

Margarete Blank-Mathieu, Diplom-Sozialpädagogin (FH)

Seidelbaststr. 20, 72770 Reutlingen, Tel./Fax 07072/5616

**Sozialisation, Selbstkonzept und Entwicklung
der Geschlechtsidentität bei Jungen im
Vorschulalter**

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Sozialwissenschaften

in der Fakultät

für Sozial- und Verhaltenswissenschaften

der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

2001

Dissertation zur geschlechtsbezogenen Erziehung

Inhaltsverzeichnis

<i>Einleitung und Überblick</i>	6
KAPITEL 1: EINLEITUNG	7
<u>KAPITEL 2: ENTWICKLUNG DER GESCHLECHTSIDENTITÄT IN BEZUG AUF DIE AUSPRÄGUNG VON "MÄNNLICHKEIT"</u>	9
<u>1. EINLEITUNG UND DEFINITIONEN VON IDENTITÄT (GESCHLECHTSIDENTITÄT)</u>	9
<u>2. THEORIEN ZUR ENTWICKLUNG DER GESCHLECHTSIDENTITÄT</u>	13
<u>2.1 Tiefenpsychologische Erklärungsmodelle</u>	14
<u>2.2 Lerntheoretische Aspekte</u>	16
<u>2.3 Der Identitätsbegriff in der humanistischen Psychologie</u>	17
<u>2.4. Das interaktionistische Identitätsverständnis</u>	17
<u>2.5. Sozialisationstheorien zum Identitätsbegriff</u>	18
<u>2.6. Selbst, Identität und Gruppe</u>	19
<u>2.7. Die systemische Sichtweise</u>	20
<u>3 ENTWICKLUNG DER GESCHLECHTSIDENTITÄT</u>	22
<u>Definition des Entwicklungsbegriffs</u>	22
<u>3.1 Das Säuglingsalter - Erstes Lebensjahr</u>	27
<u>3.2 Bis zum zweiten Lebensjahr - Das Gefühl eines sprachlichen Selbst (the sense of a verbal self)</u>	38
<u>3.3 Das Kleinkindalter (2. und 3. Lebensjahr)</u>	40
<u>3.4 Viertes bis fünftes Lebensjahr</u>	45
<u>3.5 Vorschulalter - Fünftes bis sechstes Lebensjahr</u>	47
<u>4 ZUSAMMENFASSUNG</u>	51
<u>KAPITEL 3 GESCHLECHT UND KOGNITION</u>	52
<u>1. EINLEITUNG</u>	52
<u>2 PIAGET, KOHLBERG UND ANDERE THEORETIKER</u>	53
<u>2.1 Piagets Entwicklungstheorie und sein Phasenmodell</u>	54
<u>2.2 Geschlechtsrollen-Konzepte und -Attitüden bei Kindern unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung nach Kohlberg (1974, S. 334 - 399)</u>	58
<u>2.3 Versuch einer Interpretation und Zusammenführung der Ansätze von Stern, Piaget und Kohlberg in bezug auf die kognitiven Voraussetzungen eines "Geschlechtsselbst"</u>	64
<u>3 ADAPTION, AKKOMODATION UND ÄQUILIBRATION NACH PIAGET IN BEZIEHUNG ZUR ENTWICKLUNG DER GESCHLECHTSIDENTITÄT NACH KOHLBERG</u>	66
<u>4 DENKEN UND SPRECHEN</u>	69
<u>4.1 Die Position Piagets</u>	70
<u>4.2 Die Position Vygotskys</u>	71
<u>4.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Standpunkten Piagets und Vygotskys</u>	71
<u>4.4 Die Bedeutung von Sprache im Interview</u>	76
<u>5. ZUSAMMENFASSUNG</u>	80
<u>KAPITEL 4 SOZIALISATIONSASPEKTE</u>	82
<u>1. EINLEITUNG</u>	82
<u>2 SOZIALISATIONSASPEKTE IN DEN LEBENSWELTEN VON 3-6-JÄHRIGEN JUNGEN</u>	83
<u>2.1 Familiensozialisation und ihre Auswirkung auf die Geschlechtsidentität</u>	85
<u>2.2 Sozialisation in Kindertageseinrichtungen</u>	88
<u>2.3 Geschlecht und Selbstwahrnehmung</u>	101
<u>3. ZUSAMMENFASSUNG</u>	103
<u>KAPITEL 5 THEORIEN ALS GRUNDLAGE DER EMPIRISCHEN FORSCHUNG</u>	103
<u>1 KÖRPERLICHE ERSCHEINUNG - ENTWICKLUNG KÖRPERLICHER MERKMALE IN VERBINDUNG ZU KOGNITIVEN FÄHIGKEITEN</u>	104
<u>2 SPIELFORMEN/SPIELRÄUME</u>	104
<u>3 KONTAKTE</u>	105
<u>4 INDIVIDUELLE INTERESSEN</u>	106

4.1 Sprachlicher Ausdruck (Sprachfähigkeit, private speech, sozial speech).....	107
4.2 Phantasien	107
4.3 Themen in bezug auf Dinge und Spiele.....	108
4.4 Themen in bezug auf Erwachsene.....	109
4.5 Themen in bezug auf Jungen.....	109
4.6 Themen in bezug auf Mädchen	109
4.7 Ich-Darstellung oder Selbstwahrnehmung	110
5. ZUSAMMENFASSUNG:.....	111
<u>KAPITEL 6 FORSCHUNGSMETHODEN</u>	111
1. EINLEITUNG	111
2 FORSCHUNGSKONZEPTION.....	115
2.1 Beobachtungsstudie.....	116
2.2 Das Gruppeninterview.....	118
2.3 Methodensuche zur Kinderperspektive.....	118
2.4 Das narrative Interview.....	121
3 AUSWERTUNG VON QUALITATIVEN ERHEBUNGEN.....	123
3.1 Phänomenologische Auswertungsaspekte.....	123
3.2 Computergesteuerte Codierung/Auswertung.....	125
3.3 Methoden der Kodierung.....	127
4. ZUSAMMENFASSUNG	128
<u>KAPITEL 7 FRAGESTELLUNGEN</u>	131
1 EINLEITUNG.....	131
2 FRAGESTELLUNGEN.....	132
<u>KAPITEL 8 ENTWICKLUNG UND DURCHFÜHRUNG DES FORSCHUNGSVORHABENS</u>	134
1 PLANUNG UND TEILVORHABEN	134
2 UMSTELLUNG DER GEPLANTEN VORGEHENSWEISE.....	137
2.1 Beobachtungsstudie	137
2.2 Narratives Interview	137
3 AUSWAHL DER EINRICHTUNGEN UND KOOPERATION MIT ERZIEHERINNEN UND ELTERN	138
3.1 Auswahl der Kinder	139
3.2 Durchführung in den ausgewählten Einrichtungen.....	139
<u>KAPITEL 9 MESSINSTRUMENTE</u>	140
1 BESCHREIBENDE WAHRNEHMUNG.....	140
2 KODIERUNG IM COMPUTERPROGRAMM „AQUAD“.....	140
3 KATEGORIENSYSTEM FÜR DIE INTERVIEWS	142
I. BEZIEHUNG ZUR EIGENEN PERSON	142
II. NENNUNG ANDERER PERSONEN.....	142
III. SPIELE/ RÄUME/ THEMEN	142
IV. TÄTIGKEITEN.....	143
V. EIGENES THEMA.....	143
<u>KAPITEL 10: INDIVIDUELLE BESCHREIBUNG EINZELNER KINDER UNTER EINBEZIEHUNG DER COMPUTERGESTÜTZTEN AUSWERTUNG DES INTERVIEWS</u>	143
1. EINLEITUNG:.....	143
2 BESCHREIBUNG UND INTERPRETATION EINZELNER JUNGEN IN EINRICHTUNG I	144
Peter, 4.1 Jahre.....	144
Abschließende Interpretation:	149
Luzius 4.0 Jahre.....	149
Abschließende Interpretation:	154
Dieter, 6.0 Jahre	155
Abschließende Interpretation:	158
Ruben , 5.10 Jahre	159
Abschließende Interpretation:	161
Daniel, 5.6 Jahre	162
Abschließende Interpretation:	165
Nikola 4.6 Jahre.....	166

<u>Abschließende Interpretation:</u>	169
<u>Adam, 4.4 Jahre</u>	170
<u>Abschließende Interpretation:</u>	173
<u>2.1 Rahmenbedingungen und Beobachtungsergebnisse</u>	174
<u>der Einrichtung I:</u>	174
<u>2.2 Zusammenfassung in Einrichtung I</u>	179
<u>2.3 Zusammenfassende Interpretation von Selbstverständnissen bei Jungen in Einrichtung I</u>	181
<u>2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse in Einrichtung I - Grünstadt</u>	195
<u>2.6 Gesamtinterpretation Einrichtung I in bezug auf das Selbstkonzept von Jungen</u>	196
3 <u>BESCHREIBUNG UND INTERPRETATION EINZELNER JUNGEN IN EINRICHTUNG II</u>	198
<u>Erich, 5.8 Jahre</u>	206
<u>Abschließende Interpretation</u>	209
<u>Jan, 5.8 Jahre</u>	210
<u>Abschließende Interpretation:</u>	213
<u>Mario, 5.10 Jahre</u>	214
<u>Abschließende Interpretation:</u>	216
<u>Markus, 4.6 Jahre</u>	216
<u>Tim, 4.6 Jahre</u>	221
<u>Samuel, 4 Jahre</u>	223
<u>2.1 Rahmenbedingungen und Beobachtungsergebnisse</u>	226
<u>der Einrichtung II</u>	226
<u>2.2 Zusammenfassung in Einrichtung II</u>	229
<u>2.3 Zusammenfassende Interpretation von Selbstverständnissen bei Jungen in Einrichtung II</u>	231
<u>2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse in Einrichtung II – Ostheim</u>	232
<u>2.5 Eigene Themen in Einrichtung II</u>	232
<u>2.6 Gesamtinterpretation Einrichtung II in bezug auf das Selbstkonzept von Jungen</u>	233
3 <u>Beschreibung und Interpretation einzelner Jungen in Einrichtung III/1</u>	235
<u>Alexander 4 Jahre</u>	235
<u>Abschließende Interpretation:</u>	237
<u>Daniel 6 Jahre</u>	238
<u>Abschließende Interpretation:</u>	241
<u>Erik 6 Jahre</u>	242
<u>Abschließende Interpretation:</u>	244
<u>Felix, 3.1 Jahre</u>	244
<u>Abschließende Interpretation:</u>	246
<u>Philipp, 6 Jahre</u>	247
<u>Abschließende Interpretation:</u>	249
<u>Frederik, 4 Jahre</u>	249
<u>Abschließende Interpretation:</u>	252
<u>Jan, 5 Jahre</u>	253
<u>Abschließende Interpretation:</u>	255
<u>Kilian, 5.2 Jahre</u>	256
<u>Abschließende Interpretation:</u>	258
<u>Timo, 5 Jahre</u>	259
<u>Abschließende Interpretation:</u>	261
3.1 <u>KURZE ZUSAMMENFASSUNG DER GRUPPENDYNAMIK</u>	262
<u>IN EINRICHTUNG III/1</u>	262
<u>4 Beschreibung und Interpretation einzelner Jungen in Einrichtung III/2</u>	263
<u>Johannes, 5 Jahre</u>	263
<u>Zusammenfassende Interpretation:</u>	265
<u>Malte, 4 Jahre</u>	266
<u>Zusammenfassende Interpretation:</u>	267
<u>Paul, 4 Jahre</u>	268
<u>Zusammenfassende Interpretation:</u>	269
<u>Valentin, 3.9 Jahre</u>	270
<u>Abschließende Interpretation:</u>	271
<u>Felix, 6 Jahre</u>	272
<u>Zusammenfassende Interpretation:</u>	276
4.1 <u>RAHMENBEDINGUNGEN UND BEOBACHTUNGSERGEBNISSE DER EINRICHTUNG III</u>	277
4.2 <u>ZUSAMMENFASSUNG IN EINRICHTUNG III</u>	279

4.3 ZUSAMMENFASSENDE INTERPRETATION VON SELBST-VERSTÄNDNISSEN BEI JUNGEN IN EINRICHTUNG III	282
4.4 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE IN EINRICHTUNG III TIEFSTADT	283
4.5 EIGENE THEMEN IN EINRICHTUNG III	284
4.6 GESAMTINTERPRETATION EINRICHTUNG III IN BEZUG AUF DAS SELBSTKONZEPT VON JUNGEN	287
5 VERGLEICH DER ERGEBNISSE IN DEN EINRICHTUNGEN I BIS III	287
5.1 Vergleich der Rahmenbedingungen	289
5.2 Vergleich der Kinderaussagen in bezug auf Personen	292
5.3 Vergleich der Kinderaussagen in bezug auf Spiele/Themen	294
5.4 Vergleich der Kinderaussagen in bezug auf Tätigkeiten	298
5.5 Vergleich der Kinderaussagen in bezug auf Gefühle	299
6 VERGLEICHE DER INDIVIDUELLEN THEMEN IN EINRICHTUNG I BIS III	301
6.1 Mehrfachnennungen	309
6.2 Einzelnennungen	310
6.3 Zusammenfassung	310
7 ALTERSBEDINGTE VERGLEICHE DER THEMEN IN EINRICHTUNG I BIS III	312
7.1 Mehrfachnennungen	325
7.2 Einzelnennungen	329
7.3 Zusammenfassung	329
8 BILDAUSWAHL IM VERGLEICH DER EINRICHTUNGEN	331
9 ZUSAMMENFASSUNG ALLER ERGEBNISSE	336
Das Selbstkonzept von Jungen in unterschiedlichen Zusammenhängen	343
KAPITEL 11 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION	347
1 ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN UND ERZIEHERINNEN	348
2 ERGEBNISSE IM VERGLEICH BISHERIGER FORSCHUNGEN	349
2.1 Zum Identitätsbegriff	350
2.2 Entwicklung der Geschlechtsidentität	351
2.3 Sozialisationsaspekte	353
3 GESCHLECHT UND SELBSTKONZEPT	354
4 ERGEBNISSE DER INDIVIDUELLEN KINDERAUSSAGEN	355
5 NOTWENDIGKEIT WEITERER FORSCHUNGEN	360
6 PÄDAGOGISCHE KONSEQUENZEN- ZUSAMMENFASSUNG	361
6.1 Räume	361
6.2 Individuelle Interessen	362
6.3 Erweiterung des Lebensraums Kindergarten	362
7 ZUSAMMENFASSUNG	363
LITERATURVERZEICHNIS	364
ANHANG	380
FRAGEBOGENAUSWERTUNGEN	380

Einleitung und Überblick

Was bedeutet Sozialisation im Hinblick auf die Geschlechtszugehörigkeit? Welche Rolle spielt dabei das Selbstkonzept und welche Bedeutung ergibt sich daraus für die Entwicklung der Geschlechtsidentität im Vorschulalter?

Diese Fragen sind bislang nur in Ansätzen und mehr oder weniger fokussiert auf einen bestimmten Aspekt behandelt worden. Der Sozialisation von Mädchen ist dabei in den letzten Jahren eine höhere Bedeutung beigemessen worden als der von Jungen.

Diese Arbeit will sich deshalb explizit der Jungensozialisation widmen und erstmalig auch die von Jungen im Vorschulalter selbst geäußerten Bedürfnisse einbeziehen. Obwohl es eine Fülle von Forschungen zu geschlechtsbezogenem Verhalten von Jungen im Vorschulalter gibt, befassen sich diese doch weitgehend mit beobachtbaren Prozessen oder werden aus der Sichtweise von Erzieherinnen oder Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus psychologischer, soziologischer, auch naturwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Sicht unterschiedlich dargestellt. Dies hat eine verkürzte Sichtweise zur Folge, weil immer nur ein Aspekt im Vordergrund steht. Der Selbstsozialisation von Kindern kommt dabei meist, wenn diese überhaupt mitbedacht wird, eine untergeordnete Rolle zu.

Wie Jungen ihre Handlungen bewerten, welche Bedeutung sie den Spielsituationen im Kindergarten, den sozialen Bezügen zwischen Jungen und Mädchen beimessen, dieser Aspekt wurde bisher vernachlässigt. Ebenso wurden die individuell geäußerten Bedürfnisse von Jungen im Vorschulalter selten in wissenschaftliche Forschungen einbezogen. Die weitgehend fehlende Reflexionsfähigkeit dieser Altersgruppe macht solche Untersuchungen und deren wissenschaftliche Verwertbarkeit schwierig. Dazu kommt eine meist noch eingeschränkte Sprachfähigkeit.

Diese entwicklungsbedingten Schwierigkeiten bei der Erforschung von Jungen-bedürfnissen im Vorschulalter hatten zur Folge, dass ich ein eigenes Forschungsdesign entwickeln musste. Phänomenologische und lebensweltorientierte Sichtweisen gaben dafür Hilfestellung und bildeten letztendlich die Grundlagen meiner Arbeit.

I. Theoretischer Teil

Kapitel 1: Einleitung

Um kulturelle Aspekte im Aufwachsen von Kindern zu bedenken, will ich einen kurzen Entwicklungsabriss der Kindheitsgeschichte voranstellen.

Erziehung war über Jahrhunderte hinweg nichts anderes als das Hineinwachsen in die bestehende Gesellschaft. Es gab keine Kindheit im heutigen Sinn, höchstens eine kurze Lebensspanne, die zur Anpassung an die Erwachsenenwelt diente. Dies galt selbstverständlich auch im Hinblick auf die Geschlechtszugehörigkeit, die, weil biologisch vorgegeben, den Rahmen bildete, innerhalb dessen jeder Mensch Erziehung im weitesten Sinn erfuhr. Der kindlichen Entwicklung kam daher nur eine zeitlich befristete Rolle zu. In der Regel galten Kinder im Mittelalter ab dem Alter von sieben Jahren als "erwachsen" und wurden wie solche in die Arbeitswelt eingegliedert.¹

Bei Fulgentius aus dem fünften nachchristlichen Jahrhundert ist eine erste Entwicklungsgeschichte der Kindheit zu finden (Fulgentius S. 92 - 95).²

Er unterscheidet vier Stadien: Die Stufe der *natura*, worunter die natürlichen Anlagen des Menschen verstanden werden von der Geburt und dem frühesten Kindesalter an, die *infantia*, in der das Kind zwar sehen, die Mutter und die Umwelt jedoch nicht erkennen, nicht sprechen kann und lediglich seine Tränen als einziges Mittel zum Erreichen eines Zieles einsetzt. Die nächste Entwicklungsstufe kennt nach dem Erlernen der Sprache die Freude am eigenen Geplapper und die Erkundung der Umwelt durch die erworbene Gehfähigkeit. Erst in der "*doctrina*", in der die väterliche Autorität den Heranwachsenden einer geistigen Erziehung unterzieht, geschieht für ihn Erziehung im eigentlichen Sinne.

Antike und Mittelalter kennen eine ganze Anzahl von Schemata zur Einteilung des menschlichen Lebens in verschiedene Perioden oder Lebensalter.

Als Zäsur für das Ende der Kindheit wird allgemein das siebte Lebensjahr angenommen. Sieben Jahre und ihr Vielfaches bilden nach mittelalterlicher Auffassung die Stufen der einzelnen Lebensalter aus.

Die Eigenständigkeit der kindlichen Entwicklung wird in der medizinischen Literatur ebenfalls früh erkannt.³ Schon bei Hippokrates werden den verschiedenen Lebensaltern

¹ Arnold, K: Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance, ab S. 17, Paderborn 1980

² Fulgentius (von Ruspe?, um 484 - 496), *Expositio Virgilianae contra nentiae secundum philosophos moralis*, ed. Rudolf Helm in: *Fabii Planciadis Fulgentii... opera*, Leipzig 1898, S. 92 - 95 in: Arnold, K: Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance, Paderborn 1980.

unterschiedliche Krankheiten zugeordnet, wobei besonders die Phase der *dentium plantativa*, des Zahnens eine wichtige Rolle spielt. So heißt es in einem Text von Aldobraninus von Siena 1256⁴: *Jedoch, wenn wir genau sein wollen, können wir von sieben Lebensaltern sprechen. Das Erste ist das nach der Geburt des Kindes und dauert bis zum Erscheinen der Zähne: Die "infantia". Das Zweite heißt "dentium plantatura" nach dem Erscheinen der Milchzähne und dauert bis zum siebten Jahr....*

Ob in den verschiedenen Beschreibungen mit *puer* der Knabe gemeint, oder auch Mädchen mit eingeschlossen sind, ist für diese Arbeit nicht entscheidend. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass Erziehung weithin die Erziehung von Knaben meinte und Mädchen kaum, wenn überhaupt nur am Rande wahrgenommen wurden.

Erst viel später beschäftigte man sich auch mit Geschlechtsunterschieden.

In Darwins 1971 erschienenem Werk: "The descent of man, and on selection in relation of sex" erläutert er seine Sicht der geschlechtlichen Zuchtwahl, der Geschlechtsunterschiede und deren Bedeutung. Er geht wie frühere Autoren von der Notwendigkeit der Anpassung der Geschlechter an die bestehende Arbeitsteilung aus.

Die Geschichte der Kindheit und die Entwicklungsperioden von der Geburt bis zum Eintritt ins Erwachsenenalter ist aber in der Regel die Entwicklungsgeschichte von Jungen. Und dies bleibt bis in unser Jahrhundert so.

Eine Entwicklung der Geschlechtsidentität zu beschreiben, kam erst in unserem Jahrhundert in Betracht, in der der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht durch Freud (1972) erstmals innerpsychische Vorgänge zugeordnet, und somit eine individuelle Ausprägung des Geschlechtsverständnisses in männlich und weiblich postuliert wurde.

Erst wenn unterschiedliche biologische Voraussetzungen auch mit unterschiedlichen psychischen Reaktionen verknüpft sind, macht es Sinn, diese nach männlichen und weiblichen Besonderheiten zu hinterfragen. Es ist wahrscheinlich, dass es Freud als Arzt zunächst auffiel, dass bestimmte Krankheitsbilder eher Männern (männliche Hysterie und die suggestive Erzeugung hystischer Lähmungen)⁵ und andere wieder in der Mehrzahl Frauen zugeordnet werden konnten. Also stand für ihn fest, dass die biologischen Unterschiede sich auch in der Psyche niederschlagen müssen.

³ vergleiche Isidori Hispalensis episcopi *Etymologiae* sive *originum Libri XX*, ed. W. M. Lindsay, Oxford 1911, Lib. XI, ii. in: Arnold, K: *Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance*, Paderborn 1980.

⁴ in: Arnold, K: *Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance* (S. 118), Paderborn 1980 aus: *Le Régime du corps de ...* Paris 1911, S. 74ff

⁵ Ackerknecht, E.H.: *Kurze Geschichte der Psychiatrie*, S. 91, Stuttgart 1985

Lange Zeit, wo es um eine Bewertung der Geschlechter geht, wird das männliche Geschlecht als das normale, das weibliche, als das minderwertigere gehandelt. Dagegen haben sich Frauen zu allen Zeiten gewandt und den sich daraus ergebenden Herrschaftsanspruch von Männern abgewehrt.⁶

Da die Grundlagen für eine Geschlechtsidentität schon sehr früh gelegt werden, soll sich diese Arbeit explizit mit dem ersten öffentlichen Erziehungsraum von Kindertagesstätten befassen, in dem Kinder beiderlei Geschlechts vorwiegend von Frauen betreut und erzogen werden. Da dies vor allem bei der Erziehung von Jungen problematisch sein könnte, soll die Arbeit ausschließlich der Jungensozialisation gewidmet werden.

Theoriegeleitete Forschungen müssen deshalb mit Alltagswissen verknüpft werden. Der Sichtweise von Kindern wird heute mit einer phänomeneologischen Vorgehensweise zunehmend Gewicht beigemessen. Dies ist auch verständlich, da Kinder in eine Welt hineinwachsen, die sich in so rasantem Tempo verändert, dass Erwachsene nicht mehr in der Lage sind, Kinder auf ihre Zukunft adäquat vorzubereiten. Sie müssen deshalb dem Selbstkonzept von Kindern mehr Raum geben und versuchen, im Spannungsfeld zwischen pädagogischen Intentionen und dem Selbstverständnis von Kindern Entwicklungsimpulse anzustoßen, bzw. diese zu ermöglichen.

In der vorliegenden Arbeit will ich versuchen, herauszufinden, welche Bedürfnisse Kinder, hier Jungen im Vorschulalter, äußern und wo sich pädagogische Ansätze zeigen, diesen gerecht zu werden, bzw. ein offenes Verständnis von geschlechtsbezogenem Rollenverhalten zu etablieren und damit einen demokratischen Umgang zwischen den Geschlechtern in Kindertagesstätten anzulegen. Dies kann nur im entwicklungspsychologischen Kontext geschehen, weshalb ich diesen zunächst detaillierter darstellen werde.

Kapitel 2: Entwicklung der Geschlechtsidentität in bezug auf die Ausprägung von "Männlichkeit"

1. Einleitung und Definitionen von Identität (Geschlechtsidentität)

Wenn von der Identität eines Menschen die Rede ist, so handelt es sich in der Regel um die Beschreibung eines Erwachsenen. Kinder, die sich noch in der Entwicklung befinden, befinden sich auch noch in einer Entwicklungsphase der Identität. Aber auch Erwachsene müssen die eigene Identität immer wieder hinterfragen und werden durch verschiedene

⁶ vgl. Vaerting, M: Die weibliche Eigenart im Männerstaat und die männliche Eigenart im Frauenstaat, Karlsruhe: G. Braun, 1921

Lebensumstände gefordert, sie zu verändern. So ist Identität immer etwas Fließendes, etwas Veränderbares. Dennoch zeichnet sich gerade der erwachsene Mensch dadurch aus, dass er eine Identität entwickelt hat und sich dadurch von anderen unterscheidet.

Krappmann schreibt dazu (1988, S. 9): *Diese Identität stellt die Besonderheit des Individuums dar; denn sie zeigt auf, auf welche besondere Weise das Individuum in verschiedenartigen Situationen eine Balance zwischen widersprüchlichen Erwartungen, zwischen den Anforderungen der anderen und eigenen Bedürfnissen sowie zwischen dem Verlangen nach Darstellung dessen, worin es sich von anderen unterscheidet, und der Notwendigkeit, die Anerkennung der anderen für seine Identität zu finden, gehalten hat.*

Identität entwickelt sich seiner Auffassung nach in Interaktionsprozessen, die vom Individuum verlangen, dass es zwischen den Anforderungen der anderen und den eigenen Bedürfnissen eine Balance herstellen kann. Dass dies nicht immer gelingt, und vor allem bei Kindern bestimmter entwicklungsbedingter Voraussetzungen bedarf, wird deutlich.

Dabei spielt auch die Geschlechtszugehörigkeit eine bedeutsame Rolle.

Die Sozialpsychologin Katz (1979, S. 155)⁷ meint, dass es nicht verwundert, dass das Geschlecht ein zentraler Definitionsraum für den Aufbau und die Erhaltung der Identität eines Individuums ist: *gender is an integral part of who we are, how we think about ourselves, and how others respond to us.*

1986 verdichtet sie diese Aussage noch: *Wenn man den Lebenslauf einer Person auf der Grundlage eines einzigen Merkmals vorhersagen sollte, so fiel die Wahl höchstwahrscheinlich auf das Geschlecht.*⁸

Geschlecht und Identität hängen also unmittelbar zusammen und die jeweils gegebene Geschlechtsidentität hängt von der Aufnahme und Verarbeitung geschlechtsbezogener Informationen ab.

Bevor wir uns der Entwicklung der Geschlechtsidentität nähern, muss zuerst die Begrifflichkeit geklärt sein, um die es sich hier handelt.

Was heißt Geschlechtsidentität und welche Voraussetzungen müssen dafür gegeben sein?

Ethel S. Person und Lionel Oversey verhandeln den Begriff der Geschlechtsidentität in "Psyche", Stuttgart 1993, S. 508 und stellen dazu fest, dass es sich dabei im Gegensatz zur Geschlechtsrolle, die mehr das beobachtbare Verhalten meint, *um den Geist und das deduktiv*

⁷ In: Trautner, H. M: Geschlecht, Sozialisation und Identität, (S. 29) in: Frey, H. P. /Haußer, K. (HG) Identität, Stuttgart 1987

⁸ in: Gloger-Tippelt München 1993, S. 259

Ableitbare handelt. Sie zitieren Money (1965), der die folgende Definition der Geschlechtsidentität in ihrer Beziehung zur Geschlechtsrolle abgibt:

Geschlechtsidentität ist ...die innere Übereinstimmung, Einheitlichkeit und Beständigkeit der individuellen Persönlichkeit als Mann oder Frau (oder ihrer Ambivalenz) in stärkerer oder schwächerer Ausprägung, wie sie vor allem in Selbst-gewissheit und Verhalten erfahrbar ist. Geschlechtsidentität (gender identity) ist die persönliche Erfahrung der Geschlechtsrolle (gender role), und die Geschlechtsrolle ist der öffentliche Ausdruck der Geschlechtsidentität.

Bei der Geschlechtsidentität handelt es sich also zum Beispiel um ein sichtbares Verhalten, das eine dahinterliegende Einstellung repräsentiert.

Stoller (1968), der die Unterscheidung zwischen Weiblichkeit und Männlichkeit (sex) und Femininität und Maskulinität (gender) klarer definieren wollte, prägte den Begriff der Kern-Geschlechtsidentität (core gender identity), mit der er die Selbstidentifikation als weiblich oder männlich bezeichnet.

Person und Oversey verwenden dagegen den Begriff der Geschlechtsidentität als Oberbegriff für beide Kategorien, die Kern-Geschlechtsidentität und die Geschlechtsrollenidentität. Dazu gehört für sie auch das biologische Selbstbild, wie es sich ausdrückt in Bezeichnungen wie: "ich bin weiblich", "ich bin männlich".

Psychologen und Soziologen sind sich darüber einig, dass bei der Geschlechtsidentität sowohl biologische, soziale und individuelle Aspekte eine Rolle spielen. Dazu gehört auch die kognitive Verarbeitung und die aktive Mitgestaltung (Kohlberg 1966, Bem 1981) der Person.

Trautner (S. 30) unterscheidet sechs verschiedenen Komponenten der Geschlechtsidentität:

Sechs verschiedene Komponenten der Geschlechtsidentität

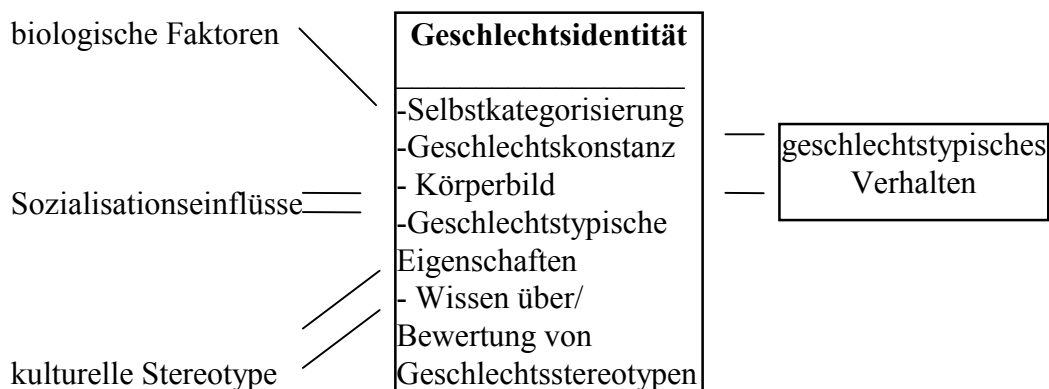
Inhalt	kognitiv	emotional	verhaltensmäßig
Global	Selbstkategorisierung als Junge oder Mädchen, bzw. Mann oder Frau	Bewertende Einstellung zur eigenen Geschlechtsgruppe	Orientierung des Verhaltens am Kriterium der Geschlechtstypisierung
Detailliert	Selbstkonzept eigener	Bewertung/Bevorzugung geschlechts-	Äußerung einzelner geschlechtstypische

	Maskulinität- Femininität	typischer Aktivitäten (Präferenzen)	r Verhaltensweisen
--	------------------------------	---	--------------------

Nach Gloger-Tippelt (München 1993, S. 261) umfasst die Geschlechtsidentität die interne Repräsentation einer Person, als übergeordnetes Merkmal, sowie auch das Wissen und die subjektive Bewertung.

Sie gibt dazu ebenfalls eine Reihe von Komponenten an:

Antezedente Faktoren Interne Repräsentation Konsequenzen



Sie stellt dazu vier Thesen auf, wovon nur die erste für diese Arbeit wichtig erscheint, da sich die anderen Thesen mit dem Jugend- und dem Erwachsenenalter beschäftigen:

These (S. 262): Geschlechtsidentität, Wissen über Geschlechtsstereotype, geschlechtstypische Verhaltensweisen und Einstellungen werden durch gleichartige Prozesse in der Kindheit erworben.

In Mertens (Stuttgart 1994, S. 29) geht es um die Anfänge der Geschlechtsidentität, sobald ein Kind sich als Junge oder Mädchen erfährt. Diese anfänglichen Vorgänge betreffen die Konzepte der Kern- Geschlechtsidentität, des Erlernens der Geschlechtsrolle aus kognitiver Sicht, den von Fast (1984) beschriebenen Differenzierungsprozess. Es geht hier um die Frage, wie sie auch Schmauch (1987, S. 9) schon formulierte: *wie in unserer patriarchalen*

Gesellschaft aus Säuglingen, d. h. aus kleinen, anfangs scheinbar noch weit gehend "gleichen" Menschen mit vergleichbaren seelischen und sozialen Möglichkeiten, dann Frauen und Männer werden, die sich, bei gleichzeitigen, widersprüchlichen Tendenzen zu partieller Annäherung, weit gehend doch fremd, nichtverstehend und misstrauisch, wenn nicht feindselig gegenüberstehen.

Helga Bilden (1991, S. 294) bezeichnet Geschlecht als dichotomes Symbolsystem, ausgehend von anthropologischen und ethnomethodologischen Arbeiten von Kessler & McKenna 1978; Ortner & Whitehead 1981 und angeregt von den französischen Poststrukturalistinnen Irigaray, Kristeva und Cixaus. Demnach spielt die Symbolik des Zwei-Geschlechtssystems in alle gesellschaftlichen Bereiche hinein und produziert ein ganzes Netz von polaren Bedeutungen, Chiffren und Zuschreibungen. *Der Erwerb einer unveränderlichen Geschlechtsidentität ist Grundvoraussetzung (und Folge) der Teilhabe am sozialen Leben.*

Der Identitätsbegriff wird von ihr inzwischen (1997) mehr und mehr durch den Begriff von einem *dynamischen System vielfältiger Selbste* ersetzt, wobei das "Geschlechtsselbst" eines von vielen anderen für das Selbst wichtige Funktionen beim Aufbau und einer sich ständig in Veränderung befindlichen Persönlichkeit darstellt.

Bei der Genderperspektive muss daher der Blick von der geschlechtstypischen Betrachtung weg zur Vielfalt der Ausprägungen von Begabungen, Interessen und eigenen Selbstverständnissen gelenkt werden, um das eigene Verständnis seines Selbst und seiner Selbste, (um Bildens Begrifflichkeit zu verwenden), zu ermöglichen.

Geschlechtliche Identität kann deshalb nur in einer Pluralität und einem sich wandelbarem Verständnis von "Gender" gesehen werden.

"Individuum, Identität, das Verhältnis von Leib/Körper und Person oder Seele, die neuere Ineinssetzung von Psychischem und Gehirn, all das steht zur Debatte, es kann nicht weiter so gedacht werden wie bisher", so Helga Bilden (1997, S. 230).

Für diese Arbeit bedeutet dies, dass eine phänomenologische Betrachtungsweise angebracht und der Blick auf vielfältige Ausprägungen von "Männlichkeiten" in der frühen Phase des Vorschulkindes gelenkt werden muss. Das kindliche Selbst und seine "Selbste" stehen daher im Mittelpunkt der Betrachtung, unter deren eines, das "Gender-Selbst", in unterschiedlicher Weise sichtbar wird.

2. Theorien zur Entwicklung der Geschlechtsidentität

Von Schopenhauers philosophischer Welt in seinem großem Aufsatz "Über die anscheinende Absichtlichkeit im Schicksal des Einzelnen," der "Wille" und "Intellekt" zum Thema hat, ist

es ein kleiner Schritt zu Freuds Beschreibungen vom Es, Ich und Über-Ich⁹. Freud hat sich mit philosophischen Gedanken nicht befasst und sich auch nicht mit den Zusammenhängen, die zwischen seinen Forschungen und den philosophischen Traditionen bestanden beschäftigt. Allen philosophischen Erkenntnissen seiner Zeit hat er die naturwissenschaftlichen und dadurch seinerzeit als wissenschaftlich geltenden Aussagen gegenübergestellt, die zwar von Schopenhauer und Nietzsche angedacht, als wissenschaftlich jedoch im Sinne der Zeit um die Jahrhundertwende nicht anerkannt werden konnten. Neu war, dass er sich nicht gescheut hat, "Geschlecht" zu definieren, sexuelle Triebe wissenschaftlich zu hinterfragen und die erste Entwicklungsgeschichte einer "Geschlechtsidentität" von Kindheit an darzustellen.

Obwohl viele seiner Interpretationen inzwischen durch ihn selbst oder nachfolgende psychologische Forschungen widerlegt oder modifiziert wurden, verwendet die Psychoanalyse bis heute die Freud'schen Begrifflichkeiten weiter.

Alle Einteilungen der Entwicklungsstufen sind jeweils nötige Hilfskonstrukte, um lebendige Vorgänge zu Merkmalen oder Stufenmodellen zusammenzufassen.

2.1 Tiefenpsychologische Erklärungsmodelle

Freud (Freud-Texte¹⁰, Band V, S. 81 - 111) ist von einem grundlegenden Sexualtrieb ausgegangen, der für ihn die Grundlage des Geschlechtstriebes überhaupt ausmacht: *Es ist ein Stück der populären Meinung über den Geschlechtstrieb, dass er der Kindheit fehle und erst in der als Pubertät bezeichneten Lebensperiode erwache. Allein dies ist nicht nur ein einfacher, sondern sogar ein folgenschwerer Irrtum, da er hauptsächlich unserer gegenwärtige Unkenntnis der grundlegenden Verhältnisse des Sexuallebens verschuldet. Ein gründliches Studium der Sexualäußerungen in der Kindheit würde uns wahrscheinlich die wesentlichen Züge des Geschlechtstriebes aufdecken, seine Entwicklung verraten und seine Zusammensetzung aus verschiedenen Quellen zeigen. (S. 81)*

Sein Forschungsinteresse war nicht so sehr auf die kindliche Entwicklung, sondern eher auf die Störungen in der emotionalen Entwicklung in der Kindheit, die sich bei Erwachsenen in krankhaften Zuständen ausdrücken, gerichtet. Deshalb suchte er nach Komponenten in der Kindheit, die für eine Fehlentwicklung verantwortlich sein könnten.

Er glaubte, durch die Erforschung krankhafter Verhaltensweisen sich auch der "normalen" Entwicklung annähern zu können. Ein Misslingen der entwicklungsbedingten Aufgaben im Kindesalter hat seiner Meinung nach stets eine Reaktion zur Folge, die krank machen kann.

⁹ Einleitung zu Sigmund Freud in: Mitscherlich, A. u. a. 1972 (siehe Fußnote 2)

Seine, zumeist spekulativ gewonnenen Erkenntnisse über die menschliche Entwicklung, regten eine Vielzahl von empirischen Untersuchungen an, die dann weitere Erkenntnisse vor allem zur frühkindlichen Entwicklung erbrachten (vgl. die Sammelberichte von Child 1954 und Zigler und Child 1969).

Die Entwicklung zur Geschlechtsidentität, die bei ihm noch als Geschlechtsidentifikation oder Introjektion¹¹ bezeichnet wird, ist stets dadurch gekennzeichnet, dass sie sich an einem Modell ausrichtet. Das bedeutet, dass Mädchen ihre Geschlechtsidentifikation an einem weiblichen, Jungen an einem männlichen Modell ausrichten müssen. Der Vater ist demnach das erste entscheidende Modell für Männlichkeit, die Mutter für Weiblichkeit.

Nach Freud ist die Geschlechtsidentifikation des Knaben durch die Übernahme der geschlechtstypischen Verhaltensweisen des Vaters gelungen, die Übernahme der geschlechtstypischen Verhaltensweisen der Mutter ergeben für das Mädchen eine gesunde Entwicklung.

Seine eher aus einer historisch-gesellschaftlichen Sichtweise zu erklärende Totalisierung des Sexualtriebs wird daher auch in seinem Verständnis von Geschlechtsidentifikation nicht die Grundlage für eine heutige Entwicklungsgeschichte von Kindern sein können. Dennoch hat er einige wichtige Erkenntnisse beigetragen, die bis heute in neueren Entwicklungen der Psychoanalyse z. B. der Ich-Psychologie (Dreus & Brecht 1982) oder der Neopsychoanalyse (z. B. Horney, Fromm, Sullivan u. a.) mitbedacht, aber in bezug auf die Sichtweise des "Ich" oder des sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhangs erweitert werden.

Eine zentrale Stellung nimmt der Identitätsbegriff im psychosozialen Entwicklungsmodell von E. H. Erikson (1946; 1950 a; 1950b; 1956)¹² ein. Ich-Identität integriert zum Abschluss der Adoleszenz die früheren Identifikationen, stimmt diese mit Bedürfnissen ab und setzt erworbene Fähigkeiten für die Ausübung sozialer Rollen frei

Die Psychoanalyse ist für die Identitätsentwicklung von Jungen in bezug auf die Wirksamkeit des Phantasielebens der frühesten Kindheit von Bedeutung.

Die Erfahrung, die ein Baby bereits bei der Geburt und im weiteren Verlauf seiner Entwicklung macht, wirkt auf seine eigenen Wünsche und Vorstellungen ein, obwohl ihm diese nie bewusst werden. Winnicott meint, dass die Triebbedürfnisse in der Psychoanalyse in

¹⁰ Mitscherlich, A./Richards, A./Strachey, J. (Hg): Sigmund Freud, Studienausgabe, Band V, Sexualleben, Frankfurt/Main 1972

¹¹ "Identifikation, meist synonym mit Intrjektion verwendet, ist als psychoanalytischer Terminus ein Abwehrmechanismus, der Versagen von Bedürfnissen durch "Hereinnahme" anderer Personen in die eigene Person zu mindern trachtet", in Oerter/Montada: Entwicklungspsychologie, München-Weinheim 1987, S. 231

¹² in Krappmann, L: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1988, (S. 18-20)

den ersten fünfzig Jahren ihrer Theoriebildung überbetont wurden (Winnicott Stuttgart 1990 S. 156-166). Aber auch er geht von der Bedeutung der Mutter zu ihrem Kind aus, und schreibt dieser eine entscheidende Wirkung zu. Unbewusste Phantasien der Betreuungspersonen wirken sich auf das Aufwachsen von Kindern aus, sie gehen in das Selbstbild des Kindes ein und werden durch die Reaktionen des Säuglings wiederum beeinflusst.

Die Entwicklung eines Urvertrauens, von Winnicott auch als menschliche Verlässlichkeit bezeichnet (Winnicott 1990, S. 157), geschieht, sowohl bei Freud als auch bei nachfolgenden Psychoanalytikern, zunächst in der Familie. Der Geschlechtsaspekt wurde meist nicht gesondert behandelt.

Wenn Mütter ihr Kind, weil es ein Junge ist, anders behandeln als dies bei einem Mädchen der Fall wäre, so hat dies natürlich auch auf den Geschlechtsaspekt Einfluss.

Erikson geht von einem epigenetischen Reifungsprinzip aus, bei dem alles, was wächst, bereits in Anlagen vorhanden ist: *Alles, was wächst, geht danach auf einen Grundplan zurück, der im Laufe der Zeit Teile (Organe) hervorbringt. Jeder Teil hat seinen eigenen zeitlichen Verlauf des Entstehens und Vergehens. Dabei gilt, dass alle Funktionsweisen, psychosexuelle wie psychosoziale, im Bauplan bereits keimhaft angelegt sind;* (Erikson 1961, S. 266)

Vorstellungen der Entwicklung einer Geschlechtsidentität werden auch in anderen Theorien verhandelt, die in meiner Untersuchung teilweise mit zu bedenken sind.

2.2 Lerntheoretische Aspekte

Lernprozesse sind in Kindertageseinrichtungen sichtbar und können durch lerntheoretische Begründungen gut erklärt werden. Als Dispositionen werden im Individuum gelernte situations-spezifische Verhaltensgewohnheiten (Habitus) angenommen, die zu Habitsystemen organisiert sind und das Verhaltensrepertoire des Individuums darstellen. Durch Reize aus der Umwelt werden diese nun aktiviert oder abgeschwächt und führen dann zu bestimmten Verhaltensweisen bzw. Einstellungen.

2.3 Der Identitätsbegriff in der humanistischen Psychologie

Da ich mich in dieser Arbeit dem Selbstkonzept von Jung an nähern möchte, ist mir die Entwicklungsvorstellung der humanistischen Psychologie mit dem Begriff der allen Menschen innewohnenden Tendenz zur Selbstverwirklichung wichtig.

Sie betont die emotional-motivationalen Komponenten, wie die Person sich selbst und ihre Umwelt erfährt. Neben der Ganzheitlichkeit von Kognitionen, Emotionen und Motivationen betonen z. B. Charlotte Bühler, Abraham Maslow, Carl R. Rogers, Fritz Perls u. a. den Prozesscharakter des psychischen Geschehens. Es befindet sich in einem ständigen Vorgang des "Sich-Entwickelns" und "Sich-Klärens". Die Mehrzahl der humanistischen Psychologen nimmt an, dass die Entwicklung durch eine dem Menschen innewohnende Tendenz zur Selbstverwirklichung gestaltet und gefördert wird. Dabei ist das Selbstkonzept entscheidend, wie die Umwelt und die Mitmenschen erlebt werden. Identität wird dann als Selbsterfüllung und Sinnfindung definiert.

2.4. Das interaktionistische Identitätsverständnis

Identität entwickelt sich innerhalb des sozialen Miteinanders. Dies wird in Sozialisationstheorien stärker betont als in den psychoanalytischen Entwicklungsvorstellungen. Dennoch sind sich beide einig, dass Entwicklung immer auch durch Interaktion mit der Umwelt geschieht.

Eine Zusammenstellung wichtiger Erkenntnisse des Interaktionismus ist für das Verständnis des Entstehens der Geschlechtsidentität im Kleindkindalter von Bedeutung. Krappmann fasst es in sechs Thesen zusammen: ¹³

1. Der Interaktionismus geht von Alltagserfahrungen aus. Das Individuum ist z. B. nach E. Goffmann ständig bemüht, seine Handlungen mit Erwartungen abzustimmen.
2. Die Verhaltensbeobachtung ist demnach mit phänomenologischen Studien, die Alltagserleben untersuchen am sinnvollsten.
3. Der Interaktionismus ist der Auffassung, dass das Individuum auf soziale Beziehungen angewiesen ist, weil es nur dadurch ein "Selbst", beziehungsweise eine "Identität" aufbauen kann. Diese zwischenmenschliche Kommunikation verlangt vom Individuum Erhaltungsstrategien, da die Kommunikation nicht immer reibungslos funktioniert.
4. Im Sozialisationsprozess werden dem Kind Fähigkeiten, Normen und Werte durch die Gesellschaft, in der es lebt, vermittelt. Die Folge daraus ist nicht nur Anpassung, sondern

kann durch aktive Einflussnahme mitbestimmt werden. G. H. Mead (1934) hat dies mit den Begriffen "me" und "I" verdeutlicht.

5. Das soziale Geschehen ist ein offener, dynamischer Prozess, in dem jedes Individuum sich ständig bemühen muss, durch die Beteiligung an Interaktionen sein "Selbst" beziehungsweise seine "Identität" neu zu stabilisieren.

6. Alle Gegenstände, Strukturen, Personen und Verhaltensweisen erhalten durch eine gemeinsame Interpretation soziale Bedeutung, vor diesem Hintergrund muss dann auch das Rollenverhalten innerhalb der Geschlechter gesehen werden.

2.5. Sozialisierungstheorien zum Identitätsbegriff

Auch Sozialisierungstheorien beschäftigen sich mit dem Identitätsbegriff.

Becker-Schmidt (1995 S. 222 ff) bedient sich des "Freud'schen" Begriffes der Identifizierung für die Ich-Bildung und versucht diesen auf die Entwicklung von Jungen und Mädchen zu übertragen.

Bilden (1991)¹⁴ stützt ihre Aussagen auf empirische Forschungen und resümiert, dass Männlichkeit beziehungsweise Weiblichkeit Produkte andauernder sozialer Konstruktionsprozesse darstellen und kritisiert den Identitätsbegriff, indem sie ihn seiner Selbstverständlichkeit beraubt: *Für mich steht dabei Selbst als reflexive Beziehungskategorie im Vordergrund: Ich bin/werde ich selbst in Beziehung zu anderen und zu mir. Ich bilde und entwickle mich selbst in meiner Lebenstätigkeit.* (S. 291)

In jeder Theorie, in der es um Geschlechtsidentität geht, wird ein wichtiger Aspekt sichtbar. So sind für Bilden psychologische, sozialpsychologische, psychoanalytische Selbst- und Objektbeziehungstheorien, sowie symbolisch-interaktionistische Konzepte sinnvoll, um sich dem Geschlechterverhältnis und damit auch der Geschlechtsidentität zu nähern.

Geschlechtsidentität ist demnach die Grundlage aller Identitätsentwicklung. Der Mensch kann erst dann zu einer, wie auch immer gearteten Identität gelangen, wenn er sich als Frau oder Mann "begreift". Dies ist die Voraussetzung in unserer Gesellschaft der Zweigeschlechtlichkeit zu einem umfassenden Identitätsverständnis beizutragen.

Veränderungen in der Gesellschaft machen eine Veränderung der geschlechtsbezogenen Selbstkonzepte unter Umständen mehrmals im Leben nötig. Bilden und Geiger (1988) sind der Meinung, dass feste männliche und besonders weibliche Identitäten immer weniger möglich sind und eine permanente bewusste Entwicklung in Auseinandersetzung mit sich

¹³ Diese Zusammenfassung lehnt sich an Krappmann (1988) an.

verändernden Lebenssituationen und gesellschaftlichem Wandel die Individuen dazu zwingen, ihr Leben stärker als bisher selbst zu gestalten. Dies kann nur dadurch geschehen, dass das Handlungspotential, auch in bezug des Geschlechtsaspekts erweitert wird.

2.6. Selbst, Identität und Gruppe

Bei der Entwicklung der Identität ist dem Aspekt der Zugehörigkeit und der Abgrenzung Bedeutung beizumessen. Gerade für die Entwicklung der Grundlagen einer Geschlechtsidentität im Vorschulalter muss die Dimension der Zugehörigkeit beziehungsweise deren Abgrenzung mitbedacht werden. Ein individuelles Selbst entwickelt sich in wahrgenommenen und vermuteten Ähnlichkeiten und in Abgrenzung zu Verschiedenem und Andersartigen. So hat Freud bereits sehr früh (1923¹⁵) auf die "Diskontinuität" zwischen dem Erleben und Verhalten des Menschen als Individuum und als Mitglied einer Gruppe hingewiesen. Bereits bei Kindern kann man feststellen, dass sie sich in unterschiedlichen Gruppen unterschiedlich verhalten, z. B. in der Familie oder im Kindergarten. So hat die Zugehörigkeit zu einer Gruppe auch einen entscheidenden Einfluss darauf, wie wir uns selbst und die anderen wahrnehmen, beurteilen und behandeln.¹⁶

Nach Linville (1985, 1987) sind es kognitive Strukturen, die zur Organisation des Wissens über die eigene Person herangezogen werden. Es wird ein individuelles und ein kollektives Selbst unterschieden. Jeder Selbst-Aspekt fließt auch in den Gruppen-Aspekt ein. So zum Beispiel: "Ich bin ein starker Junge, wie die anderen Jungen im Kindergarten auch." Wenn ein Kind sich als Junge fühlt, so muss er sich demnach auch als stark und durchsetzungsfähig erweisen, wenn er der Gruppe der Jungen angehören möchte.

Ein unterschiedliches Verhalten in unterschiedlichen Gruppen (Familie, Jungengruppe, Mädchengruppe, geschlechtsgemischte Gruppe, Geschwistergruppe ec.) ist daher mit einer veränderten Einstellung zu sich selbst und den anderen verbunden. Eine noch sehr instabile Geschlechtsidentität wird durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen wahrscheinlich wesentlich beeinflusst.

Die moderne Gesellschaft, in der von Menschen beiderlei Geschlechts eine ständige Anpassung an die Komplexität des sozialen Koordinatensystems erwartet wird, erfordert die

¹⁴ in: Hurrelmann, K./Ulich, D.: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Basel 1991

¹⁵ in Mitscherlich, 1972

¹⁶ ich beziehe mich in der Hauptsache auf: Memmende, A. /Simon, B. (Hrsg): Identität und Verschiedenheit, Bern 1997

Entwicklung eines flexiblen Verständnisses von Identität, vor allem im Hinblick auf die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht.

2.7. Die systemische Sichtweise

Für die Komplexität, in der das Individuum seine Identität in Wechselwirkungen von Selbstkonzept und Umwelt erwirbt, kann die systemische Sichtweise weitere Erkenntnisse beitragen. Vor allem auch die lebensweltliche Betrachtungsweise wird durch dieses Modell unterstützt.

Menschen werden darin sowohl als Selbst-Handelnde, aber auch in viele Systeme eingebundene und damit mehr oder weniger einer Sozialisation von außen unterworfenen Individuen verstanden.

Es werden hier unterschiedliche Systeme miteinander in Korrelation gebracht:

(Ich zähle hier nur solche Beispiele auf, die für Kinder im Vorschulalter eine Rolle spielen)

Makrosysteme: Soziokulturelle Bedingungen, Umweltbelastung, politische Lage (Krisen usw.).

Exosysteme: Konkrete Arbeitsbedingungen der Familienangehörigen, politisch/moralische Ausrichtung von Erzieherinnen, Struktur der Gemeinde, Fernsehen usw.

Mesosysteme: Soziales Netzwerk, Großeltern, Nachbarschaft, Kindergruppen usw.

Mikrosysteme: Familie, Familienstruktur, Kommunikationsmuster, Bewältigungspotential der Familie.

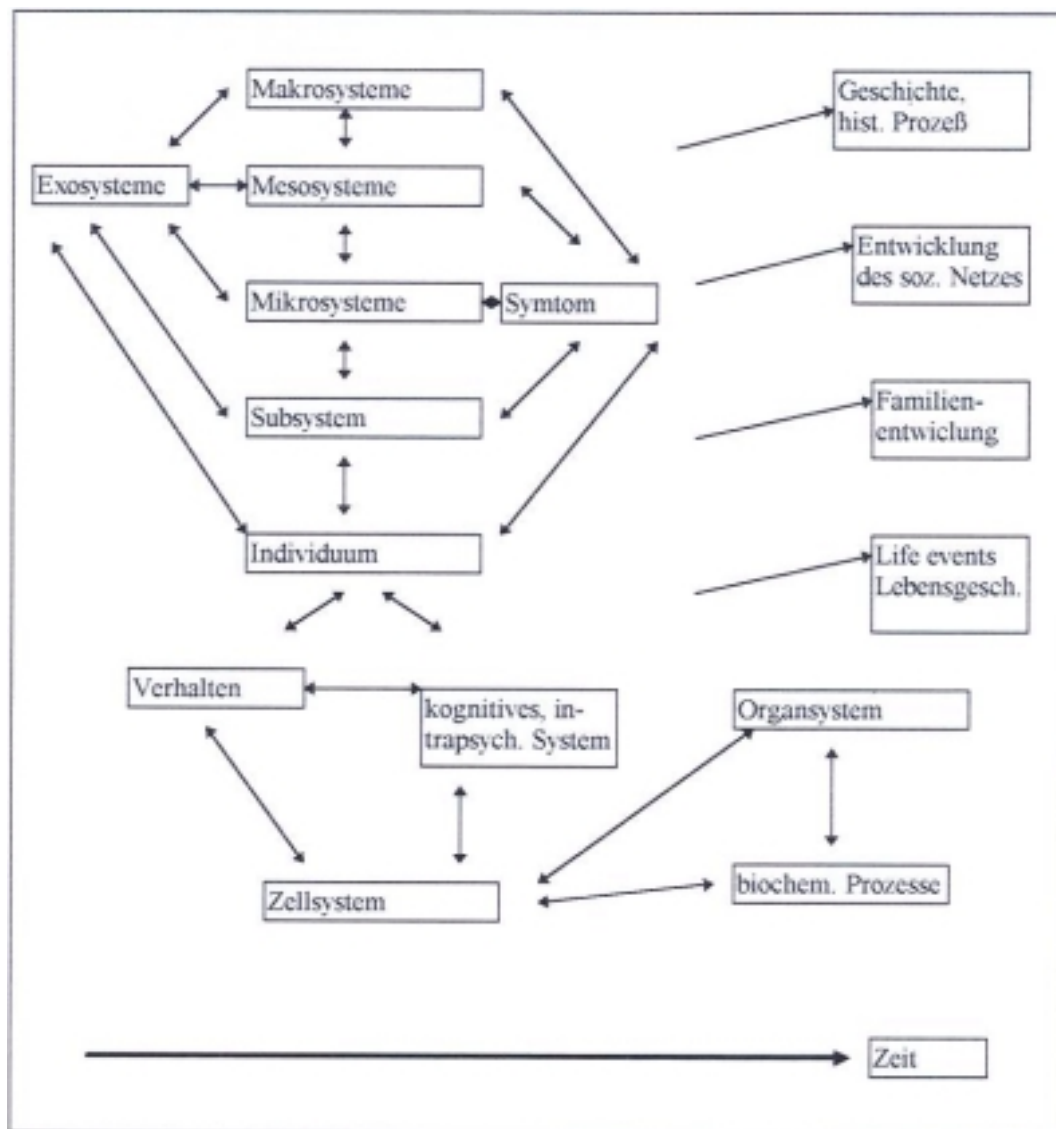
Subsysteme: Beteiligung an widerstreitenden Subsystemen z. B. Geschwister-Subsystem.

Individuum: Persönliche Lebensgeschichte, kognitiver Entwicklungsstand, Lebensereignisse, Selbstwertgefühl, Selbstkonzept.

Organsystem: Organische Prädisposition (Verletzbarkeit), spezifische Reaktionen auf Belastungen, Entwicklungsprozess

Zellsystem: Stressreaktionen auf zellulärer Ebene.

Einbettung des individuellen psychischen Geschehens in eine Hierarchie von Systemtypen (leicht verändert aus: Nolting, H.-P./Paulus, P: Psychologie lernen, 3. Auflage, Psychologie-Verlags-Union, München 1990, S. 162)



Die systemische Sichtweise ist für meine Arbeit am besten geeignet, um die Identitätsentwicklung von Kindern umfassend darzustellen. Dem einen oder anderen Aspekt, der in unterschiedlichen psychologischen Modellen besonders betont wird, muss bei der Auswertung der Interviews besondere Bedeutung beigemessen werden, weshalb jedes hier vorgestellte Modell in einem oder anderem Interview einen speziellen Aussagegehalt beisteuern könnte.

3 Entwicklung der Geschlechtsidentität

Definition des Entwicklungsbegriffs

Schon bei der Beschreibung von Identitätsvorstellungen wurde deutlich, dass es unterschiedliche Meinungen über die Entwicklung von Identität gibt. Identität wird in der Postmoderne als Patchworkidentität verstanden, das bedeutet, dass sich über die Lebensspanne hinweg viele Flicker (Erfahrungen) zusammenfügen, einige wieder abgetrennt (um bei dem Bild der Patchworkdecke zu bleiben), neue hinzugefügt werden und so eine ständige Veränderung der Identität stattfindet

Wie können wir dann aber über Entwicklungsmodelle nachdenken? Zunächst soll der Begriff von Entwicklung näher definiert werden. Was heißt Entwicklung, welche Entwicklungsvorstellungen liegen einzelnen Entwicklungskonzepten zugrunde und welche sind für diese Arbeit von Bedeutung?

Jede Entwicklungsdefinition weist Stärken und Schwächen auf. Daher gilt es unter den verschiedenen Entwicklungsbegriffen den auszuwählen, der für die Entwicklungsgeschichte von Kindern unter dem Aspekt der geschlechtsbezogenen Identitätsentwicklung bis zum sechsten Lebensjahr am geeignetsten erscheint.

Nach Flammer (1988, S. 16 - 22) können folgende Vorstellungen von Entwicklung unterschieden werden:

- **Abfolge alterstypischer Zustandsbilder**

Die Festlegung nach Altersgruppen reduziert die Phänomene vielfach, es gibt große Unterschiede innerhalb dieser Altersgruppen. Obwohl Entwicklung in chronologischen Zeitabläufen stattfindet, ist Alter keine entwicklungs-determinierende Variable.

- **Veränderung**

Hier heißt Entwicklung Veränderung. Jede Veränderung menschlichen Lebens ist Entwicklung. Lernpsychologen stützen sich häufig auf dieses Modell von Entwicklung. Lernprozesse können Entwicklungsprozesse auslösen und umgekehrt.

- **Reifungsbedingte Veränderungen**

Obwohl körperliche Reifungsprozesse auch zu Entwicklungsveränderungen führen können (Pubertät), würden diese die Komplexität der meisten Entwicklungsprozesse auf den körperlichen Aspekt reduzieren.

- **Veränderungen zum Besseren oder Höheren**

Entwicklung beinhaltet die Vorstellung von Entwicklung zu Höherem oder Besserem. Dies ist nur bedingt aussagekräftig, da Entwicklung auch umgekehrt stattfinden kann und sich ein

Mensch z. B. zum Kriminellen entwickeln kann. Oft hält sich auch Gewinn und Verlust die Waage. Hat Entwicklung ein bestimmtes Ziel und wo hört sie auf? Ist etwa Altern Entwicklung oder Rückentwicklung?

- **Qualitative oder strukturelle Veränderungen**

Ohne zu postulieren, dass Entwicklung immer zu Höherem oder Besserem führt, kann man sie dennoch als Abfolge von qualitativ definierten Stadien oder Sprüngen auffassen. Entwicklung umfasst nach der qualitativen Definition diejenige der Veränderungen, die neue Veränderungen nach sich ziehen. Dies bezieht viele Elemente mit ein und lässt auch Raum für die Beziehungen zwischen den verschiedenen Elementen.

- **Universelle Veränderungen**

Hier wird Entwicklung als kulturelles Phänomen gesehen, in der Menschen in allen Kulturen entwicklungsbedingten Veränderungen unterworfen sind. Entwicklungsbedingte Veränderungen sind jedoch oft kulturell oder individuell verschieden, so dass hier besser von Sozialisation gesprochen werden sollte, statt von Entwicklung.

Jeder der hier definierten Entwicklungsbegriffe beinhaltet Elemente, die bei der Entwicklung von Kindern eine mehr oder weniger große Rolle spielt.

Der von Ulich (1986 S. 10) gewählte Entwicklungsbegriff scheint mir daher für meine Arbeit der geeignetste:

Entwicklung ist lebensalterbezogene, langfristige und geordnete, unterschiedliche Veränderung unterschiedlicher Persönlichkeiten in unterschiedlichen sich verändernden Umwelten.

Ich beschreibe zunächst die Phasenmodelle nach Freud, Erikson und Mertens, da dort das innerpsychische Erleben mit körperlich sichtbaren Vorgängen korreliert. Hier wähle ich als Grundmodell eine Kombination von Phasenmodellen und Altersangaben.

Die von mir zu betrachtende Altersspanne der null- bis sechsjährigen Kinder ist in solchen Modellen gut abzubilden, da es sich um eine Zeit handelt, in der körperliche Entwicklungserscheinungen relativ gleichförmig verlaufen (bei körperlich und seelisch gesunden Kindern), bei allen Kindern sichtbar sind und nur mit geringen Altersabweichungen zu rechnen ist.

Die psychoanalytische Sichtweise ist für mich im Vorschulalter besonders aussagekräftig, da sowohl unbewusste Wünsche und Träume, aber auch die Entwicklung des "Ich" oder "Selbst" beschrieben werden. Das "Es", vor allem als Motor der körperlichen Entwicklung und die

Einwirkungen eines "Über-Ich" wurden als Teile der ganzheitlichen Gefühlswelt von Kindern bis zu sechs Jahren durch die Psychoanalyse detailliert erforscht und dargestellt. Im psychoanalytischen Entwicklungsmodell nach Mertens¹⁷ sind Erkenntnisse aus Interaktionsmodellen und Sozialisationstheorien eingearbeitet, aber auch klassische "Entwicklungsphasen" der frühen Psychoanalyse werden unter der Berücksichtigung des neueren Forschungsstandes dargestellt.

Es geht mir darum, sowohl qualitative als auch quantitative Veränderungen in Entwicklungstheorien wieder zu finden.

Bevor ich mich den verschiedenen Modellen zuwende, die Erklärungsansätze für die Entwicklung bei Kindern bieten, will ich hier kurz zusammenfassen, welche Fragen mich dabei leiten und weshalb ich gerade diese Ansätze beschreibe.

Wenn ich das Selbstkonzept von Kleinkindern innerhalb der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität untersuchen möchte, so muss ich mich zunächst mit entwicklungsbedingten Phänomenen auseinander setzen. Eine Interpretation von Verhaltensweisen oder Aussagen von Vorschulkindern ist nicht möglich, ohne den entwicklungsbedingten Aspekt einzubeziehen.

Zusätzlich zu entwicklungsbedingten Aspekten möchte ich mich mit den in der Regel relativ konstanten, eigenen Persönlichkeitsanteilen auseinander setzen, die eine Identität wesentlich prägen. W. Stern (zit. nach Thomae 1959 S. 6) spricht von der Entwicklung als Ergebnis einer Konvergenz innerer Angelegenheiten mit äußeren Entwicklungsbedingungen.

Bei D. Stern (1992 S. 20) werden diese eigenen, nicht veränderbaren Persönlichkeitsanteile auch als "Selbst" bezeichnet. Dieses "Selbst" ist für ihn bereits von Geburt an mit verantwortlich beim Aufbau einer Identität, während z. B. Winnicott (1990) zunächst von einer symbiotischen Beziehung ausgeht, die erst allmählich durch Differenzierungsprozesse abgelöst wird.

Will man die Perspektive von Kindern in Entwicklungsmodelle einbeziehen, so muss die Komplexität des Zusammenspiels der unterschiedlichen Funktionen sich auch mit den subjektiven Anteilen auseinander setzen. Dies beginnt beim "aktiven Säugling" (nach Stern) und bezieht auch die Schwierigkeiten der Selbstabgrenzung in der Sozialisationsgeschichte von Kindern mit ein.¹⁸

W. Benjamin (nach Pelzer-Knoll: Kindheit und Erfahrung, Untersuchungen zur Pädagogik Walter Benjamins S. 65) betont ebenfalls das emanzipative Element der Kindheit gegenüber

¹⁷ Darstellung nach der Ausgabe von 1994

der Erwachsenenwelt, wenn er schreibt, *„dass Kinder nämlich eine Eigenständigkeit besitzen, die sie in gewissem Maße immun gegen die Oktroyierungen der Erwachsenen machen.*

Mein besonderes Interesse gilt gerade diesem "Selbst" oder Personenkern, der für den Aufbau einer Identität und den Erhalt derselben meiner Meinung nach eine bedeutende, wenn nicht die bedeutenste Rolle spielt. Und dieser "Personenkern" ist, wie ich meine, weder männlich noch weiblich, sondern vor allem durch eine wie auch immer geartete Anlage z. B. Wach- und Schlafbedürfnisse, Empfindlichkeiten und Vorlieben (z. B. süß oder sauer, kalt oder warm) und Temperament (die vier Temperamente nach Kretschmer) bestimmt. Von ihm hängt eventuell das Entwicklungstempo, aber auch die Selektion der inneren und äußeren Wahrnehmung mit ab. Jeder Mensch muss, um zu einer Identität zu gelangen, die geschlechtsbezogenen Vorstellungen von männlich oder weiblich in dieses "Selbst" integrieren. Daraus wird nach Stoller, Money, Oversey u. a. die Kerngeschlechtsidentität gebildet. Durch die Lebenswelt, die das Kind umgibt, lernt es die Geschlechtsrolle. Da die Geschlechtspartner - Orientierung erst zu einem späteren Zeitpunkt einsetzt (obwohl die Grundlagen hierfür in der Kindheit gelegt werden), kann es nach Meinung der oben genannten Autoren erst in der Adoleszenz zur Geschlechtsidentität kommen. Es gibt jedoch keine Identität ohne Geschlecht, da das Geschlecht das wichtigste Unterscheidungsmerkmal innerhalb der menschlichen Spezies ist. So handelt es sich meiner Meinung nach bei dem Identitätsbegriff immer um eine durch die Angehörigkeit zu einem Geschlecht geprägte Identität. Da Kinder bereits im Alter von zwei Jahren wissen, welchem Geschlecht sie zugeordnet werden, wird dieses "Selbst" sehr früh mit einer Geschlechtskomponente überzogen, die dann, obwohl durchaus im Lauf der Lebensspanne veränderbar, immer als männliche oder weibliche Wahrnehmung der eigenen Person in die Kern-Geschlechtsidentität integriert bleibt.

Um mich diesem "Personenkern" zu nähern, muss ich entwicklungsbedingte Wahrnehmungen kennen und diese bei meinen Interpretationen berücksichtigen.

Veränderungsprozesse der geschlechtsspezifischen Wahrnehmung sind nur auf dem Hintergrund des "Selbst" und vor diesem möglich. Die Altersgruppe der 3-6-Jährigen steht dabei im Vordergrund meines Forschungsinteresses.

Ich werde deshalb ein solches Modell auswählen, das hauptsächlich die Entwicklung von Kindern bis zum Alter von sechs Jahren im Blick hat.

¹⁸ siehe auch: Schäfer, Gerd. E.: Bildungsprozesse im Kindesalter, Juventa, Weinheim-München 1995

Auswahlkriterien für das psychoanalytische Entwicklungsmodell nach Mertens:

Bis zum Eintritt in den Kindergarten hat jedes Kind vielfältige Erfahrungen in der Herkunftsfamilie gemacht. Diese bleiben meist unbewusst, lenken aber dennoch das Verhalten und Empfinden von Kindern. Die psychoanalytischen Entwicklungstheorien bieten hier wichtige Ansätze. Dabei ist für mich der Sozialisationsaspekt ebenso mit einzubeziehen, da Kinder in Interaktionen lernen und sich ihre Entwicklung vorwiegend in sozialen Bezügen abspielt. Das Phasenmodell nach Freud scheint mir als Grundlage, wegen des Bezugs auf körperlich sichtbare Entwicklungserscheinungen heute noch aussagekräftig, wenn es auch durch neuere Erkenntnisse ergänzt werden muss. Biologische Grundlagen der Entwicklung sind dort ebenfalls zu finden und können hier berücksichtigt werden, so weit sie für die psychosoziale Entwicklung der Geschlechtsidentität bedeutsam sind.

Für die Entwicklung im Säuglingsalter wähle ich die Darstellung der Entwicklung des Selbst von Stern (1992).

In dem dargestellten Entwicklungsmodell von Mertens werden auch Forschungen von Bilden (1991) und Hagemann-White (1984) berücksichtigt, die den Geschlechtsaspekt innerhalb der Sozialisation stärker hervorheben.

In diesem ersten Teil geht es mir vor allem um die psychosozialen Entwicklungsvoraussetzungen der eigenen Geschlechtswahrnehmung und Interpretation.

Auch bei Aussagen über Familienerfahrungen sind die Erkenntnisse von psychosozialen Entwicklungsmodellen mit zu bedenken. Die noch ich-zentrierte Wahrnehmung und die unreflektierten Aussagen von Vorschulkindern bis zum Alter von vier bis fünf Jahren können oft nur vor diesem Hintergrund verstanden werden.

In Kapitel 3 und 4 sollen dann auch Entwicklungsmodelle und Sozialisationsmechanismen zur Sprache kommen, die für die Ausprägung des geschlechtskonformen oder geschlechtsdifferenten Verhaltens von Kindergartenkindern von Bedeutung sein können.

Hier also zunächst die Darstellung der kindlichen Entwicklung auf dem Hintergrund einer psychosozialen Sichtweise.¹⁹

¹⁹ hauptsächlich beziehe ich mich hier, wenn nicht ausdrücklich anders vermerkt auf Mertens, W.: Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität, Band 1, Geburt bis 4. Lebensjahr, 2. Auflage, Stuttgart 1994

3.1 Das Säuglingsalter - Erstes Lebensjahr

Die Vorläufer der frühen genitalen Phase (nach Freud: orale Phase)

Unter psychosexuellen Gesichtspunkten vollzieht sich das sinnlich- körperliche Erleben im ersten Lebensjahr vorwiegend über den Mund, die Tiefensensibilität und die Haut. Spitz (1964) bezeichnet den Mund als die Wiege der Wahrnehmung.

Freud (1905) gibt deshalb dieser Periode, in der durch die Lippen und den Mund, vor allem beim Gestilltwerden und Lutschen seiner Meinung nach starke erotische Eindrücke entstehen, erstmals die Bezeichnung "orale Phase".

Dinnerstein (1979: S. 46) bezieht dieses Lustgefühl eher auf die dabei entstehenden sozialen Gefühle, wenn sie schreibt: *Für das Mädchen wie den Knaben ist eine Frau der erste menschliche Mittelpunkt von körperlichem Behagen und Lust und das erste Wesen, durch das ihm das lebenswichtige Vergnügen sozialen Umgangs zuteil wird... In die Arme und an die Brust einer Frau schmiegt sich der zarthäutige Säugling zuerst, der zuvor bei der Geburt durch plötzliches Licht, trockene Luft, Geräusche, Luftzug, Losgelöstheit und Stöße erschreckt worden ist. In der Berührung mit ihrem Fleisch fühlt er zuerst die Lust des Saugens, die Erlösung vom Hungergefühl und vom Schrecken der Isolierung... die körperliche Bindung des Kindes an die Mutter ist also das Werkzeug, vermittels dessen die elementarsten Gefühle eines hochkomplexen Geschöpfes geformt und ausgedrückt werden.*

Die tiefensensorisch und kinästhetisch wahrgenommenen Empfindungen, die hauptsächlich über das Gewiegt- und Getragenwerden vermittelt werden, stellen eine Verlängerung der pränatalen Sinneseindrücke dar. Die pränatalen Erfahrungen von Kindern, die erst in den letzten Jahren zunehmend ins Blickfeld der Forschungen rücken, nachdem man für Mutter und Kind ungefährliche Beobachtungsmöglichkeiten durch die modernen Medizingeräte zur Verfügung hat, werden noch weitere Auskünfte über das Erleben und Empfinden von Kindern vor der Geburt geben.

Man muss davon ausgehen, dass unbewusste Ängste oder Erwartungen der Eltern (vgl. z. B. Gambaroff 1984)²⁰, vorwiegend aber der Mutter, die Einstellung bereits zum ungeborenen Kind beeinflussen und sie diese dem Kind vermittelt. Die Enttäuschung oder die Freude über

²⁰ in Mertens, S. 38

eine bestimmte Geschlechtszugehörigkeit des zu erwartenden Kindes kann demnach das Selbsterleben des Ungeborenen (aus psychoanalytischer Sicht) beeinflussen.

Fest steht, dass Eltern ihren Babys schon am ersten Tag nach der Geburt eine "Geschlechtsrolle" zuschreiben. Rubin und seine Mitarbeiter (1974) ließen Eltern ihre Kinder beschreiben. Mädchen wurden durchweg als klein, hübsch, niedlich, schwach, zart und den Müttern ähnlich beschrieben, Jungen dagegen als robust, koordiniert, kräftiger und widerstandsfähig. Diese Einschätzung deckte sich jedoch keinesfalls mit der medizinischen Sichtweise. Auch ein von Jerrie Ann Will (1976) durchgeführtes Experiment, in dem ein Säugling einer Gruppe von Personen als weiblich, einer anderen Gruppe von Personen als männlich vorgestellt wurde erbrachte diese Ergebnisse. So muss davon ausgegangen werden, dass bestimmte Vorurteile oder Erwartungen die Sichtweise und damit auch den Umgang mit dem Neugeborenen bedingen.²¹

Der Geschlechtszuweisung bei der Geburt wird bei Money und Erhardt (1972) ebenfalls eine zentrale Rolle der Weiblichkeits- und Männlichkeitsvorstellungen und dem damit verbundenen Rollenlernen zugewiesen.

Viele Anzeichen sprechen dafür, dass die Tatsache, dass die erste Bezugsperson meist weiblich ist, einen entscheidenden Einfluss auf die Geschlechtsidentität von Jungen und Mädchen hat. Man geht deshalb davon aus, dass Jungen bezüglich ihrer weiblichen Identifikationen mit ihrem Primär-Objekt Mutter hierbei einen krisenreicheren Weg durchlaufen, weil die Etablierung einer männlichen Geschlechtsidentität eine partielle Zurücknahme der früheren Identifikationen erforderlich zu machen scheint.

Chodorow (1985) stellt Untersuchungen von Burlingham und Sperling dar und beschreibt die Mutter-Kind-Identifizierung in bezug auf Jungen: *Da Kinder sich immer zunächst mit der Mutter identifizieren, hat der Knabe schwierigere Veränderungen seiner Identifikation vorzunehmen, um die von ihm erwartete soziale Geschlechts-Identifikation und soziale Geschlechtsrolle auszubilden.*

In der frühen Säuglingsphase spielen diese Erwartungen in sinnlich-körperlichen Erfahrungen, in den zum Teil sehr komplexen Interaktionsvorgängen, die rund um die Uhr zwischen Mutter und Kind ablaufen, eine bedeutsame Rolle.

Eine wechselseitige Kommunikation über körperlich-sinnliche Erfahrungen, wie Gewiegtwerden, Liebkosen, Streicheln, Füttern wird im Fall eines glücklichen Dialogs zum Urvertrauen und Sich-aufgehoben-Fühlens führen.

²¹ In : Wesley Frank/Wesley Claire, 1981, S. 50 dargestellt

Die gegenseitigen affektiv getönten Handlungen zwischen Mutter und Kind sind für den Aufbau einer Liebesfähigkeit unverzichtbar.

Der Körperwahrnehmung geschieht im ersten Lebensjahr über den Mund und die Erforschung der Körperteile mit den Händen. Die spielerische Entdeckung des Penis beobachteten Forscher bei Jungen zwischen dem achten und zehnten Lebensmonat.²²

Für Jungen wird der Penis, den man sehen, anfassen und mit dem man spielen kann eine größere Rolle spielen als die weiblichen Geschlechtsorgane für das Mädchen. Ein Junge kann sein Jungensein also sehr früh an einem Körperteil "festmachen", wobei ihm dieser Unterschied dennoch relativ spät bewusst wird und vermutlich das männliche Rollenlernen nicht oder nur wenig beeinflusst.

Mit der Geburt eines Kindes werden bei den Eltern unbewusste Phantasien und das mehr oder weniger konflikthafte Erleben der eigenen elterlichen Geschlechtsidentität aktualisiert. Diese wirken auf das Verhalten gegenüber dem Kind ein.

Unterschiede in der Behandlung von weiblichen und männlichen Säuglingen wurden durch Soziologen vielfach dargestellt. Dabei wird problematisiert, dass sich diese Unterschiede nur schwer belegen lassen und in anderen kulturellen Zusammenhängen die gegensätzlichen Beobachtungen gemacht wurden (zum Beispiel beim Stillverhalten der Mütter, Stern 1992). Auch das Problem der Interpretation solcher unterschiedlichen Verhaltensweisen ist zu beachten. Da dabei auch die subjektiven Bedürfnisse von Kindern und die Interaktion mit diesen oft nicht bedacht wurden, muss festgestellt werden, dass zwar ein unterschiedliches Erziehungsverhalten bei Jungen und Mädchen nicht geleugnet werden kann, aber die Einwirkung desselben auf die Entwicklung der Kern-Geschlechtsidentität dadurch noch nicht belegt ist. (Hagemann-White 1984, S. 74)

Die bereits beim Neugeborenen mit großer Wahrscheinlichkeit vorhandenen unterschiedlichen Aktivitätsmuster und Möglichkeiten für sinnlichen Genuss und sexuelle Erregung, verleihen der männlichen oder weiblichen Ausprägung des Kindes einen spezifischen, individuellen Charakter. So thematisieren z. B. Brazelton und Als 1979; Greenspan 1979; 1981; Sander 1975; 1980, 1983; Stern 1985 die Eltern-Kind-Interaktionen als wechselseitige Beeinflussung: *"Das Geschlecht des Kindes, die individuelle Konstitution, seine Reaktionen lösen ganz bestimmte Phantasien, Konfliktmuster und Handlungsbereitschaften bei beiden Eltern aus* (Mertens S. 66).

²² Galenson et a. (1975)

Die amerikanische Soziologin Nancy Chodorow hat schon 1978 mit Hilfe psychoanalytischer Theorien und Befunde umfangreiche Schlussfolgerungen über die Rolle der Mutter in diesem Prozess gezogen. Chodorow geht von Unterschieden aus, die sich nicht unbedingt als beobachtbare Verhaltensweisen messen lassen und deshalb zwangsläufig durch das bis dahin grobmaschige Netz der empirischen Forschung gefallen sind. Sie erwartet mehr Probleme in einem Mutter-Sohn-Verhältnis als im Verhältnis von Mutter und Tochter. Während das Mädchen den Loslösungsprozess von der Mutter als archaische Angst erleben kann und die eigene weibliche Identität dadurch erschwert wird, muss der Junge sich stets als der andere fühlen, um männlich zu werden.

Viele Anzeichen sprechen dafür, dass Jungen bezüglich ihrer weiblichen Identifikationen mit ihrem Primär-Objekt Mutter hierbei einen krisenreicheren Weg durchlaufen, weil die Etablierung einer männlichen Geschlechtsidentität eine partielle Zurücknahme der früheren Identifikationen erforderlich zu machen scheint. (Mertens, S. 38)

Burlingham und Sperling (in Chodorow, S. 121ff) interpretieren ihre Untersuchungsergebnisse, indem sie davon ausgehen, dass Knaben im Gegensatz zu den Mädchen so intensiv auf die Gefühle und Wünsche ihrer Mütter reagieren, als wären sie Objekte der mütterlichen Phantasie und nicht deren Subjekte. Mädchen würden demnach zum Selbst der mütterlichen Phantasie und nähmen sich auch selbst so wahr, während Knaben zum jeweils anderen würden.

Schmauch (1987, S. 13) meint, dass Mütter bei der Erziehung von Buben unsicherer sind als bei Mädchen und dass die Mutter auf der Basis der eigenen weiblichen Geschlechtsidentität gegenüber einem Sohn von Anfang an emotional anders eingestellt ist, als gegenüber einem Kind ihres eigenen Geschlechts und dass dies auf die Beziehungs- und Verhaltensebene deutliche Auswirkungen hat.

Obwohl Mütter sich um eine weniger geschlechtsspezifische Erziehung bemühen wie die Väter (Hagemann-White, S. 52, Bilden, S. 281) ist ihnen doch die Unsicherheit gegenüber ihren Söhnen anzumerken. Schmauch schreibt, dass die kleinen Söhne spüren, wie die Mütter aktiv die symbiotische Verbindung zu ihnen zu lockern versuchen. Dieser selbstgewollte Prozess scheint bei den Frauen von ambivalenten Gefühlen von Erschrecken und Erleichterung begleitet zu sein. Dieser Prozess wird für die Jungen dann kompliziert, wenn über längere Zeit unbewusste Schuldgefühle der Frau die Dynamik der gegenseitigen Loslösung mitprägen. Schmauch interpretiert das Verhalten von Müttern so: *In der Suche nach Selbstbestrafung und Wiedergutmachung weist sie dem kleinen Sohn unangemessen viel*

Macht zu, erlaubt ihm, sie zu tyrannisieren und zu manipulieren... sie muss ein willig verfügbares Objekt sein und ist es gern, solange sie die Ursache ihrer Schuldgefühle nicht verstanden hat (Schmauch, S. 103).

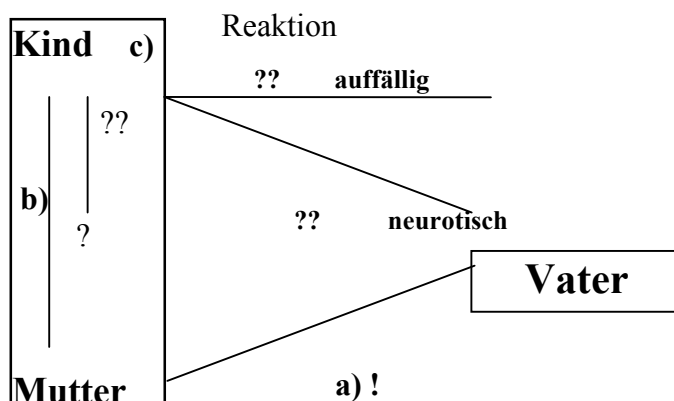
Nach tiefenpsychologischen Verhaltensinterpretationen werden Mütter auch heute noch häufig für eine Fehlentwicklung im Säuglingsalter (vor allem bei Söhnen) verantwortlich gemacht. Ein Ausweg aus diesem Dilemma wäre die bessere Einbindung von Vätern oder anderen männlichen Personen bei der Betreuung und Erziehung von Anfang an. 1971 haben Freda Reblsky und Cheryl Hanks²³ noch eine durchschnittliche mündliche Interaktion der Väter mit ihren Neugeborenen von 37 Sekunden pro Tag herausgefunden. Weitere Versuche haben gezeigt, dass der Vater ein wichtiges Imitationsmodell für sein Kind darstellt, trotz seiner seltenen Anwesenheit. Ban und Lewis fanden bei ihren Untersuchungen keinen qualitativen Unterschied der Bindung des Kindes an den Vater, selbst bei selten anwesenden Vätern.

Vätern und Müttern ist in der Regel nicht klar, dass sie sich gegenüber männlichen und weiblichen Kindern unterschiedlich verhalten. Sie tragen kulturell vermittelte Rollenbilder in sich und bringen diese in ihrem Verhalten, meist unbewusst zum Ausdruck.

Kloehn (1982, S. 100- 101) beschreibt die "neuen Väter" und gibt ein Modell vor, bei dem die Ausgewogenheit der Beziehung zwischen Vater, Mutter und Kind Probleme, die sich aus der vorwiegenden Betreuung durch die Mutter ergeben, ausgeglichen werden könnten.

Vater im Abseits

Reaktionen in der Reihenfolge a - b - c



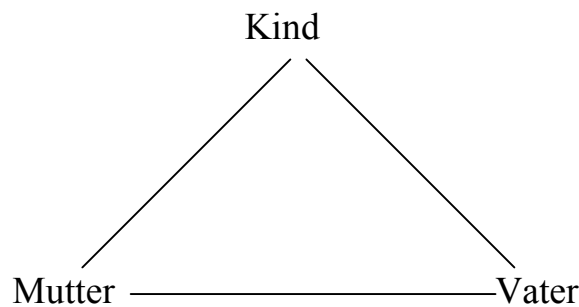
²³ in: Wesley, F./Wesley, C.: Die Psychologie der Geschlechter, Hamburg 1981

eifersüchtige Abseitsrolle (a!)

Gefährdetes "Gleichgewicht" des Systems

Mutter-Vater-Kind "Dreieck"

Stabiles Gleichgewicht im System



aus: Der neue Vater (Ekkehard Kloehn S. 100/101)

Wenn nun, wie schon angeklungen, Väter vor allem für Söhne ein wichtiges Imitationsmodell abgeben, so kann in der triangulierenden Funktion des Vaters nach Abelin (nach Mertens, S. 77) die Anwesenheit des Vaters als eines Dritten, die Abwendung und Loslösung von der Mutter und die Identifizierung mit dem Vater ein wichtiger Schritt in Richtung männlicher Kern-Geschlechtsidentität bedeuten.

Nicht umsonst befasst sich die Literatur häufig mit dem Vater-Problem. Freud meint, dass Söhne immer wieder, bewusst oder unbewusst versuchen, wie ihr Vater zu werden und sich seiner durch Identifikation zu bemächtigen. Sören Kierkegaard sagt:

Ein Sohn gleicht einem Spiegel, darin der Vater sich selbst erblickt, und für den Sohn wiederum ist der Vater wie ein Spiegel, darin er sich selbst erblickt, so, wie er dermaleinst sein wird. (Schuldig - nicht schuldig? , in Glötzner, Johannes, Bemerkungen über den Vater, S. 16/17)

Die Rolle des Vaters im Leben von Säuglingen und Kleinkindern wird heute vielfältig diskutiert. Nicht mehr, wie das noch vor wenigen Jahren geschah, indem sie den Söhnen Härte

andrillen wollen, die die eigene Unsicherheit verbergen sollte (männerforum 8/93, S. 33), sondern als ebenso liebevolle, zugewandte erwachsene Person, wie die Mutter.

Und dass Väter ebenso wie Mütter in der Lage sind, dem Kind den nötigen Körperkontakt zu geben, es zu versorgen, zu "bemuttern" und die Grundlagen für das nötige "Urvertrauen" den Erwachsenen und der Welt gegenüber zu entwickeln, steht heute außer Frage. Väter wissen inzwischen auch um den emotionalen Wert solcher Beziehung mit ihrem Kind und möchten ihn nicht mehr missen. Leider sind die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Arbeitslebens für Männer immer noch weniger geeignet, ihren Kindern auch die nötigen zeitlichen Kontakte zur Verfügung zu stellen.

Männliche Präsenz von der Geburt des Kindes an ist eine erkannte, wenn auch noch wenig umgesetzte Notwendigkeit, vor allem für Jungen.

Viele erschütternde Beispiele aus Marga Kreckels: "Macht der Väter, Krankheit der Söhne", Frankfurt 1997, würden sich dann nicht mehr so oft wiederholen.

Andreas Flitner (in: Zeitschrift für Pädagogik, 1/85, S. 12) beschreibt den höheren Erwartungsdruck der Männlichkeit in bezug auf das Schulversagen von Jungen. Und dieser Erwartungsdruck kommt noch immer in höherem Maße von den Vätern.

Dieser Erwartungsdruck äußert sich im ersten Lebensjahr in der unterschiedlichen Wahrnehmung von Jungen und Mädchen. "Ich sehe, was ich erwarte", dies gilt vor allem im Hinblick auf geschlechtsbezogene Wahrnehmung.

Aber nicht nur Mütter und Väter vermitteln dem Säugling durch ihre unterschiedliche Wahrnehmung ein Wunschverhalten in bezug auf die Geschlechtsangehörigkeit.

Die neuere Säuglingsforschung, die durch die Entdeckung unterschiedlicher Bewusstseinsstufen durch P. H. Wolff wichtige Erkenntnisse über den Individuationsprozess und die Entwicklung des Selbstgefühls von Säuglingen hervorgebracht hat, betont den "Eigenanteil" des Kindes an der (geschlechtsbezogenen) Identitätsentwicklung. Die Entwicklung von Autonomie und Unabhängigkeit ist für Stern (Stuttgart 1992, S. 15 - 98) keine Besonderheit der analen Phase, wie dies von den meisten Psychoanalytikern angenommen wurde, sondern findet bereits im Blickverhalten von 3- 6 Monaten alten Kindern ihren Ausdruck.

Stern beschreibt die Entwicklung des Selbstgefühls als verschiedene sensiblen Entstehungsphasen. Das "Selbst" ist bei ihm nicht das Selbst als Struktur oder Prozess, wie

bei der Selbst-Psychologie. Er geht in der Entwicklung des Selbstgefühls auch über die von Melanie Klein und Margret Mahler beobachteten Entwicklungsschritte hinaus und beschreibt das Selbstgefühl als ein primäres, organisierendes und strukturierendes Prinzip der Entwicklung, das auch die früheste Kindheit steuert. Er postuliert gegenüber der Entwicklung einzelner Strukturanteile (Ich, Es, Über-ich) ein ganzheitliches Entwicklungsprinzip, das von Anfang an den "anderen" mit in das "Selbst" einschließt. Den Brückenschlag zwischen empirischer Säuglingsforschung und Psychoanalyse versucht Stern, indem er von neu gefundenen Beobachtungsdaten der Säuglingsforschung auf das subjektive Erleben des Säuglings schließt.

Nach den Entdeckungen verschiedener abgestufter Bewusstseinszustände des Säuglings durch P. H. Wolff erscheint vor allem die Annahme eines Zustands der "alert inactivity", einer wachen Aufmerksamkeit als wichtig. Ihn können die Säuglinge schon von Geburt an für eine bestimmte Zeit am Tage (ca. 10 %) ²⁴ einnehmen. Man kann Säuglingen "Aufgaben" stellen und die "Antworten" auswerten. Kopfdrehen, Saugen und Sehen werden als Antwort verstanden. So wurde z. B. entdeckt, dass Säuglinge den Geruch der Milch von der eigenen Mutter von einer fremden Milch unterscheiden können.

Loslösung, Individuation, autistische und symbiotische Phase, diese Begriffe gehören der Vergangenheit an und sind korrekturbedürftig. Der wirkliche Säugling ist nicht passiv, sondern von Anfang an aktiv, er ist selbst auf der Suche nach Stimuli und unternimmt bereits früh den Versuch, seine Welt kreativ zu konstruieren.

Obwohl Stern keine geschlechtsbezogene Wahrnehmung untersucht hat, muss man doch annehmen, dass Säuglinge Vater und Mutter (und damit auch Männer und Frauen) an ihrer Stimme, an ihrer Haut, an der Art, wie sie mit dem Säugling umgehen unterscheiden. Auch eine unterschiedliche Behandlung durch Männer und Frauen wird so schon im Säuglingsalter erfahrbar.

Stern ²⁵ kategorisiert vier Arten von Selbstgefühlen, die sich aufeinander aufbauend entwickeln. Diese Entwicklung vollzieht sich in Schüben und Sprüngen, dabei sind qualitative Veränderungen oft das hervorstechendste Merkmal.

²⁴ Bohleber, W., in: Psyche, 43, 565, Frankfurt am Main 1992

3.1.1 Von der Geburt bis zum zweiten Monat

Das Gefühl eines auftauchenden Selbst (emergent self).

Wie kann der Säugling die ihn umgebende Welt während dieser ersten Phase erleben? Dieser Frage entgegnet Stern, dass der Säugling während der ersten zwei Monate aktiv ein Empfinden eines auftauchenden Selbst entwickelt, das während des gesamten weiteren Lebens aktiv bleibt. Um "Antworten" von Säuglingen zu erhalten, werden den Kindern alternative Entscheidungsmuster angeboten. So zum Beispiel die Stilleinlage der eigenen Mutter und die einer anderen. Das Kind dreht den Kopf stets der Stilleinlage der eigenen Mutter zu. Säuglinge haben eine hervorragende Saugfähigkeit. Die Intensität des Saugens auf bestimmte Saugreize kann ebenfalls als "Antwort" gewertet werden. Auch das Blickverhalten ist durch die bereits bei der Geburt voll entwickelte Augenmuskulatur als Testkriterium geeignet. Wohin dreht der Säugling den Blick?

Mit Hilfe solcher Paradigmen und Methoden wurde ein ansehnlicher Komplex von "Antworten" erforscht.

Bei seinen Eltern macht der Säugling auch die ersten Erfahrungen mit "weiblich" und "männlich". Der Vater riecht anders als die Mutter, fühlt sich anders an, hat eine tiefere Stimme. Untersuchungen über die Bevorzugung des gleich- oder gegengeschlechtlichen Elternteiles in dieser ersten Lebensphase sind mir nicht bekannt. Sie könnten zu interessanten Ergebnissen führen, wobei mir die Bewertung einer Präferenz schwierig scheint. Allein aus der Tatsache, dass das Kind durch den Umgang mit seinen Eltern (oder anderen Personen verschiedener Geschlechtszugehörigkeit) unterschiedliche Erfahrungen macht, kann davon ausgegangen werden, dass es die Kategorie "weiblich" und "männlich" schon frühzeitig erfährt.

Säuglingsforscher haben herausgefunden, dass Eltern das Kind von Anfang an als ein verstehbares Geschöpf betrachten, und so mit ihm zu kommunizieren, als könne der Säugling bereits mit ihnen "sprechen". Dies hat zur Folge, dass sich das Kind auch als "verstanden" fühlt und auf seine Weise "Antworten" gibt. Es kann deshalb daraus geschlossen werden, auch wenn Stern dies in seinen Ausführungen nicht tut, dass Eltern ihren Säuglingen auch geschlechtsbezogene Botschaften vermitteln und Säuglinge darauf "antworten". So macht der Säugling von Anfang an bestimmte Erfahrungen, die seine geschlechtsbezogene

²⁵ die weiteren Ausführungen beziehen sich auf Stern, Stuttgart 1992

Wahrnehmung genauso beeinflussen kann wie dies für andere Bereiche der Fall ist. Dennoch sind Kinder in dieser sehr frühen Phase nur zu vereinzelt unverbundenen Ereigniserfahrungen fähig. Welche Lernerfahrungen im Unterbewusstsein gespeichert werden ist der wissenschaftlichen Erforschung (noch) nicht zugänglich.

Andere Forscher versuchen, eine gewisse Struktur in die Welt-Erfahrungen von Säuglingen zu bringen. Vielfach muss dies spekulativ geschehen, da Säuglinge manche Dinge einfach "wussten", bevor sie einzelne Schritte zur Aufgabenlösung erfüllt hatten. So erkannten sie, dass es derselbe Schnuller war, an dem sie eben gelutscht hatten. Obwohl Säuglinge über keine früheren Erfahrungen verfügen, die eine Verknüpfung ermöglicht hätte, so waren sie doch in der Lage solche "unbewussten" Leistungen zu vollbringen. Säuglinge verfügen anscheinend über die angeborene Fähigkeit, einen Informationstransfer von einem Modus in den anderen vorzunehmen, der es ihnen erlaubt, z. B. eine Verknüpfung von taktilen und visuellem Erleben vorzunehmen. Ihre Sinneswahrnehmungen nehmen sicherlich viel mehr auf, als bisher erforscht wurde. Säuglinge haben globale Merkmale des Erlebens, die sich der Forschung weit gehend entziehen. Der Säugling nimmt Handlungen und Gegenstände nicht wie der Erwachsene wahr, sondern über die Vitalitätsaffekte, die sich in den Handlungen ausdrücken. Er verfügt auch über kategoriale Affekte wie Ärger, Trauer, Freude und andere und muss diese anscheinend nicht erst erlernen.

3.1.2 Zweiter bis siebter Monat - Das Kern-Selbstgefühl (the sense of a core self).

Ein sichtbarer Entwicklungsschritt wird mit dem Alter von zwei bis drei Monaten vollzogen. Der Säugling scheint jetzt aktiver, geselliger, ausgeglichener, aufmerksamer und gescheiter. Er scheint sich selbst als eigenes körperliches Wesen wahrzunehmen, kontrolliert die eigenen Handlungen und Affekte und nimmt andere Personen als von ihm selbst getrennte eigenständige Interaktionspartner wahr. Einige psychoanalytische Entwicklungstheorien (z. B. Mahler) halten weiter daran fest, dass dies nur ein Schritt auf dem Weg von der "Dualunion" über die "normale Symbiose" zum Individuationsprozess ist.

Der Säugling besitzt bereits einen eigenen Willen, den er mit seinen Handlungen zum Ausdruck bringen kann. Der Interaktion mit der Mutter misst Stern eine Regulierungsbedeutung zu, indem sie die Erregung, die Affektintensität, das Sicherheits- und Attachment-Erlebens des Säuglings in Richtung auf Geborgenheit und Zusammengehörigkeit lenkt.

Spiekers (1982) Beobachtungen sprechen dafür, dass Säuglinge dieser Altersstufe bereits "wissen", welches Gesicht zu welcher Person gehört, auch wenn der Gesichtsausdruck wechselt. Der Gesichtsausdruck scheint für sie bei Fremden eine größere Bedeutung zu haben als bei vertrauten Personen. Man kann daraus schließen, dass sie ihre Eltern von anderen Personen unterscheiden können und auch deren Gefühle, die durch die Mimik ausgedrückt werden "verstehen". Durch die so vermittelten Gefühle werden dem Kind auch geschlechtsspezifische Botschaften nahe gebracht. Das eigene Verhalten löst unter Umständen unterschiedliche Gefühle bei Vater und Mutter aus. Und diese werden durch eine unterschiedliche Mimik vom Säugling wahrgenommen. Es ist sicher, dass Kinder zwischen fünf und sieben Monaten ein erstaunliches Langzeit-Wiedererkennungsgedächtnis für visuelle Eindrücke haben. Casper und Fifer (1980) meinen, dass ein Wiedererkennungsgedächtnis bereits im Mutterleib vorhanden sei. Babys, deren Mütter ihnen bestimmte Textpassagen vor der Geburt laut vorlasen oder eine bestimmte Musik vorspielten, erkannten diese nach der Geburt wieder (intensives Saugen als Zeichen der Wiedererkennung = Antwort). Ganz offensichtlich besitzt der Säugling eine erstaunlich große Fähigkeit, Wahrnehmungen im Gedächtnis zu registrieren.

Die Betreuungsperson übt durch ihre Vermittlerrolle einen bedeutenden Einfluss auf den Erkundungseifer des Säuglings, aber auch auf seine Gefühle aus. Der Selbst-Regulierung durch andere kommt daher eine große Bedeutung zu. Wie wird die Person des Vaters und wie die der Mutter vom Säugling erlebt und welche Deutungen werden ihm vermittelt? Spielt das Geschlecht dabei eine Rolle? Und wie nimmt der Säugling die Dreier-Beziehung (Vater-Mutter-Kind) wahr? Der Erwartungshaltung von Eltern und ihren eigenen Erfahrungen (als Baby) kommt hier vermutlich für die Behandlung des männlichen oder weiblichen Säuglings eine bedeutsame Rolle zu.

Die Phänomene der das Selbst regulierenden anderen Personen und die persongewordenen Dinge, die ähnliche Gefühle auslösen, lassen erkennen, in welchem hohem Maß die subjektive Welt des Säuglings sozialer Natur ist und wie die geschlechtsspezifischen Botschaften darin einfließen.

3.1.3 Der siebte bis neunte Lebensmonat oder das Gefühl eines subjektiven Selbst (the sense of a subjective self).

Der nächste große Entwicklungsschritt besteht in der Entdeckung des Säuglings, dass er ein Seelenleben besitzt, und dies auch auf andere zutrifft. So wird jetzt eine Intersubjektivität

möglich, indem der innere Zustand mit einem anderen geteilt werden kann. Die Eltern reagieren auf das Baby in anderer Weise. Der Empathie der Betreuungsperson kommt dabei eine wichtige Rolle zu. Aber auch die Verweigerung psychischer Intimität wird ungemein stark erlebt. Es überrascht nicht, dass Entwicklungspsychologen hier vor allem auf die Bedeutung der Mutter-Kind-Interaktion eingehen. So können Säuglinge der Blickrichtung der Mutter folgen und sich anschließend durch den Blick auf ihr Gesicht vergewissern, ob sie das richtige Ziel angeschaut haben. Auch wenn dem Säugling dies noch nicht bewusst ist, ergibt sich dadurch eine neue Form der Kommunikation.

Auch ohne die sprachliche Ausdrucksfähigkeit werden so innerpsychische Vorgänge erfasst und Gemeinsamkeiten entdeckt. Hat eine Mutter Angst vor dem Gewitter, so teilt sie dies dem Kind nonverbal mit; das ängstliche Gesicht der Mutter zeigt dem Säugling, dass er sie verstanden hat und er wird weiterhin Angst vor Gewittern empfinden. Reagiert die Mutter auf dem Säugling noch ungewohnte Phänomene neugierig, freudig, so kann sich das Baby ebenfalls in diesen Zustand versetzen. Hier beginnt auch die Möglichkeit der Nachahmung. Die Verhaltensweisen der Bezugspersonen werden ebenso nachgeahmt, wie ihre seelischen Grundstimmungen nachempfunden. Den sprachlichen Äußerungen, sowie der Stimmfärbung der Mutter muss bei diesem Prozess ein wichtiger Stellenwert eingeräumt werden. Dem "Spiegeln" und dem "Echogeben" gegenüber reagiert das Kind sehr aufmerksam.

So werden Verhaltensweisen mit Hilfe nonverbaler Metaphern und Analogien zu Symbolen umgestaltet. Diese Symbole können auch den Charakter von geschlechtsbezogenen Wahrnehmungen und Deutungen annehmen.

3.2 Bis zum zweiten Lebensjahr - Das Gefühl eines sprachlichen Selbst (the sense of a verbal self).

Mit dem Erlernen der Sprache verändert sich das Bewusstsein des Selbst deutlich. Der Erwerb der Sprache führt zu einem Gefühl der Zusammengehörigkeit. Kindern gelingt nun die Differenzierung eines objektiven und eines subjektiven Selbst, sie können sich selbst im Spiegel erkennen. Frühere vorsprachliche Erfahrungen können nur teilweise in das Gebiet der verbalen Beziehungen eingegliedert werden, so verarmen diese oder werden ins Unterbewusste verdrängt. Mit dem sprachlichen Austausch verlieren Kinder auch das Gefühl der Ganzheit. Vieles kann mit Sprache nicht ausgedrückt werden und muss so zwangsläufig ungesagt bleiben. Es kann dafür immer mehr zwischen sich selbst und der es umgebenden Welt unterscheiden.

Wichtig für die geschlechtsbezogene Wahrnehmung erscheint mir, dass Kinder sich etwa zwischen dem fünfzehnten bis achtzehnten Lebensmonat Dinge mit Hilfe von Zeichen und Symbolen vorzustellen vermögen. Dinge und Menschen, die nicht (mehr) anwesend sind, bleiben im Bewusstsein. Mutter und Vater werden so auch erlebt, wenn sie nicht unmittelbar zur Verfügung stehen. So kann auch eine Nachahmung des gleich- oder gegengeschlechtlichen Elternteils erfolgen, wenn dieser das Verhalten entweder nicht mehr zeigt oder sich nicht im Raum befindet. Eine Speicherung von geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen kann jetzt schon im Langzeitgedächtnis gespeichert und von dort abgerufen werden.

Es gelingt Kindern deshalb schon in dieser Altersstufe, die Handlungen einer gleichgeschlechtlichen abwesenden Person (es kann sich auch um eine andere als eine Elternperson handeln) nachzuahmen. Dies kann für Jungen von besonderer Bedeutung sein, wenn sie die meiste Zeit des Tages mit Frauen umgeben sind. Der Vater oder eine andere männliche Person können etwa im Spiel nachgeahmt werden. In diese Zeit fällt auch die Verankerung einer geschlechtlichen Kernidentität als eine objektive Selbst-Kategorisierung, sowie empathische Verhaltensweisen.

An einem Beispiel aus der klinischen Arbeit Herzogs (1980) wird dies besonders deutlich:²⁶ Ein achtzehn Monate alter Junge litt darunter, dass sein Vater sich gerade von der Familie getrennt hatte. Während einer Spielsitzung mit Puppen schlief die Kind-Puppe, ein Junge, mit der Mutter-Puppe in einem Bett. (Tatsächlich hatte die Mutter, nachdem der Vater ausgezogen war, den Jungen in ihrem Bett schlafen lassen.) Den Jungen brachte diese Schlafplatzverteilung der Puppen völlig aus der Fassung. Herzog versuchte ihn zu beruhigen: Er ließ die Mutter-Puppe die Jungen-Puppe trösten. Es nützte nichts. Dann führte Herzog eine Vater-Puppe ins Spiel ein. Zuerst legte der Junge die Vater-Puppe neben die Jungen-Puppe ins Bett. Aber diese Lösung stellte ihn nicht zufrieden. Nun ließ er die Vater-Puppe die Jungen-Puppe in ein eigenes Bett bringen und sich selbst zur Mutter-Puppe ins Bett legen. Darauf sagte der Junge: "Alles besser jetzt!" (Herzog S. 224).

Der Junge brachte innerhalb der drei Versionen (wie es war, wie es sein sollte und wie es in seiner Erinnerung präsent war) seinen Wunsch nach einer Veränderung der gegenwärtigen Situation zum Ausdruck.

²⁶ Zitiert nach Stern, S. 237

Dieser Entwicklungsschritt ist im Hinblick auf die geschlechtsbezogene Entwicklung von großer Bedeutung, da das Kind erstmals in der Lage ist, die Realität zu erfassen und ihr einen klar umrissenen Wunsch entgegenzusetzen. So kann auch der Wunsch nach der Anwesenheit von Personen, die ein bestimmtes Geschlecht repräsentieren, schon sprachlich geäußert werden.

Die Erfahrungen der ersten Lebensjahre erscheint mir für diese Arbeit deshalb so wichtig, da hier nach der Skripttheorie von Stern²⁷ der "Prototyp Mann und Frau" entstehen könnte. So werden für Stern frühere Erlebnisse in spätere eingearbeitet und bestimmen deren Gestalt. Wenn nun eine Verrechnung der Wahrnehmung, der Empfindungen und der Interaktionsprozesse der ersten Lebensjahre durch eine Refiguration (nach Stern) in anderen Lebenssituationen auch in späteren Lebensjahren erfolgt, so muss dieses gespeicherte Material, das aktiviert und eventuell variiert wird, von Bedeutung bleiben.

Die Ausrichtung an dem in den ersten Lebensjahren entstandenen "Prototyp Mann und Frau" wird jeweils in anderen Kontexten noch bis ins Schulalter reproduziert und variiert, obwohl in konkreten Fällen später davon abgegangen wird.

Leider wird der geschlechtsbezogene Aspekt in den Forschungen von Stern, Spitz u. anderen weitgehend außer Acht gelassen.

3.3 Das Kleinkindalter (2. und 3. Lebensjahr)

Mertens stellt anders als Stern alle Entwicklungsaspekte in den Kontext der Geschlechtswahrnehmung. Deshalb wähle ich für meine weiteren Ausführungen vielfach seine Interpretation, lasse aber seine nach dem Freud'schen Phasenmodell eingeteilten Entwicklungsstufen größtenteils außer Acht, da sie zu sehr an die Freud'schen Vorstellungen anknüpfen und den neueren Erkenntnissen zu wenig Raum geben. Die Übergänge von einer Phase zur anderen sind zudem fließend. Mir geht es hier mehr um die Entwicklung eines "Selbst" als um die Interpretation körperlich wahrnehmbarer Vorgänge.

Nach Mahler (1978) ist die Zeit des zweiten Lebensjahres vor allem dadurch gekennzeichnet, dass das Kind sich selbst als mächtig erfährt und die Welt um sich herum erobern möchte. Es sucht jetzt bewusst nach Anerkennung. Wenn niemand zur Stelle ist, der die neuen Entwicklungsschritte lobt, so ist es enttäuscht.²⁸

²⁷ siehe auch Dornes, 1997, S. 134 ff.

²⁸ Anerkennung ist nach Dornes, 1997, S. 140 eine wichtigere Triebfeder für Verhalten als die von Freud postulierte Triebbefriedigung, ja, neuere Forschungen ersetzen den Begriff der Triebbefriedigung durch Anerkennung. Balint (1968), Winnicott (1960) und Kohut (1971) gehen ebenfalls davon aus, dass ein Mensch als

Mutter und Vater werden nun als getrennte und dennoch in Beziehung stehende Personen erlebt. Das Kind kann sich jetzt als eigenständige Person wahrnehmen und durch die Fähigkeit des Gehenkönnens auch selbständig von anderen fortbewegen, aber auch auf sie zugehen. Es ist jetzt nicht mehr darauf angewiesen, dass ein Erwachsener es dorthin bringt, wo es gerne sein möchte (natürlich in noch sehr eingeschränktem Rahmen). Kinder erkennen in diesem Alter, dass ihr "Selbst" als objektive Entität in Geschlechtskategorien (Junge, Mädchen) eingeordnet werden kann. Sie bilden eine Kern-Geschlechtsidentität aus. Vater und Mutter werden als Mann und Frau erkannt, ebenso können andere Erwachsene in dieses Kategoriensystem eingeordnet werden. Allerdings gehen Kinder noch von der äußeren Erscheinungsform aus. Kleidung, Haartracht und Stimmlage bilden den Prototyp Mann oder Frau, Junge oder Mädchen. Wenn man davon ausgeht, dass auch frühere Erfahrungen durch Refiguration zum Tragen kommen, so werden vermutlich auch andere frühere Erfahrungen zur Erkennung von Geschlechtszugehörigkeiten herangezogen.

Die Bedeutung des Vaters gewinnt nun eine neue Dimension.

Tyson (1982) macht dies an dem gemeinsamen Urinieren im Stehen fest und sie meint, dass der Vater hier bei der Etablierung der männlichen Geschlechtsrolle entscheidend mitwirkt. Ich denke, dass das Festmachen an rein körperlichen Merkmalen zu kurz greift, dass aber der Vater durch seinen Umgang mit dem Sohn diesem ermöglicht, sich von der Mutter abzulösen und sich jemand anderem, hier dem gleichgeschlechtlichen Vater, zuzuwenden kann. Nach Mahler et al. (1978) ist der Vater für die Integration von stark polarisierten Affekten gegenüber der Mutter in der Wiederannäherungsphase wichtig. Der Vater ermöglicht dem Sohn eine gefahrlose Trennung von der Mutter und eine homoerotische, identifikatorische Liebe zum Vater, der vor allem auch die interessant werdende Außenwelt repräsentiert (vergl. auch Benjamin 1986).

Für die ständig wachsenden kognitiven und motorischen Leistungen des Kindes spielt der Vater, vor allem auch bei Jungen eine zentrale Rolle. Er spielt in der Regel mit motorisch-aggressiven Verhaltensweisen, anders als die Mutter dies tut (Herzog 1985).

Kinder lernen dabei ihre körperliche Leistungsfähigkeit bis aufs Äußerste zu strapazieren, werden gefordert, sich Neuem, Unbekanntem zuzuwenden und Ängste zu bewältigen.

Dass vor allem Jungen diese Spiele gefallen, zeigt sich daran, dass Jungen im Alter von 18 Monaten von sich aus beginnen, das "wilde" Spiel mit dem Vater zu wiederholen, während Mädchen meist auf das Signal durch den Vater warten.

Person geliebt und nicht nur sein Organismus befriedigt werden will. Für Freud ersetzte die Frage nach dem Sinn

Es muss davon ausgegangen werden, dass auch Väter mit ihren Jungen grober und aggressiver umgehen als mit den Mädchen und ihnen mehr Affektspannung zumuten. So erleben Jungen ihre Väter im Umgang mit sich selbst anders als im Umgang mit Mädchen. Auch dies trägt zu einer unterschiedlichen Bewertung von Mann- und Frausein bei. Dass auch die Mutter ein wildes Spiel von Vater und Sohn in der Regel mehr toleriert als dies bei Vater und Tochter der Fall ist, zeigt Jungen auch die "weiblichen" Reaktionen auf männliche Verhaltensweisen.

Der Anpassungsdruck und die inhaltliche Ausfüllung der subjektiven Geschlechtsidentität zeigen sich in der geschlechtsbezogenen Verhaltenserwartung der sozialen Umwelt (Trautner 1987, S. 32). Der Nachahmung gleichgeschlechtlicher Verhaltensmodelle kommt hier bereits eine große Bedeutung zu. Der Junge erlebt Bekräftigung, Unterweisung, Zustimmung und Ablehnung seines Verhaltens und wird auch durch nonverbale Verhaltensbeobachtung in seiner Geschlechtswahrnehmung beeinflusst.

Der Vater, der ein fähiges männliches Modell darstellt, wird von Fthenakis (S. 312) als förderlich für die Entwicklung von Knaben, insbesondere bei der Geschlechtsrollenübernahme gesehen. Allerdings scheint die formative Bedeutung der Vater-Kind-Beziehung wichtiger zu sein als deren Maskulinität (Lamb 1981).

Was die Abwesenheit von Vätern für Kinder, vor allem aber für Jungen bedeutet, dem kann hier nicht detailliert nachgegangen werden. Nach Santrock (1977) und anderen imitieren Jungen ohne Vater ebenso wie Jungen mit Vater eher ein männliches als ein weibliches Modell.

Chodorow beschreibt (1985) die geringe Präsenz der Väter und die damit verbundenen Probleme beim Aufbau eines männlichen Selbst beim Jungen. Sie betont das Problem der Abgrenzung des Jungen von allem Weiblichen und beklagt dessen fehlendes Identifikationsmodell.

Es scheint sich bei den "neuen Vätern" ein Gesinnungswandel anzubahnen. Immer mehr Väter legen vermehrt Ehrenämter zugunsten der Familienpräsenz nieder oder teilen mit ihrer Frau selbstverständlich Familienpflichten.

Nach Trautner zeigen sich bereits am Ende des ersten Lebensjahres Ansätze eines Geschlechts-Selbstkonzeptes. Wegen der sozialen Betonung des Geschlechts gehört dieses schon sehr früh zu den bevorzugten Merkmalen der Selbstkategorisierung.

oder der Anerkennung die "frustrierte Libido".

Eltern vermitteln dem Kind nicht nur sprachlich, sondern auch in vielfältigen nonverbalen Verhaltensweisen, was nach Meinung der Eltern für einen Jungen oder ein Mädchen angemessen erscheint, welche Rolle ihm zugedacht ist. Und je nach Temperament und Ängstlichkeit (beides scheint hauptsächlich angeboren, kann aber durch die Erfahrungen in der Umwelt abgeschwächt oder verstärkt werden) reagiert das Kind selbst auf diese Erwartungshaltung der Eltern. Da aber die Anerkennung der Umwelt nach wie vor als Triebfeder seiner Entwicklung wichtig ist, wird der Erwartungsdruck in jedem Fall eine mehr oder minder große Anpassung notwendig machen.

Das Verständnis von der Konstanz des Geschlechts fehlt dem Kind zwar noch, aber die globale Geschlechtsidentität (Money/Ehrhardt 1975) beginnt bereits in diesem frühen Alter resistent gegen Veränderungen zu werden.

Der Spracherwerb bildet ebenfalls eine Geschlechtskategorie aus. Männer werden mit anderen Merkmalen in Verbindung gebracht als Frauen. Jungen lernen, dass Frauen mit schön, lieb und anderen Attributen versehen werden und Männer mit Kraft, Stärke und Aggression. Jungen sollen groß und stark werden, Mädchen brauchen dagegen nur schön zu sein. Wenn das auch heute nicht mehr so deutlich ausgesprochen wird, so werden Kindern diese Attribute immer noch durch Bilder (Werbung, Fernsehen, Bilderbücher) vermittelt.

Das Kind wendet diese Begriffe jetzt auch schon auf sich selbst an, es will groß sein und stark. Vor allem kleine Jungen verwenden solche Begriffe gerne. Im Zoo habe ich einen etwa 1 ½ jährigen Jungen beobachtet, der alles was er sah mit "cool" oder "stark" kommentierte.

So geht bereits der Spracherwerb mit einer männlich orientierten Sprechweise einher.

Wenn man kleinen Jungen und Mädchen beim Spielen zuhört, so kann man manchmal bereits an dem unterschiedlichen Gebrauch von Adjektiven erkennen, welchem Geschlecht sie angehören. Auch Erwachsene gebrauchen unterschiedliche Adjektive für Mädchen und Jungen. So werden Mädchen oft als niedlich, süß und nett beschrieben, Jungen als wild und kräftig. Dass sich dies auf die Sprache der Kinder von Anfang an auswirkt, davon muss ausgegangen werden.

Die Sprache ist aber nur die Präsenz von inneren Bildern. Durch einen verschiedenen Sprachgebrauch entstehen und verfestigen sich so die Bilder von männlich und weiblich.

Die bereits im ersten Lebensjahr erlebte Erwartungshaltung in bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit verstärkt sich mit dem Spracherwerb und sozialisiert Jungen meist weiter in Richtung Geschlechtsstereotyp.

Das dritte Lebensjahr wird meist auch noch im häuslichen Umfeld verbracht. Jedoch erlebt das Kind jetzt auch mehr und mehr Außenkontakte. Es spielt mit anderen Kindern, erobert die Nachbarschaft, spricht mit fremden Personen und wird von solchen angesprochen. Es bewegt sich selbständig und kommt der Mutter auch schon einmal im Kaufhaus abhanden, wo es sich bis zur Spielwarenabteilung durchschlägt.

Es kennt seinen Namen und bezeichnet sich mit diesem. Wenn es etwas möchte, kann es dies sprachlich ausdrücken und der jeweiligen Person zuordnen.

Vorstellungs- und Denkkakte werden jetzt häufiger sprachlich ausgedrückt. Die Phantasie spielt eine große Rolle. So kann das Kind jetzt auch Wünsche und Vorstellungen in phantastische Geschichten einbinden und sich selbst darin wiederfinden. Es ist in der Lage, sich so zu gestalten, wie es sein möchte (oder, wie es die Umwelt von ihm erwartet).

Die Geschlechtsunterschiede lernt es mehr und mehr wahrzunehmen, auch die genitalen. Es beginnt nachzufragen, und möchte alles um sich herum erkunden.

Dies zeigt sich auch in bezug auf den eigenen und den Körper von Vater und Mutter.

Kinder erleben den eigenen Körper lustvoll und stellen sich gern nackt zur Schau (Heigl-Evers/Weidenhammer 1988). Sie sehen sich gerne im Spiegel und verkleiden sich. Sie erleben sich selbst als "ich" und können dies auch schon ausdrücken. Noch erleben sie sich als allmächtig und glauben auch, ihre Geschlechtszugehörigkeit verändern zu können. Indem sie Mädchenkleider anziehen, sind sie eine Prinzessin, sie können Vater oder Mutter werden, unabhängig davon, ob sie jetzt Junge oder Mädchen sind. Und sie spielen in ihrer Phantasie die verschiedenen Rollen durch.

Die meisten Forscher und Forscherinnen befassen sich in ihren Ausführungen über die Entwicklung in bezug auf Gender mit den Problemen der Mädchen. Es scheint, als ob Jungen nur in bezug auf die weiblichen Bezugspersonen problematisch reagieren, Mädchen aber wegen ihrer nicht sichtbaren Genitalien größere Probleme zu bewältigen hätten. Oder wird hier eine, wie auch in anderen wissenschaftlichen Bereichen momentane Überbetonung der weiblichen Problematik und der Negierung von männlichen Problemen sichtbar?

Ich denke, dass Jungen wie Mädchen in ihrer Entwicklung vielfältige Erfahrungen machen können und unterschiedliche als auch gleiche Aufgaben zu bewältigen haben.

Dass es dennoch etwas anderes bedeutet, als Junge oder Mädchen aufzuwachsen, kann nicht geleugnet werden, und wird sich wohl auch in der näheren Zukunft nicht verändern.

Unsere männlich dominierte Gesellschaft gibt für die verschiedenen Geschlechter unterschiedliche Entwicklungsaufgaben vor und dies zeigt sich bereits bei kleinen Kindern.

3.4 Viertes bis fünftes Lebensjahr

Wenn die klassische Psychoanalyse auch heute noch von Penisneid oder Gebärneid spricht, so muss dies teilweise spekulativ geschehen, weil die wissenschaftlich gewonnenen Erkenntnisse aus Untersuchungen von Fehlentwicklungen, die dieser Zeit zugeschrieben werden, meiner Meinung nach nicht unbedingt auf jedes Kind übertragen werden können. Fast und andere gehen nicht mehr von körperlichen Verlustgefühlen, sondern eher von der Erkenntnis der eigenen Begrenztheit aus.

Neidgefühle gegenüber dem anderen Geschlecht entstehen gerade in der Phase der Konsolidierung des Gefühls für das eigene Selbst. Diese müssen sich jedoch nicht zwangsläufig gegen das andere Geschlecht richten, sondern können ebenso die Wahrnehmung von unterschiedlichen Voraussetzungen innerhalb des eigenen Geschlechts bestimmen.

Mit der zunehmenden Sicherheit, das Geschlecht nicht verändern zu können, werden die nicht vorhandenen Geschlechtsanteile (keinen Penis zu besitzen, keine Kinder bekommen zu können) wahrgenommen und in dieser ersten Phase der "präoperationalen Intelligenz" (nach Piaget 1969) in unterschiedlicher Weise verarbeitet.

Dies kann sich zum Beispiel in Neidgefühlen gegenüber Jungen bzw. Mädchen äußern. Die Kinder können jetzt auch schon sprachlich die Unterschiede von Jungen und Mädchen benennen.

Dies umso mehr, als jetzt, in der phallisch-narzisstischen Phase die Selbstdarstellung auch des nackten Körpers eine bedeutsame Rolle spielt, so sie von den Bezugspersonen zugelassen wird.

Da der Junge dabei feststellt, dass ein Mädchen keinen Penis besitzt, kann es bei ihm zur "Kastrationsangst" kommen. Ob er, wie bei Mertens (S. 113) behauptet wird, auf den Körper seiner Mutter und ihre Fähigkeit, ein Kind zu bekommen neidisch ist, wage ich zu bezweifeln und würde es lieber sehen, wenn davon die Rede wäre, dass ein Junge dieses Körperbild nun wahrzunehmen in der Lage ist und seine eigenen Unzulänglichkeit dabei erkennt. Wenn der Vater als Identifikationsobjekt für den Jungen zur Verfügung steht und als stark und nachahmenswert erlebt wird, so kann das Kind mit solchen Neidgefühlen sicherlich gut umgehen.²⁹ Dies gilt im umgekehrten Fall auch für Mädchen. Obwohl Mädchen in diesem

²⁹ siehe auch: Willi Walter: Gebärneid, in BauSteineMänner (Hg.) Kritische Männerforschung, Hamburg 1996, S. 172 ff

Alter häufig den Wunsch äußern, lieber ein Junge zu sein, hat dies, meiner Meinung nach weniger damit zu tun, dass sie keinen Penis besitzen (im Gegenteil, dieser erscheint ihnen bei Jungen oft eher als "komisches" Anhängsel oder bei Männern als "Bedrohung"), sondern sie spüren die vielfache Benachteiligung von Frauen und wünschen sich deshalb ein Junge zu sein, was mir in vielen Gesprächen mit erwachsenen Frauen bestätigt wurde.

Erleben sie aber eine kompetente, durchsetzungsfähige Mutter, können sie mit ihrer (unveränderbaren) "Frauenrolle" durchaus auch positiv umgehen.

Fast (1991) setzt sich in einem geschlechtlichen Differenzierungsmodell mit diesem Problem auseinander und meint, dass sich als typische Reaktion von Jungen ein Gefühl des Verlustes oder Mangels darstellt, obgleich der Junge, objektiv betrachtet keinen Verlust an Eigenschaften oder Fähigkeiten erlitten hat.

Der Junge muss nun auf potentielle Selbstrepräsentanzen verzichten und reagiert unter Umständen zum Beispiel mit Protest oder der Verleugnung der Geschlechtsdifferenz.

Nicht die Furcht vor dem Verlust seines Penis ist es, sondern das Erkennen einer geschlechtlichen Grenze. Der Begriff "Junge" gewinnt jetzt eine andere Bedeutung. Handelte es sich zuvor um eine auf den Jungen selbst angewandte Bezeichnung, die die gesamte, undifferenzierte Menge seiner Selbsterfahrungen zusammenfasste, so entwickelt er sich jetzt allmählich zu einem begrenzten und explizit geschlechtsspezifischen Konzept, das sich in Beziehung zum andersgeschlechtlichen Gegenüber definiert.

Die Entwicklungsaufgabe dieser Periode ist, dass Kinder nun die Geschlechtsunterschiede wahrnehmen und diese verarbeiten müssen. Dabei erleben sie sich durchaus auch als "nicht-weiblich" und "nicht-männlich", da ihre Genitalien noch klein und unbedeutend sind und ihr Körperbild von Erwachsenen als kindlich wahrgenommen und bewertet wird.

Heigl-Evers und Weidenhammer (1988) betonen die lustvolle Erfahrung des eigenen Körpers und dessen Inbesitznahme. Aber auch sie beziehen ihre Erläuterungen in erster Linie auf die Auffassung, dass ein Kind zuallererst ein sinnlich körperlich wahrnehmendes fühlendes und denkendes Wesen ist, dem noch nicht die Argumentation eines größeren Kindes zur Verfügung steht.

Nach Fast sind die geschlechtsbezogenen Erfahrungen von Jungen und Mädchen von Geburt an unterschiedlich und sie teilt die Meinung Freuds nicht, dass sich Jungen schon früh als kleiner Mann erleben.

Aufgrund der physiologischen Faktoren und der unterschiedlichen Einstellungen unbewusster und bewusster Phantasien entsteht ein unterschiedliches Selbstbild des Kindes.

Männlichkeits- und Weiblichkeitskonzepte gewinnen an Komplexität und werden von der Umwelt und den Kindern selbst verfeinert und ausgeweitet.

So geht es weniger um den Penis- oder Gebärmutter als darum, sich von den bisherigen "Allmachtsvorstellungen" verabschieden zu müssen.

3.5 Vorschulalter - Fünftes bis sechstes Lebensjahr

Beim Aufbau eines Selbst oder eines Gender-Selbst, als das ich es bezeichnen möchte, spielen weiterhin die eigenen, angeborenen, aber auch durch die Interaktionen mit der Umwelt verstärkenden oder abschwächenden Bedingungen eine entscheidende Rolle. Welche Sprache erlebt das Kind? Die in unserer westlichen Gesellschaft männlich geprägte Sprache redet von Lehrern, von Ärzten, von Politikern und Polizisten. Alle, die etwas zu sagen haben, scheinen dem männlichen Geschlecht anzugehören. Aber auch negative Handlungen werden meist mit Männern in Verbindung gebracht. So wird von Verbrechern und Dieben, von Gefangenen und Feinden gesprochen. Kinder erfahren allein durch Sprache, dass Männer mächtig und stark sind, aber auch aggressiv und gewalttätig.

Ich vermute, dass Jungen nicht so sehr dadurch verunsichert werden, dass sie meist von Frauen umgeben sind. Sie erleben sich selbst häufig nicht als männlich, da sie keinerlei körperliche Anzeichen an sich entdecken können, die mit solchen männlichen Attributen aufwarten könnten.

Sie müssen große Anstrengungen unternehmen, um ihrer Umwelt zu beweisen, dass sie sich männlich fühlen. Dies können sie, indem sie sich mit Waffen aller Art versehen, ihren Penis (das Maß aller Dinge, bei Mertens, S. 145) zur Schau stellen, mit Wettpinkeln zu beeindrucken zu versuchen und mit Imponiergehabe ihre noch fehlenden körperlichen Kräfte zu kompensieren versuchen.

Jungen bleiben Mädchen gegenüber körperlich noch lange unterlegen. Sie entwickeln sich langsamer, sind anfälliger für Krankheiten aller Art und körperlich in der Regel kleiner. Wie sich dies auf ihr Selbstkonzept auswirkt, darüber kann hier nur spekuliert werden.

Wenn in Vater und Mutter jeweils das weibliche, bzw. männliche Geschlecht repräsentiert wird, kann die Ausrichtung an diesen Modellen erfolgen. Leider ist das männliche Vatermodell für Jungen weniger präsent und verfügbar und die Entwicklung eines "Jungenkonzeptes" wird damit erschwert.

Ob sich deshalb Jungengruppen zusammenfinden, und diese sich bewusst von Mädchen abgrenzen, ob Jungen die Nähe starker oder aggressiver Jungen suchen, die ihr erwachendes männliches Selbstbild stärken können?

Greenson 1982 (in Mertens, S. 146), meint, dass ein Junge einen schwierigeren und weit unsicheren Pfad einschlagen muss als das Mädchen, wenn er die Identifizierung mit der Mutter beenden und eine männliche Geschlechtsidentität erwerben will.

Die symbolischen Bedeutungen, die Dinge, Handlungen und Darstellungen im Geschlechterverhältnis haben und in einzelnen Interaktionen gelernt werden (siehe auch Bilden 1991), verlangen von Jungen, sich von der eigenen empfundenen Nicht-Männlichkeit zu deidentifizieren und ein männliches Modell als Selbstkonzept zu etablieren. Die Deidentifizierung von allem Weiblichen, vor allem der Mutter greift meiner Meinung nach hier zu kurz. Auch der Vater ist für den Jungen ja unerreichbar, da er in bezug auf körperliche Attribute (Penis, Muskeln, Ausdauer und Leistungsfähigkeit) noch viel weiter entfernt scheint als alle Frauen.

Es wäre interessant, die in der Literatur so oft beschriebenen Konflikte von Vätern und Söhnen auf das kindliche Erleben des "Übermannes" hin zu untersuchen. Es wird dort immer wieder geschildert, wie Jungen ihre Väter zwiespältig erleben. Einerseits lieben sie ihre Väter und möchten sich mit ihnen identifizieren, um selbst männlich zu werden, andererseits erleben sie die Ansprüche an sich selbst als zu hoch, unerfüllbar und entwickeln nicht selten Versagensängste, die sich auf ihr Selbstbild und häufig damit auf ihr ganzes Leben auswirken. Der Ausspruch eines Psychotherapeuten macht mich daher nachdenklich, der erwähnt hat, dass es für manche Jungen besser gewesen wäre, nicht mit einem Vater aufgewachsen zu sein. Schmauch (1985, S. 113) hat darauf hingewiesen, dass Väter viel mehr als die Mütter an einer "männlichen" Rolle des Sohnes fest halten, sich von ihm auch als narzisstisch besetzten Objekt abwenden und fallen lassen.

So könne Frauen Jungen durchaus helfen, ein männliches Selbstbild zu entwickeln, indem sie die Lebensäußerungen von Jungen positiv bewerten, ihnen das Gefühl der Anerkennung ihrer Fähigkeiten und Eigenschaften vermitteln und sie dem Vater nicht vorenthalten.

Der Rolle von Frauen und Männern im Umfeld von Jungen im Vorschulalter muss so eine große Bedeutung für die Entwicklung eines Geschlechts-Selbst zugerechnet werden. Beide können den Jungen bei einer positiven Bewertung seines Selbst unterstützen, indem sie ihn als Jungen wahrnehmen und alle seine Eigenschaften als männlich, d. h. zu einem Mann gehörend anerkennen. Hier ist dann auch Platz für emotionale Empfindungen, für soziale Handlungen, für vielfältige körperliche Ausdrucksmöglichkeiten, für die Anerkennung und Entwicklung aller dem Kind innewohnenden Fähigkeiten. Nichts darf als nicht-männlich abgewertet oder als weiblich hingestellt werden. Jungen, die in ihrer ganzen Vielfalt an

Ausdrucksmöglichkeiten anerkannt und akzeptiert werden, können sich so stets mit Männern und Frauen identifizieren und müssen keine ihrer Gefühle oder Wünsche als nicht-männlich unterdrücken oder verleugnen.

Solange das Geschlechterverhältnis aber ständig verhandelt und umkämpft (Bilden, S. 291) wird, und wie ich meine, damit eine ständige Bewertung von gut und böse oder Macht und Ohnmacht verbunden wird, ist eine Anerkennung von gleichen oder verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten von Männern und Frauen auch stets mit Bewertung und Abwertung verbunden. Männer dürfen dann nicht so sein, wie sie es ihrem Selbstbild nach sein möchten, ja, sie können nur ein verzerrtes Selbstbild entwickeln und dies gilt auch für Frauen. Die Integration ursprünglich als "nicht-männlich" definierten Eigenschaften in ein männliches Selbstverständnis ist deshalb schwieriger, weil mit "weiblich" definierten Eigenschaften auch häufig eine Abwertung verbunden ist.

Mit dem fünften und sechsten Lebensjahr besitzt das Kind nunmehr eine viel reichere und komplexere Persönlichkeit als in den ersten Lebensjahren.

Das vorbegriffliche symbolische Denken (auch in bezug auf geschlechtlich vermittelte Symbole) entwickelt sich in ein vorbegriffliches, anschauliches Denken. Begriffe und Anschauung verschmelzen zu einer ganzheitlichen Wahrnehmung. Der Junge kann den Unterschied zwischen dem Penis des Vaters und dem eigenen wahrnehmen und wird daher zunächst eine "ödpale" Kränkung oder Enttäuschung erleben. Eine starke Phantasietätigkeit ist jetzt auch verbunden mit Liebes-, Eifersuchts-, Rivalitäts- und Aggressionsgefühlen (Mertens, S. 19). In diesem Alter erleben Kinder sich auch in ihren Träumen als mächtig, haben Angstträume von Ungeheuern und mächtigen Riesen. Die Aggressionen gegenüber Vater oder Mutter werden in Träumen verarbeitet, indem ein Elternteil stirbt oder, wie es mir meine damals 6-jährige Tochter berichtet hat, als Schneemann schmilzt. Gleichzeitig löst dies Schuldgefühle bei Kindern aus.

Ödipale Konflikte werden so in launischem Verhalten sichtbar oder in Phantasien und Träumen ausgelebt. Und bei den Eltern löst solches dann wiederum eigene Schuldgefühle aus. Ob wir nun von einem Ödipuskomplex (nach Freud) sprechen oder uns mehr mit den Problemen im Sozialisationsverlauf bei Vorschulkindern beschäftigen, immer werden wir es auch mit Konkurrenz- und Neidgefühlen zu tun haben.

Und bei Jungen sind Konkurrenzkämpfe viel häufiger als bei Mädchen zu beobachten. Sie vergleichen sich ständig mit anderen Jungen, versuchen sich gegen schwächere,

unbedeutendere abzugrenzen, bevorzugen Führernaturen als Freunde, auch wenn diese ihre Macht offensichtlich durch negatives Verhalten zur Schau stellen.

Eine Abwertung von allem "Weiblichen" geht damit einher. So werden Mädchen gemieden, diese aber gleichzeitig durch die Jungengruppe immer wieder geärgert, Frauen als blöd bezeichnet und Männer in den Phantasien überhöht und mit viel Macht versehen dargestellt. Wenn man Jungen fragt, was sie werden möchten, wenn sie erwachsen sind, so werden jetzt Heldengestalten genannt, aber auch der Beruf des Vaters. Man hat den Eindruck, sie könnten es nicht erwarten, endlich auch körperlich eine männliche Gestalt zu bekommen. Männer werden in den Kinderzeichnungen jetzt mit großen Muskelpaketen ausgestattet und mit Maschinen in Verbindung gebracht.

Nicht der täglich erlebbare Mann besitzt Vorbildcharakter, sondern der Phantasieheld.

Nicht mehr allein die Eltern sind für die Ausbildung eines Selbst-Konzepts von Bedeutung. Großeltern, andere Bezugspersonen, Geschwister, Freunde und auch Mediengestalten werden nachgeahmt. Die Nachahmung eines gleichgeschlechtlichen Vorbildes wird die Regel, wogegen jüngere Kinder sich auch gerne mal in eine gegengeschlechtliche Phantasiefigur verkleideten.

Das Selbstbild wird nun auf Stimmigkeit mit den herrschenden Geschlechtsstereotypen verglichen und ihnen angepasst. Es scheint, dass persönliche Neigungen, Wünsche und Vorstellungen in dieser Zeit keine große Bedeutung besitzen (oder verleugnet werden).

In der Öffentlichkeit oder auch im Kindergarten trifft dies durchaus zu. Dennoch bleiben persönliche Selbstkonzepte erhalten. Sie äußern sich in privaten Zusammenhängen stärker als zum Beispiel in Kindertageseinrichtungen. Jungen spielen zu Hause durchaus mit Mädchen, haben auch eine feste Freundschaftsbeziehung zu diesen. In Kindergruppen verleugnen sie diese jedoch vor den anderen Jungen und stellen sich anders als zu Hause dar, d. h. sie spielen hier eine Rolle, die sie als Junge ausweist, sind aggressiv und konkurrieren um Macht innerhalb der Jungengruppe, grenzen sich von Mädchen ab und beachten die Erzieherin kaum. Sobald ein Mann in ihrem Umfeld auftaucht wird dieser gemeinsam bewundert und "in Besitz genommen." Dies geschieht, wie ich es selbst erlebt habe zum Beispiel dadurch, dass sich die ganze Jungengruppe auf diesen stürzt und dabei jeder Junge den anderen übertreffen möchte, indem sie den zufällig auftauchenden Mann mit den unflätigsten Ausdrücken, die sie kennen, überschütten.

In diese Zeit der Vorschulphase fällt nun auch das Wissen um die Konsistenz der Geschlechtszugehörigkeit. Weiblich zu sein wie die Mutter wäre ein Rückfall in die präödpale Dyade (Mertens, S. 110). Ein Junge muss diese Regressionswünsche überwinden, indem er wie bereits ausgeführt, alle Weiblichkeit ablehnt und sich von "weiblich" definierten Tätigkeiten abgrenzt. Dies ist auch an der forcierten Distanzhaltung Mädchen gegenüber zu beobachten, solange Jungen in Gruppen auftreten.

Es ist festzustellen, dass Frauen sowohl idealisiert als auch abgewertet werden. Dies geschieht in vielfältiger Weise innerhalb der Jungengruppe und ihrer Spiele.

Obwohl eine realistische Betrachtung der Wirklichkeit nun immer ausdifferenzierter möglich wird, flüchten sich Jungen im Alter von 5 - 6 Jahren häufiger als Mädchen in eine Phantasiewelt, in der sie groß, stark und übermächtig sind.

Dabei entwickelt sich ein Selbstkonzept, das für das Gender-Selbst unter Umständen problematisch werden könnte. Nicht die eigenen Wünsche, Vorstellungen und Begabungen dürfen ausgelebt werden, sondern die Orientierung muss an Stereotypen festgemacht werden, wenn ein Junge in der Peer-Group anerkannt werden will. Und auf die Bewertung von Frauen darf "Mann" sich jetzt nicht mehr verlassen.

Ein ständiges Vergleichen innerhalb der eigenen Geschlechtsgruppe macht die Ausprägung persönlicher Präferenzen fast unmöglich und verhindert eine demokratische soziale Umgangsweise mit dem anderen Geschlecht.

4 Zusammenfassung

Ob man nun eher den psychoanalytischen, den interaktionistischen oder einen mehr soziologischen Zugang wählt, die Bedeutung der ersten Lebensjahre bleibt unumstritten.

Ihnen allen gemeinsam ist jedoch, dass das kindliche "Selbst" bisher zu wenig Aufmerksamkeit erfuhr.

Wenn schon ein Säugling selektiert, welche Eindrücke er annimmt und welche er abwehrt, so wird deutlich, dass innerhalb der Interaktionen das Kind einen wesentlichen Teil dazu beiträgt, wie sich diese gestalten und welche Auswirkungen sie beim jeweiligen Kind zurücklassen.

Durch aktive oder passive Reaktionen wirkt das Kind ständig in diese Interaktionsprozesse ein, wird beeinflusst, gestaltet aber auch eine eigene Welt, in der es aktiv an seiner Entwicklung teil hat.

Und in dieser entsteht ein geschlechtsbezogener "Personenkern", der mit dem Selbstempfinden unmittelbar verknüpft wird und kognitiv nicht reflektiert und zugänglich ist. Das kindliche Selbst besitzt daher beim Eintritt in den Kindergarten eine "Kern-Geschlechtsidentität", die seine weitere Wahrnehmung beeinflusst und sein Handeln bestimmt.

Kapitel 3 Geschlecht und Kognition

1. Einleitung

Für die Übernahme der Geschlechtsrolle gibt es verschiedene, sich widersprechende oder ergänzende Erklärungsansätze. Sie alle wählen unterschiedliche Begrifflichkeiten oder verstehen unter denselben Begriffen Unterschiedliches. Dies macht den Vergleich teilweise problematisch bis unmöglich.

Neben der Psychoanalyse ist dabei das soziale Lernen und die "Kognitive Konstruktion" bedeutsam. Nach den Ansätzen der Psychoanalyse will ich mich hier ausführlicher mit der kognitiven Wahrnehmung von Kindern befassen.

Diese wird für die Interpretation der Kinderinterviews wichtig, da Kinder anders als Erwachsene denken und ihnen eine besondere Struktur des Denkens eigen ist.

Piaget und Kohlberg haben die kognitive Entwicklung von Kindern, teilweise auch unter dem Aspekt der Geschlechtswahrnehmung beschrieben. Dabei spielt Sprache eine herausragende Rolle.

Während Piaget unter anderem den Wurzeln des Denkens (die mir besonders wichtig erscheinen) in der sensumotorischen Phase während der ersten zwei Lebensjahren nachgeht und sich vor allem mit Sprache befasst, erweitert Kohlberg diese Erkenntnisse unter dem Aspekt von Geschlecht.

Kohlbergs Theorie geht von einem primär kognitiven Erwerb der Geschlechtsidentität aus, lässt aber den Spracherwerb fast ganz außer Acht. Obwohl die Ordnungsleistung im kognitiven Apparat des Kindes, die kognitive Selbstkategorisierung als Junge oder Mädchen (Kohlberg 1974, S. 344) zur stabilen Differenzierung beiträgt, so übersieht er (nach Tyrell 1986, S. 462) die künstlich-konstruktive Leistung an der kognitiven Dividierung der Menschenwelt in immer nur männliche und weibliche Menschen und er übersieht auch, dass es sich hier um einen sprachlich angeleiteten Prozess handelt. Geschlechtsidentität gibt es nach Tyrell nur in sprachlicher Fassung.

Bei Mann und Frau geht es, nach Meinung von Tyrell immer um ein oppositionelles, wechselseitig exklusiv aufeinander verweisendes Kategorienpaar. Beide Geschlechter sind ständig aufeinander bezogen und gelten immer nur im Kontrast zum anderen. Dies macht die Diskussion über eine neu gelebte Männlichkeit oder Weiblichkeit so problematisch. Wir können keine neuen Männerbilder etablieren, solange sie sich an der Differenz von Weiblichkeit ausrichten müssen. Was allen Männern gemeinsam sein muss, ist die Gleichheit in der Ungleichheit und nicht die Gleichheit in der Abgrenzung zu Frauen.

Ein geschlechtsdifferenter Sozialraum ist solange nicht möglich, solange Kinder lernen müssen, dass jedermann auf der Welt ein Junge oder ein Mädchen ist (Kohlberg 1974, S. 351).

Im Vordergrund der Überlegungen Kohlbergs steht die Etablierung der eigenen Unveränderbarkeit der Geschlechtszugehörigkeit.

Diese kognitive Leistung ist eine Entwicklungsaufgabe der Kindergartenzeit und kommt vor allem sprachlich zum Ausdruck. Dies wird von Piaget in seiner Arbeit über Denken und Sprechen näher erläutert, weshalb mir seine, wenn auch in bezug auf das Geschlecht nur wenig aussagekräftigen Forschungen der geistigen Entwicklung, wichtig sind.

Aussagen von Kindern müssen sowohl vor dem Hintergrund der kognitiven Entwicklung als auch der Sprachfähigkeit interpretiert werden. Die soziale Kognition werde ich in Kap. 4. 2.3 beim Versuch der Interpretation einbeziehen, sie jedoch nicht gesondert darstellen, da ich bei den Sozialisationsmechanismen in Kapitel 5 näher darauf eingehen werde.

2 Piaget, Kohlberg und andere Theoretiker

Auch innerhalb der Kognitionspsychologie gibt es unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Wie bereits erwähnt, ergänzen sich die Aussagen von Piaget, Kohlberg und Tyrell, setzen aber jeweils einen eigenen Schwerpunkt. Dieser kommt auch durch eigene Begriffe zum Ausdruck. Ich möchte in dieser Arbeit die Begriffe nur dann definieren, bzw. näher erläutern, wenn sie mir für die Erklärung der Entwicklung von Vorschulkindern notwendig erscheinen.

Bei der Darstellung von geschlechtsabhängigen sprachlichen Leistungen werde ich sowohl die Arbeiten von Fried einbeziehen, als auch die Erkenntnisse von Stern und Vygotsky mitbedenken, da die kognitive Entwicklung sich auch auf Sprache und Geschlechtszugehörigkeit auswirkt. Der "private speech" kommt im Kindergartenalter wohl eine zusätzliche Bedeutung zu. Nach Vygotsky (in Tudge, 1992, S. 1364 - 1379) ist der

Selbstregulation (das Kind versucht sein Handeln durch Befehle, die es sich selbst gibt, zu steuern) eine größere Bedeutung beizumessen, als Piaget dies tut. Da mir daran gelegen ist, das kindliche Selbst herauszuarbeiten, will ich diesen Punkt auf keinen Fall vernachlässigen.

2.1 Piagets Entwicklungstheorie und sein Phasenmodell

Von den vier Hauptstadien der geistigen Entwicklung nach Piaget sind mir nur die ersten drei Entwicklungsstufen (Stufenmodell) wichtig, da bei meinen Forschungen nur Kinder bis zum sechsten Lebensjahr einbezogen waren.

Besonders ausführlich sollen die Wurzeln des Denkens, die Piaget als innerliches Handeln und Umgehen mit innerlich repräsentierten Gegenständen beschreibt, innerhalb der sensumotorischen Entwicklung zur Sprache kommen, da in dieser Zeit die Grundlagen für die geschlechtsbezogene Wahrnehmung gelegt werden.

Ich beziehe mich in den weiteren Ausführungen auf die Darstellung in Oerter/Montada 1987.

2.1.1 Die sensumotorische Entwicklung in sechs Stadien

1. Stufe: Die Übung angeborener Reflexbewegungen.

Das angeborene Verhaltensrepertoire wird auf dieser ersten Stufe geübt. Der Säugling kann Dinge anschauen, neue Reize von alten unterscheiden, Geräuschen (auch Stimmen) lauschen, sich abwenden oder zuwenden, lächeln, weinen und auf alle von außen und innen kommenden Reize reagieren. Üben führt zur Konsolidierung der gegebenen Schemata und zu deren Anpassung an die Umwelt, also bereits zu ihrer Differenzierung. Ähnliche Dinge können erkannt und als unterschiedlich wahrgenommen werden (so zum Beispiel Saugen an der Mutterbrust und Saugen am eigenen Daumen).

2. Stufe: Primäre Kreisreaktionen.

Eine Handlung, die zu einem angenehmen Ergebnis geführt hat, wird wiederholt. Die ersten Fähigkeiten und Gewohnheiten bilden sich aus. Durch Wiederholung einer Handlung werden Fähigkeiten verbessert und Handlungsschemata werden auf immer mehr Gegenstände und weitere Umweltbezirke angewandt. Dies nennt Piaget in Anlehnung an biologische Prozesse die generalisierende Assimilation, "Einverleibung" von Umweltgegebenheiten in die eigenen "Handlungsorgane".

3. Stufe: Sekundäre Kreisreaktionen.

Diese Stufe ist durch eine Differenzierung zwischen Mittel und Zweck gekennzeichnet. Der Säugling entdeckt nun, dass eine bestimmte Handlungsweise immer wieder zu einem Ergebnis führt. Dieses kann sowohl negativ als auch positiv sein und der Säugling kann dieses Ergebnis willkürlich herbeiführen oder es vermeiden. Er kann auch neue Handlungsschemata erfinden, indem er aktiv experimentiert.

4. Stufe: Die Koordination der erworbenen Handlungsschemata und ihre Anwendung auf neue Situationen.

Zunächst werden unterschiedliche Handlungsschemata an einem Gegenstand erprobt. Ein Bauklötzchen wird betrachtet, in den Mund gesteckt usw. Das Kind verhält sich so, als wolle es ausprobieren, wozu ein Gegenstand gut sei. Dadurch differenzieren sich Handlungsschemata weiter, sie werden den Gegenständen auch angepasst. Gleichzeitig koordinieren sich verschiedene Schemata, z. B. Greifen und Werfen, an den Mund-führen und Beißen etc.

5. Stufe: Tertiäre Kreisreaktionen.

Neue Handlungsschemata werden durch aktives Experimentieren erworben. Das Kind probiert systematisch verschiedene Möglichkeiten aus, um zu einem gewünschten Ergebnis zu kommen, z. B. an der Tischdecke zu ziehen, um ein Spielzeug heranzuholen oder verschiedene Möglichkeiten auszuprobieren, einen Ball zu werfen (mit den Händen, den Füßen etc.).

6. Stufe: Übergang vom sensumotorischen Intelligenzakt zur Vorstellung.

Spätestens in der Mitte des zweiten Lebensjahres kann ein Kind offenbar in der Vorstellung die Ergebnisse seiner Handlung antizipieren. Praktisches Üben ist nun vielfach nicht mehr notwendig. Handlungen scheinen innerlich vollzogen zu werden. Dies wirkt sich auch im Gesichtsausdruck und der Gestik aus. Das Aha-Erlebnis drückt sich häufig in nonverbalen Reaktionen aus, die den Außenstehenden zeigen, dass das Kind innere Prozesse durchläuft. Diese Verinnerlichung von Handlungen charakterisiert den Übergang zum Denken.

Obwohl die sensumotorische Phase noch lange nicht abgeschlossen ist (man denke an die Erlernung vieler Kulturtechniken), begnügt sich Piaget mit dieser Stufenfolge unter dem Gesichtspunkt des "Erwachens der Intelligenz".

2.1.2 Die Entwicklung der Darstellungs- und Symbolfunktion in der frühen Kindheit

Diese Phase ist durch einen Verinnerlichungsprozess charakterisiert, den Piaget als Entwicklung einer Repräsentations- oder Symbolfunktion beschreibt.

Kennzeichnend dafür sind nun die Objektpermanenz, das Nachahmungsverhalten und die Symbolhandlungen.

Objektpermanenz: Ein Gegenstand oder eine Person, die nicht sichtbar (versteckt oder in einem anderen Raum sind) kann dem Kind innerlich so präsent sein, dass es diese sucht und auch finden kann. In früheren Phasen war ein versteckter Gegenstand für das Kind "nicht mehr vorhanden".

Nachahmungsverhalten: Eine Handlung wird nachgeahmt, wenn sie bereits nicht mehr sichtbar ist. Es muss diese Handlung dazu innerlich als Modell repräsentiert sein.

Gewisse Kompetenzen müssen zuvor erworben werden, um Handlungen nachahmen zu können. Eine sprachliche Kompetenz ist nötig, um Sprache erfassen und wiedergeben zu können. Viele Handlungen und Ereignisse, die das Kind beobachtet, sind zu komplex, als dass es diese nachahmen kann. Handlungen Erwachsener werden unvollständig wahrgenommen und deshalb auch unvollständig nachgeahmt.

Symbolhandlungen: Essen und Trinken wird zum Beispiel im Öffnen und Schließen des Mundes oder dem unsichtbaren Greifen einer Tasse und Trinken symbolisiert.

Oder das Kind spielt "Schlafen" und legt sich mit einem Kissen in eine Zimmerecke.

So kann das Kind bereits viele Symbolhandlungen nachvollziehen und sich auch mehr und mehr der Sprache bedienen, die ebenfalls Symbolcharakter besitzt.

2.1.3 Das voroperatorische, anschauliche Denken im Vorschulalter

Das kindliche Weltbild unterscheidet sich wesentlich von dem Erwachsener. Es sieht die Welt insgesamt belebt, so werden Dinge und Gegenstände wie Menschen als böse oder gut wahrgenommen. Das Kind schreibt Gegenständen Fähigkeiten von lebenden Personen zu. Piaget nennt dies animistische Deutungen.

Wenn das Kind eine Erklärung sucht, so erfindet es eine seinem Denken gemäße. Es kann noch nicht erkennen, dass sich vieles wechselseitig bedingt.

Es schließt aus einer Gegebenheit auf andere, Piaget bezeichnet dies als "unangemessene Generalisierung". So geht das Kind davon aus, dass Berge ebenso wie es selbst ständig

wachsen oder wie es selbst einen Berg aus Sand baut, dass die Berge von einem besonders großen starken Mann gemacht wurden. Fehlerhafte Assimilationen sind nicht nur in dieser Altersstufe möglich, wir versuchen während des ganzen Lebens neuartige Probleme an uns bekannten Schematas auszurichten.

Kinder versuchen nicht mehrere Möglichkeiten zu prüfen, sondern stellen ihre Gedanken so dar, als würden diese die Realität repräsentieren. Selbst die eigenen Erklärungen, die noch vor kurzer Zeit abgegeben wurden, spielen keine Rolle mehr. Die Gedanken des Moments sind maßgebend für die Aussagen des Kindes.

2.1.4 Das Kind ist im Vorschulalter in seinem Denken noch durch weitere Einschränkungen betroffen:

Der Egozentrismus des Kindes

Piaget bezeichnet dieses kindliche Wahrnehmungs- und Erklärungsschema auch als Egozentrismus. Damit erklärt er die Unfähigkeit von kleinen Kindern, sich in einen anderen hineinzusetzen, den Blickwinkel eines anderen einzunehmen oder eine andere als die eigene Sichtweise zu akzeptieren.

Dieser Egozentrismus wird nur langsam durch den Austausch von Meinungen, durch Widerspruch und Konflikte aufgebrochen und verändert.

Zentrierung auf einen oder wenige Aspekte (Beschränkung des Handlungsfeldes)

Auch hier gilt, dass das Kind noch nicht in der Lage ist, mehrere Aspekte gleichzeitig zu bedenken. Es wird nur einen Aspekt wahrnehmen und an diesem weitere Aufgaben ausrichten. Zum Beispiel an der Farbe, an der Größe, am Gewicht etc.

So kann etwas nur entweder gut oder böse, nur kalt oder warm sein. Auch Menschen werden in dieser schwarz-weiß Sicht gesehen.

Zentrierung auf Zustände

Die zeitliche Abfolge und das daraus folgende Ergebnis wird noch nicht erkannt. Der augenblickliche Zustand bildet die Basis für ein Urteil.

Eingeschränkte Beweglichkeit

Die Zentrierung auf eines oder wenige Merkmale birgt die Gefahr, dass wichtige Aspekte übersehen werden.

Es ist, als ob die Informationsverarbeitungszentrale des Kindes eine zu geringe Speicherkapazität besäße. So werden Informationen noch nicht vollständig erfasst und die Verarbeitung derselben ist an enge Grenzen gebunden.

Fehlendes Gleichgewicht

Widersprüche zwischen der eigenen und der fremden Wahrnehmung werden nicht erfasst, ja, das Kind merkt es nicht einmal, wenn es sich selbst widerspricht.

Erst wenn es diese Widersprüche erkennt, wird das Kind zu einer Reorganisation seiner voroperatorischen Schematas gezwungen.

Wenn der Blick des Kindes auf eine Einheit (z. B. Mädchen) gelenkt wird, wird es den Oberbegriff Kinder vergessen und statt dessen z. B. die Knaben als Kinder wahrnehmen. Piaget bezeichnet dies als unidirektionales Denken.

2.1.5 Das Stadium der konkret-operatorischen Strukturen

Erst im Schulalter wird das voroperatorische anschauliche Denken aufgegeben und eine realistische rationale Denkweise möglich. Dies gilt in allen Bereichen der kindlichen Lebenswelt, ob es sich um die Vorstellung von Raum, Zeit oder Gegenständen handelt. So wird die Reflexion der eigenen Wahrnehmung auch erst im Alter ab fünf Jahren möglich. Dies wirkt sich auf die Aussagen von Kindern innerhalb der Kindergartengruppe aus und hat auch viel Kinderstreit zur Folge, da die jüngeren Kinder noch an das anschauliche, sich auf einen Aspekt beschränkende Denken gebunden, die älteren jedoch schon mehrere Aspekte in ihre Gedanken zu integrieren vermögen.

Es werden nun auch Kategorisierungen nach verschiedenen Merkmalen möglich. So können Kinder Ober- und Unterbegriffe verwenden und Gegenstände zuordnen. Sie können logische Schlüsse ziehen, z. B. alle Menschen sterben, so wird auch mein Opa sterben und ich selbst sterbe auch, weil ich ein Mensch bin.

Gespräche können von verschiedenen Standpunkten aus geführt werden und Interviews mit Kindern werden ergiebiger, da wir sie mit unseren erwachsenen logischen Begrifflichkeiten besser erfassen können.

2.2 Geschlechtsrollen-Konzepte und -Attitüden bei Kindern unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung nach Kohlberg (1974, S. 334 - 399).

Nach Kohlberg werden Geschlechtsrollen-Konzepte nicht durch biologische Instinkte oder kulturelle Normen, sondern durch die kognitive Organisation der sozialen Welt des Kindes strukturiert. Er geht wie Piaget davon aus, dass viele Aspekte der Geschlechtsrollenattitüden über Kulturen und Familienstrukturen hinweg universell zu sein scheinen und einer relativ frühen Phase der kindlichen Entwicklung entspringen.

Dies bedeutet seiner Meinung nach, dass die Strukturierung der Geschlechtsrollen im wesentlichen kognitiv entsteht.

Konzepte, die das Kind wiederum mit einer Sozialordnung in Verbindung bringt, die Geschlechts-Kategorien in kulturell universellen Formen verwendet. (Kohlberg, S. 335)

Nach seinen Vorstellungen ist es der aktive Charakter des Denkens, durch den das Kind aufgrund der fundamentalen Vorstellungen innerhalb einer bestimmten Entwicklungsstufe seine Wahrnehmungen organisiert. Daraus ergibt sich³⁰ ein Lernen durch Beobachtung und Nachahmung, das insofern kognitiv ist, als es nicht direkt Assoziationen von Vorgängen der Außenwelt reflektiert, sondern nach rationalen Plänen selektiv und intern organisiert ist.

Dies geschieht nach bestimmten altersabhängigen Denkstrukturen, die sich aus den allgemeinen Trends der kognitiv-sozialen Entwicklung ergeben.

Seiner Meinung nach handelt es sich hierbei nicht (wie bei Freud) um einen Reifungsprozess des Körpers, sondern um ein Ergebnis allgemeiner erfahrungsbedingter Veränderungen der Modi des Erkennens innerhalb der kognitiven Organisation.

So entwickeln Kinder die Vorstellung von sich selbst als einer unveränderbaren sexuellen Identität im gleichen Alter und mittels der gleichen Prozesse wie ihre Vorstellungen über die unveränderliche Identität physischer Objekte.

Dies bedeutet zunächst, dass Kinder beiderlei Geschlechts sowohl Gemeinsamkeiten im Lernen der Geschlechtsrolle aufweisen, als auch Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sichtbar werden. Kohlberg legt besonders Wert auf individuelle Unterschiede innerhalb der Geschlechter und geht davon aus, dass die Attitüden der Eltern entschieden die Entwicklung vieler fundamentaler Geschlechtsrollen-Attitüden stimulieren oder retardieren, ohne dass eine direkte Verstärkung oder Identifizierung nötig ist. Er lehnt sowohl die Auffassung, dass die sexuellen Attitüden des Kindes direkte Abbildungen der kulturellen Muster, als auch Abbildungen angeborener Strukturen sind, ab. Als Begründung nennt er Forschungsergebnisse, nach denen ein großer Teil der Auffassungen des Kindes über Geschlechtsrollen sich radikal von denen der Erwachsenen unterscheidet. Dies hat mit der aktiven Strukturierung der eigenen Erfahrungen des Kindes zu tun. Das Kind benutzt dazu die Erfahrungen seines Körpers und seiner sozialen Umwelt, um fundamentale Geschlechtsrollen-Konzepte und -Werte zu bilden, wobei die Umwelterfahrungen bestimmte Dinge stimulieren oder diese Werte infrage stellen.

³⁰ siehe auch Mitschel in: Maxxoby, E. (ed.), *The Development of Sex Differences*, Stanford 1966

Innerhalb von Interaktionen spielt die Auseinandersetzung mit "Objekten" eine bedeutsame Rolle. So ist seiner Meinung nach die Selbstkategorisierung als Junge oder Mädchen unumkehrbar, denn fundamentale kognitive Kategorisierungen sind irreversibel. Jenseits eines bestimmten Punktes kann eine soziale Verstärkung (oder Retartion) nicht ohne weiteres fundamentale Kategorisierungen von Konstanz in der physischen Welt des Kindes revidieren oder verändern, wenn diese Konstanz erst einmal stabilisiert sind.

Demnach ist das Kind zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr noch sehr unsicher hinsichtlich der Konstanz seiner sexuellen Identität, und die Bezeichnung Junge ist so willkürlich wie die Bezeichnung Max. Sobald seine Geschlechtsidentität (für Kohlberg ist damit das Bewusstsein einer Geschlechtskonstanz gemeint) in der "kritischen Periode" (nach Money und Hampson) kognitiv stabilisiert ist, ist es sehr schwer, sie durch Zuweisung einer anderen sozialen Geschlechtsrolle zu verändern.

Die kognitive Basis der Geschlechtsrollen-Attitüden ist für ihn wichtig, aber ebenso die motivationale und emotionale Aspekte des Geschlechtsrollen-Lernens. Die Geschlechtsidentität des Kindes wird durch eine motivierte Adaption an die physisch-soziale Realität, sowie durch das Bedürfnis, einer stabilen und positiven Ich-Vorstellung aufrechterhalten. Demnach passt sich das Kind an seine Realität aus einem Selbsterhaltungsmotiv heraus an und wird nicht primär durch die sexuelle Identifikation mit den Eltern bestimmt.

Er betont die Selbstorganisation des kindlichen Lernens schon 1974, gegenüber den Konzepten der Psychoanalyse oder Sozialisationstheorien, die zu dieser Zeit fast ausschließlich von der Anpassung des Kindes an die Umwelt ausgehen. Inzwischen wird auch dort dem kindlichen Selbst eine größere Aufmerksamkeit geschenkt.

Kohlbergs Auffassung kann nach Daten von Money und Hampson (in: Kohlberg, S. 346) folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Die Geschlechtsidentität, d. h. die kognitive Selbst-Kategorisierung als Junge oder Mädchen ist der kritische und fundamentale organisierende Faktor der Geschlechtsrollen-Attitüden.
- Diese Geschlechts-Identität resultiert aus einem grundlegenden, einfachen kognitiven Urteil, das zu einem frühen Zeitpunkt in der Entwicklung getroffen wird. Diese Kategorisierung ist, sobald sie erfolgt ist, relativ irreversibel und wird durch fundamentale Urteile über die physische Realität aufrechterhalten. Verstärkungen oder Eltern-Identifikationen nach diesem Zeitpunkt sind danach unbedeutend.

- Fundamentale Selbst-Kategorisierungen determinieren fundamentale Wertungen. Sobald der Knabe sich als männlich kategorisiert hat, wird er jene Objekte und Akte positiv bewerten, die mit seiner Geschlechtsidentität übereinstimmen. Die geschlechtstypischen Verhaltensformen werden nicht, wie Mischel sagt, durch soziale Belohnungen erworben, sondern das Verhalten als Junge wird vom Kind selbst bevorzugt, zumal, wenn es dabei noch gelobt wird.

Nach einer Studie von DeLucia (1961) zeigt sich bei Kindergartenkindern, ungeachtet ob das Verhalten belohnt oder bestraft wurde, dass sie männlich, bzw. weiblich sein wollten. So ist es anscheinend schwer, geschlechtstypisches Verhalten durch soziale Verstärkung zu verändern, sobald die Geschlechtsidentität erreicht ist.

Nach Kagans Konzeption der Geschlechtsrollen-Identität entwickelt der kleine Junge durch Temperament, Verstärkung und Identifikation mit den Eltern eine allgemeine Tendenz zur Maskulinität und schätzt sich dann im Verhältnis zu den kulturellen Geschlechtsrollenformen selbst ein.

Für Kohlberg geschieht dies zunächst innerhalb der kritischen Phase und wird geschlechtsbezogen vom Kind selbst nach dem Bewusstsein einer Geschlechtskonstanz weiter verfolgt.

Die Geschlechtsidentität ist seiner Auffassung nach wahrscheinlich die stabilste aller sozialen Identitäten.³¹

2.2.1 Entwicklungsstufen der Geschlechtsidentität:

- Das verbale Lernen der eigenen Geschlechtsbezeichnung beginnt, wenn das Kind die Bezeichnungen "Junge" oder "Mädchen" hört und lernt. Mit 3 Jahren kann die Mehrheit der Kinder richtig antworten, wenn es gefragt wird, ob es ein Junge oder ein Mädchen ist, während es sich mit 2 ½ Jahren noch unsicher ist. Aber, ob Junge sein Name oder eine Bezeichnung für eine Kategorie "Jungen" ist, ist ihm noch nicht klar.
- Mit 4 Jahren sind die meisten Kinder in der Lage, das Geschlecht nach einigen allgemeinen physischen Kriterien zu bezeichnen, vor allem Kleidung und Haartracht. Die stabile Geschlechtsidentifikation hängt mit der Fähigkeit des Kindes, ein physisches Objekt zu klassifizieren, eng zusammen. Wenn es in der Lage ist, stabile Definitionen physischer

³¹ Anmerkung: Bilden würde diese als verschiedenen "Selbste" bezeichnen.

Konzepte zu treffen, so ist es auch in der Lage, sich selbst konstant als Junge oder Mädchen zu definieren.

- Mit 5-6 Jahren ist das Kind im Allgemeinen überzeugt, dass sein Geschlecht unveränderlich bleibt, auch, wenn es zum Beispiel eine andere Rolle spielt (Kleidung, Veränderung von Frisur oder Verhalten). In diesem Alter sind Kinder nach Piaget auch in der Lage, die Erhaltung der Eigenschaften anderer physischer Objekte bei scheinbaren Veränderungen wahrzunehmen.

2.2.2 Die Entwicklung der (maskulinen/femininen) eigenen Wertungen des Kindes

Die Vorstellung von einer Geschlechtsrolle ist immer das Ergebnis einer aktiven, eigenen Interpretation des Kindes der es umgebenden Sozialordnung. Dass diese Konzepte maskuline/feminine Wertungen hervorrufen, beruht auf der Annahme, dass das Kind spontane Einschätzungen seines eigenen Wertes und des Wertes anderer anstellt und dass es die natürliche Neigung hat, sich selbst Wert beizumessen, nach Wert zu streben, seinen eigenen Wert mit anderen zu vergleichen und den Wert anderer einzuschätzen.

Wertungen werden vom Kind nach folgenden Tendenzen vorgenommen.³²

1. Die Tendenz, Interessen zu schematisieren und auf neue Interessen zu reagieren, die mit den alten übereinstimmen.

Lange, bevor das Kind verbale Werturteile trifft, kann man individuelle Interessen des Kindes beobachten.³³

Der Säugling hat die Tendenz, äußere Objekte und Stimuli zu erforschen, zu lernen, auf sie einzuwirken und sie zu beherrschen. Piaget bezeichnet dies als Assimilation. So werden schon früh eigene Schemata kindlichen Verhaltens aufgrund des individuellen Wertes von Objekten und Vorgängen gebildet. Die Tendenz, mit den alten übereinstimmenden Aktivitäten und Interessen zu verbinden, impliziert sowohl die Tendenz zur autonomen Erweiterung und Verallgemeinerung von Interessen zu neuen Aktivitäten und Objekten, als auch die Tendenz diese neuen Interessen in die vorhandenen Schemata einzubeziehen.

2. Die Tendenz, Werturteile in Übereinstimmung mit der selbst-begriffenen Identität zu treffen.

³² Einteilung nach Kohlberg (1974)

³³ siehe auch Stern (1985)

Im Alter von 2 Jahren gibt es eine Reihe ganz deutlicher Geschlechtsunterschiede im Verhalten und in den Interessen, zu denen auch Unterschiede des Interesses an Spielsachen, des Aktivitätsgrades und der Aggressivität, sowie der Ängstlichkeit gehören. Einige dieser Unterschiede sind individueller Natur, andere sind darauf zurückzuführen, dass die Eltern Knaben und Mädchen mit unterschiedlichen Spielsachen und Spielgefährten konfrontieren. Diese Interessen tendieren jedoch dazu, vom Kind verallgemeinert zu werden, wenn sie neue mit ihnen konsistente Objekte oder Aktivitäten assimilieren.

3. Die Tendenz von Wertungen für Prestige, Kompetenz oder Güte, die Geschlechtsrollenstereotypen beinhalten.

Im Alter von 3-4 Jahren hat das Kind eine Vorstellung von sich selbst und ein Konzept vom Geschlecht, dem es angehört. Es tendiert dazu, Urteile zu fällen und zu behaupten, dass, was immer es besitzt, ebenso gut oder besser ist, als jene Dinge, die andere besitzen. Die naive oder egozentrische Tendenz lässt es alles, was mit ihm in Verbindung steht, als besonders hoch bewerten. So auch das Geschlecht, dem es angehört und alles, was dieses repräsentiert, denn seine Geschlechtsidentität ist ein Teil seiner selbst.

4. Die Tendenz, die grundsätzliche Konformität mit einer allgemeinen sozio-moralischen Ordnung aufzufassen.

Die Tendenz das Ich mit dem Guten gleichzusetzen, veranlasst das Kind, Aktivitäten auszuführen und Objekte zu erwerben, die von ihm als gut beurteilt werden. Was mit dem eigenen Geschlecht zusammenhängt, wird bevorzugt und als gut befunden.

Die Reaktionen der Kinder auf geschlechtstypische Verstärkungen sind im Alter von fünf Jahren bereits durch geschlechtstypische Wertungen determiniert.

5. Die Tendenz, Personen zu imitieren oder als Vorbild zu nehmen, die wegen ihres Prestiges und wegen ihrer Kompetenz hoch bewertet und als dem Ich ähnlich betrachtet werden.

Nach der Annahme: "Mein Geschlecht ist besser als das andere Geschlecht", werden nun auch Vorbilder gesucht, die hoch bewertet werden. Wenn andere eine Aktivität oder ein Objekt hoch bewerten, so wird diese Aktivität oder dieses Objekt "per se" wertvoll.

Der Kern dieser allgemeinen Ich-projektiven Wertung des Kindes ist dessen Bedürfnis, seine Geschlechtsidentität beizubehalten. So wird alles Weibliche von Jungen als ihm nicht entsprechend abgewertet. "Bist du etwa arbeitslos, weil du im Kindergarten arbeitest?", fragt

ein Kind den Erzieher im Kindergarten, weil es der Meinung ist, dass dies eine Arbeit von Frauen wäre.

Auch Frauen können Jungen dann als Vorbild dienen, wenn sie eine Machtposition vertreten. Ob sich hieraus auch ableiten lässt, dass sich zunächst auch Jungen mit Frauen identifizieren und erst, wenn von ihnen erkannt wird, dass Männer gegenüber Frauen noch mächtiger sind (und sie selbst dem männlichen Geschlecht angehören) zum Vorbild genommen und Frauen dabei abgewertet werden, sei hier nur einmal angedacht. Auch Mädchen möchten oft lieber Jungen sein, bzw. einmal Männer werden. Dies könnte mit der von Kohlberg beschriebenen Tendenz zusammenhängen, dass alles, was als mächtig und bedeutend wahrgenommen, imitiert wird.

2.3 Versuch einer Interpretation und Zusammenführung der Ansätze von Stern, Piaget und Kohlberg in bezug auf die kognitiven Voraussetzungen eines "Geschlechtsselbst".

Sowohl die Forschungen von Stern als auch die von Piaget und die Erkenntnisse von Kohlberg lassen den Schluss zu, dass sich "Geschlecht" sehr früh in die kognitiven Strukturen "einschreibt". Wenn Stern davon ausgeht, dass die Entwicklung von Autonomie bereits in eine Phase zurückgeht, die noch weit davon entfernt ist, als "Denken" bezeichnet zu werden, so muss daraus geschlossen werden, dass bereits in dem Alter, in dem Mann und Frau wie Begriffe verwendet werden (nach Piaget), schon eine "Ahnung" vorhanden ist, was dies im Einzelfall bedeutet. Ja, nach Stern muss man sogar annehmen, dass, bevor auch nur ein Merkmal von Mann oder Frau erkannt wird, eine intuitive Gewissheit vorhanden ist, was mit Mann oder Frau gemeint ist.

Keine mir bekannte Forschung macht Aussagen darüber woran bereits das einjährige Kind das Geschlecht festmacht. Selbst, wenn man Piaget richtig interpretiert und das Kleinkind zunächst nur einen Aspekt eines Objektes bedenken kann, so muss man sich fragen, welcher Aspekt für die Unterscheidung von Frau oder Mann herangezogen wird. Ist es die tiefere Stimmlage von Männern, die von kleinen Kindern schon frühzeitig erkannt wird, sind es unterschiedliche Gerüche oder taktile Wahrnehmungen? Fest steht, dass die Begriffe Mann und Frau vorhanden sind, wenn noch kein einziger Aspekt damit verbunden werden kann. Selbst im Alter von 3 - 4 Jahren nennen Kinder keine schlüssigen Aspekte, da ihre

Erfahrungen mit Vater und Mutter oft sehr von den von ihnen gemalten Frauen oder Männern abweichen.

Wenn man Kohlberg heranzieht, so ist sich das Kind lange Zeit seiner eigenen Geschlechtszugehörigkeit unsicher. Aber die Eigenschaften, die es Männern oder Frauen zuordnet, bleiben doch weit gehend konstant. Selbst, wenn es nicht sicher ist, ob ein Mann zur Frau werden oder umgekehrt, so weiß es doch, dass Frauen Kinder bekommen und Männer meist tagsüber nicht zu Hause sind.

Die kulturelle Vermittlung eines Männer- oder Frauenbildes beginnt bereits im Säuglingsalter, in dem das Kind innerpsychische Vorgänge wahrnimmt, als seien sie Vorgänge in der Außenwelt (Stern). Die dabei anscheinend ganzheitliche Erfassung von Zusammenhängen wird durch die Denkentwicklung eher zurückgeworfen als vorangebracht. Dennoch schließe ich daraus, dass dieses intuitive Erfassen von Geschlecht nicht verloren geht, sondern in allen Entwicklungsstufen des Denkens (nach Piaget) eine führende Rolle in der Entwicklung der Geschlechtswahrnehmung einnimmt. Dies widerspricht den Entwicklungsvorstellungen von Piaget keineswegs, muss aber meiner Meinung nach noch stärker in seine Darstellung der Symbolwelt (zu der auch Geschlechtssymbole gehören) einbezogen werden. Bei der Entwicklung von Denkschemata werden solche intuitiv erkannten Zusammenhänge unbewusst weiterwirken, auch wenn diese real nicht benannt (und anscheinend auch nicht gedacht) werden können.

Es scheint festzustehen, dass Männer und Frauen zwar zunächst nur an einzelnen Aspekten erkannt werden, das Wissen über das, was Männer und Frauen auszeichnet, jedoch weit größer ist. Es ist dies meist ein stereotypes Wissen, das seine Grundlage nicht in kognitiven Strukturen allein ausgebildet haben kann.

Für mich steht fest, dass kleine Kinder kompetenter sind, als sie es darstellen können. Wenn auch die Denkstrukturen sich wesentlich von denen Erwachsener unterscheiden, so ist ihr Wissen vielfach durch körperlich-psychische Erfahrungen vermittelt, die vom Denken unabhängig funktionieren. Geht man allein von physischen Voraussetzungen aus, so ist festzustellen, dass Denken in der rechten Gehirnhälfte vor sich geht, während psychische Wahrnehmungen sich in der linken Gehirnhälfte anreichern. Kohlberg spricht von Erfahrungen des Körpers, die das Geschlechtsrollenlernen beeinflussen.

Beide Gehirnhälften stehen jedoch in einem ständigen Austausch miteinander und beeinflussen sich gegenseitig, es besteht somit eine Korrelation zwischen Emotionalität und Kognition.

Wenn Kohlberg und Piaget meinen, dass sich nach dem Erreichen der konkret-operatorischen Strukturen die vorherigen Erfahrungen nicht revidieren lassen, so also nach Erreichen der Geschlechtskonstanz sich neue Erfahrungen nur schwer oder gar nicht in das Selbstbild einbauen lassen, so bin ich mit Bilden der Meinung, dass sich die "Selbste", also auch das "Geschlechtsselbst" ständig verändern lassen und über die ganze Lebensspanne hinweg auch neue Erfahrungen Veränderungen bewirken können.

Kohlberg betont immer wieder die individuell unterschiedlichen Voraussetzungen und Wahrnehmungen von Kindern. Dass sich dies auch in bezug auf die Ausbildung eines "Geschlechtsselbsts" auswirkt, muss, so denke ich nicht extra betont werden.

Erfahrungen, die das Kind macht sind immer auch seine individuellen Erfahrungen. Es kann durch äußere Umstände in seiner Geschlechtswahrnehmung bestärkt werden, kann diese aber auch unbeachtet lassen und sich an eigenen, sowohl emotionalen als auch kognitiven Vorstellungen orientieren.

Zusammenfassend interpretiere ich die Aussagen von Stern, Piaget und Kohlberg so, dass Kinder durch Erfahrungen, die sie machen, und Gefühle, die sie dabei haben auch in ihre Geschlechtswahrnehmung hineinwachsen.

In der Gesellschaft von heute ist das Verständnis von Geschlechtsrollen in einer ständigen Veränderung begriffen und muss deshalb vom einzelnen lebenslang immer wieder neu definiert und durch eine Reflexion, die ab dem Schulalter möglich ist, durch eine individuelle Reaktion, verändert werden. Dabei spielt die eigene Veranlagung und das Temperament eine nicht unwesentliche Rolle.

3 Adaption, Akkomodation und Äquilibration nach Piaget in Beziehung zur Entwicklung der Geschlechtsidentität nach Kohlberg .

Körperliche Erfahrungen, Erziehung und das Streben nach innerem Gleichgewicht (Äquilibration) bilden kognitive Strukturen aus. Piaget³⁴ zufolge wird die Denkentwicklung gefördert, wenn das Kind durch eigene Aktivitäten neue Geschehnisse provoziert, damit die Objekte beeinflusst und dadurch eine Anzahl neuer Schlussfolgerungen ziehen kann. Der Mensch als Organismus gestaltet und steuert seine Entwicklung somit aktiv selbst. Angeborene Strebungen zur Aktivität ermöglichen dem Kind durch unermüdliches Tun, seine dingliche und personale Umwelt zu erforschen und zu erkennen. Ein Kind erwirbt mit Hilfe kognitiver Schemata als geistige Adaptionstechniken sein Wissen über seine Umwelt und

³⁴ Piaget, J.: Gesammelte Werke: Stuttgart 1975- 1991

verarbeitet Umwelteindrücke. Hierbei spielen die beiden komplementär verlaufenden Prozesse der Assimilation und Akkomodation eine grundlegende Rolle.

In diesen Prozessen wird das Bemühen nach Äquilibration (Gleichgewicht) verwirklicht.

- **Adaption oder Assimilation**

Assimilation oder Adaption bedeutet, dass das Kind zunächst seine Erfahrungen mit der Realität in seine bestehende kognitive Organisation, d. h. in seine Schemata einpasst. Bei der Geburt verfügt der Säugling über ein geringes Maß solcher Schemata. Sie bestehen noch aus Reflexmustern (z. B. Saugreflex, Greifreflex). Das Kind greift zunächst eine Rassel oder ein Püppchen immer auf die gleiche Art und Weise und macht damit seine ersten sinnlichen Erfahrungen über die Beschaffenheit und die Eigenschaften der Dinge. Nimmt es beispielsweise erstmals einen Badeschaum in die Hand, so wird es diesen auf dieselbe Weise greifen wollen wie einen festen Gegenstand.

Die in diesem frühen Zeitraum gemachten Erfahrungen mit Männern und Frauen werden im kognitiven Apparat "gespeichert" und beeinflussen die weiteren Erfahrungen. Schon lange, bevor die Begriffe Mann oder Frau dem Kind bewusst werden, macht es mit allen seinen Sinnen Erfahrungen, die bestimmte Schemata ausbilden. Überhaupt sind die Sinne das Tor zu allen Erfahrungen und bestimmen das erste Lebensjahr wesentlich. Durch Assimilation könnten Männer- und Frauenstimmen erkannt und "eingeordnet" werden. Dieselbe Möglichkeit besteht demnach, einen unterschiedlichen Körpergeruch wahrzunehmen oder taktile Erfahrungen abzuspeichern.

Die kulturell ausgeprägte Geschlechtsstereotypen werden bereits hier etabliert. Männer und Frauen haben andere Sprachgewohnheiten, ihre Bewegungen sind unterschiedlich, ihre Stimmlage unterscheidet sich, sie haben unter Umständen auch unterschiedliche Pflegegewohnheiten. Selbst bei einem von vielen Eltern inzwischen gelebten offenen Rollenkonzept werden diese kulturell und biologisch bedingten Unterschiede von Kindern sehr wohl bemerkt und in kognitiven Schemata abgespeichert. Schemata können sowohl biologischer als auch kognitiver Art oder eine Kombination aus unterschiedlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten sein. Diese gehen untereinander komplexe Verbindungen ein und nehmen im Laufe der ersten Jahre rapid zu.

Assimilation bedeutet somit die Anpassung des Organismus an die Umwelt und Veränderung der kognitiven Schemata. Es werden gewohnte Denk- und Handlungsweisen auf eine vertraute oder eine neue Situation angewendet.

- **Akkomodation**

Bestimmte Schemata müssen an die Wirklichkeit angepasst werden. Der Badeschaum kann nicht nach den bisherigen Greifschemata angefasst werden. Das Kind wird veranlasst, seine Schemata umzuorganisieren, so dass es in der Lage ist, den Badeschaum anzufassen. Diesen Anpassungsprozess an die Erfordernisse der Realität bezeichnet J. Piaget als den Prozess der Akkomodation. Das Kind weiß, dass es eine Greifbewegung ausführen, aber in veränderter Weise an die Art und Umwelt "Badeschaum" anpassen muss. Es akkomodiert dabei bereits bestehende kognitive Schemata, d. h. es verbindet geistig sein neues Greifschema mit bereits bekannten Greifbewegungen für die Rassel oder die Puppe.

In bezug auf geschlechtsbezogene Erfahrungen bedeutet dies, dass zunächst Handlungsmuster und vertraute Kommunikationserfahrungen mit Männern oder Frauen "abgefragt" werden, wenn eine neue, unbekannte Person das Zimmer betritt. An den vorhandenen Schemata wird überprüft, ob es sich um eine Frau oder einen Mann handelt. Eine Frau mit einer tiefen Stimme wird vielleicht zunächst als Mann wahrgenommen, ein Kind wird dem weiblichen Geschlecht zugeordnet, weil es eine hohe Stimmlage hat. Ab welchem Zeitpunkt Kinder als Jungen oder Mädchen wahrgenommen werden, ist mir nicht bekannt. Jedenfalls wird das Geschlecht, wenn man Piaget richtig interpretiert, ebenso wie jedes andere Element wahrgenommen, die vorhandenen Schemata erweitert und akkomodiert.

Ob es sich nun um junge oder alte Personen, um Männer oder Frauen handelt, das Kind lernt an den unterschiedlichen Erfahrungen, welche Elemente Männern, bzw. Frauen zugeordnet werden. Selbst dann, wenn das Kind anhand eines einzigen Aspekts eine Zuordnung trifft, hat es andere Aspekte bereits gespeichert und kann diese in einer anderen Situation abrufen.

Das Geschlechtstypische gelangt früher in die kognitiven Strukturen als Geschlechtsuntypisches, da die Anpassungsleistung der Akkomodation viele Elemente zunächst vernachlässigt. Gerade die geschlechtsbezogenen Merkmale sind schwer zu unterscheiden, so dass sich sogar noch Erwachsene an typischen Merkmalen orientieren.

- **Äquilibration**

Das Bedürfnis des Menschen, mit seiner Umwelt im Einklang zu stehen, verlangt nach ständigem Ausgleichen eines Ungleichgewichtes. Was der Mensch soeben verstanden hat, deckt sich plötzlich nicht mehr mit neuen Erfahrungen. Die Tatsache, dass das Kind den Badeschaum anders anfassen muss als eine Rassel, schafft bei ihm ein inneres Ungleichgewicht. So wird es so lange nach Greiflösungen suchen, bis es zufrieden ist. J. Piaget spricht von dem Bemühen nach Äquilibration, die durch das Zusammenwirken von

Assimilation und Akkomodation entsteht. Dieser Prozess findet in alltäglichen Handlungen, Beurteilungen und Aktivitäten des Kindes statt. Das menschliche Streben nach Äquilibration reguliert die körperliche Reifung und die Erfahrungen mit den dinglichen und personellen Einflüssen aus der Umwelt.

Durch Experimentieren kann sich ein Mensch neue Denkmöglichkeiten erwerben und somit Ungleichgewichte beseitigen.

In bezug auf geschlechtliche Denk- und Wahrnehmungsmöglichkeiten muss man noch einen Schritt weiter gehen. Es geht hier nicht nur um die Vermeidung von Ungleichgewicht, sondern um die Einpassung der eigenen Person in **ein** bestimmtes Körperschema.

So spricht Kohlberg von der Anpassung der eigenen Person an das eigene Geschlecht durch die Tendenz des Ich, sich selbst an solche Personen anzugleichen, die dem Ich ähnlich sind oder einen hohen Wert besitzen.

Die persönliche Wertung hängt ebenso mit der Entwicklung der kognitiven Strukturen als auch der individuellen Bedürfnisse nach Ausgleich oder Aushaltenkönnen eines Ungleichgewichtes, wenn es dem persönlichen Temperament eher entspricht, zusammen. Ob ein Kind viel experimentiert und dadurch viele Erfahrungen macht, oder sich eher an vorgegebene Strukturen in der Außenwelt anpasst, dies hängt sowohl mit seiner Umwelt und den dort enthaltenen Möglichkeiten als auch mit seinen eigenen individuellen Bedürfnissen zusammen.

Lernen durch Assimilation und Akkomodation und die Suche nach Äquilibration ist daher auch in bezug auf geschlechtsbezogene Denkstrukturen ein individuell gesteuertes Lernen. Viele ähnliche Erfahrungen sind auf bestimmte alters- bzw. entwicklungsbedingte Denkstrukturen zurückzuführen. Unterschiedliche Vorstellungen sind aber auch das Ergebnis persönlicher Wertungen und Bevorzugungen.

4 Denken und Sprechen

Mit den Zusammenhängen von Denken und Sprechen sowie deren Entwicklung haben sich Piaget und Vygotsky auseinandergesetzt.

Die Sprache spielt in geschlechtsbezogenen Zusammenhängen eine wesentliche Rolle. Die Sprachentwicklung und -ausprägung verläuft nach Fried³⁵ für Jungen und Mädchen in unterschiedlicher Weise.

³⁵ siehe auch Serbin et. a., 1973; und Sauerborn 1986

Fried hat sich mit dem geschlechtsspezifischen Spracherwerb von Kindergartenkindern befasst und bezeichnet "Sprache" auch als heimlichen Lehrplan für Jungen und Mädchen. In diesem Kapitel möchte ich zunächst die Entwicklung von Denken und Sprechen wie sie Piaget (1982) und Vygotsky (1962) beschreiben darstellen, die geschlechtsbezogenen Unterschiede werde ich anhand der Studie von Fried (1989), so weit dies nötig erscheint, einbeziehen.

4.1 Die Position Piagets

Piaget sah in seinen Arbeiten die Hauptfunktion des Sprechens in der Begleitung, Verstärkung und Ergänzung der sensumotorischen Handlungen des Kindes. Er unterteilt die Sprachentwicklung in das egozentrische Sprechen (etwa bis zum siebten Lebensjahr) und danach das sozialisierte Sprechen.

Beim egozentristischen Sprechen achtet das Kind nicht darauf, mit wem es spricht, oder ob man ihm zuhört. Für ihn ist das egozentrische Sprechen Ausdruck des Egozentrismus des kindlichen Denkens, d. h. der Unfähigkeit, zwischen sich und anderen zu differenzieren und die eigene Perspektive zugunsten der eines anderen aufzugeben. *Diese Sprache ist egozentrisch zunächst einmal, weil das Kind nur von sich erzählt, vor allem aber, weil es nicht versucht, auf den Standpunkt des Zuhörers einzugehen. Sein Gesprächspartner ist der Erstbeste. Das Kind erwartet von ihm scheinbares Interesse, auch wenn es offensichtlich die Illusion hat, gehört und verstanden zu werden. (...)Das Kind empfindet nicht das Bedürfnis, auf den Gesprächspartner einzuwirken, ihm wirklich etwas beizubringen. Es geht hier wie bei manchem Kaffeekränzchen zu: Jeder redet und keiner hört zu.* (Piaget, 1982, S. 21)

Piaget stellt den Defizitcharakter dieser Form des Sprechens in den Vordergrund und geht von ihr als vorübergehendes stufenabhängiges Phänomen aus, das spontan, unbewusst und nicht kontrollierbar auftritt. Drei Formen sind dabei zu unterscheiden:

- a) Die Wiederholung (Echolalie) als Überbleibsel des Lallens, die aus dem reinen Vergnügen des Sprechens auftritt.
- b) Den Monolog, ein Für-sich-Sprechen, das an niemanden gerichtet ist und die kindlichen Handlungen begleitet oder auch ersetzt.
- c) Den kollektiven Monolog, der dazu dient, den anderen an seinem Tun oder Denken teilhaben zu lassen, unabhängig davon, ob dieser zuhört oder nicht.

Piaget geht davon aus, dass das Kind bis zum fünften Lebensjahr zu einem sozialisierten Sprechen nicht fähig ist. Erst danach verringert sich das egozentrische Sprechen nach und nach und das sozialisierte Sprechen nimmt zu.

Dieses bezeichnet er als die kognitive reifere Form des Sprechens, bei dem das Kind in der Lage ist, die Perspektive des anderen einzunehmen und somit auch ein echter Gedankenaustausch möglich wird. Nun ist es ihm möglich, zu diskutieren, affektiv getönte Äußerungen über andere abzugeben, Befehle, mit dem Ziel des Einwirkens auf andere, zu formulieren, Fragen als Suche nach Informationen zu stellen und Antworten auf Fragen zu geben.

4.2 Die Position Vygotskys

In seinem Buch "Thought and Language" (1962) betont Vygotsky die unterschiedlichen Wurzeln der Sprache und des Denkens. Seiner Ansicht nach gibt es eine präintellektuelle Phase der Sprachentwicklung, die ihren Ausdruck im Schreien, Babbeln und Lallmonologen findet, und eine vorsprachliche Phase der Denkentwicklung, wie sie auch bei Primaten zu finden ist, widerspiegelt. Nach seinen Vorstellungen entwickelt sich etwa bis zum zweiten Lebensjahr Sprache und Denken unabhängig voneinander, um dann zusammenzuwirken. Erst danach wird Denken sprachlich, und Sprache wird intellektuell. Stern beschreibt diesen Prozess als Entdeckung des Kindes, dass "jedes Ding einen Namen hat" und die Sprache damit Symbolfunktion erhält (Stern & Stern 1965). Kinder beginnen in diesem Alter nach den Namen für jedes Ding zu fragen und erweitern ihren Wortschatz damit sprunghaft.

In der Konzeption der kognitiven Entwicklung verwendet Vygotsky den Begriff der "private speech" als Vorläufer des bewussten, selbstregulierenden Denkens. Das Verhalten von Erwachsenen dient dem Kind als Modell, das es in der Interaktion beachtet und zunehmend imitiert. Somit ist die Hauptfunktion des Sprechens die Selbstregulation. Für Vygotsky hat auch die "private speech" soziale Funktion, da sie abnimmt, wenn Kinder alleine sind oder den Eindruck haben, ihnen höre niemand zu.

4.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Standpunkten Piagets und Vygotskys

Berk und Garvin (1984) haben die Auffassungen Piaget und Vygotskys verglichen und folgende Unterschiede, bzw. Gemeinsamkeiten entdeckt:

- Piaget geht von einer Defizitdefinition des egozentrischen Sprechens aus, während Vygotsky mit der "private speech" eine selbstregulierende, selbstanleitende Funktion verbindet und sie als nach außen gerichtete Form des Denkens bezeichnet. Für Piaget muss das egozentrische Sprechen durch das soziale Sprechen abgelöst werden. Vygotsky dagegen betont die Bedeutung von einem Zusammenhang von "private speech" und "social speech", die jede für sich aber auch im Situationskontext in unterschiedlichem Maße Einfluss auf das Sprechen nehmen und auch im Erwachsenenalter in beiden Formen vorhanden bleiben.
- Piaget zeigt in seinem Buch " Das moralische Urteil beim Kinde" (1983) auf, dass der Mangel an Kooperation bei Kinderspielen ein Beweis dafür sind, dass seine These von der Entwicklung des egozentrischen Sprechens hin zum sozialen Sprechen seine Berechtigung hat. Man muss dabei bedenken, dass seine Fragestellung eher den Zusammenhang zwischen der Denk- und der Sprachentwicklung beinhaltet, während es Vygotsky um die Handlungs- und Selbstregulation geht, die sich in der "private speech" niederschlägt.
- Piaget stellt situations- und kontextbedingte Variationen in der "private speech" in einem Kommentar von 1962 nicht in Abrede und gesteht ein, dass der Egozentrismus-Koeffizient kein sehr valides Maß für den kindlichen Egozentrismus darstellt. Er sieht durchaus auch viele Übereinstimmungen mit der Position Vygotskys. Vygotskys Ansicht, dass die "privat speech" als Übergangssprache hin zum inneren Sprechen aufgefasst werden kann und als internalisierte Form das Denken unterstützt, kann Piaget jedoch zustimmen. (Piaget 1962)

Piaget und Vygotsky stellen unterschiedliche Funktionen in den Fokus ihrer Aufmerksamkeit und leiten daraus ihre Interpretationen ab. Es kann deshalb nicht geleugnet werden, dass es verschiedene Facetten der "private speech" gibt und damit eine Multifunktionalität dieses Phänomens verbunden ist.

Die unterschiedlichen Funktionen des Sprechens kommen auch in Arbeiten von Kohlberg, Yaeger und Hijertholm (1968) zum Ausdruck, wenn sie in einem fünfstufigen Kategoriensystem die Funktionen der "private speech" auf verschiedene Formen anwenden. Je nach der Fokussierung auf einen Aspekt ergeben sich daraus auch unterschiedliche Schwerpunkte. Ein Ziel dieser Arbeit ist es, die "private speech" im Interview zu erkennen und die notwendigen Schlüsse daraus zu ziehen.

4.3.1 "Private speech" in unterschiedlichen Zusammenhängen

Wie bereits angeklungen, muss "private speech" immer im Kontext gesehen und interpretiert werden. Da Kinder im Vorschulalter aber hauptsächlich diese Sprachform gebrauchen, soll sie hier noch einmal in verschiedenen Zusammenhängen beleuchtet werden.

4.3.1.1 Alter, kognitiver Entwicklungsstand und "private speech"

Nach Piaget muss die "private speech" mit zunehmendem Alter als Ausdruck einer weitergehenden kognitiver Entwicklung kontinuierlich abnehmen. Vygotsky jedoch ist der Meinung, dass die "private speech" situationsabhängig in jedem Alter auftreten kann und somit kein eindeutiger Indikator für den kognitiven Entwicklungsstand ist.

Auch er geht allerdings davon aus, dass ein Höhepunkt um das vierte bis fünfte Lebensjahr festzustellen ist, und im siebten bis achten Lebensjahr eine Verinnerlichung in der Weise stattgefunden hat, dass das innere Sprechen die Handlungsregulation weitgehend übernommen hat. Ab diesem Alter ist die "private speech" dann situationsabhängig und nicht mehr entwicklungsbedingt.

Kohlberg und seine Mitarbeiter stellten in einer Untersuchung fest, dass die sprachlichen Äußerungen bei Vierjährigen zu 32 % aus "private speech" bestanden, bei den Sechsjährigen jedoch nur noch aus 11 %.

Auch, wenn diese Zahlen bei weiteren Untersuchungen variierten, konnte doch eine deutliche altersbedingte Abnahme beobachtet werden.

Ein weiterer Faktor, der wichtiger als das chronologische Alter zu sein scheint, ist die Intelligenz der Kinder. Während durchschnittlich intelligente Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren einen Anstieg der "private speech" zeigen und erst danach ein deutlicher Abfall zu verzeichnen ist, liegt bei überdurchschnittlich begabten Kindern der Höhepunkt wesentlich früher, nämlich schon etwa im vierten Lebensjahr.

Dabei spielen die unterschiedlichen sprachlichen Kategorien (egocentric speech, statement of information, question request for help or approval, self-guiding comments, inaudible muttering etc.) ebenfalls eine Rolle. Die kognitiv einfachen Formen nehmen zuerst ab und die reiferen Formen der "private speech" nehmen zunächst sogar zu. Das Sprechen zu sich selbst wird mit dem fortschreitenden Alter zunehmend zur eigenen Handlungsregulation eingesetzt, zum anderen wird es mehr und mehr verinnerlicht und durch das innere Sprechen ersetzt.

Bivens und Berk (1990) fanden in ihrer dreijährigen Längsschnittuntersuchung bei älteren Kindern (sieben bis acht Jahren) ebenfalls eine entwicklungsbedingte Veränderung in der Art

der "private speech", wobei das Ausmaß jedoch relativ konstant bleibt. In diesem Alter ist der Höhepunkt der "private speech" allen Autoren nach überschritten.

Die sprachliche Selbstregulierung und Internalisierung der Sprache hängt demnach sowohl vom Alter, vom Intelligenzgrad als auch von der Situation ab, in der sie stattfindet.

4.3.1.2 Geschlecht und "private speech"

Nach den vorausgegangenen Ausführungen scheint das Geschlecht keine Rolle zu spielen. Fuson (1979) kommt in ihrem Überblicksartikel zu dem Schluss, dass generelle Geschlechtsunterschiede nicht zu verzeichnen sind. Sie sieht jedoch einen Zusammenhang zwischen der verbalen Kompetenz der Kinder und der "private speech". Diaz und Berk (1992) stellen in ihrem Befund fest, dass Mädchen im Vorschulalter mehr aufgabenbezogene und internalisierte Formen der "private speech" zeigen als Jungen, was ihrer Ansicht nach auf den Vorsprung der Mädchen in ihrer neurologischen und sprachlichen Entwicklung zurückgeführt werden könnte.

Berk und Gasrvin (1984) sehen in ihren Untersuchungen keinen Unterschied bei Kindern im Alter von fünf bis elf Jahren in Bezug auf die Häufigkeit der "private speech". Jungen zeigen signifikant häufiger die weniger reifen Formen der "private speech" während die sprachlichen Äußerungen der Mädchen weiter entwickelt sind. Auch sind egozentrische Äußerungen bei Mädchen zwischen dem sechsten und dem achten Lebensjahr nahezu ganz verschwunden, bei Jungen bleiben sie jedoch relativ unverändert bis zum zehnten Lebensjahr.

Eine Erklärung dafür könnte sich aus den Untersuchungen von Charleswrth und Dzur (1987) ergeben, die herausgefunden haben, dass in einer gleichgeschlechtlichen Gruppe unterschiedliche Strategien eingesetzt werden. So interagieren Mädchen eher auf der sprachlichen, Jungen eher auf der Verhaltensebene.

Für Jungen scheint somit die sprachliche Ausdrucksform weniger bedeutsam zu sein als für Mädchen.

Bei Untersuchungen, die ausschließlich auf die verbalen Anteile gerichtet sind und die Handlungsebene vernachlässigen, werden eventuell unvollständige Ergebnisse erzielt.

4.3.1.3 Anwesenheit von Personen

"Private speech" setzt zunächst keine Anwesenheit von Personen voraus. Piaget geht davon aus, dass kein Zusammenhang zwischen der An- oder Abwesenheit von anderen Personen besteht. Vygotsky dagegen betont den sozialen Ursprung der "private speech" und geht davon

aus, dass diese vor allem in Anwesenheit von Personen auftritt. Er meint, dass Kinder in Peer-Interaktionen mehr "private speech" zeigen als in Interaktionen mit Erwachsenen.

Nicht allein die Anwesenheit einer anderen Person scheint entscheidend zu sein, sondern auch, wer diese Person ist und wie sie sich in der Situation dem Kind gegenüber verhält.

Kohlberg (1968) hat seine Untersuchungen jeweils mit einer männlichen und einer weiblichen Person durchgeführt. Leider hat er den geschlechtsbezogenen Aspekt gegenüber Jungen oder Mädchen nicht dargestellt und somit kann nicht festgestellt werden, ob Jungen Frauen oder Männern gegenüber mehr sprachliche Äußerungen machen oder sich die "private speech" unterschiedlichen Kategorien zuordnet.

Nach Goudena (1987) besteht jedoch eine Korrelation zwischen einem zugewandten und einem zurückhaltenden Verhalten der Versuchsleiterin. Die Kinder zeigen ein höheres Ausmaß an "private speech", wenn sie den Eindruck gewinnen, dass sie verstanden werden. Kinder scheinen sehr sensibel auf unterschiedliche, bzw. sich verändernde Kontextbedingungen zu reagieren, was sich unter anderem im Ausmaß ihres Sprechens nicht nur zu anderen, sondern auch zu sich selbst zeigt.

So habe ich für diese Untersuchung sowohl den Kontext der peer-group als auch das Einzelinterview gewählt, um möglichst viele verbale Äußerungen zu unterschiedlichen Personen einbeziehen zu können.

4.3.1.4 Zusammenhang zwischen "private speech" und "social speech"

Nach Piaget gibt es keinen Zusammenhang zwischen "private speech" und "social speech", da mit der Überwindung des Egozentrismus die "private speech" in ein soziales Sprechen einmündet. Vygotsky und auch Kohlberg gehen jedoch von einem Nebeneinander und einem Sich-Bedingen von "private speech" und "social speech" aus. Dies konnte in einer Studie von Kohlberg, Yaeger & Hjertholm, 1968 bestätigt werden. Sie fanden eine positive Korrelation ($r = 0,68$) zwischen diesen beiden Formen des Sprechens.

Von wenigen Ausnahmen abgesehen, finden sich auch bei Berk und Garvin (1984) durchweg positive Korrelationen zwischen den Häufigkeiten in den "private speech" und "social speech". Dabei erstaunt, dass ein stärkerer Zusammenhang zwischen den weniger reifen Formen der "private speech" (word play, repetition, fantasy, play) und sozialen Äußerungen besteht. Die Autoren erklären sich diesen Befund damit, dass Erfahrungen mit sozialen Situationen vor allem diese Formen der "private speech" fördern, während reifere Formen

weniger beeinflusst werden. Es wäre noch zu erforschen, mit welchen Themen und Inhalten sich die "private speech" in diesen Fällen befasst hat.

Im deskriptiven Teil dieser Arbeit sollen deshalb beide Formen bedacht und auch die jeweiligen Inhalte in die Auswertung bzw. Interpretation einbezogen werden.

4.4 Die Bedeutung von Sprache im Interview

Um sprachliche Äußerungen in Interviewsituationen verstehen und interpretieren zu können, müssen noch einmal die Möglichkeiten der sprachlichen Verständigung, die Impulse, die sprachliche Äußerungen hervorbringen, die Beziehungsstrukturen, die entweder anregend oder eher hinderlich für die sprachliche Verständigung sein können, bedacht werden.

4.4.1 Möglichkeiten der Kategorisierung

Stern hat eine "dialogische Sicht der Sprache."³⁶

Für ihn geht mit dem Erwerb der Sprache eine Bereicherung von Gefühlen der Zusammengehörigkeit und Gemeinsamkeit einher. Die Sprache erlaubt eine neue Ebene geistiger Verbindungen. Gleichzeitig können gelebte und frühere vorsprachliche Erfahrungen nur teilweise in das Gebiet der verbalen Beziehungen eingegliedert werden. So kann durch Sprache wiederum nur ein Teil der ganzheitlichen Erfahrungen wiedergegeben werden.

Piaget betont eher die traditionellen Auffassungen des Spracherwerbs, in der dieser als ein wichtiger Schritt beim Erwerb von Trennung und Individuation gesehen wird.

Er unterscheidet verschiedene Formen des Sprechens, die mir für das Verständnis in Interviewsituationen genauso wichtig zu sein scheinen. Hier deshalb einige im Interview immer wieder auftauchenden Sprachformen³⁷:

1. Die egozentristische Sprache:

Es geht hier lediglich um sprachliche Äußerungen, bei denen das Kind sich nicht darum kümmert, ob ihm jemand zuhört oder nicht. Die Verbalisierung geschieht aus Freude an der Sprachmelodie und der Wiederholung von willkürlich gebrauchten Wörtern. Ein Mitteilungscharakter ist nicht gegeben.

2. Die Wiederholung:

³⁶ nach Stern, Daniel: The Interpersonal World of the Infant. New York, (Basic Books) 1985.

Das Kind empfindet Freude daran, die bloßen Worte zu wiederholen wegen des Vergnügens, das sie ihm gewähren ohne irgendeine Anpassung an einen Gesprächspartner. So wiederholt es auch Worte, die es von anderen gehört hat, ohne deren Sinn zu verstehen oder ihn anwenden zu wollen. Wörter aus der Erwachsenensprache gehen in kindliche Äußerungen ein und werden in eigene Sätze willkürlich eingebaut.

Aber auch eigene Worte werden mehrmals wiederholt, weil die Lautmalerei dem Kind Spaß macht, oder es Freude daran hat, den gerade geäußerten Gedanken noch ein wenig nachzuhängen.

3. Der Monolog:

Handlung und Sprache werden verbunden. Das Kind spricht, während es etwas in die Hand nimmt, auch, wenn es alleine ist. Sprache unterstützt dabei die Handlung, das Kind gibt sich selbst Anweisung für eine Handlung oder kommentiert alles, was es tut oder vorhat. Ob es sich dabei um einen kollektiven Monolog handelt oder damit eine Mitteilung verbunden sein soll, ist nicht immer sichtbar. Ob das Reden als Stimulanz dient oder ob das Kind den Gesprächspartner an seinen Überlegungen teilnehmen lassen will, kann nur im weiteren Interviewverlauf geklärt werden. Gerade jüngere Kindergartenkinder fabulieren in Selbstgesprächen, ohne sich um Zuhörer zu kümmern oder echte Informationen weitergeben zu wollen.

4. Der kollektive Monolog:

Hier wendet sich das Kind scheinbar an den Gesprächspartner um ihm etwas mitzuteilen. Das Kind denkt sein Handeln laut, ohne die Absicht, jemandem etwas mitzuteilen.

5. Die angepasste Information:

Ein echter Gedankenaustausch findet statt. Das Kind informiert den Gesprächspartner über irgendetwas, was ihn interessieren könnte oder versucht, sein Verhalten zu beeinflussen. Je nach Alter des Kindes kann es sich aber bei Informationen, die das Kind gibt, auch um einen kollektiven Monolog handeln, wenn es sich dabei nicht um den Standpunkt des Zuhörers kümmert, ja, nicht einmal darum, ob dieser ihm zuhört.

So müssen Informationen im Interview immer unter beiden Gesichtspunkten abgefragt und bewertet werden.

6. Kritik und Spott:

Das Kind bemerkt scheinbare Ungereimtheiten und kritisiert diese. Es äußert sich über andere Kinder und beurteilt deren Verhalten. Diese Werturteile sind jedoch ganz subjektiv und es

³⁷ nach Piaget, J.: Sprechen und Denken des Kindes, 1972, S. 19 - 37

zeigt sich der Wunsch, die eigene Position positiv darzustellen und den Gesprächspartner für die eigene Sichtweise zu gewinnen.

7. Befehle, Bitten, Drohungen:

Diese Kategorie findet sich in den Beobachtungsstudien häufig. Kinder verständigen sich und grenzen sich voneinander ab, indem sie Anweisungen geben, Befehle aussprechen und sich mit Drohungen durchsetzen möchten. Im Interview ist solches Verhalten selten anzutreffen.

8. Fragen und Antworten:

Wenn es sich nicht um einen vorgefertigten Fragekatalog handelt werden im Interview auch immer Fragen gestellt und Antworten gegeben werden. Diese können sowohl egozentristisch sein (indem das Kind Fragen stellt, aber keine Antwort erwartet, oder Antwort auf nicht gestellte Fragen gibt) oder auch in sozialisierter Form, wo es auf eine gestellt Frage eine präzise Antwort gibt oder auch selbst nachfragt und sich nicht zufrieden gibt, bis es eine befriedigende Antwort erhält.

Während Piaget die Sprachentwicklung in eine egozentristische Phase und eine sozialisierte Sprache unterteilt und diese entwicklungsgemäß aufeinander aufbauen lässt, stellt Stern den dialogischen und kommunikativen Aspekt in den Mittelpunkt von Sprache.

Auch Fried (1989, S. 30 - 32) betont in ihrer Einteilung von sprachlichen Äußerungen die damit verbundene Kommunikation. Sie bewertet die Interaktionen unterschiedlicher Kommunikationsverläufe. Dafür verwendet sie sieben Kategorien:

1. Imitation:

Eine eigene oder fremde Äußerung wird ganz oder teilweise nachgeahmt. Es erscheinen im Interview ganze Sätze oder Wortfolgen aus gehörten Geschichten oder aus Äußerungen von anderen Kindern. Auch eigene Aussagen werden nahezu identisch wiederholt.

2. Expansion:

Eine eigene oder fremde Äußerung wird aufgegriffen und ausgebaut oder umgekehrt reduziert. Die eigenen Äußerungen werden nach und nach aufeinander aufgebaut. Es werden aber auch Teile weggelassen und andere hinzugefügt. Das Kind versucht, logische Schlussfolgerungen zu ziehen und diese mitzuteilen.

3. Einbindung:

Äußerungen des Sprechpartners werden ganz oder teilweise aufgegriffen und in eigene Äußerungen eingebunden. Dies geschieht, indem das Kind die Äußerungen der Interviewerin aufgreift und sie kommentiert oder, indem die Interviewerin die kindlichen Äußerungen begründet. Satzfragmente werden vervollständigt und Fragen zu Aussagen umformuliert.

4. Herausforderung:

Eine vorangegangene Äußerung wird ganz oder teilweise angezweifelt:

Während des Interviews werden Korrekturen der Äußerung des Kindes durch die Interviewerin vorgenommen, so wird z. B. ein ungenauer Begriff durch einen passenderen ersetzt. Aber auch Äußerungen der Interviewerin werden vom Kind richtig gestellt, wenn es anderer Meinung ist.

5. Einführung:

Ein Begriff wird eingeführt. Eine kindliche Äußerung wird mit den richtigen Begriffen versehen. Dies geschieht in Interviewsituationen häufig dann, wenn ein Kind einen Satz mehrmals wiederholt, ohne ihn zu Ende zu bringen. Der vom Kind anscheinend nicht gefundene Begriff oder das fehlende Satzelement wird durch die Interviewerin ergänzt.

6. Fragen:

Die Interviewerin möchte eine Äußerung des Kindes hinterfragen. Sie möchte Zusammenhänge erkennen und fragt deshalb nach. Aber auch das Kind kann nachfragen und nach Erklärungen suchen, die es von der Interviewerin erwartet.

7. Herausarbeiten:

Ein Begriff wird herausgearbeitet. Auf Grund einer vorausgegangenen Äußerung wird eine Funktion oder ein komplexer Zusammenhang herausgearbeitet. Eine zeitliche oder räumliche Abfolge wird erfragt, charakteristische Details werden benannt.

4.4.2 Schlussfolgerungen

Es gibt unterschiedliche Kategorien und damit verbundene Wertvorstellungen der sprachlichen Äußerungen und Interaktionen. Der entwicklungsbedingte Aspekt von Piaget wird in sprachlichen Äußerungen immer wieder sichtbar. Dennoch gehe ich von einem durchgehend kommunikativen Charakter von Sprache, wie ihn Stern vertritt aus und bewerte egozentristische Elemente innerhalb der sprachlichen Äußerungen nicht mit einer unreifen Sprache, sondern eher wie Vygotsky, indem diese egozentristische Sprache (auch private speech) neben der kommunikativen Sprache besteht und nicht von dieser abgelöst wird.

Die Kategorien von Fried sind im Interview deshalb von Bedeutung, da es ein rein narratives Interview nicht gibt und die Äußerungen der Interviewpartner sich immer wieder auch auf den vorangegangenen Dialog beziehen (müssen).

Zu den sprachlichen Mitteilungen gehören für mich aber ebenso nonverbale Anteile, die oft mit sprachlichen Äußerungen einhergehen. So kann Lachen eine Äußerung unterstreichen oder Unsicherheit über das Gesagte beinhalten. Eine ängstliche Miene zeigt, dass die Aussage über etwas Angstmachendes für die Person von großer Intensität ist.

Ob eine Interviewsituation mit vielen sprachlichen Mitteilungen oder knappen Äußerungen einhergeht, ist nicht zuletzt auch an den daran beteiligten Personen zu messen. Dies wird dann deutlich, wenn sich Jungen in der Anwesenheit eines Mannes eventuell sprachlich ausgiebiger äußern (diese Möglichkeit wäre meiner Meinung nach gegeben) als in der Anwesenheit einer Frau oder umgekehrt. Diesem Aspekt konnte ich keine Beachtung schenken, obwohl mir durchaus bewusst ist, dass er in geschlechtsbezogenen Interviews eine Rolle spielen kann.

Last, but not least wäre auch die Beziehungsstruktur zwischen den Gesprächspartnern von Bedeutung, um die sprachlichen Äußerungen und die sich gegenseitig bedingenden emphatischen Verstärker oder Hemmer richtig bewerten zu können. Man muss sich der Schwächen einer Interpretation der Interviews vor diesem Hintergrund bewusst bleiben. In der gleichzeitigen Beobachtungsstudie habe ich deshalb die Kinder in der alltäglichen Kindergartensituation beobachtet und beziehe diese in die Auswertung mit ein.

Wichtig war mir sowohl im Interview als auch in den Beobachtungsstudien die Vorstellung eines Selbst und die damit verbundenen geäußerten Bedürfnisse.

Diese kamen für mich immer dann zum Vorschein, wenn ein Kind sich selbst mit Namen oder als ich bezeichnet hat und daran Bedürfnisse oder Wertungen geknüpft waren. Da auch dies entwicklungsbedingt gesehen werden muss, will ich mich zunächst mit der Entwicklung eines Selbst oder wie ältere wissenschaftliche Studien es benennen der Geschlechtsidentität beschäftigen.

5. Zusammenfassung

"Kognitionspsychologen", beginnend bei Piaget, über Vygotsky, Stern, Flavell u. a. lassen in ihren Forschungen Geschlecht weitgehend außen vor. Dennoch geben sie Hinweise auf Denkstrukturen, die die Wirklichkeit von Vorschulkindern widerspiegelt.

Bei der unterschiedlichen Betrachtungsweise der Selbstgespräche von Kindern, die obwohl in Anwesenheit Erwachsener seltener auftauchend (*...it was found to be positively correlated with social participation and to occur more frequently under circumstances of peer rather than adult presence.*"Berk 1984, S. 273), aber dennoch unter Umständen bedeutsam sind, ist die Auffassung Piagets inzwischen nicht nur von Vygotski angezweifelt worden.

Wie Berk (1995) bemerkt, verhinderte lange Zeit die fast unumstrittene Autorität Piagets die eingehendere Beschäftigung mit anderen Theoretikern. Die meisten gehen davon aus, dass diese Art des Sprechens (private speech) durchaus einen sozialen Aspekt beinhaltet. Berk (1992, S. 274): *"Kohlberg et al. (1968) found that the relationship of private speech to sociality is generally positiv."*

Für meine Arbeit erscheint mir Kohlberg am aussagekräftigsten, da er die Erkenntnisse von Piaget und Vygotsky aufgreift, durch eigene Studien deren Ergebnisse kritisiert und vervollständigt und zudem den Geschlechtsaspekt gesondert herausarbeitet.

Kinder verbinden mit ihren Aussagen durchaus auch Wertungen, selbst, wenn sie augenblicks- und situationsabhängig sind. Wenn sie diese mitteilen, so ist damit der Wunsch verbunden, gehört zu werden (was Piaget nicht abstreitet) und Einfluss zu nehmen. Kohlberg gibt in seiner altersbezogenen Werte-Aufstellung gute Hinweise darauf, welche Tendenzen im jeweiligen Alter vorherrschend sind. Dazu betont er immer den individuellen Aspekt, welcher meiner Meinung nach im Hinblick auf das individuelle Selbst besonders herausgearbeitet werden muss.

So ist er für mich, bei allen anderen Aspekten, die zum Beispiel Piaget gründlicher erarbeitet hat, als Richtschnur für die Auswertung der Interviews maßgeblich.

Fried (1989) gilt es immer dann zu bedenken, wenn eine Anregung zum Weitersprechen gegeben werden muss. Diese sollte möglichst unabhängig vom Geschlecht und Alter des Kindes in positiver Haltung geschehen.

Da nur Jungen in meine Forschungen einbezogen waren, kann ich die unter Umständen unterschiedliche Sprachentwicklung von Jungen und Mädchen und die unterschiedliche Sprechanregung durch die Interviewerin vernachlässigen.

Jedes Kind hat seine eigene kognitive Entwicklung. Dennoch gibt es Hinweise darauf, dass diese in Stufen erfolgt, aber auch Verknüpfungen und Korrelationen in vielfältiger Weise stattfinden. Ich will mich in meiner Arbeit auf einige wenige Aspekte beschränken, die mir für das kindliche "Selbst" und die Entwicklung zur geschlechtsbezogenen Identität wichtig erscheinen.

Kapitel 4 Sozialisationsaspekte

1. Einleitung

Die Frage nach der Entstehung von Geschlechtsunterschieden ist für die Genderforschung ein wichtiger Forschungsgegenstand gewesen und bis heute geblieben. Dabei geht es immer um die Dynamik des Geschlechterverhältnisses als lebenslange Sozialisationsbedingung für Frauen und Männer.

Es ist an der Zeit, für Männer und Frauen andere Rahmenbedingungen zu schaffen, die sie für die kulturelle und gesellschaftliche Wirklichkeit von morgen und einen demokratischen Umgang zwischen den Geschlechtern befähigt. Nachdem Frauen sich mit den Weiblichkeitsstereotypen auseinandergesetzt haben und dies noch immer tun, sollen nun zunehmend auch herkömmliche Männlichkeitsstereotypen problematisiert werden, um eine wechselseitige Anerkennung der Geschlechter zu postulieren und bewusstes und unbewusstes Hierarchiedenken zu negieren. Dabei kann meiner Meinung nach nur an den Sozialisationsbedingungen für das einzelne Individuum angesetzt werden.

Da wir unsere Wirklichkeit andauernd in sozialen Praktiken (re-)produzieren, kann Sozialisation, bzw. Entwicklung des Individuums nur als Selbst-Bildung in sozialen Praktiken verstanden werden.

So ist Gender (das soziale Geschlecht, im Unterschied zu sex, dem biologischen Geschlecht), im Sinne von Bilden (S. 280) als eine Kategorie sozialer Struktur, bzw. als duales System von Symbolisierungen zu verstehen.

Da die Grundlagen dafür schon relativ früh gelegt werden, müssen auch frühe Bedingungen, unter denen Jungen als Individuen interagieren und hier vor allem die Rahmenbedingungen des ersten institutionellen Sozialisationsraumes Kindergarten überprüft werden, in wie weit sie sich diesen neuen Forderungen stellen können.

Metz-Göckel thematisiert bereits 1993 die Problematik einer überkommenen Männerrolle und fordert ein Umdenken bei der Erziehung von Jungen, um deren "unsichtbare" Potentiale, die durch die stereotypen Bilder von Männlichkeit permanent unterdrückt werden hervorzuholen und zu stärken.

Ausgehend von dem Leidensdruck von Frauen wird nun auch zunehmend der Leidensdruck der Männer von ihnen selbst bemerkt und durch Männerseminare und Jungenpädagogik zu bearbeiten versucht.

Dieser Ansatz beginnt bestenfalls im Schulalter, wenn Männlichkeitsdenken und -rollen bereits durch die vorangehende Sozialisation in Familie und Kindertageseinrichtungen fest verankert sind.

Es scheinen also individuell vorhandene Potentiale zunächst unbeachtet zu bleiben, um erst später mühsam wieder hervorgeholt und bearbeitet zu werden.

Meine Forschung sehe ich daher als wichtige Voraussetzung dafür an, dass bereits im Vorschulalter die Rahmenbedingungen für Sozialisation und Interaktion so beschaffen sind, dass individuelle Bedürfnisse von Jungen erkannt und durch institutionelle und interaktionistische Bedingungen unterstützt werden. Nur so kann einem hierarchischen Denken und einengenden und deformationistischen Sozialisationsbedingungen frühzeitig Einhalt geboten werden.

2 Sozialisationsaspekte in den Lebenswelten von 3-6-jährigen Jungen

Wie bereits einleitend bemerkt, gibt es Normen und Werte, die bereits kleinen Kindern bewusst und unbewusst vermittelt werden und zu einer "Geschlechtsrolle" führen.

Der Begriff "Rolle" wird vor allem in soziologischen Theoriegebäuden verwendet, um den Sachverhalt verständlich zu machen, dass sich Personen in verschiedenen Situationen je unterschiedlich verhalten können.

Poerzgen (1991) unterscheidet in bezug auf die Rolle zwischen Komponenten und Relationen im Prozess der geschlechtlichen Selbstidentifikation. Dabei wird Geschlechtsidentität als Resultat einer aktiven Informationsverarbeitung und aktiver, freiwilliger Verpflichtungen in konkreten sozialen Interaktionen konzipiert. Nach Trautner werden die einzelnen Variablen der Geschlechtstypisierung als verschiedene Komponenten eines komplexen Entwicklungsprozesses der Wahrnehmung und Verarbeitung der Geschlechterdifferenzierung durch das Individuum in seiner sozialen Umwelt angesehen. Biologische, soziale und individuelle Faktoren wirken dabei zusammen und wechselseitig aufeinander bezogen (Trautner, 1991, S. 409).

So zeigt sich (nach Trautner 1991) die Geschlechtsrolle in den Fähigkeiten, Einstellungen, Interessen und Verhaltensweisen, welche in der Gesellschaft für Kinder eines bestimmten Geschlechts als angemessen betrachtet, erwartet oder sogar vorgeschrieben sind.

Je stringenter die Geschlechtsrolle vorgelebt und eingefordert wird, desto eher ist zu erwarten, dass sich schon frühzeitig ein Geschlechtsrollenstereotyp herausbildet und sich Jungen erwartungsgemäß verhalten.

Während, wie Holger Brandes (1998, S. 99ff) bemerkt, in der Wissenschaft die spezifische Frauen- und Mädchensituation schon lange reflektiert wird und zu zahlreichen Frauen- und Mädchenprojekten geführt hat, ist die Frage der Geschlechterdimension in der Sozialarbeit in bezug auf die Männerproblematik noch immer mit einer Schieflage behaftet. Da aber die Geschlechter immer wechselseitig aufeinander bezogen sind und immer das eine mit Blick auf das andere definiert wird, kann eine Ausblendung eines Geschlechtes keinen Sinn ergeben.³⁸

Ein jungens- oder männerorientierter Ansatz muss somit auch immer die Beziehung zu Mädchen und Frauen im Blick haben. In bezug auf das Rollenverhalten scheint es problematisch zu sein, dass Jungen im Kleinkindalter vorwiegend von Frauen betreut werden. Wenn nun Frauen in der Lebenswelt von kleinen Jungen eine besonders intensive Beziehungsstruktur zu diesen aufbauen, (weil sie a öfter anwesend und b in der Kleinkinderziehung üblicherweise tätig waren und sind), so muss dies auch in bezug auf das Rollenlernen und -verhalten von Jungen bedeutsam sein. Wenn sich Männer und Frauen die Aufgabe, kleine Kinder gleichermaßen zu betreuen und zu erziehen, teilen, so wird dies auch Auswirkungen für ein anderes "Rollenverständnis" haben können.

Welche darüber hinausgehende Beeinflussungen gibt es in der Lebenswelt von Kleinkindern? Es sind zum einen, wie bereits angeklungen die Personen im Umfeld des Kindes. Wo diese nicht nur durch Mütter und Väter, sondern auch durch andere Frauen oder Männer, Jungen oder Mädchen repräsentiert sind, so werden dem Kind deren Verhaltensweisen als üblich und anerkannt "vorgespielt". Je nach eigener Neigung und Temperament wird ein Kind diese Rollen nun für sich selbst in Anspruch nehmen und sie nachzuahmen versuchen oder sie ablehnen. Nach Kohlberg spielen dabei verschiedene Tendenzen mit, die für die Übernahme oder das Nichtbeachten der "vorgespielten" Rolle von Bedeutung sein können.³⁹

Aber nicht nur die Personen im Umfeld des Kindes bestimmen über die Entwicklung von Interessen oder Bevorzugungen in bezug auf geschlechtskonformes oder geschlechtsdifferentes Verhalten. Gegenstände, mit denen Männer und Frauen umgehen, Spielsachen, die das Kind erhält, Bilder, die dem Kind die Welt von Frauen und Männern

³⁸ wenn heute vielfach die Definition von weiblichen oder männlichen Eigenschaften oder Tätigkeiten vermieden wird, werden dennoch weiterhin Vorstellungen von männlich oder weiblich unbewusst weiterwirken und können nicht wirklich reflektiert werden. Ein Ausweichen auf die Diskussionsebene der androgynen Person wird dann sogar verhindern, dass spezielle Jungen- oder Mädchenprobleme benannt und bearbeitet werden.

³⁹ siehe auch Kap. 3, 2.2 Die Entwicklungen der eigenen Wertung des Kindes

näher bringen werden ebenso "registriert" und entsprechend der eigenen kindlichen Wertung aufgenommen oder abgewehrt.

Grabdrucker schreibt, dass ihr gerade 2-jähriges Mädchen über Männer und Frauen folgende Kommentare abgab: "Mann redet, Frau nackig". Dabei handelte es sich nicht um erlebte Erfahrungen, sondern um Männer- und Frauenbilder, die das Kind zufällig auf Litfasssäulen zu sehen bekam.

Jungen, die mit drei Jahren in den Kindergarten kommen, haben so in der Regel bereits stereotype (weil zunächst die Tendenz besteht zu schematisieren, Kohlberg, S. 369) Vorstellungen von Männern und Frauen, Jungen und Mädchen. Und diese Tendenz, sich die Welt um sich herum zunächst stereotyp anzueignen besteht noch eine ganze Weile.

Um sich diesen Mechanismen ein wenig zu nähern und die dadurch entstehenden Stereotypen besser zu verstehen, will ich zunächst noch einmal die Sozialisation innerhalb der Familie, dem ersten und auch noch während der ganzen Kinderzeit wichtigen Sozialisationsraum darstellen.

Da Sozialisation sowohl an Personen als auch Gegenständen festgemacht werden kann, gibt es zahlreiche Untersuchungen, die hier aufgegriffen und zur Verdeutlichung herangezogen werden können. Zum Teil sind diese schon älteren Datums. Wenn man aber die heutige Lebenswelt von Kindern betrachtet, hat sich in ihr nichts Wesentliches verändert, abgesehen von einigen verstärkenden oder abschwächenden Elementen. Als verstärkend würde ich den Einfluss der Medien, als abschwächend für die Genderrolle eine allmähliche Veränderung des Verhaltens von jüngeren Frauen und Männern bezeichnen.

2.1 Familiensozialisation und ihre Auswirkung auf die Geschlechtsidentität

Schon lange bevor Paare sich mit Elternschaft beschäftigen, sind in der eigenen Herkunftsfamilie erworbene grundlegende weltanschauliche Orientierungen und geschlechtsbezogene Einstellungsmuster wirksam, die dazu beitragen, wie man sich mit dem für die Zukunft geplanten Kind und der damit verbundenen Vater- bzw. Mutterrolle auseinandersetzt.

Wrigley & Stokes (1977) fanden heraus, dass aus konservativen Familien stammende Frauen früher heiraten und mehrere Kinder haben wollen. Als erstes Kind wünschen sie sich in der Regel einen Jungen. Frauen mit moderner egalitärer Geschlechtsrollenorientierung dagegen messen der beruflichen Qualifikation größeres Gewicht bei und möchten nicht so bald

heiraten und Kinder bekommen. Auch das Geschlecht des erwarteten Kindes spielt für sie keine entscheidende Rolle.

Es gibt Hinweise darauf, dass sich angehende Eltern mit dem Geschlecht ihres Kindes erstmalig befassen, wenn die Schwangerschaft bereits eingetreten ist. Harte empirische Daten lassen sich dazu jedoch nicht ausfindig machen.

Cowan et. al. (1993) fand heraus, dass Eltern mit Jungen zufriedener sind und sich weniger trennen als wenn sie Mädchen haben. Der Wunsch nach einem weiteren Kind stellt sich eher ein, wenn bisher noch kein Sohn geboren wurde.

Interessant dabei scheint mir auch das Ergebnis ihrer Forschung, dass Männer ihre Unzufriedenheit mit ihrer Partnerin auf ihre kleinen Töchter übertragen, während Mütter ihre Probleme mit ihrem Partner nach dieser Untersuchung nicht auf die Beziehung zu den Söhnen übertragen (Cowan et. al., 1993, S. 186). Chodorow jedoch weist darauf hin, dass Mütter ihre Söhne auch als Ersatzpartner "benutzen".

Obwohl hier deutlich wird, dass bereits vor der Geburt des Kindes elterliche geschlechtsbezogene Erwartungen eine Rolle spielen, hat sich die empirische Forschung bisher nicht differenziert damit beschäftigt

Bei der Beurteilung der wesentlichen Variablen der Neugeborenenreife (vgl. Degenhardt, 1982) sind keine signifikanten Geschlechtsunterschiede im Spontanverhalten von Jungen und Mädchen festgestellt worden. Dennoch werden neu geborene Jungen und Mädchen tatsächlich im Sinne des Geschlechtsrollenstereotyps als eher wilder, aggressiver und unabhängiger oder anschießsamer, passiver, braver wahrgenommen.

Obwohl die Erwartungen der Eltern, bezogen auf ihre Kinder heute eher androgyn sind, praktizieren sie über weiter Strecken eine traditionell orientierte Geschlechtstrollenerziehung. Veränderungen im Bereich der Geschlechtsrollenentwicklung können vor allem im Hinblick auf Mütter und Töchter bemerkt werden. Die bei vielen Vätern zu registrierende Angst, ihre Söhne könnten homosexuell werden, trägt nach wie vor zu einer konservativen Geschlechtsrollenerziehung bei (Meulenbelt, 1984).

Da Väter bis heute in der frühen Kindheit in der Regel in geringerem Umfang mit Erziehungsaufgaben betraut sind als Mütter und dadurch weniger Alltagsbezüge mit ihren Kindern teilen, ist die Vermutung nahe liegend, dass es für Jungen schwieriger ist als für Mädchen, eine Vorstellung von angemessenem Geschlechtsrollenverhalten zu entwickeln.

Die Veränderungen in den Familienkonstellationen (weniger Erwachsene unterschiedlichen Geschlechts, weniger Geschwister und Spielkameraden in der unmittelbaren Nachbarschaft)

lassen auch immer weniger Erfahrungen mit Menschen beiderlei Geschlechts zu. Den individuellen Bedürfnissen und Interessen von Kindern stehen dabei immer weniger Orientierungsmuster zur Verfügung.

Der soziale Druck, der vor allem auf Einzelkinder zukommt, die sich nicht erwartungsgemäß verhalten darf nicht unterschätzt werden. So ist es in einer Familie mit mehreren Kindern sicherlich eher möglich, sich nicht konform mit den Vorstellungen der Eltern zu verhalten, als in der Ein-Kind-Familie.

Zu unterscheiden ist ebenfalls eine innere Geschlechtsrollenorientierung und das äußere Geschlechtsrollenverhalten.

Die innere Geschlechtsrollenorientierung und das äußere Geschlechtsrollenverhalten können durchaus voneinander abweichen. So wird das tatsächlich gezeigte Geschlechtsrollenverhalten davon mitbestimmt, welche Anforderungen oder Zwänge jemand in einer konkreten Situation erlebt und in wie weit sich diese mit den eigenen Vorstellungen decken. Jungen dürfen sich innerhalb von Mädchengruppen "weiblicher" verhalten als innerhalb der Jungengruppe. Auch im Umgang mit ihren Müttern werden Jungen vielfach als sensibler und anschmiegsamer erlebt, als dies im Umgang mit den Vätern der Fall ist. Inwieweit sie dabei ihre persönlichen Bedürfnisse "ausleben" können ist schwer nachweisbar.

Unterschiedliche Theorien bewerten väterliche und mütterliche Einflussnahme sehr verschieden. Kasten meint, dass es noch weitgehend ungeklärt ist, in welcher Weise sich väterliche und mütterliche Einflussnahmen auf die Geschlechtsrollenentwicklung der Kinder auswirkt, bzw. sich wechselseitig verstärken, abschwächen oder neutralisieren (Kasten, 1995, S. 34).

Andere AutorInnen vermuten, dass es für Jungen schwerer ist, eine individuell auf ihre Wünsche und Bedürfnisse zugeschnittene Geschlechtsrolle zu übernehmen als dies bei Mädchen der Fall ist.

Die Bedeutung der Familienerziehung im Vorschulalter ist auch während der Kindergartenzeit sichtbar und wirkt noch bis in die Pubertät, wenn auch abnehmend weiter. Und es ist schwer, die individuellen Bedürfnisse von Jungen aus ihrem Verhalten abzulesen oder überhaupt wahrzunehmen, da sie sich ständig mit der Rollenanforderung überschneiden und mit ihr konkurrieren. Gerade in einem besonders aggressiven

"männlichen" Verhalten könnte der Wunsch nach einem inneren unbefriedigten Geschlechtsselbst deutlich werden.

2.2 Sozialisation in Kindertageseinrichtungen

Um den "heimlichen Lehrplänen" in pädagogischen Institutionen auf die Spur zu kommen, muss man sich mit den Personen und Strukturen dieser Einrichtungen befassen. Hier soll zunächst die Person der Erzieherin ins Blickfeld der Betrachtung gerückt werden, da sie (und ihre meist weiblichen Kolleginnen) die Hauptbezugspersonen der Kinder in der Zeit der Unterbringung in Tageseinrichtungen sind. Bönold (1993, S. 18) meint, dass den Erziehern und Erzieherinnen als Scharnierstelle zwischen gesellschaftlichen (Geschlechter-)vorstellungen und den Kindern eine herausragende Rolle zukommt.

Die meisten Forschungen zum Bereich Kindertageseinrichtungen nehmen Erzieherinneninterviews als Ausgangspunkt ihrer Betrachtungen.

2.2.1 Die Erzieherin

Im Kindertagesstättenbereich ist das Bewusstsein für die Geschlechtsproblematik bislang kaum entwickelt. Neben einigen wenigen empirischen Studien (so zum Beispiel zum Sprachverhalten der Erzieherinnen von Fried 1989) liegen keine neueren Erkenntnisse vor.

Tagungen zum Thema Jungen und Mädchen in Kindertageseinrichtungen oder einer ähnlichen Fragestellung müssen häufig wegen zu geringer TeilnehmerInnenzahl abgesagt werden. Obwohl Erzieherinnen sich über zu wilde Jungengruppen beklagen und auf Fortbildungsveranstaltungen thematisieren, sind sie doch nur zögerlich bereit, ihre eigene Biografie zu hinterfragen und zu überlegen, welche Auswirkungen diese auf eine unter Umständen unterschiedliche Wahrnehmung von Jungen- und Mädchenbedürfnissen hat. Geschlechtsunterschiede werden als biologisch vorgegeben interpretiert oder schlichtweg geleugnet. Im Kindergarten will man sich nicht mit solch konfliktträchtigen Themen wie der Geschlechterfrage auseinandersetzen (Permien & Frank 1995, S. 16). Wenn es dann doch einmal dazukommt, blockieren Eltern Projekte, die sich mit diesem Thema beschäftigen.

Permien & Frank sprechen in diesem Zusammenhang von einer Gleichheitsideologie. Damit ist das heute auch in der Ausbildung verankerte Bemühen um Gleichbehandlung aller Kinder (und da geht es eher um soziale Ungleichheit oder kulturelle Unterschiede als um den Genderaspekt) als wichtiges pädagogisches Ziel gemeint. Auffallend ist bei Gesprächen mit Lehrkräften der Fachschulen für Sozialpädagogik die häufig anzutreffende unreflektierte eigene Geschlechtswahrnehmung, was sich in einer noch immer gebrauchten männlichen

Sprachform ausdrückt, wenn künftige Erzieherinnen als Erzieher und die an der Fachschule Lehrenden sich als Lehrer bezeichnen, auch wenn es sich dabei meist um Frauen handelt.

Die Erzieher-Verordnung (!) von 1996 räumt dem Thema "Geschlecht" weder im Fach Methodik und Didaktik noch in Erziehungswissenschaft einen gesonderten Raum ein. Lediglich in der Unterrichtseinheit Sexualerziehung wird die geschlechtsbezogene Sozialisation am Rande erwähnt. In keiner Lehrplaneinheit wird eine Unterscheidung in Jungen und Mädchen getroffen. Selbst bei der Reflexion der eigenen Sozialisation der Erzieherin geht es nicht explizit um die Sozialisation als Frau innerhalb der Gesellschaft.

Dass sich der Mangel an differenter Wahrnehmungsfähigkeit innerhalb der Ausbildung dann auch im Alltag der Kindertageseinrichtungen niederschlägt ist kaum verwunderlich. Die meisten Erzieherinnen denken, dass Jungen und Mädchen sich heute viel gleicher als früher benehmen und es im Kindergartenalltag kaum Unterschiede im Verhalten von Jungen und Mädchen gibt.

Ob das so stimmt, scheint mir nachfragenswert. Bei einer von mir durchgeführten Fortbildungsveranstaltung wurden bei einem Brainstorming zum Thema "Jungen" die bekannten Begrifflichkeiten wie: Waffen, Bewegungsdrang, Bausteine, Fahrzeuge, Toben usw. genannt. (Fortbildungsveranstaltung Weil der Stadt im Oktober 1999).

Was das bedeutet, ist den ErzieherInnen nicht bewusst.

So hat es trotz dieses Widerspruchs den Anschein, als würde sich im Lauf der letzten 25 Jahre in den Kindertagesstätten kaum etwas verändert haben. Forschungen von Dannhauer (1973) sind fast deckungsgleich mit den Erkenntnissen im Abschlußbericht des AGIP-Projekts der Fachhochschule Braunschweig, Fachbereich Sozialwesen 1996 zum Thema: "Manns-Bilder", Jungen in Kindertagesstätten.

Die Koedukation in Kindertageseinrichtungen bewirkt, dass Jungen und Mädchen zwar entwicklungsbedingt unterschiedlich, aber durchweg als (geschlechtsneutrale) Kinder wahrgenommen werden und kein Bewusstsein bei den Erzieherinnen besteht, dass Jungen von ihnen auf Grund ihrer eigenen Sozialisationserfahrungen anders behandelt werden als Mädchen.

Und diese nicht reflektierte Andersbehandlung zieht sich von den Forschungen von Dannhauer 1973 über viele Jahre weiter. Fried (1989), Friedl (1993), Verlinden (1995), Rohrman (1997) und andere können nur immer wieder dieselbe Feststellung treffen. Meine eigenen Fortbildungsveranstaltungen zum Thema: "Geschlechtsbezogene Wahrnehmung in Kindertageseinrichtungen" zeigen keinerlei Veränderungen. Etwa 20 - 25 % der Erzieherinnen

sind inzwischen gewillt, sich in Zukunft mehr mit diesem Thema auseinander zu setzen und ihre pädagogische Arbeit zu hinterfragen. Ob es bei dieser Absichtserklärung bleibt oder eine veränderte Sichtweise in der näheren Zukunft festgestellt werden kann?

Eine veränderte Ausbildung der Erzieherinnen (zu der auch die Wahrnehmung des Genderthemas gehört) und das eigenen Interesses der Erzieherinnen an diesem Thema könnten hier ansetzen.

Erzieherinnen von heute sind selten in der Lage, die von ihnen ausgehende Ungleichbehandlung (oft die Bevorzugung der Jungen) wahrzunehmen, die von ihnen eingesetzten Methoden zu reflektieren und Strukturen zu schaffen, die neue Erfahrungen für Kinder zulassen und sie nicht geschlechtsspezifisch verstärken.

2.2.2 Die gleichgeschlechtliche Peer-group

Die meisten Forschungen und Autoren (es sind in der Regel Männer), die sich mit der gleichgeschlechtlichen, meist männlichen Peer-group befassen, tun dies erst im Hinblick auf Schulkinder oder die Jugendlichengruppierungen. wie z. B. Krappmann, Conell, Winter u. a.

Diese haben die früher eher defizitären Jungenbeschreibungen (z. B. die Darstellung von Jungen in Schnack-Neutzling 1993) nicht übernommen, wünschen sich aber Jungen, die ihre Männlichkeit leben dürfen.

Jungengruppen werden von den sozialpädagogischen Fachkräften, meist Frauen in sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern häufig als auffällig, kriminell oder einfach nur störend wahrgenommen.

In einer von mir an der Fachschule für Sozialpädagogik 1995 durchgeführten projektbezogenen Fragebogenaktion (32 Fragebogen wurden ausgewertet) zum Thema Jungen- und Mädchenverhalten im Kindergarten⁴⁰ werden 42 Jungen, aber nur 9 Mädchen als aggressiv beschrieben, als verhaltensauffällig 44 Jungen im Verhältnis zu 23 Mädchen. Dagegen ist das Verhältnis bei schüchtern eingestuften Kindern immer noch mit 62 Jungen zu 54 Mädchen für Jungen deutlich höher. Der Einschätzung von Erzieherinnen nach gebärden sich Jungen also insgesamt verhaltensauffälliger als Mädchen.

Ob Frauen eine andere Wahrnehmung von Jungenverhalten haben als Männer kann hier nicht festgestellt werden, da es sich bei den Teilnehmerinnen an diesem kleinen Fragebogenprojekt ausschließlich um Frauen handelte.

⁴⁰ Projektauswertung (Fragebogen) im Anhang (Fachschule für Sozialpädagogik Reutlingen, 1995)

In Kindertageseinrichtungen kann man diese Sichtweise immer wieder beobachten. Solange Jungen sich anpassen, den Kindergartenalltag nicht stören und in ihren Jungengruppen, oft im Nebenraum spielen, erscheinen sie als nicht beobachtenswert und kaum eine Erzieherin befasst sich mit den ihnen eigenen Strukturen oder Bedürfnissen. Erst, wenn die Räumlichkeiten knapp, die Mädchen zu sehr von der Jungengruppe eingeeengt oder permanent in ihrem Spiel gestört werden nehmen die Erzieherinnen die Jungengruppe wahr.

Obwohl Kinder überwiegend in einer geschlechthomogenen Gruppe (22 Nennungen, gegenüber der geschlechtsgemischten Gruppe, die 11x angegeben wurde) spielen, wird im vorgenannten Fragebogenprojekt zwölf mal eine starke Jungengruppe, aber nur drei mal eine starke Mädchengruppe genannt.

Fortbildungen zum Thema "Jungen im Kindergarten" werden eben mit der Begründung gewünscht, dass einzelne Jungen oder Jungengruppen sich auffällig benehmen oder zum Störfaktor des Alltags geworden sind.

Erzieherinnen möchten dann praktische Hilfestellungen oder einen Rat, wie diese "Missstände" möglichst rasch abzustellen sind, um ihnen wieder eine unproblematische Arbeitsweise zu ermöglichen.

Sie verweigern sich häufig einer weiteren Mitarbeit, wenn sie merken, dass Jungengruppen durch ihr Verhalten auf ihre besonderen Bedürfnisse aufmerksam machen und die Erzieherinnen diese Bedürfnisse stärken in ihren Konzeptionen berücksichtigen müssten.

Welche Bedeutung hat die Jungengruppe im Kindergarten nun aber für das einzelne Kind?

Bilden (S. 287) bemerkt, dass der Einfluss der gleichgeschlechtliche Peer-groupe im Vergleich zum Einfluss der Familie noch stark unterschätzt wird. Die "Selbst-Sozialisation" innerhalb der Gleichaltrigengruppe (ich meine hier stets die gleichgeschlechtliche Gleichaltrigengruppe) ist ein wesentlicher Teil der Sozialisation zu Männlichkeitsvorstellungen. Das Dabei- sein- wollen besitzt einen hohen Stellenwert. Grabruker (S. 242) meint, dass das kleine Kind nicht nur bestrebt ist, in seiner Kindergruppe nicht anzuecken, sondern es sieht mehr als nur diesen Ausschnitt; es will auch in Übereinstimmung mit dem großen Ganzen leben, und zwar nicht erst mit 14/15 Jahren, sondern bereits mit zwei oder drei Jahren.

Trautner (1987, S. 68) beschreibt dies für Männer- und Jungengruppen: „ Die Bedeutung der Peer-groups liegt in der Stabilisierung von Unsicherheit, in ihren Ritualisierungen und Männlichkeitsspielen, in denen Abgrenzung und strategisches Verhalten eingeübt werden.“

Was hier allgemein formuliert für alle "Männergruppen" gilt, trifft auch schon auf die Jungengruppe im Kindergarten zu. Metz-Göckel (1993, S. 105) " Es stellte sich heraus, dass Kindergärtnerinnen zwar beide Geschlechter ungefähr gleich oft verstärkten, dass sie aber bei beiden Geschlechtern ganz vorwiegend weibliche Aktivitäten verstärkten. Die Jungen wurden also bei Verhaltensweisen bekräftigt, die, vor allem von Mädchen gezeigt werden. Man sollte meinen, dass sie auf diese Weise eher zu weiblichen Tätigkeiten umorientiert würden. Das war aber nicht der Fall... Die Autoren bieten als Erklärung die Verstärkung an, welche sich aus dem Verhalten der Altersgleichen ergibt. Sie beobachteten diesen Aspekt und fanden, dass sich vor allem Partner des gleichen Geschlechts verstärken (etwa im Verhältnis sechs zu eins), und dass dabei überwiegend geschlechtskonformes Verhalten verstärkt wird... Das Verhalten der bevorzugten Spielgefährten dürfte häufiger als das anderer Kinder nachgeahmt werden.

Die Ergebnisse von Dannhauer (in Merz, S. 113) zeigen, dass geschlechtsspezifische Verhaltensnormen eine Rolle spielen und Kinder in diesem Alter solche Rollen bereits besitzen. So können Rollenunterschiede in der Kindergruppe nicht nur erhalten bleiben, sondern auch noch vergrößert werden, weil dem Einzelnen geschlechtskonformes Verhalten nahegelegt wird.

Hagemann-White (S. 92) zitiert Gilligan (1979, S. 434), die feststellt, dass Jungen häufiger in altersheterogenen Gruppen als Mädchen spielen. So schreibt sie (S. 93): Man kann in der Praxis unschwer beobachten, wie die Gruppe der Jungen eine Eigendynamik entwickelt. Über ihre psychologischen Wurzeln ist nicht allzu oft nachgedacht worden. Gemeinsam fühlen sich die Knaben stark genug, um Dinge anzustellen, die die Väter verbieten würden oder auch verboten haben. Unter "Väter" kann man im weitesten Sinne die patriarchale Autorität verstehen, die im Kindergarten durch die Erzieherin vertreten ist. In der gleichgeschlechtliche Gruppe können sich Jungen dieser Autorität entziehen. Eine wichtige Bindung scheint über den "imaginären Vater" zu laufen; die gemeinsame Vorstellung von Männlichkeit etwa in geteilter Begeisterung für Superman, Rummenigge o. ä."

So kann man eine doppelte Abgrenzung gegenüber der Erzieherin, nämlich einmal von der Erzieherin als Frau und zum zweiten von der durch sie repräsentierten Autorität bemerken.

Da die Strukturen in den Einrichtungen sich in den letzten zwanzig Jahren nur unwesentlich verändert haben und in den meisten Einrichtungen weiterhin nur Frauen als Erzieherinnen arbeiten, gilt dies mit geringen Einschränkungen noch heute.

Erzieherinnen scheinen auch nicht in der Lage, die Benachteiligung einzelner Jungen innerhalb der Jungengruppe wahrzunehmen oder zu unterbinden.

Die Aussagen von jungen Männern in meiner Fragebogenstudie von 1995⁴¹, deren Kindergartenzeit in die Jahre von 1970 - 1975 fällt, bestätigen dies.

So wurden dort Aussagen über die Jungengruppe folgendermaßen formuliert:

- ich wurde ausgelacht wegen meiner Hosenträger
- ich wurde ausgegrenzt, weil ich körperlich schwach war
- ich hatte Schwierigkeiten, mich in die Jungengruppe zu integrieren
- ich durfte nicht mit Mädchen spielen
- ich musste mich immer prügeln

Was für die Aufmerksamkeit für gleichgeschlechtliche Modelle und die bevorzugte Nachahmung deren Verhaltensweisen in Imitationsexperimenten (siehe Trautner, S. 38) gilt, ist in bezug auf die gleichgeschlechtliche Peer-gruppe im Kindergarten sicherlich besonders wirksam.

Hagemann- White (S. 95) zeigt auf, dass "rationale" Gewalt schon am Anfang der Grundschulzeit und wie aus den Fragebogenstudien herauszulesen ist auch bereits im Kindergarten präsent ist: gemeinsam werden einzelne Mädchen gejagt, dem Mädchen wird die Hose heruntergezogen, ihr wird die spätere Ehe oder die baldige Vergewaltigung angekündigt. Typischerweise sind es mehrere Jungen, die gleichzeitig ein Mädchen zum Objekt ihrer Verfolgung machen.

Die gleichgeschlechtliche Peer-gruppe ist letztendlich die Instanz, an dem das Kind sein eigenes Verhalten misst. Was die Kameraden sagen ist wichtiger, als was Erwachsene, Vater, Mutter oder die Erzieherin zu bedenken geben. Wenn "niemand" eine Lederhose trägt, darf man(n) auf keinen Fall mit einer solchen in den Kindergarten kommen. Wenn Mark, der Anführer der Gruppe bestimmt, dass morgen alle kein Vesper mitbringen, "vergisst" Frank seine Tasche eben zu Hause, weil er mit der Mutter keinen Ärger bekommen möchte. Wenn "alle" Benjamin Blümchen doof finden, darf Martin eben nicht verraten, dass dies seine Lieblingskassetten zu Hause sind.

Meine Beobachtungsstudien ergaben zusätzlich noch weitere Hinweise auf ein besonderes Peerverhalten in der Jungengruppe. Jungen verschafften sich innerhalb der Jungengruppe

⁴¹ Auswertung der Untersuchung im Anhang

nicht nur durch aggressive Verhaltensweisen Respekt, sondern auch durch besondere Kenntnisse, Fähigkeiten oder begehrte Gegenstände.

Während die Mädchengruppe sich vorwiegend mit Produktion und Reproduktion befasste, also kreativ alltagsorientiert spielte, spielten die Jungen häufiger zukunfts- und wissensorientierter. Expertenwissen wurde weitergegeben, ob es sich dabei um einen neuen Einsatz der Konstruktionsbausteine handelte, ob einer sein Wissen über Modelleisenbahnen zum Besten gab oder Experte in bezug auf Dinosaurier war, immer war dieses Kind auch bei der Jungengruppe besonders beliebt und hervorgehoben. Wer "Waffen" oder zukunftsorientiertes computerähnliches Spielzeug mitbrachte, war sofort von allen Jungen umringt, die sich über alle Details kundig machten.

Erzieherinnen beachteten diese Gruppierungen oft nur am Rande und nützten das Expertenwissen einzelner Jungen nicht, um innerhalb der gesamten Kindergruppe solches Wissen zu thematisieren, ja sie griffen Jungeninteressen seltener auf als Mädcheninteressen.

Lediglich in Einrichtungen, in denen eine gruppenübergreifende Arbeit geleistet wurde und projekt- und themenbezogen gearbeitet wird, konnte ich feststellen, dass Wissen, das von Jungen eingebracht wurde Beachtung fand.

Jungen eignen sich, wie ich vermute, unter Umständen auch deshalb schon früh ein Expertenwissen an, um von der gleichgeschlechtlichen Peer-groupe anerkannt zu werden.

Die Peer-group ist daher nicht nur Sozialisationsinstanz für männliche Verhaltensweisen, sondern auch Bildungsinstanz und Vermittlungsinstanz von besonderen Fähigkeiten. Erzieherinnen erkennen diese doppelte Qualifizierung innerhalb der Jungengruppe selten und stempeln die Verhaltensweisen der Jungen, die für sie anstrengend sind, immer noch häufig als defizitär ab.

Dennoch lassen sie die Jungengruppe oft "vor sich hinwursteln", um ihre Ruhe zu haben, sie gestehen ihnen mehr Raum (oft eigene Nebenräume) zu, geben ihnen

detaillierte Auskünfte auf ihre Fragen und beteiligen sie weniger an Alltagsarbeiten,.

Es wäre lohnenswert, die Interaktion Erzieherin/Jungengruppe in bezug auf Bildungsprozesse und deren Unterstützungsmaßnahmen zu untersuchen.

2.2.3 Jungenspiele und Jungenräume

Was ist über das Spielverhalten von Jungen bekannt? Wie im vorigen Abschnitt bereits angesprochen, spielen Jungen selten allein. Und in der Jungengruppe werden andere Spiele

bevorzugt gespielt als in der Mädchengruppe. Dennoch gibt es auch „neutrale Spielbereiche“, in denen sowohl Jungen als auch Mädchen gleichermaßen anzutreffen sind.

Ein bedeutsamer Aspekt des geschlechtsbezogenen Spiels ist die unterschiedliche Nutzung der Spielflächen. Wenn Räume in bestimmte Spielbereiche unterteilt sind, was heute wie vor zwanzig Jahren in den meisten Einrichtungen der Fall ist (es gibt eine Bauecke, eine Puppenecke und einen Maltisch), so findet man die Jungen eher in den großflächigen Spielbereichen, wie der Bauecke, im Garten, im Flur und in den Nebenräumen, während Mädchen sich eher in der Nähe der Erzieherin (am Tisch – bei Gesellschaftsspielen und Basteln) und in der Puppenecke aufhalten.

Geht man zunächst von unterschiedlichen Spielsachen aus, die Jungen und Mädchen besitzen und die das Spielen in eine bestimmte Richtung lenken, so sieht man in Untersuchungen von Dannhauer 1973, S. 118 folgenden Spielzeugbesitz bei 1-3 jährigen Kindern:

Altersklasse **1.10-2.3 Jahre** / **2.4 – 2.9 Jahre**

Spielzeug	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Bausteine	59	53	60	55
Stofftiere	47	42	59	49
Teddys	58	57	58	59
Puppen	32	58	31	60
Puppenkleider	6	27	8	40
Puppenwagen	5	44	8	40

Große Fahrzeuge	53	17	60	21
Kleine Autos	59	41	59	37
Tiere zum Ziehen	42	44	45	47
Eisenbahn	31	17	40	0
Bälle	30	31	31	32
Bilderbücher	35	33	37	44

Nach Dannhauer 1973, S. 118

Es zeigt sich bereits in diesem Alter ein deutlicher Unterschied der geschlechtsbezogenen Spielsachen.

Wenn man diese vor 30 Jahren festgestellte Spielzeugauswahl an den heutigen Spielzeugkatalogen und Werbesendungen misst und die in den Kinderzimmern vorhandenen Spielsachen betrachtet, so kommt man zu dem Schluss, dass sich seit dieser Zeit nicht viel verändert hat.

Dass sich dadurch auch ein geschlechtsspezifischer Spielzeuggebrauch herausbildet und im Kindergarten verfestigt, muss angenommen werden.

Bei der Bevorzugung der Spielzeugwahl und des Spielverhaltens von Kleinkindern und Kindern im Kindergartenalter kann man sich an den Forschungsergebnissen von Dannhauer 1973, von Verlinden 1995 und von 1998 (Erziehung zur Gleichheit, Forschungsbericht) orientieren.

Zunächst die Ergebnisse von Dannhauer 1973:

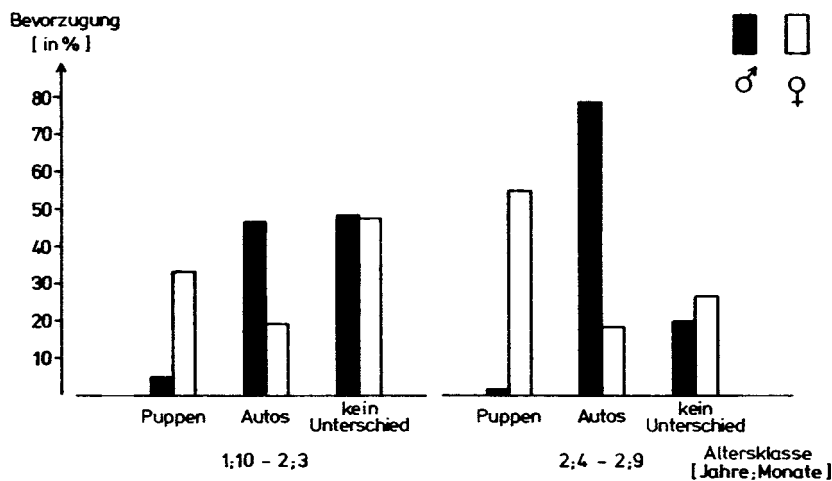


Abb. 15: Bevorzugung von Puppen oder Autos durch Jungen und Mädchen nach den Angaben der Erzieherinnen (nach Dannhauer 1973, S. 117).

Hier handelt es sich um das Spielverhalten von Kindern unter 3 Jahren. In diesem Alter spielen Kinder häufig noch alleine oder nur sporadisch mit Kindern, die in der Nähe sind.

Der geschlechtsspezifische Spielzeuggebrauch nimmt deutlich zu, wenn man die Verwendung von Autos bzw. Puppen betrachtet.

So ist es auch nicht verwunderlich, dass es gerade in diesen Spielbereichen in den Kindergärten eine Spezialisierung gab und gibt.

Puppenecken sind vorwiegend als (von Jungen) ungestörter Spielraum für die Mädchen, Bauecken als Raum für Jungen vorgesehen.

Auch wenn dies sich in einigen Einrichtungen verändert hat und die Ausbildung der ErzieherInnen auch neue Spielräume und projektbezogene Arbeitsweisen beinhaltet, so treffen wir in der Mehrzahl der Kindergärten noch immer Spielräume an, die speziell für Mädchen, bzw. für Jungen gedacht sind und auch von diesen vorwiegend genutzt werden.

Verlinden hat über Dannhauer hinausgehend in seinen Untersuchungen 1995 das Spielverhalten von Kindergartenkindern im Lauf eines Kindergartenjahres verglichen und dabei auch eine Veränderung von Jungen- und Mädchenverhalten festgestellt.

Der Frage, welche Ursachen diese Veränderungen haben, wird nicht weiter nachgegangen. Es könnte durch die Veränderung der Altersstruktur innerhalb der Kindergruppe, die Herausbildung verschiedener Spielgruppen, die sich im Lauf des Kindergartenjahres erst bilden oder z. B. um einen Einfluss der Erzieherin handeln.

Keine dieser Fragen wird von Verlinden gestellt. So sind diese Untersuchungen nicht hinreichend interpretierbar.

Tabelle 5 "Spielformen in aufeinanderfolgenden Kindergartenjahren, jeweils Frühjahr in 6 Gruppen"

Spielform	Jahre		Beteiligte		Mädchen		Jungen		Anmerkungen
	'84/'85	absolut	%	abs.	%	abs.	%		
REGELSPIEL	'84	358	27	174	6	184	29	allg. Abnahme	
	'85	189	19	100	18	89	22		
MALEN/BAST.	'84	274	21	185	28	89	14		
	'85	218	22	154	28	64	16		
ROLLENSPIEL	'84	226	17	131	19	95	15		
	'85	169	17	106	19	63	15		
BAUEN	'84	182	14	28	4	154	24	Zunahme bei Mädchen	
	'85	165	17	63	11	102	25		
FRÜHSTÜCKEN	'84	103	8	69	10	34	5		
	'85	76	8	52	9	24	6		
LESEN/MEDIEN	'84	84	6	44	6	39	6		
	'85	44	4	27	4	17	4		
SONSTIGES	'84	55	4	28	4	27	4	allg. Zunahme	
	'85	87	9	46	8	41	10		
gesamte Fälle								Protokolle*	
	'84	1282	100%	660	100%	622	100%	71	
	'85	948	100%	548	100%	400	100%	53	

* Im ersten Vergleichsjahr legten die Erzieherinnen mehr Beobachtungsprotokolle vor, deshalb auch die kleineren Gesamtsummen für das Jahr 1985 und der Vergleich der Prozentzahlen.

Verlinden hat keine Altersangaben zu den untersuchten Kindern gemacht.

Eine Unterscheidung der verschiedenen Rollenspiele wird hier auch nicht getroffen. So sind diese Daten nicht sehr hilfreich. Die Erfahrung, dass Mädchen eher mit Puppen Familienrollen spielen, Jungen dagegen das Mediengeschehen des Fernsehens nachspielen, indem sie sich mit den dort vorkommenden männlichen Heldenfiguren identifizieren werden hier nicht berücksichtigt.

Dies könnte erklären, dass hier nur eine bestimmte Form von Rollenspielen untersucht wurde und deshalb weniger Jungen beim Rollenspiel zu beobachten waren als es z. B. beim Projekt „Manns-Bilder“ 1994 – 1996 (S. 113 ff) bei Rohrman der Fall war.

Deutlich wird bei Verlinden, dass Jungen mehr bauen als Mädchen, obwohl in der ersten Grafik von Dannhauer sowohl Mädchen als auch Jungen zunächst Bauklötze als Erstspielzeug zur Verfügung haben. Weshalb Jungen das Bauen beibehalten, aber Mädchen diese Form des Spiels eher verlieren, sei dahingestellt. Auch hier sei darauf hingewiesen, dass Jungen und Mädchen unter Umständen anderes bauen.

Detaillierter geht man in der Projektauswertung des Charlotte-Bühler- Instituts zum Projekt „Erziehung zur Gleichheit“ vor.

Hier werden sowohl die Aktivitäten, als auch die Spielformen nach Geschlecht unterschiedlich dargestellt.

Abb.40: Mittelwerte der Aktivitäten und Spielformen, Vergleichsstichprobe: zweite Staffel, Mädchen (n=31) und Jungen (n=32)

	2. Staffel Mädchen		2. Staffel Jungen		Signifikanz
	Mittelwert	Std. Dev.	Mittelwert	Std.Dev.	
A.	22,9	21,1	26,5	26,8	0,8162
a.	10,7	11,6	12,9	16,2	0,8602
b.	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0000
c.	3,6	9,2	3,8	10,9	0,7346
d.	7,9	12,3	5,4	10,4	0,3603
e.	0,8	4,5	4,4	9,7	0,0538 *
B.	13,0	17,0	30,4	24,3	0,0017 **
C.	10,8	21,8	8,1	16,1	0,9312
D.	22,6	17,6	7,8	13,5	0,0006 **
E.	14,7	21,2	12,4	17,7	0,7805
F.	6,3	12,8	2,2	6,9	0,1444
G.	1,6	5,0	4,3	9,3	0,2489
H.	8,1	14,1	8,3	12,7	0,7404

A. Rollenspiel

- a. Rollenspiel allgemein
- b. Rollenspiel Tiere
- c. Rollenspiel Berufe
- d. Rollenspiel Puppen
- e. Rollenspiel Fahrzeuge

B. Bauen und Konstruieren

- C. Experimentieren, Werken und Formen
- D. Malen und Zeichnen
- E. Regelspiel
- F. Medien
- G. Zusehen
- H. Sonstiges

Während zu Beginn des Kindergartenjahres noch mehr Jungen (9,3 %) beim Puppenspiel zu beobachten waren, sind es jetzt nur noch 5,4 %. Dagegen sind Jungen jetzt häufiger beim Bauen und Konstruieren zu beobachten. Im ersten Halbjahr waren es 21,3 %, jetzt hat sich diese Zahl auf 30,4 % erhöht. Die Mediennutzung war stets bei Mädchen höher, wobei zu es zu bedenken gibt, dass es sich bei der Mediennutzung vorwiegend um Bücher, Bilder und Kassetten und weniger um Fernsehen, auditive Medien oder den Gebrauch von Computerspielen handelt, da diese im Kindergarten in der Regel selten oder nur vereinzelt anzutreffen sind (obwohl diese bei der Codierung angegeben wurden).

Allgemein kann man das Spielverhalten von Jungen als weiträumiger, aggressiver (was die Ausdehnung des Spielbereiches, bzw. die Aneignung von Nebenräumen oder die Durchsetzung von besonders begehrten Spielräumen- z. B. dem Toberaum) und mehr technikorientierter definieren.

Dies wird in allen Untersuchungen bestätigt, ob es sich dabei um Beobachtungen von 1973 oder zum heutigen Zeitpunkt handelt.

Es scheint so, als sei das Jungenverhalten primär altersabhängig. Kleine Jungen spielen häufig in der Nähe der Erzieherinnen (wie die Mädchen) und lassen sich von diesen bemuttern. Je älter sie werden, desto mehr schließen sie sich an größere Jungen an und verändern ihr Verhalten stetig in Richtung männliches Stereotyp.

Das Verhalten der Jungen korreliert auch mit den vorhandenen Spielräumen. Sie erobern sich aber auch dann gesonderte Spielräume, wenn diese unstrukturiert und nicht für bestimmte Kindergruppen vorgesehen sind. Wie mir Erzieherinnen bestätigten, verdrängen Jungengruppen die Mädchen häufig aus den Nebenräumen, in denen sie sich dann „breit machen“. Jungen fordern eher eigene Spielräume ein, als dies Mädchen tun. Und sie werden ihnen in aller Regel auch gewährt, wenn es sich irgendwie einrichten lässt.

2.2.4 Zur Mediennutzung von Jungen

Über Medien kann man nicht sprechen, ohne die vorhandenen Medien zu benennen.

In den Kindertageseinrichtungen gibt es meist eine Bilderbuchecke, ein Kassettenrecorder steht auch den meisten Einrichtungen zur Verfügung. Dies sind die Medien, die im Kindergarten vorkommen. Selbst im Medienzeitalter werden Kinder im Kindergarten kaum mit anderen Medien in Berührung kommen und dies häufig aus pädagogischen Erwägungen heraus. Erzieherinnen argumentieren, dass sie die Kinder nicht noch mit einer technischen Welt im Kindergarten konfrontieren wollen, sondern eher die Kreativität und das freie Spiel unterstützen möchten.

Ausstattung der Haushalte mit Geräten der Unterhaltungselektronik:

Fernsehgerät	98,5 %
– zwei und mehr Geräte	22,1 %
Videorecorder	64,3 %
Radiogerät	98,5 %
Cassettenrecorder	72,5 %
CD-Player	64,9 %
Stereoanlage	75,5 %
Personalcomputer	23,7 %
Notebook	4,6 %

(Quelle: Media Analyse in Media Perspektiven, Basisdaten 1998)

Dagegen ist der Alltag in den Familien von vielerlei Mediennutzung geprägt. Hier ist der Alltag der Kinder auch gleichzeitig Medienalltag.

Erzieherinnen sehen Medienspiele in der Regel negativ, da sie darin Nachahmung statt kreatives Spiel sehen, diese die Gruppenaktivität stören und sie selbst der Technik abwartend, wenn nicht gar feindlich gegenüberstehen.

Während in den siebziger Jahren der Fernsehkonsum von Kleinkindern noch lebhaft diskutiert wurde und es kaum eine Einrichtung gab, in der nicht wenigstens einmal jährlich der obligatorische Fernsehdiskussionse Elternabend angesetzt wurde, werden heute erstaunlicherweise die neuen Medien in den Kindertagesstätten kaum thematisiert.

Neue Medien, das sind Dinge, die zu Hause passieren und mit dem Kindergartenalltag nichts zu tun haben. Oder doch?

Norbert Neuß (Bundeszentrale für politische Bildung – Handbuch Medien S. 71) stellt die Forderung auf, dass Erzieherinnen trotz aller berechtigten Bedenken gegen die vielfache, oft unvernünftige Mediennutzung in den Familien nicht mit der häufig praktizierten Medienpädagogik, nämlich medienbezogene Spiele im Kindergarten zu verbieten, reagieren sollten, sondern den Kindern gerade in der Tagesstätte einen Raum zur Verarbeitung der Medienerfahrungen als einen wichtigen Erfahrungsraum einräumen sollten.

So müssen die „neuen“ Medien nicht nur akzeptiert, sondern in vielfältiger Form in die Lebenswelt „Kindergarten“ integriert werden.

Kinder, und darunter vorwiegend Jungen spielen die von ihnen gesehenen Filme nach und schmücken sie mit ihrer Phantasie aus. Dabei ist es nicht wichtig, ob alle Jungen die Power-Rangers gesehen haben. Barthelmes u. a. (1991, S. 103) stellt fest, dass: „ausdrucksstarke“, das heißt intensive und extensive Medienspiele eher für einen Kindergarten und für das pädagogische Konzept der Erzieherinnen geeignet sind.

2.3 Geschlecht und Selbstwahrnehmung

Es gibt viele Forschungen, die sich mit den Unterschieden von Jungen und Mädchen auseinandersetzen. Und die Ergebnisse sind dann auch so eindeutig (anscheinend), wie im vorigen Kapitel dargestellt.

Unterschiede werden, wie Grabrucker (232/233) feststellt, durch eine unterschiedliche Behandlung und dadurch unterschiedliche Selbstwahrnehmung von Jungen und Mädchen

durch die Eltern beeinflusst. Mertens (S. 39) schreibt: „das Kind, auch das Kleinkind ist jedoch keine tabula rasa – das sich in völliger Willkür alle Konditionierungen gefallen lässt, sondern es zwingt seine Eltern mehr oder weniger dazu, dass seine Vorlieben und Abneigungen eine zu ihm passende, elterliche Resonanz finden. Eine beliebige Formbarkeit der Kinder, vor allem auch in geschlechtsspezifischer Sicht, lässt sich in dieser Pauschalierung auf keinen Fall aufrecht erhalten.“

Helga Bilden sieht das Selbst als reflexive Beziehungskonstruktion und – konstitution im Vordergrund. Sie schreibt: „Ich bilde und entwickle mich selbst in meiner Lebenstätigkeit, die eingelassen in und konstitutiver, eventuell kreativer Teil sozialer Praktiken ist (Bilden 1991, S. 291).

Horst Willems/Reinhard Winter (S. 39) knüpfen ihre Hoffnung auf Veränderung am Einzelnen an: „So wie jeder Mensch die Hormone beider Geschlechter in sich produziert, so besitzt jeder Mensch von Geburt an Fähigkeiten, die spezifischen Verhaltens- und Denkweisen beider Geschlechter zu entwickeln. Und zwar immer unter der Voraussetzung, dass die eigene Geschlechtsidentität gewahrt bleibt, quasi als Erweiterung und Bereicherung.“

Um sich der Selbstwahrnehmung von Jungen anzunähern, ist eine andere Form der Untersuchung nötig. Die repräsentativen, meist quantitativen Untersuchungsmethoden ergaben in der Regel ein eher homogenes Bild von Jungenverhalten.

Ein individueller Zugang ist meiner Meinung nach eher geeignet, Unterschiede innerhalb eines Geschlechts deutlicher wahrzunehmen. Allerdings wird dies nur, wie Winter bemerkt, innerhalb der Wahrung der Geschlechtsidentität geschehen können.

So können Jungen im Kindergartenalter eigene Selbstkonzepte besitzen, sie aber häufig zugunsten der Jungenidentität (zeitweise) zurücknehmen. Um sich nun diesen Selbstkonzepten zu nähern, sind Maßnahmen geeignet, die Jungen außerhalb der Jungengruppe eine Möglichkeit der Selbstdarstellung bieten.

Dies ist meiner Meinung nach in bisherigen Forschungen zu wenig thematisiert worden und soll deshalb in dieser Arbeit durch die Interviews mit Jungen außerhalb der Jungengruppe dargestellt werden.

Es kann dann deutlich werden, wie Jungen sich selbst sehen, bewerten und welche Wünsche und Vorstellungen sie haben. Dabei werden sicher geschlechtsspezifische Vorstellungen ebenso eine Rolle spielen, wie geschlechtsunabhängige.

Um Jungen in ihrer Gesamtheit besser gerecht werden zu können und pädagogische Konzepte daraus abzuleiten, müssen die dann gezeigten Selbstkonzepte von Jungen näher betrachtet und ausgewertet werden.

3. Zusammenfassung

Brigitte Brück (S. 78) meint, dass, wenn in einer Gesellschaft das System der Zweigeschlechtlichkeit etabliert ist, von allen Menschen verlangt wird, dass sie sich jeweils eindeutig nur dem einen oder anderen Geschlecht zuordnen müssen, da Zwischenformen, Übergänge ...u. a. kulturell nicht zugelassen werden. Diese Feststellung von 1992 gilt zwar heute auch noch, jedoch wesentlich eingeschränkter als damals. Inzwischen haben vor allem Frauen ein breiteres Verhaltensrepertoire entwickelt und auch „Männlichkeit“ beginnt vielfältigere Formen des Verhaltens und Erlebens zuzulassen.

Und diese Entwicklung wird in den nächsten Jahren weitergehen.

Dazu benötigen wir Konzepte, die es Jungen (und vor allem diesen) mehr und mehr ermöglicht, unter Wahrung der eigenen Geschlechtsidentität Selbstkonzepte zu entwickeln und auszuprobieren.

Kapitel 5 Theorien als Grundlage der empirischen Forschung

Bevor ich mich den Forschungsmethoden zuwende, möchte ich noch einmal darstellen, wozu mir dazu die umfangreiche Theoriengrundlage notwendig erschien.

Um Beobachtungsstudien und Interviews mit Jungen im Alter von 3-6 Jahren richtig verstehen und interpretieren zu können, müssen dabei sichtbar werdende und angesprochene Themen in ihrem theoretischen Kontext verstanden und erklärt werden können.

Dabei hat mich die Frage geleitet, welche Themen Kinder ansprechen könnten und was in den Beobachtungsstudien sichtbar oder auffällig sein würde.

Anhand dieser Vermutungen möchte ich die dabei notwendigen theoretischen Hintergründe hier noch einmal erläutern:

1 Körperliche Erscheinung - Entwicklung körperlicher Merkmale in Verbindung zu kognitiven Fähigkeiten

Da die körperliche Entwicklung bei Jungen im Vorschulalter zwar etwas verzögerter verläuft als die von Mädchen, aber keine geschlechtsbezogenen Unterschiede zu erwarten sind, habe ich darauf verzichtet, biologische Theorien näher anzusehen. Für Kinder ist die Zeit der körperlichen Streckung und das Ausfallen der Milchzähne ein Zeichen der beginnenden Schulreife. Die Vorschulkinder beobachten diese Zeichen bei sich und in der Regel der gleichgeschlechtlichen Gruppe mit großem Interesse. Nach den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie wird nun das voroperatorische anschauliche Denken durch ein konkret-operatorisches Denken abgelöst. Diese Tatsache ist bei meiner Untersuchung von größerer Bedeutung als die körperliche Erscheinung. Das von mir zu beschreibende Kind könnte, wenn sich diese körperlichen Merkmale zeigen, auch fähig sein logische Schlüsse zu ziehen und auf Fragestellungen einzugehen.

Das Körperschema zeigt mir somit, ob Kinder ihre Aussagen reflektieren können und ab wann Nachfragen sinnvoll sind, da Jungen dann eventuell begründen können, weshalb sie andere Jungen der Gesellschaft von Mädchen vorziehen und welche Spiele ihnen aus welchen Gründen wichtig sind.

Fragen, die beim Interview auftauchen kann ich „Vorschulkindern“ stellen und damit die Erwartung verknüpfen, dass die Antworten nicht nur „zufällig“ sind.

Werden sich Jungen mir gegenüber dann eventuell auch anders verhalten, da sie mich nun in meiner Rolle als Frau wahrnehmen und sich Gedanken über mich und meine Beweggründe machen können?

Den Aussagen der Vorschulkinder will ich deshalb in meiner Untersuchung besondere Bedeutung zumessen.

2 Spielformen/Spielräume

In den Beobachtungsstudien werde ich Kinder bei unterschiedlichen Spielen beobachten können.

Nach den vorliegenden Forschungen ist anzunehmen, dass Jungen andere Spiele bevorzugen als Mädchen, dass sie eventuell ein anderes Spielverhalten an den Tag legen, dass es aber auch Spiele gibt, die geschlechtsübergreifend stattfinden.

Die Forschungen von Dannhauer⁴² stammen bereits aus den Jahren um 1973. Auch spätere Forschungen ergeben ein ziemlich eindeutiges geschlechtsstereotypes Bild von Jungen- und Mädchenspielen, die sich nicht wesentlich von dessen Ergebnissen unterscheiden.

Alle Forschungen haben jedoch den Einzelaspekt ausgeblendet. So konnte dabei nicht festgestellt werden, aus welchen Gründen sich einzelne Jungen für andere Spiele entscheiden oder andere Räume bevorzugen. Ich möchte zum einen herausfinden, ob sich an den geschlechtsstereotypen Spielen inzwischen Veränderungen ergeben haben oder ob und eventuell weshalb im Einzelfall Kinder davon abweichen.

Da es in unterschiedlichen Einrichtungen auch unterschiedlich strukturierte Spielräume gibt, die bei den bisherigen Untersuchungen nicht mit in die Auswertung einbezogen wurden, ist meine Fragestellung auch darauf bezogen, ob es durch unterschiedliche Raumangebote auch zu unterschiedlichen geschlechtsbezogenen oder geschlechtsübergreifenden Spielgruppen kommt. Meine Fragen beziehen sich somit auf von Jungen bevorzugte Spiele, Spielräume und Spielverhalten als auch auf die Möglichkeiten des Zusammenspiels von Jungen und Mädchen. Und da ich dem Einzelaspekt besondere Bedeutung beimessen möchte, werde ich auch „abweichendes“ Spielverhalten und die Nutzung von Spielräumen von einzelnen Jungen darstellen.

3 Kontakte

Kinder werden in unterschiedlichen Kontakten zu beobachten sein, so z. B. bei der Ankunft im Kindergarten mit Vater oder Mutter, Bruder oder Schwester oder sonstigen Angehörigen, im Kindergarten zusammen mit der Erzieherin oder Jungen und Mädchen aus der Kindergruppe.

Dabei werden vielerlei Ausprägungen von Kontakten sichtbar oder beim Interview „ins Gespräch“ gebracht. Diese unterschiedlichen Wahrnehmungen und Bewertungen müssen aufgrund mehrerer theoretischer Aspekte hinterfragt werden und können nur von umfangreichem theoretischen Hintergrundwissen aus befriedigend interpretiert werden. Allerdings befassen sich hauptsächlich psychosoziale, tiefenpsychologische Sichtweisen, wie in der Entwicklung zur Geschlechtsidentität von Mertens dargestellt mit den Personenkontakten zu Vater, Mutter und anderen Personen verschiedener Geschlechtszugehörigkeit.

In dieser Arbeit kann ich keine tiefenpsychologische Schlüsse ziehen. Aber durch die Bedeutung, die Personen männlichen oder weiblicher Geschlechtszugehörigkeit zugemessen

⁴² Kapitel 4 (S. 87ff)

werden, kann dies auch tiefenpsychologische Gründe haben. Wenn ich also darstelle, was mir Jungen in bezug auf ihr eigenes und das andere Geschlecht sagen, so werden deren Aussagen und Bewertungen sowohl altersabhängig als auch durch Erfahrungen von frühester Kindheit auf geprägt sein.

Es gibt für mich somit keine eindimensionalen Erklärungs- und Deutungsmuster. Wenn sich aber abzeichnet, dass die Gruppe der Jungen immer wieder ähnliche Erklärungen in bezug auf männliche oder weibliche Personen abgibt, so sind diese Aussagen für mich im Hinblick auf die Bewertung von „Männlichkeit“ bedeutsam. Dass sich innerhalb der Jungengruppe einzelne Jungen von diesen Deutungen distanzieren, spricht für eine individuelle Wahrnehmung, die auf Grund des eigenen Temperaments, der eigenen Erfahrungen, der individuellen Wahrnehmung der Umwelt zu sehen ist.

4 Individuelle Interessen

In allen bisherigen Forschungen wurde dem individuellen Aspekt zu wenig stattgegeben.

Der individuelle Zugang als bisher eher vernachlässigter Forschungsansatz wird von mir deshalb die Grundlage und Grundfrage in meinen Untersuchungen darstellen.

Stern⁴³ betont, dass sich der Säugling von Anfang an kompetent in die Kommunikation mit seiner Umgebung einbringt und dass die eigenen Interessen von Kindern, das persönliche Temperament stets eine Rolle spielen.

In meiner Untersuchung möchte ich diesen individuellen Aspekten einen breiten Raum einräumen, um auf Grund der persönlichen Bevorzugungen die Unterschiede innerhalb desselben Geschlechts besser wahrnehmen zu können.

So will ich den in den meisten Theorien relativ sporadisch vorkommenden Erwähnungen nach Individualität mehr Gewicht verleihen. Dazu sind die bisher noch sehr wenigen Studien über die individuelle Ausprägung von Geschlecht zu beachten und einzubeziehen.

Im Einzelnen will ich dabei folgende Aspekte berücksichtigen:

- **Sprachlicher Ausdruck**
- **Phantasien**
- **Themen in bezug auf Dinge und Spiele**
- **Themen in bezug auf Erwachsene**
- **Themen in bezug auf Jungen**

⁴³ Kapitel 2 (S. 26-38)

- **Themen in bezug auf Mädchen**
- **Ich-Darstellung oder Selbstwahrnehmung**

4.1 Sprachlicher Ausdruck (Sprachfähigkeit, private speech, sozial speech)

Die individuelle Sprach- und Ausdrucksfähigkeit verlangt von mir einige Aspekte von Sprache in die Interpretation des Gesagten mit einzubeziehen.

Als Grundlage meiner Interpretation sind mir die genauen und gut differenzierten Forschungsergebnisse von Piaget in bezug auf die Sprachentwicklung wichtig. Da sich Piaget nicht gesondert mit geschlechtsbezogenen Fragen befasste, werde ich Kohlberg (1974a und 1974b,), der den Geschlechtsaspekt sehr differenziert darstellt, dagegen aber der kognitiven und sprachlichen Bereich eher vernachlässigt einbeziehen und auch Tyrells Ansatz (3/83) bedenken, der darstellt, wie Sprache und Geschlechtsidentität als untrennbar verbunden zu sehen sind.

Sprache, nonverbale Sprachanteile, Denken und geschlechtsbezogene Äußerungen sind stets in Korrelation zueinander zu sehen. Kinder gebrauchen häufig die Form der "private speech" wie sie von Piaget und Vygotsky beschrieben wird. Dass diese Sprachform als „Selbstgespräch“ von Kindern sowohl Mitteilungscharakter als auch Denkcharakter hat ist mir für die Interpretation wichtig.

Dass Sprache immer auch im Dialog stattfindet und von der Geschlechtszugehörigkeit der Interviewpartner beeinflusst wird, wie es Fried untersucht hat, muss ich bei den Interviews stets mitbedenken. Als Frau, die Jungen befragt, wird dadurch eventuell anderes angesprochen, als dies bei einem männlichen Interviewpartner der Fall wäre.

Die verschiedenen Aspekte von Sprache werden in den einfachen Sätzen von Kindern im Vorschulalter zum Teil miteinander verschmelzen, als auch deren Aussagen unterstreichen oder in Frage stellen. Die Interpretation von Aussagen in bezug auf den Geschlechtsaspekt kann daher nur im Kontext von Beobachtung und Gesamtaussage stattfinden.

Jedes Kind wird eine jeweils eigene individuelle Komposition von Sprache, nonverbalen Aussagen und Selbstgesprächen⁴⁴ im Interview verwenden. Die dadurch ausgedrückte eigene Sichtweise will ich beschreiben.

4.2 Phantasien

⁴⁴ Kapitel 3 (S. 75 ff)

Um Wünsche und Bedürfnisse vor dem geschlechtsbezogenen Hintergrund interpretieren zu können, muss ich den Phantasien von Kindern zuhören. Diese werden in jeweils eigenen Bildern konstruiert und enthalten bei Jungen, wie aus den vorliegenden Forschungen zu vermuten ist, „männliche“ Anteile.

Auf dem Hintergrund der jedem Menschen eigenen Wahrnehmung und seiner Reaktion auf diese (nach Stern) Einflussnahmen durch die Umwelt bereits vor der Geburt ergibt sich von Anfang an ein unterschiedliches „Selbst“. Dieses ist eng mit der Geschlechtswahrnehmung verknüpft.

Zu der unterschiedlichen Wahrnehmung des Individuums kommt auch eine unterschiedliche Umgebung, die Sozialisationsprozesse vom Kind verlangt, die diese aber auch in Maßen ablehnen kann. Die Abhängigkeit von Kleinkindern und das Bedürfnis nach Geborgenheit und Anerkennung steuern diese individuelle Reaktion jedoch in starkem Maß.

Kinder schildern ihre Wirklichkeit häufig in phantastischen Bildern oder zeigen ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche in Phantasiebildern. Wenn mir Jungen von Phantasien berichten oder sich in einem Phantasiezusammenhang darstellen, so will ich dahinterstehende geschlechtsbezogene Bilder erkennen, „Männlichkeiten“ in unterschiedlichen Bildern von den Kindern abbilden lassen.

4.3 Themen in bezug auf Dinge und Spiele

Eine unterschiedliche Wahrnehmung und Bewertung von Menschen, Dingen und Spielen durch Kinder ist zum einen auf einen unterschiedlichen Sozialisationsprozess vor dem Eintritt in den Kindergarten zurückzuführen, als auch auf die eigene Art jedes Kindes, Dinge wahrzunehmen und sie als bedeutsam anzusehen. Dabei spielen Sozialisationsaspekte eine wichtige Rolle, wie sie z. B. von Bilden und Metz-Göckel, Kasten u. a. erläutert werden, aber auch altersabhängige Bedürfnisse müssen in die Betrachtung einbezogen werden, wie sie Kohlberg und Piaget beschreiben.

Alle Themen, die Kinder ansprechen, wie sie sich über ihre Spiele und die der anderen Kinder äußern und alle Dinge, die sie ins Gespräch bringen, haben in bezug auf ihre Geschlechtszugehörigkeit und ihre bisherigen Erfahrungen Bedeutung. Es können dabei individuelle Aspekte oder auch geschlechtsbezogene im Vordergrund stehen. Mir sind die individuellen Aspekte wichtig, aber immer auch in Beziehung zur geschlechtsbezogenen Selbstwahrnehmung.

4.4 Themen in bezug auf Erwachsene

Wenn Kinder sich über Erwachsene äußern oder sie in einer bestimmten Weise wahrnehmen, so könnte das auf die Erfahrungen mit den Eltern und anderen Erwachsenen zurückzuführen sein, die bereits in einer Zeit gemacht wurden, in der die unbewusste Einflussnahme überwog. Man kann davon ausgehen, dass alle Erfahrungen, die das Kind mit Erwachsenen macht auch die Bedeutung und Wahrnehmung weiterer Erwachsener beeinflusst.

Im Interview wird es darum gehen, welche Erwachsenen welchen Geschlechts das einzelne Kind als besonders wichtig darstellt. Ob das Interview gelingt oder sich das Kind einer Frau als Interviewpartnerin verschließt, kann ebenfalls auf die früheren Erfahrungen des Kindes oder sein „männliches“ Selbstkonzept zurückzuführen sein.

4.5 Themen in bezug auf Jungen

Wenn Jungen über Jungen sprechen, so wissen sie, dass sie, wie es Kohlberg darstellt, den eigenen Wert an dem des Gleichen messen, ja, sie stellen sich mit anderen wichtigen Jungen gleich und werten Jungen, weil sie diesem Geschlecht angehören höher als Mädchen.

Dies muss man in die Wertung der Aussagen über Jungen allgemein und ältere oder jüngere Jungen einbeziehen.

Die individuellen Fähigkeiten und Vorstellungen werden stets in geschlechtspassenden Zusammenhängen⁴⁵ erlebt.

Die Aussagen von Jungen über andere Jungen werden so stets im Geschlechtskontext zu interpretieren sein. Aber auch die individuellen Erfahrungen können im Interview einfließen und ein Selbstkonzept aufzeigen, das manche „männliche“ Verhaltensweisen für sich selbst als unpassend ansieht.

4.6 Themen in bezug auf Mädchen

⁴⁵ siehe Kohlberg (S. 58)

Dasselbe muss man auch in bezug auf Aussagen über Mädchen bedenken. Mädchen werden als Angehörige des anderen Geschlechts anders gewertet oder schlichtweg nicht wahrgenommen.

Wenn Aussagen über Mädchen gemacht werden, kann man davon ausgehen, dass individuelle Gründe eine größere Rolle spielen, als dies bei der Aussage über Jungen der Fall ist.

Es ist durchaus möglich, dass hier soziologische Gründe eine Rolle spielen, weil Jungen Mädchen in wichtigen Lebensbereichen kennen gelernt haben. Wenn Mädchen die einzigen Spielgefährten sind, so erlangen sie eventuell dieselbe wichtige Bedeutung wie Jungen.

So müssen auch die Aussagen über Mädchen mehrdimensional betrachtet und interpretiert werden.

4.7 Ich-Darstellung oder Selbstwahrnehmung

Die mir bedeutsamste Aussage kommt der Ich-Darstellung oder Selbstwahrnehmung zu. Da ich davon ausgehen muss, dass Kinder im Vorschulalter ihre eigene Wahrnehmung nicht reflektieren können muss ich mich aus verschiedenen Perspektiven diesen Aussagen nähern.

Zum einen wird diese Selbstwahrnehmung durch die Bewertung der Umwelt beeinflusst. Ist das Kind in seiner Eigenart von den Eltern, der Erzieherin und den Gleichaltrigen akzeptiert, so nimmt es sich auch als kompetent und wichtig wahr. Daneben spielt aber die entwicklungsbedingte Selbstüberschätzung (Selbstverliebtheit) und die Fixiertheit auf die eigene Person eine Rolle.

Ein Vergleich mit anderen Kindern muss vor dem Hintergrund der noch nicht vorhandenen entwicklungsbedingten Reflexionsfähigkeit gesehen werden, wie sie Piaget⁴⁶ beschreibt.

Der tiefenpsychologisch wirksame Prozess des Angenommen -oder Abgelehntwerdens und deren Zwischenformen, der sich in teilweise sehr sensiblen Ausprägungen bereits vor der Geburt anbahnt, lenkt Gefühle und Gedanken über das eigene Selbst, ohne, dass dies jemals ins Bewußtsein gelangen muss.

Wie es Margret Mahler beschreibt, ist das Selbstgefühl ein primäres, organisierendes und strukturierendes Prinzip der Entwicklung, die auch die früheste Kindheit steuert.

Dieses Selbstgefühl ist für mich das eigentliche "Selbst", das ständig selektiert, was als bedeutsam oder notwendig für die eigene Entwicklung, besonders auch in geschlechtsbezogenen Zusammenhängen zu gelten hat.

⁴⁶ Kapitel 3, S. 53ff

Wenn Kinder über sich selbst etwas berichten, so erfahre ich daraus, wie sie sich selbst wahrnehmen und welche Bedürfnisse und Wünsche sie in bezug auf ihre eigene Person, die stets auch als dem männlichen Geschlecht zugehörig zu sehen ist, haben. Dass diese individuelle Sicht von „Männlichkeit“ eine breitere Ausprägung von Verhaltensweisen als bisher sichtbar macht, erhoffe ich mir für die pädagogische Arbeit.

5. Zusammenfassung:

Bereits in der vorsprachlichen Kindheit wird der Zusammenhang von unmittelbarer Körperlichkeit und sozialer Bedeutung dafür verantwortlich gemacht, dass die Interpretation von Weiblichkeit, bzw. Männlichkeit so fundamental mit dem Selbstempfinden verknüpft wird (Butler 1993).

Die fehlende Reflexionsfähigkeit von Jungen im Alter von 3 – 5 Jahren und die eingeschränkte Möglichkeit der Reflexion von älteren Kindergartenkindern machen es nötig, hier sowohl psychologische als auch soziologische Untersuchungsergebnisse zu bedenken.

Da der Sprache (auch nonverbal) eine große Bedeutung im Interview zukommt, müssen auch die unterschiedlichen Sprachformen⁴⁷ detaillierter dargestellt werden.

Der Entwicklungsaspekt⁴⁸ ist mit einzubeziehen, da sich innerhalb der Kindergartenzeit entscheidende Entwicklungsschritte vollziehen.

In den meisten Untersuchungen wird zudem der Geschlechtsaspekt ausgeblendet. So finden sich in den psychologischen und soziologischen Darstellungen nur einige wenige Aspekte, die für diese Arbeit taugen. Es gab somit keine "passende" psychologische oder soziologische Theoriegrundlage, die eine Interpretation meiner Untersuchungen ermöglichte. Ich war gezwungen, eine Vielzahl von Theorien darzustellen und unter Umständen auf den von mir benötigten Geschlechtsaspekt zu übertragen, um eine seriöse Interpretation des von mir Wahrgenommenen und der Kinderaussagen vornehmen zu können.

Kapitel 6 Forschungsmethoden

1. Einleitung

Seit über 50 Jahren ist das Verhalten von Kindern in vorschulischen Einrichtungen Gegenstand zahlreicher Untersuchungen. Bereits in den 30er und 40er Jahren wurde in den USA eine Vielzahl von Beobachtungsstudien unter verschiedenen Fragestellungen

⁴⁷ Kapitel 3, S. 69ff

durchgeführt. Zunächst ging es darum, auffälliges oder problematisches Verhalten zu untersuchen. Dazu wurden Kategoriensysteme entwickelt.

Seit Beginn der 70er Jahre wandte man sich eher einer positiven Sichtweise von kindlichen Verhaltensweisen zu. Dies war die logische Konsequenz der neueren Entdeckung des Kindes als gesellschaftliches Subjekt.⁴⁹ Die Entwicklung entsprechender diagnostischer Instrumente war notwendig.⁵⁰ Im letzten Jahrzehnt ging man zunehmend von eindimensionalen Fragestellungen ab und versuchte eine komplexe Sichtweise von Kindern vor allem durch qualitative Forschungsmethoden zu gewinnen. (vgl. Schmidt-Denter 1985).

Die Frage nach den Selbstkonzepten von Jungen macht eine Forschung, nicht nur aus der Erwachsenenperspektive, sondern aus der Kinderperspektive nötig, wie auch Berg, 1991 (S. 23) schon bemerkt: „Damit ist eine Forschung verlangt, die die allein sozialstatistische und – strukturelle, system-, milieu- und faktorenanalytische Betrachtung von Kinderwelten überwindet und um die Erschließung der kindeigenen Perspektive erweitert.“

Die subjektive Erlebniswelt der Kinder, ihre Verarbeitungsmuster, ihr aktuelles Wohlbefinden muss in das Blickfeld des Forschungsinteresses gerückt werden.

So muss der moderne Kinderalltag, die Lebensverhältnisse von Kindern, die unterschiedlichen Lebenswelten, in denen Kinder sich bewegen und der Wandel der kindlichen Sozialisationsbedingungen thematisiert werden. Büchner (1998, S. 146) bezeichnet dies als eine Überschneidung von Kindheitsforschung und Sozialisationsforschung.

Die Anerkennung des Kindes als Subjekt, als eine Person, der eigene Bedürfnisse zugesprochen werden und die eigene Wünsche, Vorstellungen und Bewertungen selbst zum Ausdruck bringen kann ist die Grundvoraussetzung solcher Forschungen.

Dass hierzu eigene Untersuchungserfahrungen entwickelt werden müssen und eine Verknüpfung von verschiedenen Formen der Datengewinnung notwendig sind wird in Kapitel 7 bei den Fragestellungen noch einmal deutlich.

So muss das handelnde, denkende, fühlende Kind innerhalb seiner gegenwärtigen Lebenswirklichkeit gesehen und verstanden werden, das heißt auch seiner objektiven sozialen Situation wie es z. B. Thiersch, 1986, S. 18 darlegt:

„Dieses alltägliche elementare, soziale und pragmatische Verhältnis zur Wirklichkeit ist strukturiert durch Überschaubarkeit, Vertrautheit- und- vor allem- durch Ordnung in Rollen, Routinen und Typisierungen... Alltäglichkeit ist Handeln im zugänglichen Raum, in der

⁴⁸ Kapitel 2 und 3

⁴⁹ siehe Lipski, S. 403 ff

zugänglichen Zeit.“. Phänomenologische Forschungen werden objektiv auf die subjektive Lebenspraxis ihrer Adressaten, auf deren Erfahrungen, Begrifflichkeiten und Interpretationen selbst zurückgreifen müssen, um nicht in den Verdacht zu geraten, eine fiktive Welt zu beschreiben.

Untersuchungen und Verhaltensweisen von Kindern beinhalten immer Interpretationen aus der Sicht von Erwachsenen, die nicht ohne weiteres überprüfbar sind, da Kinder – insbesondere jüngere Kinder- nur begrenzt Auskunft über die Bedeutung ihres Verhaltens, ihrer Empfindungen, Bedürfnisse und Interessen geben können. Zudem sind kleinkindtypische Verhaltensweisen häufig nonverbal oder mit nonverbalen Anteilen überzogen. Kognitiv kann auch eine reflektierte Sichtweise von Kindern dieses Alters noch nicht erwartet werden.⁵¹

Da Forschungsdesigns stets von Erwachsenen entwickelt werden (müssen), gehen Fragestellungen oft an der kindlichen Wirklichkeit vorbei. Es müssen quantitative und qualitative Zugangsweisen verbunden werden, um sich kindlichen Vorstellungen und Wirklichkeiten zu nähern und sie in ihrer Lebenswirklichkeit zu begreifen.⁵²

Kazemi-Weisari (1995, S. 13) bezeichnet in ihrer Forschung Beobachtung als „Beachtung“.

Aus ihrer Sichtweise heraus können Kinder durch diesen Begriff besser in ihrer vielschichtigen Persönlichkeit, die denken, fühlen, handeln, sich ausdrücken und sich mit ihrer Umwelt auseinandersetzt erfasst werden.

Thienemann (1993, S. 85) schreibt: „Lieber wende ich mich dem Individuellen zu und entdecke, paradox genug, das Allgemeine, das sich in ihm verbirgt.“

Krappmann & Oswald (1995) verwenden narrative Protokolle. Dabei kann das Beobachtende mit Hilfe von Kassettengeräten lückenlos gespeichert werden, was auch nach der Erhebung jedem, der am Material interessiert ist, prinzipiell zugänglich bleibt.

Bei der Mehrzahl von Beobachtungsstudien im Kindergarten handelt es sich um offene, mehr oder weniger teilnehmende Beobachtung in alltäglichen Situationen. Diese hat als ein wesentliches Strukturierungsmerkmal in allen Phasen des Forschungsprozesses die phänomenologische Erkenntnis (vgl. Lamneck 1989, 301 ff) zum Ziel.

⁵⁰ wie sie auch von Rohrmann in "Beobachtungsverfahren und Befragungsmöglichkeiten von Kindern im Kleinkindalter" dargestellt werden.

⁵¹ auf Seite 55 – 58 ist die kognitive Voraussetzungen von Kinderbefragungen nach Piaget entwicklungspsychologisch näher ausgeführt.

⁵² In Kapitel 5 sind die theoretischen Grundlagen des Forschungsvorhabens zusammengefasst.

Teilnehmende Beobachtungen als qualitative Methode beruhen auf kommunikativen Kontakten und sind in der Regel unstrukturiert, weil nicht vorab ein Beobachtungsschema entwickelt wird. Gegenstände und Perspektiven entwickeln sich erst während der Beobachtung im sozialen Feld oder zum Teil sogar erst bei der anschließenden Analyse des Materials. Dennoch müssen die Untersucher sich auf bestimmte Sachverhalte konzentrieren und ihren Blick auf Dinge richten, die ihnen theoretisch interessant erscheinen.

Je mehr Wissen ein Forscher vom Forschungsgegenstand besitzt, desto wahrscheinlicher wird, dass er einerseits neue Erkenntnisse gewinnt, aber andererseits auch nur das sieht, was er sehen möchte. Dennoch ist es nicht möglich, eine Beobachtung durchzuführen, die ihn „neutral“ auf den Forschungsgegenstand blicken lässt. Dieser Ambivalenz muss sich jeder stellen und dabei dennoch versuchen, unvoreingenommen die Lebenswelt und das jeweilige Kind, das er beobachtet zu beschreiben.

Da eine Teilnahme am Alltagsgeschehen eine gleichzeitige Protokollierung erschwert, wenn nicht gar unmöglich macht, muss diese nachträglich erfolgen. Auch hier stellt sich aber leicht ein Verlust an Exaktheit oder eine fehlerhafte Interpretation ein.

Während sich manche Kinder in einer Beobachtungssituation ungezwungen geben und sich verbal und nonverbal vielfältig artikulieren, kann dies in der Interviewsituation gerade umgekehrt sein. Dies hängt nun von den sprachlichen Fähigkeiten und der Person des Interviewers ab.

Petermann & Windmann (1993, S. 125 ff) beschreiben dies so:“ Die Erwartungen des Kindes an Erhebungssituation und Untersucher lassen sich nicht kontrollieren. Sie werden unter anderem vom Verhalten des Untersuchers und der Vertrautheit mit ihm, vom Verhalten anderer anwesender Bezugspersonen und von den Vorerfahrungen des Kindes mit ähnlichen Situationen beeinflusst.“ Sie nennen hier auch die Bedeutung von Raum, Einrichtungs- und Lichtverhältnisse, der Untersuchungsmaterialien, des kognitiven Entwicklungsstandes des Kindes und die Motivation und Kooperationsbereitschaft desselben.

Lamneck (1989, 260ff) nennt darüber hinaus noch spezielle Probleme, die sich ergeben könnten:

1. Intersubjektive Probleme, wenn es dem Beobachter nicht gelingt, sowohl Informationen zu erlangen, als auch einen möglichst geringen Einfluss auf die ablaufenden Interaktionen zu nehmen.

2. Intrasubjektive Schwierigkeiten, wenn dem Beobachter die Distanz zum beobachtenden Feld verloren geht, indem er sich länger oder intensiver dort engagiert („going native“).

Darüber hinaus empfiehlt er vor der endgültigen Festlegung Probebeobachtungen vorzunehmen, um Schwierigkeiten und Mängel aufzudecken und zu beheben.

Eine Parallelbeobachtung würde sich als sinnvoll erweisen, ebenso ein Austausch über unterschiedliche Wahrnehmung mehrerer BeobachterInnen.

Subjektive Wahrnehmungen der Untersucherin müssen reflektiert werden, um einen Großteil subjektiver Verzerrungen auszufiltern. Dennoch werden solche in geringem Maß nicht vermeidbar sein (vgl. Martin & Wawrinowski 1991).

2 Forschungskonzeption

Um eine, dem Thema Ingemessene Forschungskonzeption zu erstellen, müssen zunächst einige Rückbesinnungen angestellt werden. Ich beziehe mich in folgenden Ausführungen vor allem auf die Aussagen von Piaget⁵³, die auch Garbarino⁵⁴ als wesentliche Voraussetzung für Kinderbefragungen angesehen hat.⁵⁵:

- Welche Vorstellungen haben die Kinder in den verschiedenen Stadien ihrer intellektuellen Entwicklung spontan von der Welt?
- In welchem Maß unterscheidet das Kind zwischen der äußeren und einer inneren oder subjektiven Welt, wie zieht es eine Grenze zwischen dem Ich und der objektiven Wirklichkeit?
- Wie mache ich aus beobachtbaren (sozialen) Verhaltensweisen, die eine innere Überzeugung enthalten, deren sich das Kind selbst nie bewusst wird und über die es nicht spricht, eine wissenschaftlichen haltbare Interpretation möglich ?
- Wie kann ich den wahren Wert irgendeiner kindlichen Aussage beurteilen und welche Vorsichtsmaßnahmen muss ich treffen, bzw. welche Methoden anwenden, um diese richtig zu „verstehen“.

⁵³ Piaget 1988 (Das Weltbild des Kindes) S. 15ff

⁵⁴ Garbarino, S. 40-62

⁵⁵ vgl. auch Kapitel 3, 2.1 Piagets Entwicklungsmodell (Seite 50-53) Hier sind die Probleme, die sich bei einer Kinderbefragung dieser Altersstufe ergeben explizit angesprochen.

Der Versuch eines Überblicks über Methoden der Beobachtung und Befragung von Kindern im Kleinkindalter stößt auf eine inhomogene und unübersichtliche Vielfalt von Anleitungen, Verfahren und Untersuchungen. Bei der Durchsicht derselben fällt auf, dass es kaum Beobachtungen zu geschlechtsbezogenem Verhalten gibt. Selbst Rohrmann (1996), der sich mit geschlechtsbezogenen Forschungen beschäftigte, hat keine gesonderten Verfahren für solche Forschungen aufgeführt. Da geschlechtsbezogene Verhaltensweisen immer nur innerhalb bestimmter Spiel- und Verhaltenssituationen sichtbar werden und zudem nicht für eine Geschlechtsgruppe als „typisch“ vereinheitlicht werden können, ist es schwierig, Beobauktungskriterien anzuwenden. Um zudem nicht von „Vorurteilen“ geblendet zu werden, muss die Sicht auf das Verhalten von Mädchen dabei vernachlässigt werden, sofern sie nicht mit Jungen zusammen spielen.

Einige Aspekte aus Untersuchungsverfahren müssen neu zusammengestellt den Hintergrund für die teilnehmende Beobachtung bilden. Dazu gehören Teile aus Studien zum Sozialverhalten, zum Spielverhalten, zur Aggression und zum Auftauchen von nonverbal und verbal geäußerten Gefühlen.

Wie soll ein Interview aussehen, wenn man sich dem Selbstkonzept von einzelnen Kindern nähern möchte? Welche Voraussetzungen müssen innerhalb der Einrichtungen gegeben sein, um solche Forschungen durchführen zu können. Dies alles muss im Vorfeld einer Forschungskonzeption bedacht und abgeklärt werden.

2.1 Beobachtungstudie⁵⁶

„Damit man die Logik von Kindern beurteilen kann, muss man sie nur beim Umgang mit anderen Kindern beobachten“ (Piaget, S. 16).

Diese Methode scheint mir auch für meine eigenen Untersuchungen möglich und geeignet.

Eine qualifizierte, aussagekräftige Beobachtungsstudie müsste über einen längeren Zeitraum hinweg von unterschiedlichen Personen durchgeführt werden. Dies kann von mir nicht geleistet werden.

Meine Beobachtungsstudie kann deshalb nur einen ersten Überblick über die Kindergruppe, die sozialen Bezüge von einzelnen Kindern, ihr Spielverhalten und ihre Beziehung zu Erwachsenen, vornehmlich der Erzieherin ergeben.

⁵⁶ vgl.: Buschbeck, H. (Hg): „Reflektierende Beobachtung“ und „Strukturierungshilfen für reflektierende Beobachtung, Berlin 1985a und b

Mit einbezogen werden muss der Kontext der Situation im Tagesablauf, in bezug auf die Räumlichkeiten, die Situation, in der sich die Kindergruppe gerade befindet, die eigenen Wünsche und Vorstellungen der einzelnen Jungen, wie sie verbal und nonverbal zum Ausdruck kommen.

Eine Unterteilung in ein genau festgelegtes Kategoriensystem wird nicht vorgenommen, da wie bereits in der Einführung beschrieben, die vielschichtige Persönlichkeit des Kindes in der Gesamtheit seiner sozialen Kontakte inmitten des Lebensumfeldes Kindergarten Beachtung finden soll und es nicht darum gehen soll, einzelne Elemente dabei hervorzuheben.

Auch wird es nicht darum gehen, eine Gruppenanalyse durchzuführen (z. B. das Verhalten der Jungengruppe) oder das Verhalten der Erzieherin im Detail zu betrachten. Der Focus wird jeweils ein einzelnes Kind sein und dessen gesamtes Erscheinungsbild im Kindergartenalltag.

2.1.1 Was soll nun im Einzelnen beobachtet und festgehalten werden?

1. Verhalten im Tagesablauf

Ankommen und Kontaktaufnahme

Ins Spiel finden (sozialer Kontext)

Spielsituationen und bevorzugte Spiele

Nutzung unterschiedlicher Räume

Soziale Kontakte, Abgrenzung zu bestimmten Kindern, Bevorzugung von Kindern

Problematische Situationen

Emotional befriedigende Situationen

2. Sprachliche und nonverbale Äußerungen

Interventionen durch Erwachsene und Reaktion

Gesprächsstil gegenüber anderen Kindern (Durchsetzungsstrategien)

Rückzug

Kontakte zu gleichgeschlechtlichen, zu gegengeschlechtlichen Kindern

3. Erscheinung

Körperliche Wahrnehmung

Psychische Gestimmtheit

Gesamteindruck

2.2 Das Gruppeninterview

Gruppengespräche erschienen mir zunächst als eine brauchbare Methode, Jungen im Gespräch miteinander über ihre Vorstellungen von "Geschlecht" anzuhören.⁵⁷

Um einer direkten Befragung zu „entgehen“, die eventuell durch eine direkte oder indirekte Suggestion beeinflusst werden könnte, dachte ich daran, Jungen innerhalb der Jungengruppe mit Hilfe eines „Gedankenstoßes“ zu einem Gespräch über Männer und Frauen zu bewegen.

Dieses Gruppeninterview sollte dazu beitragen, dass sich Jungen über ihre Vorstellungen von Männern und Frauen äußern und diese mit Hilfe von vorgegebenen „Strichmännchen“ bildlich ausschmücken. Weitere Fragestellungen wären gegeben, wenn nach Berufen von Männern und Frauen gefragt wird und sich Jungen zu eigenen Berufswünschen äußern.

2.3 Methodensuche zur Kinderperspektive

Beschreiben muss vor der Interpretation stehen, nicht ein wissenschaftlicher Ansatz bestimmt die Interpretation, sondern der Adressat selbst.

Die Lebenswelt des Adressaten ist gleichzeitig der Raum, in der die Forschung durchgeführt wird. Sie bildet den Rahmen für das Forschungsvorhaben und gleichzeitig werden Raum und Zeit eine Verschränkung mit den Ergebnissen eingehen.

Um zu einer Interpretation zu gelangen, müssen alle Bedingungen der Lebenswelt, sowie die darin denkende, fühlende und handelnde Person zunächst akribisch genau beschrieben werden.

Die Selbstaussagen sind dabei von größerer Bedeutung als die Interpretation des Betrachtenden.

Die Verfahren Jungenverhalten zu messen und zu beurteilen, sind größtenteils quantitativer Art. Man zählt aus, wie oft sich Jungen mit verschiedenen Spielsachen beschäftigen, in unterschiedlichen Spielräumen aufhalten oder Sozialkontakte innerhalb oder außerhalb der eigenen Geschlechtsgruppe haben. So erhält man gesicherte Daten über Jungenverhalten. Wenn man diese Daten dann auch noch altersabhängig und in unterschiedlichen Einrichtungen erhebt, so ist die Interpretation, die sich daraus ergibt anscheinend nicht sehr schwierig.

⁵⁷ wie sie auch von Lipski (S. 405) als Ergänzung zu anderen Verfahren angeführt werden.

Verlinden (1995), Rohrman (1996) und auch das Projekt „Gleichheit teilen“ ((1998) sind so vorgegangen. Die dabei gefundenen Ergebnisse decken sich mehr oder weniger mit den schon 1973 von Dannhauer gefundenen Daten. Ich selbst habe einige Fragebogenstudien durchgeführt, die durch eine etwas andere Fragestellung die Ergebnisse bisheriger Studien bestätigen und detaillierter beschreiben. Da die Ergebnisse zu allgemein sind, werde ich sie nicht weiter ausführen, habe die Auswertungen derselben aber im Anhang dieser Arbeit mit aufgenommen.

Es war für mich deshalb von Anfang an klar, dass ich eine andere Form des Forschungsansatzes wählen muss, wenn ich mich den Selbstkonzepten von Jungen nähern möchte. Ich wollte sie selbst befragen, um mich vor allem der *Bedeutung* der sich in quantitativen Studien immer wiederholenden Feststellungen von Jungenverhalten annähern zu können. Die Interpretation der Erzieherinnen war immer sehr ambivalent und bezog sich vielfältig auf ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen.

Interviews mit Kindern sind in der Regel erst ab dem Grundschulalter durchgeführt worden. Kleinkinderstudien sind vor allem Beobachtungsstudien oder die Daten werden durch bestimmte Experimente gewonnen (siehe auch Mackowiak 1998 zur Ängstlichkeit von Kindern im Vorschulalter).

Wenz-Groß/Schneider-Rosen setzen bei ihrer 1991 in den USA durchgeführten Studie über soziale Netzwerke mit 53 Kindern im Alter von 4 und 6 Jahren eine Befragung an, die durch eine vorausgegangene Geschichte Impulse erhält. Weitere Studien aus der Kinderperspektive weisen als Untersuchungsmethoden projektive Tests, auch Phantasiegeschichten von Kindern vor. Kinderinterviews werden in der Regel erst ab dem Alter von 7-8 Jahren eingesetzt. Dies ist sinnvoll, da Kinder erst ab diesem Zeitpunkt in der Lage sind, ihre eigene Situation zu reflektieren, Vorstellungen aus der Vergangenheit zu reproduzieren und sich Gedanken über die Zukunft zu machen.

Eine Form der Sichtweise von Kindern bietet sich durch Malen und Auswerten von Kinderzeichnungen an. Rohrman hat diese 1998 in seine Forschungen einbezogen um sich dadurch der Wirklichkeit aus der Kinderperspektive zu nähern.

Auch Friedl (1993) sieht dies in dem Projekt: Wandel der Familie im Hinblick auf das Aufwachsen von Kindern als eine gute Möglichkeit, die Sichtweise von Kindern besser zu verstehen.

So fasste ich zunächst ins Auge, Jungen durch eine Geschichte über Frauen und Männer anzuregen, ihre eigene Sichtweise mitzuteilen. Dies sollte durch ein Gruppeninterview geschehen.

In einer Interviewsituation wollte ich einzelne Jungen ihre Vorstellungen malen lassen, wie sie sich als zukünftige Männer sehen. Dazu hatte ich einen Interviewleitfaden erarbeitet.

Beide Möglichkeiten hatten zum Ergebnis, dass Jungen zum ersten nicht gerne malen und nur die älteren Jungen⁵⁸ eine Vorstellung entwickeln können, was sie später im Leben einmal tun werden.

So stellte auch dieses methodische Vorgehen keine befriedigende Lösung für mich dar.

Ich befasste mich deshalb noch einmal mit der Theorie verschiedener Interviewformen, um sie für den Einsatz in Kindertageseinrichtungen zu überprüfen.

Wie könnte ich mich der Wirklichkeit von Kindern im Alter von 3 – 6 Jahren nähern, dabei bedenkend, dass sie in einer ichbezogenen und augenblicksfokussierten Welt leben und mir nur Dinge mitteilen, die sie gerade jetzt für wichtig erachten?

Dies müsste in Form eines qualitativen Interviews geschehen.

Aber auch da begegnet man bei Vorschulkindern vielerlei Hindernissen, wie Piaget sie beschreibt:⁵⁹

- Wo gibt ein Kind eine Überzeugung zum Ausdruck und wo fabuliert es? Hat dieses Fabulieren eventuell auch etwas mit seinem Selbstkonzept zu tun?
- Erklärungen eines Kindes sind für es die individuell einzig mögliche Denkweise, da in diesem Alter eine reflexive Denkweise noch nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich ist. Daher werden Nachfragen in der Regel nicht verstanden oder bringen nicht das (vom Interviewer) gewünschte Ergebnis.
- Eine kindertümliche Form der Fragen oder Nachfragen ist notwendig, um sich dem Denken des Kindes zu nähern und nicht Unverständnis oder Verlegenheit zu produzieren.
- Jede noch so sensibel gestellte Frage könnte das Kind in eine bestimmte Richtung leiten und seine Antworten beeinflussen, so dass sich systematische Irrtümer ergeben könnten.
- Schwierig ist es, ein Kind nicht zu beeinflussen, da Kinder Erwachsenen gerne „zu Diensten“ sein möchten und sich bemühen, die „richtigen“ Antworten zu geben. So

⁵⁸ siehe auch Ulich & Oberhuemerm München 1993

kann es sein, dass ich dem Kind das, was ich suche, suggeriere oder da ich gar nichts suche, auch nichts finde.

- Kinder, die gelangweilt sind oder keine Lust haben zu antworten, antworten irgendetwas oder irgendwie. Binet und Simon (in Piaget, S. 23) haben den Ausdruck Mir-ist-es-Wurstimus (nach dem französischen Wort „n'importequisme“) für dieses Verhalten gewählt.
- Man muss häufig versuchen, vom verbalen Element der Antworten abzusehen, da Kinder ihr Denken (in Bildern) häufig nicht (ausreichend) in Worte kleiden können. Das kindliche Denken ist wie auch Stern formuliert sehr viel eigenständiger als die kindliche Sprache. So denkt es in einer eigenen Struktur, die auch suggestiver Beeinflussung widerstehen kann.
- Für das kindliche Selbstkonzept sind Ich-Aussagen bedeutsam. Wenn das Kind von sich selbst in der dritten Person spricht, befindet es sich nach Piaget noch in einer projektiven Phase. In wie fern man diese Aussagen als Selbst-Konzeption interpretieren kann muss hinterfragt werden.

Es muss also eine Form des Interviews gefunden werden, das auf der Beobachtungsstudie aufbaut, sich der kindlichen Lebenswelt so gut wie möglich annähert, möglichst wenig Fragen stellt und sehr sensibel mit den Signalen (vor allem den nonverbalen) des Kindes umgeht.

Die Antworten der Kinder werden je nach Alter, Sprachfähigkeit, Tagesform oder Temperament, auch nach Sympathie oder Antipathie gegenüber der Interviewerperson ausfallen.

So kann ein Kind bereits beim kleinsten „Gedankenstoß“ zu erzählen beginnen, ein anderes wird auch nach mehrmaliger Anregung nur einsilbig antworten.

Da auch darin häufig „Selbstkonzepte“ verborgen sind, müssen die Ergebnisse mit der Beobachtungsstudie verglichen werden, um sie zu überprüfen.

2.4 Das narrative Interview

Das narrative Interview erschien mir deshalb für mein Vorhaben als geeignet.

Das narrative oder „erzählende“ Interview ist ein maximal offenes Verfahren, das enge Bezüge zum interpretativen Paradigma sozialwissenschaftlicher Forschung aufweist. Das Forschungsinteresse kann aus phänomenologischer Sicht auf die jeweiligen

⁵⁹ siehe auch Piaget 1988, S. 23-46

zugrundeliegenden Situationsinterpretationen der Individuen im alltäglichen Lebenszusammenhang gerichtet werden. (siehe auch Bieresch, Ferchhoff, Peters u. Stüwe 1978, S. 117). Die Aufklärung des je individuellen Sinnzusammenhangs wird dann möglich, wenn der Forscher möglichst wenige strukturelle Vorgaben macht, die den Beforschten von seinem persönlichen Relevanzsystem abbringen können.

Anders als bei Erwachsenen wird das befragte Kind wenig über Wertungen und Einstellungen mitteilen. Er wird auch kaum in der Lage sein, das Interview so zu gestalten, dass sich daraus Wertungen und Tendenzen zwangsläufig ableiten lassen. Es ist möglich, dass Kinder sich von dem ursprünglichen Thema abwenden und ihre eigenen Themen „ins Gespräch“ bringen. Oft müssen auch Impulse gesetzt werden, um ein Weitererzählen zu ermöglichen oder Dinge, die anscheinend für das Kind Bedeutung besitzen noch einmal hervorzuholen.

Da vor allem kleine Kinder sehr leicht zu beeinflussen sind, muss der Interviewer dabei sehr sorgfältig vorgehen. Ein Dilemma ist damit verbunden. Das narrative Interview soll einer natürlichen Gesprächssituation ziemlich nahe kommen, soll aber dennoch bestimmte Ziele verfolgen, die das befragte Kind nicht zu stark beeinflussen. Hopf (1978, S. 107) beschreibt das so: „ Insofern steht der Interviewer unter dem permanenten Druck, Spontaneität zugleich zu entwickeln und in einem Akt der bewussten Zurücknahme zu kontrollieren.“

Am Anfang jedes Interviews muss aber ein Impuls stehen, der den Beforschten zum Reden anregt. Dies kann eine Frage oder die Vorstellung einer bestimmten Situation sein.

Ich entschloss mich dazu, vom Tagesablauf des Vortages Photos zu machen, darauf möglichst viele Situationen und alle anwesenden Personen festzuhalten und die Bilder (12 Stück) den Kindern zum Betrachten vorzulegen. Der Vorteil dieses Vorgehens war, dass Kinder sich an den vorangegangenen Tag erinnern können, Situationen wiederbeleben und ihre damit verbundenen Gefühle mitteilen können.

Die Tagessituation in den Kindergärten ist an den meisten Tagen ähnlich, so dass Kinder auch das momentane Erleben mit einbeziehen und zur Sprache bringen können. Alle Kinder im Alter von 3-6 Jahren sind zudem so weit der Sprache mächtig, dass sie von Erlebnissen, Gefühlen und Erfahrungen berichten können. Allerdings sind die nonverbalen Ausdrucksweisen vom Interviewer mit aufzunehmen und in die Auswertung mit einzubeziehen, da die Sprachkompetenz manchmal mangelhaft oder durch die Interviewersituation gehemmt wird.

Da das narrative Interview völlig offen geführt werden kann, das Kind selbst erzählen kann, was es gerade interessiert (auch über die vorgelegten Fotos hinaus), es selbst bestimmt, wie

lange das Interview dauert und was alles zur Sprache kommen soll erscheint es mir für die Erforschung eines kindlichen Selbstkonzeptes als sehr geeignet.

Mit Hilfe eines Diktiergerätes dachte ich das Interview aufzuzeichnen, da Kinder sehr rasch das Aufnahmegerät vergessen und dadurch eine natürlichere Gesprächssituation zustande kommt, als dies bei einer Videoaufnahme der Fall ist. Allerdings musste ich im Anschluss an jedes Interview Notizen über bestimmte nonverbale Anteile anfertigen, so weit sie nicht in der Klangfärbung der Sprache enthalten waren.

3 Auswertung von qualitativen Erhebungen

Sowohl die Beobachtungsstudie als auch das narrative Interview sind qualitative Erhebungen und müssen zunächst transkribiert werden, bevor sie einer Interpretation zugänglich sind.

Da ein Mitschnitt der Beobachtungsstudien nicht möglich und auch wenig sinnvoll ist, da dabei Verhaltensweisen und Sozialkontakte eine wesentliche Rolle spielen, so beschränkt sich die Auswertung derselben auf eine Schilderung nach den Kriterien, die vor der Beobachtungsstudie festgelegt wurden. Dabei ist es mir weniger wichtig, die Gesamtsituation der Kindergruppe oder des Kindergartens darzustellen, als einzelne Kinder in ihren Bezügen zu sehen und versuchen, ihre Handlungen zu verstehen. Zusammen mit dem durchgeführten Interview ergibt sich daraus ein relativ stabiles Bild der Kinderwirklichkeit, das zwar nicht völlig frei von der Sichtweise der Interviewerin, aber dennoch relativ neutral die Kinderperspektive darstellt.

Die Beobachtungssituation unterscheidet sich wesentlich von der Interviewsituation, so ergänzen sich beide Bilder und können ein realistisches Gesamtbild des jeweiligen Kindes abbilden. Allerdings kann es sich auch hier nur um Momentaufnahmen handeln, da die Studien im Lauf von nur einer Woche stattfanden.

Kinderinterviews sind relativ kurz. Sie können leicht transkribiert und interpretiert werden. Dennoch ist es sinnvoll, sie unter den Fragestellungen, die die Untersuchung leiten zu kodieren und dadurch besser zu strukturieren.

3.1 Phänomenologische Auswertungsaspekte

Bei der Auswertung geht es zunächst um eine Beschreibung dessen, was man gesehen und gehört hat. Diese Fakten müssen genau betrachtet, immer wieder neu hervorgeholt und so

lange auf den Forscher einwirken, bis er in der Lage ist, die darin enthaltenen Aussagen zu verstehen.

Erst danach kann er auch daran gehen, die Daten zu vergleichen, Ähnlichkeiten hervorzuheben und Abgrenzungen vorzunehmen.

Die Auswertung von Daten erfolgt in drei Schritten:

- Betrachten
- Beschreiben
- Verstehen

Zu 1. *Betrachten*: Betrachten aus phänomenologischer Sicht bedeutet, die gewonnenen Daten so lange anzusehen, bis sie sich für den Betrachtenden öffnen, d. h., bis ein Gesamteindruck entsteht. Dies muss unter Umständen wiederholt werden, wenn sich z. B. beim Beschreiben der Daten herausstellt, dass der Betrachtung bereits vorgefasste Urteile zugrunde lagen oder eine subjektive Sichtweise einfließen konnte.

Hier erfolgt die *ökologische Validierung*, die die jeweilige Lebenswelt in die Betrachtung einbezieht.⁶⁰

Zu 2. *Beschreiben*: Auch das Beschreiben muss, im Gegensatz zu vielen anderen Verfahren besonders sensibel erfolgen. Interpretationen sind hier zu vermeiden, eine Überprüfung von Hypothesen darf nur ansatzweise einfließen. Es geht also darum, das Gesehene in eine Zusammenschau zu bringen, mögliche, sich aufdrängende Bilder zu beschreiben, eine Zusammenschau herzustellen.

Hier geht es darum, die beobachteten Kinder als Subjekte der Beobachtung zu sehen, ihre eigenen Aussagen (sowohl nonverbal als auch verbal) ernst zu nehmen und damit eine *kommunikative Validierung* zu verbinden.⁶¹

Zu 3. *Verstehen*: Diese abschließende Betrachtungsweise muss noch einmal alles einbeziehen, was bei der Sammlung der Daten, der Betrachtung und der Beschreibung derselben vor sich ging (auch beim Betrachter selbst) und das entstehende Gesamtbild so darstellen, dass die

⁶⁰ siehe auch Bronfenbrenner, U., Stuttgart 1981

⁶¹ vergl.: Reiser, H./Klein u. a.: Forschung als Prozess des Verstehens am Beispiel einer Untersuchung über Interaktionsprozesse in integrativen Kindergartengruppen, in: Eberwein H. (Hg) Berlin 1987

Daten verstanden werden, d. h., dass sich daraus ein Eindruck ableiten lässt, der für den Forscher selbst, aber auch alle anderen, die diese Daten vor sich haben, verstanden wird. Es muss durch die *intersubjektive Validierung* eine Übereinstimmung über das beobachtete Kind und seine Lebenswelt hergestellt werden können und somit „Verstehen“ entstehen.

Alle drei Schritte werden in dieser Arbeit so erfolgen, dass von mir jedes einzelne Kind in seiner Gesamtheit betrachtet und interpretiert wird.

Das Ordnungsschema muss direkt von den Daten abgeleitet werden.

Die Daten ergeben weitere Hinweise auf die Überprüfung der angestellten Hypothesen. Diese können mit Hilfe von computergesteuerten Auswertungsverfahren vorgenommen werden.

Dies ist insofern hilfreich, weil dabei Gemeinsamkeiten, aber auch „Ausreißer“ leichter sichtbar werden. Zudem ist eine dabei vorzunehmende Codierung für den Forscher wegen der dabei notwendigen Strukturierung der Daten gut, weil dadurch die subjektive Sichtweise, die unbewusst in alle Beschreibungen einfließt, stark reduziert werden kann. Außerdem ist dabei eine weitgehend objektive Überprüfung der Daten möglich und die Validität und Reliabilität⁶² dabei besser gewährleistet als bei der bloßen Beschreibung.

3.2 Computergesteuerte Codierung/Auswertung

Bei der Anwendung qualitativer Methoden gehen sowohl als hinreichend „objektiv“ betrachtete Items als auch die subjektive Deutung mit ein. So muss die subjektive Perspektive der bei den Forschungen einbezogenen Personen mit codiert werden, die man zu Äußerungen über sich und ihr Erleben/ihre Wahrnehmung angeregt hat. Die damit verbundenen nonverbalen Anteile drücken Subjektivität in oft sehr vieldeutigen Formulierungen aus.⁶³

Genau das eröffnet aber erst die Möglichkeit, „implizite“ oder „subjektive“ Hintergründe zu rekonstruieren (vgl. Groeben et. Al. , 1988 in Huber, 1990 S. 116).

Das Problem gegenüber der phänomenologischen „Beschreibung“ ergibt sich nun daraus, dass einzelne Textsegmente auf darunter liegende Bedeutungen überprüft werden sollen.

Bei den relativ kurzen und nicht sehr wortreichen Kinderinterviews sind die Textsegmente im Gegensatz zu vielen qualitativen Auswertungen, die häufig sehr umfangreich sind, zwar

⁶² siehe auch Friedrichs 1990, S. 100ff

⁶³ siehe auch Huber, G. L. 1992 S. 116

leichter zu kodieren, aber die subjektiven Bedeutungssysteme sind auch oft nur einmal vorhanden und können nicht innerhalb einer größeren Texteinheit verglichen werden.

Ist deshalb bei dieser Arbeit eine computergestützte Auswertung notwendig und sinnvoll?

Lädt die Nutzung von Computern nicht gerade zu dem ein, was man vermeiden möchte, nämlich subjektive Sichtweisen, die in den Interviews enthalten sind, der von außen herangetragenen Systematik des Forschers unterzuordnen und somit die analysierten Elemente vorschnell zu quantifizieren?

Die Aquad-Auswertung von Huber habe ich bei der Auswertung von qualitativen Daten bei Dissertationen praktisch überprüfen können und bin zu der Auffassung gelangt, dass sie, zusätzlich zu den Einzelbeschreibungen Hinweise auf von mir nicht entdeckte Wiederholungen, Vergleiche u. a. parat haben könnte. Zudem stellte ich fest, dass dieses Auswertungsverfahren geeignet ist, die nötige Reduktion innerhalb der subjektiven Bedeutungssysteme soweit zu ermöglichen, dass die Sicht auf „einfache“ Erkenntnisse möglich wird.

Die von mir entwickelten Hypothesen können mit Hilfe der Computerauswertung leichter überprüft werden. Eine Validierung der computergestützten Daten ist zudem ebenfalls gut möglich. So bildet die computerunterstützte Auswertung für mich eine Überprüfung meiner eigenen „Wertungen“ dar, unterstützt die Überprüfbarkeit durch andere und ermöglicht auf relativ einfache Weise eine Veränderung oder Erweiterung der Codierungen, wenn sich im Datenmaterial neue Aspekte zeigen.

„Hat man die Folge der elementaren Schritte qualitativer Analyse ein erstes Mal durchlaufen, ist man besser als zu Beginn der Auswertung mit den Texten, bzw. ihrer Produzenten und deren impliziten Theorien vertraut, oder mit den Einflüssen, die Erleben und Verhalten in den interessierenden sozialen Situationen bestimmen. Mit diesen vertieften Einsichten kann man die Interpretation erneut beginnen und alles verbessern, was nun nachträglich vielleicht sogar als früheres Missverständnis und Fehldeutung erkennbar wird.“ (Huber, 1992, S. 118)

Dies gilt sowohl für die beschreibende, als auch die computergestützte Auswertung von Daten, ermöglicht aber bei der computerunterstützten Analyse, die eigene Wahrnehmung besser zurückzunehmen und mehr „objektive“ Daten zu gewinnen, die miteinander vergleichbar sind.

Wie aber geht man bei der Codierung von Texten im Programm „Aquad“ vor?

Zunächst gilt es ebenso wie bei der beschreibenden Darstellung darum, das Material auf sich wirken zu lassen. Dann kann man allmählich daran gehen, die darin enthaltenen Bedeutungsmuster zu Bedeutungseinheiten zusammenzufassen, bestimmte Wörter, die sich häufig wiederholen zu kodieren, sie in MetaKodes zusammenzufassen und Anmerkungen zu nonverbalen Anteilen ebenfalls mitzukodieren. Auch synonym gebrauchte Wörter und gleiche Wörter in anderen Bedeutungszusammenhängen müssen erfasst und gesondert codiert werden. Allerdings sind hier bereits die Forschungsfragen leitend für eine Kodierung. Welche Hypothesen gilt es zu überprüfen, sind im Text Anteile vorhanden, die über die Fragestellungen Auskunft geben können?

Mit der computergestützten Datenanalyse entfernt man sich teilweise von der rein phänomenologischen Sichtweise, erfasst dafür andere Bereiche und ist, wie es bei mir der Fall war, eher in der Lage, die eigene Sichtweise noch einmal zu überprüfen, da kein Forschungsteam diese durch subjektive Anteile eventuell verfälschte Interpretation entlarven konnte.

3.3 Methoden der Kodierung

- Kategoriensystem entwickeln

Kann man in den gewonnenen Daten ein Gesamtkonzept erkennen, Ideen herauslesen, Meinungen über Personen oder Ereignisse feststellen?

- Sequenzen entdecken

Welche Bedeutungseinheiten kann man zusammenfassen, was gehört in ein umfassendes Kategoriensystem und ergibt umfassende Bedeutungseinheiten?

- Themen finden

Gibt es bestimmte Themen, die immer wieder angesprochen werden, ist eine durchgehende Thematik vorhanden?

In Kinderinterviews sucht man nach Schlüsselwörtern, nach immer wiederkehrenden Behauptungen, Vermutungen und Aussagen, die auch durch nonverbale Anteile als bedeutsam interpretiert werden können.

Themen, die genannt werden überprüft man im Gesamtzusammenhang, ob sie für das Selbstkonzept dieses Kindes eine Rolle spielen könnten.

Bei geschlechtsspezifischen Fragestellungen wird man den Äußerungen, die das Geschlecht betreffen besondere Bedeutung beimessen. So wird die Kategorisierung teilweise auch eine hypothesengestützte sein.

Auch negative Aussagen können in Kodes festgehalten werden und werden somit der Gesamtinterpretation zugänglich.

Schließlich ist die computergestützte Auswertung durch die Vergabe derselben Kategorien und Kodes in der Lage, alle Interviews miteinander zu vergleichen, verschiedene Vergleiche auszudrucken und immer wieder neue Fragestellungen daraus zu entwickeln.

Diese Übersichtlichkeit hat den Vorteil, dass sich verschiedene Forscher mit dem Material relativ schnell vertraut machen können und dabei eventuell auf eigene Hypothesen Antworten erhalten.

Da die Bedingungen der Auswertung vergleichbar sind, werden so quantitative Daten gefunden, die dennoch subjektive Aussagen beinhalten.

Die in Aquad enthaltenen Möglichkeiten der Computerunterstützung werden von mir nur teilweise benötigt. Dennoch finde ich die Unterstützung durch das Computerprogramm für meine Forschung sinnvoll und aussagekräftig.

4. Zusammenfassung

Forschungsmethoden sollen dazu dienen, spezielle Fragestellungen zu beantworten, angemessene und aussagekräftige Ergebnisse zu bringen.

Um das von mir ausgewählte Forschungsvorgehen zu überprüfen, muss ich mir daher noch einmal drei Fragen stellen:

- Sind meine geplanten Vorgehensweisen dem Forschungsgegenstand (hier: Kindergartenkindern) angemessen? Sind methodische Variablen eingearbeitet, die „Messungen“ aussagekräftiger machen und Kontrolle ermöglichen?

- Können damit Fragestellungen entwickelt werden, die Antworten auf die gestellten Fragen (Hypothesen) geben? Validität im Sinn Friedrichs (S. 100), dass das gemessen wird, was gemessen werden sollte.
- Sind die gefundenen Ergebnisse nachprüfbar, falsifizierbar? Ist Stabilität und Genauigkeit bei dem Finden der Ergebnisse gesichert, eine Reliabilität erreicht?

Bei Untersuchungen mit Kindergartenkindern müssen die speziellen Bedingungen, nämlich der Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigt werden⁶⁴. Das hat zur Folge, dass möglichst vielfältige Zugangsweisen gewählt werden. Außerdem ist die Vertrautheit mit dem Forschungsfeld eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Auswertung. Um nicht zu viele subjektive Anteile in die Forschung einzubringen, wird auch die Auswertung mehrdimensional geplant, so kommt zur phänomenologischen Beschreibung die computerunterstützte Auswertung.

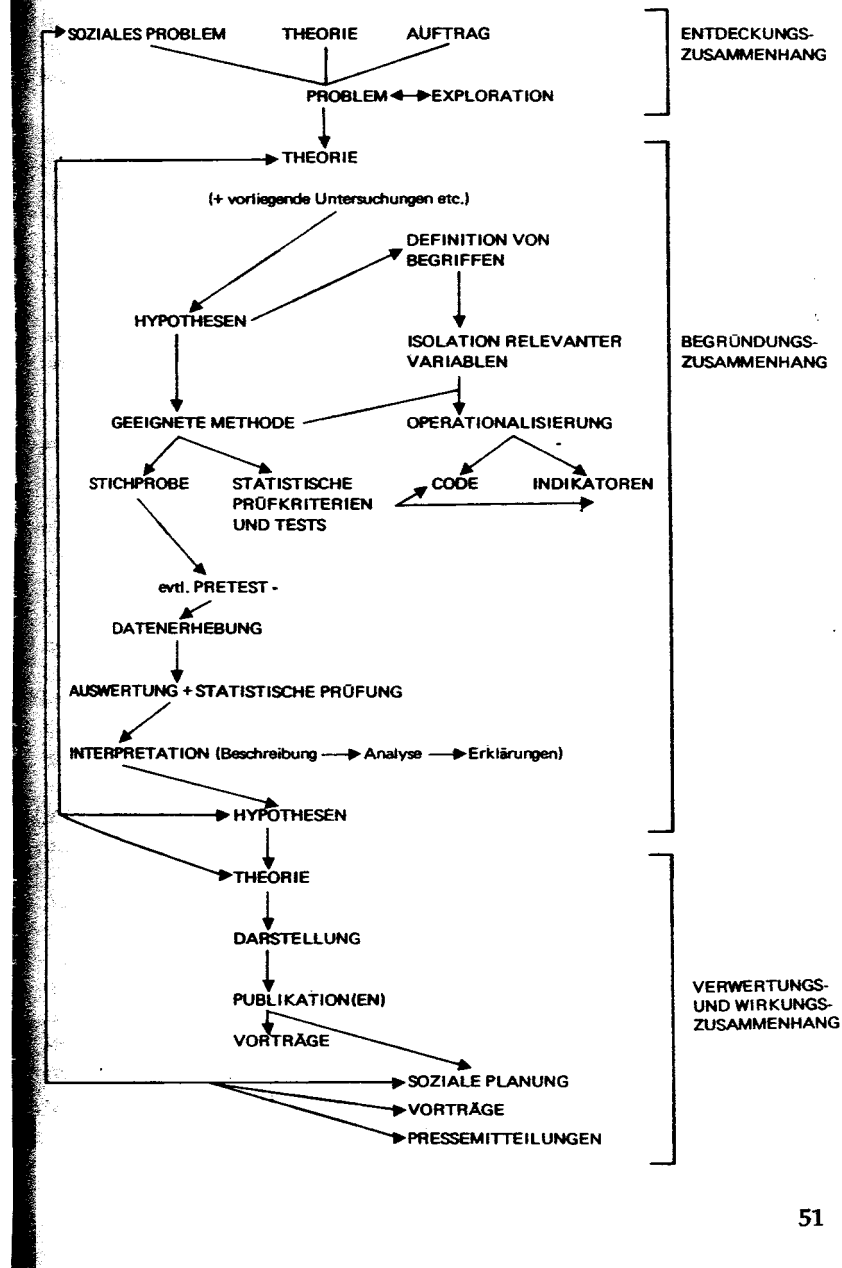
Die Fragestellung wird in meinem Forschungsdesign so weit gefasst, dass viele mögliche Antworten gefunden werden. Der Begriff des „Selbstkonzepts“ von Jungen umfasst viele Aspekte, die in unterschiedlicher Weise aus den Beobachtungsstudien und den Interviews herausgearbeitet werden können, ohne direktives Eingreifen. Dies ist für eine phänomenologische Vorgehensweise, wie ich sie anstrebe wichtig. Was dabei unter Selbstkonzepten zu verstehen ist, wird durch die Interpretation und computergestützte Kodierung deutlich.

Die dabei gefundenen Ergebnisse sind weitgehend nachprüfbar und falsifizierbar.

Der forschungslogische Ablauf nach Friedrichs (S. 51) muss sich in mehreren Schritten vollziehen:

⁶⁴ im Theorieteil wird deshalb eine ausführliche Beschreibung der kindlichen Entwicklung, vor allem des Denkens und Sprechens, (S. 51-80) vorgenommen. Kapitel 5 (102-110) zeigt auf, wozu die theoretischen Betrachtungsweisen im Hinblick auf die geplante Forschung not-wendig waren.

Übersicht 2: Forschungslogischer Ablauf empirischer Untersuchungen



Diese Übersicht zeigt den Forschungsprozess noch einmal in seiner Vorgehensweise und Struktur auf. Sie zeigt, dass er nicht einlinear verläuft, sondern in den verschiedenen Stadien eine Reflexion der bisherigen Theorien oder Vorgehensweisen nötig ist, um zu verwertbaren Ergebnissen zu gelangen.

Um zunächst einer relativ offene Fragestellung, nämlich die nach den Selbstkonzepten von Jungen nachzugehen, habe ich die Hypothesenbildung bisher vernachlässigt. Sie ist jedoch für die Kodierung und den Auswertungsprozess notwendig.

Da es mir um einen Verwertungs- und Wirkungszusammenhang geht, müssen einige Fragen herausgestellt werden, die, wenn sie überprüft sind, neue Erkenntnisse vermitteln können, wie man Selbstkonzepte von Jungen innerhalb der Genderdiskussion besser berücksichtigen kann und sie unter Umständen für eine Veränderung der Rollenfixierung einsetzen könnte.

Diese Fragestellung weist bereits auf hypothetische Annahmen hin und soll im nächsten Kapitel deutlicher herausgearbeitet werden.

Kapitel 7 Fragestellungen

1 Einleitung

Wie in den vorangegangenen Ausführungen gezeigt werden konnte, wurden in den bisherigen Forschungen kaum Selbstkonzepte von Jungen im Vorschulalter berücksichtigt. Daher lassen sich auch keine eindeutige Vorhersagen über den Einfluss des Selbstkonzeptes auf die geschlechtsspezifische Sozialisation und die damit verbundene Geschlechtsidentität machen. Meine Fragestellungen beziehen sich daher in erster Linie auf das bei bisherigen Forschungen vernachlässigte und auch hier nur ansatzweise sichtbare Selbstkonzept.

Dabei soll vor allem der individuellen Wahrnehmung in bezug auf:

- Jungen unterschiedlichen Alters als Angehörige des gleichen Geschlechts
- gleichaltrige Kinder
- Erzieherinnen und Eltern

Beachtung geschenkt werden.

Bei allen Fragen geht es darum, herauszufinden, welche Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen in den Selbstkonzepten von Jungen zum Ausdruck gebracht werden und diese unter Umständen bedingen und beeinflussen.

2 Fragestellungen

Folgende Fragen sollen überprüft werden, um „männliche“ Selbstkonzepte von Jungen aufzufinden:

1. Haben Jungen bereits beim Kindergarteneintritt eine feste Vorstellung davon, dass sie Jungen und keine Mädchen sind (Kohlberg S. 335 ff) und verfestigen sich geschlechtsspezifische Wahrnehmungen im Lauf der Kindergartenzeit?

Kinder sind bereits im Alter von 3 Jahren in der Lage, sich selbst als „ich“ oder mit ihrem Vornamen zu benennen. Immer, wenn sie über sich selbst sprechen, so werden damit „männliche“ Vorstellungen verbunden. Dies gilt in zunehmendem Maße, je älter die Jungen sind. In mehreren Untersuchungen wurden diese Aussagen bestätigt.

Daran anknüpfend soll hier untersucht werden, in wie weit dies für alle Jungen gilt und wie sie diese Vorstellungen konkret äußern.

2. Definieren einzelne ältere Jungen oder die Jungengruppe, welche Regeln und Verhaltensweisen für alle Jungen gelten. Werden diese von allen Jungen akzeptiert und übernommen (siehe DeLucia 1961, Kohlberg u. a.)?

Die Jungengruppe oder einzelne größere Jungen., vor allem solche, die Geschlechtsrollenklichs transportieren, übernehmen die Definitionsmacht über das Verhalten und die Regeln, die innerhalb der Jungengruppe gelten. Jungen möchten sich als Jungen dem eigenen Geschlecht zugehörig fühlen und unterwerfen sich deshalb der Definition der Jungengruppe. Sobald sie sich der Jungengruppe zugehörig fühlen, sondern sie sich von der Mädchengruppe ab. Nach den bisherigen Forschungen ergibt sich daraus im Lauf der Kindergartenzeit eine immer stärkere Verfestigung in Richtung Rollenklischees bei Jungen.

In wie weit ist dies für einzelne Jungen zutreffend und wie äußern sie sich über andere Jungen?

3. Haben Frauen, ins besonders die Erzieherin im Kindergarten keinen Einfluss auf die Entwicklung eines „männlich“ definierten Selbstkonzeptes?

Der Einfluss von Erzieherinnen wird unterschiedlich gesehen. So meint Fried (1989), dass Erzieherinnen bei Jungen und Mädchen unterschiedliche Sprachkompetenzen fördern. Auch gilt immer wieder die Vermutung, Erzieherinnen könnten durch ihr Verhalten eher "weiblich" definierte Verhaltensweisen fördern. Frauen scheinen aber in der Regel keinen Einfluss auf die Definition „männlicher“ Verhaltensweisen auszuüben.

Diesbezügliche Veränderungsversuche scheiterten nicht zuletzt am Widerstand der Jungengruppe, so die Aussagen bisheriger Forschungen.

Stimmt dies in allen Fällen, gibt es Ausnahmen, wie nehmen einzelne Jungen ihre Erzieherin wahr, dies soll diese Untersuchung zeigen.

4. Bestimmen Männer, auch abwesende oder nur durch Fantasiegestalten repräsentierte (Fernsehen, Video, Kassette) das „männliche“ Selbstkonzept von Jungen maßgeblich?

Männer werden nach den Erkenntnissen bisheriger Untersuchungen von Jungen als Vorbilder herangezogen, obwohl solche im Kindergarten meist nicht anwesend sind. Wenn Männer auftauchen, verändert sich das Verhalten von Jungen spontan. In Rollenspielen übernehmen Jungen das Verhalten männlicher Heldenfiguren und dies umso mehr, je „typischer“ sich diese darstellen.

Trifft dies auf alle Jungen zu und welche männlichen Vorbilder benennen sie im Einzelnen?

5. Veränderungen der starren „Männlichkeitsstereotypen“ sind heute dringend nötig. (Bilder & Geiger 1988). Diese können über ein jedem Kind eigenes Selbstkonzept (eigene Wünsche, Vorstellungen, Bedürfnisse) ermöglicht werden.

Gegenüber der Erzieherin werden eigene Wünsche, Vorstellungen und Bedürfnisse von Jungen selten verbalisiert. Im Vorschulalter sind diese Äußerungen zudem noch unreflektiert. Oft wird nur nachgeahmt, was in der Jungengruppe als Meinung von bevorzugten Kindern geäußert wird. So muss in Einzelgesprächen und Beobachtungsstudien herausgefunden werden, was einzelnen Kindern wichtig ist. Hier kann sich dann eine breite Vielfalt von unterschiedlichen Wertungen und Interessen zeigen, die nicht zwangsläufig „männlich“ sind. Es könnten dort Ansätze vorhanden sein, dass sich die starre Geschlechtsrollenfixierung verändern läßt und ein Selbstkonzept möglich wird, das sich nicht in erster Linie an stereotypen Männlichkeitskonzepten, sondern eher an persönlichen Neigungen orientiert.

Welche eigenen Vorstellungen bei Interviews zum Ausdruck kommen und was diese über ein Selbstkonzept aussagen können soll hier hinterfragt werden.

Kapitel 8 Entwicklung und Durchführung des Forschungsvorhabens

1 Planung und Teilvorhaben

In den folgenden Kapiteln will ich darstellen, wie der Forschungsablauf von mir geplant wurde, welche Probleme sich beim Pre-test ergaben und wie sich die endgültige Vorgehensweise dadurch verändert hat.

Das mehrdimensionale Vorgehen sah zunächst folgendes vor:

- **eine Einführungsgeschichte** mit der Gesamtkindergruppe zum Thema: Männer im Kindergarten
- **ein Gruppengespräch** der 5-6 jährigen Jungen zum Thema: Mann/Frau
- **ein Interview** mit Interviewleitfaden zu den Vorstellungen von einzelnen Jungen zum Thema: Was tust du, wenn du erwachsen bist? mit anschließendem Malen eines Bildes zu diesem Thema.

Es war geplant, alle Einzelvorhaben mit Video aufzunehmen und sie anschließend auszuwerten.

Um dieses Vorhaben durchführen zu können, wandte ich mich an verschiedene Kindergärten. In Elternabenden stellte ich mein Forschungsvorhaben vor und bat die Eltern um ihre Zustimmung. Im ersten Kindergarten waren Eltern und Erzieherinnen sofort bereit, mein Vorhaben zu unterstützen. Zudem war dort eine größere Gruppe von 5-6jährigen Jungen, die bei allen Teilschritten gerne mitarbeiteten.

Die weiteren Anfragen gestalteten sich schwierig. In einer anderen Einrichtung, in der auch ein Mann als Erzieher tätig war, weigerten sich die Erzieherinnen, mit diesem Mann zusammenzuarbeiten. Auch waren einige Eltern nicht bereit, ihre Kinder an diesem Projekt mitarbeiten zu lassen. So musste ich dort einige jüngere Kinder einbeziehen, was meine ursprüngliche Absicht, nur solche Kinder, die bereits ein gewisses Maß an Reflexionsfähigkeit besitzen zu befragen, verhinderte.

Es fand sich nach längerem Suchen dann noch ein weiterer Kindergarten, der bereit war, Forschungen zuzulassen, jedoch gestaltete sich dort das Verhältnis mit dem Elternbeirat schwierig und es wurden gerade die älteren Jungen nicht zum Projekt zugelassen.

In allen Einrichtungen wurden die Einzelgespräche in das Büro der Kindergartenleiterin verlegt, was zur Folge hatte, dass die Kinder sich dort unsicher fühlten und sichtlich gehemmt waren.

Folgende Ergebnisse brachte der Pre-test in den drei ausgewählten Einrichtungen:

1.1 Einführungsgeschichte:

Die von mir ausgedachte Geschichte, dass ein Mann sich gerne an seine Kindergartenzeit erinnert und als er arbeitslos wird, dort vorstellig wird, als Frau verkleidet- weil er denkt, dass dort nur Frauen arbeiten mit der anschließenden Frage an die Kinder, woran er als Mann erkannt wurde und ob er weiterhin im Kindergarten arbeiten dürfe, löste bei allen Kindergartenkindern große Diskussionen aus. Sie malten tagelang zu diesem Thema Bilder, an denen man ablesen konnte, wie sehr sie sich mit diesem Mann identifizierten. Zwei unterschiedliche Männerbilder wurden sichtbar: der Chef, der den Mann entlassen hatte wurde als „wichtiger“ Mann mit besonderen Insignien (Bart, Größe, Muskeln) „männlicher“ dargestellt als der Mann, der sich im Kindergarten um eine Stelle bewarb. Der verkleidete Mann wurde in einer „stereotype Frau“ mit Stöckelschuhen, Lippenstift und Lidschatten, dazu in einem bunten Kleid dargestellt.

Ob Männer grundsätzlich im Kindergarten arbeiten dürfen wurde lebhaft diskutiert, von manchen Kindern total abgelehnt von anderen mehr aus Mitleid mit diesem Mann befürwortet.

Obwohl sich aus dieser Geschichte ergab, dass die Kinder insgesamt stereotype Männer- und Frauenbilder haben und sich diese je nach Bedeutung der Person noch einmal spezifizieren, kam sie letzten Endes für meine Fragestellung des Selbstkonzeptes nicht in Betracht und ich habe sie fallengelassen.

1.2 Das Gruppeninterview mit der Jungengruppe

Auch das Gruppeninterview mit dem Ausmalen von zwei vorbereiteten Strichmännchen in einen Mann und eine Frau brachten letzten Endes nur diese stereotypen Männer- und Frauenbilder der Kinder hervor. Selbst die älteren Jungen konnten sich nicht entschließen,

diese Stereotypen zu hinterfragen, obwohl sie zugaben, dass sich ihnen die Männer und Frauen in ihrem Umfeld anders präsentierten.

So erwies sich auch diese Vorgehensweise als nicht brauchbar.

1.3 Das Einzelinterview

Wie bereits erwähnt, waren die Rahmenbedingungen für das Einzelgespräch (im Kindergartenbüro) hemmend für eine unbefangene Atmosphäre. Zudem hatten die meisten Jungen Probleme, wenn sie sich vorstellen sollten, wie sie sein wollten, wenn sie einmal erwachsen sind. In der Regel wollten sie wie ihr Vater sein, obwohl bei näherem Nachfragen kaum ein Kind den Vater weder im privaten noch im beruflichen Alltag beschreiben konnte.

Die dazu gemalten Bilder zeigten zahlreiche Selbstevaluationen in Ansätzen, wären jedoch seriös nur für Experten auswertbar gewesen. Dazu fehlten mir Hintergrundinformationen über die Familienverhältnisse der Kinder (was ich auch nicht beabsichtigte in meine Forschungen einzubeziehen) und eine bessere Kenntnis der einzelnen Kinder. So konnte ich auch diesen teilweise interessanten Hinweisen (ein Kind malte sich als Blume, die von einer Biene gestochen wird- ein anderes malte ein großes Haus, das von einem Herrn Niemand – „ich bin der Herr Niemand“, bewohnt wird).

Das einzige Kind, das den Beruf des Vaters (Apotheker) nicht ausüben wollte, malte sich als Sänger vor einem großen Publikum und sang (als ich das Zimmer eine Weile verließ) eine Operettenmelodie. Die Liebe zur Musik hatte es wohl durch eben diesen Vater erworben, der mit ihm in viele Konzerte gegangen ist.

Dennoch waren auch diese Hinweise zu dürftig, um darauf eine seriöse Forschung aufzubauen.

So musste ich das gesamte Forschungsvorhaben noch einmal überdenken und neu formulieren.

Nach nochmaligem Literaturstudium über den Entwicklungsstand und die Vorstellungen von Kindern im Alter von 3-6 Jahren konzipierte ich dann das Forschungskonzept neu und entschloss mich zu einer Vorgehensweise, die phänomenologischer und unstrukturierter, aber auch ausschließlich auf den Lebensraum Kindergarten zugeschnitten war.

Zwei Teilvorhaben sollten dazu dienen, Selbstkonzepte von Jungen im Alter von 3-6 Jahren darzustellen.

Die Dokumentation durch die Videoaufnahmen ersetzte ich durch eine Aufzeichnung durch ein Diktiergerät, da es sich als schwierig erwiesen hatte, den Eltern Videoaufzeichnungen verständlich zu machen und die Kinder bei den Videoaufzeichnungen auch teilweise sehr schwer zu verstehen waren.

Um die einzelnen Kinder zunächst näher kennen zu lernen wollte ich mit einer Beobachtungsstudie beginnen. Während eines mehrtägigen Aufenthaltes im Kindergarten konnte ich so das Vertrauen der Kinder erwerben und Fotos aufnehmen, die die Kinder in Spielsituationen zeigt.

Diese Fotos wollte ich für narrative Interviews mit den einzelnen Kindern verwenden.

2 Umstellung der geplanten Vorgehensweise

2.1 Beobachtungsstudie

Wie bereits beschrieben, sollten in der Beobachtungsstudie sowohl das äußerliche Erscheinungsbild, die sozialen Kontakte, die Bevorzugung einzelner Spiele oder Tätigkeiten, der Ausdruck von Gefühlen und Bewertungen und verbale und nonverbale Wahrnehmungen einbezogen werden. Die Beobachtung bezog sich jeweils in einem Zeitraum von ca. 20 Minuten auf ein oder zwei bis drei Kinder, die sich in einer Spielphase befanden. Dazu wurden von mir aber auch Notizen gemacht, wenn ein Kind sich in einer besonderen Art und Weise „verhielt“ oder sich vor der Gruppe darstellte.

Die Beobachtung wurde von mir schriftlich festgehalten und jeweils einem bestimmten Kind zugeordnet. Damit konnte ich einen ersten Eindruck über die Persönlichkeit des einzelnen Kindes, seine Bevorzugungen oder Abneigungen bekommen, die mir helfen sollten, die Auswertungen des Interviews zu falsifizieren.

2.2 Narratives Interview

Jeweils 10 – 12 Fotos, die während der Freispielphase im Kindergarten von mir am Vortag aufgenommen worden waren, wurden einzelnen Kindern vorgelegt. Diese durften sich dann dazu äußern, ohne, dass irgendwelche Fragen gestellt wurden. Manchmal musste ich

Gesprächsimpulse setzen, ein andermal eine einseitige Aufzählung unterbrechen, um ein Kind sich selbst ins „Gespräch“ zu bringen. Das Ende des Interviews wurde von den Kindern selbst bestimmt.

3 Auswahl der Einrichtungen und Kooperation mit Erzieherinnen und Eltern

Bei der Auswahl der Einrichtungen wollte ich dreierlei Kindergärten, bzw. Kindertagesstätten einbeziehen

- eine städtische große Einrichtung
- eine ländliche Einrichtung
- eine kirchliche Einrichtung

Als Kontrolleinrichtung (Bedeutung des Erziehers/der Erzieherin) hatte ich zunächst einen Kindergarten ausgewählt, in dem ein männlicher Praktikant arbeitet. Leider wurden mir von den Eltern die Forschungen dort nicht genehmigt.

Die Erzieherinnen erlebte ich zum größten Teil sehr interessiert an diesem Thema und viele wären gerne bereit gewesen, ihre Einrichtungen dafür zur Verfügung zu stellen.

Sobald ich erwähnte, dass meine Forschungen sich mit Jungen befassen sollten, bemerkte ich bei Elterngesprächen regelmäßig, dass diese Probleme bekamen, und ihre Jungen nicht daran teilhaben lassen wollten. Je höher der Bildungsstand der Eltern war, desto schwieriger war es, deren Zustimmung zu bekommen. Ein Problem, das mich beinahe von meiner ursprünglichen Fragestellung Abstand nehmen ließ.

Ich musste über ein Jahr suchen, bis ich endlich drei Einrichtungen fand, in denen sich die Eltern (aller Kinder) bereit erklärten, das Forschungsvorhaben dort durchführen zu dürfen.

So musste ich letzten Endes froh sein, dass es überhaupt möglich wurde, meine geplanten Vorhaben durchzuführen.

Es waren drei kirchliche Einrichtungen, zwei evangelische und eine katholische Einrichtung, die sich schließlich bereit erklärten. Alle Einrichtungen öffentlicher Träger (Gemeinde, Stadt) hatten Forschungen dort abgelehnt.⁶⁵

3.1 Auswahl der Kinder

Die Auswahl der Kinder gestaltete sich ebenfalls schwierig. Da ich zunächst davon ausging, nur die „Vorschulkinder“ in die Forschung einzubeziehen, musste ich feststellen, dass es nicht in allen Einrichtungen genug 5-6 jährige Jungen gab. So entschloss ich mich dazu, alle Jungen der Gruppe mit aufzunehmen, ungeachtet, ob ich sie dann letzten Endes bei der Auswertung berücksichtigen wollte.

3.2 Durchführung in den ausgewählten Einrichtungen

Die Erfahrungen beim Pre-test hatten gezeigt, dass für das geplante Interview ein Raum zur Verfügung stehen sollte, den die Kinder als Spielraum kannten. Trotz teilweise sehr beengter Verhältnisse fand sich in jeder der Einrichtungen ein Raum, den die Kinder kannten und der für die Zeit der Interviews zur Verfügung stand. Oft hatte gerade der Raum Auswirkungen auf die Wahrnehmung und den Gesprächsverlauf, was die Bedeutung von Räumen im kindlichen Wahrnehmungsprozess unterstreicht.

In jeder der ausgewählten Einrichtungen verbrachte ich ca. eine Woche. Der erste Tag war für das gegenseitige Kennenlernen reserviert, die nächsten beiden Tage für die Beobachtungsstudie. Danach wurden die Einzelinterviews durchgeführt, bis alle Jungen befragt waren.

Eine kleine Verabschiedungsfeier rundete die Untersuchung ab und zeigte den Kindern die Bedeutsamkeit ihrer mir gegebenen Informationen. Jedes Kind erhielt ein Bild seiner Wahl aus den von mir gemachten Fotos zur „Belohnung“.

⁶⁵ Mein Dank gilt allen Eltern und Erzieherinnen der Einrichtungen, die sich auf meine Forschungen eingelassen haben und ohne deren Genehmigung und Mithilfe ich letzten Endes diese Arbeit nicht zu Ende bringen hätte können.

Kapitel 9 Messinstrumente

1 Beschreibende Wahrnehmung

Um das Selbstkonzept von Jungen messbar zu machen, bedarf es zunächst der Beschreibung von wahrgenommenem Verhalten innerhalb der Lebenswelt Kindertagesstätte und verbalen, bzw. nonverbalen Aussagen einzelner Kinder. Teilnehmende Erfahrung ist dabei das wesentliche Merkmal der phänomenologischen Methode.

Hier gilt es, das einzelne Kind nicht auf dem Hintergrund eines wissenschaftlichen Konzeptes (z. B. psychologisch-soziologische Sichtweisen) zu betrachten, sondern es in seiner ganzen Person wahrzunehmen, oder wie Kazemi-Weisari (1995, S. 13) es nennt, ihm Beachtung zu schenken.

Dazu muss der teilnehmende Forscher sich weitgehend in die Wahrnehmung von Kindern hineinversetzen, sich dieser aber dennoch mit den eigenen personalen Anteilen annähern müssen, um etwas beschreiben zu können, wie es Kinder nicht tun würden. Kenntnisse des emotionalen und kognitiven Entwicklungsstandes von Kindern gehen in die Beschreibung ein und auch die Person des Forschers kann nicht außen vor bleiben.

Um dennoch dem wissenschaftlichen Anspruch gerecht zu werden, muss die Beschreibung aus einer „wissenschaftlichen Distanz“ heraus geschehen, wie Lamneck (S. 260ff) ausführt.

2 Kodierung im Computerprogramm „Aquad“

Zunächst müssen die Kinderinterviews transkribiert werden. Dies mit Hilfe des von Prof. G. Huber am Institut für Erziehungswissenschaften Tübingen entwickelten Systems: „Aquad“ zu tun, halte ich für diese Arbeit sinnvoll, da es sich hier um eine computerunterstützte Auswertung qualitativer Forschungen handelt und eine Kodierung unter verschiedenen Gesichtspunkten erfolgen kann.⁶⁶ Im Lauf der Auswertung können Vergleiche mit anderen Interviews erfolgen, gleiche Codes zusammengeführt, individuelle Aussagen erkannt und dadurch eine Interpretation erleichtert werden.

Da Kinderinterviews von Vorschulkindern relativ kurz sind, können diese auch immer wieder in ihrem ganzen Umfang hervorgeholt und die Interpretation somit überprüft werden.

⁶⁶ Siehe auch Huber, G. L.(Hrsg.): Qualitative Analyse, München 1992 , darin besonders die S. 115 – 174 und Huber, G. L.: Analyse qualitativer Daten mit AQUAD VIER, 1. Auflage, Schwangau 1994 und Huber, G. L. :Analysis of qualitative data with Aquad Five for Windows, 1. edition Schwangau 1997

Um eine Kodierung sinnvoll zu gestalten, müssen solche Sequenzen kodiert werden, die Aussagen zum Selbstkonzept machen.

Da die Untersuchung eines kindlichen „Selbstkonzeptes“ die Hauptfrage der Untersuchung darstellt, müssen zunächst Codes gefunden werden, die

1. Aussagen über die individuelle Wahrnehmung des Kindes machen.
2. Aussagen, die offensichtlich als wichtig und bedeutsam vom Kind selbst erkannt werden.

Wichtige und bedeutsame Passagen können sowohl einzelne Wörter als auch Sinnzusammenhänge sein. Auch nonverbale Äußerungen werden mitkodiert, um eventuelle „neutral“ erscheinende Aussagen als wichtig zu entlarven und in der Kodierung berücksichtigen zu können.

Dieses Programm enthält eine ganze Reihe von Softwarefunktionen, die in dieser Arbeit nicht benötigt werden. Erstens handelt es sich nur um kurze Interviews, die auch immer wieder wie schon erwähnt in ihrer Gesamtheit hervorgehoben werden können, um die Qualität der einzelnen Codes noch einmal überprüfen zu können. Zum anderen ist mir der Sinnzusammenhang wichtiger als eine Aufschlüsselung in mehrere Codes und Unterkodes.

Such- und Ersetzungsfunktionen erleichtern die Arbeit mit den transkribierten Texten.

Da kodierte Interviews leichter und überschaubarer zu lesen sind als dies bei nichtkodierten Texten der Fall ist, wird auch Fehlinterpretationen vorgebeugt und ein rasches Auffinden ähnlicher Sequenzen erleichtert.

„Das Besondere an Aquad ist seine Fähigkeit, die Interpretationsarbeit nicht nur beim Kategorisieren von Textabschnitten und beim Ordnen von Daten nach Kategorien zu unterstützen, es erleichtert darüber hinaus, Schlüsse zu ziehen. Dabei setzt man die Kategorien zueinander in Beziehung und erwartet, dass derartige, als typisch oder bedeutsam betrachtete Konfigurationen von Kategorien systematisch auftreten.“ (Huber 1994, S. 3)

Memos (z. B. Gedanken des Interviewers oder nonverbale Äußerungen des Interviewten) anzuhängen, um sie bei der Auswertung mit „bewerten“ zu können ist eine weitere Besonderheit dieses Programms.

Die Möglichkeit, Wörter (und andere Codes) in ihren Bedeutungszusammenhängen ausdrücken zu können, ermöglicht eine überprüfbare Analyse der Daten.

3 Kategoriensystem für die Interviews

Alle Interviews mit Jungen zwischen 3 und 6 Jahren werden nach diesem Kategoriensystem kodiert. Da das Alter der Kinder eine bedeutsame Rolle spielen könnte, wird die Kodierung grundsätzlich auch altersbezogen vorgenommen.

Das heißt, dass die erste Kategorie das Alter des Kindes angibt.

Um Unterschiede in den drei beforschten Einrichtungen feststellen zu können, wird auch die **jeweilige Einrichtung** angegeben, in der sich das interviewte Kind befindet.

I. Beziehung zur eigenen Person

1. Ich-Nennungen (auch Nennung des eigenen Namens)
2. Freunde (bejahend, verneinend)
3. Freundinnen (bejahend, verneinend)
4. Gefühle (positiv-negativ)
5. ausgewähltes Bild
6. Schwester
7. Bruder
8. Mutter
9. Vater
10. Sonstige Personen

II. Nennung anderer Personen

1. Jungen
2. Mädchen
3. Erwachsene (Erzieherin)

III. Spiele/ Räume/ Themen

1. Spiele
2. Räume
3. Themen

IV. Tätigkeiten

Äußerungen über verschiedener Tätigkeiten

V. Eigenes Thema

Hier wird alles kodiert, was außerhalb des vorgelegten Bild- Materials zur Äußerung kommt und für das Kind im Augenblick oder darüber hinaus bedeutsam scheint, als Wunsch oder Bedürfnis geäußert oder abgewehrt wird.

Auch die mit den Bildern verbundenen Assoziationen werden als eigene Themen codiert.

Die Korrelation zu I (Aussagen über die eigene Person und wichtige andere Personen) wird zur Interpretation über das Selbstkonzept herangezogen.

Kapitel 10: Individuelle Beschreibung einzelner Kinder unter Einbeziehung der computerunterstützten Auswertung des Interviews

1. Einleitung:

Die nun folgenden 27 Einzelinterviews sollen dazu dienen, die vielfältigen Jungenleben darzustellen. Wie unterschiedlich Jungen sich verhalten, denken, sich ausdrücken und welcher unterschiedlichen Zugang zur Welt sie haben, dies wird umso deutlicher, je mehr Interviews zur Verfügung stehen. Deshalb habe ich diese große Anzahl gewählt.

Begründungen für das jeweils individuelle Verhaltens- und Vorstellungsmuster der Kinder wurden von mir, wenn überhaupt nur sehr vorsichtig gegeben, da ich über die Beziehungen der Kinder und ihr Lebensumfeld zu wenig wusste, um dabei Spekulationen nicht ausschließen zu können. Und Rückfragen hätten ebenfalls wenig Sinn ergeben, da Kinder dieses Alters noch nicht die notwendige Sprach- und Reflexionsfähigkeit besitzen, um verwertbare Auskünfte darüber abzugeben. So habe ich mich darauf beschränkt, nur bei Verständnisproblemen nachzufragen oder den Fortlauf des Gespräches anzuregen.

Die Frage nach der subjektiven Sicht der Kinder war mir wichtiger, als die Darstellung der Einrichtungen.

Diese sollte lediglich dazu dienen, Unterschiede zwischen den Einrichtungen aufzuspüren und aufzuzeigen, dass Jungen sich nicht nur individuell unterschiedlich, sondern eben auch als Jungen verhalten.

Eine Einbeziehung der Beobachtung von Erzieherinnen stand ebenfalls nicht in meiner Absicht. Zum einen, weil es Beobachtungen und Befragungen von Erzieherinnen bereits gibt, die aber keine neuen Erkenntnisse in bezug auf die Individualität von Jungen gebracht haben, zum anderen, weil die Innensicht von Kindern dabei zu kurz käme. Dennoch finden sich teilweise auch Hinweise über das Verhalten der Erzieherinnen bei den Beobachtungsstudien der Kinder.

Nach den bereits beschriebenen Beobachtungskriterien soll nun jedes einzelne Kind in seiner ihm eigenen Art und Weise des körperlich vermittelten und durch das individuelle Verhalten geprägten Eindrucks beschrieben und mit Hilfe der computergestützten Auswertung des Interviews interpretiert werden.

Dazu werden zunächst die in den einzelnen Einrichtungen beobachteten, bzw. in die Forschung einbezogenen Jungen im Alter von 3 – 6 Jahren je Einrichtung gesondert dargestellt. (Die Namen der Kinder und Einrichtungen wurden geändert)

Anschließend können Vergleiche innerhalb der Einrichtung altersabhängig angestellt werden. Dies soll dazu dienen, alters- und entwicklungsbedingte Verhaltens- und Vorstellungsweisen herauszufinden, um sie bei der Interpretation und Entwicklung des Selbstkonzeptes berücksichtigen zu können. Die Altersangaben werden folgendermaßen dargestellt: 4.1 Jahre bedeutet z. B. 4 Jahre, 1 Monat. Anhand der konkreten Geburtsdaten, die mir die Erzieherinnen nannten, konnte bei allen Kindern das Alter richtig angegeben werden.

In Kapitel 12 werden dann die Ergebnisse der Einrichtungen verglichen, um eventuell von außen einwirkende Faktoren zu erkennen.

2 Beschreibung und Interpretation einzelner Jungen in Einrichtung I

Peter, 4.1 Jahre

Peter ist ein, körperlich noch relativ kleiner Junge, der auf den ersten Blick einen verträumten Eindruck macht. Meist betrachtet er das Spiel der anderen Kinder, vor allem aber der Jungen

nur von weitem, und mischt sich auch nur selten in deren Spiel ein. Er registriert jedoch aufmerksam, was sich um ihn herum abspielt.

Die Kontaktaufnahme zu anderen Kindern ist immer etwas unbeholfen. Meistens versucht er Kontakt aufzunehmen, indem er anderen ihre Spielsachen kaputt macht oder mit einer imaginären Pistole auf sie schießt. Oft droht er Kindern auch: *"Ich kann dir auch Ärger machen."* Zwei Mädchen, die eine Kordel drehen stört er, indem er an den Wollfäden zieht. Er reibt sich häufig die Augen, wahrscheinlich hat er Heuschnupfen. Man hat immer den Eindruck, er warte auf etwas. Meist steht er am Rande und nimmt jede Gelegenheit wahr, sich in irgendeiner Form in das in seiner Nähe abspielende Kinderspiel einzumischen. Auf die aggressive Form, in der seine Einmischung oft stattfindet, reagieren die Kinder jedoch kaum. Sobald sie ihn ermahnen, zieht er sich wieder in seine Beobachterrolle zurück.

Er macht keinen unglücklichen Eindruck, und wird auch von den Kindern nicht abgewiesen, wenn er sich in ihr Spiel einmischt.

Linda bezeichnet er als seine Freundin. In einer Spielsituation zeigt er auf sie mit den Worten: "1, 2, 3, sie wars". Ich habe ihn in keiner anderen Situation zusammen mit Linda gesehen. In zwei weiteren Fällen erlebte ich ihn in Konfrontation zu einem Mädchen.

Meist spielte er in der Nähe von einzelnen Jungen oder einer kleinen Jungengruppe.

Er bezeichnete einzelne Jungen als seine Freunde. Ich konnte ihn in der Regel in vielen Spielsituationen als "stummen" Teilnehmer am Rande entdecken.

Seine eigene Wahrnehmung scheint noch undifferenziert zu sein, was sein Ausspruch: "ich bin alle" signalisiert. Wie er stets in einer Beobachterrolle alle Kinder, vor allem die Jungen betrachtet, so ist auch das mit ihm geführte Interview mehr aus dieser Rolle heraus zu verstehen.

Peter war auch im Interview auf alle Kinder konzentriert. Obwohl er sich selbst auf den Bildern wahrnahm: "des sin gar net alle, aber ich bin drauf", und es ihm auch wichtig war, dass er in der Kindergruppe sichtbar wurde, so erzählte er bei allem, was andere Kinder bauten oder spielten, dass er dabei gewesen wäre: "ich bin fast bei alle drauf", "Rene, die drei, der Rene, der Dean und ich habm en Flughafen gebaut, und der Luzius hat au mitgholfe..", "bei dem Haus hab ich au mitgholfe, bei dem Lastwagen au", was nicht stimmte. In seiner Beobachterrolle nahm er alles, was die anderen gerade taten als seine eigene Tätigkeit wahr. So wollte er sich auch ein Bild aussuchen, auf dem möglichst "alle" Kinder abgebildet sind. Er nimmt sich selbst in dem, was alle tun wahr und meint, dass das was er denkt, alle denken. Die Vielzahl der Bilder machte ihm die Entscheidung schwer, was er aussuchen sollte.

"ja, wenss bloß eins wär, dann wärs leicht" "Dann würden alle des eine nehmen". Auf die Frage, weshalb er sich ein Bild aussuchen würde, auf dem viele Kinder, er selbst aber nicht abgebildet sind und wer ihm auf dem Bild am besten gefalle antwortet er: "alle". Er kann sich nicht entscheiden, welches von den zwölf Bildern ihm am besten gefällt und möchte am liebsten mehrere.

Als er sich ein weiteres Bild aussuchen möchte, auf dem nur Mädchen abgebildet sind bemerkt er, und seine Stimme wirkt überrascht und begeistert: "guck, ein Bub seh ich da....einen Bub". Als ich ihn nach seinen Freunden frage nennt er nur einmal den Namen eines Mädchens. Sonst zählt er nur Jungen (sechs Jungen werden mit Namen genannt) und deren Spiele auf den Bildern auf. Und deren Tätigkeiten bezeichnet er als seine eigenen.

Dass er sich als Junge wahrnimmt zeigt, dass er nur die Jungenspiele als seine eigenen bezeichnet. Als seine Lieblingstätigkeit bezeichnet er "bauen". Wichtige Themen sind: Flughafen, Haus, Lastwagen. Erwähnenswerte Tätigkeiten sind außer bauen noch: kämpfen. Den ältesten Jungen bezeichnet er ebenfalls als seinen Freund und überlegt, ob er dessen Bild auswählen soll. Schließlich entscheidet er sich für ein Bild, auf dem die meisten Jungen, er aber selbst nicht abgebildet ist.

Selektive Wahrnehmung im Interview	Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung: Text jungg005.atx coded by >> alle << 10 P: seh ich fast alle! 23 P: (7A) des sin gar net alle- aber ich bin dabei, 26 P: Glaub, die kämpfen jetzt alle, der Dean is des, 31 P: Ja, ich bin fast bei alle drauf, bei dem Bild aber 35 Da schlagen se des voll drauf auf'd Luft, bleibens obe 85 P: Ja, do sin die meiste drauf, da sind alle drauf fast</p> <p>Text jungg005.atx coded by >> Junge << 14 der Luzius hat a mitgholfe, der Nikola nicht, der Nikola hat 21 P: Der Adam 27 kämpfen alle gegen Ruben 92 Guck ein Bub seh ich da....einen Bub 92 Guck ein Bub seh ich da....einen Bub</p>	<p>Sechsmal werden "alle" genannt</p> <p>Jungennamen erscheinen sechsmal</p>

Text jungg005.atx coded by >> Mädchen << 90 I: Da sind fast nur Mädchen drauf 50 P: Ja, der Luzius und die Linda auch	Mädchen werden pauschal einmal genannt Linda nennt er als seine Freundin
Spielnennungen: 8 P: Hm, Flughafe 15 P: dafür a Muster gmacht 16 P: und da is des Puzzle dahinten 37 P: ja, bei dem Haus hab i a mitgholfa 38 P: bei dem Lastwaga au	Spielnennungen: Flughafen Muster Puzzle Haus Lastwagen
Tätigkeiten: Text jungg005.atx coded by >> bauen << 28 (4A), Ja, so viel warn mir auch, da baun mir grad und da 29 bau ich 53 P: Baue Text jungg005.atx coded by >> kämpfen << 26 P: Glaub, die kämpfen jetzt alle, der Dean is des, 27 kämpfen alle gegen Ruben	Tätigkeiten: bauen kämpfen
Gefühle: 56 P: Ja, wenss nur eins wär, wärs ganz leicht 58 : wenss nur eins wär, wärs ganz leicht 97 P: selber eins aussuchen	Gefühle der Unsicherheit beim Aussuchen eines Bildes Eigene Auswahl ist wichtig

Bedeutungszuweisung im Interview und den beobachteten Spielsequenzen	Zusammenfassung
<p>Ich-Bezüge Im Interview: Text jungg005.atx coded by >> Ich << 23 P: (7A) des sin gar net alle- aber ich bin dabei, 29 bau ich 31 P: Ja, ich bin fast bei alle drauf, bei dem Bild aber net 37 Ja, bei dem Haus hab i a mitgholfa (8A) 38 bei dem Lastwaga au (2A) 34 P: Bloß mein Kopf</p> <p>Wir-Aussagen: 28 P: Ja, so viel warn mir auch, da baun mir grad und da bau ich</p> <p>in den beobachteten Spielsequenzen: Bilderbuchbetrachtung : N.sagt zu P: <i>Du könntest einer mit Pfeilen sein</i> P antwortet: Des bin ich nicht, ich zeig dir mal, was wer ich bin, der da und der da und der da, ich bin alle, wo da sind P: ich kann dir auch Ärger machen</p>	<p>Es werden relativ viele Ich-Aussagen gemacht. Auffallend ist aber, dass alle Tätigkeiten, die von P. beobachtet werden, von ihm mit sich selbst in Zusammenhang gebracht werden. Deutlich wird dies in der Aussage: Ich bin alle.</p> <p>Die Wahrnehmung des eigenen Kopfes wird nicht in Verbindung mit der ganzen Person gesehen (bloß mein Kopf!). Die Verbindung zu anderen scheint wichtig. "Da baun wir und da bau ich".</p> <p>Die eigene Person ist sehr wichtig und wird immer wieder in Zusammenhang mit Spielsituationen gebracht, die von P. aus der Entfernung</p>

<p><i>I: Wer möchtest du sein?</i> P: Der König <i>I: Warum?</i> P: Weil der eine Krone hat</p> <p>Beim gemeinsamen Bauen: P: Alex, was mach ich? (macht den Hubschrauber von Niko und Adam kaputt).</p> <p>Im Freispiel: Hey, hey, ich kann echt schießen, vorher hat sie echt geschossen (Pistole aus Legos).</p> <p>Zu Kindern, die ihm zufällig über den Weg laufen, während er am Boden sitzt: ...Ich hau dir eine ...Hände hoch ...Ich kann die Wolle da runterziehen</p> <p>Aussagen über andere Personen: Jungen/Mädchen/Freunde: 26 P: Ich glaub, die kämpfen jetzt alle, der Dean ist das, kämpfen gegen den Ruben 44 P: Hat der Nikola sich schon eins ausgesucht? <i>I: Hast Du sonst noch Freunde?</i> 50 P: Ja, der Luzius und die Linda auch. <i>I: Ist der Christian auch dein Freund?</i> 68 P: ja, und des da <i>I: Da bist du gar nicht drauf, aber du möchtest das Bild trotzdem? Wer gefällt dir auf dem Bild am besten?</i> 74 P: Alle 92 P: Guck, ein Bub seh ich da, ein Bub</p> <p>Spielsequenzen: P: 1, 2, 3, sie war's (zeigt auf Linda) zur Erzieherin: P: schau, der hat so viele Glitzersteine und der Nikola keine</p> <p>Beim Kasette anhören: P: Hat der dann doch Angst? P. dreht sich zu zwei Mädchen um, die Puzzles auf dem Tisch mit einem lauten Krach umdrehen: He, macht nicht so laut!</p>	<p>beobachtet werden.</p> <p>Der König als wichtige, herausragende Person (Krone) wird als Vorbild genannt.</p> <p>Aggressive Aussprüche sind von ihm häufig zu hören. Seine Handlungen sind ebenfalls oft aggressiv.</p> <p>Er nennt insgesamt 3 Jungen und ein Mädchen als seine Freunde.</p> <p>Das Bild, das er sich aussucht, stellt drei Jungen dar, davon hat er zwei als seine Freunde bezeichnet.</p> <p>Auf dem Bild, auf dem nur Mädchen abgebildet sind, entdeckt er in einer Ecke einen Jungen und äußert sich darüber mit spürbarer Begeisterung in der Stimme.</p> <p>Es wird aber auch deutlich, dass P. einfühlsam sein kann und Enttäuschung (Nikola hat keine Glitzersteine) und Angst (hat der Angst?) nachempfindet.</p>
<p>Aussagen über bedeutsame Tätigkeiten: <i>I: Was machst du am liebsten?</i> P: Bauen</p>	<p>Bauen wird als die liebste Tätigkeit bezeichnet</p>
<p>Aussagen über bedeutsame Gefühle: 26 P: Glaub, die kämpfen jetzt alle P: Da hat er ne lange Reise vor sich, will er wieder nach Hause gehen. P: Hat der dann doch Angst?</p>	<p>Die Stimme verändert sich, als er über die Kampfhandlung der anderen Jungen spricht. Er berichtet mit einer lebhaften deutlichen und lauten Stimme darüber.</p> <p>In den Äußerungen über den Zwerg Tatatuk (Kasette), der gefährliche Abenteuer bestehen muss, empfindet er die dort genannten Gefühle mit. Dies wird in seiner Stimmfärbung (leise, ängstlich, fragend) deutlich, wenn er über die Angst oder das nach Hause gehen spricht.</p>

Abschließende Interpretation:

Peter wirkt sehr schüchtern und zurückhaltend, dabei aber auch recht aggressiv. Man hat den Eindruck, dass er auf noch kleinkindhafte Weise versucht, Kontakt mit anderen Kindern aufzunehmen (provozierend, angreifend). Diese reagieren erstaunlich gelassen darauf. Er hat auch Probleme, sich selbst als ganze Person wahrzunehmen, was der Ausspruch: „Des bin net ich, des is bloß mein Kopf“ anzeigt. Dass er alles, was andere tun als seine eigene Tätigkeit bezeichnet, unterstreicht das noch unsichere Selbstgefühl. Er nennt drei Jungen und ein Mädchen als seine Freunde, spielt jedoch nicht mit diesen, sondern beobachtet deren Verhalten nur von ferne. So interpretiere ich diese Aussage als Wunsch, Freunde und auch eine Freundin zu besitzen. Die Schilderung von Kämpfen ist stark gefühlsbetont. Auch äußert er sich begeistert, als er einen einzelnen Jungen zwischen lauter Mädchen auf einem Bild entdeckt. Insgesamt scheint er sich an Jungen zu orientieren („alle“ sind für ihn ausschließlich Jungen) und sich selbst mit „männlichen Attributen“ zu versehen (Kämpfen, Bauen).

Im Freispiel erwähnt er, dass er gerne der König sein möchte (eine wichtige Person – Krone). Aber auch Gefühle der Angst werden beim Anhören der Kassette deutlich: „Hat der dann doch Angst?“ Insgesamt zeigen seine Verhaltensweisen und verbalen Äußerungen, dass er noch sehr unsicher und ängstlich ist, aber bereits feste Vorstellungen davon hat, wie er sein möchte und wen er nachahmen will. Er bekommt dabei weder von der Erzieherin, noch von den Kindern Unterstützung und muss sich zuschauend in die von ihm gewünschten Personen hineinversetzen (ich bin alle).

Auch seine aggressiven Handlungen und Aussprüche können ihm nicht die nötige Aufmerksamkeit verschaffen.

Er muss die eigenen Vorstellungen mit den Handlungen der anderen Kinder beschreiben und kann sich selbst nicht als (positiv) handelnde Person erleben.

Dies zeigt sich dann auch bei der Bildauswahl. Er wählt ein Bild, auf dem mehrere Jungen zu sehen sind, er selbst aber ist nicht dabei. So zeigt dies einmal mehr, dass er sich wünscht, wie diese zu sein und sich mit ihnen identifiziert.

Luzius 4,0 Jahre

Luzius ist ein kleiner, lebhafter Junge. Er spielt meist zusammen mit einem anderen, etwa gleichaltrigen Jungen. Seine Spielpartner wechseln. Er spielt auch hin und wieder mit einem Mädchen. Vorwiegend hält er sich in der Bauecke auf, macht von dort aber schon mal einen

Beobachtungsgang zur Puppenecke, um den Mädchen beim Spielen zuzusehen. Im Freigelände beobachtete ich ihn an einem Vormittag. Er spielte dort mit einem Spiellastwagen, auf den er sich setzte, um den Abhang wiederholt hinunterzufahren. Ab und zu begab er sich aber auch zu einer Gruppe größerer Jungen, um diesen beim Spielen zuzusehen.

Er zeigt sich an allem interessiert, was um ihn herum vorgeht. In der kämpfenden Kindergruppe ist er mittendrin und fühlt sich dabei sichtlich wohl. Zu den größeren Jungen nimmt er sonst keinen Kontakt auf.

Wenn man mit ihm spricht, macht er einen interessierten, intelligenten Eindruck. Sonst wirkt er eher unauffällig und angepaßt.

Umso interessanter war es mir dann, wieviele Themen in der Interviewsituation von ihm angesprochen wurden.

Er interessiert sich für das von mir zur Aufnahme der Interviews gebrauchte Aufnahmegerät und erwähnt, dass sein Vater ebenfalls ein solches besitzt.

Luzius kennt alle Kinder mit Namen und nennt Mädchen wie Jungen gleichermaßen.

Systematisch geht er alle Bilder durch und nennt Namen und Tätigkeiten der darauf abgebildeten Kinder. Dann wendet er sich der von ihm gebauten Ritterburg zu, um mir diese zu zeigen. Als wir auf die Nennung seiner Freundin kommen wechselt er abrupt das Thema. Es beschäftigt ihn sehr, dass das Spielhaus im Garten, das ihm anscheinend sehr wichtig war von "Matthias" (ich weiß nicht, ob es sich dabei um einen großen Jungen aus dem Kindergarten oder einer anderen männlichen Person handelt) kaputt gemacht wurde. Er fängt beinahe zu weinen an, erklärt mir dann aber, wie das passiert ist.

Als ich ihm verspreche, es mit ihm anzusehen ist er zufrieden und wendet sich wieder den Bildern zu.

Das Bild, auf dem die Jungen kämpfen gefällt ihm auf Anhieb am besten. Es veranlasst ihn zur Assoziation mit zu Hause. Dort kämpft er mit seinem Vater. Er will in die Boxgruppe und hat bereits eigene Boxhandschuhe dafür bekommen.

Auch dieses Thema ist schnell erschöpft. Schließlich sucht er sich das Bild aus, auf dem seine Freundin zu sehen ist.

Luzius zeigt auch in der Interviewsituation, dass er allseits interessiert ist und sich mit allem beschäftigt, was um ihn herum vorgeht. "Männliche" Themen (kämpfen, boxen) sind ihm wichtig. Aber auch Frauen und Mädchen sind in seinem Blickfeld: "ja, aber Jana net und der

Papa au net und die Mama", und nach den Teilnehmern beim Boxverein befragt nennt er: "Mädchen und Buben". Die Freundin im Kindergarten, mit der er auch spielt ist ihm so wichtig, dass er deren Bild auswählt.

Er zeigt Gefühle offen, sowohl bei der Erwähnung des Boxkampfes mit dem Vater, den er mir mit lebhaften Gesten vorführt als auch die Trauer über das kaputt gemachte Spielhaus. Freunde erwähnt er nicht, obwohl er sich häufig in der Nähe von Jungengruppen aufhält. Er spielt sowohl mit Mädchen als auch mit Jungen. Seine geschlechtsbezogene Wahrnehmung scheint noch undifferenziert zu sein. Sein Vater scheint jedoch die männliche Rolle in seinem Sohn verstärken zu wollen (Kauf von Boxhandschuhen und Anmeldung im Boxverein).

Selektive Wahrnehmung im Interview	Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung: Text jungg003.atx coded by >> Junge <<</p> <p>9 Christoph (2A), da sin mer, hier , guck da - und da 11 Stimme) kämpf mer übern Ruben (7A) und übern Dieter, und da 12 is der Adam und 13 da der Nikola und der Daniel (1A) und da henn se was 17 L: ne, Susannee und Lucy (5A), Ruben Dieter, Nikola, Philemon, 18 Luzius, Laura, Nikola, 19 Frauke, Adam, Adam, Jana, Karla, Frauke, 21 Nadine, Julia, Susanne, Frauke V. und da Ruben und 22 Philemon 42 L: Weil des neu war und jetzt hat des der Matthias hie 43 gmacht (fängt beinahe zu 59 L: A - des da, wo mir gegen Dieter und dem Ruben kämpfen 59 L: A - des da, wo mir gegen Dieter und dem Ruben kämpfen 89 L: Mädchen und Buben</p>	<p>Jungennamen werden 19 mal genannt, meistens zusammen mit Mädchen</p> <p>Luzius geht die Bilder der Reihe nach durch und nennt alle Kinder, die auf den Bildern zu sehen sind.</p>
<p>Text jungg003.atx coded by >> Mädchen <<</p> <p>7 L: (wendet sich den Bildern zu) Da spielt se in der 17 L: ne, Susanne und Lucy (5A), Ruben Dieter, Nikola, Philemon, 17 L: ne, Susanne und Lucy (5A), Ruben Dieter, Nikola, Philemon, 18 Luzius, Laura, Nikola, 20 Frauke M. Lucy, 20 Frauke M. Lucy, 21 Nadine, Julia, Susanne, Frauke V. und da Ruben und 21 Nadine, Julia, Susanne, Frauke V. und da Ruben und</p>	<p>Neun Mädchennamen erscheinen im Interview, oft ebenfalls zusammen mit Jungennamen.</p>

<p>21 Nadine, Julia, Susanne, Frauke V. und da Ruben und 21 Nadine, Julia, Susanne, Frauke V. und da Ruben und</p> <p>txt jungg003.atx coded by >> Papa << 3 L: Hat mein Papa auch 61 L: Ja!! - I tu fast immer mit meim Papa kämpfen 67 L: Ja, aber Jana net und der Papa au net und die Mama 99 L: Guck, so box ich dann, so peng, box box 102 L: ne, der hat doch eh so nen Speckbauch 104 L: Ja, der hat nen Fettbauch</p> <p>Mama 67 L: Ja, aber die Jana net und der Papa au net und die Mama</p> <p>Schwester 67 L: Ja, aber die Jana net... 71 L: Ja, aber die Jana net... 73 L: Weil die net ins Boxen will</p>	<p>Über seinen Papa berichtet er fünfmal Einmal im Zusammenhang mit dem Aufnahmegerät, sein Vater besitzt ebenfalls ein solches, die übrigen Male im Zusammenhang mit den zu Hause stattfindenden "Boxkämpfen".</p> <p>Die Mutter wird einmal erwähnt, sie besitzt ebenso wie die Schwester und der Vater keine Boxhandschuhe</p> <p>Die Schwester wird dreimal erwähnt</p>
<p>Erwachsene, Baby's, Schulkinder I: Wer boxt da denn alles? 90 L: Große und kleine, Erwachsene und Baby's 93 L: Ne, weißt du, die sind, die meist, die sind schon in der Schule</p>	<p>Als sonstige Personen werden noch Erwachsene, Baby's und Schulkinder je einmal genannt.</p>
<p>Spielnennungen: 7 L: Da spielt se in der Puppeneck 10 L: spiel mer da und da 23 L: Guck mal (zeigt auf die von ihm gebastelte Ritterburg) 33 L: Türme, mit dem Tesa(film)</p>	<p>Spiele werden kaum genannt. Die durch das Betrachten der Bilder und des Raumes entstehenden Assoziationen nehmen einen breiten Raum im Interview ein.</p>
<p>Tätigkeiten: 5 L: Da kann man neisprechen (ins Aufnahmegerät) 11 L: kämpf mer übern Ruben und übern Dieter.. 13 L: und da hen se was runtergschmissn.</p> <p>Text jungg003.atx coded by >> Hammer << 48 L: Ja, Treppe mit dem Hammer 50 L: ne, der hats einfach mit dem Hammer wegghaue, weißt</p> <p>Text jungg003.atx coded by >> boxen << 73 L: Ha, weil di net ins Boxe will 77 L: Ja, ich will ins Boxen 83 L.: i geh erst hin 99 L: Guck, so box ich dann! so peng, box box (boxt auf die Matte)</p>	<p>das Aufnahmegerät wird in seiner Funktion wahrgenommen. Das Bild, auf dem einige Jungen kämpfen wird besonders beachtet.</p> <p>Es werden destruktive Tätigkeiten genannt und beschrieben.</p> <p>Die Schilderung über das Boxen mit dem Vater zu Hause nimmt den meisten Raum ein.</p>
<p>Gefühle: 37 L: des neue Haus is glei hi 42 L: Weil des neu war und jetzt hat des der Matthias hie gmacht (fängt beinahe zu weinen an) 102 L: ne, (lacht), der hat doch eh so nen</p>	<p>Gefühle der Hilflosigkeit werden sichtbar, als er von der Zerstörung des Spielhauses berichtet.</p> <p>Er lacht, als er über das Boxen mit seinem Vater</p>

Speckbauch I: <i>Und da tuts net weh?</i> 106 L: (lacht) ne	erzählt.
---	----------

Bedeutungszuweisung im Interview und den beobachteten Spielsequenzen	Zusammenfassung
<p>Ich-Bezüge: 23 L: Guck mal (zeigt auf die von ihm gebastelte Ritterburg) 31 L: Guck mal, da hinten ist meine 61 L: Ich tu fast immer mit meinem Papa kämpfen 63 L: Ich hab Fausthandschuh 77 L: Ja, ich will ins Boxen 83 L: Ich geh erst hin 99 L: Guck, so box ich dann !</p> <p>18 L: Luzius, Laura, Nikola....</p> <p>Wir-Aussagen: 9 L: ...des sin mir und da spielen mir und da kämpfen wir 59 L: des da, wo mir gegen Dieter und Ruben kämpfen</p> <p>Aussagen über andere Personen: Jungen/ Mädchen/ Freunde: 7 L: Da spielt se in der Puppeneck...</p> <p>42 L: ..Jetzt hat der Matthias des hie gmacht.</p> <p>34 I: <i>Hast du auch eine Freundin?</i> 35 L: Die Thesi 36 I: Die Theresa, mit der du auch grade gespielt hast? 109 L: Die Theresa ist meine Freundin</p>	<p>Ich-Aussagen werden immer im Zusammenhang mit Tätigkeiten genannt, die ihm wichtig sind.</p> <p>er spricht von sich mit seinem Vornamen, nicht in der Ich-Form (eventuell noch ein Zeichen des Übergangs der eigenen Personenwahrnehmung - kein gefestigtes Ich-Bild!) Die wichtigsten Personen sind dabei kämpfende Jungen und der Vater.</p> <p>Das Spielen eines Mädchens in der Puppenecke wird wahrgenommen. Matthias(vielleicht ein älterer Junge) wird als böse geschildert, weil er das Spielhaus kaputt gemacht hat.</p> <p>Das Bild, das er schließlich wählt zeigt Theresa, seine Freundin, mit der er auch zusammen spielt.</p>
<p>Aussagen über bedeutende Tätigkeiten: 11 L: "da kämpf mer" (wird mit Begeisterung in der Stimme gesprochen), auch sucht sich Luzius zuerst das Bild aus, auf dem die kämpfenden Jungen zu sehen sind, bevor er sich letzten Endes für das Bild seiner Freundin entscheidet.</p>	<p>Kämpfen und boxen sind die häufigsten Nennungen, die auch in Zusammenhang mit Gefühlen gebracht werden.</p>
<p>Aussagen über bedeutsame Gefühle: Gefühle erkennt man bei Luzius bei der Schilderung der Zerstörung des Spielhauses, bei der er beinahe zu weinen beginnt. Lautes Lachen beim Schildern des Boxkampfes mit dem Vater zeigt die Begeisterung dabei. Die Schilderung vom Kämpfen der Kindergruppe wird mit erhobener Stimme geführt.</p>	<p>Luzius zeigt Gefühle sehr offen. Ob es sich dabei um positive Gefühle des Wohlbefindens oder negative Gefühle bei der Schilderung des zerstörten Spielhauses handelt, immer kann man ihm das am Gesichtsausdruck und der Stimmlage ablesen.</p>

Assoziationen beim Interview	Zusammenfassung
<p>Er sieht das Diktiergerät zur Aufnahme der Interviews: 3 L: hat mein Papa auch</p>	<p>Das Aufnahmegerät erinnert ihn an zu Hause, sein Vater besitzt ein solches. Er weiß auch, wozu dieses benötigt wird.</p>

<p>5 L: Da kann mer neispreche, wenn man was vergißt hat</p>	
<p>Ein Blick aus dem Fenster veranlaßt zu folgender Assoziation:</p>	<p>Ein Ereignis, das ihm viel zu denken gibt fällt ihm ein und er erzählt eine ganze Weile davon, bevor er sich wieder den Bildern zuwenden kann.</p>
<p>37 L: des neue Haus is glei hi bis Z. 51 genaue Schilderung der Situation</p>	
<p>Das Bild, auf dem eine Jungengruppe beim Ringen zu sehen ist veranlaßt ihn zur Assoziation der Boxkämpfe mit seinem Vater.</p>	<p>Die Schilderung, wie er mit seinem Vater boxt, wann er in den Boxclub eintreten wird usw. wird das Interview schließlich dominieren.</p>
	<p>Er ist leicht ablenkbar. Es gibt viele Dinge, die ihm einfallen, wenn er ein Gespräch führt. Sein detailliertes Wissen über viele Dinge ist erstaunlich, da er erst vier Jahre alt ist.</p>

Abschließende Interpretation:

Luzius zeigt sich altersbedingt noch nicht der Jungengruppe zugehörig, wobei er aber 19 Jungen, aber nur 9 Mädchennamen nennt. Dennoch hat er feste Vorstellungen, was ihm wichtig ist und was er wissen möchte. Sein Vater scheint für ihn die „männliche“ Identifikationsfigur zu sein, dennoch setzt er sich genauso mit anderen als männlichen Themen und Frauen und Mädchen in seinem Umfeld auseinander. Er ist neugierig auf alles, was um ihn herum vorgeht, will Ursachen erkunden („jetzt hat der Matthias des hi gmacht“) und verstehen, warum alles so ist, wie es sich ihm darstellt.

Seine eigene Person ist ihm wichtig, obwohl er wenig Ich-Aussagen macht. Gefühle kann er offen zeigen, ob es sich dabei um wohlige („Mei Papa hat so en Speckbauch“) handelt, oder ob er traurig über die Zerstörung des Spielhauses ist. Seine Interessen sind zwar „männlich geprägt“, was das Interesse für das Aufnahmegerät als auch den Boxsport anlangt, er selbst nennt jedoch Jungen und Mädchen im gleichen Atemzug, obwohl er als Junge Boxhandschuhe braucht, die Mutter und die Schwester aber keine solchen besitzen. Schließlich wählt er auch das Bild seiner Freundin im Kindergarten aus. Mädchen und Jungen werden von ihm nicht bewusst unterschiedlich bewertet, er fühlt sich zwar als Junge den Jungen zugehörig, spielt aber ebenso mit Mädchen.

Er ist in der Lage, sich mit allem, was um ihn herum vorgeht lebhaft und mit großem Interesse auseinander zusetzen und darüber nachzudenken. Da er sich vor allem in seiner Herkunftsfamilie geborgen und wohl fühlt und dort alles bekommt, was für ihn notwendig ist, kann er sich im Kindergarten souverän in alle Situationen einfügen und selbstbewusst

mitmachen. Seine Weltsicht ist erstaunlich realistisch für einen 4Jährigen. Und sein Selbstkonzept beinhaltet Wissenserweiterung, Verstehen können von Zusammenhängen und Geborgenheit in der Familie. Er ist trotz der „männlichen“ Verstärkung durch seinen Vater nicht auf ein stereotypes „männliches“ Verhalten festgelegt, sondern offen für alles, was ihm begegnet und ihn interessiert.

Dieter, 6,0 Jahre

Dieter ist einer der ältesten Jungen der Gruppe. Seine Größe und Statur sind altersgemäß. Er macht einen kräftigen, etwas molligen Eindruck. Da er nur schlecht Deutsch spricht (Aussiedlerkind), versteht man nicht immer, was er sagen will. Auch wirkt er sehr sprunghaft. Er spielt meistens zusammen mit Daniel (ebenfalls 6 Jahre alt) und anderen Kindern, die im nächsten Jahr zur Schule kommen. Meistens baut er aus Konstruktionsbausteinen oder Legos Autos. Andere Jungen sehen ihm dabei zu und machen ihm vieles nach. Auf Anregung von Ruben bauen die Jungen zusammen mit Dieter einen Flughafen.

Ein Mädchen, das mit einem Tüllkleid angezogen ist, wird von ihm mit folgenden Worten bedacht: "He, wie muss man sich so toll anziehen, wenn nicht Weihnachten ist?" Sonst bemerke ich keinerlei Kontaktaufnahme mit Mädchen. Er selbst erwähnt auch keine Mädchen, obwohl auf dem Bild, das er sich schließlich aussucht auch mehrere Mädchen zu sehen sind.

Seine altersgemäß realistische Weltsicht zeigt sich in den Gesprächssituationen während des Anhörens der Phantasiegeschichte von Tataturk, dem Wurzelzwerg.

Immer wieder fragt er nach, was der Kobold tut und wo sich dieser tatsächlich befindet. "Du bist der Tataturk, du bist unter der Erde". „Wie nennt er die Husch, Pusch?“ Die Phantasiegeschichte interessiert ihn nicht so sehr, wie die Realität. Immer wieder unterbricht er die Geschichte, indem er realistische Dinge anspricht: „He, ich bin ohne Jacke gekommen,“ „Daniel, bauen wir uns dann ein Haus?“ „Hör jetzt auf, du hast mir voll ins Gesicht gehauen,“ „He, Daniel, hast du Milchzähne?“

Das Interview bestätigt diese Einschätzung.

Dieter sucht sofort, auf welchem Bild er zu sehen ist. Unter diesen wählt er dann das aus, auf dem er am besten zu sehen ist. "Weil ich drauf bin" wird zweimal erwähnt. Sonst interessiert ihn an den Bildern wenig.

Er gibt an, dass er gerne baut: Flughafen, Flieger, Stühle und Tisch. Seine Themen sind außerdem kämpfen und schlagen. Die Nachfrage nach seinen Freunden erbringt, dass zwei etwas jüngere Jungen genannt werden.

Er legt Wert auf die genaue Unterscheidung von Konstruktionsspielzeug: "nein, es is die gleichen, nei es isch andere".

Selektiver Wahrnehmung im Interview	Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung: Text jungg002.atx coded by >> ich <<</p> <p>23 D: Weil ich da drauf bin</p> <p>55 Grund. weil ich da drauf bin</p> <p>Text jungg002.atx coded by >> jfreun</p> <p>14 D: 12A da noch und da mfreundin 41 D: der und der 43 D: Daniel und Ruben</p> <p>Text jungg002.atx coded by >> wir 8 D: 9A wo wir was bauen 16 D: Habm wir den ... geschlagen und dann 48 D: Wir bauen was 28 D: Alle wollten kämpfen</p>	<p>im Zusammenhang mit den ihm gezeigten Bildern bemerkt er zunächst die Bilder, auf denen er selbst zu sehen ist.</p> <p>er benennt ein Mädchen und zwei Jungen als seine Freunde</p> <p>wir und alle wird im Interview insgesamt viermal genannt</p>
<p>Spielnennungen: <i>I: sag mir was du auf den Bildern siehst</i> 6 D: Spielen 11 D: Nein, ach so, ein Haus <i>I: Was findest du noch schön im Kindergarten?</i> 32 D: Des da (Spiel mit Konstruktionsspielzeug) 36 D: Flughafen, Flieger, Stühle und Tisch 48 D: Wir bauen was <i>I: Was baut ihr denn so?</i> 50 D: Flughafen</p>	<p>Spielnennungen: Haus Flughafen (2x) Flieger Stühle Tisch</p>
<p>Tätigkeiten:</p> <p>Text jungg002.atx coded by >> bauen <<</p> <p>8 D: 9A wo wir was bauen 48 D: Wir bauen was</p> <p>Text jungg002.atx coded by >> kämpfen <<</p> <p>26 D: Kämpfen 28 D: Ja, alle wollten 16 D: Habm wir den ... geschlagen und dann</p>	<p>Tätigkeiten: bauen kämpfen schlagen werden genannt</p>
<p>Gefühle:</p>	

werden nicht genannt, die Unsicherheit in der Ausdrucksweise macht sich geringfügig bemerkbar, indem ein flüssiges Erzählen nicht zustande kommt und auf Nachfragen meist nur eine Bestätigung in Form eines "Hm" erfolgt.	Den Gefühlen der Unsicherheit beim Sprechen steht die Sicherheit gegenüber, mit der er daran festhält, dass er nur ein Bild haben möchte, auf dem er selbst zu sehen ist.
--	---

Bedeutungszuweisung im Interview und den beobachteten Spielsequenzen	Zusammenfassung
<p>Personenaussagen: Text jungg002.atx coded by >> ich << 23 D: Weil ich da drauf bin 55 Grund. weil ich da drauf bin</p> <p>Text jungg002.atx coded by >> jfreun << 14 D: 12A da noch und da 41 D: der und der 43 D: Daniel und Ruben</p> <p>Text jungg002.atx coded by >> wir 8 D: 9A wo wir was bauen 16 D: Habm wir den ... geschlagen und dann 48 D: Wir bauen was 28 D: Alle wollten kämpfen</p> <p>in den beobachteten Spielsequenzen: D: He, ich bin ohne Jacke gekommen D: Du, Daniel, baun wir uns dann ein Haus? D: He, Daniel, wie heißt der Mann? D: Du bist unter der Erde D (zu einem Mädchen, das vorbeigeht): He, wie muss man sich so toll anziehen, wenn nicht Weihnachten ist? D: Hör jetzt auf, du hast mir voll ins Gesicht gehauen D: He, Daniel, hast du Milchzähne? Ich krieg Matschzähne, auch Backenzähne, nein, ich hab zwei Backenzähne und zwei Milchzähne D: He, Daniel, du hast Riesennasenlöcher, so groß wie der Kopf D: Du bist nicht du, wann komm ich? (beim Anhören einer Kassette)</p> <p>Dieter baut ein Legoauto und die übrigen Jungen möchten anschauen. Er sagt: Will jetzt jeder so einer? Dieter zeigt sein Auto herum. Dieter stürzt sein Auto auf das Dach des Flughafens von Christoph Dieter und Ruben bauen an ihren Fahrzeugen herum und schlagen sie am Ende solange aneinander, bis sie kaputtgehen, dabei lachen sie und machen es immer und immer wieder.</p>	<p>Die Bilder, auf denen er selbst zu sehen ist, sind ihm besonders wichtig. Er sucht sich auch ein solches aus. (Kampfszene)</p> <p>Er nennt zwei Jungen als seine Freunde, mit denen er auch häufig spielt. Es sind etwa gleichaltrige "große Jungen". Das Mädchen, auf das er ebenfalls zeigt, als er nach seinen Freunden befragt wird wird von ihm nicht mehr erwähnt, auch sonst benennt er weder Mädchen noch Jungen mit Namen.</p> <p>Die Gruppe ist für ihn wichtig. "Wir bauen etwas, alle wollten kämpfen, wir haben den geschlagen".</p> <p>Er fordert Beachtung bei seinem Freund an, der ihn anscheinend noch nicht bemerkt hat.</p> <p>ein Mädchen wir von ihm im Beisein seiner Spielkameraden "angemacht".</p> <p>Der Zahnwechsel ist ein wichtiges Thema für ihn. "Quatschmachen" macht ihm Spaß Offensichtlich hat er im Kreis der Kameraden keine größeren Sprachprobleme, gibt vor, was andere zu tun haben, lässt sich aber auch auf die Zuweisungen ein, die ihm von einem kompetenten Jungen (der die Geschichte auswendig kennt) gegeben werden.</p> <p>D. gilt in der Jungengruppe als zu den älteren Jungen gehörend als Vorbild für die anderen Jungen und fühlt sich in dieser Rolle offensichtlich wohl. Das gemeinsame Bauen und Zerstören macht ihm Spaß</p>
<p>Aussagen über bedeutsame Tätigkeiten: I: Was spielt ihr, wenn ihr zusammen spielt? D: wir bauen was... Flughafen 39 D: Nein, es is die gleichen, nein es isch andere</p>	<p>Bauen ist die an erster Stelle genannte Tätigkeit.</p> <p>Dabei werden die verschiedenen Konstruktionsspielzeuge genau unterschieden</p>
Aussagen über bedeutsame Gefühle:	

Die Begeisterung, mit der D. über das Bauen und Kämpfen spricht zeigt, dass er dieses mit positiven Gefühlen verbindet. Er möchte das Bild, auf dem er mit den Kameraden beim "Kämpfen" gezeigt wird.	Aussagen über bauen und kämpfen verbindet er mit einer besonderen Stimmlage. Er beschreibt diese Tätigkeiten auch näher. Beim gegenseitigen Zerstören der Lego-autos lacht er, es macht ihm offensichtlich Spaß.
--	---

Assoziationen bei den Spielsequenzen	Zusammenfassung
Beim Anhören der Kasette fällt ihm der Zahnwechsel ein. D: He, Daniel, hast du Milchzähne? Ich krieg Matschzähne, auch Backenzähne,nein, ich hab zwei Backenzähne und zwei Milchzähne	Für ihn, (wie für andere Kinder dieses Alters) ist der Zahnwechsel ein wichtiges Thema.

Abschließende Interpretation:

Dieter erscheint zunächst unsicher und sprachlich ungewandt. Wenn man ihn jedoch mit den Kindern zusammen beobachtet entdeckt man, dass er sich sehr wohl in jeder Hinsicht ausdrücken kann. Er verhält sich altersgemäß und die gleichaltrigen, bzw. etwas jüngeren Jungen sind seine Spielkameraden. Vor allem mit Daniel (5.6 Jahre alt), der seinem Alter entwicklungsmäßig (in kognitiver Weise) voraus ist, setzt er sich häufig auseinander. Sie spielen auch gemeinsam und entwickeln dabei Vorstellungen, wie etwas gebaut werden muss. Er orientiert sich an Jungen, die ihm geistig und körperlich überlegen sind und tauscht sich mit ihnen aus. Sein Selbstwertgefühl ist gefestigt, was sich darin zeigt, dass er andere beim Bauen anleitet und sich selbst auf den Bildern wahrnimmt. Unter "alle" versteht er ausschließlich die Jungengruppe. Vor den anderen Jungen macht er über ein Mädchen eine "machomäßige" Bemerkungen: "he, wie muss man sich so toll anziehen, wenn nicht Weihnachten ist?" Er grenzt sich damit meiner Meinung nach gegen die Mädchen ab und zeigt, dass er sich der Jungengruppe zugehörig fühlt.

Dieter hat bereits feste Vorstellungen davon, was von ihm als Jungen erwartet wird. Das kann sowohl mit seiner Herkunft (Aussiedlerkind) als auch mit seinem Alter zusammenhängen. Im Kindergarten wird dieses „männliche“ Verhalten von der Jungengruppe, die ihn zum Vorbild nimmt, verstärkt und seine Aussagen werden als wichtig betrachtet. Beim Interview hat er Sprachprobleme, was eine gewisse Unsicherheit gegenüber erwachsenen (weiblichen?) Personen zum Ausdruck bringen könnte, da er sich in der Kindergruppe gut ausdrücken kann. Sein Selbstbild wird von dem Bewusstsein bestimmt, dass er zu den großen Jungen im Kindergarten gehört und sich demnach an den älteren Jungen orientiert, den kleinen Jungen gegenüber nimmt er eine Vorbildfunktion wahr. Der Zahnwechsel, der ihm anzeigt, dass er „bald in die Schule kommt“ ist für ihn wichtig, er vergleicht sich dabei mit anderen Kindern.

So scheint für ihn alles „stimmig“ und er ist mit seiner Rolle in der Kindergruppe zufrieden. Dies zeigt meiner Meinung nach auch, dass er ein Bild von sich selbst auswählt.

Ruben , 5.10 Jahre

Ruben ist für sein Alter groß und kräftig. Er spielt meistens alleine mit Konstruktionsmaterial. Kleinere Jungen sehen ihm dabei zu und fragen auch schon einmal, was er baut und ob sie mitmachen dürfen. Dann wendet er sich ihnen zu. Er macht den Eindruck, dass er kaum merkt, was um ihn herum vorgeht. Wenn größere Jungen an den Tisch kommen, wendet er sich ihnen zu und zeigt ihnen das Gebaute. Sie vergleichen dann auch ihre Werke. Wenn Erwachsene in die Nähe kommen konzentriert er sich auf sein Spiel und nimmt keinen Kontakt auf. Auch den anderen Kindern wendet er sich kaum einmal zu. Selbst im Garten klettert er allein auf dem Spielhaus herum, während die anderen Jungen in Gruppen spielen. Den Blick hält er meist nach unten gesenkt und scheint sich nicht zu interessieren, was um ihn herum vorgeht. Sobald es jedoch laut wird und ein Junge mit Bausteinen zu werfen beginnt oder ein "Kampf" stattfindet wird er lebendig. Dann hebt er den Blick, erfasst in Sekundenschnelle die Situation und ist schon mitten im Geschehen. Mit Mädchen habe ich ihn nirgends spielen sehen. Umso erstaunlicher ist, dass er am Ende des Interviews ein Bild auswählt, auf dem zwei Mädchen zu sehen sind. Als Begründung für die Wahl sagt er: "die Steffi ist meine Freundin".

Selektive Wahrnehmung im Interview	Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung: Ich-Nennungen <i>I: und was machst du auf den Bildern?</i> R: der Flughafen machen <i>I: bist du nur auf den Bildern vom Flughafen?</i> R. Da, ich mach nur den Flughafen <i>I: Was machst du auf dem Bild?</i> R: Da bin i gar net drauf <i>I: Da bist du gar net drauf?</i> R: Doch <i>I: Was machst du da?</i> R: Kämpfe <i>I: Tust du gerne kämpfen?</i> R: Hm, ich bin sogar schon im Karate, deswegen hab ich auch alle umkriegt</p> <p>Jungen: 7 R: Do isch der Christophan 10 R: Der Christoph 14 R: Der Adam 45 R: der wollt, dass mer kämpfe</p>	<p>Ich-Nennungen erfolgen nur auf Nachfrage.</p> <p>Er nennt viermal Jungen</p>

<p>Mädchen: Bild mit zwei Mädchen beim Puzzlespiel wird ausgewählt 53 R: Die Steffi ist meine Freundin</p>	<p>Es wird ein Mädchen genannt, sie wird als seine Freundin bezeichnet</p>
<p>Spielnennungen: 20 R: des wois i etz etta, Muster 14 R: und no der Baschteltisch 24 R: Flughafen 25 R: wieder der Flughafen 28 R: der Flughafen machen</p>	<p>Spielnennungen: Muster legen Basteltisch 3 x wird Flughafen machen genannt</p>
<p>Tätigkeiten: Text jungg006.atx: Keyword >> Bauecke << 5 R: Do ischt Bauecke, 6 do ist wieder d'Bauecke, 11 wieder Bauecke, 12 wieder Bauecke, 13 wieder Bauecke, 15 wieder Bauecke, 16 wieder Bauecke, kämpfen: 38 R: Kämpfe 40 R: ich bin sogar schon im Karate, deswegen hab ich auch alle umkriegt 46 R: weil er wollte, dass mer kämpfe</p>	<p>Tätigkeiten: die Bauecke siebenmal genannt (dort wird in der Regel gebaut - mit Konstruktions- und anderen Baumaterialien) kämpfen wird mehrmals genannt</p>
<p>Gefühle: bei der Schilderung der Kampfszene wird der Blick interessierter, die Stimme lebhafter Das Aussuchen des Bildes (der Freundin) wird mit unsicheren, schüchternen Bewegungen und einer leisen Stimme vorgenommen</p>	<p>Gefühle werden nicht angesprochen, jedoch nonverbal vermittelt</p>
<p>Bedeutungszuweisung im Interview und den beobachteten Spielsequenzen</p>	<p>Zusammenfassung</p>
<p>Personenaussagen: <i>I: und was machst du auf den Bildern?</i> R: der Flughafen machen <i>I: bist du nur auf den Bildern vom Flughafen?</i> R: Da, ich mach nur den Flughafen <i>I: Was machst du auf dem Bild?</i> R: Da bin i gar net drauf <i>I: Da bist du gar net drauf?</i> R: Doch <i>I: Was machst du da?</i> R: Kämpfe <i>I: Tust du gerne kämpfen?</i> R: Hm, ich bin sogar schon im Karate, deswegen hab ich auch alle umkriegt 2 Jungennamen werden in Zusammenhang mit Bauecke und Basteltisch genannt Mädchenfreundin: 53 R: Die Steffi ist meine Freundin In den beobachteten Spielszenen:</p>	<p>Seine Tätigkeiten sind ihm wichtig, dazu gehört das Bauen des Flughafens und das Kämpfen. Die Bilder, die die Bauecke zeigen finden Beachtung, der älteste Junge des Kindergartens, der dort zu sehen ist wird von ihm zweimal erwähnt. Ein anderer Junge wird in Zusammenhang mit dem Basteltisch namentlich genannt. Das Bild, das er sich aussucht, zeigt ein Mädchen, das er als seine Freundin bezeichnet. Nonverbale Gefühlsäußerungen zeigen die Wichtigkeit dieses Mädchens für ihn. Obwohl man den Eindruck hat, dass sich Ruben</p>

<p>- Ruben und Daniel gemeinsam: 1, 2, 3 - er wars (zeigen aufeinander)</p> <p>- Ruben zu Daniel: Schau mal, des geht gar net kaputt (lässt das Auto vom Tisch schanzen)</p> <p>- Peter und Ruben bauen an ihren Autos und schlagen sie dann solange aneinander, bis sie kaputtgehen, dabei lachen sie und machen es immer und immer wieder.</p>	<p>sehr zurückzieht, kann man ihn doch im Spiel mit verschiedenen Jungen beobachten und feststellen, dass ihm diese Spiele sehr wichtig sind.</p> <p>Es sind in der Regel ältere Jungen, mit denen er zusammenspielt.</p>
<p>Aussagen über bedeutsame Tätigkeiten: 28 R: den Flughafen machen</p> <p>- Ruben zu Christoph: Zeig mal</p>	<p>Der Flughafen, den er selbst gebaut hat wird von ihm dreimal genannt, obwohl er auch Autos gebaut hat, ist ihm der Flughafen anscheinend am wichtigsten.</p> <p>Hier scheint das von dem ältesten Jungen gebaute Haus für ihn wichtig zu sein.</p> <p>Bauen kann somit als die für ihn wichtigste Tätigkeit beschrieben werden.</p>
<p>Aussagen über bedeutsame Gefühle: Gefühlsäußerungen finden nonverbal statt, sie sind bei den Schilderungen des Kämpfens besonders deutlich zu merken. Auch bei den Spielszenen wird die Freude am Aufbauen und Zerstören sichtbar (lachen) Verschämte Gefühle treten beim Aussuchen des Bildes (Freundin) in den Vordergrund</p>	<p>Bauen, zerstören und kämpfen werden mit Gefühlsäußerungen in Verbindung gebracht.</p> <p>Aber auch "zarte" Gefühle werden sichtbar, wenn er von der Freundin spricht, deren Bild er besitzen möchte.</p>

<p>Assoziationen beim Interview</p>	<p>Zusammenfassung</p>
<p>Wie die Bilder aufgeklebt sind, will er während des Interviews wissen. Er möchte die bespielte Kasette abhören</p>	<p>Er bemerkt Dinge am Rande und fragt nach. Sachinformationen scheinen ihm wichtig zu sein.</p>

Abschließende Interpretation:

Ruben erscheint auf den ersten Blick schüchtern und zurückhaltend. Im Interview wird dies durch seine zögerlichen Antworten ebenfalls unterstrichen. Wenn man jedoch die beobachteten Spielsequenzen einbezieht, stellt man fest, dass er sich mit gleichaltrigen und älteren Jungen auseinandersetzt und dann auch seine Zurückhaltung aufgibt. Stärke und Durchsetzungsfähigkeit werden von ihm im Interview angesprochen und er ist stolz darauf, dass er "im Karate" ist und alle umkriegt.

Weshalb er sich schließlich das Bild eines Mädchens, das er als seine Freundin bezeichnet mit der er aber nie zusammen spielt, aussucht kann von mir nicht erklärt werden, da er sich dann rasch wieder zurückzieht.

Er scheint sich eine "Freundin" zu wünschen. Obwohl er in der Regel mit älteren Jungen spielt und auch von den Jungen bewunderte Bauwerke zustandebringt (Flughafen), benennt er keinen Jungen als seinen Freund.

Insgesamt ist er ein mehr in sich gekehrter Junge, der weiß, was er will, durch seine Fertigkeiten auch Anerkennung bei den anderen Jungen bekommt und sich dann ins Spiel der Kinder einmischt, wenn es ihn interessiert. Sein Selbstkonzept äußert sich in für ihn wichtigen Erfahrungen beim Bauen mit verschiedenem Material, in der Beurteilung von der Teilnahme an Karate (im Kindergarten „kämpfen“). Dabei nimmt er Mädchen wahr und hegt zu einer eine „stille“ Verehrung, von der er aber nicht gerne spricht. Ihr Bild wählt er für sich aus.

Im Kindergarten findet er Möglichkeiten, seine Fertigkeiten beim Bauen mit unterschiedlichen Konstruktionsmaterialien zu vervollkommen, er schaut bei anderen Kindern ab, wenn sie etwas Neues zustande bringen. Er selbst probiert immer wieder neue Möglichkeiten aus. Andere Spielmöglichkeiten werden von ihm nicht genutzt. Man könnte seinen Hang zur Spezialisierung beim Umgang mit Konstruktionsspielzeug auch als „männliches“ Selbstkonzept definieren.

Daniel, 5.6 Jahre

Daniel hat eine altersgemäße Größe und bewegt sich in allen Räumen des Kindergartens selbstverständlich und selbst bewusst. Er ist immer inmitten des Geschehens, hat einen aufgeschlossenen und zugewandten Blick und nimmt Kontakt mit allen Kindern auf. Sein "Schmuck" besteht häufig aus einer Schirmmütze, die er meist umgekehrt auf seinem Kopf sitzen hat.

Ich konnte ihn in vielen Spielsituationen beobachten. Dabei wechselten seine Spielpartner. Mit Mädchen spielte er nicht, jedoch nahm er diese im Interview wahr. Er kannte sie auch alle mit Namen.

Daniel ist sehr selbständig und kann sich gut ausdrücken. Im Interview hat er jedes Bild beachtet und beschrieben. Dabei war es ihm aber auch wichtig, wie er selbst auf den Bildern dargestellt wird. Obwohl ihm die Wahl zwischen dem Bild des ältesten Jungen und ihm selbst schwer fiel, suchte er sich am Ende das Bild aus, auf dem er zu sehen ist.

Die Szene, in der Daniel die von ihm mitgebrachte Kassette mit den anderen Kindern abhört zeigt, wie er sich selbst gerne sieht: selbstbewusst, mutig und mächtig. Dies kommt in unterschiedlicher Weise in den Kommentaren zum Ausdruck (siehe Auswertung).

Er hat ein gefestigtes Selbstbild und richtet dieses an "männlichen" Verhaltensweisen aus.

Selektive Wahrnehmung im Interview	Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung: Ich-Nennungen Text jungg001.atx coded by >> ich << 18 9A: Hier isch, da bau ich grad was 21 Peter, Felix und ich, 29 B 7A: Hier bin ich und Peter, wo wir alle kämpfen 30 B 13A Da bau ich grad weiter wieder 48 Auswahl zwischen dem Bild von Christoph und dem eigenen</p> <p>Text jungg001.atx coded by >> alle << 3 D: Bild 4A: do sin fast wir alle 33 B 15 A: und da sind die wo das gebaut haben, fast 34 B 13A und da sind die wo alle schießen.....</p> <p>Text jungg001.atx coded by >> Junge 11 B2A Hier isch Christi mit seim Doppeldecker 12 B3A: hier sind 2 Brüder, Peter und Nikola und Adam mit 17 10A: Christoph nochmal mit seim Doppeldecker 20 D: weiß ich net, ein Haus und da isch noch Nikola, Luzius, 21 Peter, Felix und ich, 29 B 7A: Hier bin ich und Peter, wo wir alle kämpfen 32 D: Nein, B 6A, und da is Adam, der baut grade was 39 D: des vom Christoph 43 D: Ja, oder des (8A)</p> <p>Text jungg001.atx coded by >> Mädchen << 5 Hier sind die Julie und Susanne 15 In der Puppenecke, da tut man, da tun die grad spielen 22 Franziska , Jana, wie heißt die Karla, und da is noch im 23 Eck Nadine und da is die 24 Vanessa und</p> <p>12 Hier sind 2 Brüder</p>	<p>viermal bemerkt er sich selbst auf den Bildern und stellt den Zusammenhang her, in dem er zu sehen ist. Er wählt das Bild aus, das ihn selbst zeigt.</p> <p>Wenn er von "allen" spricht, meint er damit stets nur Jungen</p> <p>16 >Jungennamen werden genannt (ich-Nennungen mitgezählt)</p> <p>7 Mädchenamen nennt er, einmal spricht er von den Mädchen pauschal (tun die)</p> <p>Bei den Jungen nennt er noch 2 Brüder gesondert</p>
<p>Spielnennungen: 3 und da ham viele Muster 5 wo sie des Puzzle machen 11 hier isch der Christoph mit seim Doppeldecker 12 hier sind.... mit Muster</p>	<p>Muster Puzzle Doppeldecker Puppenecke spielen Haus</p>

15 in der Puppenecke , da tun die grad spielen 17 Christoph nochmal mit seim Doppeldecker 18 hier isch, da bau ich grad was 20 ein Haus 25 dem Haus , des is die Garage	Garage
Tätigkeiten: 29 Hier bin ich und Peter, wo wir alle kämpfen 34 B 13A und da sind die wo alle schießen Text jungg001.atx coded by >> bauen << 18 9A: Hier isch, da bau ich grad was 25 dem Haus, des is die Garage. 30 B 13A Da bau ich grad weiter wieder 32 D: Nein, B 6A, und da is Adam, der baut grade was 33 B 15 A: und da sind die wo das gebaut haben, fast	kämpfen schießen bauen werden als Tätigkeiten genannt
Gefühle: D. schildert sachlich, was er auf den Bildern sieht, es werden keine besonderen Gefühle sichtbar	Daniel schildert seine Eindrücke von den Bildern sachlich und ohne besondere Gefühlsbetonung.

Bedeutungszuweisung im Interview und den beobachteten Spielsequenzen	Zusammenfassung
Text jungg001.atx coded by >> ich << 18 9A: Hier isch, da bau ich grad was 21 Peter, Felix und ich, 29 B 7A: Hier bin ich und Peter, wo wir alle kämpfen 30 B 13A Da bau ich grad weiter wieder 48 Auswahl zwischen dem Bild von Christoph und dem eigenen Text jungg001.atx coded by >> alle << 3 D: Bild 4A: do sin fast wir alle 33 B 15 A: und da sind die wo das gebaut haben, fast 34 B 13A und da sind die wo alle schießen..... Ich-Aussagen beim Anhören der Kassette: - des dauert noch hundert Jahre, dann kann ich's schon auswendig - nein, der macht die dann fertig, wenn er wieder zurückkommt - des is der Schlaukobold - des is der Tatatuk - dann tu ich alle um , dann bin ich gleich der Wurzelzwerg und du nicht - nun, ich bin oben in der Luft - jetzt kommt der Stinkkobold, das musst du hören Daniel spielt alles nach, was auf der Kassette zu hören ist: - ich bin doch die Koblode - dann kann ich alle Koblode besiegen	Sich selbst nennt er im Zusammenhang mit bauen und kämpfen allerdings sagt er auf Nachfrage, dass er nicht mitgekämpft hat. Dass er sein eigenes Bild auswählt, zeigt, dass er sich für wichtig hält, wichtiger als seinen Freund, dessen Bild er letzten Endes nicht wählt. Den ältesten Jungen der Gruppe bezeichnet er als seinen Freund. Unter alle werden nur Jungen genannt, er selbst schließt sich dabei ein. Dies zeigt, dass er sich der Jungengruppe zugehörig fühlt. D. kennt die Geschichte, die er den anderen mitgebracht hat fast auswendig, er zeigt sein Können, indem er immer wieder auf den Fortgang der Geschichte hinweist, den anderen ihre Rollen darin zuweist und selbst die Hauptrolle übernimmt. er ist selbstbewusst und fühlt sich stark.

<p>Weißt du, warum ich der Tatatuk sein möchte? Weil der so mutig ist</p> <p>Mädchenwahrnehmung: über ein Mädchen, das vorübergeht: - ich glaub, die macht Ballett zu einem Mädchen, das vorübergeht: - du, der Kobold weiß alles</p>	<p>Mutig zu sein ist sein Wunsch</p> <p>Mädchen nimmt er wahr, er interpretiert das schöne Kleid eines Mädchens, indem er meint, dass es zum Ballett geht. einem anderen Mädchen erklärt er, was er gerade auf der Kasette hört.</p>
<p>Aussagen über bedeutsame Tätigkeiten: Felix zu Daniel: Hey, hey, meine kann echt schießen, vorher hat sie echt geschossen. Daniel setzt die Schirmmütze auf und ab, dann schießen sie aufeinander, dann geht Felix wieder weg. D: Darf ich abgucken? (Autos)</p> <p>Text jungg001.atx coded by >> bauen << 18 9A: Hier isch, da bau ich grad was 19 I: Was baut ihr da? 25 dem Haus, des is die Garage. 30 B 13A Da bau ich grad weiter wieder 32 D: Nein, B 6A, und da is Adam, der baut grade was 33 B 15 A: und da sind die wo das gebaut haben, fast 20 D: weiß ich net, ein Haus und da isch noch Nikola, Luzius,</p> <p>Im Außenbereich beobachte ich ihn beim geschickten Klettern auf Bäume, bei denen er den anderen Jungen zeigt, dass er dies besonders gut kann.</p>	<p>Es ist ihm wichtig, was der andere Junge baut, er möchte es auch lernen.</p> <p>Bauen ist die für ihn wichtigste Tätigkeit. Er baut auch weiter, als die anderen kämpfen.</p> <p>er klettert und bewegt sich gerne</p>
<p>Aussagen über bedeutsame Gefühle: Gefühlsäußerungen werden nur beim Anhören der Kasette sichtbar. Er schildert die Vorgänge lebhaft, zeigt sich auch sichtlich beeindruckt von den gefährlichen Momenten und erlebt sich als den handelnden Kobold, der mutig und mit viel Witz alle Abenteuer bewältigt.</p>	<p>Gefühle (vor allem solche, die als männlich gelten) kann er gut nachempfinden, sie werden zu seinen eigenen.</p>

Assoziationen	Zusammenfassung
<p>Ein Mädchen, das mit einem Tüllkleid in den Kindergarten kommt beurteilt er mit: - ich glaub, die macht Ballett bei der Frage nach den Milchzähnen sagt er: - fast keine mehr, ich krieg Backenzähne</p>	<p>Mädchen mit schönen Kleidern gehen zum Ballett</p> <p>Der Zahnwechsel ist ein wichtiges Thema</p>

Abschließende Interpretation:

Daniel fällt durch seine sachliche Art auf, in der das Interview abläuft. Obwohl er alle Kinder mit Namen kennt, auch die Mädchen, bezeichnet er doch die Jungen als "alle". Seine ganzen

Äußerungen sind durchzogen von "männlich" definierten Tätigkeiten wie kämpfen, mutig sein und das eigene Wissen an die anderen weiterzugeben.

Er ist vielseitig interessiert, kennt alle Kinder und ihre Tätigkeiten, bewegt sich gerne (klettern, kämpfen) und spielt vor allem mit Konstruktionsspielzeug.

Für ihn ist der Zahnwechsel, der den baldigen Schuleintritt anzeigt sehr wichtig. Mädchen beurteilt er aus einer „männlichen“ Haltung heraus (sie geht zum Ballett). Er trägt als „männliche“ Kleidung stets eine Schirmmütze.

Er scheint ein gefestigtes „männlich“ geprägtes Selbstbild zu besitzen, ist jedoch für alles, was um ihn herum vorgeht aufgeschlossen.

Nikola 4.6 Jahre

Nikola hat mich, zusammen mit seinem Freund Adam bereits am ersten Tag mit Küsschen begrüßt, mich gefragt, was ich hier tue und ob ich mit ihnen spiele. So war ich gezwungen, mich von Anfang an mit diesen beiden Jungen auseinander zu setzen. Nikola fällt einem schon äußerlich durch seine stets lächelnde, einem zugewandte Miene auf. Wenn eine Gruppe Kinder zusammensteht ist er meistens dabei. Er interessiert sich, was um ihn herum vorgeht und sucht sich vielerlei Spielmaterialien aus. So hat er gerne "Muster" gelegt und auch gemalt, was für die anderen Jungen in dieser Gruppe undenkbar gewesen ist. Oft saß er aber auch neben anderen Kindern, betrachtete ihr Spiel und kommentierte es. Das Thema "Ritter" gestaltete er aktiv mit, da er von zu Hause Materialien mitbrachte, die mit dem Thema zu tun hatten. An einem Tag durfte er ein richtiges Schwert von seinem Vater mitbringen. Auch hat er Bilder von Ritterburgen der näheren Umgebung mitgebracht und den Kindern gezeigt. Er spielt stets mit Adam, sobald sie beide im Kindergarten sind. Sie sind dann unzertrennlich und spielen den ganzen Vormittag zusammen. Solange Adam noch nicht da ist, spielt Nikola für sich alleine oder neben anderen Kindern. Mit Mädchen habe ich ihn nirgends spielen sehen. Er hat sich in der Regel in der Nähe von Jungen aufgehalten.

Nikola macht einen verträumten Eindruck. Für sein Alter ist er schüchtern und zurückhaltend und eher passiv und nachahmend innerhalb der Kindergruppe. Körperlich ist er altersgemäß entwickelt. Auffallend ist, dass er mit großer Phantasie begabt scheint, weil er sich immer wieder Geschichten ausdenkt, Bilderbuchbetrachtungen mit eigenen Kommentaren unterlegt und in das gemeinsame Spiel mit Adam phantastische Elemente einbaut. Manchmal singt er vor sich hin oder erzählt, was ihm gerade in den Sinn kommt. Dies hat sich auch in der Interviewsituation herausgestellt. Sein Selbstbild ist noch undifferenziert, da er von sich selbst

oft von "Nikola" spricht. Auch seine "Werke" sind nur mit zusätzlichen Erklärungen versehen zu identifizieren. Das von ihm gebaute Flugzeug oder die Pistole sehen ziemlich gleich aus. Das Bild, das er von sich malt und mir schenkt bildet ihn ziemlich genau ab: freundlich, zugewandt, undifferenziert und offen.

Selektive Wahrnehmung im Interview	Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung: Text jungg004.atx coded by >> ich 10 N: weil da der Adam und ich drauf bin 15 I: <i>Und was spielt ihr da?</i> 16 N: Weiß i net 22 soll ich dir eine Geschichte lesen? 24 N: wo ich Ritter war 26 König gsagt: Ritter Nikola, du gehst jetzt zu dem nahen Berg 35 hab ich zum Drachen gsagt: 39 I: <i>da warst du der Ritter Nikola?</i> 40 N: Ja</p> <p><Jungenfreund 10 N: Weil da der Adam und ich drauf bin 11 I: <i>Der Adam ist wohl dein Freund?</i> 12 N: Ja 66 Grund für die Bildauswahl: sein Freund und er sind gemeinsam auf dem Bild zu sehen</p> <p>Weitere Personen: 61 N: Es war mir eine Ehre Madam (am Schluss des Interviews) - verbeugt sich und geht aus dem Zimmer.</p>	<p>Es fällt auf, dass er von sich selbst nicht sehr differenziert berichtet. Allerdings ändert sich das in der von ihm erzählten Rittergeschichte. Aber auch da spricht er von sich als dem Ritter Nikola. Er behauptet, nicht zu wissen, was er und sein Freund zusammen spielen, obwohl sie ständig zusammen sind. Möglicherweise spielen sie vielerlei, sodass er sich an einzelne Spiele nicht erinnert. Die Bilder, die ihn beim Spielen zeigen, interessieren ihn wenig. Seine Gedanken bewegen sich um andere Dinge als um die ihm vorgelegten Bilder.</p> <p>Von sich selbst berichtet er im Zusammenhang mit für ihn wichtigen Personen. Das Thema "Ritter" beeindruckt ihn stark und er fühlt sich als Ritter.</p> <p>Von den Kindern scheint ihm keines besonders wichtig zu sein. Lediglich sein Freund, mit dem er auch ständig zusammen ist wird zweimal im Zusammenhang mit dem ausgesuchten Bild erwähnt. Sowohl am Anfang des Interviews als auch am Ende wählt er das Bild, das ihn und seinen Freund zeigt. Er ist sich ganz sicher, dass er nur dieses Bild haben will.</p> <p>Die "Ritterrolle" hält er im Interview bis zuletzt bei. Die Interviewerin wird mit "Madam" betitelt, dabei macht er eine höfliche Verbeugung.</p>
<p>Spielnennungen: Mit der Antwort auf die Frage nach Spielen: "weiß ich net" umgeht er die weiteren Fragen nach einzelnen Spielen im Kindergarten und wendet sich dem für ihn wichtigen Ritterthema zu.</p>	<p>Spiele werden nicht genannt, jedoch werden in der von ihm erzählten Geschichte viele Themen angesprochen.</p> <p>Themen und Personen, die in der von ihm erzählten Phantasie-Geschichte vorkommen: Ritter Drache König Feuer Berg Ritterburg Höhle Maul Schild Waffe</p>
<p>Tätigkeiten: 17 N: Ein Drachen!!! (betont jede Silbe)</p>	<p>Im Zusammenhang mit der von ihm erzählten Geschichte werden folgende Tätigkeiten</p>

<p>19 N: Der speit da Feuer !! 21 N: Der kämpft da mit dem Ritter- du, soll ich dir mal ne Geschichte lesen? 24 N: Wo ich Ritter war? 26 N: König gsagt: Ritter Nikola, du gehst jetzt zu dem nahen Berg, da ist und ne Ritterburg und dann is er hingeritten und dann is er in die Höhle vom Drachen hat er sein Schild hinghalten und dann hat er eine Waffe gholt und dann hat er des dem Drachen einfach des ins Maul und dann hat er - hustet zweimal- dann hat er gar kein Feuer mehr gehabt. Und dann, dann hab ich zum Drachen gsagt: Hör mal, wenn du noch einmal über die Felder spuckst, schmeiß ich dich raus. und dann war der Drache nie mehr weg.</p>	<p>genannt: Feuerspeien (Drache) lesen (Geschichte erzählen)</p> <p>auf ihn selbst bezogene Tätigkeiten in seiner Eigenschaft als Ritter: kämpfen reiten Schild halten Waffe holen ins Maul stechen dem Drachen drohen (Hör mal, wenn du...)</p>
<p>Gefühle: Gefühle wurden in Mimik und Gestik während der Erzählung der Rittergeschichte deutlich. Er unterstreicht alle darin erzählten Begebenheiten mit Gestik und Mimik je nach den geschilderten Abenteuern. Die Gestalt des Drachens wird von ihm mit großen Augen und bedeutsamer Wortbetonung geschildert, ebenso die übrigen Vorgänge des Kampfes mit dem Drachen.</p>	<p>Die Begebenheiten in der Phantasie werden von lebhaften Gefühlen begleitet, die sich in Mimik und Gestik ausdrücken.</p>

<p>Bedeutungszuweisung im Interview und den beobachteten Spielsequenzen</p>	<p>Zusammenfassung</p>
<p>Im Interview spielt der Ritter Nikola (er selbst die Hauptrolle)</p> <p><Jungenfreund 10 N: Weil da der Adam und ich drauf bin 11 I: <i>Der Adam ist wohl dein Freund?</i> 12 N: Ja 66 Grund für die Bildauswahl: sein Freund und er sind gemeinsam auf dem Bild zu sehen</p> <p>In den beobachteten Spielsequenzen: Beim Bauen: N: Wir bauen jetzt ein elektrisches Gerät N: o nein, meine Pistole ist abgekracht N: Hey, hey du, auf Leute schießt man nicht und der Felix und der Patrick haben auf mich geschossen N: Der Felix kriegt eine Sirak Nikola zu Adam: Ich bin der viele, ich bin der sechste</p> <p>Beim Bilderbuch betrachten: N: Du könntest einer mit Pfeilen sein N: Weißt du, wer ich bin, der mit der Armbrust N: Wenn ich dir mal mit nem Riesenschwert von meim Papa auf die Birne schlag N: Hallo, ich bin der Michael Jackson, ich hab ne Trompete dabei, bibibi... (singt vor sich hin).</p>	<p>Er sieht sich in der Phantasiegeschichte, die er erzählt als mächtiger Ritter, der den gefährlichen Drachen besiegt.</p> <p>Sein Freund ist für ihn die im Kindergarten wichtigste Person. Es werden keine weiteren Kinder oder Erwachsenen von ihm genannt.</p> <p>In den beobachteten Spielsequenzen sieht man, dass Nikola sich sicher und selbstbewußt in der Kindergruppe bewegt. Er kennt Jungen mit Namen und setzt sich mit ihnen auseinander.</p> <p>In seiner Phantasie sieht er sich berühmt, groß und mächtig.</p>

<p>Aussagen über bedeutsame Tätigkeiten: werden in Zusammenhang mit Phantasiegeschichten gebracht. Es geht ums Bauen von elektrischen Geräten und um Ritterkämpfe. Er möchte gerne Michael Jackson mit einer Trompete sein</p>	<p>Bedeutsame Tätigkeiten werden von ihm in Zusammenhang mit phantastischen Vorstellungen genannt. In der Phantasie ist ihm alles möglich, was erwachsene Männer wichtig finden.</p>
<p>Aussagen über bedeutsame Gefühle: Die Begeisterung, mit der er den Kampf mit dem Drachen schildert, sowie die gefühlsmäßige Anteilnahme bei der Bilderbuchbetrachtung, bei der er sich als Michael Jackson oder als Ritter sieht zeigen, dass er "männliche" Verhaltensweisen mit positiven Gefühlen verbindet.</p>	<p>Obwohl Gefühle nicht gesondert angesprochen werden bemerkt man bei ihm, dass er Gefühle der Macht und Stärke mit starken Gefühlen verbindet.</p>

<p>Assoziationen beim Interview und den beobachteten Spielsequenzen</p>	<p>Zusammenfassung</p>
<p>Beim Betrachten eines Drachens aus Pappmache fällt ihm eine phantasievolle Rittergeschichte ein, bei der er die Hauptrolle spielt. Als drei Jungen zusammen ein Bilderbuch über Ritter betrachten fällt ihm Michael Jackson ein und er spielt diesen nach mit den Worten: Hallo, ich bin Michael Jackson, ich hab ne Trompete dabei, bibibi (singt vor sich hin).</p>	<p>Seine ausgeprägte Phantasie ermöglicht ihm ständig neue Assoziationen. Dabei benötigt er nur geringe Anlässe, um sich selbst in eine Phantasiewelt zu begeben, in der er stark, groß und mächtig ist.</p>

Abschließende Interpretation:

Nikola erscheint als sehr phantasiebegabt und kreativ. Er ist in allen Spielbereichen des Kindergartens zu sehen und interessiert sich für alles, was um ihn herum vorgeht. Freundlich und zugewandt erlebt man ihn. Das Interview, das für ihn typisch vor allem mit seiner Phantasie gefüllt wird, zeigt ihn aber auch in einem anderen Licht. Er erlebt sich in seiner Phantasie als groß, mächtig, durchsetzungsfähig (Michael Jackson und Ritter Nikola). In der von ihm übernommenen Rittergestalt beschreibt er sich in seinen Wünschen und Vorstellungen. Ob man dies als „Männerbild“ bezeichnen kann ist schwer feststellbar.

Man könnte diese von ihm übernommene Ritterrolle als sein Selbstbild interpretieren.

Für seinen Freund, die für ihn wichtigste Person im Kindergarten ist er das absolute Vorbild.

Das von ihm ausgewählte Bild zeigt ihn und seinen Freund.

Sein Selbstkonzept wird in seinen Geschichten deutlich. Er sieht sich selbst gerne als groß und mächtig. Dabei kann er seine Phantasie einsetzen, wenn es gilt, kreativ zu spielen und zu malen. Seine Tätigkeiten sind vielseitig und beschränken sich nicht auf Jungenspiele.

An dem im Kindergarten gerade wichtigen Thema: „Ritter“ ist er sehr interessiert und bringt auch von Zu Hause Materialien dafür mit. Dies zeigt, dass das Elternhaus am

Kindergartengeschehen teil nimmt und sich Nikola auch zu Hause über das Erleben im Kindergarten äußert.

Kreativität, Phantasie und vielfältige Interessen zeichnen ihn aus. Dabei orientiert er sich weder an den Mädchen, noch an den Jungen. Der Wunsch, groß und mächtig zu sein, muss nicht unbedingt ein „männliches“ Selbstkonzept beinhalten.

Adam, 4.4 Jahre

Adam und Nikola waren es, die mich jeden Tag stürmisch begrüßten. Adam orientiert sich an Nikola und machte ihm meist alles nach. Nikola entscheidet sich für ein bestimmtes Spiel und Adam gesellt sich zu ihm. Immer ist er stets in der Nähe von Nikola und spielt auch nie mit anderen Kindern. Umso erstaunlicher war es für mich, dass er im Interview Frauke als seine Freundin bezeichnet. Er erzählt aber auch, dass er zu Hause mit der kleinen Schwester spielt. Frauke ist erst drei Jahre und noch sehr klein.

Adam wirkt etwas tollpatschig und hat einen kleinkindhaften Gesichtsausdruck. Er nimmt sich selbst sehr wichtig, was aber auch mit der noch kleinkindhaften Ich-Zentrierung zusammenhängen könnte. Im Interview wirkt er dennoch vielseitig interessiert und nimmt viel von dem auf, was um ihn herum geschieht.

Da er nicht an allen Tagen, an dem ich meine Untersuchungen durchführte im Kindergarten war konnte ich ihn im Freispiel wenig beobachten. Deshalb stütze ich mich vor allem auf seine Aussagen im Interview.

Selektive Wahrnehmung im Interview	Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung: 007 ich <i>I: Wer hat das aufgenommen, du selber</i> A: Ja, <i>I: oder die Mama?</i> A: ich <ich A: Wo bin ich? <ich wo bin ich denn? < ich 6A und des bin ich < ich B3A: Und da bin ich < ich und da < ich A: da is dunkel, ich muss doch hinlegen. Hast du die von mir gemacht?</p>	<p>Achtmal fragt er danach, wo er auf den Bildern zu sehen ist oder erzählt, was er macht.</p>

<p>die von mir gemacht? < ich <i>I: ich hab alle gemacht</i> A. Auch von mir? < Bilder von mir? ich A. legt alle Bilder wieder hin..... schau ich mir mal des vom Ruben und von der Susanne und von mir und von dir, die</p> <p>sucht sich das Bild aus, auf dem er und sein Freund zu sehen sind</p> <p>Junge A: und des isch der Daniel und der Nikola A: Der Luzius ne, A: Ja, des is der Nikola A: schau ich mir mal des vom Ruben und vom Ruben A: der versteckt sich</p> <p>Jungenfreunde <i>I: Wer ist dein Freund?</i> A: Der da A: Nikola und Nikola und Christoph <i>I: Christoph ist auch dein Freund?</i> A: nein, nur Nikola <i>I: Ist der Ruben auch dein Freund?</i> A: ne A: ... und der Nikola</p> <p>Mädchen A: Da drüben, die Lisa und die Susanne A: Ja, des und des vom Nikola und des ist von der Susanne A: schau ich mir mal des vom Ruben und von der Susanne...</p> <p>Mädchenfreundin A: ne, meine Freundin Frauke <i>I: Frauke ist deine Freundin?</i> A: Ja <i>I: Frauke ist deine Freundin?</i> A: ja, und der Nikola A: ich nehm des von der Puppenecke, <i>I: ist da deine Freundin drauf?</i> A: Ja, ich nehm lieber des andere</p> <p>Schwester <i>I: Wer spielt mit dir daheim?</i> A: Meine Schwester <i>I: Wie alt ist deine Schwester?</i> A: ein Jahr</p> <p>Wir A: Wir spielen</p>	<p>Siebenmal werden Jungen genannt</p> <p>Jungen werden zunächst als Freunde beschrieben, dies wird aber nach Nachfrage dementiert und Nikola bleibt letzten Endes als einziger Freund übrig.</p> <p>Susanne wird dreimal genannt, einmal Lisa, insgesamt werden Mädchennamen viermal erwähnt.</p> <p>Frauke wird mehrmals als Freundin genannt.</p> <p>Zuhause spielt Adam mit seiner Schwester</p> <p>Wir, damit bezeichnet er sich und seine Schwester</p>
<p>Spielnennungen <i>I: Wer spielt mit dir daheim?</i> A: Meine Schwester A: Wir spielen A: und da machens A: Flieger</p>	<p>spielen oder machen werden genannt Flieger</p>

<p>Tätigkeiten: A: Bauen A: die werfen keins, doch da</p>	<p>bauen und werfen</p>
<p>Gefühle: Gefühle werden in Zusammenhang nach der Frage, auf welchem Bild er selbst zu sehen ist sichtbar, er fragt immer wieder nach und es scheint ihm sehr wichtig zu sein. Seine Phantasie über Geräusche, die der Drachen (aus Pappmache) macht sind mit lebhaften Gefühlsuntermalungen verbunden. <i>I: hast du Angst?</i> A: Jaaaa (zeigt sichtbar Angst durch den Gesichtsausdruck und die Sprache) A: ich guck lieber die Bilder</p>	<p>Gefühle werden durch Mimik und Gestik, auch durch die Sprachfärbung sichtbar. Angst benennt er auf Nachfrage sichtbar erleichtert wendet er sich wieder den Bildern zu</p>

Bedeutungszuweisung im Interview und den beobachteten Spielsequenzen	Zusammenfassung
<p>Personenaussagen: A: Wo bin ich? <ich wo bin ich denn? < ich 6A und des bin ich < ich B3A: Und da bin ich < ich und da < ich A: da is dunkel, ich muss doch hinlegen. Hast du die von mir gemacht? < ich <i>I: ich hab alle gemacht</i> A. Auch von mir? < Bilder von mir? ich</p> <p>Jungenfreunde <i>I: Wer ist dein Freund?</i> A: Der da A: Nikola und Nikola und Christoph <i>I: Christoph ist auch dein Freund?</i> A: nein, nur Nikola <i>I: Ist der Ruben auch dein Freund?</i> A: ne A: ... und der Nikola A: ...ich nehm lieber des andere</p> <p>Mädchenfreundin A: ne, meine Freundin Frauke <i>I: Frauke ist deine Freundin?</i> A: Ja <i>I: Frauke ist deine Freundin?</i> A: ja, und der Nikola A: ich nehm des von der Puppenecke, <i>I: ist da deine Freundin drauf?</i> A: Ja, ...</p>	<p>Die Bilder, auf denen er selbst zu sehen ist sind ihm ungeheuer wichtig.</p> <p>Er sucht sich immer wieder selbst, wenn er die Bilder betrachtet. Wer ihn fotografiert hat erscheint ihm sehr wichtig.</p> <p>Christoph der älteste Junge wird zunächst als Freund bezeichnet (ob es sein Wunsch ist, ihn als Freund zu besitzen?) Nikola ist aber offensichtlich der wichtigste Junge für ihn im Kindergarten. Er nennt ihn immer wieder und sucht sich schließlich auch das Bild aus, das ihn zusammen mit seinem Freund Nikola zeigt.</p> <p>Frauke benennt er als seine Freundin und sucht sich zunächst ein Bild aus, auf dem sie in der Puppenecke zu sehen ist.</p>

<p>Schwester A: Wir spielen</p> <p>In den Spielsequenzen: A: ich bin auch der viele A: ich auch</p>	<p>Zu Hause scheint ihm seine Schwester als Spielkamerad wichtig zu sein</p> <p>Er möchte alles sein, was sein Freund für sich benennt.</p>
<p>Aussagen über bedeutsame Tätigkeiten: A: ich weiß, des is eine Kasette <i>I: Wer hat das aufgenommen?</i> A: ich <i>I: Wie muss man so ein Gerät bedienen?</i> A: des und des und die Tabletten (meint die Kassetten) A: Wo bin ich denn? Beim Kitzeln A: Guck mal.... Flieger <i>I: Was macht ihr da?</i> A: Bauen</p> <p>In den Spielsequenzen: A: Aber ich mach mir ein Haus A: ich hab eine Sägmachine A: des machen wir jetzt A: Gell, Nikola, des können wir? A: ich auch, ich kann runterhopsen von dem Stuhl</p>	<p>Das Aufnahmegerät interessiert ihn und er weiß, wie man es bedienen muss. Er zeigt es und kommentiert, wie er es macht.</p> <p>"Kitzeln" wird mit der eigenen Person in Beziehung gebracht (auf dem Bild kämpfen die Kinder spielerisch miteinander)</p> <p>Bauen (mit Konstruktionsmaterial) wird als einziges Spiel benannt (Haus, Sägmachine, Flieger)</p> <p>Es wird deutlich, dass er alles, was die anderen tun auch machen und können will. Die anderen, das ist in erster Linie sein Freund Nikola, den er ständig nachahmt.</p>
<p>Aussagen über bedeutsame Gefühle: A: Und was is des? Ein Geräusch! A: Feuer <i>I: Hast du Angst?</i> A: Jaaaa</p> <p>Er hat Schwierigkeiten, sich für ein Bild zu entscheiden, da er sowohl das von seiner Freundin, als auch das mit dem Freund haben möchte.</p>	<p>Seine Phantasie wird durch den im Raum aufgehängten Drachen aus Pappmache angeregt, er hört Geräusche und bekommt Angst, dies wird im Gesichtsausdruck und den Sprachäußerungen deutlich.</p> <p>Die Auswahl der Bilder zwischen dem der Freundin und des Freundes werden mit dem Gefühl der Unsicherheit begleitet.</p>

Assoziationen beim Interview	Zusammenfassung
<p>Das Aufnahmegerät erinnert ihn an das von zuhause. Er möchte wissen, wie die Bilder entstanden sind, warum sie auf dem Boden liegen und wie es kommt, dass sie dunkel sind, wenn er sie in der Hand gegen das Licht hält. Der im Raum aufgehängte Drache setzt seine Phantasie in Bewegung.</p>	<p>Er interessiert sich für sachliche Zusammenhänge, sowohl was das Aufnahmegerät, als auch die Herstellung und Anordnung der Bilder betrifft.</p> <p>Aber auch seine Phantasie spielt bei Assoziationen eine wichtige Rolle. Er hört fiktive Geräusche und bekommt Angst.</p>

Abschließende Interpretation:

Adam erscheint dem Betrachter zunächst noch sehr kleinkindhaft. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass er alles nachahmt, was die anderen tun und keine eigene Initiative ergreift.

Sein Aussehen und seine etwas unbeholfenen Bewegungen tragen dazu bei. Die Aussage über das Spiel mit der einjährigen Schwester unterstützt diese Wahrnehmung. Auch die Assoziation durch die Gestalt des Drachens im Raum und die damit verbundenen Phantasien bewirken, dass man ihn als kleines Kind wahrnimmt. Wenn man das Interview jedoch genau betrachtet, so stellt man fest, dass er viele sachbezogene Fragen äußert und sich mit der Welt um ihn herum auch kognitiv stark auseinandersetzt. Er orientiert sich an dem wenig älteren Freund und, wenn die Interpretation richtig ist, so ist für ihn der älteste Junge in der Gruppe eine wichtige Person. Mädchen nimmt er wahr, er "verehrt" ein Mädchen, das er als seine Freundin bezeichnet, mit der ich ihn jedoch nie spielen oder sprechen sah. Interessant erscheint mir, dass er als einziger Junge beim Sommerfest "Burgfräulein" sein möchte. Seine Interessen (Sachbezug, bauen) können aber auch als "männliche" Interessen interpretiert werden. Der starke Ich-Bezug kann sowohl als "In- sich -selbst-verliebt" als auch starkes Selbst-Bewußtsein gedeutet werden. Die Bemerkung der Erzieherin, dass Adam in einem Haushalt mit drei Frauen aufwächst, die ihn sehr verwöhnen, lässt mich eher auf die erste Deutung schließen. Er zeigt auch im Spiel nirgends, dass er sich selbst als stark und durchsetzungsfähig wahrnimmt.

Sein Selbstkonzept scheint noch ziemlich undifferenziert zu sein, er ist jedoch aufgeschlossen für vieles, was um ihn herum vorgeht und orientiert sich an seinem etwas älteren Freund, der ihn mit seiner Phantasie anregt oder durch ähnliche Interessen und Verhaltensweisen nachgeahmt und zum Freund geworden ist. Auch er wählt das Bild, das ihn zusammen mit seinem Freund zeigt.

2.1 Rahmenbedingungen und Beobachtungsergebnisse

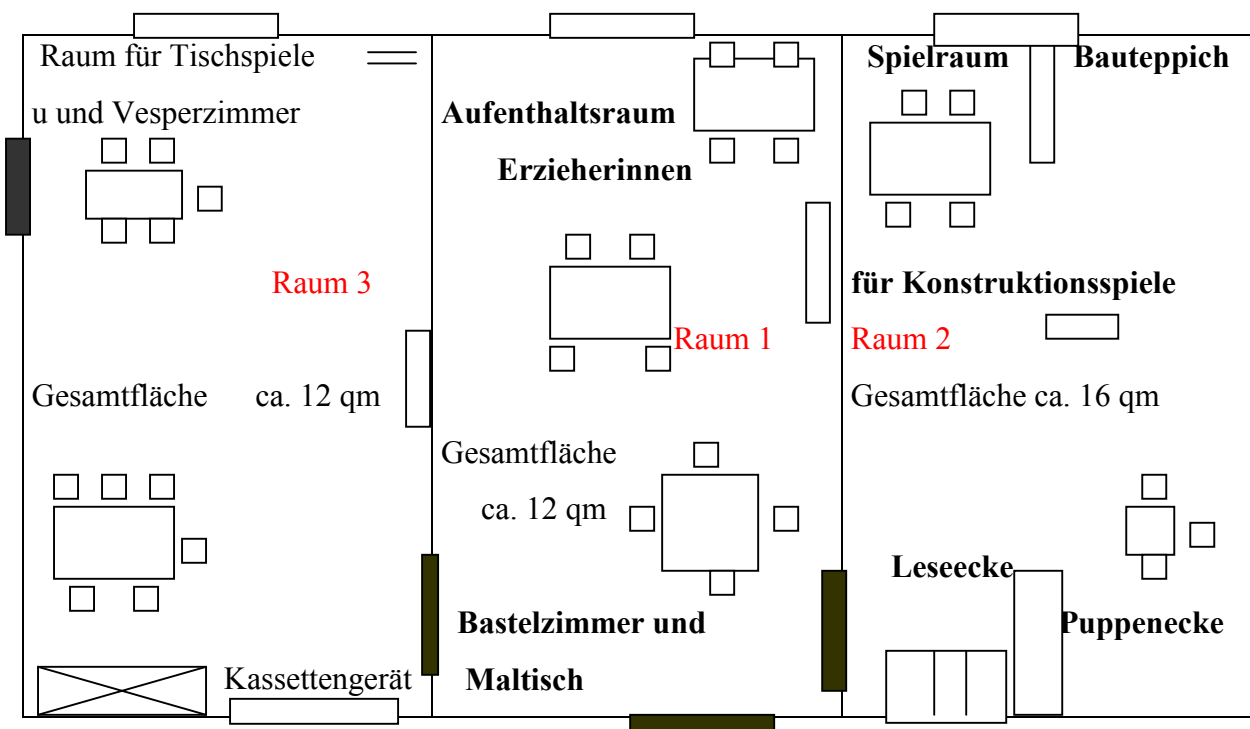
der Einrichtung I:

Die Kindergartengruppe, in der meine Forschungen stattfanden befindet sich in einem Wohnhaus, in dem 2 Wohnungen zusammen genommen die Kindergartenräume ergeben. Die beiden Kindergartengruppen arbeiten jeweils mit 2 Erzieherinnen jede für sich (in jeweils

einer Wohnung). Lediglich im Garten treffen die Kinder der beiden Gruppen zusammen, spielen aber auch dort nicht miteinander.

Die Interviews fanden in einem Nebenraum, der in der Regel als „Matratzenraum“ für Tobespiele, hauptsächlich von Jungen und Rollenspiele, hauptsächlich von Mädchen genutzt wird. Allerdings war er in der Zeit der Interviews durch gebastelte Ritterburgen und einem großen Pappmacheedrachen fast vollständig ausgefüllt. Wiederholt wurde von den Kindern vor und während des Interviews das Fehlen dieses Raumes als Spielraum bedauernd festgestellt. Aber auch die Anregung zu der Phantasiegeschichte oder die „Drachengeschichte“ eines Jungen wurde durch diesen Raum gegeben.

Die übrigen Spielräume, in denen die Beobachtungsstudie stattfand waren folgendermaßen genutzt:



Eingangstüre für den Gruppenbereich I

An dieser Skizze wird die unterschiedlich vorgegebenen Nutzungen deutlich. Die Jungen hielten sich vorwiegend im Spielraum für Konstruktionsspielzeuge auf. Der Bauteppich wurde auch von den Mädchen für Rollenspiele mitbenutzt. Dort fanden die von den Kindern geschilderten „Tobespiele“ auf kleinstem Raum statt. Jungen und Mädchen spielten dann gemeinsam.

Dies war der meist frequentierte Raum. Lediglich einige Mädchen und kleinere Jungen hielten sich vorwiegend in der Nähe der Erzieherinnen auf. Jeweils ein Kind wurde von der Erzieherin angehalten, für das kommende Sommerfest eine Ritterausrüstung (Ritter oder Burgfräulein) und ein Steckenpferd zu basteln.

Interessant war, dass in keinem Interview eine Erzieherin oder das bevorstehende Sommerfest erwähnt wurde.

Meine Anwesenheit am Konstruktionsspieltisch wurde von den Jungen (und es hielten sich ausschließlich Jungen dort auf) mit Unsicherheit, wenn nicht gar Abwehr quittiert, so dass ich es vorzog, wie es auch die Erzieherinnen taten, mich in der Nähe des Türdurchgangs aufzuhalten, um die Kinder zu beobachten.

Während des Hörens der Kassette befanden sich einige Jungen im Raum 3, auch Bilderbücher wurden dort einige Male von Jungen angesehen und Tischspiele gespielt. Dort war auch eine teilnehmende Beobachtung möglich.

Mädchen und Jungen spielten in der Regel aber auch dort an unterschiedlichen Tischen und beim gemeinsamen Vesper „besetzten“ sie jeweils einen anderen Tisch. Lediglich die „Nachzügler“ fanden dann an einem geschlechtsgemischtem Tisch Platz.

Trotz der Enge machten die Kinder einen zufriedenen ruhigen Eindruck. Allerdings durften die Kinder mindestens einmal täglich im Garten spielen. Dort gibt es Kletterbäume und einen Abhang, auf dem die Jungen gerne mit Spiellastwagen herunterfahren. Das kaputte Baumhaus wurde von einem der Jungen im Interview erwähnt, es scheint für ihn im Außenbereich wichtig gewesen zu sein.

2.2 Zusammenfassung in Einrichtung I

Übersicht - Einrichtung I - Grünstadt

	001	002	003	004	005	006	007
Personen	ich 4x alle 3x wir 1x Junge 13x Mädchen 7x Brüder 2x	ich 2x jfreund 4x mfrend 1x wir 3x alle 1x	Junge 19x wir 2x Mädchen 9x Papa 5x Mama 1x Schwester 1x Erwachsene Baby's Schulkinder	ich 4x jfreund 2x Interview. 1x	ich 2x alle 6x Junge 6x Mädchen 1x (pauschal) mfrendin 1x	ich 5x (auf Nachfrage) Jungen 4x mfrend 1x	ich 8x wir 1x Jungen 7x jfreunde 3x Mädchen 4x mfrend 3x Schwester 1x

Spiele/Themen	Muster Puzzle Doppeldecker Puppenecke spielen Haus Garage	Haus Flughafen 2x Flieger Stühle Tisch	-Spielen in der Puppenecke -spiel mer da und da -Türme mit dem Tesa	Ritter Drache König Feuer Berg Ritterburg Höhle Maul Schild Waffe	Flughafen Muster Puzzle Haus Lastwagen	Muster legen Basteltisch Flughafen 3x	spielen oder machen 2x Flieger
----------------------	---	--	--	--	--	---	--------------------------------------

	001	002	003	004	005	006	007
Tätigkeiten	kämpfen schießen bauen	bauen kämpfen schlagen	kämpfen kaputt- gemacht 2x boxen 4x	feuerspeien lesen kämpfen reiten Schild halten Waffe holen ins Maul stechen dem Drachen drohen	bauen kämpfen	Bauecke 7x kämpfen 3x	bauen werfen

Gefühle	-----	Unsicherheit in der Aus- druckweise Sicherheit in der Bildauswahl	Hilflosigkeit Boxen wird mit Freude in Zusammenhang gebracht (lacht)	Freude an der Schilderung des Kampfes mit dem Drachen	Unsicherheit bei der Auswahl des Bildes Er will aber selbst entscheiden	kämpfen wird mit lebhaften Gefühlen verbunden die Bildauswahl wird von zarten Gefühlen (leiser Stimme) begleitet	Angst Erleichterung
----------------	-------	---	---	---	--	---	------------------------

ausgewähltes Bildmotiv	eigene Person	eigene Person	Bild seiner Freundin	Bild, das ihn zusammen mit seinem Freund zeigt	Jungengruppe ohne ihn selbst	Bild seiner Freundin	Bild, das ihn zusammen mit seinem Freund zeigt
-------------------------------	---------------	---------------	----------------------	--	------------------------------	----------------------	--

2.3 Zusammenfassende Interpretation von Selbstverständnissen bei Jungen in Einrichtung I

Die Zusammenfassung der Beobachtungsstudie und der Interviews macht deutlich, dass Jungen der Einrichtung I hauptsächlich Jungenspiele wahrnehmen und diese als Lieblingsspiele bezeichnen. Sie benennen auch deutlich mehr Jungen (49) als Mädchen (21), obwohl auf den gezeigten Bildern eben so viele Mädchen wie Jungen zu sehen sind.

Die eigene Person wird allgemein als wichtig angesehen (25), aber auch der Gruppe, die hauptsächlich als Jungengruppe gemeint ist, alle (10) und wir (7) wird eine große Bedeutung beigemessen.

9 Jungen, die als Freunde genannt werden stehen immerhin 6 Mädchen gegenüber. Dass Mädchen als Freundinnen wichtig sind, kommt in der Bildauswahl noch einmal deutlich zum Ausdruck. Zwei von sieben Jungen haben das Bild ihrer Freundin ausgewählt.

Von Personen außerhalb des Kindergartens werden Familienangehörige genannt. Die Person des Vaters ist dabei die bedeutendste. Aber auch die Mutter und die Schwester werden erwähnt.

Erstaunlich ist, dass keine der Erzieherinnen genannt wird, während die Interviewerin wenigstens einmal wahrgenommen wird.

Phantasiefiguren spielen eine wichtige Rolle. So werden Ritter, König, Michael Jackson und der mächtige Zwerg Tatatuk im Interview und im Freispiel genannt. Sie dienen als Identifikationsfiguren für Jungen. Der große Junge, der das Spielhaus kaputtgemacht hat wird als negativ wahrgenommen. Der einzige Junge, der eingeschult wird wird mehrmals als Freund bezeichnet, auch überlegen einzelne Jungen, ob sie nicht dessen Bild bestellen sollen, dabei ist er im Kindergarten nur sehr selten und auch dann nur für ein bis zwei Stunden anwesend.

Bei den Tätigkeiten wird deutlich, dass "männlich" definierten Verhaltensweisen Priorität eingeräumt wird. Kämpfen, schlagen, boxen, bauen, schießen, reiten werden genannt, diese werden auch mit positiven Gefühlen in Verbindung gebracht.

Aber auch "zarte" Gefühle werden sichtbar, wenn Jungen Mädchen als ihre Freundinnen bezeichnen. Bis auf einen Jungen habe ich aber keinen mit der so bezeichneten Freundin spielen sehen.

Obwohl nur zwei Jungen ganz offen über ihre Gefühle sprechen zeigen doch alle Jungen durch Gestik und Mimik, wenn sie von einem Thema besonders "betroffen" sind.

In der Bildauswahl wird sichtbar, welche Personen für die interviewten Jungen wichtig sind. Zwei wählen das eigene Bild, zwei das Bild eines Mädchens (der Freundin), zwei das Bild, das sie zusammen mit ihrem Freund zeigt und einer möchte das Bild einer größeren Jungengruppe, auf der er selbst aber nicht zu sehen ist. Die gewählten Bilder zeigen trotzdem deutlich mehr Jungen als Mädchen.

Zusammenfassend kann man die Interviews und Spielbeobachtungen so interpretieren, dass sich darin zeigt, dass die Jungen dieser Einrichtung sehr individuelle Interessen haben, sich auch deutlich voneinander unterscheiden. Dennoch ist ihnen gemeinsam, dass sie sich mehr an Jungen und Männern orientieren als an weiblichen Personen und für ihre Identität "männliche" Verhaltensweisen und Werte bevorzugen.

2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse in Einrichtung I - Grünstadt

Personen	Spiele/ Themen	Tätigkeiten	Gefühle (meist nonverbal)	ausgew. Bildmotive
ich 25x alle 10x wir 7x (6x ausschließlich in bezug auf die Jungengruppe, 1x in bezug auf die Schwester) Junge 49x Mäd. 21x jfreund 9x mfreund 6x Papa 5x Schwes. 2x <u>Sonstige:</u> (je 1x) Mama Erwachsene Baby's Schulkinder Interviewerin	Muster 3x Puzzle 2x Puppen 2x Haus 3x Flughafen 6x Flieger 2x <u>Sonstiges:</u> (je 1x) Doppeldecker Türme Garage Stühle Tisch Ritter Drache König Feuer Berg Ritterburg Höhle Maul Schild Waffe Lastwagen Basteltisch	spielen 5x kämpfen 6x bauen 11x (bzw. Bauecke) boxen 4x <u>Sonstiges:</u> (je 1x) schießen schlagen kaputtmachen werfen lesen reiten Schild halten Waffe holen ins Maul stechen dem Drachen drohen	<u>positive:</u> boxen kämpfen Zuneigung Erleichterung <u>negative:</u> Unsicherheit Hilflosigkeit Angst	2x das Bild der eigenen Person 2x das Bild zusammen mit dem Freund 2x das Bild der Freundin 1x das Bild der Jungengruppe (ohne ihn selbst)

1.5 Eigene Themen Einrichtung I

	Thema 1	Thema 2	Thema 3	Bildauswahl
001 5.6 Jahre	"fast keine (Milchzähne) mehr, ich krieg Backenzähne." Der Zahnwechsel und die damit verbundene körperliche Schulreife werden angesprochen	"ich glaub, die macht Ballett." Mädchen , die schöne Kleider anhaben gehen zum Ballettunterricht. Vorstellungen von Mädchen. (er spielt nie mit Mädchen, kennt aber einzelne mit Namen).	"des vom Christian." Der älteste Junge in der Gruppe wird als Freund bezeichnet, obwohl er kaum anwesend ist und auch dann kaum mit anderen Jungen spielt. Es kann daraus geschlossen werden, dass er gerne einen älteren Jungen als Freund hätte.	"oder des" Er wählt ein Bild von sich selbst aus.
002 6.0 Jahre	"He, hast du Milchzähne?" Der Zahnwechsel deutet auf die baldige Einschulung hin.	"wie muss man sich so toll anziehen, wenn nicht Weihnachten ist?" Seine Mädchenwahrnehmung wird sichtbar.	Im Interview ist er unsicher und spricht kaum ganze Sätze. Beim Spiel mit anderen Jungen wird eher sichtbar, was ihn bewegt.	"weil ich da drauf bin" Wählt das eigene Bild aus.
003 4.0 Jahre	"hat mein Papa auch" Das Aufnahmegerät erinnert	"des neue Haus is gleichi".	Die Person des Vaters als gleichgeschlecht-	"die Theresa ist meine Freundin"

	ihn an zu Hause, er kennt genaue technische Details.	Dass das wichtige Spielhaus durch einen älteren Jungen zerstört wurde und niemand etwas dagegen unternahm beschäftigt ihn sehr	licher Partner ist sehr bedeutsam. Ausführlich berichtet er von Boxkämpfen mit dem Vater zu Hause.	Er wählt das Bild seiner Freundin aus, mit der er auch spielt.
004	4.6 Jahre	Seine ausgeprägte Phantasie ermöglicht ihm, sich in eine Phantasiewelt zu begeben, in der er stark, groß und mächtig ist. Michael Jackson mit Trompete werden als Vorbild genannt.	"es war mir eine Ehre Madam." Am Ende des Interviews verbeugt er sich vor der Interviewerin. Frauenwahrnehmung in seiner Phantasie.	Er wählt ein Bild, das ihn und seinen Freund zeigt. Die Freundschaft ist dauerhaft und wichtig und für beide.
005	4.1 Jahre	"des sin gar net alle, aber ich bin dabei" Er definiert seine eigene Person über die Gruppe. Unter alle versteht er ausschließlich Jungen.	"hat Nikola sich schon eins ausgesucht?" Ein Junge, den er ständig nachahmt scheint für ihn wichtig zu sein, obwohl er ihn nicht als seinen Freund bezeichnet.	Das Bild, das er sich aussucht, stellt drei ältere Jungen dar.
006	5.10 Jahre	"Ich bin sogar schon im Karate, deswegen hab ich auch alle umkriegt." Als Einzelgänger in der Gruppe kann er durch männliche Kompetenzen erreichen, dass er Beachtung findet.	Zwei Mädchen beim Puzzlespiel scheinen ihn besonders zu interessieren. Er bezeichnet ein Mädchen davon als seine Freundin. Auch mit Mädchen spielt er nicht.	Sachinformationen über das Aufnahmegerät und die Befestigung der Bilder sind ihm wichtig. Er fragt nach und möchte die bespielte Kasette abhören.
007	4.4 Jahre	Das Aufnahmegerät erinnert ihn an zu Hause. Er interessiert sich für sachliche Zusammenhängen. (Herstellung der Bilder, Funktion des Aufnahmegerätes).	Seine Person steht im Mittelpunkt des Interesses. Er sucht alle Bilder, wo er zu sehen ist.	Freunde sind wichtig. Er kann sich nicht entscheiden, ob der älteste Junge der Gruppe sein Freund ist oder ein Mädchen, für das er sich interessiert. Sein bester Freund, mit dem er auch ständig spielt und ihn nachahmt, ist letzten Endes doch der wichtigste Freund.

2.6 Gesamtinterpretation Einrichtung I in bezug auf das Selbstkonzept von Jungen

Die interviewten Jungen waren 4-6 Jahre alt. Wie bereits ausgeführt, waren sie sich ihres Jungenseins alle bewusst, haben auch eine Anzahl von männlich definierten Interessen angegeben.

Die von ihnen durch das Interview angeregten Assoziationen und Themen waren dennoch sehr unterschiedlich. Altersbedingt (Warten auf die Einschulung) wurde von 2 älteren Jungen auf den Zahnwechsel großer Wert gelegt. Sie waren es auch, die eine stereotype Ansicht von Mädchen verbalisierten (macht die Ballett? – wie muss man sich so toll anziehen?). Ein (noch) fehlendes eigenes Selbstbild und der Wunsch nach diesem wurde bei einem jüngeren Kind sichtbar, das seine eigene Person über die Wahrnehmung der anderen Jungen definiert (ich bin alle- welches Bild hat mein Freund ausgesucht? – das alles habe ich gebaut).

Die Verbindung zur eigenen Person mit technischen Interessen findet sich einige Male. Wenn es zum Beispiel um das Aufnahmegerät geht oder die Herstellung der Bilder. Auch werden eigene Kompetenzen beim Konstruieren eines Flugzeuges oder Hauses erwähnt. Dabei geht es immer auch um Details (Türme mit dem Tesa).

Die eigene Person wird von allen als wichtig empfunden und steht im Mittelpunkt des Interesses.

Karate und Boxen wird als Sport angegeben, der außerhalb des Kindergartens für zwei Jungen wichtig ist.

Oft werden auch Verbindungen zu männlichen „Vorbildpersonen“ hergestellt. Der Vater, ein älterer Junge, Figuren aus dem Multimediabereich werden mit positiven Gefühlen in Verbindung gebracht. Aber auch das Zerstören des Spielhauses durch einen älteren Jungen wird negativ wahrgenommen.

Mädchen werden von fast allen (nur einer erwähnt kein Mädchen) wahrgenommen. Als wichtige Person wird jedoch nur jeweils ein einziges ausgewähltes Mädchen genannt. Dieses Mädchen wird von allen Jungen mit besonderen Gefühlen in Verbindung gebracht. Immerhin zwei Jungen wünschen sich ein Bild von ihrer Freundin.

Es werden sehr unterschiedliche Temperamente und Kompetenzen sichtbar. Auch, wenn „männliche“ Selbstkonzepte immer wieder hervortreten, so äußert jeder Junge doch unterschiedliche Bedürfnisse, die nicht unbedingt für Jungen typisch sind. An dem eigenen Selbstverständnis arbeiten alle Kinder mit großer Anstrengung. So spezialisiert sich ein Kind auf die Ausschmückung von Phantasiegeschichten, in die es realistische Elemente einfügt und verarbeitet, ein anderes besitzt bereits eine große Fertigkeit im Umgang mit Konstruktionsspielzeug. Sachinformationen und spezielle technische Details sind häufig in das Selbstbild integriert.

Es wird sichtbar, dass jedes Kind sich in einer eigenen Welt innerhalb des Kindergartens befindet, die es nach individuellem Interesse und Temperament wahrnimmt und für seine

Zukunft Vorstellungen entwickelt. Beziehungen spielen dabei eine wichtige Rolle. Männliche Vorbilder werden genannt, aber auch die Herkunftsfamilie scheint wichtige Impulse zu setzen. Erstaunlicherweise werden Kindergartenaktivitäten (Projekte- Themen) und Vorstellungen der Erzieherinnen von den Kindern relativ wenig beachtet. Selbstkonzepte, die individuell unterschiedlich sind und über die Kindergartenzeit hinausweisen liegen meiner Meinung nach den beobachteten Verhaltensweisen und den Aussagen im Interview zugrunde.

Erzieherinnen können diese „Selbstkonzepte“ von Kindern in der Regel nur schwer wahrnehmen, da die in der Peer-groupe gezeigten Verhaltensweisen eine relativ stereotype geschlechtsspezifische Vorstellung zum Ausdruck bringen.

Nur in mühsamer Kleinarbeit und individuellen Gesprächen werden diese Selbstkonzepte deutlich, die zwar „Männlichkeitsvorstellungen“ beinhalten, aber dennoch sehr unterschiedlich zu werten sind.

Den Erzieherinnen in dieser Einrichtung haben sich die unterschiedlichen Selbstkonzepte der Jungen nicht erschlossen. Somit haben sie auch keinen Handlungsbedarf erkannt und viele Aktivitäten, die von den Erzieherinnen geplant wurden, z. B. das Ritterprojekt wurde von den Kindern nur teilweise mitgetragen.

3 Beschreibung und Interpretation einzelner Jungen in Einrichtung II

Simon 5.6 Jahre

Von Gestalt ist er relativ kräftig und altersgemäß entwickelt. Er ist im Kindergarten in allen Spielräumen außer der Puppenecke zu sehen. Häufig kann man ihn im Gespräch oder im Spiel mit Mädchen sehen.

Er kennt alle Kinder mit Namen und es scheint zunächst, als ob er zwischen Jungen und Mädchen keinerlei Unterschiede macht.

Wenn man ihn beim Spielen beobachtet, so hält er sich meistens mit zwei weiteren älteren Jungen im Nebenraum auf, in dem sie mit Ritterfiguren spielen, die er von zu Hause mitgebracht hat. Sie spielen dort in einer Ecke, zwischen Stühlen und Tischen und lassen in der Regel keine anderen Kinder mitspielen.

Beim Interview erwähnt er erst auf Nachfrage, auf welchem Bild er zu sehen ist. Die anderen Kinder scheinen ihm sehr wichtig zu sein und er selbst beachtet sich kaum, obwohl er auf einigen Bildern zu sehen ist.

Der Vespertisch ist eine Begegnungsstätte von Jungen und Mädchen und ist fast ständig von einer gemischten Gruppe besetzt. Die Kinder fühlen sich in der Gemeinschaft der anderen Kinder sichtlich wohl. Simon scheint es ebenso zu gehen, da er sich dieses Bild aussucht mit der Begründung: „weil alle drauf sind.“

Eine der Erzieherinnen erwähnt er bei der Aufzählung, welche Personen auf den Bildern sind. Die anderen beiden Betreuungspersonen (Kindergartenleiterin und Praktikantin) werden von ihm nicht „bemerkt.“

Seine Schilderungen sind realistisch und sachlich. Oft sieht man ihn auch mit einem Stoffelefanten im Arm. Auch am Maltisch ist er häufig zu beobachten. Dort bastelt er sich wie die anderen Kinder einen Helm aus Zeitungspapier, mit dem zusammen ich ihn fotografieren soll. Auch der Stoffelefant muss einen Zeitungspapierhelm bekommen.

Drei Kinder scheinen ihm im Interview besonders wichtig zu sein. Es sind dies die beiden älteren Jungen, mit denen er „Ritter“ spielt und ein Mädchen, mit dem man ihn auch am Maltisch beobachten kann. Allerdings darf sie beim Ritterspiel nicht mitspielen „weil die neu sind“ so seine Begründung.

Jungo001 5.6 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
Personenwahrnehmung: Ich-Nennungen	

<p>12 S : da spieln se im Nebenraum, hier ist der Marco, ich 14 S: des bin ich 16 S : Ja, des is der Timmy, des is der Simmy und des bin 17 ich, des is der Marco, des ist'd 25 I. <i>Bist du auch drauf?</i> 26 S : Ja (im Brustton der Überzeugung)</p> <p>alle:</p> <p>22 Timmy, hier sind alle</p> <p>62 S: weil da alle drauf sind</p> <p>Jungen:</p> <p>Text jungo001.atx coded by >> Junge <<</p> <p>9 kenn ich und da kenn ich auch 10 alle beide. 12 S : da spieln se im Nebenraum, hier ist der Marco, ich 16 S : Ja, des is der Timmy, des is der Simmy und des bin 17 ich, des is der Marco, des ist'd 19 des is der Samuel, da zeigt uns 20 grad der Markus des Bild, da is der Timmy und der Marco, 21 hier Marco, do is der 22 Timmy, hier sind alle 28 S : Da is die Jane, da is der Marco, des is Jessica, des 49 S: Mit der Frauke, mit dem Jan und mit dem Eric</p> <p>Mädchen:</p> <p>Text jungo001.atx coded by >> Mädchen <<</p> <p>5 S: da ist'd Julia , des is... des is... 8 S: Sara kenn ich, Nicole kenn ich und die kenn ich, die 9 kenn ich und da kenn ich auch 18 Julia, des is..Anita, des is Janne und des is'd Hedi und 28 S : Da is die Jane, da is der Marco, des is Jessica, des 29 is'd Frauke und des die Nicole 49 S: Mit der Frauke, mit dem Jan und mit dem Eric</p> <p>Erzieherin:</p> <p>18 .. und des is'd Hedi</p> <p>Jungenfreund:</p> <p>Text jungo001.atx coded by >> jfreund <<</p> <p>34 S : der Jan und der Erik 41 S: Mit'm Jan und mit'm Eric</p>	<p>die Bilder betrachtet er der Reihenfolge nach und bemerkt sich selbst unter den anderen. Nur ein einziges Mal, als ich ihn danach frage, betont er, dass er selbst ebenfalls auf dem Bild zu sehen ist.</p> <p>unter "alle" meint er eine Gruppe von Jungen und Mädchen</p> <p>17 mal benennt er Jungen auf den Bildern</p> <p>14 mal hat er Mädchen genannt er benennt alle Kinder, die auf den Bildern zu sehen sind, gleichgültig, ob es sich dabei um Jungen oder Mädchen handelt.</p> <p>Eine Erzieherin wird ebenfalls auf den Bildern wahrgenommen, während die beiden weiteren Betreuungspersonen nicht namentlich genannt werden.</p> <p>zwei Jungen, mit denen er meistens spielt, werden als Freunde genannt.</p>
--	---

<p>Mädchenfreundin: 48 I: <i>Und von den Mädchen, mit wem spielst du da?</i> 49 S: Mit der Frauke, mit dem Jan und mit dem Erik. 53 I: <i>Ist das deine Freundin, die Frauke?</i> 54 S: Ja</p>	<p>Erst, als nach Spielkameraden unter den Mädchen gefragt wird, wird sichtbar, dass er ein Mädchen besonders bevorzugt und als seine Freundin bezeichnet.</p>
<p>Spielnennungen: I: <i>Was spielt ihr am liebsten?</i> 37 S: Ritter</p>	<p>Das augenblicklich bevorzugte Spiel wird genannt.</p>
<p>Tätigkeiten: I: <i>Was macht ihr da gerade?</i> 24 S: essen</p>	<p>Die Personen werden wahrgenommen, die Tätigkeit "essen" wird nur auf Nachfrage genannt.</p>
<p>Gefühle: Die Bestätigung, dass er selbst auf dem Bild ist wird mit fester, sicherer und stolzer Stimmlage getätigt. Er signalisiert, dass er Angst um die neuen Ritterfiguren hat Auf die Nachfrage nach einem Mädchen, das als Spielpartnerin genannt wird, wird Unsicherheit, Verlegenheit, aber auch Stolz auf die Beziehung in Gesichtsausdruck und Stimmlage sichtbar</p>	<p>Gefühle werden immer wieder sichtbar, ob es sich dabei um Angst, Freude oder Unsicherheit handelt. Diese kommen vor allem durch die Stimmlage und die Körperhaltung zur Sprache.</p>

Simon scheint sich im Kindergarten wohl zu fühlen, er nimmt alle Spielmöglichkeiten wahr und kann Gefühle vor allem nonverbal zum Ausdruck bringen. Obwohl er durch das Mitbringen der Ritterfiguren seine beiden Freunde als Spielkameraden gewinnen kann, hat er auch Angst, dass andere Kinder diese Figuren kaputt machen könnten. Ob deshalb niemand mitspielen darf, oder die drei Jungen sich ab und zu von den anderen absondern wollen, kann ich nicht feststellen.

Das Mädchen, das er als Freundin nennt ist häufig im Gespräch mit ihm zu sehen. Seine Lieblingsbeschäftigung „Ritter spielen“ darf sie nicht teilen. Allerdings ist die Erklärung: „weil die neu sind“ nur eine scheinbare. Bei Jungenspielen sind in der Regel Mädchen nicht dabei. Allerdings gibt es Begegnungsräume am Maltisch und am Vespertisch. Auch beim Puzzlespiel habe ich Simon mit Mädchen zusammen entdecken können.

Eigene Themen	Interpretation
<p>Thema 1: Text jungo001.atx coded by >> Athema << 41 S: Mit'm Jan und mit'm Eric 42 I: Und wer darf sonst noch mitspieln? 43 S: Niemand</p>	<p>Die eigenen mitgebrachten Spielsachen (Playmobilritter) teilt er nur mit seinen Freunden. Es ist ihm wichtig, dass diese nicht kaputtgehen. Sein Eigentumsbegriff ist ausgeprägt und die eigenen Sachen sind ihm bedeutsam.</p>

<p>44 I: niemand? warum net? 45 S: Weils neue Ritter sin 46 I: Hast du Angst, dass sie kaputt gehn? 47 S: Ja</p>	
<p>Text jungo001.atx coded by >> Bthema <<</p>	
<p>48 I: und von den Mädchen, mit wem spielst du da? 49 S: Mit der Frauke, mit dem Jan und mit dem Eric 50 I: Und die Frauke, die darf auch nicht mit Ritter spielen? 51 I: Hast du sie gefragt, ob sie mitspielt? 52 S: Nein 53 I: ist des deine Freundin, die Frauke 54 S: Ja (ganz stolz) 55 I: Fragst du sie dann , ob sie mit dir spielen will? 56 S: hm (unschlüssig- geniert sich etwas) - wendet sich 57 zum Gehen</p>	<p>Es scheint ihm sehr wichtig zu sein, dass er eine Freundin hat. Obwohl er ein Mädchen als Freundin benennt, wird dieses nicht zum Mitspielen eingeladen. Er geniert sich offensichtlich (Körperhaltung, Stimmlage), diese vor den Freunden als solche zu "offenbaren" und weicht aus, als ich ihn näher befragen will.</p>

Abschließende Interpretation:

Simon ist ein Junge, der sich im Kindergarten wohlfühlt und mit allen Kindern gleichermaßen Kontakt hält. Ob es sich dabei um Jungen oder Mädchen handelt scheint unwichtig zu sein. Allerdings ist ihm das Spiel mit „Rittern“, Playmobilfiguren, die er mitgebracht hat wichtiger als andere Spiele. Er spielt dieses Spiel ausschließlich mit zwei anderen Jungen. Diese kleine „Jungengruppe“ lässt auch keine anderen Kinder in ihre Gemeinschaft.

Man könnte sagen, dass er ein eher „männlich geprägtes“ Thema (Ritter in Gemeinschaft anderer Jungen) in sein Selbstkonzept übernimmt. Aber auch der Kontakt zu einem Mädchen ist für ihn sehr wichtig, die er als seine Freundin bezeichnet und mit der er auch spielt.

Der große Stoffelefant, den er häufig mit sich herumträgt zeigt auch, dass er sich nicht ausschließlich „männlich“ darstellt, sondern ein freundlicher, vielseitig interessierter kleiner Junge ist, der stolz darauf war, dass er im Interview so viel „gewusst“ hat und sich zum Schluss ein Bild aussuchen konnte, auf dem viele Kinder aus dem Kindergarten zu sehen sind.

Marco, 3.10 Jahre

Man erkennt auf den ersten Blick, dass Marco noch zu den Kleinen im Kindergarten zählt. Er ist zierlich und hat eine für sein Alter entsprechende Größe. Wenn er von der Mutter in den Kindergarten gebracht wird, schaut er sich erst einmal überall im Raum um und überlegt, was er spielen kann. Dabei ist er vielseitig interessiert und ordnet sich einmal der Gruppe in der Bauecke zu, in der seit Tagen regelmäßig das Spielen mit einem Holzzug in einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe erfolgt. Ein andermal gesellt er sich zu einem alleinspielenden Jungen. Man kann ihn aber auch alleine Puzzle spielend am Tisch beobachten, an dem eine Erzieherin einer Mädchengruppe aus einem Buch vorliest. Manchmal sitzt er auch nur beobachtend auf dem Sofa in der Puppenecke, in der im übrigen auch andere Jungen mit Playmobilmännchen spielen.

Er hat keine Probleme sich einer Gruppe von Kindern, ob Jungen oder Mädchen anzuschließen und wird auch von allen Kindern sofort ins Spiel einbezogen.

Jungo002 3.10 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung: Text jungo002.atx coded by >> Ich << 4 M: Da bin ich 6 M: Da bin ich 8 M: da bin ich auch 10 M: deutet auf alle Bilder, auf denen er fotografiert ist 12 M: lacht, weil er sich so oft entdeckt 17 Marco, auch Marco (meint sich selbst), Timmy, Samuel,</p> <p>Text jungo002.atx coded by >> Junge << 15 M: Timmy Mauser, Samuel, Timmy Mauser, Markus, Hedi, 17 Marco, auch Marco (meint sich selbst), Timmy, Samuel, 18 Rosana, Eric, Doris, 19 Johannes, Johannes, Jessica, Timmy, Julia, Julia Haug,</p> <p>Text jungo002.atx coded by >> Mädchen << 16 Susanne, Jane, Julia, 18 Rosana, Eric, Doris (Erzieherin), 19 Johannes, Johannes, Jessica, Timmy, Julia, Julia Haug, 20 Nicole.</p>	<p>Zunächst sucht er nach allen Bildern, auf denen er zu sehen ist. Einmal spricht er von sich selbst mit Vornamen, was auf ein noch nicht gefestigtes Selbstbild hinweisen könnte. Er freut sich, dass er sich so oft entdeckt. Dies bestärkt ihn in seiner Selbstwahrnehmung.</p> <p>11 x werden Jungen genannt. Er kennt die Namen aller Kinder und benennt der Reihe nach Jungen und Mädchen auf den Bildern.</p> <p>9x nennt er Mädchennamen</p> <p>im Zusammenhang mit den Bildern wird auch die</p>

<p>Erzieherin: 18 Rosana, Eric, Doris (Erzieherin)</p> <p>Text jungo002.atx coded by >> Schwester << 49 M: Ja, Sabrina auch und der Robin und die Mama und der 52 M: Ja, schreibs gschwind auf 61 M: Ja, zeigt mit seinen Fingern die Zahl sechs 62 I: die is schon sechs, dann geht sie schon in die Schule? 63 M: Ja</p> <p>Text jungo002.atx coded by >> jfreund << 34 M: zeigt auf Tim: Mauser 36 M: Ja 39 M: bloß der Samuel und der Tim</p>	<p>Erzieherin genannt.</p> <p>Die Schwester wird als Freundin bezeichnet, er erzählt in diesem Zusammenhang von den familiären Verhältnissen, die ihm wichtig sind : "Ja, schreibs gschwind auf."</p> <p>zwei Jungen aus dem Kindergarten nennt er als seine Freunde.</p>
<p>Spielnennungen: 21 I: Vielleicht kannst mir sagen, was die alles spielen? 22 M: Do molet se, do denn se was spiele und da Stuhlkreis -> (22- 22): malen -> (22- 22): spielen -> (22- 22): Stuhlkreis 23 machen, Spiel, do denn se -> (23- 23): spiel 24 nix machen, do denn se Spiel machen, do auch Stuhlkreis, -> (24- 24): spiel -> (24- 24): Stuhlkreis 25 und do spiel mer auch, do -> (25- 25): spielen 26 demmer essen, do demmer was spiele und do demmer was -> (26- 26): essen -> (26- 26): spielen 27 spiele -> (27- 27): spielen 28 I: Was spielt ihr da? 29 M: Zug -> (29- 29): Zug 30 I: Und was spielst du am liebsten? 31 M: Eisenbahn, Vespem, des Spiel was mir do machn -> (31- 31): Eisenbahn -> (31- 31): vespem -> (31- 31): spiel</p>	<p>malen spielen Zug Eisenbahn</p> <p>für alle Tätigkeiten wird "spielen" angegeben.</p>
<p>Tätigkeiten: spielen, malen und "demmer essen" und vespem</p>	<p>spielen, malen und vespem werden genannt wobei auffällig ist, dass vespem eine wichtige Tätigkeit zu sein scheint, da es von den meisten Kindern erwähnt wird.</p>
<p>Gefühle: 12 M: lacht, weil er sich so oft auf den Bildern entdeckt. 44 M: weißt du, wo ich wohn?</p>	<p>Gefühle werden sichtbar, als er sich selbst entdeckt. Er wählt auch ein Bild aus, das ihn selbst zeigt.</p>

52 M: schreibs gschwind auf 75 M: naschraube, naschraube und dann fertig	Die Schilderung seines Zuhauses wird mit lebhaften Gesten und einer eindringlichen Sprache begleitet.
---	---

Eigene Themen	Interpretation
<p>Thema 1: Text jungo002.atx coded by >> Athema <<</p> <p>44 M: Weißt du, wo i wohn? 45 I: Nein, ich weiß nicht wo du wohnst - wohnt die Sabrina 46 dann bei dir, im Haus? 47 M: In Talheim 48 I: Und du wohnst auch in Talheim 49 M: Ja, Sabrina auch und der Robin und die Mama und der 50 Papa auch 51 I: Und die Sabrina ist deine Schwester? 52 M: Ja, schreibs gschwind auf 53 I: soll ichs aufschreiben? 54 M: Ja, 55 I: Sabrina heißt deine Schwester und wie heißen die 56 anderen? 57 M: Robin, Rolf Schenk, Mama Schenk und i heiß Marco 58 I: Ja, dann seid ihr drei Kinder - am liebsten spielst 59 mit der Sabrina, wie alt ist die, 60 weißt du des? 61 M: Ja, zeigt mit seinen Fingern die Zahl sechs 62 I: die is schon sechs, dann geht sie schon in die Schule? 63 M: Ja 64 I: und was spielt ihr miteinander? 65 M: wois et 66 I: Spielt ihr draußen im Garten? 67 M: Ja, wir spielen draußen im Gartn, aber i weiß net wos 68 mir spielen 69 I: und was spielt ihr im Zimmer? 70 M: wois net?</p>	<p>Nach Freundinnen befragt, fällt ihm die eigene ältere Schwester ein, die für ihn eine wichtige Bezugsperson ist. Die Familie, die aus Mama, Papa, Bruder und Schwester besteht ist für ihn bedeutsam. Er möchte mir alles genau erklären.</p>
<p>Thema 2: Text jungo002.atx coded by >> Bthema <<</p> <p>72 M: ne, i schlaf mit'm Robin, der schläft unten i schlaf 73 oben 74 I: Ach, ihr habt ein Stockbett? 75 M: Naschraube, naschraube, naschraube, und dann no a 76 Kisse und a Decke, scho 77 fertig 78 I: Und dann könnt ihr da schlafen? 79 M: Ja des sollst aufschreiben 80 I: Ich soll aufschreiben, wie man des schraubt, wie des 81 geht?</p>	<p>Das Aufstellen des Stockbettes, in dem er mit seinem Bruder schläft, war für ihn eine wichtige Erfahrung. Er schildert lebhaft, wie das Bett zusammengeschaubt wurde. Dabei gerät er sichtlich in Eifer.</p>

Abschließende Interpretation:

Marco ist aufgeschlossen und an allem interessiert. Er hat Vertrauen zu seiner eigenen Person, altersgemäß nennt er sich selbst aber noch ab und zu beim Namen, anstatt „ich“ zu sagen.

Jungen und Mädchen sind für ihn gleich wichtig. Am wichtigsten scheint ihm aber die eigene Herkunftsfamilie zu sein, von der er auch im Zusammenhang mit der Frage nach einer Freundin zu berichten beginnt und dann weitere für ihn wichtige Dinge aus dem Familienalltag berichtet. Dabei fällt auf, dass er sich für die technischen Details beim Aufbauen seines Stockbettes interessiert und sie genau beschreiben kann. Dies deutet sowohl auf eine genaue Beobachtungsgabe, als auch auf ein „männliches“ Selbstverständnis in bezug auf technische Informationen hin. Alles, was er erzählt, soll unbedingt aufgeschrieben und damit festgehalten werden. Es ist für ihn sehr wichtig, dass seine Aussagen auch eine entsprechende Würdigung finden.

Sein Selbstbild orientiert sich hauptsächlich in der Familie, wie es scheint. Im Kindergarten ist ihm das Spiel mit der Eisenbahn wichtig, aber auch die Kommunikation am Vespertisch, an dem viele Kinder zusammensitzen.

Sein Selbstkonzept kann noch nicht als „männliches“ Selbstkonzept definiert werden, allerdings sind Ansätze dafür vorhanden. Da er vielfältig interessiert ist, ist er noch offen für die Einbeziehung vieler Fähigkeiten und Interessen in sein Selbstkonzept.

Seine offene Art, Gefühle zu zeigen und auf andere, auch erwachsene Menschen zuzugehen lässt Einflüsse aller Art zu.

Erich, 5.8 Jahre

Erich ist körperlich und kognitiv altersgemäß entwickelt und zeigt Selbstbewusstsein in bezug auf seine eigene Person.

Er ist zusammen mit seiner dreijährigen Schwester im Kindergarten. Seine Mutter hält sich, wenn sie die Kinder bringt oft noch eine Weile dort auf und beobachtet die Kinder oder unterhält sich mit der Erzieherin. Dabei erzählt Erich ihr, was es im Kindergarten Neues gibt und zeigt ihr neue Spielsachen oder wie man einen Helm bastelt.

Häufig spielt er mit Mädchen, aber auch mit den beiden, von ihm selbst als Freunde bezeichneten Jungen. Er zeigt Gefühle offen, es kann auch schon vorkommen, dass er zu weinen beginnt, wenn er sich nicht wohl fühlt. Mit seiner kleinen Schwester spielt er nur selten, meist handelt es sich bei den SpielkameradInnen um gleichaltrige Kinder. Spielen wird von ihm im Zusammenhang häufig mit „schön“ genannt, was den Eindruck verstärkt, dass er sich im Kindergarten sehr wohl fühlt und viele dort vorhandenen Spielmöglichkeiten nützt.

Jungo003 5.8 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung Text jungo003.atx coded by >> Ich << 5 E: Welches soll ich als erstes, ach ich fang da mal an 6 da spiel ich, da spiel ich, da spielen die andern in der 22 E: ich seh mich da noch, da bin ich 23 I: Ganz versteckt 24 E: Aber ich weiß, dass ich des bin- des is der Marco und 26 und des bin ich, der Simeon und der Marco, des is der 38 E: Da spiel ich - mit dem Simeon spiel ich "fters Playmo</p> <p>Andere: 6 da spiel ich, da spiel ich, da spielen die andern in der Bauecke.</p> <p>Text jungo003.atx coded by >> Junge << 16 Carolin, des is der Janus und des is die Frauke, des is 17 die Anita und des is der Marco 18 Und da spielt der Marco und der Timmy mit den Leisys 20 spielt der Sammy und die find ich alle sch"n die Bilder 24 E: Aber ich weiß, dass ich des bin- des is der Marco und 25 der Timmy und der Sammy 24 E: Aber ich weiß, dass ich des bin- des is der Marco und 25 der Timmy und der Sammy 26 und des bin ich, der Simeon und der Marco, des is der 27 Markus und des die Susanne 29 die Julia und des der Marco. 30 Mario und des die Julia.</p>	<p>Er sucht zunächst sich selbst auf den Bildern, um dann aber der Reihe nach diese zu beschreiben. Sein Ich-Bewußtsein scheint gefestigt, er spricht von sich weder mit besonderer Betonung noch besonderer emotionaler Anteilnahme. Er kann sich auch dann erkennen, wenn nur ein Teil von ihm auf dem Bild ist.</p> <p>Die anderen versteht er in Abgrenzung zu seiner Person.</p> <p>13x werden von ihm Jungennamen, aber jeweils zusammen mit Mädchennamen genannt.</p>

<p>Text jungo003.atx coded by >> Mädchen << 15 is die Jane und des is die 16 Carolin, des is der Janus und des is die Frauke, des is 17 die Anita und des is der Marco 27 Markus und des die Susanne 28 und die Hedi und des die Jane und des die Anita und des 29 die Julia und des der Marco. 30 Mario und des die Julia.</p> <p>Erzieherin: 28 und die Hedi und des die Jane</p> <p>Text jungo003.atx coded by >> jfreund << 36 E: Und der Simeon is mein Freund und der Jan is mein 37 Freund 38 E: Da spiel ich - mit dem Simeon spiel ich öfters Playmo 39 und mit dem Jan spiel ich 40 auch Playmos</p> <p>Text jungo003.atx coded by >> mädfreundinnen << 42 E: Da spiel ich ganz ganz oft - mit denen mal ich und 43 spiel Spiele, zum Beispiel 44 Memory.</p> <p>Text jungo003.atx coded by >> mädfreundin << 32 E: Des is meine Freundin, die Nicole, hier is keine und 34 meine Freundin Susanne und die Hedi (Erzieherin)</p>	<p>8x nennt er Mädchen beim Namen.</p> <p>eine Erzieherin wird namentlich genannt.</p> <p>Zwei der Jungen nennt er seine Freunde, mit denen er auch öfter spielt.</p> <p>Er spielt auch häufig mit Mädchen, aber mit denen spielt er andere Spiele.</p> <p>Die Erzieherin bezeichnet er als seine Freundin, ebenso wie zwei Mädchen. Die Erzieherin gehört für ihn zu den weiblichen Personen im Kindergarten.</p>
<p>Spielnennungen: 6 da spieln die in der Bauecke 12 weil die mit dem Zug spielen 18 und da spielt dere Marco und der Timmy mit den Leisys (Steckbausteinen) 38 da spiel ich mit dem Simeon spiel ich öfters Playmo 42 mit denen mal ich und spiel Spiele, zum Beispiel Memory</p>	<p>Alles, was auf den Bildern zu sehen ist, wird von ihm genannt. Er benennt als eigene Spiele Playmo, malen, Spiele spielen wie zum Beispiel Memory.</p>
<p>Tätigkeiten: Text jungo003.atx coded by >> spielen schön << 7 Bauecke, die spieln ganz arg 8 schön. 10 E: Hm , und da auch 12 E: weil die mit dem Zug spielen</p> <p>Text jungo003.atx coded by >> spielen <<</p>	<p>Als Haupttätigkeit wird "spielen" und "spielen schön" genannt.</p> <p>Einmal erwähnt er, dass die Kinder auf den Bildern vespren.</p>

<p>6 da spiel ich, da spiel ich, da spieln die andern in der Bauecke 38 E: Da spiel ich - mit dem Simeon spiel ich öfters Playmo 42 E: Da spiel ich ganz ganz oft - mit denen mal ich und 43 spiel Spiele, zum Beispiel 44 Memory.</p>	
Gefühle	Er erklärt alles sachlich, was auf den Bildern zu sehen ist und zeigt keine besonderen Gefühle während des Interviews.

Eigene Themen	Interpretation
<p>Thema 1: Text jungo003.atx coded by >> Athema <<</p> <p>32 E: Des is meine Freundin, die Nicole, hier is keine und 33 da is auch keine - aber hier is 34 meine Freundin Susanne und die Hedi (Erzieherin) 35 I: Susanne, Hedi und Nicole sind deine Freundinnen? 36 E: Und der Simeon is mein Freund und der Jan is mein 37 Freund 38 E: Da spiel ich - mit dem Simeon spiel ich "fters Playmo 39 und mit dem Jan spiel ich 40 auch Playmos 41 I: Und mit deinen Freundinnen? 42 E: Da spiel ich ganz ganz oft - mit denen mal ich und 43 spiel Spiele, zum Beispiel 44 Memory.</p>	<p>Soweit persönliche Anteilnahme zu sehen ist, handelt es sich um die Schilderung der Mädchen, die er als seine Freundinnen bezeichnet.</p> <p>E. macht einen selbstsicheren Eindruck und spielt sowohl mit Jungen als auch mit Mädchen.</p> <p>Wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang, dass einer der Jungen, die er als seine Freunde genannt hat, im Interview sagte, er würde nicht gerne mit E. spielen, da er immer gleich heule, wenn er nicht das bekäme, was er wolle.</p>

Abschließende Interpretation

Erich verhält sich altersgemäß. Er kennt alle Kinder beim Namen, seine eigene Person ist für ihn wichtig und er kann diese auch gegen die anderen Kinder abgrenzen. Die Erzieherin ordnet er selbstverständlich den weiblichen Personen (Freundinnen) zu. Mädchen und Jungen sind für ihn gleichermaßen wichtig, wobei eher der Eindruck entsteht, dass er sich Mädchen gegenüber sicherer fühlt.

Dennoch wird er von den älteren Jungen gerne in das Jungenspiel mit den Ritterplaymobilfiguren einbezogen. Allerdings nur so lange, bis er zu weinen beginnt, wenn er

sich mit seinen Wünschen nicht durchsetzen kann. Sein Selbstkonzept ist weder männlich noch weiblich geprägt. Er ist offen für viele Spiel- und Kommunikationserfahrungen. Er setzt sich mit den Bildern im Interview rein sachlich auseinander und begreift das Interview als eine ihm gestellte Aufgabe, die er leicht bewältigen kann. Seine eigene Person erkennt er auch dann noch, wenn nur ein Teil seines Kopfes auf einem Bild zu sehen ist.

Insgesamt kann sein Selbstbild als noch offen definiert werden, wobei er den Wert der eigenen Person im Zusammenhang mit Spielprozessen im Kindergarten eine wichtige Bedeutung beimisst.

Er wählt das Bild aus, das eine gemischtgeschlechtliche Kindergruppe am Vespertisch zeigt, auf dem er neben seinem „Freund“ und einem kleineren Jungen sitzt.

Jan, 5.8 Jahre

Jan ist für sein Alter recht groß und wirkt ein wenig linkisch. Er findet nicht leicht ins Spiel, spielt aber dann mit unterschiedlichen Materialien und hat dabei sowohl Mädchen als auch Jungen als Spielkameraden. Häufig hält er sich auch in der Nähe einer Erzieherin auf, mit der zusammen er dann auch Gesellschaftsspiele (Kartenspiele) macht oder sich nur unterhält.

Meist spielt er alleine, wenn seine Freunde ihn nicht zum Mitspielen mit den Playmobilrittern auffordern. Häufig ist er am Maltisch zu sehen, er malt dort oder bastelt sich einen Helm aus Zeitungspapier, den er den ganzen Tag aufbehält. Oft sieht man ihn aber auch mit einem Schlapphut aus der Verkleidungskiste ziellos im Raum umherwandern.

Wenn man ihn anspricht, hält er den Blick gesenkt und antwortet sehr leise. Er macht den Eindruck, als fühle er sich im Kindergarten nicht recht wohl oder suche nach etwas. Dabei wirkt er nicht unzufrieden, nur etwas teilnahmslos und in sich gekehrt.

Jungo005 5.8 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
Personenwahrnehmung: Text jungo005.atx coded by >> Ich << 10 J: Und da bin i mit d'Jessica, da sin mer im Stuhlkreis 12 J: und da bin i mit der Doris und spieln.....	Zunächst ist J. sehr schüchtern. Je mehr Bilder er jedoch von sich selbst entdeckt, desto sicherer wird er. Er ist mit Mädchen und Jungen gleichermaßen in

<p>16 J: Do bin i mit'n Eric im Nebenraum (Stimme wird lauter 17 und sicherer) 18 Und do bin i scho wieder, guck 95 J: Weil ich da drauf bin</p> <p>Text jungo005.atx coded by >> Junge <<</p> <p>6 J: Da war der Tim und'd Nicole und Julia molt 8 J: und da is der Tim mit der Julia, spieln da a Memory 16 J: Do bin i mit'n Eric im Nebenraum (Stimme wird lauter) 20 J: und der Semmi und der Tim und der Marco im Stuhlkreis 22 J: Und der Hannes und der Marco was - und der Hannes 26 sitzt der Semmi, der Tim, der Marco, do tut der Markus 28 sitzt der Samuel, der Tim , der Mario - wer is'n des? 30 J: Des is der Jan und der Simeon, sitzen im Stuhlkreis, 31 do hanna is der Timmy mit 32 dem Samuel im Nebenraum- und do is der Marco mit dem 33 Timmy, do bauen sie was. 34 Und do hanna, da is der Eric, und Janne und der Jan und 35 der Samuel und der Mario 36 und die Frauke und do is der Mario mit dem Marco in der 40 J: Do is Nicole, die Frauke, der Mario und Jessi baun da 60 wohnt auch der Benny Text jungo005.atx coded by >></p> <p>Mädchen <<</p> <p>6 J: Da war der Tim und'd Nicole und Julia molt 8 J: und da is der Tim mit der Julia, spieln da a Memory 10 J: Und da bin i mit d'Jessica, da sin mer im Stuhlkreis 23 macht a Puzzle, mit der Julia 24 und da guckt a Janne zu und Susanne sitzt auf der Hedi (Erzieherin) 34 Und do hanna, da is der Eric, und Janne und der Jan und 36 und die Frauke und do is der Mario mit dem Marco in der 40 J: Do is Nicole, die Frauke, der Mario und Jessi baun da</p> <p>Erzieherin: 12 J: und da bin i mit der Doris (Erzieherin) und spieln..... 24 und da guckt a Janne zu und Susanne sitzt auf</p>	<p>Spielsituationen zu sehen und spielt auch mit der Erzieherin.</p> <p>27x nennt er Jungen beim Namen. Er benennt alle Kinder der Reihe nach und berichtet sachlich darüber, was sie auf den Bildern spielen.</p> <p>13x werden die Namen von Mädchen im Zusammenhang mit der jeweiligen Tätigkeit genannt.</p> <p>Beide Erzieherinnen werden ebenso wie die</p>
--	---

<p>der Hedi (Erzieherin) ihm Schoß</p> <p>Text jungo005.atx coded by >> jungfreund <<</p> <p>62 J: Ja 65 J: ne Freundin und nen Freund 67 J: Die Sarah und der Jan 73 J: Ja, ich hab eigentlich zwei Freunde, der Jan und der 76 J: nein, des is der Marco</p> <p>Text jungo005.atx coded by >> mädfreundin <<</p> <p>43 J: Bloß meine Freundin 45 J: Nee, drei (mit erhobener Stimme) 48 J: Sarah, Hellen und Ivone 50 J: Ja, die Hellen und die Ivone sind in der ersten Klass 65 J: ne Freundin und nen Freund 67 J: Die Sarah und der Jan 97 J: Die Jessica 98 I: ist die Jessica auch deine Freundin? 99 J: Hm (ganz verlegen)</p>	<p>Jungen und Mädchen auf den Bildern erwähnt und berichtet, was diese gerade tun.</p> <p>Er sagt, dass er zwei Freunde im Kindergarten hat. 6x werden Freunde beim Namen genannt.</p> <p>12x spricht er von Freundinnen.</p> <p>Ganz stolz ist er darauf, dass er nicht nur eine Freundin im Kindergarten, sondern noch zwei Freundinnen zu Hause hat, die bereits zur Schule gehen.</p> <p>Er unterscheidet zwischen dem Freund und der Freundin im Kindergarten und dem Freund und den Freundinnen zu Hause.</p> <p>Schließlich offenbart er beim Aussuchen eines Bildes, dass auch Jessica seine Freundin ist und er das Bild, das ihn und Jessica im Stuhlkreis zeigt, haben möchte.</p> <p>Dies zu offenbaren macht ihn jedoch ganz verlegen und er geht kurz darauf aus dem Raum.</p>
<p>Spielnennungen: Text jungo005.atx coded by >> Playmobil <<</p> <p>79 Playmo 81 J: Playmo 83 J: Ritter! 87 J: Doch, do ham mer keine Ritter, bloß normale Menschen</p> <p>Text jungo005.atx coded by >> Bauecke <<</p> <p>37 Bauecke und bauen a 38 Eisenbahn und do hanna - is auch die Bauecke 78 J: Hm - lange Pausespiel ich Bauecke, mit</p> <p>Weitere Nennungen: Malen spielen Memory macht ein Puzzle</p>	<p>Playmobilritter sind gerade besonders wichtig. Aber auch alle anderen Spielmöglichkeiten, die auf den Bildern zu sehen sind, werden von ihm wahrgenommen.</p> <p>Er ist auch in der Bauecke beim Bauen zu sehen.</p>
<p>Tätigkeiten: spielen bauen fahrradfahren</p>	<p>"Spielen" wird für fast alle Tätigkeiten verwendet. Zu Hause ist fahrradfahren eine wichtige Tätigkeit.</p>
<p>Gefühle: Er zögert am Anfang des Interviews, wie er beginnen soll. Als er sich selbst mehrmals entdeckt, wird er sicherer und freier in seiner Schilderung. 18 und do bin i schon wieder, guck (er macht einen begeisterten Eindruck) 45 J: Nee, drei (Freundinnen meint er). Dabei hebt er die Stimme und sieht mich mit einem freudigen Gesichtsausdruck an.</p>	<p>J. macht insgesamt einen schüchternen, linkischen Eindruck. Wenn er von sich und seinen Interessen berichtet, wirkt er freier und gelöster und wendet sich mir mit einem offenen Blick zu, während er sonst meist die Augen niedergeschlagen hat und sich auf die Bilder konzentriert.</p> <p>Als es um ein Mädchen im Kindergarten geht, das ihn besonders interessiert, zieht er sich wieder zurück und bricht das Gespräch unvermittelt ab.</p>

<p>Als er Kinder draußen spielen hört, wirkt er abgelenkt und müde und möchte das Gespräch sichtlich beenden. Beim Ausschauen eines Bildes, auf dem auch seine Freundin zu sehen ist, wirkt er verlegen und bricht das Gespräch unvermittelt ab.</p>	
---	--

Eigene Themen	Interpretation
<p>Thema 1: Text jungo005.atx coded by >> athema << 16 J: Do bin i mit'n Eric im Nebenraum (Stimme wird lauter 17 und sicherer) 18 Und do bin i scho wieder, guck</p>	<p>Über die Aufwertung der eigenen Person kann man ihn zum Erzählen bringen. Er vergißt seine Schüchternheit und beginnt von sich zu erzählen.</p>
<p>Thema 2: Text jungo005.atx coded by >> bthema << 42 I: Sind da deine Freunde und deine Freundinnen auch drauf? 43 J: Bloß meine Freundin 44 I: Du hast nur eine Freundin? 45 J: Nee, drei (mit erhobener Stimme) 46 I: Drei Freundinnen hast du, wer sind denn deine 47 Freundinnen? 48 J: Sarah, Hellen und Ivone 49 I: Die Sarah, die Hellen und die Ivone? 50 J: Ja, die Hellen und die Ivone sind in der ersten Klass 51 Mit denen spielst du, wann spielst du mit denen? 52 J: Wenn mer Kindergarten immer Ferien habm 57 J: Aber net so arg, da muss ich weit laufen oder mit dem 58 Fahrrad fahrn, dann gehts 59 leicht, da muss mer nämlich zum Verkehrübungsplatz und da 60 wohnt auch der Benny 61 I: Des is auch dein Freund? 62 J: Ja 98 I: ist die Jessica auch deine Freundin? 99 J: Hm (ganz verlegen).</p>	<p>Das Thema Freunde ist für ihn wichtig. Obwohl ich ihn im Kindergarten nur sporadisch mit anderen Kindern spielen sah und er die Spielkameraden häufig wechselte, ist das Thema Freundschaft zu Jungen und Mädchen für ihn ein wichtiges Kapitel. Vor allem mit Mädchen scheint er sich lieber abzugeben als mit Jungen. Er berichtet aus seinem häuslichen Umfeld und macht den Eindruck, als sei er dort wesentlich souveräner und selbständiger, als er im Kindergarten in Erscheinung tritt.</p>

Abschließende Interpretation:

Jan ist körperlich und kognitiv altersgemäß entwickelt und reagiert auch sachlich, wenn man ihn etwas fragt. Sein Selbstbewusstsein scheint hingegen noch recht ungefestigt. Je öfter er sich auf den Bildern entdecken konnte, umso offener wurde er. Das zeigt, dass er die

Aufwertung seiner Person nötig hat. Er kennt alle Kinder und kann alle Spiele selbständig durchführen, wobei er sich gerne an „kompetente“ Kinder und Erwachsene wendet. Von seinen Freundinnen berichtet er mit Begeisterung, was anscheinend eine positive Auswirkung auf sein Selbstbewusstsein beinhaltet. Um ein gefestigtes Selbstkonzept zu entwickeln, hält er sich an ältere Kinder und erwachsene Personen.

Sein Selbstkonzept kann sich im Kindergarten nur wenig entfalten. Zu Hause scheint er mehr Möglichkeiten zu haben, seine Fähigkeiten (Fahrradfahren) auszuprobieren und sich mit seinen Freundinnen zu treffen. Die Freundin, die er für den Kindergarten nennt, macht ihn zwar stolz, aber doch auch verlegen. Dennoch sucht er sich ihr Bild aus.

Mario, 5.10 Jahre

Mario ist altersgemäß entwickelt, ist interessiert, an allem, was um ihn herum vorgeht, macht jedoch einen etwas schüchternen Eindruck. Dabei bestimmt er in der Bauecke das Geschehen, er übernimmt dort die Spielanweisungen für den Aufbau der Eisenbahn. Ein kleinerer Junge und drei etwa gleichaltrige Mädchen folgen seinen Anweisungen.

Mit älteren Jungen spielt er nicht. Er spielt auch ausschließlich mit „Jungenspielsachen“, in der Bauecke oder mit Legosteinen und dann meistens zusammen mit seinem Freund Marco (3 Jahre alt). Ab und zu gesellen sich auch einige etwa 5jährige Mädchen zu ihnen.

Jungo006 5.10 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung: Text jungo006.atx coded by >> ich << 13 .. , do do bin i, do is der Markus und do is der 15 und do sin mir in der Bauecke, der Marco und ich und do 17 Bauecke, i und der Marco, Carolin und Frauke und Nicole. 34 I: Sagst mir noch, welches Bild du haben möchtest? 35 M: Des da 36 I: Bist du da auch drauf? 37 M: Ja</p>	<p>M. macht einen unsicheren, schüchternen Eindruck, spielt häufig mit Mädchen in der Bauecke und sucht sich schließlich ein Bild aus, auf dem er mit vielen anderen Kindern zu sehen ist. Seine Schilderungen sind realistisch und sachlich.</p>
<p>Text jungo006.atx coded by >> Junge << 5 Johannes und'd Jessica und do tut 6 der Johannes a Flugzeug machen</p>	<p>14 x nennt er Jungen beim Namen Er benennt alle mit den jeweiligen Tätigkeiten auf den Bildern.</p>

<p>9 M: und do hanna mit'dm Johannes sprechen und do is der 10 Eric in der Bauecke und do 11 Johannes, do is der Markus und Tim, der Semmy und do is 12 der Marco und'd Hedi 13 (Erzieherin) , do do bin, do is der Markus und do is der 14 Tim und der Samuel, do is au 15 und do sin mir in der Bauecke, der Marco und ich und do 17 Bauecke, i und der Marco, Carolin und Frauke und Nicole.</p> <p>Text jungo006.atx coded by >> Mädchen <<</p> <p>4 M: Do ist Julia am Maltisch, do denn se spiele, der 5 Johannes und'd Jessica und do tut 17 Bauecke, i und der Marco, Carolin und Frauke und Nicole.</p> <p>Erzieherin: 12 der Marco und'd Hedi</p> <p>jfreund 21 M: der Marco und niemand</p> <p>mfrend 22 I: Hast du auch eine Freundin? 23M: noi 24 I.: Gar keine? 25 M: Noi - schüttelt den Kopf</p>	<p>6 Mädchen nennt er mit Namen im Zusammenhang der jeweiligen Tätigkeit. Obwohl er sehr häufig mit Mädchen spielt, bemerkt er nur einige Mädchen auf den Bildern.</p> <p>eine der Erzieherinnen wird fast von allen Kindern, so auch von M. genannt.</p> <p>Weil er häufig mit Mädchen spielt, frage ich zweimal nach einer Freundin. Er verneint jedesmal.</p>
<p>Spielnennungen: 4 M: do denn se spiele 6 M: do tut der Johannes ein Flugzeug machen 10 ..Eric in der Bauecke 15 ..wir in der Bauecke 27 ..Lieblingsspiel: in der Bauecke und mit Legos</p>	<p>Flugzeug bauen 3x Bauecke Legos</p>
<p>Tätigkeiten: spielen Flugzeug machen</p>	<p>obwohl er viele der Bilder beschreibt, beschränkt er sich bei der Wahrnehmung der Tätigkeiten doch auf das Flugzeug machen und spielen in der Bauecke.</p>
<p>Gefühle: er beginnt mit sehr leiser Stimme zu erzählen, versucht dann aber etwas deutlicher und lauter zu sprechen.</p>	<p>Gefühle sind kaum sichtbar, auch nicht, als er nach einem Freund oder einer Freundin gefragt wird.</p>

Eigene Themen	Interpretation
<p>Thema 1: Text jungo006.atx coded by >> athema <<</p> <p>20 I: Wer sind deine Freunde? 21 M: Der Marco und - niemand 22 I: Hast eine Freundin auch? 23 M: Noi 24 I: Gar keine? 25 M: Noi - schüttelt den Kopf 34 I: Sag mir, welches Bild du haben möchtest 35 M: Des da</p>	<p>Er spricht von einem Freund, mit dem er auf den Bildern auch beim Spielen zu sehen ist. Mit Mädchen verbindet ihn seiner Auskunft nach keine Freundschaft. Ob das Thema Freundschaft für ihn bedeutsam ist, kann nicht interpretiert werden, da er kaum Gefühle zeigt, die darauf hindeuten könnten. Die Kinder im Kindergarten scheinen ihm wichtig</p>

<p>36 I: Bist du da auch drauf? 37 M: Ja 38 I: Wo denn? 39M: Da hinten 41 I: Warum möchtest du das Bild? 42 Weil da Caroline und der Eric und die Frauke drauf sind.</p>	<p>zu sein, da er ein Bild auswählt, das neben ihm eine Reihe anderer Kinder zeigt. Soziale Kontakte sind anscheinend wichtig, dazu die Freundschaft mit einem Jungen.</p>
<p>Thema 2: Text jungo006.atx coded by >> bthema << 26 I: Und was spielst dann am liebsten mit dem Marco? 27 M: In der Bauecke und mit Legos 28 I: In der Bauecke und mit Legos spielt ihr am liebsten? 29 M: Ja</p>	<p>Da er selbst als Lieblingsspiel das Spielen in der Bauecke und das Legospiel benennt, diese Spiele auch in Verbindung mit dem einzigen Freund bringt, kann davon ausgegangen werden, dass ihn diese Spiele am meisten interessieren.</p>

Abschließende Interpretation:

Mario scheint auf den ersten Blick kein bestimmtes Selbstkonzept zu besitzen. Wenn man jedoch das Interview aufmerksam verfolgt, so stellt man bald fest, dass „männliche“ Spiele für ihn wichtig zu sein scheinen, Mädchenfreundschaften dagegen leugnet er hartnäckig ab.

Sein noch nicht gefestigtes Selbstbewusstsein zeigt sich darin, dass er einen wesentlich jüngeren Jungen als seinen Freund benennt und nicht mit gleichaltrigen oder älteren Jungen spielt.

Wenn man daraufhin noch die Spielbeobachtungen heranzieht, so zeigt sich ein Selbstkonzept, das nach „männlichen“ Mustern verläuft (Anleitung von kleineren Jungen, Anweisung an Mädchen, was sie tun sollen).

Dennoch wählt er schließlich ein Bild, auf dem er zusammen mit einer gemischtgeschlechtlichen Kindergruppe zu sehen ist.

Markus, 4.6 Jahre

Es ist nicht möglich, Markus zu übersehen. Schon bei seinem Eintreffen im Kindergarten klammert er sich an seine Mutter, die Tränen laufen ihm übers Gesicht und man hat den Eindruck, dass er erst einige Tage im Kindergarten ist.

Eine Rückfrage bei der Erzieherin ergibt, dass er bereits seit über einem Jahr den Kindergarten besucht und er an jedem Tag so reagiert, sobald er den Gruppenraum betritt.

Seine Mutter kann sich kaum entschließen, das Kind alleine zurückzulassen. Oft nimmt die Erzieherin Markus dann an der Hand und schaut ein Bilderbuch mit ihm an oder spielt mit ihm eine Weile. Dennoch laufen ihm die Tränen weiterhin übers Gesicht und er ist ständig damit beschäftigt, sie abzuwischen.

Körperlich ist er normal entwickelt, er kann sich gut ausdrücken und besitzt einen großen Wortschatz, seine melancholische Grundgestimmtheit überdeckt seine Fähigkeiten aber weithin.

Selbst am Maltisch, an dem er gerne sitzt und auch ausgiebig malt weint er weiter. Erst nach ein bis zwei Stunden versiegen seine Tränen. Aber auch dann spielt er nicht mit anderen Kindern, sondern gesellt sich oft einer Gruppe von Kindern zuschauend zu. Sobald man ihn ins Gespräch zieht oder sich neben ihn setzt, wenn er ein Bilderbuch anschaut beginnt er zu erzählen. Er spricht von seinem Zuhause und der dort aufgebauten elektrischen Eisenbahn. Aber auch sein Lieblingsbilderbuch von einem Nilpferd scheint so interessant für ihn zu sein, dass er immer wieder davon erzählt und andere Erwachsene und Kinder dazu bringen will, es mit ihm zusammen anzusehen.

Als er eines Tages Eisenbahnbilder mit in den Kindergarten bringt und diese der Erzieherin zeigt, ist er wie ausgewechselt. An diesem Tag weint er keine Träne und genießt die Aufmerksamkeit, die ihm diese Bilder bringen sehr, zumal er sie im Stuhlkreis zeigen darf. Dabei weiß er viel über die Eisenbahntechnik und schildert detailliert alles, was er über Eisenbahnen gehört hat.

Die Holzeisenbahn, mit der die anderen Kinder jeden Tag in der Bauecke spielen, beachtet er jedoch kaum.

Jungo 007 4.6 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung: Text jungo007.atx coded by >> ich << 7 wir grad sind und do is der Stuhlkreis, wo ich grad die 8 Eisenbahn gezeigt hab. 20 Mauser, des bin ich und da is der Mario, nein der Simeon 27 Tim Mauser und der Marco - da hab ich gevespert 38 M: Ja, ich hab auch eine aber die muss mer schieben</p>	<p>M. weint jeden Tag, wenn er von der Mutter in den Kindergarten gebracht wird. Selbst beim Spielen wischt er sich immer wieder die Tränen ab, die ihm über Stunden hinweg übers Gesicht laufen. Mit den Kindern spielt er kaum, hält sich aber meistens an die Erzieherinnen, die immer wieder versuchen, ihn zum Spielen zu bringen. Nur am Maltisch scheint er sich wohl zu fühlen. Beim Interview verhält er sich sehr redigewandt und selbstsicher. In Gegenwart von erwachsenen Personen scheint er sich seiner selbst sicherer zu</p>

<p>40 M: Ich hab zur Eisenbahn daheim keine Lokomotive 42 M: Nein, ich hab die ausgeliehen und dann hats mir 43 niemand mehr zurückgegeben und 55 M: Ich hab keine Lokomotive, aber ich hab eine andre Bahn 81 M: Des da 82 I: Weil du drauf bist? 83 M: Ja, weil ich da grad die Eisenbahn zeig</p>	<p>sein, als in der Kindergruppe. Auch dort erscheint er plötzlich als souverän und selbstsicher, als er ein Bild einer Lokomotive im Stuhlkreis zeigt und von seinem Hobby berichten darf. Er sucht sich auch das Bild aus, auf dem er das ausgeschnittene Bild der Eisenbahn im Stuhlkreis herumzeigt.</p> <p>17x hat er Jungennamen genannt</p>
<p>Text jungo007.atx coded by >> Junge << 5 M: Die Doris (Erzieherin) mit dem Johannes, des is der 6 Eric im Nebenraum, do wo 13 M: Dem Tim Mauser, dem Mario, und da is der Marco, die 19 der....Semmy und der Tim 20 Mauser, des bin ich und da is der Mario, nein der Simeon 21 und der Jani 23 M: Der is grad draußen - und hier - des da is des 24 I: Des is des Sofa, genau 25 M: Und do is der Tim Mauser wieder und do is der Samuel, 26 do isch scho wieder der 27 Tim Mauser und der Marco - da hab ich gevespert 31 M: und do is der Mario - des is da draußen, weißt isch 32 wieder die Bauecke, do is 33 wieder der Mario und der Marco, do isch des alles leer</p>	<p>Nach seinen Freunden befragt, nennt er wahllos Kinder auf den Bildern.</p>
<p>Text jungo007.atx coded by >> jfreund << 58 M: Meine Freunde is der hier, der Tim Mauser 60 M: Und der Samuel und die Lisa- und wie heißt die? Die 69 der Mario is auch mein 70 Freund 74 M: Mal überlegen - Mit den Freunden tu ich mal lieber 75 Buch angucken</p>	<p>Seine Lieblingsbeschäftigung, Bilderbücher ansehen nennt er auf die Frage nach den Freunden.</p> <p>4x nennt er Mädchen beim Namen 2 Mädchen kennt er nicht mit Namen.</p>
<p>Text jungo007.atx coded by >> Mädchen << 14 Julia, wie heißt die? 16 M: Jane, aber die hier? 18 M: Des is'd Hedi (Erzieherin) und die Susanne</p>	<p>Bei der Frage nach Freunden nennt er Mädchen und Jungen gleichermaßen, geht aber nicht näher auf die Freundschaft ein und spricht gleich wieder über die anderen Bilder.</p>
<p>Text jungo007.atx coded by >> mfrend << 60 M: Und der Samuel und die Lisa- und wie heißt die? Die 61 Nicole</p>	

<p>62 I: und die Nicole ist auch deine Freundin? 63 M: Ja</p> <p>Text jungo007.atx coded by >> Erzieherin << 5 M: Die Doris (Erzieherin) mit dem Johannes, des is der 18 M: Des is'd Hedi (Erzieherin) und die Susanne</p>	<p>Beide Erzieherinnen benennt er namentlich.</p>
<p>Spielnennungen: Text jungo007.atx coded by >> Eisenbahn << 7 wir grad sind und do is der Stuhlkreis, wo ich grad die 8 Eisenbahn gezeigt hab. 36 M: Die tun Eisenbahn spielen 38 M: Ja, ich hab auch eine aber die muss mer schieben 40 M: Ich hab zur Eisenbahn daheim keine Lokomotive 44 dann habm mir eine Eisenbahn, die nicht dampft gekauft 45 und dann habm mir sie 46 geschenkt bekommen als erstes und dann habm wir sie 47 wieder zurückgegeben. 50 M: Die ist gegangen auf den Geleisen, aber die war auf 51 den Geleisen zu groß 55 M: Ich hab keine Lokomotive, aber ich hab eine andre Bahn 83 M: Ja, weil ich da grad die Eisenbahn zeig</p> <p>32 M: Weißt, is wieder die Bauecke 66 M: Die sitzen auf dem Trampolin 74 M: Mit den Freunden tu ich lieber Buch angucken</p>	<p>Sein ganzes Interesse gilt dem Eisenbahnspielen. Er spielt allerdings im Kindergarten nicht mit, wenn die anderen mit der Holz-eisenbahn spielen.</p> <p>Spielen in der Bauecke (mit der Eisenbahn) wird von ihm bemerkt ebenfalls interessiert er sich für das Trampolin Buch angucken ist eine seiner Lieblingsbeschäftigungen</p>
<p>Tätigkeiten: 68 M: Da bauen die da draußen 37 M: Ach, die spielen mit einer Holz-eisenbahn 74 M: Mit den Freunden tu ich lieber Buch angucken...ja, guck mer's wieder an?</p>	<p>Er beobachtet, spielt aber selbst nicht mit, beim Buch angucken hat er am liebsten eine Erzieherin bei sich, auch mich möchte er wieder dazu bringen, mit ihm das Bilderbuch vom Vortag anzusehen.</p>
<p>Gefühle: Immer, wenn es um ihn selbst oder sein spezielles Interesse geht (Buch angucken oder Eisenbahn) wird er lebhaft und wirkt entspannt und selbstsicher. Das Interview ist für ihn eine Bestätigung seiner Person, deshalb ist er auch sofort bereit dazu.</p>	<p>Er bezieht alles auf sich selbst, fühlt sich nur dann wohl, wenn er besondere Beachtung erfährt und reagiert sehr sensibel auf Zuwendung oder Gleichgültigkeit von Kindern und Erzieherinnen, die sich alle um ihn bemühen, da sie seine ständigen Tränen nicht ertragen. Man hat den Eindruck, er bestehe ausschließlich aus Gefühlen, die er aber nicht kontrollieren kann.</p>
<p>Eigene Themen</p>	<p>Interpretation</p>
<p>Thema 1: Text jungo007.atx coded by >> Athema << 7 wir grad sind und do is der Stuhlkreis, wo ich grad die</p>	<p>Seine detaillierten Kenntnisse über Eisenbahnen benützt er, um sich selbst als kompetent und sicher darzustellen. Nur, wenn er am Erzählen über sein</p>

<p>8 Eisenbahn gezeigt hab. 36 M: Die tun Eisenbahn spielen 37 I: Ach, die spielen mit einer Holz-eisenbahn 38 M: Ja, ich hab auch eine aber die muss mer schieben 39 I: Ja, die muss mer schieben 40 M: Ich hab zur Eisenbahn daheim keine Lokomotive 41 I: Keine Lokomotive hast du mehr? Hast du die verloren? 42 M: Nein, ich hab die ausgeliehen und dann hats mir 43 niemand mehr zurückgegeben und 44 dann habm mir eine Eisenbahn, die nicht dampft gekauft 45 und dann habm mir sie 46 geschenkt bekommen als erstes und dann habm wir sie 47 wieder zurückgegeben. 48 I: Habt ihr sie wieder zurückgegeben, weil sie nicht 49 gegangen ist? 50 M: Die ist gegangen auf den Geleisen, aber die war auf 51 den Geleisen zu groß 52 I: Die war auf den Geleisen zu groß? 53 M: Die Räder 54 I: Und jetzt hast keine Lokomotive? 55 M: Ich hab keine Lokomotive, aber ich hab eine andre Bahn</p>	<p>Lieblingsthema ist, vergisst er zu weinen und tritt selbstsicher vor der ganzen Kindergruppe auf. Obwohl ihn keiner wegen seiner Heulerei meidet, bringt er es nicht fertig, mit den Kindern Kontakt aufzunehmen. Er ist ständig auf Erwachsene fixiert, seien es die Erzieherinnen im Kindergarten, andere Erwachsene, die zufällig anwesend sind oder Vater und Mutter, die ihn in den Kindergarten bringen.</p>
<p>Thema 2: Text jungo007.atx coded by >> Bthema <<</p> <p>74 M: Mal überlegen - Mit den Freunden tu ich mal lieber 75 Buch angucken 76 I: Welches Buch guckst du am liebsten an? 77 M: Mit dem Babar, dem kleinen Elefanten 78 I: Was wir gestern auch miteinander angeguckt haben? 79 M: Ja, guck mers wieder an?</p>	<p>Die Fixierung auf Erwachsene ist auch beim Anschauen von Bilderbüchern zu beobachten. Allerdings kommt es dabei vor, dass sich ein anderes Kind neben ihn setzt und mit ins Buch hineinsieht. Dann erzählt M. was dort zu sehen ist.</p>

Abschließende Interpretation:

Markus ist völlig auf Erwachsene fixiert. Nur in ihrer Gegenwart fühlt er sich wohl. In der Kindergruppe scheint er sich verloren zu fühlen und möchte die Aufmerksamkeit der Erzieherinnen auf sich lenken. Obwohl sich viele Kinder um ihn kümmern, da sie sein Weinen nicht ertragen, lässt er sich nicht auf sie ein. Als Freunde nennt er wahllos Kinder auf den Bildern und unterscheidet dabei nicht unter Jungen und Mädchen.

Dass die Erzieherinnen für ihn wichtig sind, merkt man daran, dass er diese auf den Bildern bemerkt. Er kennt auch die meisten Kinder mit Namen und kann gut schildern, was er auf den Bildern sieht. Dies scheint jedoch ohne wirkliche Anteilnahme zu geschehen. Gefühle werden

erst sichtbar, als es um seine Leidenschaft, die Eisenbahn geht. Da erzählt er von der Eisenbahn, die er zu Hause besitzt. Aber auch da fällt ihm zunächst ein, dass es mit dem Ausleihen der Lokomotive ein Problem gab. Er reagiert sehr sensibel und wirkt etwas melancholisch.

Sein Selbstbewusstsein ist sehr gering, er muss Anerkennung über Erwachsene und über sein Wissen über Eisenbahnen „erkämpfen“. „Technik“ als männlich anerkannte Kompetenz scheint für ihn wichtig zu sein. Man könnte daraus schließen, dass er ein teilweise männliches Selbstkonzept zu entwickeln beginnt. Dass er in Gegenwart seines Vaters auch weniger weint und selbstbewusster wirkt, scheint dies zu bestätigen. Insgesamt scheint für sein Selbstkonzept die häusliche Umgebung „wirksamer“ zu sein als der Kindergarten.

Er sucht sich das Bild aus, auf dem er seine Eisenbahnbilder im Stuhlkreis herumzeigt und dabei ein fröhliches, entspanntes Lächeln auf dem Gesicht hat.

Tim, 4.6 Jahre

Tim hat eine kräftige, untersetzte Figur und eine altersgemäße Größe. Oft sieht man ihn zusammen mit einem Dreijährigen in der Lesecke oder auf dem Trampolin sitzen. Aber auch beim Memoryspielen mit einem älteren Mädchen oder beim Puzzlespiel mit einem anderen, etwa 6jährigen Mädchen. Sein dreijähriger Freund ist stets in seiner Nähe. Er wirkt selbstsicher und kennt auch alle Spiele im Kindergarten. Abwechselnd ist er überall beim Spiel zu beobachten. Dabei macht er keinen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen.

Jungo008 4.6 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
Personenwahrnehmung: Text jungo008.atx coded by >> ich << 5 T: Nicole, Julia, Mario und ich und Jessi und 7 marco, Susanne und ich 8 und ich und der Marco 25 T: Ja, ich bin aber vielmal dran Text jungo008.atx coded by >> Junge << 5 T: Nicole, Julia, Mario und ich und Jessi und 6 Johannes und Rosanne, Semi und 7 Marco, Susanne und ich und Markus und und Simeon	er ist erfreut, weil er sich so oft auf den Bildern entdeckt Die eigene Person wird als etwas Besonderes wahrgenommen und dies auch deutlich gemacht. Er wählt auch ein Bild, auf dem er selbst zu sehen ist. 9x nennt er Jungennamen, im Wechsel zu Mädchen, wie sie auf den Bildern erscheinen.

<p>8 und ich und der Marco und 9 Marco, Mario Marco, Jessi, Frauke, Nicole.</p> <p>Text jungo008.atx coded by >> Mädchen <<</p> <p>5 T: Nicole, Julia, Mario und ich und Jessi und 6 Johannes und Rosanne, Semi und 7 Marco, Susanne und ich und Markus und und Simeon 8 und ich und der Marco und 9 Marco, Mario Marco, Jessi, Frauke, Nicole. 47 I: Und mit Mädchen, spielst du auch manchmal mit Mädchen? 48 T: Nein 49 I: Und warum nicht? 50 T: die könntet mir verhaun 52 T: Nein, ich will halt nicht mit denen spielen. 53 I: Und warum magst du nicht mit denen spielen? 54 T: Weiß nicht</p> <p>alle: 29 T: ich kenn alle</p> <p>Jfreund: 20 I: Wer sind deine Freunde und deine Freundinnen? 21 T: der da 22 I: da sind zwei drauf, wer ist dein Freund? 23 T: der da 43 I: und da spielst du mit dem J. draußen? 44 T: Ja</p>	<p>9x nennt er Mädchennamen, nach einer Freundin gefragt, erwähnt er aber keines der Mädchen. Im Gegenteil, die weitere Nachfrage zeigt, dass er Angst vor Mädchen hat, weil sie ihn "verhaun können".</p> <p>die Aussage sagt mir, er fühlt sich als Zugehöriger der Kindergruppe, in der er alle Kinder kennt.</p> <p>obwohl er sehr einsilbig antwortet, ist er doch sicher, dass J. sein Freund ist und gibt an, mit diesem auch wiederholt zu spielen, auch das Lieblingsspiel im Flur.</p>
<p>Spielnennungen: 12 I: Was spielen die Kinder auf den Bildern? 13 T: Zug, Vesper, Trampolin und Spucki (Steckbausteine) und da spielen sie Uno (Kartenspiel).</p>	<p>die Nachfrage nach Spielmöglichkeiten ergibt, dass er alle Spiele kennt. Vespers erscheint ebenfalls unter den Spielen.</p>
<p>Tätigkeiten spielen und vespern wird genannt</p>	<p>alle Tätigkeiten werden mit "spielen" bezeichnet, als anscheinend wichtige Tätigkeit wird vespern genannt.</p>
<p>Gefühle: 50 T: die könntet mir verhaun 52 T: nein,(ich hab keine Angst), ich will halt nicht mit denen spielen.</p>	<p>Während der Erklärung der Bilder werden keine Gefühle sichtbar. Es wird auch keinerlei Angst signalisiert. Erst bei der Schilderung der fiktiven Spielszene im Flur wird er lebhafter und seine Aussagen sichtbar gefühlsbetonter.</p>

Eigene Themen	Interpretation
<p>Thema 1: Text jungo008.atx coded by >> Athema << 30 T: eh.....im Hausgang 31 I: Im Hausgang spielt ihr am liebsten? Und was kann man 32 im Hausgang spielen?</p>	<p>Im Flur des Kindergartens zu spielen erscheint ihm besonders reizvoll. Er freut sich darauf und wartet schon jeden Tag, wann seine Gruppe wieder "draußen" Schiff spielen darf. Dieses Spiel hat er fest eingeplant. "Morgen</p>

<p>33 T: Schiff bauen 34 I: Schiff bauen mit dem Johannes zusammen - und spielen 35 da noch andere Kinder mit 36 von eurer oder der anderen Gruppe? 37 T: Heut dürfen wir nicht raus, aber morgen dürf mer 38 wieder raus 39 I: Ach so, ich dachte ihr spielt mit der anderen Gruppe 40 draußen, da darf immer nur 41 eine Gruppe raus? 42 T: Ja 43 I: Und da spielst du mit dem Johannes draußen? 44 T: Ja 45 I: Und dann spielst du morgen mit dem Johannes draußen? 46 T: Ja</p>	<p>dürfen wir raus."</p> <p>Obwohl es im Flur keinerlei Spielgegenstände gibt, reicht die Phantasie der Kinder aus, diesen zu einem Rollenspiel zu nützen. Dieser Raum erscheint ihm wichtiger als die vorstrukturierten Spielräume innerhalb der Gruppenräume.</p>
<p>Thema 2: Text jungo008.atx coded by >> Bthema <<</p> <p>47 I: Und mit Mädchen, spielst du auch manchmal mit Mädchen? 48 T: Nein 49 I: Und warum nicht? 50 T: die könnet mir verhaun 51 I: Hast du Angst, dass die dich verhaun? 52 T: Nein, ich will halt nicht mit denen spielen. 53 I: Und warum magst du nicht mit denen spielen? 54 T: Weiß nicht</p>	<p>Ein Spiel zusammen mit Mädchen kann er sich nicht vorstellen.</p> <p>Die Äußerung, dass sie ihn verhaun können erscheint mir ziemlich willkürlich, da er dabei keinerlei Angst oder Unsicherheit zeigt. Er bestätigt dies auch, kann aber keine Erklärung abgeben, was ihm ein Spiel mit Mädchen unangenehm machen würde oder warum er nicht mit Mädchen spielen will.</p>

Abschließende Interpretation:

Tim hat ein gesundes Selbstbewusstsein entwickelt und kann sich kompetent in allen Räumen des Kindergartens bewegen. Mit Gleichaltrigen spielt er nicht, gibt aber den ältesten Jungen als seinen Freund an, mit dem er „morgen“ im Flur spielen wird. Er scheint sich mit seinem Selbstkonzept an diesem Jungen auszurichten und Mädchen, die er alle kennt und mit denen er auch spielt dabei zu verleugnen. Seinen jüngeren Freund, mit dem er häufig spielt und der ihn wie ein Schatten begleitet, erwähnt er mit keiner Silbe.

Sein „männliches“ Selbstkonzept, das sich in der Ausrichtung an einem älteren Jungen, der Abgrenzung zu Mädchen und kleinen Jungen und in den für ihn wichtigen Spielnennungen (Schiff spielen) zeigt, setzt er im Kindergartenalltag nicht um.

Das Bild von sich selbst, das er sich wünscht zeigt ihn selbstbewusst und mit offenem Blick.

Samuel, 4 Jahre

Samuel ist für sein Alter klein und zierlich. Wenn man ihn mit dem Finger im Mund im Stuhlkreis sitzen sieht, wirkt er noch sehr kleinkindhaft. Er ist häufig mit einem älteren Jungen zu beobachten und spielt ausschließlich mit Jungen. Dabei ist er einmal in der aktiven Rolle, ein andermal lässt er sich herumkommandieren und tut alles, was man von ihm verlangt.

Er spielt gerne mit Puzzles, aber auch mit Konstruktionsspielsachen, schaut Bilderbücher mit einem älteren Jungen an oder hüpfte im Nebenraum mit diesem zusammen auf dem Trampolin. Dabei wirkt er lebhaft und interessiert.

Jungo009. 4.0 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung: Ich: 10 der Timmy und Mario und der Simeon und da bin ich</p> <p>Text jungo009.atx coded by >> Junge <<</p> <p>6 Johannes.. und der Johannes, und der Johannes und 8 und der Mario und Marco, die die Julia, die Jane und die 10 der Timmy und Mario und der Simeon und da bin ich 12 die Anita, die Frauke und der Mario und die Carolin, der 13 Mario und der Marco und</p> <p>jfreund: 28 I: Hast du nen Freund im Kindergarten? 29 S: Ja, der Marco und der Timmy 38 I: Hast du auch eine Freundin im Kindergarten? 39 S: Ja, die Rosa und den Johannes</p> <p>Text jungo009.atx coded by >> Mädchen <<</p> <p>7 die Sacha und die Rosanna 8 und der Mario und Marco, die die Julia, die Jane und die</p>	<p>obwohl er mehrmals auf den Bildern zu sehen ist, beachtet er sich nicht besonders.</p> <p>11 x erwähnt er Jungen mit Namen, dabei fällt auf, dass er einen älteren Jungen zunächst aus den Bildern heraussucht und alle Bilder nach ihm durchsieht. Dieser wird auch als Freund genannt, obwohl er mit ihm nie beim Spielen beobachtet wird.</p> <p>Während die zuerst genannten Freunde auch seine Spielkameraden darstellen, wird J. unter der Frage nach der Freundin (also zusammen mit Mädchen) genannt. Mir erscheint es bei ihm, als seien sowohl die genannten Freundinnen, als auch der ältere Junge "Wunschfreunde", mit denen er aber keinen näheren Bezug hergestellt hat.</p> <p>7x werden Mädchennamen erwähnt, die Praktikantin scheint für ihn eine besondere Rolle zu spielen, weil er, bevor er ihren Namen nennt die Stimme hebt.</p>

<p>9 Rosanne und die die und da 11 (Hebt die Stimme!) und da 12 die Anita, die Frauke und der Mario und die Carolin, der</p> <p>mfreundin: 39 S: Ja, die Rosa.... 41 S: Mit der Lisa und der Gabriela 42 I: Ist die Gabriela im Kindergarten? 43 S: Nein, die is daheim - paßt des? 55 S: Die Lisa 57 I: Was spielst du mit der Lisa? 59 S: Ich weiß welches (nimmt ein anderes Bild in die Hand)</p>	<p>Er benennt 3 Mädchen als Freundinnen, dabei sah ich ihn nie mit Mädchen spielen. Als die Freundin zu Hause erfragt wird, wechselt er abrupt das Thema. Er will über Freundinnen nicht weiter sprechen, so hat es den Anschein. Obwohl er sogar zunächst ein Bild von einem Mädchen aussucht, bricht er auch da das Thema unvermittelt ab und sucht sich ein anderes Bild aus.</p>
<p>Spielnennungen: 19 S: Eisenbahn 21 S: und da spielen se fahrn und da spielen se Leisiko (Steckbausteine) 23 und da macht der nen Puzzle und da spielen die und da spielen di</p>	<p>Eisenbahn Steckbausteine Puzzle</p>
<p>Tätigkeiten: und da spielen die und da spielen se fahrn und da sin mir im Stuhlkreis</p>	<p>"spielen" ist die Bezeichnung für alle Tätigkeiten. Im Stuhlkreis wird nicht gespielt, aber was da passiert wird nicht näher beschrieben.</p>
<p>Gefühle: Gefühle werden erst sichtbar, nachdem er entdeckt, dass sich auf zwei Bildern ein Regal je zur Hälfte befindet und diese sichtlich zusammengehören. Auch das Aufnahmegerät erscheint interessant und wird von ihm mit besonderem Interesse wahrgenommen.</p>	<p>Die Schilderung der Bilder und die Nachfrage nach Freunden oder Spielen wird von ihm eher lustlos "absolviert". Dagegen ist die plötzliche Entdeckung, dass sich zwei Bilder ergänzen mit besonderen Gefühlen (Gesichtsausdruck- länger anhaltende Aufmerksamkeit- sprachliche Äußerung) verbunden. Auch das Interesse am Aufnahmegerät und dessen Funktion ruft positive Gefühle bei ihm hervor.</p>

Eigene Themen	Interpretation
<p>Thema 1: Text jungo009.atx coded by >> athema <<</p> <p>40 I: Mit wem spielst du am liebsten? 41 S: Mit der Lisa und der Gabriela 42 I: Ist die Gabriela auch im Kindergarten? 43 S: Nein, die is daheim - paßt des da ? 44 I: Des is ein Sofa 45 S: Und was is des? 46 I: des is ein Regal 47 S: Des gehört zusammen 59 S: Ich weiß welches 60 I: Die beiden - und warum? 61 S: Weil da des ist und da des 62 I: Weil dir das Regal gefällt?</p>	<p>Dass er von der Schilderung der Spielkameradinnen ablenkt, könnte an der plötzlichen Entdeckung eines Zusammenhanges von zwei Bildern liegen. Es ist aber auch möglich, dass er bewußt ablenkt und die Aufmerksamkeit auf die beiden Bilder lenkt. Da er aber diese beiden Bildern haben möchte, erscheint mir seine Entdeckung über die Zusammenhänge doch wichtig. Er ist ganz stolz darauf, dass er in den Bildern ein Puzzle entdeckt hat.</p>
<p>Thema 2: 63 S: ja und was machst du mit dem? (Aufnahmegerät) 64 I: ich schreib da eine Geschichte davon 65 S: Und wie geht des? 67 S: Ja, und jetzt Kasette umdrehen 69 S: Ich wills noch einmal aufmachen</p>	<p>Das Aufnahmegerät ist für ihn faszinierend. Er muss die Funktion ergründen. Selbst etwas entdecken und ausprobieren, scheint für ihn wichtig zu sein, daraus bezieht er auch sein Selbstwertgefühl.</p>

Zusammenfassende Interpretation:

Im Interview bestätigt sich deutlich, was bei der Beobachtung nur am Rande zu bemerken war. Samuel richtet sich nach dem ältesten Jungen aus, den er zunächst auf allen Bildern sucht. Seine eigene Person ist ihm dagegen nicht so wichtig. Und obwohl er noch kleinkindhafte Züge an sich trägt (sein Äußeres, sein passives Verhalten gegenüber älteren Kindern), wird im Interview deutlich, dass er ein bereits „männlich“ zu interpretierendes Selbstkonzept hat.

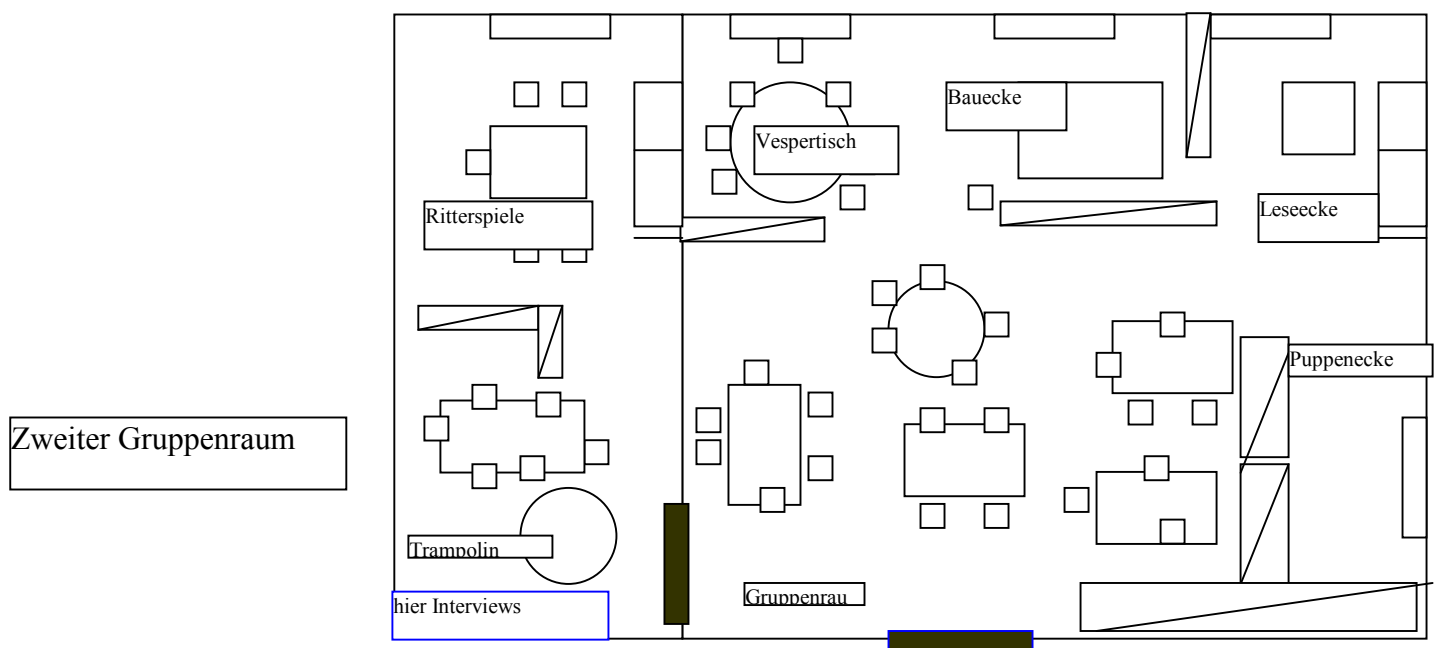
Die Freundschaft zu Mädchen leugnet er, obwohl die Praktikantin für ihn wichtig zu sein scheint und er sich zunächst auch das Bild eines Mädchens wünscht.

Die Ausrichtung an dem ältesten Jungen, das Interesse an technischen Zusammenhängen (Aufnahmegerät), sowie an dem Wunsch nach zwei Bildern, die sich wie ein Puzzle ergänzen, scheint diese Annahme zu bestätigen.

Dennoch ist die Wahrnehmung der eigenen Person noch relativ undifferenziert, auch scheint ihm der Kontakt zu anderen Kindern weniger wichtig zu sein als Sachinformationen und selbst entdeckte Zusammenhänge, was auch die Wahl der beiden sich ergänzenden Bilder zeigt.

2.1 Rahmenbedingungen und Beobachtungsergebnisse

der Einrichtung II



Flur als Rollenspielraum für beide Kindergruppen

Diese Einrichtung liegt am Rande eines Dorfes und besteht aus zwei Gruppenräumen mit je einem Nebenraum, einem Eingangsbereich, der für Aktivitäten genutzt wird, einer Küche, in der auch mit den Kindern gekocht und gebacken werden kann und einer Garderobe, die den Kindern der einzelnen Gruppen jeweils tageweise zu Rollenspielen zur Verfügung steht.

Im Garten konnten sich die Kinder wegen des schlechten Wetters nur in der Abholphase aufhalten.

Der Gruppenraum, in dem die Beobachtungsstudie stattfand und der dazugehörige, mit einer Türe versehene Nebenraum, in dem die Interviews geführt wurden sieht folgendermaßen aus: Es wird deutlich, dass den Kindern verhältnismäßig viele unterschiedliche Spielräume zur Verfügung standen, dennoch war kaum Platz für großräumige Spielmöglichkeiten. Lediglich der Flur eignete sich für Rollenspiele. Dieser wurde vor allem von Jungen zum Raufen und Toben benutzt.

So erwarteten manche Jungen sehnsüchtig den Tag, an dem sie dort spielen durften.

Wie es auch in den Interviews schon zum Ausdruck kam, hielten sich im großen Spielraum die Kinder in geschlechtsgemischten Gruppen fast in allen Spielbereichen auf. Lediglich die Puppenecke wurde meist von einer Mädchengruppe belegt. Dafür spielten im Nebenraum meist Jungen. Aber auch dort waren die Spielmöglichkeiten durch viele Möbel sehr eingeschränkt.

Am Vespertisch fand die eigentliche Kommunikation zwischen den Kindern statt. Da es kein gemeinsames Frühstück gab, nutzten manche Kinder den „Vespertisch“ bereits bei ihrer Ankunft als Einstieg und Begegnungsmöglichkeit. Dort wurden auch Spiele vereinbart und die Spielkameraden ausgewählt.

Die Erzieherinnen sah man stets im Spiel mit unterschiedlichen Kindergruppen. Je nach Interesse fanden sich die Kinder dann beim Puzzlespiel, beim Kartenspielen oder beim Anschauen eines Bilderbuches zusammen. Die jüngeren Kinder saßen dabei auch zeitweise auf dem Schoß der Erzieherin.

Es herrschte eine entspannte Atmosphäre ohne Ausgrenzung einzelner Kinder. Jungen und Mädchen spielten sich teilweise beobachtend nebeneinander oder miteinander.

Der Nebenraum eignete sich gut für die Interviews, da die Jungen ihn insgeheim als „ihren“ Raum betrachteten, in dem sie ungestört spielen konnten.

Allerdings wurden sie durch die Geräusche im Spielzimmer auch abgelenkt und manches Interview fand ein rasches Ende, wenn man den Freund dort rufen hörte.

Der Gruppenraum war so gestaltet, dass er Rückzugsmöglichkeiten bot, aber auch eine Übersicht ermöglichte, welche Kinder gerade was spielten.

Ein Kontakt zur zweiten Kindergruppe fand nur ausnahmsweise im Garten statt. Ich konnte auch dort nicht beobachten, dass Kinder aus den Gruppen miteinander spielten.

2.2 Zusammenfassung in Einrichtung II

Übersicht - Einrichtung II - Ostheim

	001- 5.6Jahre	002 3.1 Jahre	003 5.8 Jahre	005 5.8 Jahre	006 5.10 Jahre	007 4.6 Jahre	008 4.6 Jahre	009 4.0 Jahre
Personen	ich 4x alle 2x Junge 17x Mädchen 14x Erzieherin 1x jfreund 4x mfrend 1x	ich 3x eig. Namen 2x Junge 11x Mädchen 9x Erzieherin 1x jfreund 2x Schwester 2x Bruder 2x Mutter 2x Papa 2x	ich 7x andere 1x Junge 13x Mädchen 8x Erzieherin 1x jfreund 4x mfrend 3x	ich 5x wir 1x Junge 27 x Mädchen 13x Erzieherin 2x jfreund 6x mfrend 12x	ich 4x wir 1x Junge 14 x Mädchen 6x Erzieherin 1x jfreund 1x mfrend nein	ich 7x Junge 17 x Mädchen 4x Erzieherin 2x jfreund 4x mfrend 2x	ich 4x Junge 9x Mädchen 9x alle 1x jfreund 3x	ich 1x Junge 11x Mädchen 7x jfreund 3x mfrend 1x

Spiele/ Themen	Ritter	Zug Eisenbahn Stuhlkreis Spiel Vespere	Playmo Steckbau- steine Memory Spiele	Playmo Ritter Bauecke Eisenbahn Memory Puzzle	Flugzeug bauen Bauecke 3x Legos	Eisenbahn spielen Bilderbuch anschauen Bauecke Trampolin	Zug Vespere Trampolin Steckbaustein Kartenspiel	Eisenbahn Steck- bausteine Puzzle
---------------------------	--------	--	---	--	---------------------------------------	---	---	--

Tätig- keiten	essen	spielen malen vespere	spielen vespere	spielen fahrradfah- ren bauen	spielen Flugzeug machen spielen in der Bauecke	spielen zeigen angucken	spielen vespere	spielen
--------------------------	-------	-----------------------------	--------------------	--	--	-------------------------------	--------------------	---------

	001- 5.6Jahre	002 3.1 Jahre	003 5.8 Jahre	005 5.8 Jahre	006 5.10 Jahre	007 4.6 Jahre	008 4.6 Jahre	009 4.0 Jahre
--	----------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Gefühle	nonverbal: Angst Freude Unsicherheit	nonverbal: Freude (lacht) Begeisterung	kaum zu sehen, sachliche Information überwiegt	nonverbal: schüchterne, unsichere Gesten Verlegenheit	kaum sichtbar, sachliche Schilderung	sensible Reaktionen vor allem in bezug auf die eigene Person	nur bei einem Satz: "die könnet mir verhauen" werden Gefühle sichtbar	Gelangweilt- sein, Lustlosigkeit pos. Gefühle bei techn. Schilder- ungen
----------------	---	--	---	---	--	--	--	---

ausgew. Bild-motiv	Bild mit vielen Kindern (weil alle drauf sind)	Bild von sich selbst	Bild mit vielen Kindern (weil viele drauf sind)	Bild der Freundin	Bild mit vielen Kindern (weil da so viele drauf sind)	Bild von sich selbst (weil ich da grad die Eisenbahn zeig)	Bild von sich selbst (weil da ich drauf bin)	Zwei Bilder, die Schrankteile zeigen, die sich ergänzen (weil des da und des da is)
-------------------------------	---	-------------------------	---	----------------------	--	---	--	--

2.3 Zusammenfassende Interpretation von Selbstverständnissen bei Jungen in Einrichtung II

Jungen nehmen zwar mehr Jungen als Mädchen wahr, dennoch gibt es viele gemeinsame Spiele mit Mädchen. Auch werden häufig Mädchen als Freundinnen genannt. Die Erzieherinnen werden mehrfach genannt (bei 6 von 8 Kindern). Es werden Freundinnen außerhalb des Kindergartens, aber auch von einem Kind Eltern und Geschwister erwähnt. Die eigene Person wird von allen Kindern wahrgenommen und thematisiert. Immerhin wählen auch vier von acht Kindern ein Bild, das sie selbst zeigt. Dass alle Kinder als wichtig wahrgenommen werden, zeigt sich auch in der Bildauswahl. Die für alle wichtige Kommunikation zwischen den Kindern am Vespertisch hat zur Folge, dass drei von acht Kindern das Bild auswählen, das eine gemischtgeschlechtliche Gruppe am Vespertisch zeigt. Ein Kind möchte das Bild der Freundin, ein anderes zwei sich ergänzende Schrankteile (Puzzlebild).

Insgesamt gehen die Jungen an die Frage nach den Bildern recht sachlich vor. Sie erzählen, was sie sehen, ohne sogleich Bezüge zu sich selbst herzustellen oder Assoziationen damit zu verbinden. Starke Gefühle werden im Interview selten sichtbar. Auch bei den Beobachtungen können keine außergewöhnlichen Aggressionen oder lebhaft Gefühle wahrgenommen werden. Die Jungen spielen sowohl mit Jungen als auch mit Mädchen ruhig. Ab und zu kommt es beim Spiel mit den Playmobilrittern zu Konflikten, wenn ein Junge eine andere Figur haben möchte, als ihm von dem „Besitzer“ zugeteilt wurde. Bei den Ritterkämpfen wird die Freude an Kampf und Sieg jedoch deutlich. Zwei Jungen zeigen, dass sie traurig sind, indem sie zu weinen beginnen, bzw. damit nicht aufhören können. Diese Gefühle werden von einem Jungen als „lästig“ erwähnt, insgesamt hat die gemischtgeschlechtliche Kindergruppe damit keine Probleme.

Es werden mehr jungentypische Spiele erwähnt, aber auch Spiele, die gemeinsam mit der Erzieherin oder anderen Kindern, darunter auch Mädchen gespielt werden, werden als Lieblingsspiele genannt.

Vespers als wichtige Tätigkeit unterstreicht den kommunikativen Charakter, der in dieser Einrichtung dadurch hergestellt wird.

2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse in Einrichtung II – Ostheim

Zusammenfassung der Ergebnisse in Einrichtung II - Ostheim

Personen	Spiele/Themen	Tätigkeiten	Gefühle (meist nonverbal)	ausgewählte Bildmotive
ich 35 x alle 2x andere 1x wir 2x Junge 115 x Mädchen 70 x Erzieherin 8x jfreund 27x mfreund 19x (von einem Jungen alleine 12x) Sonstige: Bruder 2x Schwester 2x Papa 2x Mama 2x	Zug/Eisenbahn 6x Bauecke 5x Playmo/Ritter 3x Steckbausteine 3x Vespertisch 2x Spiele 2x Memory 2x Puzzle 2x Trampolin 2x Stuhlkreis 1x Flugzeug 1x Legos 1x Bilderbuch anschauen 1x Kartenspiel 1x	essen/vespern 4x spielen 7x malen 1x fahrradfahren 1x bauen 3x zeigen 1x angucken 1x	positive: Freude Begeisterung Interesse negative: Unsicherheit Verlegenheit Lustlosigkeit	Bild mit vielen Kindern 3x Bild von sich selbst 3x Bild der Freundin 1x Technisches Bild 1x

2.5 Eigene Themen in Einrichtung II

Eigene Themen Einrichtung II

	Thema 1	Thema 2	Thema 3	Bildauswahl
001 5.6 Jahre	Die mitgebrachten Spielsachen (Playmobilritter) teilt er nur mit seinen Freunden. Sie bringen ihm Anerkennung .	Die Freundin scheint sehr wichtig zu sein. Sie darf jedoch nicht mit der Jungengruppe spielen. (Verheimlichung vor den Freunden?)		Er wählt ein Bild der Kindergruppe am Vespertisch.
002 3.1 Jahre	Die eigene Schwester wird als Freundin bezeichnet. Er erzählt ausführlich von seiner Familie .	Das Aufstellen seines Bettes zu Hause wird in allen Details geschildert. Informationen über technische Zusammenhänge sind wichtig für ihn.	Es ist ihm wichtig, dass alles aufgeschrieben wird, was er sagt. Seine Aussagen sollen Beachtung finden .	Das eigene Bild wird gewählt.
003 5.8 Jahre	Soweit persönliche Anteilnahme zu sehen ist, handelt es sich um Mädchen, die er als seine Freundinnen bezeichnet und mit denen er auch häufig spielt.	Er macht einen selbstsicheren Eindruck und spielt sowohl mit Jungen als auch mit Mädchen . Von einem Jungen wird er abgelehnt, da er immer gleich losheule,		Er wählt das Bild aus, das die Kindergruppe am Vespertisch zeigt.

		wenn er etwas nicht bekäme.		
005 5.8 Jahre	Über die eigene Personenwahrnehmung vergißt er seine Schüchternheit und beginnt von sich zu erzählen.	Freundschaften zu Jungen und Mädchen sind ihm wichtig. Dabei spielt er anscheinend lieber mit älteren Mädchen zu Hause. Im Kindergarten sieht man ihn öfter neben einem Mädchen im Stuhlkreis sitzen, das er verehrt.	Zu Hause kann er mit dem Fahrrad Freunde und Freundinnen besuchen.	Er wählt ein Bild, das ihn und ein von ihm "angebotenes" Mädchen im Stuhlkreis zeigt.
006 5.10 Jahre	Er bezeichnet einen Jungen als Freund , mit dem er auch spielt.	Das Spiel in der Bauecke und mit Legos wird von ihm als wichtig bezeichnet.	Er verneint vehement, als er nach einer Freundin gefragt wird.	Er wählt das Bild der Kindergruppe am Vespertisch.

	Thema 1	Thema 2	Thema 3	Bildauswahl
007 4.6 Jahre	Seine detaillierten Kenntnisse über Eisenbahnen verwendet er dazu, um sich vor der Kindergruppe als kompetent darzustellen.	Die Fixierung auf Erwachsene scheint für ihn ein Problem zu sein. Er kommt mit den Kindern nicht ins Spiel und weint den ganzen Vormittag, wenn sich keine Erzieherin um ihn bemüht.	Buch angucken wird als Lieblingsbeschäftigung genannt. Dabei erzählt er anderen Kindern, was dort zu sehen ist. Soziale Kontakte sind dadurch möglich.	Er wählt ein Bild, auf dem er der Kindergruppe ein Bild einer Eisenbahn zeigt, das er von zu Hause mitgebracht hat.
008 4.6 Jahre	Das Spiel im Hausgang wird sehnsüchtig erwartet. Dort gibt es einen breiten Raum für Phantasiespiele mit viel Bewegungsmöglichkeit .	Kontakt zu Mädchen verneint er vehement. "die könnet mir verhaun", "ich will nicht mit denen spielen", sind die Begründungen.		Er wählt ein Bild von sich selbst.
009 4.0 Jahre	Seine Entdeckung , dass zwei Bilder sich ergänzen (Schrankteile) ist wichtig. Er empfindet sich selbst dadurch in seinen Kompetenzen gestärkt.	Das Aufnahmegerät ist wichtig. Er ist an technischen Dingen und Zusammenhängen interessiert. Er will durch Ausprobieren die Funktion feststellen.	Ein älterer Junge wird als Freund bezeichnet. Auch alle anderen Jungen mit denen er spielt, bezeichnet er als Freunde . Mädchen, mit denen ich ihn nie spielen sah werden ebenfalls als Freundinnen genannt.	Er möchte zwei Bilder der Schrankteile, die sich ergänzen.

2.6 Gesamtinterpretation Einrichtung II in bezug auf das Selbstkonzept von Jungen

Die interviewten Jungen waren zwischen 3.1 und 5.8 Jahre alt. Sie hatten alle ein mehr oder weniger „männlich“ geprägtes Selbstkonzept, das sich in der Bevorzugung von „männlichen“ Spielen, bei denen Mädchen ausgeschlossen wurden zeigte. Auch dass von manchen Jungen

ältere Jungen als Freunde genannt wurden, mit denen sie nicht spielten, könnte darauf hinweisen, dass sie sich an diesen orientierten. Manche der Jungen schmückten sich mit einem Hut oder einem Papierhelm. Dies kann ebenfalls als Ausdruck „männlichen“ Schmuckes verstanden werden.

Interesse an technischen Zusammenhängen werden bei einigen Kindern sichtbar. Anerkennung in der Kindergruppe sichern sich Jungen gerne über technische Kompetenzen (Lego- und Konstruktionsspielzeug) oder über Spielzeug mit männlichen Eigenschaften (Ritter). Die im Kindergarten vorhandenen geschlechtslosen Playmobilfiguren wurden von ihnen zum Spielen abgelehnt, weil das keine „richtigen“ Ritter sind.

Obwohl in dieser Einrichtung alle Jungen keine Scheu davor hatten auch mit Mädchen zu spielen, so war offensichtlich, dass dabei andere Spiele gespielt wurden. Mädchenspiele in der Puppenecke spielte kein Junge mit.

Dabei werden große Unterschiede zwischen den Interessen und dem Temperament der einzelnen Jungen sichtbar. Während sich der eine Junge eher allseitig interessiert zeigt, kann man bei einem anderen schon eine Spezialisierung in Richtung Männlichkeitskonzept bemerken.

Ein altersbedingter Unterschied kommt lediglich in der Nennung der eigenen Person (ein Kind bezeichnet sich mit Namen) zum Ausdruck.

Insgesamt gab es in dieser Einrichtung keine geschlossene Jungengruppe, die Spielkameraden wechselten häufig, nur hin und wieder wurde ein Kind, in der Regel ein Junge als ständiger Spielpartner bezeichnet, dies geschah dann auch mit dem Begriff des Freundes.

Der Freundesbegriff, der von den Jungen verwandt wurde, war meistens auf Spielkameraden bezogen. Als Freunde, auch Freundinnen galten alle Kinder, mit denen gespielt wurde.

Dennoch war sichtbar, dass auf Grund des eigenen Interesses die Spielpartner ausgesucht wurden. Auch in bezug auf die geschlechtsbezogene Orientierung wurde der Wunsch nach einem „Freund“ geäußert.

Die Erzieherinnen wurden allesamt wie die Mädchen als Frauen wahrgenommen und da sie ebenso wie die Mädchen „geschlechtsunabhängige“ Spiele mit den Kindern spielten, war eine besondere Vorbildfunktion nicht sichtbar.

In der Zeit, in der die Untersuchungen stattfanden, gab es kein besonderes Thema oder Projekt, an dem gearbeitet wurde. So spielten die Kinder mit den Dingen, die im Kindergarten vorhanden waren oder brachten Spielsachen von zu Hause mit.

Die hier untersuchten Jungen unterschieden sich in der Bevorzugung der Spiele nicht wesentlich, es kann aber dennoch festgestellt werden, dass sie sich an Männlichkeitsvorstellungen orientierten und diese je nach Temperament und Interesse im Kindergarten mit gleichaltrigen oder älteren Jungen verstärkten.

3 Beschreibung und Interpretation einzelner Jungen in Einrichtung III/1

Alexander 4 Jahre

Alexander ist klein und zierlich. Im Kindergarten ist er stets in der Nähe von Jungen zu beobachten. Dabei spielt er aber nicht mit, sondern steht neben größeren Jungen und sieht ihnen beim Spielen zu. Im Sandkasten spielt er neben einem etwa gleichaltrigen Jungen, mit dem zusammen ich ihn auch fotografieren soll. Er macht einen verträumten Eindruck und antwortet auf Fragen einsilbig.

Selbst bei der Feier seines vierten Geburtstages lässt er sich „feiern“, ohne sich eine wirkliche Beteiligung anmerken zu lassen. Es hat den Anschein, als beobachte er auch da noch, was um ihn herum geschieht, ohne zu bemerken, dass er selbst den Mittelpunkt des Geschehens ausmacht. Sein Blick wirkt meist in sich gekehrt, er lächelt auch schon einmal still vor sich hin ohne jemanden dabei anzusehen.

Aktiv mitspielen habe ich ihn nirgends gesehen. Wenn die Kinder zusammensitzen, um ein Bilderbuch zu betrachten, gesellt er sich zu ihnen und hört ihnen zu, ohne sich jedoch an ihren Gesprächen zu beteiligen.

Jungt001 4.0 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung: Text jungt001.atx coded by >> Ich <<</p> <p>4 A: die Verena, Philipp, die Luka, Alexander, die Johanni 6 da die ----- Verena und Tim Frederik und dann nehm ich 7 vielleicht - das 8 I: des möchtest du nehmen? warum, weil du da drauf bist? 9 A: ja, 24 A: mit denen spiel ich am liebsten Fangi und mit den 25 Pferdchen 27 A: ne, mit den Pferdchen, aber guck, mit dem</p>	<p>Altersbedingt ist sein Ich-Bewußtsein noch nicht gefestigt. Beim ersten Bild, auf dem er sich entdeckt, nennt er sich wie auch die anderen Kinder mit Namen. Er bezieht alles, was die anderen tun auf seine Person, möchte überall mitspielen, sieht sich selbst im Mittelpunkt des Geschehens. Er ist darauf gerichtet, sich ein Bild auszuwählen und erzählt nebenbei, was er mit den Kindern spielen möchte (auf keinem der Bilder ist Pferdchen spielen oder Fangen zu sehen), was die Kinder auf den Bildern tatsächlich spielen nimmt er nicht wahr, bzw. benennt es nicht.</p>

<p>spiel ich 28 Fangi, dem und dem, dem, dem 29 dem dem und ich spiel auch mit und dann noch der Kili, 30 der Moritz, er, er, er.... 31 I: Mit den großen Buben spielst du am liebsten Fangi und 32 mit den anderen Pferdchen? 33 A: ja</p> <p>Junge: 4 A: die Verena, Filipp, die Luka, Alexander, die Johanni 5 und der Hanni, Danniz, Filipp, 6 da die ----- Verena und Tim Frederik und dann nehm ich 21 A: Filipp - die die Luka, die Verena, der Timo, der 22 Denniz und dann noch Frederik</p> <p>Text jungt001.atx coded by >>Mädchen 4 A: die Verena, Filipp, die Luka, Alexander, die Johanni 5 und der Hanni, Danniz, Filipp, 6 da die ----- Verena und Tim Frederik und dann nehm ich 21 A: Filipp - die die Luka, die Verena, der Timo, der 22 Denniz und dann noch Frederik</p> <p>Text jungf001.atx coded by >> mfreundin << 16 I: Wer ist dein Lieblingsfreund oder deine 17 Lieblingsfreundin, mit wem spielst du am 18 allerliebsten? 19 A: mit m Filipp und mit ihr und ihr</p> <p>Jungenfreund: 19 A: mit m Filipp und mit ihr und ihr</p>	<p>10 Jungennamen werden genannt, alle im Wechsel mit Mädchennamen, wie sie auf den Bildern vorkommen.</p> <p>Sieben Mädchen werden namentlich erwähnt, er macht keinen Unterschied bei der Aufzählung von Mädchen und Jungen. Auffallend ist allerdings, dass er bei den Jungen erzählt, was er mit ihnen spielt, während die Mädchen lediglich namentlich genannt werden.</p> <p>Auf die Nachfrage nach einem Freund oder einer Freundin erwähnt er zwei Mädchen, allerdings ohne Namennennung. Ein späteres Rückfragen ergibt, dass er einfach alle Kinder aufzählt, die auf den Bildern noch zu sehen sind, darunter auch die beiden als Freundinnen bezeichneten Mädchen.</p> <p>Der Jungenfreund wird namentlich genannt. Es handelt sich um einen älteren Jungen (6 Jahre), mit dem A. aber nie spielt. Auch hier wird der Wunsch als Tatsache beschrieben.</p>
<p>Spielnennungen: Text jungt001.atx coded by >> Pferdchen << 24 A: mit denen spiel ich am liebsten Fangi und mit den 25 Pferdchen 27 A: ne, mit den Pferdchen, aber guck, mit dem spiel ich 28 Fangi, dem und dem, dem, dem 29 dem dem und ich spiel auch mit und dann noch der Kili, 30 der Moritz, er, er, er.... 31 I: Mit den großen Buben spielst du am liebsten Fangi und 32 mit den anderen Pferdchen? 33 A: ja</p>	<p>Es werden von ihm Spiele mit Bewegungsinhalten genannt, die hauptsächlich im Freien gespielt werden.</p>
<p>Tätigkeiten:</p>	<p>Als Tätigkeiten wird Fangen angegeben, auf den</p>

<p>Text jungt001.atx coded by >> Fangen << 24 A: mit denen spiel ich am liebsten Fangi und mit den 25 Pferdchen 27 A: ne, mit den Pferdchen, aber guck, mit dem spiel ich 28 Fangi, dem und dem, dem, dem 29 dem dem und ich spiel auch mit und dann noch der Kili, 30 der Moritz, er, er, er.... 31 I: Mit den großen Buben spielst du am liebsten Fangi und 32 mit den anderen Pferdchen? 33 A: ja</p>	<p>Bildern sind die Kinder zwar auch auf dem Spielplatz, jedoch nie beim Fangen zu sehen.</p>
<p>Gefühle: Er ist sehr schüchtern und zeigt kaum Gefühle, auch wenn er Freunde oder Freundinnen auf Nachfrage nennt, werden dabei keinerlei nonverbale Gefühlsregungen sichtbar.</p>	<p>er macht einen sehr kleinkindhaften Eindruck, antwortet fast immer erst auf Nachfragen und wirkt dabei sehr undifferenziert. Er scheint sich zwar in der Gruppe wohl zu fühlen, wirkt dabei aber nicht besonders angeregt.</p>

Eigene Themen	Interpretation
<p>Thema 1: 10 I: sind da auch deine Freunde drauf? 11 A: ja 12 I: sind des alle deine Freunde? 13 A: ja, aber ich hab doch die Freunde 37 I: da bist du aber gar net drauf - du hast glaub ich 38 vorhin gsagt, du möchtest des 39 haben, wo du drauf bist 40 A: ich möcht des 41 I. möchtest lieber des von den großen Buben 42 A: Ja 43 I: Wo die Fußball spielen -weil des deine Freunde sind - 44 oder? 45 A: Ja 49 und jetzt möchtest du ein Bild 50 von Deinen Freunden, mit denen du immer Fangi spielst? 51 A: Ja</p>	<p>Freunde und Spielkameraden zu besitzen, scheint für ihn wichtig zu sein. Schließlich wählt er auch ein Bild aus, auf dem die großen Jungen Fußball spielen, er selbst aber nicht dabei ist. Dies scheint ihm wichtiger zu sein, als ein Bild von sich, da er ja zu Hause bereits ein solches hat.</p>
<p>Thema 2: 47 A: ich hab zu Hause des Bild, wo ich drauf bin</p>	<p>Das Anschauen der Bilder lässt ihn überlegen, welche Kinder er erkennt und ihm fällt ein, dass er zu Hause ein Bild von sich selbst besitzt.</p>

Abschließende Interpretation:

Alexander kennt alle Kinder mit Namen. Er hat eine Vorstellung seiner eigenen Person, nennt sich allerdings mit Namen in einem Atemzug mit den anderen Kindern. Dies zeigt, dass er

sich nicht als eigenständige Person wahrnimmt. Dass auch sein Verhalten an seiner Geburtstagsfeier weitgehend passiv ist, verdeutlicht dies. In der Kindergruppe fühlt er sich wohl, gesellt sich aber weitaus öfter Jungen als Mädchen zu.

Bewegungsspiele scheinen für ihn wichtig zu sein. Obwohl auf keinem der Bilder zu sehen ist, dass die Kinder „Pferdchen“ spielen, nennt er dies neben „Fangen“ als sein Lieblingsspiel. Wenn man den Ansatz eines Selbstkonzeptes beschreiben möchte, so könnte man davon ausgehen, dass andere Jungen für dieses vorbildhaft sind. Wenn er Jungen beschreibt, so sagt er: „ich spiel auch mit“, was aber nicht der Fall ist. Er scheint mehr zu sich selbst zu sprechen als zu berichten, was er sieht. Er nennt die Kinder lediglich mit Namen, aber nicht, was auf den Bildern sonst noch zu sehen ist, was sie spielen, mit wem sie spielen oder was ihm besonders auffällt. Er wählt ein Bild, auf dem größere Jungen beim Fußballspielen zu sehen sind, er selbst aber nicht dabei ist.

Als Begründung gibt er an, dass er zu Hause bereits ein Bild von sich besitzt. Dass er die Wahl des Bildes begründet, zeigt, dass er davon ausgeht, dass er eigentlich ein Bild von sich selbst wählen „sollte“, sich aber mehr in der Gestalt der großen Jungen verwirklicht sehen möchte.

Sein Selbstkonzept kann er somit nur über ältere Jungen beschreiben und erwerben.

Daniel 6 Jahre

Daniel ist immer im Kreis von gleichaltrigen Jungen zu sehen, ob es sich dabei um das gemeinsame Fußballspielen, um das Malen eines Flugzeugbildes oder um Tobespiele im Nebenraum handelt. Ein etwa gleichaltriges Mädchen ist ebenso in der Jungengruppe integriert, die von ihm auch erwähnt wird. Während die kleineren Jungen eher am Rande spielen, tauschen sich die „Vorschulkinder“ über alles aus, was sie tun. Daniel zeigt seine Bilder den anderen Jungen, er setzt sich mit ihnen beim Spiel aktiv auseinander, er kommentiert das Betrachten eines Dinosaurierbuches. Er ist körperlich altersgemäß entwickelt und verhält sich auch in seiner Sprech- und Denkweise altersgemäß.

Was für die anderen Jungen wichtig ist, ist auch für ihn bedeutsam. So hat er unzählige Aufkleber am Arm, weil es gerade „in“ ist, sich zu „tätowieren“.

In der großen Gleichaltrigengruppe dieser Kindergartengruppe fühlt er sich wohl und integriert.

Jungt002 6,0 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung Text jungt002.atx coded by >> ich << 19 Cansu und ich ehm - da turnen wir und da und da und da 20 bin ich und der Timi im 59 D: eh - m - kann man auch zwei mitnehmen? 63 D: die zwei 64 I: die zwei - und warum gefalln dir die zwei am besten? 65 D: weil , weil der Filipp is auch mein Freund 66 I: und der Kilian auch? 67 D: Hm 68 I: und von deinen Freunden hättest du gerne ein Bild? 69 D: Hm 77 D: mit beide (Urlaub) und mit meiner 78 Schwester 79 D: da kann ich entweder eine Mark oder neun Mark</p> <p>Text jungt002.atx coded by >> jfreund << 31 D: Also, des is mein Freund 32 I: der Frederik 33 D: und der is mein Freund und die beiden werden erst 34 nochmal meine Freunde, der 35 Kili is mein Freund, der Eike is mein Freund und Timo is 36 mein Freund, der Jan - der</p> <p>Text jungt002.atx coded by >> Junge << 7 dann der Filipp und der Felix 9 D: der Tim, da baun die da machn die da baun die mit son 10 Zeug, die spieln da, die 14 die mit des, der Filipp malt 15 da was, der Kilian zeigt da sein gemaltes Bild, und da 17 Jana, Filipp, Cansu und da is noch der Tim und noch der 18 Eike und der Filipp und die 20 bin ich und der Timi im 21 Kuschelzimmer 23 D: Wir spieln da - und da is der Felix, die Jana, die 24 Marion und der Petro, die schau 25 da ein Buch an und da is die Verena und die Luka machen 27 der Frederik und der Tim, da, wie sie baun,</p>	<p>Sein Selbstbewußtsein ist gefestigt, er benötigt es nicht, ständig auf seine Person hinzuweisen oder sie in den Vordergrund zu stellen. Er wählt auch nicht sein eigenes Bild, sondern das eines Jungen, der nach den Ferien wegzieht als Erinnerung. Die Freundschaft zu den anderen Jungen ist ihm wichtig.</p> <p>alle Kinder mit denen er spielt bezeichnet er auch als seine Freunde.</p> <p>14 x benennt er Jungen mit Namen Er schildert, was sie auf den Bildern spielen oder sonst machen.</p>

<p>die wolln, 28 die baun da irgendwas und 29 schon fertig</p> <p>Text jungt002.atx coded by >> Mädchen <<</p> <p>6 D: ah - da bin ich nicht dabei , dann die Katrin, Hanni 17 Jana, Filipp, Cansu und da is noch der Tim und noch der 19 Cansu und ich ehm - da turnen wir und da und da und da 23 D: Wir spieln da - und da is der Felix, die Jana, die 24 Marion und der Petro, die schau 25 da ein Buch an und da is die Verena und die Luka machen</p>	<p>9x nennt er Mädchen, er erzählt aber nicht, was diese auf den Bildern tun, außer bei einem Mädchen, das mit den Jungen zusammen Fußball spielt.</p>
<p>Spielnennungen Text jungt002.atx coded by >> Kuschelzimmer <<</p> <p>16 spieln die im Kuschelzimmer, 20 bin ich und der Timi im 21 Kuschelzimmer 24 die schau da ein Buch an</p>	<p>Das Spiel im Kuschelzimmer nimmt eine wichtige Stellung ein. Die Kinder dürfen dort auch von keinen Erwachsenen gestört werden, so ist die Regel. Es handelt sich meist um Rollenspiele, die Jungen und Mädchen dort auch gemeinsam durchführen. Eine beliebte Beschäftigung in der Gruppe war es Bücher aller Art anzusehen, auch solche von zu Hause mitzubringen und den anderen Kindern "vorzulesen".</p>
<p>Tätigkeiten 16 spieln die im Kuschelzimmer, da turnen wir und da und da und da 23 D: Wir spieln da - und da is der 14 die mit des, der Filipp malt 11 die spieln da drinne Musik 9 der Tim, da baun die, da machn die da baun 12 spieln mit so'n Trommelschläger die spieln so Ritter und dann kämpfen die 27 und da is der Frederik, wie sie baun, die wolln die baun irgendwas</p>	<p>spielen ist die übergeordnete Bezeichnung für die meisten Tätigkeiten der Kinder. Malen Musik machen bauen wird mehrmals genannt kämpfen</p>
<p>Gefühle D.spricht lebhaft und mit einem sicheren Tonfall. Er weiß viel und kann dies auch zum Ausdruck bringen und seine Gefühle für die Freundschaft zu den Jungen auch nonverbal gut herüberbringen. Die Freundschaft zu einem Mädchen macht ihn jedoch verlegen, er wird einsilbig und bringt das Gespräch schnell wieder auf die Jungen.</p>	<p>D. zeigt offen, was er weiß und berichtet von seinen Freunden. Bei der Nennung eines Mädchens, die er als Freundin bezeichnet wird seine Stimme leiser und unsicherer. Er lenkt sofort wieder vom Thema 1b.</p>

Eigene Themen	Interpretation
<p>Thema 1: Text jungt002.atx coded by >> athema <<</p> <p>31 also des ist mein Freund der Frederik und der is mein Freund und die beiden werden erst noch meine Freunde, der Kili ist mein Freund, der Eike ist mein Freund und der Timo ist mein Freund, der Jan 48 D: ja , die werden erst noch 49 I: hast du mit denen schon öfter gespielt?</p>	<p>Spielkameraden sollten auch gleichzeitig Freunde sein. Viele Freunde sind wichtig, aber auch von zwei Jungen wird ihm die Freundschaft angetragen, sie wollen mit ihm spielen, aber sie haben es zur Bedingung gemacht, dass er dann ihr Freund ist. Es handelt sich hier um jüngere Kinder, die den älteren gerne nicht nur als Spielkameraden, sondern als Freund möchten. Und er kann es sich</p>

<p>50 D: nein, die sagen, weil die sagen, die wollten des, mit 51 den spielen, ok, und dann hab 52 ich gesagt, aber ich spiel schon mit dem Kilian, aber 53 ich spiel mit euch morgen und 54 dann und dann habm die gesagt, aber dann musst auch unser 55 Freund sein, dann hab ich 56 ja gesagt</p>	<p>leisten, sie auf morgen zu vertrösten, da er sich einer großen Runde von Freunden sicher ist.</p>
<p>Thema 2: Text jungt002.atx coded by >> bthema << 37 I: die Hanni is deine Freundin - die wird nicht erst 38 deine Freundin, sondern die is 39 schon deine Freundin? 40 D: Ja 41 I: mit der spielst du auch manchmal 42 D: ja, hm 43 I: und was spielst du mit der Hanni? 44 D: Irgendso in der Bauecke was 45 I: in der Bauecke baut ihr was miteinander? 46 D: hm</p>	<p>Das Thema Freundin erweckt Unsicherheiten. Obwohl das Spielen mit Mädchen in dieser Einrichtung durchaus auch von der Jungengruppe nicht sanktioniert wird, ist es doch ein Thema, das ihm die "Sprache verschlägt", seine Antworten werden unsicher und einsilbig.</p>
<p>Thema 3: 77 mit beide in Urlaub und mit meiner Schwester, da kann ich entweder eine Mark oder neun Mark (für die Bilder bezahlen, meinte er).</p>	<p>Der nahe Urlaub mit den Eltern ist für ihn ein Thema, das auch bei geringstem Anlaß plötzlich auftaucht.</p>

Abschließende Interpretation:

Daniel berichtet sachlich von allen Begebenheiten, die auf den Bildern zu sehen sind. Er kennt alle Kinder mit Namen und kann die Spiele bezeichnen, die diese spielen. Beim Nennen der Jungenspiele ist er sich ganz sicher, beim Spiel von zwei Mädchen weiß er nicht genau, was sie tun. Freunde sind für ihn wichtig. Er bezeichnet alle gleichaltrigen Jungen als Freunde, wobei er erwähnt, dass ihm zwei kleinere Jungen die Freundschaft angetragen haben, er sich es aber noch überlegen will, da er schon mit anderen großen Jungen spielt.

Sein Selbstbewusstsein ist gefestigt, sein Selbstkonzept wird in der Jungengruppe bestätigt. Ein Mädchen interessiert ihn besonders. Mit ihr spielt er auch in der Bauecke.

Besonders wichtig ist ihm der bevorstehende Urlaub mit den Eltern. Er erinnert sich aber auch daran, dass nach den Ferien sein Freund nicht mehr im Kindergarten sein wird und wählt deshalb dessen Bild zur Erinnerung aus.

Altersbedingt kann er sachliche Überlegungen und Gedanken über die Zukunft anstellen. Das wichtigste für sein Selbstkonzept scheinen gleichaltrige Freunde zu sein. Mit diesen zusammen kann er ein „männliches“ Selbstbewusstsein erreichen.

Erik 6 Jahre

Erik ist groß und kräftig. Seine Körperbeherrschung zeigt sich beim Fußballspielen und beim Klettern im Freigelände. Er gibt in der Jungengruppe oft „den Ton“ an, wobei er dennoch freundlich und offen bleibt. Meist lächelt er vor sich hin und spielt aktiv und lebhaft mit den anderen Kindern, meist gleichaltrigen Jungen.

Am Geschehen im Kindergarten nimmt er lebhaft Anteil. Weil die großen Ferien vor der Türe stehen, darf jedes Kind der Reihe nach davon berichten, was die Familie in den Ferien vorhat. Da Eriks Familie eine größere Reise plant, ist er mit Feuereifer dabei, davon zu berichten.

Erik spielt abwechselnd mit verschiedenen Jungen, mit Mädchen habe ich ihn nicht spielen sehen, außer mit dem großen Mädchen, das die Jungen in ihrer Fußballgruppe akzeptiert haben. Auch die jüngeren Jungen nimmt er kaum wahr, obwohl er sich auch mit einem Fünfjährigen zum Trommelspielen in einen großen Karton zurückzieht.

Jungt003 6.0 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung Text jungt003.atx coded by >> Ich << 12 erstaunt: hier bin ich 21 grad was und des bin ich und - und Timo 23 E: ham mir Musik gemacht</p> <p>Text jungt003.atx coded by >> Junge << 9 E: und hier der Tim und der - Frederik 10 wer is hier? der wie heißt er - Petro, Diana em und 11 hier - Kilian und Deniz 14 E: Fußballspielen - und hier Deniz, Filip, Cansu (Mädchen) 19 E: Kilian hat a Bild gmalt und des hier is der Philipp,</p> <p>Text jungt003.atx coded by >> Mädchen <<</p>	<p>Er wirkt überrascht, als er sich zum ersten Mal auf den Bildern entdeckt. Aber er sucht nicht weiter nach der eigenen Person, sondern geht die Bilder der Reihe nach durch. Obwohl er viermal abgebildet ist, bemerkt er sich nur zweimal. Sein Ich-Bewußtsein scheint gefestigt zu sein. Allerdings wählt er zuletzt ein Bild aus, auf dem er mit anderen beim Fußballspielen zu sehen ist. Ich und wir werden (gleichberechtigt?) genannt. Unter wir versteht er sich innerhalb der Jungengruppe.</p> <p>10 x nennt er Jungennamen, einige (kleinere Jungen) scheint er nicht zu kennen.</p> <p>4 Mädchennamen nennt er, darunter eines, das mit den Jungen beim Fußballspielen zu sehen ist.</p>

<p>7 E: hm, die Luka und - Pause 10 wer is hier? der wie heißt er - Petro, Diana em und 14 E: Fußballspielen - und hier Deniz, Filip, Cansu (Mädchen) 23 E: ham mir Musik gemacht - Philipp, Hanni, ich weiß net,</p> <p>Text jungt003.atx coded by >> jfreund << 71 E. Zum Beispiel Timo oder wie heißt er noch mal? 77 E. und der Kilian und der Philipp und der Petro</p>	<p>Mädchen werden von ihm im Zusammenhang mit Fußballspielen und mit Musik machen genannt.</p> <p>obwohl er vier Jungen als Freunde bezeichnet ist er sich bei einem nicht sicher, wie er heißt. Es handelt sich dabei um einen jüngeren Jungen, mit dem er aber auf einem Bild beim Musikmachen zu sehen ist.</p>
<p>Spielnennungen 14 E: Fußballspielen ja, Autobahn</p>	<p>Das Bild, auf dem er mit anderen Fußball spielt ist für ihn wichtig, er wählt es aus. Autobahn bauen wird genannt.</p>
<p>Tätigkeiten 5 E: Da werken se, da spielen se 20 der malt auch grad, der malt auch 23 ham mir Musik gmacht</p>	<p>werken malen Musik machen wird von ihm auf den Bildern bemerkt</p>
<p>Gefühle: als er sich auf einem Bild bemerkt, äußert er durch den Gesichtsausdruck und den Tonfall, dass er erstaunt ist: hier bin ich Die Erzählung der Familien-Reise wird mit lebhaften Gesten und besonderer Betonung begleitet.</p>	<p>Er zeigt Gefühle offen, wobei er bei allen Erzählungen sachlich bleibt und von Tatsachen berichtet. Die Nennung der Mutter wird jeweils von freudigem Gesichtsausdruck und Lachen begleitet.</p>

Eigene Themen	Interpretation
<p>Thema 1: Text jungt003.atx coded by >> Athema <<</p> <p>29 E: Da is ja unser Kalender 30 I: Wo? 31 E: Da können wir reinschauen, wann wir in Urlaub gehn 32 I: Ach, jetzt hängt euer Kalender da 33 E: Gestern habm wir ihn aufgehängt</p>	<p>Die Dinge, die im Kindergarten gerade wichtig sind, bemerkt er und erzählt mir davon. Da die Urlaubszeit vor der Tür steht, ist das Thema Urlaub im Kindergarten gerade aktuell.</p>
<p>Thema 2: Text jungt003.atx coded by >> Bthema <<</p> <p>38 E: Ja, wir fahrn viereinhalb Wochen nach Amerika, ein 39 ganzes Jahr 40 I: Was ein ganzes Jahr? 41 E: Fast 42 I: Mit wem fährst du da? 43 E: lacht: mit meiner Mama, mit meiner Schwester und mit 44 meim Papa 45 I: in Urlaub 46 E: komm ich schon braungebrannt zurück 47 I: Freust du dich schon drauf? 48 E: dass ich braungebrannt bin? 49 I. ich weiß nicht oder auf Amerika 50 E: hm, ja, hoffentlich gibts keine Giftschlangen</p>	<p>Urlaub ist für ihn wichtig, da eine größere Reise mit den Eltern und der Schwester geplant ist. Er weiß Details, berichtet davon und nennt immer wieder Familienmitglieder, vornehmlich aber seine Mutter, die für ihn besonders wichtig zu sein scheint. Sie scheint ihm auch von einer Reise nach Afrika berichtet zu haben. Die Nennung der Mutter ist stets mit freudigen Empfindungen verbunden (er lacht).</p>

<p>51 I: Du meinst, da gibts Giftschlangen? 52 E: da sin mir, da auf einer Fahrt darf mer net aussteigen 53 I. Du meinst, da darf man nicht aussteigen wegen der 54 Giftschlangen? 55 E: Da is ne Wüste 56 I: Da is ne Wüste? 57 E: nicht in Amerika, des is in Afrika, in der Nähe von 58 Afrika und da gibts ganz viel 59 Wüste und des wär Afrika und des ganz weit dahinten wär 60 Amerika, Afrika und 61 Amerika liegen ganz weit auseinander 62 I: Warst du dann in Afrika auch schon? 63 E: nein, meine Mama (lacht) 64 I: und die hat dir davon erzählt 65 E: ja (lacht)</p>	
--	--

Abschließende Interpretation:

Erik macht einen selbstbewussten, offenen Eindruck. Er kann sachlich über alles berichten, was er wahrnimmt, auch zwischen der Welt des Kindergartens und den Urlaubsplänen zu Hause kann er unterscheiden und sich zwischen diesen unterschiedlichen Lebenswelten ganz selbstverständlich bewegen. Er ist offen und interessiert an allem, was um ihn herum vor sich geht. Er selbst fühlt sich jedoch der gleichaltrigen Jungengruppe zugehörig und kann dort sein „Selbstkonzept“ leben. Dieses ist ansatzweise „männlich“, wenn man die Schilderungen der Spiele ansieht. Es handelt sich dabei ausschließlich um Spiele, die von Jungen gespielt wurden. Gefühle kann er offen zeigen und auch darüber sprechen.

Gefühlsmäßig scheint er besonders mit seiner Mutter verbunden zu sein, da die Nennung ihrer Person stets mit Lachen und freudigen Gesten verbunden ist. Sie hat ihm auch von Afrika berichtet und diesen Bericht vermischt er mit der Vorstellung der Reise nach Amerika, die in den Ferien stattfinden soll. Diese Reise ist für ihn ein Abenteuer, auf das er sich freut (Giftschlangen, Wüste). Seinen Vater und seine Schwester erwähnt er im Zusammenhang mit der Urlaubsreise, macht jedoch keine näheren Angaben zu ihrer Person.

Er sucht das Bild aus, das ihn zusammen mit der Gleichaltrigengruppe beim Fußballspielen zeigt, was ebenfalls unterstreicht, dass er sein Selbstkonzept am besten innerhalb der Jungengruppe verwirklichen kann.

Felix, 3.1 Jahre

Felix ist für sein Alter sehr groß. Deshalb erstaunt es auch immer wieder, dass er sich stets in der Nähe der Erzieherin und einiger größerer Mädchen aufhält. Wenn man ihn beobachtet, so stellt man fest, dass er sich aber altersgemäß verhält. Er schaut den anderen Kindern häufig beim Spielen zu, meist jedoch den Mädchen. In der Bauecke hält er sich häufig auf. Dort spielt meistens eine geschlechtsgemischte Gruppe mit Bauklötzen, Häusern und Autos.

Wenn die Erzieherin ein Buch vorliest, so ist er sofort an ihrer Seite. Er nimmt alles wahr, was um ihn herum vor sich geht und spielt auch teilweise mit.

Gerne hält er sich auch im Frühstücksraum auf und hört den Gesprächen dort zu. Mit den großen Jungen spielt er nicht, beachtet sie auch kaum.

Aber auch mit gleichaltrigen Jungen spielt er nicht. Er sucht die Nähe der Erzieherinnen und der großen Mädchen. Dort scheint er sich wohl zu fühlen.

Jungt004 3.1 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung Text jungt004.atx coded by >> ich << 8 F: Doch - Felix 17 F: die sitzen da - wo bin ich da? 19 F: und was mach ich da, bin ich des? 22 der Kilian, des is der Felix, da 23 hör ich zu- hier 26 en Buch- ..und was mach mer jetzt? 10 was machen die? 15 eh - wo sin mer da?</p> <p>Text jungt004.atx coded by >> jfreund << 56 F: des und der Petro</p> <p>Text jungt004.atx coded by >> mfrend << 30 F: Luka und Verena 33 F: Ja 63 F: ich mag des hier 64 I. Des mit deinen beiden Freundinnen 65 F: Ja</p>	<p>er nennt sich zweimal mit Namen, dann bezeichnet er sich aber auch als ich. Sein Ich-Bewußtsein ist noch undifferenziert, es ist für ihn wichtig, sich immer wieder auf den Bildern zu entdecken. Er lässt sich leicht ablenken und ist an den Bildern nicht sonderlich interessiert, die ihn nicht selbst zeigen. Er kann die Bilder nicht beschreiben und ist unsicher, was die Kinder auf den Bildern tun. Unter die und mer (wir) versteht er gleichermaßen Jungen und Mädchen.</p> <p>3 Jungennamen nennt er beim Ansehen der Bilder. Erst auf Nachfrage nennt er auch Jungen als Freunde, bei einem kennt er den Namen nicht.</p> <p>Zwei Mädchen werden von ihm als Freundinnen bezeichnet. Er möchte auch ein Bild, das die beiden darstellt mit heim nehmen. Außer diesen beiden nennt er keine Mädchennamen.</p>
<p>Spielnennungen: 12 die tun Trommel spielen</p>	<p>Trommel spielen wird als einziges von ihm wahrgenommen.</p>
<p>Tätigkeiten dann hab ich auch gmacht hör ich zu - hier</p>	<p>auch er möchte gerne mit der Trommel spielen ist seine Aussage Zuhören - passiv teilnehmen</p>
<p>Gefühle: Nach seinen Freundinnen gefragt, wird die</p>	<p>An den Bildern scheint er nicht sehr interessiert zu sein, er zeigt dabei kaum Gefühle.</p>

Stimme lebhafter, der Gesichtsausdruck interessierter. "Jetzt habm sie gelogen"- dabei spricht Enttäuschung aus Stimme und Mimik.	Als die Sprache auf seine Freundinnen kommt, äußert er sich enttäuscht, dass diese nicht auf seine Wünsche eingehen.
---	--

Eigene Themen	Interpretation
Thema 1: Text jungt004.atx coded by >> athema << 34 I: Was spielt ihr da immer? 35 sagen, sie kommen zu mir, sie holen Schleck, sie kommen, 36 die machen des einfach 37 net, ja, nein, die sprechen des nicht 38 I. Die solln zu dir sagen, dass sie Schleck wollen 39 F: Ja, guck mal, dann hat sie gesagt, sie beiden, wenn 40 sie abgeholt sind, dann tun sies 41 sagen, jetzt habm sie gelogen. siehst de, jetzt habm sie 42 gelogen. 43 I: jetzt kriegn sie keinen Schleck mer von dir? 44 F: doch, wenn sie mal gefragt ham 45 I.: Wenn sie ihre Mama gefragt ham? 46 F: hm, wenn die holn 47 I: Wo solln die sich den holn? 48 F: bei uns 49 I: bei euch daheim, solln die dich besuchen und dann 50 könnt ihr miteinander spielen, 51 daheim? 52 F: hm 53 I: Das wünscht du dir, dass die dich besuchen 54 F: Hm	Er wünscht sich, dass zwei Mädchen seine Freundinnen werden, ihn zu Hause besuchen und mit ihm dort spielen, er verspricht ihnen dafür Süßigkeiten. Dennoch scheint er keinen Erfolg bei ihnen zu haben, was ihn sehr enttäuscht. Wenigstens ein Bild möchte er von ihnen besitzen, er wählt sich dieses aus.

Abschließende Interpretation:

Felix sucht sich zuerst die Bilder aus, auf denen er selbst zu sehen ist. Die anderen Bilder interessieren ihn zunächst wenig. Er erzählt auch nicht, welche Kinder auf den Bildern zu sehen sind oder was diese spielen, obwohl er die Namen zu kennen scheint. Obwohl er zusammen mit anderen am Vortag ein Bilderbuch angesehen hat, kann er davon nichts berichten. Außer für die eigene Person interessiert er sich nur für zwei größere Mädchen, die er gerne als Freundinnen hätte. Dass sich diese aber nicht auf seine Einladung nach Hause einlassen, obwohl er ihnen dafür „Schleck“ versprochen hat, enttäuscht ihn sehr. Er hofft immer noch, dass sie ihn besuchen. So wünscht er sich schließlich wenigstens ein Bild von den beiden.

Felix hat ein sehr undifferenziertes Selbstbewusstsein. Obwohl er sich für wichtig hält, benötigt er die Bestätigung seiner Person. Diese erwartet er von zwei älteren Mädchen.

Auch in der Nähe der Erzieherin fühlt er sich wohl.

Von einem Selbstkonzept kann noch nicht ausgegangen werden, da er für sich selbst keine bestimmten Vorstellungen hat, wenn man davon absieht, dass er als einziges Spiel auf den Bildern das Trommeln bemerkt und es auch für sich wünscht. Musik zu machen, könnte man interpretieren würde ihn interessieren. Allerdings kann man das auf dem Bild zu sehende Trommelspiel von zwei älteren Jungen auch dahin interpretieren, dass Felix sich wünschen würde, wie die beiden Jungen zu sein, zumal er behauptet „dann hab ich auch gemacht“, was nicht stimmt.

Man müsste ihn daraufhin noch länger beobachten, um einem ansatzweisen Selbstkonzept auf die Spur zu kommen.

Philipp, 6 Jahre

Philipp ist stets bei den großen Jungen zu sehen. Bei allem was dort gespielt wird, ist er mittendrin, malt mit der Jungengruppe, spielt mit Fußball, interessiert sich für das Dinosaurierbuch und fragt nach, was dort alles abgebildet ist, baut aber auch in der Bauecke zusammen mit zwei gleichaltrigen Mädchen an einer Brücke.

Er ist altersgemäß entwickelt, an allem interessiert und schaut mit einem offenen Blick in die Welt. Erwachsenen gegenüber wirkt er etwas schüchtern und zurückhaltend.

In der Jungengruppe ist er sehr beliebt, sein Rat wird häufig eingeholt, sein Raketenbild von allen bewundert. Da er nach den Ferien nicht mehr im Kindergarten sein wird, ist das in der Jungengruppe häufig ein Thema. Er geht wieder in seine Heimat, das ehemalige Jugoslawien zurück. Die Erzieherinnen bedauern sein Weggehen offensichtlich, das überträgt sich auch auf die Kindergruppe.

An den Gesprächen im Stuhlkreis nimmt er lebhaften Anteil. Er bringt viel Wissen ein und erzählt lebendig und sprachgewandt.

Jungt005 6 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
Personenwahrnehmung: Ich: I: Na, hast du dich schon entdeckt? F: Ja - lacht	F. ist sehr schüchtern, sieht sich die Bilder zwar mit zunehmendem Behagen an, lacht, ist interessiert an dem, was er sieht, erzählt aber nur auf Nachfrage und relativ einsilbig.

Jungen/Freunde: 20 Ja, der Timo, Kilian, Moritz, 30 da ist der Timo	Die Jungen, die er als Freunde bezeichnet sind entweder im gleichen Alter oder älter als er.
Spielnennungen: I: Was hast du denn gebaut? F: eine Brücke I: Was hast du da gemalt? F: Angemalt, doch, ich glaub eine Rakete hab ich gemalt I: Du darfst dir ein Bild aussuchen F: das I: Wo ihr Fußball spielt? F: hm I: Fußballspielen machst du gern oder am liebsten? F: Mach ich am liebsten	Brücke bauen Rakete malen Fußball spielen
Tätigkeiten: bauen malen Fußball spielen	Die auf den Bildern gezeigten Tätigkeiten werden von ihm genannt, er bemerkt alle Tätigkeiten, die er selbst darauf tut.
Gefühle: Text jungt005.atx coded by >> lacht << 8 I: Na, hast du dich schon entdeckt? 9 F: Ja - lacht 10 I: Erzählst du mir mal, was du da siehst, es sind schöne 11 Bilder? 12 F: lacht , hm schaut sich die Bilder weiter an	Die Bildbetrachtung ist von lebhaften Gefühlen begleitet, er lacht, sieht sich alle Bilder mit sichtbarem Interesse an, zeigt Enttäuschung, als er einen Freund nicht auf den Bildern sieht (den ältesten Jungen) und macht erst am Ende des Interviews einen sicheren, entspannten Eindruck, als er sich ein Bild aussuchen darf.

Eigene Themen	Interpretation
Thema 1: Text jungt005.atx coded by >> athema << 20 F: Ja, der Timo, Kilian - Moritz is da nicht drauf 21 (enttäuscht) 22 I: Der Moritz is da nicht drauf, ne, den hab ich noch 23 nicht fotografiert 24 F: Der war da noch im Urlaub 25 I: Ja, des kann sein 26 F: Irgendwo is er, wo anders 27 I. oder is er vielleicht ein bißchen später gekommen 28 F: Des war mittags, dann war er noch im Urlaub	Er hat eine logische Erklärung für das Nichtvorhandensein eines Freundes auf den Bildern. Seine Enttäuschung ist nicht so groß, wenn er dafür eine Erklärung findet ist mein Eindruck.
Thema 2: Text jungt005.atx coded by >> bthema << 30 F. jetzt lebhafter und entspannter: Da is Timo und da is 31 er auch 32 I: Grad eben hast auch mit dem Timo gespielt? 33 F: ja	Ein Bild, das ihn an eine Spielszene aus der unmittelbar erlebten Gegenwart erinnert, lässt ihn kurz in Begeisterung geraten. Um sich ganz auf ein Gespräch einzulassen, benötigt F. viel Zeit. Er ist bei Kontakten mit relativ fremden Erwachsenen unsicher.

Abschließende Interpretation:

So sicher sich Philipp in der Kindergruppe bewegt, so schwer fällt es ihm, das Gesehene im Interview zu beschreiben. Er ist plötzlich sehr schüchtern und zurückhaltend, obwohl ihm die Bilder offensichtlich gefallen. Was ihn besonders interessiert erzählt er nicht, kann aber auf Nachfragen gut Auskunft geben, was alles auf den Bildern zu sehen ist. Den ältesten Jungen der Kindergartengruppe vermisst er auf den Bildern, er gibt dafür eine ihm logische Erklärung ab (der war da noch im Urlaub).

Sein Selbstkonzept richtet er anscheinend an älteren Jungen und Gleichaltrigen aus. Dennoch hat er auch keine Probleme, mit Mädchen zu spielen. Er spricht jedoch nur von Jungen, die er auf den Bildern sieht. Er malt „männliche“ Motive (Rakete) und spielt weitgehend „männliche“ Spiele, auch mit den Mädchen (Brücke, Autos).

Seine vielseitigen Interessen kommen im Interview wegen seiner Zurückhaltung zu einer fremden erwachsenen Person (Frau?) nicht zum Ausdruck.

Ein „männlich“ geprägtes Selbstkonzept ist in Ansätzen bei ihm vorhanden, wobei er durch seine vielseitigen Interessen und seine guten Formulierungen noch offen für viele neue Themen zu sein scheint.

Frederik, 4 Jahre

Frederik ist noch relativ klein und zierlich, aber für sein Alter erstaunlich selbstbewusst. Er ist häufig an der Werkbank zusammen mit seinem Freund zu sehen, dort hämmern, bohren und sägen sie zusammen. Auch in den anderen Spielräumen bewegt er sich selbstbewusst und ist in der Kindergruppe anerkannt.

Er kann sich sprachlich gut ausdrücken, seine Wünsche und Bedürfnisse anderen Kindern gegenüber formulieren und durchsetzen. Mit den größeren Jungen oder Mädchen spielt er nur

selten. Einmal habe ich ihn beim Ansehen eines Bilderbuches zusammen mit zwei Mädchen gesehen.

Jungt006 4 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung:</p> <p>Text jungt006.atx coded by >> ich << 5 Fr: Des bin bestimmt ich 33 Fr: Ja und des is der Tim und da war ich auch dabei und 34 da war ich auch dabei, des Text jungt006.atx coded by >> ich- << 8 Fr.: Sägen - und der Tim tut bohren 9 die tut mit der Verena spielen, da war ich nicht dabei</p> <p>Text jungt006.atx coded by >> jfreund << 54 Fr: Tim 55 miteinander was gemacht? 56 Fr: ich hab da ein Schiff gemacht</p> <p>Text jungt006.atx coded by >> Junge << 8 Fr.: Sägen - und der Tim tut bohren 11 Fr. Des der kleine Philipp und die schau Bücher an und 12 der Petro und der Mario und 13 der Kilian und der Deniz, die spielen da im Kuschelzimmer 15 Fr. und ich muss da was überlegen - und der Eike und des 18 Fr. Der Deniz mein ich und wer ist des schon wieder? Der 19 Timo, ich hab den gemeint 23 des ich weiß, des is der kleine 24 ? und des is der Alexander und wie heißt denn die da- 30 Fr: des is die Johanna und des is der Kilian und des is 31 wieder der 33 Fr: Ja und des is der Tim und da war ich auch dabei und 34 da war ich auch dabei, des 46 des is der klein Felix wieder.... und des is, is des 47 jetzt oder des, des weiß ich jetzt net 48 genau und des weiß ich auch net und des is wieder der da 50 Fr: Der Filipp und jetz is es aus</p>	<p>Er sucht sich zuerst ein Bild, auf dem er selbst zu sehen ist. Wenn er nicht auf einem Bild mit dabei ist, registriert er dies mit einer enttäuschten Stimme.</p> <p>auch bei der Nachfrage nach einem Freund, nennt er zwar dessen Namen, aber erzählt, was er selbst gemacht hat. Er sieht sich altersbedingt noch im Mittelpunkt allen Geschehens. Er wählt ein Bild, bei dem er am Werken mit diesem Freund zu sehen ist.</p> <p>15 Jungennamen nennt er, auffallend ist, dass er unter kleinen und anderen Jungen unterscheidet. Er kann sich sprachlich gut ausdrücken und erzählt alles, was er auf den Bildern sieht. Immer wieder sucht er aber nach der eigenen Person.</p>

<p>Text jungt006.atx coded by >> Mädchen <<</p> <p>9 die tut mit der Verena spielen, da war ich nicht dabei 24 ? und des is der Alexander und wie heißt denn die da- 28 Fr: Und - wie heißt die wieder? 30 Fr: des is die Johanna und des is der Kilian und des is</p> <p>Text jungt006.atx coded by >> mfreund <<</p> <p>61 Fr: Ja, die da 62 I: Wie heißt die? 63 Fr: die Luka 65 Fr: ja und mit der Verena 66 I: und die Verena</p>	<p>Zwei Mädchen nennt er mit Namen, von anderen Mädchen weiß er den Namen nicht.</p> <p>er hat zwei Freundinnen, mit denen er auch spielt.</p>
<p>Spielnennungen: die schau Bücher an die spielen da im Kuschelzimmer die spielen da wahrscheinlich ein Kreisspiel wies da komisch am Maltisch aussieht ich hab ein Schiff gemacht</p>	<p>Bücher anschauen Spielen im Kuschelzimmer Kreisspiel Maltisch Schiff sägen</p>
<p>Tätigkeiten: Sägen, und der Tim tut bohren</p>	<p>Sägen Bohren Spielen Malen werden genannt</p>
<p>Gefühle: Gefühle der Unsicherheit zeigen sich in der Stimme, wenn er etwas nicht weiß oder nach sich auf den Bildern sucht. Nach einem anscheinenden Streit mit den großen Jungen gefragt, will er das "Geheimnis" nicht preisgeben.</p>	<p>Sein noch wenig gefestigtes Selbstbewußtsein zeigt sich in einer unsicheren Haltung und Sprache, wenn er über etwas nicht sprechen will oder Namen nicht kennt. Sicherheit ist bei der Auswahl des Bildes zu bemerken.</p>

Eigene Themen	Interpretation
<p>Thema 1: Text jungt006.atx coded by >> athema <<</p> <p>35 sind eine der klasse Bilder, 36 I: Da hast du auch was gemalt, was habm die gemalt? 37 Fr. Da musst du nachschaun 38 I: Ach, auf dem Bild muss ich nachschaun, da kann ichs 39 sehen 40 Fr: Ja und des sin nur noch wenig Bilder, nur noch des 41 Bild und des Bild 42 I: Sind schon ganz viele Bilder 43 Fr. nur noch zwei 44 I: Jetzt nur noch zwei 45 Fr. Ich mach mal bei dem weiter</p>	<p>Die Fotografien interessieren ihn sehr und er ist gerne bereit, davon zu erzählen. Wie ein Bilderbuch betrachtet er jedes Bild genau und erzählt dabei, was er sieht und wie dies in Beziehung zu ihm selbst zu setzen ist. Man kann ihn auf den Bildern sehen, wie er malt und an der Werkbank arbeitet. Das findet er "klasse".</p>
<p>Thema 2: Text jungt006.atx coded by >></p>	

bthema << 67 Fr: und der Deniz und der Kilian war mal 68 I: Der Kilian war mal dein Freund, warum ist er jetzt 69 nicht mehr dein Freund? 70 Fr: weil die habm uns von? 71 I: Was habm die? 72 Fr: von allen was.....? 73 I: jetzt magst ihn nimmer den Kilian? 74 Fr: verneint und jetzt is er auch nimmer meiner 75 I: und jetzt is er auch nimmer deiner, weil er dich 76 geärgert hat? 77 Fr. Ich weiß noch von was, aber ich wills nicht sagen 78 I: Du willst nicht sagen? 79 das denn, aber ich wills nicht sagen 80 I: musst du mir auch nicht sagen, wenn du nicht sagen 81 willst	Die Freundschaft zu zwei älteren Jungen ist für ihn ein Thema, das ihn beschäftigt. Warum diese Freundschaft anscheinend nicht mehr besteht, darüber will er mir nichts erzählen.
---	---

Abschließende Interpretation:

Frederik hat bereits ein ansatzweises Selbstkonzept. Für ihn sind Jungenspiele wichtig, er kennt auch die Namen der meisten Jungen. Interessant ist, dass er von jüngeren Jungen als den „Kleinen“ spricht, was andeutet, dass er sich selbst zu den „großen“ Jungen zählt. Damit ist seine Enttäuschung, dass die Freundschaft zu zwei älteren Jungen durch ein Ereignis, von dem er nicht berichten will zerbrochen ist in Zusammenhang zu bringen. Durch die Freundschaft mit älteren Jungen kann er sich der Jungengruppe zugehörig fühlen.

Der gleichaltrige Freund, mit dem er an der Werkbank arbeitet (ein Schiff baut) ist für ihn ebenfalls wichtig. Seine eigene Person steht immer im Mittelpunkt seines Interesses, was man daran erkennt, dass er alle Bilder daraufhin ansieht, ob er selbst darauf abgebildet ist.

Sein Selbstbewusstsein benötigt noch Unterstützung in der Weise, dass er sich selbst entdecken kann, auch ein Bild von sich selbst aussucht.

Sein Interesse richtet sich an den größeren Jungen (wies da komisch am Maltisch ausschaut – es sind ausschließlich ältere Jungen beim Malen von Raketen zu sehen) aus.

Die Arbeit an der Werkbank als Lieblingsbeschäftigung weist ebenfalls auf ein ansatzweise „männliches“ Selbstkonzept hin.

Jan, 5 Jahre

Jan ist selten im Kindergarten. Er spielt gerne mit den älteren Jungen und schließt sich ihnen an. In allen Spielräumen ist er zu sehen, beim Malen, beim Spielen mit Instrumenten, aber auch an der Werkbank oder im Frühstückszimmer. Er hat dabei stets die größeren Jungen im Blick und möchte mit ihnen spielen. In die Jungengruppe scheint er nicht fest eingebunden zu sein, was aber auch darauf zurückzuführen sein könnte, dass er nur an wenigen Tagen im Kindergarten ist.

Von Größe und Statur ist er altersgemäß entwickelt. Er nimmt an den Gesprächen im Stuhlkreis teil, gibt aber selbst keine Anstöße für Spiele oder Aktivitäten, sondern ist eher als ein „Mitläufer“ zu betrachten. Mit Mädchen spielt er nur selten.

An dem Tag, an dem die Bilder für das Interview gemacht wurden, war er nicht da. Deshalb war auch kein Bild von ihm dabei.

Jungt007 5 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung Text jungt007.atx coded by >> ich- << 9 J: ich seh andere Kinder (ganz enttäuscht) 10 Bist du auf keinem Bild? 11 J>: nein 14 ich kann mich ja vielleicht noch fotografieren lassen. Text jungt007.atx coded by >> jfreund << 33 J: ja , wann is wieder Turnen? 34 I: Weiß ich net, muss ich erst fragen, beim Turnen soll 35 ich dich fotografieren, mit 36 wem? 37 J: mit dem Philipp 39 J: oder mit dem Timo vielleicht 40 I: Sind des deine Freunde? 41 J: Vielleicht auch mit dem Petro oder dem Dennis, 42 vielleicht auch mit dem Timo, 43 vielleicht auch mit dem Dennis 46 I: so viele Freunde hast du? 47 J: ja, guck mal : eins, zwei - eins zwei eins zwei drei 48 vier fünf sechs Text jungt007.atx coded by >> mfreund << 50 J: ach nein, hatte nur die Dumit</p>	<p>Die Bilder sind für ihn nur dann wichtig, wenn er selbst auch zu sehen ist. Er betrachtet alle Bilder daraufhin, in welcher Situation ich ihn noch fotografieren könnte. Dabei überlegt er, welche Tätigkeiten für ihn wichtig sind. zusammen mit seinen Freunden würde er sich gerne fotografieren lassen. 6 Jungen nennt er namentlich, alle Jungen mit denen er spielt bezeichnet er auch als seine Freunde. Mädchen nennt er keine. Er hat keine Freundin im Kindergarten mehr seit Dumit weggezogen ist, sagt er.</p>

Spielnennungen: gmalt , a Flugzeug in der Bücherecke oder im Musikzimmer oder im Turni	Flugzeug malen in der Bücherecke Bücher ansehen im Musikzimmer Musik machen im Turnraum turnen
Tätigkeiten: was hat der schon wieder gmalt? wenn ich mal was mal	malen turnen scheinen für ihn die wichtigsten Tätigkeiten zu sein.
Gefühle: Negative Gefühle überwiegen, da er sich auf keinem der Bilder sieht und er damit beschäftigt ist, sich auszudenken, in welchem Zusammenhang er fotografiert werden möchte.	Man sieht es ihm an, dass er sich den Kopf darüber zerbricht, in welchem Zusammenhang er fotografiert werden möchte. Er will auch nur ein Bild von sich selbst aussuchen und findet keines der vorhandenen Bilder besonders wichtig.

Eigene Themen	Interpretation
Thema 1: Text jungt007.atx coded by >> athema << 5 J: bin ich nicht da dabei? 6 I: ich schau mal, vielleicht bist du doch da drauf und 7 dann sagst mir halt, was du da 8 siehst und was die anderen da machen 9 J: ich seh andere Kinder (ganz enttäuscht) 10 I: bist du auf keinem Bild drauf Jan? 11 J: nein 12 I: Des is ja dumm, aber ich hab dich vielleicht später 13 noch fotografiert 14 J: kann mich vielleicht noch fotografieren lassen 15 I: ich laß dich noch fotografieren 70 J: wenn mir nicht turnen gehn, wenns nicht geht, kannst 71 du so eins machen 72 I: wenns geht fotografier ich dich nochmal und wenns 73 nicht geht - suchst du dir dann 74 eins aus von denen? 75 J: oder, du kannst nen neuen Film kaufen 76 I. ich schau mal, ich hab nämlich nochmal nen Film 77 gemacht und da muss ich erst 78 schauen, was da drauf ist, machn mirs so? 79 J: hm	Die eigene Person ist sehr wichtig. Er will unter allen Umständen erreichen, dass noch ein Bild von ihm gemacht wird und gibt viele Hinweise darauf, wie dies geschehen soll und was dabei unter allen Umständen beachtet werden muss. Er gibt sachliche Ratschläge, z. B. dass ein neuer Film gekauft werden muss.
Thema 2: Text jungt007.atx coded by >> bthema << 23 I: Was soll ich denn von dir fotografieren, wenn du was 24 machst? 25 J: also, wenn ich was bastl oder in der Werkbank oder 26 wenn ich was mal oder in der 27 Bücherecke oder im Musikzimmer oder im	Am liebsten turnt er, er wartet darauf, wann die Kinder wieder in den Turnraum gehen

<p>Turni 28 I: da muss ich ja zehn Bilder von dir machen 29 J: oder irgendwo - nein! 30 I: was machst du denn am liebsten? 31 J: ich laß mich am liebsten fotografieren im Turni 33 J: ja, wann is wieder Turnen?</p>	
<p>Thema 3: Text jungt007.atx coded by >> cthema << 51 I: hattest nur die Dumit und die is jetzt nicht mehr da? 52 J: ja, die war auch mal in meinem alten Kindergarten 53 I: du warst früher in einem anderen Kindergarten? 54 J: Früher war sie in dem Kindergarten wo ich war 55 I: und des war deine Freundin? 56 J: ja 57 I: mit der hast du auch öfter gespielt? 58 J: ja und hier war die auch mal 59 I: die war hier auch mal 60 J: die war immer in dem anderen Kindergarten, in dem ich 61 war und dann war ich 62 abgemeldet und dann wollt ich hierher und dann is sie 63 auch vor ein paar Tagen 64 gekommen, jetzt ist sie umgezogen und abgemeldet</p>	<p>Der Wegzug der Freundin ist für ihn ein noch nicht abgeschlossenes Kapitel. Er erklärt mir genau, wie dies war und zeigt deutlich seine Enttäuschung darüber.</p>

Abschließende Interpretation:

Jan sucht zunächst nach einem Bild, auf dem er zu sehen ist. Die anderen Kinder scheinen ihn nur in Zusammenhang mit ihm selbst zu interessieren.

Er überlegt, welche Tätigkeiten ihm am besten gefallen und bei welcher er am liebsten fotografiert werden würde. Dabei überwiegt deutlich das Turnen, das bei ihm einen hohen Stellenwert zu haben scheint. Zweimal fragt er, wann wieder Turnen ist.

Er interessiert sich für alles, was die Jungengruppe tut (was hat der schon wieder gemalt? A Flugzeug?). Dabei bezeichnet er alle gleichaltrigen und älteren Jungen als seine Freunde und zählt stolz auf, dass es sechs Freunde sind. Nach Freundinnen befragt erklärt er enttäuscht, dass die einzige Freundin, die er hatte weggezogen ist. Dies beschäftigt ihn so sehr, dass er eine ganze Weile davon erzählt.

Immer wieder kommt er darauf zurück, dass noch kein Bild von ihm bei den ihm vorgelegten Bildern dabei ist und er noch unbedingt fotografiert werden muss.

Schließlich kommt er auf die Idee, dass der Film voll sein könnte und er deshalb nicht mehr fotografiert wurde. Die logische Schlussfolgerung ist, einen neuen Film zu kaufen. Als ihm

zugesichert wird, dass er noch fotografiert wird, schließt er das Gespräch ab. Er will mit dem Aussuchen eines Bildes so lange warten, bis er ein Bild von sich selbst bekommen kann.

Er nimmt sich als Person sehr wichtig, so wichtig, dass er das Aussuchen eines Bildes so lange aufschieben kann, bis ein Bild von ihm selbst existiert. Sein Erinnerungsvermögen ist gut. Er vergisst im Lauf des Gespräches nie, darauf hinzuweisen, dass ein Bild von ihm noch gemacht werden muss. Dabei macht er den Eindruck, dass er selbstbewusst seine Bedürfnisse formulieren kann. Auch die zweimalige Nachfrage, wann das Turnen stattfindet, bestätigt diese Annahme.

Sein Selbstkonzept richtet er an den Tätigkeiten der Jungen aus. Voller Stolz zählt er seine Freunde auf und kann auch ihre genaue Anzahl bestimmen.

Nur ein Mädchen war ihm wichtig. Nachdem dieses abgemeldet wurde (das erfüllt ihn mit Trauer und großer Nachdenklichkeit), interessiert ihn kein anderes Mädchen in der Gruppe.

Jan macht den Eindruck eines Kindes, das ganz bestimmte Ziele verfolgen kann. Er ist im Gespräch offen und berichtet über alles, was ihn beschäftigt ausführlich. Seine Kenntnisse über das Fotografieren (du kannst nen neuen Film kaufen) bringt er im Gespräch selbstverständlich ein. Er erklärt auch das Wegziehen der Freundin im Detail. Man hat den Eindruck, dass er fähig ist, alles, was um ihn herum vorgeht zu reflektieren. Seine Gedanken gehen über den Augenblick hinaus und er kann warten, bis ein Bild von ihm in den nächsten Tagen gemacht werden kann.

Insgesamt wirkt sein Selbstkonzept gefestigt, er richtet es an Tatsachen aus und die Jungengruppe ist für ihn ein fester Bezugspunkt dafür.

Kilian, 5.2 Jahre

Kilian ist für sein Alter groß und kräftig. Sein Gesicht wirkt kleinkindhaft und sein Blick verträumt. Er spielt vorwiegend mit den Vorschulkindern und lässt sich von ihnen allerhand gefallen. Sie versuchen ihn zu ärgern oder mit ihm zu kämpfen. Er lässt sich alles gefallen und bleibt dabei völlig ruhig.

Am Maltisch ist er mit Feuereifer beim Malen eines Flugzeuges, von dem er einfordert, dass das Bild fotografiert wird. Er will es jedoch nicht verschenken, sondern behalten. Mit diesem „Werk“ macht er auch großen Eindruck bei den anderen Jungen.

Am Maltisch sitzt er zwischen älteren Jungen, die sich mit ihm über sein Bild austauschen. Obwohl auch Mädchen dabeisitzen, nimmt er keine Notiz von ihnen.

In anderen Spielbereichen ist er selten anzutreffen, so lange die Jungengruppe nicht aus dem Raum geht. Dann schließt er sich ihnen an, um im Turnraum mit Fußball zu spielen oder nach draußen zu gehen.

Jungt005 5.2 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung: Text jungt009.atx coded by >> ich <<</p> <p>6 K: ich seh eine Rakete, ganz einfach (lacht) 7 I: da siehst du dich mit der Rakete, die du gemalt hast 8 K: Ja - da seh ich mich nirgendwo 9 I: siehst du dich nicht mehr? 10 K. ich schau mal - nein 12 K. Ah - hier is es 13 I: da bist du nochmal drauf, hab ich auch entdeckt, dass 14 du da nochmal drauf bist - 15 was macht ihr denn da grad? 30 K: ----- am Maltisch 32 K: und im Turni bin ich am liebsten und hier (lacht)</p> <p>Text jungt009.atx coded by >> jfreund <<</p> <p>18 K: mit dem Denniz 19 I. ist des dein Freund, der Denniz? 20 K: ja 35 K: Der Moritz, der Timo, der Felix</p>	<p>Zuerst sucht er nach Bildern, auf denen er selbst zu sehen ist. Er kann über sich selbst berichten, und nennt auf Nachfrage auch die anderen Kinder. Jedoch scheinen nur die Bilder für ihn wichtig, auf denen auch die eigene Person auftaucht. Nur kurzfristig lässt er sich durch Nachfragen auf andere Kinder aufmerksam machen. Seine Ich-Zentriertheit ist im Interview besonders auffallend, da er sonst innerhalb der Kindergruppe keine dominierende Rolle einnimmt. Dafür ist sein Ich-Bewußtsein vermutlich noch nicht gefestigt genug.</p> <p>Jungen werden auf Nachfrage genannt und als Freunde bezeichnet. Es sind dies vornehmlich ältere Jungen, mit denen er auch spielt.</p>
<p>Spielnennungen: Bücher anschauen, spielen, alles und Werkbank spielen Musikzimmer und in der Bauecke am Maltisch und im Turni</p>	<p>er kennt alle Spiele, die auf den Bildern zu sehen sind und kann sie auch benennen. Da er auf seine eigene Person konzentriert ist, sind die eigenen Spieltätigkeiten jedoch im Vordergrund seiner Wahrnehmung.</p>
<p>Tätigkeiten: 16 K: kämpfen 30 K: am Maltisch malen 32 K: und im Turni bin ich am liebsten</p>	<p>Als Tätigkeiten werden Lieblingstätigkeiten genannt: kämpfen, malen und turnen</p>
<p>Gefühle: Durch lachen, wenn er sich entdeckt zeigt er seine dabei empfundenen positiven Gefühle an. Bei der Nennung von Lieblingsbeschäftigungen grenzt er sehr entschieden seine Lieblingstätigkeiten von den auf den Bildern sichtbaren Tätigkeiten ab.</p>	<p>Seine eigene Personenwahrnehmung wird durch positive Gefühlsäußerungen begleitet (Lachen, froher Gesichtsausdruck, lebhaftes Stimm)</p>

Eigene Themen	Interpretation
<p>Thema 1: Text jungt009.atx coded by >> athema <<</p>	<p>Als er alle Bilder gesehen hat, die ihn zeigen, sind diese für ihn nicht mehr interessant. Er wendet</p>

<p>37 K: hm hm -und wozu brauchst du die kleine Kasette? 38 I: Weil die kleine Kasette alles aufnimmt, was du mir 39 jetzt erzählst 40 K: Wieso 41 I: weil ich mir das dann aufschreib was ihr mir alles 42 erzählt habt, 43 K: (lacht) hm -</p>	<p>sich dem Aufnahmegerät zu und möchte darüber mehr erfahren. Allerdings geht es ihm weniger um technische Informationen als darum, was ich mit der Befragung anfangen möchte.</p>
<p>Thema 2: aber jetzt hab ich alles gesagt was auf 44 diesen komischen Bildern is, des 45 hier find ich so komisch 46 I: Warum, weil der so komisch drauf is? 47 K: der is so komisch drauf</p>	<p>Zum Schluss wendet er sich noch einmal den Bildern zu und betrachtet sie unter dem Blickwinkel, was für ihn darauf bemerkenswert ist. Er findet sie komisch. Das Bild, das ihn mit einem Bild (Flugzeug) zeigt, möchte er mit nach Hause nehmen.</p>

Abschließende Interpretation:

Kilian wirkt trotz seiner Größe noch recht kleinkindhaft. Seine besondere Malbegabung ist auffallend. Im Interview ist ihm ausschließlich seine eigene Person wichtig. Nur die Bilder, auf denen er selbst zu sehen ist betrachtet er näher, obwohl er alles, was auf den Bildern zu sehen ist beschreiben kann. Wenn er über sich selbst spricht, lacht er, freut sich und scheint rundum zufrieden. Der Eindruck, dass er keinerlei Probleme im Kindergarten hat verstärkt sich, wenn man ihn über Freunde berichten hört. Auch die Jungen, die ihn immer wieder herausfordern, um mit ihnen zu kämpfen und dabei oft nicht zimperlich mit ihm umgehen, bezeichnet er als seine Freunde. (Er nennt in diesem Zusammenhang auch den ältesten Jungen der Gruppe, der schon in die Schule geht). Ihre Angriffe könnte er eventuell sogar als Bestätigung dafür ansehen, dass er bei ihnen Beachtung findet. Diese Beachtung wird ihm auf jeden Fall dann zuteil, wenn er ein Bild malt (Flugzeug). So benennt er Malen neben Turnen und Kämpfen auch als seine Lieblingstätigkeiten.

Aber auch sachliche Zusammenhänge interessieren ihn. Wozu wird das Aufnahmegerät gebraucht und was soll daraus entstehen, das fragt er nach.

Sein Selbstkonzept ist sehr auf die eigene Person und ihre Fähigkeiten ausgerichtet. Wenn ihn andere Menschen darin bestätigen können, so scheint ihm die Jungengruppe dafür wichtig. Dabei werden „männliche“ Anteile des Selbstkonzeptes sichtbar (Malen- Flugzeug, Turnen und Kämpfen).

Timo, 5 Jahre

Timo ist normal groß und zierlich. Er wirkt etwas verträumt und spielt gerne mit anderen Jungen in abgeschlossenen Räumen, so z. B. im Kuschelzimmer oder in einem großen Karton im Spielzimmer. Dabei scheint er schüchtern zu sein und spricht auch meistens nur mit leiser Stimme. In der Jungengruppe wirkt er eher klein und unscheinbar.

Als er eines Tages ein Buch über Dinosaurier mitbringt, ändert sich dieser Eindruck schlagartig. Er scheint ein Experte auf diesem Gebiet zu seine und „belehrt“ die großen Jungen, die sich um ihn scharen. Selbst die kleinsten Details über das Leben der Dinosaurier weiß er. Beim Betrachten der Bilder scheint er den Text dazu vorzulesen, so genau kann er alles beschreiben. Alle Jungen hören ihm atemlos zu und fragen ihn nach ihnen noch unbekanntem Einzelheiten. Bei dieser Gelegenheit hat man den Eindruck, er wachse über sich selbst hinaus.

Jungt012 5 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung: Text jungt012.atx coded by >> ich << 5 T: des da (eigenes Bild) 41 T: da sitzen se und liegen se - da renn ich 43 T: ich will des Bild</p> <p>Text jungt012.atx coded by >> wir << 7 T: da sin wir da drin und da spieln mir was 9 T: ne, da wolln wir was spieln - kann ich mir des nehmen?</p> <p>Text jungt012.atx coded by >> jfreund << 47 T: ja , die Jana - der Deniz und der Kilian, der Eike, 48 Deniz, Philipp, Cansu, die drei</p> <p>Text jungt012.atx coded by >> mfrend << 47 T: ja , die Jana - der Deniz und der Kilian, der Eike, 48 Deniz, Philipp, Cansu, die drei</p>	<p>Zunächst sucht er das eigene Bild aus, dann jedoch besteht er darauf, zu erfahren, welches Bild sein Freund bevorzugt hat. Auf diesem Bild ist er selbst nicht zu sehen, aber es zeigt einige ältere Jungen und ein Mädchen beim Fußballspielen.</p> <p>Eine Weile schwankt er, ob er nicht doch lieber ein Bild nehmen soll, auf dem er selbst zu sehen ist.</p> <p>4 Jungen werden genannt, darunter auch sein Freund.</p> <p>2 Mädchen werden namentlich erwähnt, zuerst jedoch das als Freundin bezeichnete Mädchen.</p>
<p>Spielnennungen: T: da spieln mir was</p>	<p>er interessiert sich nicht für die Spiele, die auf den Bildern zu sehen sind.</p>
<p>Tätigkeiten: da sitzen se und liegen se - da renn ich</p>	<p>sitzen, liegen und da renn ich werden genannt</p>
<p>Gefühle: Gefühle der Unruhe und Ungeduld werden sichtbar, er möchte möglichst rasch das Bild, das</p>	<p>durch das hartnäckige und konstante Nachfragen wird sichtbar, dass er mit dem Aussuchen desselben Bildes, das sein Freund gewählt hat,</p>

auch sein Freund ausgesucht hat und antwortet nur unwillig und kurz auf meine Fragen. Als er von einem Mädchen berichtet, das seine Freundin ist, wirkt er verlegen und bricht das Interview an dieser Stelle ab.	positive Gefühle verbindet. Ansonsten scheint ihm das Interview eher lästig zu sein und er will es rasch hinter sich bringen.
---	---

Eigene Themen	Interpretation
<p>Thema 1: Text jungt012.atx coded by >> athema <<</p> <p>11 T: welches hat der Filipp genommen? Des da oder des da?</p> <p>18 T: Ne, Welches hat der Filipp genommen? Des?</p> <p>21 T: des da?</p> <p>22 I: meinst du, dass des da der Filipp genommen hat?</p> <p>23 T: Ja</p> <p>31 T: hat des der Filipp genommen?</p> <p>33 T: Wollt ich auch gerne</p> <p>37 T: Des möcht ich</p>	Seine wichtigste Frage ist, welches Bild sein Freund ausgesucht hat. Das herauszufinden ist sein ganzes Bestreben. Nachdem dies klar ist, hat er kein weiteres Interesse mehr an den Bildern oder einem Gespräch.
<p>Thema 2: Text jungt012.atx coded by >> bthema <<</p> <p>57 T: Jana</p> <p>58 I: mit der Jana spielst du auch?</p> <p>59 T: nicht so oft, kenn ich auch gar nicht so</p> <p>60 I: Aber die gefällt dir?</p> <p>61 T: hm</p>	Es wird deutlich, dass ihm ein Mädchen im Kindergarten besonders wichtig ist. Er geniert sich jedoch, darüber mit mir zu sprechen, macht auch insgesamt einen sehr schüchternen Eindruck auf mich.
<p>Thema 3: Bilderbuchbetrachtung mit Timos Bilderbuch über Dinosaurier Sechs Jungen zwischen fünf und sechs Jahre alt sitzen auf dem Sofa oder haben sich einen Stuhl herangeholt.</p> <p>I: "hast des mitgebracht, darf ich da auch reinschauen?" T: "ja, hab zwei Bücher" K: "und ne Haufen von Tätows (seine Unterarme sind mit Abziehtätowierungen geschmückt) K: und ich und Timo krieg von ihm welche, sind seine besten Freunde T: Jetzt guckt doch, wer will jetzt mitgucken? Willst du mitgucken? "der sieht komisch aus" "aber als Dino gibts Eidechsen auch" "ich hab nen Kartenspiel davon", "ich hab ganz viele davon" "welche Vögel sin des?" "sin doch keine Vögel, sin Flugsaurier" "geile" "es gibt scho lang, scho tausend Jahre keine Dinos mehr, oder?" T: Die sind längst ausgestorben "aber seid mal still, zwei von denen sind am allergefährlichsten für die Menschen, der zum Beispiel ist der allergefährlichste", "ich hatte mal Jurastikpark angeguckt" "ich auch", "des hab ich schon tausendmal angesehn und da hat der Dino des Auto umgekippt", "ja und deswegn sag ich Dinos sin gefährlich", "wo ein Gewitter war kam</p>	<p>Entgegen dem Eindruck beim Interview wirkt T. hier sehr selbstbewußt und sicher. Er ist der Experte und die anderen Jungen hören ihm andächtig zu und fragen immer wieder nach.</p> <p>Timo ist sich seiner souveränen Stellung bewusst. Er ist den anderen durch sein Wissen überlegen und bestimmt den Ablauf</p>

der Dino und hat des Auto umgeworfen".
T: da is der Tyrannosaurus rex
"is des der beste" "ja" "und der da" "da kämpfen die ja gegen " "rat mal, wer gewinnt?" "der"
T: ich sag euch mal, wer alles der beste ist: der da , der da, der da, der da, der da, der da, der und der "wo soll ich hinsitzen?"
T: holst dir nen Stuhl und dann guckst an "ganz viele Saurier"
T: des is der Vorgänger von dem Krokodil "voll geil"
T: "der Dennis und der Kilian, die dürfen mitgucken, die anderen sind zu laut "ich hab nen Haufen Tätows"
"ich hab auch n Dinobuch"Soll ich mal mein Dinobuch mitnehmen?" "cool, ich hab auch n Dinoheft"
"ich hab auch Tätows",
T: "rat mal, wem des Buch gehört?" Wer glotzt hier so? Also die (I) darf mitgucken, der darf mitgucken, der darf mitgucken.
"Voll der Riese Stinkefuß" "aber der Tirano sieht eigentlich nicht so richtig"
T: ich sag euch mal, wer die schnellsten Tinos sind, wer gewinnt davon, wer weiß es?
"guck, der beißt ihn so"
T: du nicht, der Philipp redet - geh nicht so nah ran "o, der sieht aber cool aus"
T: der Pontussaurus, guck hier, jetzt kann er ihn fressen, der hat nämlich kein Panzer "ah, der frißt glaub Fleisch oder?"
T: der frißt Gras
"die alle gewinnen gell?"
T: Ja
"ich hab genau des gleiche Bild" "des sieht doch in Wirklichkeit so aus"
T: Rat mal, welches der Mann und welches die Frauen sind?
"die da"
T: Nein, die bunten sind immer die Männer und die da die Frau, die nicht Bunten
T: "Brauchst keine Angst haben"
"Hab ich da gesehen, das is voll des coole Bild "
T:"Wir guckens dann nochmal an, ich hab zwei Bücher Mann, Mann Mann, Frau, Frau Frau"
"Ha, jetzt kommts geile Bild: Haie, glaubt ihr dass so einer Steine fressen tut?"
T: der kriegt den grad
"wie schnell der schwimmen kann"
T:"der kann tausendhundertmal, der kann zweihundertert Stunden.
"welches is der schnellste Fisch da?"
"guck mal den an und guck mal den hier an."

Abschließende Interpretation:

Timo ist im Interview sehr einsilbig. Hier wirkt er wieder schüchtern und in sich gekehrt. Wichtig ist ihm zunächst die eigene Person. Dann aber überlegt er welches Bild sein Freund genommen hat, nur dieses Bild interessiert ihn. Er möchte es auch sofort mitnehmen.

Andere Jungen werden nur in Zusammenhang mit dem als Freund bezeichneten Kind genannt. Ein Mädchen, das er als seine Freundin bezeichnet scheint ihm wichtig. Er bricht das Interview jedoch spontan ab, nachdem er zugegeben hat, dass sie ihm gefällt, obwohl er sie nicht richtig kennt und auch kaum mit ihr spielt.

Sein Selbstbewusstsein ist noch relativ schwach. Über den Freund und das Zusammensein mit ihm fühlt er sich stärker. Durch seine Sachkenntnis über die Dinosaurier und die Tätowierungen, die ihn mit der Jungengruppe verbinden erlangt er Anerkennung bei den Jungen.

Sein Selbstkonzept wird durch die von ihm erlernten und in der Jungengruppe anerkannten Kenntnisse über Dinosaurier gestärkt. Er richtet sich auch an den Werten der Jungen (Tätowierungen) aus. Um sich selbst kompetent und stark zu fühlen, braucht er einen anderen Jungen, den er als seinen Freund bezeichnet. Von diesem wählt er schließlich auch ein Bild, das der Freund auch gewünscht hat und auf dem mehrere Jungen zu sehen sind.

3.1 Kurze Zusammenfassung der Gruppendynamik

in Einrichtung III/1

Da die Forschungen in Einrichtung III in zwei unterschiedlichen Gruppen stattfanden, ist es notwendig, hier einige Zwischenergebnisse der Gruppe 1 festzuhalten. Entgegen den ursprünglichen Absichten, alle Kinder der Einrichtung III gemeinsam auszuwerten, stellte sich heraus, dass die Kinder, obwohl dies grundsätzlich möglich war, innerhalb der Einrichtung meist in ihrer „Stammgruppe“ spielten und auch, wenn es für einzelne Kinder wünschenswert und „not-wendig“ gewesen wäre, sich nicht Kinder aus den anderen Gruppen zum Spielen holten oder dorthin gingen.

In der Stammgruppe 1 gab es eine größere Jungengruppe. Die Kinder konnten sich entsprechend ihren Wünschen und Bedürfnissen an einzelnen Kindern orientieren oder sich Freunde aussuchen. Die Altersstruktur war gut durchmischt, so dass es jeweils jüngere und ältere Kinder gab, mit denen man sich austauschen konnte. Dies wird in den vorangegangenen Interviews deutlich.

Die großzügig bemessenen eigenen Gruppenräumen erlaubten vielfältige Spielmöglichkeiten. Auch der Zugang zum Garten war jederzeit möglich. Dort konnte man sich auch mit Kindern aus anderen Gruppen treffen. Dies geschah jedoch solange die Untersuchungen dauerten nicht. Die Jungen aus Gruppe 1 spielten in allen Räumen „ihrer“ Gruppe stets gemeinsam. Sie nahmen auch alle Angebote dort wahr, von der Bauecke bis zum Kuschelzimmer, der Arbeit an der Werkbank, dem Spiel mit Musikinstrumenten, der Bilderbuchecke und dem Malen am Maltisch. Im Frühstücksraum spielten sie gemeinsam Puzzlespiele. Lediglich der Turnraum im oberen Geschoss wurde von der Jungengruppe mehrfach genutzt. Er befand sich innerhalb einer anderen Kindergruppe, dort spielten aber die Jungen aus der Gruppe 1 auch nur unter sich. An bestimmten Tagen gab es feste Angebote, denen sich die Kinder aus allen Gruppen zuordnen konnten. Dies geschah auch, aber es war für alle Jungen, die interviewt wurden kein Thema, das sie erwähnten. Auch die Kinder, mit denen sie dort zusammenkamen wurden im Interview nicht weiter vermerkt.

Ob diese relativ starke „Gruppendynamik“ eine Auswirkung auf das Selbstkonzept der Jungen in den einzelnen Gruppen hatte, muss hinterfragt werden. So lange die Gruppen alters- und geschlechtsgemischt gut „verteilt“ waren, bestand anscheinend keine Notwendigkeit, sich mit Kindern aus anderen Gruppen zu treffen.

In der zweiten Gruppe, die ebenfalls an den Untersuchungen teilnahm, war die Altersstruktur wesentlich anders und die Interviews zeigen dies auch deutlich.

4 Beschreibung und Interpretation einzelner Jungen in Einrichtung III/2

Johannes, 5 Jahre

Johannes wirkt jünger als er ist. Er gesellt sich meist jüngeren Kindern zu, mit denen er Bilderbücher ansieht oder ihnen einfach nur zusieht. Sprachlich scheint er sich nicht gut ausdrücken zu können, da er nur selten spricht und so oft es geht mit dem Kopf nickt, diesen schüttelt, mit den Schultern zuckt oder sich auch sonst nonverbal verständigt.

Wenn er mit anderen Kindern zusammen Bilderbücher betrachtet, so spricht er, wenn überhaupt in kaum vernehmlichen Worten. Er scheint große Sprachschwierigkeiten zu haben, was auch mit der verzögerten kognitiven Entwicklung zusammenhängen könnte oder diese beeinflusst.

Seine Bewegungen sind ebenfalls noch kleinkindhaft. Man würde ihn für einen Dreijährigen halten, wenn man sein Geburtsdatum nicht kennen würde.

Das Spiel der anderen Kinder beobachtet er von außen und mischt sich selten ein. Die anderen Kinder beziehen ihn auch nie ins Spiel mit ein und versuchen, ihn „abzuwimmeln“, wenn er daran teilnehmen möchte.

Jungt008 5.0 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung: Ich: 5 J: die kenn ich 9 I: Hast du auch mitgespielt? 10 J: Schüttelt den Kopf 12 J: die zwei kenn ich auch 13 I: Bist du auf keinem Bild drauf? 14 J: Schüttelt den Kopf 34I: Willst du warten, bis ich ein Bild von dir habe und willst du dir wirklich keines von denen aussuchen? 35 J: Nickt mit dem Kopf</p> <p>Text jungt008.atx coded by >> jfreund <<</p> <p>19 I: Wer sind deine Freunde? 20 J: Valentin</p> <p>Text jungt008.atx coded by >> Junge <<</p> <p>7 J: Malte, Valentin, Paul 12 die zwei kenn ich auch</p>	<p>J. antwortet sehr einsilbig, meist nickt er nur mit dem Kopf oder schüttelt ihn verneinend. Ob es ihn irritiert, dass er selbst auf keinem Bild zu sehen ist, kann man nicht sagen, allerdings will er mit dem Ausschauen warten, bis ich ihn selbst fotografiert habe. Er hatte auch offensichtlich keine große Lust an einem Interview und schaute sich immer nach den anderen Kindern um.</p> <p>Den Namen seines Freundes nannte er sofort. Er war sich dessen ganz sicher. Ich konnte ihn auch beim Spielen mit diesem beobachten. V. ist fast ein Jahr jünger als er selbst. Aber auch J. macht einen jüngeren Eindruck, was seine sprachliche Ausdrucksfähigkeit und sein Spielverhalten, das vornehmlich passiv ist, anlangt.</p> <p>3 Jungen wurden namentlich genannt</p>
<p>Spielnennungen: Nach Spielen befragt, antwortete er entweder: weiß ich nicht oder er zuckt mit den Schultern. Nach der Bilderbuchbetrachtung vom Vortag befragt gibt er an, er könne noch nicht lesen, es hätte sich um irgendsolche Bilder gehandelt.</p>	<p>Entweder ist J. sprachlich sehr weit zurück oder er hatte keine Lust, zu erzählen. Da er auf keinem der Bilder zu sehen war, fehlte ihm vielleicht auch der Gesprächsanreiz.</p>
<p>Tätigkeiten: auch Tätigkeiten wurden keine von ihm genannt, er blieb passiv, zuckte mit den Schultern, schüttelte den Kopf und gab nur einmal an, er könne noch nicht lesen.</p>	<p>lesen wurde als Tätigkeit genannt, die er aber selbst nicht beherrsche. In dieser Gruppe gibt es einen älteren Jungen, der bereits lesen kann und den sich die anderen Kindern eventuell zum Vorbild nehmen.</p>
<p>Gefühle: Gefühle der Langeweile kommen durch Kopfschütteln, Nicken und mit der Schulter zucken zum Ausdruck. Es sind dies Zeichen von Passivität und Lustlosigkeit.</p>	<p>Die wahrnehmbaren Gefühle zeigen eine passive Haltung und Lustlosigkeit an. Ob sich das Interview anders entwickelt hätte, wenn Bilder von ihm selbst dabei gewesen wären, kann nicht festgestellt werden. Seine sprachlichen Fähigkeiten sind jedoch sehr begrenzt, was ich am Vortag beim Bilderbuchansetzen schon bemerken konnte.</p>

Eigene Themen	Interpretation
Thema 1: Text jungt008.atx coded by >> athema << 29 J: Kann aber nicht lesen	Lesen zu lernen ist ein Anspruch in dieser Gruppe, da es ein Kind gibt, das bereits mit 6 Jahren gut lesen kann und den anderen Kindern immer wieder aus Bilderbüchern vorliest.
Thema 2: Text jungt008.atx coded by >> bthema << 34 I: Muss ich dich später noch fotografieren, dass auch 35 ein Bild von Dir dabei ist 36 J: Nickt mit dem Kopf 37 I: Willst du dann warten, bis ich ein Bild von Dir hab, 38 willst dir keins aussuchen von 39 denen? 40 J: Schüttelt den Kopf 41 I: o k	Das Fehlen eines eigenen Portraits scheint für J. ein Problem gewesen zu sein. Nachdem er sich auf keinem der Bilder fand, hatte er keine Lust mehr auf das Interview, was sich am ganzen Interviewverlauf deutlich zeigte.

Zusammenfassende Interpretation:

Johannes ist von seiner Größe und Statur normal, aber zumindest sprachlich nicht altersgemäß entwickelt, er hat kaum soziale Kontakte und kann diese wegen seiner mangelnden Sprachfähigkeit auch nicht knüpfen. Lediglich ein besonders geduldiger Vierjähriger „lässt sich ab und zu herab“ mit ihm ein Bilderbuch zu spielen oder in der Bauecke zu bauen.

Da er zwei Tage im Kindergarten gefehlt hatte, gab es auch kein Foto, auf dem er zu sehen war. Dies war ein zusätzliches Problem für ihn. Er hätte gerne ein Bild von sich gehabt.

Drei jüngere Buben kannte er mit Namen, einen davon bezeichnete er als seinen Freund, mit dem er auch spielte. Weder Mädchen noch die Erzieherinnen nahm er wahr.

Auch die Spiele der anderen Kinder auf den Bildern beachtete er nicht. Das Vorlesen eines älteren Jungen beeindruckte ihn offensichtlich, da er bedauernd feststellte, noch nicht lesen zu können.

Das Interview war ihm insgesamt lästig und er versuchte, es sobald als möglich zu beenden.

Ein Selbstkonzept kann höchstens in dem indirekten Wunsch, lesen zu können gedacht werden. Sicher möchte er damit seine sprachlichen Barrieren überwinden und die Bilder in den Büchern besser „verstehen“ lernen.

Dass dabei Jungen seine Vorbilder sind (Freund und älterer Junge) zeigt, dass er sich der Jungengruppe zugehörig fühlt. Außerdem lässt es diesen Schluss zu, da er kein Mädchen auf den Bildern benennt.

Malte, 4 Jahre

Malte bewegt sich stets in der Gruppe der gleichaltrigen Jungen. Er ist freundlich und jedem zugewandt und fühlt sich in der gleichaltrigen Jungengruppe offensichtlich recht wohl. Er hat häufig einen „verträumten“ Gesichtsausdruck.

Man kann ihn als „Mitläufer“ bezeichnen, da er nie dabei beobachtet werden konnte, dass er ein Spiel anregte oder von sich aus etwas zu spielen begann.

Seine Größe und seine kognitiven Fähigkeiten entsprechen seinem Alter. Gerne sitzt er in der Lesecke und sieht dort Bilderbücher an oder lässt sie sich vorlesen.

Der älteste Junge der Gruppe ist die Leitfigur für alle kleinen Jungen. Er gibt an, was gespielt wird, und die genauen Spielanweisungen werden akribisch auch von Malte umgesetzt.

Felix ist der Boss und Malte gehorcht ihm aufs Wort.

Da kein Bild von ihm dabei ist, möchte er auch warten, bis er fotografiert wird.

Jungt0010 4 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung: Text jungt010.atx coded by >> wir <<</p> <p>5 M: Und da gehn mir grad rein 7 M: und da sin mir wieder draußen, da sin wir in der Ecke 9 M: Da warn wir in der Ecke, der Felix hat sich dahinter 12 M. schaut weiter andere Bilder an - lacht 13 M: Des sind ja gar net wir 15 M: Des sin ja gar net wir 21 M: lacht, die liegen da - des sin ja auch net wir, gell 26 M: Des sind auch nicht wir 28 M: Aber des sind wir 30 M: In der Halle, aber da is es langweilig, da gehn mer 31 weg und alles 40 M: Da spieln wir mit dem Ruben</p> <p>Text jungt010.atx coded by >> Junge <<</p> <p>9 M: Da warn wir in der Ecke, der Felix hat sich dahinter 10 versteckt 17 M: Patrick und Eduard 40 M: Da spieln wir mit dem Ruben 41 M: Da 42 I: Das ist der Ruben? 43 M: Da steht er oben</p>	<p>M. spricht nie von sich alleine, sondern immer nur im Zusammenhang mit den anderen Kindern. Er und wir sind eins. Die Bilder sucht er danach ab, ob er und seine Freunde (wir) zu sehen sind oder nicht. 6x ist er erfreut darüber: da sin wir... da gehn mir... 3x bemerkt er andere Kinder und kommentiert dies mit: des sin ja gar net wir.</p> <p>Sein Ich-Bewußtsein ist noch unausgebildet, er fühlt sich in der Jungengruppe akzeptiert und hat ein Wir-Gefühl entwickelt, das erste Ansätze von sozialer Kompetenz widerspiegelt. Für die eigene Identität fehlt im die Wahrnehmung als eigenständige Person. Er und die beiden anderen gleichaltrigen Jungen, die auf dem Bild zu sehen sind, das er sich aussucht sind für ihn eine Einheit, er nennt diese Jungen nicht einmal bei Namen.</p> <p>5 Jungen nennt er mit Namen, darunter sind aber die Namen seiner Spielfreunde nicht. Es handelt sich bei diesen Jungen um Kinder auf Bildern, auf denen er selbst nicht zu sehen ist und um den ältesten Jungen der Gruppe, der angibt, was die drei jüngeren Jungen spielen "müssen."</p>

Spielnennungen: Da warn wir in der Ecke, der Felix hat sich dahinter versteckt	Seine Spiele werden fremdbestimmt, er selbst sucht sich selten aus, was er spielt. Vor allem bei Rollenspielen gibt der älteste Junge den "Kleinen" Anweisung und diese befolgen alle Anweisungen wortgetreu. Mädchen werden von ihm auf den Bildern nicht beachtet.
Tätigkeiten: M: Die schlafen da M: lacht, die liegen da M: malen, lauter Blätter und bunt drauf malen M: Da spielen mer mit dem Ruben	schlafen malen spielen werden genannt. Sein Interesse an den Bildern beschränkt sich in der Hauptsache auf das Suchen nach sich selbst, wobei er aber sich immer mit "wir" verbindet.
Gefühle: Er spricht davon, was die anderen machen und freut sich darüber. Auch über die eigene Spielszene berichtet er, aber immer im Zusammenhang mit den anderen Kindern. Gefühle werden kaum sichtbar.	Gefühle werden sichtbar, als er von einem Bild erzählt, auf dem zwei Jungen zu sehen sind, die auf dem Bauteppich raufen. Er bezeichnet dies als schlafen oder liegen, wobei deutlich wird, dass er sich entweder sprachlich noch nicht deutlich ausdrücken kann (liegen/schlafen statt raufen oder kämpfen) oder seine Wahrnehmung noch nicht geschärft ist.

Eigene Themen	Interpretation
Thema 1: Text jungt010.atx coded by >> athema << 13 M: Des sind ja gar net wir 15 M: Des sin ja gar net wir 21 M: lacht, die liegen da - des sin ja auch net wir, gell 26 M: Des sind auch nicht wir 28 M: Aber des sind wir	Er und die Gruppe, bestehend aus insgesamt 3 Jungen im etwa gleichen Alter zwischen 3.5 und 4.2 Jahren sind für ihn "wir". Das Wir-Gefühl ist für ihn wichtig. Unter Wir versteht er ausschließlich Jungen.
Thema 2: M: In der Halle, da is es langweilig, da gehn mer weg und alles, weil man da nicht spielen kann	die große Halle lädt selten zum Spielen ein. Dieses Gefühl verbindet die Kinder, auch M. bemerkt dies, obwohl er sonst wenig von den Spiel- Räumen wahrzunehmen scheint.

Zusammenfassende Interpretation:

Malte hat noch kein ausgeprägtes Ich-Gefühl entwickelt. Dennoch ist er selbst in dem „wir“ der Gruppe enthalten und bezieht durch die Gruppe ein Selbstwertgefühl. Das wird ganz deutlich, wenn er alle Bilder mit: „da gehen wir und da sind wir nicht“ kommentiert.

Mit „wir“ bezeichnet er ausschließlich eine kleine Gruppe von gleichaltrigen Jungen, die zusammen mit ihrem „Anführer“ zu sehen sind. Was aber wirklich gespielt wird, nimmt er nicht wahr, er beschreibt lediglich die Räume, in denen sich das Spiel abspielt. Die große Halle, die viel Bewegungsraum bietet, aber unstrukturiert ist und wenig „Spielecken“ bietet wird von ihm als langweilig definiert.

Sein Selbstbild erwirbt er über die Gruppe. Er sieht sich als Teil der Jungengruppe und fühlt sich dabei wohl. Man könnte sagen, dass zu seinem Selbstkonzept die Zugehörigkeit zu einer Jungengruppe gehört.

Dementsprechend wählt er auch ein Bild aus, auf dem er zusammen mit zwei gleichaltrigen Jungen zu sehen ist.

Paul, 4 Jahre

Paul ist recht lebhaft, immer in Bewegung und macht einen interessierten Eindruck. Er spielt mit allen Kindern, auch mit Mädchen. Wenn er ein Bilderbuch betrachtet, erzählt er, was dort abgebildet ist und kennt viele Dinge mit Namen. Dabei sind ihm Sachbilderbücher über Tiere besonders wichtig. Diese sieht er sich immer wieder an und vertieft dabei sein Detailwissen.

Mit der gleichaltrigen Jungengruppe spielt er häufig. Er lässt sich auch von ihrem Anführer, einem älteren Jungen „herumkommandieren“, macht dabei aber aktiv mit und gibt auch seine Kommentare dazu.

Seine Größe und Statur ist altersgemäß.

Er kann sich in Spiele selbstständig einbringen und auch wieder daraus zurückziehen. Seine sprachlichen Fähigkeiten sind gut, sein Kommunikationsverhalten Kindern und Erzieherinnen gegenüber offen.

Jungt011 4 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
<p>Personenwahrnehmung: Text jungt011.atx coded by >> ich << 5 P: Des, wo ich Feuerwehr bin 14 P: ne, da sin mir Soldat 15 des will ich 16 P: Auf ganz vielen Bildern bin ich drauf</p>	<p>Sein Ich-Bewußtsein ist gut ausgebildet, er benennt sich, aber er sieht sich auch innerhalb der Jungengruppe als eigenständige Person. Schließlich möchte er ein Bild, auf dem er mit zwei anderen Jungen zu sehen ist.</p>
<p>Text jungt011.atx coded by >> jfreund << 18 P: Des sind auch alles meine Freunde 20 P: Des is der Felix, der Valentin und der Malte</p>	
<p>Text jungt011.atx coded by >> Mädchen</p>	<p>3 Jungennamen werden genannt Seine Spielkameraden bezeichnet er als seine Freunde, darunter auch den ältesten Jungen der Gruppe, der das Spiel, das auf den Bildern zu sehen ist, anleitet.</p> <p>3 Mädchennamen werden genannt.</p>

<< 26 P: Ne, da sind sie nicht drauf, doch da is die Lucy und 27 da is die Sophia 29 P: Ja, hab ich mit denen gespielt 31 P: Jetzt 32 I: Jetzt spielst du mit der Lucy und der Sophia? 33 P: Ne, nur mit der Lucy, nur mit der Sophia, jetzt will..	Obwohl er sich ein Bild aussucht, auf dem er mit zwei Jungen zu sehen ist, beachtet er die Mädchen auf den Bildern genau. Er spielt auch mit ihnen und kennt diese namentlich. Mädchen und Jungen kommen für ihn gleichermaßen als Spielkameraden in Frage.
Spielnennungen: P: des, wo ich Feuerwehr bin P: ne, da sin mir Soldat	Feuerwehr Soldatenspiel, beides ist auf den Bildern zu sehen und für ihn wichtig.
Tätigkeiten: P: da löschen wir grad P: ja, hab ich mit denen gespielt	Die jeweiligen Tätigkeiten kann er genau beschreiben, bei den Spielen mit den Mädchen erklärt er allerdings lediglich mit ihnen gespielt zu haben.
Gefühle: P. verbindet seine Ausführungen auch mit Gefühlen, was deutlich an seinem Gesichtsausdruck zu sehen ist. Er schildert das Feuerwehr- und Soldatenspiel mit lebhafter Mimik und Gestik und freut sich offensichtlich, weil er sich so oft auf den Bildern entdeckt.	P. zeigt Gefühle offen und kann sie auch mit den jeweiligen Wahrnehmungen in Verbindung bringen, d. h. beim Betrachten der Bilder wiederbeleben.

Eigene Themen	Interpretation
Thema 1: Text jungt011.atx coded by >> Feuerwehr << 5 P: Des, wo ich Feuerwehr bin 9 P: Da löschen wir grad 10 I: Da löscht ihr grad, aha 11 P: Ja, da kommt Wasser raus aus den Rohrn P: Ja, aber kein so echtes, is en Bauklotz, da käm Wasser raus 35 I: Des soll ich mir aufschreiben, dass du des haben 36 möchtest? 37 P: Ja 38 I: ich schreib mir des auf, wo du Feuerwehr bist, ja? 39 P: Ja	Feuerwehr zu spielen ist für ihn wichtig. Er kann auch zwischen Phantasie und Wirklichkeit deutlich unterscheiden und erklärt dies. Männliche Rollenspiele, wie sie in der Gruppe häufig gespielt werden sind für ihn wichtig. Er möchte ein Bild von dieser Szene haben.

Zusammenfassende Interpretation:

Paul erklärt schon nach einigen Blicken auf die Bilder, welches Bild er haben möchte. Nämlich das, auf dem die Jungen Feuerwehr spielen. Die Kinder, mit denen er spielt bezeichnet er als seine Freunde, darunter auch den ältesten Jungen, der das Spiel inszeniert hat. Er kann genau beschreiben, wie dieses Spiel vor sich ging und verliert dabei die Realität nicht aus den Augen (aber kein so echtes, is a Bauklotz, da kommt Wasser raus). Das

Aufschreiben seines Bilderwunsches wird von ihm ausdrücklich angemahnt. Seine Sprach- und Sachkompetenz ist gut entwickelt, Jungenspiele sind für ihn wichtiger als die Spiele mit Mädchen, obwohl er auch mit Mädchen spielt und diese beim Namen nennt.

Seine Person ist für ihn wichtig, er verbindet sie mit positiven Gefühlen, was an seinem Lachen und der Mimik festzustellen ist.

Er verbindet mit seiner Person ein positives Selbstgefühl, kennt seine eigenen Interessen und versteht es auch, sie in Spiele einzubringen.

Er gibt Sachinformationen weiter und sucht sich auch solche (z. B. beim Betrachten des Sachbilderbuches). Die Zugehörigkeit zur Jungengruppe gehört wohl zu seinem Selbstkonzept. Dabei bleibt dies offen in bezug auf die Kontakte mit Mädchen.

Valentin, 3.9 Jahre

Valentin ist seinem Alter entsprechend entwickelt. Er wirkt etwas schüchtern und hat den Blick meist in die Ferne gerichtet. Er gehört zur kleinen Gruppe der Jungen, die meist miteinander spielen und häufig von dem ältesten Jungen zum Spielen angeleitet werden.

Dabei bleibt er relativ passiv, er tut nur das, was man ihm sagt. In der Lesecke lässt er sich aus einem Buch vorlesen, es macht ihm offensichtlich Spaß zuzuhören. Beim Spielen mit den Bauklötzen hat er häufig einen Bauklotz im Mund und kaut an diesem herum, was eine gewisse Unsicherheit anzeigen könnte.

Dennoch scheint er sich in der Gruppe wohlfühlen.

Jungt013 3.9 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
Personenwahrnehmung: Text jungt013.atx coded by >> jfreund << 36 V: Der Paul und der Felix,	V. wirkt noch sehr kleinkindhaft, er antwortet auf Fragen meist nur mit Ein-oder Zweiwortsätzen und sagt häufig: Weiß ich nicht. Zwei Jungen seines Alters bezeichnet er als

mfreundin auf die Nachfrage nach einer Freundin: V: nein,nur zu Hause V: die heißt Lily	Freunde. Von einem Mädchen berichtet er, mit dem er zu Hause spielt.
Spielnennungen Text jungt013.atx coded by >> weiß nicht << 5 V: Weiß nicht 13 V: Weiß ich nicht 30 V: des weiß ich nicht	Entweder ist er von der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit altersgemäß etwas zurück oder er ist zu schüchtern, um mir zu antworten. Alle Versuche, ihn zum Erzählen zu bringen mißlingen.
Tätigkeiten: 5 V: Weiß nicht 13 V: Weiß ich nicht 30 V: des weiß ich nicht	auch Tätigkeiten werden von ihm nicht beschrieben.
Gefühle: Gefühle zeigt V. als ich ihn raten lasse, wie viele Kinder auf dem einen Bild sind. Es sind nämlich nicht alle Kinder ganz zu sehen. Er ist stolz darauf, dass er auch die Kinder erkennt, die nur in Teilen sichtbar sind.	Gefühle werden kaum sichtbar, nur einmal wird er etwas lebhafter, als er auf einem Bild die Anzahl der Kinder zählen soll. Er kann bis vier zählen und ist stolz darauf.

Eigene Themen	Interpretation
Thema 1: Text jungt013.atx coded by >> athema << 9 V: des hier 32 V: Des da 34 V: ja	Bei der Auswahl der Bilder ist er sich von Anfang an sicher, dass er das Bild, das ihn mit zwei gleichaltrigen Jungen zeigt besitzen möchte. Diese gleichaltrigen Jungen scheinen wichtig zu sein.
Thema 2: Text jungt013.atx coded by >> bthema << 39 I: Hast du auch eine Freundin? 40 V: Schüttelt den Kopf - nur zu Hause 41 I: Zu Hause hast du eine Freundin? 42 V: die heißt Lilly 43 I: Die heißt Lilly? Wohnt die bei dir? 44 V: Gleich nebenan 45 I: Und wie alt ist die, so alt wie du? 46 V: Weiß net, aber ich glaub 47 I: Und wie alt bist du 48 V: drei 49 I: Drei Jahre bist du 50 V: Ja	Bei der Nachfrage nach einer Freundin erzählt er von einem Mädchen aus seiner Nachbarschaft. Obwohl sie ihm spontan einfällt, als ich nach einem Mädchen frage, kann er auch darüber, obwohl er sich zu bemühen scheint, nicht viel erzählen.

Abschließende Interpretation:

Valentin lässt sich gerne in die Gemeinschaft der gleichaltrigen Jungen integrieren, er folgt dem ältesten Jungen auf „Schritt und Tritt“ und scheint ihn zu bewundern. Dennoch weiß er von Anfang des Interviews an, dass er das Bild mit zwei gleichaltrigen Jungen haben möchte. Er bezeichnet alle Jungen, mit denen er auf den Bildern spielt als seine Freunde.

Zu Hause spielt er mit einem Mädchen, das er als seine Freundin benennt, er möchte auch mehr von ihr erzählen, kann sich sprachlich aber noch nicht gut ausdrücken. Dies bemerkt man auch, wenn er häufig mit Zweiwortsätzen antwortet oder sagt: „weiß ich nicht“. Seine kognitiven Fähigkeiten sind noch nicht sehr gut entwickelt, aber im altersgemäßen Rahmen. Wenn man ein Selbstkonzept bei ihm sucht, so kann man es in der Vorbildfunktion eines älteren Jungen und in dem Bewusstsein der Zugehörigkeit zu einer gleichgeschlechtlichen, gleichaltrigen Kindergruppe ansatzweise finden.

Felix, 6 Jahre

Felix ist altersgemäß körperlich entwickelt, wirkt jedoch sehr sensibel und teilweise auch recht unsicher. Häufig spielt er mit der Erzieherin, um ihr zu beweisen, dass er „gewinnen“ wird. Mit Mädchen spielt er nicht. Aber für die kleineren Jungen ist er offensichtlich das große Vorbild. Er liest ihnen aus Bilderbüchern vor und leitet sie zu aggressiven Rollenspielen (Soldat, Feuerwehr) an, wobei er jede Szene genau inszeniert und jeden Einzelnen den entsprechenden Tätigkeiten zuordnet.

Bei der Beobachtung von Felix ist man immer wieder erstaunt, dass er sich anders verhält, als man es vermutet. Einmal ist er aggressiv, ein andermal wieder zugewandt und fast hilflos wirkend, dann wieder aktiv und selbstbewusst.

In der Gruppe wirkt er einsam und oft in sich gekehrt. Obwohl die jüngeren Jungen ihn „bewundern“, scheint ihm das manchmal sogar lästig zu sein. Und die herausfordernden Spiele mit der Erzieherin scheinen ihn auch auf Dauer nicht zu befriedigen. Er wirkt ständig, als suche er etwas. Seine Fähigkeit, lesen und schreiben zu können wird von der Gruppe als selbstverständlich empfunden und findet keine besondere Anerkennung.

Jungt014 6 Jahre

Selektive Wahrnehmung im Interview	Interpretative Zusammenfassung
Personenwahrnehmung:	F. ist selbstbewußt, weiß, was er alles kann und

<p>Text jungt014.atx coded by >> ich << 74 F: Da hinten, da, da sieht man mich nicht 77 F: da bin ich aber auch nicht 94 F: ich kenn alle 100 F: Da bin ich unten drunter, versteck ich mich bloss, 106 F: Ach - des wird sicher lustig, wenn des Bild dann mal 107 auftaucht, wo ich des Ding 108 überm Kopf trag 174 F: Ich kenn alle gut 183 F: des find ich sieht gut aus, wo der Valentin so macht 184 (legt ein imaginäres Gewehr 185 an). 187 F: Des wollt ich eigentlich haben 219 F: Also, des da werd ich auf keinen Fall haben 220 I. Des willst du auf keinen Fall haben Text jungt014.atx coded by >> jfreund << 119 F.: Ja, der Valentin, der Paul und dann der Ruben 137 F: Mit dem Valentin, dem Paul und dem Ruben</p> <p>Mädchen: Hast du auch eine Freundin im Kinderhaus? F: Nein, bloß Freunde</p>	<p>kann sich gut über alles, was ihn betrifft austauschen. Er weiß genau, was er will und was ihm nicht gefällt und erzählt dies auch ganz offen. Im Interview ist er sehr aufgeschlossen, während er im Freispiel oft den Eindruck eines exzentrischen Außenseiters macht. Für die kleinen Jungen scheint er als Vorbild zu dienen, da sie alles tun, was er ihnen "befiehlt". Dennoch hat er keinen gleichaltrigen Spielkameraden in der Gruppe. Der ältere Schuljunge kann ihm auch nicht als Vorbild dienen, da er selbst schon besser lesen und schreiben kann als dieser. Er macht einen einsamen Eindruck und verstärkt diesen auch durch dieses Interview und seine Aussagen über Kontakte zu den anderen Kindern.</p> <p>Die Jungen, die er als Freunde bezeichnet sind alle zwei Jahre jünger als er. Obwohl er sich in der Rolle des Kommandanten recht wohl zu fühlen scheint, ist er doch auf die Gefolgschaft dieser kleinen Jungen angewiesen, da keine älteren Jungen in der Gruppe sind. Mädchen kommen als Freundinnen auch nicht in Frage, obwohl es einige ältere Mädchen in der Gruppe gibt.</p>
<p>Spielnennungen: 206 F: Ja, Klatschmemory bin ich total gut 207 I: Bei was bist du total gut? 208 F: Klatschmemory 209 I: Klatschmemory bist du total gut? 210 F: Ja, am Anfang hab ich immer gegen alle Erzieherinnen 211 gewonnen</p> <p>Text jungt014.atx coded by >> Soldat << 84 F: Soldat 86 F: Ja - hier da da da war des unsere - wie heißt des - 87 Revier und da hat der Ruben 88 oben gestanden F: Am Basteltisch F: Playmo und Cowboysachen hab ich zu Hause</p>	<p>Memory wird als Lieblingsspiel beschrieben, bei dem er auch gegen die Erzieherinnen gewonnen hat.</p> <p>Das Soldatenspiel vom Vortag, auf dem er die Regie übernahm beschreibt er genauer.</p> <p>Der Basteltisch wird genannt Playmo und Cowboysachen sind zu Hause als Spielmöglichkeiten wichtig, wobei der dort angibt, alleine zu spielen.</p>
<p>Tätigkeiten: F: ich konnt einfach lesen F: ich hab auch schon Briefe geschrieben F: ich glaub, da schießen wir dagegen F: da verstecken wir uns F: So dass die kämpfen und so F: da, da standen irgendwelche Spieler, da habm wir drauf geschossen</p>	<p>lesen und schreiben zu können trägt dazu bei, dass sein Selbstbewußtsein gestärkt wird. Schießen und kämpfen sind wichtig.</p>

<p>Gefühle: F: ich konnt es einfach (Schreiben und Lesen) F: ach, des wird sicher lustig, des Bild, wo ich des auf dem Kopf trag F: ich find alle nicht besonder nett F: Also des will ich auf keinen Fall haben F: den mag ich besonders, den überhaupt nicht, der tut immer du kineller Arsch sagen, sagt der die ganze Zeit F: ich weiß nicht, aber ich find ihn einfach nicht so nett.</p>	<p>Gefühle der Selbst-Sicherheit kann er beim Nennen seiner Fähigkeiten, schon lesen und schreiben zu können auch nonverbal durch das Anheben der Stimme und eine stolze Körperhaltung ausdrücken. Wenn er über Kinder spricht, die er nicht mag, so wird deutlich, dass er auch unsicher ist und viele negative Gefühle gegen verschiedene Kinder hegt.</p>
---	---

Eigene Themen	Interpretation
<p>Thema 1: Text jungt014.atx coded by >> athema << 6 F: Einfach so, ich les schon Lucky Luke, Hefte und 7 Franz-Bücher 9 F: ich konnt es einfach 10 I: Hast du nicht gefragt, was das für Buchstaben sind? 11 F: Ich hab nen Faber-Tunnel 12 I: So 13 F: Da gibts eben Leute, so'n U, falsch rumes U, da sind 14 alle Buchstaben drauf 15 wie die heißen 16 I: Und da hast du Lesen gelernt? 17 F: ich hab auch schon Briefe geschrieben 18 I: So, kannst du auch schon schreiben? 19 F: i hab auch hundert, mehr hundertvierzig, 20 hunderteinundvierzig Wörter, gelesen 38 F: und da - Patrick 39 I: Was ich da geschrieben hab 40 F: Des zweitoberste ist Patrick 41 I: Des zweitoberste is Patrick, ich kann gar kein 42 Geheimnis vor dir schreiben, du 59 F: ich bin bei dem Franz- Buch schon ganz weit 60 I: Des Franz- Buch was ist des? von einem Franz? 61 F: Ja 62 I: Der heißt Franz? 63 F: hm 64 I: und was macht der da in dem Buch alles? 65 F: passiern dem Sachen 66 I: passiern dem Sachen? 67 F: Hm</p>	<p>Seine Selbstdarstellung gelingt ihm über die Fähigkeiten lesen und schreiben zu können. Er erzählt ausführlich davon, wie er es gelernt hat und übertreibt offensichtlich auch ein wenig.</p>
<p>Thema 2: Text jungt014.atx coded by >> bthema << 21 F: Mir is langweilig 22 I: Dann wirds dir langweilig in der Schule? 23 F: Muss mir eben die Frau Scholz schwieriger Aufgaben</p>	<p>Die baldige Einschulung, aber auch die Unsicherheit vor der Schule wird deutlich. Die Möglichkeit, auch weiterhin im Kinderhaus bleiben zu können, weil dort auch die Schulkinder ihre Hausaufgaben machen können, ist für ihn beruhigend.</p>

<p>24 geben 25 I: Hm 26 F: wie den anderen 27 I: Ja - aber du freust dich auf die Schule? 28 F: Hm 32 F: Da is ja auch 'n Schülerhort 33 I: Kann man als Schulkind auch gehn ins Kinderhaus, gell 34 des is gut? 35 F: In der lila Gruppe sind dann immer die Hausis 36 I: hm, hm 149 F: ich bin sechs 150 wer in der Schule? 151 F: ne, aber jemand, der John der is in der gelben Gruppe 152 - 153 I: wo is der John, is der auch auf nem Bild drauf? 154 F: ne, der is in der Schule</p>	
<p>Text jungt014.atx coded by >> ethema << 44 is acht Jahre. 45 I: ist des dein Freund, der John, wohnt der bei dir, 46 F: Ne 47 I: in der Nähe? 48 F: Der is im Kinderhaus 49 I. Ach so, der is im Kinderhaus 51 I: Und du kannst schon besser lesen als der John? 52 F: ich hab dem schon mal vom Micky Maus-Buch was 53 vorgelesen, und die Wörter, 54 konnte der nicht lesen 56 F: Obwohl das nur solche kleine Sätze waren</p>	<p>obwohl er stolz ist, dass er bereits besser lesen kann, als der 8jährige J. merkt man ihm doch an, dass er gerne einen älteren Freund hätte. Bei J. ist er sich nicht so sicher, weil dieser die Vorbildfunktion anscheinend nicht gut ausfüllt.</p>
<p>Text jungt014.atx coded by >> dthema << 125 F: Weil meine Lieblingssachen, mit denen ich spiel, die 126 sind immer zu Hause 127 I: Was hast du denn zu Hause 128 F: playmo und Cowboysachen 129 I: Und was spielst du mit playmos? 130 F: So dass die kämpfen und so</p>	<p>Die Spielsachen im Kindergarten interessieren ihn nicht so sehr. Zu Hause hat er Spielsachen, mit denen er lieber spielt. Da er auch zu Hause alleine spielt und keine Freunde hat macht er den Eindruck eines einsamen Kindes, der sich damit abgefunden hat, stets alleine zu sein, bzw. sogar sagt, dass er gerne alleine spielt.</p>
<p>Text jungt014.atx coded by >> ethema << 175 I. Du kennst alle gut mit denen spielst du aber sonst net? 176 F: verneint 177 I: gar net 178 F: ich find die alle nicht besonders nett 179 I: finds sie alle nicht besonders nett 221 F: Den mag ich besonders, den mag ich überhaupt nicht 222 I: Den magst du nicht, wer is denn des, wie heißt der? 223 F: der heißt Eduard</p>	<p>Er hat Schwierigkeiten Kinder so anzunehmen, wie sie sind und stößt sich sowohl an Äußerlichkeiten als auch an den verbalen Äußerungen von Kindern seiner Gruppe. Seine Ansprüche an Spielkameraden sind ausgeprägt und deshalb ist es schwer für ihn einen Freund zu finden. So kann er nur von jüngeren Kindern die nötige Anerkennung für seine Person bekommen.</p>

<p>224 I: der heißt Eduard, und den magst du nicht, weshalb 225 magst du den nicht? 226 F: der tut immer, der tut immer: "tu kineller Arsch" 227 sagen, sagt der die ganze Zeit 228 I: Und des findest du net schön 229 F: Ne 232 I: Ach so, da is der Patrick mit drauf, hat der Patrick 233 auch mit dir gespielt? 234 F: den find ich auch nicht so besonders 235 I: Warum findest den Patrick nicht besonders? 236 F: Weil - einfach so 237 I: einfach so 238 F: ich weiß nicht, aber ich find ihn einfach nicht so nett</p>	
<p>Text jungt014.atx coded by >> fthema << 189 für dich machen, des lass ich 190 einfach vom Photographen nochmal machen 191 F: he, wie geht des? 192 I. Da gibts so kleine Filmstreifen und da kann man dann 193 Bilder draus machen lassen,</p>	<p>Sachauskünfte sind wichtig für ihn, er möchte alles erkunden, genau wissen und interessiert sich für alles, was er entdecken kann. Die Anregungen in der Kindergruppe sind ihm zu wenig, er fühlt sich unterfordert und würde mehr Möglichkeiten benötigen, die seinen wachen Geist anregen.</p>

Zusammenfassende Interpretation:

Felix scheint nur darauf gewartet zu haben, endlich einmal alles erzählen zu können, was ihn bewegt. Er sprudelt alles nur so aus sich heraus, offensichtlich fehlt ihm ein kompetenter Gesprächspartner. Dies bringt er auch im Interview zum Ausdruck, da der ältere Junge in der Gruppe, ein Junge, der bereits in die erste Klasse geht, für ihn kein Vorbild sein kann, weil dieser noch nicht einmal so gut lesen kann wie er selbst.

Er sucht nach einer Herausforderung seiner Fähigkeiten, die auch die Erzieherinnen ihm nicht bieten können, da er sie beim Memory schlägt. Auch, wenn er offensichtlich ein wenig mit seinen Fähigkeiten angibt und übertreibt, so wird doch deutlich, dass es ihm an einem Partner fehlt, an dem er sich messen kann. Und dass er sich einen älteren Jungen als Partner wünscht. Die Zeit im Kindergarten gibt ihm zu wenig Anregung, seine Spielsachen zu Hause sind ihm wichtiger. Die jüngeren Jungen, die er als Freunde bezeichnet, decken einen Teil seines Selbstverständnisses ab, wobei er als Vorbild für jüngere Kinder dient.

Auch über seine Lese- und Schreibfähigkeiten bezieht er sein Selbstbewusstsein, das aber immer wieder von ihm selbst auch in Frage gestellt wird.

Obwohl er mit gleichaltrigen Jungen aus anderen Gruppen spielen könnte, geht er nicht dorthin. Er scheint sich auch schwer zu tun, Kontakte mit älteren Kindern zu knüpfen, da er sie sehr kritisch betrachtet und oft ablehnt.

Die baldige Einschulung ist für ihn auch kein Anreiz, im Gegenteil, er fürchtet, dass es ihm dort ebenso langweilig wird wie im Kindergarten.

Die Fähigkeiten, die er sich angeeignet hat geben ihm eine gewisse Sicherheit. Dennoch sucht er nach der Herausforderung seiner kognitiven Fähigkeiten, wenn diese ihm schon durch ältere Jungen nicht gegeben werden kann, so sucht er sie bei den Erzieherinnen (erwachsenen Frauen). Aber auch damit ist er unzufrieden.

Sein Selbstkonzept richtet sich an älteren kompetenten Jungen aus, die ihm aber nicht zur Verfügung stehen. Dieses Problem können auch die Erwachsenen nicht lösen.

Er benötigt offensichtlich einen älteren männlichen Partner, um sein Selbstkonzept weiter auszubauen.

4.1 Rahmenbedingungen und Beobachtungsergebnisse der Einrichtung III

Diese Einrichtung unterscheidet sich wesentlich von anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Es handelt sich hier um ein Haus, das nach einem offenen Konzept gruppenübergreifend arbeitet. Dazu gehört auch eine Gruppe von Schulkindern. Die jüngeren Schulkinder sind jedoch in die normalen Kindergartengruppen integriert, so dass die Kinder, wenn sie zur Schule kommen, weiterhin in „ihrer“ Gruppe bleiben können.

Das offene Konzept zeichnet sich auch dadurch aus, dass es zwar eigene Gruppenräume gibt, aber jedes Kind wenn es will in einer anderen Gruppe spielen kann. Auch die Nutzung des Gartens steht den Kindern jederzeit, auch bei schlechtem Wetter zur Verfügung. Dazu können die Betreuungszeiten relativ flexibel von den Eltern in Anspruch genommen werden.

An verschiedenen Tagen gibt es Angebote für alle Kinder, denen sich die Kinder frei zuordnen können.

Die Räume der einzelnen Gruppen sind großzügig bemessen. Es gibt in der Regel einen großen, in unterschiedliche, nicht vorstrukturierte Spielbereiche gegliederten Gruppenraum. Auch haben die meisten Gruppen einen Raum, in dem die Kinder ohne Aufsicht durch die Erzieherin spielen dürfen (Kuschelraum). Aber auch ein großer Turnraum ist vorhanden.

Die große Eingangshalle steht ebenfalls jederzeit zum Spielen zur Verfügung wie alle Flure.

In jedem Gruppenraum gibt es eine Werkbank, an der gesägt, gehämmert und gebohrt werden kann. Die Musikinstrumente (Orff-Instrumente) können von den Kindern selbständig hervorgeholt werden. Auch alle anderen Spielsachen stehen ständig zur Verfügung.

Wie bereits ausgeführt, nützen die Kinder die großzügige Regelung des Spielens in anderen Gruppen nur sehr selten. Obwohl sie Kinder aus anderen Gruppen bei gemeinsamen Aktivitäten kennen lernen, scheinen sie sich in ihrer „Stammgruppe“ wohler zu fühlen. Viele Jungen nützen jedoch im Lauf des Tages das Angebot, im Garten zu spielen. Zusammen mit gleichaltrigen Freunden gehen sie dann nach draußen.

In dieser Einrichtung malen die Jungen gerne, allerdings in der Regel gemeinsam mit anderen Jungen und ausschließlich technische Dinge, so zum Beispiel Raketen, Flugzeuge und Häuser. Rollenspiele finden spontan statt und können sowohl im Kuschelraum, als auch durchs ganze Haus stattfinden. Es handelt sich aber zumeist um eine Jungengruppe, bei der Mädchen nicht mitspielen. Der Turnraum wird vor allem für Fußballspiele der Jungen, hin und wieder zusammen mit einem älteren Mädchen genutzt.

Die Erzieherinnen halten sich vorwiegend in den Gruppenräumen auf und sind dort auch Ansprechpartner für Kinder und Eltern. Hin und wieder spielen sie mit Mädchen und jüngeren Kindern Brett- oder Kartenspiele oder lesen aus einem Bilderbuch vor.

Es gab keinen männlichen Erzieher im ganzen Haus. Als ein Student auftauchte, um Gartenmöbel wegzuräumen, hörte eine Gruppe von größeren Jungen sofort mit ihrem vorher sehr intensiven Rollenspiel auf und jeder versuchte, möglichst in der Nähe dieses Mannes zu bleiben um ihm zu helfen. Auffallend war auch, dass sie sich ihm gegenüber besonders aggressiver Ausdrücke bedienten.

Im allgemeinen spielten die Kinder ruhig und fast ausschließlich in gleichgeschlechtlichen Spielgruppen. Jungen grenzten sich jedoch von den Mädchen nicht bewusst ab und bezogen diese auch hin und wieder in ihr Spiel ein, wenn die Mädchen dies wünschten.

Das Interview fand jeweils in einem Nebenraum der Gruppe statt. Die Kinder ließen sich durch die Geräusche der anderen Kinder aus dem Gruppenraum nicht ablenken und waren im allgemeinen sehr an den vorgelegten Bildern interessiert.

4.2 Zusammenfassung in Einrichtung III

Übersicht - Einrichtung III - Tiefstadt

	001 4 Jahre	002 6 Jahre	003 6 Jahre	004 3.1 Jahre	005 6 Jahre	006 4 Jahre	007 5 Jahre
Personen	ich 4x Junge 10x Mädchen 7x jfreund 1x mfrend 2x	ich 3x Junge 14x Mädchen 9x jfreund 8x	ich 3x Junge 10 x Mädchen 4x jfreund 4x	ich 6x Junge 3x jfreund 2x mfrend 2x	ich 1x jfreund 4x	ich 4x Junge 15 x Mädchen 2x jfreund 1x mfrend 2x	ich 3x Junge 6x jfreund 6x mfrend 1x
Spiele/ Themen	Fangi Pferdchen	Kuschelzimmer Buch anschauen	Fußballspiel Autobahn bauen	Trommel spielen	Brücke bauen Rakete malen Fußball spielen	Bücher anschauen Kuschelzimmer Kreisspiel Maltisch Schiff sägen	Flugzeug malen Bücher ansehen Musik machen Turnraum
Tätig-keiten	fangen	spielen malen Musik machen bauen kämpfen	werken malen Musik machen	Trommel spielen zuhören	bauen malen Fußball spielen	sägen bohren spielen malen	malen turnen

	001 4 Jahre	002 6 Jahre	003 6 Jahre	004 3.1 Jahre	005 6 Jahre	006 4 Jahre	007 5 Jahre
Gefühle	verhalten, keine deutlichen Gefühle sichtbar	Selbstbewußtsein durch klare Sprache und offene Haltung zarte Gefühle beim Nennen eines Mädchens	offene Haltung, sachliche Sprache Schilderung der Mutter mit Lachen und Freude verbunden	Enttäuschung bei der Schilderung, dass die Mädchen nicht auf seine Wünsche eingehen	Lebhafte nonverbale Gefühle beim Betrachten der Bilder, kaum verbale Äußerungen	Unsicherheit in haltung und Sprache Festigkeit beim Aussuchen des Bildes	Nachdenken über die Möglichkeit, von sich ein Bild zu bekommen bestimmt das ganze Interview

ausgew. Bildmotiv	Bild von großen Jungen	Bild seines Freundes	Fußballspiel mit ihm und anderen Jungen	Bild der beiden Freundinnen	Bild vom Fußballspiel mit ihm und anderen Jungen	Bild von sich und seinem Freund beim Werken	sucht sich erst ein Bild aus, wenn von ihm eines fotografiert ist.
--------------------------	------------------------	----------------------	---	-----------------------------	--	---	--

Übersicht - Einrichtung III/Teil 2 - Tiefstadt

	008 5 Jahre	009 5.2 Jahre	010 4 Jahre	011 4 Jahre	012 5 Jahre	013 3.9 Jahre	014 6 Jahre
Personen	ich 2x Junge 3x jfreund 1x	ich 5x jfreund 4x	wir 9x Junge 5x	ich 3x wir 1x jfreund 3x Mädchen 3x	ich 3x wir 3x jfreund 4x mfreund 2x	jfreund 2x mfreundin 1x	ich 6x Junge 5x

Spiele/ Themen	irgendwelche Bilder	Bücher anschauen Werkbank spielen Musikzimmer Bauecke Maltisch Turnraum	wir warn in der Ecke hat sich einer versteckt	Feuerwehr Soldatenspiel	Spieln mir was	weiß nicht 3x	Soldat Basteltisch Playmo Cowboy
---------------------------	---------------------	--	--	----------------------------	----------------	---------------	---

Tätig-keiten	lesen	kämpfen malen turnen	schlafen malen spielen	da löschen wir grad spielen	sitzen liegen rennen	weiß nicht 3x	lesen schreiben schießen kämpfen
---------------------	-------	----------------------------	------------------------------	--------------------------------	----------------------------	---------------	---

	008 5 Jahre	009 5.2 Jahre	010 4 Jahre	011 4 Jahre	012 5 Jahre	013 3.9 Jahre	014 6 Jahre
Gefühle	Passive Haltung signalisiert Lustlosigkeit, Kopfschütteln, Nicken, Schulter zucken	lebhaft Gefühle äußern sich durch Lachen, lebhaft Stimme, fröhlicher Gesichtsausdruck	bei einem Bild von zwei raufenden Jungen werden Gesten und Gesichtsausdruck lebhafter	Gefühle werden durch das Betrachten der Bilder wiederbelebt, er erzählt lebhaft und unterstreicht dies mit Gesten und Mimik	hartnäckiges Nachfragen nach der Bildauswahl des Freundes zeigt, dass er damit positive Gefühle verbindet.	kaum sichtbare Gefühle, erst beim Entdecken von "versteckten" Kindern lebhafter.	Positive Gefühle werden sichtbar, als er von seinen Fähigkeiten (lesen/schreiben) spricht, negative bei der Nennung von Kindern, die er nicht mag.

ausgew. Bildmotiv	will ein Bild von sich selbst	ein Bild von sich selbst mit einem gemalten Flugzeug	Bild von sich und zwei gleichaltrigen Spielkameraden	Bild von sich, wo er Feuerwehr spielt	Bild, wo er und seine Freunde Fußball spielen	Bild von sich und 2 anderen Jungen	Bild von sich
--------------------------	-------------------------------	--	--	---------------------------------------	---	------------------------------------	---------------

4.3 Zusammenfassende Interpretation von Selbst-verständnissen bei Jungen in Einrichtung III

Trotz des offenen Konzeptes mit vielerlei auch gegengeschlechtlichen Begegnungsmöglichkeiten fällt auf, dass Jungen auch hier Mädchen selten wahrnehmen. Allein ein 3.1 jähriger Junge wählt das Bild „seiner Freundinnen“, alle anderen möchten entweder ein Bild von sich selbst oder eines anderen Jungen.

Die Erzieherinnen werden nicht genannt. Von Familienmitgliedern werden einmal die Mutter, auch der Vater und die Schwester am Rande vermerkt.

Die eigene Person wird von allen Jungen als sehr wichtig eingestuft, da nur 3 von 14 Jungen ein Bild ausgesucht haben, auf dem sie nicht abgebildet sind.

Obwohl vielerlei Spielmöglichkeiten erwähnt wurden, so wird doch deutlich, dass es sich dabei entweder um geschlechtsneutrale Spiele „Musik machen“, im „Kuschelzimmer spielen“ oder solche mit deutlich „männlichen“ Definitionen handelte. Selbst „Malen“ wird mit „Flugzeug“ in Verbindung gebracht. Wenn man sich ansieht, welche Art von Büchern bevorzugt angeschaut wurden, so handelte es sich vorwiegend um „Fachbücher“, die das Leben von Tieren schilderten oder sich mit „männlichen“ Berufen (z. B. Feuerwehr) auseinandersetzen.

Das Spiel mit Konstruktionsspielzeug war selten zu beobachten. In der Regel zogen die Jungen Tobe- und Rollenspiele im Haus und Garten vor.

Obwohl in der Übersicht der Eindruck entsteht, dass sich Jungen stets ähnlich verhalten, zeigen die Interviews doch sehr deutliche Unterschiede innerhalb der Jungengruppe.

Diese sind altersbedingt, wenn Jungen sich ihrer eigenen Person noch unsicher sind, ihre Gedanken und Gefühle noch nicht gut verbalisieren können oder manches noch nicht wahrnehmen. Die älteren Jungen können meist besser über ihre Gedanken und Gefühle berichten und sich an Dinge erinnern, die entweder Tage zurückliegen oder erst geschehen werden.

Ein deutlicherer als der altersbedingte Unterschied zeigt sich jedoch in einer individuellen Wahrnehmung und Beurteilung. Je nach kognitivem Entwicklungsstand, den Vorerfahrungen (in der Familie?), dem persönlichen Temperament und den eigenen Interessen werden unterschiedliche Wahrnehmungen wichtig aber auch bestimmte Wünsche und Bedürfnisse geäußert.

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse in Einrichtung III Tiefstadt

Zusammenfassung der Ergebnisse in Einrichtung III - Tiefstadt 14 Kinder

Personen	Spiele/ Themen	Tätigkeiten	Gefühle	ausgewähltes Bildmotiv
ich 52x wir 13x Junge 71x Mädchen 25x jfreund 40x mfrend 10x	Bücher anschau 4x Werkbank spieln 2x Musikzimmer 3x Bauecke 3x Bilder malen 6x Turnraum 4x Kuschelzimmer 2x Kreisspiel Feuerwehr/ Soldatenspiel 3x Playmo Cowboy In der Ecke Fangi Pferdchen	kämpfen 3x malen 7x turnen 2x schlafen spielen 4x löschen liegen sitzen rennen lesen 2x schreiben schießen fangen Musik machen 3x sägen bohren bauen 2x	Positive: Freude, Begeisterung, Selbst-bestätigung Negativ/ Neutral: Langweile, Ablehnung, Enttäuschung Unsicherheit Nachdenklich-keit	Bild von sich selbst 5x Bild von sich und Freunden 6x Bild von großen Jungen 1x Bild seines Freundes 1x Bild von 2 Freundinnen 1x

4.5 Eigene Themen in Einrichtung III

Eigene Themen Einrichtung III

	Thema 1	Thema 2	Thema 3	Bildauswahl
001 4.0 Jahre	"...ja, aber ich hab doch die Freunde" Freunde, damit bezeichnet er die älteren Jungen , mit denen er aber nicht spielt. Die Freundschaft dieser Jungen zu bekommen, scheint ihm wichtig zu sein.	Zu Hause besitzt er ein Bild von sich, deshalb will er lieber ein Bild der anderen Jungen. Er definiert sich selbst über die Gruppe der Jungen .		Das Bild, das er auswählt, zeigt drei große Jungen beim Fußballspiel.
002 6.0 Jahre	Selbst Freunde zu besitzen ist ihm wichtig. Er erzählt aber auch, dass andere Jungen möchten, dass er ihr Freund ist.	Bei der Frage nach der Freundin gibt er ein Mädchen an, mit dem er auch spielt. Seine plötzlich einsilbig werdenden Antworten zeigen eine gewisse Unsicherheit, wenn er über eine Freundin spricht.	Der Sommerurlaub mit den Eltern und der Schwester beschäftigt ihn sehr. Gemeinsame Unternehmungen im Elternhaus sind für ihn wichtig.	Er wählt das Bild eines Freundes, der nach den Sommerferien nicht mehr im Kindergarten ist.
003 6.0 Jahre	Der Urlaubs-kalender im Kindergarten scheint für ihn wichtig zu sein. Er erklärt mir dessen Funktion. Das augenblickliche Thema in der Kindergruppe beschäftigt ihn.	Die Erzählung der in der Familie geplanten Urlaubsreise zeigt, wie wichtig ihm diese und dabei auch die eigene Familie ist. Die Schilderung der Mutter wird mit Lachen und positiven Gefühlen in Verbindung gebracht.	Die Mutter hat ihm von einer Reise nach Afrika viele Informationen gegeben. Er vergleicht diese mit der geplanten Reise nach Amerika. Sachinfor-mationen sind wichtig und können in Beziehung gebracht werden.	Er wählt ein Bild aus, auf dem er zusammen mit seinen Freunden beim Fußballspiel zu sehen ist.

	Thema 1	Thema 2	Thema 3	Bildauswahl
004 3.1 Jahre	Die Suche nach sich selbst (auf den Bildern) nimmt einen großen Raum ein. Er ist sich seiner eigenen Person noch nicht sicher: "bin ich des?"	Zwei Mädchen , die er gerne als Freundinnen haben möchte beschäftigen ihn, da sie ihn trotz des Angebotes Süßigkeiten zu bekommen, wenn sie ihn besuchen nicht weiter beachten.		Er wählt das Bild seiner "Wunsch-freundinnen" aus.
005 6 Jahre	Die Suche nach einem Freund, der auf den	Eine Spielszene mit einem Freund lässt ihn	Im Interview ist er schüchtern, bemerkt	Er wählt das Bild, das ihn mit seinen

	Bildern nicht zu sehen ist, beschäftigt ihn. Er versucht dafür eine logische Erklärung zu finden.	aus der Reserve locken. Er gerät kurz in ein begeistertes Erzählen.	alles, was auf den Bildern ist, erzählt aber nur auf Nachfrage. Er fühlt sich in der Gegenwart der Interviewerin unsicher.	Freunden beim Fußballspielen zeigt.
006 4 Jahre	er sucht auf den Bildern immer wieder nach der eigenen Person und erzählt, was er alles gemacht hat.	Die Fotografien interessieren ihn sehr. Er betrachtet sie wie ein Bilderbuch und erzählt, was darauf zu sehen ist. "Sind eine der Klasse Bilder" ist sein Kommentar.	Die Freundschaft zu zwei älteren Jungen war ihm sehr wichtig. Warum diese nicht mehr besteht wollte er nicht sagen, gab aber an, es genau zu wissen.	Er wählt ein Bild, auf dem er mit einem gleichaltrigen Freund an der Werkbank zu sehen ist.
007 5 Jahre	Da er auf keinem der Bilder zu sehen ist, wird das ganze Interview von der Frage beherrscht, in welcher Situation er fotografiert werden möchte. Er möchte sich am liebsten mit seinen Freunden fotografieren lassen.	Er wartet darauf, dass die Kinder endlich wieder in den Turnraum gehen. Dort fühlt er sich am wohlsten.	Der Wegzug einer Freundin ist für ihn ein noch nicht abgeschlossenes Kapitel. Er erzählt ausgiebig davon und zeigt seine Enttäuschung darüber sehr deutlich.	Er möchte ein Bild von sich selbst mit seinen Freunden beim Turnen

	Thema 1	Thema 2	Thema 3	Bildauswahl
008 5.0 Jahre	Sein Interesse an den Bildern erlischt, als er sich nicht selbst darauf findet. Er antwortet recht einsilbig.	"Kann aber nicht lesen." Er würde gerne lesen können, wie ein Junge aus der Gruppe.	Ein Junge wird als Freund bezeichnet. Er ist wesentlich jünger als er selbst. Er spielt häufig mit jüngeren Jungen, auch seine Sprachentwicklung ist nicht altersgemäß.	Er wartet auf ein Bild von sich selbst.
009 5.2 Jahre	Alle Bilder, auf denen er selbst zu sehen ist, sind wichtig.	Das Aufnahmegerät und die kleine Kassette interessieren ihn. Dabei geht es ihm weniger um technische Informationen als um die Frage, wieso das Interview stattfindet.	"Jetzt hab ich alles gesagt, was auf diesen komischen Bildern zu sehen ist." Die Komik in der einige Kinder abgebildet sind ist für ihn ein Anlass zum nochmaligen Ansehen der Bilder.	Er wählt ein Bild, auf dem er mit einem gemalten Flugzeug zu sehen ist.
011 4 Jahre	Feuerwehr zu spielen mit seinen drei Freunden ist für ihn von Bedeutung. Er schildert dieses Spiel ausgiebig.	Mit Mädchen und Jungen spielt er gleichermaßen.		Er wählt das Bild, das ihn zusammen mit 2 Freunden beim Feuerwehrspielen zeigt.
012 4 Jahre	Das Wir-Gefühl ist für ihn wichtig. Er und die	"in der Halle ist es langweilig."		Er sucht sich ein Bild aus, auf dem er mit

	Jungengruppe sind für ihn identisch.	Die große Halle wird von den Kindern nicht gerne zum Spielen benutzt, obwohl sie geräumiges Spielen ermöglichen würde.		zwei weiteren Jungen beim Feuerwehrspielen zu sehen ist.
--	---	--	--	--

	Thema 1	Thema 2	Thema 3	Bildauswahl
013 5 Jahre	Seine wichtigste Frage ist es, welches Bild sein Freund ausgesucht hat. Als er das weiß, interessiert er sich nicht weiter für das Interview.	"..nicht so oft, kenn ich auch gar nicht so." lautet die Antwort, auf die Frage nach dem Spiel mit der genannten Freundin . Er genießt sich, über diese Freundin mehr zu erzählen.	Als er sich als kompetent vor der Jungengruppe zeigen kann (er weiß alles, was in dem Dino-Buch abgebildet ist, das er von zu Hause mitgebracht hat), wirkt er sehr selbstbewusst.	Er möchte dasselbe Bild, das der Freund ausgesucht hat. Eine Jungengruppe beim Fußballspielen.
013 3.9 Jahre	Obwohl er unsicher wirkt, ist er von Anfang an bestrebt, das Bild, das ihn zusammen mit 2 Freunden zeigt zu bekommen.	Er erzählt von einer Freundin , die in der Nachbarschaft wohnt und mit der er zu Hause spielt.		Er wählt das Bild, das ihn zusammen mit zwei gleichaltrigen Freunden zeigt.
014 6 Jahre	Das Interview gibt ihm die Gelegenheit von sich selbst zu berichten. Lesen und Schreiben sind Kompetenzen , die ihn weit über die anderen Kinder hinausheben.	Die baldige Einschulung ist für ihn wichtig, aber auch, dass er danach im Kinderhaus bleiben kann.	Über einen älteren Jungen berichtet er. Man hat den Eindruck, dass er gerne einen älteren Jungen als Freund haben möchte.	
	Thema 4 Die Spielsachen im Kindergarten interessieren ihn nicht sehr. Zu Hause findet er die Spielsachen (Playmo und Cowboysachen) anregender.	Thema 5 "ich finde alle nicht besonders." Er tut sich schwer, Kontakte zu anderen Kindern zu finden. Er erklärt ausführlich, warum er viele Kinder nicht mag.	Thema 6 Er möchte Sachauskünfte über das Fotografieren. Die Anregungen in der Kindergruppe mit vorwiegend jüngeren Kindern scheinen ihn zu unterfordern .	Möchte ein Bild von sich selbst, dessen Aufnahme er persönlich initiiert.

4.6 Gesamtinterpretation Einrichtung III in bezug auf das Selbstkonzept von Jungen

Im Selbstkonzept von Jungen kann man auch hier Ähnlichkeiten entdecken. Sie orientieren sich vorwiegend an älteren Jungen und spielen „männlich“ definierte Spiele häufiger. Auch die Abgrenzung zu Mädchen ist, obwohl sie hier nicht zum Thema gemacht wurde, sichtbar.

Wenn Jungen eine gleichaltrige Jungengruppe zum Spielen haben, werden sie diese bevorzugen. In dieser Gruppe werden dann auch gemeinsame Interessen sichtbar.

Immer wieder wird aber auch die Herkunftsfamilie von Jungen als wichtig genannt.

Da die Erzieherinnen nie Erwähnung fanden, kann man davon ausgehen, dass sie für das Selbstkonzept von Jungen weniger bedeutsam sind, als die Herkunftsfamilie.

Die Themen im Kindergarten werden dann wichtig, wenn sie einen Bezug zu eigenen Interessen bekommen, wie dies hier bei dem Thema: „Ferienreisen“ der Fall war.

Die Wahrnehmung der Jungen wird von den eigenen Bedürfnissen und den bereits verinnerlichten „männlichen“ Konzepten beeinflusst.

„Männliche“ Selbstkonzepte drücken sich aber auch in der Spezialisierung auf bestimmte, dennoch individuell unterschiedliche Kompetenzen aus. So gibt es innerhalb der Jungengruppen Experten für unterschiedliche Themen. Dieses Wissen wird in der Gruppe an andere weitergegeben und mit diesen Kompetenzen kann das Selbstbewusstsein verstärkt werden.

Jüngere Jungen definieren sich häufig über die ganze Jungengruppe oder orientieren ihr Selbstkonzept an einem älteren „Freund“.

Manche ältere Jungen reflektieren ihre Aussagen bereits in Ansätzen und versuchen, logische Erklärungen zu finden. Sachinformationen sind für die meisten Jungen wichtig. Bei Rollenspielen werden grobmotorische Bewegungen bevorzugt und „männliches“ Verhalten eingeübt (Kämpfen, schießen, aber auch Fußballspielen).

Gefühle werden teils sehr offen gezeigt, teils aber auch „versteckt“. Je älter die Kinder sind, desto eher verbalisieren sie ihre Gefühle nur am Rande. Allerdings sind auch hier deutliche Unterschiede zwischen den Kindern zu beobachten.

Insgesamt sind die Unterschiede zwischen den Jungen erheblich, obwohl ähnliche Interessen alle verbinden. Diese kann man mit einem „männlichen“ Grundkonzept umschreiben.

Die eigene Person, die damit verbundene Wahrnehmung und die sich daraus ergebenden Bedürfnisse räumen dem Selbstkonzept jedoch Priorität ein.

5 Vergleich der Ergebnisse in den Einrichtungen I bis III

Einleitung:

Ein unterschiedliches Setting der Einrichtungen könnte auch unterschiedliches Verhalten auslösen. Deshalb versuchte ich Einrichtungen in meine Forschungen einzubeziehen, die sich durch unterschiedliche Standorte, Rahmenbedingungen und Konzepte unterscheiden.

Alle Einrichtungen standen unter kirchlicher Trägerschaft. Der Standort war unterschiedlich., Eine Einrichtung befand sich in einem Dorf, eine andere in einer Kleinstadt, die dritte in einer Stadt. Die Konzeption unterschied sich in einer Einrichtung, da diese als Kinderhaus geführt wird und ein offenes Gruppenkonzept beinhaltet. Der jeweilige Einzugsbereich, aus dem die Kinder kamen unterschied sich ebenfalls. Den dörflichen Kindergarten besuchten Kinder aller Schichten, den städtischen vorwiegend Mittelschichtskinder aus dem nahen Eigenheimwohngebiet, den städtischen vor allem auch Kinder aus Randgruppen und Kinder von berufstätigen Eltern.

Ob dies Auswirkungen auf das Verhalten und die Wahrnehmung von Kindern hat, will ich durch den Vergleich der Ergebnisse in den Einrichtungen feststellen.

Wie sich dies auf das Jungenverhalten auswirkt, ob sich geschlechtsbezogene Unterschiede daraus ableiten lassen, wollte ich ebenfalls herausfinden.

Welche Einrichtung würde geschlechtsspezifisches Verhalten fördern und welche zeigt eine offene Umgangsweise innerhalb der Geschlechter? Gibt es Möglichkeiten durch die Gestaltung der Einrichtung, eventuell auch durch ein anderes Verhalten der ErzieherInnen auf demokratische Verhaltensweisen auch innerhalb der Geschlechter hinzuwirken?

Dass bei diesen Vergleichen die individuelle Sichtweise von Kindern mehr und mehr verschwindet und geschlechtsspezifische Festlegungen Raum gewinnen könnten, bestätigte sich.

Dennoch wollte ich herausfinden, ob besondere Bedingungen in den Einrichtungsstrukturen subjektive Verhaltensweisen verstärken oder abschwächen können.

5.1 Vergleich der Rahmenbedingungen

Ob Rahmenbedingungen zu unterschiedlichen Wahrnehmungen und Selbstkonzepten führen können, soll hier anhand der drei unterschiedlichen Einrichtungen überlegt werden.

Die räumlichen Voraussetzungen in Einrichtung I waren denkbar knapp. Den Kindern blieben nur kleinräumige Spielmöglichkeiten, die vorhandenen Räume waren streng vorstrukturiert und konnten von den Kindern auch nur dementsprechend genutzt werden. Zudem war der Ausweichraum mit Bastelsachen belegt.

Die Einrichtung II bot mit einem relativ großen Gruppenraum mehr Bewegungsfreiheit. Aber auch da waren die verschiedenen Spielbereiche streng vorgegeben. Es gab sowohl eine Bauecke als auch eine Puppenecke, zum Bilderbuchanschauen musste man sich in eine andere Ecke auf ein Sofa setzen. Auch der Mal- und Basteltisch war vorgegeben.

Der Nebenraum bildete zwar eine unstrukturierte Umgebung für alle möglichen Spiele, war aber mit Möbeln derart ausgefüllt, dass auch dort keine großräumigen Spiele stattfinden konnten. Der Flur als Ausweichspielraum stand jeder Gruppe nur jeweils im Wochenrhythmus zur Verfügung.

Ganz anders waren die Möglichkeiten in der Einrichtung III beschaffen. Hier hatten die Kinder ein großes Haus zur Verfügung, im Garten konnten sie sich jederzeit bewegen, die Spielräume in der eigenen Gruppe waren großzügig bemessen. Obwohl auch dort eine Puppenecke und eine Bauecke vorhanden war, waren diese doch nur eine Möglichkeit unter vielen und wurden auch relativ selten benutzt.

Was sagten die Kinder nun über dieses Raumangebot aus?

Während in der Einrichtung I die Kinder lediglich den Basteltisch und die Puppenecke wahrnahmen, dazu erwähnt wurde, dass der Nebenraum momentan leider nicht genutzt werden konnte, waren es in Einrichtung II die Bauecke, die von drei der neun befragten Jungen genannt wurde, dazu kam zweimal der Vespertisch und einmal der Stuhlkreis. Das Bedauern, dass der Flur momentan nicht zum Spielen zur Verfügung steht, wurde einmal geäußert.

In der Einrichtung III wurden dreimal die Bauecke, viermal der Turnraum, einmal die Halle, einmal das Musikzimmer und dreimal das Kuschezimmer erwähnt.

Räume werden von allen Kindern entsprechend ihrer vorgegebenen Spielmöglichkeit wahrgenommen. Und Räume, in denen die Spielmöglichkeiten begrenzt sind, haben auch begrenzte Spiele zur Folge.

Es wurde sichtbar, dass viele Jungen sich großräumige Spielmöglichkeiten wünschten. Die Begeisterung, mit der vom Spiel im Turnraum gesprochen wurde und das Bedauern, das bei den anderen Einrichtungen geäußert wurde, weil eine großräumige Spielmöglichkeit nicht zur Verfügung stand, ist deutlich geworden.

Dies wurde jedoch nicht mit der Vorstrukturierung des Raumes begründet, sondern mit der Möglichkeit, dort je nach Bedarf spielen zu können. Gerade für Rollenspiele, und Fußballspielen rechne ich zu den Rollenspielen sind solche Räume notwendig. Da sie in zwei Einrichtungen fehlten, konnten dort auch keine eigentlichen Rollenspiele beobachtet werden, sondern die Rollenspiele bezogen sich auf eine Rollenübernahme mit Spielfiguren (Rittern) oder eine Rollenübernahme in phantastischen Geschichten (Tataturk- der „gerechte Zwerg“).

In Einrichtung III, in der alle Möglichkeiten vorhanden waren, wurden Rollenspiele im Kuschezimmer, im Turnraum und in der großen Halle gespielt. Eine Beobachtung derselben war jedoch nur eingeschränkt möglich, da die Kinder gerne unbeobachtet spielten und sobald ein Erwachsener in die Nähe kam ihr Spiel unterbrachen.

Interessant war mir, dass die große Halle, die keinerlei Vorstrukturierung hatte, aber auch als langweilig bezeichnet wurde.

Dem Raumangebot entsprechend entwickelten sich auch unterschiedliche Schwerpunkte beim Spiel.

So war das Spiel mit Konstruktionsspielzeug in Einrichtung I das am meist genannte, auch Puzzlespiele und Muster legen wurden erwähnt.

Die gewünschten großräumigen Spielmöglichkeiten wurden in die Phantasie verlegt und dort durchgespielt.

Die Abgrenzung zu der Mädchengruppe war in Einrichtung I am deutlichsten. Ob dies mit den beengten Spielmöglichkeiten zusammenhängt, kann nur vermutet werden. Jedenfalls fand die Abgrenzung am deutlichsten beim gemeinsamen Frühstück statt, bei dem es eigentlich keinen speziellen Jungen- oder Mädchentisch gab.

Dass dort auch die „männlichsten“ Tätigkeiten am häufigsten genannt wurden, mag zufällig sein und von der Sozialisation der Jungen abhängen. Ob der Wunsch nach mehr „männlichen“ Spielen dahintersteckt (kämpfen, boxen, Karate), das kann hier nicht abschließend geklärt werden.

In Einrichtung II wird dem Vespern ein breiter Raum eingeräumt. Das Zusammenspiel mit Mädchen ist hier besonders deutlich. Es gibt keine Abgrenzung zur Mädchengruppe und die Kommunikation in der gesamten Gruppe scheint für alle Kinder wichtig.

Die Vesperecke befindet sich hier in dem hinteren Teil des Gruppenraumes, unbeobachtbar für die Erzieherinnen. Die Kinder scheinen sich in abgegrenzten Räumen wohl zu fühlen und die Kommunikation wird dadurch angeregt. Das gemeinsame, aber selbstbestimmte Vespern ist ein wichtiges Kommunikationsmittel. In Einrichtung I fehlt dieses, in Einrichtung III sind die Erzieherinnen stets mit am Tisch, was bedeuten könnte, dass sich hier keine für die Kinder befriedigenden Gespräche ergeben können.

In allen Einrichtungen suchen die Jungen bestimmte abgegrenzte Räume zum Spielen. So ist der Begegnungsraum für die Jungen in der Einrichtung I hauptsächlich der Tisch, an dem mit Konstruktionsspielzeug gespielt wird, in Einrichtung II ist es der Vespertisch, der gemeinsam mit den Mädchen als wichtig erachtet wird und das Spiel im Nebenraum, bei dem die Erzieherin keinen Einblick hat. In Einrichtung III wird vor allem das Kuschelzimmer für Rollenspiele genutzt. Im Kuschelzimmer hat keine Erzieherin das Recht, ohne Voranmeldung zu erscheinen. Aber auch in den anderen Spielräumen sucht sich die Jungengruppe stets eine abgegrenzte Ecke zum Spiel. Lediglich am Maltisch trifft man sich gemeinsam mit Mädchen. Abgegrenzte Spielecken sind also notwendig, um Jungenspiele möglich zu machen. Wenn großräumige, aber für alle zugängliche Räume zur Verfügung stehen (wie die Halle in Einrichtung III) wird das nicht so positiv bewertet als wenn es sich um kleinere abgegrenzte und von Erzieherinnen unbeobachtete Räume handelt.

Dass in Einrichtung III mit dem größten Raumangebot gruppenübergreifende Spiele nicht stattfanden ist erstaunlich. Hängt es damit zusammen, dass die Kinder in diesem Alter noch begrenzte Spielräume (Spielecken) bevorzugen, dass sie auch nur einige wenige Spielkameraden brauchen, und dies sind ja meist ältere Jungen. Oder benötigen sie Begegnungsräume, die für spezielle Spielzwecke vorstrukturiert sind? Diese Frage kann hier auf Grund der Ergebnisse der Beobachtungsstudien und der Interviews nicht beantwortet werden.

Es scheint jedoch, dass zu enge und zu vorstrukturierte Spielräume für die Kinder ebenso beengend sein können, als ein Angebot, das keine Eingrenzung der Spielräume macht. In Einrichtung II konnten Spielmöglichkeiten am besten genutzt werden und die Vielfalt der Begegnungen zwischen Jungen und zwischen Jungen und Mädchen war deutlich. Allerdings war das Fehlen einer großräumigen Spielmöglichkeit eine Einschränkung für manche Jungen.

Jungen spielen am liebsten in Räumen, die von Erwachsenen nicht einsehbar sind. Sie spielen am liebsten mit Jungen in „Spielecken“. Eine Angebotsvielfalt an Spielecken bietet auch

Möglichkeiten für vielfältige Nutzung. Gruppenübergreifende Spielmöglichkeiten werden in der Regel nicht wahrgenommen. Es gab in keiner der untersuchten Einrichtungen spezielle Spielräume für Jungen, z. B. Räume mit technischer Ausstattung oder gesonderte „Werkräume“, Toberäume (für Kampfspiele) oder besondere Jungenverkleidungen für Rollenspiele, obwohl Jungen in den Interviews solche Interessen verbalisierten.

5.2 Vergleich der Kinderaussagen in bezug auf Personen

Personennennungen in Einrichtung I bis III

Einrichtung I 6 Kinder	Einrichtung II 9 Kinder	Einrichtung III 14 Kinder
ich 25x alle 10x wir 7x (6x ausschließlich in bezug auf die Jungengruppe, 1x in bezug auf die Schwester) Junge 49x Mäd. 21x jfreund 9x mfrend 6x Papa 5x Schwest. 2x Mama Erwachsene Baby's Schulkinder Interviewerin	ich 35 x alle 2x andere 1x wir 2x Junge 115 x Mädchen 70 x Erzieherin 8x jfreund 27x mfrend 19x (von einem Jungen alleine 12x) Sonstige: Bruder 2x Schwester 2x Papa 2x Mama 2x	ich 52x wir 13x Junge 71x Mädchen 25x jfreund 40x mfrend 10x

Bei der Personennennung sind Mehrfachnennungen in die Auswertung der Interviews eingegangen, somit wird die Häufigkeit der Nennung von einzelnen Jungen nicht deutlich.

Dennoch kann man einige Schlüsse ziehen.

Jedem Kind war zunächst die eigene Person wichtig. Oft wurde die eigene Person auch mit der Nennung des Namens oder in einem Atemzug mit der Nennung der Jungengruppe in Verbindung gebracht.

In der Einrichtung I wurde die eigene Person 25 mal von 7 Kindern genannt, das ist im Durchschnitt 3,6 mal pro Kind.

In der Einrichtung II war dies im Durchschnitt 3,8 mal der Fall (35 Nennungen bei 9 Interviews).

In der Einrichtung III 3,7 mal pro Kind (52 mal bei 14 Kindern).

Dies zeigt deutlich, dass ein Ich-Bewußtsein besteht und die eigene Person im Zentrum der Betrachtung steht.

Die „wir“- Nennung findet in der Einrichtung I und III stets im Blick auf die Jungengruppe statt. In Einrichtung I sind das 6 wir-Bezüge, pro Kind etwa einmal, in Einrichtung III 13 Wir-Bezüge, ebenfalls ca. einmal pro Kind, in Einrichtung II wird „wir“ nur zweimal gesondert genannt, aber dort immer mit Mädchen zusammen.

Als „Alle“ wird von der gesamten Gruppe gesprochen. Dies geschieht in Einrichtung I zehnmal, in Einrichtung II zweimal, in Einrichtung III gar nicht. Ob ein Gruppengefühl mit der Aussage des „alle“ verbunden ist, kann nicht deutlich werden, zumal jüngere Kinder gerne unter „alle“ sich selbst einschließen.

Dagegen ist die Nennung von Jungen in den Interviews sehr bemerkenswert.

In der Einrichtung I werden 49 mal Jungen genannt, das sind im Durchschnitt 7 Jungen. In der Einrichtung II 115 mal, das ergibt einen Durchschnitt von 12,7, in der Einrichtung III 71 mal, also im Durchschnitt 5 Jungen pro Interview.

Die Wahrnehmung von Jungen ist von allen Kindern deutlich hoch. Da die eigene Person nicht so oft auf den Bildern zu sehen ist, wie Jungen auf den Bildern zu sehen sind, kann daraus nicht geschlossen werden, dass Jungen wichtiger sind als die eigene Person. Dennoch rangiert die Wichtigkeit von Jungen für Jungen deutlich im Rang mit der Nennung der eigenen Person.

Der Unterschied, der sich in der Wahrnehmung von Mädchen ergibt, zeigt diese Tendenz noch einmal auf:

In der Einrichtung I wurden 21 Mädchen, das sind im Durchschnitt 3 pro Kind erwähnt, in der Einrichtung II 70 Mädchen, das sind im Durchschnitt immerhin 7,7 Mädchen (im Vergleich mit den dort genannten Jungen immer noch deutlich weniger, dort ist der Durchschnitt der Jungennennung 12,7), in der Einrichtung III 25 Nennungen, im Durchschnitt nur 1,7. Weshalb die Wahrnehmung von Mädchen in der Einrichtung III so gering ausfiel kann hier nicht festgestellt werden. Aber auch Jungen wurden dort so selten wie in keiner anderen Einrichtung wahrgenommen (5 pro Interview).

Die Korrelation von Jungen- und Mädchenfreunden gibt ebenfalls einen Einblick, in die Bewertung von Jungen. In der Einrichtung I wurden 7 Kinder befragt. Es stehen dort der Nennung von 9 Jungenfreunden immerhin 6 Mädchenfreunde gegenüber (der Begriff von

Freunden und Freundinnen ist für die Kinder zu wenig differenziert, deshalb habe ich stets nach Mädchenfreunden und Jungenfreunden gefragt). Das ergibt ein Verhältnis von 3 : 2.

In der Einrichtung II ergeben sich bei 9 befragten Kindern eine Nennung von 27 Jungenfreunden gegenüber 19 Mädchenfreunden. Das Verhältnis ist hier 3:2.

Wenn man jedoch berücksichtigt, dass ein Junge 12 mal ein Mädchen als Freundin bezeichnete, so ist dies eine gewaltige Verzerrung der Proportionen. Wenn man diesen Jungen nicht mit einbezieht, so ergibt sich eine Nennung von 27:7, also ein Verhältnis von 4:1. In der Einrichtung III ist das Verhältnis 4:1 bei 40 Jungen- und 10 Mädchennennungen.

Also auch hier ist die Einrichtung III mit der Nennung von Mädchen im Verhältnis zu Jungen unterrepräsentiert.

Insgesamt wird also deutlich, dass Jungenfreunde wesentlich wichtiger sind als Freundinnen. Dennoch werden auch Mädchen als Freundinnen genannt oder es wird der Wunsch geäußert, ein bestimmtes Mädchen als Freundin zu besitzen.

Erzieherinnen werden ausschließlich in der Einrichtung II wahrgenommen, nämlich 8mal, das ist knapp einmal pro Kind.

Sonstige Personennennungen sind bei einer Zusammenfassung zu vernachlässigen, da sie nur sporadisch vorkommen. Es sind dies in der Einrichtung I: Papa, 5x, Mama, Erwachsene, Babys und Schulkinder.

In der Einrichtung II werden genannt: Bruder 2x, Schwester 2x, Papa 2x und Mama 2x. In der Einrichtung III werden keine Personen außerhalb der Einrichtung erwähnt.

Interessant ist bei diesen Ergebnissen, dass immerhin der „Papa“ die am häufigsten genannte Person außerhalb der Einrichtungen ist.

5.3 Vergleich der Kinderaussagen in bezug auf Spiele/Themen

Einrichtung I 6 Kinder	Einrichtung II 9 Kinder	Einrichtung III 14 Kinder
Muster 3x Puzzle 2x Puppen 2x Haus 3x Flughafen 6x Flieger 2x <u>Sonstiges:</u> Doppeldecker Türme Garage Stühle Tisch Basteltisch Puppenecke Lastwagen Von einem einzigen Jungen genannt: Ritter Drache König Feuer Berg Ritterburg Höhle Maul Schild Waffe	Zug/Eisenbahn 6x Bauecke 5x Playmo/Ritter 3x Steckbausteine 3x Vespertisch 2x Spiele 2x Memory 2x Puzzle 2x Trampolin 2x Stuhlkreis 1x Flugzeug 1x Legos 1x Bilderbuch anschauen 1x Kartenspiel 1x	Bücher anschauen 4x Werkbank spielen 2x Musikzimmer 3x Bauecke 3x Bilder malen 6x Turnraum 4x Kuschelzimmer 2x Kreisspiel Halle Feuerwehr/ Soldatenspiel 3x Playmo Cowboy Fangi Pferdchen

In bezug auf die Nennung von Spielräumen kann hier der Bedeutung in den einzelnen Einrichtungen, aber ebenso in den Neigungen und Wahrnehmungen von einzelnen Jungen noch einmal nachgegangen werden.

So wurden in der Einrichtung I einmal der Basteltisch genannt. Aber auch die Puppenecke wurde erwähnt. Man kann also davon ausgehen, dass jeweils ein Kind den Basteltisch und ein anderes die Puppenecke wahrnahm, bzw. wichtig fand.

In der Einrichtung II wurde 5x die Bauecke und zweimal der Vespertisch erwähnt, wichtige Orte für die jeweiligen Jungen.

Die Einrichtung III, die vom Raumangebot her am meisten Spielmöglichkeiten bot, wurden diese auch entsprechend vielfältig wahrgenommen. So wurde die Werkbank zweimal, das

Musikzimmer dreimal, der Turnraum viermal, das Kuschelzimmer zweimal und die Halle einmal erwähnt.

Vorstrukturierte Spielräume werden als solche wahrgenommen und auch entsprechend genutzt. Bei der Wahrnehmung der Jungen wurde somit die Bauecke am häufigsten, nämlich 8x erwähnt. Dennoch macht das bei der Befragung von insgesamt 27 Kindern nur eine Erwähnung durch jedes dritte Kind.

In jeder Einrichtung befand sich eine Bauecke, allerdings war diese in der Einrichtung I kaum als Bauecke genutzt, sondern die Jungen spielten fast ausschließlich mit Konstruktionsspielzeug auf dem Bauteppich. Das erklärt auch, weshalb weder bauen als Tätigkeit, noch die Bauecke als dafür gewählter Spielort genannt wurde.

Dagegen wurden in der Einrichtung I die am häufigst genutzten Spielmöglichkeiten von Jungen auch genannt: Bauen von Häusern (3x), Flieger (3x), Flughafen (6x), Lastwagen und Garage je einmal.

Muster legen (3x) und Puzzle (2x) machen waren ebenfalls wahrgenommene Spiele.

In der Einrichtung II kam dem Zugspiel in der Bauecke eine große Aufmerksamkeit zu. Immerhin 6x wurde dieses Spiel genannt. Auch das Spiel mit Playmobilrittern (3x) und mit Steckbausteinen (3x) war von jedem dritten Kind bemerkt worden. Dazu kam einmal Flugzeug bauen mit Steckbausteinen und einmal Legospielen. Weitere Spiele waren in der Einrichtung II Memoryspiele (2x), Trampolin (2x), Kartenspiel und Bilderbuchbetrachtung.

In der Einrichtung III war das Bücher anschauen (4x) und das Malen (6x) die am häufigsten genannte Spielmöglichkeit. Dazu kam gleichrangig das Spiel im Turnraum (4x). Aber auch Musik machen (3x), in der Bauecke spielen (3x) Soldatenspiel (3x) wurden als wichtig eingestuft. Das Kuschelzimmer wurde immerhin noch zweimal erwähnt. Aber auch Fangi und Pferdchen spielen im Freien wurden genannt.

Im Einrichtungsvergleich kann man feststellen, dass in der Einrichtung I das Spiel mit Konstruktionsspielzeug das „wichtigste“ Spiel war, in der Einrichtung II bevorzugten 5 von 9 Kindern die Bauecke, die anderen 3 Kinder beschäftigten sich am liebsten mit Playmobilrittern. Dennoch wurden dort auch viele andere Spielmöglichkeiten genannt und nach dem Ergebnis der Beobachtungsstudie auch gespielt. Dies geschah im Gegensatz zu den beiden anderen Einrichtungen oft in gegengeschlechtlichen Spielgruppen.

In jeder Einrichtung fanden jedoch die „typischen“ Jungenspiele, nämlich Bauen, Konstruieren und „männliche“ Rollenspiele vornehmlich in gleichgeschlechtlichen Spielgruppen statt. In Einrichtung III fiel auf, dass selbst das „geschlechtsunspezifische“ Malen und Bilderbuchansehen in geschlechtsgleichen Gruppen vor sich ging. Allerdings handelte es sich dabei auch um Themen, die für Jungen interessanter waren, als für Mädchen. Aber auch Musik machten nur Jungen zusammen und im Kuschelraum trafen sich ausschließlich Jungen zum Rollenspiel.

Genannte Themen waren in der Einrichtung I Flugzeuge, auch Häuser aus Lego (Tisch, Stühle, Türme), ein Kind erzählte ausführlich eine selbsterfundene Rittergeschichte (das Thema Ritter war das Hauptthema im Kindergarten und die Interviews fanden in einem Raum, in dem viele selbstgebastelte Ritterburgen standen, statt).

In der Einrichtung II war sowohl das Eisenbahnspielen, als auch das Spielen mit Playmobilrittern von Jungen bevorzugt.

Die Einrichtung III zeigt vielerlei Interessen, (Malen, Soldatenspiel, Bilderbücher ansehen als meist genannte Spiele, allerdings wurden dort auch die meisten Jungen (14) befragt.

Es kann festgestellt werden, dass je nach den vorstrukturierten Räumen auch entsprechende Spiele stattfanden. Dabei bevorzugten Jungen hauptsächlich eigene Spielecken, was in der Einrichtungsübersicht bereits zum Ausdruck kam.

5.4 Vergleich der Kinderaussagen in bezug auf Tätigkeiten

Einrichtung I 6 Kinder	Einrichtung II 9 Kinder	Einrichtung III 14 Kinder
bauen 11x kämpfen 6x spielen 5x boxen 4x <u>Sonstiges:</u> schießen schlagen kaputtmachen werfen lesen <u>nur von einem Kind erwähnt:</u> reiten Schild halten Waffe holen ins Maul stechen dem Drachen drohen	spielen 7x essen/vespern 4x bauen 3x malen 1x fahrradfahren 1x zeigen 1x angucken 1x	malen 7x kämpfen 3x spielen 4x Musik machen 3x lesen 2x bauen 2x turnen 2x schlafen löschen liegen sitzen rennen schreiben schießen fangen sägen bohren

Bei den genannten Tätigkeiten wird der Unterschied zwischen den einzelnen Kindern deutlich, aber auch die Gemeinsamkeiten in den Einrichtungen kristallisieren sich besser heraus. Bauen muss als Bezeichnung für alle Arten von Konstruieren gesehen werden. Es wird damit sowohl das Bauen mit Lego- und Steckbausteinen, als auch das Bauen mit Holzbausteinen bezeichnet. So ist es nicht verwunderlich, dass Bauen als die wichtigste Tätigkeit insgesamt genannt wird (in Einrichtung I elfmal, in Einrichtung II dreimal, in der Einrichtung II nur noch zweimal). Bauen im weitesten Sinn wird in der Einrichtung I am häufigsten genannt, in der Einrichtung II erst an dritter Stelle und in Einrichtung III gar an fünfter Stelle.

Kämpfen wird sowohl in Einrichtung I als auch in Einrichtung III (3x) an zweiter Stelle genannt. In der Einrichtung I kommt dem „Kämpfen“ besondere Bedeutung zu, da es sowohl in Zusammenhang mit dem spielerischen Kämpfen, als auch mit Karate und Boxkämpfen genannt wurde (insgesamt 10x!).

In der Einrichtung II war dies kein Thema und es kam nur beim Spiel mit den Playmobilrittern zu „Scheinkämpfen“, was aber für die Jungen offensichtlich nicht thematisierungswürdig war. Dass in Einrichtung II „spielen“ am häufigsten genannt wurde, kann darauf zurückzuführen sein, dass darunter vieles zu verstehen ist. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass in dieser Einrichtung die Bewertung von unterschiedlichen Spielmöglichkeiten keine strikte Abgrenzung in Jungen- und Mädchenspiele erfuhr. Es könnte aber auch damit

zusammenhängen, dass die Jungen dort noch nicht in der Lage waren, die Spiele differenziert zu benennen.

Dass jedoch dem „Vespern“ der zweite Rang eingeräumt wurde, macht deutlich, dass in dieser Einrichtung die Kommunikationsmöglichkeiten am Vespertisch besonders positiv bewertet wurden. In keiner anderen Einrichtung war das Vespern einer Erwähnung wert (dabei waren Bilder von der Vespersituation in allen Einrichtungen mit vorgelegt worden).

Dass die Jungen in Einrichtung III „malen“ häufigsten nannten zeigt auf, dass dort die Kommunikationsmöglichkeit innerhalb der gesamten Jungengruppe wichtig erachtet wurde. Ein Blick auf die malenden Kinder zeigt in der Beobachtungsstudie, dass die Jungen dort gemeinsam das Thema: „Flugzeuge“ und „Häuser“ diskutierten und versuchten, es vielfältig ins „Bild“ zu setzen.

Dem „zeigen“, „angucken“, „lesen“ kommt in etwa dieselbe Bedeutung zu. In jeder der Einrichtungen wurde diese Tätigkeit genannt.

Turnen, Musik machen und sägen, bzw. bohren werden nur in der Einrichtung III genannt. In allen anderen Einrichtungen gab es dazu keine Gelegenheit.

Dass das „Musik machen“ für Jungen auch wichtig ist, zeigt, dass es von 14 Jungen dreimal erwähnt wurde.

Individuell genannte Tätigkeiten sind „fahrradfahren“, „fangen“, „schreiben“, „rennen“, aber auch „schießen“ und „schlafen“.

Je genauer man hinsieht, desto mehr bemerkt man bei den Kinderaussagen die individuellen Bevorzugungen und Interessen. Obwohl viele Tätigkeiten von Jungen bevorzugt und deshalb auch öfter wahrgenommen werden, so zeigt die Bandbreite der Nennungen doch große individuelle Unterschiede.

5.5 Vergleich der Kinderaussagen in bezug auf Gefühle

Einrichtung I 6 Kinder	Einrichtung II 9 Kinder	Einrichtung III 14 Kinder
positive: Begeisterung Interesse Zuneigung Erleichterung	positive: Freude Begeisterung Interesse	positive: Freude, Begeisterung, Selbstbestätigung

negative: Unsicherheit Hilflosigkeit Angst	negative: Unsicherheit Verlegenheit Lustlosigkeit	Negative, neutrale: Langweile, Ablehnung, Enttäuschung Unsicherheit Nachdenklichkeit
--	---	--

Jungen im Alter von 3 – 6 Jahren können ihre Gefühle zwar meist nicht in Worte fassen, zeigen sie aber deutlich durch nonverbale Gesten. Ihr Gesichtsausdruck verrät, ob sie gerade begeistert sind, sich unsicher fühlen oder gar ärgerlich werden. Aber auch Angst und Ablehnung sind in ihrem Gesicht zu lesen. Ihre Körperhaltung unterstreicht zudem, was an ihrem Gesichtsausdruck abzulesen ist. So zucken sie die Schulter, wenn sie etwas nicht wissen oder wenden sich ab, wenn sie unsicher werden.

Beim Interview wurde zudem deutlich, dass die Dauer des Interviews oft davon abhängte, ob sich im Lauf des Interviews negative Gefühle oder Gefühle der Unsicherheit entwickelten, die zu einem plötzlichen Abbruch führen konnten.

Aber auch Gefühle der Begeisterung, der Selbstdarstellung waren vorhanden. Diese stimulierten die Kinder zu längeren Ausführungen, bei denen sie auch ihre Gefühlslage deutlich machten.

Bei den älteren Jungen erwuchs der Eindruck dass das Interview für sie häufig eine Art „Test“ darstellte, den sie entweder „gewinnen“ konnten oder bei dem ein „Versagen“ möglich war. Die dabei entstehenden Gefühle führten häufig zu einer angespannten „Aufzählfunktion“, die nur schwer durchbrochen werden konnte. Ob dies mit der Person der Interviewerin zusammenhing, kann hier nicht geklärt werden. Aber es ist zu vermuten, dass ältere Jungen gegenüber fremden, dazu noch weiblichen Personen kritischer und reservierter sind als jüngere Kinder. Die Darstellung der eigenen Person wird von ihnen bereits bewusster und mit einer bestimmten Zielsetzung vorgenommen. Dies wurde für diese Kinder dann oft kritisch, wenn sie Gefühle (gegenüber einem bestimmten Mädchen) preisgaben. Es entstand der Eindruck, dass Jungen im Vorschulalter zwar reflektierter antworten können, aber auch bereits versuchen, ihre Gefühle unter Kontrolle zu halten und nur „Sachaussagen“ zu geben.

Der Vergleich der Gefühlsregungen bei Jungen in allen Einrichtungen zeigt jedoch auch, dass alle Gefühle, von einer großen Begeisterung und Freude an der Selbstdarstellung bis zu tiefer Enttäuschung, Ablehnung oder Hilflosigkeit und Angst zu finden sind.

Positive Gefühle verbinden sie mit bevorzugten Themen und Spielen, aber auch mit wichtigen Personen. Negative Gefühle kommen zum Ausdruck, wenn sie über negative Erfahrungen erzählen, sich gelangweilt fühlen oder Angst zeigen.

So führt die Schilderung von Personen und Tätigkeiten, aber auch Phantasien zu Gefühlen, die dabei ausgelöst werden. Und diese Gefühle zeigen sich in der Regel nonverbal. Selten werden sie auch mit Schilderungen zusammen verbalisiert.

6 Vergleiche der individuellen Themen in Einrichtung I bis III

Einrichtungsbezogen können sich die individuellen Wahrnehmungen von Kindern unterscheiden. Dies kann sowohl von der Gruppendynamik der Einrichtung, der dort herrschenden Rahmenbedingungen oder des im Augenblick in der Gruppe besprochenen Themas abhängen. Um individuelle Bedürfnisse von Jungen in und außerhalb einer bestimmten Einrichtung feststellen zu können, müssen die Ergebnisse der in die Forschung einbezogenen Einrichtungen zunächst miteinander verglichen werden.

Eigene Themen Einrichtung I

	Thema 1	Thema 2	Thema 3
001 5.6 Jahre	"fast keine (Milchzähne) mehr, ich krieg Backenzähne." Der Zahnwechsel und die damit verbundene körperliche Schulreife werden angesprochen	"ich glaub, die macht Ballett." Mädchen , die schöne Kleider anhaben gehen zum Ballettunterricht. Vorstellungen von Mädchen. (er spielt nie mit Mädchen, kennt aber einzelne mit Namen).	"des vom Christian." Der älteste Junge in der Gruppe wird als Freund bezeichnet, obwohl er kaum anwesend ist und auch dann kaum mit anderen Jungen spielt. Es kann daraus geschlossen werden, dass er gerne einen älteren Jungen als Freund hätte.
002 6.0 Jahre	"He, hast du Milchzähne?" Der Zahnwechsel deutet auf die baldige Einschulung hin.	"wie muss man sich so toll anziehen, wenn nicht Weihnachten ist?" Seine Mädchenwahrnehmung wird sichtbar.	Im Interview ist er unsicher und spricht kaum ganze Sätze. Beim Spiel mit anderen Jungen wird eher sichtbar, was ihn bewegt.

003	4.0 Jahre	"hat mein Papa auch" Das Aufnahmegerät erinnert ihn an zu Hause, er kennt genaue technische Details.	"des neue Haus is glei hi". Dass das wichtige Spielhaus durch einen älteren Jungen zerstört wurde und niemand etwas dagegen unternahm beschäftigt ihn sehr.	Die Person des Vaters als gleichgeschlechtlicher Partner ist sehr bedeutsam. Ausführlich berichtet er von Boxkämpfen mit dem Vater zu Hause.
004	4.6 Jahre	Seine ausgeprägte Phantasie ermöglicht ihm, sich in eine Phantasiewelt zu begeben, in der er stark, groß und mächtig ist. Michael Jackson mit Trompete werden als Vorbild genannt.	"es war mir eine Ehre Madam." Am Ende des Interviews verbeugt er sich vor der Interviewerin. Frauenwahrnehmung in seiner Phantasie.	
005	4.1 Jahre	"des sin gar net alle, aber ich bin dabei" Er definiert seine eigene Person über die Gruppe. Unter alle versteht er ausschließlich Jungen.	"hat Nikola sich schon eins ausgesucht?" Ein Junge, den er ständig nachahmt scheint für ihn wichtig zu sein, obwohl er ihn nicht als seinen Freund bezeichnet.	
006	5.10 Jahre	"Ich bin sogar schon im Karate, deswegen hab ich auch alle umkriegt." Als Einzelgänger in der Gruppe kann er durch männliche Kompetenzen erreichen, dass er Beachtung findet.	Zwei Mädchen beim Puzzlespiel scheinen ihn besonders zu interessieren. Er bezeichnet ein Mädchen davon als seine Freundin. Auch mit Mädchen spielt er nicht.	Sachinformationen über das Aufnahmegerät und die Befestigung der Bilder sind ihm wichtig. Er fragt nach und möchte die bespielte Kasette abhören.
007	4.4 Jahre	Das Aufnahmegerät erinnert ihn an zu Hause. Er interessiert sich für sachliche Zusammenhängen. (Herstellung der Bilder, Funktion des Aufnahmegerätes).	Seine Person steht im Mittelpunkt des Interesses. Er sucht alle Bilder, wo er zu sehen ist.	Freunde sind wichtig. Er kann sich nicht entscheiden, ob der älteste Junge der Gruppe sein Freund ist oder ein Mädchen, für das er sich interessiert. Sein bester Freund, mit dem er auch ständig spielt und ihn nachahmt, ist letzten Endes doch der wichtigste Freund.

Einrichtungabhängige Themen:

In der Einrichtung I wurde wegen des bevorstehenden Sommerfestes das Thema „Ritter“ mit den Kindern besprochen. Dazu wurden auch Kostüme gebastelt und jeden Tag im Stuhlkreis ein Aspekt des Ritterseins vorgestellt.

Ein Kind hat dieses Thema zu seinem eigenen gemacht, indem es in die Rolle des mächtigen Ritters geschlüpft ist.

Der Zahnwechsel war bei zwei Jungen ein Gesprächsthema, das von beiden als wichtig empfunden wurde. Dieses Thema wurde zwar von einem der Jungen eingebracht, war aber für beide Kinder von Bedeutung, da sie unabhängig vom Anhören der Kassette zu diesem Thema wechselten.

Alle anderen Themen können der individuellen Wahrnehmung zugeschrieben werden, da sie mit den Rahmenbedingungen und den Themen, die in der Einrichtung zu dieser Zeit wichtig waren, in keinem unmittelbaren Zusammenhang stehen.

Einrichtungsunabhängige Themen:

Der Zahnwechsel als Hinweis auf die Schulfähigkeit ist ein Thema, das Vorschulkinder beschäftigt. Mit dem Zahnwechsel können sie „beweisen“, dass sie bald in die Schule kommen.

Die **Person des Vaters als wichtiges Identifikationsobjekt** wird ausführlich behandelt. In diesem Zusammenhang wird auch das Interesse an technischen Zusammenhängen ausgedrückt. Aber auch die Problematik, die durch das Zerstören des Spielhauses durch eine männliche Person entstand, wird ins Gespräch gebracht.

Mit **der eigenen Phantasie** wird das gerade behandelte Thema Ritter so umgesetzt, dass sich ein Junge stark und mächtig fühlen und in der Phantasiewelt eine bedeutsame Rolle spielen kann.

Mit **Hilfe der Gruppenzugehörigkeit** (zur Jungengruppe) kann ein anderer Junge sich selbst stark fühlen, indem er alle Tätigkeiten der Jungen als seine eigenen bezeichnet. Dabei wird ein Junge als Nachahmungsobjekt bevorzugt.

Karate zu können, ist für einen anderen Jungen wichtig. Dadurch erfüllt er das „männliche“ Selbstkonzept. Hinzu kommt sein Interesse für das Aufnahmegerät und die technischen Informationen über dieses. Details über sachliche Bedingungen interessieren ihn.

Das Aufnahmegerät erweckt sein Interesse. Er interessiert sich auch für andere Zusammenhänge, wie die Herstellung von Bildern.

Allen Jungen gemeinsam ist **das Interesse an anderen Jungen**, Freunden oder älteren Kindern. Bei einem sehr „männlich“ orientierten Jungen wird das **Interesse an einem bestimmten (älteren) Mädchen** deutlich, mit dem er aber nicht spielt.

Eigene Themen Einrichtung II

	Thema 1	Thema 2	Thema 3
001 Jahre 5.6	Die mitgebrachten Spielsachen (Playmobilritter) teilt er nur mit seinen Freunden. Sie bringen ihm Anerkennung .	Die Freundin scheint sehr wichtig zu sein. Sie darf jedoch nicht mit der Jungengruppe spielen. (Verheimlichung vor den Freunden?)	
002 Jahre 3.1	Die eigene Schwester wird als Freundin bezeichnet. Er erzählt ausführlich von seiner Familie .	Das Aufstellen seines Bettes zu Hause wird in allen Details geschildert. Informationen über technische Zusammenhänge sind wichtig für ihn.	Es ist ihm wichtig, dass alles aufgeschrieben wird, was er sagt. Seine Aussagen sollen Beachtung finden.
003 Jahre 5.8	Soweit persönliche Anteilnahme zu sehen ist, handelt es sich um Mädchen, die er als seine Freundinnen bezeichnet und mit denen er auch häufig spielt.	Er macht einen selbstsicheren Eindruck und spielt sowohl mit Jungen als auch mit Mädchen . Von einem Jungen wird er abgelehnt, da er immer gleich losheule, wenn er etwas nicht bekäme.	
005 Jahre 5.8	Über die eigene Personenwahrnehmung vergißt er seine Schüchternheit und beginnt von sich zu erzählen.	Freundschaften zu Jungen und Mädchen sind ihm wichtig. Dabei spielt er anscheinend lieber mit älteren Mädchen zu Hause. Im Kindergarten sieht man ihn öfter neben einem Mädchen im Stuhlkreis sitzen, das er verehrt.	Zu Hause kann er mit dem Fahrrad Freunde und Freundinnen besuchen.
006 5.10 Jahre	Er bezeichnet einen Jungen als Freund , mit dem er auch spielt.	Das Spiel in der Bauecke und mit Legos wird von ihm als wichtig bezeichnet.	Er verneint vehement, als er nach einer Freundin gefragt wird.

	Thema 1	Thema 2	Thema 3
007 Jahre 4.6	Seine detaillierten Kenntnisse über Eisenbahnen verwendet er dazu, um sich vor der Kindergruppe als kompetent darzustellen.	Die Fixierung auf Erwachsene scheint für ihn ein Problem zu sein. Er kommt mit den Kindern nicht ins Spiel und weint den ganzen Vormittag, wenn sich keine Erzieherin um ihn bemüht.	Buch angucken wird als Lieblingsbeschäftigung genannt. Dabei erzählt er anderen Kindern, was dort zu sehen ist. Soziale Kontakte sind dadurch möglich.
008 4.6 Jahre	Das Spiel im Hausgang wird sehnsüchtig erwartet. Dort gibt es einen breiten Raum für Phantasiespiele mit	Kontakt zu Mädchen verneint er vehement . "die könnet mir verhaun", "ich will nicht mit denen	

	viel Bewegungsmöglichkeit .	spielen", sind die Begründungen.	
009 4.0 Jahre	Seine Entdeckung , dass zwei Bilder sich ergänzen (Schränkteile) ist wichtig. Er empfindet sich selbst dadurch in seinen Kompetenzen gestärkt.	Das Aufnahmegerät ist wichtig. Er ist an technischen Dingen und Zusammenhängen interessiert. Er will durch Ausprobieren die Funktion feststellen.	Ein älterer Junge wird als Freund bezeichnet. Auch alle anderen Jungen mit denen er spielt, bezeichnet er als Freunde . Mädchen, mit denen ich ihn nie spielen sah werden ebenfalls als Freundinnen genannt.

Einrichtungabhängige Themen:

In der Einrichtung II gab es kein besonderes Thema innerhalb der Kindergruppe. So kann man davon ausgehen, dass die Jungen ihre eigenen Themen einbrachten und deshalb diese auch von anderen Jungen wahrgenommen wurden. Dies ist beim Thema „Ritter“ der Fall. Ein Junge brachte seine eigenen Playmobilritter mit, mit denen er zusammen mit seinen Freunden spielte.

Einrichtungsunabhängige Themen:

Über die **mitgebrachten Spielsachen** (Playmobilritter) bekommt die eigene Person **Anerkennung von seinen Freunden**. Ein Mädchen ist ihm wichtig, mit diesem spielt er jedoch keine „Jungenspiele.“

Die **Familie steht im Mittelpunkt des Interesses**. Damit verbunden sind auch Erfahrungen über **technische Zusammenhänge**, die ihm so wichtig sind, dass sie unbedingt niedergeschrieben werden müssen.

Jungen als auch Mädchen scheinen für das Selbstkonzept wichtig zu sein. Seine „empfindliche“ Art gefällt den anderen Jungen nicht (der heult gleich immer).

Das Spiel mit älteren Mädchen und Jungen zu Hause und seine **Kompetenz**, mit dem Fahrrad auch weitere Strecken zu bewältigen wird als wichtig dargestellt.

Über das **Spiel mit einem Jungen in der Bauecke und mit Legos** wird das Selbstkonzept bestätigt.

Die erworbenen Kenntnisse über Eisenbahnen ermöglichen ihm, sein Problem (er weint ständig) in den Griff zu bekommen und sein Selbstkonzept zu stärken.

Phantasiespiele mit viel Bewegung ausschließlich mit Jungen werden als wichtig dargestellt.

Technische Informationen und Wahrnehmungen stehen im Mittelpunkt des Interesses.

Eigene Themen Einrichtung III

	Thema 1	Thema 2	Thema 3
001 4.0 Jahre	"...ja, aber ich hab doch die Freunde" Freunde, damit bezeichnet er die älteren Jungen , mit denen er aber nicht spielt. Die Freundschaft dieser Jungen zu bekommen, scheint ihm wichtig zu sein.	Zu Hause besitzt er ein Bild von sich, deshalb will er lieber ein Bild der anderen Jungen. Er definiert sich selbst über die Gruppe der Jungen .	
002 6.0 Jahre	Selbst Freunde zu besitzen ist ihm wichtig. Er erzählt aber auch, dass andere Jungen möchten, dass er ihr Freund ist.	Bei der Frage nach der Freundin gibt er ein Mädchen an, mit dem er auch spielt. Seine plötzlich einsilbig werdenden Antworten zeigen eine gewisse Unsicherheit, wenn er über eine Freundin spricht.	Der Sommerurlaub mit den Eltern und der Schwester beschäftigt ihn sehr. Gemeinsame Unternehmungen im Elternhaus sind für ihn wichtig.
003 6.0 Jahre	Der Urlaubs-kalender im Kindergarten scheint für ihn wichtig zu sein. Er erklärt mir dessen Funktion. Das augenblickliche Thema in der Kindergruppe beschäftigt ihn.	Die Erzählung der in der Familie geplanten Urlaubsreise zeigt, wie wichtig ihm diese und dabei auch die eigene Familie ist. Die Schilderung der Mutter wird mit Lachen und positiven Gefühlen in Verbindung gebracht.	Die Mutter hat ihm von einer Reise nach Afrika viele Informationen gegeben. Er vergleicht diese mit der geplanten Reise nach Amerika. Sachinforma-tionen sind wichtig und können in Beziehung gebracht werden.

	Thema 1	Thema 2	Thema 3
004 3.1 Jahre	Die Suche nach sich selbst (auf den Bildern) nimmt einen großen Raum ein. Er ist sich seiner eigenen Person noch nicht sicher: "bin ich des?"	Zwei Mädchen , die er gerne als Freundinnen haben möchte beschäftigen ihn, da sie ihn trotz des Angebotes Süßigkeiten zu bekommen, wenn sie ihn besuchen nicht weiter beachten.	
005 6 Jahre	Die Suche nach einem Freund, der auf den Bildern nicht zu sehen ist, beschäftigt ihn. Er versucht dafür eine logische Erklärung zu finden.	Eine Spielszene mit einem Freund lässt ihn aus der Reserve locken. Er gerät kurz in ein begeistertes Erzählen.	Im Interview ist er schüchtern, bemerkt alles, was auf den Bildern ist, erzählt aber nur auf Nachfrage. Er fühlt sich in der Gegenwart der Interviewerin unsicher .

006 4 Jahre	er sucht auf den Bildern immer wieder nach der eigenen Person und erzählt, was er alles gemacht hat.	Die Fotografien interessieren ihn sehr. Er betrachtet sie wie ein Bilderbuch und erzählt, was darauf zu sehen ist. "Sind eine der Klasse Bilder" ist sein Kommentar.	Die Freundschaft zu zwei älteren Jungen war ihm sehr wichtig. Warum diese nicht mehr besteht wollte er nicht sagen, gab aber an, es genau zu wissen.
007 5 Jahre	Da er auf keinem der Bilder zu sehen ist, wird das ganze Interview von der Frage beherrscht, in welcher Situation er fotografiert werden möchte. Er möchte sich am liebsten mit seinen Freunden fotografieren lassen.	Er wartet darauf, dass die Kinder endlich wieder in den Turnraum gehen. Dort fühlt er sich am wohlsten.	Der Wegzug einer Freundin ist für ihn ein noch nicht abgeschlossenes Kapitel. Er erzählt ausgiebig davon und zeigt seine Enttäuschung darüber sehr deutlich.

	Thema 1	Thema 2	Thema 3
008 5.0 Jahre	Sein Interesse an den Bildern erlischt, als er sich nicht selbst darauf findet. Er antwortet recht einsilbig.	"Kann aber nicht lesen." Er würde gerne lesen können, wie ein Junge aus der Gruppe.	Ein Junge wird als Freund bezeichnet. Er ist wesentlich jünger als er selbst. Er spielt häufig mit jüngeren Jungen, auch seine Sprachentwicklung ist nicht altersgemäß.
009 5.2 Jahre	Alle Bilder, auf denen er selbst zu sehen ist, sind wichtig.	Das Aufnahmegerät und die kleine Kasette interessieren ihn. Dabei geht es ihm weniger um technische Informationen als um die Frage, wieso das Interview stattfindet.	"Jetzt hab ich alles gesagt, was auf diesen komischen Bildern zu sehen ist." Die Komik in der einige Kinder abgebildet sind ist für ihn ein Anlaß zum nochmaligen Ansehen der Bilder.
011 4 Jahre	Feuerwehr zu spielen mit seinen drei Freunden ist für ihn von Bedeutung. Er schildert dieses Spiel ausgiebig.	Mit Mädchen und Jungen spielt er gleichermaßen.	
012 4 Jahre	Das Wir-Gefühl ist für ihn wichtig. Er und die Jungengruppe sind für ihn identisch.	"in der Halle ist es langweilig." Die große Halle wird von den Kindern nicht gerne zum Spielen	benutzt, obwohl sie großräumiges Spielen ermöglichen würde

	Thema 1	Thema 2	Thema 3
013 5 Jahre	Seine wichtigste Frage ist es, welches Bild sein Freund ausgesucht hat. Als er das weiß, interessiert er sich nicht weiter für das Interview.	".nicht so oft, kenn ich auch gar nicht so." lautet die Antwort, auf die Frage nach dem Spiel mit der genannten Freundin . Er geniert sich, über diese	Als er sich als kompetent vor der Jungengruppe zeigen kann (er weiß alles, was in dem Dino-Buch abgebildet ist, das er von zu Hause

		Freundin mehr zu erzählen.	mitgebracht hat), wirkt er sehr selbstbewußt.
013 3.9 Jahre	Obwohl er unsicher wirkt, ist er von Anfang an bestrebt, das Bild, das ihn zusammen mit 2 Freunden zeigt zu bekommen.	Er erzählt von einer Freundin , die in der Nachbarschaft wohnt und mit der er zu Hause spielt.	
014 6 Jahre	Das Interview gibt ihm die Gelegenheit von sich selbst zu berichten. Lesen und Schreiben sind Kompetenzen , die ihn weit über die anderen Kinder hinausheben.	Die baldige Einschulung ist für ihn wichtig, aber auch, dass er danach im Kinderhaus bleiben kann.	Über einen älteren Jungen berichtet er. Man hat den Eindruck, dass er gerne einen älteren Jungen als Freund haben möchte.
	Thema D Die Spielsachen im Kindergarten interessieren ihn nicht sehr. Zu Hause findet er die Spielsachen (Playmo und Cowboysachen) anregender.	Thema E "ich find alle nicht besonders." Er tut sich schwer, Kontakte zu anderen Kindern zu finden. Er erklärt ausführlich, warum er viele Kinder nicht mag.	Thema F Er möchte Sachauskünfte über das Fotografieren. Die Anregungen in der Kindergruppe mit vorwiegend jüngeren Kindern scheinen ihn zu unterfordern .

Einrichtungsabhängige Themen:

Die **bevorstehenden Sommerferien** wurden in der Kindergruppe gemeinsam mit den Erzieherinnen thematisiert. Ein Kind macht dieses Thema zu seinem eigenen, da die geplante Urlaubsreise mit den Eltern für ihn als **spannendes Abenteuer** erscheint. Ein anderer Junge zeigt ebenfalls Interesse an diesem Thema, da er mit den Eltern und seiner Schwester ebenfalls eine Reise unternehmen wird. Für ihn ist aber auch die Zeit nach den Ferien von Bedeutung, da dann sein Freund nicht mehr im Kindergarten ist.

Das **Fußballspiel nimmt ebenfalls in der Einrichtung einen wichtigen Rang ein**. So wird es auch von mehreren Jungen thematisiert.

Der **Wunsch, lesen zu können** entsteht dadurch, dass ein älterer Junge diese Fähigkeit bereits besitzt und den anderen Kindern vorliest.

Einrichtungsunabhängige Themen:

Für zwei Jungen ist die **baldige Einschulung** ein Thema. Ein Junge, der bereits lesen und schreiben kann ist unsicher, ob er dort nicht unterfordert ist.

Für sechs Jungen sind **Freunde zu besitzen** das Wichtigste.

Das „**Wir**“-Gefühl durch die Zugehörigkeit zur Jungengruppe ist für weitere zwei Jungen bedeutsam.

Sachinformationen über das Aufnahmegerät, die Fotografien, die Bedingungen im Urlaubsland und die Bedeutung des Interviews werden als Themen angesprochen.

Die **Wahrnehmung der eigenen Person** auf den Bildern, vor allem aber das Nichtvorhandensein ist für einige der Jungen das wichtigste Thema des Interviews.

In drei Interviews werden „**Freundinnen**“ thematisiert. Zweimal wird die Enttäuschung laut, dass diese Freundschaften nicht funktionieren oder beendet sind.

6.1 Mehrfachnennungen

Die **Einschulung** ist im Interview von drei Jungen als bedeutsam dargestellt worden. Dabei handelte es sich zweimal um die körperlich sichtbaren Vorgänge des Zahnwechsels, ein andermal um die Angst, in der Schule unterfordert zu werden, da dieser Junge bereits lesen und schreiben kann.

Durch die Jungengruppe (**Wir-Gefühl**) zu einer Festigung der eigenen Selbstwahrnehmung und Selbstbestätigung zu gelangen ist für mehrere Jungen wichtig.

Bei Mädchen, die im Interview als bedeutsam erwähnt wurden, handelte es sich meistens um ein einzelnes persönlich **bevorzugtes Mädchen**, das häufig älter war.

Aber auch die Leugnung von Spielen mit Mädchen und eine damit verbundene **individuelle Abgrenzung zu Mädchen** kam in einigen Interviews zum Ausdruck.

Wenn Jungen als Freunde genannt wurden, so waren dies dabei häufig ältere Jungen, meistens aber **mehrere bevorzugte Jungen**.

Männlich definierte Spiele oder **Phantasien** spielten in einigen Interviews ebenfalls eine Rolle.

Technische Informationen und Sachauskünfte wurden von relativ vielen Jungen als wichtig bezeichnet.

Erworbene Kompetenzen waren für die Stärkung des Selbstbewusstseins und der Anerkennung durch die Kindergruppe (häufig nur die Jungengruppe) von Bedeutung. Diese Kompetenzen waren z. B. Kenntnisse über „Karate“, „Boxen“, „lesen und schreiben“, „Eisenbahn“, „Dinosaurier“, „Fahrradfahren“.

Auch **die Familie** wurde mehrfach als wichtig ins Interview eingebracht. Dabei kam sowohl die Bedeutung des Vaters (einmal), die Bedeutung der Mutter (einmal) die Wichtigkeit von Geschwistern (Schwester zweimal, Bruder einmal) zur Sprache.

6.2 Einzelnennungen

Bei den Mehrfachnennungen fällt auf, dass sich die Nennungen durch spezielle Korrelationen unterscheiden. Obwohl viele gleiche Themen angesprochen wurden, so kann doch festgestellt werden, dass es sich dabei um eine individuell unterschiedliche Wahrnehmung oder Bewertung handelt.

Ein besonders phantasiebegabtes Kind hat sich ausschließlich mit seiner individuellen Wahrnehmung in einer dafür konstruierten **Phantasiewelt** befasst.

Der **Vater** spielte bei einem anderen Kind eine bedeutsame Rolle.

Ein weiteres Kind thematisierte „**männliche**“ **Rollenspiele** und **großräumige Bewegungswünsche**.

6.3 Zusammenfassung

Einige durch die in den Einrichtungen unterschiedlichen Themenschwerpunkte beeinflussten die Wahrnehmungen und Bewertungen in den Interviews.

Dennoch kann festgestellt werden, dass die meisten genannten Themen **einrichtungsunabhängig** waren und einen **individuell unterschiedlichen Charakter** hatten.

Auffallend ist dennoch, dass sich Jungen in der Mehrzahl an mehreren Jungen orientieren.

Die Anerkennung der Jungengruppe wird durch individuelle Kompetenzen erworben, die als „männlich“ definiert werden können. Diese werden dann an die anderen Jungen weitergegeben und dort zum zeitweiligen Hauptthema des Tages gemacht.

Sachbezogene Kompetenzen und Erfahrungen werden so erweitert und ausgebildet. Das Bedürfnis nach weiteren Informationen kann dabei häufig beobachtet werden.

Der Wunsch, ein Mädchen (meist ein bestimmtes, durch sein Aussehen individuell bevorzugtes Mädchen) als Freundin zu gewinnen, wird von vielen Jungen genannt, muss aber anscheinend „geheim“ bleiben. Vor allem ältere Jungen haben dieses Bedürfnis angesprochen, sich aber dann sofort zurückgezogen oder gar das Interview abgebrochen.

Jüngere haben das Thema „Freundin“ offen und ohne Scheu angesprochen.

Die Aktivitäten der Familie wurde in den Interviews einige Male beschrieben, wogegen die Erzieherinnen in einer einzigen Einrichtung erwähnt, aber nicht weiter thematisiert wurden.

7 Altersbedingte Vergleiche der Themen in Einrichtung I bis III

Themen nach Alter der Kinder in allen Einrichtungen

Jahre	Zahn-wechsel/ Ein-schulung	Mädchen	Jungen	Freunde	Freundin	Eltern/ Geschwister Elternhaus	eigene Kompeten-zen	Sachinfor- mationen/ techn. Inter.	Interview/ Inter-viewerin
6.0 - 7.0	I/002 Frage an einen Freund III/14 Stolz und Unsicherheit	I/002 stereotype Vorstellung.	I/002 Sicherheit beim Umgang mit Jungen. III/014 Schwierigkeiten bei Kontakten mit Kindern. Für Jüngere Vorbildfunktion.	III/002 Hat viele Freunde III/005 Die Erzählung über einen Freund lockt ihn aus der Reserve. III/014 wünscht sich einen älteren Freund. Hat keine gleich-altrigen Freunde	III/002 Ein Mädchen ist seine Freundin (Unsicher-heit-Geniertheit)	III/002 Urlaub mit den Eltern und der Schwester sind wichtig. III/003 Urlaub mit den Eltern ist wichtig, die Mutter spielt eine bes. Rolle für ihn. III/014 Spielsachen zu Hause sind wichtig.	III/014 Lesen/ Schreiben	III/003 Sachliche Vergleiche sind wichtig. III/005 sucht nach einer logischen Erklärung. III/014 Sachaus-künfte sind wichtig, fühlt sich unterfordert.	III/005 Er fühlt sich in Gegen-wart der Interviewerin unsicher.

**Alter 6 – 7 Jahre:
(4 Kinder)**

Eltern und Geschwister:

Dreimal genannt wurden Themen, die mit Eltern und Geschwistern in Zusammenhang gebracht werden.

Freundschaft zu Jungen /Jungen:

Dreimal gab es Aussagen über die Wichtigkeit der Freundschaft zu Jungen, einmal wurde die Freude am Umgang mit Jungen thematisiert, einmal war von Schwierigkeiten bei Kontakten mit Jungen die Rede.

Freundschaft zu Mädchen/Mädchen:

Die Aussagen über ein Mädchen als Freundin wurden von einem Jungen mit Unsicherheit in Verbindung gebracht. Ein anderer Junge verband stereotype Weiblichkeitsvorstellungen mit der Nennung eines Mädchens.

Interviewerin:

Die Gegenwart der Interviewerin (weibliche, erwachsene Person) war mit Unsicherheit gepaart.

Sachinformationen und technische Zusammenhänge:

Dreimal wurden Sachinformationen und logische Zusammenhänge zu eigenen Themen.

Zahnwechsel/Einschulung:

Drei Jungen machten sich über die Einschulung Gedanken, zweimal in Verbindung mit dem Zahnwechsel, einmal in Verbindung mit Lesen und Schreiben.

hre	Zahn-wechsel/ Ein-schulung	Mädchen	Freunde	Freundin	Eltern/ Geschwister Elternhaus	eigene Kompeten- zen	Sachinfor- mationen/ techn. Inter.	Interview/ Inter-viewerin
5.6 - 5.11	I/001 "hab fast keine Milchzähne mehr.	I/001 "ich glaub, die macht Ballett"	I/001 spricht von einem älteren Jungen als Freund (den er gerne besitzen möchte). II/006 Er hat einen Jungen als Freund, mit dem er auch spielt.	I/006 Zwei Mädchen hätte er gerne als Freundinnen. II/001 Die Freundin ist wichtig, darf aber nicht mitspielen (Verheimlichung vor den J.?) II/003 Spielt mit den als Freundinnen bezeichneten Mädchen. II/005 Freund-schaften zu Jungen und Mädchen sind ihm gleicher-maßen wichtig. Er wählt das Bild der Freundin. II/006 Die Frage nach einer Freundin wird vehement verneint.	II/001 Mitgebrachte Spielsachen bringen Aner- kennung. II/005 Zu Hause kann er mit dem Fahrrad fahren und seine Freunde besuchen.	I/006 "ich bin sogar schon im Karate".	I/006 Das Auf- nahmegerät und die Befestigung der Bilder interessieren ihn.	II/005 Über die eigene Personen-wahr- nehmung vergißt er beim Interview seine Schüchtern- heit.

Alter 5.6 – 5.9 Jahre (4 Kinder)

Eltern und Geschwister:

Zwei Jungen sprachen von ihren Spielsachen, bzw. Spielen zu Hause.

Freundschaft zu Jungen/Jungen:

Ein Junge wird als Freund bezeichnet, ein Kind äußert den Wunsch, einen älteren Jungen als Freund zu besitzen.

Freundschaft zu Mädchen/Mädchen:

Viermal wird eine Freundschaft zu Mädchen angesprochen, einmal wird diese vehement verneint. Ein Junge gibt seine Vorstellungen von Mädchen in stereotyper Form weiter.

Interviewerin:

Die Gegenwart der Interviewerin wird über die Selbstdarstellung der eigenen Person vergessen. Die anfängliche Zurückhaltung wird aufgegeben.

Sachinformationen und technische Zusammenhänge:

Ein Kind interessiert sich für das Aufnahmegerät und die Befestigung der Bilder.

Zahnwechsel/Einschulung:

Ein Kind freut sich, dass es bald keine Milchzähne mehr hat.

Eigene Kompetenzen:

Die Fähigkeit, „Karate“ zu können wird als wichtig dargestellt.

Jahre	Eigene Personen-wahr-nehmung	Freunde	Freundin	Eltern/ Geschwister Elternhaus	eigene Kompetenzen	Sachinfor-mationen/ techn. Inter.	Interview/ Inter-viewerin
5.0 - 5.5	III/009 Alle Bilder, auf denen er selbst zu sehen ist, sind wichtig	III/007 er möchte sich mit seinen Freunden fotografieren lassen. III/013 Er will unbedingt erfahren, welches Bild sein Freund ausgesucht hat.	III/007 Der Wegzug einer Freundin beschäftigt ihn sehr. III/013 Er geniert sich, über seine Freundin etwas zu erzählen.		III/007 Er fühlt sich im Turnraum am wohlsten III/008 "kann aber nicht lesen" deutet darauf hin, dass er dies gerne könnte.		III/008 Er hat kein Interesse am Interview, weil er selbst nicht auf den Bildern zu sehen ist. III/009 Er interessiert sich für den Sinn des Interviews.

Alter 5.0 bis 5.5 Jahre

(4 Kinder)

Freundschaft zu Jungen/Jungen:

Die Freundschaft zu einem Jungen ist zwei Kindern wichtig.

Freundschaft zu Mädchen/Mädchen:

Ein Kind ist traurig darüber, dass die Freundin weggezogen ist, ein anderes möchte über die Freundin nichts erzählen.

Interview/ Interviewerin:

Weil er selbst auf keinem Bild zu sehen ist, möchte er auch nicht am Interview teilnehmen.

Ein anderes Kind möchte wissen, wozu das Interview verwendet wird.

Eigene Person/eigene Kompetenzen:

Nur die Bilder, auf denen er selbst zu sehen ist, sind einem Kind wichtig.

Ein Kind gibt an, dass es sich im Turnraum am wohlsten fühlt.

Ein anderes Kind äußert den indirekten Wunsch, lesen zu können.

Jahre	Gruppe/ Eigene Person	Jungen	Freunde	Freundin	Eltern/ Geschwister Elternhaus	eigene Kompeten- zen/ Lieblingssp.	Sachinfor- mationen/ techn. Inter.	Sonstiges im Interview/ zur Inter- viewerin
4.0 - 4.11	<p>I/005 Er definiert sich selbst über das "Wir-Gefühl" I/005 Unter "Wir" versteht er ausschließlich Jungen. I/007 Er sucht alle Bilder, auf denen er zu sehen ist. III/001 Er definiert sich selbst über die Jungen-gruppe.</p> <p>Gruppe/ eigene Person ----- III/006 er sucht nach der eigenen Darstellung und erzählt, was er selbst auf den Bildern macht. III/012 Wir und die Jungen-gruppe sind für ihn identisch. Er definiert sich über diese Gruppe.</p>	<p>I/003 Die Zerstörung des Spielhauses durch einen älteren Jungen beschäftigt ihn sehr. III/011 Er spielt mit Mädchen und Jungen gleichermaßen.</p>	<p>I/005 Ein Junge scheint ihm besonders wichtig zu sein, obwohl er ihn nicht als Freund bezeichnet. I/007 Er möchte viele Kinder als Freunde, schließlich ist ihm aber der Freund, mit dem er ständig spielt am wichtigsten. II/009 Er bezeichnet alle Kinder, mit denen er spielt als seine Freunde. III/001 Ältere Jungen, mit denen er nicht spielt, bezeichnet er als seine Freunde.</p> <p>Freunde ----- III/006 Die Freundschaft zu zwei älteren Jungen, die nicht mehr besteht, beschäftigt ihn sehr.</p>	<p>II/008 Kontakte zu Mädchen werden vehement verneint. II/009 Mädchen, mit denen er spielt nennt er seine Freundinnen.</p>	<p>I/003 Die Person des Vaters ist wichtig. (Boxkämpfe zu Hause). II/007 Er ist auf Erwachsene, vor allem seine Eltern fixiert.</p>	<p>I/004 In seiner Phantasie-welt fühlt er sich stark und mächtig. II/007 Seine Kompetenzen über Eisenbahnen machen ihn gegenüber der Kinder-gruppe interessant.</p> <p>Eigenes/ ----- III/012 Die große Halle findet er langweilig. II/008 Phantasie-spiele mit viel Bewegungsmöglichkeiten sind wichtig. II/009</p>	<p>I/003 Das Aufnahme-gerät interessiert ihn. I/007 Er fragt nach Sachinformationen (Aufnahme-gerät/Bildherstellung). II/009 Er will durch Ausprobieren die Funktion des Aufnahme-geräts überprüfen.</p>	<p>I/004 Die I. bezeichnet er als Madam und verbeugt sich am Schluss des Interviews. II/007 Soziale Kontakte zu Kindern sind schwierig, im Interview kann er sich sehr gut darstellen.</p>

						Er stellt fest, dass sich zwei Bilder puzzle- ähnlich ergänzen. III/011 Feuerwehr spielen ist wichtig.		
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Alter 4.0 – 4.11 Jahre

(12 Kinder)

Eltern und Geschwister:

Für zwei Kinder ist das Elternhaus wichtig, weil einmal die Person des Vaters, das andere Mal erwachsene Bezugspersonen wichtig sind.

Freundschaft zu Jungen/Freunde:

Drei Kinder bezeichnen alle Jungen als Freunde, ein anderer äußert indirekt den Wunsch, mit einem Jungen befreundet zu sein. Die Freundschaft zu zwei älteren Jungen, die anscheinend von diesen beendet wurde, macht einem Jungen Kopfzerbrechen. Ein Kind äußert sich ausführlich über die

Freundschaft zu Mädchen/Mädchen:

Ein Kind nennt alle Mädchen, mit denen er spielt auch seine Freundinnen. Ein Kind verneint den Kontakt zu Mädchen.

Gruppenzugehörigkeit:

Vier Kinder definieren sich selbst über die Zugehörigkeit zur Gruppe der Jungen.

Interview/Interviewerin:

Die Interviewerin wird in der Phantasie eines Kindes zur „Madam“, vor der er sich am Schluß mit den Worten verbeugt: Es war mir eine Ehre Madam.

Ein Kind, das Kontaktschwierigkeiten mit Kindern hat, kann sich im Interview sehr gut darstellen.

Sachinformationen und technische Zusammenhänge:

Drei Kinder wünschen Informationen über das Aufnahmegerät oder wollen es selbst ausprobieren. Ein Kind findet zwei Bilder, die sich wie ein Puzzle ergänzen so interessant, dass er darüber alle anderen Bilder vergißt.

Eigene Person /Kompetenzen:

Die eigene Person steht für einige Kinder im Mittelpunkt des Interesses. Dies zeigt sich daran, dass zwei Kinder alle Bilder nur daraufhin betrachten, sich selbst darauf zu finden. Ein anderes

fühlt sich in der von ihm aufgebauten Phantasiewelt als groß und mächtig, ein weiteres kann sich nur über sein Wissen in der Kindergruppe einbringen. Phantasie- und Rollenspiele sind für 4 Kinder wichtig.

Jahre	eigene Person/ Lieblingssp.	Freunde	Freundin	Eltern/ Geschwister Elternhaus	Sachinfor- mationen/ techn. Inter.	Sonstiges im Interview/ zur Inter- viewerin
3.0 - 3.11	III/004 Die Suche nach sich selbst (bin ich das?) nimmt einen breiten Raum ein	III/013 Er ist sich sicher, dass er unbedingt das Bild zusammen mit seinen Freunden haben möchte.	II/002 Er bezeichnet seine Schwester als Freundin. III/004 Er hätte gerne zwei Mädchen als Freundinnen und verspricht ihnen Süßigkeiten, wenn sie ihn besuchen. III/013 Er berichtet von einem Mädchen aus der Nachbarschaft, das seine Freundin ist.	II/002 Von der Familie berichtet er ausführlich.	II/002 Das Aufstellen seines Bettes kann er in allen Einzelheiten schildern.	II/002 Alle seine Aussagen sollen niedergeschrieben werden.

r 3.0 – 3.11 Jahre

(3 Kinder)

Eltern und Geschwister:

Ein Kind berichtet fast ausschließlich von den Erfahrungen im Elternhaus mit Vater, Mutter, Bruder und Schwester.

Freundschaft zu Jungen/Jungen:

Ein Kind möchte ein Bild von sich und seinen Freunden (Spielkameraden).

Freundschaft zu Mädchen/Mädchen:

Ein Kind bezeichnet die Schwester als Freundin.

Ein Kind berichtet von einer Freundin zu Hause.

Ein Kind wünscht sich die Freundschaft mit zwei Mädchen.

Interview:

Für ein Kind ist es wichtig, dass das Interview schriftlich festgehalten wird.

Sachinformation und technische Zusammenhänge:

Das Aufstellen seines Bettes schildert ein Kind in ausführlicher Form.

Eigene Person/Kompetenzen:

Ein Kind fragt nach sich selbst und wünscht eine Bestätigung, dass er auf den Bildern zu sehen ist.

7.1 Mehrfachnennungen

Bedeutung der Eltern und Geschwister/Elternhaus:

In allen Altersstufen wurden Eltern und Geschwister, bzw. die Erfahrungen im Elternhaus als wichtig eingestuft.

Sieben Kinder kommen durch die im Kindergarten erstellten Fotografien zu Assoziationen mit dem Elternhaus, obwohl auf den Bildern keinerlei Hinweise dazu gegeben sind.

Es muss angenommen werden, dass bei Interviews, bei denen nach Eltern oder Geschwistern gefragt würde, eine höher Nennung von Themen, die mit dem Elternhaus in Verbindung gebracht werden können vorhanden wäre.

Wenn auch altersabhängig verschiedene Aspekte als wichtig beschrieben werden, so prägen die Erfahrungen im Elternhaus die Kinder so stark, dass diese sie auch im Kindergarten „begleiten“.

Altesabhängig kann festgestellt werden, dass unterschiedliche Aspekte erwähnt werden. So wird von einem Dreijährigen das Aufstellen seines Bettes und das Spielen mit den Geschwistern thematisiert, Vier- bis Fünfjährige berichten von einzelnen Familienmitgliedern als wichtigen Bezugspersonen, Fünf- bis Sechsjährige von den Spielmöglichkeiten zu Hause und Sechs- bis Siebenjährige von den gemeinsamen Ferienaktivitäten mit der Familie.

Die Bedeutung der Familie hängt, wenn ich das richtig interpretiere bei jüngeren Kindern von der Gesamtheit der Erfahrungen im Elternhaus ab (3 Jahre), bei älteren Kindern (4 Jahren) sind es einzelne Personen, die eine wichtige Bedeutung erhalten, für Vorschulkinder (5 Jahren) nimmt die Bedeutung der Personen ab, dafür die Spielmöglichkeiten zu, und schulfähige Kinder (6-7 Jahren) sind an besonderen Aktivitäten zusammen mit den Eltern und Geschwistern und den damit zusammenhängenden Informationen (Wissensvermittlung) interessiert.

Dennoch bleibt die Bedeutung des Elternhauses auch während der Zeit im Kindergarten bestehen. **eundschaft zu Jungen/Jungen:**

Die Freundschaft zu Jungen scheint ebenfalls auf breites, allgemeines Interesse zu stoßen. So wird die Freundschaft zu Jungen von 3-3.11 Jährigen erwähnt, im Alter von 4.0 – 4.11 Jahren wird der Wunsch nach Freundschaft zu Jungen mehrfach genannt, dabei wird aber nicht zwischen Freunden und Spielkameraden unterschieden. Freundschaft zu Jungen wird aber auch problematisiert, indem diese nicht immer funktioniert. Ein großer Junge wird gar als bedrohlich erlebt, da er das Spielhaus zerstört hat.

Im Alter von 5.0 bis 6.0 Jahren wird jeweils ein Kind als Freund bezeichnet, während 6 bis 7 Jährige teilweise eine ganze Gruppe von Jungen als Freunde bezeichneten.

Jungen wurden von allen Jungen als wichtig erkannt. Während jüngere Kinder den Wunsch nach älteren Freunden aussprachen, die mittleren einen Jungen als Freund bezeichneten, brüsteten sich die älteren Jungen mit vielen Freunden.

Freundschaft zu Jungen ist ein wichtiges Thema 11er Jungen gleich welchen Alters.

Freundschaft zu Mädchen/Mädchen:

Mädchen werden ambivalent erlebt. Einerseits wird gerade von jüngeren Kindern von einer Freundschaft mit Mädchen berichtet, andererseits scheinen Mädchen nicht daran interessiert zu sein, mit kleinen Jungen zu spielen. Die 3 – 5jährigen Kinder erzählen ganz offen von ihren Wünschen bezüglich der Freundschaft zu Mädchen und ihren Spielen mit Mädchen, es wird hier auch die Schwester als Freundin bezeichnet. Ein Junge verneint den Kontakt zu Mädchen so vehement, dass es überrascht.

Die Kinder über 5 Jahren scheinen sich zwar immer noch für Mädchen zu interessieren, es wird dann aber nur jeweils über ein bestimmtes Mädchen berichtet, das als Freundin geschildert wird. Aber auch da ist bei einem Kind bereits eine ambivalente Haltung zu spüren, wenn es zwar von einer Freundin berichtet, aber von ihr nichts weiter erzählen möchte.

Die Fünf- bis Sechsjährigen berichten häufig von einem bestimmten Mädchen, für das sie anscheinend etwas Besonderes empfinden. Ihre Gefühle, die nonverbal dabei „im Spiel“ sind, machen dies deutlich. Sie verbinden, wenn sie über Mädchen im allgemeinen sprechen, stereotype Weiblichkeitsvorstellungen damit. So wird für sie das Tragen eines schönen Kleides mit Ballett oder Weihnachten in Verbindung gebracht. Diese Altersgruppe reagiert häufig mit Unsicherheit, Geniertheit und Abbrechen des Themas, sobald sie ihr Interesse an einem bestimmten Mädchen zur Sprache gebracht haben. Auch in dieser Altersgruppe verneint ein Junge den Kontakt zu Mädchen energisch.

Interview/Interviewerin:

Die Interviewsituation wird von den Kindern allgemein als positiv bewertet. Sie dürfen sich ein Bild aussuchen, können abgesondert von der übrigen Kindergruppe an einer „Aufgabe“ teilnehmen und sind auch der Interviewerin gegenüber meist sehr aufgeschlossen und bereit, alles zu erzählen, was diese hören möchte.

Ein 3-4jähriger Junge möchte seine Aussagen unbedingt schriftlich festgehalten wissen. Er ist besonders aufgeschlossen und möchte sich ausführlich mitteilen.

Bei den 4-5 Jährigen wird das Interview als besonders wichtig gesehen, die Selbstdarstellung dort ausgiebig betrieben, in der Phantasiegeschichte die Interviewerin mit „es war mir eine Ehre, Madam“, angesprochen.

Von den 5-6Jährigen möchte ein Kind wissen, wozu dieses Interview verwendet wird, ein anderes hat keine Lust, daran teilzunehmen, sobald es bemerkt, dass es selbst auf den Bildern nicht „vorkommt“. Aber auch hier gibt es ein Kind, das nach anfänglicher Schüchternheit sehr ausführlich über sich selbst berichtet.

Bei Kindern im Alter von 6-7 Jahren ist auffallend, dass sie sich in der Gegenwart der Interviewerin zunehmend unwohler fühlen, weniger offen berichten, das Interview eher als Aufgabe ansehen, die es zu lösen gilt und sich, wenn sie Gefühle preisgegeben haben, sofort zurückziehen oder das Interview abbrechen.

Sachinformationen/technische Zusammenhänge:

Sachinformationen oder technische Zusammenhänge werden von Jungen aller Altersstufen thematisiert. So berichtet ein 3-4 jähriges Kind ausführlich über die Aufstellung seines Stockbettes.

Das Aufnahmegerät interessiert drei Kinder im Alter von 4-5 Jahren. Sie möchten es selbst ausprobieren und wissen auch Einzelheiten darüber zu berichten. Ein Kind wünscht sich zwei Bilder, die sich wie ein Puzzle ergänzen und vergisst darüber alle anderen Bilder.

Das Interesse am Aufnahmegerät ist auch bei den 5-6jährigen Kindern noch teilweise vorhanden.

Die 6-8jährigen Jungen sind hauptsächlich daran interessiert, eigene Interessen und ihr Wissen über bestimmte Zusammenhänge zu erweitern und darzustellen.

Eigene Person/Kompetenzen:

Die eigene Person ist für alle Kinder wichtig, aber sie wird nicht in allen Altersstufen in den Mittelpunkt des Interviews gerückt.

Ein 3-4jähriges Kind ist sich seiner Person noch recht unsicher und fragt nach, ob er das wirklich ist, der auf dem Bild zu sehen ist.

Für 4-5Jährige steht die eigene Person im Mittelpunkt des Interviews. Entweder, wenn es darum geht, die Bilder herauszufinden, auf denen sie selbst zu sehen sind, oder um sich selbst ausführlich darzustellen. In ihrer Phantasiewelt sind sie groß, stark und mächtig und berichten davon.

Im Alter von 5-6 Jahren ist die Selbstbetrachtung noch immer wichtig. Die Kinder bringen ihre eigene Person jetzt aber mit eigenen Wünschen in Verbindung oder erzählen von ihren besonderen Kompetenzen und Fähigkeiten, durch die sie sich von den anderen Kindern abheben können.

Im Alter von 6-7 Jahren werden die eigenen Fähigkeiten und die körperliche Entwicklung in bezug auf die baldige Einschulung zum Mittelpunkt gemacht.

7.2 Einzelnennungen

Die Einzelnennungen, die sich zwar durchweg unterscheiden, können meist in eine der oben zusammengefassten Themenkomplexe eingeordnet werden.

Dennoch kann festgestellt werden, dass kaum ein Kind die Aussagen eines anderen Kindes wiederholt. Jedes Kind stellt sich anders dar und erzählt eine „eigene“ Geschichte.

So kann man trotz der vielen Themen, die Gemeinsamkeiten aufweisen doch folgern, dass diese von jedem Kind anders wahrgenommen, anders formuliert und anders erlebt werden.

Bei 27 Interviews gleicht keines dem anderen, obwohl die Voraussetzungen (Bilder aus dem Kindergartenalltag) dies ermöglicht hätten.

Die individuelle Art, Dinge wahrzunehmen und sie weiterzugeben, ist daran unschwer zu erkennen.

7.3 Zusammenfassung

In den Interviews ist trotz ähnlicher Themen eine altersbedingte Korrelation vorhanden. Dies wird daran deutlich, dass jüngere Kinder zwar dieselben Themen ansprechen, aber eine andere Wertung damit verbinden.

Jungen sind für alle Jungen wichtiger als Mädchen. Sie werden in allen Altersgruppen als Identifikationspersonen benötigt. Dies bezieht sich in der Regel auf die älteren Jungen. Aber auch besondere Fähigkeiten und ein bestimmtes Wissenspotential wirkt bei der Jungengruppe „beeindruckend“. Wo ältere Jungen nicht zur Verfügung stehen, wird dies als Problem definiert oder die Erzieherin wird (in einem Fall) zum Objekt, an dem man sich messen und die man „besiegen“ kann. Jungen vergleichen sich gerne und übertrumpfen sich mit Aussagen über ihre Fähigkeiten, die im körperlichen Bereich oder auch im besonderen Wissen liegen können.

Auch die Bedeutung der Familie nimmt andere Formen an, wenn man die Alterskomponente berücksichtigt. So gilt sie zunächst für die Dreijährigen als wichtiger Ort, an dem ganzheitliche Erfahrungen gemacht werden. Für die Vier-bis Fünfjährigen bietet sie die Möglichkeit zu Kontakten mit wichtigen Personen (Vater/Mutter/Geschwister). Die Vorschulkinder dagegen berichten eher von Fähigkeiten und Wissensvermittlung innerhalb der familiären Bezüge.

Auch die Wahrnehmung von Mädchen ändert sich mit dem Alter. Während die jüngeren Jungen Mädchen genauso wichtig finden wie Jungen (mit Ausnahmen), wird später nur ein einzelnes Mädchen bevorzugt. Dieses wird mit einer geheimnisvollen Aura umgeben, über die nicht gerne gesprochen wird.

8 Bildauswahl im Vergleich der Einrichtungen

Einrichtung I

ausgewähltes Bildmotiv	eigene Person	eigene Person	Bild seiner Freundin	Bild, das ihn zusammen mit seinem Freund zeigt	Jungengruppe ohne ihn selbst	Bild seiner Freundin	Bild, das ihn zusammen mit seinem Freund zeigt
-----------------------------------	---------------	---------------	-------------------------	---	---------------------------------	-------------------------	---

Bild von sich selbst: 2 Nennungen

Bild mit seinem Freund: 2 Nennungen

Bild seiner Freundin: 2 Nennungen

Bild der Jungengruppe

ohne die eigene Person: 1 Nennung

7 Kinder haben ein Bild ausgewählt. Es ist eine relativ gleichmäßige Verteilung der Bildauswahl festzustellen.

Einrichtung II

ausgew. Bild-motiv	Bild mit vielen Kindern (weil alle drauf sind)	Bild von sich selbst	Bild mit vielen Kindern (weil viele drauf sind)	Bild der Freundin	Bild mit vielen Kindern (weil da so viele drauf sind)	Bild von sich selbst (weil ich da grad die Eisenbahn zeig)	Bild von sich selbst (weil da ich drauf bin)	Zwei Bilder, die Schrankteile zeigen, die sich ergänzen (weil des da und des da is)
---------------------------	--	----------------------	---	-------------------	---	--	--	---

Bei 8 Kindern wird zu gleichen Teilen ein Bild von sich selbst und ein Bild einer gemischtgeschlechtlichen Kindergruppe gewählt.

Aus individuell nachvollziehbarem Interesse wird jeweils das Bild der Freundin (1 Kind) und das puzzleartige Bild von 2 Schrankteilen (1 Kind) bevorzugt.

Bild von sich selbst: 3 Nennungen

Bild seiner Freundin: 1 Nennung

Bild einer gemischtgeschlechtlichen Kindergruppe mit der eigenen Person: 3 Nennungen

Sachbild (2 Schrankteile) 1 Nennung

Einrichtung III

ausgew. Bildmotiv	will ein Bild von sich selbst	ein Bild von sich selbst mit einem gemalten Flugzeug	Bild von sich und zwei gleichaltrigen Spielkameraden	Bild von sich, wo er Feuerwehr spielt	Bild, wo er und seine Freunde Fußball spielen	Bild von sich und 2 anderen Jungen	Bild von sich
--------------------------	-------------------------------	--	--	---------------------------------------	---	------------------------------------	---------------

ausgew. Bildmotiv	Bild von großen Jungen	Bild seines Freundes	Fußballspiel mit ihm und anderen Jungen	Bild der beiden Freundinnen	Bild vom Fußballspiel mit ihm und anderen Jungen	Bild von sich und seinem Freund beim Werken	sucht sich erst ein Bild aus, wenn von ihm eines fotografiert ist.
--------------------------	------------------------	----------------------	---	-----------------------------	--	---	--

Bei 14 Kindern wählen fast ebenso viele Kinder ein Bild von sich selbst wie ein Bild mit ihren Freunden. Das Bild des Freundes, zweier Freundinnen und der Jungengruppe ohne die eigene Person werden von je einem Kind bevorzugt.

Bild von sich selbst: 5 Nennungen

Bild mit seinen Freunden: 6 Nennungen

Bild seines Freundes: 1 Nennungen

Bild einer Jungengruppe

ohne die eigene Person: 1 Nennung

Bild von zwei Freundinnen: 1 Nennung

Vergleich in Einrichtung I bis III

	Einrichtung I (von 7)	Einrichtung II (von 8)	Einrichtung III (von 14)
Bild von sich selbst	2	3	5
Bild mit seinen Freunden	-	-	6
Bild mit seinem Freund	2	-	-
Bild seines Freundes	-	-	1
Bild einer Jungengruppe ohne die eigene Person	1	-	1
Bild einer gemischt- geschlechtlichen Kindergruppe mit der eigenen Person	-	3	-
Bild einer Freundin	2	1	-
Bild von zwei Freundinnen	-	-	1
Sachbild	-	1	-

Bilder von Jungen:

Im Einrichtungsvergleich wird sichtbar, dass Jungen sich zunächst für sich selbst interessieren. Ein Drittel der Jungen wählt das eigene Bild. Eine in etwa gleichmäßige Verteilung in allen Einrichtungen ist festzustellen.

In der Einrichtung III kommt noch ein Drittel hinzu, wenn man ein Bild mit den Freunden ebenfalls in diese Rubrik einordnen würde. Somit werden in Einrichtung III

die eigene Person und die eigene Person innerhalb der Jungengruppe von 2/3 der Jungen bevorzugt.

Wenn man in der Einrichtung I das Bild, das den Jungen mit seinem Freund zeigt hinzunimmt, so sind dies ca. die Hälfte aller Bilder, die ausgewählt wurden.

In der Einrichtung I und III wurde jeweils von einem Jungen das Bild der Jungengruppe ohne die eigene Person gewählt.

21 von 27 Kindern haben demnach sich selbst oder das Bild eines oder mehrerer Jungen gewählt.

Bilder einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe:

Ausschließlich in Einrichtung II wurde von etwa einem Drittel der Kinder das Bild einer geschlechtsgemischten Gruppe gewählt.

Dies ist besonders auffallend, da in keiner anderen Einrichtung ein gemischtgeschlechtliches Bild ausgewählt wurde. Diese rangiert in der Einrichtung II auf dem gleichen Platz wie die Auswahl der eigenen Person.

Bilder von Mädchen:

In jeder Einrichtung wurde von je einem Kind das Bild einer oder mehrerer Mädchen bevorzugt. Dies ist immerhin ein Hinweis darauf, dass sich Mädchen durchaus im Blickfeld von Jungen befinden. Die persönliche Neigung spielte bei der Auswahl von Mädchenbildern eine wie ich meine bedeutendere Rolle als bei der Auswahl von Jungenbildern. Das kommt in den Interviews noch deutlicher zum Ausdruck, da es kein von allen bevorzugtes Mädchen, aber häufig einen von vielen Jungen bevorzugten Jungen gibt.

Trotzdem die Häufigkeit der Bildauswahl eines Mädchenbildes sehr gering zu sein scheint (3 von 27), war die Neigung, sich das Bild eines Mädchens auszusuchen deutlich höher, wurde aber häufig zugunsten der Jungenbilder wieder fallengelassen.

Sachbild:

Für einen Jungen war die Entdeckung, dass zwei Bilder sich wie ein Puzzle ergänzen so faszinierend, dass er dieses Bild wählte. Wichtiger als Personen scheint ihm diese Entdeckung gewesen zu sein.

9 Zusammenfassung aller Ergebnisse

Die Beobachtungsstudie und die Interviews mit 27 Jungen im Alter von 3 bis 7 Jahren wurden in drei unterschiedlich strukturierten Einrichtungen durchgeführt. Es waren jeweils Einrichtungen kirchlicher Träger. Einrichtungen unter kommunaler Trägerschaft konnten für die Durchführung meiner Untersuchungen nicht gewonnen werden.

Ursprünglich war auch beabsichtigt, Einrichtungen unterschiedlicher pädagogischer Konzeptionen in die Untersuchung einzubeziehen. So wäre z. B. ein Waldkindergarten oder eine spielzeugfreie Einrichtung wegen einer differenzierteren Spielauswahl günstig gewesen. Als Vergleich unterschiedlicher pädagogischer Einflussnahme in geschlechtsbezogener Hinsicht sollte auch eine Einrichtung berücksichtigt werden, in der wenigstens *ein* Mann als Erzieher arbeitet. Zu diesen Einrichtungen fand ich jedoch keinen Zugang. Entweder wurde mir eine Untersuchung durch den Träger verwehrt oder die Zustimmung der Eltern kam nicht zustande.

Die von mir letzten Endes in die Untersuchung einbezogenen Einrichtungen unterschieden sich, wie schon dargestellt nur punktuell in den Konzeptionen, in dem Angebot der Räumlichkeiten und in der Zusammensetzung der Jungengruppen. In allen Einrichtungen arbeiteten ausschließlich Frauen.

Obwohl die Vergleiche bezüglich des Männer-Frauen-Erziehverhaltens und der Spielzeugauswahl fehlten, konnte letzten Endes festgestellt werden, dass sich das unterschiedliche Raumangebot und ein wie auch immer differentes Erzieherinnenverhalten nicht entscheidend auf die Wahrnehmung von Jungen, deren Spielauswahl und die Wahl der Spielpartner ausgewirkt hat. Die Auswahl von Spielzeug durch die Kinder unterschied sich in den einzelnen Einrichtungen nur unerheblich, obwohl es unterschiedliche Spielmöglichkeiten gab.

Auch das Verhalten von Jungen wurde durch unterschiedliche Erzieherinnenpersönlichkeiten scheinbar nicht beeinflusst.

Je mehr Kinderinterviews in der Auswertung verglichen wurden, desto undeutlicher wurde das Bild des Selbstkonzeptes einzelner Jungen. Ähnlich der bisherigen, meist quantitativen Erhebungen, zeigten sich hier mehr Ähnlichkeiten innerhalb der Jungengruppe.

So wird deutlich, dass solche Untersuchungen (auch qualitative), die Gruppen von Kindern miteinander vergleichen nicht geeignet sind, um unterschiedlichen Selbstkonzepten „auf die Spur“ zu kommen. Da es mir hauptsächlich um das Selbstkonzept einzelner Kinder ging und ich Untersuchungen, die Jungengruppen miteinander verglichen hatten kannte, war es für mich nicht überraschend, dass sich beim Vergleich von Jungengruppen keine wesentliche Differenz ergab.

Dennoch kristallisierten sich Aspekte heraus, die für das Verhalten und die Wahrnehmung von Jungen von Bedeutung zu sein scheinen.

Diese Aspekte beziehen sich zum einen auf äußere Bedingungen und zum anderen auf innere Impulse, die durch die Sozialisation und ein jeweils eigenes individuell unterschiedliches Temperament und Veranlagung, eventuell auch biologische Aspekte beeinflusst zu sein scheinen.

Sowohl die äußeren Bedingungen als auch die Sozialisation innerhalb der verschiedenen Kindertageseinrichtungen wollte ich auf Unterschiede überprüfen. In erster Linie wollte ich aber erfahren, worin sich die Wahrnehmung und die persönlichen Neigungen von Jungen unterscheiden, wo Temperament und Veranlagung eine Rolle spielen könnten und welche Vorstellungen von „Männlichkeit“ Jungen im Alter von 3-7 Jahren repräsentieren.

Durch die Wahl des narrativen Interviews wurde das unterschiedliche Selbstkonzept von Jungen in Ansätzen sichtbar. Ein Nachfragen fand jedoch nicht statt, so dass viele Ergebnisse sich nur durch Interpretation darstellen lassen. In einem Alter, in dem Kinder zur Reflexion noch nicht oder nur eingeschränkt fähig sind, hätte eine andere Interviewform eine Verzerrung oder Verfälschung der Ergebnisse bewirken können.

Die Interviews wurden nach den häufigsten Nennungen kodiert und Bedeutungszusammen-

hänge hergestellt, die durch nonverbale Äußerungen bestätigt wurden. Aber auch den verbalen Erklärungsansätzen kam dabei eine wichtige Rolle zu, obwohl die Erklärungen von Jungen dieser Altersstufe häufig durch eine spontane Interessenslage oder momentane Befindlichkeiten beeinflusst werden. Die phänomenologische Vorgehensweise lässt zu, dass diese Momentaufnahmen Bedeutung über den Augenblick hinaus vermuten lassen.

Personennennungen, auch der Wahrnehmung der eigenen Person kam bei der Kodierung die wohl wesentlichste Rolle zu. Dies lässt Schlüsse auf eine individuelle Wahrnehmung, aber auch auf die Wahrnehmung einer Gruppe zu.

Hier ist eine altersgemäße Wahrnehmung der eigenen Person sehr deutlich zum Ausdruck gekommen. Obwohl jedes Kind sich selbst als wichtig und bedeutsam geschildert hat, so sind sich jüngere Kinder ihrer eigenen Person oft nicht sicher, ältere Kinder stellen sich selbst, zugunsten einer Zugehörigkeit zur Jungengruppe eher in den Hintergrund und nennen sich stets im Zusammenhang mit „wichtigen“ Jungen.

Dabei kommt dann auch die unterschiedliche Bedeutung von Männern, Frauen, Jungen und Mädchen zur Sprache. Wenn Personen genannt wurden, die auf den vorgelegten Bildern nicht zu sehen sind, so zeigt dies, dass diese Personen über die momentane Wahrnehmung hinaus wichtig zu sein scheinen. So ist anzunehmen, dass Johannes (6.3) bei der Schilderung der Freundin zu Hause auch ausdrücken möchte, wie wichtig ihm diese Freundschaft ist.

Kinder, die von ihrem Zuhause erzählten, drückten damit aus, dass die Personen, von denen sie sprachen oder die geplanten Ereignisse, es handelte sich z. B. um einen geplanten Urlaub oder um das Zusammenbauen des Stockbettes zu Hause, sehr eindrucksvoll waren oder alle anderen Erlebnisse im Augenblick an Bedeutung übertrafen.

Besondere Bedeutung kommt der Nennung von Freunden zu. Dabei wird bei der Kodierung zwischen Jungen- und Mädchenfreunden unterschieden. Kinder dieses Alters unterscheiden häufig nicht zwischen Freunden und Freundinnen. Da mir aber der Geschlechtsaspekt wichtig war, so wurden im Interview die obigen Begrifflichkeiten eingeführt, die von den Kindern aufgenommen und richtig verwendet werden konnten.

Freunde sind für Vorschulkinder besonders wichtig, da sie sich mit deren Hilfe aus der Abhängigkeit der Erwachsenen lösen können. Jungen als Freunde zu besitzen bedeutet darüber hinaus noch Angehörige des eigenen Geschlechts als Identifikationsobjekt zur Verfügung zu haben. Dies zeigt sich dann deutlich, wenn ältere Jungen als Freunde bezeichnet werden. Fast alle Jungen zählen mehrere Jungen auf, wenn sie nach ihren Freunden befragt werden. Dies sind vorwiegend die gleichaltrigen oder älteren Jungen.

Oft nennen sie auch die eigene Person im Zusammenhang mit diesen wichtigen Jungen.

Der älteste Junge der Gruppe ist für die meisten anderen Jungen der am häufigsten genannte Freund. Sie wünschen sich dessen Freundschaft auch dann, wenn er kaum in der Kindergruppe auftauchte, wie das bei der Einrichtung I bei Christoph (6.7) der Fall war oder in Einrichtung III jeweils ein Schulkind als bevorzugter Freund genannt wurde.

Dass auch Mädchenfreundschaften eine für das Selbstkonzept des einzelnen Jungen bedeutsame Rolle spielen kann ebenfalls erkannt werden. Kleinere Jungen spielen mit mehreren Mädchen in der Puppenecke oder treffen sich am Maltisch. Jungen, die in der Kindertageseinrichtung nicht mit Mädchen spielen berichten von einem Mädchen, mit dem sie zu Hause häufig spielen. Dies geschieht auch in einzelnen Interviews sehr ausführlich.

Und hier wird auch der Unterschied zwischen Jungen- und Mädchenfreundschaften deutlich, wenn Jungen einen individuellen „Geschmack“ bei der Wahl der Mädchen erkennen lassen. Kein Junge nannte dasselbe Mädchen, wenn er nach einer Freundin befragt wurde. Auch wurde stets nur ein (nur in einem einzelnen Fall zwei) Mädchen als Freundin bezeichnet.

Das Bild dieses ausgewählten Mädchens war für zwei ältere (!) Jungen wichtiger als das Bild von sich selbst oder den als Freunden bezeichneten Jungen.

Bei Jungenfreunden handelte es sich dagegen in den meisten Fällen um einen Jungen, der älter war als der Befragte selbst oder der besondere Fähigkeiten besitzt, wegen denen er von den anderen Jungen als Vorbild anerkannt wird. So gibt es innerhalb der Kindergruppe einen oder mehrere Jungen, die von vielen anderen Jungen als Freund bezeichnet wurden.

Oft wurden auch alle Jungen der Gruppe aufgezählt und als Freunde deklariert. Damit könnte z. B. zum Ausdruck gebracht worden sein, dass sich Jungen mit der Jungengruppe identifizieren.

Die Nennung von erwachsenen Personen wurde ebenfalls in der Kodierung berücksichtigt. Sie könnte eine Sozialisationsinstanz anzeigen. Dies liegt bei der Nennung von Eltern, aber auch der Erzieherin diese Interpretation nahe.

Dass Erzieherinnen, wenn überhaupt, dann nur am Rande erwähnt wurden, erstaunt mich. Untersuchungen (z. B. von Fried) gehen davon aus, dass das Erzieherinnenverhalten Einfluss auf die geschlechtsbezogene Sozialisation nimmt. Nach meinen Untersuchungen kann dies nicht bestätigt werden. Im Gegenteil, Jungen scheinen die Anwesenheit von Erzieherinnen kaum zu bemerken. Lediglich im Zusammenhang mit Karten- oder Tischspielen wurde sie von 2 Kindern beiläufig erwähnt.

Der Nennung von Spielen wird unterstellt, dass die Wahrnehmung derselben mit der eigenen Person in Verbindung steht. Wichtige Spiele werden eher wahrgenommen als unwichtige, die bevorzugten Spielmöglichkeiten der eigenen Person werden häufiger genannt als Spiele, die andere Kinder als wichtig erfahren. Kinder benötigen zum Spielen meist andere Kinder als Spielpartner. Wenn die bevorzugten Jungen bestimmte Spiele anregten, spielten andere Jungen mit. Wurden sie in der Jungengruppe wegen ihres Alters noch nicht akzeptiert, so suchten sie sich auch Mädchen als Spielpartner oder wurden von diesen in ihr Spiel einbezogen.

Spiele, die von „wichtigen“ Kindern angeregt wurden, wurden von einer ganzen Gruppe übernommen. So wurde die Anregung, Raketen zu malen von allen Jungen in der Einrichtung III aufgegriffen und alle versuchten sich nun beim Malen zu übertreffen oder zu beraten. Die Anregung Fußball zu spielen hatte zur Folge, dass sich alle Jungen (und ein Mädchen) sofort aufmachten, um diese Idee umzusetzen.

Wenn ein Junge ein besonderes Spielzeug oder ein Buch (z. B. über Saurier) dabei hatte, so gesellten sich die anderen Jungen dazu. Es war meistens so, dass Jungen die Spiele von Jungen angeregt haben. Individuelle Interessen wurden von einzelnen Kindern aufgegriffen, so z. B., wenn ein Junge mit Konstruktionsspielzeug spielte, wurde er gefragt, was er bauen würde. Wenn es für den anderen Jungen interessant war, dabei mitzumachen, fragte er nach, ob er mitspielen darf. Dann überlegten sie gemeinsam, wie sie weiterbauen wollten.

So kam es, dass in der Regel Jungen (fast) ausschließlich mit Jungen spielten.

Dabei ist die Korrelation Spiele/Spielräume vor dem Hintergrund der persönlichen Neigungen zu sehen. Zieht sich ein Kind lieber in einen abgeschlossenen, nicht einsehbaren Spielraum zurück oder spielt es lieber in Sichtweite der übrigen Kinder und der Erzieherin?

Auch geben Spielräume häufig Spielmöglichkeiten vor, wie dies zum Beispiel in der Bauecke oder im Turnraum der Fall ist. Somit steht der Raum für die Spielmöglichkeit. Aber die dort stattfindenden Spiele können unter Umständen auch nur dort stattfinden. In Einrichtungen, in denen es z. B. keine Räume für Rollenspiele gab, fanden auch keine Rollenspiele statt.

Es wird aber auch die unterschiedliche Bedeutung bestimmter Spielräume (z. B. des Maltisches) sichtbar, wenn dieser in einer Einrichtung von keinem Jungen, in einer anderen Einrichtung von vielen Jungen beschrieben wird. Hier wird deutlich, dass Spielräume von der Jungengruppe entweder angenommen und als „männlich“ akzeptiert werden oder eventuell wegen der hauptsächlichen Nutzung durch Mädchen abgelehnt werden.

Jungen innerhalb einer großen Mädchengruppe waren selten, und Mädchen, die in die Jungengruppe integriert wurden gab es ebenso nur vereinzelt. Während kleinere Jungen in der Mädchengruppe mitspielen durften, wurden von der Jungengruppe nur ältere Mädchen in das Spiel (z. B. Fußballspiel) einbezogen.

Räume zeigen deshalb sowohl Spielmöglichkeiten, als auch jungen- oder mädchenspezifische Spielräume an.

Aber es gibt auch geschlechtsübergreifende Spielräume, in denen sich Jungen und Mädchen treffen oder dort mit- oder nebeneinander spielen.

In Einrichtung II war der Vespertisch ein solcher Treffpunkt. Eine bunte Sitzordnung von Jungen und Mädchen und eine zufällige Zusammensetzung der Gruppe war die Regel. Mädchen kommunizierten dort mit Mädchen und Jungen gleichermaßen und umgekehrt.

Bei Brett- oder Kartenspielen konnte man solche geschlechtsübergreifende Aktivitäten ebenso wahrnehmen. Dort wurde auch die Erzieherin ins Spiel einbezogen oder diese regte das Spiel an.

Auch in der Bilderbuchecke trafen sich Jungen und Mädchen zu einer interessenbezogenen Bilderbuchbetrachtung.

Wenn Tätigkeiten von Jungen und Mädchen gleichermaßen für wichtig angesehen werden, so sind auch geschlechtsübergreifende Spielgruppen möglich.

Die individuellen Neigungen bilden für Jungen und Mädchen gleichermaßen den Hintergrund einer gemeinsamen Tätigkeit.

So muss den individuellen Neigungen dann eine größere Bedeutung beigemessen werden, wenn geschlechtsübergreifende Erfahrungen postuliert werden sollen.

Die Kodierung der Tätigkeiten sollte herausfiltern, welche Aktivitäten von einzelnen Jungen oder der Gruppe der Jungen bevorzugt werden. Hier ging es z. B. darum, den Jungen zugeschriebene grobmotorische Bewegungsmöglichkeiten zuordnen zu können. Dazu gehören unter anderen Kampfspiele und Fußballspiele. Aber auch individuell bevorzugte Tätigkeiten können hier zur Sprache kommen, z. B. Malen oder musizieren.

Hier wird wieder sichtbar, dass einzelne Jungen sehr unterschiedliche Tätigkeiten nannten, eine Zusammenfassung von Gruppen aber diese individuellen Neigungen wieder verschwinden ließen, zugunsten von allgemeinen Jungeninteressen.

Gezeigte Gefühle werden zum einen deshalb kodiert, um eine größere oder geringere Bedeutung von Personen oder Spielaktivitäten feststellen zu können, aber auch, um individuell unterschiedliche Äußerungen der inneren Haltung wahrzunehmen. Werden Gefühle von Jungen unterdrückt, welche Gefühle werden offen gelebt, welchen wird besondere Bedeutung beigemessen? Dies kann in Ansätzen bei der (Mit-)Kodierung von Gefühlsäußerungen erkannt werden.

Die meisten Jungen zeigten ihre Gefühle offen. Je älter sie waren, desto öfter versuchten sie diese jedoch zu kaschieren oder „schämten“ sich ihrer Gefühle. Das war vor allem bei der Nennung von Mädchen der Fall.

Unterschiedliche Selbstwahrnehmung und Selbstkonzepte werden explizit in der Bildauswahl sichtbar. Diese zeigte am deutlichsten die individuelle Einstellung eines Kindes an.

Es verwundert nicht, dass viele Kinder ihr eigenes Bild aussuchten. Andere wollten ein Bild von der Jungengruppe oder eines, das sie mit ihrem Freund zeigt. Interesse an technischen Details zeigte ein Junge, der zwei Bilder eines Schrankes, die sich wie ein Puzzle ergänzen haben wollte. Einige Jungen suchten sich das Bild eines Mädchens „ihrer Freundin“ aus.

Die Bildauswahl, die zunächst von mir nur als „Belohnung“ für das Interview gedacht war, erwies sich als der deutlichste „Beweis“ einer individuellen Wahrnehmungs- und Willensäußerung von Jungen, über alle Altersgruppen und unterschiedlichen Einrichtungen hinweg

Das Selbstkonzept von Jungen in unterschiedlichen Zusammenhängen

1. Unterschiedliche Ausprägungen von "Männlichkeiten"

Völlig unterschiedliche „Männlichkeiten“ konnten im Interview erkannt werden:

Da ist Nicola (4.6) in Einrichtung I, der alles Erlebte sofort in eine Phantasiewelt transportiert und sich in dieser als „männlich“ erlebt. Dabei hat das Verhalten von Rittern (ich bin der Ritter Nicola) für ihn Vorbildfunktion. In Einrichtung II erscheint uns Markus (4.6) als kleinkindhaft und von der Zuwendung Erwachsener total abhängig. Durch sein Hobby, das Sammeln von Eisenbahnspielsachen und dem Erwerb von Fachkenntnissen auf diesem Gebiet kann er sich kompetent (männlich) innerhalb der Kindergruppe bewegen.

Lucius (4.0) wirkt auf den ersten Blick körperlich klein und unauffällig. Er kann sich jedoch sprachlich sehr gut ausdrücken, hat ein breites Repertoire an Empfindungen, das er in seine sachlichen Schilderungen einbezieht. Sein Selbstkonzept richtet sich eindeutig an seinem Vater aus. Von ihm bekommt er auch die Bestätigung seiner Zugehörigkeit zur „Männergesellschaft“. Boxen ist Männersache, obwohl Frauen es (ohne Boxhandschuhe) auch ausprobieren dürfen.

Felix (6.0) in Einrichtung III schließt sich an keine Gleichaltrigen an. Er befiehlt die kleineren Jungen und fühlt sich als Anführer wohl. Seine Lesekenntnisse benützt er, um sich in der Kindergruppe als besonders kompetent (männlich) zu erweisen. Als Herausforderung seiner Kenntnisse dienen ihm die Erzieherinnen als Partner. Allerdings stellt er bedauernd fest, dass er keinen älteren Jungen findet, der dazu in der Lage wäre.

Scheinbare Ähnlichkeiten von Jungenverhalten und Jungenwahrnehmung erweisen sich als sehr unterschiedlich, wenn man genauer hinsieht und vor allem die Jungen einzeln ins Gespräch verwickelt.

Je nach persönlichen Neigungen, Temperament und Vorerfahrungen entwickelt jedes Kind ein ihm eigenes Bild der Welt, auch der Welt, in der es sich als Junge erlebt.

Das Bild der vordergründige Gleichheit von Jungen muss korrigiert werden, wenn man sich auch nur mit einige Jungen näher befasst.

Fast alle Jungen zeigen eine „männliche“ Komponente in ihren Verhaltensweisen oder ihren Wertvorstellungen. Dabei ist die Fachkenntnis eines für Jungen wichtigen Themas ein Kriterium. Ob es sich dabei um Fachkenntnisse über Eisenbahnen, den Boxsport, das Zusammenbauen eines Stockbettes, das Wissen über Dinosaurier, den fachgerechten Umgang mit Konstruktionsspielzeug oder das Wissen über Ritter handelt scheint nicht entscheidend. Es sind zwar unterschiedliche Themen, die für die einzelnen Jungen wichtig sind, allen gemeinsam ist aber eine stets „männliche“ Komponente. Spezialwissen scheint für alle Jungen ein Kriterium für Männlichkeit zu sein. Mit diesem werden sie in der Jungengruppe anerkannt und fühlen sich selbst als wertvoll und der Jungengruppe zugehörig.

2. Altersabhängige Komponenten

Auch eine altersabhängige unterschiedliche Wahrnehmung konnte festgestellt werden.

Für die Vorschulkinder spielen alle Dinge eine Rolle, die mit der bevorstehenden Einschulung in Verbindung gebracht werden konnten. Der Zahnwechsel und das Lesenlernen waren dabei Themen, die immer wieder angesprochen wurden. Es verwundert nicht, dass sich Vorschulkinder mit dem wichtigen Übergang in die Schule auseinander setzten und dies auf ähnliche Weise geschah. Während das Thema Freundschaft zu älteren Jungen auch bei jüngeren Kindern wichtig war, wurde es hier in bezug auf die Einschulung häufiger genannt: „der ist schon in der Schule“, „der kann schon lesen“. Auch die körperlichen Veränderungen, die sich im Zahnwechsel für Kinder am deutlichsten bemerkbar machen wurden von zwei Jungen angesprochen.

Kleinere Jungen hatten je nach Angebot im Kindergarten und ihrer persönlichen Interessenslage verschiedene Themen, die gerade im Vordergrund standen. Dabei kamen Unterschiede deutlicher zum Ausdruck als bei den älteren Kindern. Während der eine Junge die Begebenheiten zu Hause ausgiebig schilderte, erzählte ein anderer davon, dass die Freundschaft zu zwei Mädchen für ihn wichtig wäre, sich diese ihm aber verweigerten.

Ausführlichere Schilderungen der häuslichen Umwelt waren vor allem bei den jüngeren Kindern zu beobachten, während die älteren Jungen sich eher mit den Freundschaften im Kindergarten und der eigenen Lebenssituation, hier im Übergang zur Schule, auseinandersetzen.

Eine altersmäßige Komponente wird auch beim Selbstbild sichtbar. Während sich jüngere Kinder der eigenen Person noch nicht sicher zu sein scheinen, werden sie mit zunehmendem Alter in der Ich-Wahrnehmung sicherer.

So erzählten die Dreijährigen von sich häufig noch in der Ich-Form mit der Nennung des eigenen Vornamens. Sie schilderten alles, was ihnen wichtig war ausführlich und stellten sich als wichtige Person dar.

Vier- bis Fünfjährige suchten sich stets zunächst selbst auf den Bildern und konnten nur über das eigene Bild Sicherheit erlangen und zum Erzählen gebracht werden. Zwei Jungen, die auf den Bildern nicht abgebildet waren, verweigerten auf Grund ihres Nicht-Vorhandenseins auf diesen ein Interview.

Je älter und selbstbewusster die Kinder waren, desto eher stand nicht mehr die eigene Person im Mittelpunkt der Betrachtungen, sondern sie nannten sich häufig in einem Atemzug mit anderen Jungen oder der Jungengruppe. Die Zugehörigkeit zur Jungengruppe löste die Wichtigkeit der eigenen Personenwahrnehmung ab oder wurde ebenso wichtig, wie die eigene Person.

3. Unterschiede in der Wahrnehmung von Mädchen

Interessant war, dass sich die Wahrnehmung von Mädchen mit zunehmendem Alter erheblich veränderte. Während die meisten Jungen am Anfang ihrer Kindergartenzeit selbstverständlich auch mit Mädchen spielten, ließ dies nach dem 4. Lebensjahr erheblich nach. In den Interviews tauchten dennoch immer wieder einzelne Mädchen als besonders beachtet und zum Teil auch als Freundin bezeichnet auf. Vor der Jungengruppe wurde diese Neigung zumeist geleugnet.

Während die Jungen sich bestimmte Jungen zum „Vorbild“ nahmen, war die Wahl des (einzigen) begehrenswerten Mädchens immer eine individuelle. Es gab keine Jungen, die sich für dasselbe Mädchen interessierten. Bei Ruben (5.10) der ausschließlich mit Konstruktionsspielzeug spielte und einen verschlossenen Eindruck machte, sich außerdem stets nur mit Jungen unterhielt wurde dies besonders deutlich. Er bezeichnete ein Mädchen als seine Freundin und wünschte sich auch ein Bild von

ihr. Ich hatte zu keiner Zeit bemerkt, dass er Mädchen überhaupt wahrnahm oder sich für eines der Mädchen interessierte.

4. Unterschiede in der Wahrnehmung von Frauen

Auch die Wahrnehmung von erwachsenen Frauen, hier der Interviewerin veränderte sich mit dem Alter. Während die jüngeren Kinder alles, was ihnen gerade einfiel erzählten, wählten die meisten älteren Jungen sorgfältig aus, was sie mir mitteilen wollten.

Manche wurden geradezu einsilbig, während sie vorher in der Jungengruppe noch das große Wort geführt hatten.

Auch individuelle Unterschiede waren festzustellen. Zwei Jungen, die innerhalb der Kindergruppe nur wenig Kontakt zu anderen Kindern hatten dehnten das Interview lange aus und erzählten ausführlich von ihren Wünschen und Bedürfnissen, obwohl sie zu den "Vorschulkindern" gehörten.

Interviews, von einem Mann durchgeführt, hätten eventuell eine andere Verhaltensweise zur Folge gehabt und unter Umständen auch andere Ergebnisse erbracht. Da aber Frauen in Kindertageseinrichtungen als Ansprechpartnerinnen die Regel sind, Männer werden aus Ausnahme wahrgenommen und könnten das Jungenverhalten wesentlich verändern, wollte ich diesen Vergleich auch nicht führen.

10. Zusammenfassende Interpretation

Mit Hilfe der Kodierung der Interviews und der Auswertung der Beobachtungsstudie konnten sowohl Einzelkonzepte erkannt, als auch Korrelationen zwischen Einrichtungen und Jungenverhalten hergestellt werden. Aber auch eine altersabhängige Variante wurde sichtbar.

Viele Gruppenprozesse konnten sichtbar gemacht werden. Es wurde in den Interviews deutlich, dass bereits vorhandenes Wissen über Jungenverhalten sich bestätigte, als auch, dass dieses Wissen hinterfragt werden muss.

Es ist sichtbar geworden, dass weitere Forschungen unabdingbar sind, um die ansatzweisen Erkenntnisse dieser Untersuchung noch weiter zu erhellen.

Dies muss mit einer größeren Anzahl von Einrichtungen und einer höheren Kinderzahl geschehen. Die Bedeutung erwachsener Personen konnte hier nur am

Rande eher zufällig erhoben werden. Auch die Familiensozialisation musste größtenteils vernachlässigt werden.

Dennoch zeigen sich bereits im Kindergartenalter Selbstkonzepte, die über das bisherige Wissen hinausreichen und deren Bedeutung für die geschlechtsbezogene Pädagogik wichtige Impulse zu liefern scheinen.

Die relativ "mageren Ergebnisse" der doch ziemlich aufwendigen Forschung stehen im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten, Kinder dieses Alters zu befragen⁶⁷.

- Ich musste weitgehend auf Nachfragen verzichten, um entwicklungsbedingtem Fabulieren vorzubeugen (Piaget, S. 22/23).
- Für die Gruppe der älteren Jungen (die teilweise ihre Situation reflektieren konnten) wäre ein Interviewleitfaden angebracht gewesen, musste jedoch wegen der Gleichbehandlung mit den anderen Kindern fallengelassen werden (Rohrman 1996).
- Sprachbedingte Barrieren (verminderte sprachliche Ausdrucksfähigkeit) verhinderten, dass Kinder sich umfassend darstellen konnten..
- Um einer Überinterpretation vorzubeugen, habe ich nur sehr vorsichtig interpretiert und dabei in Kauf genommen, dass manche Vermutungen von mir nicht in die Auswertung einbezogen wurden.
- Die mir durch die ErzieherInnen gegebenen sozialen Hintergrundinformationen einzelner Kinder wollte ich aus Gründen der Fehlinterpretation nicht in die Auswertung einbeziehen.

Kapitel 11 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel sollen noch einmal alle Fragen aufgeworfen, alle Theorien und bisherigen Forschungsergebnisse mit den Ergebnissen dieser Studie verglichen und den gestellten Fragen nachgegangen werden.

Weitere ergänzende Forschungsnotwendigkeiten sollen zur Sprache kommen und die sich aus dieser Forschung ergebenden pädagogischen Notwendigkeiten erläutert werden.

⁶⁷ vgl. Piaget 1988, S. 15- 46, Garbarino 1989, S. 40 – 62, Lipski, 1998, S. 403 - 406

1 Zusammenarbeit mit Eltern und Erzieherinnen

Ohne die Zustimmung der Eltern und Erzieherinnen wäre die Forschung in den von mir ausgewählten Einrichtungen nicht möglich gewesen.

Die Voruntersuchungen haben gezeigt, dass Videoaufnahmen im Kindergarten zwar prinzipiell möglich sind, die Kinder jedoch von der Technik (und das gilt insbesondere für Jungen) so fasziniert waren, dass eine Alltagsbeobachtung dadurch erschwert worden wäre.

Wie sich zeigte, interessierten sich Jungen auch für das Diktiergerät. Die „Ablenkung“, die sich daraus ergab, war jedoch vertretbar.

Die Erzieherinnen zeigten sich allesamt am Thema interessiert, obwohl viele der Meinung waren, dass sie Jungen und Mädchen gleich behandelten und jedes Kind gleiche Entwicklungschancen besäße. Im Anhang befinden sich Fragebogenauswertungen zu Erzieherinnenbefragungen, die die Einschätzungen von Erzieherinnen im Detail wiedergibt.

In jeder Einrichtung wurde zunächst nach einem passenden Raum für die Kinderinterviews gesucht. Da sich die Räume der Erzieherinnen (Büroräume) für die Interviews als ungünstig herausstellten, wurden trotz der teilweise beengenden Raumverhältnisse die vorhandenen Nebenräume zeitweise für die Interviews freigehalten.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern war von vielen Fragen und Zweifeln überschattet. Fast in allen Einrichtungen stellte ich meine Forschungskonzeption persönlich vor und musste mich mit den Fragen der Eltern auseinandersetzen, weshalb ich Jungen „erforschen“ will. Sie zweifelten zum einen an der Notwendigkeit solcher Forschungen und wiesen zum anderen auf die Priorität der häuslichen Erziehung für Geschlechterfragen hin.

Auch in den Einrichtungen, in denen die Eltern letztendlich zustimmten blieben Zweifel zurück, die aber von den Eltern nicht verbalisiert werden konnten.

Dieses „Unbehagen“, das von vielen Eltern geäußert wurde, zwang mich auch zu einem besonders sensiblen Vorgehen bei den Kinderinterviews und zur Zurückhaltung bei Nachfragen. So hielt ich mich weitgehend an die narrative Form des Interviews und versuchte lediglich die Kinder zum Sprechen anzuregen. Dies hatte zur Folge, dass vieles, was die Kinder beschäftigte nicht in der ganzen Breite zur Sprache kommen konnte.

Die Ausnahmesituation, die durch die empirischen Studien entstand, war relativ gering zu werten. Da der normale Kindergartenalltag wie gewohnt weiterlief, mussten nur einzelne Kinder für kurze Zeit aus der Gruppe herausgenommen werden. Die meisten Kinder warteten schon auf „ihr“ Interview und die Möglichkeit, sich ein Bild aussuchen zu dürfen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Forschung in einem normalen Alltagsrahmen stattfinden konnte. Die Lebenswelt Kindergarten war unverändert und die Kinder fühlten sich durch die persönliche Befragung in der Regel eher „aufgewertet“ als „abgefragt“. Da es zum Alltag in Kindertageseinrichtungen gehört, dass Erwachsene Kinder zu bestimmten Aktivitäten aus dem Gruppenverband herausnehmen, stellte diese Forschung keine Besonderheit im Kinderalltag dar.

Die Zustimmung der Erzieherinnen, das Einverständnis der Eltern und der ungezwungene normale Alltagsumgang mit den Kindern war für diese Forschung von besonderer Bedeutung, da phänomenologische Zugeweisen erst dadurch ermöglicht wurden.

Die Auswertung der Interviews zeigt zudem, dass Kinder sich der Interviewerin gegenüber so verhielten, als sei diese eine Erzieherin unter anderen. Der Vorteil, als Frau in einem Arbeitsfeld, das von Frauen geprägt wird zu forschen, liegt auf der Hand.

2 Ergebnisse im Vergleich bisheriger Forschungen

Welche Selbstkonzepte kann man bei Jungen im Vorschulalter entdecken? Wie schätzen Jungen die Bedingungen ihres Alltags in Kindertageseinrichtungen ein und was ist ihnen dort besonders wichtig? Welche individuell unterschiedlichen Sichtweisen sind zu beobachten?

Diesen Fragestellungen wollte diese Untersuchung nachgehen.

Eine umfassende und hinreichende Antwort auf alle Fragen muss diese Arbeit schuldig bleiben, da die Forschung in einem relativ kurzen Zeitraum und kleinem Rahmen stattfand. Aber einige Ansatzpunkte können festgehalten werden. Die Erforschung des Selbstkonzeptes innerhalb der Entwicklung der Geschlechtsidentität kann als Ausgangspunkt für weitere Forschungen in dieser Richtung gesehen werden.

Im folgenden sollen noch einmal die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst und in den Kontext der laufenden Forschung eingeordnet werden.

2.1 Zum Identitätsbegriff

In der vorliegenden Forschung kann bestätigt werden, was in Oerter/Montada (1987) noch als Introjektion bezeichnet wird. Jungen scheinen sich in der Regel an einem Modell auszurichten, das ihrem Geschlecht entspricht. So nennen Jungen in der Regel Jungen als ihre Freunde und richten sich an deren Interessen aus. Erikson (1968) zeigt auf, dass zu dem Lernen am gleichgeschlechtlichen Modell auch die Erfüllung der Erwartung der sozialen Umgebung kommt. Die Zugehörigkeit zur Gruppe der Jungen ist für fast alle in die Untersuchung einbezogenen Jungen wichtig gewesen, dies umso mehr, je älter sie waren. Krappmann (1988) führt in seiner Zusammenfassung des interaktionistischen Identitätsverständnisses aus, dass das Individuum innerhalb sozialer Beziehungen sein „Selbst“ bzw. seine „Identität“ aufbaut. Daran wird auch deutlich, dass Jungen sich gegenseitig dabei helfen, ihre „Selbste“ aufzubauen. So werden ältere Jungen durch die Anleitung von jüngeren Kindern in ihrem „Selbst“ bestätigt, jüngere Kinder können sich an älteren Jungen ausrichten, um den Erwartungen der Jungen zu entsprechen.

Da nach Hurrelmann (1991) der Erwerb einer unveränderlichen Geschlechtsidentität Grundvoraussetzung der Teilhabe am sozialen Leben bedeutet, ist es für alle Jungen zunächst wichtig gewesen, sich mit den Angehörigen des eigenen Geschlechts aus einander zu setzen.

Dabei geht die Anpassung mit der aktiven Einflussnahme Hand in Hand.

Hier wird stets auch deutlich, was die Theoretiker Charlotte Bühler, Roers, Perls u. a. feststellen, dass die emotional-motivationalen Komponenten bei der Erfahrung der eigenen Person eine bedeutsame Rolle spielen. Die Tendenz zur Selbstverwirklichung geht dabei von einem individuellen Selbstkonzept aus, das entscheidend dafür ist, wie die Umwelt und die Mitmenschen erlebt werden.

Obwohl die emotionale Beteiligung auch bei der Nennung von Mädchen offensichtlich war, bezeichneten doch Jungen in der Regel Jungen als ihre Freunde, mit denen sie auch emotional verbunden waren. Dies äußerte sich in verbalen und nonverbalen Anteilen während der Interviews. Bei jüngeren Kindern konnte einige Male auch festgestellt werden, dass sie ihr Wissen über die eigene Person (oder deren

Vorstellungen) über das kollektive Selbst (nach Linville 1987) beziehen. Alles, was die anderen Jungen gespielt haben, wird als das eigene Spiel bezeichnet.

2.2 Entwicklung der Geschlechtsidentität

In den vorliegenden Untersuchungen kann ein Entwicklungsaspekt innerhalb der Vorschulkinder erkannt werden. Meist handelt es sich hier um eine altersabhängige Veränderung der Sichtweisen von Kindern (siehe auch Flammer 1988).

So sind sich Dreijährige ihrer eigenen Geschlechtszugehörigkeit durchaus bewusst, fragen aber dennoch nach ihrer Person nach: „bin ich des...?“ Sie scheinen sich noch nicht sicher zu sein, dass sie diese Person auf dem Bild unveränderlich abbilden.

Es wird auch deutlich, dass jüngere Kinder zunächst das eigene Bild suchen. Nur über das Auffinden einer eigenen Abbildung wird ihr Selbstbewusstsein so gestärkt, dass sie sich zu den anderen Bildern äußern können.

Die Kerngeschlechtsidentität (Mertens 1994), nämlich das Wissen ein Junge zu sein und damit den „männlichen“ Personen zuzugehören ist beim Kindereintritt bei allen Jungen mehr oder weniger intensiv festzustellen. Die ausschließliche Orientierung an Jungen geschieht jedoch bei vielen Jungen erst allmählich. Zunächst orientieren sie sich an den Kindern, die ihnen Zuwendung zuteil werden lassen und das sind in der Regel eher die Mädchen. Kleine Jungen spielen häufiger mit Mädchen als mit Jungen. Die älteren Jungen lassen kleine Kinder, auch Jungen meist nicht mitspielen. Anders verhält es sich, wenn außer einem älteren Jungen nur kleinere Jungen vorhanden sind. Dann kann es sein, dass dieser den „Anführer“ spielt und sich wie in einem Fall geschehen nicht mit älteren Jungen aus einer anderen Gruppe trifft, auch nicht mit gleichaltrigen Mädchen spielt, sondern die jüngeren Jungen „anleitet“.

Je älter Jungen sind, desto eher wählen sie Jungen zu Spielkameraden und sozialisieren sich innerhalb der Jungengruppe. Dabei kommt es häufig vor, dass sie sich von Mädchen abgrenzen (Mertens 1994) und auch Erzieherinnen nicht wahrgenommen werden.

Auch Kohlberg (1974) betont die Selbstkategorisierung als Junge oder Mädchen als Ordnungsleistung des kognitiven Apparats des Kindes. Die sprachliche Fassung von männlich und weiblich (nach Tyrell 1986) als die einzig wirkliche zu bezeichnen, kann in dieser Untersuchung nicht bestätigt werden. Sprache ist für Kinder im

Vorschulalter nur der Ausdruck ihrer Empfindung. Sie erleben Sprache noch nicht als Strukturelement, sondern gebrauchen Sprache als Strukturierung ihres Alltagslebens. Wenn sie ihre Gefühle und Gedanken noch nicht in Worte fassen können, so behelfen sie sich mit nonverbalen Äußerungen oder begleiten eine unzureichende sprachliche Ausdrucksmöglichkeit mit nonverbalen Anteilen. Nach Vygotsky (1992) begleiten Kinder ihre Gedanken mit den ihnen zur Verfügung stehenden Worten.

Worte werden somit zur Hilfskonstruktion und können die eigene Wahrnehmung ausdrücken, diese auch verstärken oder dafür gebraucht werden, um in der Phantasie Wirklichkeit durch Sprachäußerungen (Phantasiegeschichten) entstehen zu lassen. Vorschulkinder empfinden ganzheitlich, sie verbinden Gefühle mit Sprache, nonverbale Äußerungen mit Gedanken. Kinder dieses Alters „sprechen“ mit ihrer ganzen Person. Bei Untersuchungen, die wie die vorliegende bevorzugt die Sprache von Kindern in den Mittelpunkt stellt, können andere eventuell für das einzelne Kind „wichtigere“ Aussagen oft nicht genügend Beachtung finden.

Dazu kommt, dass die individuellen Sichtweisen von Kindern durch eine noch eingeschränkte Sprachfähigkeit nicht genügend gewürdigt werden können. Die vorliegenden Kinderaussagen stellen somit nur einen Ausschnitt der Kinderwahrnehmungen dar.

Dass von einigen, vor allem jüngeren Kindern immer jeweils nur ein Aspekt „ins Spiel“ gebracht werden konnte (Oerter/Montata 1987) ist auf die entwicklungsbedingte Zentrierung auf einen oder einige wenige Aspekte der Wahrnehmung zurückzuführen. Ebenso wird der augenblickliche Zustand als Basis für eine Beurteilung genommen. Selbst Widersprüche innerhalb des Interviews sind möglich und wurden von den Kindern entwicklungsbedingt nicht erkannt.

Bei den Vorschulkindern sind bereits kognitive Strukturen zu bemerken, die es den Kindern ermöglichen, sich an frühere Zeiten zurückzuerinnern, die Zukunft zu planen und sich Gedanken über Dinge und Menschen zu machen. Das Wissen über eine „Beurteilung“ durch andere Personen, z. B. der Interviewerin ist in diesem Alter ebenfalls vorhanden, so kam es teilweise bei älteren Jungen zu weniger Aussagen über die individuellen Sichtweisen als bei kleineren Jungen.

Da es sich bei den Untersuchungen um Kurzzeituntersuchungen handelte, konnte eine individuelle Entwicklung der Geschlechtsidentität nicht untersucht werden. Und

da der Entwicklungsstand der Kinder nicht in jedem Fall altersabhängig war, kann nur, wie im Altersvergleich dargestellt eine Entwicklungslinie verfolgt werden.

Dass alters- und damit entwicklungsabhängige Vorstellungen von sich selbst und der umgebenden Lebenswirklichkeit bestehen, kann mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit bestätigt werden.

2.3 Sozialisationsaspekte

2.3.1 Familiare Sozialisation

Hier zeigt sich außer den bereits erwähnten Sozialisationsmechanismen innerhalb der Jungengruppe ein deutlicher Einfluss des Elternhauses auf das Selbstkonzept von Jungen im Vorschulalter. Obwohl auch der Einfluss von Eltern und Geschwistern sich mit zunehmendem Lebensalter zu verändern scheint, bleibt er über die ganze Kindergartenzeit dennoch bestehen.

Nach Cowan et. A.(1993) scheinen Eltern von Jungen zufriedener zu sein als Eltern von Mädchen. Dies kann in dieser Arbeit weder bestätigt noch dementiert werden. Fest steht jedoch, dass die Annahme des Kindes durch die Eltern das Selbstkonzept unterstützt.

Der Einfluss von Eltern auf das geschlechtsgeprägte Selbstkonzept von Kindern ist weitaus besser untersucht worden als andere Aspekte. So liegen hier auch neuere Forschungsergebnisse vor. Kasten (1995) stellt dennoch fest, dass es noch keine befriedigende systematische Analyse von familialen Einflussfaktoren auf die Geschlechtsrollenentwicklung gibt.

Bei den Untersuchung in den Tageseinrichtungen war die familiäre Erziehung kein Thema. Dass es dennoch immer wieder zu Kinderaussagen dazu kam, macht deutlich, dass Kinder sich selbst innerhalb der Tageseinrichtungen mit Gedanken an ihre Familie auseinandersetzen, eventuell unbewusst Vergleiche anstellen, Normen und Regeln von zu Hause in die Einrichtungen mitbringen und dort innerhalb der eigenen Geschlechtsgruppe einbringen.

2.3.2 Sozialisation in Kindertageseinrichtungen

Bisherige Forschungen haben sich vor allem mit dem Spielverhalten von Kindern in Tageseinrichtungen auseinandergesetzt. Auch die Befragung von Erzieherinnen spielte eine Rolle. Nach Permien & Frank (1995) will man sich mit konflikträchtigen Themen wie der Geschlechterfrage in Kindertageseinrichtungen nicht

auseinandersetzen. Dies kann ich nicht bestätigen. Alle Erzieherinnen waren bereit, sich diesem Thema zu stellen. Allerdings zeigt die Haltung der Eltern noch deutliche Abwehrmechanismen, wenn die Geschlechterfrage auftaucht.

Fried (1989) hat sich mit einem unterschiedlichen Sprachverhalten der Erzieherinnen gegenüber Mädchen und Jungen beschäftigt. Auch dieses konnte ich während der kurzen Zeit in den Einrichtungen nicht wahrnehmen.

Mir scheint der Einfluss der Erzieherinnen vor allem auf die Jungensozialisation wesentlich geringer zu sein als bisher angenommen. In keinem Interview wurde näher auf die Person einer Erzieherin eingegangen.

In der Auswertung der Interviews wird deutlich, dass sowohl das bereits von Dannhauer 1973 Verlingen 1995 und im Forschungsbericht des Charlotte Bühler-Instituts 1999 gezeigte Spielverhalten von Jungen unverändert weiterbesteht.

So spielen Jungen am liebsten mit Konstruktionsspielzeug und in der Bauecke. Sie bevorzugen Kampfspiele und wünschen sich eigene Spielräume, in denen es auch möglich ist, sich großräumig zu bewegen.

Weitere bevorzugte Spiele hängen aber offensichtlich mit den angebotenen Spielräumen und deren Angeboten zusammen. Gibt es einen Nebenraum, so wird dieser vorwiegend für Rollenspiele genutzt. Dabei ist es für Jungen wichtig, dort ungestört durch die Erzieherin oder Mädchen spielen zu können. Auch abgetrennte Spielecken werden von Jungengruppen gerne „vereinnahmt“. Dagegen spielen sie mit Konstruktionsspielzeug auch inmitten der übrigen Kinder an einem extra Tisch, selten verirrt sich ein Mädchen dorthin.

Es gibt aber auch geschlechtsübergreifende Spielräume, so den Mal- und Basteltisch oder den Frühstückstisch, der vorwiegend für kommunikative Gespräche genutzt wird.

3 Geschlecht und Selbstkonzept

Die vorliegende Arbeit bringt keine neuen Erkenntnisse, wenn es um bevorzugte Jungenspiele geht.

Die Kinderinterviews zeigen jedoch, dass es durchaus Unterschiede innerhalb der Jungen und diese nicht altersabhängig gibt. Wenn Bilden (1991) davon ausgeht, dass das Selbst als reflexive Beziehungskonstruktion im Vordergrund steht, so kann man daraus schließen, dass sich aus den unterschiedlichen Themen, die Kinder im

Interview ansprechen auch unterschiedliche Selbstkonzepte ableiten lassen, die durch die persönliche Konstitution und die eigene Kreativität hervorgerufen und zwar auf dem Hintergrund sozialer Praktiken, aber dennoch individuell entwickelt werden.

Nach Willems/Winter (1990) sind dies weitgehend geschlechtsunabhängige Fähigkeiten, Verhaltens- und Denkmuster, die unter der Voraussetzung, dass die eigene Geschlechtsidentität gewahrt bleibt, individuell ausgestaltet werden.

Auf diesen unterschiedlichen Selbstkonzepten aufzubauen, bedeutet eine Möglichkeit der individuellen Lebensführung und –gestaltung innerhalb der eigenen Geschlechtszugehörigkeit.

In 27 Kinderinterviews zeigt es sich, dass Kinder sich mit ihrer eigenen Person, anderen Personen und ihrer Umwelt je auf eine spezifische Art und Weise auseinandersetzen, individuelle Denk- und Verhaltensmuster entwickeln und unterschiedliche Gefühle mit den jeweils eigenen Themen verbinden.

Die Sozialisation und die Anerkennung innerhalb der Jungengruppe spielt dabei eine bedeutsame Rolle. Die eigenen Themen, das besondere Wissen, das spezifische Interesse findet aber auch innerhalb der Jungengruppe, teilweise innerhalb der geschlechtsgemischten Kindergartengruppe Beachtung und trägt zur Anerkennung der eigenen Person und der Verfestigung eines Selbstkonzeptes bei.

Dieses Selbstkonzept enthält teilweise „männliche“ Züge, vielfach sind die dabei angesprochenen Themen auch geschlechtsneutral. Jedes Kind sollte die Möglichkeit erhalten, in den Tageseinrichtungen für Kinder seine eigenen Interessen und Bedürfnisse einbringen zu können und diese zu befriedigen. Damit könnten unterschiedliche Selbstkonzepte innerhalb der Jungen, aber auch der gesamten Kindergruppe ermöglicht und verstärkt werden.

4 Ergebnisse der individuellen Kinderaussagen

1. Haben Jungen bereits beim Kindertageeintritt eine feste Vorstellung davon, dass sie Jungen und keine Mädchen sind und verfestigen sich geschlechtsspezifische Wahrnehmungen im Lauf der Kindertagezeit?

Da bei dem narrativen Interview keine direkten Fragen nach dem Geschlecht gestellt wurden, kann diese Frage auch nur indirekt beantwortet werden.

Zum einen gibt es viele Jungen, die über ihre eigene Person noch Unsicherheiten zeigten, dies äußerte sich zum Beispiel in den Bemerkungen: „wer bin ich“ oder „bin ich des?“. Vor allem unter den 3-4Jährigen kamen solche Fragen auf.

Die eigene Person war in allen Interviews jedoch sehr wichtig und stand meist im Mittelpunkt des Interesses bei der Bildbetrachtung.

Sie wurde auch mit Aussagen in Verbindung gebracht wie: „ich bin Ritter“, „ich bin Soldat“, „wo ich Feuerwehrmann bin“, das deutet zumindest darauf hin, dass sich die Jungen mit männlichen Personen identifizieren.

Unter „wir“ verstanden viele Jungen ausschließlich die Jungengruppe, allerdings wurde diese Bezeichnung in der Einrichtung II fast durchgängig für die gemischtgeschlechtliche Kindergruppe verwandt.

Spiele anderer Jungen wurden als eigene Spiele angegeben. Auch dies könnte darauf hindeuten, dass sich Jungen aller Altersstufen mit Jungen gleichsetzen, das heißt, dass sie sicher sind zu den „Jungen“ zu gehören.

Obwohl die meisten Jungen mehr Jungen als Mädchen benannten, kann man doch nicht durchgängig davon ausgehen, dass alle Jungen sich nur und ausschließlich den Jungen zugehörig fühlen.

Das Zugehörigkeitsgefühl zu den „Jungen“ verstärkt sich im Lauf der Kindergartenzeit. Während kleinere Jungen noch gerne mit Mädchen spielen und sich ihrer eigenen „Männlichkeit“ nicht so bewusst zu sein scheinen, identifizieren sich ältere Jungen mit der gleichgeschlechtlichen Gleichaltrigengruppe oder älteren Jungen.

2. Definieren einzelne ältere Jungen oder die Jungengruppe, welche Regeln und Verhaltensweisen für alle Jungen gelte? Werden diese von allen Jungen akzeptiert und übernommen?

Vielfach wurden ältere Jungen, vor allem die Vorschulkinder als wichtige Personen oder Freunde benannt. Auch fanden deren Spiele mehr Beachtung als die Spiele jüngerer Kinder.

Wenn ältere Jungen Spielideen vorgaben, so folgten die jüngeren Kinder diesen meist unhinterfragt. Die in etwa gleichaltrigen Jungengruppen handelten Spielregeln miteinander aus oder bestimmten, welche von den Jungen mitspielen durften.

Ob die Ablehnung einzelner Jungen, mit Mädchen zu spielen indirekt durch die Jungengruppe beeinflusst wurde, kann hier nicht festgestellt werden. In keiner Kindergruppe wurden Mädchen grundsätzlich abgelehnt und Jungen spielten auch hin und wieder in allen Einrichtungen mit Mädchen.

Allerdings gab es in keiner der untersuchten Einrichtungen einen „Führertyp“, der die Jungengruppe befehligte. Die Ausnahme bildete ein einzelner Junge in der Einrichtung III, dem allerdings keine gleichaltrigen Jungen als Spielkameraden zur Verfügung standen.

In vielen Fällen waren gerade die ältesten Jungen sehr schüchtern und zurückhaltend. Sie orientierten sich auch mehr an den häuslichen Spielpartnern und Spielmöglichkeiten als an den jüngeren Kindern in den Kindergärten. Obwohl sie besondere Aufmerksamkeit von jüngeren Jungen bekamen, setzten sie sich vielfach nicht mit deren Spielen und Interessen auseinander.

Jungen beeinflussen Jungen mehr als dies von Seiten der Mädchen geschieht. Diese Feststellung kann aus der vorgelegten Untersuchung gezogen werden. Jungen beeinflussen Jungenspiele auch maßgeblich. Dennoch kann nicht durchgehend behauptet werden, dass sich Jungen stets an den älteren Jungen orientieren und von ihnen Regeln übernehmen.

3. Haben Frauen, ins besonders die Erzieherin im Kindergarten keinen Einfluss auf die Entwicklung eines „männlich“ definierten Selbstkonzeptes?

Den Erzieherinnen wird häufig vorgeworfen, die Jungen nicht genügend zu beachten oder nur die Defizite, meist in bezug auf das Sozialverhalten zu registrieren und ihnen dann eine vermehrte Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Dies Feststellung kann hier nicht getroffen werden. Erzieherinnen waren in der Regel für Jungen und Mädchen gleichermaßen offen. Aber die Jungen nahmen die Anwesenheit der Erzieherinnen kaum wahr. In zwei Einrichtungen wurden sie nicht einmal bei der Aufzählung der Personen auf den Bildern mit genannt. In nur einem Fall, und auch da handelte es sich wieder um einen Jungen, dem gleichaltrige Spielkameraden in der eigenen Gruppe nicht zur Verfügung standen konnte dieser

sein Können im Memoryspiel an der Erzieherin messen und stellte fest, dass sie meist verliert.

Positiv wurden zweimal die Mütter beschrieben. Einmal als Vermittlerin von Wissen über ein fremdes Land, das durch die bevorstehende Ferienreise als bedeutsam eingestuft wurde.

Die Interviewerin erfuhr bei jüngeren Kindern eine große Aufgeschlossenheit, mit viel Gefühl wurde ihr berichtet. Je älter die Jungen wurden, desto mehr zogen sie sich aber im Interview auf eine „Sachschilderung“ zurück.

Welche Rolle Frauen bei der Entwicklung eines Selbstkonzepts spielen, bleibt auch hier vage. Vermutlich haben sie aber keinen bedeutsamen Einfluss auf die „männliche“ Prägung, worauf viele Aussprüche von Jungen hindeuten könnten.

4. Bestimmen Männer, auch abwesende oder nur durch Fantasiegestalten repräsentierte das „männliche“ Selbstkonzept von Jungen maßgeblich?

Männergestalten kommen in den Schilderungen der Kinder immer wieder vor, obwohl kein Mann auf den Bildern abgebildet war. So erzählte ein Junge ausgiebig vom Boxkampf mit seinem Vater, ein anderer berichtete, wie der Vater das Stockbett aufgestellt hat. Aber auch die Enttäuschung der Zerstörung eines Spielhauses durch einen Heranwachsenden wurde zum Ausdruck gebracht.

Viele Jungen brachten sich mit männlichen Gestalten in Beziehung. „Ich bin Ritter“. Wenn ich der „Tataturk“ (männliche Zwergengestalt, die Gerechtigkeit in die Zwergenwelt bringt und diese mit List und Gewalt durchsetzt) wäre...hierher gehört auch das Soldatenspiel oder das Fußballspiel der Jungen einer Gruppe.

Auch die Begegnung mit einem männlichen Studenten, die alle Jungen außer Rand und Band gebracht hat, wäre hier zu nennen.

Obwohl es keine Männer in den Einrichtungen gab, in denen die Untersuchung stattfand, wurden männliche Gestalten doch immer wieder erwähnt.

Wenn man dazu noch die vermutlich durch Männer vermittelten technischen Fähigkeiten der Kinder (Aufnahmegerät, Wissen über handwerkliche Tätigkeit ec.) einbezieht, so wird deutlich, dass Männer stets Einfluss auf Jungen haben, ob sie als Phantasiegestalt oder als wirkliche Person erlebt werden.

5. *Veränderungen der starren „Männlichkeitsstereotypen“ können über ein jedem Kind eigenes Selbstkonzept ermöglicht werden.*

Jungen haben oberflächlich betrachtet zunächst gewissen Männlichkeitsstereotypen verinnerlicht, die auch im Kindergarten weiter „gepflegt“ werden. Dennoch sind die Themen, die Interessen und die damit verbundenen Gefühle von Jungen so unterschiedlich, dass man daraus nicht folgern kann, dass sie sich in Richtung starre „Männlichkeitsstereotypen“ bewegen. Allen Kindern gemeinsam ist der Wunsch nach der Anerkennung der eigenen Person in ihrer jeweils eigenen Ausprägung und Interessenslage. Die individuellen Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen sind jedoch immer auch mit dem Bewusstsein verbunden, der Gruppe von Jungen anzugehören und dem Bedürfnis, als Junge anerkannt zu werden.

Die Selbstkonzepte von Jungen sind vielschichtig, sie richten sich an den im Elternhaus erworbenen Kompetenzen aus, werden von den Spielen anderer Jungen beeinflusst, sind aber auch offen für neue Erfahrungen.

Eine zufällig (durch die Wahl eines Bildes als Belohnung der Teilnahme am Interview) gewonnene Erkenntnis ist, dass viele Jungen ein bestimmtes Mädchen bevorzugen, verehren, dieses oft als einziges Mädchen wahrnehmen und den Wunsch aussprechen, ein Bild von ihm zu besitzen. Ob damit die Aussage verbunden ist, dieses Mädchen näher kennen zu lernen, da nur ein Junge auch mit diesem von ihm bevorzugten Mädchen gespielt hat, kann hier nicht mit Sicherheit festgestellt werden. Es muss aber angenommen werden, dass dies der Fall sein könnte. Spiele mit Mädchen sind eher selten und werden, wie man den Aussagen der Jungen entnehmen kann, häufig durch die Abwertung der Jungengruppe verhindert.

Dass dennoch der Wunsch bei vielen Jungen besteht, mit Mädchen Kontakt aufzunehmen, kann durch den Bilderwunsch angenommen werden.

Ein Kontaktwunsch in bezug auf ein bestimmtes Mädchen oder die Gruppe der Mädchen kann demnach aus einigen Interviews gefolgert werden. Wenn solche Kontakte möglich wären, würden möglicherweise auch die Selbstkonzepte von Jungen dadurch beeinflusst.

Veränderungen oder die Stärkung der Selbstkonzepte sind möglich und können in jedem Kindergarten erfahren werden. Dafür ist es aber notwendig, Jungen selbst zu

ihren Interessen zu befragen, sie zu beobachten, ihre Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse ernst zu nehmen.

5. Notwendigkeit weiterer Forschungen

Die vorliegende Arbeit ist nur ein kleiner Ausschnitt aus der Vielfalt von Jungenleben. Jedes Kind hat eigene Wünsche und Vorstellungen von der es umgebenden Welt. Diese Selbstkonzepte sind immer eingebunden in das Bedürfnis, von der gleichgeschlechtlichen Gruppe anerkannt zu werden und das Wissen über geschlechtsbezogene Regeln und Vorstellungen mit eigenen geschlechtstypischen Verhaltensweisen auszufüllen.

Um die Entwicklung zur Geschlechtsidentität vor dem Hintergrund von Selbstkonzepten zu unterstützen und eine neue Form des Miteinanders der Geschlechter zu etablieren, sind weitere Forschungen im Vorschulbereich unabdingbar.

So muss noch einmal der **Rolle der Erzieherin** im Sozialisationsprozess nachgegangen werden. Dabei sind Mädchen in die Forschungen einzubeziehen, da nur an der unterschiedlichen Wahrnehmung und Behandlung beider Geschlechter die Person der Erzieherin deutlich wird.

Diese kleine, nicht repräsentative Forschung würde, vermutlich durch einen **Mann** durchgeführt andere Ergebnisse bringen. Wie würde ein Interviewer von älteren Jungen wahrgenommen, welche Informationen würden sie diesem geben und wie würden sich die kleineren Jungen ihm gegenüber verhalten?

Auch den **Regeln in den Jungengruppen** könnte man sich durch weitere Forschungen nähern und dabei feststellen, wie diese entstehen und welche dies sind.

Der **Vergleich der Selbstkonzepte** von Mädchen mit den Selbstkonzepten von Jungen konnte hier nicht geführt werden. Dies macht eine eigene Untersuchung notwendig.

Durch diese Arbeit angeregt, könnte auch die **Bedeutung von Spielräumen** neue Erkenntnisse bringen. Welche Spielräume werden aus welchen Gründen von Jungen, bzw. von Mädchen bevorzugt?

Der Vergleich von Kindern aus **Einrichtungen mit offenen Gruppenstrukturen** und geschlossenen Gruppen wäre sinnvoll. Warum bevorzugen Kinder ihre eigene Gruppe, obwohl dort die geeigneten Spielkameraden nicht zur Verfügung stehen, wenn sie sich doch zwischen den Gruppen frei entscheiden können?

Neue Forschungen mit folgenden Fragestellungen würden neue Erkenntnisse in bezug auf die Entwicklung zur Geschlechtsidentität bringen.

- Was und wer beeinflusst Jungen so zu spielen, wie sie spielen und ihre Interessen fast ausschließlich in der Jungengruppe weiterzugeben?
- Warum nehmen sie die Angebote in den Einrichtungen zwar an, scheinen darin aber ihre eigenen Themen nicht wiederzufinden?
- Wie müssten die Angebote aussehen, dass Jungen und Mädchen miteinander spielen „dürfen“ und miteinander kommunizieren lernen?
- Welche Kompetenzen, die Jungen in unterschiedlicher Weise für sich selbst für wichtig erachten und die für ihre Zukunft not-wendig sind müssen sie erwerben können?

6 Pädagogische Konsequenzen- Zusammenfassung

Obwohl diese Untersuchung nur ansatzweise Ergebnisse gebracht hat, bzw. vorhandenes Wissen ergänzte oder bestätigte, können doch einige pädagogische Konsequenzen daraus abgeleitet werden. Auch, wo keine gesicherten Erkenntnisse gefunden werden konnten, sind Ansätze deutlich geworden, die die Umsetzung von Selbstkonzepten von Jungen besser als bisher unterstützen können.

6.1 Räume

Jungen suchen sich Räume, in denen sie innerhalb der Jungengruppe (auch wenn es sich hier vielleicht nur um eine Gruppe von 2 –3 Jungen handelt) ungestört durch die Erzieherin aber auch unbeobachtet von Mädchen spielen können.

Diese Räume sollen zugleich anregend, als auch selbstgestaltbar sein. Dazu dürfen sie nicht zu klein sein, weil Jungen sich gerne großräumig bewegen wollen. Die

Erfahrung des eigenen Körpers kann durch Aktionsspiele verbessert werden. Für Rollenspiele, die für die Verbindung von Körpergefühl und Phantasie nötig sind, müssen solche Räume vielfach erst geschaffen werden.

Aber auch spezielle Begegnungsräume, in denen Jungen interessenabhängig spielen können, wären von Vorteil. Gibt es außerhalb der Bauecke und der Puppenecke (und wie sind diese beschaffen?) abgeschlossene Ecken oder Räume in denen Musik gemacht werden kann (auch leise Musik), in denen auch großflächig gemalt werden darf (Malateliers), in denen an mehreren Werkbänken gleichzeitig gearbeitet wird, auch Sinnvolles dabei hergestellt werden kann?

Wo gibt es Möglichkeiten, den individuellen Interessen nachzugehen und anknüpfend an eigene Kompetenzen neue Erfahrungen zu machen, z. B. mit einem Computer oder einer „Lernwerkstatt“ für Experimente aller Art?

Und gibt es Begegnungsräume mit Mädchen, mit Frauen und Männern unterschiedlichen Alters, um die Bedürfnisse nach sozialen Kontakten zu befriedigen und soziales Verhalten einzuüben?

6.2 Individuelle Interessen

Wo können individuelle Interessen thematisiert werden? Gibt es über den Stuhlkreis hinaus Möglichkeiten, sich mit Kindern gleicher Interessen zu treffen und diese in Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit zu erweitern (Sachbücher, Spiele, Computer, Experimente, Testmöglichkeiten).

Sind dies nicht auch geschlechterübergreifende Interessen und könnten dabei von beiden Geschlechtern erlernt und erweitert werden?

Wie können eigene Kompetenzen für die Kindergruppe erfahrbar werden und welche Projekte könnten sich daraus ergeben?

6.3 Erweiterung des Lebensraums Kindergarten

Welche Einrichtungen im Gemeinwesen können von den Einrichtungen mitbenutzt werden und wo können Kinder dadurch ihre Fähigkeiten erweitern und vertiefen?

Sportplatz mit Fußballtraining, Schreinerwerkstatt, Bäckerei, Bücherei.....

7 Zusammenfassung:

Erzieherinnen tun sich wegen oder trotz ihrer Ausbildung immer noch schwer, den ihnen anvertrauten Kindern die nötigen „Räume“ im weitesten Sinn zur Verfügung zu stellen. Damit sind zeitlich befristete „Räume“, aber auch eine veränderte Nutzung der vorhandenen tatsächlich existierenden Kindergartenräume gemeint. Leider gleichen sich viele Kindergärten noch immer wie ein Ei dem anderen und auch in Kinderhäusern gibt es oft keine gemeinsamen Spielräume, die als Begegnungsräume zwischen den Gruppen genutzt werden könnten.

Projektbezogene Arbeit muss auch ohne Erzieherin in geschlechtgemischten oder geschlechtshomogenen Gruppen ermöglicht werden.

Den unterschiedlichen Temperamenten der Kinder muss Rechnung getragen werden, indem es Räume gibt, wo man toben und laut sein kann, aber auch Räume, um sich ungestört zurückziehen zu können.

Kinder im Vorschulalter und das gilt ganz besonders auch für Jungen sind vielseitig interessiert, bringen ein teilweise erstaunliches Vorwissen mit und sind sehr lernbereit. Diese Bereitschaft einer ganzheitlichen Bildung wird in den meisten Einrichtungen nicht Rechnung getragen. Die Spielmöglichkeiten gleichen denen vor dreißig Jahren und bereiten die Kinder nicht auf ihre Zukunft vor.

Der frauendominierte Kindergarten muss durch reflektierte Erzieherinnen geführt werden, die auch die Jungen als Jungen mit eigenen Bedürfnissen wahrnehmen und diese nicht abwerten.

Männer sollten vermehrt dort auftauchen, auch, wenn es noch nicht viele Männer gibt, die diesen Beruf ergreifen.

Und alles in allem sollten dort die selbstinitiierten Lernprozesse der Kinder eher unterstützt werden als Angebote durch Erwachsene zur Verfügung zu stellen.

Jungen brauchen andere Kompetenzen als noch vor dreißig Jahren, um sich in ihrer zukünftigen Welt „angemessen“ verhalten zu können und das dafür notwendige Wissen zu erlernen. Was im Kindergarten versäumt wird, kann später nur schwer aufgeholt werden.

Das Gefühl, ein Junge zu sein, muss positiv verstärkt werden. Aber auch für die Kommunikation mit dem „anderen“ Geschlecht müssen Räume und Möglichkeiten geschaffen werden. Manchmal gelingt dies anscheinend schon mit einem Vespertisch in einer abgeschlossenen und von der Erzieherin nicht einsehbaren Ecke.

So kann festgestellt werden, dass die Möglichkeiten in den Einrichtungen noch lange nicht ausgeschöpft sind, um kindliche Selbstkonzepte auch in bezug auf ihre Geschlechtszugehörigkeit genügend zu fördern und ihnen die nötigen Erfahrungs- und Entwicklungsräume anzubieten.

Literaturverzeichnis

Ahrens, Jörn (1993): Mein Mythos vom Sisyphos, in: Moritz Okt/Dez. 1993

Ariès, Ph.(1980) : Geschichte der Kindheit, München 1980

Aufenanger, Stefan (Hrg)1991:Neue Medien- Neue Pädagogik?, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1991

Baacke, Dieter (1992): Kinder und ihre Kindheit, in: Welt des Kindes 4/1992

Baacke, Dieter u. a. (1999): Medienkompetenz, Bonn
Bundeszentrale für politische Bildung (1999)

Barthelmes, Jürgen, Feil, Christine, Futhner-Kallmünzer, Maria (1991):
Medienerfahrungen von Kindern im Kindergarten, Weinheim 1991

BauSteineMänner (Hrg.): Kritische Männerforschung, Hamburg 1996

Beauvoir, Simone de (1980): Das andere Geschlecht, Reinbek 1980

Beaudichon, J. (1973): Natural and instrumental function of private speech in
problem solving situations, Merrill-Palmer Quaterly, 19, 117 - 135

Becker-Schmidt, Regina/Knapp Gudrun-Axeli (Hrg): Das Geschlechterverhältnis als
Gegenstand der Sozialwissenschaften, Campus, Frankfurt/Main 1995

Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Das ganz normale Chaos, in E&W 7/8,
Frankfurt/M. 1994

dies.: Das halbierte Leben, Frankfurt/M. Taschenbuch 1980

Beer, Ulrich (1978): Typisch Vater, Freiburg 1978

Behr, Michael, Walterscheid-Kramer, Judith (1986): Einführendes Erziehverhalten,
Weinheim 1986

Belotti, Elena Gianini (1991): Was geschieht mit kleinen Mädchen?,
Frauenoffensive München 15. Auflage 1991

- Bem, Sandra L (1983): Gender Schema Theory and its implications für child development: Raising Gender-aschematic Children in a Gender-schematic Society Signs: Journal of Women in Culture and Society, 8, S. 598 - 616
- Benard, Cheryl, Schlaffer, Edit (1985): Viel erlebt und nichts begriffen, Reinbek 1985
- dies.: Sagt uns, wo die Väter sind, Reinbek 1991
- dies.: Der Mann auf der Straße, Reinbek 1984
- Berger, Manfred (3. Aufl. 1992): Sexualerziehung im Kindergarten, Brandes & Apsel, Frankfurt/Main, 1992
- Berk, L. E. /Garvin, R. A. (1984): Development of private speech among low- income Appalachian children. Developmental Psychology, 20, 271 - 286
- Berk, L.:(1995) Kindliche Selbstgespräche und mentale Entwicklung, Spektrum der Wissenschaft, Januar 1995, S. 72 - 77
- Berner, E. S. (1971): Private speech and role-taking abilities in preschool children. (Unpublished doctoral dissertation. Harvard (University)
- Bichsel, Gottfried (1994): Sandkastenrocker und Softies, in Welt des Kindes 2/94
- Bienek, Bernd (Hg) 1992: Männer in der KITA, Projektbericht vom Amt für Kindertagesstättenarbeit in der EKIBB Berlin 1992
- Bierach, Alfred J. Dr. (1990): In Gesichtern lesen, München 1990
- Bierhoff-Alfermann, Dorothea (1989): Androgynie, Westdeutscher Verlag, Opladen 1989
- Bilden, Helga (1991) : Geschlechtsspezifische Sozialisation, in: Hurrelmann, Klaus, Ulich, Dieter (Hrg) Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim 1991
- Bilden, Helga (1997): Das Individuum- ein dynamisches Selbst vielfältiger Teil-Selbste, in: Keupp, H./Höfer, R. (HG): Identitätsarbeit heute, Frankfurt/M. 1997
- Blanke, Sylvia (1988): Beziehungen zwischen Erziehern und Kindern,Stuttgart 1988
- Blank-Mathieu, Margarete (1994): unveröffentlichte Diplomarbeit: Zwischen Macho und Softie, Die Identitätsproblematik von Jungen im Kindergarten, vorgelegt zur Diplomierung an der Evang. Fachhochschule Reutlingen, 1994
- dies.: Jungen im Kindergarten, Frankfurt/Main 1996
- dies.: Kleiner Unterschied, große Folgen?, Freiburg 1997

dies.: Erziehungswissenschaften, Bd. II, Sexualität im Leben von Kindern und Jugendlichen, Familiäre Bezugssysteme, Neusäß 1999

dies.: Handbuch für ErzieherInnen, Landsberg/Lech:

Geschlechtsspezifische Erziehung im Kindergarten, Handbuch für Erzieherinnen, 20. Lieferung, 1996

Geschlechtsspezifische Aspekt im Bilderbuch, Handbuch für Erzieherinnen, 20. Lieferung, 1996

Entwicklung der Geschlechtsidentität, Handbuch für Erzieherinnen, 21. Lieferung, 1997

Öffnung ins Gemeinwesen, was brauchen Kinder heute?, 26. Lieferung 1998

Zusammenarbeit mit Eltern unter dem Aspekt des Geschlechtsrollenlernens, 27. Lieferung 1998

Was eine Kinderzeichnung verrät, 29. Lieferung 1999

Block, Jeanne H. (1981) Gender Differences in the Nature of Premises Developed About the World. In: Shapiro, Edna K. & Weber, Evelyn (Eds.): Cognitive and Affective Growth: Developmental Interaction, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. S. 147 - 169

Böhnisch, Lothar, Winter, Reinhard (1992): Männliche Sozialisation, Weinheim 1992

Bohleber, W. (1980): Neuere Ergebnisse der empirischen Säuglingsforschung und ihre Bedeutung für die Psychoanalyse, Psyche 43, S. 564 - 571

ders.: (1997): Zur Bedeutung der neueren Säuglingsforschung für die psychoanalytische Theorie der Identität, in: Keupp, H./Höfer, R.(HG) : Identitätsarbeit heute, S. 93- 120
Frankfurt/Main 1997

Bonorden, Heinz (1989): Mann wird Vater, München 1989

Bordieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt/Main

Bordieu, Pierre (1996): Sozialwissenschaften und Demokratie. In: Frankfurter Rundschau v. 9. 1. 1996

Bornemann, Ernst (1990): Männertrauma, Fellbach 1990 (10. Auflage)

Brandes, Holger (1992): Ein schwacher Mann kriegt keine Frau, Münster 1992

Brandes, Holger/Roemheld, Regine (1998): Männernormen und Frauenrollen, Geschlecht, Habitus und soziale Praxis, S. 29 - 52, Leipzig

Brenner, Gerd, Grubauer, Franz (Hrg) 1991: Typisch Mädchen, typisch Junge?,

Weinheim 1991

Bronfenbrenner, U. 1981: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, (herausgegeben und mit einem Vorwort von K. Lüscher) Stuttgart 1981

Brück, Brigitte u. a.(1992) : Feministische Soziologie, Frankfurt/Main 1992

Bullinger, Hermann: Wenn Männer Väter werden, Reinbek

Buschbeck, H.: Reflektierende Beobachtung. Pädagogisches Zentrum Berlin 1985 a

Buschbeck, H.: Strukturierungshilfen für reflektierende Beobachtung, Pädagogisches Zentrum Berlin, 1985 b

Butler; Judith (1991 a): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt/Main

Campell, Anne (1995): Zornige Frauen, wütende Männer, Frankfurt/M. 1995

Carter, C. Bruce & Patterson, Carlotta J. (1982): Sex Roles and Social Conventions: The development of Children's Conceptions of Sex Role Stereotypes. *Developmental Psychology*, 18, S. 812 - 824

Cebulla-Jünger, Edeltraud (1992): Werbung Konsum, in: *Kinderzeit* , Paderborn 4/1992

Charlton, Michael/ Neumann-Braun, Klaus (1992): Medienkindheit-Medienjugend, Quintessenz Verlags-GmbH München 1992

Chodorow, Nancy (1985): Das Erbe der Mütter, Frauenoffensive München 1985

Conell, Robert W. (1995 a): Neue Richtungen für Geschlechtertheorie, Männlichkeitsforschungen und Geschlechterpolitik. In: Armbruster/Müller/Stein-Hilbers (Hrsg.) *Neue Horizonte. Sozialwissenschaftliche Forschung über Geschlechter und Geschlechterverhältnisse*. Opladen.

Conell, Robert W. (1995 b): The Big Picture: Formen der Männlichkeit in der neueren Weltgeschichte. In: *Widersprüche* H. 56/57, Offenbach/Main

Degenhardt, Annette/Trautner, Hans Martin (Hrsg) 1979: Geschlechtertypisches Verhalten in psychischer Sicht, München 1979

Der Bürger im Staat, August 1993: Frau und Mann zwischen Tradition und Emanzipation, Landeszentrale für politische Bildung, Stuttgart

Deutsche Jugend 4/ 1993, Zeitschrift für die Jugendarbeit

Deutsches Jugendinstitut, *Didaktische Einheit: Junge und Mädchen*, München 1979

- Diaz, R.M/Berk, L. E. (1992): From social interaction to self-regulation, Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum, Ass..(S. 17 - 53)
- Dornes, Martin: Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre, Frankfurt/M. 1998
- Duss, von Werdt (1991): Wandlungen im Bild des Familienvaters, in: Hans Jürgen Schultz (Hrg) Vater sein, Stuttgart 1991
- Dinnerstein, Dorothy (1979): Das Arrangement der Geschlechter, Deutsche Verlagsanstalt Stuttgart 1979 (Titel der Originalausgabe: The Mermaid and The Minotaur, New York 1976)
- Ebner, Reinhard (1993): Ein schwacher Mann kriegt keine Frau, in: Moritz Okt/Dez. 1993
- Elias, Norbert (1986): Wandlung der Machtbalance zwischen den Geschlechtern, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln H3/1986
- Elschenbroich, D. (1977): Kinder werden nicht geboren, Frankfurt 1977
- Elternbrief Nr. 17: Der Vater im Leben des Kindes
- Ehrenreich, Barbara (1984): Die Herzen der Männer auf der Suche nach einer neuen Rolle, Reinbek 1984
- Einsiedel, von Wolfgang (1971): Vorwort, in: Margret Mead: Mann und Weib 1971
- Engelhardt, Karl (1992): Du bist wie ein starker Drachen, der auf den Wind wartet, in: Kindergarten heute 6/1992
- Erikson, Erik (1971): Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1971
- ders.: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M 1966
- ders.: Dimensionen einer neuen Identität, Frankfurt/M. 1975
- E&W Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Frankfurt/M. 2/1994, 4/1994, 7/8 1994
- Falconnet, G./Lefaucheur, N.: Wie ein Mann gemacht wird, Politik 70 Berlin 1977
- Fast, Irene (1991): Von der Einheit zur Differenz, Hamburg 1991 (Originaltitel: Irene Fast, Gender Identity, 1984 by the Analytic Press)
- Flammer, August (1988): Entwicklungstheorien, Bern 1988
- Flavell, J. H. (1966): Le langage privé. Buelltin de Psychologie, 19, 698 - 701

- Flitner, Andreas(1985): Gerechtigkeit als Problem der Schule, in: Zeitschrift für Pädagogik 1/1985
- Freud, Sigmund (1972): Sexualleben, Band V, Frankfurt/M, 1972
- Freud, Sigmund (1959): Abriss der Psychoanalyse, Frankfurt 1959
- Freud, Piaget, Wygotski und Loewald: Wie wird der Mensch zum Mensch? Von Norman Elrod. Zürich 1992
- Fried, Lilian (1989): Sexismus im Kindergarten, Beiträge zur Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik, Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz 1989
- Friedl, Ingrid/Maier-Aichen, Regine (1991): Leben in Stieffamilien, Weinheim 1991
- Friedl, Ingrid (1993): Geschlechtsspezifische Erziehung in Tagesgruppen, Hamburg 1993
- Friedl, Ingrid, Kannicht, Caroline (1993): Projekt: Wandel der Familie im Hinblick auf das Aufwachsen von Kindern, unveröffentlichtes Manuskript Universität Tübingen
- Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, 14. Auflage, Opladen 1990
- Fritz, Jürgen (1992): Spielzeugwelten, München 2. Auflage 1992
- Fuson, K. C. (1979): The development of self-regulation aspects of speech: A review. In G. Zivin (Ed) The development of self-regulation through private speech (pp 135-207), New York, 1979
- Fthenakis, Wassilios, E.(1985): Väter, Band 1 und Band 2, Urban & Schwarzenberg, München 1985
- Garbarino, James u. a.(1989): What Children can tell us, San Francisco, London 1989
- Garz, Detlef (1989): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien, Opladen, 1989
- Gerlach, Franz (1993): Medien im Kinderzimmer, in: Medien praktisch 4/1993
- Geulen, Dieter (Hrg)1989: Kindheit, Weinheim 1989
- Giehrl, Hans E. (1982): Das Vaterbild im Kinder- und Jugendbuch, Reinbek 1982
- Giesecke, Hermann (1987): Die Zweitfamilie, Stuttgart 1987
- Glaser, Klaus/Müller Thomas (1986): Wenn Männer Frauenarbeit machen,

in TPS 4/86, Darmstadt 1986

Gloger-Tippelt, Gabriele (1993): Geschlechtertypisierung als Prozess, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung 3/1993

Glötzner, Johannes (Hrg) 1982: Der Vater, Frankfurt/M. 1982

Goldberg, Herb. (1977): Der verunsicherte Mann, Düsseldorf 1977

Goudena, P. P. (1987): The social nature of private speech of preschoolers during problem-solving, International Journal of Behavioral Development 10, 187 - 206

Grabrucker, Marianne (1991): Typisch Mädchen, Frankfurt/M. 1985, Auflage 1991

Gustorff, Gretel (1987): Die Didaktik des Freispiels im Kindergarten, Leinfelden-Echterdingen 1987

Haas-Rietschel, Helga (1994): Ein Alltag ohne Vater, in: No chauvis, no cowboys, no softies any more, in: E & W Frankfurt/M: 2/1994

Haberkorn, Rita/ Hagemann, Ulrich (1984): Wer sich nicht wehrt, kommt an den Herd, in: Welt des Kindes Juli/August 1984

Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: weiblich-männlich, Leverkusen 1984

Harms, Gerd/Preissing Christa (Hrg) 1988: Kinderalltag, Berlin, 1. Auflage 1988

Harding, Sandra: Feministische Wissenschaftstheorie, Argument, Hamburg 1990

Hausen, Karin (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtercharaktere“. In: Conze, Werner (Hg): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart, S. 363 - 393

Hoffmann, Jochen: Die Lüge vom coolen Jungen, in E &W Frankfurt/M. 2/1994

Hoeltje, Bettina: Kinderszenen, Enke Verlag, Stuttgart 1996

Horie, Michiaki u. Hildegard (1989): Auf der Suche nach dem verlorenen Vater, Brockhaus, 2. Auflage 1989, Haan

Horstkemper, Marianne (1994): Eine Schule für Mädchen und Jungen, in: Friedrich Jahresheft 1994

Hollstein, Walter (1992): Machen Sie Platz, mein Herr, Reinbek 1992

Huber, Günther, L.: Qualitative Analyse, Computereinsatz in der Sozialforschung, Oldenburg 1992

Huber, Günther, L.: Analyse qualitativer Daten mit Aquad Vier, Schwangau 1994

Jugendbericht, Achter, Bundesministerium für Jugend, Familie, Frau und Gesundheit, Bonn 1990

Kasten, Hartmut (1995): Einfluss der Familie auf die Geschlechtsrollenverteilung, Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg, Bamberg 1995

Kämpf-Jansen, Helga (1989): He-man wird Vater und Barbie wird Bildhauerin. Über den Umgang mit geschlechtsspezifischen Leitbildern. Friedrich-Jahresheft 1989 S. 124 - 129

Keen, Sam (1992): Feuer im Bauch, Bergisch Gladbach 1992

Kerber, Irene (1991): (Mit) Jungen im Kindergarten, in: R. Winter/Horst Willems (Hg): Was fehlt, sind Männer, Neuling Verlag Schwäb. Gmünd 1991

Keupp, Heiner/ Höfer, Renate (1997): Identitätsarbeit heute, Frankfurt/M. 1997

Kinderzeit, Sozialpädagogische Blätter 4/1992: Wenn Kinder spielen (Mara Caiati); 1/1993: Die Werbewelt der Kinder; 4/1993: Kinder und ihre Weltbilder (Edith Bellaire) Paderborn

Kläger, Max (1990): Phänomen Kinderzeichnung. Hohengehren 1990

Kleinert, Eva (1993): Ein Junge heult doch nicht, „Eltern“, Dezember 1993

Kloehn, Ekkehard (1982): Die neue Familie, Hamburg, 1. Auflage 1982

Kohlberg, Lawrence (1974a): Analyse der Geschlechtsrollenkonzepte, Frankfurt/M 1974

Kohlberg, Lawrence (1974b) : Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt 1974

Kohlberg, L. Yaeger, J. & Hjertholm, E. (1968): Private speech: Four studies and a review of theories. Child Development, 39, 691 - 735

Köhler, Willi (1993): Vom Mann zum Postman, in: Psychologie heute 4/1993

Krappmann, Lothar (1988): Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 7. Auflage 1988

Krell, Gert (1994): Schattenseiten der Männerwelt, in: E&W Frankfurt/M. 2/1994

Krewer, B./Eckensberger, L. H. (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim Basel 1991

Krichbaum, Erich (1992): Nur freiheitsfähige Männer können sich von alten Rollenbildern lösen, in: Männerforum 7/1992

- Lamnek S.: Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. München 1988
- Lang, Hans-Jürgen (1988): Die ersten Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungspsychologie und empirische Forschungsergebnisse. München: Profil S. 68 - 75
- Lehr, Ursula (1974): Die Rolle der Mutter in der Sozialisation des Kindes, Steinkopff, Darmstadt 1974
- Leube, Konrad (1988): Neue Männer, neue Väter, neue Mythen, in: Deutsches Jugendinstitut (Hrg): Wie gehts der Familie, München 1988
- Ley, Katharine (1991): Mütter- und Väterbilder, in: Familiendynamik, , Stuttgart 1991
- Lindenberg, Volker Karl (1993): Gegen die Degeneration der Männlichkeit, in: Männerforum 8/1993
- Lippitz, Wilfried (1980): „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung, Beltz Forschungsberichte, Weinheim 1980
- Lippitz, Wilfried, Meyer-Drawe Käte (Hg) 1984: Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik, Forum Academicum, Königstein/Ts. 1984
- Lippitz, Wilfried, Rittelmeyer, Christian (Hrsg.) 1989: Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie, Bad Heilbrunn
- Lipski, Jens: Kindern eine Stimme geben , ZSE, 18. Jg. H 4, S. 403-422, Siegen 1998
- Lohaus, Arnold & Trautner, Hanns Martin (1985): Sex-role stereotypes and trait attribution to peers. Archiv für Psychologie 137, S. 39 - 49
- ders.: Geschlechtsrollenstereotyp: Eigenschaftszuschreibung und Eigenschaftsbewertung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 16, S. 351 - 365
- Lorenzer, Alfred (1984): Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit, Frankfurt/Main
- Luria, A. R. /Judovitsch, F. (1970): Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes, Düsseldorf 1970
- Mackowiak, K.(1998): Ängstlichkeit, Selbstregulation und Problemlösen im Vorschulalter, Frankfurt/Main 1998
- Martin, Ruth (1991): Männer lassen erziehen, in: Welt des Kindes 2/1991

dies.: Väter im Abseits, Stuttgart 1979

Matthiae, Astrid (1986): Vom pffiffigen Peter und der faden Anna, zum kleinen Unterschied im Bilderbuch, Frankfurt 1986

Mause, L. de.: Hört ihr die Kinder weinen, Frankfurt 1979

Mead, Margaret (1971): Mann und Weib, Reinbek 1971

Mertens, Wolfgang (1992): Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechteridentität, Stuttgart 1992

Merz, Christine (1992): Und was möchtest du einmal werden, in: Kindergarten heute 4/1992

Merz, Ferdinand (1979): Geschlechtsunterschiede und ihre Entwicklung, Verlag für Psychologie, Göttingen, Toronto, Zürich 1979

Metz-Göckel, Sigrid (1993): Jungensozialisation - oder zur Geschlechterdifferenz, in: Zeitschrift für Frauenforschung 1 +2 1993

Meyer, Ursula I. : Einführung in die feministische Philosophie, Aachen 1992

Meves, Christa: Manipulierte Maßlosigkeit, Freiburg 1971

Miedaner, Lore (1993) mit Erzieherinnen aus Frankfurt/Main und Pforzheim: Mädchen und Jungen im Hort, TPS 6/93

Milhoffer, Petra (1994): Weiberhass und Liebens-Würdigkeit, in: Die Unterrichtspraxis 1/1994 Beilage zur b&w der GEW Baden Württemberg, Stuttgart 1994

Mitscherlich, Alexander (1978): Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München 12. Aufl. 1978

Mühlen Achs, Gitta (1993): Wie Katz und Hund. Die Körpersprache der Geschlechter, Frauenoffensive München 1993

Mummendey, Amélie/Simon, Bernd (Hrsg), (1997): Identität und Verschiedenheit, Bern 1997

Näger, Sylvia (1999): Kreative Medienerziehung im Kindergarten Freiburg 1999

Neue Medien, Freunde unserer Kinder?, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1991

Nichols, Jack (1976): Die Emanzipation des Mannes (Mens Lib 1976)

Nickel, Horst (Hrg) 1985: Sozialisation im Vorschulalter, Weinheim 1985

- Notz, Gisela (1991): Kinder, Küche, Knete/ Trotz Fleiß kein Preis in:
Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e. V., Nr. 29 in:
Eigenverlag des Vereins Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, 1. Auflage
1991
- Oerter/Montada (1987): Entwicklungspsychologie, 2. Auflage, München
- Ostner, Ilona (1986): Mütterlichkeit - eine Qualifikation für Erzieherinnen? TPS 4/86
- Paus-Haase, Ingrid/Höltershinken, Dieter/Tietze, Wolfgang (1990): Alte und neue
Medien im Alltag von jungen Kindern, Freiburg 1990
- Person, Ethel/Ovesey, Lionel (1993): Psychoanalytische Theorien zur
Geschlechtsidentität, in: Psyche 6/1993, herausgegeben von Margarete Mitscherlich,
Stuttgart 1993
- Piaget, J.: (1962): Coments on Vygotsky's critical remarks. In E. Hanfmann & G.
Vakar (Eds), Pamphlet published in conjunction with Vygotsky's Thought and
Language (pp 1-14) Cambridge, Mass.: M. I. T. Press
- ders.: (1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969
- ders.: (1982): Sprechen und Denken des Kindes, Düsseldorf 1982
- ders.: (1983): Das moralische Urteil beim Kinde, Stuttgart 1983
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1973): Die Psychologie des Kindes, Olten 1973
- Pilgrim, Volker Elis. (1993): Aktive Vaterschaft, in: Moritz Oktober 1993
- ders: Der Untergang des Mannes, Reinbek 1990
- Postman, Neil (1986): Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/M. 1986
- Prenzel, Annedore (1990): Erziehung von Mädchen und Jungen, in: Pädagogik 7-8
1990
- Projektgruppe Kinderfernsehen (1975): Wenn Ernie mit der Maus in der Kiste
rappelt, Frankfurt/M. 1975
- Psychologie heute (1982): Die Harten und die Zarten, Weinheim 1982
- Reiser, H. u. a.: Forschung als Prozeß des Verstehens in: Eberwein, H. (Hg.):
Fremdverstehen sozialer Randgruppen, Berlin 1987
- Röckelein, Hedwig (7/93): Das Mittelalter- "finstere" Epoche der Frauengeschichte?,
editon, Tübingen (Die Philosophin) 7/1993

- Römer, Dirk (1992): Die Zukunft der Männer zart und kräftig, in: Männerforum 7/1992
- Römer, Ruth (1971): Die Sprache der Anzeigenwerbung, 2. revidierte Auflage 1971, Verlag Schwann
- Rohrman, Tim (1994): Junge, Junge, Mann o Mann, Die Entwicklung zur Männlichkeit, Hamburg 1994
- ders. : Beobachtungsverfahren und Befragungsmöglichkeiten von Kindern im Kleinkindalter, Deutsches Jugendinstitut München 1996
- ders.: Jungen in Kindertagesstätten, Hochschulreihe Band 12, Fachhochschule Braunschweig-Wolfenbüttel, 1997
- Rotmann, Michael (1991): Die Rolle des Vaters im Leben des kleinen Kindes, in: Schultz, Hans Jürgen (Hrg): Vater sein, Stuttgart 1991
- Rutschky, Michael (1994): Nichts als Helden, der Mann hat die Werbung erobert, in *ZEITmagazin* 4/3 94
- Schäfer, Eberhard (1993):...aktiver Vater sein dagegen sehr! in: Moritz Okt/Dez. 1993
- Schaller, Fritz P. (1994): Unser Sex sitzt im Hirn, in: Schweizer Familie 3/1994
- Schellenbaum, P.: (1989): Wandlungen im Selbstverständnis des Mannes, in: Pflüger, P. M.(HG): Der Mann im Umbruch, Olten 1989, S. 27-53
- Schenk, Michael (1991): Defizit Mann, in: Winter Reinhard/Willems, Horst: Was fehlt, sind Männer 1991
- Schmauch, Ulrike (1987): Anatomie und Schicksal, Frankfurt/M. 1987
- Schmidt-Denter, Ulrich (1996): Soziale Entwicklung, 2. Auflage, Weinheim 1996
- Schnabel-Schüle, Helga (1993): Herrmann und Siemann, in: Der Bürger im Staat 1993
- Schnack, Dieter/Neutzling, Rainer (1990): Kleine Helden in Not, Reinbek 1990
- Schober, Otto Prof. Dr. (1989): Körpersprache. Schlüssel zum Verhalten, München 1988
- Schönfeld, Sybill Gräfin (1980): Lieber Vater, Wien 1980
- Schultz, Hans Jürgen (Hrg) 1991: Vater sein, Stuttgart
- Schuster, Martin 1993: Kunsttherapie. Köln 1993

- Seehausen, Harald (1989): Familien zwischen modernisierter Berufswelt und Kindergarten, Freiburg 1989
- Sichtermann, Barbara (1987): Wer ist Wie?, Berlin 1987
- Sielert, Uwe (1993): Jungenarbeit, 2. Auflage, München 1993
- Spitz, R. A. (1964) : Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen, Stuttgart 1964
- Stern, Daniel (1992): Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2. Auflage, Stuttgart 1992
- Stern, Felix (1991): Und wer befreit die Männer?, Berlin 1991
- Stork, Jochen (1986): Das Vaterbild in Kontinuität und Wandel, Stuttgart 1986
- Storlorz, Arne (1992): Was kommt für mich dabei „rum“, in: Männerforum 7/1992
- Textor, Martin R. (1991): Familien:Soziologie, Psychologie, Freiburg 1991
- Thiersch, Hans (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit, Weinheim 1986
- Thiersch, Hans (1997): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, 3. Auflage, Weinheim 1997
- Thiersch, Renate: Sexualerziehung, in: Hundertmarck, G./Ulshoefer, H. (Hrg.): Kleinkindererziehung, Bd. 1, München 1972
- Thoma, Peter; Baumgärtel, Werner; Rohrmann, Tim (1996): „Manns-Bilder“ Jungen in Kindertagesstätten, Abschlussbericht des AGIP-Projekts der Fachhochschule braunschweig/Wolfenbüttel
- Trautner, Hanns Martin (1987): Geschlecht, Sozialisation und Identität, in: Frey, Hans-Peter/Haußer, Karl (Hrg) Identität, Stuttgart 1987
- Trautner, Hanns Martin (1978): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Band 1, Verlag für Psychologie, Göttingen 1978
- Trömel-Plötz, Senta (1984): Gewalt durch Sprache, Frankfurt/M 1984
- Tudge, J. R. H. (1992): Processes and consequences of peer collaboration: A Vygotskian analysis. Child Development, 63, 1364 - 1379.
- Tyrell, Hartmann (1983): Geschlechtliche Differenzierung und Geschlechterklassifikation, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3 /1983
- Ulich, D. (1986): Kriterien psychologischer Entwicklungsbegriffe in : Zeitschrift der Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 6, 5 - 27

- Ulich, M & Oberhuemer, Pamela (1993): Und sie machen sich ein Bild.. Familien aus der Sicht von Kindern in: DJI (HG): Was für Kinder München 1993
- Utz, Klaus (1992): Zur Situation von Geschwistern in der Familie, in: Kindergarten heute 4/1992
- Vandré, Christel (1989): Hör nicht auf den Mann im Ohr, Stuttgart 1989
- Verlinden, Martin (1995): Mädchen und Jungen im Kindergarten, Sozialpädagogisches Institut 1995, Zweite Auflage, Köln 1995
- Verlinden/Haucke (1990): Einander annehmen, Stuttgart 2. Auflage 1990
- Verlinden, Martin/Hüller, Thomas (1986): Unterschiede zudecken- Unterschiede aufdecken?, TPS 4/86
- Vygotsky, L. S. (1978): Mind in society. The development of higher psychological processes, Cambridge, Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1962): Thought and language, Cambridge, Mass.: MIT Press (S. 9 - 51)
- ders.: (1978): Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, Cambridge 1978
- Waag, Gertrud (1994): Feministische Pädagogik- weg von der starren geschlechtsspezifischen Identität, in: b&w, Stuttgart, April 1994
- Wahl, Peter (1990): Einige Aspekt männlicher Sozialisation, in Horst Willems/Reinhard Winter: „...damit du groß und stark wirst“, Neuling Verlag Schwäb. Gmünd 1990
- Weinmann, Bernd (1991): Konkurrenz unter Männern, Diplomarbeit FH Reutlingen 1991
- Weinzer, Bruni (1991): unveröffentlichte Fallstudie „Lehrer erforschen ihren Unterricht“: Von den weiblichen Tugenden und vom Spaß am Widerstand, 1991
- Welt des Kindes 5/1992: Vaters Nullen sind das Letzte
- Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik ec. "Männlichkeiten", Heft 56/57 Offenbach/Main 1995
- Wieck, Wilfried (1991): Söhne wollen Väter, wider die weibliche Umklammerung, Hamburg 1991
- ders: Männer lassen lieben, Stuttgart 1988

Wieck, Wilfried (Hg) 1995: Absender dein Sohn, Briefe an den Vater, München 1995

Wieck/Hollstein: Nicht Herrscher, aber kräftig, Reinbek

Willems, Horst/Winter, Reinhard (Hrg) (1990):... damit du groß und stark wirst, Tübingen 1990

Winn, Marie (1984): Kinder ohne Kindheit, Reinbek April 1984

Winnicott, D. W.(1990): Der Anfang ist unsere Heimat, Klett-Cotta, Stuttgart 1990

Winter R./Willems (Hrg) (1991): Was fehlt, sind Männer, Schwäb. Gmünd/Tübingen 1991

Winter, Reinhard (1992): Männliche Sozialisation und Jungenarbeit, in: Deutsche Jugend 4/1992

ders: Stehversuche, Tübingen 1993

Wolfram, Wolf-Wedigo (1994): Jungen und Mädchen im Kindergarten, in kindergarten heute 1-2 1994

Wygotski, L. S.: Denken und Sprechen, Frankfurt am Main 1986

Unter Autorennamen angegebene Zeitschriften:

E&W , Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW 2/94, 7-8/94

b&w Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg 1/94, April 1994

Der Bürger im Staat 3/93, 8/93

Deutsche Jugend, Zeitschrift für die Jugendarbeit, juvena 4/93; 10/94

Eltern Dez. 1993

Familiendynamik, interdisziplinäre Zeitschrift für systemorientierte Praxis und Forschung
Okt. 1991

Friedrich Jahresheft 1989 und 1994

Kinderzeit 4/92 1/93, 4/93

Kindergarten heute 4/92, 1-2 1994

Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3/86

Männerforum, Zeitschrift der Männerarbeit der Evang. Kirche in Deutschland
7/92, 8/93

Moritz Okt. 1993

Pädagogik 7-8 1990

Psyche 6/93

Psychologie heute 4/93

Schweizer Familie 3/94

Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e. V. Nr. 29

TPS, Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Evang. Fachzeitschrift für die Arbeit
mit Kindern, 4/86, 6/93

Welt des Kindes 2/91, 4/92, 5/92, 2/94

„Widersprüche“ Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und
Sozialbereich Heft 56/57 September 1995: „Männlichkeiten“

ZEITmagazin, 4/3 94

Zeitschrift für Frauenforschung 1+2/93

Zeitschrift für Sozialisationsforschung

ZSE 3/94 „Do parents make their 7 year old children talk sex-specific?“

Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 137, 1985

Anhang

Fragebogenauswertungen

Auswertung

Evangelische Fachhochschule für Sozialwesen Reutlingen

Margarete Blank-Mathieu 7. Semester SS 1994 Tel. 07072/5616

Für meine Diplomarbeit mit dem Thema: "**Der Junge im Kindergartenalter bei der Suche nach seiner Geschlechtsidentität**" benötige ich einige Informationen aus Deiner Erinnerung (an Deine Kindheit zwischen dem 3. und 6. Lebensjahr bis zum Schuleintritt). Es würde mir helfen, wenn Du mir deshalb folgende Fragen beantwortest:

ausgegeben: 50 Fragebogen

Rücklauf zur Auswertung : 24

I. Zunächst benötige ich einige statistische Angaben zu Deiner Person :

1. Alter

bis 20 Jahre : 7
21 - 30 Jahre : 12
30 - 40 Jahre2.....
älter als 40 Jahre...3.....

insgesamt:.....24.....

Berufe:

Kfz-Mechaniker (2), Installateur, Heilerziehungspfleger, Großhandelskaufmann, Pfarrer, Künstler, Bundesbahnbeamter, Schüler (6), Werkzeugmechaniker, Diplombetriebswirt, Bürokaufmann, Student, Elektroniker(2), Einzelhandelskaufmann

angestrebte Berufsziele:

Dipl-Sozialarbeiter (2), Dipl-Sozialpädagoge (5), Pilot, Zimmermann, Schriftsteller, Dipl-Nachrichtentechniker, Werkzeugmeister, Krankenpfleger, Dipl-Ingenieur, Sportlehrer

2. Familienstand:

- unverheiratet, alleine lebend6.....
- unverheiratet, mit anderen zusammenlebend (WG / Eltern...).....10.....
- verheiratet.....2.....
- in fester Beziehung/zusammenlebend.....2.....
- in fester Beziehung/getrennt lebend.....4.....
- ohne Kind(er).....12 (keine Angabe bei 8 vermutlich auch ohne Kind).....
- 4 mit Kind(ern)
5 Junge(n)..... Alter.22/12/1 1/2/22/25

4 Mädchen.....Alter: 6/24/19/4
mit eigenen(m) oder Kind(ern) der Partnerin zusammenlebend

Sonstiges.....

insgesamt:.....24.....

3. Wo bist Du aufgewachsen?

- in städtischer Umgebung.....14.....
- in ländlicher Umgebung.....10.....

insgesamt:.....24.....

4. Familienkonstellation (Herkunftsfamilie):

vollständiger 2Eltern-Familie (Vater und

Mutter).....22.....

Großfamilie (mehrere Generationen unter einem Dach)..2.....

mit alleinerziehendem Elternteil.....

Mutter.....
Vater.....
anderer

 Person.....

nicht im Elternhaus aufgewachsen
wo?.....

insgesamt:.....24.....

ohne Geschwister.....1.....

mit Geschwister(n).....23.....

Anzahl der Kinder in den Familien: 2 Kinder (11), 3 Kinder (5), 4 Kinder (4), 5 Kinder (3)

Geburtsjahre:.....

Geschlechterfolge:
(m=männl. w=weibl.).....

Deine Position in der Geschwisterreihe bitte einkreisen!!

insgesamt:.....24.....

5. Wer war für Dich im Alltag am wichtigsten?

Mutter: 16 mal alleine genannt
3 mal Mutter und Vater gleich

Vater alleine nicht genannt

andere Person(en)
welche? Schwester, Onkel, Mutter und Freunde, Oma, Kumpels, Freunde im Kindergarten

6. Wer hat mit Dir gespielt? (ungefähre Angabe in %)

% Mutter: 5 % (3), 10 % (6), 15 % (3), 20 % (4), 30 % (4), 50 % (2), 60 % (1), 90 % (1)

im Durchschnitt 23,75 %

% Vater: 5 % (1), 10 % (8), 15 % (4), 20 % (4), 30 % (2)

im Durchschnitt 15 %

% andere Erwachsene wer?
Onkel Lorenz 50 %, Bekannte 5 %, Großeltern 10 % (3), Kindermädchen 10 %, Großtanten 20 %, Kindergarten 10 %, Onkel 2 %, Hausmädchen 20 %, Tante 20 %, Geschwister 50 %

im Durchschnitt 18,08 %

% Freunde (weiteres ankreuzen oder %-Angabe).
3 %, 10 %, 20 % (2), 25 % (2), 30 % , 35 %, 40 % (3), 50 % (3), 60 % (2), 70 % (2), 75 %, 80 %, 90 %

im Durchschnitt 44,90 %

vorwiegend Jungen.....18.....

vorwiegend Mädchen....1.....

in etwa gleich.....5.....

mit meinem Freundmeiner Freundin.....

7. Wer hat Deiner Meinung nach Deine männliche Identität in deiner Kindheit am meisten geprägt?

Vater alleine (10), Vater und Mutter (3) Vater und männl. Bekannte, Geschwister und Onkel (4), Eltern mit peers (2), Freunde , Mutter mit Bruder, Mutter mit Schwester, Onkel Lorenz, Fernsehen

weshalb?

dominierende Person, Leitbild (2), anwesende Person, von der Mutter vermittelt, Spielkamerad, unbewußte Vermittlung eines Männerbildes, Leistungsvergleich, Vorbilder, Kampfspiele, Autorität, Respektsperson

8. Was verstehst Du unter "männlichen" Eigenschaften?

Autorität, Ehrlichkeit(2), Geselligkeit, nicht weinen (2), Spontaniität, Mut zum Risiko, Emotionen nicht zeigen (2), Stärke (7), Dominanz, Sportlichkeit, eine gewisse Oberflächlichkeit, Ehrgeiz, Durchsetzungsvermögen (5), handwerkliches Können, Entschlossenheit (3), Stehvermögen, Halt gewährend, Zärtlichkeit, Einfühlungsvermögen, Toleranz, Entscheidungsfähigkeit, Zielstrebigkeit,

Karrierebewußtsein, Kinderliebe, Offenheit, Aufgeschlossenheit, Machoismen, "Anmachtrieb", geringes Einfühlungsvermögen, Liebe zum Auto, Vitalität, etwas aushalten, Potenz, Kombinationsgabe, freundschaftlich, abenteuerlich, Aufrichtigkeit (2), Selbstbewußtsein (3), Mut (3), Pflichtbewußtsein, Härte (2), Gerechtigkeitssinn, Stolz, Fairneß, Verantwortungsbewußtsein, nüchtern, realistisch, stark, ruhig in Notsituationen, moralische Grenzen setzend, Verantwortung übernehmen (3), Überheblichkeit, Distanz, Ruhe bewahren, techn. Verständnis (2), der Familie vorstehen, der liebende Vater, für den Unterhalt sorgen (2), Organisationstalent, Führen (2), systemisch, globales Denken, Selbstdisziplin und -kontrolle, Ziel- und Handlungsorientierung, auf Außenwirkung gerichtetes Handeln, stark und sanft, Autonomie, körperlich fit, Führerrolle, Intelligenz, hart und mächtig, Kraft (3), Rationalität (2)

a) mit welcher als männlich definierten Eigenschaft hast Du Probleme?

Außenwirkung, stark und sanft, Machoismus (2), Durchsetzungsvermögen (3), Ehrlichkeit (3), Mut zum Risiko, etwas zu tun und nicht zu fragen, wie es mir dabei geht, Kraft (2), Mut (2), Stärke (2), Kampf, Verantwortungsbewußtsein (2), Aufrichtigkeit, Gefühle darf Mann nicht zeigen (2), Selbstbewußtsein, nicht weinen, Führerrolle (3), Organisation und Führen, liebender Vater, Distanz, stark sein, Überheblichkeit, Flirten

b) weshalb?

weil man andre verletzt, Selbstverlust, Minderwertigkeitskomplex bezüglich des eigenen Aussehens, Rolle des Mannes in unserer Zeit hat sich verändert, wehre mich gegen 'Typisierung, Weiß, dass dieses Bild vom Mann falsch ist, belastet die Partnerschaft, jeder sollte seine Gefühle offen zeigen können, weil es nicht nur ideale Mannsbilder gibt, weil mein Vater eine recht bestimmende Art hat, Gleichheitsgrundsatz, Wagen der Feigheit, bin schlampig, bin kampfunerprobt, kann mich nicht wehren, zu wenig Gefühle

II. Wenn Du Dich nun an die Zeit zwischen dem 3. Lebensjahr bis zum Schuleintritt erinnerst:

1. Kamst Du Dir gegenüber Mädchen eher benachteiligt oder bevorzugt vor?

eher benachteiligt: 4

warum?

strengere Behandlung, rigorosere Bestrafung, Mädchen waren in der Entwicklung weiter, Mädchen wurden bevorzugt

eher bevorzugt 3
warum?

mehr Rechte, weiteren Aktionsradius, weniger häusliche Pflichten, Erziehung zum Beruf, mehr Lernmöglichkeiten, Cliquenführer

keins von beiden 17

insgesamt 24

2. Was würdest Du Dir für Deinen (tatsächlichen oder fiktiven) Sohn wünschen?

- den goldenen Mittelweg zwischen männlich und Männlichkeitswahn
- Jungen und Mädchen gleich erziehen
- Reggio-Pädagogik orientierte Erziehung
- verständnisvolle Eltern zu haben, auch wenn mal was kaputtgeht
- Prägung durch eigene Wünsche und Elternhaus statt von außen
- mit Jungen und Mädchen gleich gern spielen/statt Fernsehkonsum mit Spielzeug spielen
- falsche von richtigen Zielen unterscheiden zu können/für richtige einzustehen
- hübsche Mutter
- gutes Umfeld/friedliche Zeit/ gute Bildung/Kontakte
- lebendigen Umgang mit seinen Gefühlen /Vitalität
- starken Charakter entwickeln und sich im Leben zu behaupten
- geschlechtsspezifische und freie Entfaltungsmöglichkeiten
- Umgebung mit Freiräumen mit naturnahen Spielmöglichkeiten
- dass er sich weniger prügeln muss wie sein Vater
- Gesundheit und Zufriedenheit mit seinem Leben
- Gesundheit, viel Erfolg in der Schule
- aktiv Sport treiben, mit Freunden gut auskommen, Glück in der Liebe haben, ehrlich bleiben
- Gesundheit, Zufriedenheit, weibl. und männl. Anteile, pers. Beziehung zu Gott, Anerkennung, Liebe
- dass er mit seinen Eltern zufrieden ist und auf sie stolz sein kann, mit Freunden gut zurechtkommt, akzeptiert wird, wie er ist.
- nicht überfordert wird, viele positive Erlebnisse hat, sich mit Gleichaltrigen auseinandersetzen muss
- gute Freunde
- dieselbe Kindheit wie ich, in einer sich hoffentlich bessernden Welt
- Zeit zum Kindsein und zum Wachsen
- dass er nicht meine väterliche Veranlagung zum vorzeitigen Haarausfall hat.

3. Warst Du im Kindergarten?

ja.....23

nein 1

(weiter mit Frage 5a..... und dann nach Frage 7!)

gefiel es Dir dort?

ja.....19.....

warum?

Freunde (2), Kindheit genießen, gute Vorbereitung für die Schule, pers. Atmosphäre, viele Spielkameraden (2), nette Erzieherin (3), Gemeinschaft, Geschichten hören,

spielen, 2 Freunde, toller Spielplatz, unter Gleichaltrigen (2), spielen, Toben, nicht alleine (2), in Ruhe spielen (2), war immer lustig

nein.. 4.....

warum?

- von älteren Mädchen geärgert und Schwierigkeit mit Integration in die Gruppe
- Ausgrenzung wegen körperlicher Schwäche
- wurde verlacht (Hosenträger)
- viele Kinder, die mir zu laut waren

4. *Behandelten die Erzieherinnen dort Mädchen und Jungen gleich?*

ja.....13.....

nein.....6.....

weiß nicht 4

warum Deiner Meinung nach nicht?.

- härteres Durchgreifen bei Buben bei Kämpfen um Besitz und Hierarchie
- Schläge, keine Nachsicht
- Ohrfeige, Mädchen wurden nicht geschlagen
- Rollenzuweisung (2), aber mehr Raum für Jungen

5. *Was spieltest Du dort am liebsten?*

fangen, Fußball, Spielgerät, Klettergerüst, Lego (3), Autos (3), Arzt, nichts!(attraktive Spiele waren von starken Jungs belegt), Constry (2), Holzisenbahn (2), Bausteine (7), Playmobil (3), Ritterburg, Angriffe auf Mädchen, Duplo (Flugzeuge und Schiffe), Singen, Im Garten (2), Rollerfahren, Mädchen necken, Steckbausteine (Raumschiffe), Malen, Sandkasten, Bauecke, Bastelarbeiten, Bandenkrieg, Mädchen ärgern

und mit wem?.

unterschiedlich, Freunden (2), Freund und Freundin (2), alleine (2), mit Jungs, mit Geschwistern/Cousine, Jungen und Mädchen, mit einem anderen Jungen, mit 2 Freunden, Jungen (2), mit Mädchen durfte man nicht spielen, weil einem das als Schwäche ausgelegt wurde.

5a. *Kannst Du Dich an ein Lieblingsspielzeug oder ein Lieblingsspiel zu Hause erinnern?*

Roller, Sandkasten (2), Modellauto, Revolver (2), Lego (7), Spielzeugautos, Plastikindianer, Verstecke bauen, Autos (4), Fischer-Technik, Plastiksoldaten, Plastiktiere, Malen, Straßenspiele (fangen, verstecken), Fang den Hut, Auto, Playmobil (3), rotes Feuerwehrauto (Mercedes Unimog), Holzisenbahn, große Kartons, Blecheisenbahn mit Loren-Wägelchen, Holz-Bauernhof mit Tieren, Playmobilbagger, Mensch-ärgere-dich-nicht, Werkzeugen meines Vaters, Stofftiere,

Haus aus Pappe, das mein Großvater für mich gebaut und bemalt hat, Geschichten mit Playmobil nachspielen, Ritter, Cowboy, Polizei

mit wem hast Du zu Hause vorwiegend gespielt?..

alleine(8), Papa, Onkel Lorenz, Mutter (3), Freunden (6), Großeltern, Schwester (4), Geschwister (3), Nachbarjungen (2), Brüdern (2), Nachbarskindern (2), Bruder (4), Raufen mit Papa, mit Papa am Wochenende, Großtanten, ältere Schwester

6. Kamst Du Dir wegen Deiner Geschlechtszugehörigkeit im Kindergarten eher benachteiligt oder bevorzugt vor?

benachteiligt.....1.....

bevorzugt.....1.....

keines von beiden.....21.....

keine Nennung

1

insgesamt: 24

7. Kannst Du Dich erinnern, wer in diesem Alter Dein Vorbild war?

- Freund meiner Schwester (konnte das rollende "R")
- Bruder von einem Freund (Mofa - gute Sprüche)
- ein Fußballer
- Fußballer
- Winnetou (3)
- Franz Beckenbauer
- Missionare, bibl. Gestalten
- mein großer Bruder
- ältere Schüler
- Bekannte
- Vater (2) und Onkel
- niemand
- Freunde meines Bruders
- Old Shatterhand
- Zoro aus einer Westernserie
- kann mich nicht erinnern (4)

III Zum Schluß noch einige Fragen zur Gegenwart:

1. Bist Du mit Deiner männlichen Rolle zufrieden?

ja.....20...

warum?

- weil ich damit zurechtkam und auch eine Niederlage wieder gut machen kann
- weil Gott mich als Mann geschaffen hat
- fühle mich identisch, bin mit meinem Leben zufrieden

- habe annähernd gelernt, damit zu leben
- weil ich auch weiblich bin
- ist Gefühlssache
- die Rolle ist nicht festgeschrieben
- mein Rollenverständnis deckt sich mit dem der Gesellschaft
- fahre Harley-Davidson, trage einen Bart, bin als Hardrocker akzeptiert
- weiß nicht, warum
- warum nicht?
- ich bin gerne Mann, Gott hat mich als Mann geschaffen
- ich nehme mich an, wie ich bin
- ich bin nicht nur dominant
- gefühlsmäßig bin ich lieber ein Mann als eine Frau

nein.....4.....
warum?.

- Probleme mit Überheblichkeit, Distanz und Stärke
- männliche Eigenschaften wie Fairness und Ehrlichkeit zählen nicht
- Selbstausbeutung und Sprachlosigkeit trotz Privilegien in der Gesellschaft
- individuelle Eigenschaften zählen nicht, Medien schreiben die männliche Rolle vor.

*2. Findest Du, dass sich die Frauenrolle in der Gesellschaft verändert hat?
wie?*

mehr Bildungsmöglichkeiten, Karrieremöglichkeiten, Selbstbewußtsein (4), Doppelbelastung, kein Zwang zur Heirat, Frauenpower gegen männl. Überheblichkeit, nicht mehr Duldende, Abhängige vom Mann, Selbstfindung im Beruf, Unabhängigkeit, Stärke, keine Unterdrückung, Bedürfnisse einfordern, politischer, Verantwortung übernehmend (2), mehr Anerkennung, konkurrierend im Beruf mit Männern, Selbstverwirklichung, Egoismus statt der Familie Geborgenheit zu geben, Führungspositionen in Beruf, Gesellschaft und Politik, Eigenständigkeit (3), öffentliches Auftreten, Position beziehen, Emanzipation, Emanzen!, Frauen in Männerberufen, Ergreifen von Initiative (2), mehr Rechte, wollen überall mitreden, Ehre und Moral wird von ihnen nicht mehr hochgehalten, wollen Rollentausch mit Männern, Übernahme der Männerrolle

*3. Findest Du, dass sich die Männerrolle in der Gesellschaft verändert hat?
wie?*

nein (6), Einzelgängertum, Feigheit, zum Teil Akzeptanz der neuen Frauenrolle, Emotionen sind erlaubt, Durchsetzungsvermögen und Rücksichtslosigkeit wird von der Industriegesellschaft gefordert, männliche Eigenschaften verlieren an Wert (2), Druck kommt von den Frauen, noch weit entfernt von Veränderungen, verändert sich laufend (2), Männer sind verunsichert, nicht mehr Generalfeldmarschalle, die die Frauen regieren, Individuen, Egoismus, keine unangetastete Führungsrolle mehr (2), tun sich schwer mit Veränderungen (3), gehen mehr auf Frauen ein, erlauben sich weibliche Anteile, Männer nehmen Erziehungsurlaub, sie sind abhängig von der Frau geworden

4. Findest Du das

gut.....12.....

gut und schlecht 3

warum?

Gleiches Recht für alle, Gleichberechtigung (2), Identität breiter gelebt, bessere Begegnungsebenen, Veränderung der Menschen ist möglich, es sollte keinen Unterschied geben (2), bessere Gemeinsamkeiten, Gesellschaft kommt in Bewegung

nicht so gut.. 4.....

warum?

- unsere Gesellschaft produziert Egos
- früher waren die zugeteilten Rollen auch nicht ideal, sind es heute auch nicht
- Vorwürfe von Frauen an die Männer (Emanzen!)
- Biologisch festgeschriebene Rollenverteilung

schlecht.....3.....

warum?.

Wo bleiben Liebe und Treue beim Männerbild heute?
weil sich nur mit den alten Eigenschaften etwas bewegen läßt
Männer verlieren ihre Autorität und ihre Ehre

kein Eintrag 2

insgesamt 24

5. Was würdest Du Dir wünschen, wenn Du heute ein kleiner Junge wärst?

kein Eintrag (3), ??, gleiche Umgebung und Kindheit, wie ich sie hatte (3), Eltern, die mehr Zeit haben (3), kein Fernsehen oder begrenzte Fernsehzeit, Gemeinschaft mit anderen Kindern, saubere Umwelt, mehr Männer zu Hause, mehr Freunde (3), weniger geldgierige "Säcke", mehr Abenteuer mit dem Vater erleben, feste Freundschaften, die ein Leben andauern (keine Umzüge), viel Sonne, gute Kletterbäume, guten Freund, Vertrauen, weniger Pädagoginnen (Frauen in der Erziehung) (2), mehr gestalterisch kreativen Raum, emotional erfahrbaren Vater, weniger Schlägereien, Mutter, die Liebe und Geborgenheit schenkt, Vater, der die Welt erschließt und Schranken aufzeigt, Eltern, die sich lieben, Glück einer sorglosen Jugend, meine Fehler vorherzusehen, bin froh, heute kein kleiner Junge sein zu müssen, Erwachsene ohne Machtanspruch, keine Botschaften wie "Ein Junge weint doch nicht", gesunden Lebensraum (Luft, Wasser, Erde), Männer weinen sehen, ohne Geld Sinnvolles machen zu können, Gefühle mehr zeigen können, Gute

Freunde, Gesundheit (3), Vater, der mehr Zeit hat (3), Garten und Jugendstilvilla mit Schwimmbad, bessere Schulausbildung, mehr Unterstützung, mehr Spielzeug, mehr Ausflüge, Wald, Wiese, Bach (2), mehr Spielmöglichkeiten. Eine CD von den "Toten Hosen", ein Mountain-Bike mit der geilsten Schaltung, dass Papa seine Arbeit behalten kann.

Puh, endlich am Ende!!!

Einen ganz dicken Dank für Deine Hilfe!!

Falls Du noch immer nicht genug hast:

Wenn Dir etwas einfällt, was Du zu diesem Thema noch unbedingt loswerden willst, kannst Du es jetzt noch anfügen, ich bin für jeden Kommentar und für jede Anregung dankbar.

- gern geschehen
- es hat Spaß gemacht, die Fragen zu beantworten
- Gottes Segen für Deine Arbeit
- manche Fragen waren irgendwie schwammig z. B. II.4, dennoch viel Spaß beim Auswerten

Ein Gedicht von Harold Nase

I am not a man

Auswertungsmodalitäten:

In Anbetracht der relativ wenigen Fragebogen wurde von mir keine Differenzierung nach Alter/Beruf/Herkunft ec. gemacht. So sind gegensätzliche Standpunkte nicht ausreichend deutlich zu machen, es kann also nur ein Querschnitt in der Auswertung herauskommen. Zu einer genaueren Analyse müßten die Untersuchungen erweitert (größerer Personenkreis) und stärker differenziert ausgewertet werden.

Verheiratete Männer mit eigenen Kindern konnten relativ wenige mit einbezogen werden, da sie die Fragebögen nicht zurückgaben. Bei Nachfragen ergab sich, dass sie sich entweder nicht mehr an ihre Kinderzeit erinnern können (wollen?), ihnen die Fragen zu intim seien oder sie Probleme mit der Formulierung der Fragen hätten. Nach Auskunft der Ehefrauen setzten sie sich jedoch intensiv mit dem Fragebogen auseinander und lebhafte Diskussionen wurden dadurch ausgelöst.

Qualitative Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung:

Wenn ich die Ergebnisse der Fragebogenaktion kurz zusammenfassen möchte, kann ich feststellen, dass die alten Rollenbilder mit allen sich daraus ergebenden Problemen nach wie vor existieren. Die Bereitschaft, vor allem der sehr jungen Männer, sich mit ihrer Männerrolle auseinanderzusetzen, läßt gesellschaftliche Veränderungen und ein entspannteres Verhältnis im Umgang miteinander erhoffen.

Evang. Fachschule für Sozialpädagogik, Kreuzeiche, Reutlingen

Fragebogen zum geschlechtsspezifischen Verhalten von Jungen und Mädchen

Im Rahmen des Unterrichts in Praxis- und Methodenlehre führen wir derzeit im Oberkurs eine Befragung zum geschlechtsspezifischen Verhalten von Jungen und Mädchen durch. Bitte unterstützen Sie dieses Projekt durch Ihre Mitarbeit.

Alle Angaben werden ohne Namensangabe und vertraulich behandelt.

Vielen Dank für Ihre Mühe.

(Die Fragebogen wurden von den SchülerInnen in ihren Praxisstellen verteilt und wieder dort abgeholt)

32 Fragebogen stehen zur Auswertung bereit

Zunächst ein paar statistische Angaben:

- 3 Einrichtungen mit einer Gruppe(1 städt. Einrichtung)
- 12 Einrichtungen mit 2 Gruppen (1 städt. /2 katholische Einrichtungen/4ev. Einr.)
- 6 Einrichtungen mit 3 Gruppen (davon einer mit Kernzeitbetreuung/ 2 ev. Einr.)
- 2 Einrichtungen mit 4 Gruppen (evang.)
- 2 Einrichtungen mit 6 Gruppen (einer kath.)
- 3 Kindertagesstätten mit 2 Gruppen (ein Kinderhaus/ein Kindertagheim)
- 1 Betriebskindertagheim mit 3 Gruppen
- 1 Kinderhaus mit 5 Gruppen
- 1 Schülerhort mit 2 Gruppen

Leitung der Einrichtung:

3 Einrichtungen ohne Leitung (Team) (2 zweigruppige, 1 dreigruppige)

Alle weiblich Alter: 40, 27, 40, 38, 41, 40, 28,36, 33, 34. 26, 26, 37, 45, 24, 45, 43, 43, 34, 28, 39, 24, 50, 24, 40, 34, 30, 41, 32

Ergibt ein Durchschnittsalter von 35 Jahren

männlich keiner

Beruf: .2 Dipl-Sozialpädagoginnen,

27 Erzieherinnen

Angaben zu Ihrer Kindergruppe:

Gruppenleitung:

weiblich Alter:22, 27,33, 38, 26, 25, 34, 30, 30, 50, 24, 50, 24, 22, 28, 23, 43, 39, 45, 25, 50, 37, 25, 22, 21, 28, 24, 36, 31, 32, 24, 27, 37, 27, 30, 25, 23

Ergibt ein Durchschnittsalter von 30,7 Jahren

Berufsbezeichnung: alles Erzieherinnen

männlich Alter:..... Berufsbezeichnung:.....

Kinder:

Anzahl der Kinder in Ihrer Gruppe:

28,28,15,24,8,20,20,21,25,28,15,24,21,26,23,27,23,22,27,28,25,28,25,22,22,22,22,28,21,17,25

Im Durchschnitt 22,8 Kinder

weiblich Anzahl:

9,9,15,9,4,9,10,10,5,11,14,10,6,10,22,11,11,11,13,15,11,9,8,10,14,12,7,13

insgesamt : 298 entspricht 45 %

1-3 Jährige: 4

3- 4 Jährige: 87

4 - 5 Jährige: 87

5 - 7 Jährige: 86

(manche Angaben fehlen)

männlich Anzahl:

19,10,19,15,4,11,9,10,15,14,11,7,15,12,20,11,14,14,15,12,11,15,18,12,12,12,8,15

insgesamt: 360 entspricht 54,7 %

1 – 3 Jährige: 5

3 - 4 Jährige: 116

4 - 5 Jährige: 77

5 - 7 Jährige: 108

(manche Angaben fehlen)

Zum Spielverhalten der Kinder:

Die Kinder spielen **überwiegend** in:

- | | |
|---|---|
| 1 | geschlechtsgemischten Gruppen |
| 1 | |
| 2 | Jungen mit Jungen und Mädchen mit Mädchen |
| 2 | |
| | starke Jungengruppe |
| 1 | |
| 2 | starke Mädchengruppe |
| 3 | |

Ihr Kindergarten ist in verschiedene Spielbereiche aufgeteilt. Es spielen **überwiegend:**

In der Bauecke:

1 geschlechtsgemischte Gruppe

0 Jungen

2 Mädchen

3

In der Puppenecke:

2 geschlechtsgemischte Gruppe (3x angegeben Mädchen mit kleinen Jungen)

2 Jungen

3

3

1 Mädchen
0

Am Mal- und Basteltisch:

2 geschlechtsgemischte Gruppe
4 Jungen

1 Mädchen

8

Sonstige Spielräume und ihre (überwiegende) Nutzung:

geschlechtsgemischte Gruppe: Turnraum, Sandecke, Halle, Flur, Bewegungsraumx2, Kuschelecke x 5, Legoecke, Höhlen x2, Nebenraum, kleine Bauecke, Tischspiele, Lesecke x 5, Gesellschaftsspiele x 3, Spieltisch x 2, Garten x2, Toberaum

Jungen: Legoecke x 3, Werkraum, Außenspielbereich x 3, Nebenraum, Halle, Lager, Tischspiele, Konstruktionsspielzeug, Waffen-Rollenspiel, Tischspiele, Matratzenecke

Mädchen: Kaufladen, Bewegungsraum, Puzzle, Gesellschaftsspiele, Friseur Tisch, Matratzenecke

Zum Verhalten der Kinder:

*Kinder helfen sich gegenseitig/helfen der Erzieherin
tun das eher:*

1 Jungen
5 Mädchen

2
8

Sind in Ihrer Gruppe schüchterne Kinder?

6 Jungen Anzahl: 62.

2 2Jährige: 2

3Jährige: 15

3.6 Jährige: 2

4Jährige: 13

4.6 Jährige: 2

5Jährige: 7

5.6 Jährige: 1

6Jährige: 5

7Jährige: 1

8Jährige: 1

5 Mädchen Anzahl: 54

4 3Jährige: 17

3.6 Jährige: 1

4Jährige: 20

4.6 Jährige: 3

5Jährige: 10

5.6 Jährige:

6Jährige: 5

7Jährige: 1

Wie reagiert die Kindergruppe im allgemeinen auf schüchterne Kinder?

Eine Mehrfachnennung ist möglich

2 schüchterne Mädchen werden von allen akzeptiert

2 schüchterne Mädchen werden von der Mädchengruppe akzeptiert

4 schüchterne Mädchen werden von der Jungengruppe akzeptiert

1

2	schüchterne Jungen werden von allen akzeptiert
0	schüchterne Jungen werden von der Jungengruppe akzeptiert
2	schüchterne Jungen werden von der Mädchengruppe akzeptiert
5	

Sonstige Bemerkungen:

Schüchterne Jungen werden von der Jungengruppe nicht akzeptiert,
 jeder wird von jedem akzeptiert,
 Schüchterne Kinder werden sozial eingebunden,
 sie werden eher links liegengelassen,
 kommt auf die Situation an,
 die Mädchen werden weder von den Mädchen noch von den Jungen akzeptiert,
 Schüchterne Kinder werden nicht beachtet,
 sie werden nicht akzeptiert,
 sie werden links liegengelassen.

Sind in Ihrer Gruppe aggressive Kinder?

4	Jungen	Anzahl: 42
2	3Jährige:	6
	4Jährige:	6
	5Jährige:	12
	5.6 Jährige:	1
	6Jährige:	13
	7Jährige:	3
	8Jährige:	1

9	Mädchen	Anzahl: 9
	3Jährige:	2
	4Jährige:	2
	5Jährige:	2
	6Jährige:	2
	8Jährige:	1

*Wie reagiert die Kindergruppe **im allgemeinen** auf aggressive Kinder?
 Eine Mehrfachnennung ist möglich*

3	aggressive Mädchen werden von allen akzeptiert
1	aggressive Mädchen werden von der Mädchengruppe akzeptiert
	aggressive Mädchen werden von der Jungengruppe akzeptiert
9	aggressive Jungen werden von allen akzeptiert
6	aggressive Jungen werden von der Jungengruppe akzeptiert (1 x Vorbildfunktion genannt)
1	aggressive Jungen werden von der Mädchengruppe akzeptiert

Sonstige Bemerkungen:

Aggressives Verhalten wird nicht akzeptiert, aber geduldet,
 Aggressive Kinder werden nicht akzeptiert 6 x
 Die Kinder gehen ihnen aus dem Weg
 Die Kinder reagieren auf Ermahnungen aggressiv,
 Die Mädchen akzeptieren ihn nicht
 Die Kleinen haben Angst, die Gößeren eifern ihm nach

Gibt es in Ihrer Gruppe verhaltensauffällige Kinder?

4 Jungen Anzahl: 44

4 3Jährige: 3
3.9 Jährige: 1
4Jährige: 6
4.6 Jährige: 1
5Jährige: 11
5.6 Jährige: 1
6Jährige: 13

2 Mädchen Anzahl:23

3 3Jährige: 1
3.6 Jährige: 2
4Jährige: 2
4.6Jährige: 1
5Jährige: 8
6Jährige: 6
7Jährige: 1
10Jährige: 1

Welche Probleme haben diese Kinder?

Hyperaktivität 7x, Einnässen, Stehlen, Lügen, Introvertiert, Kontaktarm, Einzelkind, Trennungsangst, mangelndes Selbstbewusstsein, Mutter ist das Problem, Sprachschwierigkeiten, Unsicherheit, Kontaktprobleme, Scheidungskind, Kind einer Alleinerziehenden, Sprachstörung, Sprachentwicklung, Ausländisches Kind, redet nicht, Aggressivität, Schüchternheit, Geltungsbedürfnis, Träumer, onaniert bei Frust, Konzentrationsschwierigkeiten, Spätentwickler, Gewaltbereitschaft, unkonzentriert, Konzentrationsschwierigkeiten, Zappelphilipp, findet keinen Spielpartner, Interesselosigkeit, Schlagen

Wie reagiert die Kindergruppe auf diese Kinder?

Vorbild der aggressiven Sprache, ruhige Kinder werden ausgeschlossen, wird weggeschickt, wird bemuttert, teilweise einbezogen, teilweise ausgeschlossen, wird akzeptiert 2x, tolerant, Kindergruppe verstärkt das Verhalten, verärgert, genervt, hilflos, Verhalten wird nachgeahmt 2x, Unterordnung, wird ausgeschlossen, Distanziert, will nicht neben ihm sitzen, Sündenbock, kann nicht integriert werden.

Haben Sie eine Erklärung für diese Verhaltensauffälligkeiten? Wie sind die häuslichen Verhältnisse? (z. B. Geschwisteranzahl/Alter, vollständige Vater/Mutter-Familie, Alleinerziehende Mutter/Vater, Wohnumfeld ec.....):

Kindergarten ist schuld, wenig Bewegungsraum, zu große Gruppen
Häusl. Verhältnisse, unklare Verhältnisse zu Hause, Familiäre Situation, häusliche, kulturelle Probleme, zu hohe Erwartungen (Akademikerfamilie), Ausländische Eltern, Kneipeneltern, Einzelkinder, zu viel Konsum, Mutter sehr nervös, Vater wenig am Kind interessiert, Familiäre Verhältnisse

Wenn Sie in einer gleichgeschlechtliche Gruppe arbeiten müssten, würden Sie lieber mit

8 Jungen arbeiten

1 Mädchen arbeiten
5

Endlich am Ende! Wenn Sie noch etwas loswerden wollen oder ergänzen können Sie es an dieser Stelle tun:

Zu pauschale Fragestellung, zu allgemein
Bevorzugung der Söhne durch die Mutter,
interessante Überlegungen,
Gruppen sind zu groß, um allen gerecht zu werden,
Beantwortung war schwierig,
Praktische Hilfestellung wäre nötig, um gegen geschlechtstypische Fixierung anzugehen.

Fragebogen zur eigenen geschlechtsspezifischen Erziehung und deren Bewertung

ausgefüllt durch Studierende der Fachschule für Sozialpädagogik Reutlingen
(Oberkurs) im Rahmen eines Projektes zur geschlechtsspezifischen Erziehung
(als Einstimmung ins Thema) im Juni 1995
19 Fragebogen wurden ausgegeben und eingesammelt

Projekt über geschlechtsspezifische Erziehung

1. Wie alt sind Sie?

19 (8x), 19 1/2, 20 (3x), 21 (4x), 22 (2x), 24 Jahre

2. Sind Sie in einer vollständigen Vater/Mutter-Familie aufgewachsen?

19 x ja (alle)
.....keine..... anderer

3. Haben Sie Geschwister?

nein
 ja ...19 x (alle)

Anzahl: 1 (5x)
2 (9x)
3 (2x)
7 (2x)
8 (1x)

25w, 20m, 19m, 23m, 24w, 36m 35m 33m 32m, 31w 28m 27w , 18w 16w 15w 14w
11w 9m 5m, 38m 37w 36m 34m 31w 30m 27m 22w 16w , 16m 22w 23w, 31m 29w
27w, 26m 32w, 20m 5m, 23m 25m, 14m 18m, 23w 17m, 21w 24m, 22w 25w, 20m
29m, 27m 22m,

(Geschwister sind zwischen die Kommata gesetzt, ohne die Befragte)

.....Alter/Geschlecht
(z. B. 20/w oder 11/m)

4. welche Eigenschaften würden Sie als typisch männlich einstufen?

kräftig, stark, stark, sachlich, kämpferisch, erobernd, hart (stimmt natürlich nur zum Teil, eng verbunden mit Rollenklischees, ich sage nicht, dass das so ist, aber so wird Man/Frau oft gesehen, Teile stimmen häufig), Durchsetzen, Autointeresse, Gefühle selten zu zeigen, außen hart, innen weich, handwerklich und technisch begabt, zeigen ihrer Gefühle nicht so offen, stark, technisch begabt, logisch denkend, handwerklich begabt, nicht so gefühlsbetont, geben sich meistens cooler als Frauen, zeigen ihre Gefühle nicht so offen, haben nur Sex im Kopf, oft derber, zumindestens äußerlich, sind manchmal verschlossener, Macho- Gehabe, Sklave seines Schwanzes, rumschreiben, keine Gefühle zeigen (aber ich glaube nicht daran), sicher gibt es in der Gesellschaft ganz bestimmte Vorstellungen vom Wesen und Verhalten eines Mannes, ich kann mich aber diesen Vorstellungen nicht anschließen, ich finde die Fragestellung total blöd, für mich ist dies ein richtiges Schubladendenken, Interesse: Fußball, Auto, Stereo ..., Saufen, Prügeln, außen hart und innen ganz weich, zu stolz, fressen Probleme in sich selbst rein, ertränken sie im Alkohol, zeigen mehr Kraft, geben gerne das Kommando an (würde ich aber auch nicht als total typisch bezeichnen! war nur ein Beispiel), denken nur mit dem Schwanz, fressen Probleme, handeln mit dem Kopf, technisch begabt, sehr an Autos od. Motorrädern interessiert, können, bzw. zeigen ihre Gefühle nicht so offen. nach außen hart, innen sensibel, wehleidig, Scheiße! Männer habens schwer, nehmens leicht, außen hart und innen ganz weich, werden als Kind schon auf Mann geeicht... Wann ist ein Mann ein Mann? sachlich, können eine Situation abgrenzen und die wichtigsten Punkte deutlich machen (Überblick), haben Probleme über ihre Gefühle zu reden, sich mitzuteilen, wie's in ihnen aussieht, halten es für "weich".

5. Welche Eigenschaften würden Sie als typisch weiblich einstufen?

keine Antwort, Hausfrau, lieb, nett, brav, rundlich, Schürze, dumm naiv, Emanze, möchte gerne stark, karrierebesessen, helfen wollen, sensibel, umsorgen, lästern, schwatzhaft, zeigen Gefühle oft sehr offen, hübsch (?) hilfsbereit, eitel, zickig, lästernd emotional, Äußeres sehr wichtig, handeln nach dem Gefühl, ordnen sich meist unter, mischen sich fast unbemerkt in ein Gefüge (würde ich aber auch nicht als total typisch bezeichnen! war nur ein Beispiel), Herzlichkeit, kann kochen, sollte für die Kinder da sein, achtet mehr auf Äußerlichkeiten, emotional, schauen sehr aufs Äußere für sich selbst, Puppen, Schminken, achten viel aufs Äußere, finde die Fragestellung blöd, Schubladendenken, kann mich den gesellschaftlichen Vorstellungen nicht anschließen, Heulen, gefühlsgehalt, Sexualobjekt (auf der Straße zu begaffen), quasseln über jedes Problem, sind offener, manchmal sensibler, zimperlich, (kann nicht pauschaliert werden), stehen ständig in Konkurrenz mit anderen Frauen, sind zimperlicher als Männer, sensibel, lästerhaft, schwatzhaft, schwächer wie ein Mann, umsorgende, hilfsbereit, emotional, hübsch, lästern, schwatzhaft, zeigen Gefühle offener, eitel, hilfsbereit, sensibel zu sein, kann Probleme versprachlichen und diskutieren, schön sein, gepflegt (immer), ordentlich, lieb, treu, "tugendhaft", mütterlich, emotional, giftig, hilfsbereit, aufopfernd, phantasievoll (eng verbunden mit Rollenklischees, Teile stimmen häufig)

6. Würden Sie sich als eine "typische" Frau einstufen? Wurden Sie als Frau erzogen?

an und für sich ja, da ich schon immer Ehe, Kinder, Haushalt wollte, ich entspeche aber nicht durchweg den typischen Rollenklischees, Ich wurde als Frau erzogen, auch wenn man das manchmal bestreiten will, Ja und nein, aber durch meinen Bruder spielte ich auch mit Jungen (Jungenspielzeug). Erledigte auch handwerkliche Dinge usw., ja und nein, eigentlich bin ich typisch Frau erzogen worden und stufe mich auch als solche ein, doch gibt es manche Dinge, wie basteln mit Holz, die ich auch gerne mache, ja, doch hätte ich auch in eine andere Richtung gehen dürfen, wenn ich das gewollt hätte, z. B. einen "Männerberuf" lernen. Ich stufe mich schon als Frau ein, aber nicht als "typische" Frau. Ich finde, das kann man nicht verallgemeinern. Jede Frau hat ihre eigenen Eigenschaften. In manchen Dingen wurde ich als Frau erzogen (z. B. kochen, putzen), ansonsten wurde ich nicht anders als meine Brüder erzogen. Nein, bzw. ja, es gibt kein typisch Frau! teilweise bestimmt nicht wie früher, aber teilweise, manche Dinge waren halt anders bei mir als bei meinen Brüdern. Aber ich bin Frau und das bleibe ich auch! Aber ohne "typisch" davor! NEIN, in gewisser Weise schon, mache mir zu viele Gedanken. Usi ist auch kein "typischer" Mann. naja, wie mans nimmt, im Sinne meiner Eltern, im Sinne einer Sklavin. Nein, nein - also nicht besonders geschlechtsspezifisch und das finde ich auch gut so! Wer sagt Ihnen, dass ich als Frau erzogen worden bin? Ich bin erzogen worden, ja, aber was für mich zum Frausein gehört habe ich mir selbst erarbeitet oder von meiner Schwester mitbekommen. keine Antwort. Ja, doch eher auf dem emotionalen Bereich, im positiven Sinn. Zum Teil. Ja, total. Die Frau hat den Haushalt zu übernehmen! Nein. In gewissen Situationen ja, Emotionalität. Ja und nein. Nein, keiner ist "typisch Frau". Ich bin ich. Mach gern Sport, den viele Frauen nicht mögen, rege mich auf, wenn ich etwas nicht selbst, allein kann, will es selbst können... klettere gerne auf Bäume .. ziehe gerne mal Kleider an, liebe Sissi und vom Winde verweht...Als Kind: Spiel mit Freund Dreckla, Lägerle baue, Damm.. Auto, Puppen, Barbie, Lego, Playmobil, helfe Papa im Garten.. (lieber) und Mama in der Küche...Ich würde mich als eine "Typische Frau" einstufen, wurde nicht als Frau erzogen.

7. Finden Sie es gut, wie Sie als Frau erzogen wurden, würden Sie ihre Tochter ebenso erziehen?

Erziehen ist eine Kunst und braucht Mann und Frau als Einheit. Ein Kind ist so kostbar und es ist viel "Arbeit", es zu einem gesellschaftsfähigen Menschen zu erziehen. Ja, finds gut bis auf : Mama: Sag nicht Scheiße, das ist häßlich, vor allem als Mädchen. Lauf nicht dem Jungen hinterher, das ist nicht gut für ein Mädchen. Ja. Ja, schon. Ja/Nein. Für die Altersstufe meiner Eltern war es normal ihre Kinder so zu erziehen vor 30 Jahren. Sie wuchsen eben in so einer Generation auf. Ich jedoch habe viele andere Vorstellungen. Ja. Ja. Im großen und ganzen, doch ich würde trotzdem vieles andere machen.?. In etwa vielleicht?! NEIN. Ich denke, ja. Ja. Sie müßte auch mithelfen, würde aber trotzdem nicht auf Küche/Herd gedrillt. Ja. Zum Teil. Würde versuchen meine Tochter zu erziehen, dass sie sich gegen andere durchsetzen kann. Ja, mit einigen Abänderungen (Kulturwandel). Fehler, die die Eltern gemacht haben möglichst vermeiden. Nö, bei mir müssen die Buben mehr im Haushalt helfen, die Mädchen mehr bei der landwirtschaftlichen Arbeit.

8. Wenn Sie einen Sohn hätten, was würden Sie bei der Erziehung beachten?

Bei mir müssen die Buben mehr im Haushalt helfen, die Mädchen mehr bei der landwirtschaftlichen Arbeit. aber geschlechtliche Unterschiede in bezug auf Charakter finde ich auch schön, solange sie veranlagt und nicht anerzogen sind und nicht auf Kosten anderer gehen. Dass er den Beruf lernt, der ihm auch Spaß macht. Kann auch "Frauentätigkeiten " erledigen , kein Problem. Dass er auf andere Rücksicht nimmt - das andere Geschlecht respektiert - Hausarbeit erledigt und als selbstverständlich ansieht. Dass er nicht nur mit Bauklötzen spielt, in die Hauswirtschaft mit einbeziehen. Dass er nicht "typisch männlich" erzogen wird, auch im Haushalt mithilft. Kann ich so nicht sagen. Zum großen Teil gleiche Erziehung wie Tochter, keine typische Jungenerziehung. Dass seine Gefühle nicht minderwertig betrachtet werden, dass er auch heulen darf z. B. Ich würde nicht viel anders machen, also auf die gesellschaftliche Meinung, wie Männer sein sollten nicht besonders eingehen. Ich hab noch keinen Sohn und wenn ich einen hätte würde ich es in der entsprechenden Situation entscheiden. ? . Vertrauensbasis - Gefühle zeigen zu können etc. Dass Jungs gleich viel z. B. mithelfen wie Mädchen aber nicht unbedingt die gleichen Aufgaben haben. Dass er kein cooler Macho wird, keine frauenfeindlichen Witze erzählt, dass auch für ihn Hausarbeit etwas normales ist. Nichts anderes als bei einem Mädchen . Dass auch er die typisch weiblichen Eigenschaften d. h. Arbeiten, wie staubsaugen, putzen usw. miterledigt, ich würde ihn nicht typisch männlich erziehen. Ihn genauso (ganzheitlich) fördern wie eine Tochter. Spielen: ihm das Spielzeug lassen, mit dem er spielen möchte. Ich würde ihn Junge und Mädchen sein lassen, die Möglichkeiten zu beidem bieten, wie in meiner Kindheit. Dass er viele Möglichkeiten in allen Entwicklungsbereichen hat sich zu entfalten, viel Liebe, Anerkennung, Mithilfe im Haushalt, zusammen singen....

9. Würden Sie in Ihrem Beruf lieber mit

- | | | |
|--------------------------|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Mädchen arbeiten | keine Nennung |
| <input type="checkbox"/> | Jungen arbeiten | 2x und geschlechtsgemischte Gruppe |
| <input type="checkbox"/> | mit einer geschlechtsgemischten Gruppe arbeiten | 14 x |

kann mir alles vorstellen, egal 3x

Lebenslauf der Verfasserin:

Name: Margarete Blank-Mathieu

geb.: 02. 07. 1945 in Ansbach Mittelfranken, geborene Mathieu,

Familienstand: verheiratet seit 9. 12. 1966, 4 Kinder (1967/1969/1975/1978)

Wohnung: Seidelbaststr. 20, 72770 Reutlingen

Schulbildung:

7 Klassen Volksschule, Ansbach

3 Klassen Mittelschule, Feuchtwangen

Eignungsprüfung für Erzieherinnen zur Erlangung der
Fachhochschulreife, Esslingen 1991

6 Semester Studium Sozialwesen FH Reutlingen WS 91/92-WS 94/95

6 Semester Studium an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der
Eberhard Karls-Universität Tübingen WS 95/96 bis WS 98/99

10. 3. 1998 Eignungsfeststellungsverfahren zur Berechtigung der
Promotion erfolgreich abgeschlossen

Berufsausbildung/bzw. Berufstätigkeit:

Praktikum im Schülerhort Gunzenhausen 1961/62

Ausbildung zur Staatl. gepr. Kindergärtnerin und Hortnerin im
Kindergärtnerinnenseminar Gunzenhausen 1962 – 1964

In unterschiedlichen Einrichtungen von 1964 bis 1976 tätig
(Kindergarten, Schülerhort, Heim, Tagesstätte)

1994/95 Honorarlehrkraft an der Evang. Fachschule für
Sozialpädagogik, Reutlingen

Febr. bis August 1995 Lehrauftrag an der Evang. Fachschule für
Sozialpädagogik, Reutlingen (Krankheitsvertretung)

Oktober 1997 bis Sept. 1998 wissenschaftliche Hilfskraft an der
Evang. Fachhochschule für Sozialwesen in Reutlingen

Oktober 1998 bis März 2000 nebenamtliche Lehrkraft an der Evang.
Fachhochschule für Sozialwesen, Reutlingen (Pädagogik)

Freiberuflich als Fortbildnerin und Autorin für den Bereich

Kleinkindpädagogik tätig (Erzieherinnenfortbildung, Elternseminare
etc.)

Veröffentlichungen:

"Zwischen Macho und Softie", unveröffentlichte Diplomarbeit zur Diplomierung an der Fachhochschule für Sozialwesen, Reutlingen, 1995

"Jungen im Kindergarten", Brandes & Apsel, Frankfurt/Main, 1996

"Kleiner Unterschied, große Folgen?", Herder, Freiburg, 1997

"Erziehungswissenschaften, Band I und II" (Mitautorin), Kieser-Verlag Neusäß, 1999

Handbuch für Erzieherinnen im mgv-Verlag Landsberg/Lech
Bearbeitung vieler Themen aus dem Bereich der
Kleinkindpädagogik von 1992 bis heute

Aufsätze in Fachzeitschriften für ErzieherInnen

Einige Veröffentlichungen sind auch in:
www.kindergartenpaedagogik.de eingestellt

Bestätigung:

Ich bestätige, dass ich diese Arbeit ohne fremde Hilfe angefertigt habe.

..... Ort,
Datum **Name**