

Christian Büttner

Auf dem Weg zur Gleichstellung

Entwicklungsförderung von Jungen und Mädchen in
Kindertagesstätte und Hort

HSFK-STANDPUNKTE 5/2000



Hessische
Stiftung
Friedens- und
Konfliktforschung

Mädchen an den Herd, Jungen in den Krieg? Eine solche geschlechtstypische Zuschreibung, wie sie vor ca. 100 Jahren noch durchaus nicht ungewöhnlich war, scheint überholt. Heute wird vielmehr darüber diskutiert, ob und wie Frauen Dienst an der Waffe leisten können bzw. sollen, und die jungen Väter nehmen hier und da auch schon den Erziehungsurlaub, um Haushalt und Kinder zu versorgen (ca. 1,5 % aller Väter nehmen - zumindest teilweise - Erziehungsurlaub; vgl. Rosenkranz/Rost/Vaskovics 1998). Gleichwohl kann von Gleichstellung von Jungen und Mädchen, Männern und Frauen auf breiter Linie längst noch keine Rede sein. Die Klischees typisch weiblicher und typisch männlicher Verhaltensweisen geistern zum Teil noch ungebrochen durch private und öffentliche Vorstellungen geschlechtsspezifischer Erziehung - auch wenn es viele Anstrengungen gibt, die Benachteiligung der Mädchen aufzuheben oder der Verletzlichkeit der Jungen gerecht zu werden.

Anhand von vier Fallvignetten aus der Projektsupervision "Haus Europa: Gleichstellung von Jungen und Mädchen" werde ich die Frage zu beantworten versuchen, was man - abgesehen von besonderen pädagogischen Maßnahmen wie etwa der Bereitstellung von besonderen Zeiten und Räumen - für Jungen bzw. Mädchen tun kann, um die Gleichstellung der Geschlechter im Hinblick auf die Entwicklungsaufgaben der Kinder zu fördern. Dazu werde ich zunächst einige Szenen schildern, die bei Erzieherinnen und Erziehern im allgemeinen als Beispiele für "Ungleichheit" interpretiert werden. Dann werde ich mit einigen entwicklungspsychologische Exkurs ausführen, was ich unter Entwicklungsaufgaben verstehe, um schließlich anhand der Fallvignetten Möglichkeiten der Entwicklungshilfe aufzuzeigen.

Meine Überlegungen richten sich in erster Linie an Erzieherinnen, die in bundesdeutschen Kindergärten und Horteinrichtungen Kinder im Alter zwischen 2 und ca. 12 Jahren betreuen und die überwiegende Mehrzahl des Personals darstellen (ca. 97 %; vgl. Behr 1997, S. 342). In zweiter Linie möchte ich die Diskussion um die Gleichstellung von Mädchen und Jungen im Sozialisationsverlauf um den bisher nicht im Detail betrachteten Aspekt der Entwicklungsaufgaben voranbringen.

Die alltägliche Ungleichheit von Mädchen und Jungen

Daß man bestimmte Vorstellungen in sich trägt über die Art, wie Jungen und Mädchen sich verhalten (z.B. Jungen sind wild, Mädchen sind nachgiebiger, aber auch zickig), wird wohl kaum jemand bestreiten. Uneinig ist man sich allenfalls über die Bewertung der Unterschiede und über die Möglichkeiten der Unterstützung des einen oder des anderen Geschlechts - je nachdem, welches man in welchem Aspekt für benachteiligter hält (vgl. Permian/Frank 1995; Rose 2000).

Typische Beispiele dafür bietet das Spielverhalten im Außenbereich von Kindertagesstätten: Jungen spielen raumgreifend Fußball, Mädchen bleiben in begrenzten Räumen. Mädchen warten auf die Ausgabe der Dreirädchen. Jungen stürzen sich darauf und nehmen sie den Mädchen weg, diese protestieren eher schwach, ebenso eine Erzieherin, die sich auch nicht durchsetzen kann. Die Mädchen spielen im Sandkasten, Jungen spielen mit Laster, brechen ständig in die Mädchengruppe ein, wieder ein schwacher Protest, diesmal keine Erzieherin da. Die Jungen gehen hinaus und laufen überall herum, während die Mädchen sich auf eine Tischtennisplatte oder Baumstümpfe setzen und dort sitzen bleiben. Die Jungen verlassen das Kitagelände "hinter dem Zaun", während die Mädchen "brav" in der Nähe der Erzieherinnen bleiben.

Innerhalb der meisten Kitas ist für die Jungen der meist genutzte Spielbereich (immer noch) der Bauteppich, der bevorzugte Bereich für die Mädchen die Puppenecke. Nicht daß es nicht auch Jungen und Mädchen gäbe, die sich in den bevorzugten Bereichen des anderen Geschlechts bzw. in allen Bereichen der Kindertagesstätte ohne irgendwelche Vorlieben aufhielten, der Tendenz nach sind jedoch häufig geschlechtliche Präferenzen zu beobachten und dies um so eher, je mehr sich die Kinder in ihrem Alter dem Übergang zur Schule nähern. Man hat schon seit langem versucht, den Mädchen Jungenspiele und den Jungen Mädchenbeschäftigungen nahe zu legen. Man hat vielfach viel Energie dafür aufgewendet, die entsprechenden Räume für die Mädchen bereitzustellen (die die Jungen ihnen immer wieder streitig machen. Man hat schließlich die Geschlechter zu bestimmten Zeiten getrennt, um jedes Geschlecht in allen Bereichen vorschulischer Beschäftigungen zu seinem Recht auf Gleichstellung kommen zu lassen (vgl. z. B. Blank-Mathieu 1996; Stadtschulamt Frankfurt/Abteilung Kin-

dertagesstätten 1999). Warum aber stellen sich die geschlechtstypische Varianten sozialen Zusammenlebens immer wieder neu her, weshalb sind sie so resistent gegenüber Veränderungsversuchen? Wie kann man auch außerhalb besonderer Abgrenzungen der Geschlechter das Zusammenleben von Jungen und Mädchen so unterstützen, daß niemand einem anderen etwas ungerechtfertigt streitig macht oder restlos wegnimmt?

Unterstellt man, daß Kinder - einerlei ob Jungen oder Mädchen - im allgemeinen bemüht sind, die Wünsche der Menschen zu erfüllen, an die sie sich gebunden fühlen, dann wäre zu fragen, ob es neben dem bewußten Wunsch von Erzieherinnen, Mädchen wie Jungen gleichermaßen aufwachsen zu sehen, auch noch einen - meist unbewußten - gibt, sie als unterschiedlich wahrzunehmen, also den Jungen als "den Jungen" oder das Mädchen als "das Mädchen". Wenn die Aufgabe der Kindergartenerziehung die ist, Mädchen und Jungen die gleichen Chancen (wenngleich mit unterschiedlichen Konsequenzen) zu bieten, wie weit und wie konsequent sollte dies dann gehen? Diese beiden Fragenkomplexe berühren einmal die Lebensvoraussetzungen und Entwicklungsbedingungen der Kinder und zum andern die offenen und die verdeckten Wünsche der Erzieherinnen und Erzieher, was ihre Vorstellungen davon betrifft, wie Jungen bzw. Mädchen "sein" sollten. Ich befasse mich zunächst mit den Voraussetzungen bei den Kindern.

Gleichstellung heißt: Mädchen wie Jungen gleichermaßen in ihren Entwicklungsaufgaben unterstützen

Ich gehe davon aus, daß es in der (biologischen) Entwicklung von Jungen und Mädchen unterschiedliche Aufgaben gibt, die sie zu bewältigen haben. Der Begriff "Aufgabe" ist vergleichbar mit etwa der biologisch determinierten Anforderung an die motorische Entwicklung, zunächst Krabbeln und dann laufen zu lernen. Die (soziale) Unterstützung besteht dann darin, daß man den Kindern z. B. die Gelegenheiten zur Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben bereitstellt, sie angemessen anregt (ohne sie zu überfordern) und schließlich ihr Selbstbewußtsein dadurch stärkt, daß sie eine dieser Aufgaben gelöst haben und stolz darauf sein können.

Wenn man die kindliche Entwicklung hin zu einer Geschlechtsidentität von ihrem Ende her betrachtet, dann ließe sich vielleicht folgendes Erziehungsziel als wünschenswert definieren: Die Möglichkeit nutzen zu können, ein Leben in der Vielfalt äußerer Erscheinungsformen zu führen und eine sexuelle Identität unabhängig von der jeweiligen biologische Funktion im Fortpflanzungsprozeß zu leben - ob in homo- oder heterosexueller Hinsicht (vgl. Scarbath u.a. 1999). Hier mögen sich allerdings bereits die Geister scheiden: Sollte nicht als übergeordnetes Ziel die heterosexuelle Beziehung gelten, weil nur sie ein Weiterbestehen der Gesellschaft durch die biologische Reproduktion (Mann + Frau = Kind) ermöglicht? Sollte nicht am Ende der geplanten Entwicklung eines Kindes - Pädagogik genannt - ein Mensch stehen, der in der Lage ist, sich selbst zu reproduzieren, und das mit Lust? Braucht es also - biologisch gesehen - nicht wieder einen Mann und eine Frau, die gemeinsam ein Kind zeugen, und zwar unabhängig davon, in welcher sozialen Form sie dies tun bzw. wie sie nach der Zeugung weiterleben?

Wie dem auch sei, leichter scheint es mit den geschlechtliche Erscheinungsformen zu sein. Niemand erwartet heute wohl durchgängig, die Mädchen in Rüschenkleidchen und die Jungen in Lederhose zu sehen. Im öffentlichen Leben hat sich schon längst eine derartige Angleichung der Geschlechter entwickelt, was ihre äußere Erscheinung betrifft, daß man manchmal Mühe hat festzustellen, ob sich um einen Jungen oder ein Mädchen, einen Mann oder eine Frau handelt. Und auch die Verhaltensweisen im öffentlichen Raum haben sich in vielen Bereichen weitgehend angenähert. Das heißt aber nicht, daß es immer noch "Reservate" gibt, die jeweils dem anderen Geschlecht vorbehalten sind und die trotz aller Anstrengungen zur Angleichung hartnäckig vor dem Zugriff des jeweils anderen Geschlechts verteidigt werden.

Da es nicht "den" Jungen oder "das" Mädchen gibt, sondern - wie bei den Erwachsenen auch - die geschlechtliche Identität eine unübersehbare Vielfalt von Erscheinungsformen annehmen kann und der Einzelfall immer eine Besonderheit darstellt, krankt jede Diskussion des Themas Mädchen-Jungen

immer auch an der Schwierigkeit der Verallgemeinerungen (es gibt immer ein individuelles Gegenbeispiel). Dennoch möchte ich zwei allgemeine Voraussetzungen für Gleichstellung skizzieren.

Erste Voraussetzung für Gleichstellung: die biologische und die soziale Geschlechtsidentität

Jungen und Mädchen sind eindeutig zu identifizieren. Man kann sie an den sekundären Geschlechtsmerkmalen eindeutig erkennen; die Erfahrungen mit Transsexualität zeigen aber, daß es auch Mischformen (Grenzüberschreitungen) gibt, die auf die Tatsache zurückgehen, daß sich das Geschlecht aus einer Linie, der weiblichen heraus, entwickelt. Man weiß, daß diese Entwicklung bis zur Geschlechtsreife einem Prozeß folgt, der über intrauterine und extrauterine körperliche, psychische und soziale Entwicklungslinien führt und bei der es drei besonders bedeutsame Zeitabschnitte gibt: die beginnende Ausdifferenzierung der biologischen Geschlechtsunterschiede etwa ab der 7. Schwangerschaftswoche (vgl. Bornemann 1981, S. 30), die ödipale Phase (die Auseinandersetzung mit Vater- und Mutterbildern) und die Pubertät (die endgültige Differenzierung einer Geschlechtsidentität). In diesen letzteren beiden Lebensabschnitten besteht eine besonders starke Spannung zwischen den Wünschen des Kindes bzw. Jugendlichen und denen seiner Umwelt. Diese versucht, das soziale Geschlecht des Kindes bzw. Jugendlichen zu definieren, und zwar bis hin zur Unabhängigkeit vom biologischen Geschlecht.

Das soziale Geschlecht wird durch die Wünsche und Forderungen der Erwachsenen bestimmt, und zwar bereits schon vor der Konzeption: durch die bewußten und unbewußten Wünsche der Eltern und durch die mit dem biologischen Geschlecht verknüpften Erwartungen der Gesellschaft. Beide Erwartungslinien können widersprüchlich, ja sogar einander ausschließende Aspekte haben und bieten den Entwicklungskontext, in dem die Kinder aufwachsen. Eltern wünschen sich in den meisten Fällen bestimmte Kinder bzw. haben bereits beim Gedanken an Kinder und Familie eine gewisse Vorstellung von dem, was sie sich als Jungen oder Mädchen wünschen (wild/brav); der Vater möchte gerne einen Sohn (oder eine Tochter?), die Mutter eine Tochter (oder einen Sohn?). Was aber, wenn sich die Wünsche nicht erfüllen? Und was, wenn sie dies tun? Die Erwartungen der Eltern geben eine erste Form ab, in die ein Kind hineinpaßt - oder nicht. In diesen Formen können zugleich delegierte Aufgaben der Eltern (Nachfolger, ideales Selbst, Partnerersatz etc.) liegen - versteckt oder offensichtlich. Kinder und Partner dienen oft als Projektionsflächen für die Repräsentanzen aus den frühen Objektbeziehungen oder für Abspaltungen aus dem Selbst (der Sohn und der Partner als "böses Monster"). Daß Eltern den Entwicklungsaufgaben ihrer Kinder folgen, ist nicht nur immer noch eher selten, die Gesellschaft kommt dem Entwicklungsrhythmus der Kinder auch nur sehr bedingt entgegen.

Während in der Familie das soziale Geschlecht eines Kindes vor allem durch die Prozesse der Identifikation und der Assimilation bestimmt wird, treten in gesellschaftlich organisierten Beziehungen offene und verdeckte Lernprogramme zur Geschlechtsidentität hinzu. Diese können sich mit den familiären Vorstellungen über das soziale Geschlecht eines Kindes decken, sie können ihnen aber auch widersprechen. Der Junge macht z. B. Papa nach, das Mädchen Mama; der Junge ist die "Kehrseite" von Mama, wohingegen das Mädchen wie die Mama ist bzw. werden soll - um nur einige Varianten der elterlichen Vorgaben und der kindlichen Wünsche zu nennen. Die Kinder sind als Jungen und Mädchen u. U. einer verwirrenden Vielzahl von geschlechtlichen Normen und Werten ausgesetzt, die sie der Tendenz nach zu zwingen scheinen, sich für das eine und damit gegen das andere zu entscheiden, was zu Anpassung an oder Widerstand gegen "falsche" geschlechtliche Verhaltenserwartungen führt. Widerstand kann z. B. bedeuten, kein Junge oder Mädchen sein zu wollen, den/das sich die Eltern/Erzieherinnen vorstellen - sei es, daß deren Vorstellungen im Gegensatz zu familiären/vorschulischen Vorstellungen der Kinder, sei es, daß sie im Gegensatz zum biologischen Geschlecht der Kinder stehen. Anpassung wäre dagegen, der nette, wilde Junge oder das brave, sozial verantwortliche Mädchen sein zu müssen, über das es nichts Auffälliges zu berichten gibt, die also offenbar alle Erwartungen ihres Gegenübers erfüllen.

Die größte Herausforderung stellt für den Bereich der vorschulischen Erziehung die ödipale Phase und für den Bereich der Horterziehung die beginnende Pubertät dar. Hier wäre zu fragen, ob und wie es beiden Geschlechtern möglich gemacht wird, sich in der jeweiligen biologischen Identität mit den vorgelebten bzw. unterstellten Geschlechtsrollen zu identifizieren. Daß heißt z. B. auch, inwieweit Mädchen und Jungen möglich gemacht wird, sich von den Vertretern des anderen Geschlechts abzu-

grenzen und in der weiterführenden Abgrenzung von den Vertretern des eigenen Geschlechts zu einer individuellen Identität zu kommen. Dies ist besonders dann hochproblematisch, wenn in der Lebensgeschichte eines Kindes bereits vielerlei Irritationen vorhanden waren (Haß auf den Vater/die Mutter; Partnerersatz; "falsches" Geschlecht...).

Zweite Voraussetzung: die kollektiven Vorgaben

Mädchen und Jungen begegnen in pädagogischen Einrichtungen Frauen und z. T. auch Männern, die jeweils eine der vielen Möglichkeiten des Mann- bzw. Frauseins repräsentieren, und zwar in allen geschlechtlichen Aspekten. So haben die Kinder die Möglichkeit des Vergleichs mit ihren bisherigen Erfahrungen, der Anpassung oder Abgrenzung - was ihre eigenen Wünsche, wie sie sein möchten, betrifft. In dieser Wahrnehmung der Kinder ist auch die Konsistenz oder Widersprüchlichkeit des Selbstbildes und des Verhaltens der Erzieherinnen enthalten, wie sie sich z. B. in den impliziten oder expliziten pädagogischen Aufforderungen verbergen: Sei so wie (oder: sei nicht so) wie ich. Denn auch die Erzieherinnen sind in ihrer geschlechtlichen Vielfalt selbst als einzelne oft nicht eindeutig. Die Biographie einer Erzieherin bzw. eines Erziehers kann z. B. den Versuch enthalten, die sich widersprechenden Wünsche der eigenen Eltern zu erfüllen und daran u. U. krank zu werden, sie durch Beharren auf dem Status der "Tochter" oder des "Sohnes" die Entscheidung für den Übergang in die Rolle "Mann"-Vater bzw. "Frau"-Mutter zu verweigern oder in Annahme der Erwartung des einen Elternteils die geschlechtlichen Vorstellungen des anderen abzulehnen.

Das Changieren der eigenen Identität als Erzieherin ist abhängig vom Kontext: Wo keine Männer in Einrichtungen vorhanden sind und die männlichen Eigenschaften - wie immer sie von den Frauen definiert werden - substituiert werden müssen, kann sich dies schlagartig mit dem Eintreffen von Männern ändern. Eine Erzieherin ohne männlichen Kollegen übt z. B. alle Tätigkeiten aus, die traditionell eher ein Mann machen würde. Bekommt sie einen männlichen Kollegen, dann delegiert sie das, was sie bisher eigentlich als Fortschritt ihrer Entwicklung begriffen hat, zurück an den Mann. Gleichzeitig entfernt sie sich aus ihrer "neutralen" Rolle und demonstriert ihre Weiblichkeit, indem sie plötzlich wieder ein Kleid oder einen Rock anzieht.

Das Team verständigt sich auf einen kollektiven (meist nicht ausgesprochenen) Kompromiß von Weiblichkeit bzw. Männlichkeit, der nicht zuletzt von den impliziten bzw. expliziten Vorstellungen der Leitung bestimmt wird. Leiterinnen können eher die traditionell mütterliche oder die adoleszente Seite eines weiblichen Selbstbildes verwirklicht sehen wollen. In ersten Fall steht im Profil bzw. im Charakter der Einrichtung eher das Versorgende (die "Mutterbrust") im Vordergrund und die Sexualität der Kinder wird tendenziell verleugnet. Im zweiten Fall bestimmt eher die gegengeschlechtliche sexuelle Attraktivität die Beziehungsverhältnisse. Die Verleugnung der kleinkindhaften Bedürftigkeit kann die Folge sein.

Die Möglichkeiten, Kindern beiderlei Geschlechts sowohl Identifikation als auch Abgrenzung anzubieten, hängen von dem "Angebot" ab. Ist ein Geschlecht bei dem Personal überhaupt nicht vertreten (wie es ja in den meisten vorschulischen Einrichtungen der Fall ist), muß das andere Geschlecht substituiert werden - zumeist durch die komplementären Erwartungen des anderen Geschlechts bzw. durch die Vertreter des anderen Geschlechts, die peripher zur Verfügung stehen (Hausmeister, Vorgesetzter).

Wie sich Erzieherinnen gegenüber Jungen und Mädchen verhalten, ist in der Regel nicht unbedingt und immer Gegenstand einer pädagogischen Verabredung, sondern zumeist Ergebnis unbewußter individueller Wahrnehmungen und Arrangements. Häufig werden lediglich die gravierenden Auffälligkeiten bzw. "Randbereiche" der Probleme mit dem Geschlecht thematisiert und in pädagogische Aktionen etwa der Trennung der Geschlechter umgesetzt. Geschlechtsspezifisches Verhalten dort, wo Mädchen und Jungen gemeinsam betreut werden, bleibt gleichwohl ein Problem, und damit bleibt die Frage ungeklärt, wie man ihnen gleichermaßen gerecht werden, sie "gleich stellen" kann, ohne allein auf (häufig durchaus notwendige) Kriseninterventionen zurückgreifen zu müssen. Und es bleibt die Frage, was denn Gleichstellung sein kann.

Vier Fallvignetten

Fallvignette 1: "Die Hickemanns"

Die erste Fallvignette bezieht sich auf das grundsätzliche Problem von Gleichstellung zweier Kinder - unabhängig vom Geschlecht. Das grundsätzliche Gleichstellungsproblem ist wahrscheinlich nirgendwo deutlicher zu beobachten als bei Zwillingen. Die erste Fallvignette betrifft deshalb zwei fünfjährige Jungen, zweieiige Zwillinge. Die Mutter wollte eigentlich lieber ein Mädchen. Warnte sie deshalb bei der Anmeldung die Erzieherinnen gleich am Anfang, "wie schlimm diese Kinder wären"? Jedenfalls sind sie nicht nur in der Kindertagesstätte, sondern auch im Einzugsgebiet der Einrichtung wohlbekannt. So werden in der Regel z. B. zu Kindergeburtstagen auf keinen Fall beide gleichzeitig eingeladen, das wäre zu anstrengend: "Einer kann sich mit einem Freund verabreden, der andere geht zum Opa".

Bei Zwillingen sucht man unwillkürlich den Vergleich: Wie ähnlich sind sie sich? Worin unterscheiden sie sich? Kann bzw. darf man sie trennen? Kann der eine ohne den anderen auftreten? Die Mutter jedenfalls differenziert zwischen ihren beiden Jungen sehr deutlich. Während sie den einen meint, noch "füttern" zu müssen, läßt sie dem anderen weitgehend große Selbständigkeit. Die Erzieherinnen nehmen deutliche Unterschiede im Verhalten wahr: "Der Paul, das ist der schwächere von den beiden, der fängt an zu weinen, und wir ertappen uns ganz oft, daß wir dann sofort an Julius gehen, aber Julius war es eigentlich gar nicht. Und Julius reagiert jetzt schon so, daß er es eigentlich ganz gut abschätzen kann. Er versteckt sich, wenn er wirklich Mist gebaut hat. Aber wenn nicht, dann sagt er es auch. Aber manchmal sind wir uns dann auch nicht mehr so ganz sicher. Sie sind halt wirklich sehr brutal miteinander: Sie treten, schlagen auch die anderen Kinder." Die Jungen werden also eher als Individuen denn als Zwillinge angesehen, die so besonders "gleich" sind - wie man denn auch anderweitig Zwillinge gerne gleich behandelt.

Als eines der Probleme mit den beiden wird die Abholsituation geschildert. Es wächst sich jedesmal zur Katastrophe aus, wenn die Mutter ihre Kinder abholen kommt: "Die wollen die Mutter ärgern, die wollen sie solange reizen, bis sie richtig laut wird ... Es ist auch immer so, daß der eine mit Sicherheit schon fertig ist und irgendwo wieder rumschwirrt, und dann rennt sie dem anderen hinterher und schreit den an, er soll sich jetzt gefälligst mal anziehen, und dann rennt sie hier durchs Haus und sucht den anderen, und dann hat sie den, und dann ist der andere wieder weg. Und wir sind dann auch ständig am Rennen und Flitzen und Gucken: Jetzt bleib du mal bitte hier. Weil wir ja dann auch - so eine nervige Mutter, immer hin und her, da wird man ja auch ganz scheckig und will, daß die endlich mal da rauskommen." Im immer wieder gleichen Ärger deutet sich an: Die beiden Jungen inszenieren etwas ihnen so Wichtiges, daß sie die Spannungen zu Mutter und Erzieherinnen immer wieder in Kauf nehmen (statt "brav" zu sein).

Hinzu kommt, daß beide immer wieder beim Abholen in die Hose machen, so daß die Mutter mit eingnähten Kindern nach Hause gehen muß. Dort soll dann der jeweilige "Missetäter" zur Strafe die Hose auswaschen. Sein Zwillingenbruder streitet sich dann aber regelmäßig mit ihm darüber, wer die Hose auswaschen darf. So wird das Strafritual zum Streit um etwas, was beide Jungen gleichermaßen wollen. In der Einrichtung stellt sich - wie bereits beschrieben - häufig eine ganz ähnliche Situation her: Die beiden tun so, als ärgerten sie sich gegenseitig, bis der eine heult und die Erzieherinnen nicht mehr entscheiden können, wer denn "Schuld" hat und auf beide gleichermaßen ärgerlich werden - als sei dies das eigentliche Ziel der Zwillinge.

Der Vater, der tagsüber arbeiten geht, scheint in diesen Beziehungsverhältnissen kaum eine Bedeutung zu haben. Er wirkt auf die Erzieherinnen eher zögerlich: Er zählt in der Abholsituation bis "drei", was ein Erzieher kommentiert: "Ich denk, der Herr XY zählt genauso wie meine Mutter immer gezählt hat: 2, 2¼, 2½ . (Ja. ...) Ich kann mich erinnern, ich wußte das genau: Bis drei zählen heißt, du hast noch fünf Minuten Zeit. (Lachen) Da passiert erst mal gar nichts. So bei Zweidreiviertel, da erhebt man sich dann langsam und denkt, naja, gut jetzt." Mit einem solchen erwachsenen Erziehungsverhalten sind also die Resultate eher mäßig.

Während der Vater von den Jungen erwartet, daß sie "zwei Stunden am Tag sitzen und malen", wird die Mutter als außerordentlich sportlich interessiert geschildert. Sie treibt ihre Kinder zur Aktivität an,

indem sie sie z. B. regelmäßig zum Kinderturnen begleitet. So entsteht durch die elterlichen Identifikationsangebote eine fast schon paradoxe Situation, die auf Unterschiedlichkeit, ja geradezu auf gegensätzliche Erwartungen angelegt ist, während die Zwillinge bei den Erzieherinnen Reaktionen hervorrufen, bei denen diese dann das Gefühl der "Gleichbehandlung" entwickeln können: wenn nämlich wirklich alle auf beide Jungen wütend sind. Diesem (vordergründigen?) Wunsch der Jungen nach Gleichbehandlung steht der Wunsch der Erzieherinnen (und der Mutter, also der Frauen) nach Individualisierung im Gegensatz zum Vater entgegen.

An dieser Fallvignette zeigt sich die allgemeine Problematik, wie eine Gleichstellung vernünftigerweise zu bewerkstelligen sei. Das, was aus der Erziehungsperspektive ungleich gehalten werden soll (die Individualität der Zwillingenbrüder), kann für die Kinder aus den unerkannten (und vielleicht auch unverstandenen) Anforderungen aus dem Elternhaus auf die Notwendigkeit einer Gleichheit hinauslaufen. Möglicherweise spiegelt sich in der Fallvignette die unausgesprochenen und widersprüchlichen Erwartungen von Vater und Mutter an ihre Kinder.

Fallvignette 2: "Die Krawallschachtel"

Die nächste Fallvignette betrifft die Auseinandersetzung der Erzieherinnen mit zwei Mädchen. Die entsprechende Supervisionsitzung fand zu Beginn des Kindergartenjahres statt, und so fiel den Erzieherinnen auf die Frage nach einem Kind, über das sie sprechen wollten, spontan die dreijährige Daniela ein. Sie wird folgendermaßen beschrieben: "Sie ist kein Problemkind, es ist halt ein Kind, was alles und jedes sehen und erforschen will, das jüngste Kind in der Familie, das wahnsinnig verwöhnt wird. Das war's eigentlich in meinen Augen auch schon. Das wird sich in drei, vier, fünf Wochen - hoffe ich - ein bißchen legen ... Schickt uns durch die Gegend, kommandiert die Kinder, hat ihren Willen schon. Da müssen wir schon anders mit umgehen, wenn so ein kleiner Knirps da kommt t... Geht heim, wenn sie heimgehen möchte, sofort und spontan. Tschüss, ich gehe ... Irgendwann habe ich gesagt: Daniela, jetzt reicht mir's. Ich renne die ganze Zeit nur rum und suche dich. Du bleibst jetzt mal hier vorne. Ich habe es ihr wirklich ziemlich massiv gesagt. Jedes andere neue Kind hätte irgendwie verschüchtert reagiert oder sonst irgend etwas. Ja, ja, zwei Minuten später war sie wieder weg. Dann habe ich sie mir noch mal geholt und habe ihr gesagt, du bleibst jetzt hier vorne, sonst gehst du rein. Dann laß ich dich heute nicht mehr rausgehen. Dann ist sie mit der Paula hinten rum bei euch. Ich habe dann gerufen: Daniela, kommst du her, du sollst vorne bleiben. Dann steht die da, geht rückwärts und winkt (Gelächter) und ich rufe, kommst du jetzt her? Und sie winkt immer weiter, geht aber immer weiter rückwärts. Da bin ich aufgestanden, und das hat die überhaupt nicht beeindruckt. Ich bin dann wirklich hin zu ihr, und habe gesagt, hier vorne bleibst du jetzt, wo ich dich sehen kann. Dann ist sie auch wieder mit nach vorne gekommen, und dann hat es ihr wohl gestunken. Zehn Minuten hat sie sich daran gehalten, dann sagte sie, sie geht jetzt rein. Und ich habe dann gesagt, ja, ist okay." Alle Erzieherinnen der Einrichtung sind entsprechend "genervt", erzählen aber diese und vergleichbare Szenen mit einem anerkennenden Unterton, so daß sich vermuten läßt, Danielas Persönlichkeit wird grundsätzlich akzeptiert - wenn sie sich den Ordnungs- und Regelvorstellungen unterordnet.

Während also Daniela als ein Kind beschrieben wird, mit dem man sich ständig anlegen muß, das man gleichwohl wegen seiner Stärke bewundert und wertschätzt, kommt die Sprache später auf Sabrina: "Wenn ich jetzt die Sabrina betrachte, jeder hat schon mal gesagt, die ist aber ... die mag ich nicht, ihre Art und Weise. Aber alle, die Zivildienstleistenden, die Männer, sogar dieser junge Kerl, der hier war, die hier irgendwo auftauchen, die lieben die Sabrina ... Die lieben diese Mädchen, die wir vielleicht nicht mögen ... die geht zu jedem Mann, sogar zum Milchmann." Später wird das Team deutlicher: Es ist der Lolita-Aspekt, der auf die Erzieherinnen anstößig wirkt. Dabei ist Sabrina so ungepflegt, daß sie abstoßend stinkt, selbst dann, wenn sie mit scheinbar sauberem Kleidern in die Einrichtung kommt. Hier schwingen in den Erzählungen der Erzieherinnen Gefühle der Entrüstung, Verachtung und Ablehnung mit, die sich erst im Laufe der weiteren Supervision differenzieren.

Bei näherer Untersuchung stellt sich nämlich heraus, daß es nicht nur um Sabrinas Erscheinung geht, sondern auch um die Art, wie sich ihre Mutter (nicht) um sie zu kümmern scheint. Sie ist eine noch sehr junge Mutter, die offenbar mit ihren Aufgaben überfordert ist. Auch der Mann scheint keine Hilfe zu sein: "Sabrinas Papa ist auch nicht erwähnenswert ... Ich habe ihn mal von weitem auf der Straße gesehen, er kommt nicht rein ... Er hat sie um 5 vor 5 am Freitag abgeholt ... Da hast du ihn gesehen?"

... Ja. Also so ein Bübchen ist es, ein Junge." Da sich Erzieherinnen immer wieder mit den Müttern der ihnen anvertrauten Kinder messen müssen, entwickeln sie natürlich ebenso Vorstellungen von der idealen Mutter, wie die Mütter Vorstellungen von der idealen Betreuung im Kindergarten haben.

Jungen gegenüber mit ähnlichen Erscheinungsformen (ungepflegt und stinkend) und ähnlichen familiären Hintergründen fühlen sich allerdings die Erzieherinnen so mütterlich, daß sich ihre Abscheu in pflegerische Besorgnis wandelt: "Aber warum fällt dir das jetzt nicht beim Peter ein? Der stinkt genauso nach Urin (Durcheinandergerede, Gelächter) ... Ich denke, den René assoziiert du mit einem Baby, trotz seiner Größe und Masse, die er hat, weil er wie ein Baby wirkt vom Bewegungsablauf und wie er so ist. Wogegen die Sabrina ... die assoziiere ich mit so einer Lolita, die geht in so eine sexuelle Richtung schon rein." Mädchen und Jungen erwecken offenbar in den Erzieherinnen unterschiedliche Gefühle von Mütterlichkeit: Während man von den Mädchen erwartet, daß die Pflege von deren Mutter ausgeht bzw. das Mädchen diese selbst übernimmt (was sich später hin zu den Klischees von weiblicher Körperpflege entwickeln mag), übernehmen die Erzieherinnen den Jungen gegenüber die Mutterrolle schlechthin.

So entpuppt sich die kollektive Einstimmung des Teams gegenüber Jungen und Mädchen als die einer positiven Haltung gegenüber dem Bild eines starken Mädchens (das man gleichwohl noch unter Kontrolle bekommen muß) und einer mütterlichen Haltung gegenüber schwachen und ungepflegten Jungen. Mädchen, die nicht "geliebt" werden, müßten dagegen erst einmal von ihren Müttern "richtig" auf dieses Idealbild hin versorgt werden: "Daniela empfinde ich als Kind, so wie ein Kind ist, mit Trotz und allem, und bei der Sabrina nehme ich das als Erwachsene ... Daniela ist ein Kind, wie ein Kind sein soll, mit Trotz und mit allem drum und dran. Sabrina (Zwischenruf: ist Lolita) ... durch ihr schweres Leben, nehme ich mal so an. Ich habe das Gefühl, sie hat viel schon im Leben erlebt, dadurch nehme ich sie auch schon ein bißchen als Erwachsene an. Das ist für mich ein Teenager. Sie weiß schon, was sie will." Während also Daniela das optimale Mädchen darstellt, stimmt bei Sabrina das Entwicklungsangebot der Einrichtung nicht. Die Jungen stehen jedenfalls in der Beliebtheit erst an zweiter Stelle (oder sind es nur nicht die "richtigen?"): "Bei uns sind mehr starke Mädchen als Jungen. Die Jungen sind alle so an ihre Mutter fixiert. Bis die sich mal so abgenabelt haben..." Die Fixierung der Erzieherinnen (in der mütterlichen Rolle) wird entweder nicht gesehen oder verleugnet. Damit können andere Aspekte in der Entwicklung vom Kind zur Frau nicht in dem Maße wahrgenommen werden, wie es für eine Entwicklungsförderung wünschenswert wäre.

Die "Unart", die Daniela - noch - zeigt, weist ebenfalls auf die zwiespältigen Einstellungen gegenüber Mädchen hin. Das Hauptproblem, das die Erzieherinnen mit ihr haben, ihr ständiges Sich-unerlaubt-entfernen, ist die Angst, sie könnte auf "Abwege" geraten (wenn sie wegläuft, "da ist sie sofort auf Abwegen") - wenn man dies metaphorisch und im Zusammenhang mit der Lolita-Thematik bei Sabrina interpretiert.

An dieser Fallvignette wird deutlich, wie sich der Gedanke an Gleichstellung bei zwei Mädchen sehr leicht mit den Vorstellungen vom idealen Mädchen kreuzen kann. Die verschiedenen Aspekte in den Identifikationsmöglichkeiten mit dem, was man als weiblich empfinden könnte, kommen als Herausforderung an die eigene Identität und die kollektiven Vorstellungen im Team so stark zum Vorschein, daß zu erkennen ist, wie schwer es ist, Daniela und Sabrina gleichermaßen zu fördern - ganz abgesehen von den Jungen. Der Wunsch nach Gleichstellung kann so die Notwendigkeit zur Differenzierung in der Entwicklungsförderung bei Mädchen wie bei Jungen verstellen.

Fallvignette 3: "Der Lausub"

Ein fünfjähriger afrikanischer Junge steht im Mittelpunkt der 3. Fallvignette. Mit dieser Fallschilderung möchte ich zeigen, in welchen Entwicklungszwiespalt Jungen durch Bilder vom "idealen Jungen" geraten können und wie Fremdheit gegenüber einer anderen Kultur vergleichbar ist mit der Fremdheit gegenüber dem anderen Geschlecht (er soll so sein wie ich). Zugleich soll daran deutlich werden, in welchem Zwiespalt Mutter und Erzieherin handeln müssen.

Tivo wird als fröhlicher Lausub beschrieben, der jedoch seit einiger Zeit sehr bedrückt wirkt und kaum noch etwas spreche. Die Mutter sei sehr brutal zu ihm und habe ihn schon öfter beim Abholen zu schlagen versucht: "Ich war ja jetzt letzte Woche unten in der Gruppe, und ich habe diese eine Ab-

holsituation mitgekriegt, wo dieses Kind schreiend und brüllend durch den Flur gelaufen ist, weil es nicht mit heim, sondern mitessen wollte. Das war wirklich total dieser grausame Schrei, das kann man sich nicht vorstellen, das war wirklich schlimm."

Der Vater sei zugänglicher und im Gegensatz zur Mutter westlich gekleidet. Die Mutter dagegen trage afrikanische Tracht. Man könne kaum mit ihr reden. Tivo habe noch eine kleinere Schwester, die wohl mehrere Krankenhausaufenthalte hinter sich habe: "Diese kleine Schwester ist irgendwie ziemlich krank gewesen. Die war längere Zeit im Krankenhaus, da gab es mal irgendso eine Phase, da hat alles mögliche nicht hingehauen, da war er, glaube ich, nicht hier." Wenn man bedenkt, daß in afrikanischen Kulturen - aus der Perspektive der westlichen Industriegesellschaften - die Ungleichheit von Männern und Frauen bedeutend größer erscheint als in Europa, könnte man mutmaßen, daß sich die Entwicklung für die Tochter in dieser Familie noch als ungleich schwieriger darstellt. Ihr Vorbild, die afrikanische Mutter, muß sie mit ihrem Vorbild eines zukünftigen Partners, ihrem europäisierten Vater, in eine erträgliche Balance bringen.

Die Begegnung der afrikanischen Menschen mit der deutschen Kultur wird deshalb besonders für das Mädchen, Tivos Schwester, als problematisch herausgestellt: "Es ist erstmal nicht so dramatisch, wenn der Tivo auch so aussieht, von der Kleidung her. Aber dieses Mädchen, was da jetzt gekommen ist, weil es ja ganz viel mit der Mutter zu tun hat: Die Kleidung, der Mutter, die ist gekleidet wie eine Afrikanerin, hat die dollsten Frisuren mit Perlchen und ... Wie sieht aber ein deutsches Mädchen, eine deutsche Frau aus? Also die Mutter müßte das Mädchen komplett anders anziehen als sich selber. Dem Tivo kann man schon eher so eine Deutschisierung da zumuten als dann dem Mädchen ... Mir sind zwei eritreische Mädchen eingefallen, die ich in der Kindertagesstätte vorher hatte. Und ich habe grade überlegt, wie ich die wahrgenommen habe. Die waren von der Herangehensweise anders, die sind wirklich Stückchen für Stückchen gekommen, also nicht so wie der Tivo, der war da und: Hier bin ich. Und die beiden Mädels, die waren eigentlich vorsichtiger und ihre Mutter auch. Und die haben sich so nach und nach integriert, auch bei Elternabenden mal erzählt, dann die Mutter oder bei Eltern-Kind-Nachmittagen. Dann hat sie auch mal für unser internationales Fest was zu essen gemacht. Die sprach gut deutsch, muß man dazusagen. Die hat auch versucht, sich zu integrieren. Wir haben es dann irgendwann so gemacht, daß wir einen Elternstammtisch in einer eritreischen Gaststätte gemacht haben, das war traumhaft, da hat sie endlich mal gesehen, wie doof die Deutschen sind, wenn sie uns mit der Hand hat essen sehen. Die hat sich halb totgelacht, die fand das total Klasse. Aber das ist so eine langsame, vorsichtige Art und Weise, die Mutter mit den Kindern, und hier so das krasse Gegenteil, das hat richtig geknallt." Die hier angesprochenen Unterschiede in den Wahrnehmungen schwarzafrikanischer Mädchen und Jungen und deren Eltern verweisen auf die grundsätzlichen geschlechtsspezifischen Erwartungen: Die Jungen kommen und sind da (notfalls mit Gewalt), die Mädchen sind ein bißchen vorsichtiger - oder sie werden krank.

Es ist nicht allein die Ungleichheit zwischen Jungen und Mädchen, mit der man sich bei Kindern aus anderen Kulturen auseinandersetzen muß. Es ist viel mehr: Es ist bei Schwarzafrikanern das absolut andere, welches die Herausforderung an die eigene Identität hervorruft. Das Hauptproblem wird dagegen darin gesehen, daß Tivo unglaublich gierig auf das Essen sei, was ihm im Kindergarten angeboten werde, so, als bekäme er Zuhause überhaupt nichts. Im weiteren wird von der Lebenssituation der Familie berichtet (in einem einzeln stehenden Haus, quasi in einem Ghetto mit anderen afrikanischen Familien).

Damit erschließt sich aber auch das Problem des Jungen Tivo: Die Erzieherin möchte Tivo gerne weiter so (deutsch) versorgen wie bisher (vor allem mit Essen), während die Mutter offensichtlich Angst hat, ihr Kind an die fremde Kultur, an die sich der Vater offenbar hat anpassen müssen, zu verlieren: "Ich erinnere mich an die Übernachtung, wo die Mutter hier morgens gefrühstückt hat, da konnte man nicht hingucken, weil es einem schlicht schlecht geworden ist, wenn man dieser Frau beim Essen zugeguckt hat. Und der Tivo hat mit einer unglaublichen Akribie richtig gegessen, ordentlich gegessen. Vielleicht spürt der Tivo das, daß es hier gefährlich ist für die Familienkultur, daß hier Gefahr droht. Also es geht ihm hier gut, aber aus Sicht der Eltern droht ja die Entfremdung." Wenn also Tivo bei der Erzieherin (der deutschen Mutter) ist, ißt er "anständig". Die Mutter dagegen verlangt eine afrikanische Lebens- und Eßweise. Diese Spannung kann Tivo allein nicht ausgleichen. Sie geht zu Lasten seiner Entwicklung. Dabei könnte er der Mutter ebenso wie seiner Erzieherin zeigen, daß er seine (bi-kulturelle) Entwicklungsaufgabe bereits gelöst hat: Er kann afrikanisch und europäisch essen!

Emmanuel, das zweite afrikanische Kind in dem Kindergarten, lebt in Hausgemeinschaft mit Tivos Familie. Emmanuels Familie ist sehr viel europäischer orientiert. Während Tivo und Emmanuel bislang zusammen auch von Emmanuels Mutter abgeholt wurde, scheint dies nun nicht mehr zu gehen: "Also man läuft dann in fünfminütigem Abstand den gleichen Weg hintereinander her, weil man nicht in der Lage ist, die andere Frau im Haus zu fragen, hier, kannst du den Tivo mal mitnehmen oder auch den Emmanuel, denn wer diesen Weg macht, ist ja egal. Das geht fast noch ein Stück weiter, weil Emmanuels Mutter deutsch spricht, eher deutsch angezogen ist, also das ist jemand, mit dem auch Kontakt möglich ist. Und wird auch klar, daß der Tivo sich von dem Emmanuel abgrenzen muß. Das kann man sich vorstellen, in diesem Haus tobt der Kampf um die Identität." Die Europäisierung von Emmanuels Familie ist soweit fortgeschritten, daß sich der Konflikt an der Beziehung zwischen den beiden Jungen analog Kindergarten zeigt.

Obwohl mit diesen Überlegungen klar sein müßte, daß der Kindergarten mit der Familie, besonders der Mutter kämpft und es den Jungen zu zerreißen droht, weil er seine Gruppenerzieherin mag, bleibt sie dabei, daß sie ihm zu essen geben müsse, selbst auf das Risiko hin, daß sie ihn an seine Mutter verliere. Dabei geht es um viel mehr als essen: "Ab 12 (nachdem er abgeholt worden ist) hockt der drinnen, muß möglichst noch leise sein, weil er unten drunter oder oben drüber die Leute stören könnte, und merkt ja auch, der hat hier schon auch eine Freiheit gehabt: ihm ging es hier ja auch gut, er wurde nicht geschlagen, man hat Verständnis, er hat Kinder. Er hat Spielsachen ohne Ende, der hat das ja auch genutzt. Es ist ja jetzt nicht so, daß er so schüchtern war. Er war immer mal woanders oder ist es noch, weiß ich nicht. Und jetzt wird er heimgeholt".

Die Vorstellung der deutschen Mutter, die ihr Kind auf die Welt bringt und dann eine Weile allein für das Kind lebt, das ist eine typisch deutsche Vorstellung, aber keine afrikanische. Eine deutsche Mutter "zertet" und schimpft erst einmal eine Weile. Die afrikanische Mutter schlägt sofort zu, so die Wahrnehmung der Einrichtung. Gibt es dort nur den deutschen (oder nur den weiblichen?) Lebensraum?

Die Annäherung an die Kultur derer, die durch ihre Hautfarbe sofort ins Auge fallen, scheint ähnlich schwierig zu sein wie an die, die durch ihr anderes Geschlecht kenntlich sind. Man könnte ein schönes afrikanisches Fest machen, das wäre ja kein Problem, und man könnte gesonderte Räume für Jungen und Mädchen einrichten. Wie aber kann man die Erfahrung von Andersartigkeit, die Schwarze und Jungen jede Sekunde machen, die sie in der Einrichtung gegenüber den (weißen) Erzieherinnen verbringen, in eine Gleichstellung, d. h. eine Entwicklungsförderung lenken, die man den "Gleichen", den Mädchen gibt? Für die Erzieherinnen ist eine Erfahrung von Fremdheit, die Schwarze in der Welt der Weißen machen, sehr selten. Für diese ist sie aber ein zentraler Teil ihres alltäglichen Lebens - was dann u. U. dazu führt, daß die Afrikaner dann auch untereinander bleiben, also sich in ihrer Gruppierung zusammenfinden und versuchen, daraus ihre Lebenskraft zu schöpfen - und eben sich nur schwer oder gar nicht integrieren können. Die Entwicklungsaufgaben der Mädchen und Jungen sind in diesem sozialen Feld besonders schwierig: Sie müssen zwischen den Erwartungen von Nord und Süd und zwischen Vater und Mutter ausgleichen. Sie haben gegenüber Kindern deutscher Kultur eigentlich zwei (manchmal sich ausschließende) Entwicklungsaufgaben zur gleichen Zeit.

Wo also ist die Entwicklungsmöglichkeit für Tivo, seine "afrikanische Ecke" in der Einrichtung, die ihm ermöglicht, seine Reaktionsweisen auf den Zwiespalt zwischen den beiden Müttern nicht "geschlechtsspezifisch", d. h. möglicherweise durch Ablehnung beider "Mütter", ja des mütterlich-weiblichen überhaupt, leben zu müssen? Und wo ist in übertragenem Sinne die Ecke für die Jungen, so wie sie sind - in all ihrer Vielfältigkeit?

Fallvignette 4: "Das vorprogrammierte Chaos"

Die letzte Fallschilderung betrifft einen elfjährigen Jungen im Hort, Michael, der als intelligent, schlau, listig und gerissen geschildert wird: "Er kann aber auch hundsgemein sein. Zum einen kann er in einer guten Phase lieb sein. Wenn er durchdreht, wenn ein Chip durchgebrannt ist, dann ist er unberechenbar, schlägt, ärgert, hört nicht zu, läßt sich nicht ermahnen. Und wenn man ihn ermahnt, dann grinst er einen an, er grinst einen nur an. Der bleibt unberührt davon, ob man bittet oder ihn laut anspricht, es geht an ihm vorbei." Das Team ist sich in dieser Charakterisierung einig.

Der Fall wird von Michaels Gruppenerzieher vorgetragen, der selbst als Hobbys Volleyball, Tischtennis, Basketball und Kampfsport angibt. Er läßt sich mit Michael auch in Kämpfchen verwickeln, kann ihn aber nicht davon abhalten, zu fest zuzuschlagen, so als habe er kein Gefühl für Schmerzen. Michael kann es nicht ertragen, wenn andere Kinder mit dabei sind. Sein "Hobby" ist, andere zu ärgern, meist kleinere Kinder: "Und die kommen dann immer und heulen, der Michael hat mich geärgert, also gar nicht mal so körperliche Gewalt, das ist auch dabei, aber es ist nicht so vorrangig. Es ist mehr so dieses Ärgern, dieses Andere-Leute-ärgern, den Kindern etwas wegnehmen, wegrennen oder es durch die Gegend schmeissen, Gegenstände, die anderen Kindern gehören. Das hat er sehr gut drauf, das kann er sehr schnell. Da steht man dann immer da, die Kinder kommen dann zu einem und beschweren sich darüber, und dann steht man immer da ... Dann sag ich Michael, laß das, er grinst einfach nur."

Der Erzieher ist sich sicher: Wenn Michael da ist, dann ist Chaos vorprogrammiert. Eine Kollegin zeichnet allerdings ein ganz anderes Bild: Er kümmert sich um die ganz Kleinen der Kindergarten-Gruppe - "wie ein Erzieher" -, schiebt sie im Buggy und ist dabei "ganz lieb und goldig". Diese Paradoxie löst sich ein wenig auf, nachdem seine Lebensgeschichte zur Sprache gekommen ist: Die Mutter hat den Vater verlassen, als Michael drei Jahre alt und sein Bruder Gerd gerade geboren war. Sie lebte dann bei den Großeltern (der Opa sei "auch nicht ohne" gewesen). Als der Großvater gestorben sei, habe sie mit ihren Kindern eine eigene Wohnung bezogen, die Kinder wüchsen jedoch vorwiegend auf der Straße auf. Die "andere Seite" von Michael scheint auf eine Sehnsucht hinzuweisen, die auf den ersten Blick typisch weiblich aussieht, vielleicht aber seine Sehnsucht nach einem fürsorglichen Vater meint, so wie er sich - in Anwesenheit der Erzieherin - gegenüber den Kleineren verhält.

Zwei Versuche der Mutter, mit einem Mann zusammen zu leben, müssen wohl fehlgeschlagen sein: "Die Mutter hat keinen anderen Mann. Als der Gerd, der jüngere Bruder, bei uns war, hat sie zwei Freunde gehabt, erst einen, dann noch einen, das war auch ein halbes Jahr. Da war der Gerd so begeistert. Und dann sind die verschwunden..." Wegen Michael haben wohl auch zwei Kollegen die Einrichtung verlassen, weil er sich zu stark an ihnen gerieben habe. Mit seinen 11 Jahren kreisen seine Gedanken häufig um Sexualität: "Der hat sexistische Ausdrücke, der kennt vom Fernsehen den Telefonsex. Dann kennt er fast jedes Heft, wenn er mit seinem Freund G. zusammen ist, dann geht es nur um das Thema. (Durcheinandergerede) ... Das sind Ausdrücke, bei jeder kleinen Provokation: Hure, Nutte ... Dann frage ich, was soll das? Warum sagst du das? So eine kleine Lappalie, und dann regst du dich so auf? Das finde ich ja nicht so toll." Hier bietet sich der Erzieher zwar verbal als prosoziales Identifikationsobjekt an, ohne ins Kalkül gezogen zu haben, daß (der elfjährige) Michael sich am Beginn Übergang zum "Mann" befindet, ohne ein positives inneres Bild dazu, gewonnen an konkreten väterlichen Erfahrungen, zur Verfügung zu haben.

Die durchaus positiven Kontakte, die Michael mit seinem Erzieher hat, wiegen nicht seine enormen Schwierigkeiten in der Gruppe auf. Der Erzieher hat ebenfalls schon überlegt, sinetwegen die Einrichtung zu wechseln! Auch zu Hause kommt die Mutter mit ihm und seinem Bruder nicht zurecht. Von der Mutter ist also nichts zu erwarten. Es scheint, als ob Michael einerseits von großen Haß- und Rachegefühlen heimgesucht ist, andererseits durch seine Fürsorge demonstriert, wie man sich als Mann um kleine Kinder kümmern sollte. Der Vater, der ihm durch die Mutter vorenthalten wird (sie will - aus verständlichen Gründen - nichts mehr von ihm wissen) schickt allenfalls Geschenke, "die neuesten Sachen", mit denen die Brüder dann "prahlen". Die Söhne, vor allem aber Michael, machen die Erfahrung, daß alle Männer, die irgendwo in ihrer Nähe auftauchen, ihnen nicht gewachsen sind. Auch der Gruppenerzieher kennt seine Grenzen: "Soviel kann ich nicht einstecken".

Als problematisch wird von dem Team allerdings beurteilt, wenn der Vater seinem Sohn nicht überlegen ist: "Der Vater muß schon besser sein als der Sohn, und der Sohn muß ihn bewundern und auch das erreichen wollen, was der Vater schon kann. Der Wille muß da sein, das dann auch zu lernen ... Der Vater muß ihm aber auch die Möglichkeit geben, ihm etwas beizubringen ... Er muß ihm etwas zeigen wollen ... Das auf jeden Fall. Das Kind muß den Vater bewundern und das auch erreichen wollen." Einen Lichtblick geben die Erfahrungen aus den Ferienspielen, da werden immer Ausflüge gemacht, "da ist immer viel los, action, action. Da ist Michael zufrieden. Das macht ihm Spaß. Das ist schön ... Das ist Abwechslung ... Da ist er gefordert ... Da ist immer wieder etwas Neues los..." Es scheint so, als ob man in dieser besonderen Situation das anbieten könne, was Michael braucht. Solch ein Angebot ist allerdings im normalen Hortalltag nicht zu realisieren. Damit ist Michaels Entwick-

lungsaufgabe, die Auseinandersetzung mit seinen Kräften an seinem Vater oder einem vaterähnlichen Objekt nicht zu meistern. Er verlagert sie auf die Straße. Dort - so wird berichtet - "treibt" er sich mit älteren Jugendlichen "herum".

Das Dilemma in diesem Hort (wie in fast allen vorschulischen Einrichtungen): Es gibt nicht nur Michael in seiner Suche nach einem starken (überstarken) männlichen Identifikationsobjekt und den entsprechenden Wünschen nach kraftvoller Auseinandersetzung mit einem Mann. Und es ist nicht nur Michaels Vater, den seine ehemalige Frau nicht mehr sehen möchte, es sind meist ganz ähnliche Familienverhältnisse, die den Jungen die Entwicklungschancen vorenthalten, in denen sie (leider oft nur allzu verständlich) das Männliche vermittelt durch die Mütter als wertlos, verachtenswert und trennend erleben. Und es gibt nur einen Erzieher in der Gruppe, der sich diesen Entwicklungsaufgaben stellen muß.

Gleichstellung, aber wie?

In den vier Fallvignetten ging es um ganz unterschiedliche Aspekte des gleichen Problems: die Spannung zwischen einem bestimmten inneren Bild geschlechtlicher Identität und deren Erscheinungsformen bei den Kindern in eine für die Erzieherinnen und Erzieher erträgliche Balance zu bringen. Als Ausgangspunkt der Wahrnehmung erwies sich dabei die individuelle Haltung gegenüber dem, was die Mädchen und Jungen jeweils gleichermaßen brauchen, z. T. als sehr unklar. Die pädagogischen Absichten verkennen häufig die Bedeutung der eigenen Rolle als Erzieherin im Zusammenhang mit der Rolle der Eltern für die Entwicklungsaufgaben der Kinder.

Was sagen diese Fallvignetten also für den Versuch aus, die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern? Zunächst der individuelle Entwicklungsprozeß der Kinder: Je widersprüchlicher die Entwicklungsanforderungen von einem Kind bis zum Eintritt in eine pädagogische Einrichtung erlebt wurden, desto "gestörter" (bis hinein in psychosomatische Auswirkungen) kann es wirken - ohne daß man dies auch als Resultat der Geschlechtsproblematik erkennt. Dies trifft für die Kinder aus allen Fallvignetten zu.

Die Ursachen der Störungen des Entwicklungsprozesses können neben den widersprüchlichen elterlichen Erwartungen an die Kinder auch im Mißbrauch etwa durch die nächsten Verwandten liegen, ebenso in der Enthaltung bzw. restlosen Abwertung des Vaters oder der Mutter durch den jeweils anderen Elternteil, der das Kind z. B. infolge einer Trennung mitnimmt. Während in dem einen Fall ein eher depressives Erscheinungsbild wie z. B. bei Sabrina einen solchen Verdacht nährt, wird im anderen Fall wie bei Michael die aggressive Reaktion oft als eine Verweigerung der Anpassung an pädagogische Normen mißverstanden. Entwicklungsaufgaben für die Kinder wären in solchen Fällen, diese Lebensumstände zu meistern, ohne dabei aggressiv oder krank zu werden. Die Förderung durch Erziehungseinrichtungen könnte in der Bereitstellung eines Beziehungsraumes bestehen, in dem eine Entspannung stattfinden kann, also die pädagogischen Erwartungen an Wohlverhalten und die Erfüllung einer Erwartung an ein bestimmtes Erscheinungsbild so weit als möglich zurückgenommen werden. Förderung der Gleichstellung und Schaffung eines "gesunden" Entwicklungsraumes heißt

- eine Haltung zu entwickeln, der gegenüber sich die Kinder gemäß ihren eigenen Vorstellungen von Mädchen und Jungen bewegen können, und zwar ohne, daß Erzieherinnen sofort intervenieren (selbst wenn ihnen das, was sie beobachten, erst einmal nicht gefällt);
- die eigenen Bilder, wie die "idealen" Mädchen und Jungen aussehen, soweit als möglich zurück zu nehmen, damit die Gleichheit für die Kinder darin bestehen kann, "ungleiche", d. h. innerhalb der Mädchen- und der Jungengruppe verschiedenartige Persönlichkeiten werden zu können ("Ungleichheit für alle"; vgl. Trescher 1991);
- die Spannungen zwischen den mütterlichen und väterlichen Vorstellungen vom "richtigen" Kind und denen der Erziehungseinrichtung im Sinne einer Vielfalt aufzugreifen, d. h. den Kindern die Möglichkeit lassen, ihre eigenen Lösungen ihrer Entwicklungsaufgaben zu finden.

Förderung der Gleichstellung heißt bezogen auf einzelne Kinder also zunächst einmal, eine "Diagnose" zu stellen: Was ist das Entwicklungsproblem eines einzelnen Kindes? Es heißt zweitens, zwischen dem aus den individuellen biographischen Erlebnissen sich ergebenden jeweils anderen, "schuldigen" Vätern/Jungen oder Müttern/Mädchen und der Einstellung gegenüber dem anderen Geschlecht generell zu trennen - selbst dann, wenn sich bestimmte individuell erscheinende Erfahrungen häufen. Es heißt drittens, das "böse" Objekt der individuellen biographischen Erfahrung eines Kindes durch ein gutes Objekt zu ersetzen, sei es durch eine reale Person, sei es durch eine kollektive Haltung, die beide Geschlechter in ihrer Unterschiedlichkeit und den jeweiligen Erscheinungsformen ihrer psychosexuellen Entwicklung wertschätzt.

Literatur:

Behr, Karin: Tageseinrichtungen für Kinder. Perspektiven einer reformierten Statistik, in: Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (Hg.): Die Kinder- und Jugendhilfe und ihr Statistik. Band II: Analyse, Befunde und Perspektiven, Neuwied 1997, S. 321-366

Blank-Mathieu, Margarete: Jungen im Kindergarten, Frankfurt 1996

Bornemann, Ernest: Reifungsphasen der Kindheit. Sexuelle Entwicklungspsychologie, München 1981

Permien, Hanna/Frank, Kerstin: Schöne Mädchen - Starke Jungen? Gleichberechtigung: (k)ein Thema in Tageseinrichtungen für Schulkinder, Freiburg 1995

Rose, Lotte: Mädchenarbeit und Jungenarbeit in der Risikogesellschaft. Kritische Überlegungen zur geschlechtsbewussten Qualifizierung in der Jugendhilfe, in: Neue Praxis 3/2000, S. 240-253

Rosenkranz, Doris/Rost, Harald/Vaskovics, Laszlo A.: Was machen Väter mit ihrer Zeit? Die Zeitallokation junger Ehemänner im Übergang zur Elternschaft, ifb Forschungsbericht Nr. 2, Bamberg 1998

Scarbath, Horst/Schlottau, Heike/Straub, Veronika/Waldmann, Klaus: Geschlechter. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechtsbezogene Sozialisation und Bildung, Opladen 1999

Stadtschulamt Frankfurt/Abteilung Kindertagesstätten (Hg.): Fachbrief für die städtischen Kindertagesstätten der Stadt Frankfurt am Main (August 1999), Frankfurt 1999