die qualitative Datenerhebungstechnik einordnen.

In Abgrenzung zur quantitativen Methode wird die qualitative durch folgende Elemente gekennzeichnet:

- *kleine Zahl von Untersuchungspersonen*
- *meistens keine repräsentativen Stichproben*
- *keine metrischen Variablen*
- *keine statistische Auswertung* (Lamneck, 1993, S. 3)

Die qualitative Forschung ist theorieentwickelnd und hypothesengenerierend, d.h. die Theorie wird erst im Laufe des Forschungsprozesses gebildet (Lamnek, 1993).

Nach Lamnek (1993) sieht die qualitative Sozialforschung,

„... die Hypothesenentwicklung im Vordergrund; Hypothesen werden aus dem zu untersuchenden sozialen Feld gewonnen. Hypothesenentdeckung ist damit induktiv: von den Beobachtungen zur Theorie“ (Lamnek, 1993, S. 225).

Ein maßgebliches Kennzeichen der qualitativen Beobachtung ist, dass sie in der natürlichen Lebenswelt der Untersuchungsperson zum Einsatz kommt (Lamnek, 1993).

Die qualitative Beobachtung wurde von Bortz & Döring (2005) in sechs typische Arbeitsschritte unterschieden.

„*Planung und Vorbereitung*“ ist die erste Phase, dies ist die inhaltliche Präzisierung des Untersuchungsthemas, dies schließt die Ausformulierung der Fragestellung mit ein.

Die zweiten Phase, wird von Bortz & Döhring (2005) als „*Einstieg ins Feld*“ beschrieben. Es kommt dabei, zum Ausbau von sozialen Kontakten, Ansprechen der zu untersuchenden Personen und Kontaktaufnahme mit Mittelsleuten.

Als „*Agieren im Feld*“ wird die dritte Phase beschrieben, dabei sollen ethische Fragen und Rollenkonfusionen angesprochen werden. Es soll dabei zu einer kritischen Auseinandersetzung des Forschers mit sich selbst kommen. Es sollen Fragen geklärt werden, welche beispielsweise den Distanzverlust zwischen dem Forscher und den zu Untersuchenden betreffen.

In der vierten Phase wird die „*Dokumentationsmethode der qualitativen Beobachtung*“ überdacht. In den meisten Fällen, ist das Führen eines zeitnahen Feldtagebuches, die klassische Form. Es kann jedoch auch zum Einsatz von Video- oder Audioaufzeichnungen kommen um die Dokumentation zu ergänzen.

Phase fünf, wird als „*Ausstieg aus dem Feld*“ beschrieben, welcher schrittweise stattfinden soll.

In der letzten der sechs Phasen kommt es schlussendlich zur „*Auswertung der erhobenen Daten*“. In dieser Phase wird das gesammelte Material ausgewertet. Es wird versucht, Regeln und Regelmäßigkeiten zu finden, welche am Ende deskriptiv zusammengefasst werden.

Anhand dieser Klassifikation gelangt die Forscherin zu Hypothesen über den untersuchten Objektbereich (Bortz & Döhring (2005).

In dieser Untersuchung, wurde als Dokumentationsmethode die Videoaufzeichnung gewählt. Es wurde an fünf Vormittagen, jeweils zwei bis drei Stunden gefilmt, nach jedem Tag wurde eine kurze Zusammenfassung, als Art Feldtagebuch, geführt. Im Feldtagebuch wurde besonderes Vorkommnisse und eigene Gedanken notiert.

Darstellungsmethode und Verschriftlichung

Bei der Verschriftlichung wurde zunächst das gesamte Material zusammengefasst und darauffolgend nach den in Kapitel 6.1. beschriebenen Variablen beleuchtet. Dieser Prozess der Datenanalyse kann als *theoretisches Kodieren* beschrieben werden. Dieses Kodieren geht über eine Zusammenfassung oder Beschreibung des Datenmaterials hinaus, es umfasst vielmehr ein analytisches Betrachten, Erschließen und Interpretieren der Daten anhand der zu untersuchenden Parameter (Böhm 2000).

Als *theoretisches Kodieren* versteht Glaser (1998), auf welchen dieser Ansatz zurückgeht, dass erst substantielle und theoretische Codes zusammen in der Lage sind, den Sinn untersuchter Zusammenhänge auszudrücken. Seine Kernforderung läuft darauf hinaus, dass er allgemein sozialtheoretische und erkenntnislogische Konzepte in die Analyse der Daten einfließen lässt und zur Grundlage dessen macht, was auch als *Grounded Theory bezeichnet* wird (Glaser 1998).

Diese ist in den 1960er Jahren von Glaser B. und Strauss A. entwickelt worden und hat sich seitdem in der qualitativen Sozialforschung als eine der wichtigsten qualitativen Forschungsmethodologien etabliert.

Die GT dient der Erarbeitung einer gegenstandsbezogenen und in Daten verankerten Theorie.

Für Strauss (1991) ist Kodieren der *Prozess der Datenanalyse*, damit teilt Strauss die zentrale Stellung, welche den Kategorien und dem Vorgang des Kodierens eingeräumt werden (Böhm 2000).

Dazu wurde in der Auswertung zunächst das gesamte Filmmaterial im Hinblick auf die zu untersuchenden Variablen, welche bereits in Kapitel 6.1. angeführt wurden (Verwendung von Spielmaterial, Darstellung vor der Kamera, wer ist der/die Chef/in ...) beleuchtet.

Hierbei wurde jede Szene einzeln angeschaut und den Variablen zugeteilt. Beispielsweise in welcher Szene verwenden die Mädchen welches Spielzeug und wie bzw. wie wird es von Buben verwendet? Daraus ergab sich, dass

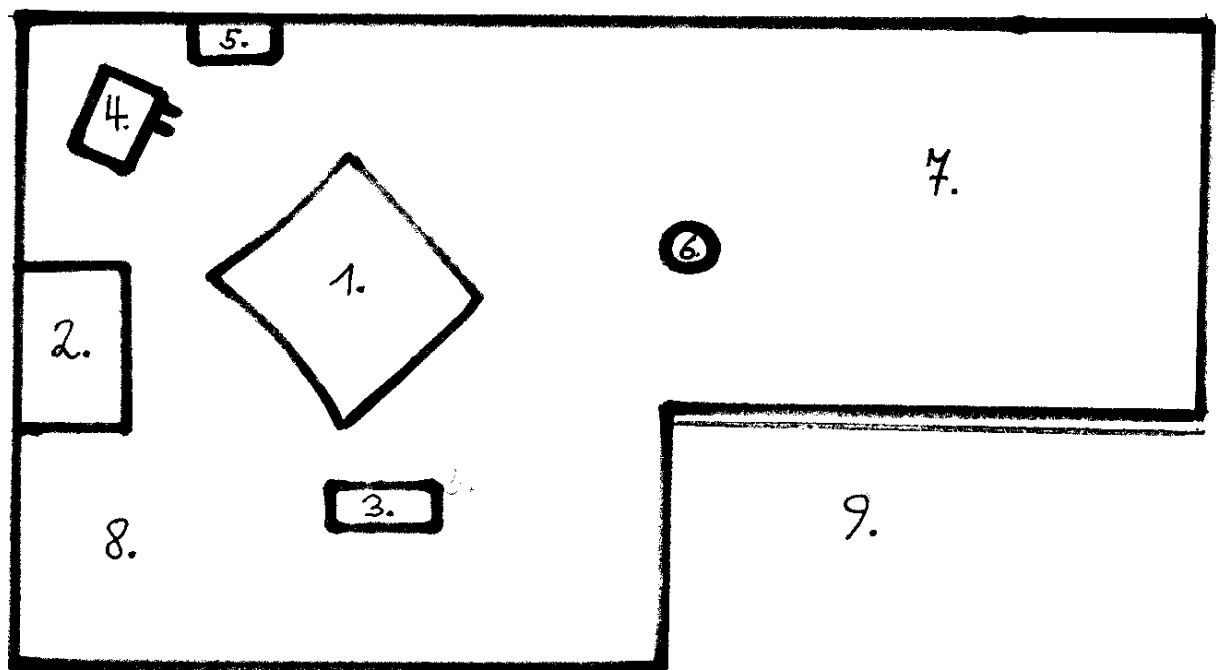
Mädchen beispielsweise, nie einen Rechen verwendete und Buben Besen immer zweckentfremdete. Es wurden alle Clips mit Auffälligkeiten herausgesucht und danach wurden diese Beobachtungen mit dem theoretischen Material in Verbindung gebracht.

Durchführung und Datenerhebung

Gefilmt wurde fünf Tage lang, am Vormittag, im Garten des privaten integrativen Waldorfkinder Gartens Wels.

Die digitalen Videoaufnahmen ergaben insgesamt zwei Stunden Material, dieses wurde tageweise behandelt und in Clips unterteilt. Ein Clip umfasst eine Szenenabfolge ohne Schnitt. Die Namen der Kinder und der Betreuerinnen, welche in den Clips verwendet werden, sind frei erfunden und dienen nur zur Orientierung und zur Vereinfachung in der Verschriftlichung.

Beschreibung der örtlichen Gegebenheiten



- | | | | |
|----|--------------------------------|----|---------------------|
| 1. | Sandspielplatz mit Sonnensegel | 6. | Brunnen |
| 2. | Häuschen | 7. | Wiese |
| 3. | Sitzgelegenheit | 8. | Bäume und Gebüsch |
| 4. | Klettergerüst | 9. | Kindergartengebäude |
| 5. | Kaninchenstall | | |

Skizze des Ortes der Filmaufnahmen

Gefilmt wurde ausschließlich im Garten des Kindergartens, wo sich eine große Sandgrube, ein Kletterturm, Bäume und Gebüsch, ein Meerschweinchen-Stall und ein Häuschen (Gartenhäuschen) befinden.

6.2 Transkribierte Version der Beobachtungen

Dittmar (2002, S. 50-51) erklärt *Transkription* wie folgt:

Der Terminus „Transkription“ bezieht sich auf die Wiedergabe eines gesprochenen Diskurses in einem situativen Kontext mit Hilfe alphabetischer Schriftsätze und anderer, auf kommunikatives Verhalten verweisender Symbole.

Die schriftliche Wiedergabe soll nicht nur „ungefähr“ oder annäherungsweise authentisch, sondern eine reale Kommunikationssituation möglichst genau abbildende Verschriftlichung sein.

Der Inhalt des gesamten Videomaterials wurde Clip für Clip in schriftliche Form übersetzt, wobei versucht wurde, aus der „Vogelperspektive“ alle beobachtbaren Handlungen, Äußerungen und Interaktionen festzuhalten.

Es wurde das gesamte Rohmaterial transkribiert, dieses umfasst alle aufgenommenen Sequenzen der fünf Tage. Da das Gesamtmaterial überschaubar war, konnten die Clips einzeln nach den zu untersuchenden Gesichtspunkten analysiert werden.

6.2.1 Filmaufnahmen vom ersten Tag:

Datum: 22.07. 2003

von 10:30 bis 11:10 Uhr

Dauer: 29 min 10 sec (29:10)

In der knappen Stunde am späten Vormittag geht es in den Interaktionen zwischen Mädchen und Buben vor allem um die Inbesitznahme der Hütte. Die meiste Zeit verbringen die beiden Gruppen aber unabhängig voneinander: Mädchen spielen mit Mädchen und Buben mit Buben. Starke individuelle Unterschiede im Spiel- und Konfliktverhalten lassen sich beobachten.

Grobbeschreibung:*Personen:*

3 Mädchen : Anna, Britta, Clara

4 Buben: Alex, Benny, Claus, David

2 Kindergartenpädagoginnen: Monika und Petra

Hauptorte: Sandgrube, Häuschen;

Nebenorte: Kletterbaum, Hasenstall, Wiese, Vordach, Sitzbank

Buben: Hauptspielmateriale: Holzbretter und Häuschen

Die Holzbretter werden als Schwerter und Pistolen verwendet. Alex ist meist der „Leader“.

Mädchen: spielen die meiste Zeit in der Sandgrube. Sie drücken ihre Hand- und Fußabdrücke in den Sand.

Clara spielt überwiegend alleine. Zu Beginn betreut sie das Meerschweinchen.

Wenn Mädchen und Buben aufeinandertreffen, kommt es fast immer zu Auseinandersetzungen.

Hauptkonflikt dieses Tages:

Sowohl Mädchen als auch Buben wollen im Holzhaus spielen. Die Mädchen sind zuerst da und vertreiben die Buben. Eine Kindergartenpädagogin (Monika) greift ein und gibt den Kindern vor, dass heute die Jungen und morgen die Mädchen spielen dürfen.

Beschreibung der Videoclips des ersten Tages (Clip 1-8):

1. Clip (02:03): 3 Buben mit Holzbrettern in den Händen laufen, laut schreiend, durch die Sandgrube in das Häuschen hinein. Die Fensterläden des Häuschens sind geschlossen, die Buben sind im Innern des Häuschens. Ein Mädchen (Clara) hilft der Kindergartenpädagogin (Petra) den Meerschweinchenstall auszumisten. Clara hält den Karton mit dem Meerschweinchen. Mädchen und Kindergartenpädagogin unterhalten sich.

2. Clip (05:17): Buben kommen aus dem Häuschen heraus, wieder mit den Brettern in den Händen. Größter Bub (Alex) fragt „Filmst du jetzt oder prüfst du noch?“ Er schaut immer wieder in die Kamera und hält das Brett wie ein Gewehr (2x) auf die Kamera gerichtet, dann verliert er das Interesse. Ein anderer Bub schlägt vor, das gleiche wie gestern zu spielen. Sie geben sich Nummern, stellen Überlegungen an, wer die Nr.1 ist usw. Sie klettern nacheinander auf den Kletterbaum, jeder mit seinem Holzbrett. Benny (der Kleinste) richtet sein „Gewehr“ auf Alex und „schießt“, dieser sinkt über der Schnur zusammen. Schließlich klettern auch diese beiden auf den Baum. Alex richtet seinen Blick immer wieder auf die Kamera.

Alex und Benny schießen wiederholt aufeinander. Claus (Junge der die Nummer 1 wurde) ruft vom Baum zu den beiden herunter „3, 4 schießen sie nicht!“, er ruft weitere Kommandos zu Benny herunter.

Der Kleinste kommt nicht hinauf und bleibt unten stehen, schafft es dann doch auf den ersten Ast.

Claus zählt den Countdown und sie „landen“ wieder und klettern vom Baum herunter. Sie laufen mit den Brettern in Händen Richtung Häuschen.

3. Clip (00:52): 2 Buben laufen mit Holzbrettern in den Händen durch die Sandgrube, sie rufen sich laut Kommandos zu. Kleiner Bub (David) fällt über einen Baum, steht wieder auf, nimmt sein Holzbrett und folgt den beiden andern. Sie gehen von der Sandgrube zum Kletterbaum. Auf dem Kletterbaum sitzt Alex. Ein Bub läuft weg auf das Häuschen zu, die anderen folgen ihm, sie rufen sich laut etwas zu. Alex klettert vom Baum und folgt den anderen ebenfalls. Sie laufen in das Holzhäuschen.

4. Clip (00:28): Die vier Buben stehen unter dem Vordach. Alle halten Holzbretter in den Händen. Sie trinken etwas und verlassen das Vordach, wieder mit den Brettern. Alex kommt auf die Kamera zu und fragt: „Filmst du jetzt oder prüfst du nur?“

5.Clip (01:56): Mädchen (Anna) in Badehose steht unter dem Vordach. Alex und Benny spielen mit den Händen vor der Kamera herum.

Britta (Mädchen mit langen blonden Haaren) umfasst Anna von hinten, Anna wehrt das ab und geht in Richtung Kletterbaum, Britta geht zur Sandgrube. Sie sprechen kein Wort dabei.

Claus kommt mit einem Holzbrett in den Händen auf die Kamera zu und fragt „stellst du noch ein?“ Alex verneint das und die beiden stellen sich vor die Kamera und beginnen einen „Schwertkampf“. Die beiden schauen immer wieder auf die Kamera. Anna kommt dazu und schaut den beiden beim Fechten zu. Die Kindergartenpädagogin erinnert die beiden daran, dass sie beim Fechten das Gegenüber im Auge behalten müssen.

Anna geht an der Kamera vorbei, sie schaut direkt in die Kamera und geht dann schnell wieder aus dem Fokus. (Ich wollte eigentlich dem Mädchen folgen, möchte es aber auch nicht stören und versuche langsam wieder zu ihm zu schwenken, die Buben bemerken das und folgen sofort der Kamera).Claus sagt: „Hier läuft die Kamera!“ Sie folgen der Kamera kämpfend nach.

Anna sitzt in der Sandgrube und lässt sich Sand über die Zehen rieseln, als sie bemerkt, dass ich sie filme, steht sie auf und verlässt die Bildfläche.

6. Clip (09:35): Britta streicht ein bisschen ziellos durch den Garten, Anna sitzt in der Sandgrube und klopft mit der hohlen Hand den Sand glatt. Anna fragt Britta, ob sie mitmachen möchte und sie zeigt ihr, wie es geht. Rund um ihren Platz liegen Holzbretter. Die beiden Mädchen arbeiten gemeinsam weiter.

Die vier Buben spielen wieder mit den Brettern bei der Hütte. Clara steht neben der Hütte und sieht den Buben zu, diese gehen an ihr vorbei, ohne von ihr Notiz zu nehmen. Clara schaut ihnen nach. Sie holt sich aus der Hütte drei Holzbretter und macht aus diesen einen Stapel, danach geht sie wieder in die Hütte und holt abermals ein Brett. Sie stapelt auch dieses. Clara geht am Stapel vorbei und stößt sich die Zehe daran, sie betrachtet eingehend ihr Zehe und verlässt den Stapel.

Benny hat sich inzwischen zu den Mädchen in der Sandgrube gesellt. Die beiden Mädchen versuchen, mit den Brettern den Sand glatt zu machen.

Die drei unterhalten sich, worüber kann man nicht verstehen.

Benny kniet bei den beiden Mädchen, er darf offensichtlich nicht mitmachen. Er beginnt mit seinem Holzbrett, neben den Mädchen, auf den Boden einzuschlagen. Die beiden beachten ihn nicht und ziehen nun gemeinsam das Brett über die Sandoberfläche.

Benny läuft wieder zu den anderen Buben. Clara befindet sich nun ebenfalls in der Sandgrube, sie schlichtet, hinter Anna und Britta, Bretter. Die drei Mädchen spielen kurze Zeit nebeneinander her, dann verlässt Clara die Sandgrube.

Clara streunt ziellos durch den Garten, kommt dann zum Häuschen und trifft dort auf die Bubengruppe. Sie möchte auch ins Häuschen und folgt den Buben. Sie darf nicht ins Häuschen, ein Bub ruft aus dem Häuschen „Raus hier!“ Clara lässt sich aber nicht abwimmeln, sie erwidert, dass im Häuschen alle spielen dürfen. Dann kommt es zu einem schwer verständlichen Dialog. Am Ende sagt Clara: „Ich bleibe jetzt die ganze Zeit hier stehen!“ (Clara steht vor dem Häuschen). Die Buben erwidern lautstark, dass das nicht gehe usw. Clara stützt die Hände in die Hüften und gibt einem der Buben einen Klaps.

Dann verlässt sie das „Bubenrevier“ und kommt wieder in die Sandgrube zurück, im Weggehen dreht sie sich noch mal zu den Buben und ruft in deren Richtung „Haltet die Klappe.“

Anna und Britta sind noch immer mit dem Sand und den Brettern beschäftigt. Clara setzt sich neben den beiden in den Sand und schaut ab und an zu ihnen hinüber. Anna und Britta versuchen, die Bretter mit Sand so festzumachen, dass sie aufrecht stehen können.

7. Clip (02:48): Die drei Buben Benny, Alex und Claus laufen mit den Brettern in den Händen durch den Garten. Sie rufen etwas.

Auf der Gartenbank sitzt die Kindergartenpädagogin (Petra), sie filzt, neben ihr sitzt eine Kindergartenmutter. Alex informiert sich, was sie da machen und schaut kurz zu.

Die Mädchen (Britta, Anna und Clara) sind in der Sandgrube. Britta hält ein Holzbrett, das senkrecht in die Höhe steht, Anna versucht, es mit Sand festzumachen. Clara spielt hinter ihnen.

Zwei Buben liegen in der Hängematte und rufen sich über den ganzen Garten hinweg Codewörter zu.

Britta und Anna arbeiten noch mit dem Brett, als es aber nicht stehen bleibt, legen sie es wieder hin und graben im Sand weiter.

Buben laufen nach wie vor mit den Brettern in Händen durch den Garten.

Mädchen versuchen es noch mal mit dem Brett, sie beginnen zu streiten.

8. Clip (06:11): Clara holt in einer Gießkanne Wasser. Alex befindet sich vor der Holzhütte und hält ein Brett in Händen. Der Rest der Buben sitzt auf einem Holzverschlag, jeder von ihnen hat ebenfalls ein Brett in Händen.

Clara geht an ihnen vorüber und trägt die Gießkanne nach rückwärts in den Garten. Britta und Anna sind im Holzhäuschen. Clara kommt mit suchendem Blick heraus und steuert auf die Sandgrube zu. Sie läuft durch diese hindurch und holt einen Baumstumpf, diesen trägt sie in das Häuschen hinein. Während sie das tut, dürfte David in das Häuschen gegangen sein.

Die anderen drei Buben schießen bzw. zielen mit den Holzbrettern aufeinander.

Lange Zeit kann man das Häuschen sehen, man kann nur Stimmen hören, nach geraumer Zeit kommt Clara aus dem Häuschen heraus, dann Britta und danach David mit einem Holzbrett in Händen. David lässt die Mädchen nicht mehr ins Häuschen und ruft Benny zur Verstärkung. Anna stützt die Hände in die Hüfte und teilt ihm mit, dass sie jetzt die Kindergartenpädagogin (Petra) holen wird.

Anna läuft zu dieser und berichtet ihr, dass sie und Britta im Häuschen waren und dass David sie jetzt nicht mehr hinein lässt. David ruft von dem Häuschen zu den beiden, dass Anna schon so oft im Häuschen war. Anna erwidert, dass sie aber jetzt als erste dort waren.

David sitzt vor dem Eingang des Häuschens und ruft lautstark nach den anderen Buben, diese laufen herbei und David weist ihnen mit seinem Holzbrett den Weg ins Innere des Häuschens.

Aus der Diskussion mit der Kindergartenpädagogin (Petra) ergibt sich, dass jetzt die Buben im Häuschen spielen dürfen und morgen die Mädchen. Britta trägt sofort den Holstumpf aus dem Häuschen heraus.

David findet diese Entscheidung unfair, da er meint, dass die Mädchen irgendwann einmal „sooft hintereinander“ im Häuschen waren, dann tritt er davon und ruft über seine Schulter zurück, „Aber übermorgen dürfen wir wieder“. Er geht zu den anderen ins Häuschen.

Anna steht davor und schaut bei der Türe hinein. Die Buben rufen ihr aus dem Häuschen irgendetwas zu, Anna hält sich die Ohren zu und geht davon.

Die beiden anderen Mädchen haben sich zur Kindergärtnerin gesellt und filzen gemeinsam mit dieser.

6.2.2 Filmaufnahmen vom zweiten Tag:

Datum: 23.07.2003

von 08:59 bis 09:27

Dauer: 28 min 10 sec (21:10)

Grobbeschreibung:

Personen:

3 Mädchen: Laura, Anna, Britta

5 Buben: Alex, Claus, Leo, Max, Moritz

2 Kindergartenpädagoginnen: Monika und Petra

1 Mann (Vater von Monika)

Mutter von Britta und Moritz

Hauptorte: Hochstand, Sandgrube, Häuschen;

Nebenorte: Kletterbaum, Hasenstall, Wiese, Vordach, Sitzbank

Besonderheiten dieses Tages:

An diesem Tag sind zwei junge Buben zum Schnuppern im Kindergarten, diese ziehen besondere Aufmerksamkeit auf sich.

Im Vergleich zum ersten Tag ist das Spiel der Kinder viel unstrukturierter und sie spielen hauptsächlich Nachlaufen.

Zusätzlich ist die Mutter von Britta und Moritz anwesend.

Ein weiterer Gast dieses Tages ist der Vater von Monika, welcher sich um die Sanierung des Gartenhäuschens angenommen hat. Er arbeitet mit einer Kreissäge, welche bei den Kinder besonderes Interesse hervorruft.

Beschreibung der Videoclips des zweiten Tages (Clip 9-19):

9. Clip (01:03): Vier von den Buben spielen auf und neben dem Hochstand. Die beiden jüngeren Buben (Max und Moritz) versuchen, einen Holzstumpf auf den Hochstand zu befördern, was ihnen nicht gelingt.

Die beiden Älteren (Claus und Leo) sehen den beiden von unten aus zu und rufen ihnen etwas zu.

Claus sieht, dass die Kamera auf sie gerichtet ist und ruft Leo „hinter dir“ zu und sie laufen auf die Kamera zu und winken mit den Händen. Alex und Leo holen sich Holzbretter und stellen sich fechtender Weise vor die Kamera hin, wenn ich wegschwenke folgen sie sofort. Sie fragen: „Sind wir oben?“.

Im Hintergrund kann man einen Mann erkennen, der Holzbretter zurechtschneidet.

10. Clip (00:53): Moritz versucht wieder, den Holzstumpf auf den Hochstand zu befördern. Claus und Max laufen unter den Hochstand durch, Max versucht Claus zu fangen und sie rufen sich laut etwas zu, Alex stößt zu ihnen vor und stellt sich Max in den Weg und ruft laut „Halt!“. Alex und Claus laufen gemeinsam hinter Max her. Im Hintergrund ertönt die Kreissäge, Moritz lässt den Holzstumpfen fallen und läuft hinter den anderen Buben nach und aus dem Bild.

11. Clip (00:14): Alex, Claus und Leo unterhalten sich mit dem Mann bei der Kreissäge, als sie die Kamera sehen, nimmt sich jeder ein Holzbrett und sie stellen sich vor die Kamera und fechten. Alex sagt zu Claus, mit dem er gerade fechtet, „Du hast gesagt, du möchtest nicht drauf sein!“.

12. Clip (00:59): Max läuft hinter Leo her. Alex steht mit einem Holzbrett in den Händen in der Sandgrube und sieht sich um. Leo läuft an Alex vorbei, jetzt ebenfalls mit einem Brett in den Händen. Moritz klettert vom Hochstand

herunter. Alex steht in Ausholbewegung da und als Max vorbei geht, macht Alex einen Schlag in die Luft, knapp an Max vorbei.

Max und Moritz klettern gemeinsam auf den Hochstand. Claus, Leo und Alex sind beim Häuschen. Claus und Leo laufen zu Hochstand und rufen zu den beiden Kleinen, „He, wir kommen!“.

13. Clip (01:09): Max und Moritz verfolgen Claus durch den Garten, Moritz hält ein Brett in den Händen. Die anderen Buben klettern auf den Hochstand.

Claus setzt sich zur Kindergärtnerin (Monika, welche sich mit Brittas Mutter unterhält) auf die Bank. Max und Moritz stehen vor der Bank, Moritz sticht mit dem Holzbrett, vor den Gesichtern der anderen, in die Luft. Gleichzeitig sagen Monika und Mutter; „Nein, nicht mit dem Stock!“ Max und Moritz laufen wieder zum Hochstand zurück.

Nach einiger Zeit folgt Claus den beiden Buben zum Hochstand.

14. Clip (00:53): Monika und die Mutter von Britta und Moritz sitzen auf der Bank, Monika filzt, sie unterhalten sich. Anna sitzt ebenfalls auf dieser Bank, sie beobachtete das Treiben der Buben.

Max und Moritz laufen von der Bank zum Hochstand hin, Max hält ein Holzstück in Händen. Der Rest der Buben befindet sich oben auf dem Hochstand, man kann nur ihre Stimmen vernehmen.

Ein Bub ruft zur Kindergärtnerin: „Monika, der Max hat dem Leo mit dem Holz auf den Fuß gehauen!“ Monika erwidert: „Aber nicht wirklich!“ Da ertönt lautes Geschrei von den Buben „Aber sicher ...“. Monika und die Mutter beobachten das Geschehen, greifen aber nicht weiter ein.

15. Clip (00:55): Anna steht in der Sandgrube und beobachtet die Buben. Im Hintergrund läuft Alex mit einem Brett in Händen vorbei. Max und Moritz befinden sich ebenfalls in der Sandgrube. Buben rufen sich gegenseitig einen Spruch zu (der wahrscheinlich für die beiden Kleinen gedacht war) „Angsthase, Zuckernase! ...“

Anna steht inmitten der Sandgrube, sie hat beide Zeigefinger im Mund und schaut den Buben zu.

16. Clip (03:53): Anna steht noch in gleicher Haltung wie in Clip 15 beschrieben. Moritz und Max spielen in der Sandgrube, aus dem Hintergrund hört man wieder den Sprechgesang der Großen, „Angsthase, Pfeffernase“. Moritz läuft in Richtung der Stimme, Max bleibt in der Sandgrube. Moritz kommt wieder zurück und Anna verlässt die Sandgrube in Richtung Hochstand. Am Hochstand spielen zwei Kinder (man kann nicht erkennen wer das ist) Anna bleibt davor stehen und sieht immer wieder zu ihnen hinauf.

Alex hat ein Holzbrett in Händen und sieht dem Mann bei Häuschen zu. Der Mann schneidet mit der Kreissäge Bretter für das Häuschen zurecht. Anna sieht ihm ebenfalls zu. Alex und Anna stehen gemeinsam vor dem Häuschen und sehen beim Fenster hinein.

Leo klettert vom Hochstand herunter, Moritz sitzt alleine in der Sandgrube und spielt. Anna beobachtet die ganz Zeit über, was die anderen machen.

Alex und Leo haben sich wieder Holzbretter geholt.

17. Clip (00:40): Max spielt in der Sandgrube, der Rest der Kinder ist um das Häuschen versammelt. Alex schlägt mit einem Holzstock auf den Bretterhaufen des Mannes. Anna schlägt mit den Händen wild in der Luft herum. Leo sieht beim Fenster des Häuschens hinein und beobachtet die Arbeit des Mannes. Anna geht rund um das Häuschen und führt Selbstgespräche.

18. Clip (00:33): Der Großteil der Kinder ist in der Sandgrube versammelt, sie spielen mit Brettern und Sand, sie sind sehr in ihr Spiel vertieft.

Leo bemerkt die Kamera und kommt darauf zu, er schneidet Grimassen, als ich wegzuschwenken versuche, folgt er der Kamera nach. Anna bemerkt Leo, sieht ihn kurz an und verlässt dann die Bildfläche.

Alex kommt hinzu und stellt sich ebenfalls mit einem Holzbrett in Pose.

19. Clip (02:19): Anna, Max und Moritz spielen in der Sandgrube mit Töpfen. Die Mutter von Moritz ruft ihm aus dem Hintergrund zu, dass sie jetzt bald nach Hause gehen, Moritz möchte noch nicht. Alex und Leo kommen wieder mit Holzbrettern in die Grube, Alex flüstert Leo etwas ins Ohr. Moritz zeigt mit dem Finger auf die beiden und ruft ihnen etwas zu.

Der Mann beim Häuschen baut die Bohrmaschine zusammen, die Kinder sehen ihm interessiert zu und folgen ihm zum Häuschen. Die Buben gehen ihm ins Innere des Häuschens nach, Anna folgt etwas zögerlicher.

6.2.3 Filmaufnahmen vom dritten Tag:

Datum: 24.07.2003

von 10:37 bis 11:16

Dauer: 39 min 10 sec (21:10)

Grobbeschreibung:

Personen:

3 Mädchen: Anna, Britta, Lilia

7 Buben: Thomas, Max, Moritz, Alex, Claus, Leo, Fabian (Integrationskind)

2 Kindergartenpädagoginnen: Monika und Petra

Hauptorte: Häuschen, Sandgrube

Nebenorte: Hochstand, Gartenbank

Besonderheiten dieses Tages:

An diesem Tag waren besonders viele Kinder anwesend, bemerkenswert erscheint mir, dass mehr als doppelt so viele Buben als Mädchen anwesend waren. Bei den Interaktionen zwischen Mädchen und Buben kam es fast immer zu Auseinandersetzungen. Eine Ausnahme stellte der Flaschenzug dar, hierbei war das Spiel für beide anscheinend so interessant, dass ein gemeinsames Miteinander funktionierte, wobei sich das Mädchen meistens den Anweisungen der zwei Buben fügten.

Beschreibung der Videoclips des dritten Tages (Clip 20-27):

20. Clip (04:00): Anna, Britta und Brittas kleiner Bruder Moritz befinden sich im Häuschen. Zwei Buben (Max und Thomas) stehen vor den Häuschen und sehen zum Fenster hinein. Die Mädchen haben die Fensterläden zur Gänze geöffnet und kehren den Boden mit zwei Reisigbesen. Die Mädchen rufen den Buben zu, dass heute nur Mädchen im Häuschen spielen dürfen und Moritz stellt eine Ausnahme dar, da er Brittas Bruder ist.

Die Buben rufen etwas beim Fenster hinein. Anna geht sich bei der Kindergärtnerin (Monika) beschweren, diese hört sich die Klage an und fragt dann Anna, was sie jetzt tun soll, daraufhin geht Anna wieder ins Häuschen zurück. Die Buben sind inzwischen schon weggelaufen.

Die Mädchen kehren den Boden weiter. Kurz darauf schließen sie die Fensterläden, es kommt zu einer Diskussion zwischen den beiden Mädchen. Anna sieht sich als die Chefin, da sie als Erste im Häuschen war. Thomas kommt wieder zum Häuschen zurück, nimmt sich einen Besen der auf dem Boden liegt und verschwindet wieder.

Moritz kehrt, gemeinsam mit den Mädchen, den Boden des Häuschens. Thomas kommt wieder in die Nähe des Häuschens, mit dem Besen in der Hand. Anna öffnet die Fensterläden.

21. Clip (00:26): Leo, Alex und Max sind in der Sandgrube sie graben ein Loch. Leo kommt auf mich zu und sagt zu mir, „ich hab gesagt, du sollst mich nicht filmen“. Ich entschuldige mich bei ihm und schwenke mit der Kamera weg.

22. Clip (02:06): Alex und Leo sind in der Sandgrube, Alex gräbt mit einer Schaufel ein Loch, Leo hat sich aus zwei Brettern einen Kran gebaut, neben den beiden liegen viele Bretter auf einem Stapel.

Britta kommt auf mich zu und gibt mir eine Glasscherbe, welche sie in der Sandgrube gefunden hat.

Lilia spielt neben den Buben im Sand, sie sitzt am Boden und formt etwas mit ihren Händen. Thomas läuft an ihr vorbei und hebt einen Stock vom Boden auf. Monika, die Kindergartenpädagogin, sagt zu ihm „Stock weg!“, Thomas tut dies nicht und Monika nimmt ihm den Stock aus der Hand. Thomas stellt sich daraufhin in Monikas Weg, breitet seine Arme aus und sagt „Halt stehen geblieben“. Monika geht an ihm vorbei.

Anna sitzt neben dem Hochstand auf einem Baum und beobachtet die Szene. Alex hebt in der Sandgrube ein großes Loch aus, Leo bringt die Bretter zum Loch, er hält in beiden Händen einen Rechen und mit diesem hebt er ein Brett hoch und so befördert er die Bretter.

Thomas spielt im hinteren Teil des Gartens mit Max und Moritz fangen.

23. Clip (01:39): Alex, Leo und Max sind in der Sandgrube. Alex und Leo befördern, mit den Rechen, Bretter zum Loch und legen diese drüber. Max holt sich einen Stock und schlägt damit auf einen Metalleimer.

Leo stellt sich neben mich, ich frage ihn, „Ob das ihr Kran ist?“, Leo fragt „welcher?“ und ich sage darauf „der mit den Rechen“, Leo bejaht das.

Alex bemerkt, dass ich ihn filme und er kommt auf mich zugelaufen, geht aber dann gleich wieder in die Sandgrube zurück.

Max bemerkt ebenfalls, dass er gefilmt wird und stellt sich in Pose und schlägt zwei Stöckchen aufeinander.

24. Clip (02:28): Anna und Britta sitzen mit Monika gemeinsam auf einer Bank und filzen. Leo stellt sich vor die Kamera und klopft mit zwei Holzstöcken aufeinander, ich bitte ihn, aus dem Bild zu gehen.

Lilia sitzt in der Sandgrube und formt etwas mit den Händen. Alex und Max legen Bretter über das Sandloch. Alex hebt ein Brett hoch und zeigt es fragend an Leo gerichtet, ob sie das brauchen, dieser sagt, dass er es einmal hinlegen soll. Max und Moritz spielen Nachlaufen. Alex und Leo haben das Loch fast vollständig abgedeckt und Anna und Britta filzen nach wie vor.

25. Clip (01:36): Anna und Britta sitzen auf der Bank und filzen. Monika sitzt ihnen gegenüber und filzt ebenfalls. Monika steht auf und verlässt den Fokus, die beiden Mädchen sitzen nun alleine. Anna sagt zu mir, dass sie nicht gefilmt werden möchte, ich frage Britta, ob es ihr recht ist, wenn ich sie filme, ihr ist es recht. Anna erklärt mir, dass ich sie filmen kann, wenn sie beide drauf sind. Monika kommt zurück, Lilia folgt ihr, Monika erklärt ihr, wie das Filzen funktioniert.

Ich frage Monika, ob die Buben auch am Filzen interessiert sind, Monika erklärt, dass das unterschiedlich ist, aber zur Zeit sind bei ihnen Kampfspiele angesagt.

26. Clip (02:18): Alle anwesenden Buben spielen beim Hochstand, sie haben aus einem Topf und einem Seil eine Flaschenzug gebastelt, dieser soll nun zum Hochstand hochgezogen werden. Thomas füllt noch Steine in den Topf. Thomas und Moritz klettern den Hochstand hinauf. Thomas zieht am Seil den Topf hinauf.

Alex und Leo spielen mittlerweile in der Sandgrube und machen eine Straße, Max ist am Loch mit den Brettern beschäftigt.

27. Clip (04:17): Anna, Max und Fabian füllen in den Kübel vom Flaschenzug unterschiedlichste Dinge. Anna holt Sand aus der Sandgrube, Monika ruft ihr zu, dass der Sand in der Kiste bleibt. Moritz und Thomas sind am Hochstand. Moritz verlässt den Hochstand und Thomas zieht den Kübel an der Schnur hoch. Anna ruft ihm zu „Zieh, zieh, zieh....“. Max klettert ebenfalls auf den Hochstand. Moritz und Thomas lassen den Topf, wieder an der Schnur, nach unten. Fabian füllt Steine in den Topf. Moritz verlässt den Hochstand und Anna klettert nach oben. Anna möchte auch an der Schnur ziehen, aber Thomas lässt sie nicht. Anna erklärt ihm, dass sie ihnen helfen möchte, aber Thomas meint zu Anna, „Hier dürfen nur Buben mitspielen!“. Anna lässt die Schnur los und schaut nach unten. Moritz ruft von unten „Zieh, zieh ...“. Thomas und Max ziehen gemeinsam an der Schnur, Anna versucht es noch einmal, aber sie bekommt keine Schnur zu fassen. Sie dreht sich um und schaut wieder nach unten und sagt zu den Buben, „Ich sag euch immer wenn's geht. Geht, geht, geht“.

Moritz klettert wieder nach oben. Anna lässt den Topf wieder nach unten und Moritz folgt diesem ebenfalls nach. Thomas ruft plötzlich wieder, „Zieh, zieh, zieh ...“ und die beiden Buben ziehen gemeinsam, Anna sieht ihnen zu. Fabian befüllt den Topf unten wieder und Moritz klettert wieder nach oben.

6.2.4 Filmaufnahmen vom 29.07.2003

Zwischen 10:57 Uhr bis 11:20 Uhr

Dauer: 23 min 10 sec (23:10)

Grobbeschreibung:

Personen:

5 Mädchen: Clara, Flora (Schnupperkind), Tanja, Britta, Ida

5 Buben: Max, Moritz, Claus, Leo, Fabian

2 Kindergartenpädagoginnen: Monika und Petra

2 Kindergartenmütter: Floras Mutter, Tanjas Mutter

Hauptorte: Sandgrube

Nebenorte: Hochstand, Gartenbank

Besonderheiten dieses Tages:

An diesem Tag, war ein Schnupperkind zu Besuch (Flora). Flora war besonders für die großen Buben sehr interessant. Interessant war auch, dass zum ersten Mal Mädchen und Buben gemeinsam gespielt haben.

Beschreibung der Videoclips des dritten Tages (Clip 27-33):

28. Clip (00:13): Claus und Leo stehen unter dem Hochstand, Claus hält einen Stock in der Hand. Clara und Flora stehen vor der Leiter zum Hochstand. Die Buben rufen den Mädchen etwas zu und laufen auf sie zu. Claus kommt Flora sehr nahe, zuerst gibt sie ihm einen Stoß und dann einen Schlag mit der Hand.

29. Clip (06:20): Leo steht neben Flora und trommelt mit seinen Händen auf ihren Kopf und Claus steht daneben und hält einen Stock. Clara läuft zur Bank auf der die Kindergärtnerin sitzt. Flora wehrt Leos Schläge ab und läuft dann davon, die Buben laufen hinter ihr nach und singen. Leo ruft, „He, mein Schlagzeug läuft davon!“. Leo läuft hinter Flora her und schlägt ihr wieder auf den Kopf. Die Kindergartenpädagogin (Monika) ruft Leo zu „Leo, nicht auf den Kopf schlagen!“.

Tanja und Moritz spielen im vorderen Teil des Gartens Frisbee. Leo, Claus und Flora laufen immer wieder zwischen den beiden durch. Flora läuft hinter Leo her und lacht. Flora umfasst Leos Hüfte und lässt ihn nicht mehr los. Leo klopft wieder auf ihren Kopf. Monika ruft Leo zu sich, sie spricht mit ihm. Claus geht an den beiden vorbei. Leo beginnt wieder zu laufen und Flora läuft ihm wieder nach. Claus mischt sich wieder unter die zwei. Die drei laufen immer wieder durch das Spiel von Tanja und Moritz. Clara sieht dem ganzen Treiben eine Zeit lang zu und mischt sich ebenfalls unter das Spiel der anderen, Leo gibt ihr einen Klaps auf den Po. Tanja und Moritz lassen sich in ihrem Spiel nicht stören. Flora und Clara sind am Hochstand, Flora entledigt sich ihrer Kleider. Sie ruft nach ihrer Mama, es ist ihr so heiß. Die Mutter nimmt Floras Kleider entgegen. Leo und Claus stehen unter den Bäumen und sehen zum Hochstand hinüber.

30. Clip (01:24): Clara schaufelt in der Sandgrube in einem großen Loch. Sie legt die kleine Schaufel beiseite, wischt sich ihre Hände ab und greift zu einer größeren Schaufel, danach steigt sie aus dem Sandloch und hält die Schaufel in ein Gefäß, welches mit Wasser gefüllt ist. Dann läuft sie nach rückwärts zum Gartenhäuschen und holt sich einen Messbecher und läuft damit wieder zur Sandgrube zurück.

Leo und Claus unterhalten sich im vorderen Teil des Gartens, plötzlich läuft die völlig nackte Flora auf die Buben zu, diese laufen ihr nach.

31. Clip (02:11): Leo und Claus sitzen in der Sandgrube. Claus ruft, „He, die filmt uns – verflix!“ , dann laufen sie aus dem Bild.

Clara steht vor dem Gefäß mit Wasser und hält einen Besen hinein. Claus und Leo kommen wieder auf die Kamera zu und stellen sich direkt davor, Claus hält ein Holzstück vor seinen Mund und imitiert eine rauchende Person, sie laufen wieder aus dem Bild. Clara sieht ihnen nach, sie hebt ein Gefäß mit Wasser hoch und schüttet es aus, mit dem Besen verteilt sie das Wasser am Boden. Britta kommt auf Clara zu und sagt, „Du machst so einen Saustall – was soll das?“. Clara lacht und vertreibt sie mit dem Besen, Britta lacht ebenfalls, läuft weg und kommt wieder zurück.

Die Kindergartenpädagogin sagt zu Clara, dass sie zum Aufwaschen den Plastikbesen nehmen soll, welcher im Schuppen ist. Clara erwidert, dass die anderen sie nicht in den Schuppen lassen. Monika meint, dass keiner mehr im Schuppen sei. Clara legt den Besen hin und geht Richtung Schuppen, dann dreht sie aber wieder um und sagt, „Die lassen mich aber nicht hinein!“ Monika sagt zu Claus, dass er Clara einen Besen holen soll, Claus läuft in den Schuppen.

Flora hüpfte in der Sandkiste herum und fällt kopfüber in das Sandloch, sie weint und läuft zu Monika.

32. Clip (05:31): Tanja und Moritz spielen in der Sandgrube. Clara hält einen Besen in Händen. Claus ruft Leo zu „Massage“, und drückt ihm etwas auf den Rücken. Leo geht an ihm vorbei und setzt sich in die Sandgrube, Clara geht ebenfalls zur Sandgrube. Britta und Claus stehen am Rand zur Grube und sehen den spielenden Kindern zu.

Clara drückt mit ihrem Besen das Sonnensegel, welches über der Sandgrube gespannt ist, hoch in die Luft. Britta sieht ihr zuerst zu und holt sich dann einen Stock und drückt ebenfalls das Segel in die Höhe. Britta schwenkt mit ihrem Blick zwischen Kamera und Segel. Clara und Britta machen sich aus, bis drei zu zählen und dann lassen sie das Segel wieder runter, sie machen das zweimal und dann möchte Clara mit Britta den Besen gegen den Stock tauschen, Britta möchte aber nicht tauschen. So machen sie es noch mal wie zuvor. Clara wirft dann ihren Besen in die Wiese und läuft aus dem Bild, Britta hebt das Segeltuch noch einmal allein und geht dann zu den anderen. Clara kommt mit einem roten Brett zurück, sie heben das Tuch noch ein paar Mal gemeinsam und dann geht Clara wieder aus dem Bild.

In der Sandgrube buddeln Tanja und Moritz im Loch weiter und Claus und Leo spielen oberhalb.

Britta hebt das Segeltuch noch einige Male alleine, Clara kommt zurück mit einem Ball in Händen. Dann verlassen beide Mädchen die Bildfläche.

Tanja holt in einem kleinen Gefäß Wasser für die Sandgrube, sie leert das Wasser in die Grube. Moritz trifft Claus unabsichtlich mit der Schaufel an der Hand, Claus schreit „Au, spinnst du!“. Dann schaufeln sie weiter.

Clara, Britta und Ida werfen sich auf der Wiese einen Ball zu. Der Ball fällt in die Sandgrube und Clara geht ihn abwaschen, Ida und Britta drehen sich inzwischen im Kreis. Clara kommt mit dem gewaschenen Ball zurück und dreht sich ebenfalls im Kreis. Sie ruft „Fang, Monika!“ und wirft den Ball der Kindergartenpädagogin zu.

33. Clip (09:47): Moritz, Leo und Claus graben gemeinsam ein Sandloch. Britta und Ida sehen zu. Clara holt in einer Gießkanne Wasser vom Brunnen, Tanja holt ebenfalls Wasser. Britta steht nebenbei und hält einen Stock in den Händen, nach einer Weile beginnt sie, neben dem großen Loch im Sand zu graben. Claus übernimmt das Kommando und teilt die Jobs ein, „Martin, das ist ein Job für dich!“. Ida sieht nach wie vor zu und Britta ist mit sich beschäftigt. Sie sieht zur Kamera her und hebt das Sonnensegel mit ihrem Stock hoch und lässt es wieder los, sie wiederholt das noch ein paar Mal. Britta verlässt die Sandgrube.

Claus ruft den anderen Mitspielenden zu, dass sie jetzt wieder Wasser über den Sand gießen sollen. Britta betritt wieder die Sandgrube und Ida beobachtet das Ganze nach wie vor. Clara läuft mit der Gießkanne Wasser holen. Britta hebt das Sonnensegel nun mit ihren Händen und lässt es wieder nach unten kommen. Clara kommt mit der gefüllten Gießkanne zurück und Leo nimmt sie ihr aus der Hand und leert die Kanne über den Sand. Clara läuft aus dem Bild und holt sich ein neues Gefäß. Clara kommt mit leeren Händen zurück und sieht Leo dabei zu, wie er das Wasser über den Sand leert. Claus sagt „Und Stopp!“, Leo hört nicht sofort auf und Clara hält ihm die Gießkanne fest und nimmt sie ihm aus der Hand und läuft aus dem Bild. Claus und Leo klopfen den Sand mit den Händen fest.

Britta hüpfte ein paar Mal auf und ab und läuft dann eine Runde um die Sandgrube. Clara ruft aus dem Hintergrund nach Claus, sie trägt einen großen Topf mit Wasser und die gefüllte Gießkanne.

Moritz ruft, dass er schon den Grund der Sandgrube erkennen kann, die Kindergartenpädagogin kommt in die Grube, um sich das anzusehen. Ida ruft aus, dass sie das auch sehen möchte und steigt in den Sand, auch Tanjas Mutter sieht sich das Loch an, danach verlassen die Erwachsenen gemeinsam mit Tanja die Grube. Clara füllt Sand in ihren Topf, Claus und Leo klopfen wieder den Sand flach. Ida holt sich eine Schaufel und geht damit zu Clara, diese nimmt sie ihr aus der Hand. Britta verlässt die Sandgrube und putzt sich ihre Hände ab, Ida sieht den anderen wieder zu.

6.2.5 Filmaufnahmen vom 30.07.2003

Zwischen 10:34 Uhr bis 11:33 Uhr

Dauer: 59 min 10 sec (59:10)

Grobbeschreibung:

Personen:

3 Mädchen: Ida, Anna, Clara

3 Buben: Leo, Claus, Stefan

2 Kindergartenpädagoginnen: Monika und Petra

Hauptorte: Sandgrube

Nebenorte: Hängematte, Gartenbank, Schüttbecken

Besonderheiten dieses Tages:

An diesem Tag war der Sohn (Stefan) von Petra anwesend, dieser geht schon in die Schule und war zu Besuch da.

Bemerkenswert erscheint, dass, mit Ausnahme von Stefan welcher kindergartenextern ist, nur an diesem einen Tag gleich viele Mädchen wie Buben anwesend waren. An diesem Tag kam es sehr oft zu Interaktionen und gemeinsamen Spielzyklen zwischen Mädchen und Buben. Das Spiel war zwar sehr oft männlich dominierend, aber nicht immer.

Beschreibung der Videoclips des vierten Tages (Clip 34-40):

34. Clip (02:39): Ida sitzt in der Sandgrube, sie hält ein kleines Stöckchen in der Hand und rührt damit in einem Topf um. Im Hintergrund unterhalten sich drei Buben (Stefan, Leo und Claus) über die Schule, „Ich sag dir eines, auf die Schule darfst du dich nicht freuen!“

Claus bemerkt die Kamera, „He, jetzt filmen die schon wieder, ich geh da jetzt direkt rein!“ Alle drei Buben halten eine Schaufel und kommen auf die Kamera zu. Claus stellt sich vor die Kamera und spricht direkt in diese hinein, „Hier ist der Wetterbericht – morgen wird es sonnig!“ Stefan geht ebenfalls direkt vor der Kamera vorbei und spricht etwas hinein. Leo hält nur die Schaufel hinein und sagt dann, „Gehen wir wieder!“. Sie gehen wieder zur Sandgrube zurück. Stefan sagt: „Machen wir wieder weiter, dann werden wir berühmt!“. Sie schaufeln an einem großen Loch weiter.

Ida hockt noch immer in der Sandgrube und rührt um. Weiter hinten in der Sandgrube sitzen Anna und Clara, beide Mädchen haben einen Topf vor sich und rühren darin.

Petra sitzt auf der Gartenbank und hält den Hamster am Schoß und streichelt ihn.

Leo und Claus graben im Loch weiter, Stefan ist inzwischen auf den Hochstand verschwunden. Die Buben bemerken wieder die Kamera, „Leo du wirst gefilmt!“. Stefans Stimme vom Hochstand herunter, „Ich werde nicht gefilmt!“ Claus ruft zur Kamera, „Ich glaube, er möchte gefilmt werden!“. Stefan verneint das. Die

Mädchen beobachten die Szene, Clara sagt vor sich hin, „Der will nicht gefilmt werden, haha!“ Anna steht auf und kostet an ihrem Holzstückchen den Sand. Claus ruft zur Kamera, „Film ihn mal, bitte, nicht mich.“ Stefan ruft vom Hochstand zu seiner Mutter, „Ich spring da jetzt runter.“ Petra verbietet ihm das.

35. Clip (10:07): (1.Szene) Ida hockt in der Sandgrube, Claus und Leo schaufeln an einem großen Loch, Clara und Anna sitzen jeweils vor einem Kochtopf und schütten Wasser und Sand zusammen. Stefan sitzt mit seiner Mutter auf der Gartenbank. Claus möchte, dass Stefan zu ihm in die Sandgrube kommt, er möchte ihn holen, Stefan bleibt aber sitzen, Claus geht unverrichteter Dinge wieder in die Grube zurück. Anna gibt Clara Anweisungen, wie sie das Vermischen von Sand und Wasser machen soll, sie klopfen gemeinsam den Sand glatt, Clara ruft laut „Stopp!“ und Anna läuft aus der Grube.

Leo und Claus verschwinden beinahe in ihrem Sandloch, so tief ist es bereits. Anna kommt zurück mit einer kleinen Schaufel in der Hand, sie kniet sich wieder zu Clara und die beiden arbeiten gemeinsam weiter. Leo und Claus vergrößern das Sandloch. Ida hat sich zu ihrem Platz frisches Wasser geholt und gießt es nun in einen ihrer Töpfe, sie mengt noch Sand bei.

Clara befiehlt, Anna Wasser zu holen, Anna steht auf und holt jenes. Anna sagt: „Okay, du machst inzwischen die Sandfülle!“ Als Anna zurückkommt, lässt sie Klara nicht mehr mitspielen, sie sagt zu Anna „Geh weg, geh weg.“ Anna bleibt aber sitzen, sie formt mit ihren Händen einen Sandknödel. Clara wiederholt, „Geh weg!“ Anna bleibt sitzen, Clara holt mit ihrer Schaufel aus. Aus dem Hintergrund ertönt die Stimme von Monika, „Clara!“. Clara zur Kindergartenpädagogin gewandt, „Wenn sie weggehen muss!“ Anna bleibt sitzen.

(2.Szene) Claus und Leo schlagen nebenan mit ihren Schaufeln auf den Sand ein. Clara beginnt zu lachen, da etwas mit der Schaufel passiert ist, Anna stimmt ins Lachen mit ein.

Die Buben kommen immer näher zu den Mädchen, Leo nimmt den Topf mit Wasser, der neben Clara steht. Clara springt auf und ruft „He, mah! – Das sag ich jetzt der Petra!“ und Clara läuft auf Petra zu. Petra erklärt ihr, dass sie alles gesehen hat und Clara kann es Leo selber sagen, dass sie das nicht möchte.

Clara läuft zurück in die Sandgrube und herrscht Leo an, dass er sich sein Wasser gefälligst selber holen solle, denn sie sind nicht ihre Wasserholer. Leo erwidert etwas Unverständliches darauf und schaufelt weiter. Anna mischt sich ebenfalls in das Geschehen ein, es kommt zu Erläuterung beiderseits und dann widmet sich jeder wieder dem seinen.

Clara befiehlt Anna, Erde zu holen und Anna geht und holt Erde. Als sie mit der Erde zurückkommt, sagt Clara ihr, dass sie Wasser holen soll, diesmal geht Anna jedoch nicht. Anna hebt eine Schaufel auf und sieht fragend zu den Buben hinüber, die bemerken aber nichts davon. Anna legt die Schaufel wieder nieder. Anna kniet sich wieder neben Clara, diese sagt wieder, dass sie Wasser holen soll. Anna nimmt die Schaufel und singt, „Wasser holen – Wasser holen, ich geh Wasser holen!“

Stefan ist mittlerweile wieder zu Leo und Claus dazugestoßen.

Anna holt das Wasser mit der Schaufel und gießt es über Claras Topf, Clara ruft ihr zu, noch mal Wasser zu holen. Clara sagt in Richtung der Buben, „Wahnsinn, die holt mit der Schaufel Wasser!“, diese reagieren aber nicht darauf.

(3. Szene) Stefan schaufelt am großen Loch weiter, er sagt zu den andern beiden Buben, dass sie ihm die andere blaue Schaufel geben sollen, Claus schießt sie ihm so zu, dass sie vor Stefan im Sand stecken bleibt. Stefan sagt zu ihm, „Du kannst das nicht!“, er kommt aus dem Loch heraus und möchte es den beiden zeigen, es funktioniert aber nicht. Stefan wiederholt es und dann klappt es auch.

Clara bemerkt wieder, dass Anna das Wasser mit der Schaufel holt, nun schauen die Buben aber hin, Claus sagt, dass Clara eine allgemeine Nervensäge ist. Anna bringt das Wasser und jede der beiden Gruppen widmet sich wieder dem seinen. Clara ruft aus: „Ja, wer kommt denn da – der Postbote!“.

36. Clip (01:45): Anna und Clara sind in der Sandgrube, Clara formt Sandknödel und Anna gräbt im Sand.

Claus, Leo und Stefan graben wieder an ihrem Sandloch weiter.

Anna wirft Sand auf das Sonnensegel, Monika sieht das und sagt zu Anna: „Du Maus!“ Anna sieht Monika an und erklärt ihr, indem sie auf den Boden zeigt,

dass sie das gestern in den Sand gegeben hat und heute ist es noch immer da. Monika hört ihr zu und sagt dann etwas zu ihr.

Claus versucht ein Brett mit Sand zu befestigen, Leo warnt ihn vor einer Wespe. Anna und Clara knien gemeinsam bei einem Topf, als die Wespe zu ihnen fliegt. Clara springt auf und ruft, „Ah, eine Wespe!“. Anna springt ebenfalls auf, kurz darauf spielen sie aber wieder weiter. Clara legt einen Sandknödel auf das Sonnensegel, schaut kurz zur Kamera und lacht. Leo geht mit einer Schaufel in der Hand an der Kamera vorbei, Claus kommt auch direkt auf die Kamera zu, geht aber daran vorbei. Leo stellt sich mit seiner Kappe in der Hand vor die Kamera. Stefan ruft aus der Sandgrube, „He, geh weg, sonst schieße ich!“ und hebt drohend eine kleine Schaufel hoch. Leo geht aus dem Bild. Clara kommt jammernd auf die Kamera zu.

37. Clip (00:52): Leo und Stefan schaukeln in der Hängematte. Stefan ruft: „Kamera – Hilfe!“ Leo klettert aus der Hängematte und läuft hinter die Kamera. Claus versteckt sich in der Sandgrube und ruft ebenfalls: „Hilfe, Kamera!“ – Er steigt aus der Sandgrube und verlässt den Fokus. Stefan liegt nach wie vor in der Hängematte, Claus ruft ihm aus dem Off zu, „sie filmt dich, ich sehe genau die Hängematte.“

38. Clip (00:41): Monika, Claus, Anna und Clara haben Brombeeren gepflückt, Claus ruft den anderen Kindern zu, dass es Brombeeren gibt. Ida läuft zu ihnen hin, alle Kinder setzen sich auf die Bänke und jedes bekommt eine Beere. Stefan zwingt sich noch schnell zwischen Leo und Claus. Claus hat schon eine Brombeere bekommen und kommt auf die Kamera zu, er stellt sich direkt davor und sagt in die Kamera, „Ganz schön sauer, solche Brombeeren.“

39. Clip (12:08): (Szene 1) Leo, Clara und Ida sind gemeinsam auf der Bank unter dem Vordach, Monika sitzt auf einer Bank vor dem Dach und sieht zu den Kindern hin. Auf einem Balken vom Vordach sind Kräuter zum Trocknen aufgehängt, Clara zupft daran, Monika sagt ermahnend zu ihr: „Schatz!“ Clara hört auf zu zupfen.

Claus hält ein Frisbee in der Hand und wirft sich diese selbst zu, er bemerkt die Kamera und wirft dann weit von sich weg. Clara kommt unter dem Vordach vor

und läuft dem Frisbee nach. Anna kommt zu den beiden hinzu, läuft aber gleich wieder davon. Claus wirft das Frisbee wieder ziemlich weit, Clara macht einen Ausruf des Erstaunens und läuft hinterher. Clara holt das Frisbee und gibt sie Claus in die Hand, sie sagt zu ihm, „wir bringen sie dir immer.“ Claus wirft und Clara holt das Frisbee wieder. Anna klatscht begeistert in die Hände, Claus wirft wieder und Clara holt die Wurfscheibe. Clara wirft das Frisbee zu Claus, Anna fragt sie, wie sie das gemacht hat und Claus sagt „So“ und zeigt es ihr. Claus wirft und Clara läuft und holt aus, sie sagt zu Claus, „Kann sein, dass ich auf dich treffe!“, dann wirft sie. Claus wirft zu Anna, diese holt das Frisbee und wirft, im gleichen Stil wie Clara, zu Claus zurück. Das geht so ein paar Mal hin und her, dann wirft Anna mir richtiger Handhaltung und Claus sagt, dass das schon mal gut war. Claus wirft, von den Mädchen weg, in den Garten nach rückwärts. Er klatscht in die Hände und ruft: „Wer holt ihn mir? – Zackzack.“ Clara ruft „Ich“ und läuft schon. Clara versucht, zu den beiden zurück zu werfen, sie schafft es nicht und Claus kommt ihr entgegen, Clara wirft in die entgegengesetzte Richtung und ruft ihm zu, „Hol dir es doch selber!“.

Claus läuft an seinen Ausgangsplatz zurück und wirft wieder. Die Mädchen liegen im Gras, er wirft über sie hinweg. Clara ruft Anna zu, dass sie das Frisbee holen soll, sie macht den Vorschlag, dass es immer derjenige holen muss, über den es geflogen ist. Claus und Clara warten auf Anna, Claus stellt sich vor die Kamera und sagt: „Das ist ja so ein schönes Frisbeeleben.“ Anna kommt mit der Scheibe zurück und wirft sie über Claus hinweg und lacht dabei. Claus läuft dem Frisbee nach, die Mädchen gehen inzwischen auf ihren Platz zurück und hüpfen auf und ab und lachen dabei. Das Frisbee fliegt über die Köpfe der beiden hinweg, Clara holt die Scheibe, wirft sie zu Anna und sagt: „Ich geh mal schaukeln.“ Anna hebt das Frisbee auf, wirft sie in Richtung Claus und sagt, dass sie auch schaukeln geht. Die Mädchen ziehen sich in die Hängematte zurück. Claus wirft noch einmal und geht dann unter das Vordach zurück.

(Szene 2) Anna schaukelt Clara in der Hängematte. Clara sagt zu Anna, dass sie sie hoch schaukeln soll. Anna schaukelt sie daraufhin ganz wild, Clara lacht. Anna läuft von der Hängematte weg. Claus geht in die Sandgrube, Anna gesellt sich zu ihm. Er sagt ihr, dass sie sich dort hinstellen soll und zeigt mit dem

Finger auf den Brunnen. Anna läuft zu einem anderen Brunnen, Claus bittet sie zum anderen Brunnen zu gehen, Anna läuft hin. Im gleichen Moment kommt Monika vorbei und Anna läuft mit Monika mit, Claus sagt: „Ach, Anna“ und folgt den beiden in den Gemüsegarten. Clara kommt hinzu und Claus sagt zu ihr, dass sie sich zu dem Brunnen dort stellen soll. Clara geht hin, Claus versteckt sich im Sandloch und Clara soll ihm sagen, ob sie ihn sieht oder nicht. Claus ruft: „Siehst du mich?“ Clara erwidert nichts. Claus steht auf und fragt sie nochmals, Clara hält das Frisbee in der Hand und sagt: „Ich schieße“ und holt aus. Claus duckt sich wieder und Clara wirft in seine Richtung. Claus kommt aus dem Sandloch heraus und hebt die Wurfscheibe vom Boden auf. Clara klettert ins Loch hinein, da kommt Claus zurück und sie klettert wieder heraus. Clara verlässt die Bildfläche und Claus nimmt eine Schaufel und beginnt zu graben.

(Szene 3) Ida, Clara und Leo sind unter dem Vordach. Clara hält einen Regenschirm in den Händen. Leo fordert Clara auf, kurz zu ihm zu kommen, Clara geht hin und Leo nimmt ihr den Schirm aus der Hand, Clara bleibt aber mit ihm unter dem Schirm. Clara setzt sich neben Leo und dieser macht den Schirm auf und wieder zu. Ida setzt sich auch zu den beiden.

Claus ruft aus der Sandgrube: „Clara, sieht man mich jetzt?“, die drei vom Vordach schauen gleichzeitig hinüber und rufen gemeinsam „Nein“. Claus kommt zu ihnen unter das Vordach. Er fragt Ida, ob sie es versuchen möchte. Ida geht mit ihm mit, Claus kommt aber alleine in der Sandgrube an. Er ruft Leo zu: „Schau mal, ein Auto fährt Rennen.“

40. Clip (07:47): (1.Szene) Ida und Clara stehen unter einem Sonnenschirm und versuchen, diesen aufzuspannen. Clara bittet Claus um Hilfe, dieser hält selbst einen großen Regenschirm, er macht einen Versuch und schafft es nicht. Claus bittet Ida seinen Schirm zu halten und probiert es ein weiteres Mal. Anna kommt dazu, Clara nimmt Ida den Schirm von Claus aus der Hand und geht davon. Monika kommt dazu, Anna bittet sie, den Sonnenschirm aufzuspannen, Claus probiert es nach wie vor. Claus ruft nach Clara, diese kommt zurück und Claus nimmt ihr den Schirm aus der Hand und geht weg. Leo versucht nun den Sonnenschirm zu öffnen, Monika spannt ihn dann endgültig auf.

(2.Szene) Ida, Clara und Leo stehen am Schüttbecken. Ida und Clara schütten Wasser hin und her und Leo probiert noch ein bisschen am Sonnenschirm herum, dann sieht er den Mädchen zu.

Claus kommt zu dieser Gruppe, er hält ein Spielzeugauto in den Händen und fragt Ida, ob er es bei ihnen waschen kann, Ida gibt ihm ihr Einverständnis.

Claus zieht mit dem Mund Wasser in einen Schlauch und lässt dann das Wasser über das Auto laufen. Er macht das dreimal, die anderen sehen ihm zu. Leo holt sich ebenfalls einen Schlauch und stellt sich ans Schüttbecken und verdrängt Ida von ihrem Platz. Ida versucht einen neuen Platz zu finden, sie stellt sich neben Claus. Leo hat inzwischen Wasser durch den Schlauch angezogen und spritzt Clara damit an, diese lässt einen empörten Laut von sich.

Claus und Ida schütten gemeinsam. Claus sagt: „Wir machen jetzt eine lange Autowaschanlage!“ und dreht sich zur Sitzbank um und möchte es dort machen, Ida ruft aus: „Nicht hier!“ und Claus kommt wieder zum Becken zurück. Jedes der vier Kinder schüttet wieder für sich. Clara ruft Claus zu: „Hier ein Bier für dich!“. Sie geht zu Ida hinüber und schüttet ihr das Wasser über die Beine, Ida sieht kurz auf und macht dann weiter.

(3.Szene) Clara geht an ihren Platz zurück und füllt ihren Behälter erneut, sie stellt sich vor die Kamera und sagt: „Ich mache mich jetzt ganz nass!“ und sie gießt sich den ganzen Behälter über den Kopf, die anderen lachen. Ida kommt mit einem Trichter und einem Gefäß mit Wasser auf Clara zu und gießt ihr ebenfalls Wasser über den Kopf. Leo schüttet ihr auch eine Ladung über, Clara läuft kurz aus dem Bild, kommt aber wieder zurück. Clara stellt sich unter das Vordach, Leo und Claus bespritzen sie gleichzeitig mit Wasser, Clara läuft wieder aus dem Bild und Claus folgt ihr. Claus kommt zurück und befüllt den Behälter von neuem, Clara steht im Hintergrund, beide Buben schütten ihr wieder Wasser drüber. Clara sagt: „Ich bin schon ganz nass – warum denn über mich?“ Claus antwortet ihr, weil sie gerade im Badeanzug ist. Ida läuft auch zu Clara und bespritzt sie.

Leo sagt zu Ida: „Und dann kommst du dran, Ida!“, beide Mädchen laufen aus dem Bild, gefolgt von den Buben.

Clara ruft, dass sie nicht nass werden möchte. Die Buben schütten ihr trotzdem Wasser drüber, Clara stampft mit dem Fuß auf und schaut in die Kamera. Die Buben befüllen ihr Behälter von neuem und schütten wieder alles über Clara, diese ruft, „Lass mich!“ Ida hält Claus ihren Behälter entgegen und lacht, Claus schüttet auch diesen noch über Clara, dieser war aber fast ganz leer. Leo füllt das Gefäß wieder und kommt auf Ida zu, diese läuft weg und Leo hinter ihr her. Clara lacht und in diesem Moment läuft Claus an ihr vorbei und schüttet ihr Wasser mitten ins Gesicht. Leo kommt zurück und schüttet wieder Wasser über Clara. Claus kommt ebenfalls mit einem gefüllten Behälter. Clara stampft abermals auf und ruft: „Lasst mich jetzt!“. Sie sucht fragend nach Monika und verlangt nach einem Handtuch. Clara läuft zu Monika und erzählt ihr, dass die Buben sie angespritzt haben.

Claus und Leo folgen ihr nicht, Claus stellt sich vor die Kamera und sagt; „Wenn sie einen Badeanzug anhat, dann wollen wir das auch tun.“

6.3 Auswertung und Interpretation

Aus dem, in Kapitel 5 beschriebenen Rohmaterial folgt nun eine Zuordnung der Situationsdaten zu den zu untersuchenden Parametern. Das Geschehen in diesen Situationen wird mit theoretischen Annahmen in Verbindung gesetzt und interpretiert. Die Parameter ergaben sich einerseits aus dem Videomaterial selbst, nämlich der Häufigkeit oder Auffälligkeiten folgend, und der vermuteten Relevanz für die Fragestellung.

Allgemein sollte zur Auswertung angeführt werden, dass das Filmmaterial ein Auszug aus dem Kindergartenjahr in diesem Kindergarten ist, d.h. vieles hat vor ein paar Wochen bzw. auch nach ein paar Wochen möglicherweise anders ausgesehen. So hat sich zum Beispiel aus dem Gespräch mit den Betreuerinnen ergeben, dass auch Buben ab und an Filzen, dass aber in der Zeit, in welche die Filmperiode fiel, Fechten und Waffen allgemein sehr präsent waren.

Des weiteren darf auch nicht unerwähnt bleiben, dass diese Aufnahmen zu einer Zeit entstanden, als nur eine sehr kleine Gruppe anwesend war. Es ist jedoch anzunehmen, dass sich Geschlechterverhältnisse in kleineren Gruppen normalerweise eher nicht verschärfen, sondern im Gegenteil eher verringern - aufgrund des geringeren Raum- und Betreuungsdrucks.

6.3.1 Verwendung von Spielmaterial

Gieß-Stüber (2000) tendiert zu der Annahme, dass die Auswahl und die Verwendung von Spielmaterial nicht unbedeutsam dafür ist, wie Mädchen und Buben damit hantieren. Im folgenden werden die Szenen nach den verwendeten Materialien und Spielgeräten hin genauer beleuchtet und Auffälligkeiten beschrieben.

Holzbretter:

Die verwendeten Holzbretter haben ca. eine Breite von zehn Zentimetern und sind in unterschiedlichen Längen bis zu eineinhalb Metern vorhanden.

Besonders auffallend ist, dass fast nur Buben Bretter verwenden. Bei ihnen werden die Holzbretter zum größten Teil als „Waffen“ verwendet, vorwiegend als Schwert oder Gewehr. In den Clips 3, 5-9 und in Clip 11 und 13 werden von den Buben Holzbretter als Waffen benützt.

Bemerkenswert erscheint, dass Mädchen in Relation zu Buben die Bretter viel seltener benutzen und zwar in nur einem Clip. In Clip 6 verwenden zwei Mädchen (Britta und Anna) die Holzbretter, um den Sand in der Sandgrube flach zu machen. Die Mädchen verwendeten die Bretter also als Hilfswerkzeug.

Clara baut sich aus den Brettern einen Turm, indem sie diese übereinander stapelt. Sie hört auf, als der Turm umfällt und ihr ein Brett auf eine Zehe schlägt. Britta und Anna versuchen am Ende des Clips, die Bretter mit dem Sand so fest zu machen, dass diese von alleine senkrecht in die Luft stehen.

Von Mädchen wurde niemals ein Brett als Schwert oder Gewehr verwendet.

Besen:

Es handelt sich bei diesen Besen um Kinderbesen, aus Holz gefertigt und einem normalen „Erwachsenenbesen“ gleich.

In Clip 20 kehren Anna und Britta mit den Besen das Häuschen. Ein kleiner Bub (Moritz) hilft ihnen dabei. Ansonsten konnte nie ein Bub beobachtet werden, der mit einem Besen zusammengekehrt hätte. In Clip 20 hält zwar Thomas einen Besen in Händen, aber er hält ihn hoch über dem Kopf und macht keine Anstalten, damit zu kehren.

In Clip 32 wird der Besen von zwei Mädchen (Britta und Clara) zweckentfremdet, sie verwenden den Besen, um das Sonnensegel hochzuheben. Sie haben daraus ein Spiel entwickelt, sie heben das Segel hoch und lassen es von selbst wieder heruntersinken. Auch hier wurde das Material zweckentfremdet und es kam zu einem instrumentellen Einsatz.

Häuschen:

Das Häuschen ist ein kleines betoniertes Haus mit Dach und drei Fenstern. Die Fenster haben jeweils zwei Fensterläden.

Auffallend war die unterschiedliche Nutzung des Häuschens von Mädchen und Jungen.

In Clip 21 sind zwei Mädchen im Häuschen (Britta und Anna); sie kehren das Häuschen zuerst zusammen, dann lüften sie es und am Ende verschließen sie die Fensterläden.

Von den Jungen wurde das Häuschen nur als Rückzugsmöglichkeit verwendet. Sie schlossen auch die Fensterläden, aber gekehrt und zusammengeräumt wurde bei ihnen nie. (Clip1 und 8)

Rechen:

Die Rechen wurden nur von Jungen genutzt. In Clip 22 und 23 verwenden sie die Rechen als Kran, welcher ihnen die Holzbretter zum gewünschten Ort bringt.

Filzen:

Das Filzen ist eine kreative Beschäftigung mit in Seifenlauge getauchtem Fließ. Es konnten bei dieser Tätigkeit nur Mädchen beobachtet werden (Clip 24). In Clip 25 schaute ein Junge kurz beim Filzen zu, ging aber dann wieder zu den anderen Jungen.

Flaschenzug:

Die Kinder haben sich am Hochstand einen Flaschenzug gebaut. An einer Schur hing ein Topf und diesen ließen sie immer über die Brüstung nach unten. Unten füllten Kinder Sand und ähnliches ein.

In Clip 26 ist zu sehen, dass zu Beginn nur Jungen beteiligt waren. In Clip 27 ist ein Mädchen (Anna) dazu gekommen. Es war dies die erste Situation, wo Mädchen und Jungen zusammen spielten.

Interpretation der Verwendung des Spielmaterials

In diesem Kindergarten verwendeten zum Zeitpunkt der Filmaufnahme, Buben die Bretter anders als Mädchen. Von den Buben wurden die Bretter vorwiegend als Schwerter oder Pistolen verwendet.

Die Mädchen verwendeten Bretter grundsätzlich viel seltener als Buben und wenn, dann nie als Schwert oder Waffe, sondern als Hilfswerkzeug für andere Zwecke. Zwei Mädchen verwendeten die Bretter als Abgrenzung im Sand, in welchen sie ihr Hände und Füße gepresst hatten.

In gleicher Weise wurden Bretter von Mädchen und Buben verwendet, als beide, versuchten diese senkrecht in den Sand zu stecken.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass das Spielmaterial sehr geschlechtsbezogen verwendet wurde. So benützten die Buben nie Kochtöpfe und betätigten sich auch nicht in handarbeitlichen Aktivitäten, wie z.B.: dem Filzen.

Umgekehrt wurden von Mädchen die Bretter niemals als Waffen benutzt.

Auch das Häuschen wurde von Mädchen und Buben unterschiedlich benutzt, so kehrten Mädchen das Häuschen und „lüfteten“ es, wobei es für Buben nur einen Rückzugsort darstellte.

Nach Scheu (1977), greifen Mädchen nicht so häufig wie Buben zu Spielmaterialien, welche mehrere Manipulationen zulassen bzw. einen konstruktiven Charakter haben. In diesem Setting konnten diese Beobachtungen nicht gemacht werden.

Als Beispiel wird hier der „Flaschenzug“ verwendet. Dieser war zumindest für ein Mädchen sehr interessant. Das Spielinteresse des Mädchens wurde aber gebremst, als ein Junge darauf hinwies, dass das nur für Buben geeignet sei. Das Mädchen ließ sich daraufhin zwar nicht verdrängen, aber es hielt sich eher im Hintergrund.

In Bezug auf kreatives Spielverhalten, welches in den Alltagstheorien ja eher den Mädchen zugesprochen wird, kann gesagt werden, dass in dieser Studie es eher die Buben waren, welche das Spielmaterial eher zweckentfremdeten (z.B. jene Szene, wo der Rechen als Kran verwendet wurde). Von den Mädchen wurde das Material meist funktionsadäquat verwendet. (beispielsweise: der Besen zum Kehren, die Töpfe zum Kochen usw.).

Dennoch war das Spiel der Mädchen abwechslungsreicher als das der Buben. Mädchen spielten unterschiedlichste Spiele und wechselten diese im Verlauf des Vormittags häufiger ab. Bei den Buben waren die Spiele eher ähnlich und hielten oft den ganzen Vormittag an.

6.3.2 Selbstdarstellungen vor der Kamera

Auffallend war, dass Mädchen, sobald sie die Kamera bemerkten, davor flohen und Buben sich immer gern davor zeigten, sei dies durch Schwertkämpfe oder durch direktes in die Kamera blicken.

In Clip 5 beginnen die Buben sofort zu fechten, als sie die Kamera bemerken. Bevor sie die Kamera bemerkten, verwendeten sie zwar auch Holzbretter als Schwerter, aber sie kämpften nicht gegeneinander.

Weiters kann man in Clip 5 beobachten, wie ein Mädchen aus dem Fokus der Kamera entflieht.

In Clip 9 kommen zwei Buben direkt auf die Kamera zu, stellen sich davor hin und winken hinein, dann beginnen sie zu fechten, immer mit einem Blick auf die Kamera gerichtet. In Clip 11 ist das „in Szene setzen“ noch eindeutiger. Die Buben sind zuerst im Gespräch mit dem Bauarbeiter an der Hütte vertieft. Alex und Claus bemerken die Kamera und nehmen sich sofort je ein Holzbrett und beginnen zu fechten.

Die Buben Alex und Claus suchen immer wieder den Fokus der Kamera, sobald sie diese bemerkt haben, so auch in Clip 18. Claus bemerkt die Kamera und stellt sich mit einem erhobenen Brett in den Händen direkt davor auf, ein wenig später kommt Alex dazu, er hält ebenfalls ein Brett und sie beginnen zu fechten.

In Clip 21 sagt Claus direkt in die Kamera, „Ich hab gesagt, du sollst mich nicht filmen!“.

In Clip 23 stellt sich Claus wieder direkt vor die Kamera, er sieht direkt hinein, kampfbereit hält er zwei Holzbretter in den Händen und schlägt diese

zusammen. In Clip 24 wiederholt sich diese Szene, nur dass es jetzt Alex ist, der sich vor der Kamera platziert.

In Clip 25 sagt Anna, dass sie nicht gefilmt werden möchte, als sich ihre Freundin aber filmen lässt, macht es Anna auch nichts mehr aus.

In Clip 31 posiert Claus vor der Kamera, er hält ein Stück Papier zwischen den Fingern und tut so, als ob es eine Zigarette wäre. Er „raucht“ direkt in die Kamera.

In Clip 34 steuern die Buben, sobald sie diese bemerken, auf die Kamera zu. Das gleiche in Clip 36, 37 und 38 - sobald die Buben die Kamera bemerken, stellen sie sich davor hin.

In Clip 31 und 32 kommt es zum ersten Mal vor, dass ein Mädchen direkt in die Kamera schaut. (Der Blick könnte als „fragend“ interpretiert werden, so als „darf ich das jetzt tun, was ich gerade mache?“.)

In Clip 40 rechtfertigt ein Bub das Anspritzen eines Mädchens mit Wasser direkt in die Kamera.

Interpretation der Selbstdarstellung vor der Kamera

Grundsätzlich waren es immer die Buben, welche sich direkt vor die Kamera platzierten und eine Handlung vollführten, wie zum Beispiel beim Fechten oder auch einfach nur in die Kamera hineinzuwinken. Oft suchten sie auch den Fokus der Kamera. Mädchen mieden diesen eher. Es kam nie vor, dass sich ein Mädchen direkt vor die Kamera stellte und eine inszenierte Handlung vollbrachte.

Buben waren an der Kamera interessierter, fragten nach, was ich gerade mache („was machst du jetzt?“, „Stellst du den Ton ein“ usw.) und zeigten ein gewisses Technikinteresse. Mädchen waren daran nicht interessiert und eher befremdet. Ein Mädchen wollte nicht gefilmt werden. Erst als ihre Freundin zustimmte, dass ich sie filmen durfte, stimmt das andere Mädchen auch zu.

Ein Bub, der sich grundsätzlich gern vor der Kamera zeigte, forderte mich einmal auf, ihn nicht zu filmen, ansonsten stellte er sich gerne ins Bild.

Buben sahen die Kamera eher als Instrument, sich zu zeigen bzw. zu zeigen, was sie können, Mädchen fühlten sich dadurch eher kontrolliert (Blick von Anna als sie etwas Unerlaubtes tut und einen fragenden Blick in die Kamera wirft).

Aber auch ohne Anwesenheit der Kamera bevorzugten die Buben, nach Aussage der Kindergartenpädagogin, Spiele mit Schwertern.

6.3.3 Bewegung während des Spiels (Aktivität)

Unter „Aktivität“ wird in diesem Fall zwischen sitzenden Tätigkeiten oder laufendem Spiel unterschieden.

Besonders auffällig war während der ganzen Filmperiode, dass Buben deutlich mehr laufen als Mädchen. Mädchen streunen zwar oft durch den Garten, aber in laufender Weise bewegten sie sich selten.

Bei den „Bubenspielen“ war das Laufen die häufigste Bewegungsart. So kann man in vielen Clips Buben laufen sehen, wie auch in Clip 7 und 8. In Clip 10 spielen zwei Buben Nachlaufen, in Clip 12 laufen zwei Buben hintereinander her. In Clip 14 spielen zwei Buben Fangen und ein Mädchen sieht ihnen dabei zu. Ähnlich auch in Clip 15, da läuft ein Bub mit einem Brett in der Hand durch den Garten und ein Mädchen sieht ihm zu.

Ein anderes Szenario kann man in Clip 29 sehen. In dieser Szene war ein kleines Mädchen zu Besuch, zwei Buben jagten dieses Mädchen durch den Garten und umgekehrt.

Ebenfalls kann man in Clip 29 sehen, wie ein Bub mit einem Mädchen gemeinsam Frisbee spielt.

In Clip 32 drehen sich zwei Mädchen im Kreis und sie hüpfen am Stand.

Interpretation der Aktivität

Wie in Kapitel 4.1 beschrieben, ist die Meinung weit verbreitet, dass sich Buben deutlich mehr bewegen als Mädchen. Diese Behauptung wurde

zurückgewiesen (Hagemann-White, 1984), da die meisten Untersuchungen auf den Wahrnehmungen von Lehrpersonen basierten und nicht aussagekräftig erschienen.

In meinem Untersuchungsmaterial liefen die Buben deutlich mehr, als die Mädchen.

In anderen Untersuchungen kam es zu einer Unterscheidung zwischen fein- und grobmotorischen Bewegungen. Nach dieser Unterteilung würde die Auswertung meines Untersuchungsmaterials anders ausfallen. Demnach finden sich bei Buben eindeutig mehr grobmotorische Bewegungsformen, während Mädchen eher bei feinmotorischen Aktivitäten zu beobachten sind.

6.3.4 Interaktionen mit Erwachsenen

Zum Zeitpunkt der Videoaufnahmen waren in diesem Kindergarten zwei Kindergartenpädagoginnen anwesend. Fallweise waren Elternteile der Kinder mit im Garten und an einem Tag war ein Arbeiter, der für die Fertigstellung des Häuschens verantwortlich war, anwesend.

In Clip 8 kommt es zwischen Mädchen und Buben zu einem Streit ums Häuschen. Anna geht zur Betreuerin und bittet sie um Hilfe, da sie zuerst im Häuschen war, jetzt aber die Buben hinein möchten. Claus ruft von der Hütte, dass es „unfair“ ist usw. – Anna steht mit verschränkten Armen vor der Brust bei der Betreuerin und Claus ruft seine Freunde in die Hütte. Die Kindergärtnerin spricht in gleichbleibendem sachlichen Ton, die Kinder sprechen sehr aufgebracht.

In Clip 16 und 17 beobachten die Buben die Arbeiten des Mannes, der die Hütte fertig stellt. In Clip 16 folgt ihm ein kleiner Bub schweigend ins Häuschen. Claus spricht in Clip 17 mit dem Mann und sagt ihm, ob das Brett passt oder nicht.

In Clip 20 kommt es wieder zu einer Streiterei wegen des Häuschens, Anna sagt zum kleinen Buben „Ich sag es jetzt der Monika (Pädagogin)“ und sie geht zu ihr, diese meint nur, „Brauchst mir gar nichts erzählen, ich hab alles ganz

genau gehört und was soll ich jetzt tun!“. Das Mädchen klagt also sein Leid über die Buben und geht dann wieder in Richtung Hütte.

In Clip 22 hebt ein Bub (Claus) vom Boden einen Stock auf, die Pädagogin sieht das und sagt zu ihm kurz und bündig „Stock weg!“. Der Bub macht es aber nicht, so nimmt ihm die Kindergartenpädagogin den Stock aus der Hand. Daraufhin stellt sich Claus mit ausgebreiteten Armen in den Weg und lässt sie nicht vorbei, die Pädagogin geht einfach an ihm vorbei und ignoriert sein Tun.

In Clip 27 möchte Anna für den Flaschenzug Sand aus der Sandkiste zum Hochstand mitnehmen, die Pädagogin erinnert sie, dass der Sand in der Kiste bleiben muss. Es entwickelt sich ein Dialog, der mit einem scherzhaften Unterton untermalt ist.

In Clip 29 schlägt Claus wiederholt einem kleinen Mädchen auf den Kopf, die Pädagogin ermahnt ihn schon zum wiederholten Male, aber der Bub unterlässt sein Tun nicht. Die beiden Kinder laufen durch den Garten, der Bub hinter dem Mädchen her, diesem scheint es aber zu gefallen. Die Kindergartenpädagogin sagt zum Buben „Claus, ich möchte mit dir reden!“ Claus hört erst beim zweiten Mal hin, er geht zu ihr und sie unterhalten sich über den Vorfall.

In Clip 31 kehrt ein Mädchen mit einem Strohbesen die Steinfliesen mit Wasser, die Pädagogin erinnert sie, dass man dafür einen Plastikbesen nehmen soll. Clara erwidert, dass sie keinen finden könne, daraufhin bittet die Pädagogin Claus, dem Mädchen doch einen Besen zu bringen. Claus läuft sofort los und bringt dem Mädchen einen Besen.

Interpretation der Interaktion mit Erwachsenen

Auffallend war, dass niemals ein Bub die Kindergartenpädagogin um Hilfe bat, wenn es zu einem Streit mit einem anderen Kind kam. Es war zweimal ein Mädchen, welches der Pädagogin sein Leid klagte.

Im Theorieteil (Kapitel 5.2) wird beschrieben, dass Untersuchungen zeigten, dass Mädchen im Alter zwischen zwei und fünf Jahren eher dazu bereit sind, Anweisungen zu folgen.

In dieser Untersuchung wurde ein Bub dabei beobachtet, wie er trotz wiederholter Aufforderung der Kindergartenpädagogin einen Stock nicht beiseite legte, dieser wurde ihm von jener aus der Hand genommen, daraufhin stellte er sich der Pädagogin direkt in den Weg und ließ sie nicht vorbeigehen.

Ansonsten wurde den Anweisungen der Pädagoginnen immer Folge geleistet.

Um Mädchen in ihrer Selbstlösekompetenz zu stärken, ist es nötig, sie in ihrem Tun zu bestärken und ihnen Möglichkeiten aufzuzeigen, die sie aus einer eventuell erlernten Hilflosigkeit bringen.

6.3.5 Gruppendynamik

In der Gruppendynamik kann sich das Verhältnis der Geschlechter und geschlechtsspezifisches Verhalten widerspiegeln. Die folgenden vier gruppenbezogenen Szenen wurden dafür ausgewählt, weil es in diesen Situationen zu besonders intensivem Kontakt zwischen Mädchen und Buben gekommen ist.

a) Gruppenzusammensetzung

Es gibt kaum geschlechterheterogen zusammengesetzte Gruppen. Die Kinder spielen fast immer in homogenen Gruppen zusammen.

In Clip 6 möchte ein kleiner Bub (David) mit Britta und Anna mitspielen, dies kann aus Sicht der beiden Mädchen nur dann geschehen, wenn sich David an ihre Richtlinien hält. David sieht daraufhin den Mädchen eine Weile zu, dann verlässt er sie aber wieder. Ebenfalls in Clip 6 kommt es zu einer Auseinandersetzung zwischen Clara und den älteren Buben. Clara möchte gern ins Häuschen, es spielen aber bereits die Buben darin, diese sehen keine Möglichkeit, gemeinsam mit Clara im Häuschen zu spielen. Es gibt nur die Möglichkeit entweder Buben oder Mädchen.

In Clip 8 kommt es wieder zu einem Streit um das Häuschen, dabei wird aber die Pädagogin miteinbezogen. Diese regelt es dann so, dass heute die Buben in das Häuschen dürfen und am nächsten Tag die Mädchen.

In Clip 28 und 29 entstand eine heterogene Gruppe, als ein kleines Mädchen zum „Schnuppern“ im Kindergarten war. Die beiden großen Buben (Claus und Alex) erfreuten sich ihrer Anwesenheit, indem sie sie durch den Garten jagten, unter anderem auch mit einem Stock. Als Claus in Clip 28 das Mädchen mit dem Stock bedroht, schlägt ihm das Mädchen mit der flachen Hand auf den Bauch.

In Clip 29 kommt es zu ähnlichen Szenen, aber in diesem Clip, jagt auch das Mädchen die Buben.

In diesem Clip gibt es noch eine weitere Szene mit einer gemischten Gruppe, in der ein Bub und ein Mädchen gemeinsam Frisbee spielen.

Interpretation der Gruppenzusammensetzung

Alfermann (1996) sieht das unterschiedliche Verhalten, sei es Dominanz, Unterwerfung oder ähnliches betreffend, von Buben und Mädchen als ein Resultat der verschiedenen Lernwelten in gleichgeschlechtlichen Gruppen.

Buben lernen in gleichgeschlechtlichen Gruppen Regeln, welche den Aufbau einer stabilen Hierarchie stützen (Bischof-Köhler, 1993). Mädchen lernen eher, auf Gleichberechtigung und Harmonie zu achten und Statusunterschiede zu egalisieren (Maccoby, 1990).

Einerseits konnte man dies auch in dieser Untersuchung erkennen, andererseits war bei den Mädchen ebenso wie bei den Buben ein Aufbau einer Hierarchie deutlich ersichtlich.

In den geschlechtshomogenen Gruppen der Buben wurde meist sehr schnell ein Bub zum „Chef“ erklärt (bzw. erklärte sich selbst dazu). Die Richtlinien im Spiel waren so dass, der „Chef“ sagte, was zu tun sei und die andern ordneten sich unter. Wenn ein Mädchen in dieses System eindringen wollten, sahen die Buben keine Möglichkeit, dieses einzubinden (Clip 6). Umgekehrt war es aber genauso. Als David mit den beiden Mädchen Britta und Anna spielen wollte, konnte das aus Sicht der Mädchen nur dann funktionieren, wenn er sich ihren Regeln unterordnen würde.

In diesem Fall konnte beobachtet werden, dass es in diesem Fall nicht „egalitär“ bzw. „basisdemokratisch“ zugeht, sondern es bauten sich schnell Autoritäten, Normen und Regeln auf.

Nach Alfermann (1996) gibt es zwei unterschiedliche Erklärungsansätze warum es zu Unterschieden in der sozialen Interaktion kommt.

Zum einen durch die unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen, welche auf geschlechtstypische Erwartungen basieren, wonach Mädchen soziales Einfühlungsvermögen und Freundlichkeit zu zeigen haben und Buben Durchsetzungsfähigkeit und Dominanz.

Andererseits wird versucht, die Unterschiede im Sozialverhalten durch unterschiedliche Machtpositionen zu erklären.

Beim Machtansatz wird die Betonung auf die unterschiedliche Statusposition gelegt. Männliche Rollen beinhalten daher auch den Wettstreit und das Behaupten des Status. So wird erklärt, dass sich die Aufmerksamkeit der Frauen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen mehr auf Männer richtet (Alfermann, 1996).

So zum Beispiel auch in Clip 39, in welchem ein Bub und zwei Mädchen gemeinsam Frisbee spielen und der Bub den Mädchen vorgibt, was sie zu tun hätten. Lange Zeit funktionierte das, bis sich eines der Mädchen immer mehr absentierte.

b) Hierarchien

In Clip 20 erklärt sich Anna zur Chefin des Häuschens, weil sie als erste drinnen war.

In Clip 32 spielen ein Mädchen (Clara) und drei Buben gemeinsam in der Sandgrube. Die Buben haben die Aufgabe des Schaufelns übernommen und das Mädchen wird dazu angehalten, das Wasser für sie zu bringen. Das Mädchen übernimmt diese Aufgabe.

Die gleiche Szene kann man auch in Clip 33 beobachten, die Buben übertragen den Mädchen die Aufgabe des Wasserholens und diese übernehmen sie gern. Man kann kein einziges Mal einen Buben beim Wasserholen beobachten. Die

Aufgabenverteilung übernimmt fast immer Claus, er ist es auch, der zu Clara sagt „Clara bring bitte noch Wasser!“, Clara steht auf und holt welches.

In Clip 35 spielen Anna und Clara gemeinsam in der Sandgrube, sie machen in einem großen Suppentopf „Matsch“. Clara sitzt vor dem Topf und gibt Anna die Anweisungen, was sie tun darf und was nicht.

In Clip 39 spielen ein Bub (Claus) und ein Mädchen (Clara) Frisbee. Zu Beginn spielen sie so: Claus wirft und Clara holt ihm die Frisbee, dieser Vorschlag kam von ihr. Wenn Claus wirft, dann macht Clara oft Ausrufe der Bewunderung wie „Pfau“ und „Oh“. Etwas später kommt Anna dazu, langsam entwickelt sich ein gemeinsames Spiel. Claus gibt den Mädchen die Befehle, was sie tun sollen und wie sie werfen sollen.

Danach entwickelt sich wieder ein Spiel wie oben, Claus wirft und die Mädchen holen abwechselnd die Scheibe. Claus wirft und ruft dann „Wer holt?“ und wartet darauf, dass eines der Mädchen läuft. Clara holt ihm die Scheibe. Später möchte Claus etwas versuchen, er sagt zu Anna, wo sie sich hinstellen soll, Anna geht zunächst in diese Richtung, macht dann wieder kehrt und geht ganz woanders hin, Claus versucht es noch mal mit Clara, diese macht dann was er sagt.

In Clip 40 stehen Ida und Clara beim Schüttbecken für Wasser. Claus kommt dazu, er versucht, mit einem Schlauch Wasser anzusaugen, alle schauen ihm zu. Claus stellt sich dann zu den Mädchen und nimmt Ida ein Geschirr aus der Hand.

Er sagt ihnen wie sie es machen sollen.

Clara stellt sich ein wenig abseits und schüttet sich selbst Wasser über den Kopf. Kurz darauf spritzen sie die anderen Kinder auch an. Anfangs macht es ihr noch Spaß, aber dann fragt sie „Warum denn ich?“ Und Claus antwortet ihr „Weil du einen Badeanzug anhast.“ Und die Kinder bespritzen sie weiter, Clara beginnt zu jammern. Ida verbündet sich mit den Buben gegen Clara. Clara läuft zur Pädagogin. Claus sagt in die Kamera, „Ja, wenn sie den Badeanzug anhat, dann wollen wir das auch tun!“.

Interpretation von Gruppenhierarchien

Grundsätzlich gab es bei den beobachteten Szenen meistens geschlechtshomogene Gruppen. In diesen Gruppen gab es fast immer eine Chefin bzw. einen Chef. In den Gruppen herrschte also eine Hierarchie, in welcher Regeln aufgestellt wurden und bei nicht einhalten dieser Regeln kam es zum Spielausschluss.

In den Bubengruppen war es meistens der gleiche Bub und es war für alle Beteiligten klar, dass er der Chef zu sein hatte.

In den Mädchengruppen variierte die Chefin bzw. es gab auch Spielsituationen, wo das Verhältnis sehr ausgeglichen erschien. Wenn aber eine Chefin in den Mädchengruppen vorhanden war, dann ergab sich das aus verschiedensten Gründen, so erklärte sich Anna zum Beispiel zur Chefin, weil sie „als erste im Häuschen war“.

Wie im Theorieteil in Kapitel 3.2 beschrieben, zeigten einige Untersuchungen zu „Dominanz“ bei Kindern, ein gehäufteres Auftreten bei Buben als bei Mädchen. Wobei die Eigenschaft Dominanz nicht genauer beschrieben wurde, sondern sich aus vielfältigen Verhaltensweisen zusammensetzt.

Untersuchungen im Vorschulalter zeigen nur wenig Unterschiede und wenn, dann sind Mädchen dominanter.

In dieser Situation konnte beobachtet werden, dass in heterogenen Gruppen, welche eher selten vorkamen, zu Beginn ein Bub das Kommando übernahm (zum Beispiel beim Wasserholen; beim Frisbeespielen), die Mädchen machten einige Zeit mit und widersetzten sich dann bzw. hörten auf mitzuspielen.

Es wurde aber auch bemerkt, dass Buben oft der Vorstellung nachhängen, dass sie mehr zu bestimmen haben müssten und es wäre klar, dass sich die Mädchen zu fügen hätten. Dieses Phänomen wurde bereits im Theorieteil behandelt (Hagemann-White, 1984).

c) Konfliktlösungen

In Clip 35 nimmt sich Claus ohne zu fragen vom Wasser der Mädchen. Beide Gruppen sind in der Sandgrube und machen Matsch. Clara beginnt daraufhin lautstark Claus zu beschimpfen „Sie seien nicht seine Wasserholer!“ Clara läuft

zur Pädagogin, diese hatte alles mitangehört und erklärt Clara, dass sie das auch alleine regeln könne. Daraufhin läuft Clara zur Grube zurück und schimpft nochmals mit Claus.

In Clip 35 spielen Anna und Clara gemeinsam in der Sandgrube, sie machen in einem großen Suppentopf „Matsch“. Clara sitzt vor dem Topf und gibt Anna die Anweisungen, was sie tun darf und was nicht.

Eine Weile funktioniert das auch so, dann hat aber Anna eine Idee und möchte diese umsetzen. Dazu kommt es aber nicht mehr, Clara beginnt Anna zu beschimpfen und sagt ihr, sie soll weggehen, Anna geht aber nicht, Clara holt mit der Schaufel aus, da greift die Pädagogin ein. Clara zieht die Schaufel wieder zurück und Anna bleibt neben ihr sitzen.

Bei den Streitigkeiten um das Häuschen in Clip 8 und Clip 20 wird der Konflikt dadurch gelöst, dass eine Betreuerin von einem Mädchen geholt wird.

Interpretation der Konfliktlösung

Am häufigsten kam es zu Konflikten zwischen Mädchen und Buben. Es gab aber auch Konflikte zwischen Mädchen und Mädchen, zwischen den Buben konnten keine Konflikte beobachtet werden.

Auffallend war, dass Mädchen bei Konflikten mit den Buben, sie sehr häufig die Kindergartenpädagogin miteinbezogen und diese zur Klärung der Konflikte nutzten.

Innerhalb einer gleichgeschlechtlichen Gruppe lösten die Kinder die Konflikte meistens alleine.

d) Auswahl der Spiele

Allgemein war auffallend, dass das Spielverhalten der Mädchen und der Buben in bestimmten Bereichen sehr unterschiedlich war, wie zum Beispiel mit den Holzbrettern oder im Häuschen. Bei den Elementen Sand und Wasser konnte das Spiel aber als sehr ähnlich beobachtet werden.

Des weiteren wurde beobachtet, dass Mädchen oft eine Beobachterinnenrolle einnahmen, während dies bei den Buben eher selten der Fall war.

Mädchen spielen zudem öfter alleine, während die Buben im gesamten Beobachtungszeitraum nie alleine spielten.

Mädchen:

In Clip 7 spielen zwei Mädchen gemeinsam in der Sandgrube. Sie klopfen den Sand mit der flachen Hand glatt und lassen diesen durch die Hände hindurch rieseln.

In Clip 6 sitzt ein Mädchen alleine hinter dem Häuschen und stapelt Bretter zu einem Turm.

Ebenfalls in Clip 6 sitzen zwei Mädchen in der Sandgrube und versuchen, Bretter senkrecht in den Sand zu stecken.

In Clip 8 spielt ein Mädchen alleine in der Sandgrube, es leert eine Gießkanne voll Wasser über einem Sandberg aus. Des weiteren spielen in Clip 8, wie auch in Clip 20, zwei Mädchen im Häuschen, sie kehren es und öffnen die Fensterläden zum Lüften.

Danach gehen diese beiden Mädchen zum Filzen.

In Clip 26 spielt ein Mädchen mit den Buben beim Hochstand, dort haben die Buben einen Flaschenzug gebaut. Das Mädchen spielt mit, es füllt Sand ein usw. Ein Bub meint dann, dass hier nur Buben spielen dürfen, das Mädchen lässt sich dadurch aber nicht vertreiben, es spielt zwar nicht mehr mit, aber es schaut den Buben zu.

In Clip 22 sitzt Anna am Baum und sieht den Buben zu, wie sie in der Sandgrube spielen.

In Clip 29 spielen ein Mädchen und ein Bub gemeinsam Frisbee.

In Clip 30 sitzt Lilia in der Sandgrube und spielt alleine vor sich hin. Sie rührt in Töpfen, holt sich Wasser und rührt wieder im Topf.

In Clip 31 kehrt Clara mit Wasser die Fliesen, als die Kindergartenpädagogin sie dazu anhält, dafür einen Besen mit Plastikborsten zu nehmen, erklärt Clara, den könne sie nicht finden, daraufhin bittet die Pädagogin Claus, ob er Clara den besagten Besen holen könne. Claus bringt Clara den Besen.

In Clip 32 spielt ein Mädchen mit den Buben in der Sandgrube, sie schaufeln gemeinsam an einem großen Loch. Ebenfalls in Clip 32 drehen sich drei Mädchen solange im Kreis bis ihnen „schwindelig“ wird.

In Clip 34 sind Buben und Mädchen gemeinsam in der Sandgrube, sie spielen nebeneinander. Anna und Clara rühren gemeinsam in einem großen Topf und Lilia spielt alleine, aber auch mit einem Topf und Wasser.

Die Buben in dieser Szene graben an einem großen Loch.

In Clip 35 geht die ganze Szenerie weiter, Clara und Anna sitzen gemeinsam bei einem Topf und Lilia alleine bei einem anderen Topf weiter weg von den beiden.

In Clip 36 formt Anna aus Sand Knödeln und Clara gräbt mit einer Hand im Sand. Drei Buben graben noch immer an einem besonders großen Loch. Martin versucht, ein Brett mit Sand senkrecht in der Luft festzumachen.

Buben:

In den Clips 1-5 spielen die Buben überwiegend mit den Brettern. Sie halten die Bretter in den Händen und benutzen sie als Waffen. Weiters geben sie sich untereinander Nummern, der Bub, welcher die Nummer eins bekommt, ist der Chef.

In den Clips 5-8 kann man die Buben fast immer in der oben beschriebenen Formation sehen. Sie benützen noch zusätzlich das Häuschen als Rückzugsort. Ansonsten sind sie viel in Bewegung und laufen meist als geschlossene Gruppe durch den Garten, wobei sie sich Befehle zurufen, wie „A3 folgen Sie mir“ usw.

In Clip 9 fechten zwei Buben am Hochstand.

In Clip 10 und Clips 13-15 spielen Buben miteinander Fangen.

In Clip 16 klettern zwei Buben auf den Baum nahe dem Hochstand.

In den Clips 17, 18 und 19 kann man sie wieder mit den Brettern in den Händen sehen.

In den Clips 22-23 haben sich Alex und Claus einen Kran aus Brettern und den Rechen gebaut. Sie heben mit den Rechen die Bretter über ein Sandloch und verschließen es so.

In Clip 24 bauen die Buben eine Unterführung in der Sandgrube, sie haben dazu ein Loch ausgehoben und legen Holzbretter darüber.

In Clip 39 spielt ein Bub gemeinsam mit zwei Mädchen Frisbee, wobei er wirft ,und dann zu den Mädchen ruft „Hol“ und diese laufen dann und holen ihm die Frisbee wieder.

In Clip 40 spielen zwei Mädchen und zwei Buben gemeinsam am Wasserschüttbecken.

Interpretation der Auswahl der Spiele (Mädchen)

Zunächst soll das Spielverhalten der **Mädchen** interpretiert werden.

Zur Interpretation wird zunächst das im Theorieteil beschriebene Kapitel 3.4.4 herangezogen.

Scheu (1977) beschreibt in ihrem Buch, dass Kinder Rolleneinteilungen vorwiegend aus den Darstellungen der Geschlechter in den Medien entnehmen. Dabei überwiegt nach wie vor die Darstellung der Frau als Hausfrau und Mutter, sowohl in den Medien wie auch in Bilderbüchern.

Im Filmmaterial konnten die Mädchen dabei beobachtet werden, dass sie weibliche Tätigkeiten imitierten. In der Sandgrube, waren es die Mädchen, welche in Töpfen rührten und den Sand zu Knödeln formten.

Andererseits war in der Sandgrube das Spielverhalten von Mädchen und Buben sehr ähnlich. Mädchen versuchten dort genauso wie die Buben, Bretter in den Sand zu stecken oder hoben ebenfalls eine Grube aus.

Wie Kapitel 3.4.4 beschrieben ist der Spielablauf zu Beginn geschlechtsneutral. Malen, Sandkastenspiele und Bausteine sind einfach und werden von Buben und Mädchen gleichermaßen ausgeführt. Wenn es aber um komplexere Zusammenhänge geht, wie bei technische Baukästen oder wissenschaftlichen

Experimentierspielen, dann sind diese meist für Buben angelegt, was sich anhand von Werbung und den Verpackungen belegen lässt.

Als „komplizierterer Konstruktionsvorgang“ könnte der Flaschenzug angesehen werden. Dabei war ein Mädchen beteiligt, jedoch nur beim Spiel, nicht bei der Konstruktion. Für einen der Buben war es völlig klar, dass diese Konstruktion „nur für Buben sei“.

Scheu (1977) beschreibt, dass Mädchen eine Erweiterung ihrer Fähigkeiten im Stricken oder ähnlichen Handarbeiten erfahren, dessen Anspruch keineswegs weniger kompliziert ist, allerdings weniger Ansehen erfährt und nach Beherrschung der Ausführung weniger Variationen zulässt und selten neue Problemstellungen mit sich bringt.

Zu den handwerklichen Tätigkeiten in diesem Kindergarten zählte unter anderem das Filzen. Beim Filzen konnten nur Mädchen beobachtet werden. Ein Bub schaute einmal kurz zu, ging aber dann bald wieder. Die Kindergartenpädagogin hielt aber ein Mädchen, welches alleine in der Sandgrube spielte, dazu an, mit den anderen beiden Mädchen zu filzen.

Wie in Kapitel 3.4.4 beschrieben, ist festzuhalten, dass Mädchen sehr wohl die Möglichkeit haben, „jungenspezifische“ Konstruktionsspiele auszuführen, eine Umkehrung aber selten bis nie zu beobachten ist. An diesem Punkt sollte der Ruf der Minderwertigkeit gewisser weiblich dominierender Spieltätigkeiten überdacht werden.

Steht zunächst bei beiden Geschlechtern kindliche Neugier hinter dem Interesse und Tatendrang, erfolgt die Übergabe von unfreiwilligen Aufgaben und Pflichten später meist an Mädchen. Jungen erfüllen Aufgaben, die eher physische Kraft erfordern und nicht direkt an das Haus gebunden sind, etwa Mülleimer leeren, Kartoffeln oder Kohlen hochtragen und Besorgungen erledigen (Scheu, 1977).

Eine gewisse Ähnlichkeit kann man in Clip 31 finden, als Clara nicht den richtigen Besen findet und daraufhin ein Bub von der Kindergartenbetreuerin gebeten wird, ihr den Besen zu bringen.

In Kapitel 3.5.3 wird auf das unterschiedliche Spielmaterial eingegangen. Hagemann-White (1984) beschreibt, dass angenommen wird, dass durch das Angebot von unterschiedlichen Spielmaterialien für Mädchen und Buben schon frühzeitig eine entsprechende Vorliebe ausgeprägt wird. Das Spielmaterial der Buben lässt mehrere Manipulationen zu und/oder fordert auf, die Umwelt zu erforschen, wohingegen jenes der Mädchen schon frühzeitig auf häusliche Aktivitäten abzielt bzw. immer auch eine soziale Komponente beinhaltet. In dieser Untersuchung war jegliches Spielzeug für alle Kinder frei zugänglich, dennoch wurden zum Beispiel, Töpfe, Besen, oder das Filzen von Buben nicht wahrgenommen.

Hinsichtlich des Bewegungsradius von Mädchen war auffallend, dass sich Mädchen nicht unbedingt weniger raumgreifend bewegten, aber mit weniger Geschwindigkeit. Die Buben waren fast immer laufend unterwegs, sie waren so in ihre Spielwelt versunken, dass sie dabei keine Augen für Umliegendes hatten. Bei Mädchen war auffällig, dass sie oft eine Beobachterinnenrolle einnahmen.

Man kann in den aufgenommenen Beispielen nicht erkennen, dass Mädchen davon abgehalten wurden, sich raumgreifender zu bewegen. Die Buben neigten eher zu grobmotorischen Tätigkeiten, während den Mädchen auch feinmotorische Tätigkeiten (Filzen) angeboten wurden, wurden Buben dazu nicht angeregt.

Interpretation der Auswahl der Spiele (Buben)

Das Spielverhalten der *Buben* war in einigen Bereichen dem der Mädchen ähnlich, in anderen Bereichen eher konträr.

Auffallend war, dass die Buben fast immer in einer Gruppe zusammen spielten. In dieser Gruppe gab es eine bestimmte Hierarchie, welche fast immer gleich war, und diese wurde von allen eingehalten. So hatte zum Beispiel der kleinste Bub immer die letzte Nummer in der Reihenfolge und auch der Chef mit der Nummer Eins war immer der gleiche Bub.

Das Spiel der Buben war durch Laufen, Waffenspiele und der Kommunikationsform des Zurufens geprägt.

In Kapitel 3.5.3 wird beschrieben, dass Jungen ihre Umwelt mehr mit Gleichaltrigen zu erforschen scheinen und mehr Anregungen von diesen erhalten. Durch den gemeinsamen Umgang scheinen sich größere Handlungsräume zu ergeben und durch diese vielfältigeren Bewegungsmöglichkeiten können unterschiedlichste Bewegungserfahrungen gesammelt werden (Baur, 1989).

Auch das konnte in dieser Untersuchung beobachtet werden, Buben waren fast immer in einer Gruppe von mindestens drei Buben zusammen.

Baur (1989) betont, dass die in diesen Handlungsräumen entstehenden Tätigkeiten geschlechtstypisch variieren. Buben bevorzugen Tätigkeiten mit bewegungsbezogenem Charakter und Mädchen ziehen ruhigere Tätigkeiten vor. Wie oben bereits beschrieben, konnte dies auch in dieser Untersuchung bemerkt werden.

Viele Gemeinsamkeiten konnten auch zwischen der Studie von Sutton und Smith und meinen Beobachtungen gemacht werden. Diese Studie wird ebenfalls in Kapitel 3.5.3 genauer beschrieben.

Diese Studie stammt zwar aus dem Jahr 1977, dennoch kann man nach wie vor Übereinstimmungen feststellen. Dort wird beschrieben, dass Buben Spiele mit mehr Krafteinsatz und vermehrten Körperkontakt bevorzugten und dass ihre Spielareale größer waren. Beliebt waren motorische Aktivitäten, die den ganzen Körper miteinbezogen und im Vordergrund stand das gemeinsame Tun. Bei den Mädchen hingegen konnten Vorlieben für geregelte Spiele und für Aktivitäten mit rhythmischem Schwerpunkt bemerkt werden. Mädchen zogen Spiele mit indirektem Wettkampfcharakter vor. Mädchen zogen es auch vor, im Gegensatz zu den Buben, alleine zu spielen.

Sutton-Smith (1977) zog daraus den Schluss, dass die Spiele der Jungen, jene sind, bei denen erwartet wird, dass man stark und mächtig ist. Diesen Anspruch konnte er bei den Mädchen nicht erkennen, die Spiele der Mädchen waren jene, die sich auf Genauigkeit und Anpassung auf Spielpartner/innen richteten.

In den vorliegenden beobachteten Beispielen war auffallend, dass Mädchen oft auch alleine spielten. Zu Spielen mit rhythmischem Charakter kann man das „sich im Kreis drehen“ zählen, auch das konnte bei den Mädchen beobachtet werden.

Buben waren eher selten bis nie alleine spielend zu sehen, am ehesten in Situationen, in denen ein Bub die Kamera fixierte und so den Anschluss an die anderen verlor.

Mädchen interessierten sich gar nicht für die Kamera, sie gingen dieser eher aus dem Weg.

Gemeinsames Spiel von Mädchen und Buben gab es in den beobachteten Situationen kaum. Wenn, dann übernahmen die Buben das Kommando. Es konnte nicht beobachtet werden, dass in einer heterogenen Gruppe ein Mädchen die „Chefin“ gewesen ist.

6.4 Zusammenschau der Ergebnisse

In diesem Kapitel geschieht eine Zusammenschau der Beobachtungen als Grundlage für eine nachfolgende Diskussion.

	Anzahl Clips/ Buben	Anzahl Clips/ Mädchen	Unterschiedliche/s Verwendung/Verhalten
<i>Spielmaterial</i>			
Bretter	8	1	Ja
Besen	1	2	Ja
Häuschen	2	1	Ja
Rechen	2	0	
Filzen	0	2	
Flaschenzug	2	1	Ja
<i>Selbstdarstellung vor der Kamera</i>	12	3	Ja
<i>Bewegungsaktivität</i>	7	2	Ja
<i>Erwachseneninteraktion</i>	6	4	Ja
<i>Gruppendynamik</i>			
Gruppenzusammensetzung			homogen
Hierarchien	klar	wechselnd	
Konfliktlösung	ohne Betreuerin	mit Betreuerin	
Auswahl der Spiele	abwechslungsarm	abwechslungsreich	

Tabelle 1: Vereinfachter Überblick der untersuchten Parameter

Unterschiede im Verhalten der Geschlechter sind eindeutig feststellbar, was Bewegung, Spielverhalten und soziale Interaktionen betrifft. Die Unterschiede entsprechen im großen und ganzen den in der Literatur beschriebenen geschlechtstypischen Rollenunterschieden.

Auffällig war, dass sich die Buben während des gesamten Beobachtungszeitraumes häufiger als Mädchen laufend fortbewegten. Es zeigte sich, dass in dieser Situation Buben Spiele mit bewegungsbezogenem Charakter bevorzugten und dass Mädchen ruhigeren Tätigkeiten nachgingen. Auch die Unterscheidung hinsichtlich der Bevorzugung von grob- oder feinmotorischen Spielen entsprach der gängigen Geschlechtsvorstellung. Das spiegelte sich in der Nutzung von Spielmaterial wider: nur bei Sand und Wasser war der Gebrauch gleich, beim restlichen Spielmaterial (Bretter, Rechen, Besen, Schaufeln, Töpfen, Filz, Flaschenzug ...) unterschied sich die Verwendung.

Des weiteren nahmen Mädchen öfter als Buben eine Beobachter(innen)rolle ein, sie schauten anderen Kinder und den Betreuerinnen bei Tätigkeit zu. Es kam selten zu Spielen, bei den Buben und Mädchen gemeinsam agierten. Beim freien Spielen wurden geschlechtshomogene Gruppen bevorzugt. Wenn es dennoch zu heterogenen Gruppen kam, war die Rollenverteilung ganz klar, die Buben wussten genau, was die Mädchen zu tun hatten und umgekehrt. Die Gruppendynamik folgte scheinbar festgelegten Hierarchien, die ebenfalls geschlechtsspezifisch konnotiert waren.

Sehr eindeutig waren die Unterschiede der Selbstdarstellung von Mädchen und Buben vor der Kamera: während Mädchen dem fremden Blick auswichen, suchten Buben offensiv den Fokus der Kamera. Interaktionen mit Erwachsenen standen im Hintergrund, diese agierten eher zurückhaltend und überließen die Kinder über weite Strecken sich und ihrem Spiel. Die Kontaktaufnahmen und Reaktionen sind Mädchen und Buben gegenüber sehr unterschiedlich. Und auch die Kontaktaufnahme durch die Kinder war geschlechtsspezifisch unterschiedlich.

Zum Erziehverhalten kann gesagt werden, dass es sehr rollenkonform war. Da besonders in der Kleinkindererziehung männliche Vorbilder fehlen, erleben die Kinder, dass Frauen für die Kinder zuständig sind. Im Beobachtungszeitraum war zeitweise ein Mann anwesend, dieser war für die Errichtung der Gartenhütte zuständig. Er versuchte die Kinder in sein Tun einzubinden, für seine handwerklichen Tätigkeiten und der Arbeit mit den lauten Geräten interessierten sich besonders die Buben. Die Mädchen hoben gegebenenfalls den Blick, wenn die Motorsäge zum Einsatz kam, beteiligten sich aber nicht direkt.

Auch bei den Arbeiten der Betreuerinnen waren es alleine die Mädchen, die sich an der Handarbeit beteiligten. Durch das Verhalten der Erwachsenen wurde eine klassische Rollenaufteilung vorgelebt.

7. Möglichkeiten zur Förderung des Genderbewusstseins im Kleinkindalter

Dieses Kapitel widmet sich der Diskussion und den Möglichkeiten praktischer Umsetzung der Erkenntnisse aus den Beobachtungen. Dazu wird eine Bewertung und Beurteilung dieser empirischen Untersuchung vorgenommen und nach der Relevanz der Ergebnisse gefragt. Die Hypothesen zur praktischen Anwendung von Vermittlungsvariablen sind als Vorschläge und Anregungen zu verstehen.

Die Frage nach der Ausübung und Vermittlung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen in Spielsituationen im Kindergarten, kann bezogen auf die beobachteten Situationen, dahingehend beantwortet werden, dass sie über weite Strecken unreflektiert und zufällig entstanden. Es wurden keine Arrangements gebildet, durch Spiel- und Materialangebot. Es kam in keinem Fall zu einer Auflösung der bestehenden Geschlechterrollen, weder durch Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern, noch zwischen Buben und Buben und Mädchen und Mädchen. Die frühzeitige gesellschaftliche Typisierung und Normierung konnte beobachtet werden. Mit der Verschriftung des Filmmaterials konnten Situationen genau erfasst und dadurch reflektierbar gemacht werden.

Nochmals soll aber betont werden, dass es sich um nicht kameragewöhnte Kinder handelte und die Beobachtung möglicherweise Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder hatten, wie bereits in Kapitel 6 angesprochen. Durch die geringe Anzahl der Stichprobe kann unter Umständen die Aussagekraft der Situationen verzerrt worden sein. Wobei anzunehmen ist, dass eine kleinere Kinderanzahl geschlechterstereotype Verhaltensweisen nicht verstärkt, sondern im Gegenteil sogar verringert. Trotz allem liegt ein reiches Datenmaterial vor, welches im Sinne der Fragestellung ausgewertet werden konnte.

Wie verhalten sich Kinder, denen gleichberechtigte Zugangsmöglichkeiten zu unterschiedlichsten Spielmaterialien ermöglicht werden? Können sozialisationstheoretische Befunde bestätigt werden?

Die Geschlechtsidentität eines Kindes wird durch das Erleben des eigenen Körpers, der eigenen Fähigkeiten und Interessen ausgebildet. Dieser Prozess entfaltet sich unter anderem in Institutionen wie dem Kindergarten. In diese Räume wirken Geschlechterverhältnisse auf vielfältigste Weise hinein.

Die aus den Ergebnissen (Kapitel 6.4) nahegelegte Weitertradierung von gesellschaftlichen Geschlechternormen kann kritisch hinterfragt werden.

Bewegungsverhalten

So scheint für Mädchen ein eingeschränktes Bewegungsverhalten nicht unbedingt entwicklungsfördernd im Sinne der in Kapitel 3.5 angeführten Selbstkompetenzen zu sein. Andererseits leben Buben ihren Bewegungsdrang ziemlich ungebremsst aus und werden unter Umständen in der Feinmotorikförderung hinten angestellt. Hier hätten Kindergartenpädagoginnen sicherlich mehr Möglichkeiten, wirksam zu werden.

Aus den Beobachtungen dieser Studie heraus, dass Mädchen oft die Beobachterinnenrolle einnehmen und sich im Garten weniger Raum nehmen, gäbe es die Möglichkeit, durch eine zeitweilige Rauntrennung dem entgegenzuwirken. Es könnte, sowie die Häuschenbenutzung, Tage geben, an denen die Mädchen auf der großen Wiese Spielangebote gesetzt bekommen. In diesem Kindergarten wird Wert darauf gelegt, dass sich die Kinder frei ihre Spielmaterialien wählen können, dennoch könnte man Bewegungsangebote setzen und die Mädchen vermehrt zur Bewegung motivieren. Aus meiner Erfahrung als Mutter und als Kindergärtnerin ist es bei den Kindern beliebt, wenn man als Betreuerin selbst an den Aktivitäten teilnimmt. Eine weitere Möglichkeit wäre es, beispielsweise Laufräder oder Materialien, welche zur Bewegung motivieren, einzuführen.

Verwendung von Spielmaterial

Auch bei der Verwendung von Spielmaterial zeigte sich eine geschlechtskonforme Gewohnheit. So wurde zwar ein Mädchen speziell zum Filzen eingeladen, nicht jedoch die Buben. Beim Flaschenzug blieb eine Intervention seitens der Betreuerinnen aus, als ein Mädchen von den Buben vom Spiel ausgeschlossen wurde. In den Konflikten um das Häuschen kann

eine Bevorzugung der Buben unterstellt werden. Es gab wenige Anregungen zum Austausch des unterschiedlichen Gebrauches von Mädchen und Buben von Spielmaterial (Besen, Bretter, Rechen, Schaufeln, Töpfe). Vielleicht würden sowohl Mädchen als auch Buben davon profitieren, wenn die herkömmlichen starren Rollen aufgebrochen würden. Man hätte zum Beispiel die Buben mehr zum Filzen animieren können, diese wurden in keiner Weise dazu angehalten. Man könnte die Buben in die Produktüberlegungen einbinden und so das Filzen selbst attraktiver machen, zum Beispiel die Filzkugeln als Schatz oder als Anhänger für Amulette usw.

Selbstsicherheit und Aufmerksamkeitsbedarf

Die deutlichen Unterschiede in der Inszenierung vor der Kamera können als Indikator für Selbstsicherheit, Aufmerksamkeitsbedarf oder Raumaneignung gesehen werden. Dieses Faktum ist schwer zu interpretieren: sind die Buben auf der Suche nach einer Bühne, einem Spiegel ihrer Geschlechterrolle, weil sie sie zu wenig finden? Oder zeugt es von gesundem Selbstbewusstsein und Sicherheit?

Interaktionen mit Erwachsenen

Die Interaktion mit Erwachsenen zeigt „hilfsbedürftige“ Mädchen, die sich hilfesuchend an die Betreuerinnen wenden und Buben, die oft durch ihr Raumgreifen die Ursache von Konflikten sind. Wie könnte ein Kindergarten-Setting aussehen, in welchem diesem Umstand gerecht wird, ohne die Buben zu beschneiden?

Konsequenzen für die Praxis:

Fromm (1985) schreibt, dass Menschen prinzipiell dazu neigen, sich Autoritäten und einer Mehrheit anzupassen, ihnen zu gehorchen und sich nicht zu widersetzen. Dadurch wird scheinbar eine Allianz mit dem Mächtigerem gebildet, im Zuge dessen erhält man Sicherheit und einen Anteil an der Macht. Mädchen suchten in dieser Studie schneller diese Sicherheit und neigten dazu, Verantwortung abzugeben.

Ein wichtiger Schritt für die Selbstsicherheit scheint es zu sein, mit den Mädchen gemeinsam, unterschiedlichste und auch neue, unbekannte Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln. Durch gemeinsames Durchspielen der Situationen können neue Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Konflikte ohne die Zuhilfenahme eines Erwachsenen zu lösen sein könnten.

Es können einfache und klare Regeln aufgestellt werden:

- Probiert zuerst den Konflikt alleine (ohne Hilfe eines Erwachsenen) zu lösen,
- wenn Hilfe von einer erwachsenen Person benötigt wird, kann diese in Anspruch genommen werden,
- „Stopp“ gilt immer und muss eingehalten werden,
- alle Äußerungen werden ernstgenommen,
- Äußerungen nicht als „petzen“ einordnen.

Durch das gemeinsam Aufstellen dieser Regeln kann sich jedes Kind einbringen und fühlt sich dadurch ernst genommen. Die Regeln gelten immer und für alle.

Die landläufige Meinung, dass Buben laut, rücksichtslos und aggressiv sind, kann zur Folge haben, dass Buben, welche diesem Bild nicht entsprechen diskreditiert werden. Charaktereigenschaften wie einfühlsam, leise und hilfsbereit werden einem Buben nicht gern zugestanden und werden als „nicht männlich“ abgetan. Dadurch kommt es zu einer erlernten Männlichkeit, in welcher entgegengewirkt werden.

Umgang mit Hierarchie und Vorherrschaft

Bemerkenswert bei der Untersuchung der Gruppendynamik war, dass die Beteiligten anscheinend wussten, wie die Hierarchien, Gruppenzusammensetzungen, Konfliktlösungen auszusehen hätten. Traditionelles Rollenverständnis gibt also auch Sicherheit und Stabilität.

Dieser letzte Punkt könnte für PädagogInnen, besonders in Bezug auf das Leiten von Kindergruppen, und Eltern Anregungen geben, das eigene Denken und Handeln zu reflektieren und neue Möglichkeiten im Umgang mit Mädchen

und Buben zu geben. Ein besonderes Anliegen der Forschung ist es in diesem Feld, die systematischen Grundlagen für geschlechtsbezogene frühkindliche Bewegungsförderung zu ermitteln. „Der theoretische Zugang und die Befunde führen nicht zu normativen pädagogischen Zielvorgaben, sondern sensibilisieren für eine Anteil nehmende und anerkennende Begleitung der individuellen Entwicklung des Kindes. Entsprechende Kompetenzen sollten in die Aus- und Fortbildung von Übungsleitern und Übungsleiterinnen ebenso einfließen wie in die von Erziehern und Erzieherinnen“. (Gieß-Stüber, 2003, S. 109).

Können Brücken gebaut werden, Seiten gewechselt und andere Lebenserfahrungen gemacht werden als diejenigen, die dem traditionellen, oftmals lebensbeengenden und bildungsbehindernden Geschlechterrollenmuster entsprechen? Welche Themen beschäftigen Buben, beschäftigen Mädchen, die man in der pädagogischen Praxis aufgreifen und mitgestalten kann?

In Kindergruppen, wie auch in jeder anderen Gruppe, gibt es eine *Gruppenhierarchie*, welche oft über lange Zeit änderungsresistent ist. Aufgabe der Pädagogen könnte es sein, dieses System so zu lockern, dass den Kindern neue Möglichkeiten geboten werden, miteinander zu spielen.

Konsequenzen für die Praxis

- Man könnte zum Beispiel Schwerpunktsetzungen einführen, bei denen die Kinder speziell gefördert und gefordert werden. Dies könnten spezielle pädagogische Impulse sein, die es dem Kind erleichtern sollen, sich mit Spielzeug oder Materialien zu beschäftigen, die in den traditionellen Bereich des anderen Geschlechts fallen (Konstruktionsmaterial für Mädchen, Kochen für Buben).
- Einen weiteren wichtigen Punkt stellt die Sensibilisierung in Bezug auf die Sprache dar. Eine mädchen- und frauengerechte Sprache ist wichtig, denn sie macht Mädchen und Frauen sichtbar und hörbar. Da gibt es die Bäuerin und die Chefin, da werden auch Mädchen angesprochen: „Die erste, die fertig ist, ...“, „jede Spielerin bekommt einen Ball“.

- Andere Möglichkeiten wären spezielle Rollenspiele, welche unterschiedlichste Handlungsstrategien für beide Geschlechter beinhalten, die zu einem Aufbrechen von starren Rollenklischees führen könnten bzw. andere aufzeigen. Ideal wäre auch ein männlicher Kindergartenpädagoge. Oder man könnte Eltern einladen, welche nicht rollenkonform arbeiten, wo zum Beispiel der Vater die Kinder und den Haushalt umsorgt.
- Umdenken kann auch ganz einfach dadurch geschehen, dass man den Mädchen positive Anerkennung nicht vorwiegend über Äußerlichkeiten wie z.B. Kleidung zukommen lässt, sondern für die Dinge, die sie toll gemacht haben oder sie einfach nur zu bestärken, im Sinne von Aussagen wie „ich bin mir sicher, dass du das kannst“. Umgekehrt könnte man dem Äußeren der Buben mehr Beachtung schenken.

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

Die Integration der Grundlagen, Ansätze und Forderungen geschlechtssensibler Pädagogik in die Aus- und Fortbildung von KindergartenpädagogInnen muss daher dringend gefordert werden. Sie soll nicht in einzelnen Projekten umgesetzt werden, sondern durch eine innere Haltung in die gesamte Arbeit mit einfließen.

Zuletzt sollen noch Schlagworte zur gendergerechten Praxisgestaltung angeführt werden:

Ausgewogene Wahrnehmung – die Wahrnehmung soll sich auf beide Geschlechter und deren verschiedene Bedürfnisse und Aspekte richten.

Stereotypen bewusst machen und aufbrechen – durch ständige Reflexion der eigenen und der gängigen Stereotypen können diese bewusst gemacht und aufgebrochen werden.

Diskriminierendes Verhalten sanktionieren – ohne Sanktionen wird sich diskriminierendes Verhalten nicht ändern.

Geschlechter gleichwertig behandeln – gleichwertig bedeutet, Unterschiede nicht zu verleugnen, aber keine hierarchische Wertung zuzulassen.

Materialien genderbewusst wählen – Spielmaterialien können Geschlechtszuschreibungen transportieren und sollten daher so gewählt und gestaltet werden, dass sie für beide Geschlechter attraktiv sind.

Genderwissen anreichern – durch stetige Auseinandersetzung mit dem Thema soll gewährleistet sein, dass die Genderdebatte aktuell gehalten wird.

Genderbewusste Förderung – die Kinder von heute sind die Eltern von morgen und genderbewusste Entwicklung ist ein Gebot jeden Augenblicks.

8. Schlussbemerkungen

Wenn Mädchen und Buben in den Kindergarten kommen, verhalten sie sich zumeist so, wie es von ihnen nach ihrer Geschlechterrolle erwartet wird.

Buben, die es in ihrer Umgebung hauptsächlich mit weiblichen Bezugspersonen zu tun haben, definieren ihre Geschlechtsrolle weitgehend aus der Negation der weiblichen Rolle und orientieren sich an einem Klischee von Männlichkeit, das ihnen in der patriarchalen Mediengesellschaft angeboten wird.

Im negativen Sinne begünstigt wird diese Situation dadurch, dass männliche Bezugspersonen fehlen, in der Kleinkinderziehung bis darüber hinaus, selbst in den Volksschulen, sind männliche Betreuer Mangelware. Den Buben fehlt die männliche Identifikation und außerdem erweckt diese Tatsache den Anschein, dass Kinderbetreuung eine rein weibliche Domäne darstellt.

Viele Buben beginnen ab einem Alter von etwa drei Jahren, sich raumgreifend zu bewegen. Natürlich kann wildes und aggressives Verhalten auch lustvoll sein. Aber kann es nicht auch darum gehen, durch Inszenierungen von Stärke, klein machende Gefühle abzuwehren? Vielleicht haben Erwachsene Probleme, Buben als unsicher, bekümmert oder verwirrt zu erleben. Hier liegt es an den PädagogInnen, Buben darin zu bestärken, dass sich auch ein Bub klein fühlen darf und dass er weinen darf. Man muss den Buben die Möglichkeit geben, ihre Gefühle wahrzunehmen und diese mitteilbar zu machen.

Vielen Mädchen fehlen andererseits diese Risikoerfahrungen mit dem eigenen Körper: der Umgang mit Wagnis, Mut und Grenzerlebnissen, wie sie z.B. beim Dreirad- oder Gokart-Fahren erlebt werden können. Wichtig wäre es auch, ihnen den Zugang zum wilden Spiel zu ermöglichen und dass das nicht nur Buben dürfen, man sollte ihnen Wege zeigen, wie sie ihre Aggressionen loswerden können, ohne diese hinunter zu schlucken.

Bestärkt wird bei Mädchen nach wie vor die Ästhetisierung und Fetischisierung des weiblichen Körpers, nicht zuletzt durch das Bewundern des Aussehens oder der Kleidung. Mädchen werden auch durch das vornehmliche Herstellen

von ästhetischen Produkten – Zeichnungen oder Bastelarbeiten – abhängig von der Beurteilung von außen.

Buben, die hauptsächlich im Baubereich Konstruktionsspiele spielen, sind auf diese Bestätigung nicht angewiesen, denn der „Erfolg“ – das gebaute Lego-Raumschiff – ist für sie und die anderen direkt feststellbar.

Wie sind bestimmte Spielbereiche geschlechtsspezifisch determiniert und „vorbelastet“ und erschweren ein „anderes“ Spielen jenseits traditioneller Klischees? Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln Mädchen und Buben mit dem angebotenen Spielzeug und dadurch, was ihnen über den „richtigen Gebrauch“ und Umgang mit den Spielsachen vermittelt wird?

Als PädagogIn, als Elternteil, als BegleiterInnen von Kindern bzw. einfach als Mensch, kann man sich immer den Satz vor Augen halten: *Änderungen sind möglich!* Man darf sich nicht immer nur damit abspeisen lassen: Das bringt doch nichts, das ist alles schon viel zu festgefahren. – Nein, *Änderungen sind möglich.*

Als ich gegen Ende dieser Arbeit die Clips zu interpretieren versuchte, wurde mir dennoch schlagartig klar, dass es dabei letztlich auch um mein „Genderbewusstsein“ geht, das als Beurteilungsrater und als Bewertungskriterium fungiert. In den ersten fünf Clips kamen Mädchen gar nicht vor. Nun könnte ich mich darauf ausreden, dass einfach weniger Mädchen anwesend waren oder ähnliches, dennoch schien mir ihr Spielgeschehen weniger interessant als das der Buben. Allgemein kommen Buben im gesamten Filmmaterial mehr vor als Mädchen, manche Mädchen wollten zwar nicht gefilmt werden, dennoch sind die Buben dominanter vertreten. Doch ich denke, sich genau darüber Gedanken zu machen, ist ein Schritt in die richtige Richtung.

Des weiteren kann gesagt werden, dass geschlechterrollen-untypisches Verhalten eher die Ausnahme bildete. Insgesamt zeigt diese Untersuchung, dass sich Buben oft als Chef sehen und dass sie genau zu wissen scheinen,

welche Spiele für Mädchen und Buben gedacht sind und dass es selten bis nie zu einer geschlechteratypischen Spielnutzung kam.

Auffallend war auch, dass Mädchen weniger laufend unterwegs waren und dass sie sicher eher dem Spielstil der Buben unterordneten als umgekehrt. Die Spiele der Buben waren lauter als die der Mädchen und die Buben spielten fast immer in einer Gruppe und nie ganz alleine. Mädchen hingegen spielten viel alleine bzw. zu zweit und nahmen oft eine Beobachterrolle ein. Sie beobachteten das Spiel der anderen oder schlenderten durch den Garten. In den wenigen Situationen, in welchen die Pädagoginnen involviert waren, fanden sich vielfach geschlechtertypische Verhaltensweisen, bzw. solche, die auf das Geschlecht der Kinder abgestimmt waren und diese zu geschlechtskonformen Verhalten angeregt haben. Geschlechteratypische oder erweiternde Angebote wurden keine vorgenommen. Gerade hier liegt ein enormes Potenzial für Undoing Gender und für ein Aufbrechen tradiertter Geschlechtervorgaben für das Handeln von Kinder.

In der Geschlechterforschung geht es darum, Determinanten für geschlechtstypisches Verhalten zu identifizieren und Erklärungsansätze zu finden, um verkrustete Geschlechterverhältnisse aufzubrechen und Kindern eine größere Handlungsvielfalt zu bieten. Sie kann sich nicht auf eine bloße Beschreibung der Geschlechtsunterschiede beschränken, sondern muss verstärkt die Produktionsmechanismen aufzeigen, damit diese auch verändert werden können.

Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Geschlecht eine soziale Konstruktion ist und dass Erwartungen an Personen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit eine entscheidende Rolle in der sozialen Interaktion wie auch in der individuellen Entwicklung spielen. Wichtig wäre es, dass es zu einer Veränderung der Bilder in den Köpfen der Menschen kommt. Nach dem Titel des Buches *„Buben dürfen weinen, Mädchen können pfeifen“*.

Die Untersuchung von Geschlechtsunterschieden muss daher um die Analyse der Einflussgrößen ergänzt werden, indem man Handlungsmöglichkeiten aufzeigt, die die Menschen in ihrem Verhalten nicht einengen, sondern

erweitern. Damit es für Mädchen und Buben selbstverständlich ist, alle Spielgeräte zu verwenden und es keine Begrenzungen, Bewertungen von Handlungen und Verhaltensweisen bezüglich des Geschlechts gibt.

Dies bedeutet für die KindergartenpädagogInnen Haltung zu beziehen und stellt an jene hohe Anforderungen, welche aber für das Aufbrechen alteingesessener Rollenklischees unerlässlich sind.

Erst das Wissen um die unterschiedlichen Lebensweisen, Rollenmuster und auch Bedürfnisse eröffnet durch konsequentes Umsetzen der Erkenntnisse daraus neue Wege für eine Gleichberechtigung beider Geschlechter.

9. Literatur

- Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und Geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer.
- Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst. – Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Heyne.
- Baur, J. (1989). *Körper- und Bewegungskarrieren : dialektische Analysen zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter*. Schorndorf: Hofmann.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.
- Blanke, B. (2000). *Identität und Geschlecht*. In Blanke, B. & Fietze, K. (Hrsg.), (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 111). Hamburg: Czwalina.
- Bilden, H. (1991). *Geschlechtsspezifische Sozialisation*. In Hurrelmann, Klaus/Ulrich, Dieter (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim 1991, S. 279-301.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Humanwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizinverlag.
- Bourdieu, P.(1993) : *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Böhm, A. (2000). *Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory*. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek: Rowohlt, S. 475-485.
- Böhnisch, L. & Winter, R.(1993). *Männliche Sozialisation: Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf*. München: Juventa.
- Callies, E. (1968). *Sozialisation und Erziehung*. Münster: Laumann.

- Degenhardt, A. (1979). *Geschlechtstypisches Verhalten: Mann und Frau in psychologischer Sicht*. München: Kohlhammer.
- Dittmar, N. (2002). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Opladen: Leske und Budrich.
- Enders-Dragässer, U. (1989). *Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule*. München: Juventa.
- Faulstich-Wieland, H. (1995). *Geschlecht und Erziehung*. Opladen: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fromm, E. (1985). *Über den Ungehorsam*. München: dtv.
- Gieß-Stüber, P. (2000). *Gleichberechtigte Partizipation im Sport?. Ein Beitrag zur geschlechtsbezogenen Sportpädagogik*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Gildemeister, R. (2006). Doing Gender: Soziale Praktiken und Geschlechterunterscheidung. In: R. Becker & B. Kortendiek. (Hg.) *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. (S. 132-140). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Glaser, B. G.; Strauss A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern.
- Glaserfeld, E. u. a. (1992). *Einführung in den Konstruktivismus*. München, Zürich: Piper.
- Gopnik, A. (2003). *Forschergeist in Windeln*. München: Piper.
- Grüner, K.-W. (1974). *Beobachtung*. Stuttgart: Teubner.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: Weiblich - männlich?*. Opladen: Leske.
- Hartmann-Tews, I. (2003). *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport*. Opladen: Leske + Buderich.

- Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (1998). Entwicklung und Perspektiven der Frauen- und Geschlechterforschung im Sport. In: *Spectrum der Sportwissenschaft*, 10 (2), 71-85.
- Hauser-Scheublin, B. (2003). *Teilnehmende Beobachtung*. In: B. Beer. Methoden und Techniken der Feldforschung. (S. 33-54). Berlin: Reimer.
- Haußer, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Hirschauer, S. (1994). *Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit*. In: Knoblauch, H. (Hg.). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. (S. 668-692). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Joas, H. (2007). *Lehrbuch der Soziologie*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Keupp, H. (1999). *Identitätskonstruktionen*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Klein, M. (1983). *Sport und Geschlecht*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Kröner, S. (1976). *Sport und Geschlecht. Eine soziologische Analyse sportlichen Verhaltens*. Hamburg: Czwalina.
- Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: PVu.
- Largo, R. (1995). *Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht*. München: Piper.
- Lüders, C. (2003) *Teilnehmende Beobachtung*. In: Bohnsack, R. & Marotzki, W. & Meuser, M. (Hg.). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. (S. 151-153). Opladen: Leske + Budrich.
- Mayring, P. (1990). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Nasio, J.-D. (1999). *7 Hauptbegriffe der Psychoanalyse*. Wien: Turia und Kant.

- Nissen, U. (1998). *Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumaneignung*. Weinheim und München: Juventa.
- Piaget, J. (2002). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Reich, K. (2005). *Systemisch konstruktivistische Pädagogik*. Köln: Beltz.
- Scherler, K. (1975) *Sensomotorische Entwicklung und materielle Erfahrung*. Schorndorf: Hofmann.
- Scheu, U. (1977) *Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht*. Frankfurt: Fischer, TB Verlag.
- Schnell, R. & Hill, P. & Esser, E. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schuster, P. & Springer-Kremser, M. (1997). *Bausteine der Psychoanalyse. Eine Einführung in die Tiefenpsychologie*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Slunecko, T. & Sonneck, G. (1999). *Einführung in die Psychotherapie*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Strauss, A. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Verlinden, M. (1995). *Einander annehmen. Soziale Beziehungen im Kindergarten*. Köln: Kohlhammer.
- Wetterer, A. (2004). Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen von Zweigeschlechtlichkeit. In: R. Becker & B. Kortendiek. (Hg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. S. 122-131). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Zimmer, R. (2004). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. Freiburg im Breisgau: Herder.

ABSTRACT**„Bewegungssozialisation im Kleinkindalter – eine Analyse der Ausübung und Vermittlung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen bei 3- bis 6-Jährigen in Spielsituationen im Kindergarten“**

Barbara Zauner

Universität Wien

Schlüsselwörter: Bewegungssozialisation; Geschlechtersozialisation; Bewegungsverhalten; Spielverhalten.

Einleitung

Die Zusammenhänge zwischen Bewegung und Persönlichkeitsentwicklung im Kleinkindalter wurden bereits nach unterschiedlichen Variablen untersucht, weitgehend unbeachtet blieb bislang jedoch eine Unterscheidung zwischen Mädchen und Buben in diesem Bereich. Die Kategorie *Geschlecht*, bzw. wie wir sozialisiert werden, wie Geschlecht in der Gesellschaft transportiert wird, spielt jedoch eine bedeutende Rolle. Wie diese Sozialisation von unterschiedlichsten Richtungen erklärt wird und welche Auswirkungen dies auf das Verhalten, im besonderen auf das Spielverhalten von Mädchen und Buben im Kindergarten hat, ist Thema dieser Arbeit.

Inhalt

Eingangs wird ein Blick auf die unterschiedlichen Sozialisationstheorien geworfen. Anschließend wird auf die *geschlechtsspezifische Sozialisation* eingegangen. Es wird die Frage der „Anlage-Umwelt-Problematik“ angeschnitten. Es wird hinterfragt, in wie weit Männlichkeit und Weiblichkeit ein Produkt sozialer Konstruktionsprozesse sind. Nachfolgend wird die *Bewegungssozialisation* aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven betrachtet. Besondere Beachtung erhält hier die frühkindliche Bewegungssozialisation. Den Abschluss des hermeneutischen Teils stellt eine Auseinandersetzung mit der Erwachsenen-Kind-Beziehung in Bezug auf Geschlechterrollen im Bewegungsverhalten dar.

Der empirische Teil widmet sich der *Analyse von Situationen*, welche filmisch festgehalten und nach festgelegten Kriterien ausgewertet wurden. Einer möglichst neutralen Rohbeschreibung des Videomaterials folgt die Auswahl konkreter Situationen nach folgenden Gesichtspunkten: Verwendung von Spielmaterial, Selbstdarstellung, Bewegungsaktivität, Interaktion mit Erwachsenen und Gruppendynamik. Diese werden entlang der dargestellten Theorien interpretiert. Abschließend werden Möglichkeiten, das Genderbewusstsein in der Erwachsenen-Kind-Interaktion zu fördern, diskutiert.

Betreuerin

Ass.-Prof. Dr. Mag. Rosa Diketmüller

Methode

Als methodischer Zugang zur Untersuchung des *Systems der Zweigeschlechtlichkeit* wird die Feldbeobachtung gewählt. Beobachtet werden 10 Kleinkinder im Alter von 3-6 Jahren, die sich ohne direkte Einflussnahme von Erwachsenen frei bewegen. Es werden keine Arrangements gebildet.

Die Datenerhebung erfolgt mit Hilfe der *Beobachtung* als wissenschaftlichem Verfahren.

ABSTRACT

Infant socialisation of motion – an analysis of practice and interconnection of gender and gender-relations among infants aged 3-6 and playing situations in nursery school.

University Vienna

Keywords: socialisation of motion, gender
-socialisation, kinesic behaviour, playing habits

Introduction

The topic of the thesis is the relation between infantile motion and self-development with regard to male and female heterogeneity. These differences have heretofore been disregarded by different scholarly pieces. Gender-related socialisation is one of the determining factors in male and female playing habits in nursery school.

Content

Introductory, the thesis highlights different theories of socialisation, following gender-related socialisation. Furthermore, the dispute about 'nature versus nurture' hypothesizes gender discrepancy as one of the product of socialisation. Infantile motion and its theoretical critique is used as an example of the socialisation of motion in general. The discussion about the adult-child-relationship with regard to various gender roles in kinesic behaviour concludes the thesis' hermeneutical part.

The empirical part addresses the problem of the analysis of situations in films, interpreted by a determined evaluation system. A non-committed description of the video material is followed by a methodological choice and interpretation of concrete situations: use of playing material, self-portrayal, kinetic energy, interaction with adults, and group dynamics. Possibilities of advancing gender-consciousness in an adult-child-relationship frame the thesis' conclusion.

Advisor

Ass.- Prof. Dr. Mag. Rosa Dikettmüller

Method

Methodically, the binary conception of gender is analysed by the concept of field observation. 10 infants aged 3 to 6 move freely without any influence of adults or arrangement in groups. Data collection via monitoring as the predominating method of the thesis.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Barbara Martina ZAUNER (geborene Zimmerberger)
 Geburtsdatum: 05.10.1976
 Geburtsort: Wels, OÖ
 Staatsbürgerschaft: Österreich
 Familienstand: verheiratet seit 3.6.2005
 Kinder: Julius, 1.1.2004
 Wendelin, 30.9.2005
 Wohnadresse: Latschkagasse 1/11
 A-1090 Wien
 Tel: 01 4925096
 Mobil: 0650 9014795
 email: babzi2001@hotmail.com

Ausbildung

Ausbildung

seit Dez 2003	Karenziert vom Studium, schreiben der Diplomarbeit „Bewegungssozialisation im Kleinkindalter“
1997 bis 2003	Studium „Leibeserziehung“ kombiniert mit „Philosophie, Psychologie und Pädagogik“ an der Universität Wien
1992 bis 1997	Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Honauerstraße, Linz, Matura „mit gutem Erfolg“
1987 bis 1992	Bundesrealgymnasium Wels unter besonderer Berücksichtigung der sportlichen Ausbildung

Berufliche Laufbahn

Sonstiges

Sommer 2000/2001	Fließbandarbeit in der VFI (Vereinigte Fettwaren Industrie) in Wels
1998	Ferienlager mit der Wiener Jugenderholung
1993 & 1995	Ferialjob in der Strumpffabrik Oberndorfer
1993 bis 1995	Leiten einer Jungschargruppe in der Pfarre Wels Vogelweide
1993	Grundschulung zur Jungschargruppenleiterin