



**bmask.gv.at**

BUNDESMINISTERIUM FÜR  
ARBEIT, SOZIALES UND  
KONSUMENTENSCHUTZ

## **WIRKUNGSSTUDIE**

„ZUR WIRKUNG MÄNNLICHER KINDERGARTEN-  
PÄDAGOGEN AUF KINDER IM ELEMENTAR-  
PÄDAGOGISCHEN ALLTAG“



## IMPRESSUM

**Medieninhaber und Herausgeber:** Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, Stubenring 1, 1010 Wien • **Redaktion:** Männerpolitische Grundsatzabteilung • **Verlagsort:** Wien • **Stand:** März 2013 • **Download:** <https://broschuerenservice.bmask.gv.at>

**Alle Rechte vorbehalten:** Jede Verwertung (auch auszugsweise) ist ohne schriftliche Zustimmung des Medieninhabers unzulässig. Dies gilt insbesondere für jede Art der Vervielfältigung, der Übersetzung, der Mikroverfilmung, der Wiedergabe in Fernsehen und Hörfunk, sowie der Verarbeitung und Einspeicherung in elektronische Medien, wie z.B. Internet oder CD-Rom.

**Sehr geehrte Damen und Herren,**

die enorme Entwicklung des Rollenverständnisses von Frauen und Männern in den letzten Jahrzehnten zeigt sich insbesondere in der Erweiterung des Berufswahlspektrums bei Frauen. Männer hingegen behindern sich auf Grund von Klischeevorstellungen und Vorurteilen über sogenannte Frauenberufe oft selbst, ihre Möglichkeiten und Talente auch beruflich optimal einzusetzen. Der Wandel des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes eröffnet hingegen neue Chancen abseits einer geschlechterstereotypen Berufswahl.

Ein zentrales männerpolitisches Projekt des BMASK, der Boys´ Day, soll hier Abhilfe schaffen und männlichen Jugendlichen den Zugang zu Erziehungs- und Pflegeberufen erleichtern. Schon bei der Entwicklung des Grundkonzepts zum Boys´ Day wurde Univ. Prof. Dr. Josef Aigner seitens der Männerpolitischen Grundsatzabteilung des BMASK als Fachexperte eingebunden. In Folge ergab sich die Beauftragung zur Erhebung der Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf die Entwicklung von Kindern. Nicht zuletzt für die Weiterentwicklung des Boys´ Day sind wissenschaftliche Erkenntnisse über männliche Erzieher in der Kleinkindpädagogik notwendig. Die vorliegende Studie stellt einen Meilenstein in der Erforschung dieser Thematik dar.

(Klein-)Kinder brauchen auch männliche Erzieher - diese These wurde durch die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts eindrucksvoll bestätigt. Viele Detailergebnisse fordern geradezu auf, dieses Thema auf Forschungs- wie auch Praxisebene weiter zu verfolgen. Ein wesentlicher Aspekt dabei ist es, diese Ergebnisse dem Fachpublikum und der Öffentlichkeit zugänglich zu machen und so eine wissenschaftliche und öffentliche Diskussion anzuregen.

Ich freue mich daher, mit dem vorliegenden Band inspirierende Forschungsergebnisse präsentieren zu können, die sowohl hinsichtlich der Wirkung von Männern in der Kleinkindpädagogik, als auch für die Bedeutung von Männern in der Erziehung von Kindern neue Aufschlüsse geben.

Ihr Rudolf Hundstorfer

Bundesminister für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz

Josef Christian Aigner  
Laura Burkhardt  
Johannes Huber  
Gerald Poscheschnik  
Bernd Traxl

*„Zur Wirkung männlicher  
Kindergartenpädagogen auf Kinder  
im elementarpädagogischen Alltag“*

=

**„W-INN“**  
**Wirkungsstudie**  
**Innsbruck**

Institut für Psychosoziale Intervention und  
Kommunikationsforschung an der  
Leopold-Franzens Universität Innsbruck

im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit,  
Soziales und Konsumentenschutz (BMAASK), Wien





# Inhaltsverzeichnis

Danksagung .....	7
<b>Kapitel 1: Einführung und theoretische Grundlagen .....</b>	<b>9</b>
<b>Kapitel 2: Forschungsziel .....</b>	<b>20</b>
<b>Kapitel 3: Konkrete Forschungsfragen .....</b>	<b>22</b>
<b>Kapitel 4: Anlage der Untersuchung und Stichprobe .....</b>	<b>26</b>
4.1 Beschreibung des Rekrutierungsvorgangs .....	28
4.2 Beschreibung der Stichprobe .....	29
<b>Kapitel 5: Datenerhebungs-Methoden .....</b>	<b>36</b>
5.1 Videobasierte Beobachtungen .....	37
5.2 Fragebögen für Erzieher/innen und Eltern .....	40
5.3 Projektives Verfahren: Mac Arthur Story Stem Battery (MSSB) .....	41
<b>Kapitel 6: Datenaufbereitung und Datenauswertung .....</b>	<b>46</b>
6.1 Kodier-Prozess der videobasierten Beobachtungsdaten .....	47
6.2 Aufbereitung der Fragebögen-Daten .....	51
6.3 Kodier-Prozess des projektiven Verfahrens .....	51
6.4 Auswertungsprozedere .....	54

<b>Kapitel 7: Ergebnisteil</b> .....	<b>62</b>
7.1 Männliche und weibliche Fachkräfte: Einstellungen, Selbstwahrnehmungen und das konkrete Verhalten im Kindergartenalltag .....	63
7.2 Beobachtbares Verhalten der Fachkräfte in der Kindergartengruppe .....	74
7.3 Verhaltenswahrnehmung von Jungen und Mädchen aus Sicht der Fachkräfte .....	79
7.4 Beobachtbare Verhaltenstendenzen von Jungen und Mädchen gegenüber männlichen und weiblichen Fachkräften .....	89
7.5 Die familiäre Hintergrundsituation der Kinder .....	96
7.6 „Case-studies“ .....	105
7.7 Abschließende Zusammenfassung .....	111
7.8 Fazit .....	113
 Literaturangaben .....	 116
 Anhang: Kritische Anmerkungen zum Studiendesign .....	 124





# Danksagung

Das gesamte Projektteam möchte sich bei den zehn Kindergärten, also allen Leitungspersonen, Fachkräften, Kindern und Eltern, für die Teilnahme an der Studie bedanken. Durch ihre Aufgeschlossenheit war es möglich, die vielfältigen Forschungsperspektiven einzunehmen und miteinander in Verbindung zu setzen. Unser Dank geht auch an alle Studentinnen und Diplomandinnen, die uns mit ihrer Hilfe unterstützt haben. Nicht zuletzt ergeht auch ein großes Dankeschön an das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, das für die Finanzierung des Forschungsprojektes aufgekommen ist.

Josef Christian Aigner  
Laura Burkhardt  
Johannes Huber  
Gerald Poscheschnik  
Bernd Traxl

*Innsbruck, im November 2012*



Kapitel 1

# **Einführung und theoretische Grundlagen**

## *Ausgangslage*

Der Ruf nach mehr Beteiligung von Männern in der Erziehung von Kindern scheint immer lauter zu werden – sei es nun familiär oder auch in der öffentlichen Erziehung und Bildung. Die Diskussionen um den „Papamonat“, um die Wahrnehmung von Karenzzeiten, aber auch um den Schwund von männlichen Kollegen aus dem Schuldienst im Bereich der Pflichtschulen, erst recht der im europäischen Vergleich extrem niedrige Anteil männlicher Beschäftigter in Kindergärten oder -krippen reißen nicht ab und zeitigen auch kaum zufriedenstellende Ergebnisse.

Zudem ist der wissenschaftliche Diskurs darüber keineswegs einheitlich und konsensuell: Genderforscher/innen befürchten, dass der Einzug von Männern in den Kindergarten eine dichotome Festlegung auf die herkömmlichen Geschlechterrollen bewirken könnte, eine Befürchtung, die anhand von Beispielen aus anderen europäischen Ländern als widerlegt gelten kann (vgl. Friis 2008), insbesondere angesichts der notwendigerweise gendersensiblen Ausbildung, die Männer, aber auch weibliche Pädagoginnen erfahren müssen. Andere bezweifeln, dass es überhaupt wichtig ist, welchen Geschlechts die Pädagogen seien, weil eine gediegene Ausbildung ohnehin zum Ziel einer „geschlechtsneutralen Professionalität“ (Faulstich-Wieland 2002) führen sollte. Männer unterscheiden sich demnach angeblich nicht wesentlich von Frauen oder sollten es als Professionelle zumindest nicht tun.

Diesen Standpunkt können wir aus Sicht einer psychoanalytisch orientierten Entwicklungstheorie wie auch aufgrund praktischer und Forschungserfahrungen nicht teilen: Zu tief sind Geschlechterbilder – ohne dass behauptet würde, sie seien alle „natürlich“ – per Sozialisation, Erziehung und Tradition in die Subjekte eingegossen, zu sehr haben auch Kinder schon bestimmte Bilder in sich und auch um sich, als dass der „Mythos der geschlechtsneutralen Professionalität“ aufrechterhalten beziehungsweise auch noch als Professionalitätsideal propagiert werden sollte<sup>1</sup>. Eine „professionelle Geschlechtsneutralität“ (Wiesemann und Dillon 2010), die männliche wie weibliche Prägungen nicht systematisch mitberücksichtigt, vergibt sich unserer Auffassung nach auch die Möglichkeit, auf solche Voraussetzungen zu reagieren

---

<sup>1</sup> „Geschlechtsneutrale‘ Angebote führen fast unweigerlich zu einer Reproduktion geschlechtsrollenkonformer Orientierungen. Die Geschlechterverhältnisse müssen als Teil der Produktionsverhältnisse erkennbar gemacht werden, die historisch gewachsen sind.“ (vgl.: „Geschlechtsneutrale“ Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien 2003, S. 77).

und ihre Nutzung zur Durchmischung traditionell geschlechtszugeschriebener Verhaltens- und Erlebnismöglichkeiten zu fördern. Damit erreicht eine solche Haltung unserer Ansicht nach eigentlich das Gegenteil der intendierten Absicht.

Das Erkenntnisinteresse unserer Studie will damit vornehmlich der Frage nachgehen, inwieweit Männer und Frauen als PädagogInnen im Kindergarten möglicherweise unterschiedliche Wirkungen und Beziehungen zu den Kindern entfalten, und dies nicht nur aufgrund bewusst intendierter pädagogischer Maßnahmen und Beziehungen, sondern „ohne es zu merken“. Dies zielt auf eine Erhellung unbewusst geschehender Zuschreibungen und der daraus folgenden Beziehungen, die im komplexen Wechselspiel von Kind-Erzieher/in- und Erzieher/in-Kind-Interaktionen stattfinden. Die Psychoanalyse fasst dieses Beziehungsgefüge unter den Begriffen der *Übertragungs-Gegenübertragungs-Dynamik*, innerhalb derer auch kulturell-männliche und kulturell-weibliche Haltungen, Erlebnisweisen und Zuschreibungen transportiert werden.

Wir gehen dabei davon aus, dass ein pädagogisches Beziehungsgefüge, das nur von Frau-Kind-Beziehungen gekennzeichnet ist, möglicherweise engere Verhaltens- und Erlebnisweisen zur Verfügung stellt, als eines, das durch das Hinzukommen und die Präsenz von Männern mit neuen und anderen Möglichkeiten der Gestaltung elementarpädagogischer Prozesse angereichert werden kann. Dabei waren nicht nur, aber doch auch die sich entfaltenden Beziehungen von Buben und männlichen Pädagogen, besonders im Vergleich zu rein weiblich geführten Gruppen von Interesse.

Die Studie sollte dadurch helfen zu klären, inwieweit die weithin zu hörende Forderung nach mehr Männern in der Erziehung und speziell in der Elementarpädagogik auch inhaltlich und substantiell von einem spezifischen Beitrag von männlichen Erziehern her zu begründen ist.

### *Public fathers*

Ausgehend von dem an der Universität Innsbruck beheimateten „*Public fathers*“-Forschungsprogramm, im Rahmen dessen bislang männliche Kinderbetreuer, Kindergartenpädagogen und Volksschullehrer untersucht wurden, geht es bei der vorliegenden Studie also darum, die Beziehungen und Interaktionen zwischen Kindern beiderlei Geschlechts mit Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen zu untersuchen.

Mit der Metapher der „Public fathers“ sind männliche Personen gemeint, die professionell im Bereich der Kindererziehung tätig sind und damit gewissermaßen eine öffentliche Repräsentanz väterlicher Zuwendung zu Kindern darstellen; das können Kinderbetreuer, Horterzieher, Kindergartenpädagogen oder Lehrer sein. Bis noch vor einigen Jahrzehnten waren Männer dabei zumindest im Beruf der Volksschullehrer gut vertreten (bis 1970 mehr als 40 Prozent!), mittlerweile ist es aber auch hier zu einem Männermangel bzw. Männerschwund gekommen. Einerseits wird dieses Fehlen professioneller männlicher Pädagogen von Gesellschaft und Politik beklagt, andererseits werden Väterlichkeit und Männlichkeit im öffentlichen Diskurs häufig auch negativ dargestellt. Einerseits werden Männer in verschiedenster Weise als „Täter“ verfeimt, andererseits aber als Verkörperung und Modell von Tugenden wie Sicherheit, Klarheit, Mut und Abenteuergeist herbeigesehnt (Aigner 2011; Aigner/Poscheschnik 2012). Ziel des „Public fathers“-Forschungsprogrammes ist es u.a. *männliche Erzieher, Kindergärtner und Lehrer, die im Vergleich zu Frauen in diesen Berufsfeldern eindeutig unterrepräsentiert sind, in den Blickpunkt von Wissenschaft und Öffentlichkeit zu rücken und die positive Bedeutung von Männern für die Erziehung und Entwicklung von Kindern herauszustellen.*

Das erste vom FWF geförderte Forschungsprojekt „elementar – Männer in erzieherischen Berufen“ ist das bisher umfassendste Projekt in Österreich zur Situation männlicher Kindergartenpädagogen und zur Erschließung der Gründe für deren Unterrepräsentation im Vergleich zu weiblichen Beschäftigten (Aigner et al. 2007). Zu diesem Zweck wurden nicht nur männliche Kindergartenpädagogen und ihre weiblichen Kolleginnen untersucht, sondern auch Schüler/innen vor der Berufswahlentscheidung sowie Schüler/innen, die sich mitten in der Ausbildung zum/zur Kindergartenpädagogen/Kindergartenpädagogin befanden. Es wurden biografische und familiäre Besonderheiten, Berufswahl- und Ausbildungsmotive sowie Wahrnehmungen eventueller Unterschiede in der pädagogischen Praxis von männlichen Kindergartenpädagogen und ihren weiblichen Kolleginnen erhoben. Die Erhebung und Auswertung erfolgte teils mit quantitativen und teils mit qualitativen Methoden.

Die gewonnenen Daten belegen einerseits ein erstaunlich großes Interesse an diesem Beruf und eine breite Zustimmung dazu, andererseits decken sie aber auch Fallstricke und Hindernisse auf, die einem Anstieg männlicher Beteiligung an der professionellen Elementarpädagogik individuell und institutionell-gesellschaftlich im Weg stehen. Überraschend waren zum Beispiel die Ergebnisse der Schülerbefragung, wonach sich etwa ein Viertel der männlichen Schüler grundsätzlich eine pädagogische Tätigkeit vorstellen kann. Allerdings werden Burschen kaum bis gar nicht über entsprechende Möglichkeiten informiert und von Gleichaltrigen ernten sie oft spöttische Bemerkungen. Die in diesem Beruf tätigen Männer und Frauen hin-

gegen sind sehr zufrieden. Bezüglich ihres biografischen Werdegangs unterscheiden sich die Männer in ihrer Selbstwahrnehmung kaum von anderen Männern, der Exotenstatus, der ihnen ob dieses geschlechtsuntypischen Berufs gerne zugeschrieben wird, hat deshalb weniger mit etwaigen Besonderheiten, sondern mit ihrem Minderheitenstatus zu tun. Und obgleich die Mehrheit der Befragten beiderlei Geschlechts bei den Fragen nach eventuellen Unterschieden zwischen einem „männlichen“ und „weiblichen“ Erziehungsstil zwar einzelne, aber keine wirklich gravierenden Unterschiede zu erkennen angibt, zeichnet sich doch ab, dass Männer tendenziell andere Tätigkeiten und Umgangsweisen mit Kindern praktizieren und diese im Kindergarten-Alltag oft als zu wenig berücksichtigt erleben (s. Aigner/Poscheschnik 2011a; Aigner/Rohrmann 2012; Rohrmann et al. 2011).

Im psychoanalytischen Teil des „elementar“-Forschungsprojekts, in dem insgesamt zwölf Interviews mit männlichen Kindergartenpädagogen mit Hilfe psychoanalytischer Textinterpretation (Leithäuser/Volmerg 1979; 1988) ausgewertet wurden, zeigte sich, dass diese Männer – entgegen einer der zentralen Vorannahmen – keine besonders intensive Vater- oder vorbildliche Männerbeziehung aufzuweisen hatten und ihr Vater in den Erzählungen meist blass und fern blieb. Dagegen hatten die meisten eine eindrucksvolle Mutterbindung (nicht immer nur eindeutig positiv), der Vater aber konnte in keinem einzigen Fall ein Gegengewicht zur engen Mutterbeziehung bilden. Die Mütter standen sozusagen für die Ermutigung und „Erlaubnis“ der Söhne, in so einen Beruf zu gehen, ohne als entmännlicht zu gelten. Auch nach der Kindheit und neben den Müttern gab es noch weitere „wegweisende“ Frauen im Leben dieser Männer, die ihnen den Weg in den Beruf geebnet hatten. Jenseits der primären Bezugspersonen gab es aber sehr wohl eine Reihe von wichtigen männlichen Bezugspersonen, wie etwa Großväter, Onkel oder ältere Cousins, die den untersuchten Männern als männliches Ideal und Vorbild zur Verfügung standen (Aigner/Poscheschnik 2011c; Aigner/Rohrmann 2012).

### *Kinder brauchen Männer!*

Aus der Vaterforschung der letzten Jahrzehnte kennen wir die Forderung, dass Männer erzieherisch mehr am Leben ihrer Kinder teilhaben sollten. Dies nicht nur wegen der Entlastung, die sich daraus für die ebenfalls zunehmend ins Erwerbsleben einbezogenen Mütter ergibt, sondern auch um der spezifischen Entwicklung der Kinder wegen. Die Ergebnisse verschiedenster Studien (Tress 1986a, Dornes 2006) zeigen, dass es psychologisch gesehen ein Entwicklungsrisiko darstellt, von klein auf ohne Vater aufzuwachsen. Insbesondere der Triangulierungs-



effekt, die Hinwendung zu etwas Drittem, Neuem, das Tor zur Welt Öffnendem, das der Mutter-Kind-Dyade äußerlich ist, wird als wichtiges Entwicklungsmoment (bis hin zu kognitiven und Lernfähigkeiten – vgl. Dammasch et al. 2008) beschrieben.

In jüngster Zeit ist immer mehr von darüber hinaus gehenden Forderungen zu hören, dass sich Männer nicht nur im privaten, sondern auch öffentlich-professionellen Bereich vermehrt in die Erziehung und Bildung von Kindern einbringen. Seit einiger Zeit vernimmt man sogar einen Aufschrei von Politik und Öffentlichkeit, der das Fehlen professioneller männlicher Erzieher beklagt. Männer in der Elementarpädagogik sind aber nicht nur hierzulande, sondern international ein Thema; die EU will beispielsweise den Anteil der männlichen Erzieher in Kindertagesstätten mittelfristig auf 20 Prozent anheben (s. Aigner/Poscheschnik 2011a; 2011b; Rohrman 2011). Von einem wissenschaftlichen Standpunkt betrachtet, weiß man bisher allerdings wenig über männliche Erzieher und ihre Bedeutung für Kinder. Dabei sind erste Ergebnisse durchaus interessant: Männliche Kindergartenpädagogen sind sehr beliebt bei den Kindern, aber auch bei ihren Kolleginnen und bei den Eltern. Es handelt sich dabei größtenteils um reflektierte, in ihrem Beruf engagierte und mit ihrer Arbeit zufriedene Persönlichkeiten (vgl. Aigner/Rohrman 2012; Rohrman et al. 2011).

Auch im Forschungsprojekt *elementar* (Aigner/Rohrman 2012; Aigner/Poscheschnik 2011a) ist die Frage offen geblieben, ob es einen beobacht- und messbaren Unterschied in der pädagogischen Praxis von männlichen und weiblichen Kindergartenpädagogen/innen gibt; und wenn ja, ob dieser Unterschied einen nachweisbaren Einfluss auf das Verhalten und möglicherweise auch auf die Entwicklung der von ihnen betreuten Kinder hat. Diese Fragen und daraus abgeleitete Hypothesen sind Gegenstand des vom *Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz* geförderten Forschungsprojekts „W-INN“, wie wir die „Wirkungsstudie Innsbruck“ nannten (Aigner/Poscheschnik 2010).

## *Eindrücke aus der Vaterforschung*

Obwohl es bisher kaum Studien zum Einfluss von Pädagogen auf die Sozialisation und Entwicklung von Kindern gibt, schon gar nicht nach Geschlechtern differierend, so können uns eine Reihe empirischer Ergebnisse aus der Vaterforschung (s.z.B. Fthenakis 1985; 1988; Aigner 2002; Dammasch/Metzger 2006; Metzger 2008 u.a.m.) doch – wenn auch nicht vorbehaltlos auf die öffentliche Erziehung übertragbar – einige zielführende Hypothesen und Eindrücke

über die Bedeutung von Männern für Kinder liefern (vgl. z.B. Aigner 2001; 2003; Dornes 2004; Fthenakis 1985; 1988).

So ist aus klinischen Stichproben von psychisch, psychosozial und psychosomatisch erkrankten Patientinnen und Patienten bekannt, dass Vaterlosigkeit oder Formen der Ablehnung durch den Vater den Ausbruch psychischer Störungen in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter begünstigen können. So bezeichnet Dornes (2006) Vaterentbehrung von klein auf als explizites Risiko für die seelische und psychosoziale Entwicklung. In klinischen Stichproben finden sich gehäuft Personen, die ohne Vater aufgewachsen sind. Und epidemiologische Erhebungen zeigen, dass ein schlechter Vater, der z.B. misshandelt, missbraucht oder verachtet, einen disruptiven Einfluss auf die Entwicklung des Kindes ausüben kann (Tress 1986a; Jaffee et al. 2003; Aigner 2001). So werden Probleme mit dem Vater mit einer Reihe von psychischen und Verhaltensproblemen in Zusammenhang gebracht – darunter z.B. antisoziales Verhalten, Rechtsextremismus, Depressionen, psychosomatische Störungen usw.

Eindrucksvoll sind hier auch die klinischen Studien von Dammasch et al. (2008), die zeigen konnten, wie sehr Fähigkeiten wie Konflikte zu ertragen, Bedürfnisse aufzuschieben, allein sein zu können, seine Aufmerksamkeit nachhaltig etwas Neuem zuwenden zu können u.a.m. von der Qualität der Triangulierung mit dem Vater in früher Kindheit abhängen. In klinischen Einzelfallstudien konnte Dammasch (2011) auch zeigen, dass entgegen der landläufigen Meinung eine gute Beziehung zum Vater nicht nur für Buben, sondern auch für Mädchen von elementarer Bedeutung ist. Das Problem des Vatermangels in der kindlichen Entwicklung ist angesichts der steigenden Anzahl alleinerziehender Mütter (mittlerweile ca. 20%) gesellschaftlich virulent geworden, nicht zuletzt deshalb, weil sowohl Alleinerzieherinnen selbst als auch deren Kinder angesichts entsprechend mangelhafter Unterstützungsbedingungen einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, unterschiedliche psychische Krankheiten zu entwickeln (Franz/Lensche 2003; Franz et al. 1999).

Positive väterliche Beteiligung zeitigt beim Kind u.a. ein besseres moralisches Urteilsvermögen, höhere Empathiefähigkeit, weniger stereotype Geschlechtsrollenvorstellungen, weniger Schul- und Verhaltensprobleme und anderes mehr (Dornes 2006; Metzger 2008; Aigner 2002; Fthenakis 1985; 1988). Schmidt und Strauß (1996) berichten schließlich davon, dass sich die Bindungsqualität von Kindern alleinstehender Mütter von unsicherer zu sicherer Qualität verändern kann, wenn die Mütter wieder eine feste Partnerschaft eingehen.

Einige Untersuchungen legen sogar den Schluss nahe, dass der Vater im Falle einer belasteten Mutter-Kind-Beziehung eine kompensatorische Funktion ausüben kann. Aus der Entwicklungspsychopathologie ist mittlerweile bekannt, dass psychische Gesundheit oder Krankheit das Resultat eines Zusammenspiels von Schutzfaktoren und Risikofaktoren ist (Cicchetti/Toth 2009; Petermann/Niebank 1999; Rutter 2009). Personen können z.B. trotz schwerwiegender Belastungen in der frühen Kindheit *Resilienz* entwickeln, d.h. psychisch gesund bleiben. Besondere Beachtung unter den Schutzfaktoren hat das Vorhandensein zumindest einer positiven Bezugsperson trotz ansonsten belastender Lebensumstände und Beziehungen gefunden (Egle et al. 2002; Petermann/Niebank 1999; Tress 1986b).

### *Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Erziehungsverhalten von Müttern und Vätern*

Auch betreffend der Unterschiede zwischen weiblicher (mütterlicher) und männlicher (väterlicher) erzieherischer Einflussnahme müssen wir auf Ergebnisse der Familien- und Vaterforschung zurückgreifen. Väter und Mütter beeinflussen ihre Kinder einerseits in sehr ähnlicher Weise: So üben Wärme, Nähe und Fürsorge beiderlei Geschlechts einen gedeihlichen Einfluss auf die Kinder aus (vgl.z.B: Aigner 2001; Dornes 2006; Brandes 2011). Väter sind Müttern hinsichtlich ihrer Fähigkeit zur Betreuung und Versorgung kleiner Kinder nicht grundsätzlich unterlegen; beide müssen den Umgang mit Kindern quasi in der Praxis lernen (Lamb 1997). Ein Vater, der feinfühlig auf die Signale seines Kindes reagiert, trägt ähnlich wie eine feinfühlige Mutter zur Steigerung von sozio-emotionalen Kompetenzen und einer sicheren Bindung des Kindes bei (s.a. van IJzendoorn/De Wolff 1997). Exemplarisch für den additiven Beitrag des Vaters sei auf die Untersuchungen des britischen Psychoanalytikers und Bindungsforschers Peter Fonagy verwiesen. Fonagy und seine Kollegen (2002) haben in ihren bindungstheoretischen Längsschnittstudien zeigen können, dass Kinder im Alter von fünf Jahren eine höhere Reflexionsfähigkeit haben, sich also besser in die Perspektive eines anderen hineinversetzen können, wenn sie im zweiten Lebensjahr eine sichere Bindung an beide Elternteile hatten, als wenn sie nur an einen oder keinen der Elternteile sicher gebunden waren.

Und von Klitzing und Bürgin (2005) haben demonstriert, dass die bereits während der Schwangerschaft erhobene *triadische Kompetenz der Eltern*, d.i. die Fähigkeit von Mutter und Vater, sich die zukünftige Beziehung mit ihrem Baby vorstellen zu können, ohne den Partner/die Partnerin aus dieser Beziehung ausschließen zu müssen, vorhersagt, ob das Kind im Alter von vier

Jahren Verhaltensprobleme an den Tag legen wird oder nicht. Wie von Klitzing und Bürgin (2005) evident machen konnten, haben jene Eltern, die über hohe triadische Kompetenz verfügen, mit höherer Wahrscheinlichkeit Kinder, die im Alter von vier Jahren weniger Verhaltensprobleme aufweisen und in projektiven Testverfahren kohärentere Narrative mit mehr positiven Inhalten produzieren.

All diese Ergebnisse und Hinweise legen Zeugnis darüber ab, dass eine männliche Bezugsperson in der familiären Sozialisation eine bedeutsame, teils entwicklungsfördernde, teils vor seelischen Fehlentwicklungen schützende Rolle spielt. Deshalb liegt auch die Frage nahe, warum diese stützende und schützende Funktion nicht auch in nicht-familiären Erziehungsverhältnissen wirksam sein sollte.

Der Einfluss des Vaters auf die Entwicklung von Kindern wird aber auch mit *Unterschieden, in der Art und Weise wie Frauen und Männer ihre Beziehungen mit Kindern gestalten*, in Zusammenhang gebracht. Unterschiede im konkreten Interaktionsverhalten zeigen sich bereits im vor-sprachlichen Bereich. Mütter tendieren hier eher zu visueller Stimulation, während Väter mehr körperliche Stimulation in die Interaktion mit dem Kind einbringen. Die Differenz setzt sich mit beginnender Sprachentwicklung des Kindes fort: Väter bringen beispielsweise mehr Handlungsaufforderungen in den Dialog ein, was durchaus entwicklungsfördernd sein könnte. Kurzum, Väter können den mütterlichen Beitrag zur Entwicklung, Erziehung und Bildung von Kindern durch ihre Unterschiedlichkeit ergänzen (Dornes 2006; Brandes 2011).

D.h. Väter (bzw. Männer) üben auch einen *differenziellen, eigenständigen, genuin „männlichen“ Beitrag* zur Erziehung und Bildung von Kindern aus, der sich nicht in einem simplen Mehr dessen, was Frauen bzw. Mütter tun, erschöpft. Auch wenn Frauen und Männer über die gleichen Basiskompetenzen im Umgang mit Kindern verfügen bzw. diese erlernen können, gibt es doch genügend Hinweise dafür, dass Männer und Frauen in manchen Bereichen anders mit Kindern umgehen. Frauen zeichnen sich in unserer Kultur beispielsweise durch vermehrt pflegende Verhaltensweisen gegenüber dem Kind aus, während Männer eher durch spielerische Aktivitäten bestechen; Väter spielen auch wilder mit Kindern, körperbetonter, raumgreifender usw., wohingegen Frauen eher sanftere, wettkampfarmere Spiele bevorzugen. Das „wildere“ väterliche Spiel hat auch Einfluss auf die Fähigkeit zur *Affektregulation* des Kindes und befähigt dieses allmählich zum gekonnten Umgang mit seiner eigenen Aggressivität (Dornes 2006). Väter fördern aber auch die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit ihrer Kinder, indem sie diesen tendenziell mehr zutrauen und sie für selbstständiger halten, als das die Mütter tun (Seiffge-Krenke 2001).

Freilich geht es hier nicht – wie in der Genderforschung häufig befürchtet – darum, einseitige und klischeehafte männliche bzw. weibliche Fähigkeiten festzulegen und quasi zu naturalisieren. Wie angedeutet, handelt es sich um kulturell hervorgebrachte Eigenarten und Umgangsweisen von Müttern und Vätern mit ihren Kindern. Soziobiologische Festgelegtheiten, inwieweit etwas von der biologischen, hormonellen oder genetischen Ausstattung von Männern und Frauen herrührt, sind ein Streitthema, das hier nicht weiter behandelt werden kann. Dennoch werden auch diese kulturellen Ausprägungen von Männlichkeit/Weiblichkeit bzw. Väterlichkeit/Mütterlichkeit gelebt und von den Kindern als Adressaten des erzieherischen Umgangs wahrgenommen. Deshalb scheint es uns bei aller Befürwortung eines gender-übergreifenden Austauschs erzieherischer Verhaltensweisen wichtig, dass Kinder mit beiderlei Besonderheiten, wie immer sie im konkreten Fall auch verteilt sein mögen, in Kontakt kommen können – und dies in der Familie ebenso wie im Kindergarten.

Ein besonders eindrucksvolles Beispiel für eine Untersuchung, die einen genuin väterlich-männlichen Beitrag zur Entwicklung des Kindes thematisiert, stammt von Klaus und Karin Grossmann (Grossmann et al. 2002). Diese Forschergruppe ist in ihren Längsschnittstudien zu dem Ergebnis gekommen, dass der *Einfluss des Vaters auf die Entwicklung des Kindes genuin anderer Art* ist als der der Mutter. Während die Qualität der Pflege und die Feinfühligkeit der Mutter in den Interaktionen mit ihrem Baby im ersten Lebensjahr die Entstehung der Qualität der Bindungsbeziehungen beim Kind gut vorhersagt, ist die väterliche Pflegequalität als Prädiktor für die spätere Bindungsqualität des Kindes eher vernachlässigbar. Hingegen hat die *Sensitivität*, mit der ein Vater herausfordernd mit seinem Kind spielt, einen weitaus höheren Vorhersagewert in Bezug auf die Bindungsqualität des Kindes. So haben z.B. Väter, die mit ihren kleinen Kindern *herausfordernd* und *konstruktiv* spielen, mit höherer Wahrscheinlichkeit Kinder, die im Alter von zehn und sechzehn Jahren eine sichere Bindung aufweisen, was für Mütter nicht zutrifft. Grossmann et al. (2002) vermuten aus diesem Grund, dass die Mutter für die Entwicklung und Befriedigung des kindlichen *Bindungssystems* hauptverantwortlich ist, während der Vater tendenziell eher für die Entwicklung und Befriedigung des *Explorationssystems* zuständig ist, indem er sich als verlässlicher Begleiter in der Meisterung neuartiger Situationen anbietet.

Diese wie auch die Ergebnisse anderer Studien sprechen allesamt für die *Wichtigkeit des Vorhandenseins von Mutter und Vater*. Die gesunde Entwicklung eines Kindes und vice versa auch eventuelle pathologische Entwicklungen hängen also von der *Präsenz und dem Engagement weiblicher und männlicher Bezugspersonen* ab!



## Kapitel 2

# Forschungsziel

Das Forschungsinteresse der „W-INN“-Studie besteht darin, Hinweise über die mögliche „geschlechtsspezifische“ Wirkung männlicher Fachkräfte im Vergleich zu weiblichen Fachkräften auf die Kinder der untersuchten Kindergarteneinrichtungen zu sammeln. Dabei soll die Bedeutung der Fachkräfte unterschiedlichen Geschlechts jeweils für Jungen und Mädchen speziell in den Fokus genommen werden.

Gegenstand der Untersuchung sind einerseits die Fachkräfte selbst im Hinblick auf ihr Erziehungs- und Interaktionsverhalten (Perspektive I). Es wird nach Hinweisen gesucht, wie sich männliche und weibliche Fachkräfte in verschiedenen Dimensionen ihrer konkreten Verhaltensweisen und pädagogischen Interaktionen unterscheiden.

Andererseits soll die geschlechtsspezifische erzieherische Wirkung über die Verhaltensweisen der Kinder erforscht werden (Perspektive II): Zum einen werden das Spiel-, Sozial- und (dyadische) Beziehungsverhalten einzelner Kinder, zum anderen auch die Dynamik der Kindergartengruppe in Bezug zum Geschlecht der Fachkraft bzw. der Fachkräfte-Konstellation (zwei Frauen oder ein Mann und eine Frau) gesetzt.





Kapitel 3

# **Konkrete Forschungsfragen**

## *Perspektive I*

Unterschiede und Gemeinsamkeiten im *Verhalten der Erzieher/innen* gegenüber Kindern in der Gruppe

- Gibt es geschlechtsbedingte Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften im Beziehungsverhalten zu den Kindern?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede im erzieherischen Verhalten der weiblichen und männlichen Fachkräfte zeigen sich im beobachtbaren Verhalten?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede im erzieherischen Verhalten werden von den Fachkräften selbst wahrgenommen?
- Können geschlechtsbedingte Unterschiede im Hinblick auf die Anzahl der Interaktionen mit Jungen und Mädchen beobachtet werden? Zeigen sich Unterschiede in der negativen oder positiven Ausprägung dieser Interaktions-Varianten?
- Können gruppenspezifische Unterschiede mit dem Geschlecht der Fachkräfte-Teams in Verbindung gebracht werden?

## *Perspektive II*

Unterschiede und Gemeinsamkeiten der *kindlichen Verhaltensweisen* gegenüber männlichen und weiblichen Fachkräften

- Verhalten sich Kinder in Gruppen mit zwei weiblichen Fachkräften anders als in Gruppen mit einem männlichen und einer weiblichen Erzieher/in?
- Welche Hinweise zeigen sich dahingehend, ob evtl. speziell Jungen oder Mädchen von der Präsenz männlicher Fachkräfte profitieren?
- Unterscheidet sich das bindungsbezogene Verhalten von Jungen gegenüber männlichen und weiblichen Fachkräften quantitativ oder qualitativ?
- Zeigen Kinder mit wenig Vatererfahrung ein auffällig bindungsbezogenes Verhalten zu männlichen Fachkräften?
- Decken sich die Einschätzungen der Fachkräfte (Fragebogen-Auskünfte) über das kindliche Verhalten mit den Videobeobachtungen?



## Kapitel 4

# **Anlage der Untersuchung und Stichprobe**

Unsere Hauptstichprobe besteht aus 30 Kindern (15 Mädchen, 15 Jungen), die wir aus 10 verschiedenen Kindergartengruppen akquirieren konnten. Dabei handelt es sich um *fünf rein weiblich besetzte Fachkräfteteams* und *fünf gemischtgeschlechtlich besetzte Teams*. Des Weiteren nahmen 206 Eltern, 164 Kinder und 22 Fachkräfte an der Studie teil. Folgende Tabellen beschreiben die genaue Zusammensetzung der Stichproben.

KIGA			Videoaufnahme		Fragebögen			
Name	Gruppe	m/w	KIGA <sup>2</sup>	MSSB <sup>3</sup>	Eltern	Fachkräfte	Zusatz	Zusatz + Eltern
Kiga 1	1	w	21	3	35	1	3	2
	2	w	18	3	26	2	3	3
	3	w	10	3	15	0	3	3
Kiga 2	1	w	19	3	22	2	3	3
	2	w	15	3	26	3	3	2
<b>Zwischensumme</b>			<b>83</b>	<b>15</b>	<b>124</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>13</b>

Abb. 1: Fünf rein weiblich besetzte Fachkräfteteams (Frau/Frau)

KIGA			Videoaufnahme		Fragebögen			
Name	Gruppe	m/w	KIGA	MSSB	Eltern	Fachkräfte	Zusatz	Zusatz + Eltern
Kiga 3		m	23	3	24	3	3	2
Kiga 4		m	8	3	9	2	3	2
Kiga 5		m	13	3	15	4	3	2
Kiga 6		m	21	3	19	4	3	3
Kiga 7		m	16	3	15	1	3	2
<b>Zwischensumme</b>			<b>81</b>	<b>15</b>	<b>82</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>11</b>

Abb. 2: Fünf gemischtgeschlechtlich besetzte Fachkräfteteams (Frau/Mann)

KIGA			Videoaufnahme		Fragebögen			
Name	Gruppe	m/w	KIGA	MSSB	Eltern	Fachkräfte	Zusatz	Zusatz + Eltern
<b>Gesamtsumme</b>			<b>164</b>	<b>30</b>	<b>206</b>	<b>22</b>	<b>30</b>	<b>24</b>

Abb. 3: Gesamtsumme der Stichprobe aus allen 10 Kindergärten

<sup>2</sup> Teilnehmende Anzahl der Kinder bei der Videoaufnahme des Alltagsgeschehens in den Kindergärten.

<sup>3</sup> Teilnehmende Anzahl der Kinder bei der Videoaufnahme des Geschichtenergänzungsverfahrens (MSSB).

## 4.1 Beschreibung des Rekrutierungsvorgangs

Zu Beginn des Projektes wurden die zuständigen Landesbehörden in Tirol und Salzburg bezüglich unseres Forschungsvorhabens informiert und die notwendigen Zustimmungen eingeholt. In Folge dessen konnten wir eine Liste mit potentiellen Kindergärten erstellen, mit denen wir in Kontakt treten würden. Kindergärten in denen männlichen Pädagogen tätig sind, wurden unter anderem aus dem Datenmaterial des Vorgänger-Forschungsprojektes „elementar“ (Aigner/Rohrmann 2012) generiert.

### *Kontaktaufnahme*

Es folgte eine erste telefonische Kontaktaufnahme mit den Kindergarteneinrichtungen, bei der wir unser Vorhaben kurz erläuterten. Parallel dazu wurde ein Schreiben an die Einrichtungsleitung geschickt, das die wesentlichen Informationen unserer Studie zusammenfasst. Bei positiver Resonanz und Interesse der Einrichtungsleitung erfolgte ein persönlicher Besuch vor Ort. Im Gespräch mit den Leiterinnen und Fachkräften konnten die wichtigsten Fragen zu Ablauf und Inhalt der Studie beantwortet werden. Jenen Leitungspersonen und Fachkräften der Kindergärten, die sich eine Beteiligung vorstellen konnten, wurden Informationsveranstaltungen und Elternabende mit einer Power-Point-Präsentation angeboten, um die Erziehungsberechtigten über die Studie aufzuklären und sie für eine Teilnahme zu gewinnen. Zusätzlich wurde ein Informationsblatt für Fachkräfte und Eltern vorbereitet, das die wichtigsten Punkte der Studie beschreibt. Diesem war eine Einverständniserklärung angehängt, in der Fachkräfte und Eltern ihre Zustimmung oder Ablehnung schriftlich bekanntgeben konnten.

### *Auswahl der Einrichtungen*

Wichtig für die Auswahl der Kindergärten war, neben der Offenheit und Zustimmung aller Beteiligten zu unserem Forschungssetting, eine gewisse Konstanz in der Betreuung der Kinder durch dieselben Fachkräfte. Um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten wurde eine Mindestanwesenheit des Fachkräfteteams von 3 Monaten festgesetzt. Für jene Kindergärten, in denen

es allgemein eine große Zustimmung zu unserem Projekt gab, jedoch vereinzelt Eltern eine Teilnahme ausschlossen, wurden individuelle Lösungen gesucht. Da der videographierte Untersuchungsablauf einer Kindergartengruppe sich auf maximal eineinhalb Stunden beschränkte, konnten meist alternative Betreuungsangebote (andere KIGA-Gruppe, Eltern, Großeltern, etc.) für diese Kinder in dieser Zeitspanne gefunden werden.

Am Ende unseres Rekrutierungsvorganges konnten wir fünf Kindergärten mit weiblichen Fachkräften und fünf Kindergärten mit männlichen und weiblichen Fachkräften für eine Teilnahme gewinnen. Mit diesen mussten nun Termine für die Erhebungen koordiniert und organisatorische Details (Ablauf der Videoaufnahmen, Bereitstellung eines separaten Raumes für die Testsituation, Ablauf der Fragebogenverteilung sowie des Rücklaufes) geklärt werden.

## 4.2 Beschreibung der Stichprobe

### *Fachkräfte*

Die Gesamtgruppe der Fachkräfte setzte sich aus zwei Salzburger und acht Tiroler Einrichtungen zusammen. Diese waren zum großen Teil kommunalen Trägern (14) unterstellt, es gab aber auch andere Trägervarianten (vgl. Abb. 4).

Trägerbezeichnung	Häufigkeit	Prozent
kommunaler Träger (Gemeinde, Stadt, Bund)	14	63,6
kirchlicher Träger	2	9,1
Elterninitiative	2	9,1
privater Verein (außer Elterninitiativen)	2	9,1
anderer Träger	2	9,1
<b>Gesamt</b>	<b>22</b>	<b>100,0</b>

Abb. 4: Träger der Einrichtungen



Die Beteiligung der Fachkräfte bestand einerseits in der Teilnahme an den videographierten Gruppensituationen, in denen jeweils eine Fachkraft im Fokus unserer Aufnahme und im darauffolgenden Ratingprozess stand. Insgesamt 10 Fachkräfte (5 Frauen / 5 Männer) konnten so in ihrer erzieherischen Tätigkeit beobachtet und analysiert werden. Andererseits baten wir die Fachkräfte, an einer begleitenden Fragebogenuntersuchung teilzunehmen, die nähere Informationen zu ihrem sozialökonomischen Status, zu ihrer Ausbildung und zu ihrem beruflichen Kontext erfassen sollte. Insgesamt beteiligten sich 22 Fachkräfte (17 Frauen / 5 Männer) an der Untersuchung. Im Folgenden wird die Zusammensetzung dieser Stichprobe näher erläutert:

Die beteiligten Fachkräfte wiesen ein *Altersrange* von 21 bis 56 Jahren (mit einem Durchschnittswert von 34,65 Jahren) auf (2 Angaben fehlend) (siehe Abb. 5).

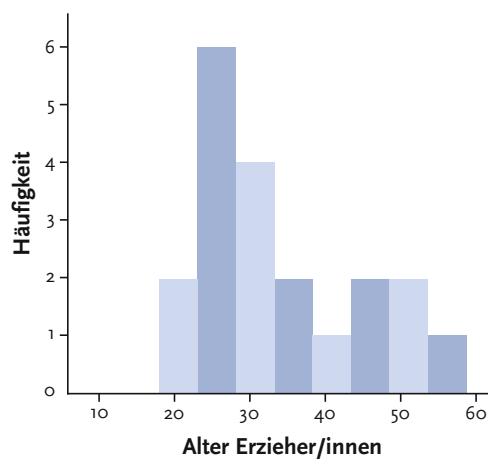


Abb. 5: Altersrange der beteiligten Fachkräfte (in Jahren)

Die *Funktion* der Fachkräfte setzte sich zum damaligen Zeitpunkt zur Hälfte aus Leitungspositionen (11) zusammen, die andere Hälfte bestand aus Fachpersonal, Assistent/innen und Helfer/innen (11). Ein Großteil der befragten Fachkräfte (16) gab als höchsten *Bildungsabschluss* eine berufsbildende mittlere Schule bzw. Schulen mit Matura an. Daneben fanden sich vereinzelt auch Abschlüsse aus der Hauptschule (2), dem Kolleg (1), der Akademie (1) und der Fachhochschule bzw. Universität (2). Die *pädagogische Ausbildung* dieser Fachkräfte (vgl. Abb. 6) verlief dabei größtenteils über die Bundesbildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP).

Ausbildung	Häufigkeit	Prozent
BAKIP 5-jährig bzw. 4-jährig	14	63,6
Schwerpunkt Hortpädagogik	1	4,5
BAKIP-Kolleg Vollzeit	1	4,5
Montessori-Ausbildung	1	4,5
Lehrgänge des bfi oder WIFI zum KIGA-Assistent/-Helfer	1	4,5
Lehrerausbildung	2	9,1
Andere	2	9,1
<b>Gesamt</b>	<b>22</b>	<b>100,0</b>

Abb. 6: Die pädagogische Ausbildung der Fachkräfte

Der *Berufsbeginn* der Fachkräfte lag meist im Alter von 18 bis 20 Jahren, jedoch gab es auch vereinzelt Späteinsteiger in diesen Beruf, die erst ab 30 bis 33 Jahren als Fachkräfte begonnen haben (1 Angabe fehlend) (vgl. Abb. 7).

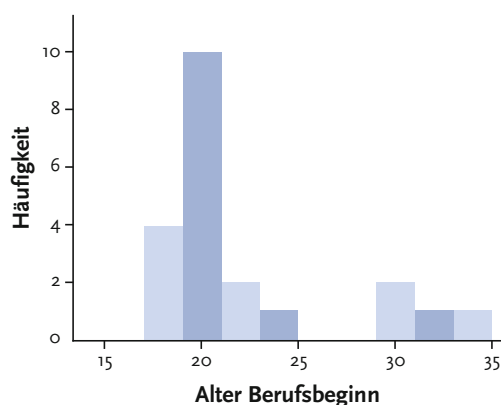


Abb. 7: Alter der Fachkräfte bei Berufsbeginn (in Jahren)

Ein Großteil der Fachkräfte (15) war vorher bereits in *anderen Berufen* tätig, ehe sie zur Kindergartenpädagogik wechselten. Darunter fanden sich soziale Berufe wie Behindertenfachbetreuer/in, Erzieher/in, Hausmädchen oder Pflegehelfer/in, aber auch Berufe wie Mechaniker oder Verkäufer/in. Die *Berufserfahrung* als pädagogische Fachkraft wies auch eine relativ hohe Spannweite auf, mit einem Durchschnittswert von 13,59 Jahren (vgl. Abb. 8).

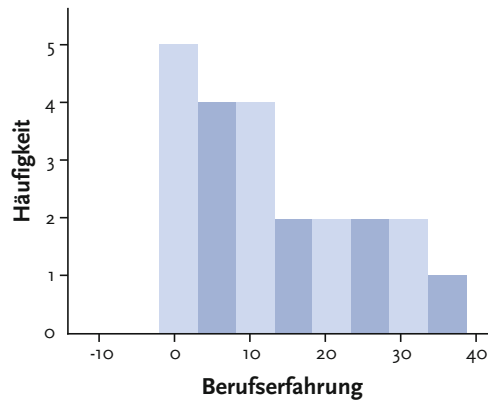


Abb. 8: Berufserfahrung der Fachkräfte (in Jahren)

## *Eltern*

Die Eltern wurden gebeten, sich an einer Fragebogenuntersuchung zu beteiligen, die einerseits Informationen zum sozialökonomischen Status, zur Lebenszufriedenheit, zur familiären Situation und zur Aufteilung der Erziehungsaufgaben erfassen und andererseits auch das Verhalten ihres Kindes in der Familie beschreiben sollte. Insgesamt beteiligten sich 206 Eltern an der Erhebung (120 Mütter, 86 Väter), wobei in 77 Fällen Antworten von *beiden* Elternteilen zu einem Kind vorlagen.

Die *Altersangaben* der Elternstichprobe unterliegen ungefähr einer Normalverteilung (vgl. Abb. 9) (6 Angaben fehlend).

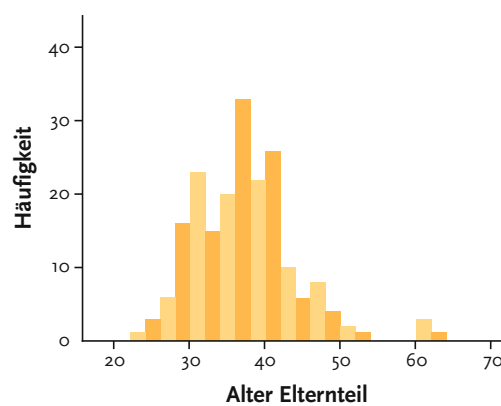


Abb. 9: Alter der Eltern, die sich an der Fragebogenuntersuchung beteiligten (in Jahren)

Das *Bildungsniveau* der beteiligten Eltern, eingestuft nach dem höchsten Bildungsabschluss, setzt sich zu einem hohen Anteil aus einem niedrigen Bildungsniveau (47,1%) und, relativ ausgeglichen, aus einem mittleren (26,2%) und einem hohen Bildungsniveau (25,7%) zusammen (2 Angaben fehlend).

Die *Arbeitszeit* von Müttern (vgl. Abb. 10a) und Vätern (vgl. Abb. 10b) lässt auf eine eher (semi-) traditionelle Rollenverteilung schließen.

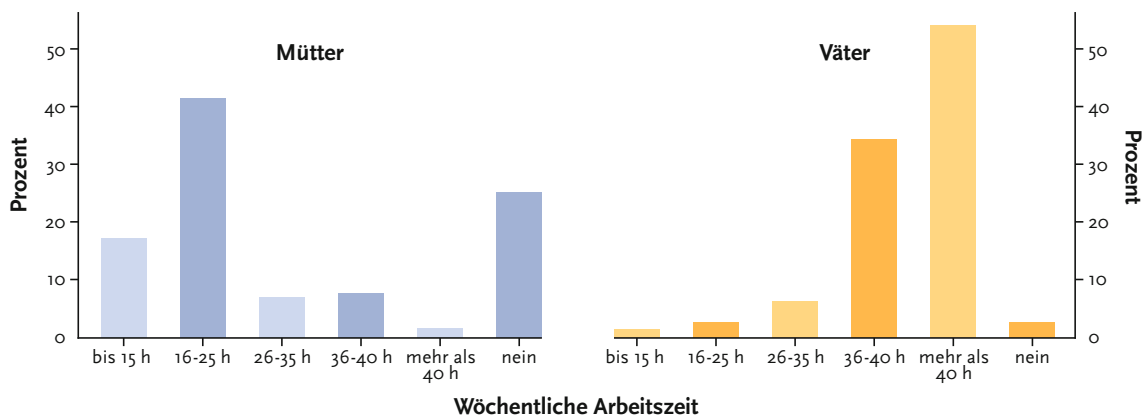


Abb. 10a: Wöchentliche Arbeitszeit der Mütter (in Stunden)

Abb. 10b: Wöchentliche Arbeitszeit der Väter (in Stunden)

Die *Partnerschaften* der Eltern dauern im Durchschnitt bereits 12 Jahre, wovon gute 10 Jahre schon im gemeinsamen Haushalt verbracht wurden.

## *Kinder*

Von den 129 Kindern unserer Stichprobe (von denen mindestens ein Elternteil einen Fragebogen ausgefüllt hat) waren 66 Buben und 59 Mädchen (4 fehlende Angaben), das *Alter* lag von 3 bis etwas unter 7 Jahren (Mittelwert: 5,5 Jahre). 89 Kinder (69%) kommen aus Tirol, 32 Kinder (24,8%) aus dem Bundesland Salzburg (bei 8 Kindern bzw. 6,2% hierzu keine Angaben).

19 Kinder (14,7%) weisen einen *Migrationshintergrund* auf, wovon 16 eine *andere Muttersprache* als Deutsch sprechen und 3 Eltern eine *Mehrsprachigkeit* ihrer Kinder angeben (bei 10 Kindern

bzw. 7,8% hierzu keine Angaben). 100 Kinder (77,5%) werden von den Eltern als ohne Migrationshintergrund mit Deutsch als Muttersprache angegeben.

Als hauptsächliche *Betreuungspersonen* der Kinder werden mehrheitlich die leibliche Mutter (196 Kinder bzw. 96,1%) und der leibliche Vater (185 Kinder bzw. 92%) genannt (5 bzw. 2 Angaben fehlend). Durchschnittlich hat jedes Kind ein *Geschwister* (70 Kinder bzw. 54,3%), wobei es einige Einzelkinder (34 Kinder bzw. 26,4%) gibt, nur wenige haben zwei oder mehr Geschwister (23 Kinder bzw. 17,9%) (2 Angaben fehlend).

60 der Kinder aus der Gesamtstichprobe besuchen *Kindergärten* mit gemischtgeschlechtlichen Teams, 69 Kinder rein weiblich besetzte Kindergärten. Durchschnittlich besuchten diese Kinder bereits 25,3 Monate lang den Kindergarten (mit 36 Monaten als häufigste Angabe). Die Zeitspanne reicht dabei von 8 Monaten bis hin zu 53 Monaten (9 Angaben fehlend).

### *Spezialstichprobe der Kinder (sogenannte „Zielkinder“)*

Von den 129 Kindern der Gesamtstichprobe wurden 30 Kinder (15 Mädchen / 15 Buben) speziell ausgewählt, um vertiefte Untersuchungen anzustellen. So wurde ein Fragebogen zur Einschätzung von Verhalten und Beziehungen der Kinder im Kindergarten an Fachkräfte ausgegeben. Des Weiteren wurde ein projektives Testverfahren mit diesen Kindern durchgeführt. Die Auswahl der Kinder erfolgte nach methodischen und praktischen Kriterien. So war es von Bedeutung, dass die Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren waren, keine Entwicklungseinschränkungen (wie z.B. Behinderung) vorlagen und die deutsche Sprache ausreichend beherrscht wurde. Neben den kognitiven, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten, die das projektive Testverfahren voraussetzt, war die motivationale Komponente von maßgeblicher Bedeutung. Die Auswahl war also auf jene Kinder beschränkt, die es sich vorstellen konnten (bzw. sich auch darauf freuen), mit den Untersuchern, ohne Begleitung der Fachkraft, für ca. eine halbe Stunde in einen eigenen Raum zu gehen.

Für die letztendliche Auswahl eines Kindes (als so genanntes „Zielkind“) vor Ort entschied ein wechselseitiger Abstimmungsprozess zwischen den Untersuchern, den Kindern und den Fachkräften. Dieses Vorgehen ist auch einer Praktikabilität geschuldet, die in der Arbeit mit Kindern berücksichtigt werden muss. All diese Voraussetzungen waren gleichermaßen für die Testdurchführung als auch für die Vergleichbarkeit der Daten von grundsätzlicher Bedeutung.



Kapitel 5

# **Datenerhebungs- Methoden**

Für die umfassende Erhebung möglicher relevanter Daten in Bezug auf unsere Fragestellung wählten wir ein *multimethodales Vorgehen*. Zu unseren Datenerhebungs-Methoden zählten:

- Videobeobachtungen der Fachkräfte und Kinder im täglichen Kindergartenalltag
- Fragebogenuntersuchungen an Fachkräften und Eltern
- projektive Tests an einer selektiven Stichprobe von Kindern

Diese Zugänge werden im Folgenden dargestellt.

## 5.1 Videobasierte Beobachtungen

Um die alltäglichen Abläufe in den Kindergärten, das Erziehungsverhalten der Fachkräfte und das Sozialverhalten der Kinder zu erfassen, sollten in allen 10 Kindergärten Videoaufnahmen durchgeführt werden. Diese Vorgehensweise wurde in der Elementarpädagogik bisher kaum angewandt, weshalb keine Erfahrungsberichte, Leitlinien oder Manuale zum Durchführungsprozedere als Orientierungshilfe vorlagen. Dementsprechend wurden die Rahmenbedingungen (Inhalt, Dauer, Fokus) entlang unserer Forschungsinteressen konzipiert. Zur Vorbereitung der videobasierten Beobachtungen wurden Probeaufnahmen durchgeführt, durch die vor allem die Bild- und Tonqualität überprüft und für den zukünftigen Ablauf optimiert werden konnten.

### *Erhebung*

In der tatsächlichen Erhebung konnte dann in jedem Kindergarten mindestens 50 Minuten lang von zwei sich abwechselnden Untersuchern gefilmt werden. Die Fachkräfte waren dabei angehalten, den Ablauf so natürlich wie möglich zu gestalten. Lediglich vereinzelt schienen sich Kinder explizit für die Untersucher oder die Kamera zu interessieren, tauchten im Laufe der Zeit dann aber wieder ins allgemeine Gruppengeschehen ein.



Um die Kinder im Einzelnen zu erfassen, wurden gemeinsam mit den Fachkräften Protokolllisten (vgl. Abb. 11) angefertigt, die Platz für eine laufende Nummer, das Geschlecht und die Initialen des Kindes, die Teilnahme an dem projektiven Verfahren (MSSB) sowie eine Beschreibung des Kindes (um die Kinder nach ihrem äußeren Erscheinungsbild auf den Videoaufnahmen wiederzuerkennen) und Bemerkungen zum Kind (z.B. Auffälligkeiten im Verhalten) enthielten.

Protokollliste					
Kindergarten:				Gruppe:	
Nr.	m/w	Initialen	MSSB	Beschreibung	Bemerkungen

Abb. 11: Protokollliste der aufgenommenen Kinder in einem Kindergarten

Die Aufnahmen wurden so angelegt, dass möglichst viele Alltagssituationen eines typischen Kindergarten-Tagesablaufs erfasst werden konnten. Dazu zählen z.B. Bring- und Abholsituationen, Rituale, Ruhe- und Besinnungsphasen, Bewegungseinheiten, geleitete Gruppenspiele und freie Spielsituationen. Insbesondere schien es uns wichtig, das Verhalten der Fachkräfte in Interaktion mit den Kindern zu erfassen.

## 5.2 Fragebögen für Erzieher/innen und Eltern

Ein weiterer Schwerpunkt der Datenerhebung lag in den ergänzenden schriftlichen Befragungen der pädagogischen Fachkräfte und Eltern. Hierzu entwickelte das Projektteam drei unterschiedliche Fragebögen, die sich sowohl aus standardisierten als auch aus eigens konzipierten Fragenkomplexen zusammensetzen. Zur Evaluierung der Instrumente wurden im Vorfeld Probeläufe mit Eltern und Erzieher/innen durchgeführt, die die Fragebögen auf Angemessenheit, Verständlichkeit und zeitliche Durchführbarkeit testeten und durch individuelle Rückmeldungen zur Verbesserung der Fragebögen beitrugen.

### *Fragebogen für Fachkräfte*

Inhaltliche Dimensionen des Fragebogens für die Fachkräfte sind soziodemographische Basisdaten, Fragen zur Lebenszufriedenheit, zu Ausbildung und zur beruflichen Situation, zur Zusammenarbeit im Team, zur Reaktion der Kinder auf die Fachkräfte, zur Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden bezüglich männlicher und weiblicher Fachkräfte im Umgang mit Kindern (nur bei Fachkräften in gemischtgeschlechtlichen Teams) und zur Bedeutung von Geschlechtsrollen in der Kindererziehung. Die Fragen wurden vom Projektteam konzipiert und zusammengestellt, in teilweiser Anlehnung an die Fachkräfte-Fragebögen der „elementar“-Studie (Aigner/Rohrmann 2012). Insgesamt umfasst der Fragebogen 10 Seiten mit 17 Fragekomplexen und 119 Items.

### *Zusatzfragebogen für Fachkräfte*

In einem Zusatzfragebogen sollten die Fachkräfte das Verhalten der ausgewählten Zielkinder (3 pro Kindergarten) und deren Beziehungsqualität (zu den Fachkräften) einschätzen. Hierfür wurden standardisierte Instrumente wie der „Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder“ (Döpfner et al. 1993) und die „Student Teacher Relationship Scale“ (Pianta 1992) eingesetzt. Dabei war es wichtig, dass jene Fachkraft den Zusatzfragebogen ausfüllte, die bisher am engsten mit dem jeweiligen Kind in Kontakt stand, um möglichst valide Ergebnisse zu erhalten.

ten. Jeder Zusatzfragebogen wurde mittels Initialen und Geburtsdatum des Kindes codiert. Dadurch sollte die Anonymität weitestgehend gewahrt und gleichzeitig eine Zusammenführung mit den restlichen Forschungszugängen (Videobeobachtungen im Kindergartenalltag, Fragebogen der Eltern, projektive Testung) möglich bleiben. So wurden insgesamt 30 Zielkinder (15 Mädchen / 15 Jungen) von den Fachkräften eingeschätzt. Der Zusatzfragebogen umfasst 15 Seiten mit 6 Fragekomplexen und 155 Items.

### *Fragebogen für Eltern*

Der Elternfragebogen wurde, in teilweiser Anlehnung an ähnlich gelagerte Studien (ASTAT 2012, Aigner/Rohrman 2012, BVZ 2006) vom Projektteam konzipiert. Zu den inhaltlichen Dimensionen des Fragebogens für Eltern zählen soziodemographische Basisdaten, Fragen zur Familienkonstellation, Fragen zur allgemeinen Lebens- und Partnerschaftszufriedenheit, Fragen zur Aufteilung der Elternaufgaben, Fragen zur Erziehung des Kindes, Fragen zur Einschätzung der Beziehung zum Kind sowie Fragen über die Kinderbetreuungseinrichtung und zur Bedeutung von männlichen Kindergartenpädagogen. Außerdem wurde, wie beim Zusatzfragebogen für Fachkräfte, der „Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder“ (Döpfner et al. 1993) integriert. Um die Daten der 30 Zielkinder mit den anderen Forschungszugängen zu verbinden, wurde derselbe Code aus Initialen und Geburtsdaten der Kinder verwendet. Der Fragebogen für Eltern umfasst 18 Seiten mit 29 Fragen und 254 Items.

## **5.3 Projektives Verfahren: Mac Arthur Story Stem Battery (MSSB)**

Das gewählte methodische Vorgehen basiert auf der “Mac Arthur Story Stem Battery” (Bretherton et al. 2003) und stellt ein projektives Verfahren im Einzelsetting dar. Den Kindern werden vom Untersucher Geschichten (mit Hilfe von Playmobilfiguren) vorgespielt, die von den Kindern zu Ende erzählt werden sollen. Jede angefangene Geschichte („story stem“) enthält einen zentralen Konflikt, auf den die Kinder reagieren und das begonnene Narrativ in ihrer Weise weiterführen. Der gesamte Verlauf wird videographisch für die Auswertung festgehalten.

Um das Verfahren einzulernen, wurden drei Mitarbeiter des Projekts in Durchführung und Auswertung von einem in dieser Methode erfahrenen Wissenschaftler (Dr. Florian Juen, Universität Innsbruck) geschult. Pretests dienten den Mitarbeitern dazu, mit der Methode vertraut zu werden und das Testprozedere einzuüben. Darüber hinaus konzipierten die Projektmitarbeiter ein eigenes Manual zur Durchführung des Verfahrens. Von den aus der Literatur bekannten Geschichtenstämmen konnten einige im Original übernommen werden. Aufgrund unserer speziellen Forschungsfragen zur Geschlechterwirkung wurden zusätzlich noch eigene Geschichtenstämme entwickelt.

## *Ablauf*

Für die Spielabläufe standen Playmobilfiguren und Spielutensilien (Fahrrad, Tisch, Couch, Ball, usw.) zur Verfügung. Die Protagonisten der Geschichte bestanden aus einem Kind (geschlechtlich jeweils an das Geschlecht des Zielkindes angepasst), einem kleinen Geschwisterkind, einem befreundeten Kind und den Eltern. Es wurden immer nur jene Figuren und Utensilien zur Verfügung gestellt, die für die zu erzählende Geschichte notwendig waren. War das Kind mit seiner Erzählung fertig, wurden alle Figuren und Utensilien wieder abgeräumt und für die folgende Geschichte neu arrangiert. Der Testleiter saß immer seitlich zum Kind, damit auf der Videoaufnahme das Kind, der Testleiter und das Spielszenario optimal zu sehen waren.

Bei jedem Kind wurde mit einer „Aufwärmgeschichte“ begonnen, die zugleich erkenntlich machte, ob die Kinder sich auf das Verfahren einlassen und die notwendigen Voraussetzungen mitbringen würden. Dabei sollten die Kinder die Geburtstagsfeier des Playmobilkindes im Kreise seiner Familie spielen. Das Einleitungs- und Anweisungsprozedere des Testleiters (TL), wird nun anhand der Aufwärmgeschichte dargestellt:

*TL:*

„Weißt Du was, Susanne/Michael hat heute Geburtstag und die Mutter hat ihr/ ihm einen schönen Kuchen gebacken. Jetzt findet das Geburtstagsfest statt.“

*TL (spricht als Mutter):*

„So, jetzt könnt ihr alle zum Kuchenessen kommen, jetzt feiern wir den Geburtstag von Susanne/Michael.“

TL:

„Kannst Du die Familie an den Tisch setzen?!“

*Anschließend TL:*

„Zeig und erzähl mir, was passiert.“

## *Die Geschichtenstämme*

Im Folgenden werden die sieben Geschichtenstämme des Testverfahrens inhaltlich vorgestellt:

### *Das Geschenk*

In dieser Geschichte kommt das Kind nach Hause und präsentiert den Eltern ein Bild, das es im Kindergarten gemalt hat. Die Zielkinder sollen die Geschichte nun weitererzählen (z.B.: Das Bild wird einem Elternteil geschenkt oder es nimmt es mit in sein Zimmer).

### *Das Fahrrad*

Diese Geschichte handelt von einem Ausflug der ganzen Familie zu einer Eisdielen. Auf dem Weg dorthin fällt das Kind vom Rad und verletzt sich dabei am Knie. Die Zielkinder sollen die Geschichte nun weitererzählen (z.B.: Es kommt ein Krankenwagen für das Kind oder das Kind bleibt ohne Hilfe liegen).

### *Spiel mit dem Schwert*

In dieser Geschichte will das Kind mit einem Plastikschild spielen, jedoch verbietet die Mutter dies. Die Zielkinder sollen die Geschichte nun weitererzählen (z.B.: Das Kind spielt nun mit einem anderen Spielzeug oder weigert sich, auf das Plastikschild zu verzichten).

### *Der Ausschluss*

Mutter und Vater sitzen auf der Couch und teilen dem Kind mit, dass sie gerne alleine sein würden. Das Zielkind erhält die Anweisung vom Testleiter, das Playmobilkind in sein Zimmer zu bewegen. Daraufhin küssen sich Mutter und Vater. Die Zielkinder sollen die Geschichte nun weitererzählen (z.B.: Es lässt die Eltern alleine und spielt in seinem Zimmer weiter oder weigert sich, die Eltern alleine zu lassen).

### *Der Abenteuerausflug*

Das Kind backt mit der Mutter einen Kuchen, als plötzlich der Vater kommt und zu einem Abenteuerflug einlädt. Die Zielkinder sollen die Geschichte nun weitererzählen (z.B.: Das Kind entscheidet sich bei der Mutter zu bleiben und auf den Ausflug zu verzichten oder inszeniert einen gemeinsamen Familienausflug).

### *Der verlorene Schlüssel*

Das Kind sieht, wie Mutter und Vater sich streiten, wer einen Schlüssel verloren hat. Die Zielkinder sollen die Geschichte nun weitererzählen (z.B.: Das Kind macht sich selber auf die Suche nach dem Schlüssel oder lässt den Streit weiter eskalieren).

### *Zu dritt ist man eine Gruppe*

Während die Eltern bei den Nachbarn sind, spielen das Kind und ein Freund mit einem Ball. Das kleine Geschwisterkind möchte auch mitspielen, aber das befreundete Kind droht nun mit dem Ende der Freundschaft, sollte es das Geschwisterkind mitspielen lassen. Die Zielkinder sollen die Geschichte nun weitererzählen (z.B.: Das Kind schickt das Geschwisterkind weg oder versucht, das befreundete Kind zu überreden, es doch mitspielen zu lassen).

Die aus all diesen Geschichtenstämmen entstandenen Narrative der Kinder spiegeln bis zu einem gewissen Grad ihre personalen Repräsentanzen wieder und verschaffen so einen Einblick in ihre „inneren Welten“.



Kapitel 6

# **Datenaufbereitung und Datenauswertung**



Die Datenaufbereitung und Datenauswertung wurde für jedes Verfahren eigens durchgeführt. Im Folgenden werden die einzelnen Aufbereitungs- und Auswertungsprozesse dargestellt.

## 6.1 Kodier-Prozess der videobasierten Beobachtungsdaten

Die umfangreichen Videoaufnahmen der Alltagsbeobachtungen im Kindergarten wurden auf ein digitales Speichermedium transferiert und dort für die anschließende Auswertungsarbeit aufbereitet. Parallel dazu wurde ein Ratinginstrument entwickelt, das die für die Fragestellungen wichtigsten Items enthalten sollte. Mithilfe einer Gruppe von Studierenden wurde dieses Rating-Instrument am konkreten Videomaterial weiter entwickelt und ausdifferenziert. Feedbacks aus den Probe-Ratings sowie erste Inter-Rater-Reliabilitätsmessungen verhalfen dem Projektteam zu einer anwenderfreundlichen und beobachtungsnahen Konzipierung des Verfahrens. Am Ende dieses Entwicklungsprozesses konnte ein Kategoriensystem für die Auswertung (Kodierung) der Videos im Hinblick auf die Fachkräfte (vgl. Abb. 12) und im Hinblick auf die Zielkinder (vgl. Abb. 13) finalisiert werden.

### *Ratingbogen Fachkräfte*

Der *Ratingbogen für Fachkräfte* misst einerseits die erzieherische Qualität der Fachkräfte mit einem im Vorschulbereich bewährten und standardisierten Instrument (CIS, Arnett 1989). Andererseits fokussiert der Ratingbogen auch auf die beobachtbaren gruppenspezifischen Prozesse im Kindergartenalltag, die mittels selbstkonstruierter Kriterien (Gruppenstruktur, Soziale Mobilität, Übergänge) beschrieben wurden. Des Weiteren wurde eine Kategorie gebildet, die geschlechtssensible Interaktionen der Fachkräfte (Häufigkeit, positive Interaktionen, negative Interaktionen) festhalten sollte. Für zusätzliche Bemerkungen und Beobachtungen der Rater wurde ein freies Feld belassen. Den Ratern wurde ein eigens konzipiertes Rating-Manual bereitgestellt, um die Beobachtungskategorien und die darin enthaltenen Items so genau wie möglich zu beschreiben.

Auswertungsraster Fachkraft													
Einrichtung:		Geschlecht Fachkraft (m/w):			Datum:		Rater (Initialen):						
Caregiver Interaction Scale (1: überhaupt nicht, 2: etwas, 3: ziemlich, 4: sehr)							1	2	3	4			
1. Spricht warmherzig mit den Kindern													
2. Wirkt den Kindern gegenüber kritisch													
3. Hört aufmerksam zu, wenn die Kinder (alle!) ihr etwas erzählen													
4. Legt großen Wert auf Gehorsam													
5. Wirkt distanziert gegenüber den Kindern													
6. Scheint an Kindern Spaß zu haben													
7. Wenn Kinder gegen eine Regel verstoßen, erklärt sie ihnen den Grund für die Regel													
8. Ermutigt die Kinder dazu, neue Erfahrungen zu machen													
9. Vermeidet, starke Kontrolle über die Kinder auszuüben													
10. Spricht verärgert oder gereizt zu den Kindern													
11. Scheint begeistert über Aktivitäten und Bemühungen der Kinder													
12. Droht den Kindern, um sie unter Kontrolle zu halten													
13. Verbringt beträchtliche Zeit (mit Aktivitäten), ohne mit den Kindern zu interagieren													
14. Geht auf die Individualität der Kinder (alle!) ein													
15. Weist die Kinder nicht zurecht, wenn sie sich schlecht betragen													
16. Spricht zu den Kindern auf einer Ebene, die sie verstehen													
17. Bestraft die Kinder, ohne ihnen eine Erklärung zu geben													
18. Zeigt Standfestigkeit, wenn es nötig ist													
19. Regt die Kinder zu sozialem Verhalten an, z.B. zum Teilen, Helfen													
20. Hat leicht etwas an den Kindern auszusetzen													
21. Wirkt desinteressiert an den Aktivitäten der Kinder													
22. Scheint viele Dinge zu unterbinden, die die Kinder machen möchten (+ implizit)													
23. Hat keinen genauen Überblick, was die Kinder tun													
24. Erwartet von den Kindern Selbstbeherrschung (+ implizit), z.B. von anderen ausgehende Aktivitäten nicht zu stören													
25. Wenn sie zu den Kindern spricht, kniet sie sich, beugt sich herab oder setzt sich hin, um besseren Blickkontakt zu haben													
26. Wirkt unnötig streng, wenn sie mit den Kindern schimpft oder etwas untersagt													
<b>Gruppendynamik</b>		<i>niedrige Ausprägung</i>		1	2	3	4	5	6	7	<i>hohe Ausprägung</i>		
Gruppenstruktur													
Soziale Mobilität													
Übergänge													
<b>Geschlechtssensible Interaktivität (vorwiegend Dyaden)</b>				<i>Mädchen</i>		1	2	3	4	5	6	7	<i>Jungen</i>
Häufigkeiten													
Positive Interaktionen													
Negative Interaktionen													
<b>Anmerkungen zur Fachkraft</b>													

Abb. 12: Ratingbogen für die Einschätzung der Fachkräfte

## *Ratingbogen Zielkinder*

Der *Ratingbogen für die Zielkinder* enthält drei verschiedene Schwerpunktkategorien, mit denen die 30 Zielkinder eingeschätzt werden sollten. Zum einen fokussiert der Ratingbogen auf bindungsrelevante Dimensionen (Bedarf nach Sicherheit, Anwesenheit und Nähe / Unterstützung bei Exploration, Aufgabe und Spiel / Freude am Körperkontakt und körperlicher Nähe / Einsatz negativer Kommunikationssignale / Interesse an Kommunikation und affektivem Austausch / Streben nach exklusiver Aufmerksamkeit), die in Anlehnung an ein standardisiertes Beobachtungsverfahren zur Einschätzung der Bindungsqualität in Kindergärten (Attachment Q-Sort, Waters 1995) gewählt wurden. Dabei war aufgrund der beschränkten Beobachtungszeit sowie v.a. der „technischen Perspektive“ (durch die Kamera) keine Bindungsdiagnostik im engeren Sinne möglich und auch nicht das erklärte Ziel, sondern nur die Erfassung bindungsbezogener Verhaltenstendenzen, soweit diese im Rahmen einer Video-beobachtung möglich ist.

Der zweite Fokus des Ratingbogens zielt auf die beobachtbaren Tätigkeiten (z.B. Basteln, Bewegungsspiel, Wettbewerb, Rollenspiel, Kampfspiel, Regelspiel, usw.) des Zielkinds. In der Kategorie „Spiel- und Sozialverhalten“ wird zwischen fluktuativem (wechselnde Tätigkeiten) und fokussiertem (länger konzentriert auf eine Tätigkeit) Verhalten, zwischen bewegtem (viel Raum einnehmend) und statischem (wenig Raum einnehmend) Verhalten, zwischen einzelgängerischem (viel alleine, kaum Kontakt zu anderen Kindern) und kooperativem (viel Kontakt mit anderen Kindern) und zwischen introvertiertem (zurückhaltendem) und extrovertiertem (nach außen gerichtetem) Verhalten unterschieden. In einem weiteren Feld wurde Platz für Bemerkungen und zusätzliche Beobachtungen der Rater gelassen. Ein eigens konzipiertes Rating-Manual wurde den Ratern bereitgestellt, in denen die Beobachtungskategorien und die darin enthaltenen Items so genau wie möglich beschrieben sind.

Im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung konnten eine kleine Gruppe von motivierten Studierenden<sup>4</sup> (sechs weibliche Rater) und zwei männliche Projektmitarbeiter<sup>5</sup> (eine Geschlechter-Gleichverteilung war aufgrund der überwiegenden Mehrheit von weiblichen Studierenden im Bereich der Erziehungswissenschaften nicht möglich) für die umfangreiche Aus-

---

<sup>4</sup> Die beteiligten Studentinnen sind: Laura Burkhardt, Celik Gülden, Sarah Ludwig, Irene Oberrauch, Hannah Steinlechner, Simone Wörer.

<sup>5</sup> Die Projektmitarbeiter sind: Johannes Huber und Bernd Traxl.

wertung der videobasierten Beobachtungsdaten gewonnen werden. In dieser Lehrveranstaltung wurden die Studierenden eingangs über das Forschungsprojekt informiert sowie in die wichtigsten, dem Beobachtungsverfahren zugrundeliegenden theoretischen Grundlagen eingeführt. Auf Basis des vom Projektteam entwickelten Rating-Manuals erfolgte eine vertiefte Einarbeitung in das Rating-Instrument. Dieses Prozedere sollte vor allem die Einübung von

Auswertungsraster Zielkind											
Kindergarten:			Geschlecht Fachkraft (m/w):				Datum:				
Kind (Code):			Geschlecht Kind (m/w):				Rater (Initialen):				
Beziehungsverhalten zur Fachkraft (1: nicht vorhanden, 2: etwas, 3: deutlich)							1	2	3		
Bedarf nach Sicherheit, Anwesenheit, Nähe											
Unterstützung bei Exploration, Aufgaben, Spiel											
Freude an Körperkontakt, körperlicher Nähe											
Einsatz negativer Kommunikationssignale											
Interesse an Kommunikation und affektivem Austausch											
Streben nach exklusiver Aufmerksamkeit, andere stören eher											
<b>Beobachtbare Tätigkeiten</b>											
Basteln/Konstruieren											
Spiel mit belebten Figuren/Tieren											
Ordnen/Sortieren											
Bewegungsspiel											
Wettbewerb											
Spiel mit Dingen (unbelebt)											
Betrachten/Aufnehmen											
Rollenspiel											
Erzählen/Berichten											
Kampfspiel											
Regelspiel											
weitere:											
<b>Spiel- und Sozialverhalten</b>			<b>niedrige Ausprägung</b>							<b>hohe Ausprägung</b>	
fluktuativ (wechselnde Tätigkeiten)			1	2	3	4	5	6	7	fokussiert (länger konzentriert auf eine Sache)	
viel Raum einnehmend, bewegt										vorwiegend an einem Platz, statisch	
viel alleine, kaum Kontakt zu anderen Kindern										kooperativ, viel Kontakt mit anderen Kindern	
introvertiert										extrovertiert	
<b>Narrative Ergänzungen/Metapher</b>											

Abb. 13: Ratingbogen für die Einschätzung der Zielkinder

selektiver Aufmerksamkeit für die verschiedenen Beobachtungsdimensionen gewährleisten. Die schlussendliche Kodierung der umfangreichen Beobachtungsdaten durch die Ratinggruppe verlief semesterbegleitend. Insgesamt wurden dabei 10 Fachkräfte und 30 Zielkinder von der studentischen Seminargruppe und den Projektmitarbeitern geratet. Somit fanden 190 (!) Ratingdurchgänge statt. Dieser Prozess wurde während des gesamten Zeitraums vom Projektteam organisiert und engmaschig begleitet. Die gewonnenen Daten der einzelnen Rater wurden digital erfasst und in mehreren Excel-Übersichtsdateien zusammengeführt. Anschließend wurden die Daten in das Statistikprogramm SPSS übertragen.

## 6.2 Aufbereitung der Fragebögen-Daten

Für die große Zahl an Fragebögen wurde vonseiten des Projektteams mittels einer bestimmten Software eine Dateneingabemaske programmiert, die eine im Vergleich zur üblichen Direkteingabe von Daten fehlerfreiere Eingabe von Fragebogendaten ermöglicht, sowie zusätzlich ein direktes Importieren der eingegebenen Daten und Variablen in das Statistikprogramm SPSS erlaubt. Nach einer Fehleranalyse und Aufbereitung des Datensatzes konnten anschließend die ersten deskriptiv-statistischen und vergleichenden Berechnungen durchgeführt werden.

## 6.3 Kodier-Prozess des projektiven Verfahrens

Die aufgezeichneten Testsituationen der Kinder wurden auf ein digitales Speichermedium überspielt und archiviert. Um die Videoaufnahmen zu kodieren, wurde in Anlehnung an das Original (Bretherton et al. 2003) ein weiteres Ratingsystem entwickelt, das die spezifischen Fragestellungen unserer Studie mitberücksichtigt. Die selbst konzipierten Kategorien mussten in mehreren Durchläufen auf ihre Anwendbarkeit und Reliabilität überprüft und modifiziert werden. Schlussendlich entstand ein Ratingbogen (vgl. Abb. 14) mit drei Hauptkategorien (Inhalt, Figurenrepräsentation, Performanz) und 50 Items.

MSSB-Auswertungsblatt							
Projekt: <b>W-INN</b>	Code Zielkind:			Kodierer:			
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Inhalt							
<i>Interpersonelle Konfliktthemen</i>							
Wettbewerb							
Rivalität/Eifersucht							
Ausschluss von anderen							
Aktive Zurückweisung von Hilfe & Empathie							
Verbaler Konflikt							
<i>Einfühlsame Interaktionsthemen</i>							
Teilen							
Empathie/Helfen							
Gemeinsamkeit							
Zuneigung							
<i>Dysregulation</i>							
Aggression							
Eskalation							
Verletzung/Tod							
Untypischer Verlauf							
Sexualisierte Aktivitäten							
<i>Moralische Themen</i>							
Konfliktlösung							
Einhalten von Regeln							
Sich widersetzen							
Scham							
Beschuldigung							
Ärgern/Reizen							
Unehrllichkeit							
Zurechtweisung/Strafe							
Wiedergutmachung							
Besondere Höflichkeit							
<i>Vermeidung</i>							
Selbst-Ausschluss							
Wiederholungen							
Verleugnen des Konflikts							
Verweigerung von Hilfe oder Empathie							
Trennung (Bruch) der Familie							
Plötzliches Einschlafen							
Mechanistisches Spiel							

<i>Dissoziation</i>									
Intrusives traumatisches Material									
Übertriebene Phantasie									
Dissoziieren des Kindes (wegdriften)									
Konfusion Spiel/Realität									
Bizarre Abwehr konflikthafter Themen									
Identifikation mit dem Agressor									
<i>Figurenrepräsentation</i>									
Positiv emotional (V =1 / M=2 / V&M=3)									
Negativ emotional (V =1 / M=2 / V&M=3)									
Disziplinierend/bestrafend (V =1 / M=2 / V&M=3)									
Empathisch/helfend (V =1 / M=2 / V&M=3)									
Figurennutzung (keine=0 / V =1 / M=2 / V&M=3)									
Elternpaarinteraktion (keine=0 / pos =1 / neg=2 / neut=3)									
Figureninteraktion (monad=0 / dyad=1 / triad=2)									
<i>Performanz</i>									
Kontrolle									
Kreativität (0-2)									
Kontakt zum Interviewer (0-2)									
Schlussinhalt (-1 / 0 / 1)									
Kohärenz (0-10)									

Abb. 14: Ratingbogen für das Geschichtenergänzungsverfahren

Drei Projektmitarbeiter, die in diesem Verfahren geschult worden waren, durchliefen nun einen Inter-Rater-Reliabilitätscheck, um einen vergleichbaren Beurteilungsmaßstab der Rater zu garantieren. Dafür wurden 20% der durchgeführten Videos von allen Ratern beurteilt. Die unabhängig voneinander analysierten Videos ergaben eine Inter-Rater-Reliabilität von 0,93 (Cronbach). Diese sehr zufriedenstellende Übereinstimmung erlaubte dem Projektteam die verbleibenden 80% der Videos im Rahmen einer Doppelkodierung (2 Rater) auszuwerten. In der Folge wurden 210 Narrative von 30 Zielkindern mittels des Ratingverfahrens eingeschätzt. Nach Vorlage aller Ergebnisse wurden diese auf Diskrepanzen der Rater-Einschätzungen geprüft. Stark voneinander abweichende Wertungen wurden dann, entlang der entsprechenden Videosequenzen, ein zweites Mal analysiert und in gemeinschaftlicher Diskussion mit anschließender Konsensentscheidung korrigiert. Die endgültigen Ergebnisse der unterschiedlichen Rater wurden schließlich in einem Syntheseschritt zusammengeführt und in eine SPSS-Datei transferiert.

## 6.4 Auswertungsprozedere

Nach erfolgreicher Eingabe der Daten, die aus den unterschiedlichen Verfahren generiert wurden, konnten die Auswertungen sowohl innerhalb eines methodischen Zugangs als auch in Kombination beginnen. Diese erfolgten mit dem Statistikprogramm SPSS.

### *Rating der Zielkinder*

Die durch das Ratingverfahren generierten Daten wurden im Hinblick auf unsere Fragestellung insbesondere nach Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden im Beziehungsverhalten sowie im Spiel- und Sozialverhalten von Jungen und Mädchen untersucht (vgl. Abb. 15). Darüber hinaus wurden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kinder auch hinsichtlich der Zusammensetzung des Fachkräfteteams (gemischtgeschlechtlich & rein weiblich) analysiert (vgl. Abb. 16). Zuletzt erfolgte noch eine Untersuchung bezüglich des Beziehungs-, Spiel- und Sozialverhaltens der Kinder (differenziert nach Geschlecht) in unterschiedlichen Zusammensetzungen des Fachkräfteteams (vgl. Abb. 17).

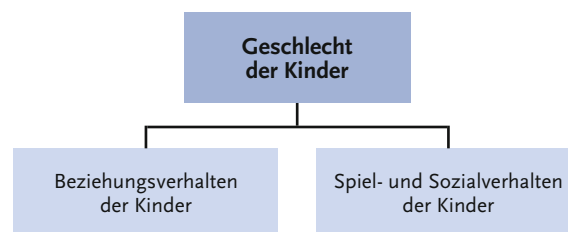


Abb. 15: Geschlecht der Kinder in Beziehung zu ihrem spezifischen Verhalten

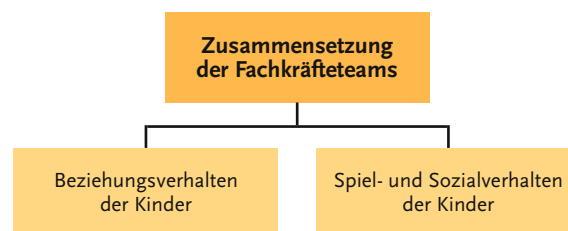


Abb. 16: Zusammensetzung der Fachkräfteteams in Beziehung zum spezifischen Verhalten der Kinder



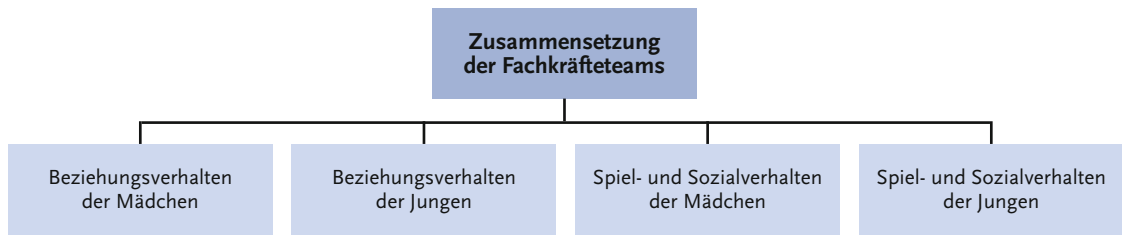


Abb. 17: Zusammensetzung der Fachkräfteteams in Beziehung zum spezifischen Verhalten von Jungen und Mädchen

## *Rating der Fachkräfte*

Die Daten des Fachkräfterratings wurden bezüglich Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Erziehungsqualität von männlichen und weiblichen Fachkräften (vgl. Abb. 18) und der beobachteten Gruppendynamik der Kindergartengruppe in den verschiedenen Zusammensetzungen der Fachkräfteteams untersucht (vgl. Abb. 19).

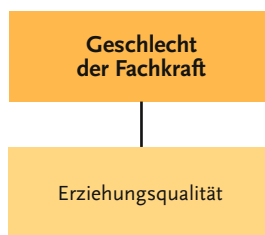


Abb. 18: Geschlecht der Fachkraft in Beziehung zur Erziehungsqualität



Abb. 19: Zusammensetzung der Fachkräfteteams in Beziehung zur Gruppendynamik der KIGA-Gruppe

## *Fragebogen der Fachkräfte*

Die Fragebogendaten der Fachkräfte waren für uns hinsichtlich ihrer Selbst- und Fremdeinschätzung von großem Interesse. Diese Einschätzungen konnten wir zu einem späteren Zeitpunkt mit unseren Beobachtungsdaten vergleichen. Vorerst analysierten wir die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von männlichen und weiblichen Fachkräften in ihrer Einschätzung des Erziehverhaltens von männlichen und weiblichen Fachkräften, in ihrer Einschätzung der Reaktionen der Kinder auf sie und in ihrer Einschätzung der Bedeutung von Geschlechtsrollen (vgl. Abb. 20).

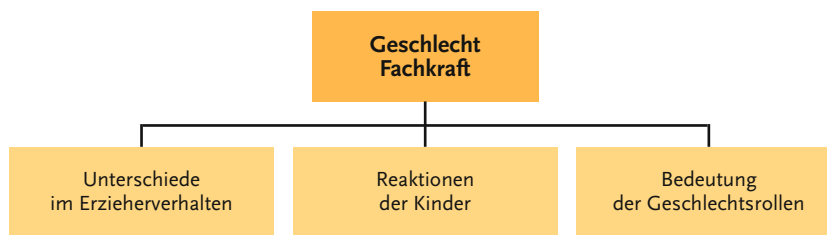


Abb. 20: Selbst- und Fremdeinschätzung der Fachkräfte

## *Zusatzfragebogen (für die Fachkräfte)*

Die Daten aus dem Zusatzfragebogen, in dem die Fachkräfte das Verhalten der Zielkinder und die Beziehung der Zielkinder zu ihnen selbst einschätzen sollten, konnten wir in drei Analyseschritten bearbeiten. In einem ersten Schritt untersuchten wir die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Verhalten und den Beziehungen von Jungen und Mädchen (vgl. Abb. 21). In einem zweiten Schritt analysierten wir das Verhalten und die Beziehungen der Kinder hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in gemischtgeschlechtlichen und rein weiblichen Teams (vgl. Abb. 22). In einem letzten Schritt setzten wir das Verhalten und die Beziehung von jeweils Jungen oder Mädchen in Relation zu der Konstellation des Fachkräfteteams (gemischtgeschlechtlich / rein weiblich) (vgl. Abb. 23).

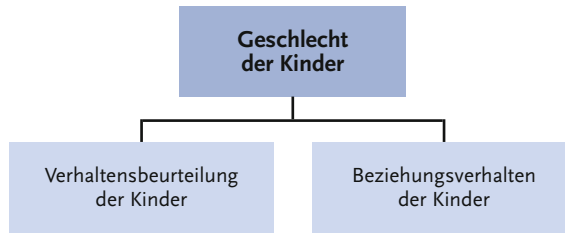


Abb. 21: Geschlecht der Kinder in Beziehung zur Verhaltens- und Beziehungseinschätzung

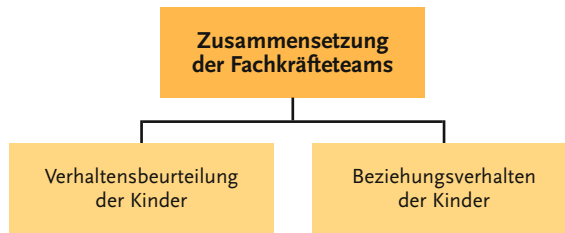


Abb. 22: Zusammensetzung der Fachkräfteteams in Beziehung zur Verhaltens- und Beziehungseinschätzung

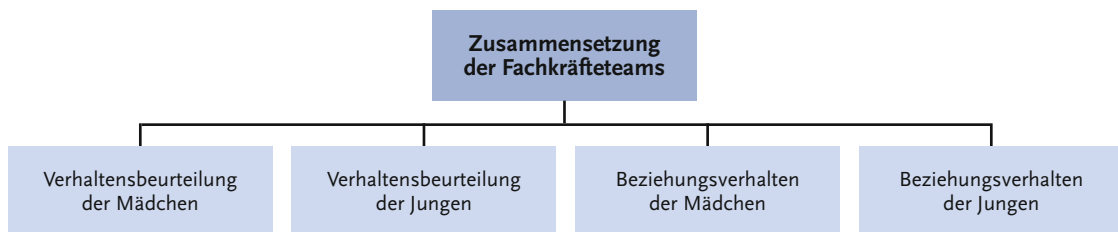


Abb. 23: Zusammensetzung der Fachkräfteteams in Beziehung zur Verhaltens- und Beziehungseinschätzung von Jungen und Mädchen

## *Elternfragebogen*

Die Daten des Elternfragebogens wurden hinsichtlich der Einschätzung der Eltern bezüglich des Verhaltens der Kinder zu Hause, der Partnerschaft der Eltern, der Anwesenheit männlicher Bezugspersonen für das Kind, der Eltern-Kind-Beziehung und der Veränderung des Kindes, seit es den Kindergarten besucht, ausgewertet (vgl. Abb. 24).

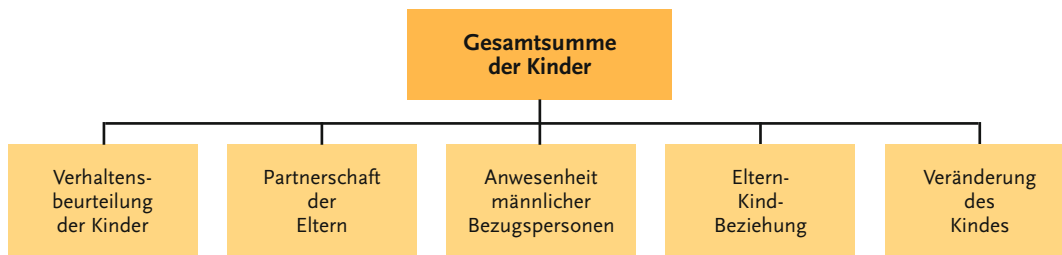


Abb. 24: Gesamtsumme der Kinder in einzelnen Auswertungsschritten des Elternfragebogens

## *Geschichtenergänzungsverfahren*

Die Daten des Geschichtenergänzungsverfahrens wurden bezüglich ihrer Inhaltsthemen, der Figurenrepräsentanz und der Performanz untersucht (vgl. Abb. 25).

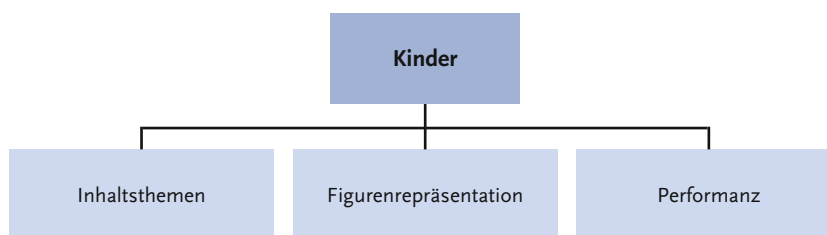


Abb. 25: Geschichtenergänzungsverfahren

## „Case-studies“

Die eben beschriebenen quantitativen Auswertungsschritte erfuhren eine Ergänzung durch qualitative Fallanalysen. In den sogenannten „case-studies“ wurden die erhobenen Daten auf Individualebene zusammengeführt. So konnte für 21 Zielkinder (10 Mädchen / 11 Jungen) ein umfassendes Datenblatt aus den verschiedenen Erhebungsinstrumenten angelegt werden, um auch eine einzelfallorientierte Betrachtungsweise möglich zu machen (vgl. Abb. 26).



Abb. 26: Integrierte Perspektiven der „case-studies“

## Weiterführende Analysen

Über das geplante Projektvorhaben hinaus werden zwei Diplomandinnen weitere Auswertungsschritte vornehmen. Katja Schreyer (Studentin der Psychologie und Erziehungswissenschaft) wird die Interaktionshäufigkeiten von männlichen und weiblichen Fachkräften mit ihren männlichen und weiblichen Kindergartenkindern messen. Voruntersuchungen haben nämlich erste Hinweise auf mögliche Unterschiede in den geschlechtsspezifischen Interaktionsmustern einiger Fachkräfte erkennen lassen. Diese aus der Beobachtung des Videomaterials stammende Vermutung wird nun von Frau Schreyer quantitativ überprüft. Dafür musste sie in

einem ersten Schritt alle Videopassagen, in denen die Hauptfachkraft zu sehen ist, videoteknisch herausfiltern. In einem zweiten Schritt werden alle Interaktionen extrahiert, die zwischen Fachkräften und Kindern stattfinden, um in einem dritten Schritt die Häufigkeiten und das zeitliche Ausmaß an Interaktionen zu erfassen, das männliche Fachkräfte mit weiblichen oder männlichen Kindern sowie weibliche Fachkräfte mit weiblichen und männlichen Kindern aufbringen.

Eine weitere, sich daran anschließende Diplomarbeit wird dann, mithilfe der extrahierten Interaktionssequenzen, die qualitativen Unterschiede dieser Interaktionsmuster untersuchen. Diese Diplomarbeit wird von Laura Burkhardt (Studentin der Psychologie und Erziehungswissenschaft) durchgeführt, die als Projektmitarbeiterin bereits im vorangegangenen Auswertungsprozedere involviert war.



Kapitel 7

# Ergebnisteil



Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der multimethodalen Datenerhebungen – orientiert an den im Kapitel 3 bereits dargestellten Fragestellungen des Forschungsprojekts – präsentiert. Es werden hierbei nicht nur die Ergebnisse unterschiedlicher Zugangswege zum Forschungsgegenstand im Sinne einer „Methodentriangulation“ (Videographie, Fragebögen, projektive Verfahren), sondern darüber hinaus verschiedene Antwortgeber (im Sinne einer „Perspektiventriangulation“) bezüglich der interessierenden Untersuchungsgegenstände zu Wort kommen: die Kindergarten-Fachkräfte (durch ihre Fragebogenantworten sowie ihr beobachtbares Verhalten in der Kindergartengruppe), die teilnehmenden Buben und Mädchen (durch ihr (non)verbales Verhalten in der Kindergruppe und/oder während der dyadischen Testsituation), und nicht zuletzt die Mütter und Väter der beteiligten Kinder. Am Auswertungsprozess waren zudem verschiedene Personen beteiligt, wodurch eine „Investigator-Triangulation“ als weiteres qualitatives Merkmal dieser Studie angeführt werden kann (Flick 2011).

## **7.1 Männliche und weibliche Fachkräfte: Einstellungen, Selbstwahrnehmungen und das konkrete Verhalten im Kindergartenalltag**

### *„Gendersensibilität“ auf individueller und institutioneller Ebene*

Der Fachkräfte-Fragebogen erhebt unter anderem, welche generelle Einstellung eine Fachkraft gegenüber geschlechtsbezogenen Zuschreibungen hegt. Bei der so gemessenen „Gendersensibilität“ handelt es sich um 4-stufige Ratingskala (von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll zu“) mit insgesamt 9 Items, die die persönliche Flexibilität bzw. Rigidität der Zuschreibung von stereotypisierten Tätigkeiten (z.B. Fürsorge oder Erziehung) an das Geschlecht wie auch die allgemeine Bedeutung des Geschlechts von Bezugspersonen für Kinder aus Sicht der Fachkraft erfasst.

*Beispiel-Items hierfür sind:*

- Wenn Kinder im Vorschulalter sind, soll der Mann arbeiten gehen und die Frau sich um Haushalt und Erziehung kümmern
- Eine berufstätige Mutter kann Ihrem Kind genauso viel Liebe schenken wie eine Mutter, die nicht arbeitet
- Männer sind im Umgang mit kleinen Kindern genauso kompetent wie Frauen
- ... machen aber vieles „anders“
- Für kleine Kinder ist das Geschlecht der Bezugsperson (z.B. der Fachkraft) nicht so wichtig

Zusätzlich wurde mit derselben 4-stufigen Ratingskala erhoben, welche Relevanz eine geschlechtsbewusste Pädagogik in der Kindergarten-Einrichtung selbst hat, d.h. ob und inwieweit das Gender-Thema auf struktureller Ebene des Kindergartens bereits verankert ist.

*Die verwendeten Items hierfür sind:*

- Genderfragen werden im Team unter den Kolleg/innen diskutiert
- In der Kindergruppe gibt es geschlechtsspezifische Angebote und es wird auf die Chancengleichheit von Jungen und Mädchen geachtet
- In der Elternarbeit werden Väter gezielt angesprochen
- Es gibt (z.B. im Rahmen von Fortbildungen) die Möglichkeit, sich mit geschlechtsbezogenen Themen auseinanderzusetzen

Der Fachkräfte-Fragebogen wurde von allen männlichen und weiblichen Kindergärtner/innen ausgefüllt, die auch im Rahmen der Videobeobachtung im Beobachtungsfokus standen. Darüber hinaus füllten (mit Ausnahme eines Kindergartens) ebenso alle mit dem/der videographierten Kindergärtner/in zusammen arbeitenden Kolleginnen denselben Fragebogen aus. In der Summe lagen schlussendlich *17 Fragebögen von weiblichen sowie 5 Fragebögen von männlichen Fachkräften* vor (und damit aufgrund der Zusammensetzung des Fachpersonals keine Gleichverteilung zwischen den Geschlechtern). Im Folgenden die *zentralen Ergebnisse*:

### *Individuelle Gendersensibilität*

Interessanterweise lässt sich in der Gesamtbetrachtung für alle Fachkräfte über beinahe alle Items hinweg ein *sehr hohes Maß an Bewusstsein und Flexibilität bezüglich geschlechtsbezogener Fragestellungen bzw. Zuschreibungen* belegen.

So werden von 95 Prozent der Fachkräfte Väter als eigenständige und der Mutter gegenüber gleichgestellte Bezugspersonen für ein Kind angesehen, die sich von Lebensbeginn an aktiv auch in Pflege- und Erziehungsaufgaben einzubringen haben. Diese grundsätzlich gleichberechtigte Auffassung gegenüber Vätern vollzieht sich jedoch (noch) nicht ganz ohne geschlechtsstereotype Zuschreibungen: Dafür spricht, dass immerhin 30 Prozent der Fachkräfte aussagen, dass für Kinder im Vorschulalter eine traditionelle Rollenaufteilung, in der der Vater das Geld verdient und die Mutter sich um Haushalt und Erziehung kümmert, geeigneter sei. Hieraus geht allerdings nicht eindeutig hervor, ob die elterlichen Rollen als Gesamtes oder aber möglicherweise nur die des Vaters oder der Mutter „festgeschrieben“ werden sollen. So stimmen immerhin etwa 91 Prozent der Fachkräfte der Aussage zu, dass eine Berufstätigkeit der Mutter nicht im Widerspruch zu einer liebevollen und verantwortlichen Elternschaft steht.

Die Bedeutung des Geschlechts als „Entwicklungsfaktor“ wird von den Fachkräften in der Studie ebenfalls mehrheitlich betont und damit weder bagatellisiert noch als mögliche „Dramatisierung“ irgendwelcher Differenzstereotypen angesehen. So bejahen immerhin 91% der Fachkräfte, dass Jungen männliche Bezugspersonen und 82 Prozent, dass auch Mädchen diese für ihre Entwicklung benötigen. Dass es sich hierbei um eine differenzierte und vielschichtige Einstellung gegenüber der häufig allzu vorschnell kritisierten „Differenzhypothese“ (die besagt, dass das Geschlecht einer Fachkraft sehr wohl Entwicklungsrelevanz für Kinder hat) handelt, belegen die prozentualen Verteilungen anderer Aussagen: So geben über 95 Prozent

der Fachkräfte an, dass sie Männer grundsätzlich für genauso geeignet bzw. kompetent im Umgang mit kleinen Kindern halten wie Frauen. Gleichwohl bejahen aber immerhin über 86 Prozent von ihnen, dass es dennoch viele Unterschiede im Umgang mit Kindern zwischen Männern und Frauen gibt. Dies lässt die zumindest vorläufige Schlussfolgerung zu, dass *Fachkräfte sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede eines „männlichen“ und „weiblichen“ Umgangs mit Kindern nicht als sich ausschließende Gegensätze, sondern als ein mögliches Sowohl-als-auch wahrnehmen* (vgl. Abb. 27 und 28).

„Männer sind im Umgang mit kleinen Kindern genauso kompetent wie Frauen“

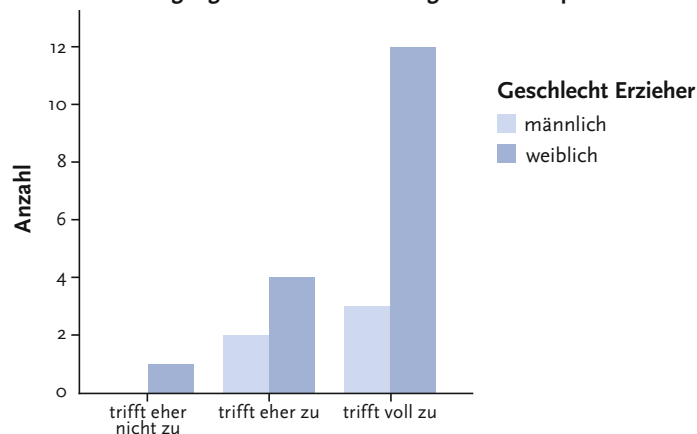


Abb. 27: Interaktionskompetenz von Männern mit (kleinen) Kindern (N=22; 17w, 5m)

„Männer machen vieles ‚anders‘ mit Kindern“

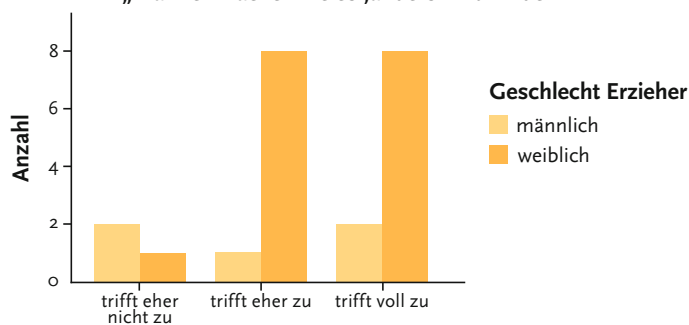


Abb. 28: Differentielle Interaktionskompetenz von Männern mit Kindern (N=22; 17w, 5m)

Nicht ganz so eindeutig scheint unter Fachkräften hingegen die Auffassung darüber zu sein, ab wann bzw. von welchem Alter an die Geschlechterdifferenz von Bezugspersonen für Kinder

bedeutsam wird. So geben über 71 Prozent von ihnen an, dass besonders für kleine Kinder das Geschlecht einer Fachkraft noch eher von geringer Bedeutung sei, wobei keine genaueren Informationen darüber vorliegen, ab welchem Alter dieser als entwicklungsbedeutsam erachtete Unterschied relevant wird.

### *„Institutionelle Gendersensibilität“*

Die Erhebung der „institutionellen Gendersensibilität“ zeigt im Gegenzug ein eher zweigeteiltes Bild bezüglich der Frage, ob und in welchem Ausmaß aus Sicht der Fachkräfte das Gender-Thema und eine damit einhergehende Angebotsstruktur bereits etabliert sind. So geben doch fast die Hälfte der Befragten an, dass Geschlechterfragen unter den Kolleg/innen entweder gar nicht diskutiert oder für eher unwichtig gehalten werden (47,6 Prozent). Von fast 41 Prozent werden geschlechtsspezifische Angebote für Kinder verneint oder für weniger wichtig erachtet, und mehr als 63 Prozent (!) verneinen das Vorhandensein oder die Bedeutung von Fortbildungsmöglichkeiten zur geschlechtsbewussten Pädagogik. Zur Vollständigkeit dieses Bildes gehört auch, dass 47,6 Prozent der Befragten die gezielte Arbeit mit Vätern im Rahmen der Elternarbeit für nicht existent oder weniger relevant halten.

### *Gruppenvergleiche*

Die Antwort-Items der individuellen und institutionellen Gendersensibilität wurden darüber hinaus noch einzelnen Gruppenvergleichen unterzogen. Alle Item-Angaben wurden zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften, zwischen gemischtgeschlechtlichen und weiblichen Fachkräftegruppen, sowie zwischen den weiblichen Fachkräften innerhalb gemischtgeschlechtlicher und weiblicher Fachkräftegruppen miteinander verglichen. Die gefundenen Mittelwertdifferenzen sind allesamt geringfügig und werden in keinem Fall „signifikant“ (das würde bedeuten, dass ein gefundener Unterschied zwischen zwei Gruppen nicht nur durch Zufall, sondern vielmehr im Rahmen eines systematischen Zusammenhanges zustande gekommen ist, wobei eine bestimmte „Irrtumswahrscheinlichkeit“ miteinkalkuliert ist, weil der zufallstheoretisch so unwahrscheinliche Unterschied letztlich eben doch durch ein zufälliges Ereignis zustande gekommen sein kann).

Ein Ergebnis fällt aus der vorgenommenen Gruppenvergleichs-Analyse allerdings heraus: So unterscheiden sich die *Fachkräfte innerhalb „nur-weiblicher“ Gruppen* von ihren Kolleginnen in gemischtgeschlechtlichen Fachkräftegruppen dahingehend, als sie nach eigenen Angaben *signifikant häufiger eine gezielte Väterarbeit im Kindergarten betreiben* ( $p < .05$ ). Ob es sich hierbei wirklich um einen belastbaren Befund handelt, lässt sich aufgrund der geringen Stichprobengröße natürlich nicht mit hinreichender Wahrscheinlichkeit belegen und müsste an einer größeren Stichprobe genauer untersucht werden. Eine (zugegebenermaßen noch rein interpretative) Erklärung könnte allerdings sein, dass sich gerade Fachkräfte in ausschließlich weiblichen Fachkräftegruppen des „Mangels an Männlichkeit“ bzw. männlicher Alltagspräsenz ein Stück weit bewusst sind und deswegen um eine gezielte Ansprache bzw. den Einbezug von Vätern in den Kindergartenalltag besonders bemüht sind, während hingegen in gemischtgeschlechtlichen Fachkräftegruppen die Alltagspräsenz von Männern und Frauen im Team ein Stück weit mehr Normalität geworden ist. Männliche Fachkräfte können als „Anziehungspunkte“ für die Arbeit mit Vätern (und Müttern) wirken und genießen obendrein und allen Vorurteilen zum Trotz meist eine hohe Akzeptanz bei diesen (Cremers/Krabel/Calmbach 2010).

Auf die Frage, ob aufgrund der derzeitigen Unterrepräsentation künftig mehr männliche Pädagogen im Kindergarten tätig sein sollen, bejahen diese 19 von 22 befragten Fachkräften (das heißt 86,4 Prozent), keine einzige Fachkraft verneint dies, und für 3 Fachkräfte (darunter ein Mann) ist es „egal“. Sichtet man die von den Erzieher/innen selbst formulierten Begründungen für diese generelle Befürwortung, fällt auf, dass die *überwiegende Mehrheit von ihnen die Präsenz von männlichen Fachkräften als gleich- bzw. gegengeschlechtliche Bezugspersonen für Jungen bzw. Mädchen für unentbehrlich hält*: sei es als Rollenvorbild, als Person mit „anderem“ Zugang zu Kindern (z.B. ihnen körperlich mehr zutrauen) oder indem man(n) andere Perspektiven einbringt. Regelmäßig wird von Fachkräften dabei Bezug zum in der täglichen Kindergartenarbeit erfahrenen familiären Lebenshintergrund der Kinder hergestellt, in dem durch zunehmende Trennungs- und Scheidungsquoten ein *allgemeiner Männer- bzw. Vätermangel in den Herkunftsfamilien* bedauert wird, der durch männliche Kindergärtner tendenziell abgedeutet werden könnte.

## *Zusammenfassung*

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die *Mehrheit der befragten Fachkräfte auf individueller Einstellungsebene ein ausgeprägtes Bewusstsein für genderrelevante Fragestellungen bzw. für die Bedeutung des Geschlechts an sich* besitzt. Dieser Befund ist unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit sowie der Geschlechterzusammensetzung der Fachkräfteteams. Ganz so selbstverständlich wie möglicherweise angenommen ist dieses Resultat jedoch nicht, könnte doch beispielsweise angenommen werden, dass insbesondere in gemischtgeschlechtlich zusammengesetzten Fachkräfteteams gerade aufgrund der Integration eines Mannes in das traditionell weiblich konnotierte Berufsfeld des Kindergartens eine im Vergleich zu „exklusiv“ weiblichen Kindergartengruppen veränderte Gendersensibilität festzustellen ist: sei es, dass Kindergärtnerinnen, die mit männlichen Kollegen schon umfangreiche Berufserfahrung sammeln konnten, eine höhere Gendersensibilität entwickelt haben (z.B. bezüglich der Frage, ob Männer genauso kompetent mit kleinen Kindern umgehen können wie Frauen); oder aber dass die Integration einer männlichen Fachkraft in ein weibliches Team zur (Re-)Konstruktion oder gar Verfestigung traditioneller Geschlechterstereotypen im Team beiträgt (Praxisbeispiele dafür, dass z.B. der männliche Erzieher eher die Reparaturen im Gebäude, aber keine Pflegeaufgaben übernimmt, sowie häufiger als weibliche Kolleginnen mit den Jungen zum Fußballspielen rausgeht, gibt es genügend). Wie auch immer, in unserer Stichprobe gibt es über die untersuchten Gruppen hinweg keine substanziellen Unterschiede in der uns schriftlich mitgeteilten Gendersensibilität.

*Alle Fachkräfte bejahen den differenziellen Umgang von Männern mit Kindern und stellen die grundsätzliche Notwendigkeit eines gleichberechtigten Zugangs von Jungen und Mädchen zu Männern und Frauen als Fachkräfte nicht in Frage.* Dieser Befund ist deswegen von Interesse, als es unserer Erfahrung nach regelmäßig zu einer recht eigentümlichen Diskrepanz zwischen (bestimmten) Gruppen von akademischen Geschlechterforscherinnen und in der Kinder- und Jugendlichen-Arbeit erfahrenen Praktiker/innen kommt: Während erste Gruppe, mit dem im Geschlechterdiskurs populären (De-)Konstruktivismus identifiziert, jegliche – und sei es auch nur im statistischen Mittel auftretende – Differenz zwischen den Geschlechtern per se als unbedeutend ausweisen will (wobei selbst geringe Mittelwertunterschiede bei großen Stichproben starke Wirkungen entfalten können) oder sich sogar eine „geschlechtsneutrale Pädagogik“ zum Ziel setzt, bestätigt letztere Berufsgruppe aus ihrer meist über viele Jahre verdichteten Berufserfahrung heraus immer wieder die zwischen den Geschlechtern auftretenden Differenzen (als auch Gemeinsamkeiten), womit zunächst weder etwas über die möglichen zugrundeliegenden Ursachen, noch über deren (erwünschte?) Veränderbarkeit ausgesagt wird.

Wichtig erscheint uns an dieser Stelle aber vielmehr, dass Praktiker/innen (nicht nur) der Frühpädagogik zahlreiche Praxisbeispiele dafür anführen können, *wie die Präsenz eines männlichen Kollegen die Dynamik einer Kindergartengruppe (und eines Teams) wesentlich ergänzt bzw. erweitert hat*. Und dies ist eben nicht nur durch sein pädagogisch-feinfühliges Geschick, sondern auch durch sein „Anderssein“ als männliche Fachkraft bedingt, auf das insbesondere Kinder scheinbar wie Seismographen positiv reagieren.

In der Frage der konkreten Umsetzung der von den Erzieher/innen selbst bekundeten Gender-sensibilität scheint es gleichwohl gewisse strukturelle Hindernisse zu geben, als *nur etwa jede zweite Fachkraft die vorhandene gendersensible Einstellung in der institutionellen Praxis als verwirklicht wiederfindet*, sei es, dass teamintern eine geschlechtsbewusste Diskussionskultur (z.B. im Rahmen von Fallbesprechungen) gepflegt oder entsprechende Fortbildungen und/oder geschlechtsspezifische Programme für Buben oder Mädchen angeboten werden. Dieser Befund könnte andeuten, dass es Einrichtungen, trotz grundsätzlich vorhandener Offenheit und Einsicht bezüglich geschlechtsbezogener Fragestellungen und Notwendigkeiten, vielfach immer noch an der praktischen Handhabung und an konkreten Umsetzungsmöglichkeiten des etwas „schillernden“ Gender-Themas mangelt.

### *Wie fühlen sich die männlichen Fachkräfte in einem Frauenteam?*

Bezüglich der Frage, wie die von uns untersuchten männlichen Kindergärtner die Zusammenarbeit in ihrem konkreten Team erleben, lässt sich konstatieren, *dass sich alle Befragten im Team weitestgehend akzeptiert und ernst genommen fühlen*. Bis auf eine Ausnahme bietet das Kolleginnen-Team den männlichen Fachkräften Rückhalt und Sicherheit für die tägliche Arbeit, was mit einer Grundlage dafür darstellen könnte, dass sie sich eigenen Angaben zufolge mit der Meinungsäußerung gegenüber Kolleginnen nicht zurückhalten sowie auch nicht scheuen, mögliche Konflikte im Team direkt anzusprechen. So traten zwischen männlichen und weiblichen Kindergärtnern sowie zwischen gemischtgeschlechtlichen und weiblichen Fachkräftegruppen keine weiteren bedeutsamen Mittelwertunterschiede auf.

Die von männlichen Fachkräften berichteten Verhaltensweisen im Team sind zweifellos auch abhängig von der individuellen „Persönlichkeit“ und nicht alleine durch die Geschlechterkonstellation im Team beeinflusst. Gleichwohl gibt es Praxisberichte, in denen die exklusive Position eines Mannes in einem reinen Erzieherinnenteam nicht nur als angenehmer Sonder-



status, sondern, aufgrund der Unmöglichkeit, sich mit männlichen Kollegen auszutauschen, als Manko für die Zufriedenheit im Berufsfeld eingeschätzt wird. Die von uns befragten männlichen Kindergärtner fühlen sich in ihrem Kolleginnen-Umfeld also weitestgehend wohl, wofür im Weiteren die ebenfalls miterhobene relativ hohe Berufszufriedenheit der einzelnen Fachkräfte spricht.

### *Selbstwahrnehmung der Fachkräfte in gemischtgeschlechtlichen Fachkräfteteams*

Eine sich regelmäßig im Geschlechterdiskurs entzündende Debatte ist die nach den möglichen Gemeinsamkeiten und/oder Erlebens- und Verhaltensunterschieden zwischen Männern und Frauen respektive – in unserem Fall – männlichen und weiblichen Fachkräften, und die damit ebenso einhergehende Frage nach deren möglichen Ursachen. Wie schon Aigner/Rohrmann (2012) zeigen, ist die derzeitige wissenschaftliche Befundlage für eine diesbezüglich klärende und eindeutige Antwort alles andere als zufriedenstellend. Zum einen ist sie zu heterogen und teilweise widersprüchlich, zum anderen aber auch abhängig vom theoretischen Hintergrund und dem gewählten methodologischen Prozedere einzelner Studien und deren Forscher/innen (für die Darstellung des komplexen Forschungsstandes, insbesondere zur „Theorie der Männlichkeit“ und bezüglich der Bedeutung von Männern für die Kindesentwicklung, siehe im Detail: Aigner/Rohrmann 2012, S. 17-40).

Ausgehend von der Prämisse, dass insbesondere Fachkräfte mit gemischtgeschlechtlicher Team-Zusammensetzung neben allgemeinen Vorstellungen zum Thema vor allem über zahlreiche *konkrete Praxiserfahrungen* und Vergleichsmöglichkeiten aus ihrer täglichen Kindergartenarbeit verfügen, wurden in unserer Untersuchung alle männlichen und weiblichen Kindergarten-Fachkräfte *in gemischtgeschlechtlichen Settings* nach ihrer Einschätzung zu möglichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden hinsichtlich verschiedener Verhaltensbereiche befragt. Insgesamt kamen 22 Items zu verschiedenen interaktionellen Aspekten zur Anwendung, die im Folgenden (untergliedert nach dem Ausmaß selbst berichteter Gemeinsamkeiten und Unterschiede) präsentiert werden. Die vorgegebenen Antwortoptionen, wer was macht, waren: „eher ich“, „eher mein/e Kollege/in“, „ich sehe da keinen Unterschied“ und „kommt nicht vor“.

Bereiche, in denen von weiblichen wie männlichen Fachkräften *mehrheitlich keine Unterschiede* im Umgang mit Kindern gesehen werden, sind folgende:

- *aktiv auf Kinder zugehen*
- *mehr mit Kindern sprechen*
- *Kinder für etwas begeistern*
- *Neugierde für Unbekanntes wecken*
- *klare Anweisungen geben*
- *körperbetont spielen*
- *Kinder mehr kontrollieren*
- *Kindern mehr zutrauen*
- *mehr Geduld haben*
- *mit Spaß und Humor arbeiten*

Bereiche, in denen von weiblichen wie männlichen Fachkräften *mehrheitlich Unterschiede* im Umgang mit Kindern gesehen werden, sind dagegen folgende:

- *mehr auf Ordnung achten*  
(wird mehrheitlich der jeweils *eigenen* Person zugeschrieben)
- *Risiken eingehen*  
(Differenzen werden vorwiegend von Frauen gesehen, indem sie diese Eigenschaft *männlichen* Kollegen zuschreiben)

- *Ruhe und Gelassenheit ausstrahlen*  
(wird mehrheitlich von der *eigenen* Person als verwirklicht angesehen)
- *öfter ein „Auge zudrücken“*  
(wird von den meisten Männern sowie einem Teil der Frauen *männlichen* Kindergärtnern zugeschrieben)
- *Bastelangebote machen*  
(wird sowohl von Frauen als auch Männern vorwiegend *weiblichen* Fachkräften zugeordnet)

Bereiche, in denen sich wahrgenommene *Gemeinsamkeiten und Unterschiede* im Umgang mit Kindern keiner der beiden vorangegangenen Kategorien mehrheitlich zuordnen lassen, sondern *in einem größeren Mischungsverhältnis* verteilen, sind folgende:

- *Spielabläufe strukturieren*  
(Differenzen werden fast nur von männlichen Kollegen gesehen, als sie diese Eigenschaft ohne Ausnahme ihren *weiblichen* Kolleginnen zuschreiben)
- *Geborgenheit und Schutz vermitteln & Kinder trösten*  
diese Eigenschaften werden (im Bereich der wahrgenommenen Differenzen) sowohl von Frauen als auch Männern vorwiegend *weiblichen* Fachkräften zugeschrieben)
- *mehr Spiele im Freien machen*
- *Spiele mit Wettbewerbscharakter machen*

Die Items „*Konflikte aus dem Weg gehen*“ sowie „*Kampfspiele machen*“ wird von der Mehrheit der Befragten als „nicht vorkommend“ eingeschätzt.

Interessant erscheint es, sich nun in einem zweiten Schritt genauer anzuschauen, wie es um die *konkret beobachtbare Verhaltenspraxis* von männlichen und weiblichen Fachkräften im Kindergarten bestellt ist: Gibt es sichtbare Unterschiede, und seien sie auch nur geringfügiger Natur oder an bestimmte Teilaspekte erzieherischen Handelns gebunden? Gleichen sich gemischtgeschlechtliche und weibliche Fachkräfteteams in der von ihnen erzeugten „Gruppendynamik“? Interagieren Kindergärtner/innen mit Kindern des eigenen oder anderen Geschlechts häufiger und/oder positiver/negativer? Diese und ähnliche Fragestellungen sollen im Folgenden genauer betrachtet werden.

## 7.2 Beobachtbares Verhalten der Fachkräfte in der Kindergartengruppe

Für die Einschätzung der „Qualität“ erzieherischen Verhaltens im Umgang mit der Kindergartengruppe wurde ein standardisiertes Beobachtungsinstrument, die *Caregiver Interaction Scale (CIS)* von Arnett (1989) verwendet, das die Dimensionen *Positive Interaktion*, *Durchsetzung*, *Bindungslosigkeit* und *Nachgiebigkeit* umfasst. Mit Hilfe von feststehenden Beobachtungskategorien kann auf diese Weise eine (annäherungsweise) empirische Antwort auf die Frage gefunden werden, ob und wie sich Männer und Frauen in grundlegenden Interaktionsformen voneinander unterscheiden. Jede der genannten Dimension wird aus dem Durchschnittswert mehrerer Einzelitems gebildet. Die so gebildeten Dimensions-Mittelwerte wurden für männliche und weibliche Fachkräfte miteinander verglichen. Dabei fand die CIS-Skala auf das Erzieher/in-Verhalten *gegenüber der Gesamtgruppe* Anwendung, d.h. nicht bezüglich ausgewählter Einzelkinder.

### *Zentrale Ergebnisse*

Ganz allgemein lässt sich feststellen, dass männliche wie weibliche Fachkräfte auf individueller Ebene sowohl hohe wie auch niedrige Werteausprägungen auf allen vier Dimensionen vorweisen können (Werteskala von 1: „überhaupt nicht“ bis 4: „sehr“). Im Durchschnitt werden *gruppenübergreifend* eher *höhere Werte im Bereich der positiven Interaktion*, *niedrigere Werte im*

Bereich von Durchsetzung und Bindungslosigkeit, sowie durchschnittliche Werte bei Nachgiebigkeit erzielt. Der CIS-Gesamtwert (gebildet aus allen 4 Dimensionen) beträgt im Durchschnitt 2,81 (Standardabweichung = 0,48) (vgl. Abb. 29).

CIS-Skalen	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Positive Interaktion	1,71	3,39	2,55	0,56
Durchsetzung	1,14	2,52	1,51	0,44
Bindungslosigkeit	1,08	2,65	1,57	0,49
Nachgiebigkeit	1,23	2,13	1,81	0,32
<b>Gesamtwert</b>	<b>2,10</b>	<b>3,40</b>	<b>2,81</b>	<b>0,48</b>

Abb. 29: Deskriptive Daten CIS-Skala, *gruppenübergreifend* (N=10; 5m, 5w)

Im direkten Geschlechtervergleich unterscheidet sich der CIS-Gesamtwert zwischen beiden Gruppen nur geringfügig voneinander. Männliche Kindergärtner unserer Stichprobe interagieren mit den von ihnen betreuten Kindern jedoch etwas häufiger positiv sowie weniger durchsetzungsorientiert. Im Bereich der Bindungslosigkeit (das als eine Art Desinteresse am Kind verstanden werden kann) gibt es so gut wie keine Unterschiede. Die Mittelwertdifferenzen erreichen nicht das Niveau statistischer Signifikanz und können somit gleichfalls durch zufällige Merkmalschwankungen zustande gekommen sein. Im Bereich der Nachgiebigkeit allerdings weisen männliche Fachkräfte deutlich höhere Wertausprägungen auf, die im Mittelwertvergleich sogar das zufallskritische Niveau überschreiten ( $p < .05$ ) (vgl. Abb. 30). *Kindergärtner haben, so könnte man diesen Befund vorläufig interpretieren, im Vergleich zu ihren weiblichen Kolleginnen einen etwas „lockeren“ Umgang mit der konsequenten Einhaltung bestimmter Regeln.*

CIS-Skalen	Männer	Frauen	Signifikanz
Positive Interaktion	2,78	2,32	-
Durchsetzung	1,39	1,62	-
Bindungslosigkeit	1,52	1,62	-
Nachgiebigkeit	2,02	1,61	* .05
<b>Gesamtwert</b>	<b>2,84</b>	<b>2,78</b>	-

Abb. 30: Mittelwertvergleich CIS-Skala, *Männer-Frauen* (N=10; 5m, 5w)

## *Gruppendynamik*

Für die Einschätzung der von gemischtgeschlechtlichen sowie weiblichen Fachkräfteteams induzierten „Gruppendynamik“ wurden drei verschiedene Rating-Skalen entwickelt bzw. auf das videographierte Gruppengeschehen angewandt. Alle Skalen haben eine Abstufung von 1: „niedrige Ausprägung“ bis 7: „hohe Ausprägung“.

Mit der *Skala „Gruppenstruktur“* wurde beurteilt, ob bzw. wie stark die Kinder von der jeweiligen Hauptfachkraft angeleitet werden und/oder eher einer verinnerlichten Struktur zu folgen scheinen.

Mit der *Skala „Soziale Mobilität“* wurde beurteilt, ob die Mehrzahl der Kinder eher aktiv wirkt, z.B. indem sie ihren Tätigkeitsbereich wechseln, sich frei im Raum bewegen und/oder ob sie in neuen Subgruppen interagieren. Es wird hiermit erfasst, ob es der Fachkraft auch gelingt, in der Gruppe ein lebendiges Miteinander zu erzeugen.

Mit der *Skala „Übergänge“* wurde beurteilt, ob die von der Hauptfachkraft angeleiteten Gruppenaktivitäten eher „flüssig“, d.h. ohne allzu starke Brüche ineinander überlaufen, so als ob zwischen den Einheiten ein (unsichtbarer) „Übergangsraum“ für die Kinder existierte.

## *Zentrale Ergebnisse*

Im Bereich der *Gruppenstruktur* lässt sich feststellen, dass die Gruppen durchschnittlich ein mittelgroßes Maß an Strukturiertheit aufweisen, wobei die von männlichen und weiblichen Fachkräften angeleiteten Gruppen keine wesentlichen Unterschiede aufweisen (vgl. Abb. 31). Dieses qua Beobachtung gewonnene Ergebnis kontrastiert mit der von Männern geleisteten Selbsteinschätzung, in der diese die „Strukturierungsfunktion“ eher ihren weiblichen Kolleginnen zuschreiben (siehe Abschnitt 7.1)! Über die möglichen Gründe der gefundenen Diskrepanz kann an dieser Stelle nur spekuliert werden und müsste in einer Beobachtung des interkollegialen Zusammenspiels des Fachkräfte-Tandems genauer analysiert werden, da der Beobachtungsfokus unserer Pilotstudie aus ressourcentechnischen Gründen nur einer bzw. der Hauptfachkraft galt.

Gruppendynamik	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Gruppenstruktur	3	6	4,10	1,10
Soziale Mobilität	2	7	4,60	1,65
Übergänge	2	7	4,20	1,48

Abb. 31: Deskriptive Daten Gruppendynamik, *gruppenübergreifend* (N=10; 5m, 5w)

Im Bereich der *sozialen Mobilität* findet sich gruppenübergreifend eine etwas überdurchschnittliche Mobilität, wobei diese im direkten Geschlechtervergleich *bei von männlichen Kindergartenfachkräften angeleiteten Gruppen deutlich größer im Vergleich zu ihren weiblichen Kolleginnen ist* (vgl. Abb. 32). Dieser Befund hält sogar einer statistischen Signifikanzprüfung stand ( $p < .05$ ) und gewinnt dadurch zusätzlich an Bedeutsamkeit. Gemischtgeschlechtliche Fachkräfteteams scheinen, so lässt sich vorläufig interpretieren, unter Kindern eine größere soziale „Durchmischung“ und Mobilitätsdynamik zu erzeugen, als es weibliche Teams alleine hervorgerufen. Auch hier gilt die Einschränkung, dass dieser Effekt nur im Zusammenwirken mit der weiblichen Kollegin umfassend verstanden werden kann, die einen bedeutsamen Gegenpol darstellt. Zugleich ist die Hypothese plausibel sowie durch zahlreiche Praxisberichte gestützt, dass Männer in einem weiblichen Team, bei aller Verschiedenheit der dort befindlichen Einzelpersönlichkeiten, ein „anderes“, neues und anregendes Element einbringen, welches sich auch in diesem Falle seismographisch im Verhalten der Kinder niederzuschlagen scheint.

Im Bereich der *Übergänge* findet sich gruppenübergreifend ein durchschnittliches Maß, wobei im direkten Geschlechtervergleich *die von einer männlichen Fachkraft angeleiteten Gruppen mit sichtbar höheren Werten aufwarten*, wenngleich der Mittelwertunterschied nicht das Niveau statistischer Signifikanz erreicht ( $p=0.84$ ). Gemischtgeschlechtlichen Teams scheint es tendenziell besser zu gelingen, sanfte und passende Übergänge zwischen verschiedenen Gruppenaktivitäten herzustellen, die es den Kindern erlaubt, sich im fließenden Übergang von einer Aktivität auf eine andere, neue auszurichten. Damit ist allerdings noch nicht hinreichend begründet, worauf dieser Effekt im Einzelnen genau zurückzuführen ist. Es lässt sich aber die vorläufige Interpretation bzw. Vermutung aufstellen, dass (wie bei der sozialen Mobilität) das Zusammenwirken einer männlichen *und* weiblichen Fachkraft in der Gruppe auf sehr subtile Weise andere Prozesse bzw. Dynamiken evoziert als es weiblich geleitete Gruppen unter Umständen alleine tun, weil die Geschlechterdifferenz der Gruppenleitungsfiguren einen möglichen Anreiz für derartige Prozesse bei Kindern bietet.

Gruppendynamik	Männer	Frauen	Signifikanz
Gruppenstruktur	4,00	4,20	-
Soziale Mobilität	5,60	3,60	* .05
Übergänge	5,00	3,40	p=0.84

Abb. 32: Mittelwertvergleich Gruppendynamik, *Männer-Frauen* (N=10; 5m, 5w)

## *Gendersensible Interaktivität*

Eine weitere im Rahmen des Videoratings einzuschätzende Aufgabe bestand darin, zu beurteilen, ob männliche bzw. weibliche Fachkräfte im Allgemeinen häufiger mit Mädchen und/oder Jungen interagieren (verbal und/oder nonverbal), sowie ob diese sichtbaren Interaktionen mit Mädchen bzw. Jungen eher positiver Art (z.B. gegenseitig gezeigte Freude, Loben, Körperkontakt usw.) oder negativer Art (Ermahnen, Strafen, Ignorieren usw.) sind. Alle drei Dimensionen (Häufigkeit, positive und negative Interaktionen) wurden unabhängig voneinander auf einer visuellen Analogskala (7-stufig, mit den Endpunkten „Mädchen“ und „Jungen“ und der Stufe 4 als „neutralem Pol“) erfasst.

Die Häufigkeit der beobachtbaren Interaktionen zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften mit Jungen bzw. Mädchen unterscheiden sich auf den ersten Blick nicht gravierend. Das bedeutet, es gibt im Durchschnitt *keine registrierbaren signifikanten Bevorzugungen des einen oder anderen Geschlechts von Kindern in Abhängigkeit vom Geschlecht der Fachkraft*. Analysiert man das Interaktionsgeschehen auf der Ebene individueller Fachkräfte, wird jedoch eine *gewisse Tendenz mancher weiblicher Fachkräfte sichtbar, häufiger mit Mädchen zu interagieren*, während hingegen bei männlichen Fachkräften ein eher ausgewogenes Kontakthäufigkeitsverhältnis zu Jungen und Mädchen feststellbar ist.

Mit Ausnahme einer weiblichen Fachkraft, die mit häufigeren positiven Interaktionen gegenüber Mädchen auffällt, zeigen *alle Fachkräfte ein sehr ausgewogenes Verhältnis von positiven Umgangsweisen mit Jungen und Mädchen ihrer Gruppe*. Im Bereich der *negativen Interaktionen* zeigt sich ein weniger einheitliches Bild: Zum einen ist sichtbar, dass, wenn negative Interaktionen vorkommen, diese anteilig *häufiger mit Jungen* stattfinden. Im direkten Vergleich der Fachkräfte verteilen sich die negativen Interaktionen bei männlichen Fachkräften „ausgewogen“ über Jungen und Mädchen, während *sich weibliche Fachkräfte anteilig etwas häufiger in negative Interaktionen mit Jungen „verstricken“*.



Da es sich bei den drei Dimensionen um „Schätzskalen“ zur Beurteilung eines sich im komplexen Gruppengeschehen ablaufenden dyadischen Interaktionsgefüges handelt, werden mögliche geschlechtsspezifische Zusammenhänge durch detailliertere quantitative und qualitative Analysen der beobachtbaren Interaktionen noch weiter zu untersuchen sein.

### 7.3 Verhaltenswahrnehmung von Jungen und Mädchen aus Sicht der Fachkräfte

Alle Fachkräfte wurden im Rahmen der Studie nach ihren persönlichen Erfahrungen im Umgang mit den von ihnen betreuten Kindern und speziell Jungen und Mädchen gefragt. Hierzu wurden insgesamt 27 Items zu verschiedenen Aspekten des interaktionellen Geschehens verwendet, die allesamt die für Fachkräfte sichtbaren Erlebens- und Verhaltens-(Re-)aktionen von Kindern auf sie als pädagogische Fachkräfte zum Gegenstand hatten. Die Abstufung erfolgte mittels vier Ausprägungsgraden von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll zu“.

#### *Offenheit, Respekt, Regeleinhaltung*

Die Aussagen „Die Kinder gehen offen auf mich zu und sind kontaktfreudig“, „Die Kinder haben Respekt vor mir“ sowie „Die Kinder folgen meinen Anweisungen“ werden von fast allen Fachkräften als voll zutreffend bejaht. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass aus Sicht der Fachkräfte in den untersuchten Kindergärten ein vertrauensvolles Miteinander gelebt wird, in dem man aufeinander zugeht, sich gegenseitig ernst nimmt und die Einhaltung von für den organisierten Tagesablauf notwendigen Regeln akzeptiert.

## *Nähe/Abhängigkeit vs. Verselbstständigung/Autonomie, Nähe-Distanz-Regulation*

Der Aussage „Mädchen suchen körperliche Nähe, Schutz und Geborgenheit bei mir“ wird von der überwiegenden Mehrheit aller Fachkräfte zugestimmt: 80 Prozent der männlichen und 94 Prozent der weiblichen Fachkräfte sehen dies als (eher oder voll) zutreffend an. Nicht ganz so eindeutig, wenngleich in dieselbe Richtung gehend, fällt dieselbe Verhaltensbeschreibung für Jungen aus: 60 Prozent der männlichen und 75 Prozent der weiblichen Fachkräfte sehen dies auch für Jungen als (eher oder voll) zutreffend an.

Die überwiegende Mehrheit der weiblichen wie auch männlichen Fachkräfte kann der Aussage „Die Jungen bleiben meist in meiner unmittelbaren Umgebung“ (eher oder gar) nicht zustimmen. Für Mädchen wird dieselbe Aussage im Gegenzug geteilt wahrgenommen: die Hälfte der Erzieherinnen und etwa 40 Prozent der männlichen Erzieher nehmen Mädchen als eher in ihrer unmittelbaren Umgebung verbleibend wahr. *Jungen tun sich im Gruppenalltag anscheinend besonders mit Ablösungs- und Explorationsverhalten gegenüber Fachkräften beiderlei Geschlechts hervor.*

Das Ausmaß dieser eher von Jungen demonstrierten Ablösungstendenz lässt sich nicht völlig unabhängig vom Geschlecht der gruppenleitenden Fachkraft sehen: So stimmt in unserer Befragung keine einzige männliche Fachkraft der Aussage zu, dass „Jungen gerne aus meinem Blickfeld“ verschwinden, während hingegen die Hälfte der Erzieherinnen dies für (eher oder voll) zutreffend erachtet. Die zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften gefundene Mittelwertdifferenz wird sogar statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Dieser Befund differenziert die vorangehende Beobachtung dahingehend, dass *Jungen, trotz vergleichsweise größerer Explorationsbestrebung, zur männlichen Fachkraft noch häufiger in Sichtkontakt bleiben* bzw. nicht völlig „von dessen Radar verschwinden“.

Im Vergleich dazu gibt es von Fachkräften *beiderlei Geschlechts* für Mädchen in der überwiegenden Mehrheit *keine* Zustimmung zur Feststellung, dass sie gerne aus ihrem Blickfeld verschwinden. Es scheint also eine *eigenaktive Ablösungsbestrebung der Jungen* zu geben, die (gewiss nicht alleine, aber auch) vom Geschlecht der Fachkraft moderiert wird. Konkret: *Kontakt wird von Jungen zu männlichen Fachkräften, auch über räumliche Distanz hinweg, häufiger gesucht bzw. aufrechterhalten als zu Frauen, von denen sie sich vergleichsweise häufiger ganz entfernen.* Für Mädchen hält sich im Gegenzug die „Zentrifugalkraft“ ihrer Autonomiebestrebungen (unabhängig vom Geschlecht der Fachkraft) allgemein in Grenzen.

Die Fragebogenergebnisse decken sich mit Praxisberichten von Kindergärtnerinnen und ihrer Beobachtung, dass sich insbesondere Jungengruppen gerne vom Gesamtgeschehen ihrer Gruppe lossagen, und geben darüber hinaus ergänzende Hinweise auf mögliche geschlechtsspezifische Vermittlungsmechanismen.

### *Kommunikation, Konflikte vs. Harmonie, gegenseitiger Umgang*

Der Aussage „Mädchen haben ihre ‚eigenen Strategien‘, um mich für sie zu gewinnen“ stimmt interessanterweise die Mehrzahl der weiblichen Fachkräfte zu (75 Prozent), während nur 39 Prozent von ihnen dieselbe Aussage für Jungen bejahen. Es scheint also so etwas wie eine geschlechtsspezifische „Kommunikationslinie“ (zwischen Mädchen und Erzieherinnen) zu geben, an der Jungen nicht teilhaben (als Beispiele für „mädchentypische“ Strategien wird von Erzieherinnen mehrfach „Nähe und Körperkontakt suchen“ genannt; die Angaben zu den Jungen sind dazu quantitativ weniger und uneinheitlich). Aus Sicht der männlichen Fachkräfte verteilen sich diese „mädchen- und jungentypischen“ Strategien gleich, d.h. sie bejahen diese Aussage für 50 Prozent der Jungen als auch für 50 Prozent der Mädchen, wobei sie keine Beispielangaben zu geschlechtsspezifischen Strategien machen (beispielsweise auch nicht provokantes Verhalten als eine Form der „jungentypischen“ Kontaktaufnahme, wie es von manchen Jungenforschern berichtet wird).

Alle männlichen Fachkräfte wie auch die überwiegende Mehrheit der weiblichen Fachkräfte stimmen der Feststellung, dass „Mädchen häufig Konflikte mit ihnen austragen“, (eher) nicht zu. Gleiches berichten männliche Fachkräfte für Jungen, wobei zugleich immerhin ein knappes Drittel der weiblichen Fachkräfte diese Aussage für eher zutreffend hält. Wenn sich aus Sicht der Fachkräfte Konflikte abspielen, so anscheinend eher in Erzieherin-Jungen-Konstellationen. Die Überlegung, dass es sich hierbei tatsächlich um eine geschlechtsgebundene Konfliktdisposition handelt, wird durch die bereits berichteten Beobachtungen von gleichartigen Verhaltenstendenzen unterstützt. So könnte es durchaus sein, dass sich Jungen häufiger mit weiblichen Fachkräften „reiben“, um sich von ihnen – zur Absicherung ihrer Geschlechtsidentität – abzugrenzen.

Die überwiegende Mehrheit (80 Prozent) der männlichen Fachkräfte stimmt der Aussage, dass sich Mädchen ihnen gegenüber besonders „harmoniebedürftig“ verhalten, (eher) *nicht* zu, während dies im Gegenzug von 60 Prozent der Erzieherinnen als (eher oder voll) zutreffend eingeschätzt wird. Für Jungen halten alle männlichen Erzieher dies ebenfalls für (eher) nicht zutreffend, während immerhin jede vierte weibliche Fachkraft dies als eher zutreffend angibt (dieser Wahrnehmungsunterschied verpasst nur knapp das Niveau statistischer Signifikanz:  $p = .057$ ). Die unter Fachkräften abweichende Wahrnehmung der Harmoniebedürftigkeit von Kindern könnte auf unterschiedliche Übertragungsformen von Kindern zurückzuführen sein, indem sowohl Jungen wie auch Mädchen bei weiblichen Fachkräften eher das „Harmonie-Prinzip“ suchen.

Bezüglich der Frage, ob es für Fachkräfte einen Unterschied macht, ob sie mit Mädchen oder mit Jungen interagieren oder ob ihnen eines der beiden Geschlechter prinzipiell „leichter“ fällt, geben männliche Kindergärtner (bis auf eine Ausnahme) an, dass ihnen der Umgang mit Mädchen als auch Jungen gleich gut gelingt. Auch die Mehrheit der Kindergärtnerinnen bestätigt dies, mit dem Unterschied, dass knapp 38 Prozent von ihnen den Umgang mit Mädchen sowie 25 Prozent den Umgang mit Jungen vorziehen.

### *Unterschiedliche Interaktionsformen*

Die Aussage „*Die Jungen fordern mich gerne zu Kampf- oder Tobespielen auf*“ verteilt sich ungleich über die Fachkräftegruppen hinweg: Während 75 Prozent der Kindergärtnerinnen diese Verhaltensweise der Kinder als (eher oder gar) *nicht* zutreffend bezeichnen, bejahen dies 80 Prozent der Männer als (eher oder voll) zutreffend. Der Mittelwertunterschied hält sogar einer statistischen Signifikanzprüfung stand und scheint somit einen systematischen Unterschied zwischen Erzieher-Junge- und Erzieherin-Junge-Konstellation wiederzugeben ( $p < .05$ ). Das bedeutet, *Jungen suchen bei Männern eine spezifische Form des interaktionellen Umgangs*. Für Mädchen wird dieselbe Aussage von nur 40 Prozent der männlichen sowie 12,5 Prozent der weiblichen Fachkräfte als (eher oder voll) zutreffend bejaht. Auch wenn „Kampfspiele“ nach Angaben der Fachkräfte selbst selten Gegenstand der Spielaktivitäten im Kindergarten sind (weil vermutlich vorschnell als „aggressiv“ gebrandmarkt und negativ konnotiert), so könnten die im gleichen Item erfragten „Tobespiele“ für die gefundene Mittelwertdifferenz ursächlich sein.

## *Idealisierung, Wettstreit, Vater- und Mutterfunktion*

Bis auf wenige Ausnahmen halten männliche wie auch weibliche Fachkräfte die Feststellung, dass sich Jungen oder Mädchen mit ihnen „messen“ würden, für (eher oder gar) nicht zutreffend. Bezüglich der Frage, ob Kinder eine spürbare Tendenz zeigen, sie als Fachkräfte zu „idealisieren“, berichten dies immerhin 50 Prozent der männlichen Kindergärtner für die Jungen und 44 Prozent der Kindergärtnerinnen für die Mädchen. *Für gegengeschlechtliche Kind-Fachkraft-Konstellationen werden Idealisierungsprozesse mehrheitlich nicht berichtet.*

Der Feststellung, dass Jungen die Erzieherin als eine Art „Mutterersatz“ ansehen, können knapp 72 Prozent der weiblichen Fachkräfte (eher) *nicht* zustimmen, während im Gegenzug dieselbe Einschätzung (das heißt für die von Jungen an sie herangetragene Funktion als „Vaterersatz“) von 80 Prozent der männlichen Kollegen als (eher) zutreffend angegeben wird. Die gefundene Mittelwertdifferenz hält einer statistischen Signifikanzprüfung stand ( $p < .01$ ), wodurch der gefundene Unterschied zusätzliche Bedeutsamkeit erhält. Für Mädchen schätzen ebenso 80 Prozent der männlichen Fachkräfte die an sie herangetragene „väterliche Funktion“ als eher zutreffend ein, im Vergleich zu nur knapp einem Drittel aller weiblichen Fachkräfte. Auch dieser Befund wird statistisch signifikant ( $p < .05$ ). *Für Jungen wie für Mädchen scheint es mangels verfügbarer Alltagspräsenz von Vätern bzw. Männern im Leben der Kinder im Kindergarten (und eventuell auch im familiären Bereich) ein großes Bedürfnis nach Kontakt zu männlich-„väterlichen“ Betreuungspersonen zu geben, den die Fachkräfte im täglichen Kontakt mit den Kindern erspüren.*

Frühpädagogische Fachkräfte können (und wollen!) aus ihrem professionellen Selbstverständnis heraus selbstverständlich *keine* „Ersatzeltern“ sein, auch wenn gerade der (weibliche) Beruf der Erzieherin in der gesamtgesellschaftlichen Wahrnehmung viel zu lange als eine Art „Ersatzmütterlichkeit“ (ohne anspruchsvolle Professionalisierung) angesehen wurde. Aus Sicht der Kinder bzw. Jungen und Mädchen hingegen ist die „Übertragung“ von spezifischen (möglicherweise unbefriedigten) und ursprünglich familiären Bindungspersonen geltenden Beziehungswünschen auf außerfamiliäre Bezugspersonen sehr wohl möglich und häufig beobachtbar, weswegen mit gewisser Plausibilität davon ausgegangen werden kann, dass in einem professionellen pädagogischen Umgang mit Kindern mit derartigen Übertragungen gerechnet werden muss, um entsprechend damit umgehen zu können. Auch die Vermutung, dass hier eigene Elternwunschprojektionen der Fachkräfte zum Ausdruck kämen, wird aus diesen Überlegungen heraus unwahrscheinlich.

Zusätzlich wurde von einigen Fachkräften für die 30 ausgewählten „Zielkinder“ (15 Mädchen, 15 Jungen) ein Zusatzfragebogen ausgefüllt, der zwei *standardisierte Instrumente* inkludiert: den *Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV 3-6; Döpfner et al. 1993)* und der *Student Teacher Relationship Scale (STRS)* von Pianta (1992).

Der *VBV-Bogen* hat das generelle Ziel, Verhaltensauffälligkeiten auf der Grundlage des Urteils von Eltern und Kindergarten-Erzieher/innen bei Kindern im Alter von 3-6 Jahren zu erfassen. Im Unterschied zu anderen Instrumenten (wie z.B. der CBCL von Achenbach) werden mit diesem Bogen insbesondere *alterstypische Erscheinungsformen* besser erfasst und zudem Kompetenzbereiche im Kindesverhalten (also nicht nur Defizite) mit erhoben. Um die Kontextspezifität des Verhaltens eines Kindes besser einschätzen zu können, gibt es eine Fragebogenversion für Eltern und eine für Erzieher/innen, die dieselben *vier verschiedenen Verhaltensdimensionen* (bei nicht identischer Item-Anzahl) umfassen: *sozial-emotionale Kompetenzen* (21 Items), *oppositionell-aggressives Verhalten* (32 Items), *Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität vs. Spielausdauer* (19 Items), *emotionale Auffälligkeiten* (21 Items). Auskunft soll jeweils über das Verhalten des Kindes *in den vergangenen vier Wochen* gegeben werden.

Mit dem zweiten Instrument, der ins Deutsche übersetzten Version der *Student Teacher Relationship Scale (STRS)* von Pianta (1992) wird aus Sicht der pädagogischen Fachkraft die Beziehung eines Kindes zu ihm/ihr erfasst, indem das von der Fachkraft beobachtete Verhalten des Kindes als auch beim Kind vermutete Gefühle der Fachkraft gegenüber in die Beurteilung einfließen. Der STRS-Bogen umfasst einen Gesamtwert sowie 3 Subskalen: *Konflikt* (12 Items), *Nähe* (11 Items), sowie *Abhängigkeit* (5 Items). Alle Items sind auf einer 5-stufigen Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll zu“ einzuschätzen, wobei keine einschränkende Zeitangabe zum Beobachtungszeitraum angegeben ist.

## *Zentrale Ergebnisse*

In den VBV-Verhaltensdimensionen ergibt sich im *direkten Vergleich von Jungen und Mädchen* im Durchschnitt folgendes Bild: Im Bereich der *sozial-emotionalen Kompetenzen* imponieren Mädchen durch etwas höhere Werte. *Jungen unterscheiden sich von Mädchen aus Sicht der Erzieher/innen durch ein tendenziell höheres Maß an oppositionell-aggressivem Verhalten*. Mädchen heben sich von Jungen hingegen durch ein deutlich höheres Maß an *Ausdauer und Konzentration im Spielverhalten* ab und erscheinen damit *weniger hyperaktiv* als diese (dieser Befund wird

sogar statistisch signifikant ( $p < .01$ ). Im Bereich der *emotionalen Auffälligkeiten* ergeben sich keine nennenswerten Differenzen zwischen den Geschlechtergruppen. Für alle gefundenen Werte (und auch Differenzen) ist anzumerken, dass diese im mittleren und damit „nicht kritischen“ Ausprägungsbereich liegen. Die Ergebnisse decken sich ansatzweise mit den häufig von Praktiker/innen berichteten Erfahrungen mit den eher unruhigen und weniger „sozialverträglichen“ Jungen und den gleichzeitig konzentrierten, stillen und eher „angepassten“ Mädchen.

Bei den STRS-Dimensionen zur Beziehungseinschätzung aus Fachkraftsicht ergibt sich im *direkten Vergleich von Jungen und Mädchen* im Durchschnitt folgendes Bild: *Mädchen haben zu Fachkräften insgesamt gesehen die deutlich besseren Beziehungen*. Der Mittelwertunterschied ist sogar so groß, dass er statistisch signifikant wird ( $p < .05$ ) (vgl. Abb. 33). Darüber hinaus zeigt sich, *dass die Jungen im Mittel etwas häufiger konflikthaft und zudem abhängiger erlebt werden* (beide Differenzen sind nicht signifikant). In der Dimension *Nähe* ergeben sich aus Fachkraftperspektive keine nennenswerten Differenzen zwischen den Geschlechtern, was mit den von uns in der Videoanalyse beobachteten Verhaltenstendenzen von Jungen und Mädchen übereinstimmt (siehe Abschnitt 7.4).

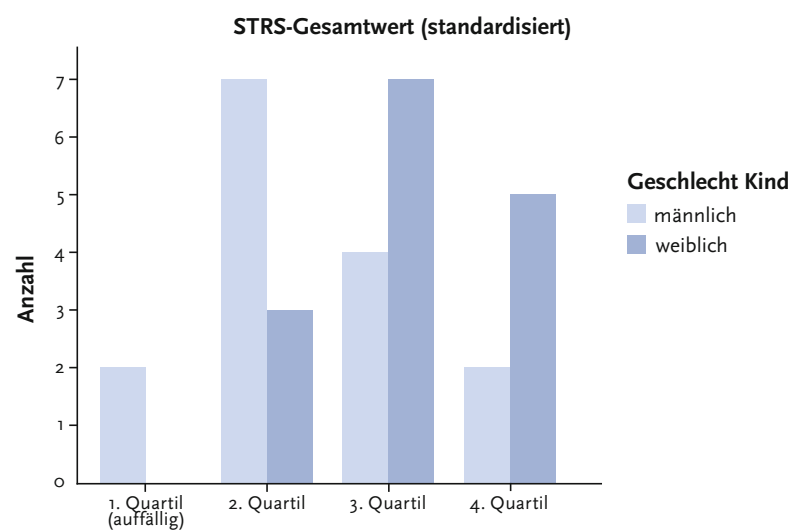


Abb. 33: Beziehungsqualität der Kinder zu den Fachkräften (N=30; 15 Jungen, 5 Mädchen)

In einem zweiten Schritt wurden die Verhaltensdimensionen der Instrumente VBV und STRS (für Jungen und Mädchen jeweils getrennt) in Abhängigkeit von der Fachkräftezusammensetzung (gemischtgeschlechtlich vs. nur weiblich) miteinander verglichen.

Für Jungen ergeben sich dabei folgende interessante Resultate: In gemischtgeschlechtlichen Fachkräfte-Settings zeigen Jungen im Durchschnitt höhere Werte im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen, die sogar etwas über dem Mittelwert der Jungengruppe insgesamt liegen. Zugleich imponieren Jungen in denselben Settings mit vergleichsweise häufiger auftretendem oppositionell-aggressiven Verhalten, dessen Wert ebenfalls über dem Mittelwert aller Jungen liegt (vgl. Abb. 34). Die Dimension Hyperaktivität vs. Spielausdauer ist bei Jungen in gemischtgeschlechtlichen Settings nur geringfügig höher und bei den emotionalen Auffälligkeiten gibt es keinerlei nennenswerte Differenzen. Alle gefundenen Werte liegen im mittleren, d.h. nicht „auffälligen“ Ausprägungsbereich und die zwischen den Fachkräfte-Settings gefundenen Differenzen sind von eher geringer Ausprägung (kein Ergebnis übersteigt das zufallskritische Niveau und wird damit statistisch signifikant).

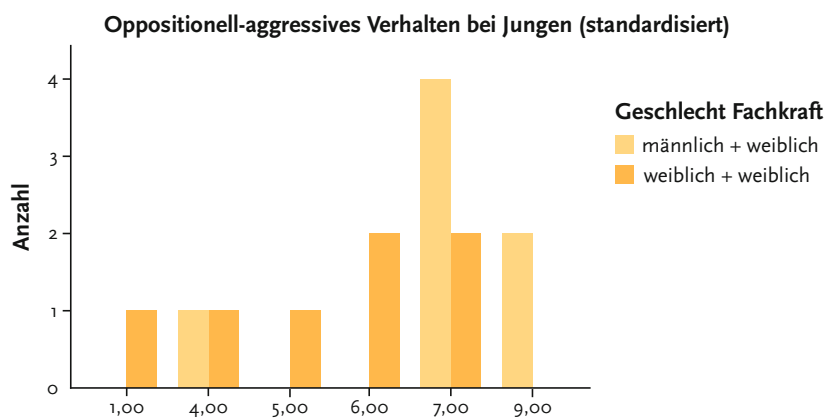


Abb. 34: Externalisierungsniveau der Jungen in Relation zur Fachkräfte-Zusammensetzung (N=15), Stanine-Skala (1-9)

Diskussionswürdig ist sicherlich die Beobachtung, dass Jungen in gemischtgeschlechtlichen Settings, und damit bei Präsenz einer männlichen Fachkraft, trotz gezeigter sozial-emotionaler Kompetenzen, durch ein Mehr an oppositionell-aggressivem Verhalten auffallen. Im populärpsychologischen Diskurs der häufig gehörten Forderung „Kinder brauchen mehr Männer, auch im Kindergarten!“ wird dies nicht selten als Patentrezept insbesondere für Jungen dahingehend (miss)verstanden, dass männliche Fachkräfte durch einen ihnen zugeschriebenen



„männlichen“ Interaktionsstil dazu verhelfen könnten, die „unruhigen Jungen“ wieder ruhiger und damit sozial verträglicher zu machen. Wenngleich die moderne Väterforschung für die Hypothese der aggressions- und affektregulierenden Wirkung des von Männern praktizierten *rough-and-tumble-plays* für Kinder belastbare Befunde vorgelegt hat, so deuten unsere Befunde doch auch darauf hin, dass die bloße Präsenz eines Mannes (wie sollte es auch anders sein) dies nicht alleine bewerkstelligen kann.

Vielmehr könnte zunächst das Gegenteil der Fall sein: Vielleicht evoziert die Präsenz männlicher Fachkräfte geradezu die von Jungen bislang eher in Schach gehaltenen räumlich-aggressiven Expansionsbestrebungen, so als ob sie speziell Jungen eine gezielte Projektionsfläche böten, sich an einer männlichen Fachkraft abzuarbeiten. *Jungen toben sich sozusagen erst aus, wenn eine männliche Bezugsperson signalisiert, dass diese Seite auch vorhanden ist.* Die erhöhte Externalisierungstendenz von Jungen in gemischtgeschlechtlichen Settings könnte in einer weiterführenden Interpretation darauf hindeuten, dass ein „männertypischer“ grobmotorischer Interaktionsstil als kontrolliert ritueller Umgang noch zu selten Eingang ins tägliche Kinderspielgeschehen gefunden hat: Das „Abarbeiten“ an der männlichen Fachkraft unterbleibt also vielmehr.

In den STRS-Verhaltensdimensionen zeigen Jungen in gemischtgeschlechtlichen Settings interessanterweise etwas schlechtere (!) Gesamteinschätzungen der Beziehungsqualitäten aus Sicht der Fachkräfte (zudem unter dem Durchschnittswert der Jungen-Gesamtgruppe liegend), sie imponieren durch eine etwas höhere Konflikthaftigkeit (ebenfalls größer im Vergleich zur Gesamtgruppe) und eine geringfügig höhere Abhängigkeit. Nur die Verhaltensdimension „Nähe“ sticht heraus, als sie in gemischtgeschlechtlichen Teams (im Vergleich zu exklusiv weiblichen Fachkräftesettings) deutlich erhöht ist (mit statistischer Signifikanz,  $p < .01$ ). Letzteres könnte darauf hindeuten, dass sich Jungen in gemischtgeschlechtlichen Fachkräftegruppen leichter tun, „weiblich konnotierte“ Verhaltensweisen wie Nähe suchen/zulassen, Ausdrücken von Gefühlen etc. zu demonstrieren. Es ließe sich weiter vermuten, dass *die Präsenz einer erwachsenen (!) männlichen Fachkraft gerade Jungen einen stabilen Anker in der äußeren Realität zur Absicherung ihres noch fragilen männlichen Geschlechtsidentität-Erlebens bietet, der es ihnen erlaubt, die genannten Verhaltensweisen häufiger (und zudem gegenüber weiblichen Fachkräften!) an den Tag zu legen.* Diese zunächst noch als vorläufig einzustufende Hypothesen müssten jedoch an einer größeren Stichprobe geprüft werden.

Für Mädchen ergeben sich weitere interessante Resultate: In gemischtgeschlechtlichen Fachkräfte-Settings zeigen Mädchen im Durchschnitt höhere Werte im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen, die zudem über dem Mittelwert der Mädchengruppe insgesamt liegen. Dieser Befund wird zudem statistisch signifikant ( $p < .05$ ) (vgl. Abb. 35). Mädchen erscheinen in gemischtgeschlechtlichen Fachkräfte-Settings zudem etwas oppositionell-aggressiver (höherer Wert als die Mädchen-Gesamtgruppe) und weniger hyperaktiv (niedrigerer Wert im Vergleich zur Gesamtgruppe). Keine nennenswerten Differenzen lassen sich für die emotionalen Auffälligkeiten feststellen. Alle gefundenen Werte liegen im mittleren, nicht kritischen Ausprägungsbereich.

Für die STRS-Verhaltensdimensionen zeigen sich bei Mädchen interessanterweise ebenfalls keine nennenswerten Differenzen in Abhängigkeit von der Fachkräfte-Zusammensetzung (gemischtgeschlechtlich vs. weiblich), was in der Ergebnis-Gesamtschau der Hypothese Auftrieb verleiht, dass sich Mädchen im Kindergarten insgesamt etwas leichter tun und für geschlechtsbezogene Dimensionen (wie z.B. der Fachkräfte-Zusammensetzung) vergleichsweise weniger „empfindlich“ sind. Entwicklungspsychologische wie auch psychoanalytische Theorien führen regelmäßig die im vorschulischen Alter höhere Fragilität der psychischen Entwicklung von Jungen (und insbesondere ihres Geschlechtsidentitätserlebens) an, die sich in einer höheren Auffälligkeit in Form von externalisierendem Problemverhalten zeigt. Annäherungsweise können wir dies auch in unseren Fragebogen-Ergebnissen durch den Vergleich von Jungen und Mädchen herauslesen.

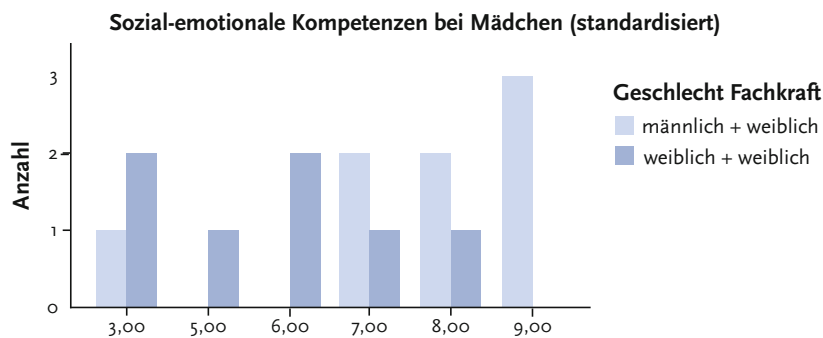


Abb. 35: Sozial-emotionales Kompetenzniveau der Mädchen in Relation zur Fachkräfte-Zusammensetzung (N=15), Stanine-Skala (1-9)

## 7.4 Beobachtbare Verhaltenstendenzen von Jungen und Mädchen gegenüber männlichen und weiblichen Fachkräften

Analog zu den Fachkräften wurde auch das beobachtbare Verhalten von in den Kindergartengruppen ausgewählten „Zielkindern“ hinsichtlich verschiedener Dimensionen beurteilt. So interessierte zunächst vor allem, ob und in welcher Form Jungen und Mädchen Kontakt zu männlichen und weiblichen Fachkräften aufnehmen (oder nicht). Dazu wurde das Verhalten eines Kindes anhand verschiedener Beobachtungskategorien eingeschätzt, die sich (wie in Abschnitt 6.1 bereits beschrieben) vor allem an bindungstheoretisch relevanten Verhaltensdimensionen ausrichten, die inhaltlich der Methode des Attachment-Q-Sort (Waters 1995) entnommen sind. Im Unterschied zum Fachkräfte-Rating, in dem das *kindunspezifische*, d.h. an die Gesamtgruppe gerichtete pädagogische Verhalten zu beurteilen war, interessierten beim „Zielkind-Rating“ die Verhaltenstendenzen *eines* Kindes gegenüber *einer* Fachkraft, die zudem die gruppenleitende Hauptfachkraft darstellte. Es handelt sich also um einen dyadischen Fokus, in der die *vom Kind selbst initiierten Verhaltensreaktionen* (als Indikatoren für seine Bereitschaft und Offenheit mit der Fachkraft zu interagieren) im Zentrum der Aufmerksamkeit standen.

Die Beobachtungskategorien sind im Folgenden (*inklusive je einem Beispiel-Item*) wiedergegeben:

- *Bedarf nach Sicherheit, Anwesenheit und Nähe*  
(Beispiel-Item: „Das Kind bleibt näher bei der Fachkraft oder kehrt öfter zu ihr zurück, als dies überhaupt erforderlich wäre“)
- *Unterstützung bei Exploration, Aufgaben, Spiel*  
(Beispiel-Item: „Wenn das Kind Langeweile hat, dann geht es auf der Suche nach Beschäftigung zur Fachkraft“)
- *Freude am Körperkontakt, körperlicher Nähe*  
(Beispiel-Item: „Das Kind veranlasst die Fachkraft, es zu halten, zu umarmen und zu knuddeln, und erfreut sich daran“)

- *Einsatz negativer Kommunikationssignale*  
(Beispiel-Item: „Wenn das Kind in der Nähe der Fachkraft ist und etwas sieht, was es will, dann quengelt es oder versucht, die Fachkraft dorthin zu zerren“)
- *Interesse an Kommunikation und affektivem Austausch*  
(Beispiel-Item: „Das Kind ahmt einige Verhaltensweisen der Fachkraft nach, nachdem es sie beobachtet hat“; diese Dimension wurde in der „W-INN“-Studie inhaltlich weiter ausgelegt als ein deutlich sichtbares Interesse des Kindes an zwischenmenschlichem Austausch, wie z.B. häufiger erwartungsvoller oder rückversichernder Blickkontakt o.ä.)
- *Streben nach exklusiver Aufmerksamkeit, andere stören eher*  
(Beispiel-Item: „Das Kind will im Zentrum der Aufmerksamkeit der Fachkraft stehen. Wenn die Fachkraft beschäftigt ist oder sich mit jemandem unterhält, dann unterbricht das Kind sie“)

Jede einzelne dieser Dimensionen wurde durch verschiedene Items als Ankerbeispiele definiert und mittels einer 3-stufigen Skala (1: „nicht vorhanden“, 2: „etwas“, 3 „deutlich“) in ihrem Ausprägungsgrad beurteilt. Die Häufigkeitsverteilungen der Ausprägungsgrade ließen im weiteren Verlauf der Analyse eine dichotome Abstufung in „vorhanden“ vs. „nicht vorhanden“ als ausreichend erscheinen, weil die Abstufung 3 („deutlich“) zu selten vorkam. Um hier eine größere Varianz bzw. Differenzierung des Ausprägungsgrades der Verhaltensdimensionen zu ermöglichen, ist eine größere zeitliche Beobachtungsspanne erforderlich (wie es z.B. bei der bindungstheoretischen „Felddiagnostik“ im Rahmen offener teilnehmender Beobachtungen üblich ist), die hier aus ressourcentechnischen Gründen aber nicht möglich war.

Im Rahmen der „W-INN“-Pilotstudie stand nicht allein die Bindungsqualität der (dyadischen) Fachkraft-Kind-Beziehung im Zentrum des Forschungsinteresses, sondern der Beobachtungsfokus wurde, wie es für Pilotstudien üblich ist, zunächst breiter und offener (d.h. mancherorts auch weniger standardisiert) gehalten, um einerseits Offenheit und Raum für unerwartete Phänomene und damit neue Fragestellungen zu ermöglichen, andererseits aber doch so viel Strukturiertheit bzw. Regelgeleitetheit im Vorgehen zu gewährleisten, dass bestimmte Vorannahmen bzw. Hypothesen einer deskriptiven empirischen Überprüfung annäherungsweise zugänglich sind. Im Rahmen der Videographie stand das *Kindergruppengeschehen (und damit automatisch auch das Verhalten einzelner Kinder) im Umfeld der männlichen bzw. weiblichen Fachkraft im Fokus*, wobei in seltenen Fällen (z.B. wenn an anderer Stelle des Raumes etwas „Aufsehererregendes“ passierte) auch kurzweilig davon abgeschwenkt wurde. Vor diesem Hinter-

grund sind die beobachteten Kontaktverhaltensweisen der Kinder zu ihren Fachkräften einerseits als bedeutsame Verhaltenstendenzen einzustufen, welche andererseits im Rahmen zukünftiger Untersuchungen einer noch systematischeren empirischen Überprüfung bedürfen.

## *Zentrale Ergebnisse*

*Analysiert man die 15 Mädchen und 15 Jungen unserer Stichprobe hinsichtlich der genannten Verhaltensdimensionen, in Abhängigkeit vom Geschlecht der Fachkraft, so ergeben sich sehr bedeutsame Effekte:* Während sich für Mädchen die genannten Kontaktverhaltensweisen über männliche und weibliche Fachkräfte eher gleichmäßig verteilen (d.h. es scheint keinen systematischen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Fachkraft und dem von Mädchen gezeigten Kontaktverhalten zu geben), *zeigen sich im Verhalten der Jungen deutliche Differenzen im Umgang mit männlichen und weiblichen Fachkräften.*

Der *Bedarf nach Sicherheit, Anwesenheit, Nähe* wird von Jungen gegenüber männlichen Fachkräften in etwa 72 Prozent aller Fälle gezeigt (im Vergleich zu 25 Prozent gegenüber weiblichen Fachkräften). Mädchen hingegen zeigen dieselbe Verhaltensdimension männlichen Kindergärtnern gegenüber in ca. 63 Prozent der Fälle (im Vergleich zu ca. 57 Prozent bei Kindergärtnerinnen).

*Unterstützung bei Exploration, Aufgaben, Spiel* wird von Jungen gegenüber männlichen Fachkräften ebenfalls in etwa 72 Prozent aller Fälle gesucht (im Vergleich zu 25 Prozent gegenüber weiblichen Fachkräften). Für Mädchen zeigt sich eine vergleichbare Tendenz, als die Explorationsassistenz männlichen Kindergärtnern gegenüber von ihnen in ca. 63 Prozent der Fälle (im Vergleich zu ca. 14 Prozent bei Kindergärtnerinnen) gesucht wird.

Die *Freude am Körperkontakt bzw. körperlicher Nähe* wird von Jungen gegenüber männlichen Fachkräften in ca. 57 Prozent aller Fälle zum Ausdruck gebracht (vgl. Abb. 36) (im Vergleich dazu 0 Prozent (!) gegenüber weiblichen Pädagoginnen). Der Unterschied zwischen den Gruppen ist so groß, dass er sogar statistisch signifikant wird ( $p < .05$ ). Mädchen zeigen im Gegenzug gegenüber Kindergärtnerinnen in 28,6 Prozent aller Fälle diese körperbezogene Verhaltensreaktion (im Vergleich zu 12,5 Prozent bei männlichen Kindergärtnern und damit diesen gegenüber weniger häufig).

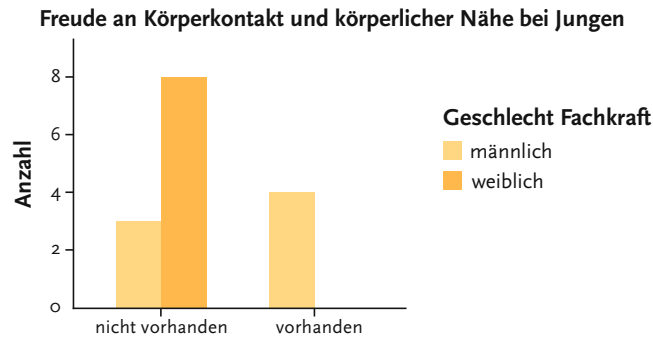


Abb. 36: Bindungsverhalten – Körperkontakt der *Jungen* (N=15)

Das *Interesse an Kommunikation und affektivem Austausch* ist in allen und somit zu 100 Prozent (!) aller Erzieher-Junge-Dyaden beobachtbar (vgl. Abb. 37) (im Vergleich zu 37,5 Prozent aller Erzieherin-Junge-Konstellationen). Auch hier ist der Unterschied zwischen den Gruppen so groß, dass er einer statistischen Signifikanzprüfung stand hält ( $p < .05$ ). Mädchen zeigen eine ähnliche, wenngleich nicht ganz so ausgeprägte Verhaltenstendenz: In 75 Prozent aller Fälle zeigen sie ein sichtbares Interesse an Kommunikation und affektivem Austausch gegenüber männlichen Fachkräften (im Vergleich zu 43 Prozent bei weiblichen Fachkräften).

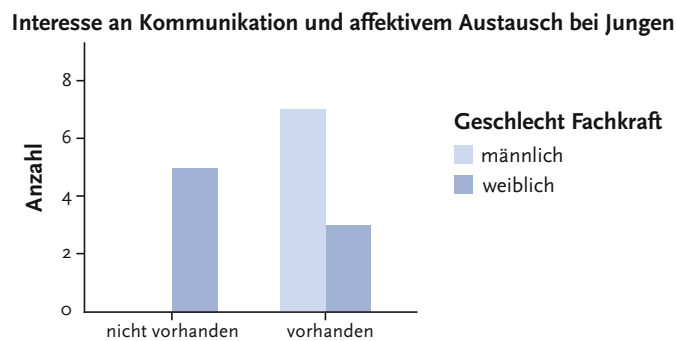


Abb. 37: Bindungsverhalten – *affektive sharing* der *Jungen* (N=15)

Auch die Verhaltensdimension *Streben nach exklusiver Aufmerksamkeit* (die im bindungstheoretischen Sinne eher ein Zeichen von Beziehungsunsicherheit als ein (zu) geringes Vertrauen des Kindes in die verlässliche Verfügbarkeit der Bindungsperson anzeigt) findet sich deutlich

häufiger bei Kindergärtner-Junge-Interaktionen im Vergleich zu Kindergärtnerin-Junge-Dyaden (71,4 Prozent vs. 12,5 Prozent; statistische Signifikanz  $p < .05$ ). Mädchen zeigen die Verhaltensdimension *Streben nach exklusiver Aufmerksamkeit* in nur 12,5 Prozent aller Fälle gegenüber männlichen Fachkräften sowie kein einziges Mal gegenüber weiblichen Fachkräften. Wir verstehen diese Beobachtung zunächst noch als *intensiven Wunsch der Jungen nach Kontaktherstellung bzw. -aufrechterhaltung zu einer männlichen Fachkraft* (und nicht unbedingt als negativen Aspekt der Interaktionsgestaltung). Aufgrund unseres eingeschränkten Beobachtungsmaterials rechtfertigen die beobachteten Verhaltenstendenzen weder die „Diagnose“ einer Bindungsunsicherheit noch die einer Bindungssicherheit. Der *Einsatz negativer Kommunikationssignale* wird in unserer Beobachtungsanalyse so gut wie überhaupt nicht, d.h. weder von Jungen noch von Mädchen, gegenüber Fachkräften beiderlei Geschlechts ausgeübt.

## *Zusammenfassung*

Die bei Kindern im Rahmen der Videodatenanalyse direkt beobachtbaren Verhaltenstendenzen sind eindrücklich: *So suchen insbesondere Jungen in allen erfassten Beziehungsbereichen häufiger Anschluss und Kontakt zu männlichen Fachkräften.* Männliche Kindergärtner scheinen also insbesondere für Jungen eine große Anziehungskraft auszustrahlen bzw. Jungen suchen den Kontakt zu ihnen eigenaktiv auf. Aber auch für *Mädchen* kommt Interessantes zum Vorschein, *als beispielsweise die Explorationsassistenz sowie das Interesse an Kommunikation und affektivem Austausch bei ihnen häufiger an eine männliche Fachkraft „gekoppelt“ zu sein scheinen,* während sich das Nähe-Bedürfnis über die Fachkräfte hinweg eher gleichmäßig verteilt sowie körperbezogene Kontaktverhaltensweisen insgesamt seltener, und wenn dann eher gegenüber weiblichen Fachkräften, gezeigt werden.

## *Beobachtbare Verhaltenstendenzen von Jungen und Mädchen in weiblichen vs. gemischtgeschlechtlichen Kindergartengruppen*

Ergänzend zu den ausgewählten Fachkraft-Kind-Dyaden wurde im Weiteren das *allgemeine Spiel- und Sozialverhalten* einzelner Kinder hinsichtlich verschiedener Dimensionen in den Kindergartengruppen beurteilt. Hierbei fanden vier selbst konstruierte bipolare Rating-Skalen Anwendung. Die 7-stufigen Beobachtungsdimensionen erfassten das *Ausmaß an Konzentration/*

*Fokussierung (vs. Fluktuation), sozial-räumlicher Mobilität (vs. Immobilität), sozialer Integration (vs. Isolation) sowie Introversion (vs. Extraversion).* Auch hier handelt es sich um Schätzskalen, die eine Art „Blickdiagnose“ über bestimmte Verhaltenstendenzen von Kindern geben und erste Hinweise auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen gemischtgeschlechtlichen und weiblichen Fachkräfte-Teams erlauben sollen.

Im direkten Geschlechtervergleich fällt auf, dass sich in unseren Videobeobachtungen *Mädchen gegenüber Jungen deutlich „fokussierter“, d.h. konzentrierter, mehr bei einer Sache verbleibend, ruhiger usw. verhalten. Jungen fallen im Gegenzug durch mehr „Fluktuation“ (von einer Aktivität zur anderen wechselnd usw.) auf*, was mit der von Praktiker/innen regelmäßig berichteten Alltagsbeobachtung der unruhigen, nach außen agierenden („externalisierenden“) Jungen übereinstimmt. Der Gruppenunterschied ist im Durchschnitt sogar so groß, dass er das zufalls-kritische Niveau übersteigt und deswegen statistisch signifikant wird ( $p < .05$ ). Darüber hinaus gibt es im direkten Vergleich von Jungen und Mädchen keine weiteren bedeutsamen Auffälligkeiten oder Differenzen.

Analysiert man in einem zweiten Schritt die Vergleichswerte von Jungen und Mädchen in gemischtgeschlechtlichen vs. weiblichen Fachkräfte-Teams, so ergeben sich in diesen Beobachtungsdimensionen weitere „Effekte“ erneut für Jungen (nicht aber für Mädchen): *So imponieren Jungen in gemischtgeschlechtlichen Fachkräfte-Teams durch ein höheres Maß an Extrovertiertheit, während sie sich in weiblichen Fachkräfte-Teams deutlich introvertierter verhalten.* Der Mittelwertunterschied ist so groß, dass er statistisch signifikant wird ( $p < .05$ ). Darüber hinaus zeigen sich *Jungen in gemischtgeschlechtlicher Fachkräfte-Konstellation tendenziell mobiler* (d.h. mehr Raum einnehmend, sich mehr bewegend und damit weniger inaktiv usw.), während sie sich bei weiblichen Fachkräfte-Teams statischer, d.h. mehr am selben Platz verbleibend, „angepasster“ usw. verhalten (siehe Abb. 38-40).

Die verbleibenden zwei Verhaltensbereiche (*Fokussierung vs. Fluktuation, soziale Integration vs. Isolation*) zeigen bei Jungen keine wesentlichen Differenzen. Für Mädchen zeigen sich *interessanterweise dimensionsübergreifend keine nennenswerten Unterschiede im Spiel- und Sozialverhalten, d.h. die Fachkräftezusammensetzung bzw. das Geschlecht der einzelnen Erzieher/innen scheint auf Mädchen (auch hier) wenig(er) sichtbaren Einfluss auszuüben.*



Spiel- und Sozialverhalten	Fachkräfte: männlich + weiblich	Fachkräfte: weiblich + weiblich	Signifikanz
fluktuativ vs. konzentriert	3,71	4,63	-
bewegt vs. statisch	2,71	4,25	-
isoliert vs. kooperativ	5,00	4,50	-
introvertiert vs. extrovertiert	5,43	3,38	* .05

Abb. 38: Mittelwertvergleich Gruppendynamik, *Jungen* (N=15)

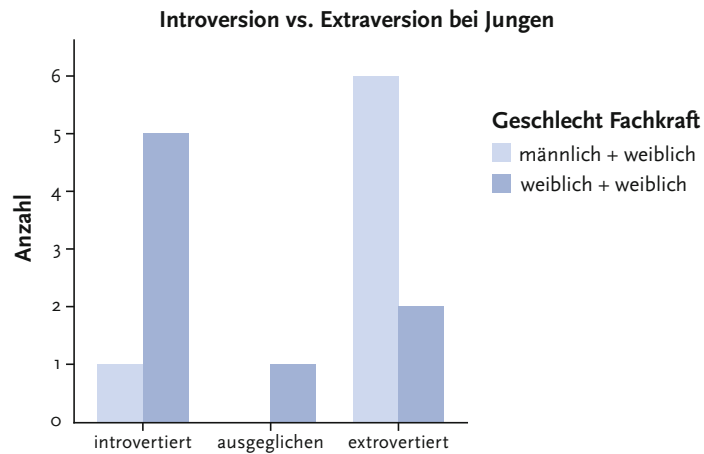


Abb. 39: Sozialverhalten (introvertiert vs. extrovertiert) der *Jungen* (N=15), 7-stufige Skala wurde in 3 Gruppen zusammengefasst

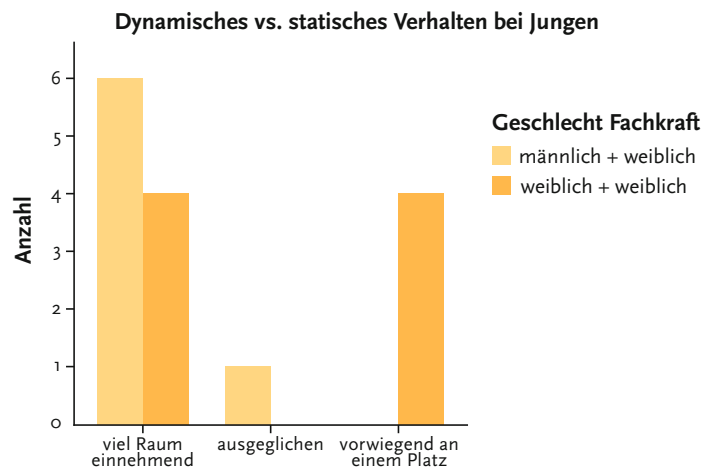


Abb. 40: Spielverhalten (bewegt vs. statisch) der *Jungen* (N=15), 7-stufige Skala wurde in 3 Gruppen zusammengefasst

Die erfassten Verhaltenstendenzen sind selbstverständlich *nicht allein* durch die geschlechtsbezogene Fachkräfte-Zusammensetzung, sondern darüber hinaus durch weitere individuelle (z.B. Temperamentsdispositionen des Kindes und/oder der Fachkraft) und institutionelle Dimensionen (z.B. das pädagogische Konzept einer Einrichtung, oder die räumlich-materielle Beschaffenheit usw.) mit beeinflusst. Dennoch sehen wir die beobachtungsnahen Befunde als mögliche Hinweise für *eine beobachtbare Wirkung der „Gender-Komposition“ im Team, die im Falle der Anwesenheit einer männlichen Fachkraft insbesondere für Jungen eine anregende und aktivierende Wirkung (im Sinne von sozialer Mobilität und Extrovertiertheit) zu haben scheint.*

## 7.5 Die familiäre Hintergrundsituation der Kinder

Eine weitere zentrale Fragestellung im Rahmen unserer Pilotstudie bestand darin, anzunehmen, dass die Quantität und Qualität des Kontaktverhaltens von Jungen und Mädchen gegenüber männlichen (und indirekt auch weiblichen) Fachkräften im Kindergarten in nicht unwesentlichem Maße durch die familiäre Alltagspräsenz oder Nichtverfügbarkeit von Vätern vermittelt wird. Das würde bedeuten, dass Kinder mit wenig(er) Vatererfahrung oder gar von Vaterlosigkeit Betroffene in unserer Stichprobe durch ein wie auch immer geartetes „anderes“ Kontaktverhalten im Vergleich zu solchen Kindern, bei denen von einer weitestgehenden Verfügbarkeit von Vätern ausgegangen werden kann, auffallen müssten. Aus psychoanalytischer Sicht ist die „Übertragung“ von spezifischen (möglicherweise unbefriedigten) und ursprünglich familiären Bindungspersonen geltenden Beziehungswünschen von Jungen und Mädchen auf außerfamiliäre Bezugspersonen grundsätzlich in Betracht zu ziehen und, glaubt man den Berichten von erfahrenen Praktiker/innen, auch häufig beobachtbar.

Die wissenschaftliche „Messung“ von Vater-An- vs. -Abwesenheit ist *per se* eine anspruchsvolle Aufgabe, will man sich nicht nur auf bloße quantitative Verfügbarkeiten (z.B. Zeitbudgets) beschränken oder gar verschiedene Erlebensperspektiven (Erwachsenenberichte vs. Kinderauskünfte) berücksichtigen. Wir erhofften uns sowohl in unserer „Zielkind“-Stichprobe als auch in der umfangreicheren Elternfragebogen-Erhebung eine gewisse Varianz hinsichtlich unterschiedlicher Familienformen („vollständige“ Familien, Alleinerziehende, „multilokale“ Familien usw.) sowie bezüglich der Praxis elterlicher Alltagsorganisation (z.B. hinsichtlich der Verteilung von Elternaufgaben zwischen Müttern und Vätern). Letztere könnten sich sowohl

indirekt in zwischen Männern und Frauen variierenden Arbeitszeitvolumina als auch direkt in unterschiedlichen Häufigkeitsangaben von selbst- vs. fremdausgeübten Fürsorgeaufgaben niederschlagen.

Durch die angenommene Varianz von Familienformen und Alltagspraxen hätte sich, wenn gleich auch nur im Rahmen sehr grober Indikatoren, eine inhaltlich plausible Differenzierung hinsichtlich verschiedener Verfügbarkeitsgrade von männlich-väterlichen Bezugspersonen ergeben können, welche man mit dem Verhalten von Jungen und Mädchen im Kindergarten hätte in Beziehung setzen können. Abgesehen von der Tatsache, dass (bis auf ein paar wenige Ausnahmen) alle Kinder mit ihren leiblichen Elternteilen (Vater und Mutter) in einem gemeinsamen Haushalt aufwachsen, erwiesen sich die Familien *in beiden Stichproben* als in hohem Maße „traditionell“ oder zumindest „semi-traditionell“: Die Väter imponierten durch sehr hohe durchschnittliche Wochenarbeitszeiten (40 Stunden und mehr) und wiesen ein entsprechend höheres monatliches Nettoeinkommen auf, während die Mütter keine Erwerbstätigkeit oder im Vergleich deutlich geringfügigere Arbeitszeiten (und ein entsprechend niedrigeres Einkommen) aufwiesen (vgl. Abb. 41 und 42).

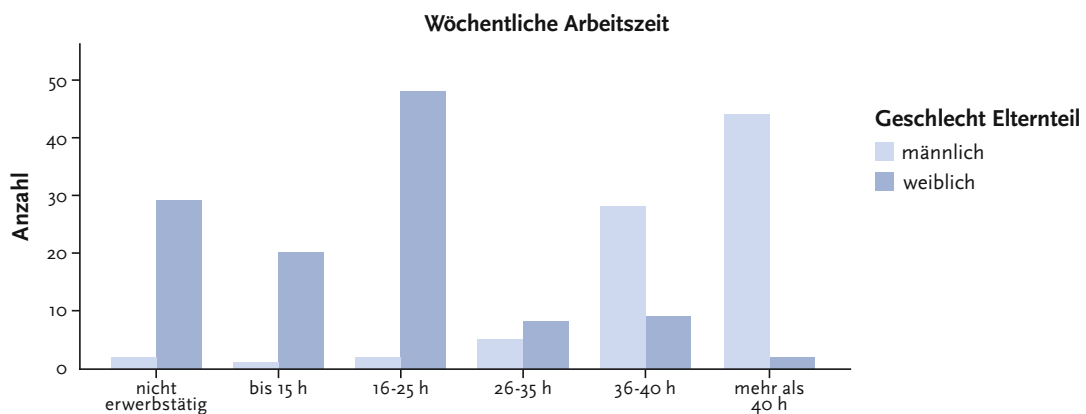


Abb. 41: Durchschnittliche Wochenarbeitszeit der *Väter und Mütter im Vergleich* (N=198; 116w, 82m\*)  
\* es lagen nicht von allen Elternpaaren *beide* Fragebögen vor

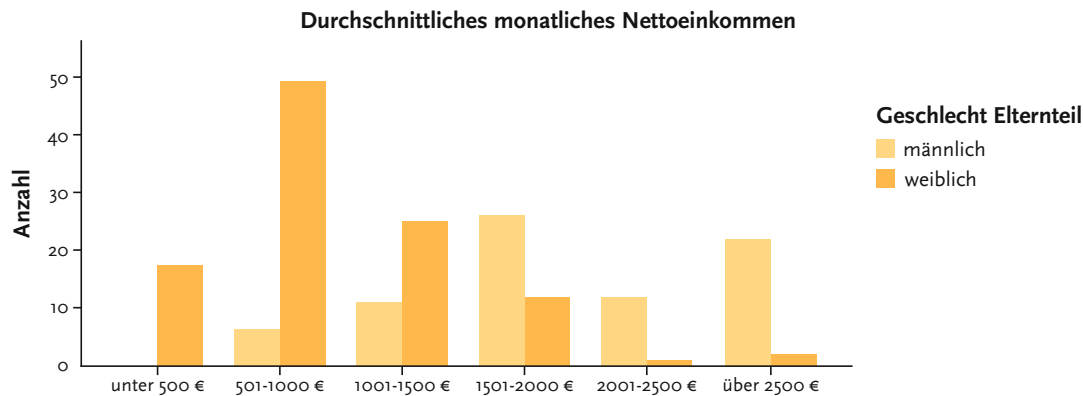


Abb. 42: Durchschnittliche Wochenarbeitszeit der *Väter und Mütter im Vergleich* (N=198; 116w, 82m\*)  
 \* es lagen nicht von allen Elternpaaren *beide* Fragebögen vor

Diese „strukturellen Indikatoren“ zeigen eine logische Entsprechung in den Selbstberichten von Müttern und Vätern hinsichtlich der Übernahme von täglichen Fürsorgeaufgaben für das Kind. In der „W-INN“-Studie wurde anhand von 21 Items erfragt, wie viel ein jeweiliger Elternteil im Vergleich zum Partner/zur Partnerin bestimmte Alltagsaufgaben übernimmt. Die verfügbaren Antwortkategorien lauteten: „fast nur ich“, „ich viel mehr“, „ungefähr ausgewogen“, „der andere Elternteil viel mehr“, „fast nur der andere Elternteil“, „erledigt eine andere Person“, und „ist nicht relevant“.

*Beispiel-Items hierfür sind:*

- Pflege des Kindes (Waschen, Anziehen, usw.)
- mit dem Kind essen
- Geschichten vorlesen oder erzählen
- Besuch bei anderen Familien mit Kindern
- Vorbereitung der Mahlzeit des Kindes
- mit dem Kind zum Arzt gehen

- Das Kind beruhigen, wenn es sich schlecht fühlt
- Bestimmung der Schlafenszeit

Im direkten Vergleich von Müttern und Vätern *wiesen Mütter im Vergleich zu Vätern in allen Items (bis auf ein eine Ausnahme: „zusammen fernsehen/Video ansehen“ (!) ) die signifikant höheren Werte auf* (sowohl in der umfangreicheren Elternfragebogen-Stichprobe als auch der Zielkind-Stichprobe; überwiegendes Signifikanzniveau:  $p < .01$ ) bzw. die Angaben von Müttern und Vätern waren miteinander negativ korreliert. Dies deutet zum einen darauf hin, dass es de facto immer noch die Mütter sind, die in den von uns untersuchten Familien den „Löwenanteil“ an häuslicher Betreuungs- und Erziehungsarbeit leisten, weswegen *von einer egalitären Rollenverteilung (zumindest in unserer Stichprobe) nicht die Rede sein kann.*

Zum anderen zeigen die signifikanten Unterschiede als auch Zusammenhänge an, dass Mütter und Väter sinngemäß „in der gleichen Richtung“ geantwortet haben, d.h. dass sich Väter in Relation zu den Mütter-Antworten nicht etwa besser dargestellt haben, worüber in manchen geschlechtervergleichenden Untersuchungen berichtet wird. Gegebenenfalls könnte dies darauf hindeuten, dass das Idealbild des Familienernährers in unserer Stichprobe noch nicht in dem Maße durch ein gleichstellungsorientiertes Idealbild eines ebenso involvierten Erziehers „unter Druck“ geraten ist und eine „ehrliche Antwort“ deswegen leichter fällt, als die Alltagspraxis und das Idealbild keine diskrepanten Dimensionen bilden. In jedem Falle konnten wir im Rahmen der Auswertungen keine substanziellen „Untergruppen“ mit ausreichender Fallzahl von Kindern mit sehr präsenten oder eher abwesenden Vätern bilden. Bei den untersuchten Kindern ist deswegen von einer mehr oder weniger ähnlichen Ausgangslage („Baseline“) im Sinne einer (semi-)traditionellen Aufgabenteilung der Eltern auszugehen.

Die elterlichen Bezugspersonen wurden ebenso um *Einschätzung der Beziehungsqualität zu ihrem Kind gebeten* (6 Items mit einer 4-stufigen Skala von „trifft voll zu“ bis „trifft gar nicht zu“). Alle Mütter und Väter berichten mehrheitlich davon, dass sie eine *„liebvolle und warme Beziehung zu ihrem Kind“* pflegen. Weder in der Gesamtstichprobe noch in der Zielkind-Stichprobe gibt es bei diesem Item signifikante Mittelwertdifferenzen zwischen den Elternteilen. Mütter berichten zudem häufiger als Väter davon, dass sie *„ständig Auseinandersetzungen haben“*, sowie, dass ihnen der *„Umgang mit ihrem Kind viel Kraft kostet“*, was in Anbetracht der bereits geschilderten elterlichen Rollenaufteilung nicht weiter verwundert.

Interessanterweise gibt es bei den Items „Wenn mein Kind aufgebracht ist, sucht es bei mir Trost“ und „Mein Kind teilt mir offen seine Gefühle und Erlebnisse mit“, denen mehrheitlich von beiden Elternteilen in beiden Stichproben zugestimmt wird, dennoch eine bedeutsame Mittelwertdifferenz zwischen Müttern und Vätern: *Mütter berichten im Vergleich zu Vätern signifikant häufiger davon, dass sie für ihre Kinder die „Trostpenderinnen“ sind und diese ihnen ihre Gefühle und Erlebnisse offen mitteilen* (Signifikanzniveau:  $p < .01$  bis  $p < .05$ ). Auch das Item „Mein Kind mag keine körperliche Berührungen von mir“, das mehrheitlich eher vereint wird, wartet mit derselben bedeutsamen Mittelwertdifferenz zwischen Müttern und Vätern in beiden Stichproben auf (d.h. Väter stimmen dieser Aussage häufiger zu als Mütter). Die genannten Items beschreiben in gewisser Weise auch körperbezogene Interaktionsdimensionen, *womit die vergleichsweise größere körperliche Alltagsferne von Vätern zu ihren Kindern ansatzweise offenbar wird*, die vor dem Hintergrund der dokumentierten berufsbedingten Abwesenheit von Vätern zum einen nicht weiter verwundert, zum anderen aber eine motivationale Bedingung für den starken „Anziehungseffekt“ von männlichen Kindergärtnern (auch in körperlicher Hinsicht) auf Kinder (und speziell Jungen) darstellen könnte.

Diejenigen Eltern, die ihr Kind in einer Kindergartengruppe von einem Team mit gemischtgeschlechtlicher Fachkräftezusammensetzung betreuen lassen und somit konkrete alltagspraktische Erfahrungen mit männlichen Kindergartenpädagogen sammeln konnten, wurden über ihre grundsätzliche Bereitschaft befragt, ihr Kind erneut einer männlichen Fachkraft anzuvertrauen sowie ihre Gründe für die (Nicht-)Bereitschaft anzugeben. Insgesamt lagen 80 Rückmeldungen von Elternteilen vor (53 Mütter, 27 Väter): *72,5 Prozent aller Eltern bekräftigten ihre grundsätzliche Bereitschaft, 26,3 Prozent stimmten der Antwortkategorie „ist mir egal“ zu, und nur eine einzige Mutter würde ihr Kind nicht mehr einer männlichen Fachkraft überantworten* (vgl. Abb. 43).

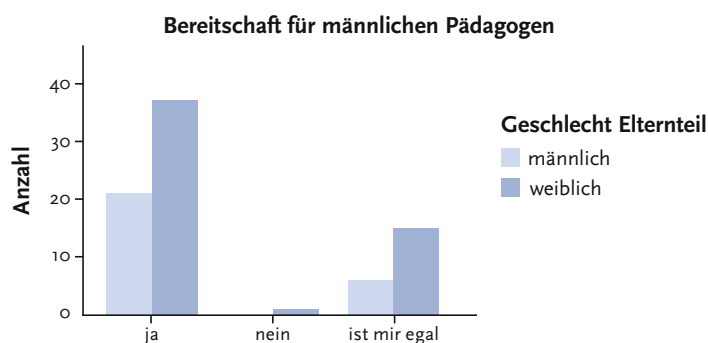


Abb. 43: Bereitschaft für männlichen Pädagogen – Väter und Mütter im Vergleich (N=80; 53w, 27m)

50 Elternteile geben eine Begründung dafür an, warum sie ihr Kind wieder zu einem männlichen Kindergartenpädagogen geben würden. Die subjektiven „Pro“-Argumentationen der Eltern sind natürlich sehr unterschiedlich. Trotzdem lassen sich die schriftlichen Einzelaussagen zu verschiedenen Argumentationskategorien zusammenfassen. Manche Aussagen fallen zugleich in mehr als eine der Kategorien; aber jede Aussage lässt sich einer der folgenden Kategorien zuordnen.

## *Differenzargument*

Ein großer Anteil der Eltern ist für männliche Erzieher, weil sie der Meinung sind, dass Männer *andere Verhaltensweisen* im Umgang mit Kindern einbringen. *18 Elternaussagen sprechen eine für Kinder positive, männliche „Eigenart“ explizit an.*

*Beispiele:*

- „Weil er mit den Kindern andere Sachen macht als eine weibliche Kindergärtnerin.“
- „Weil ich denke, dass Männer eine ganz eigene Art von Kindergärtner verkörpern. Ich denke, sie geben den Kindern eine gute Stabilität und Sicherheit und sie sind auf jeden Fall wichtig für eine ausgewogene Erziehung.“

*10 der Elternaussagen deuten implizit an, dass es eine Differenz zwischen weiblichen und männlichen pädagogischen Fachkräften gibt, indem sie die Wichtigkeit der Geschlechter-Ausgewogenheit generell (ohne nähere Begründung) betonen.*

*Beispiele:*

- „Weil es Bezugspersonen beiderlei Geschlechts zur Auswahl haben sollte.“
- „Weil in der Entwicklung von Kindern sowohl weibliche als auch männliche Bezugspersonen wichtig sind.“

5 Elternaussagen betonen die *differente Art männlicher Erzieher ebenfalls implizit, aber mit der speziellen Begründung „Kompensationseffekt“*. Diese Eltern halten die Präsenz männlicher Fachkräfte im Kindergarten für wichtig, weil sie davon ausgehen, dass dadurch eine väterliche Abwesenheit in der Familie kompensiert werden kann.

*Beispiele:*

- „Weil der Vater unter der Woche nicht da ist, die Großväter zu weit weg sind, und ich finde männliche Bezugspersonen sehr wichtig.“
- „Weil eine männliche Bezugsperson mehr, v.a. für Alleinerzieherin mit Kind positiv ist.“

### *Gleichheitsargument*

Einem anderen Anteil der Pro-Argumente für männliche Fachkräfte liegt hingegen die Anschauung zu Grunde, *dass Männer deshalb wichtig sind, weil sie für die pädagogische Arbeit genauso gut wie Frauen geeignet sein können*. Der Anteil der Gleichheitsargumente ist gegenüber den Differenzargumenten deutlich geringer (7 Elternaussagen).

*Beispiele:*

- „Weil es keinen Unterschied macht. Motiviert muss der Mensch sein, egal ob Mann oder Frau.“
- „Weil (...) Frauen und Männer Bezugspersonen sind, auf die man sich gut einlassen kann – die das Kind ernst nehmen, dass z.B. Empathie und Geduld ‚auch typisch männliche‘ Eigenschaften sind.“

### *Argument der positiven Wirkung*

Eine andere Gruppe von Elternaussagen lässt sich weder der Differenz- noch der Gleichheitskategorie zuordnen. Diese begründen ihre Zustimmung zu einem männlichen Erzieher einfach mit der



positiven Wirkung, die sie entweder ganz konkret bei ihrem Kind beobachten (9 Aussagen) oder generell für Kinder vermuten (3 Aussagen).

*Beispiele:*

- „Weil es einen positiven Einfluss auf mein Kind hat.“
- „Gute Erfahrungen mit dem männlichen Kiga-Pädagogen“
- „Weil unsere Tochter ist viel offener geworden + geht viel lieber in den Kiga.“
- „Weil es eine Bereicherung für jedes Kind ist.“

### *Gendersensibilitäts-Argument („Weltbild“)*

Eine andere Gruppe von Aussagen (7) drücken zum Teil explizit, zum Teil implizit aus, dass sie die *Präsenz eines männlichen Erziehers im Kindergarten deshalb für wünschenswert halten, weil es ihrer Meinung nach für das Weltbild ihres Kindes/der Kinder wichtig sei*. Bemerkenswert ist, dass manche Aussagen dieser Kategorie zusätzlich in die Gleichheitskategorie fallen, andere zusätzlich in die Differenzkategorie.

*Beispiele:*

- „Ja, weil die Gesellschaft nicht nur aus Frauen besteht. Kinder sollen ‚maskulines‘ und ‚feminines‘ Verhalten sehen, rezipieren und internalisieren, damit sie in einer Welt außerhalb des pädagogischen Systems (Kiga, Schule...) nicht plötzlich mit maskulinen Verhaltensweisen überfordert sind und damit umgehen können.“
- „Weil männliche Bezugspersonen zum Alltag gehören.“
- „Die Selbstverständlichkeit von Erziehungsaufgaben von Frau und Mann.“
- „(...) und sie lernt, dass Umgang mit Kindern keine Frauensache ist.“

Darüber hinaus wurden die Eltern gefragt, ob das Kind zuhause von der männlichen Fachkraft erzählt. In 64,5 Prozent der Fälle berichten die Kinder davon zuhause, in 35,5 Prozent der Fälle nicht. *Jungen berichten im Vergleich zu Mädchen zuhause deutlich häufiger von der männlichen Fachkraft* (vgl. Abb. 44). Die Antwortverteilung wird sogar statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Auch wenn dieses Resultat in weiteren Untersuchungen erhärtet gehört (letztlich werden diese Ergebnisse von der grundsätzlichen Bereitschaft der Eltern, einen Fragebogen überhaupt auszufüllen, mitbestimmt), wird schon durch die deskriptive Tendenz erneut der *methodenübergreifend* dokumentierte „Mann-Junge-Effekt“ offensichtlich. Für Jungen, so könnte man vorläufig interpretieren, sind die alltäglichen Erfahrungen mit einer männlichen Fachkraft so bedeutsam, dass sie von ihnen vom Kindergarten ins Elternhaus „getragen“ werden, um dort darüber zu berichten. Wenngleich Mädchen dies sehr wohl auch tun, ist dies den Angaben der Eltern zufolge deutlich seltener der Fall.

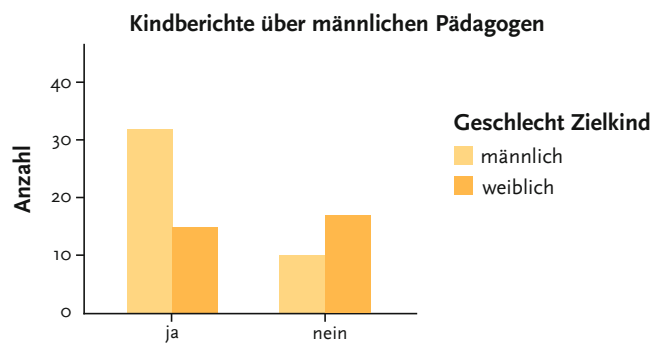


Abb. 44: Kinderzählungen über männlichen Pädagogen – *Jungen und Mädchen im Vergleich* (N=74; 32w, 42m)

Bei den Angaben der Eltern über die Kinderberichte *dominieren augenfällig tätigkeits- und beziehungsbezogene Dimensionen*: Aussagen wie „dass sie Spaß haben beim Spielen“, „dass er ihn gerne mag“, „der männliche Kindergartenpädagoge ist sehr nett, lustig und sie erleben sehr viel“, „was für ‚wilde‘ Sachen er macht“, „wie sie gerne zusammen backen usw.“ geben einen kurzen Einblick in die kindliche Erlebniswelt und kontrastieren auf diese Weise die Erwachsenen- mit der Kinderperspektive. Während für Eltern (und Fachkräfte) die „Gender-Differenz“ von Fachkräften ein Kriterium ist, welchem sie teilweise eine hohe Entwicklungsbedeutsamkeit zusprechen, scheint dies den Kindern selbst, gemessen an ihren verbalen Äußerungen, noch nicht so bewusst zu sein. Für die Beantwortung der untersuchten Fragestellung, ob es für Kinder bzw. Mädchen und Jungen einen Unterschied macht, ob sie z.B. ein- und dieselbe Tätigkeit

mit einer männlichen oder weiblichen Fachkraft durchführen, stellen diese stichprobenartigen Kinderaussagen allerdings noch keine zuverlässigen Anhaltspunkte dar. Die Bedeutsamkeit geschlechtsbezogener Dimensionen scheint aus Kinderperspektive auch nicht unmittelbar im Sinne einer bewusstseinspsychologischen Größe erfrag- oder abrufbar, sondern lässt sich aus unserer Sicht vielmehr als impliziter „Subtext“ bei bestimmten Interaktionen quantitativ oder qualitativ herauslesen oder ableiten.

Im Folgenden werden zur Erweiterung und Veranschaulichung zwei Einzelfallstudien („case-studies“) berichtet, die zusätzlich exemplifizierend die Ergebnisse des projektiven Testverfahrens (MSSB) inkludieren. Die „case-studies“ erlauben einen *weit tieferen und zusammenhängenden Einblick in die innere Erlebnis- und äußere Verhaltenswelt von Einzelkindern*, deren Vielschichtigkeit und Individualität bei den bislang dargestellten gruppenvergleichenden Analysen nicht in dem Maße möglich ist. Zwei von uns ausgewählte Kinder geben ein besonders anschauliches interpretatives Bild ab, in welchem der Zusammenhang von familiärem Hintergrund, innerer Bedürfnislage und damit verbundener Konflikthaftigkeit, sowie entsprechendem Verhalten im Kindergarten offenbar wird.

## 7.6 „Case-studies“

Neben dem quantitativen Auswertungsvorgehen erschien es uns wichtig, die Wirkung männlicher Fachkräfte auf Einzelfallebene zu beschreiben, da erst darin wichtige Zusammenhänge ersichtlich werden, die sich den statistischen Verfahren entziehen. Für die Generierung von 21 Fallbeispielen mussten alle relevanten Daten aus den verschiedenen Erhebungsmethoden, auf Grundlage eines gemeinsamen Codes, zusammengeführt werden. Dieses aufwendige Verfahren erlaubte uns dann, neben den Gruppenvergleichen auch Einzelfallbeispiele zu untersuchen. Im Folgenden möchten wir von zwei Fallbeispielen berichten, in denen die Relevanz männlicher Bezugspersonen sehr deutlich zum Tragen kommt.

## *Manuel*

Der 4-jährige Manuel<sup>6</sup> wächst in einer mittelgroßen Stadt in Österreich auf. Seine Eltern sind Österreicher, beide noch unter 30 Jahre alt, und bewohnen seit 8 Jahren einen gemeinsamen Haushalt. Beide Eltern sind vollzeit-berufstätig, jedoch zeigt sich ein frappanter Unterschied in der Betreuungszeit des Kindes. Während die Mutter laut Angaben im Elternfragebogen während der Arbeitswoche an die 20 Stunden für das Kind da zu sein angibt, sind es beim Vater gerade einmal 4 Stunden, in denen er für das Kind präsent ist (davon beschäftigt er sich jedoch lediglich ca. 1 Stunde (!) aktiv mit Manuel). Das gleiche Bild zeichnet sich an den Wochenenden ab, in denen die Mutter ca. 26 Stunden für das Kind erreichbar ist und der Vater nur 9 Stunden präsent zu sein scheint (davon werden lediglich 4 Stunden als aktive Beschäftigung angegeben). Auseinandersetzungen scheint es, laut Einschätzungen der Eltern, dementsprechend auch eher zwischen Mutter und Kind (da auch mehr gemeinsam verbrachte Zeit), als zwischen Vater und Kind zu geben.

Kommen wir nun zu Manuels Situation im Kindergarten, den er bereits seit 2 Jahren besucht. Es befindet sich dort auch eine männliche Fachkraft, die nach den Ergebnissen des Ratings und unserer unmittelbaren Einschätzung als äußerst kompetent und engagiert zu bezeichnen ist. Das Verhalten von Manuel ist dabei jedoch äußerst auffällig, was auch in den Bemerkungen der unterschiedlichen Rater im Rahmen der Analyse der Videos deutlich wird:

- *Rater 1: „Ständig am Betreuer dran.“*
- *Rater 2: „Sehr anhänglich. Ständig bei der Fachkraft. Motorisch recht aktiv (läuft, hüpf...).“*
- *Rater 3: „Zielkind ist sehr auf die Fachkraft bezogen und benötigt auffallend viel Aufmerksamkeit und Zuwendung. Unsicher, lutscht über weite Strecken am Daumen.“*
- *Rater 4: „Das Zielkind ‚klebt‘ an der Fachkraft. Es wirkt eher unsicher, lutscht am Daumen und ‚ringt‘ immer wieder um die Aufmerksamkeit der Fachkraft, auf die es sich vollständig fokussiert hat. Dabei scheut es auch nicht davor zurück, andere Kinder aktiv abzudrängen (weschubsen usw.), um die Fachkraft ‚für sich‘ zu haben. Es fällt auf, dass das Zielkind sehr*

---

<sup>6</sup> Die Namen der Kinder wurden frei erfunden.

*wenig mit den anderen Kindern spricht, es wirkt aber nicht sehr introvertiert (wenn auch unsicher), sondern fällt durch sein Verhalten gleich auf. Manchmal erweckt das Zielkind den Eindruck, als ob es der Fachkraft gefallen möchte.“*

Diese narrativen Eindrücke werden durch die Ergebnisse unserer Beobachtungsinstrumente und der Einschätzung der Fachkraft bestätigt. So zeigt sich in den bindungsrelevanten Dimensionen gegenüber der männlichen Fachkraft ein deutliches Verlangen nach Sicherheit, Anwesenheit und Nähe, ein sehr hohes Unterstützungsbedürfnis bei Exploration, Aufgaben und Spiel, eine sichtliche Freude am Körperkontakt und körperlicher Nähe sowie das Streben nach exklusiver Aufmerksamkeit der Fachkraft. Diese Ergebnisse aus der Videoanalyse werden auch durch die Einschätzungen der männlichen Fachkraft bestätigt, in denen insbesondere der hohe Grad an Abhängigkeit und Anhänglichkeit Manuels in der Beziehung zur männlichen Fachkraft deutlich wird. Betrachtet man das allgemeine Sozial- und Spielverhalten des Jungen, so fällt auf, dass er wenig auf eine Tätigkeit fokussiert ist, sich viel im Raum bewegt und sich eher extrovertiert verhält. Er bleibt dabei jedoch für sich alleine, ohne allzu viel in Kontakt mit anderen Kindern zu kommen. Seine emotionalen Auffälligkeiten sowie seine Tendenz zu hyperaktivem Verhalten wurden mittels eines standardisierten Instruments als hoch eingeschätzt.

Als dritten Zugang, neben der familiären Situation und den Informationen aus dem Kindergarten, können wir einen Blick in die „innere Welt“ von Manuel werfen. Das projektive Verfahren zeigt uns, wie Manuel die Geschichtenstämme ergänzt, welche inhaltlichen Themen ihm dabei wichtig sind und wie die Figuren miteinander interagieren. Diese Narrative können damit ein Stück weit als Manifestationen der inneren Objektbeziehungswelt, zwischen Wunschphantasien und Abwehrbewegungen, des Jungen angesehen werden.

Auffällig ist, dass Manuel das einzige Kind ist, das die Vaterfigur in *allen* Geschichten nutzt, in zwei Geschichten sogar ausschließlich. Dies zeigt unserer Meinung nach die innere Notwendigkeit (neben dem offensichtlichen Verhalten im Kindergarten) dieses Kindes bezüglich einer präsenten Vaterfigur an. Es fällt weiters auf, dass es zwar keine Interaktionen zwischen den Elternfiguren gibt, jedoch vorwiegend dyadische Interaktionen zwischen Kind und Erwachsenen stattfinden. Der Wunsch nach harmonischen, dyadischen Beziehungen zu Erwachsenen wird in der genaueren Betrachtung der Inhaltsthemen deutlich. Während kaum konflikthafte Themen (wie Wettbewerb oder Rivalität) in den Narrativen von Manuel auftauchen, dominieren einfühlsame Interaktionsthemen (Empathie, Gemeinsamkeit, Zuneigung) und eine leichte Tendenz zur Vermeidung (Verleugnung, Wiederholung, mechanistisches Spiel). Was wir also im Verhalten im Kindergarten beobachten konnten, zeigt sich nun auch in den Geschichten

von Manuel. Die Fähigkeit, mit anderen Kindern in einer peer-group zu interagieren und zu kommunizieren, also auch trianguläre Interaktionen einzugehen, ist noch nicht gegeben. Das Bedürfnis nach konfliktfreien, harmonischen und dyadischen Beziehungen zu responsiven Erwachsenen (insbesondere männlichen) dominiert. Dieser Umstand und der niedrige Gesamtkohärenzwert der Narrative weisen auf Schwierigkeiten in der psychischen Entwicklung hin, die in Kontrast zu den Ergebnissen der anderen Kinder stehen.

## *Resümee*

Die erwähnten Auffälligkeiten in den Bereichen Konfliktfähigkeit, Triangulierung und Kohärenz, die sich in den Narrativen zeigen, auch das exzessive Daumenlutschen, das hyperaktive und fluktuative Verhalten im Kindergarten, die Unfähigkeit zu peer-group-Interaktionen und die starke Präferenz für dyadische, responsive Beziehungen zu einem männlichen Erwachsenen weisen auf Entwicklungsschwierigkeiten hin, die wir auch mit einem realen Vatermangel in der Familie in Zusammenhang bringen. Der „Vaterhunger“ (Herzog 1982) wird selten so offensichtlich wie am Beispiel von Manuel, der die Präsenz und das Engagement der männlichen Fachkraft so stark wie kein anderes Kind unserer Stichprobe einfordert.

## *Sebastian*

Sebastian ist 6 Jahre alt und wächst in einer österreichischen Kleinstadt auf. Seine Eltern wohnen seit 9 Jahren in einem gemeinsamen Haushalt, sind um die 40 Jahre alt und beide berufstätig. Während die Mutter etwas mehr als halbtags arbeitet, gibt der Vater an, mehr als 40 Stunden beruflich verpflichtet zu sein. Er hat einen universitären Abschluss und eine Leitungsposition inne. Dies scheint sich auch auf die familiäre Situation auszuwirken, von der vor allem die fehlende Zeit für Zweisamkeit in der Partnerschaft von beiden Eltern angeführt wird. Wie im vorigen Fallbeispiel, scheint auch hier die Beziehung zwischen der Mutter und dem Buben eher belastet als die Beziehung zwischen Vater und Junge. So gibt die Mutter im Gegensatz zum Vater im Eltern-Fragebogen an, dass die Beziehung zu dem Jungen sie viel Kraft kosten würde, dass es häufig Auseinandersetzungen gäbe und er Berührungen verweigern würde. Ein Faktor für die Problematiken in der Mutter-Kind-Beziehung dürfte auch in dem beträchtlichen zeitlichen Ausmaß liegen, das die beiden, mit spärlicher Entlastung durch den Vater, verbringen

gen. So gibt die Mutter im Eltern-Fragebogen an, während der Woche um die 60 Betreuungsstunden aufzuwenden, während der Vater nur insgesamt 3 (!) Stunden für den Jungen zur Verfügung steht. Am Wochenende scheint sich dieses Ungleichgewicht auf den ersten Blick zu entschärfen, da beide Elternteile angeben, etwa 48-50 Stunden für das Kind verfügbar zu sein. Fragt man jedoch nach der aktiv verbrachten Zeit, so ist auch hier der zeitliche Aufwand der Mutter (50 Stunden) mehr als dreimal so hoch wie der des Vaters (16 Stunden).

Den aktuellen Kindergarten besucht Sebastian seit fast zwei Jahren, davor war er bereits in einer anderen Kindertageseinrichtung und eine Zeit lang bei einer Tagesmutter untergebracht. Im aktuellen Kindergarten ist auch eine männliche Fachkraft beschäftigt, die wir zwar als sehr kompetent und engagiert, jedoch stark unter Anleitung und Kontrolle der weiblichen Leitungsfachkraft erleben. Sebastian wirkt, unseren unmittelbaren Beobachtungen im Kindergarten-Alltag zufolge, sehr auf die männliche Fachkraft bezogen, was sich auch in den Kommentaren der verschiedenen Rater (des Videomaterials) zeigt:

- *Rater 1: „Der Junge ist körperlich/motorisch recht aktiv und sehr aufgeweckt. Er ist zwar fluktuativ, dabei aber meist auf die Papierflieger fokussiert. Er sitzt gerne bei der männlichen Fachkraft (auch auf dem Schoß usw.).“*
- *Rater 2: „Großes Bedürfnis nach körperlicher Nähe (zu männlicher Fachkraft). Fokussiert auf Papierflieger.“*
- *Rater 3: „Das Zielkind beschäftigt sich sehr lange mit dem Spielen mit Papierfliegern – er fällt daher von Anfang an auf. Er sucht den Kontakt zur männlichen Fachkraft, scheint dessen Nähe zu genießen – auch den Körperkontakt (sitzt zwischen den Beinen der FK). Er wirkt jedoch nicht unsicher oder introvertiert, sondern nimmt relativ Raum ein, ohne jedoch um alleinige Aufmerksamkeit der FK zu kämpfen.“*

Diese fragmentarischen Beschreibungen werden durch die Ergebnisse der kontrollierten Beobachtungsverfahren gestützt. Das Bindungsverhalten von Sebastian zur männlichen Fachkraft hebt sich von den anderen Jungen ab, vor allem in seinem starken Bedürfnis nach Körperkontakt. Außerdem zeigen sich das Bedürfnis nach Sicherheit, Anwesenheit und Nähe, das Unterstützungsbedürfnis bei Exploration, Aufgaben und Spiel sowie das Bedürfnis nach Kommunikation und affektivem Austausch mit der männlichen Fachkraft. Im Spiel- und Sozialverhalten wurde ein hohes Maß an Extrovertiertheit und Bewegung gemessen, allerdings auch ein sehr ausgewogenes Maß an fluktuativem vs. fokussiertem Verhalten und ein eher kooperatives

Verhalten (im Gegensatz zu isoliert ausgeführten Aktivitäten) zu den anderen Kindern. Wenn wir nun die Beziehung Sebastians zur weiblichen Fachkraft in den Blick nehmen, ergibt sich ein diametral anderes Bild. Mittels eines standardisierten Beurteilungsverfahrens (STRS) wurde die Beziehung zu Sebastian von Seiten der weiblichen Fachkraft als sehr auffällig und stark konflikthaft eingeschätzt. Dementsprechend ergab auch ihre Verhaltensbeurteilung mittels eines weiteren standardisierten Verfahrens (VBV) eine Einstufung auf „oppositionell-aggressives Verhalten“ des Jungen im Kindergarten. Ergänzend dazu können wir die Beschreibung der weiblichen Fachkraft über Sebastian stichwortartig anführen:

- *„Führerrolle, sucht Aufmerksamkeit, schimpft und mault, erzählt Fantasiegeschichten, Wutausbrüche, leicht ablenkbar, lügt oder schwindelt, unsicher, auf Achse, beleidigt Grenzen, verteidigt sich, trotzig, schreiend, lutscht Daumen, nervöse Bewegungen.“*

Kommen wir nun zu den inneren Repräsentanzen von Sebastian, denen wir uns durch das projektive Geschichtenerzählverfahren etwas angenähert haben. Auch hier erleben wir auffallend positive Vaterrepräsentanzen, die wir vor allem als Wunsch, vielleicht aber auch als Erinnerung an reale Erfahrungen mit männlichen Bezugspersonen verstehen können. Auch in diesem Beispiel dominieren monadische und dyadische Interaktionsformen, lediglich eine triadische Situation ist zu beobachten. Insofern können wir auch hier auf eine noch eher unreife Triangulierungsentwicklung schließen, die in der Literatur mit dem fehlenden Dritten in Verbindung gebracht wird. Die niedrigen Kohärenz- und Kreativitätswerte weisen darüber hinaus auf globalere Entwicklungsschwierigkeiten hin. Inhaltlich dominieren jedoch einfühlsame und moralische Interaktionsthemen mit einer Tendenz zur Vermeidung, insbesondere von konflikthaften Themen. Diese Verarbeitungsstruktur, die wir bereits bei Manuel beobachten können, zeigt sich nun auch bei Sebastians Geschichten. Auffallend ist jedoch der negative Wert in der Kategorie „Schlussinhalt“, der auf einen überwiegend negativen Ausgang der Geschichten schließen lässt. Insofern könnte man mit den negativen Schlussinhalten auch von einem Scheitern der Regulierungsstrategien sprechen, die nur eine gewisse Zeit lang zu greifen scheinen.

## *Resümee*

Bemerkenswert an diesem Beispiel scheint uns die *auffallende Diskrepanz zwischen der Suche nach körperlicher Nähe und Kommunikation zur männlichen Fachkraft und der konflikthaften,*



*schwierigen Beziehung zur weiblichen Fachkraft*, die das Verhalten des Buben vor allem als oppositionell-aggressiv wahrnimmt. Eine ähnliche Tendenz ist im Familiengeschehen wahrzunehmen. Auch dort erscheint die Beziehung zur Mutter als eher konflikthaft und schwierig, während der (allerdings weitgehend abwesende) Vater, nichts davon berichten kann. Wir glauben hier, wie bereits bei Manuel, eine große Vatersehnsucht entdecken zu können, die bei Sebastian recht offensichtlich in der Beziehung zur männlichen Fachkraft zu Tage tritt.

Auch in den Geschichten, die Sebastian erzählt, spiegelt sich sein Bedürfnis nach positiven, männlichen Bezugspersonen wieder. Die bereits angesprochene Verarbeitungsstruktur (einfühlsame und moralische Interaktionsthemen bei gleichzeitiger Vermeidung konflikthafter Inhalte), konnten wir bereits bei Manuel beobachten. In den Geschichten von Sebastian greifen diese Strategien allerdings nur bedingt, da sie gehäuft zu negativen Schlussinhalten führen. Dies könnte auch als eine innere Entsprechung der Schwierigkeiten betrachtet werden, die in den Beziehungen zur Mutter und zur weiblichen Fachkraft kontinuierlich erlebt werden. In der Zusammenschau von Beobachtungsdaten, Verhaltenseinschätzungen und der Analyse des Geschichtenerzählverfahrens, zeichnet sich ein recht deutliches Bild von einerseits problematischen Beziehungsstrukturen zu weiblichen Bezugspersonen und andererseits großer Sehnsucht nach männlichen Bezugspersonen ab. Diese Tendenz, die sich im Kindergartenalltag beobachten lässt, bringen wir nicht zuletzt mit den realen Vaterdefiziten und einer konflikthaften Beziehungskonstellation zur Mutter in Verbindung.

## 7.7 Abschließende Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Studie zeigen *deutliche geschlechtsspezifische Effekte zwischen Fachkräften und Kindern*. Diese lassen sich sogar *methodenübergreifend* dokumentieren. So lassen sich sowohl in der Videoanalyse als auch in den Beantwortungen der Fachkräfte- und Zusatz-Fragebögen *klare Anzeichen für einen „Mann-Junge-Effekt“* erkennen. Der Kontakt von Jungen zu männlichen Fachkräften wird häufiger gezeigt bzw. davon berichtet als der z.B. von Erzieherinnen zu Jungen. Warum es zu diesem „Mann-Junge-Effekt“ – und teilweise auch „Mann-Mädchen-Effekt“ (beispielsweise im Bereich der Explorationsunterstützung und affektiven Abstimmung) – kommt, bzw. worin dieser genau besteht, kann in der Studie nicht hinreichend geklärt werden und eröffnet Raum für weitere Hypothesen bzw. Interpretationen.

Eine immer wieder zu hörende Erklärung könnte sein, dass allein schon aufgrund der unterrepräsentierten Alltagspräsenz von männlichen Fachkräften (und zusätzlich fehlender Alltagsverfügbarkeit von Vätern) diese den Status des „Besonderen“ oder „Exotischen“ erlangen und damit für Kinder tendenziell anziehend(er) wirken. So konnten wir die Beobachtung machen, dass es die Kinder selbst sind, die von sich aus einen *Unterschied* zwischen den Fachkräften machen. Für Jungen ist dabei entscheidend, dass sie im Durchschnitt *dimensionsübergreifend* häufiger Kontaktverhalten zu männlichen Fachkräften suchen bzw. aufrechterhalten, das auf eine *grundlegende Bedürfnishaltung der Buben nach gleichgeschlechtlichem Austausch und Identifikation* schließen lassen könnte. Ob Mädchen, die offensichtlich weniger „auffällig“, ein solches Bedürfnis nach Austausch und Identifikation mit gegengeschlechtlichen (erwachsenen) Bezugspersonen haben, ist damit nicht ausgeräumt bzw. halten wir für ebenso wahrscheinlich. Dennoch zeigen unsere Daten über verschiedene Erhebungsebenen hinweg, dass Mädchen weniger stark auf das Geschlecht einer Fachkraft ansprechen, während es im Gegenzug *gerade die Jungen sind, die – sei es aufgrund der Unterrepräsentation des „Männlichen“, sei es aufgrund mitgebrachter Defizite an erzieherischem Kontakt zu Männern und Vätern – von einem Mann im Kindergarten team angezogen werden* und diesen als Ausgleich zum mehrheitlich repräsentierten „Weiblichen“ benötigen. Diese Auffassung steht aus unserer Sicht auch nicht im Widerspruch zur im Gender-Diskurs kontrovers diskutierten Auffassung, ob und in welchem Ausmaß bestimmte Einstellungen, Tätigkeiten, Aktivitäten usw. gesellschaftlich-kulturell konstruiert und/oder natürlich veranlagt sind. Genauso wie es unmöglich ist, den Einfluss des Kulturell-Historischen auf unsere geschlechtsbezogenen Beziehungsgestaltungen zu Kindern zu negieren, ist es weder möglich noch wünschenswert, die geschlechtlich-körperliche Dimension gänzlich zu „neutralisieren“ bzw. ihren subtilen Einfluss auf unsere sozial-kulturellen Praxen zu leugnen.

Die bisherigen Ergebnisse müssen dahingehend erweitert und differenziert werden, ob sie ein Fachkraft-Kind-Verhältnis *als Dyade* oder aber eine gemischtgeschlechtliche vs. weibliche Fachkräftezusammensetzung als *Strukturmerkmal* einer Kindergartengruppe zum Gegenstand haben. Obige Resultate fußen mehrheitlich auf der Betrachtung einer Fachkraft-Kind-Dyade (im Rahmen von Beobachtungen oder Fragebogen-Selbstberichten). Betrachtet man hingegen weitere angestellte Gruppenvergleiche, handelt es sich um Fachkraft-Konstellationen, die von Kindern als eingespieltes Tandem wahrgenommen werden und in welcher die Gleich- vs. Gemischtgeschlechtlichkeit ein vermutlich weniger deutliches „Strukturmerkmal“ darstellt. Dieses kann sich ebenso auf das Verhalten eines Kindes als auch auf jenes der Gesamtgruppe auswirken. *So konnte bei gemischtgeschlechtlichen Gruppen ein deutlich erhöhtes Maß an Extrovertiertheit sowie ein (im „nicht auffälligen“ Wertebereich angesiedeltes) erhöhtes oppositionell-*

*aggressives Verhalten von Jungen, und bei Mädchen ein höheres sozial-emotionales Kompetenzniveau festgestellt werden.*

Der empirische Nachweis der Wirkung eines solchen Strukturmerkmals auf das Erleben und Verhalten von Kindern ist, im Vergleich zur Beobachtung der Fachkraft-Kind-Dyade, ungleich schwieriger und bedarf selbstverständlich weiterer empirischer Untersuchungen (z.B. Brandes et al. 2012). Eine weitere beobachtbare Verhaltenstendenz der W-INN-Studie ist beispielsweise die, dass männliche Erzieher tendenziell doch ein wenig „anders“ erziehen, insofern sie nachgiebiger und weniger bestrafend rüberkommen und das Gruppengeschehen insoweit zu beeinflussen scheinen, dass es zu einer höheren sozialen Mobilität und zu „weicheren Übergängen“ im Gruppengeschehen kommt.

## 7.8 Fazit

Unsere Studie liefert *wichtige Bestätigungen bzw. Hinweise* darauf,

- dass es keine signifikanten Bevorzugungen des einen oder anderen Geschlechts von Kindern in Abhängigkeit vom Geschlecht der Fachkraft gibt, dass es jedoch eine gewisse Tendenz mancher weiblicher Fachkräfte gibt, häufiger mit Mädchen zu interagieren
- dass Fachkräfte im Kindergarten einen unterschiedlichen Umgang von Männern mit Kindern bejahen und die grundsätzliche Notwendigkeit eines gleichberechtigten Zugangs von Jungen und Mädchen zu Männern und Frauen betonen
- dass männliche Kindergartenpädagogen v.a. gegenüber Buben eine in verschiedenen Dimensionen wirksam werdende erhöhte Bedeutung besitzen
- dass sich Mädchen im Vergleich zu Jungen im Kindergarten scheinbar deutlich „leichter tun“, indem sie die besseren Beziehungen zu Fachkräften *beiderlei Geschlechts* pflegen (Nähe suchen, weniger Konflikte usw.) und im Sozialverhalten weniger auffällig sind (konzentrierter, weniger hyperaktiv)

- dass die soziale Mobilität bei von männlichen Kindergartenfachkräften angeleiteten Gruppen für Jungen deutlich größer ist als in von weiblichen Kolleginnen geleiteten
- dass die Gestaltung von Übergängen bei Gruppenaktivitäten in gemischtgeschlechtlichen Fachkräfteteams angemessener praktiziert wird
- dass Mädchen in gemischtgeschlechtlichen Fachkräfte-Teams im Durchschnitt höhere Werte im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen zeigen (höher als der Durchschnitts-Mädchenwert)
- dass männliche Pädagogen offenbar – wiederum speziell für Buben – dazu zu animieren scheinen, Extrovertiertheit und externalisierendes Verhalten zuzulassen
- dass Buben in verschiedenster Hinsicht (Blick- und Körperkontakte, Streben nach ungeteilter Aufmerksamkeit usw.) die Nähe häufiger zu männlichen Erziehern suchen, während sie mit weiblichem Personal etwas häufiger in Konflikt geraten
- dass Jungen auch Unterstützung bei Exploration, Aufgaben, Spiel deutlich häufiger bei männlichen Fachkräften suchen als bei weiblichen Fachkräften
- dass dies bezüglich der Unterstützung zu Exploration und affektiver Abstimmung bei Mädchen gegenüber männlichen Fachkräften beinahe ebenso deutlich der Fall ist
- dass Jungen im Vergleich zu Mädchen deutlich häufiger zuhause bei den Eltern von der männlichen Fachkraft berichten (was unterschiedlich wertige Interpretationen zulässt)
- dass insgesamt von einem deutlichen „Buben-Männer-Effekt“ gesprochen werden kann, der im Einzelnen noch durch größere Stichproben und detailliertere Studien abgesichert werden müsste.

Männliche Fachkräfte, so können wir schließen, erweisen sich in unserer multimethodalen Studie als eine vor allem, aber nicht nur für Buben wirksame Diversifizierung und Anreicherung des Beziehungsalltags im Kindergarten.



# Literaturangaben

Aigner, J.C. (2001): Der ferne Vater. Zur Psychoanalyse von Vatererfahrung, männlicher Entwicklung und negativem Ödipuskomplex. Gießen (Psychosozial-Verlag).

Aigner, J.C. (2003): Ödipuskonflikt, Vaterbeziehung und männliche Entwicklung. In: Poscheschnik, G.; Ernst, R.; Klagenfurter Psychoanalytische Mittwoch-Gesellschaft (Hrsg.): Psychoanalyse im Spannungsfeld von Humanwissenschaft, Therapie und Kulturtheorie. Frankfurt/Main (Brandes & Apsel), 86-101.

Aigner, J.C. (2011): „Public Fathers“. Zur Bedeutung und Problematik der Mann-Kind-Beziehung in der öffentlichen Erziehung. In: Aigner, J.C.; Poscheschnik, G. (Hrsg.): Themenheft „psychosozial“ Kinder brauchen Männer, 34. Jg. (IV), Nr. 126, S. 13-20.

Aigner, J.C.; Koch, B.; Perzy, A.; Poscheschnik, G.; Exenberger, S. (2007): Public fathers – Men in child care in Austria. Austria`s male workforce in child care. A multidisciplinary study. Universität Innsbruck (Unveröffentlichter Projektantrag eingereicht beim FWF).

Aigner, J.C.; Poscheschnik, G. (2010): Männliche Kindergartenpädagogen und ihre Wirkung auf die Entwicklung von Kindern. Eine empirische Untersuchung mithilfe eines multimethodalen Zugangs als Teil des „Public Fathers“-Forschungsprogramms. Universität Innsbruck, Projektantrag, Universität Innsbruck, eingereicht beim Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.

Aigner, J.C.; Poscheschnik, G. (2011a) (Hrsg.): Themenheft „psychosozial“ Kinder brauchen Männer, 34. Jg. (IV), Nr. 126.

Aigner, J.C.; Poscheschnik, G. (2011b): Kinder brauchen Männer! Wozu eigentlich? Editorial. In: Aigner, J.C.; Poscheschnik, G. (2011a) (Hrsg.): Themenheft „psychosozial“ Kinder brauchen Männer, 34. Jg. (IV), Nr. 126, S. 5-11.

Aigner, J.C.; Poscheschnik, G. (2011c): Fürsten und Könige? Aspekte der Psychodynamik von Männern in pädagogischen Berufsfeldern. In: Aigner, J.C.; Poscheschnik, G. (2011a) (Hrsg.): Themenheft „psychosozial“ Kinder brauchen Männer, 34. Jg. (IV), Nr. 126, S. 57-68

Aigner, J.C.; Poscheschnik, G. (2012): Brauchen Kinder Männer? Psychoanalytische Befunde und sozialpolitische Folgerungen. In: Cremers, M.; Höyng, S.; Krabel, J.; Rohrmann, T. für die Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen (Barbara Budrich), S. 167-180.

Aigner, J.C.; Rohrmann, T. (2012) (Hrsg.): Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Opladen (Barbara Budrich).

Aigner, J.C./Rohrmann, Tim (Hrsg.) (2012): Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Opladen: Barbara Budrich.

Arnett, J. (1989): Caregivers in day-care centers. Does training matters? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.

ASTAT (Hrsg.) (2012): Südtiroler Männerstudie. Verfasst von Lothar Böhnisch, Armin Bernhard und Gernot Herzer. Autonome Provinz Bozen, Landesinstitut für Statistik.

Brandes, H. (2011): Was bringen Männer in Kitas ein? Zum Stand wissenschaftlicher Forschung zu geschlechtsspezifischem Erziehungsverhalten. In: Aigner, J.C.; Poscheschnik, G. (2011a) (Hrsg.): Themenheft „psychosozial“ Kinder brauchen Männer, 34. Jg. (IV), Nr. 126, S. 21-29.

Brandes, H. (2012): Jungen wie Mädchen profitieren von männlichen Fachkräften – aber kaum von einer Quote. In: Hurrelmann, Klaus/Schultz, Tanjev (Hg.): Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Beltz Juventa Verlag, S.260-273.

Brandes, H.; Andrä, M. & Roeseler, W. (2012): Does gender make a difference? First results of the German tandem-study about pedagogical activity of female and male ECE workers. Presentation on the 22nd EECERA annual conference. Oporto/Portugal

Bretherton, I. & Oppenheim, D. (2003): Appendix MacArthur Story Stem Battery and Parent-Child Narratives. In: Emde, R. N.; Wolf, D. P.; Oppenheim, D. (2003): *Revealing the Inner Worlds of Young Children. The MacArthur Story Stem Battery and Parent-Child Narratives.* Oxford University Press.



BVZ – Beratungs- und Verwaltungszentrum e.V.(2006). Mehr Männer in die pädagogische Arbeit! Dokumentation der Fachtagung vom 24. Juni 2006, in Frankfurt am Main.

Cicchetti, D.; Toth, S.L. (2009): The past achievements and future promises of developmental psychopathology: The coming of age of a discipline. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 50, S. 16-25.

Cremers, M.; Krabel, J.; Calmbach, M. (2010): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten - Eine Studie der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und Sinus Sociovision GmbH. Heidelberg/Berlin: BMFSFJ (Hrsg.)

Dammasch, F. (2011): Warum brauchen Mädchen einen männlichen Dritten? Psychoanalytische Erfahrungen mit der Vatersehnsucht. In: Aigner, J.C.; Poscheschnik, G. (2011a) (Hrsg.): Themenheft „psychosozial“ Kinder brauchen Männer, 34. Jg. (IV), Nr. 126, S. 69-79.

Dammasch, F.; Katzenbach, D.; Ruth, J. (Hrsg.) (2008). Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Frankfurt a.M. (Brandes & Apsel).

Dammasch, F.; Metzger, H.G. (2006) (Hrsg.): Die Bedeutung des Vaters. Psychoanalytische Perspektiven. Frankfurt/Main (Brandes & Apsel).

Döpfner, M.; Berner, W.; Fleischmann, T.; Schmidt, M. (1993): Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV). Weinheim: Beltz Test.

Dornes, M. (2006): Die Bedeutung des Vaters für die Entwicklung des Kindes. In: M. Dornes (2006): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Frankfurt/Main (Fischer), S. 285-328.

Egle, U.T.; Franz, M.; Hoffmann, S.O. (2002): Psychosoziale Belastungen in der Kindheit und Gesundheit im Erwachsenenalter. Möglichkeit der Prävention in der Psychosomatischen Medizin. *Psychotherapeut* 47, S. 124-127.

Faulstich-Wieland, H. (2002): Frauen und Studium – Frauenstudium in der Erziehungswissenschaft. In: Otto, H.-U./ Rauschenbach, T./ Vogel, P. (Hg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium*. Opladen: 173-184.

Flick, U. (2011): Triangulation. Wiesbaden: VS Verlag.

Fonagy, P.; Gergely, G; Jurist, E.; Target, M. (2002): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart (Klett-Cotta) 2004.

Franz, M.; Lensche, H. (2003): Allein erziehend – allein gelassen? Die psychosoziale Beeinträchtigung allein erziehender Mütter und ihrer Kinder in einer Bevölkerungsstichprobe. *Z Psychosom Med Psychother* 49, S. 115-138.

Franz, M.; Lieberz, K.; Schmitz, N.; Schepank, H. (1999): Wenn der Vater fehlt. Epidemiologische Befunde zur Bedeutung früher Abwesenheit des Vaters für die psychische Gesundheit im späteren Leben. *Z Psychosom Med Psychother* 45, S. 260-278.

Friis, P. (2008). Männer im Kindergarten. Wie man sie anwirbt - und dafür sorgt, dass sie auch bleiben. Themenheft des norwegischen Kultusministeriums (2006). Deutsche Fassung 2008 Hrsg. vom Forschungsprojekt Elementar, Universität Innsbruck. [Online] URL: [http://www.uibk.ac.at/ezwi/elementar/literatur/friis\\_maenner\\_im\\_kindergarten.pdf](http://www.uibk.ac.at/ezwi/elementar/literatur/friis_maenner_im_kindergarten.pdf).

Fthenakis, W.E. (1985): Väter. Band I. Zur Psychologie der Vater-Kind-Beziehung. München (Urban & Schwarzenberg).

Fthenakis, W.E. (1988): Väter. Band II. Zur Vater-Kind-Beziehung in verschiedenen Familienstrukturen. München (Urban & Schwarzenberg).

Grossmann, K.; Grossmann, K.E. (2004): Bindung – Das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart (Klett-Cotta).

Grossmann, K.; Grossmann, K.E.; Fremmer-Bombik, E.; Kindler, H.; Scheuerer-Englisch, H.; Zimmermann, P. (2002): The Uniqueness of the Child-Father Attachment Relationship: Fathers' Sensitive and Challenging Play as a Pivotal Variable in a 16-year Longitudinal Study. *Social Development* 11, S. 307-331.

Herzog, J. M. (1982): On father hunger: The father's role in the modulation of aggressive drive and fantasy. In: Cath, St. H.; Gurwitt, A. R.; Ross, John M. (eds.): *Father and child. Developmental and clinical perspectives*. 2. Aufl. Boston: Little, Brown and Co., S. 163.

Jaffee, S.R.; Moffitt, T.E.; Caspi, A.; Taylor, A. (2003): Life with (or without) father: The benefits of living with two biological parents depend on the father's antisocial behaviour. *Child Development* 74, S. 109-126.

Lamb, M. (1997): The development of father-infant relationship. In: Lamb, M. (Hrsg.): *The role of the father in child development*. New York (Wiley), S. 104-120.

Leithäuser, T.; Volmerg, B. (1979): *Anleitung zur Empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren*. Frankfurt/M. (Suhrkamp).

Leithäuser, T.; Volmerg, B. (1988): *Psychoanalyse in der Sozialforschung. Eine Einführung am Beispiel einer Sozialpsychologie der Arbeit*. Opladen (Westdeutscher Verlag).

Metzger, H.G. (2008) (Hrsg.): *Psychoanalyse des Vaters - Klinische Erfahrungen mit realen, symbolischen und phantasierten Vätern*. Frankfurt/Main (Brandes und Apsel).

Petermann, F.; Niebank, K. (1999): *Entwicklungspsychopathologie – Konzepte und Ergebnisse*. *Psychotherapeut* 44, S. 257-264.

Pianta, R. C. (1992): *The Student Teacher Relationship Scale*. University of Virginia, Charlottesville.

Rohrmann, T. (2011): Männer in der Elementarpädagogik. Ein internationales Thema. In: Aigner, J.C.; Poscheschnik, G. (2011a) (Hrsg.): *Themenheft „psychosozial“ Kinder brauchen Männer*, 34. Jg. (IV), Nr. 126, S. 31-42.

Rohrmann, T.; Koch, B.; Strubreither, G.; Schauer, G. (2011): Männer in Kindergärten und Ausbildungseinrichtungen in Österreich. In: Aigner, J.C.; Poscheschnik, G. (2011a) (Hrsg.): *Themenheft „psychosozial“ Kinder brauchen Männer*, 34. Jg. (IV), Nr. 126, S. 43-55.

Rutter, M. (2009): Understanding and testing risk mechanisms for mental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 50, S. 44-52.

Schmidt, S.; Strauß, B. (1996): *Die Bindungstheorie und ihre Relevanz für die Psychotherapie. Teil 1. Grundlagen und Methoden der Bindungsforschung*. *Psychotherapeut* 41, S. 139-150.

Seiffge-Krenke, I. (2001): Neuere Ergebnisse der Vaterforschung. *Psychotherapeut* 46, S. 391-397.

Tress, W. (1986a): Das Rätsel der seelischen Gesundheit. Traumatische Kindheit und früherer Schutz gegen psychogene Störungen. Eine retrospektive epidemiologische Studie an Risikopersonen. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht).

Tress, W. (1986b): Die positive frühkindliche Bezugsperson – Der Schutz vor psychogenen Erkrankungen. *PPmP* 36, S. 51-57.

Van IJzendoorn, M.; De Wolff, M.S. (1997): In search of the absent father – Meta-analysis of infant-father attachment: A rejoinder to our discussants. *Child Development* 68, S. 604-609.

von Klitzing, K.; Bürgin, D. (2005): Parental Capacities for triadic relationships during pregnancy: Early predictions of children`s behavioral and representational functioning at preschool age. *Infant Mental Health Journal* 26, S. 19-39.

Waters, E. (1995): The Attachment Q-Set (Version 3.0). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 60, No. 2/3, Caregiving, Cultural, and Cognitive Perspectives on Secure-Base Behavior and Working Models: New Growing Points of Attachment Theory and Research (1995), 234-246.

Wiesemann, J.; Dillon, S. (2010): Unveröffentl. Ppt.-Präsentation, Universität Kassel, anlässlich des DGfE-Kongresses 2010 in Mainz (<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/faultstich-wieland/Wiesemann+Dillon.pdf>)



# Anhang

## *Kritische Anmerkungen zum Studiendesign*

Neben der grundsätzlichen Schwierigkeit, etwas über die teilweise subtilen „Wirkungen“ des Geschlechts einer Person bzw. Fachkraft auf Kinder auszusagen (vgl. Brandes 2012), erwies sich die im Projekt realisierte multimethodale Herangehensweise zur Untersuchung der projizierten Fragestellungen als eine besondere Herausforderung, die eine Reihe von Einschränkungen oder Relativierungen der dokumentierten Befunde mit sich brachte. Die W-INN-Studie hat mit dem Aufgreifen einer ohnehin komplexen und diffizilen Fragestellung im Bereich der (früh-)pädagogischen Geschlechterforschung nicht nur inhaltliches, sondern zudem method(olog)isches Neuland betreten, zu dem bislang kaum andere empirische Studien durchgeführt wurden. Entsprechend hatte die Bearbeitung der Wirkungs-Thematik im Rahmen der W-INN-Studie „Pilotcharakter“ in doppelter Hinsicht.

Zunächst ist anzumerken, dass für die Erfassung einer mittel- oder längerfristigen positiven Einflussnahme bzw. „Wirkung“ von männlichen Erziehern (im Tandem mit einer weiblichen Fachkraft) auf Entwicklungsbereiche von Jungen oder Mädchen ein „quasiexperimentelles“ Querschnittsdesign mit einer vergleichsweise kleinen Stichprobe nicht hinreichend geeignet erscheint. Um belastbarere Zusammenhangsanalysen herauszuarbeiten, sind Längsschnittstudien (mit mindestens zwei Messzeitpunkten) erforderlich, die (wenn überhaupt) im Sinne einer Kausalaussage bzw. eindeutigen Wirkungsrichtung einer spezifischen geschlechtsbezogenen Fachkräftezusammensetzung interpretiert werden können.

Für überzeugende empirische Ergebnisse bezüglich eines potenziellen „Kompensations-effekts“ einer männlichen Fachkraft auf ein (vaterentbehrendes) Kind, sind obendrein die genaue Erfassung des familiendynamischen Hintergrunds eines Kindes (mittels Elternpaar-Interview und/oder teilnehmender Familienbeobachtung) unentbehrlich, die im Rahmen der W-INN-Studie aus Ressourcenmangel nicht im nötigen Umfang umgesetzt werden konnten.

Darüber hinaus bedarf es für künftige Studien der Erfassung weiterer „konfundierender“ Variablen, die das Erleben und Verhalten der Kinder in der Gruppe ebenso beeinflussen können: neben dem Temperament des Kindes sind das die Peergroup-Dynamik, das „pädagogische Arrangement“ bzw. Zusammenspiel des Erzieher/in-Tandems (d.h. die parallele Erfassung der erzieherischen Prozessqualität *beider* Fachkräfte), sowie beispielsweise das pädagogische Konzept einer Einrichtung als wichtiger Einflussfaktor. Zudem wäre eine umfangreichere Videoaufnahmezeit empfehlenswert, die gegebenenfalls sogar mit der Nutzung von mehreren Kameras multiperspektivisch ausgebaut werden könnte.

Trotz dieser Restriktionen bzw. methodischer Kritikpunkte halten wir die dokumentierten Befunde der W-INN-Studie über die Wirkung von „Geschlecht“ für aussagekräftig und zukunftsweisend, um spezifischere geschlechtsspezifische Analysen von Erzieher/in-Kind-Interaktionen in frühpädagogischen Einrichtungen anzuregen bzw. durchzuführen. Insbesondere die multimethodale Herangehensweise, die Beobachtungsdaten mit Fremdbeurteilungsverfahren und projektiven Testverfahren verbindet, erweist sich als schwieriger, aber sehr ertragreicher Weg, um ein möglichst umfangreiches und sich ergänzendes Bild zum inneren Erleben und äußeren Verhalten von Jungen und Mädchen im pädagogischen Zusammenspiel mit männlichen und weiblichen Fachkräften zu bekommen. Bemerkenswert an der W-INN-Studie war hierbei insbesondere die so nicht vorhersehbare Übereinstimmung von bestimmten Fachkraft-Kind-„Effekten“ auf verschiedenen Ebenen der Datenerhebung.





**bmask.gv.at**

BUNDESMINISTERIUM FÜR  
ARBEIT, SOZIALES UND  
KONSUMENTENSCHUTZ

### **SOZIALTELEFON**

Bürgerservice des Sozialministeriums

Tel.: 0800 - 20 16 11

Mo bis Fr 08:00 - 12:00 Uhr

Donnerstag 08:00 - 16:00 Uhr

### **PFLEGETELEFON**

Tel.: 0800 - 20 16 22

Mo bis Do 08:00 - 16:00 Uhr

Fr 08:00 - 13:00 Uhr

Fax: 0800 - 22 04 90

[pflegetelefon@bmask.gv.at](mailto:pflegetelefon@bmask.gv.at)

### **BROSCHÜRENSERVICE**

Tel.: 0800 - 20 20 74

[broschuerenservice@bmask.gv.at](mailto:broschuerenservice@bmask.gv.at)

<https://broschuerenservice.bmask.gv.at>

### **BRIEFKASTEN**

Für Anregungen und allgemeine Fragen:

[post@bmask.gv.at](mailto:post@bmask.gv.at)

### **BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES UND KONSUMENTENSCHUTZ**

Stubenring 1, 1010 Wien

Tel.: +43 1 711 00 - 0

[www.bmask.gv.at](http://www.bmask.gv.at)

