

Kuger, Susanne; Kluczniok, Katharina; Sechtig, Jutta; Smidt, Wilfried
Gender im Kindergarten. Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen

Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 2, S. 269-288

urn:nbn:de:0111-opus-87180



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2011

■ *Thementeil*

**Drop out im Bildungssystem –
Situation und Prävention**

■ *Allgemeiner Teil*

Leistungs- und Herkunftseffekte beim
Hochschulzugang in der Schweiz

Gender im Kindergarten – Empirische Daten-
lage zu Unterschieden zwischen Mädchen
und Jungen

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention

Rudolf Tippelt

Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention.

Einleitung zum Thementeil 145

Clemens Hillenbrand/Heinrich Ricking

Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention.

Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen 153

Nora Gaupp/Boris Geier/Tilly Lex/Birgit Reißig

Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge

in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung 173

Margrit Stamm/Jacob Kost/Peter Suter/Melanie Holzinger-Neulinger/

Netkey Safi/Holger Stroezel

Dropout CH – Schulabbruch und Absentismus in der Schweiz 187

Bernhard Schmidt

Dropout in der Erwachsenenbildung 203

Ulrich Heublein/André Wolter

Studienabbruch in Deutschland.

Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen 214

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Drop out im Bildungssystem“ 237

Allgemeiner Teil

Stephan Schumann

Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz.
Ein Vergleich zwischen Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer
Maturität und mit Berufsmaturität 246

Susanne Kuger/Katharina Kluczniok/Jutta Sechtig/Wilfried Smidt

Gender im Kindergarten – Empirische Datenlage zu Unterschieden
zwischen Mädchen und Jungen 269

Besprechungen

Sabine Gruehn

Michel Knigge: Hauptschüler als Bildungsverlierer? 289

Veronika Magyar-Haas

Alfred K. Tremel: Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der
Erziehungswissenschaft. 291

Michael Obermaier

Hans R. Leu/Anna von Behr (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühförderung.
Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren. 295

Ursula Pfeiffer

Carsten Bünger/Peter Euler/Andreas Gruschka/Ludwig Pongratz (Hrsg.):
Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. 298

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 302

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Drop-Out from the Education System – The present situation and strategies of prevention

Rudolf Tippelt

Drop-Out from the Education System – The present situation and strategies of prevention. An introduction 145

Clemens Hillenbrand/Heinrich Ricking

Early School-Leaving: Causes – Development – Prevention. Results of research carried out in the States and in Germany 153

Nora Gaupp/Boris Geier/Tilly Lex/Birgit Reißig

Paths to a Lack of Training. Determinants of failed transfer into vocational training among adolescents with a junior high school education 173

Margrit Stamm/Jakob Kost/Peter Suter Melanie Holzinger-Neulinger/Netkey Safi/Holger Stroezel

Drop-Out CH – Early School-Leaving and Absenteeism in Switzerland 187

Bernhard Schmidt

Drop-Out from Adult Education 203

Ulrich Heublein/Andrä Wolter

Drop-Out from Higher Education in Germany – Definition, drop-out rate, causes, measures 214

Deutscher Bildungsserver

Tips on links relating to the topic of “Drop-Out from the Education System” 237

Contributions

Stephan Schumann

Performance and Background Effects on the Entry into Higher Education in Switzerland. A comparison between graduates with an upper secondary school-leaving certificate and graduates with a vocational maturity diploma 246

Susanne Kuger/Katharina Kluczniok/Jutta Sechtig/Wilfried Smidt

Gender in Kindergarten – Empirical data on differences between girls and boys 269

Book Reviews 289

New Books 302

Impressum U3

Susanne Kuger/Katharina Kluczniok/Jutta Sechtig/Wilfried Smidt

Gender im Kindergarten¹ – Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen

Zusammenfassung: Dem Beitrag liegen die beiden in der Literatur (implizit) angesprochenen Annahmen zugrunde, dass a) geschlechtsbedingte Unterschiede im Kindergartenalltagserleben und -verhalten von Mädchen und Jungen existieren sowie b) diese Unterschiede im Laufe des Kindergartenbesuchs zunehmen. Anhand der Längsschnittstudie BiKS-3-8 werden das Alltagserleben von Mädchen und Jungen wie auch alltägliche Handlungen und Einstellungen von Erzieherinnen im Regelkindergarten daraufhin untersucht, wie ausgeprägt das geschlechtsspezifische Verhalten der Akteure ist. Es zeigen sich nur wenige Unterschiede im Verhalten zwischen Mädchen und Jungen, die zudem nicht durchgängig dem gängigen Rollenstereotyp entsprechen und im Laufe der Kindergartenzeit abnehmen. Diese Unterschiede liegen im Wesentlichen in der Initiative der Kinder selbst begründet, die Erzieherinnen forcieren nur sehr begrenzt geschlechtsspezifisches Verhalten der Kinder.

1. Einleitung

Neben einer gestiegenen Anzahl genderbezogener Themenausgaben großer (auch populär-) wissenschaftlicher Zeitschriften verdeutlichen nicht nur Informations- und Diskussionsplattformen, sondern z.B. auch die Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums zum aktuellen Geschlechterdiskurs (BJK, 2009) oder das Jahresgutachten 2009 des Aktionsrats Bildung unter dem Thema „Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem“ (vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., 2009) die Aktualität des Themas „Gender“ in Bildung, Erziehung und Betreuung. Im Jahresgutachten wird z.B. untersucht, in welchen Phasen der Bildungslaufbahn beginnend in der frühen Kindheit geschlechterbezogene Nachteile (insbesondere für Jungen) auftreten und wie diesen entgegengewirkt werden kann. Es wird deutlich, dass sich die Richtung der Diskussionen in den letzten Jahren gewandelt hat. Heute rückt – stark verkürzt ausgedrückt – nicht mehr das „katholische Mädchen vom Land“, sondern der „Migrantenjunge in der Stadt“ in den Fokus potenzieller Benachteiligungen. Speziell im frühpädagogischen Bereich ist die empirische Befundlage jedoch lückenhaft und gesicherte Erkenntnisse sind rar. Dieser Beitrag stellt daher die Frage, ob geschlechtsspezifische Unterschiede im Ele-

1 Der Begriff „Kindergarten“ wird als Oberbegriff für die verschiedenen Formen institutioneller Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern vor Schulbeginn benutzt. Er wird anderen Bezeichnungen wie z.B. „Kindertagesstätte“ vorgezogen, da er in der Tradition von Friedrich Fröbel immer schon dem Bildungsgedanken verpflichtet ist.

mentarbereich (überhaupt) eine Rolle spielen, und wenn ja, wie groß diese sind. Hierzu werden Daten der interdisziplinären Forschergruppe BiKS² analysiert.

2. Hintergrund

Dass dem Thema „Gender“ bereits im Kindergarten(-alter) eine pädagogische Relevanz beigemessen wird, spiegelt sich auf praktischer Ebene in einer Vielfalt „gendersensibler“ Literatur wider, die in drei Schwerpunkten betrachtet werden kann: Länderspezifische *Rahmenpläne* geben grundlegende Orientierung für die pädagogische Arbeit. Darüber hinaus gibt es eine Bandbreite genderbezogener *Konzepte*, die Aussagen über die konkrete, angestrebte pädagogische Arbeit im Kindergarten ermöglichen. Und schließlich zeigt sich eine andauernde Aktualität von Gender-Aspekten in verschiedenen *Projekten*.

Die in Deutschland seit 2002 entwickelten bundesländerspezifischen *Rahmenpläne* für die Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen³ nehmen – zumindest in Teilen – das international geforderte Anliegen auf, Geschlechtergerechtigkeit gewährleisten zu wollen (z.B. McNaughton, 2004). Bei genauerer Betrachtung genderspezifischer Aspekte fallen diesbezüglich deutliche Differenzen auf (vbw, 2009; Rohrmann, 2009). So siedelt Niesel (2008) die Rahmenpläne in Bezug auf genderbezogene Inhalte zwischen zwei Extremen an („deutliche Akzentuierung“ vs. „Feigenblattverdacht“): Einige Rahmenpläne widmen der geschlechtersensiblen Erziehung eigene und z.T. themenübergreifende Kapitel (z.B. Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Thüringen). Andere Rahmenpläne integrieren genderbezogene Aspekte – z.T. zusätzlich – in verschiedene inhaltliche Bereiche (z.B. Berlin, Hamburg, Sachsen, Thüringen) oder diskutieren sie in direkter Verbindung mit ähnlich „quer“ gelagerten Themen wie z.B. der interkulturellen Bildung und Erziehung (z.B. Berlin, Hamburg). Wieder andere Rahmenpläne fallen dagegen durch Vernachlässigung genderbezogener Aspekte auf und/oder thematisieren diese erst in ergänzenden Praxismaterialien (z.B. Saarland).

Die derzeit existierenden pädagogischen *Konzepte, Ansätze und Leitfäden* für eine geschlechtersensible Pädagogik im Kindergarten unterscheiden sich ebenfalls in verschiedener Hinsicht, z.B. bezüglich Umfang, Zielgruppe(n) und inhaltlicher Schwerpunkte. Daneben fallen Gemeinsamkeiten auf: Den meisten geschlechtersensiblen Konzepten fehlt nicht nur eine grundlegende theoretische Einbettung, sondern auch eine forschungsbasierte Argumentationsgrundlage. Sie betonen eher die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen und weisen meist die Bereiche Selbstreflexion, Wissen über Mädchen und Jungen, Veränderungen im Alltag sowie Innovationen als wesentliche und auf-

2 Die vorliegende Arbeit ist entstanden im Rahmen der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten interdisziplinären Forschergruppe BiKS im elementarpädagogischen Teilprojekt 2 (Leitung: Prof. Roßbach; RO 820/11). Wir danken den an der Studie teilnehmenden Kindern, Erzieher/-innen und Eltern für ihre Teilnahme und allen im Rahmen der Datenerhebungen eingesetzten Studierenden für ihre engagierte Mitarbeit.

3 Für eine allgemeine Übersicht zu den Rahmenplänen vgl. die Synopse von Diskowski (2007) sowie www.bildungsserver.de.

einander aufbauende Schritte zu einer veränderten geschlechtersensiblen Pädagogik auf (Faulstich-Wieland, 2008).

Das Feld genderbezogener *Projekte* (in der Regel eher Praxis- und kaum Forschungsprojekte) ist in Deutschland verhältnismäßig klein bei gleichzeitig großer Vielfalt. Zusätzlich ist es durch ein ausgeprägtes Defizit an empirisch-quantitativen Evaluationen gekennzeichnet. Rohrman (o.J.) weist auf Einschätzungen einiger Projekt-Autoren hin, welche die methodischen Grundlagen ihrer eigenen Forschungsvorhaben kritisieren. Grundsätzlich lassen sich die verschiedenen Projekte⁴ in unterschiedlichen Bereichen verorten: Aus- und Fortbildung (z.B. Gender Loops, 2007), geschlechtersensible pädagogische Arbeit mit Mädchen *oder* Jungen, geschlechtersensible pädagogische Arbeit mit Mädchen *und* Jungen auf der allgemeinen Basis des Gender-Mainstreaming (Charta der Grundrechte der Europäischen Union, 2000, Art. 23) sowie Männer als frühpädagogische Fachkräfte.

Sowohl den Rahmenplänen als auch den Konzepten und Projekten zur geschlechtersensiblen Pädagogik im Kindergarten ist gemeinsam, dass sie im Sinne angestrebter Geschlechtergerechtigkeit auf die Verminderung geschlechterbezogener Stereotype⁵ und die Verhinderung geschlechterbedingter Benachteiligungen zielen. Der Überblick weist insgesamt aber auch auf eine unübersichtliche Vielfalt an genderbezogenen Aspekten in frühpädagogischen Rahmenplänen, Konzepten und Projekten hin, die Entwicklungsbedarf sowohl in Bezug auf ihre theoretische Verankerung als auch auf ihre empirische Überprüfung deutlich werden lassen. Im Zusammenhang mit mangelndem empirischen Wissen über die pädagogische Praxis vor Ort ist und bleibt die Frage unbeantwortet, wie sich ein – gut gemeintes – vermeintlich „geschlechtergerechtes“ Verhalten der pädagogischen Fachkräfte zeigt und auswirkt bzw. ob es sich u.U. sogar als kontraproduktiv erweisen könnte, weil Unterschiede zwischen den Kindern nur noch mehr betont und nicht ausgeglichen, möglicherweise sogar ins Gegenteil verkehrt werden könnten.

Vielen praxisnahen Veröffentlichungen scheint die Annahme zu unterliegen, die Summe biologischer, genetischer und sozialisatorischer Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen zeige sich im Kindergarten in Form geschlechtsspezifischer Unterschiede im Verhalten der Kinder und auch der Erzieherinnen⁶. Diese Unterschiede wiederum stehen im Verdacht, später mit Benachteiligungen für das eine oder andere Geschlecht verbunden zu sein (z.B. Diefenbach & Klein, 2002). Die empirische Forschungslage diesbezüglich ist gegenwärtig dünn. Diskutiert werden allerdings häufig nur Teilaspekte verschiedener Betrachtungsebenen der frühpädagogischen Situation (z.B. Personalzusammensetzung, Nutzungsstatistiken, Einzelstudien etc.).

4 Für einen auf Deutschland bezogenen, ausführlicheren Überblick über einzelne Projekte zur Gender-Thematik im Kindergarten siehe Rohrman (2008).

5 Im vorliegenden Beitrag werden Stereotype verstanden als interindividuell geteilte Überzeugungen von Personen darüber, welche Merkmale Mädchen und Jungen wahrscheinlich besitzen oder haben sollten (für einen Überblick zu Bedingtheit, Form Genese von Stereotypen vgl. Deaux & Kite, 1993).

6 Die Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte ist weiblich. Aus diesem Grund wird hier und im Folgenden stets die weibliche Form der Berufsbezeichnung verwendet.

Häufig wird in der Diskussion um geschlechtsspezifische Unterschiede die faktische Ungleichheit in der Geschlechterzusammensetzung der pädagogischen Fachkräfte herangezogen (Rabe-Kleberg, 2005): Die aktuelle amtliche Statistik zeigt, dass nur 2% des gesamten pädagogischen Fachpersonals Männer sind (Deutsches Jugendinstitut (DJI) & Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2008). Der Kindergarten ist damit ein Bereich, in dem die Geschlechtertrennung in der Erwachsenenwelt besonders deutlich wird (Rohrman, 2009).

Bei der Nutzung des Kindergartens ist dagegen kein geschlechtsspezifischer Unterschied zu erkennen: Die Kinder- und Jugendhilfestatistik von 2007 zeigt, dass der Anteil der Jungen (51.5%) und Mädchen (48.5%) in Kindertageseinrichtungen insgesamt, auch unter Berücksichtigung des Migrationshintergrunds, praktisch gleich ist. Mühler und Spieß (2008) können diesbezüglich auch in ihren Analysen auf Basis des Sozioökonomischen Panels (SOEP) zur Nutzung informeller Förderangebote (z.B. Eltern-Kind-Gruppen, Kinderturnen) keine Geschlechterunterschiede nachweisen.

Betrachtet man das Thema geschlechtsspezifischer Unterschiede auf der Ebene von Einzelstudien, so beziehen sich diese überwiegend auf eng abgegrenzte Bereiche der kindlichen Entwicklung (z.B. Brown et al., 2009), fokussieren Themen im Bereich der Beziehungsgestaltung (Ewing & Taylor, 2009; Howes, Phillipson & Peisner-Feinberg, 2000) bzw. die sozial-emotionale Anpassung sowie die kognitive Leistungsentwicklung in der Schule (Hamre & Pianta, 2001; Herwartz-Emden, Braun, Heinze, Rudolph-Albert & Reiss, 2008). Lediglich beiläufig wird über Verhaltensunterschiede von Erzieherinnen gegenüber Jungen und Mädchen oder der Kinder selbst berichtet.

Darüber hinaus fanden und betonten Studien zum Spielverhalten von Kindern und der Rolle der pädagogischen Fachkräfte aus den 1970/80er Jahren (Barres, 1973; Cherry, 1975; Fagot, 1977; Fagot, Hagan, Leinbach & Kronsberg, 1985; Sylva, Roy & Painter, 1986; Tizard, Philips & Plewis, 1976) geschlechtsspezifisches Verhalten der Kinder und der pädagogischen Fachkräfte in Bereichen, die möglicherweise Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder haben könnten: So wird den Kindern geschlechtsspezifisch unterschiedliche Rückmeldung zu ihrem Verhalten gegeben, es werden unterschiedliche (Spiel-) Aktivitäten unterstützt, bzw. die Kinder selbst gehen unterschiedlichen Tätigkeiten mehr oder weniger häufig nach. In den letzten Jahren sind Studien zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Alltag von Kindergartenkindern seltener. Es gibt allerdings vereinzelt Hinweise auf eine geschlechterbedingte Ungleichbehandlung der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte. So nimmt das pädagogische Fachpersonal nach Befunden von Altermatt, Jovanovic und Perry (1998) sowie Duffy, Warren und Walsh (2001) gegenüber Mädchen eher eine kritisierende, korrigierende Funktion und gegenüber Jungen eher eine unterstützende Funktion ein.

Deutliche Unterschiede zeigen sich allerdings später beim Übergang von Kindergartenkindern in die Grundschule. Nach der amtlichen Statistik für die Bundesrepublik werden Jungen eher vom Schulbesuch zurückgestellt und seltener vorzeitig eingeschult als Mädchen (Statistisches Bundesamt, 2008). Ähnliche Ergebnisse finden sich auch in den USA (Malone, West, Denton Flanagan & Park, 2006). Geschlechterunterschiede in späteren Phasen des Bildungssystems schließlich sind unstrittig. Herwartz-

Emden et al. (2008) berichten im frühen Grundschulalter signifikante Unterschiede in der Rechtschreibleistung zugunsten der Mädchen, in der Mathematikleistung zugunsten der Jungen und keine signifikanten Unterschiede in der Leseleistung. Am Ende der Grundschulzeit erreichen Mädchen höhere Kompetenzwerte im Lesen (Hornberg, Valtin, Potthoff, Schwippert & Schulz-Zander, 2007). Jungen schneiden dagegen in Mathematik und Naturwissenschaften besser ab als Mädchen (Bonsen, Lintorf & Bos, 2008). Auch im weiteren Bildungsverlauf, etwa beim Übergang in weiterführende Schulen (Baumert, Cortina & Leschinsky, 2008) und hinsichtlich Klassenwiederholungen (Ehmke, Drechsel & Carstensen, 2008), spielen geschlechterbedingte Unterschiede eine Rolle. Da es sich hierbei um Untersuchungen zu Kindern jenseits des Kindergartenalters handelt, sie andererseits aber auch in frühpädagogischen Zusammenhängen diskutiert werden, ist die Frage berechtigt, ob die Problematisierung von „Gender“ als Thema „von oben“ in den frühkindlichen Bereich hineintransportiert wird.

Selbst bei Akzeptanz einzelner Puzzlestücke als Beleg für einen geschlechterbedingten Bias bereits im Kindergarten können mit den genannten Befunden nicht die häufig impliziten Längsschnittfolgen überprüft werden. Viele praxisnahe Texte deuten an, der Kindergarten spiele durch die geschlechterbedingt unterschiedliche Behandlung von Kindern – die einer Benachteiligung gleichgesetzt wird – neben biologischen und genetischen Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen sowie dem familialen oder Peereinfluss eine zentrale und kausale Rolle bei der Ausprägung und Manifestierung der Geschlechtsidentität und führe in der Folge zu verstärkt geschlechtsspezifisch unterschiedlichem Verhalten der Kinder. Möglicherweise werden hier zwei Konzepte miteinander vermengt: Der Kindergartenbesuch als Einfluss einer Institution und die Kindergartenzeit als Zeit- oder Entwicklungsabschnitt in der Kindheit. Dies würde heterogene bis widersprüchliche Ergebnisse erklären, wie etwa dass die gängige Schlussfolgerung, später auftretende Leistungs- oder Anpassungsprobleme (s.o.) würden sich (bereits) im Kindergarten(-alter) herausbilden, nicht immer und nur begrenzt bestätigt werden kann (Hamre & Pianta, 2001; Silver, Measell, Armstrong & Essex, 2005).

3. Fragestellung

Der folgende Beitrag befasst sich vor dem Hintergrund dieser Problemlage mit geschlechterbezogenen Unterschieden im ersten und letzten Kindergartenjahr. Er stellt die Frage, ob sich sowohl Mädchen und Jungen selbst als auch pädagogisches Fachpersonal gegenüber Mädchen und Jungen im Kindergartenalltag unterschiedlich verhalten. Zudem fragt der Beitrag, ob sich – „mitgebrachte“ – Verhaltensmuster der Kinder während der Kindergartenzeit verstärken. Umgesetzt wird dies in zwei Schritten: 1) Eine Voraussetzung für geschlechtsspezifisch unterschiedliches Verhalten und folgenreich für die Förderpraxis im Alltag sind unterschiedliche Wahrnehmungen von und Eigenschaftszuschreibungen zu Mädchen und Jungen auf Seiten der Erzieherinnen, welche – nach theoretischer Annahme – pädagogischem Handeln zugrunde liegen (Ajzen & Fishbein, 1980; Fishbein & Ajzen, 1975). Eine Frage ist daher, ob sich die Einschätzungen der

pädagogisch Handelnden zu Stärken und Schwächen von Mädchen und Jungen unterscheiden bzw. wie sie sich ausgestalten und ob Erzieherinnen für Jungen und Mädchen unterschiedliche Einschulungszeitpunkte präferieren. 2) Einstellungen und Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte spielen als Vermittler und Moderator für die Abläufe und Prozesse im Verlauf eines Kindergarten-tages eine zentrale Rolle. Sollten sich vor diesem Hintergrund Unterschiede zu Ungunsten des einen oder des anderen Geschlechts ergeben, müssten sich diese in der alltäglichen Kindergartenpraxis niederschlagen. Im Detail stellt sich die Frage, ob sich die Alltagssituationen von Mädchen und Jungen unterscheiden hinsichtlich

- der von ihnen durchgeführten Aktivitäten,
- der mit diesen Aktivitäten angesprochenen Förderbereiche,
- der während dieser Aktivitäten erlebten sozialen Situationen des kindlichen Spiels und
- der dabei von der pädagogischen Fachkraft eingenommenen Rolle.

Dies wird differenziert erfasst sowohl für Situationen, die die Erzieherin für das Kind initiiert, als auch wenn das Kind seine Situation selbst initiiert bzw. aussucht.

4. Design und Methode

Datengrundlage für die Analysen ist die Längsschnittstudie BiKS-3-8 der interdisziplinären Forschergruppe BiKS (*Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter*, von Maurice et al., 2007). In BiKS-3-8 werden 547 Kinder und ihre Familien aus 97 Kindergärten vom Eintritt in den Kindergarten (Alter der Kinder 3 Jahre) bis zur 2. Grundschulklasse (Alter der Kinder 8 Jahre) in den Lernumwelten Familie, Kindergarten und Grundschule begleitet. Aus den Kindergärten ist jeweils eine Gruppe in den Längsschnitt aufgenommen, von der nur Kinder einbezogen sind, die im Schuljahr 2008/2009 zur fristgerechten Einschulung anstanden. Zu Beginn der Studie im September 2005 waren die Kinder im Schnitt $M = 44.6$ Monate ($SD = 5.0$ Monate) alt. Die pädagogischen Fachkräfte weisen eine mittlere Berufserfahrung von $M = 15.0$ Jahren ($SD = 9.0$ Jahre) auf und sind zu 94.8% weiblich. Die Gesamtstichprobe reduziert sich zuweilen geringfügig durch Ausfälle in Einzelinstrumenten.

Die Kindergärten werden halbjährlich kontaktiert, um Daten auf Basis von mündlichen und schriftlichen Befragungen, standardisierten Beobachtungen sowie Tagebüchern zu erhalten. Seit Frühjahr 2006 finden halbjährlich standardisierte Qualitätsbeobachtungen in den Kindergartengruppen statt, die sich zum einen auf die Gruppe insgesamt und zum anderen auf einzelne Zielkinder beziehen. Für die Fragestellung des Beitrags von besonderer Bedeutung ist die so genannte Zielkindbeobachtung (ZiKiB; Kuger, Pflieger & Roßbach, 2006). Sie erfasst die Anregungsqualität, die auf ein einzelnes Kind gerichtet ist. In einer Substichprobe werden zwei Kinder pro Kindergarten-

gruppe über einen Vormittag hinweg beobachtet. Sie umfasst im ersten Kindergartenjahr 102 ausgewählte Zielkinder im Alter von $M = 45.7$ Monaten ($SD = 3.1$ Monate), davon 53 Jungen; nach zwei Jahren im letzten Kindergartenjahr 96 Kinder im Alter von $M = 69.5$ Monaten ($SD = 3.3$ Monate), davon 48 Jungen. Hierbei wird zum einen mehrmals am Vormittag die Güte der auf die Zielkinder gerichteten Anregungen eingeschätzt. Zum anderen wird über den Vormittag verteilt insgesamt für 60 Minuten in einem 1-Minutenintervall Timesamplingverfahren die Situation des Kindes anhand eines Kategoriensystems festgehalten. Diese aus dem Timesampling gewonnenen Daten werden im Folgenden analysiert. Notiert werden hier die Sozialstruktur mit der Gruppenform (z.B. Gesamtgruppe, Kleingruppe; Güte der Beobachterübereinstimmung mittels Cohen's Kappa κ : $M = .767$, $SD = .14$) und der Spielform (z.B. kooperativ, individuell; κ : $M = .55$, $SD = .19$), die vom Kind durchgeführte Aktivitäten (z.B. Bewegungsspiel, Gesellschafts- und Brettspiel; κ : $M = .71$, $SD = .12$) und die damit an das Kind gerichtete Förderung in bestimmten Bereichen (z.B. Grobmotorik, mündliche Sprache; κ : $M = .52$, $SD = .14$). Auch die Rolle der Erzieherin in den jeweiligen Situationen wird festgehalten (z.B. informierend, kontrollierend; κ : $M = .57$, $SD = .15$). In den Bereichen Gruppenform, Spielform und Aktivität kann jeweils nur eine der Kategorien pro Timesamplingintervall markiert werden (Alternativkategorien; in der Summe 60, da zu 60 Zeitpunkten je eine Markierung auf dem Beobachtungsbogen möglich, vgl. Tabelle 1). Ebenso wird mit der Rolle der Erzieherin verfahren, allerdings werden hier nur diejenigen Kategorien in die Analyse mit aufgenommen, die während der Interaktionen mit dem Zielkind beobachtbar sind (daher ist die Summe der Kategorienhäufigkeiten kleiner 60, vgl. Tabelle 1; es finden sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bzgl. der Interaktionshäufigkeit der Erzieherinnen). Da kindliche Aktivitäten nie ausschließlich einen Förderbereich ansprechen, können pro Zeiteinheit bis zu drei Förderbereiche markiert werden – hier ergibt sich eine Summe der Auftretenshäufigkeiten größer 60. Zusätzlich wird für jedes Zeitintervall festgehalten, von wem die Initiative für diese Situation ausging. Ob die Erzieherin diese Aktivität in diesem Sozialkontext mit dieser Förderung für das Kind initiierte oder ob das Kind selbst die Initiative ergriff und sich die Situation selbst suchte.⁸ Im Folgenden sollen diese beiden möglichen Initiatoren vergleichend betrachtet werden (Peer-initiierte Aktionen werden für diesen Beitrag außer Acht gelassen).

Die folgenden Ergebnisse stammen aus dem ersten und jeweils letzten Kindergartenjahr der BiKS-3-8-Stichprobe. Es werden schriftliche Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zu Stärken und Schwächen der Kinder sowie die kindbezogen von der Erzieherin empfohlenen Einschulungszeitpunkte untersucht. Zum anderen wird mit der Zielkindbeobachtung analysiert, ob in den (Spiel-)Aktivitäten der Kinder geschlechtsspezifische Unterschiede festgestellt werden können, d.h., ob bei Mädchen oder Jungen eine Beobachtungskategorie zu insgesamt mehr oder weniger Beobachtungszeitpunk-

7 Nach Landis und Koch (1977) sind Cohen's Kappas zwischen .41 und .80 als moderat bis gut einzustufen.

8 Für weiterführende Informationen zum Instrument und zu Ergebnissen siehe Smidt und Kuger (2009).

ten festgestellt werden kann. Dies wird im Sinne des Untersuchungsschwerpunkts dieses Beitrags für Aktivitäten untersucht, die sich die Kinder selbst aussuchen, und getrennt davon für Aktivitäten, die die Erzieherinnen für Mädchen oder Jungen initiieren. Die Analysen wurden varianzanalytisch oder mittels Chi²-Test bzw. exaktem Test nach Fisher durchgeführt.

5. Ergebnisse

5.1 *Kindbezogene Einschätzungen*

Um zu erfassen, ob bei Erzieherinnen geschlechterabhängige Vorstellungen von und Eigenschaftszuschreibungen zu Mädchen und Jungen vorhanden sind (vgl. Abbildung 1), wurden die Erzieherinnen gebeten, schriftlich für jedes Kind einzuschätzen, ob bezüglich einer Reihe von Bereichen eine besondere Stärke vorliegt (0 = keine besondere Stärke, 1 = weder Stärke, noch Schwäche, 2 = besondere Stärke, Normalverteilung liegt vor).

Im ersten Kindergartenjahr – Stärken und Schwächen

Es zeigen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der Einschätzung mathematischer ($F(1, 458) = .64$; n.s.) und sportlicher Stärken und Schwächen ($F(1, 480) = 1.68$; n.s.) durch die pädagogischen Fachkräfte bei Kindern im Alter von knapp unter vier Jahren. Allerdings schreiben die Erzieherinnen Mädchen eher eine Stärke im sprachlichen ($F(1, 474) = 10.66$; $p < .05$), sozialen ($F(1, 477) = 10.33$; $p < .05$), künstlerischen ($F(1, 469) = 57.68$; $p < .05$) und musikalischen Bereich ($F(1, 478) = 24.05$; $p < .05$) zu als Jungen; den Jungen dagegen eher im Tüfteln und Experimentieren ($F(1, 470) = 7.91$; $p < .05$). Die Effektstärken befinden sich allerdings alle im kleinen bis mittleren Bereich ($d = .07$ bis $.66$).

Im letzten Kindergartenjahr – Stärken und Schwächen

Betrachtet man die Einschätzungen der Erzieherinnen zum Ende der Kindergartenzeit, zeigen sich ähnliche Ergebnismuster wie zu Beginn (ohne Abbildung): Es ergeben sich weiterhin keine signifikanten Geschlechterunterschiede im sportlichen Bereich ($F(1, 366) = .39$; n.s.). Mädchen wird weiterhin im sozialen ($F(1, 366) = 4.24$; $p < .05$; auch bei Denham et al., 2001), künstlerischen ($F(1, 366) = 78.87$; $p < .05$) und musikalischen Bereich ($F(1, 365) = 23.71$; $p < .05$) eher eine Stärke zugesprochen als Jungen. Bei diesen wird auch weiterhin häufiger eine Stärke im Bereich Tüfteln und Experimentieren ($F(1, 366) = 42.32$; $p < .05$) angenommen als bei Mädchen. Anders als zu Beginn zeigen sich nun am Ende der Kindergartenzeit keine Unterschiede mehr zwischen Mädchen und Jungen im sprachlichen Bereich ($F(1, 366) = .42$; n.s., vgl. Überblick bei Halpern, 1992) Jungen wird dagegen erstmals im Bereich Mathematik häufiger eine Stärke

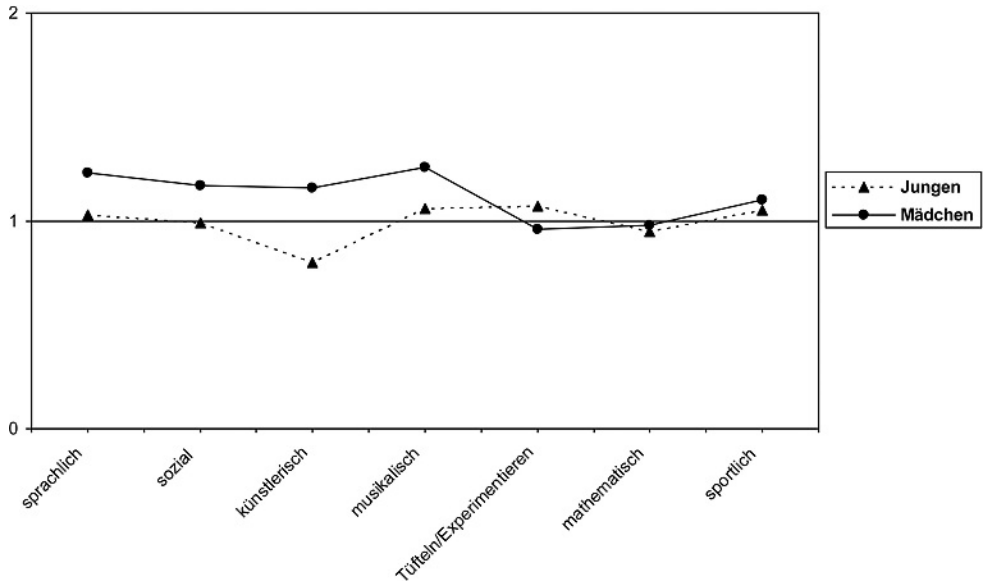


Abb. 1: Einschätzung der kindlichen Stärken und Schwächen aus Sicht der Erzieherinnen zu Beginn der Kindergartenzeit getrennt für Mädchen und Jungen: (0 = keine besondere Stärke in diesem Bereich, 1 = weder Stärke, noch Schwäche, 2 = besondere Stärke in diesem Bereich; Normalverteilung liegt vor).

zugesprochen als Mädchen ($F(1, 363) = 5.57; p < .05$). Die Effektstärken für diese Einschätzungen schwanken stark ($d = .07$ bis $.84$).

Die Einschätzungen der Erzieherinnen weisen somit zu beiden Messzeitpunkten leichte, eher stereotypkonforme geschlechtsspezifische Unterschiede auf. Analog zum pädagogischen Fachpersonal wurden die Eltern der Kinder befragt (hier nicht im Einzelnen berichtet). Deren Einschätzungen zeigen ähnliche Ergebnisse.

Eine erste Manifestierung der unterschiedlichen Wahrnehmung von Mädchen und Jungen könnte sich in geschlechterbezogen unterschiedlichen Empfehlungen für den Einschulungszeitpunkt zeigen. Die Erzieherinnen wurden jeweils im Herbst der Kindergartenjahre gebeten anzugeben, welchen Einschulungszeitpunkt sie für jedes Kind empfehlen (eher früh/vorzeitig, fristgerecht, eher spät/zurückgestellt)⁹.

Im ersten Kindergartenjahr – Einschulungszeitpunkt

Bezüglich der Empfehlungen der Erzieherin zum Einschulungszeitpunkt für jedes einzelne Kind zeigen sich im exakten Test nach Fisher keine signifikanten geschlechtsspe-

9 Zusätzlich bestand die Antwortmöglichkeit „weiß ich noch nicht“. Zu allen drei untersuchten Messzeitpunkten gab es allerdings keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede zwischen Erzieherinnen, die sich noch nicht auf einen Einschulungstermin für das Kind festlegen konnten und denen, die sich auf „eher früh“, „fristgerecht“ oder „eher spät“ festlegten.

zifischen Unterschiede. Demnach halten Erzieherinnen im ersten Kindergartenjahr bei Mädchen und Jungen gleich häufig einen vorzeitigen, fristgerechten oder verspäteten Schuleintritt für möglich.

Im letzten Kindergartenjahr – Einschulungszeitpunkt

Ebenfalls keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede ergibt der exakte Test nach Fisher hinsichtlich der jeweiligen Empfehlung zum Einschulungszeitpunkt im letzten Kindergartenjahr. Vor der Einschulung geben die Erzieherinnen demzufolge Mädchen und Jungen keine unterschiedlichen Empfehlungen, ob sie für eine vorzeitige Einschulung vorgeschlagen werden oder nicht. Ebenso gilt dies für die Empfehlung für oder gegen einen verspäteten Einschulungstermin.

Diesen Ergebnissen zufolge kann nicht von einer geschlechtsspezifischen Benachteiligung bei der Wahrnehmung des passenden Einschulungszeitpunktes durch die pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten gesprochen werden. Im Folgenden wird daher untersucht, ob sich geschlechtsspezifische Unterschiede im Alltagserleben und -verhalten der Kindergartenkinder ergeben.

5.2 Alltagserleben und -verhalten von Kindergartenkindern

Im Folgenden wird mit Hilfe von Beobachtungen aus der ZiKiB untersucht, welche Aktivitäten Mädchen und Jungen in welcher sozialen Situation durchführen, welche Förderbereiche damit angesprochen werden und welche Rolle die Erzieherin dabei einnimmt. Zum einen wird dabei zugunsten der Darstellung einzelner Unterschiede im Gesamtprofil das ursprüngliche Signifikanzniveau beibehalten (hier angetragene Signifikanz bei 5% bzw. Tendenz zur Signifikanz bei 10%). Bei der Vielzahl von Kategorien muss dabei berücksichtigt werden, dass – schon aus Gründen des Zufalls – eine gewisse Anzahl von Ergebnissen signifikant wird (hier 5% bzw. 10% von 212 Ergebnissen: 11 Ergebnisse signifikant bzw. 21 zumindest tendenziell). Zum anderen wird zugunsten der Überprüfung einer Gesamthypothese „geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Alltagserlebens“ eine Berechnung der exakten bedingten Wahrscheinlichkeit des Zustandekommens der gefundenen signifikanten (tendenziell signifikanten) Ergebnisse unter Berücksichtigung des Zufallsproblems durchgeführt (vgl. Fußnote 9). In Tabelle 1 sind die mittleren Auftretenshäufigkeiten aller Beobachtungskategorien über alle Kinder zu beiden Messzeitpunkten dargestellt. Dabei handelt es sich um die mittlere Anzahl von gewerteten Timesamplingintervallen für diese Beobachtungskategorie über alle Kinder hinweg im Rahmen der 60 beobachteten Zeitpunkte und nicht um die mittlere Dauer der Aktivitäten. Außerdem werden Ergebnisse in Form von Odds-ratios dargestellt, also dem Verhältnis der Auftretenshäufigkeit einer Kategorie bei Mädchen zur Auftretenshäufigkeit bei Jungen innerhalb der 60 beobachteten Zeitpunkte. Dabei bedeutet ein Odds-ratio größer eins, dass eine Situation bei Mädchen zu mehr Zeitpunkten vor-

		erstes Kindergartenjahr			letztes Kindergartenjahr		
		gesamt	Initiator Kind	Initiator Erzieherin	gesamt	Initiator Kind	Initiator Erzieherin
		M (SD)	Odds	Odds	M (SD)	Odds	Odds
Soziale Situation	Gruppenform						
	Gesamtgruppe	13.4 (12.0)			11.8 (11.2)		
	Teilgruppe (> 6 Kinder)	4.7 (6.5)			9.4 (10.4)		
	Kleingruppe (≤ 6 Kinder)	21.2 (12.0)	1.38*	1.31*	24.2 (13.4)		
	Dyade	11.8 (9.1)	1.43+	1.37+	8.1 (8.2)	1.54+	
	Allein	8.4 (7.7)			6.4 (6.8)		
Spielform	parallel	21.6 (14.9)	1.70*		29.2 (12.2)	1.33*	
	kooperativ	21.9 (12.1)			20.5 (12.8)		
	individuell	16.1 (11.6)			10.2 (10.1)		
Aktivitäten	Aktivitäten mit Sand/Wasser	1.3 (4.0)			0.8 (3.0)		
	Bau-/Konstruktionsspiele	4.0 (7.2)			3.9 (7.3)		
	Bewegungsspiele	5.0 (6.7)		0.28*	2.8 (6.4)		
	Experimente/Naturerfahrung	1.2 (2.8)			1.3 (3.7)		
	Gesellschafts-/Brettspiele	3.5 (5.8)	0.47+		2.6 (5.6)		
	Künstlerisches Gestalten	6.0 (8.6)	2.94*		4.4 (6.5)		
	Musizieren/Singen	1.4 (2.2)			1.3 (2.2)		
	Nutzung technischer Geräte	0.1 (0.9)			0.4 (2.2)		
	Nutzung von Printmedien	1.5 (4.0)			1.3 (3.5)	4.44*	
	Pflegerische Routinen	7.5 (7.7)		0.55+	6.3 (5.8)		
	Puzzeln	1.0 (2.9)			0.5 (2.3)		
	Rollenspiele	4.8 (7.9)			3.2 (4.9)		
	Ruhe/Schlaf	0.7 (2.2)			0.3 (0.8)		
	Schulvorbereitung	0.2 (0.8)			3.8 (8.1)		
	Tanz-/Kreisspiele	1.0 (3.0)			2.4 (4.4)		
	Unterhaltungen	6.5 (5.9)	1.70+		10.6 (8.7)		0.65*
Förderbereiche	Allgemeinwissen	7.8 (8.5)			4.7 (5.6)		
	Buchstaben-Laut-Zuordnung	0.3 (0.9)			1.5 (3.8)		
	Feinmotorik	14.5 (10.8)			8.3 (9.1)		
	Formen/Muster/Raum	2.3 (4.8)			2.2 (4.4)	2.68+	
	Gestaltend-bildnerische Förd.	5.7 (8.8)	2.91*		3.4(6.8)		
	Grobmotorik	8.1 (8.6)		0.36*	6.6 (6.7)		
	Hygiene	2.7 (3.5)	1.85+	0.24*	1.9 (3.0)		
	Kienästhetik	3.3 (8.1)			1.0 (2.8)		
	Konzentration	22.8 (15.3)			3.5 (5.2)		
	Logik/Problemlösen	2.3 (4.5)			3.5 (5.2)		
	Mündliche Sprache	40.7 (18.3)	1.48*		35.4 (19.5)		
	Musische Förderung	2.9 (4.6)			2.3 (3.6)	3.12+	
	Naturwissenschaften	1.3 (2.9)			1.7 (4.0)		
	Phantasie	12.9 (11.3)	1.75*		4.7 (5.9)		
	Ruhe/Entspannung	4.0 (6.8)			0.8 (1.8)		
	Schreiben/Vorläufer	0.1 (0.4)	60.0+		0.4 (0.9)		
	Selbstlesen/Vorläufer	0.2 (0.8)			0.2 (1.0)		
	Sozialverhalten	35.7 (17.4)	1.42*		27.4 (20.6)		
	Vergleichen/Kategorisieren	3.2 (5.9)			3.6 (4.5)		
Vorgelesen bekommen	1.4 (3.7)			0.7 (2.4)		0.08+	
Zählen	0.8 (1.6)			2.1 (4.8)			
Ziffern	0.3 (0.8)			1.9 (4.4)			
Rolle der Erzieherin	Beobachtend	7.0 (8.8)	1.73*		6.3 (7.1)	1.82+	
	Ermutigend	0.8 (1.9)			2.0 (3.9)		
	Helfend	7.7 (6.5)			7.5 (6.4)		
	Informierend	5.2 (5.0)			9.3 (8.0)		
	Kontrollierend	1.1 (3.1)			1.7 (2.4)		
	Mitspielend	5.1 (8.2)			4.3 (6.1)		
	Strafend	0.0 (0.1)			0.1 (0.4)		

Tab. 1: Odds-ratios für die Auftretenshäufigkeit bei Mädchen (kodiert 1) im Verhältnis zu der bei Jungen (kodiert 0; Referenz). Die Signifikanzen beziehen sich auf Ergebnisse von ANOVAs; Tendenz: +: .05 < p < .10; Signifikanz: *: p < .05.

kommt als bei Jungen. Umgekehrt bedeutet ein Odds-ratio kleiner eins, dass eine Situation bei Mädchen zu weniger Zeitpunkten als bei Jungen auftritt.

Zunächst fällt auf, dass es bei den meisten der erfassten Aspekte keinen Unterschied gibt. Vor diesem Hintergrund finden sich auch einige geschlechtsrollentypische Verhaltensmuster der Kinder. Es wird im Folgenden jeweils mit Bezug auf Tabelle 1 erläutert, wie sich die von den Kindern selbst gewählten und die von den Erzieherinnen für die Kinder initiierten Situationen darstellen. Es wird untersucht, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede im Verhalten der Kinder und der Erzieherinnen gibt.

Im ersten Kindergartenjahr – Alltagserleben und Verhalten

Vom Kind initiierte Aktivitäten: Wenn Kinder ihre Aktivitäten selbst aussuchen, können sie ihre Präferenzen ausspielen und sich die Personen und Situationen auswählen oder schaffen, die ihnen angenehm sind und ihre derzeitigen Interessen und Neigungen berücksichtigen (Vogt & Wieder, 1999). Mädchen zeigen in der BiKS-3-8-Stichprobe eine Vorliebe für eher weniger Spielpartner als Jungen. Sie spielen mehr in Kleingruppen (insgesamt pro Mädchen durchschnittlich gerundete 17 gewertete Minuten(-intervalle) vs. 12 gewertete Minuten(-intervalle) bei Jungen) und tendenziell auch mehr in Dyaden als Jungen (durchschnittlich 10 Minuten bei Mädchen vs. 7 Minuten bei Jungen; auch bei Denham et al., 2001). Es ergeben sich Quotienten bzw. Odds-ratios von 1.38 und 1.43 (vgl. Tab. 1, Ergebnisspalte 2, Ergebniszeile 3 und 4). Mädchen verbringen dabei mehr Zeit in parallelen Spielformen als Jungen (13 vs. 8 Minuten), führen also mehr analoge Tätigkeiten nebeneinander aus. Mädchen suchen selbst zu signifikant mehr Zeitpunkten Aktivitäten zum künstlerischen Gestalten auf (6 vs. 2 Minuten) und unterhalten sich tendenziell mehr als Jungen (3 vs. 2 Minuten) (auch bei MacCoby & Jacklin, 1974; Fagot, 1977, 1978; nicht so bei Sylva et al., 1986), während Jungen sich tendenziell eher mehr aus eigener Initiative mit Gesellschafts- und Brettspielen beschäftigen (durchschnittlich 1 Minute bei Mädchen und 3 Minuten bei Jungen). Diese wenigen Differenzen sind vor dem Hintergrund großer Ähnlichkeiten eher im Sinne von geschlechtsrollentypischem Verhalten der Kinder zu sehen. Bezüglich der mit den jeweils ausgeführten Aktivitäten angesprochenen Förderbereiche lassen sich nur wenige Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen feststellen. Mädchen werden in den von ihnen selbst initiierten Aktivitäten insgesamt mehr im Sozialverhalten (23 vs. 16 Minuten), in Phantasie (12 vs. 7 Minuten), in mündlicher Sprache (28 vs. 19 Minuten), im gestaltend-bildnerischen Bereich (6 vs. 2 Minuten) und tendenziell auch in Aspekten der Hygiene (2 vs. 1 Minute/n) (diese letzten beiden auch bei Huston, Wright, Marquis & Green, 1999) und im Schreiben sowie den korrespondierenden Vorläuferfertigkeiten (1 vs. 0 Minute/n) gefördert als Jungen. Zur Rolle der Erzieherin während der vom Kind selbst gewählten Aktivitäten lässt sich festhalten, dass Mädchen dabei mehr beobachtet werden als Jungen (5 vs. 3 Minuten) (siehe dagegen Altermatt, Jovanovic & Perry, 1998; Duffy, Warren & Walsh, 2001). Dies könnte an einer größeren Affinität bezüglich der von den Kindern gewählten Aktivitäten liegen (vgl. Tizard et al., 1976) oder an der auch von Ewing und Taylor (2009) beobachtete Geschlechter-

passung – das pädagogische Fachpersonal der 102 beobachteten Kinder ist zu 94.1% weiblich.

Von der Erzieherin initiierte Aktivitäten: Sollten dem Förder- und Erziehungsverhalten der pädagogischen Fachkräfte geschlechtsrollenspezifische Tendenzen unterliegen, so ließe sich dies besonders anhand ihres Unterstützungsverhaltens und damit an ihren für die Kinder initiierten Aktivitäten erkennen. Hier zeigen sich nur wenige Unterschiede. Die Erzieherinnen unterstützen den auch schon von den Kindern selbst gewählten sozialen Kontext, indem sie für Mädchen mehr als für Jungen Aktivitäten in Kleingruppen (20 vs. 16 Minuten) und tendenziell auch mehr in Dyaden (11 vs. 8 Minuten) initiieren. Im Bereich der Aktivitäten und den damit angesprochenen Förderbereichen ergibt sich lediglich ein geschlechtsspezifischer Unterschied dahingehend, dass Jungen mehr als Mädchen zu Bewegungsspielen (0 vs. 2 Minuten) (vgl. Tonyan & Howes, 2003; Fagot et al., 1985) und tendenziell auch etwas mehr zu pflegerischen Routineaktivitäten (2 vs. 4 Minuten) aufgefordert werden. Dementsprechend werden Jungen in den von der Erzieherin angeregten Situationen mehr als Mädchen in ihrer Grobmotorik (1 vs. 3 Minute/n), auch bezüglich Hygiene (0 vs. 2 Minuten), gefördert. In allen anderen Bereichen der Analyse finden sich keine Unterschiede zwischen den Erziehungs- und Förderbemühungen der Erzieherinnen gegenüber Mädchen und Jungen, auch nicht hinsichtlich ihrer eigenen Rolle in den Situationen.

Im letzten Kindergartenjahr – Alltagserleben und Verhalten

Vom Kind initiierte Aktivitäten: Nach Ruble, Martin und Berenbaum (2006) festigt sich im Verlauf der Kindergartenzeit die Geschlechtsidentität und geschlechtsrollenspezifisches Verhalten tritt immer häufiger auf. Damit müsste das selbst gewählte Verhalten im Alter von sechs Jahren häufiger geschlechtsrollenspezifisch sein als im Alter von vier Jahren. Zur Bestätigung dieser Annahme liegen in der vorliegenden Untersuchung zu wenige (noch weniger als zwei Jahre zuvor) signifikante Ergebnisse vor: Sechsjährige Mädchen suchen selbst, wie auch schon im Alter von vier Jahren, tendenziell mehr Situationen in der Dyade auf (8 vs. 5 Minuten) und spielen signifikant mehr parallel (18 vs. 14 Minuten) als Jungen (dagegen Maccoby, 1998). Bezüglich der Aktivitätsbereiche fällt auf, dass es bis auf eine Ausnahme keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Ausführungsdauer der selbst gewählten Aktivitäten zwischen Mädchen und Jungen gibt: Mädchen beschäftigen sich insgesamt mehr mit Printmedien als Jungen (1 vs. 0 Minute/n). Sie werden in ihren Aktivitäten tendenziell im musischen Bereich mehr gefördert als Jungen (2 vs. 1 Minute/n) und suchen sich tendenziell etwas mehr Aktivitäten aus, in denen sie im Bereich Formen, Muster und räumliche Relationen gefördert werden (2 vs. 1 Minute/n) als Jungen. Darüber hinaus erfahren Mädchen und Jungen in allen anderen Inhaltsbereichen gleich viel Förderung. Hierbei werden Mädchen, wie auch schon im Alter von vier Jahren, in ihren Aktivitäten tendenziell mehr von der Erzieherin beobachtet als Jungen (5 vs. 3 Minuten).

Von der Erzieherin initiierte Aktivitäten: Bei der Analyse der untersuchten ZiKiB-Beobachtungskategorien zeigen sich in den von den Erzieherinnen initiierten Aktivitä-

ten für sechsjährige Kinder keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Nur bei den Förderbereichen zeigt sich eine leichte Tendenz dahingehend, dass Jungen etwas mehr als Mädchen vorgelesen wird (0 vs. 1 Minute/n). Dieses Ergebnis allein lässt weder den Schluss zu, dass die pädagogischen Fachkräfte geschlechtsrollentypisches Verhalten unterstützen, noch, dass sie dieses gezielt reduzieren. Nach Seebauer (2008) bzw. Kasüschke und Klees-Möller (2002) schlagen sich die subjektiven Wahrnehmungen der pädagogischen Fachkräfte bezüglich der Stärken und Schwächen der Kinder in den Förderbemühungen des Alltags nieder. Dies kann mit den Daten der Stichprobe BiKS-3-8 so nicht bestätigt werden.

In der Zusammenschau muss für die Vielzahl an Einzelergebnissen relativierend Folgendes beachtet werden: Die in der vorliegenden Analyse gefundenen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen übersteigen die aus Gründen des Zufalls zu erwartenden signifikanten Ergebnisse.¹⁰ Damit muss anhand der vorliegenden Daten insgesamt festgehalten werden, dass nur wenige Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Jungen sowie von Erzieherinnen im Kindergartenalltag bestehen.

6. Diskussion und Fazit

Dieser Beitrag widmete sich dem Thema geschlechterbedingter Unterschiede im Kindergarten. Auf einen Geschlechtereffekt hin wurden handlungsrelevante Stärken-Schwächen-Zuschreibungen zu Mädchen und Jungen durch Erzieherinnen, Einschulungsempfehlungen für die Kindergartenkinder und die alltäglichen (Spiel-) Aktivitäten der Kinder analysiert.

Die zwei Analyseschritte können wie folgt zusammengefasst werden: Erzieherinnen schreiben den Kindern zu Beginn sowie zum Ende der Kindergartenzeit geschlechtsspezifische Stärken und Schwächen zu, die analog zu einem gesellschaftlich verbreiteten Geschlechtsrollenstereotyp eingeordnet werden können. Die statistischen Signifikanzen weisen dabei nur eine geringe bis mittlere praktische Bedeutsamkeit in den Effektstärken auf. Keine geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigen sich bei der Wahrnehmung des passenden Einschulungszeitpunkts durch die Erzieherinnen. Bezüglich des Kindergartenalltags muss festgehalten werden, dass die Gemeinsamkeiten gegenüber den Unterschieden deutlich überwiegen. Die wenigen festgestellten Unterschiede weisen darüber hinaus nicht zwangsläufig kausal in die Richtung der in der Literatur für die Schulzeit festgestellten geschlechterbezogenen Unterschiede. Auch wenn Kinder im Alter von vier Jahren einige Aktivitäten geschlechtsrollenkonform mehr oder weni-

10 Das Zustandekommen von 15 signifikanten (27 zumindest tendenziell signifikanten) Ergebnissen weist für 53 Kategorien in 2 Bedingungen zu 2 Messzeitpunkten bei einem Alpha-niveau von $\alpha = 0.05$ ($\alpha = 0.1$) eine Wahrscheinlichkeit von $p = 0.045$ ($p = 0.036$) auf. Damit überschreitet die bedingte Wahrscheinlichkeit nicht die Signifikanzschwelle (5%) des Globaltests. Die Annahme, es bestehe kein Unterschied im Verhalten insgesamt, muss abgelehnt werden. Die analogen Werte getrennt für Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 sind: $p = 0.004$ ($p = 0.005$) und $p = 0.122$ ($p = 0.099$).

ger häufig ausführen, so verlieren sich diese Unterschiede doch nahezu vollständig im Verlauf der Kindergartenjahre. Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte, sei es in ihrer die Entwicklung begleitenden oder in ihrer eher aktivierenden, steuernden Funktion, ist bezüglich möglicher geschlechtsrollenstereotyper Verhaltensweisen weder evozierend noch kompensatorisch.

Die Verminderung signifikanter Ergebnisse im Verlauf der Kindergartenzeit legt die Annahme nahe, dass der Kindergarten mit seiner Vielzahl und Heterogenität an vorhandenen Rollenvorbildern (Erzieherinnen, ältere Kinder u.a.) heute durch seine multiplen Anregungsmöglichkeiten bezüglich geschlechtsspezifischer Unterschiede eher eine egalisierende, aber keinesfalls eine verstärkende Rolle einnimmt. Im Zusammenhang mit der Ausprägung und Manifestation der Geschlechtsrolle und -identität im Verlauf der Kindheit (Ruble et al., 2006) liegt daher der Schluss nahe, dass der Schwerpunkt sozialisatorischer Einflüsse in diesem Prozess in anderen Umweltbereichen zu suchen oder zu finden ist. Insbesondere sind hier die Familie und die Peergruppe in Betracht zu ziehen (zur Relevanz familialer Merkmale für die Entwicklung geschlechtsspezifischer Verhaltensmuster z.B. McHale, Kim, Dotterer, Crouter & Booth, 2009; zur Peer-Gruppe z.B. Rohrman, 2009). Offen bleibt allerdings die Frage, ob diese gefundene Reduktion von Unterschieden eher das Resultat der grundlegenden Gestaltung des Kindergartenalltags – und damit beiläufiger Anregung – ist, ob sie die Folge gezielter bzw. intentionalen Handelns oder Nicht-Handelns des pädagogischen Fachpersonals ist oder ob andere Aspekte des Kindergartens (z.B. der Gruppenkontext) eine ursächliche Wirkung haben. Möglicherweise spielt der Kindergarten als Institution nur eine untergeordnete Rolle und es sind vielmehr andere Einflüsse, die während dieser Entwicklungsphase wirken.

Aufgrund der berichteten Befunde kann eine Zunahme geschlechtsspezifischer Unterschiede im Lauf der Kindergartenzeit nicht bestätigt werden; das Verhaltensrepertoire für Mädchen und Jungen wird gleichermaßen offen gehalten. Offensichtlich ist „Gender“ kein Thema des Kindergartenalltags. In der Konsequenz bedeutet dies Entwarnung für die Praxis. Gleichzeitig ist aber auch Vorsicht geboten: Problematiken, die sich bei manchen Kindern im weiteren Verlauf der Bildungskarriere zeigen und deren Ursachen unklar bleiben (aber im Geschlecht vermutet werden), dürfen nicht vernachlässigt werden. Es existiert allerdings die Möglichkeit oder Gefahr einer Überreaktion auf Einzelbefunde und -eindrücke. In diesen Fällen besteht häufig die Tendenz, ein falsch verstandenes Gleichheitsbedürfnis an den Tag zu legen und (vermeintlich) „geschlechtsneutral“ (Fried, 2001) erziehen zu wollen. Dadurch ergibt sich für Erzieherinnen das Dilemma, dass eine möglicherweise gut gemeinte Absicht in ein unbeabsichtigt geschlechtsspezifisches Handeln umschlägt.

Eine Begrenzung des Beitrags stellt die fehlende Betrachtung der objektiv gemessenen kindlichen Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit den Befunden dar. Diese konnte im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht berücksichtigt werden. Es bleibt offen, ob die gefundenen Verhaltensmuster im späteren Entwicklungsverlauf zu geschlechtsspezifischen Benachteiligungen führen. Weiterhin kann die Frage nach den Gründen für das vorgefundene Handeln der Kinder und Erzieherinnen nicht beantwortet

werden, da keine Informationen hierzu vorhanden sind. Für die vorliegenden Analysen liegen pro Kindergarten lediglich Daten von maximal zwei Kindern vor, was die Analyse mit Mehrebenenmodellen nicht ermöglicht. Die zusätzliche Erhebung von mehr Kindern pro Kindergarten wäre für detailliertere Auswertungen wünschenswert. Des Weiteren liegen keine Informationen dazu vor, mit Kindern welchen Geschlechts die Zielkinder ihre Zeit verbringen. Dies könnte weiteren Aufschluss über das Alltagsverhalten und -erleben der Kinder sowie mögliche Ursachen für spätere Unterschiede ermöglichen (für einen Überblick zur Ausgestaltung und den Folgen von inter- und intrageschlechtlichen Peerinteraktionen im Kindergartenalter vgl. Martin & Fabes, 2001).

Zusammenfassend gilt mit Thorne (1993, S. 104; auch Rohrmann, 2009) „within gender variation is greater than differences between boys and girls taken as groups“. In der gegenwärtigen Diskussion sollten also viel häufiger die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Hintergrund und die vielen Gemeinsamkeiten in den Mittelpunkt gerückt werden. Dies entbindet die verantwortlichen Akteure allerdings nicht davon, den Kindergartenalltag weiterhin sorgfältig zu gestalten, zu beobachten und zu reflektieren, entlastet aber in Bezug auf implizite Annahmen oder Ursachenzuschreibungen und kocht damit das Thema „Gender im Kindergarten“ aus empirischer Perspektive auf kleinerer Flamme.

Literatur

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Altermatt, R., Jovanovic, J., & Perry, M. (1998). Bias or responsivity? Sex and achievement-level effects on teachers' classroom questioning practices. *Journal of Educational Psychology*, 90, 516-527.
- Barres, E. (1973). *Erziehung im Kindergarten. Eine empirische Untersuchung – zugleich ein hochschuldidaktischer Versuch*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Baumert, J., Cortina, K. S., & Leschinsky, A. (2008). Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 53-130). Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Bonsen, M., Lintorf, K., & Bos, W. (2008). Kompetenzen von Jungen und Mädchen. In W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel, Ch. Selter & H. Walther (Hrsg.), *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 125-140). Münster: Waxmann Verlag.
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K., Dowda, M., Addy, C., & Pate, R. R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' nonsedentary physical activity. *Child Development*, 80(1), 45-58.
- Bundesjugendkuratorium – BJK (2009). *Schlaue Mädchen – dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs. Stellungnahme des BJK*. http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf [06. 12. 2010].
- Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2000). http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf [06.12.2010].
- Cherry, L. (1975). The preschool teacher-child dyad: Sex differences in verbal interaction. *Child Development*, 46, 532-535.

- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C., & DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development, 25*, 290-301.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI), & Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.) (2008). *Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/Zahlenspiegel2007.property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf> [06.12.2010].
- Deaux, K., & Kite, M. (1993). Gender Stereotypes. In F. L. Denmark & M. A. Paludi (Hrsg.), *Psychology of women. A handbook of issues and theories* (S. 107-139). Westport: Greenwood Press.
- Diefenbach, H., & Klein, M. (2002). „Bringing Boys Back“, Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik, 6*, 938-958.
- Diskowski, D. (2007). *Synopse zu den Bildungsplänen der Länder*.
http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/synopse_bildungsplaene.pdf [06.12.2010].
- Duffy, J., Warren, K., & Walsh, M. (2001). Classroom Interactions: Gender of Teacher, Gender of Student, and Classroom Subject. *Sex-Roles, 45*(9/10), 571-593.
- Ehmke, T., Drechsel, B., & Carstensen, C. H. (2008). Klassenwiederholen in PISA-I-plus. Was lernen Sitzbleiber in Mathematik dazu? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3*, 368-388.
- Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 24*, 92-105.
- Fagot, B. I. (1977). Consequences of moderate cross-gender behavior in preschool children. *Child Development, 48*, 902-907.
- Fagot, B. I. (1978). The influence of sex of child on parental reactions to toddler children. *Child Development, 49*, 459-465.
- Fagot, B. I., Hagan, R., Leinbach M. D., & Kronsberg, S. (1985). Differential Reactions to Assertive and Communicative Acts of Toddler Boys and Girls. *Child Development, 56*, 1499-1505.
- Faulstich-Wieland, H. (2008). Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse und Geschlechterdifferenz. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 195-202). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fried, L. (2001). Jungen und Mädchen im Kindergarten. Jüngere Forschungen aus der Perspektive von Erzieherinnen, Eltern und Kindern. *KiTa spezial, Sonderheft 2*, 10-12.
- Gender Loops (2007). *Erste Auswertungsergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebung zur Umsetzung von geschlechtsbezogenen Unterrichtsangeboten und Strategien zur Förderung der Gleichberechtigung von Mädchen, Frauen, Jungen und Männern in der ErzieherInnenausbildung*.
<http://www.dissens.de/de/dokumente/genderloops-ergebnisse-maerz2007.pdf> [06.12.2010].
- Halpern, D. F. (1992). *Sex differences in cognitive abilities* (2. Aufl.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(9), 191-204.
- Herwartz-Emden, L., Braun, C., Heinze, A., Rudolph-Albert, F., & Reiss, K. (2008). Geschlechtsspezifische Leistungsentwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im frühen Grundschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 2*, 13-28.

- Hornberg, S., Valtin, R., Potthoff, B., Schwippert, K., & Schulz-Zander, R. (2007). Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 195-223). Münster: Waxmann Verlag.
- Howes, C., Phillipsen, L., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency and predictability of teacher-child relationships during the transition to kindergarten. *Journal of School Psychology, 38*, 113-132.
- Huston, A. C., Wright, J. C., Marquis, J., & Green, S. B. (1999). How young children spend their time: Television and other activities. *Developmental Psychology, 35*(4), 912-925.
- Kasüschke, D., & Klees-Möller, R. (2002). Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen. Zum Stand der Umsetzung geschlechtsbezogener Handlungsansätze. In Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Mädchen- und Jungenarbeit – Eine ungelöste fachliche Herausforderung. Der 6. Jugendbericht und zehn Jahre Paragraph 9.3 im Kinder- und Jugendhilfegesetz* (S. 57-74). München.
- Kuger, S., Pflieger, K., & Roßbach, H.-G. (2006). *Einschätzskalen der Zielkindbeobachtung* (Forschungsversion). Bamberg: BiKS-Forschergruppe der Universität.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 53*, 159-174.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes. Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Malone, L. M., West, J., Denton Flanagan, K., & Park, J. (2006). *The early reading and mathematics achievement of children who repeated kindergarten or who began school a year later*. U.S. Department of Education/National Center for Education Statistics.
- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The Stability and Consequences of Young Children's Same-Sex Peer Interactions. *Developmental Psychology, 37*, 431-446.
- McHale, S. M., Kim, J.-Y., Dotterer, A. M., Crouter, A. C., & Booth, A. (2009). The development of gendered interests and personality qualities from middle childhood through adolescence: A biosocial analysis. *Child Development, 80*(2), 482-495.
- McNaughton, G. (2004). Gender – neu gedacht in der Pädagogik der frühen Kindheit. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik International. Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 345-355). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mühler, G., & Spieß C. K. (2008). Informelle Förderangebote: Eine empirische Analyse ihrer Nutzung in der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 29-46.
- Niesel, R. (2008). Feigenblatt oder Wegweiser? Geschlechtsbewusste Pädagogik in Bildungsplänen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2*, 32-35.
- Rabe-Kleberg, U. (2005). Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht* (Bd. 2, S. 135-171). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Rohrmann, T. (o.J.). *Jungen in Kindertagesstätten – Frauen in der Arbeit mit Jungen: Forschung und Fortbildung*.
http://www.europofem.org/contri/2_02_de/de-masc/09de_mas.htm [06.12.2010].
- Rohrmann, T. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: DJI.
http://www.dji.de/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf [06.12.2010].

- Ruble, D. N., Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, S. 858-932). Hoboken: John Wiley and Sons.
- Seebauer, R. (2008). „Leistungsmotive“, „soziale Erfahrungen“ und „notwendige Eigenschaften von Lehrer/inne/n und Erzieher/inne/n“. In O. Holz (Hrsg.), *Jungenpädagogik und Jungenarbeit in Europa* (S. 147-169). Münster: Waxmann Verlag.
- Smidt, W., & Kuger, S. (2009). Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. In N. Flindt & K. Panitz (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung – Entwicklung und Förderung von Kompetenzen* (S. 35-42). Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Statistisches Bundesamt (2008). Fachserie 11, Reihe 1: *Einschulungen/Nichteinschulungen, 2007/2008*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behaviour: contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60.
- Sylva, K., Roy, C., & Painter, M. (1986). *Childwatching at playgroup and nursery school*. Oxford: Basil Blackwell.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Tizard, B., Philips, J., & Plewis, I. (1976). Play in Pre-School Centres. Play Measures and their Relation to Age, Sex and I.Q. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(4), 251-264.
- Tonyan, H. A., & Howes, C. (2003). Exploring patterns in time children spend in a variety of child care activities: associations with environmental quality, ethnicity, and gender. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(1), 121-142.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vogt, H., & Wieder, B. (1999). Interessen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 5*(2), 79-91.
- von Maurice, J., Artelt, C., Blossfeld, H.-P., Faust, G., Roßbach, H.-G., & Weinert, S. (2007). Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter: Überblick über die Erhebungen in den Längsschnitten BiKS-3-8 und BiKS-8-12 in den ersten beiden Projektjahren. *PsyDok, 2007/1008*.
 URN: urn:nbn:de:bsz:291-psydok-10089.
 URL: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/1008/> [06.12.2010].

Abstract: The article is prompted by an assumption often (implicitly) posited in relevant literature, namely that a) gender-related differences in the everyday kindergarten experiences and behaviors of girls and boys exist and that b) these differences increase in the course of kindergarten attendance. On the basis of the longitudinal study BiKS-3-8 (a project which examines educational processes, competence development and selection decisions at pre- and primary school age by means of two panel studies), everyday experiences of girls and boys in kindergarten and everyday actions and attitudes of kindergarten teachers are examined as to the frequency and distinctiveness of gender-specific behavior among the key players. This analysis reveals that there are only a few differences in behavior between girls and boys, which do not always correspond to the traditional role stereotype and which grow even less pronounced in the course of kindergarten attendance. These differences are essentially due to the initiative of the children themselves; kindergarten teachers promote gender-specific behavior in a very limited way.

Anschrift des Autors/der Autorinnen

Susanne Kuger, Universität Bamberg, BiKS-Forscherguppe, Jäckstraße 3, 96052 Bamberg, Deutschland

E-Mail: susanne.kuger@uni-bamberg.de

Katharina Kluczniok, Universität Bamberg, BiKS-Forscherguppe, Jäckstraße 3, 96052 Bamberg, Deutschland

E-Mail: katharina.kluczniok@uni-bamberg.de

Jutta Sechtig, Universität Bamberg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik, Markusstraße 12b, 96047 Bamberg, Deutschland

E-Mail: jutta.sechtig@uni-bamberg.de

Wilfried Smidt, Universität Bamberg, BiKS-Forscherguppe, Jäckstraße 3, 96052 Bamberg, Deutschland

E-Mail: wilfried.smidt@uni-bamberg.de