

Hochschule Düsseldorf
- Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften -
Pädagogik der Kindheit und Familienbildung

Bachelor-Thesis zum Thema

Genderkompetenz in Kindertageseinrichtungen

**Eine empirische Auseinandersetzung mit Geschlechtergerechtigkeit im
Erziehungsverhalten pädagogischer Fachkräfte**

Zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts

Vorgelegt von: Antonia Bongen

Matrikelnummer.:



Im Wintersemester 2020/2021

Erstgutachterin: Prof. Dr. Michaela Hopf

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Elke Kruse

Abgabe: 21.12.2020 in Düsseldorf

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Theoretischer Teil	3
1 Theoretische Annäherung an den Forschungsgegenstand Geschlecht unter Berücksichtigung aktueller Forschungsergebnisse	3
1.1 Gender – Geschlecht – Sex? Eine Begriffsannäherung	3
1.1.1 Geschlecht vs. Gender	3
1.1.2 Doing Gender und Gender Mainstreaming im Zusammenspiel	5
1.1.3 Genderkompetenz als Grundlage für Geschlechtergerechtigkeit	7
1.2 Ursache und Wirkung von Geschlechterstereotypen	8
1.2.1 Der Einfluss genetischer Faktoren	8
1.2.2 Der Einfluss durch Umweltfaktoren	9
1.2.3 Auswirkungen auf Lebensläufe von Frauen und Männern	11
1.3 Geschlechtergerechte Pädagogik	14
1.3.1 Drei Perspektiven auf geschlechtergerechte Pädagogik nach Focks	14
1.3.2 Ziele geschlechtergerechter Pädagogik	17
1.3.3 Geschlechtergerechte Pädagogik in der Praxis	18
1.3.4 Handlungsperspektiven für die Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik	21
1.3.5 Möglichkeiten und Grenzen geschlechtergerechter Pädagogik in der Kita	25
1.4 Genderkompetenz pädagogischer Fachkräfte	26
1.4.1 Anforderungen an pädagogische Fachkräfte	27
1.4.2 Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in Studium, Ausbildung, Fort- und Weiterbildung	29
2 Zusammenfassender Überblick	31
Empirischer Teil	32
3 Empirische Fragestellung und Zielsetzung	32
4 Methodisches Vorgehen	33
4.1 Forschungsdesign	33
4.2 Erhebungsinstrument	34
4.3 Stichprobe und Feldzugang	35
4.4 Datenerhebung	37
4.5 Vorgehensweise bei der Auswertung	39
5 Darstellung und Interpretation Ergebnisse	40
5.1 Die Wahrnehmung von Geschlecht in Anlehnung an die Ebenen des Geschlechterdreiecks	41
5.2 Männlichkeit im Kontext Kita	45

5.3 Geschlechtergerechtigkeit als Thema auf Fachkräfteebene	46
5.4 Theoretische Diskurse als Grundlage für geschlechtergerechtes Erziehungsverhalten	47
5.5 Genderkompetenz der Fachkräfte	49
5.6 Handlungsperspektiven für die Etablierung von Geschlechtergerechtigkeit.....	51
6 Diskussion	52
6.1 Perspektive auf Geschlecht im Spannungsfeld zwischen Differenztheorie und (De-) Konstruktivismus	53
6.2 Verlagerung von Geschlechtergerechtigkeit auf die Fachkräfteebene	56
6.3 Konklusion: die Handlungsperspektiven	57
6.4 Methodendiskussion	58
7 Fazit und Ausblick.....	59
Literaturverzeichnis.....	60
Anhang	

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Einleitung

Bei geschlechtergerechter Pädagogik und Genderkompetenz von pädagogischen Fachkräften handelt es sich um ein allgegenwärtiges Thema, welches jedes Kind betrifft. Insgesamt wird geschlechterbezogenen Sachverhalten, sowohl im politischen als auch im pädagogischen Kontext, ein wachsender Stellenwert zugeschrieben, was sich in politischen Konzepten und einer sich vervielfachenden Forschungslandschaft ausdrückt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), 2016; vgl. Rendtorff, Mahs & Wecker, 2011). Dennoch ist die Geschlechterforschung im kindheitspädagogischen Bereich nach wie vor ein „wenig entwickeltes Teilgebiet“ (Kaiser, 2014, S. 702), welches in wichtigen Forschungssammelbänden zur frühen Bildung nur unzureichend integriert ist. Die Notwendigkeit zu einer substanziellen, differenzierten und spezifischen Erforschung der verschiedenen Geschlechterdimensionen liegt demnach vor.

Trotz der Festschreibung im Grundgesetz (Art. 3 Abs. 2 GG), dass Frauen und Männer gleichberechtigt sind und der Staat verpflichtet ist, diese Gleichberechtigung durchzusetzen, sind weiterhin gravierende Unterschiede in den Lebensläufen und Bildungswegen von Frauen und Männern festzustellen (vgl. Athenstaedt & Alfermann, 2011). Des Weiteren zeigt sich in der Formulierung des Gesetzes, welches non-binäre Geschlechter exkludiert, dass wir nach wie vor in einer von Zweigeschlechtlichkeit geprägten Gesellschaft leben. Dies macht eine tatsächliche Gleichstellung aller Geschlechter unmöglich. Mit der Festlegung von Gleichberechtigung im Grundgesetz ist nur ein erster notwendiger Schritt getan worden, um sich einer Gleichsetzung anzunähern. Dabei reicht es nicht aus, anhand von Gender Mainstreaming Konzepten im Erwachsenenalter anzusetzen, da das Heranbilden einer geschlechtlichen Identität eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Vorschulalter darstellt (Ohrem, 2012, S. 45). Es bedarf einer geschlechterbewussten Pädagogik, die den Kindern eine reflexive Auseinandersetzung mit ihrem Geschlecht und eine Freiheit in ihrem Geschlechtsidentitätsbildungsprozess ermöglicht (Focks, 2002, S. 22). Daraus leitet sich ein Auftrag an die Kindheitspädagogik ab. Aufgrund der steigenden Relevanz institutioneller Betreuung¹ seit der Etablierung des Rechtsanspruches auf einen Kitaplatz im Jahr 2013, verändert sich die Verteilung von öffentlicher und privater Erziehung zunehmend. Die Signifikanz der Erziehung durch pädagogische Fachkräfte² hat sich in den vergangenen Jahren im Verhältnis zur elterlichen Erziehung am Nachmittag und den Wochenenden amplifiziert, ebenso die zeitliche Verteilung (Ohrem, 2012, S. 66f.). Pädagogische Fachkräfte haben schon immer eine Vorbildfunktion für Kinder eingenommen, die sich jedoch aufgrund der zuvor genannten Aspekte

¹ Die Begriffe Kindertageseinrichtungen, Kindertagesstätten und Betreuungseinrichtungen werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

² Die Definition pädagogischer Fachkräfte orientiert sich an der Vereinbarung zu den Grundsätzen über die Qualifikation und den Personalschlüssel nach § 26 Abs. 3 Nr. 3 des Kinderbildungsgesetzes KiBiz. Zu pädagogischen Fachkräften gehören demnach wie in § 1 aufgelistet staatlich anerkannte Erzieher:innen, Heilpädagog:innen, Heilerziehungspfleger:innen, Kindheitspädagog:innen, Sozialarbeiter:innen und Absolvent:innen vergleichbarer Abschlüsse.

verstärkt hat. Diese Faktoren bieten eine hervorragende Voraussetzung für die flächendeckende Gewährleistung geschlechtergerechter Pädagogik und einer nachhaltigen Etablierung von Gender Mainstreaming Prozessen.

Bevor dementsprechend gehandelt werden kann, bedarf es einer spezifischen wissenschaftlichen Untersuchung der aktuellen Situation in Bezug auf geschlechtergerechte Pädagogik in den Kindertageseinrichtungen der Bundesrepublik Deutschland. Ein kompetenter und reflexiver Umgang mit geschlechterbezogenen Themen ist essenzieller Bestandteil einer professionellen pädagogischen Haltung und der Entwicklung einer Genderkompetenz bei pädagogischen Fachkräften. Erste Forschungsergebnisse zeigen jedoch auf, dass ein veraltetes Bild von Geschlecht sowie eine ungenügende Selbstreflexionskompetenz in Bezug auf Geschlechterfragen bei Pädagog:innen³ vorliegt (Dräger, 2008, S. 79). Eine geschlechtsspezifische Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen ist oftmals Teil des pädagogischen Alltags und unterstützt das Erlernen von Geschlechterrollen bei den Kindern.

In der vorliegenden Arbeit wird deshalb die Frage behandelt, welche Bedeutung Geschlechtergerechtigkeit im Erziehungsverhalten pädagogischer Fachkräfte hat. Im Theorieteil wird erarbeitet, welche Ursachen zu den Geschlechterunterschieden führen konnten und wie in der pädagogischen Praxis mit geschlechterbezogenen Themen umgegangen wird. Im empirischen Teil werden zunächst das Forschungsdesign und die Fragestellung dargestellt. Anschließend werden die Ergebnisse der Erhebung präsentiert und diskutiert.

³ In dieser Arbeit wird der Gender-Doppelpunkt (Pädagog:innen) verwendet, der im Wortinneren eingesetzt wird und die geschlechtergerechte Schreibung im Deutschen ermöglicht. Mit dieser Schreibweise werden nicht nur weibliche und männliche Geschlechter, sondern auch weitere Geschlechtsidentitäten einbezogen. Im Vergleich zum Gender-Gap (Pädagog_innen) und dem Gender-Sternchen (Pädagog*innen) bietet der Gender-Doppelpunkt die bessere Lesbarkeit und den Vorteil, dass Screenreader den Doppelpunkt mit einer kurzen Sprechpause vorlesen.

Theoretischer Teil

1 Theoretische Annäherung an den Forschungsgegenstand Geschlecht unter Berücksichtigung aktueller Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden zunächst grundlegende Begriffe zum weiteren Verständnis der Arbeit erläutert. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Verflechtung der Begrifflichkeiten. Anschließend wird zur Klärung des Verhältnisses von Natur und Kultur auf die biologischen und sozialen Einflüsse auf die geschlechtliche Identitätsbildung eingegangen und eine Auswahl an Auswirkungen auf die Lebensläufe von Frauen und Männern dargestellt. Des Weiteren werden in diesem Kapitel die Forschungsgegenstände „geschlechtergerechte Pädagogik“ und „Genderkompetenz pädagogischer Fachkräfte“ theoretisch erläutert. Dabei werden verschiedene Perspektiven, geschlechtergerechte Pädagogik in der Praxis, Möglichkeiten und Grenzen, aber auch Anforderungen an pädagogische Fachkräfte ausgeführt.

Im Hinblick auf das Thema der vorliegenden Arbeit sowie des Forschungsgegenstandes im empirischen Teil, werden die theoretischen Inhalte grundsätzlich im Kontext der Kindheitspädagogik betrachtet.

1.1 Gender – Geschlecht – Sex? Eine Begriffsannäherung

Eine Einordnung der in der vorliegenden Arbeit verwendeten Begrifflichkeiten ist elementar für die Darstellung und das Verständnis der theoretischen Einführung sowie der Befunde der empirischen Erhebung. Im Folgenden werden die Begriffe Geschlecht, Gender, Genderkompetenz, Geschlechtergerechtigkeit, Doing Gender und Gender Mainstreaming erläutert.

1.1.1 Geschlecht vs. Gender

Die vermeintliche Eingängigkeit des Begriffs Geschlecht impliziert die simple Zuschreibung in weiblich und männlich. Doch insbesondere im Kontext der Geschlechterforschung ist eine kritische Auseinandersetzung mit dem Terminus erforderlich. Mit Beginn der Emanzipationsbewegung in den 1970er Jahren wurde die Theorie entwickelt, dass nicht zwingend eine konsequente Beziehung zwischen dem biologischen Geschlecht eines Menschen und dessen sozialen Verhaltensweisen besteht. Aus diesen Überlegungen entwickelte sich die Differenzierung von Geschlecht bzw. Sex und Gender (vgl. Alshut, 2012, S. 20; West & Zimmerman, 1987, S. 125; Rendtorff, 2011, S. 230). In diesem Bezugsrahmen ist mit *Sex* oder *Geschlecht* das biologische, angeborene und konstante Geschlecht eines Menschen gemeint (Alshut, 2012, S. 21).

Der Begriff *Geschlecht* im Kontext des Systems der Zweigeschlechtlichkeit⁴ beinhaltet die „nicht weiter begründungsbedürftige Selbstverständlichkeit unseres Alltagswissens“ (Wetterer, 2010, S. 126), dass die Geschlechtszugehörigkeit sowie die Zweigeschlechtlichkeit der Menschen eine selbstverständliche „Vorgabe sozialen Handelns und sozialer Differenzierung“ (ebd.) darstellt. Das Geschlecht wird als biologisch eindeutig erkennbares Merkmal angesehen, welches von Geburt an besteht und nicht verändert werden kann, ergänzt durch die unhinterfragte Sicherheit, dass diese Tatsache jederzeit und überall gültig ist (Wetterer, 2010, S. 126). Diese Perspektive wird als die Folge historischer Prozesse angesehen, welche in Form einer andauernden sozialen Wirklichkeit zur Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit beitragen (Henschel, 2014, S. 99). Die Frauen- und Geschlechterforschung stellt diesem Alltagswissen ein diametrales Konzept von Geschlecht entgegen. Die konstruktivistischen Ansätze verstehen die Unterscheidung von Geschlecht und Gender als Bestandteil einer „reflexiven sozialen Praxis“ (Wetterer, 2010, S. 126), in der Natur und Kultur respektive Geschlecht und Gender als gleichermaßen ursächlich verstanden werden. Die korrelative Beziehung von Geschlecht und Gender manifestiert sich in einer „Null-Hypothese“ [...] daß (sic!) es keine notwendige, naturhaft vorgeschriebene Zweigeschlechtlichkeit gibt, sondern nur verschiedene kulturelle Konstruktionen von Geschlecht“ (Hagemann-White, 1988, S. 230, zit. nach Wetterer, 2010, S. 126; vgl. Kapitel 1.1.2, S. 5).

Der Begriff *Gender* beschreibt das soziale Geschlecht eines Menschen und wird zunehmend als Synonym zu „geschlechtsspezifisch“ genutzt (Rendtorff, 2011, S. 230). Der Begriff impliziert „geschlechtstypische Verhaltensweisen, Markierungen und auch die Selbst-Darstellung des eigenen biologischen Geschlechts“ (Alshut, 2012, S. 20). Die Rollenzuschreibungen der Geschlechter sind sozial und kulturell bedingt und entwickeln sich temporal, es handelt sich vereinfacht um die gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse (Frey, 2009, S. 16). Gender ist nach dieser Definition also konträr zum Geschlecht (Sex) eines Menschen ein biografischer Prozess, der „sozial erlernt, kulturell konstruiert und stetig veränderbar“ (Alshut, 2012, S. 21) ist (Kunert-Zier, 2007, S. 15f.).

Kritik an dem Begriff Gender wird insbesondere in der Abgrenzung zum Geschlecht geübt, da die Abgrenzung auf der Voraussetzung aufbaut, dass das biologische Geschlecht eine Tatsache darstellt, anhand derer Menschen kategorisiert werden können. Die Relevanz des biologischen Geschlechts basiert auf dem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit als vorherrschendes Modell, welches sich in der gesetzlich vorgeschriebenen Zuordnung zu einem Geschlecht – weiblich oder männlich – manifestiert (Alshut, 2012, S. 21). In diesem Kontext beschreibt Rendtorff (2011, S. 230f.) die Gegenüberstellung von Sex und Gender als verfälschend. Das Sex sei aufgrund von normierten und

⁴ In der Auseinandersetzung mit Geschlechterthemen ist immer eine Anerkennung jeden Geschlechts jenseits der binären Normen geboten. In dieser Arbeit werden non-binäre Geschlechter nicht aktiv benannt oder einbezogen, da es sich um einen komplexen Bereich innerhalb der Genderthematik handelt, dem aufgrund des begrenzten Rahmens einer Bachelorarbeit nicht gerecht werden kann.

unreflektiert übernommenen Denkgewohnheiten ebenso konstruiert wie Gender, sodass beide Begriffe als schwache Klassifizierungen eingestuft werden könnten. Dadurch verliere die „Komplexität und vor allem die Abhängigkeit der Geschlechterkonstruktionen von gesellschaftlichen Machtverhältnissen“ (ebd.) an Erkennbarkeit. Diese Betrachtungsweise entspricht jedoch nicht dem Mainstreamverständnis der Geschlechterforschung. Konträr zu den aus dem Englischen übernommenen Bezeichnungen ermöglicht der deutsche Begriff Geschlecht keine Differenzierung, beansprucht sie aber auch nicht, sodass eine individuellere Möglichkeit der Darstellung besteht (ebd.). In dieser Arbeit wird daher vorwiegend der Begriff Geschlecht verwendet.

Unabhängig von der Differenzierung von Geschlecht und Gender tragen Geschlechter- oder Genderstereotype einen großen Teil zu geschlechterbezogenen Strukturen unserer Gesellschaft bei. Geschlechterstereotypisierung kann als die kognitive Struktur eines Menschen beschrieben werden, welche das soziale Wissen über die kennzeichnenden Merkmale von Frauen und Männern beinhaltet (Eckes, 2010, S. 178). Geschlechterstereotype enthalten sowohl individuell als auch kulturell manifestierte Vorstellungen von charakteristischen Merkmalen der Geschlechter. Dabei handelt es sich um eine „duale Natur von Geschlechterstereotypen“ (Eckes, 2010, S. 178), welche die Vorstellungen davon beinhaltet, wie Frauen und Männer sind, also deskriptiv, und wie sie sein bzw. sich verhalten sollen, in einer präskriptiv vorgegebenen Weise. Geschlechterstereotype aus dem sozialen Umfeld wirken sich mit unterschiedlicher Intensität auf die Selbstwahrnehmung und das Handeln eines Individuums aus. Bei Kindern zeigen sich diese Auswirkungen anhand eines stark ausgeprägten geschlechtsstereotypen Verhaltens (Rendtorff, 2011, S. 226). Gesellschaftlich sind Stereotype grundsätzlich mit Vorstellungen von Überlegenheit und Wertigkeit verbunden, wobei in Bezug auf Geschlechter in der Regel Frauen in der unterlegenen Position angeordnet werden (Rendtorff, 2011, S. 226). Zwar können sich die Stereotype mit der Zeit entwickeln und anpassen, sind aber grundsätzlich eher „änderungsresistent“ (Eckes, 2010, S. 178).

1.1.2 Doing Gender und Gender Mainstreaming im Zusammenspiel

Doing Gender ist ein wesentlicher Prozess in der geschlechtlichen Identitätsbildung von Kindern. Es kann als *Herstellen von Geschlecht* übersetzt werden und beschreibt die „Perspektive einer sozialen Konstruktion von Geschlecht“ (Gildemeister, 2010, S. 137). Grundlage des Doing Gender ist die Auffassung, dass Menschen „ihre Umwelt (und ihre Kultur) aktiv mitgestalten“ (Rendtorff, 2011, S. 221). Dabei handelt es sich um einen aktiven Prozess, der das performative Verhalten der Menschen als Konstruieren des Geschlechts definiert und beinhaltet, „wie dieses [...] gedacht, inszeniert und auch gelebt wird“ (Alshut, 2012, S. 25). Das Konzept entfernt sich von der Vorstellung, das Geschlecht oder die Geschlechtszugehörigkeit anhand von determinierten Merkmalen oder Eigenschaften eines Menschen zu bestimmen (Gildemeister, 2010, S. 137). Stattdessen werden die sozialen Prozesse sowie

die Auswirkungen fokussiert, welche durch die Unterscheidung von Geschlechtern ausgebildet und reproduziert werden. Doing Gender steht diametral zur normierten Unterscheidung von Geschlecht und Gender und widerspricht damit dezidiert der Annahme von einem „natürlichen Unterschied“ (Gildemeister, 2010, S. 137) zwischen Frauen und Männern. Nach West und Zimmerman (1987) stehen die Individuen im Vordergrund, die das Geschlecht hervorbringen, nicht das Geschlecht, welches das Individuum hat. Sie beschreiben Geschlecht als das Ergebnis komplexer sozialer Prozesse, „als ein Element, das in sozialen Situationen entsteht: Es ist sowohl das Ergebnis wie auch Rechtfertigung verschiedener sozialer Arrangements sowie ein Mittel, eine der grundlegenden Teilungen der Gesellschaft zu legitimieren“ (West & Zimmermann, 1987, S. 14, zit. nach Gildemeister, 2010, S. 137). Die sozialen Prozesse des Doing Gender beinhalten die aktive, passive, bewusste und unbewusste Interaktion und Kommunikation sowie Beziehungen zwischen Individuen, gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen (Alshut, 2012, S. 25; Focks, 2002, S. 18).

Doing Gender wird von Kindern insbesondere anhand des Modelllernens von den Erwachsenen übernommen und im Spiel durch das Erproben von Geschlechterverhältnissen verinnerlicht (Focks, 2002, S. 21). Verhalten und Merkmale sind in jeder Kultur, Gesellschaft und Sub-Gruppe sexuiert codiert, hier exemplarisch am Merkmal Kleidung dargestellt. Trägt eine Frau ein Kleid, wird durch das Bedienen der präformierten Norm zugleich die inhärente Erwartung an das Geschlecht erfüllt und die gesellschaftliche Konvention reproduziert (Rendtorff, 2011, S. 221). Diese „retroaktive Bestätigung der Annahmen über geschlechtliche Besonderheiten verfestigt diese also sowohl aufseiten des Individuums als auch aufseiten der gesellschaftlich geteilten Übereinkunft“ (ebd.). Etwas abstrakter dargestellt steht exemplarisch für Doing Gender auch die Gebärfähigkeit von Frauen: Nicht die Gebärfähigkeit führt zu einer Benachteiligung von Frauen, sondern umgekehrt führen die im Doing Gender beschriebenen Prozesse konstituierend auf der Gebärfähigkeit von Frauen zu ihrer Benachteiligung (Gildemeister, 2010, S. 137).

Gender Mainstreaming ist ein aktuell sehr stark diskutiertes Konzept, welches die im Doing Gender inbegriffenen Prozesse zur geschlechtlichen Identitätsbildung positiv beeinflussen und einrahmen soll (Alshut, 2012, S. 25). Das BMFSFJ (2005, S. 2) definiert Gender Mainstreaming wie folgt: „Gender Mainstreaming bedeutet, bei allen gesellschaftlichen Vorhaben die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern von vornherein und regelmäßig zu berücksichtigen, da es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt“ und Männer und Frauen sehr unterschiedlich von politischen und administrativen Entscheidungen betroffen sind. Um eine tatsächliche Gleichstellung von Frauen und Männern zu erreichen, gilt es die jeweiligen Bedürfnisse und Interessen zu erforschen und politische Entscheidungen gemäß der daraus folgenden Erkenntnisse zu treffen (Rendtorff, 2011, S. 223). Es handelt sich um ein politisches Konzept, welches europaweit

Einsatz findet und darauf abzielt, Geschlechtergerechtigkeit zu konstituieren (Alshut, 2012, S. 22). Gender Mainstreaming ist jedoch kein übertragbares Grundkonzept mit einer Anleitung, wie das Erreichen von Geschlechtergerechtigkeit umgesetzt werden soll (Frey, 2009, S. 3). Maßnahmen zur Etablierung der Gleichstellung können beispielsweise der Abbau von Stereotypen, „die Förderung von familienpolitischen Maßnahmen, die Schaffung von Arbeitszeitmodellen bzgl. der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Interessen [und] Chancengleichheit (exemplarisch bei dem Zugang zu bezahlter Arbeit und gleicher Bezahlung)“ sein (Alshut, 2012, S. 22). Im Bezugsrahmen Erziehung kann Gender Mainstreaming als geschlechtergerechte Pädagogik bezeichnet werden.

1.1.3 Genderkompetenz als Grundlage für Geschlechtergerechtigkeit

Geschlechtergerechtigkeit als pädagogisches Konzept wirkt in Verbindung mit und als Teil von Gender Mainstreaming als politisches Programm (Alshut, 2012, S. 23). So beschreibt Dräger (2008, S. 59) Geschlechtergerechtigkeit als einen Teil des Gender Mainstreaming-Prozesses, dessen Ziel das Erreichen der tatsächlichen Gleichstellung von Frauen und Männern ist. Geschlechtergerechtigkeit sei demnach keine pädagogische Richtung, sondern eine „allem Handeln zugrunde liegende Grundhaltung, welche unterschiedliche Handlungsansätze und Arbeitsformen impliziert“ (Dräger, 2008, S. 91). Faulstich-Wieland (2013, S. 13) eröffnet zwei diametrale Verständnismöglichkeiten von Geschlechtergerechtigkeit. ‚Den Geschlechtern gerecht werden‘ akzentuiert die Unterschiede von Frauen und Männern und will ihrer ‚Geschlechtlichkeit‘ gerecht werden. Ziel ist dabei die Akzeptanz der Differenzen und die Herstellung einer Gleichwertigkeit. ‚Gerechtigkeit für die Geschlechter‘ hingegen intendiert die Erweiterung vielfältiger Optionen mit dem Ziel, einen Ausgleich und Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern zu erreichen. Diese Interpretationsmöglichkeiten vereinen zusammengefügt das Ziel der ‚Gleichstellung der Geschlechter‘ mit der Umsetzung unter Berücksichtigung der individuellen Besonderheiten von Frauen und Männern (Faulstich-Wieland, 2013, S. 13). Rendtorff (2011, S. 225) kritisiert hingegen eben diese Auslegungsfähigkeit des Begriffs Geschlechtergerechtigkeit, da die gesellschaftliche Einschätzung von Gerechtigkeit auf ihrer Geschichte beruht und führt den Begriff Chancengleichheit als spezifische Frage nach dem gleichen Zugang zu Bildung, Arbeit und Einfluss von Frauen und Männern an. Geschlechtergerechte Pädagogik beinhaltet, Kontinuität in die eigenen Reflexions- und Denkprozesse einzubinden und die Einflüsse und Wirkung des pädagogischen Handelns sowie verschiedener Themen auf die Geschlechter zu bedenken (Alshut, 2012, S. 23).

Genderkompetenz beschreibt eine professionelle pädagogische Haltung, welche die Motivation zur Veränderung des Geschlechterbias und die Implementierung von geschlechtergerechten Konzepten beinhaltet (vgl. Alshut, 2012, S. 25; Rendtorff, 2011, S. 228). Genderkompetenz ist kein lernbares

Repertoire an Verhaltensvorschriften oder eine Verhaltensstrategie, die eine korrekte Handhabung der Geschlechterthematik ermöglicht. Rendtorff (2011, S. 223) beschreibt Genderkompetenz als die Fähigkeit, (selbst-)reflexiv, aufmerksam und bewusst mit den Auswirkungen der Geschlechterverhältnisse umzugehen. Des Weiteren sind Kenntnisse über gesellschaftliche Kausalitäten und Geschlechterstereotype notwendig, um eine Gleichstellung der Geschlechter zu etablieren (Alshut, 2012, S. 25). Als Grundsatz gilt bei genderkompetentem Erziehungsverhalten, Kinder in ihrem „Bildungsprojekt“, ein Mädchen oder Junge zu werden, individuell zu unterstützen und zu fördern, ohne geschlechterbezogene Erwartungen an die Kinder zu stellen (Rabe-Kleberg, 2011, S. 10, zit. nach Alshut, 2012, S. 109). Rendtorff (2011, S. 223) kritisiert an dem Begriff Genderkompetenz, dass dieser mitunter fehlinterpretiert und somit ein inkorrektes Verständnis gefördert werden kann. Die Fehldeutung enthalte dabei, dass unter dem Kompetenzbegriff eine konkrete Handlungsanweisung verstanden werden könnte, wenngleich es sich vielmehr um eine Haltung handelt, die eine Anerkennung der Vielfalt der Kinder beinhaltet (Focks, 2011, S. 73).

1.2 Ursache und Wirkung von Geschlechterstereotypen

Die Entwicklung von Geschlecht und Geschlechterstereotypen ist nicht monokausal erklärbar, sondern wird von verschiedenen Faktoren mit unterschiedlicher Gewichtung beeinflusst. Grundlegend stellt sich dabei die Frage nach dem Verhältnis von Natur und Kultur, welches hier bio-psychologisch beleuchtet wird. Auf die pädagogische Betrachtungsweise dieses Verhältnisses wird in Kapitel 1.3.1 näher eingegangen. Nachfolgend werden zunächst genetische und umweltbedingte Faktoren erläutert und anschließend einige Auswirkungen auf die Lebensläufe von Frauen und Männern dargestellt.

1.2.1 Der Einfluss genetischer Faktoren

Neben entwicklungspsychologischen und gesellschaftlichen Aspekten wird die Entwicklung von Geschlechterrollen bei Kindern auch biologisch beeinflusst. Dabei spielen genetische, evolutionäre und hormonelle Faktoren eine Rolle (Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 32). Wie in anderen psychologischen Bereichen können die verschiedenen Faktoren jedoch nicht voneinander isoliert betrachtet werden, da es sich um einen multikausalen biosozialen Prozess handelt.

Die *evolutionstheoretischen Erklärungsansätze* nach Darwin beschreiben die Verhaltensunterschiede der Geschlechter als Resultat der Überlebens- und Reproduktionsstrategien unserer Vorfahren. Die Anpassungsverfahren der natürlichen Selektion nach dem Grundsatz ‚Survival of the Fittest‘, also das Überleben der am besten angepassten Individuen, resultierten in der Verstärkung von charakteristischen Merkmalen der Geschlechter. So setzten sich besonders die fürsorglichen, feinfühligsten und kooperationsbereiten Frauen durch, die für die Versorgung der Kinder verantwortlich

waren, sowie die dominanten, aggressiven und aktiven Männer, bei denen der Großteil der menschlichen Entwicklung darauf ausgerichtet war, mit anderen Männern zu rivalisieren und die Familie zu beschützen (Berk, 2011, S. 366). Die Rolle der Frauen festigte sich insbesondere durch die Notwendigkeit der langfristigen und intensiven Versorgung der Säuglinge nach der Geburt, da die Entwicklung einer autonomen Überlebensfähigkeit der Kinder einige Jahre beansprucht. Die Entwicklung der Männer hingegen lässt sich durch ihre besondere Schutzfunktion hinsichtlich der Ressourcen erklären, welche die Säuglinge benötigen (Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 94). Diese Entwicklung begründet sich in dem Überlebenskampf der Individuen und der Vererbung ausgeprägter Charakteristika. Diese Prozesse finden sich auch bei anderen Säugetieren, bei denen ebenfalls die stärksten Unterschiede innerhalb einer Spezies zwischen den Geschlechtern zu beobachten sind (ebd.).

Neben dem evolutionstheoretischen Erklärungsansatz spielen in der biologischen Annäherung an die Entwicklung von Geschlechterrollen und geschlechtsspezifischem Verhalten auch *Hormone* eine maßgebliche Rolle (Berk, 2011, S. 367). Anhand von Tierexperimenten konnten wissenschaftliche Befunde auf die hormonellen Einflüsse auf geschlechterstereotypes Verhalten von Kindern übertragen werden. Pränatal verabreichte Androgene bei weiblichen und männlichen Säugetieren beeinflussten deren Verhalten hin zu einem männlich konnotierten Spielverhalten (Berk, 2011, S. 367). Demnach spielt die Proportion bestimmter Hormone wie beispielsweise von Androgenen eine essenzielle Rolle in der Entwicklung und Ausprägung des Geschlechts (Berk, 2011, S. 367).

Naturwissenschaftliche Erkenntnisse sind elementar in der Auseinandersetzung mit den Ursachen von Geschlechterunterschieden. Dennoch sollte es nicht bei einer rein biologischen Erklärung bleiben, da es so zu einer Aufrechterhaltung patriarchaler Verhältnisse kommen kann, die eine Auflösung der Geschlechterordnung verhindert (Kubandt, 2016a, S. 52). Die vorliegende Arbeit setzt sich mit sozialen Prozessen der Entwicklung einer geschlechtlichen Identität auseinander, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

1.2.2 Der Einfluss durch Umweltfaktoren

Besonders die in Kapitel 1.3.1 (S. 14) dargestellte (de-)konstruktivistische Perspektive auf Geschlecht verankert die Ursache der Geschlechterunterschiede als gesellschaftlich sozialisierte Prozesse (Kubandt, 2016a, S. 52). Dem entsprechen die *sozial-konstruktivistischen Erklärungsansätze*, welche die Entwicklung von Geschlechterrollen als gesellschaftliche Konstruktion sehen (Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 95). Dabei werden biologische Faktoren weitestgehend ausgeklammert und zwei zentrale Annahmen zugrunde gelegt: Erstens wird „unser Verständnis davon, wie unsere Welt ist, [...] durch die Beziehungen zwischen Individuen produziert, wobei Sprache eine wesentliche Rolle spielt“

(Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 95). Zweitens wird unsere soziale Realität durch Kommunikation „entworfen, erhalten, verändert und zerstört“ (ebd.), sodass unsere Wahrnehmung der Welt, in der wir leben und wie wir sie verstehen, sozial konstruiert ist. Nach dieser Theorie gestalten Menschen ihre Realität durch die Sprache, welche die Ungleichheiten der Geschlechter konstruiert und rekonstruiert. So nehmen Frauen und Männer innerhalb des in sich geschlossenen Prozesses des Doing Gender Rollen ein, welche durch das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit an gesellschaftliche Erwartungen gebunden sind und das Bedürfnis wecken, diesen Erwartungen zu entsprechen (Focks, 2002, S. 56f.). Dieses Bedürfnis kann zu einem geschlechtlich angepassten Verhalten führen, mit dem unbewussten Ziel, die gesellschaftlichen Erwartungen an Männlichkeit oder Weiblichkeit einzuhalten.

Verbunden werden die biologischen und sozialen Einflüsse in der *biosozialen Geschlechtsrollentheorie* nach Eagly (1987), der nach dem aktuellen Forschungsstand (vgl. Wood & Eagly, 2002) für die Erklärung der Geschlechterunterschiede präferiert wird. Auf der Grundlage von Metaanalysen zu Geschlechtersrollen als Determinanten von geschlechtstypischem Verhalten konnten tatsächlich komplexe kontextabhängige Geschlechterunterschiede festgestellt werden (Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 96). Weitere Studien konnten belegen, dass die den Geschlechtern zugeschriebenen Stereotype häufig den evidenten Eigenschaften und Verhaltensweisen von Frauen und Männern entsprachen (vgl. Eagly & Wood, 1991; Hall & Carter, 1999; Swim, 1994, zitiert nach Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 97). Diese Erkenntnisse werden erklärt durch die normative Art des sozialen Konsenses und der gesellschaftlichen Erwartungen an Frauen und Männer, welche das Einnehmen von stereotypem Rollenverhalten verstärkt. So determiniert „die Zugehörigkeit zu einer sozialen Rolle“ das Verhalten eines Menschen (Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 96). Eine Veränderung der Rollenerwartung und dem korrelativen Verändern des Rollenverhaltens ist nach der biosozialen Geschlechtsrollentheorie möglich, beinhaltet jedoch langwierige Prozesse. Nach der modernen Geschlechterforschung ist ein Wandel der Geschlechtsstereotype im Vergleich zu den 1950er Jahren kaum geschehen (ebd.).

Auch nach Berk (2011, S. 367ff.) besteht eine Korrelation zwischen biologischen und sozialen Prozessen. So bauen die umweltbedingten Einflüsse auf genetischen Faktoren auf, wobei insbesondere konstante Personen im direkten Umfeld der Kinder, wie Eltern, Pädagog:innen und Peers, Auswirkungen auf die Ausprägung von Geschlechterrollen haben (ebd.; Alshut, 2012, S. 106). Dazu gehört einerseits das geschlechtsstereotype Verhalten von Erwachsenen und Peers sowie die unterschiedliche Behandlung von weiblichen und männlichen Säuglingen, aber auch scheinbar weniger bedeutende Aspekte wie die Auswahl von geschlechtstypischem Spielzeug (Rohrmann, 2008, S. 94f.). Dabei entstehen soziale Prozesse, die bei einem unreflektierten Umgang mit Kindern zu einer Präformation von Geschlechterstereotypen führen kann. Das Ausmaß der Prägung der jeweiligen Instanzen ist beeinflusst von der Dauer der gemeinsam verbrachten Zeit sowie der Beziehungsinten-

sität und der Vorbildfunktion der jeweiligen Person. Aufgrund der steigenden Dauer der institutionellen Fremdbetreuung wächst der Einfluss pädagogischer Fachkräfte, wobei empirische Hinweise vorliegen, die eine Beeinflussung der Ausprägung von Geschlechtsidentitäten durch Ungleichbehandlung der Fachkräfte bei Kindern abbilden (Kaiser, 2014, S. 703). Neben dem Einfluss durch das soziale Umfeld eines Kindes gewinnt durch die fortschreitende Digitalisierung auch die Beeinflussung durch mediale Faktoren an Bedeutung (Focks, 2002, S. 59). Dieser Aspekt wird hier aber aufgrund der nebensächlichen Bedeutung für die vorliegende Arbeit nur angemerkt und nicht weiter ausgeführt.

1.2.3 Auswirkungen auf Lebensläufe von Frauen und Männern

Geschlecht wirkt als gesellschaftliches Strukturprinzip und fördert soziale Ungleichheit in den Geschlechterverhältnissen (Focks, 2011, S. 75). Diese Auswirkungen werden anhand der Ebenen des Geschlechterdreiecks (Geschlecht als Strukturprinzip, Geschlechtersymbolik und individuelle Geschlechtsidentitätskonstruktionen) verdeutlicht (vgl. Focks, 2016, S. 11). Die in unserer Gesellschaft nach wie vor größtenteils unreflektierte Reproduktion von Geschlechterrollen sowie die Zuordnung in die Kategorien „Frau“ oder „Mann“ schränken Individuen oftmals in ihren Handlungsmöglichkeiten ein und wirken sich auf die Lebensläufe von Frauen und Männern aus (vgl. Kapitel 1.2.2, S. 9; Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 15; Alshut, 2012, S. 101). Dies bezieht sich auf alltägliche Lebensinhalte und Aufgaben. Doch insbesondere lebensprägende Faktoren wie die Schullaufbahn, die Persönlichkeitsentwicklung oder die Berufswahl werden durch Geschlechtsstereotypisierungen maßgeblich beeinflusst und können entsprechend der gesellschaftlichen Erwartungen behindert werden (Alshut, 2012, S. 103). Wie im vorangegangenen Kapitel erläutert, resultiert auch die frühe Stereotypisierung und geschlechtertypisierte Behandlung von Mädchen und Jungen durch pädagogische Fachkräfte in einer unterschiedlichen Lebenslaufentwicklung von Individuen (Alshut, 2012, S. 135ff.; Kaiser, 2014, S. 702).

Im Hinblick auf *Schule* wird in den Medien, aber auch in der wissenschaftlichen Literatur, häufig von Jungen als Bildungsverlierern gesprochen (vgl. Thieme, 2018; Hurrelmann & Schultz, 2012; Kampshoff, 2005; Quenzel, 2010; Alshut, 2012, S. 133; Kuhn, 2008; Rohrmann, 2008, S. 217). In diesem Zusammenhang wurde auch der Begriff „Alpha-Mädchen“ geprägt, da Mädchen Jungen in vielen Bereichen bereits überholt haben (Alshut, 2012, S. 134). So wird die Schullaufbahn inzwischen von deutlich mehr Mädchen (39,4%) mit dem Abitur abgeschlossen als von Jungen (30,5%; Statistisches Bundesamt, 2020c) und mehr Mädchen (36%) als Jungen (31%) besuchen das Gymnasium (Koch-Priewe, Niederbacher, Textor & Zimmermann, 2009, S. 21). Dennoch können die vorangegangenen Aussagen nicht pauschalisiert werden, da die schulischen Differenzen von Mädchen und Jungen „kultur- und kontextabhängig“ (Kampshoff, 2005, S. 143) sind und sich im Lauf der Zeit verändern. Zudem sind in verschiedenen Schulfächern geschlechtsspezifisch differente Leistungen zu beobachten. Darauf weisen beispielsweise Forschungsergebnisse des ifo Bildungsbarometers (Wößmann,

Lergetporer, Grewenig & Kersten, 2018), des Aktionsrats Bildung (Lenzen & Blossfeld, 2009) oder der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU, 2006; Bos et al., 2007) hin. Die größten Differenzen sind in den Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zu erkennen: Bereits in den ersten Schuljahren können Mädchen wesentlich besser lesen als Jungen, während Jungen in den naturwissenschaftlichen Bereichen bessere Notenergebnisse erzielen (Lenzen & Blossfeld, 2009, S. 83). Am Ende der Sekundarstufe sind Mädchen den Jungen in der Lesekompetenz etwa ein Schuljahr voraus, während die Unterschiede in den MINT-Fächern zwar weiterhin vorhanden, aber wesentlich weniger gravierend sind (Lenzen & Blossfeld, 2009, S. 98). Jungen beenden die Schule häufiger ohne einen Schulabschluss und es treten vermehrt Verzögerungen in der Schullaufbahn auf (Rendtorff, 2006, S. 19). Gleichzeitig wird bei Jungen öfter eine Hochbegabung festgestellt, sie überspringen häufiger Klassen und profitieren vermehrt von Fördermaßnahmen für Hochbegabte (Koch-Priewe et al., 2009, S. 21). Andererseits investieren Mädchen mehr Zeit ins Lernen, Vorbereiten und Hausaufgaben, haben zugleich aber höhere Stresslevel insbesondere in Bezug auf Prüfungssituationen (Rendtorff, 2006, S. 19; Koch-Priewe et al., 2009, S. 21f.). Zudem ist das Selbstvertrauen von Jungen trotz insgesamt schlechterer Leistungen höher und sie gehen unbekümmerter an mögliche Stresssituationen heran (ebd.). Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich vielmehr das Problemlöseverhalten und der Denkstil von Mädchen und Jungen unterscheidet und weniger die eigentliche Leistungsfähigkeit, sodass die Unterrichtsart entscheidend für das Demonstrieren von Leistung ist (Rendtorff, 2006, S. 21). Klar ist jedoch, dass es bisher nicht gelungen ist, Mädchen und Jungen gleiche Bildungschancen unabhängig ihres Geschlechts zu ermöglichen (Koch-Priewe et al., 2009, S. 21).

Im Bereich der *beruflichen Profilierung* von Frauen und Männern spielen verschiedene Aspekte in die Ungleichheit der Geschlechter hinein. Frauen schließen inzwischen sogar etwas häufiger ein Studium ab als Männer (51:49) und sind gleichermaßen qualifiziert, dennoch besetzen sie wesentlich seltener Führungspositionen, insbesondere Spitzenposten (Wippermann, 2010, S. 7). In den allgemeinen Führungspositionen belegen Frauen 31% der Stellen, im mittleren Management sind es noch 15%, in den Aufsichtsräten 10% und in der Vorstandsebene gerade einmal 3% (ebd.). Ähnliche Tendenzen zeigen sich auch in der akademischen Laufbahn von Männern und Frauen. So promovieren mehr Männer (54,8%) als Frauen (45,2%), wobei sich die Differenz in der Habilitation noch steigert (68,4% zu 31,6%; Statistisches Bundesamt, 2020a). Auch in der Anzahl hauptberuflicher Professorinnen mit 24,7% und C4-Professorinnen mit nur 11,7% bestätigt sich die ungleiche Verteilung (Statistisches Bundesamt, 2020a). Dabei gilt es unter überdurchschnittlich gebildeten Männern als liberal-progressive gender-political-correctness, sich mehr qualifizierte Frauen in Führungspositionen und mit einem hohen akademischen Grad zu wünschen. Dennoch agieren sie zugleich, wenn auch teils unbewusst, als Bewahrer der „gläsernen Decke“ und tragen somit zur Reproduktion der bestehenden Verhältnisse bei. Der Effekt wird durch die gleichzeitige Selbsthemmung der Frauen in ihren Aufstiegs-

chancen verstärkt: Sie befürchten, in der gleichen Position mehr als ein Mann leisten zu müssen, sich höherem Erwartungsdruck auszuliefern und in der Vereinigung von Familie und Beruf zu scheitern (Wippermann, 2010, S. 9). Diese Faktoren stellen in der männerbevorzugenden Realität der Karrierechancen Barrieren dar, die in der Regel nur Frauen begegnen. Unabhängig von der Position, die eine Frau innerhalb des Arbeitsmarktes einnimmt, ist auch die Wahl des Berufsfeldes sehr geschlechtsspezifisch geprägt. So wählen Frauen vorwiegend Ausbildungs- und Studiengänge im sozialen Bereich, während der technische Bereich von Männern dominiert wird (Rendtorff, 2006, S. 23).

Neben der nur geringen Besetzung von Führungspositionen durch Frauen sorgen insbesondere der Gender Pay Gap, welcher die Lohnlücke zwischen den Geschlechtern beschreibt, und der Gender Care Gap, also der Unterschied von unbezahlter Sorgearbeit zwischen den Männern und Frauen, für Ungleichheit und Ungerechtigkeit zwischen den Geschlechtern (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2019). Während die Ungleichheit in der Erwerbsbiografie von Frauen und Männern im *Gender Pay Gap* ihren Höhepunkt erreicht, der sich auf die unterschiedlichen Karriereverläufe und Berufsfelder zurückführen lässt und seit 2002 konstant etwa 20% beträgt (Statistisches Bundesamt, 2020b), bezieht sich der *Gender Care Gap* stärker auf die privaten Lebensbereiche. Er beinhaltet beispielsweise die Versorgung und Betreuung von Kindern und Erwachsenen, Haushalt und Gartenarbeit oder ehrenamtliches Engagement sowie die jeweiligen Anfahrtszeiten. Hier haben sich noch gravierendere Unterschiede als beim Gender Pay Gap präformiert, sodass Frauen am Tag im Durchschnitt 52% (87 Minuten) mehr unbezahlte Sorgearbeit als Männer leisten (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2019). In bestimmten Altersgruppen kulminiert der Unterschied sogar bei 110%. Die Care-Arbeit verfestigt sich in einer weiteren wirtschaftlichen Benachteiligung für Frauen und verstärkt sowohl die eingeschränkten Karrierechancen als auch den Gender Pay Gap, da der zeitliche Mehraufwand im unbezahlten Sektor die noch vorhandene Zeit im bezahlten Sektor verringert.

Auch im Bereich der *Kriminalität* lassen sich beachtliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen (vgl. Köhn, 2013). Die Gesamtzahl der Tatverdächtigen in Bezug auf alle im Jahr 2017 getätigten Straftaten liegt bei Männern bei 3% und bei Frauen bei 1% (Bundeskriminalamt, 2018). Insbesondere bei schwerwiegenden gewaltbezogenen Straftaten wie Mord, Totschlag und vor allem Sexualdelikten herrscht ein noch stärkeres Ungleichgewicht (Helfferich, 2015, S. 119f.). In diesen Bereichen sind Straftaten von Männern zehn bis 47-mal häufiger als von Frauen (Bundeskriminalamt, 2018). Daraus zu schließen, dass Männer pauschal aggressiver und gewaltbereiter sind als Frauen ist jedoch ein Trugschluss. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass die Sozialisierung und Erziehung von Mädchen diese besser darauf vorbereitet, mit Aggressionsgefühlen umzugehen und über Probleme zu sprechen. Auf die Komplexität dieser Prozesse und Hintergründe kann an dieser Stelle aufgrund des

begrenzten Rahmens der Arbeit nicht eingegangen werden. Als vertiefende Literatur kann aber beispielsweise Köhn (2013) angeführt werden.

Grund für diese Geschlechtsunterschiede in den Lebensläufen ist unter anderem die langfristige Entwicklung unserer gesellschaftlichen Strukturen innerhalb eines bürgerlich patriarchalischen Systems (Rendtorff, 2006, S. 22). Über Jahrhunderte hinweg wurden Frauen aus Macht- und Einflusspositionen ferngehalten, sodass sich geschlechterstereotype Rollenbilder und Vorlieben entwickeln konnten, die auch heute noch nicht überwunden sind. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Unterschiede in Lebensläufen von Frauen und Männern in differenten Bereichen erheblich sind und in einem in sich geschlossenen Kreis durch die Sozialisation von Kindern durch geschlechtsspezifisch sozialisierte Erwachsene reproduziert werden.

1.3 Geschlechtergerechte Pädagogik

Wie in der Einleitung der vorliegenden Arbeit bereits erläutert, hat sich der zeitliche Umfang der institutionellen Erziehung, Bildung und Betreuung innerhalb der vergangenen Jahrzehnte hochgradig maximiert und somit auch die Signifikanz der Vorbildfunktion pädagogischer Fachkräfte zugenommen (Ohrem, 2012, S. 66f.). Da das Heranbilden einer geschlechtlichen Identität eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Vorschulalter ist, liegt eine eminente Verantwortung und damit ein Auftrag für pädagogische Fachkräfte vor. Die Begleitung der Identitätsbildung durch Geschlechterinszenierungen von Kindern verlangt eine aktive und reflexive Begleitung durch pädagogische Fachkräfte (Focks, 2002, S. 22). Um eine professionelle pädagogische Haltung im Kontext von Genderkompetenz zu entwickeln und reflektiertes geschlechterbezogenes Handeln zu etablieren, bedarf es einer Auseinandersetzung mit theoretischen Diskursen, über die im folgenden Unterkapitel ein Überblick dargestellt wird. Des Weiteren wird im Folgenden eine Darlegung geschlechtergerechter Pädagogik in der Praxis, deren Ziele und die Möglichkeiten und Grenzen im Kita-Alltag, behandelt. In der Literatur werden verschiedene Begrifflichkeiten für eine sich mit Geschlecht befassende Pädagogik verwendet, wie zum Beispiel geschlechtergerecht, geschlechtsbewusst oder geschlechtsreflexiv. Im Kern beinhalten diese Begriffe alle eine reflexive pädagogische Haltung, die ein Bewusstsein für Geschlechtergerechtigkeit beinhaltet. Daher werden die Begriffe im Folgenden synonym verwendet.

1.3.1 Drei Perspektiven auf geschlechtergerechte Pädagogik nach Focks

Die Voraussetzung für das Gelingen einer geschlechtergerechten Pädagogik sind die Fähigkeiten zur Analyse von Situationen und dementsprechendem Handeln einerseits und eine hohe Selbstreflexionskompetenz andererseits (Focks, 2002, S. 33). Diese Aspekte gelten grundsätzlich als Qualitätskriterien pädagogischen Handelns. Insbesondere in der geschlechterbewussten Pädagogik ermöglichen sie –

ergänzt durch theoretische Grundlagen, die das pädagogische Handeln maßgeblich lenken – erst eine Genderkompetenz der Fachkraft (Focks, 2016, S. 85). Setzen sich pädagogische Fachkräfte mit theoretischen Diskursen auseinander, können daraus Handlungsaufträge für die Praxis abgeleitet werden. Als Fundament theoretischen Wissens im Geschlechterdiskurs werden daher im Folgenden drei Perspektiven, die von Focks zusammengefasst wurden, dargestellt: Die Gleichheitsperspektive, die differenztheoretische Perspektive und die (de-)konstruktivistische Perspektive. Da es sich um dynamische Konzepte handelt, lassen sich trotz der unterschiedlichen Beleuchtung der Geschlechterverhältnisse sowie der Akzentuierung verschiedener Funktionsmechanismen einige Gemeinsamkeiten der Perspektiven feststellen.

Die *Gleichheitsperspektive* entwickelte sich im Rahmen der französischen Revolution und fordert die Gleichheit der Geschlechter (Focks, 2002, S. 36). Mit der Gleichstellung von Frauen und Männern sowie deren Rechten, Chancen und Bildung im öffentlichen und privaten Raum, geht die Forderung nach der Aufhebung der Benachteiligung von Frauen einher. Die Gleichheitsperspektive beinhaltet die Annahme, dass die Geschlechterdifferenzen sowie Geschlechterhierarchien „kultur-historisch hergestellt [werden] und damit [...] veränderbar [sind]“ (Focks, 2002, S. 38). Geschlechtstypische Unterschiede von Frauen und Männern werden in der Gleichheitsperspektive als „Folge der jeweiligen Lebensbedingungen“ (Focks, 2002, S. 38) betrachtet und haben keinen genetischen oder natürlichen Ursprung. Vielmehr wird Geschlecht als soziale Strukturkategorie angesehen und behandelt die Gleichheit der Geschlechter hauptsächlich auf der gesellschaftlichen Makroebene (Kubandt, 2016a, S. 24). Dabei wird beispielsweise die Auflösung der Benachteiligung von Frauen auf politischer Ebene durch Maßnahmen wie das Gender Mainstreaming angestrebt und eine stärkere Beteiligung der Männer in der Familien- und Erziehungsarbeit gefordert (Focks, 2016, S. 71). Im pädagogischen Kontext liegt das Bestreben der Gleichheitsperspektive in der Befähigung von Mädchen und Jungen, gleichberechtigt an der Gesellschaft teilzuhaben (Focks, 2002, S. 39). Aufgrund der ungleichen gesellschaftlichen Voraussetzungen für Mädchen und Jungen ist es die Aufgabe pädagogischer Fachkräfte, Kinder geschlechtsspezifisch zu fördern. Mädchen sollten demnach beispielsweise in ihrer Selbstbehauptungskompetenz und in technischen Fertigkeiten unterstützt werden, Jungen hingegen vermehrt in ihrer Beziehungsorientierung und sozialen Verantwortung (Focks, 2002, S. 39). Die Gleichheitsperspektive zielt also nicht darauf ab, Kinder unabhängig ihres Geschlechtes gleich zu behandeln, sondern gleiche Rechte, Chancen und Teilhabemöglichkeiten für Mädchen und Jungen zu etablieren. Dieser Ansatz entspricht den Erkenntnissen des aktuellen Forschungsstandes gemäß der bestmöglichen Verankerung einer geschlechtergerechten Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Demnach sind Konzepte wie die Praxishandreichung zu geschlechtergerechter Pädagogik für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen von Tim Rohrman (2015), die der Gleichheitsperspektive zugeordnet werden können, am besten für die Anwendung in der Kita geeignet.

Die *differenztheoretische Perspektive* stellt dem ein diametrales Verständnis von Geschlechterstereotypen entgegen. Diesem Ansatz nach sind Frauen und Männer faktisch unterschiedlich, sie denken, fühlen und handeln verschieden (Focks, 2016, S. 73). Diese Unterschiede begründen sich in historischen Prozessen und Sozialisationsbedingungen, welche in differenten Lebenswelten kulminieren und sich in einem geschlossenen Kreis korrelativ verstärken. Grundlage dieses Ansatzes ist die gesellschaftliche, kulturelle, politische, wissenschaftliche und pädagogische Benachteiligung von Mädchen und Frauen, die sich in der Vernachlässigung bis hin zur Ignoranz weiblicher Lebenswelten äußert. Nach Focks (2002, S. 41) besteht die Problematik des differenztheoretischen Ansatzes in der „Verallgemeinerung des ‚Männlichen‘ in der Gesellschaft und der Abwertung des ‚Weiblichen‘“, dass also männlich konnotierte Verhaltensweisen wie Durchsetzungsvermögen oder Autonomie gesellschaftlich anerkannt werden, während weiblich konnotierte Verhaltensweisen wie Einfühlungsvermögen oder Fürsorglichkeit kaum wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Dabei werden stereotyp maskuline Eigenschaften verallgemeinert als menschlich und feminine Eigenschaften als Abweichung der Norm perzipiert, Frauen und Mädchen werden zu „den Anderen“, die anders denken und anders arbeiten (Focks, 2002, S. 42). Um das Verständnis von Frauen als defizitäre Männer zu bekämpfen, war die Differenzperspektive zunächst unumgänglich (Kubandt, 2016a, S. 25). Mit der Weiterentwicklung der Geschlechterdiskurse bildeten sich jedoch zeitgemäße Perspektiven auf Geschlechterrollen, welche die Differenzperspektive weitestgehend ersetzen. Im pädagogischen Kontext werden nach dem differenztheoretischen Ansatz die Stärken und Fähigkeiten von Mädchen und Jungen geschlechtsspezifisch akzentuiert und gefördert. Vereinfacht dargestellt werden Mädchen daraufhin noch besser in sozialen und Jungen noch besser in technischen Bereichen. Die Problematik des differenztheoretischen Ansatzes liegt in der geschlechtsstereotypen Förderung der Kinder, welche deren Individualität ausklammert und die Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder einschränkt. Es handelt sich zwar um einen ressourcenorientierten Ansatz, der allerdings zwischen unterschiedlichen Stärken bei den jeweiligen Geschlechtern differenziert und so die Unterschiede der Geschlechter weiter verstärkt (Focks, 2002, S. 43). Vor diesem Hintergrund wird die differenztheoretische Perspektive kritisch betrachtet und die Aktualität hinterfragt (Focks, 2016, S. 74). Trotzdem ist die theoretische Auseinandersetzung mit dieser Perspektive notwendig, um die damit in Zusammenhang stehenden Fehler und Risiken der pädagogischen Arbeit zu vermeiden.

Die *(de-)konstruktivistische Perspektive* steht für das radikale Hinterfragen des Gleichheits- und Differenzansatzes (Focks, 2002, S. 47). Die beiden zuvor erläuterten Perspektiven richten das Erkenntnisinteresse auf das „Warum“ der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern und kategorisieren Individuen nach männlichem oder weiblichem Geschlecht. Konträr dazu bezweifelt die (de-)konstruktivistische Perspektive das Geschlecht als solches und stellt daher keine Frage nach dem Grund der Geschlechterunterschiede. Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem kulturellen

Herstellen von Geschlecht durch gesellschaftliche Prozesse wird Geschlecht nicht als Eigenschaft eines Menschen betrachtet, sondern als etwas, das im gesellschaftlichen und sozialen Miteinander konstant produziert und reproduziert wird (Dräger, 2008, S. 66). Der Fokus dieser Perspektive liegt auf dem Doing Gender, also der unbewussten, aber aktiven Konstruktion von Geschlechterverhältnissen, wodurch die Geschlechterunterschiede durch „kulturhistorische und gesellschaftlich-ökonomische Prozesse“ erzielt werden (ebd.). Demnach stellt sich nicht die Frage nach dem *Warum*, sondern *wie* Personen die Geschlechterrollen und -differenzen reproduzieren und verändern (Focks, 2002, S. 48). Die Sozialisation und das Geworden-Sein spielen nach den (de-)konstruktivistischen Ansätzen eine elementare Rolle in der Zuschreibung von geschlechtsspezifischen Eigenschaften, Rollenbildern und Lebensinhalten und widerspricht einer natürlichen Zuordnung der Geschlechter und biologischer Einflüsse auf diese Kategorien (Focks, 2016, S. 76). Im pädagogischen Kontext werden nach der konstruktivistischen Perspektive die geschlechtstypischen Verhaltensweisen der Kinder als „aktive und produktive Orientierungs- und Verarbeitungsleistungen von Mädchen und Jungen“ gedeutet (Focks, 2002, S. 49). Kinder werden dabei in ihrer Geschlechtsproduktion begleitet und individuell und geschlechtsunabhängig in ihren Stärken und Schwächen gefördert.

1.3.2 Ziele geschlechtergerechter Pädagogik

Da die „Ausbildung einer relativ konstanten weiblichen oder männlichen Identität“ (Henschel, 2014, S. 102) etwa bis zum fünften bis siebten Lebensjahr stattfindet, ist die Etablierung einer geschlechtergerechten Pädagogik besonders in Kindertageseinrichtung von essenzieller Bedeutung. Das nachhaltige Ziel einer geschlechtergerechten Pädagogik ist das Herstellen einer gesamtgesellschaftlichen Gleichberechtigung von Frauen und Männern respektive Mädchen und Jungen (Alshut, 2012, S. 23).

Im Hinblick auf die tatsächlichen Ziele einer geschlechtergerechten Pädagogik in der institutionellen Betreuung von Kindern geht es vor allem darum, dass keine geschlechtlichen Rahmenbedingungen und Erwartungen an die Kinder gestellt werden. Stattdessen soll den Kindern ermöglicht werden, offen gegenüber ihrem eigenen Selbstbild zu bleiben und die Vielfalt und Bandbreite ihres Handlungsraumes und ihrer Handlungsmöglichkeiten zu expandieren (Focks, 2002, S. 87). Den Kindern soll die Möglichkeit eröffnet werden, „in der Vielfalt der gesellschaftlichen Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit ihre Entwicklung zu bewältigen und auch neue/andere Möglichkeiten von Weiblichkeit bzw. Männlichkeit für sich zu entdecken“ (Dräger, 2008, S. 94). Demnach ist es unter anderem die Aufgabe der Fachkräfte, „Kinder – jenseits von Symbolen und Stereotypen vom ‚richtigen Mädchen‘ und ‚richtigen Jungen‘ – ihren individuellen Interessen, Stärken und Fähigkeiten entsprechend zu fördern“ (Focks, 2016, S. 22). Dabei sollen Kinder so frei in ihrer Geschlechtlichkeit sein dürfen, dass sie im Rückblick auf ihre Kindheit nicht den Wunsch verspürt haben sollen, dem anderen Geschlecht

anzugehören (Dräger, 2008, S. 91). Da Geschlechterstereotype und geschlechterentsprechende Erwartungen die Kinder in ihren Erfahrungsmöglichkeiten und Bildungsprozessen einschränken, sollten diese vermieden werden. Ziel der Pädagog:innen ist also, ihre eigenen verinnerlichten geschlechterbezogenen Vorurteile und Haltungen zu reflektieren und bewusst damit umzugehen. So können sie nach und nach eine Haltung entwickeln, die das Geschlecht der Kinder gleichzeitig mitdenkt und ausklammert, die Kinder aber in erster Linie als Individuen und aktive Gestalter ihrer Entwicklung zu unterstützen und zu fördern versucht (Focks, 2011, S. 79).

1.3.3 Geschlechtergerechte Pädagogik in der Praxis

Zu Beginn der 2000er Jahre war der Forschungsstand zu geschlechtergerechter Pädagogik noch sehr defizitär (Kubandt, 2016a, S. 90). Von Seiten der Erziehungswissenschaften wurde recht undifferenziert empfohlen, Mädchen und Jungen gleich zu behandeln (Rendtorff, 2006, S. 176). Diese seinerzeit noch nicht wissenschaftlich untersuchte Empfehlung wird heute durch eine umfangreichere Forschungsgrundlage ersetzt, die eine geschlechtergerechte und -bewusste Pädagogik, jedoch keine Gleichbehandlung der Geschlechter im Sinne der Geschlechterneutralität befürwortet (Kubandt, 2018, S. 161). Inzwischen liegt eine steigende Anzahl deutschsprachiger Veröffentlichungen zu geschlechterbezogener Pädagogik im institutionellen Rahmen vor, die sich in drei Ausrichtungen unterteilen lassen: Veröffentlichungen, die explizit Mädchen fokussieren, Veröffentlichungen, die sich speziell auf Jungen beziehen und Veröffentlichungen, die sich mit beiden Geschlechtern auseinandersetzen. Im Rahmen der Geschlechtergerechtigkeit ist es essenziell, sich grundsätzlich mit beiden Geschlechtern auseinanderzusetzen, sodass im Folgenden einige praxisnahe Publikationen aus dem dritten Bereich genannt werden. So sind beispielsweise die Praxishandreichung von Tim Rohrmann (2015) „Starke Mädchen – Starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita“, „Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung“ von Melitta Walter (2012) oder das „Gender Loops Praxisbuch für eine geschlechtergerechte und -bewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen“ von Krabel und Cremers (2011) anzuführen. Diese Veröffentlichungen bieten eine solide Arbeitsgrundlage für die Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik in die Praxis.

Ein *grundlegendes Problem* der Etablierung von geschlechtergerechter Pädagogik in der institutionellen Fremdbetreuung von Kindern ist die weit verbreitete Haltung, dass aktuell kein ausdrücklicher Handlungsbedarf mehr bestünde, eine Gleichberechtigung der Geschlechter herzustellen (Rendtorff, 2015, S. 11). Gleichzeitig deuten die Beobachtungen von Praktikant:innen in Kita und Schule jedoch auf eine oftmals geschlechterstereotype Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen hin. Dabei entsteht der Eindruck, dass die öffentliche Selbstdarstellung pädagogischer Fachkräfte eine Gleichbehandlung der Geschlechter betont, während eine tief verinnerlichte Haltung

wesentlich weniger reflektiert mit geschlechterbezogenen Themen umgeht (ebd., S. 11f.). Während die offensichtlichen Ungerechtigkeiten zwischen den Geschlechtern im Erwachsenenalter keinesfalls bestritten werden, wird es im Rahmen pädagogischer Einrichtungen oftmals so dargestellt, als wären Geschlechterstereotype ein Thema der Vergangenheit. Auch Alshut (2012, S. 148) kommt in ihrer Erhebung zu Gender Mainstreaming zu dem Ergebnis, dass die meisten Einrichtungen nur vereinzelt oder gar nicht über ausreichende Informationen zu geschlechtergerechter Pädagogik verfügen und sich nicht über die „gesamtgesellschaftliche Bedeutung der Geschlechtergerechtigkeit“ bewusst sind.

Die Ursache dieser Problematik ist jedoch nicht allein bei den Fachkräften zu verorten. Die (bildungs-) politischen Grundlagen, um als Pädagoge oder Pädagogin eine geschlechtergerechte Haltung zu verankern, sind noch ausgesprochen ausbaufähig. So wird Geschlecht beispielsweise im Kinderbildungsgesetz keine Bedeutung zugesprochen, sondern nur ein Diskriminierungsverbot (KiBiz NRW § 7) hinsichtlich des Geschlechts formuliert und eine Förderung der Chancengleichheit – unter anderem unabhängig vom Geschlecht – gefordert (KiBiz NRW § 15 Abs. 4 S. 2). Diese Anforderungen stellen die äußerste Grundlage für die Etablierung einer geschlechtergerechten Pädagogik dar, fordern und fördern sie jedoch nicht in einem angemessenen Maß. Zudem fehlen in den Bildungsplänen für Erzieher:innen, welche den Großteil der pädagogischen Fachkräfte ausmachen, Verpflichtungen für die Fachschulen, geschlechtergerechte Pädagogik in die Ausbildung einzubeziehen (vgl. Kapitel 1.4.2, S. 29).

In der *Praxis* zeigt sich die Fehleinschätzung über die Bedeutung geschlechtergerechter Pädagogik vieler pädagogischer Fachkräfte in verschiedener Hinsicht. Ein Teil des Problems ist die irrtümliche Überzeugung vieler Fachkräfte, dass es ein vermeintliches Interesse von Mädchen und Jungen für geschlechtsspezifische Themen gäbe. Kinder werden mit der Fähigkeit, aufmerksam zu sein und sich für etwas zu interessieren, geboren, nicht aber mit spezifischem Interesse für bestimmte Objekte oder Themenbereiche (Rendtorff, 2015, S. 22). Dieses Interesse wird in der Sozialisation eines Kindes maßgeblich von außen gelenkt, indem geschlechterstereotype Spielsachen von Geburt an angeboten und die Freude an diesem speziellen Spielzeug – oftmals unbewusst durch Methoden des klassischen Konditionierens – verstärkt wird. Rendtorff (2015, S. 22) führt dazu beispielhaft Bilderbücher an: Bekommen in der Kita Jungen Ritter- und Mädchen Prinzessinnenbücher angeboten und werden darin bestärkt, diese Bücher anzuschauen, entwickeln Jungen ein stärkeres Interesse an Rittern und Mädchen an Prinzessinnen, da sie lernen, dass sie sich dafür interessieren sollten. Wählen die Jungen dann in der Grundschule das Was-ist-Was-Buch zu Rittern und die Mädchen das Äquivalent zu Prinzessinnen aus, fühlen sich die Lehrer:innen in ihren geschlechterstereotypen Auffassungen bestätigt. Gleiches gilt, wenn die Kinder ihr geschlechterstereotypes Interesse bereits zuhause erlernen und die pädagogischen Fachkräfte der Kita in ihre Annahmen als bewahrheitet empfinden.

Unter anderem durch diese Konditionierung kommt es in der Kita zu geschlechtsspezifischer Nutzung von bestimmten Funktionsbereichen (Rendtorff, 2006, S. 180).

Dass pädagogische Fachkräfte Mädchen und Jungen unterschiedlich wahrnehmen und behandeln, ist stark von ihrer eigenen Erziehung und Sozialisation abhängig und geschieht zumeist unbewusst. Beispielhaft kann dafür die unterschiedliche Bewertung des Verhaltens von Mädchen und Jungen genannt werden: bei Mädchen werden Fehler oftmals übersehen, während sie bei Jungen erwartet und gesucht werden. Jungen werden zu körperlicher Aktivität ermutigt, während Mädchen häufig nicht direkt darauf angesprochen werden. Zeigen sich Mädchen aggressiv oder haben Wutausbrüche, wird dies eher übergangen, während Jungen bestraft werden (Rendtorff, 2015, S. 20). So unterstützen pädagogische Fachkräfte täglich die Entwicklung und Reproduktion von Geschlechterrollen bei Kindern, ohne ihr eigenes Fehlverhalten zu erkennen oder zu reflektieren. Dieses Handeln kennen die Kinder, sodass im Umkehrschluss eine umso stärkere Irritation hervorgerufen wird, wenn sich Fachkräfte reflektiert und geschlechteroffen verhalten. Eine Veränderung des Verhaltens ihrer Bezugspersonen kann daher zu einer Überraschung führen, die bewirkt, dass die Kinder ihr eigenes geschlechterstereotypes Verhalten umso stärker in Frage stellen und somit Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten unabhängig von Geschlechtererwartungen eröffnet werden (Rendtorff, 2015, S. 20). Da pädagogische Fachkräfte eine Vorbildfunktion für Kinder einnehmen, ist es umso wichtiger, dass sie nicht nur ihre eigenen verinnerlichten Geschlechterstereotype reflektieren und ihr geschlechterbezogenes Erziehungsverhalten verändern, sondern sich auch ihres eigenen Rollenverhaltens bewusst werden. Anhand normativ geprägter Geschlechteraufgaben wie Wäsche falten oder Möbel aufbauen, die von Fachkräften des anderen Geschlechts ausgeführt werden, können Kinder viele Rollenbilder ablegen oder gar nicht erst erlernen. Im Gegensatz zu Eltern haben pädagogische Fachkräfte aufgrund ihrer Profession die Verantwortung, sich mit ihren internalisierten Vorurteilen auseinanderzusetzen.

Ein besonderer Anspruch wird im Rahmen der geschlechterbewussten Pädagogik an *männliche Fachkräfte* gestellt. Die Erwartungen, dass Erzieher als männliche Vorbilder für Jungen dienen können, ohne dabei selbst in stereotype Verhaltensweisen zu verfallen, kann oftmals zu Überforderung führen oder abschreckend wirken, sich für das Berufsfeld zu entscheiden (Rohrmann, 2008, S. 167). Eine Studie zu Männern in sozialen Berufen hat festgestellt, dass Studenten der Sozialarbeit ein undeutliches und unsicheres Männerbild, ein ambivalentes Verhalten zu Frauen und teilweise ein unterbewusstes Dominanzverlangen zeigten (Rohrmann, 2008, S. 167). Gleichzeitig fühlen sich jedoch viele männliche Fachkräfte in den Rollenklischees wohl und übernehmen gerne geschlechterstereotype Aufgaben wie das Werken, Turnen oder Toben. Männer arbeiten in der Regel nicht in reinen Männer-Teams, sondern gemeinsam mit Frauen, wobei es häufig unbeabsichtigt zu einer

geschlechtertypischen Aufgabenverteilung kommt, sodass auch im Team keine Geschlechtergerechtigkeit herrscht. Dabei sehen die Kinder die Pädagog:innen in stereotypem Rollenverhalten und werden aufgrund der Vorbildfunktion zum Nachahmen animiert. Diese Erkenntnisse verleiten zu der Annahme, dass in Einrichtungen, die nicht geschlechterbewusst arbeiten, geschlechterhomogene Teams von Vorteil sein können, in denen alle Fachkräfte alle Aufgaben ausführen (Rohrmann, 2008, S. 168). Alshut (2012, S. 149) betont hingegen die Wichtigkeit einer Zusammenarbeit von Pädagog:innen und Pädagogen, welche insbesondere im Gender Mainstreaming obligatorisch verankert wurde.

Grundsätzlich beschreibt geschlechtergerechte Pädagogik kein allumfassendes Konzept, sondern basiert vielmehr auf einer pädagogischen Grundhaltung (Dräger, 2008, S. 93). Diese Haltung beinhaltet eine Offenheit gegenüber den Lebenswelten von Mädchen und Jungen und erfordert eine reflexive Auseinandersetzung mit normativen Geschlechtervorstellungen. Im Rahmen einer geschlechterbewussten Pädagogik bedarf es zudem einer Einbeziehung des Elements ‚Geschlecht‘ in alle pädagogischen Überlegungen und Handlungen (Dräger, 2008, S. 95). Gegensätzlich zu einem häufigen Missverständnis handelt es sich nicht um eine geschlechtslose oder geschlechterneutrale Erziehung (Kubandt, 2016a, S. 130f.). Stattdessen liegt der Schwerpunkt auf der Berücksichtigung der Lebenswelten von Mädchen und Jungen, wobei die Unterschiede zwischen den Geschlechtern konstant einbezogen und in den Kontext ihrer Herkunft, ihres sozialen Hintergrunds und ihrer individuellen Stärken gesetzt werden sollten (Focks, 2002, S. 92). Dazu zählt auch, sich der unterschiedlichen Hindernisse und Bedürfnisse von Mädchen und Jungen bewusst zu werden und zu bedenken, in welchen Situationen sie Angst haben könnten, normative Vorstellungen von Geschlecht zu durchbrechen und eben diese Handlungsräume für Kinder zu eröffnen (Kunert-Zier, 2007, S. 16f.). Geschlechtergerechte Pädagogik kann nur dann effektiv wirken, wenn sie kontinuierlich in die pädagogische Arbeit einbezogen wird und in allen Bereichen und Überlegungen berücksichtigt wird (Dräger, 2008, S. 101).

1.3.4 Handlungsperspektiven für die Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik

Anhand der im vorangegangenen Kapitel erläuterten Sachlage wird deutlich, dass geschlechtergerechte Pädagogik in Kindertageseinrichtungen vielen Herausforderungen gegenübersteht. Dementsprechend liegt ein großes Verbesserungspotenzial vor, welches hinsichtlich vielfältiger Ansätze angegangen werden kann. Dabei gilt es zu beachten, dass es nicht *die* Methode zur Etablierung geschlechtergerechter Pädagogik gibt, sondern unterschiedliche Herangehensweisen zu positiven Ergebnissen führen können (Kubandt, 2016a, S. 130). Grundlegend und allgemeingültig bedarf es einer kollektiven Sensibilisierung, damit das Thema überhaupt in den Einrichtungen ankommt (Alshut, 2012, S. 147). Dies kann beispielsweise über Gender Mainstreaming Konzepte und die Implementierung von Gender-Seminaren in der Ausbildung erreicht werden (vgl. Kapitel 1.4.2, S. 29). Anschließend braucht

es eine strukturelle Umsetzung auf verschiedenen Ebenen, die hier beispielhaft anhand zweier möglicher Ansätze und einer Reihe von Bausteinen dargestellt wird.

Im Hinblick auf die Etablierung von geschlechtergerechter Pädagogik auf den verschiedenen Ebenen gilt es strukturelle Veränderungen zu erwirken, aber auch in der materiellen Gestaltung der Einrichtung sowie in der tatsächlichen pädagogischen Handhabung Reformen anzugehen. Auf der *strukturellen Ebene* stehen die Träger der Einrichtungen in der Verantwortung, Grundsätze der geschlechtergerechten Pädagogik im Rahmen der inklusiven Pädagogik in den Einrichtungen zu etablieren (Focks, 2016, S. 34). Des Weiteren sollte sich die Einrichtungsleitung bemühen, die Repräsentanz und Konzeption der Einrichtung um inklusive Prinzipien zu amplifizieren. Die Stakeholder in der Einrichtung sollten einen Querschnitt der Bevölkerung abbilden, sodass es Aufgabe der Leitung ist, diese Diversität bei den Kindern, Eltern und dem Personal zu erreichen. Ebenso obliegt es der Leitung, in Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften geschlechterbewusste Pädagogik in der Konzeption zu verankern und die Etablierung von Geschlechtergerechtigkeit auf allen Ebenen zu unterstützen und zu begleiten (Focks, 2016, S. 34).

Auf der *pädagogischen Ebene* ist es – wie bereits erläutert – notwendig, zunächst eine Sensibilisierung für Geschlechtergerechtigkeit zu erwirken. Anschließend kann die Umsetzung anhand verschiedener Vorgehensweisen angegangen werden. Focks (2002, S. 100) beschreibt zwei mögliche Ansätze, in deren Rahmen geschlechtergerechte Pädagogik etabliert werden kann. Einerseits in *geschlechtergetrennten Arbeitsformen* wie Mädchenarbeit und Jungenarbeit, andererseits in koedukativen Arbeitsformen, in denen mit heterogenen Gruppen bearbeitet wird. Der Vorteil von geschlechterhomogenen Gruppen ist, dass Mädchen und Jungen lernen, ihre Geschlechtlichkeit nicht in Abgrenzung zum anderen Geschlecht zu definieren, sondern die Unterschiede innerhalb ihres Geschlechts zu erkennen. Zudem müssen Mädchen und Jungen Weiblichkeit oder Männlichkeit nicht füreinander inszenieren, sondern können sich freier in ihrer Identitätsbildung ausleben (Focks, 2002, S. 101ff.). Die *koedukative Arbeitsform* unterstützt die Entwicklung von Geschlechtsidentitäten in dem Aufeinandertreffen und sich aneinander und gegenüberstellendem Parallelisieren der Kinder. Diese Arbeitsform wird am besten durch eine ebenso heterogene Gruppe an Pädagog:innen durchgeführt. Es sollte jedoch immer eine Mischung entgegen einer einseitigen Nutzung der Arbeitsformen angewandt werden.

Um eine geschlechtergerechte Pädagogik in einer Einrichtung neu zu etablieren, kann es hilfreich sein, anhand einiger *Bausteine* einen Leitfaden zu konstruieren. Der erste wesentliche Baustein einer geschlechtergerechten Pädagogik beinhaltet *Selbstreflexion und Teamgespräche*, bei denen sich die Fachkräfte mit ihren internalisierten Vorstellungen über Weiblichkeit und Männlichkeit auseinander-

setzen und ihre eigene Geschlechtlichkeit reflektieren (Focks, 2002, S. 113). Dabei handelt es sich um eine konkrete Anforderung an die Fachkräfte, die in Kapitel 1.4.1 (S. 27) näher erläutert wird.

Der zweite Baustein impliziert die *Beobachtung und Veränderung des Alltags*. Um die Kinder in ihrer Lebenswelt zu erreichen, sollte ihr Alltag bewusst perzipiert und verstanden werden. Dazu gehört eine Bestandsaufnahme der Lebensbedingungen der Kinder und die Gestaltung der Angebote und Spiele der Einrichtung (Focks, 2002, S. 128ff.). Es ist essenziell, dass die Lernumgebung der Kinder nicht durch Geschlechterstereotype vorbelastet ist und bewusst mit Vorurteilen umgegangen wird, indem Materialien, Verhaltensweisen und Kleidung nicht als männlich oder weiblich kategorisiert werden (Focks, 2016, S. 23). Auf der materiellen Ebene bedeutet dieser Aspekt, dass die Räumlichkeiten, wie beispielsweise Funktionsbereiche, und Spielmaterialien vielseitig und keinem Geschlecht offensichtlich zugeschrieben sind. Die Auflösung der Funktionsräume kann dazu beitragen, dass sich geschlechterheterogene Gruppen zum Spielen bilden und sich Kinder vermehrt mit nicht geschlechtstypischem Spielzeug beschäftigen (Rendtorff, 2006, S. 177). So können die Erfahrungsräume der Kinder erweitert werden. Geschlechterstereotypes Spielmaterial sollte zudem im Team und mit den Kindern thematisiert und um geschlechtsuntypisches Material erweitert werden. So sollten die Bilderbücher frei von Geschlechterstereotypen sein und stattdessen eine Vielfalt an Lebenssituationen, Berufen und Familienformen darstellen (Focks, 2016, S. 23). Wenn klischeebehaftete Bücher im Bestand bleiben, können diese mit vertauschten Geschlechterrollen vorgelesen werden (Beispiel: die Prinzessin rettet den Prinzen vor dem Drachen). Diskriminierende Abbildungen sollten jedoch entfernt werden. Mitgebrachtes Spielzeug der Kinder sollte nicht abgelehnt werden, sondern kann als Gesprächsanlass genutzt werden, die Geschlechterrollen mit den Kindern zu besprechen.

Im dritten Schritt sollten sich die Fachkräfte mit der *Beteiligung* von Mädchen und Jungen auseinandersetzen, indem der Fokus auf die partizipative Gestaltung neuer Angebote und Spielmöglichkeiten gelegt wird. Dabei ist es wichtig, allen Kindern den Raum zum Mitgestalten zu ermöglichen. Da in geschlechterheterogenen Gruppen oftmals die Jungen dominieren, kann ein geschlechterhomogenes Angebot zur Entwicklung neuer Ideen dabei helfen, dass sich alle Kinder einbringen können (Focks, 2002, S. 136ff.). Dazu gehört auch, dass alle Kinder gleichermaßen und zu den gleichen Aufgaben motiviert werden (ebd., S. 110).

Als vierten Baustein nennt Focks (2002, S. 146ff.) das Erkennen von *Bewältigungsstrategien* und das Ermöglichen *neuer Erfahrungen*. Dazu gehören beispielsweise der Umgang mit Konflikten unter den Kindern, wenn es zu Aggressionen kommt, oder die Unterstützung bei der Äußerung von Emotionen. Um neue Erfahrungsspielräume zu ermöglichen, können die Kinder beispielsweise darin motiviert werden, Interessen nachzugehen, die nicht aufgrund ihres Geschlechts von ihnen erwartet werden. Vor allem bei Fähigkeiten, die vermehrt dem anderen Geschlecht zugeschrieben werden, ist es wichtig,

dass Kinder Erfolgserlebnisse bei dem eigenen Geschlecht miterleben. Dies gilt sowohl für ihre eigenen Erfahrungen als auch für Sekundärerfahrungen der Fachkräfte (Kunert-Zier, 2007, S. 95). Dabei ist jedoch zu beachten, dass es zwar hilfreich ist, diese Themen zu besprechen, Kinder aber insbesondere über gelebte Vorbilder lernen. Somit reicht es nicht aus, Kindern gegenüber zu äußern, dass Puppen kein Mädchenspielzeug sind, sondern dass die Kinder sehen, wie männliche Fachkräfte oder Jungen mit Puppen spielen. Im Hinblick darauf sollte auch beachtet werden, dass geschlechterstereotypes Verhalten in der Regel eine positive Reaktion bei Erwachsenen erzeugt und sich Kinder daher oftmals dieser Erwartung bedienen, wenn sie in unsicheren oder irritierenden Situationen sind. Auch aus diesem Grund ist eine positive Rückmeldung an die Kinder wichtig, wenn sie sich geschlechteruntypisch verhalten (Focks, 2002, S. 93). Wichtig ist zudem, dass keine „neuen Bilder von ‚richtigen‘ Mädchen oder Jungen [aufgebaut werden], sondern Vielfalt“ (Focks, 2002, S. 109) ermöglicht wird. Um das Erfahrungsumfeld der Kinder zu erweitern, könnten zum Beispiel Frauen und Männer eingeladen werden, die in traditionell männlich oder weiblich konnotierten Berufsfeldern tätig sind. Wenn Kinder sehen können, dass es Ingenieurinnen und Altenpfleger gibt, können sie diese Gegebenheit als Normalität präformieren.

Im letzten Schritt sollte die *Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit* im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit optimiert werden (Focks, 2002, S. 166). Grundsätzlich gilt für die Etablierung von geschlechtergerechter Pädagogik, dass sie sich nur kooperativ und koedukativ umsetzen lässt (Kunert-Zier, 2007, S. 95). Um die Elternarbeit im Alltag zu gestalten, kann ein stärkerer Fokus auf geschlechterbezogenen Austausch in Bring- und Abholsituationen und die Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat gelegt werden. Dazu gehört auch die Organisation von Elternabenden zu geschlechtergerechter Pädagogik. Den Eltern sollte ein leichter Zugang zu Informationsmaterialien ermöglicht und Spielmaterialien wie Bilder- bzw. Wimmelbücher empfohlen werden, die Diversität – nicht nur hinsichtlich Geschlecht – behandeln. Um eine Niedrigschwelligkeit zu erreichen, sollten pädagogische Fachkräfte ihre eigenen Lernprozesse transparent machen und die anderen Parteien an ihrer Entwicklung teilhaben lassen (ebd.). Im Hinblick auf die Öffentlichkeitsarbeit ist insbesondere die Kooperation mit anderen Einrichtungen oder Projekten zu nennen, die das Angebot der Kita erweitern und bereichern können (Focks, 2002, S. 169).

Grundsätzlich gilt, dass sich pädagogische Fachkräfte darüber bewusst sein sollten, dass sich Kinder und Pädagog:innen im Kita-Alltag regelmäßig in geschlechterstereotyp(isierend)en Situationen wiederfinden werden. Wichtig ist daher, dass Fachkräfte lernen, angemessen und auf die Vielfalt der Geschlechter bedacht auf diese Situationen zu reagieren.

1.3.5 Möglichkeiten und Grenzen geschlechtergerechter Pädagogik in der Kita

Da Kitas einen wichtigen und wachsenden Sozialisationsbereich von Kindern darstellen, nehmen sie eine Schlüsselposition in der Etablierung von Geschlechtergerechtigkeit im Allgemeinen und geschlechtergerechter Pädagogik im Speziellen ein (Focks, 2002, S. 83). Dadurch bieten sich viele Chancen und Möglichkeiten, aber auch Grenzen, die in diesem Kapitel diskutiert werden.

Spätestens seit des Rechtsanspruches auf einen Betreuungsplatz 2013 besuchen die meisten Kinder vor Schuleintritt eine Kindertagesstätte. Daher eröffnet die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung die Perspektive, geschlechtergerechte Pädagogik, auch in Zusammenarbeit mit den Eltern, als Querschnittsaufgabe zu etablieren (Focks, 2002, S. 83). Durch Kindertageseinrichtungen können flächendeckend Kinder aus allen Gesellschafts- und Bildungsschichten erreicht werden. Somit bietet die frühkindliche institutionelle Fremdbetreuung die Möglichkeit, Kinder in Bezug auf ihre geschlechtliche Entwicklung positiv zu begleiten. Zudem bietet das koedukative und vertrauensvolle Umfeld einen geschützten Rahmen, in dem Rollenbilder und geschlechterstereotype Aufgabeverteilungen oder Spielsituationen gemeinsam kindgerecht hinterfragt und reflektiert werden können. So lernen die Kinder früh, dass ihnen unabhängig ihres Geschlechts alle Optionen offenstehen und sie über die Freiheit verfügen, geschlechtstypische Muster zu durchbrechen. Geschlechtergerechte Pädagogik ermöglicht, dass Kinder und Fachkräfte Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen reflektieren und lernen, Stereotype der Zweigeschlechtlichkeit zu überwinden. Somit können neue Dimensionen von Geschlechtlichkeit eröffnet werden (ebd.).

Geschlechtergerechte Pädagogik ermöglicht, die in Kapitel 1.2.3 erläuterten Auswirkungen auf die Lebensläufe von Frauen und Männern positiv zu beeinflussen. Indem Mädchen bereits in der Kita in ihrem – aktuell häufig noch nicht wahrgenommenen oder ignorierten – Interesse an Bewegung, Technik und handwerklichen Betätigungen gestärkt werden, können die naturwissenschaftlichen Leistungen in der Schule und somit potenziell auch die Vielfalt an Berufsoptionen optimiert werden (vgl. Alshut, 2012, S. 146). Wenn Jungen von klein auf lernen, ihre Emotionen zu zeigen, sich Hilfe und Unterstützung zu suchen und über ihre Probleme zu sprechen, können möglicherweise sozial-emotionale Schwierigkeiten sowie die Kriminalitätsraten von Männern verringert werden. Grundlegend kann geschlechtergerechte Pädagogik dafür sorgen, dass die gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse positiv beeinflusst werden. So kann langfristig soziale Ungleichheit und Ungerechtigkeit zwischen den Geschlechtern verbessert werden (Focks, 2002, S. 85).

Geschlechtergerechte Pädagogik ist in ihrer Wirkung jedoch begrenzt. So sind die langfristigen Auswirkungen für pädagogische Fachkräfte oftmals nicht sichtbar, da die Kinder ihr geschlechterkonformes Verhalten im Kindergartenalter entwicklungsgemäß eher verstärken (Dräger, 2008, S. 90).

Ob und wie die Weiterentwicklung der Kinder im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit in der Schule gelingt, kann nicht nachvollzogen werden, da sich eine offene Handhabung mit Geschlechterstereotypen und -erwartungen meist erst im Grundschulalter zeigt (Focks, 2002, S. 86). Die Qualität der eigenen geschlechtergerechten Pädagogik lässt sich also für Fachkräfte nicht unmittelbar messen und hemmt somit die Bereitschaft, sich auf geschlechtergerechte Pädagogik einzulassen. Zudem können pädagogische Fachkräfte zwar direkt und wirkungsvoll auf die Heranbildung der geschlechtlichen Identität von Kindern einwirken, sie können diese jedoch nicht unabhängig von anderen Einflüssen prägen. Als weitere maßgebliche Faktoren wirken die Familie und das direkte soziale Umfeld sowie gesellschaftliche Strukturen auf die Entwicklung eines Kindes ein (Alshut, 2012, S. 146; Focks, 2002, S. 86). Grenzen der geschlechtergerechten Pädagogik zeigen sich also auch an den Grenzen der Institution Kita, sodass gesellschaftspolitische Strategien wie beispielsweise das Gender Mainstreaming elementar in der allumfassenden Etablierung von Geschlechtergerechtigkeit sind.

1.4 Genderkompetenz pädagogischer Fachkräfte

Genderkompetenz kann als Grundlage für eine geschlechtergerechte Pädagogik bewertet werden. Wie in Kapitel 1.1.3 (S. 7) ausführlich definiert, handelt es sich nicht um ein konkretes Handlungskonzept, sondern eine pädagogische Haltung, welche die Fähigkeit beinhaltet, sensibel wahrzunehmen zu können, welchen Wert Geschlecht in jeglichen Kontexten einnimmt (Ohrem, 2012, S. 76). Diese pädagogische Haltung kann idealerweise in der Entwicklung von Handlungsstrategien und -methoden resultieren (Kunert-Zier, 2007, S. 289). In ihrer Studie zu Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung beschreibt Melanie Kubandt (2016a, S. 187ff.) ausführlich, dass pädagogische Fachkräfte Geschlecht beinahe ausschließlich als Thema der Kinder sehen. Sie selbst würden keine Unterscheidungen machen oder das Geschlecht der Kinder in den Fokus stellen. Gleichzeitig können sie jedoch zahlreiche Anekdoten aus dem Kita-Alltag wiedergeben, die darauf hinweisen, dass sie Geschlecht durchaus als pädagogisches Thema wahrnehmen, ihr Handeln aber nicht um geschlechtergerechte Aspekte amplifizieren. Diese Erkenntnis wird durch weitere Veröffentlichungen bestätigt (vgl. Rohrman, 2008; Dräger, 2008). Des Weiteren konnte Kubandt (2016a, S. 193ff.) feststellen, dass Neutralität als favorisierte geschlechtsbezogene Pädagogik eingesetzt wird, ohne dass die Fachkräfte jedoch erläutern können, warum sie diese Haltung wählen. Dieses Beispiel eignet sich, um zu verdeutlichen, welchen Stellenwert geschlechtergerechte Pädagogik für Fachkräfte einnimmt. Aufgrund der fehlenden Auseinandersetzung mit der Thematik nehmen sie anhand persönlicher Überlegungen fälschlicherweise an, dass eine Geschlechterneutralität die geeignetste Form des pädagogischen Umganges mit Kindern sei. Im Folgenden werden die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte erläutert und die Bedarfe von Studium und Ausbildung pädagogischer Fachkräfte ausgeführt.

1.4.1 Anforderungen an pädagogische Fachkräfte

Für die Genderkompetenz von pädagogischen Fachkräften lassen sich aus der Literatur drei Kompetenzbereiche ableiten: Genderwissen, Reflexionsfähigkeit und genderbezogene Selbst- und Praxiskompetenz (Kunert-Zier, 2007, S. 289). Ergänzend lässt sich als wichtiges Element der Genderkompetenz die geschlechterbewusste Sprache aufführen, auf die am Ende des Kapitels eingegangen wird.

Pädagogische Fachkräfte tragen aufgrund ihres großen Anteils an der Wach-Zeit der Kinder eine besondere Verantwortung, die geschlechterstereotypen Vorstellungen der Kinder aufzubrechen. Die Grundlage zu dieser Veränderung liegt in der Bewusstwerdung der Aktualität und Relevanz der Geschlechterproblematik und damit einhergehend in dem Aufbau von *Genderwissen* (Rendtorff, 2015, S. 23). Leider werden persönliche und traditionelle Einstellungen zu Weiblichkeit und Männlichkeit von pädagogischen Fachkräften noch zu wenig hinterfragt und oftmals konventionelle Ansichten stärker in das pädagogische Handeln einbezogen als tatsächliches Genderwissen (ebd.). Der Versuch, das fehlende Wissen auszugleichen, resultiert oftmals in einer vermeintlichen Neutralität gegenüber der Geschlechtlichkeit der Kinder (Kubandt, 2016a, S. 187). So versuchen pädagogische Fachkräfte (möglicherweise unbewusst) ihre Unkenntnis zu negieren und die vermeintliche Neutralität als Kompetenz zu akzentuieren. Dabei zeigt sich eine Ambivalenz zwischen den beobachteten Situationen zwischen den Kindern beziehungsweise dem Feststellen der Relevanz für Kinder und der mutmaßlichen Irrelevanz für die Fachkräfte und deren pädagogisches Handeln. Diese Unsicherheit gilt es zu eliminieren, beispielsweise anhand einer strukturellen Einbeziehung der Thematik in die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften.

Die wohl wichtigste Anforderung an die Fachkräfte hinsichtlich der Entwicklung von Genderkompetenz ist die *Reflexionsfähigkeit*. Dazu gehört unter anderem die Auseinandersetzung mit den eigenen geschlechtsbezogenen biografischen Erfahrungen, da Pädagog:innen aufgrund ihrer eigenen Geschlechtlichkeit nur über eine subjektive Perspektive verfügen (Focks, 2002, S. 106; Dräger, 2008, S. 96). Die eigenen Erlebnisse als Junge bzw. Mann oder Mädchen bzw. Frau wirken sich auf den Umgang als Erwachsene:r mit Kindern verschiedener Geschlechter aus. Es bedarf einer intensiven Reflexion darüber, welche geschlechterstereotypen Verhaltensweisen sie selbst im täglichen Umgang mit den Kindern zum Ausdruck bringen. Konkret sollten sich Fachkräfte mit verschiedenen Fragen auseinandersetzen: Wie übertrage ich meine Erfahrungen im Rahmen meines eigenen Geschlechts, die meine Wahrnehmung auf die Welt geprägt haben, auf die Kinder in der Einrichtung? Kategorisiere ich Mädchen und Jungen und deren Eigenschaften? Wie wird meine Wahrnehmung durch Emotionen und Verhaltensweisen, die ich von Mädchen und Jungen erwarte, beeinflusst?

Die Reflexionsfähigkeit ist jedoch nicht nur in der Auseinandersetzung mit sich selbst, sondern auch konkret im Rahmen der pädagogischen Arbeit unerlässlich, um die potenzielle Manifestierung patriarchaler Vorstellungen bei den Kindern zu durchbrechen. Dabei nehmen die pädagogischen Fachkräfte aufgrund ihrer Beziehung zu den Kindern eine Schlüsselposition ein und können auf die Entwicklung traditioneller Rollenbilder einwirken (Ohrem, 2012, S. 66). Zu den regelmäßigen Reflexionen sollte im Kontext von Geschlecht hinterfragt werden, wen die Fachkräfte wozu ermuntern, welche Aufgaben sie an welche Kinder verteilen oder was sie bei welchen Kindern kritisieren. Grundsätzlich gilt, dass die Reflexionsprozesse zwar auch individuell geleistet werden können, pädagogische Arbeit jedoch gemeinschaftlich verrichtet wird und die vielschichtigen Perspektiven von Kolleg:innen bereichernd sein können.

Die *Selbst- und Praxiskompetenz* zeichnet sich durch ein Bewusstsein im Umgang mit Geschlecht und den Erwerb von geschlechterbezogener Handlungskompetenz aus (Kunert-Zier, 2007, S. 287f.). Dazu gehört vordergründig die Vorbildfunktion von Fachkräften, welche einen Umgang mit Sexismus und vorherrschenden Rollenklischees beinhaltet. Als Leitbild kann dabei die Wahrnehmung und Wertschätzung der Individualität der Kinder unabhängig ihres Geschlechts aufgeführt werden (Kunert-Zier, 2007, S. 95). Es gilt, Verallgemeinerungen zu eliminieren und jedes Kind als Individuum zu betrachten, bei dem das Geschlecht nur einen Bruchteil der Identität darstellt. Das Bild von Mädchen und Jungen sollte dabei parallel in zweifacher Weise gedacht werden: Einerseits sollten Kinder im Kontext ihres Geschlechts wahrgenommen werden. Andererseits sollten sie zugleich als Individuum mit eigenen Interessen, Vorstellungen und Bedürfnissen in Abgrenzung zu anderen Kindern unabhängig des Geschlechts gesehen werden (Dräger, 2008, S. 94). Ergänzend bedarf es einer zusätzlichen Wahrnehmung der Kinder innerhalb des gesellschaftlichen Bezugsrahmens, welcher die Doing Gender-Prozesse von Kindern maßgeblich beeinflusst.

Ergänzend zu der Entwicklung einer geschlechterbewussten Haltung und Reflexionsfähigkeit, bedarf es auch eine Bewusstwerdung über die eigenen verinnerlichten Sprachgewohnheiten. Sprache kann die Wahrnehmung und das Denken beeinflussen und ein wichtiger Baustein in der Etablierung von Geschlechtergerechtigkeit sein (Dittrich, 2019, S. 20). Teil der gendergerechten Sprache ist das Sichtbarmachen von Menschen unabhängig ihres Geschlechts, da die Verwendung des generischen Maskulinums, welches Mädchen und Frauen „mitmeint“, sich als nicht gleichwertig zur Verwendung von geschlechterdiverser Sprache eignet. Das Implizieren des weiblichen Geschlechts in einer maskulinen Sprachform eliminiert nicht nur Mädchen und Frauen aus der Sprache, sondern auch alle weiteren Geschlechtsidentitäten (ebd.). Da Sprache anpassungsfähig ist und sich stets dem gesellschaftlichen Wandel angleicht, benötigt es lediglich einer Bereitschaft, diese Anpassungsfähigkeit innovativ zu nutzen und sich von etablierten Sprachgewohnheiten zu lösen (ebd., S. 21).

Die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte beinhalten zahlreiche Herausforderungen, die über die regulären Aufgaben und Schwierigkeiten des pädagogischen Alltags hinaus gemeistert werden müssen. Diesen Anforderungen fortlaufend in ihrer Gänze gerecht zu werden, ist ein utopischer Anspruch. Eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Thematik und sich selbst kann in der Etablierung eines Geschlechterbewusstseins jedoch bereits eine große Wirkung erzielen. Für die Vermeidung von Überforderung ist daher eine Offenlegung der Ambivalenzen und Unsicherheiten elementar (Kunert-Zier, 2007, S. 292).

1.4.2 Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in Studium, Ausbildung, Fort- und Weiterbildung

Die Kindheitspädagogik durchläuft seit Anfang der 2000er Jahre aufgrund der verheerenden Ergebnissen der ersten PISA-Studie (2001) und dem OECD-Gutachten *Starting Strong* (2004), welches die Ausbildung von Erzieher:innen in Deutschland als mangelhaft einstufte, einen Prozess der Qualitätssteigerung (Syring, Weiß, Keller-Schneider, Hellsten & Kiel, 2017, S. 139f.). Dabei liegt ein Fokus auf der Ausbildung von Fachkräften, die sich zunehmend diverser gestaltet. So wird die traditionelle Erzieher:innenausbildung an Fachschulen seit 2004 durch ein wachsendes Angebot an Studiengängen im kindheitspädagogischen Bereich erweitert (Ohrem, 2012, S. 75). Aktuell findet der größte Anteil der Ausbildung pädagogischen Fachpersonals an Fachschulen statt, wohingegen von führenden Wissenschaftler:innen eine Akademisierung des Erzieher:innenberufes gefordert wird, wie es in fast allen EU-Mitgliedsstaaten bereits Standard ist (Syring et al., 2017, S. 139). Bis auf wenige Ausnahmen ist zumindest bei der Besetzung einer Gruppenleitungsposition ein Hochschulabschluss vonnöten (Rohrmann, 2008, S. 369). Auch Rabe-Kleberg (2003, S. 61) sieht ein maßgebliches Problem in der fehlenden Akademisierung pädagogischer Fachkräfte, worunter insbesondere die für Genderkompetenz so wichtige Reflexionsfähigkeit und Erforschungsfreude für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder leide. Noch kritischer als die Erzieher:innenausbildung ist die Kinderpfleger:innenausbildung zu betrachten, die sich auf einem für das Arbeitsfeld der Kita niedrigen Bildungsniveau befindet und dem Anspruch, der an pädagogisches Fachpersonal gestellt werden sollte, kaum genügen kann (Dräger, 2008, S. 109; Rohrmann, 2008, S. 369).

Aktuell sind geschlechtergerechte Pädagogik und Genderkompetenz kein obligatorischer Teil der Ausbildung oder des Studiums, sodass eine angemessene und dringend notwendige Qualifikation der Fachkräfte in diesem Bereich weitläufig fehlt (Ohrem, 2012, S. 76). Bei dem aktuellen Wissensstand pädagogischer Fachkräfte ist davon auszugehen, dass Geschlechteraspekte in der Routine der pädagogischen Arbeit nicht oder nur unzureichend berücksichtigt werden (Rohrmann, 2008, S. 368).

Die Studie von Krabel (2007) zu geschlechterbezogenen Unterrichtsangeboten in der Erzieher:innenausbildung kommt zu dem Ergebnis, dass die Situation an den Fachschulen zwar sehr ambivalent ist,

aber dennoch festgestellt werden kann, dass Geschlechterthemen insgesamt nicht ausreichend und insbesondere nicht obligatorisch in den Lehrplänen verankert sind. Wenn Geschlechterthemen in die Lehre integriert werden, liegt dies zumeist an der Eigeninitiative einzelner Lehrpersonen, deren Impulse aber in der Regel nur in Wahlpflichtfächern umgesetzt werden (ebd.; Rohrmann, 2008, S. 369). Somit kommt nur ein geringer Anteil der Schüler:innen mit geschlechtergerechter Pädagogik in Berührung, wobei fragwürdig ist, wie viele dieser Schüler:innen das Gelernte in die Praxis umsetzen und eine tatsächliche Genderkompetenz erwerben. Die Ergebnisse der qualitativen Erhebung zeigen zudem, dass das Interesse der Schüler:innen an geschlechterbezogenen Themen oftmals nur gering ausfällt, da geschlechtliche Chancengleichheit als veraltetes Thema angesehen wird (Krabel, 2007, S. 6f.). Dieser Einschätzung entspricht, dass auch viele Fachkräfte kein Interesse an der Auseinandersetzung mit Genderprozessen äußern (Rohrmann, 2008, S. 368; Dräger, 2008, S. 112f.). Rohrmann (2008, S. 368) kommt hingegen zu dem Ergebnis, dass die Generationenfrage in die Relevanzsetzung von Geschlechterthemen in Ausbildung und Studium hineinspielt, da die Bedeutsamkeit dieser Themen von den Auszubildenden und Studierenden sehr anders eingeschätzt wird, als von Lehrenden, die zumeist einer anderen Generation angehören.

Rohrmann (2008, S. 368) sieht den ersten Handlungsbedarf in der Einarbeitung von Genderkompetenz in Bildungspläne, Curricula und Fortbildungsprogramme, damit geschlechtsbezogene Strukturen in der Kita in den Fokus gelangen. Die Implementierung von geschlechterbezogenen Themen an Fach- und Hochschulen wird jedoch ein langwieriger Prozess werden, sodass Krabel (2007) zunächst die Etablierung von Gender-Fortbildungen vorschlägt. Dennoch müssen langfristig verpflichtende Gender-Seminare in den Lehrplänen verankert werden, sodass eine Auseinandersetzung mit geschlechtergerechter Pädagogik in Ausbildung und Studium unumgänglich wird. Grundsätzlich ist es elementar, dass an Fach- und Hochschulen das Bewusstsein für die Relevanz von Geschlechterthemen in der Kindheitspädagogik wächst, sodass die Thematik in den Einrichtungen ankommen kann (Rohrmann, 2008, S. 371).

Kunert-Zier (2007) stellt dar, dass die niedrigste Stufe der Genderkompetenz – das geschlechterbezogene Wissen – nur der erste Schritt in der Etablierung von Genderkompetenz an Fach- und Hochschulen sein kann. Die genderbezogene Selbstkompetenz und die genderbezogene Praxiskompetenz sollten als gleichrangige Aspekte der Genderkompetenz ebenfalls berücksichtigt und vermittelt werden. Dazu gehört insbesondere die Förderung der Vermittlung von „Methoden zur Einübung von genderbezogener Selbstkompetenz“ und die Stärkung der Bedeutsamkeit von Praxisanteilen in Studium und Ausbildung (Kunert-Zier, 2007, S. 290ff.).

2 Zusammenfassender Überblick

Als Ergebnis der theoretischen Annäherung an den Forschungsgegenstand Geschlecht zeigt sich, dass geschlechtergerechte Pädagogik als elementarer Bestandteil einer universellen Erziehung bewertet werden kann. Aufgrund der wachsenden Einflussmöglichkeit pädagogischer Fachkräfte durch die steigende Relevanz von institutioneller Fremdbetreuung erhöht sich der Anspruch an deren Genderkompetenz (Dräger, 2008, S. 11). Im Rahmen dieser Entwicklung bedarf es einer differenzierten Betrachtung der Begrifflichkeiten, hinter deren Definition verschiedene Haltungen zu geschlechtergerechter Pädagogik stehen können. Insbesondere Kenntnisse über Doing Gender, Gender Mainstreaming und Geschlechtergerechtigkeit sind elementare Grundlagen für die Entwicklung einer geschlechterbewussten pädagogischen Haltung. Daran schließt sich die Relevanz der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Perspektiven auf geschlechtergerechte Pädagogik an, welche die Begleitung der geschlechtlichen Identitätsbildung der Kinder maßgeblich gestaltet. Da noch keine endgültigen Erkenntnisse über das Verhältnis von Natur und Kultur vorliegen, sollte die Einflussmöglichkeit von pädagogischen Fachkräften als bedeutsam und weitreichend eingestuft werden. Im bestmöglichen Fall kann die Implementierung einer geschlechtergerechten Pädagogik die gesamtgesellschaftliche Geschlechtergerechtigkeit im Rahmen der kommenden Generationen nachhaltig prägen. Dies kann jedoch nur in Kooperation mit den Familien und Schulen gelingen, die einen ausschlaggebenden Einfluss auf die geschlechtliche Entwicklung von Kindern nehmen.

Aufgrund des ausbaufähigen Forschungsstandes zu geschlechtergerechter Pädagogik liegt ein Bedarf für eine differenzierte Erforschung vor. Insbesondere die Erhebung der aktuellen Lage in den Einrichtungen sollte dabei fokussiert werden.

Empirischer Teil

3 Empirische Fragestellung und Zielsetzung

Die Fragestellung und Zielsetzung der empirischen Untersuchung bauen auf den im Theorieteil erarbeiteten Grundlagen auf. Die Bedeutsamkeit und die sich daraus ergebende Notwendigkeit einer Implementierung geschlechtergerechter Pädagogik wurde in Kapitel 1.3.3 (S. 18) ausführlich erläutert.

Die Geschlechterforschung beinhaltet die Erforschung von Geschlechtertheorien jeglicher Lebens-, Gesellschafts- und Geschichtsbereiche (Rendtorff, Mahs & Wecker, 2011, S. 7). Damit handelt es sich um ein außergewöhnlich vielseitiges und komplexes Forschungsfeld, welches sich der Dimension Geschlecht im Hinblick auf verschiedene Lebensabschnitte, Kulturbereiche, naturwissenschaftliche Aspekte und gesellschaftliche Entwicklungen widmet. Der Faktor Kindheit und Geschlecht stellt dabei ein Element des Themenkomplexes dar, welches in der Wissenschaft bisher in zu geringem Ausmaß untersucht wurde (Kubandt, 2016a, S. 90). Obwohl sich der Forschungsstand im Rahmen der Erziehungswissenschaft und Kindheitspädagogik seit Beginn der 2000er Jahre entwickelt hat, liegen im deutschsprachigen Raum hauptsächlich Fokussierungen einzelner Wissenschaftler:innen zu Teilbereichen der Thematik vor, sodass weiterhin große Lücken in der Empirie bestehen. Zudem handelt es sich bei Geschlechterthemen um ein dynamisches Forschungsfeld, welches aufgrund des gesellschaftlichen Wandels, der durch das digitale Zeitalter noch verstärkt wird, neuen Aufschwung in diverse Richtungen erhält. Wie Kubandt (2016b, S. 47) darstellt, wird in der Diskussion um die Gleichstellung der Geschlechter aktuell sehr viel darüber diskutiert, welche Entwicklung für die Implementierung einer Geschlechtergerechtigkeit wünschenswert ist. Der Zustand des gesellschaftlichen Wandels bietet die Chance für eine progressive Veränderung, jedoch bedarf es als Grundlage einer Erhebung des Status Quo. Bisher liegen verhältnismäßig wenige Untersuchungen über den aktuellen Stand in Kindertageseinrichtungen vor, sodass eine Fokussierung auf die Erforschung der gegenwärtigen Situation prioritär behandelt werden sollte.

Die Forschungsfrage behandelt eine Lücke im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs. Ziel dieser Arbeit ist, herauszufinden, welche Bedeutung die Geschlechtergerechtigkeit in der Einrichtung hat und daraus abzulesen, ob Genderkompetenz in der Einrichtung vorhanden ist. Daraus erschließt sich die folgende Forschungsfrage:

Welche Bedeutung hat Geschlechtergerechtigkeit im Erziehungsverhalten pädagogischer Fachkräfte?

Der Begriff *Bedeutung* bezieht sich hierbei auf den Stellenwert bzw. das Vorhandensein oder Wahrnehmen von Geschlechtergerechtigkeit. Für *Geschlechtergerechtigkeit* werden hier die in Kapitel

1.1.3 genannten Definitionen herangezogen, die sich insbesondere auf einen bewussten Umgang mit Geschlecht beziehen und sich im Rahmen der geschlechtergerechten Pädagogik wiederfinden. Unter dem *Erziehungsverhalten* werden alle (von den Teilnehmer:innen beschriebenen) Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern verstanden, insbesondere wenn sie mit Geschlecht in Zusammenhang stehen.

4 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel werden zunächst das Forschungsdesign und die Erhebungsinstrumente der Untersuchung beschrieben. Im nächsten Schritt werden die Einrichtungen sowie die Teilnehmer:innen der Erhebung vorgestellt und die Datenerhebung erläutert. Abschließend wird die Vorgehensweise bei der Auswertung geschildert.

4.1 Forschungsdesign

Die empirische Untersuchung ist qualitativ ausgerichtet, da die Forschungsfrage nach dem Prinzip der Offenheit formuliert ist (Lamnek & Krell, 2016, S. 33). Es werden keine selektierenden Hypothesen konzipiert, sondern das Ziel verfolgt, eine Empfänglichkeit für unerwartete und instruktive Informationen zu konstituieren. Damit wird ein explorativer Charakter geschaffen, der sich auf die Ergründung der sozialen Wirklichkeit des Forschungsgegenstandes fokussiert. Aufgrund des qualitativen Vorgehens sowie der eingeschränkten Möglichkeiten im Rahmen der Bachelor-Thesis, wird eine kleine Stichprobe ausgewählt, anhand derer im Rahmen einer Querschnittsstudie die Forschungsfrage untersucht wird (Döring & Bortz, 2016, S. 302). Es handelt sich um eine Querschnittsstudie, da die Stichprobe zu einem bestimmten Messzeitpunkt durchgeführt und im Sinne einer Momentaufnahme Aufschluss über die aktuelle Situation von geschlechtergerechter Pädagogik in Kindertageseinrichtungen gibt (ebd., S. 210f.). Aufgrund der Durchführung außerhalb des „natürlichen Umfelds“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 388) kann die Gruppendiskussion als Untersuchung unter Laborbedingungen erfasst werden.

Die Datenerhebung erfolgte anhand von Gruppendiskussionen, die aufgrund der Zielsetzung ausgewählt wurden, möglichst viele und diverse Orientierungen zu Genderkompetenz und geschlechtergerechter Pädagogik zu erheben. Aufgrund des zeitlich begrenzten Rahmens und der verhältnismäßig aufwendigen Auswertungsmethode wurden zwei Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Inhalt der Gruppendiskussionen war entsprechend der Forschungsfrage der Umgang mit und die Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte auf geschlechtergerechte Pädagogik sowie ihre eigene Genderkompetenz und die Relevanz von Genderkompetenz in der Einrichtung.

4.2 Erhebungsinstrument

Als Erhebungsinstrument der Untersuchung dient die Gruppendiskussion. Die Auswahl der Methode begründet sich in verschiedenen Aspekten, die im Folgenden dargestellt werden. Die ermittelnde Gruppendiskussion eignet sich für die Untersuchung von Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer:innen sowie kollektiver Orientierungsmuster der gesamten Gruppe (Lamnek & Krell, 2016, S. 388). Zudem können die zugrunde liegenden Bewusstseinsstrukturen und die Prozesse erfasst werden, welche zur Entwicklung einer gemeinsamen Gruppenmeinung oder individuellen Haltungen von Teilnehmer:innen führen (ebd., S. 389). Aufgrund des gemeinsamen Erfahrungsraumes der Teilnehmer:innen können dann in der Auswertung „kollektive Wissensbestände“ (Przyborski & Riegler, 2010, S. 440) herausgearbeitet werden.

Im Vorfeld der Gruppendiskussion wurden Leitfragen⁵ im Rahmen einer ‚questioning route‘, also einem differenzierten Leitfaden, ausgearbeitet, woraus eine Vergleichbarkeit der an den Fragen orientierten Themenbereichen und damit eine Vergleichbarkeit der Reaktionen und Antworten resultiert, während zugleich eine Offenheit und Flexibilität hinsichtlich der Bedürfnisse der Teilnehmer:innen ermöglicht wird (Lamnek & Krell, 2016, S. 390). Der Leitfaden besteht aus insgesamt zwölf Fragen und teilt sich im Anschluss an die allgemein formulierte Einführungsfrage in drei Teilbereiche auf. Zunächst werden die Teilnehmer:innen zu Geschlechtergerechtigkeit und Genderkompetenz hinsichtlich der Fachkräfte befragt, anschließend soll sich die Diskussion um geschlechtergerechte Pädagogik in Bezug auf die Kinder fokussieren und abschließend über die Bedeutung geschlechtergerechter Pädagogik im Rahmen der Einrichtung gesprochen werden.

Bei dem Erhebungsinstrument der Gruppendiskussion wird – konträr zu der Überzeugung der Verfechter von Einzelinterviews, dass nur Einzelmeinungen von separat befragten Personen für die Forschung relevant seien – von der „kontextuellen Bedingtheit der Einzelmeinungen“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 393f.) ausgegangen. Diese Haltung kann auch als Vorteil gegenüber Einzelinterviews bewertet werden, die nur die situationsspezifische Meinung der interviewten Person erfassen kann. Einstellungen von Menschen sind oftmals kontextabhängig und flexibel, was in einem Gruppensetting besser erfasst werden kann. Des Weiteren bietet die Gruppendiskussion die Möglichkeit, im Dialog mit den anderen Teilnehmer:innen die eigene Meinung zu explizieren, zu extendieren, zu formen oder abzuwandeln (Lamnek & Krell, 2016, S. 394). Grundsätzlich unterscheidet sich auch die Funktionsrolle einer interviewten Person zu Teilnehmenden einer Gruppendiskussion. Während interviewte Personen Gegenstand einer Untersuchung in einer unnatürlichen Gesprächssituation sind, finden sich Gruppendiskussionsteilnehmer:innen als Subjekte einer Unterhaltung wieder. Sie tragen das Gespräch

⁵ Der Leitfaden liegt im Anhang dieser Arbeit vor

nicht allein, sondern sind ihre gegenseitigen Kommunikationspartner:innen (Lamnek & Krell, 2016, S. 400). Somit entsteht eine Kommunikationssituation unter den Teilnehmer:innen, die sich natürlich anfühlen kann und eine rege Beteiligung unterstützt. Ein weiterer Vorteil von Gruppendiskussionen ist die Effizienz, da durch das Gruppensetting mehrere Teilnehmer:innen gleichzeitig befragt werden können (Lamnek & Krell, 2016, S. 396). Andererseits beansprucht die Transkription oftmals mehr Zeit und die Auswertung kann sich schwieriger und aufwendiger gestalten als bei einem Einzelinterview. Ein zusätzlicher Nachteil der Gruppendiskussionen, der sich jedoch auch bei anderen Erhebungsinstrumenten zeigen kann, ist das Auftreten sozial erwünschter Antworten (vgl. Kapitel 4.4, S. 37). Zudem wird in der Sozialforschung kritisiert, dass in Gruppendiskussionen Kollektivmeinungen abgebildet werden, für die Forschung jedoch nur Einzelmeinungen relevant und messbar seien (Lamnek & Krell, 2016, S. 398).

Die Aufzeichnung der Gruppendiskussionen erfolgte über Tonaufnahmen, die im Anschluss transkribiert wurden (Lamnek & Krell, 2016, S. 390). Für die Auswertung wurde die dokumentarische Methode nach Bohnsack eingesetzt, die in Kapitel 4.5 näher erläutert wird (vgl. S. 39).

4.3 Stichprobe und Feldzugang

Für die Stichprobe wurde eine heterogene, natürliche Gruppenzusammensetzung gewählt (Lamnek & Krell, 2016, S. 407). In der Literatur wird als Voraussetzung für Gruppendiskussionen in der Regel von mindestens drei bis hin zu über 20 Personen gesprochen, wobei sechs bis zehn Teilnehmer:innen als geeigneter Mittelwert angegeben werden. Diese Einschätzung liegt der Annahme zugrunde, dass sehr kleine Gruppen zu sehr in sich verflochten seien, um tatsächliche Gegensätze entstehen zu lassen und somit weniger ergiebig in der Vielfalt der Argumente seien. Vorteil kleiner Gruppen ist jedoch, dass sich die Teilnehmer:innen nicht in die Anonymität flüchten können und stärker am Diskussionsgeschehen beteiligen (Lamnek & Krell, 2016, S. 408). Aufgrund der aktuellen SARS-CoV-2-Pandemie und den damit einhergehend begrenzten Möglichkeiten bedingt durch den erhöhten Personalausfall, kamen zwei Gruppendiskussionen mit drei beziehungsweise zwei Teilnehmer:innen zustande.

Die Auswahl der Teilnehmer:innen sollte anhand des Theoretical Samplings erfolgen, um zwei möglichst heterogene Gruppen zu bilden. Eine gemeinsame Grundlage sollte sein, dass alle Fachkräfte mindestens fünf Jahre Berufserfahrung vorweisen können, damit sie in ihrer professionellen Identität gefestigt sind und Zeit hatten, im beruflichen Alltag eine eigene Perspektive auf das Thema Geschlecht zu entwickeln. Des Weiteren sollten unter den Teilnehmer:innen verschiedene Geschlechter und Altersgruppen sowie eine Heterogenität der Berufsausbildung vertreten sein, damit ein realitätsnahes Abbild der Diversität pädagogischer Fachkräfte in Kitas gezeichnet wird. Die Teilnahme von Leitungskräften wurde ausgeschlossen, da diese in der Regel zumindest teilweise vom pädagogischen

Alltag freigestellt sind und somit nicht an der direkten Umsetzung von geschlechtergerechter Pädagogik im Gruppengeschehen durch fortlaufende Betreuungs- und Erziehungsarbeit beteiligt sind. Zudem wurde befürchtet, dass die Antworten in Anwesenheit der Einrichtungsleitung stärker an der erwünschten Meinung orientiert sein würden und weniger spontan und ehrlich ausfallen könnten. Aufgrund des pandemiebedingten Personalmangels wurden die Teilnehmer:innen von der Einrichtungsleitung ausgewählt oder konnten sich freiwillig melden. Trotz der vorab übermittelten Voraussetzungen konnten die Kriterien daher nicht vollständig erfüllt werden. Wie im Folgenden dargelegt, konnte die grundsätzliche Heterogenität der Stichprobe dennoch sichergestellt werden.

An der Erhebung nahmen zwei Kindertagesstätten aus Düsseldorf teil. Diese wurden spezifisch ausgewählt, da bereits eine Verbindung zu den Einrichtungen bestand. Aufgrund der Anonymisierung werden die Einrichtungen im Folgenden als Kindertagesstätte bzw. Gruppendiskussion eins oder zwei benannt. Die *erste Einrichtung* liegt in einem Neubaugebiet und hat ein Einzugsgebiet mit mehrheitlich bildungsnahen Familien, trotzdem ist insgesamt eine heterogene Klientel in der Einrichtung vorzufinden. Die sechsheftige Einrichtung eines großen Trägers nimmt Kinder im Alter von vier Monaten bis sechs Jahren auf und arbeitet anhand eines teiloffenen Konzepts mit dem Schwerpunkt Bewegung und Gesundheit. Die Konzeption der Einrichtung ist online einzusehen und die Kita verfügt über ein systematisches Qualitätsmanagement. In der Einrichtung sind 23 pädagogische Fachkräfte beschäftigt, darunter sind drei Männer. Aus der Einrichtung nahmen drei Fachkräfte an der Gruppendiskussion teil, zwei Gruppenleitungen und eine Fachkraft aus jeweils verschiedenen Gruppen. Bei der *zweiten Einrichtung* handelt es sich um eine Elterninitiative mit einer ebenfalls mehrheitlich bildungsnahen Klientel und einem offenen Konzept. Die Einrichtung verfügt über zwei Gruppen für Kinder von vier Monaten bis sechs Jahren. Unter den 15 Angestellten sind drei Männer. Eine Konzeption oder Informationen über das Qualitätsmanagement sind online nicht frei zugänglich. Aus der Einrichtung nahmen zwei Gruppenfachkräfte an der Gruppendiskussion teil.

Unter den insgesamt fünf Teilnehmer:innen waren drei Männer und zwei Frauen. Die Fachkräfte waren zwischen 26 und 41 Jahre alt. Es waren sowohl Gruppenleitungen als auch Gruppenfachkräfte vertreten. Vier der Teilnehmer:innen gaben an, staatlich anerkannte Erzieher:innen zu sein, von denen einer zuvor bereits einen Bachelorstudiengang für Grundschullehramt abgeschlossen hat. Des Weiteren hat ein staatlich anerkannter Kindheitspädagoge teilgenommen. Keine der Fachkräfte hat eine Fortbildung zum Thema Gender besucht. In der ersten Gruppe wurden die Fachkräfte von der Einrichtungsleitung aufgefordert, freiwillig teilzunehmen, wobei es zu einer geschlechtergemischten Gruppe kam. In der zweiten Einrichtung wurden zwei männliche Teilnehmer von der Leitung ausgewählt.

In Vorbereitung auf die Gruppendiskussionen wurde den Fachkräften als Thema geschlechtergerechte Pädagogik und Genderkompetenz genannt. Es wurde betont, dass kein Fachwissen notwendig ist,

sondern eine authentische Diskussion zu verschiedenen Aspekten des genannten Themas geführt werden soll. Beispielhaft wurde die eigene Erfahrung der Fachkräfte zum Thema sowie deren persönliche und professionelle Meinung als Diskussionsinhalte aufgeführt. So sollte vermieden werden, dass sich die Teilnehmer:innen gezielt auf die Gruppendiskussion vorbereiten und die Ergebnisse verfälscht werden. In der qualitativen Sozialforschung kann es vermehrt zu sozial erwünschten Antworten kommen, um die Selbstdarstellung zu optimieren (Döring & Bortz, 2016, S. 437). Dabei passen die Teilnehmer:innen ihre Antworten an normierte und gesellschaftlich konforme Meinungen an, um eine Verurteilung durch den:die Moderator:in oder andere Teilnehmer:innen zu vermeiden. Dieses Vorgehen kann nicht in Gänze umgangen werden, jedoch kann durch die vollständige Anonymisierung der Erhebung sowie die Zusicherung an die Teilnehmer:innen, dass die Angaben anonym behandelt werden und um eine ehrliche Beantwortung der Fragen gebeten wird, eine Maßnahme zur Verringerung ergriffen werden (Döring & Bortz, 2016, S. 438).

4.4 Datenerhebung

Die Datenerhebungen wurden aufgrund der Pandemiebedingungen nur teilweise wie zuvor geplant durchgeführt. Zunächst wurden die vereinbarten Termine von beiden Einrichtungen mehrfach verschoben, da es häufiger zu Personalausfällen kam oder sogar COVID-19-Fälle in der Kita gemeldet wurden. Insgesamt wurde in der ersten Einrichtung der Termin viermal und in der zweiten Einrichtung dreimal verschoben, jeweils um eine Woche, da bei beiden Einrichtungen nur die Vorbereitungszeit der Fachkräfte für die Gruppendiskussion zur Verfügung stand.

Letztendlich konnte die Gruppendiskussion der ersten Einrichtung wie beabsichtigt in deren Räumlichkeiten durchgeführt werden, sodass sich die Fachkräfte in einem gewohnten Umfeld befanden und eine angenehme Atmosphäre geschaffen werden konnte. Zusätzlich ermöglichte dieses Setting einen flexibleren Zeitrahmen, da die Pädagog:innen keinen Mehraufwand durch Wegzeiten hatten. Um die Wahrscheinlichkeit von Ablenkungen zu reduzieren, wurde die Gruppendiskussion in der Vorbereitungszeit am frühen Abend durchgeführt, sodass keine Kinder mehr vor Ort waren. Ursprünglich hatten sich fünf Fachkräfte für die Diskussion angemeldet, aufgrund der mehrfachen Terminverschiebung konnten jedoch nur drei Fachkräfte teilnehmen.

Die zweite Gruppendiskussion musste aufgrund der steigenden Corona-Fallzahlen online durchgeführt werden. Somit entstand eine unerwartete Erhebungssituation, die eine dementsprechend angepasste Vorbereitung erforderte. Zunächst bestand die Problematik in der mangelhaften Internetverbindung der Teilnehmer⁶, sodass die Sitzung mehrfach neu gestartet werden musste. Dadurch kam es zu einem Zeitverlust, der die Beantwortung der letzten zwei Leitfadenfragen verkürzte. Zudem besteht bei

⁶ An dieser Gruppendiskussion nahmen zwei männliche Fachkräfte teil

Online-Diskussionen nicht die Möglichkeit, störende Einflüsse kontrollieren zu können (Lamnek & Krell, 2016, S. 439). Dieser Nachteil zeigte sich mehrfach in Unterbrechungen durch nicht teilnehmende Fachkräfte, die den Raum der Teilnehmer betraten und sie von der Diskussion ablenkten. Von Vorteil war jedoch, dass die Teilnehmer gemeinsam an einem Ort waren und nur die Kommunikation zu mir über Video lief. So konnte die Diskussion zwischen den Teilnehmern ungestört und in einem Face-to-Face-Setting durchgeführt werden. Insgesamt verlief die Online-Diskussion qualitativ vergleichbar mit der Erhebung der ersten Gruppe.

Im Vorhinein beider Gruppendiskussionen wurde der Gegenstand der Diskussion noch einmal erläutert und Raum für offene Fragen gegeben. Es wurde wiederholt betont, dass es nicht um eine Darlegung der Theorie, sondern um eine authentische und ausführliche Darstellung der aktuellen Situation der Einrichtung in Bezug auf geschlechtergerechte Pädagogik und die Genderkompetenz der Fachkräfte geht. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass die Diskussion unter den Teilnehmer:innen stattfindet und ich ausschließlich als Moderatorin fungiere (Lamnek & Krell, 2016, S. 390). Diese Vorgabe wurde gut von den Teilnehmer:innen umgesetzt. In der ersten Gruppendiskussion kam es aufgrund sehr ausschweifender Beiträge eines Teilnehmers zu einer Situation, in der inhaltlich eingegriffen werden musste, um die Diskussion zum eigentlichen Thema zurückzuführen. Abgesehen davon konnte die Moderationsrolle als solche erfüllt werden. Ein Eingreifen der Moderation wird in diesen Fällen jedoch erfordert, wobei in einer diskreten und feinfühligem Methodik gearbeitet werden sollte (Lamnek & Krell, 2016, S. 422). Grundsätzlich wurden die Diskussionen jedoch nicht durch die Moderation gestört oder unterbrochen, sodass ein wechselseitiger Bezugsrahmen für die Teilnehmer:innen gesichert werden konnte (Przyborski & Riegler, 2010, S. 440). Nachdem die grundlegenden Regeln geklärt waren, wurde eine einleitende Frage gestellt, die als stimulierender Anreiz für die Diskussion dienen sollte. Dabei mussten die Teilnehmer:innen beider Gruppen weiter animiert werden, um in eine Diskussion zu kommen, was gut gelang. Anschließend reichten in den meisten Fällen die Leitfragen aus, um eine Diskussion am Laufen zu halten. Da die Teilnehmer:innen zu manchen Unterthemen nur schleppend inhaltliche Anhaltspunkte fanden, wurde an den jeweiligen Stellen mit Paraphrasierungen, Nachfragen und nachformulierenden Überspitzungen gearbeitet. So gelang es teilweise, die Teilnehmer:innen zu neuen thematischen Aspekten zu animieren. Konnten so keine Erfolge verzeichnet werden, wurde der Leitfaden fortgesetzt. Teilnehmer:innen, die sich vermehrt enthielten, wurden durch verstärkten Blickkontakt und verbale Aufforderungen zu Beiträgen animiert, wobei auf das Prinzip der Freiwilligkeit geachtet wurde. Insgesamt konnte der geplante Ablauf bei beiden Gruppen weitestgehend eingehalten werden.

Als zeitlicher Umfang wurde in der Terminabsprache eine bis eineinhalb Stunden angegeben, da die Gruppendiskussionen während der Arbeitszeit der Teilnehmer:innen stattfanden und nicht zu viel Zeit

beansprucht werden sollte. Die Diskussion der ersten Gruppe dauerte 73 Minuten, die zweite Gruppe benötigte 57 Minuten, wobei die Zeit von außen verkürzt wurde, da die Fachkräfte von der Leitung aufgefordert wurden, wieder ihren Aufgaben in der Gruppe nachzugehen. Des Weiteren kann die unterschiedliche Dauer auf die Anzahl der Fachkräfte zurückgeführt werden. Die erste Gruppe kam auf eine durchschnittliche Sprechdauer von 24 Minuten, bei der zweiten Gruppe waren es durchschnittlich 28 Minuten pro Person. Zusätzlich unterschieden sich die Sprechgeschwindigkeiten, die Anzahl und Dauer der Pausen sowie die Ausführlichkeit der Beantwortung der Fragen sowohl zwischen den Gruppen als auch jeweils unter den Teilnehmer:innen.

4.5 Vorgehensweise bei der Auswertung

Im Anschluss an die Durchführung der Erhebung folgte der Auswertungsprozess. Nachdem die auditiven Daten vorlagen, wurden diese zunächst vollständig auf inhaltlicher und formaler Ebene in Textform transkribiert (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010, S. 236). Die Entscheidung für diese umfassende Form der Transkription basiert auf der Relevanz des Ko-Texts⁷ für die dokumentarische Methode, da ein wesentlicher Aspekt der Auswertung auf dem dokumentarischen Sinngehalt aufbaut. Um das Transkript möglichst authentisch zu gestalten, wurde die literarische Umschrift verwendet, die der gesprochenen Sprache näher ist als das Schriftdeutsch (Hussy et al., 2010, S. 237).

Die Auswertung erfolgte anhand der dokumentarischen Methode nach Bohnsack, welche sich methodologisch mit der Gruppendiskussion als Erhebungsinstrument kombinieren lässt (Przyborski & Slunecko, 2020, S. 2). Die dokumentarische Methode baut auf der Wissenssoziologie nach Karl Mannheim auf. Deren erkenntnislogische Differenz ermöglicht eine Verknüpfung des Objektivismus und Subjektivismus und unterscheidet zwischen zwei Sinnebenen, die als strukturierender Grundsatz der Auswertung zu bewerten sind: der *immanente* und der *dokumentarische* Sinngehalt (ebd., S. 6). Der immanente Sinngehalt bleibt auf einer Ebene des Objektivismus und behandelt, *was* inhaltlich in der Diskussion besprochen wird. Der dokumentarische Sinngehalt fokussiert, *wie* die inhaltlichen Dimensionen diskutiert werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Art und Weise, in der über Themen gesprochen wird, ebenso relevant für die Erkenntnisgewinnung ist, wie die tatsächlichen Aussagen (Michalek, 2008). Ziel der dokumentarischen Methode ist es, kollektive Orientierungen zu rekonstruieren und den konjunktiven Erfahrungsraum der Teilnehmer:innen zu erkennen (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 16). Zu den Orientierungen zählen Orientierungsschemata, welche die normativen gesellschaftlichen Vorgaben beschreiben, und Orientierungsrahmen, unter denen sozial geprägte Denk- und Handlungsmuster, die durch Sozialisation erworben wurden, verstanden werden.

⁷ Die Beschreibung des verwendeten Transkriptionssystems befindet sich im Anhang

Im ersten Schritt wird im Rahmen der *formulierenden Interpretation* zunächst auf der Ebene des immanenten Sinngehalts herausgearbeitet, welche Themen und Unterthemen von den Teilnehmer:innen explizit angesprochen wurden. Ob diese Äußerungen der Wahrheit bzw. Faktenlage entsprechen, spielt in diesem Analyseschritt noch keine Rolle (Michalek, 2008). Vielmehr sollen so Informationen über die Teilnehmer:innen und deren Orientierungen aufgezeigt werden. Die erfassten Themen werden unter zusammenfassenden Formulierungen kategorisiert und geben so einen Überblick über die Inhalte der Gruppendiskussion. Zu diesem Vorgang gehört auch das Transkribieren der Tonaufnahme, sodass im Anschluss mit dem ersten Schritt der Interpretation begonnen werden kann. Auf der zweiten Ebene folgt die *reflektierende Interpretation*, bei der die zugrunde liegenden Orientierungsmuster herausgearbeitet werden (Michalek, 2008). Auch hier wird nicht der Wahrheitsgehalt der Aussagen überprüft, sondern der dokumentarische Sinngehalt, also die Orientierungen und das Alltagswissen der Teilnehmer:innen, analysiert. Im Schritt der *komparativen Analyse* gilt es, verschiedene Textpassagen eines Falles oder auch thematisch gleiche Passagen verschiedener Fälle zu vergleichen. Dieser Vergleich ist deshalb so bedeutend, weil er die unterschiedlichen Orientierungsrahmen noch deutlicher werden lässt. Dabei werden Gegenhorizonte, also divergente Vergleichshintergründe herangezogen, welche bedeutsame Bestandteile des Erfahrungsraumes einer Gruppe darstellen (Michalek, 2008). In diesem Schritt können auch eigene Vergleichshorizonte entworfen werden, indem überlegt wird, wie die Frage anders hätte beantwortet werden können. Orientierungen lassen sich nicht nur aus konkreten Inhalten einer Gruppendiskussion ableiten, sondern auch aus dem Diskursverlauf. Im (vor-)letzten Schritt wird die Fall- oder Diskursbeschreibung durchgeführt, welche die ermittelten Orientierungen in Textform zusammenfügt und zur Vermittlung an die Öffentlichkeit dient (Michalek, 2008). In einem letzten Schritt kann dann eine Typenbildung vorgenommen werden, die sich jedoch hauptsächlich für eine Auswertung von größeren Fallzahlen eignet und den Rahmen einer Bachelor-Thesis überschreitet (ebd.).

5 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Gruppendiskussionen vorgestellt. Die Einteilung der Unterkapitel erfolgt in die von den Teilnehmer:innen diskutierten thematischen Bereiche wie die Wahrnehmung von Geschlecht, das Verständnis von Männlichkeit, die theoretischen Diskurse zu geschlechtergerechter Pädagogik, die Genderkompetenz und die Handlungsperspektiven hinsichtlich einer Etablierung geschlechtergerechter Pädagogik.

5.1 Die Wahrnehmung von Geschlecht in Anlehnung an die Ebenen des Geschlechterdreiecks

Im Rahmen der Auswertung kristallisiert sich bei beiden Gruppen die Thematisierung der Ebenen des Geschlechterdreiecks heraus (Focks, 2016, S. 11). Dabei verdeutlichen sich Orientierungen zu Geschlecht als Strukturprinzip, der Geschlechtersymbolik sowie einer Wertigkeit von Geschlecht, die im Folgenden dargestellt werden. Die individuellen Geschlechtsidentitätskonstruktionen werden hier nicht separat aufgeführt, da sich das Doing Gender in einer Vielzahl der Orientierungen wiederfindet.

Geschlecht als Strukturprinzip

Die Bedeutung von Geschlecht als gesellschaftliches Strukturprinzip wurde in beiden Gruppendiskussionen mehrfach thematisiert. Dabei werden drei Teilbereiche angesprochen: die gesellschaftliche Position der Geschlechter sowie die familiäre und die berufliche Rollenverteilung. Grundsätzlich zeigt sich bei den Fachkräften ein Bewusstsein dafür, dass sich das Geschlecht eines Menschen auf diese Lebensbereiche auswirkt. So werden insbesondere von den weiblichen Teilnehmerinnen die gesellschaftlichen Chancen und Möglichkeiten von Mädchen und Jungen beziehungsweise Frauen und Männern als ungleich beschrieben („man muss dafür kämpfen, dass man als Frau oder als Mädchen auf jeden Fall ne Stimme hat“ Gr. 1, Z. 5). Vor allem die Rollenverteilung in der Familie wird dabei als nach wie vor traditionell geprägt definiert. Männer befinden sich oftmals noch in der klassischen Rolle des Familienernährers und „Wochenendfamilienpapas“ (Gr. 2, Z. 24). Frauen hingegen stehen häufig der Herausforderung gegenüber, die hauswirtschaftlichen und erzieherischen Aufgaben mit der Berufstätigkeit vereinen zu müssen. Dabei befinden sie sich in einer beanspruchenden Doppelrolle, die gesellschaftlichen Erwartungen als Mutter erfüllen zu müssen, während sie gleichzeitig für eine berufliche Emanzipierung kämpfen.

„Insbesondere diese Doppelrolle der Frau als Mutter und deren gesellschaftliches Bild, dass halt auch ähm erwartet wird, wie sie für die Kinder da sein sollte, was beim Mann eigentlich nicht so sehr präsent ist. Gleichzeitig auch Freiheit zu haben, beruflich erfolgreich zu sein oder halt die Verpflichtung fast schon auch zu haben“ (Gr. 2, Z. 20).

„Der Vater als Familienernährer und die Frau, also die Mutter als ähm Hausfrau und hauptsächlich Erziehende, also aufgrund der gesellschaftlichen Konstruktion“ (Gr. 2, Z. 19).

In Bezug auf die berufliche Rollenverteilung zeichnet sich zunächst die Benachteiligung von Frauen ab, die von den weiblichen Fachkräften thematisiert wird. Hierbei geht es insbesondere um die geringen Chancen auf ein hohes Gehalt sowie die zu seltene Besetzung von Führungspositionen (Gr. 1, Z. 10 & Z. 18). Auch die geschlechtliche Prägung von bestimmten Berufsfeldern wurde kritisch diskutiert. Die männlichen Fachkräfte sprechen dagegen die Benachteiligung von Männern in Bezug auf Elternzeit an. Dabei würden Männer Diskriminierungen in ihrer beruflichen Profilierung erleiden, wenn sie zu lange aus dem Beruf aussteigen, da die gesellschaftliche Akzeptanz fehlen würde.

Aus den aufgeführten Horizonten lässt sich die folgende Orientierung herausarbeiten: *Geschlecht wirkt als gesellschaftliches Strukturprinzip und verstärkt die Ungleichheit in der Bevölkerung*. Diese Haltung kann über den Verlauf beider Gruppendiskussionen beobachtet werden. Wie in den folgenden Kapiteln dargestellt, kommt es dabei zwar regelmäßig zu Ambivalenzen oder sogar Widersprüchen in der Darstellung von Überzeugungen, jedoch ist die leitende Haltung der Teilnehmer:innen auf den Differenzen der Geschlechter begründet.

Geschlechtersymbolik als verinnerlichte Haltung

Geschlechterstereotype spielen in der Auseinandersetzung der Teilnehmer:innen mit Geschlechtergerechtigkeit eine wesentliche Rolle. Die Fachkräfte befinden sich in einer konstanten Dissonanz zwischen Anerkennung und Negierung ihrer eigenen verinnerlichten Stereotype. Dabei unterscheiden sich die Horizonte der Gruppen hinsichtlich des Bezugsrahmens der Stereotypisierung von Kindern und Erwachsenen. Besonders in der ersten Gruppendiskussion beziehen sich die Geschlechterstereotype in Bezug auf *Kinder* hauptsächlich auf Spielsituationen, in denen die Fachkräfte das Verhalten als geschlechterstereotyp einschätzen, und weniger auf die Eigenschaften der Kinder.

„Wenn man draußen (...) nach draußen geht, spielen die Jungs meistens Superhelden oder wirklich Bauarbeiter (...) und die Mädchen sind dann immer mit ähm (...) ja Backen beschäftigt oder auch mit, mit Pferden“ (Gr. 1, Z. 137).

„Bei uns toben halt die Jungs, die sind immer laut und wild und die Mädchen basteln und machen schöne Sachen (lacht). Ja und das ähm das ist teilweise auch so, solche Klischees bestätigen sich natürlich auch immer noch, aber das ist natürlich ein Blick, der irgendwo einseitig ist“ (Gr. 1, Z. 49).

Bei der zweiten Gruppe lässt sich anhand eines Spielbeispiels der Kinder der unterschiedliche Umgang mit der gleichen Situation verdeutlichen. Ein Teilnehmer berichtet davon, dass die Kinder seiner Gruppe aktuell gerne Dinosaurier spielen (Gr. 2, Z. 96-102). Dabei kristallisieren sich unterschiedliche Herangehensweisen bei Mädchen und Jungen heraus. Während die Jungen das Geschlecht der Dinosaurier ausklammern, unterwandern die Mädchen das Spiel, indem sie es zu einem Mutter-Vater-Kind-Szenario weiterentwickeln. Diese Unterscheidung wird von den Fachkräften zwar beschrieben, im gleichen Zug wird ein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen jedoch negiert.

Gleichzeitig zeigt sich, dass die Fachkräfte durchaus klare Vorstellungen haben, was sie unter Männlichkeit und Weiblichkeit verstehen. Insbesondere in der zweiten Gruppe bestätigten sich dabei gesellschaftlich normative Vorstellungen. Jungen werden als wild und „raufig“ (Gr. 2, Z. 54) beschrieben, während bei Mädchen darüber diskutiert wird, dass der ästhetische Aspekt und das „sich schön fühlen“ (Gr. 2, Z. 154) wichtig für sie seien. Zur Bestätigung werden Beispiele von Mädchen und Jungen genannt, die nicht in die stereotypen Vorstellungen der Fachkräfte passen. Dazu gehören beispielsweise Jungen, die gerne pink mögen oder Mädchen, die wild sind und nur Jungen als Freunde

haben (Gr. 1, Z. 47 & Z. 62; Gr. 2, Z. 76). Diese Darstellung von Geschlechtlichkeit attestiert die Sozialisierung der Fachkräfte in einem normativ geprägten System der Zweigeschlechtlichkeit. In der ersten Gruppe wird zudem mehrfach von einer „sich selbsterfüllenden Prophezeiung“ hinsichtlich der Geschlechterstereotype gesprochen (Gr. 1, Z. 38). Aufgrund der Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen in Kita und Grundschule sowie in der Familie, würden sich die Stereotype bewahrheiten und weiter verstärken. So werden die Unterschiede in den MINT-Fächern zunächst durch die Konfrontation der Mädchen mit ihrer vermeintlichen Inkompetenz in Mathematik durch Lehrer:innen erklärt, die in einem geringen Selbstvertrauen seitens der Mädchen resultiere. Andererseits wird die unterschiedliche Förderung von Mädchen und Jungen betont. So werde die Sozialkompetenz der Mädchen beispielsweise durch das Spielen mit Puppen gefördert, während Jungen durch Toben und somit durch das Entwickeln eines räumlichen Verständnisses ihre mathematischen Aneignungsfähigkeiten verbesserten (Gr. 1, Z. 39).

In Bezug auf die *Erwachsenen* zeigen sich stärkere stereotype Vorstellungen bei den Fachkräften. So werden beispielweise Berufe in der IT oder im Maschinenbau strikt den Männern zugeordnet (Gr. 1, Z. 38). Auch andere handwerkliche Tätigkeiten, wie die Nutzung des Werkraums in der Kita, werden als männliche Aufgabe konnotiert (Gr. 1, Z. 45). Hauswirtschaftliche Aufgaben, wie das Wäsche falten, Fegen oder Backen, werden dagegen grundsätzlich als weibliche Tätigkeit eingeschätzt (Gr. 1, Z. 43; Gr. 2, Z. 220). Gleichzeitig wird eben diese Verteilung jedoch immer wieder hinterfragt und betont, dass bewusst darauf geachtet werde, diese Stereotype zu durchbrechen.

„Ich finde das schon wichtig, dass das nicht (unv.) wie die B. schon sagt, dass die Frauen die hauswirtschaftlichen Sachen machen und dann da ähm ja (...) die Männer (...) mit den Jungs ähm (...) weiß ich nicht, zu der Zeit Fußball [spielen]“ (Gr. 1, Z. 46).

„Da kommen dann auch mal so Sprüche wie "du bist doch der Mann, du bist doch stark". Vielleicht hab ich ja nur Pudding inne Arme, bin aber halt auch einfach nen Mann“ (Gr. 2, Z. 217).

Die Geschlechterstereotypisierung von Erwachsenen wird wesentlich differenzierter behandelt als die der Kinder, wobei sich mehrere Orientierungen darstellen. So spielt die eigene Betroffenheit der Stereotypisierung wie in den aufgeführten Zitaten im Laufe beider Diskussionen eine übergeordnete Rolle und wird in Kapitel 5.3 (S. 46) näher thematisiert. Zusätzlich zeichnet sich in beiden Gruppen immer wieder eine Wertigkeit von Geschlecht ab, die im nachfolgenden Kapitel erläutert wird.

Im Hinblick auf die Geschlechtersymbolik stellt sich in der Diskussion insgesamt eine einheitliche Orientierung heraus: *Mädchen und Jungen beziehungsweise Frauen und Männer werden unterschiedlich betrachtet und mit verschiedenen Eigenschaften, Kompetenzen und Interessen assoziiert. Gleichzeitig werden diese verinnerlichte Stereotype in Frage gestellt und kritisiert.*

Wertigkeit und Hierarchisierung von Geschlecht

Wie zuvor bereits erwähnt bildet sich in beiden Gruppendiskussionen eine Wertigkeit und Hierarchisierung von Geschlecht ab. Dazu gehört beispielsweise die bereits beschriebene Darstellung von Geschlechterstereotypen, denen oftmals eine Bewertung unterliegt. So werden Männer für die Erledigung von hauswirtschaftlichen Aufgaben gelobt, die bei Frauen als selbstverständlich erachtet wird (Gr. 1, Z. 43). Ebenso wurde implizit herausgestellt, dass immer mehr Männer das Kochen für sich entdecken, weil sie Freude daran finden, während Frauen kochen, weil es ihre Aufgabe ist (Gr. 1, Z. 46). Die unterschwellige Darstellung von hauswirtschaftlichen Tätigkeiten als Frauenaufgabe bezieht sich ausschließlich auf Aussagen von männlichen Teilnehmern. So sah sich beispielsweise ein Erzieher in der Position, in der Einrichtung eine Geschlechtervielfalt aufzuzeigen, da die Kinder zuhause möglicherweise eine traditionelle Rollenverteilung erleben, die insbesondere durch das Fehlen weiblicher Emanzipation geprägt ist:

„Ja so Perspektiven aufzeigen, die die Kinder vielleicht gar nicht so aufm Schirm haben, weil die (...) ähm vielleicht auch zuhause von ihrer Mama betreut werden und die vielleicht auch nicht arbeiten geht oder auch immer nur kocht und nichts anderes macht“ (Gr. 1, Z. 154).

Die Reduktion von Frauen auf hauswirtschaftliche und erzieherische Aufgaben wird ergänzt durch eine unterstellte Oberflächlichkeit. In Bezug auf Frauen werden von den männlichen Fachkräften immer wieder ästhetische Aspekte herangezogen, die in der Beschreibung und Darstellung von Männern keine Relevanz finden. Von einem männlichen Teilnehmer wird im Kontext eines Boys-Day als charakteristische „Frauensache“ das Schminken aufgeführt, während bei dem Girls-Day als typischer Einblick „so richtige Bauarbeiter-, Handwerkerberufe“ (Gr. 1, Z. 192) genannt werden. Auch die beiden männlichen Fachkräfte der zweiten Gruppe sprechen wiederholt über die ästhetischen Aspekte von Mädchen und Frauen und diskutieren darüber, dass sie Mädchen als schöner empfinden als Jungen (Gr. 2, Z. 141-147). Dabei zeigt sich erstmalig ein ausschließlich zwischen den männlichen Teilnehmern geteilter Orientierungsrahmen, welcher Frauen und Mädchen auf Stereotype reduziert, der jedoch von den weiblichen Teilnehmerinnen in der ersten Gruppe nicht thematisiert oder kritisiert wird.

Im Kontext der Aufgabenverteilung in der Einrichtung wird Geschlecht ebenfalls wertend abgebildet. Die Besetzung der Leitungsposition durch eine Frau wird in der zweiten Gruppe mehrfach betont und übermäßig als angebracht akzentuiert. In der Beschreibung eines Teilnehmers, dass er als Mann nicht „Chef“ ist und auch Kinder wickelt, „wenn es sein muss“, entwickelt sich der Eindruck, dass Wickeln Frauenaufgabe und Leitung sein Männeraufgabe sei (Gr. 2, Z. 213-215). Auch die Qualität der pädagogischen Arbeit von Frauen wird in der zweiten Gruppe mehrfach infrage gestellt. Eine Relativierung oder Auflösung der Anschuldigung, dass Frauen eine klassische „Sitz- und Bastelpädagogik“ durchführen, die ein Defizit im körperlich tätigen Bereich verzeichnet, erfolgt nicht

(Gr. 2, Z. 105). Vielmehr wird an dieser Stelle die Qualität ihrer aktivitätsbetonten Pädagogik sowie die Stigmatisierung der eigenen männlichen Rolle als Störenfried unterstrichen (Gr. 2, Z. 105 & Z. 179). Dabei kommt es, wie in Kapitel 5.2 (S. 45) ausführlicher dargestellt wird, erstmals zu einer Darstellung von Männern als benachteiligte Partei in gesellschaftlichen Bezügen.

Gleichzeitig war in der zweiten Gruppe besonders die Hierarchisierung von Männern und Frauen auffällig, die eine deutliche Überlegenheit der Männer betont. In Bezug auf das von ihnen selbst angesprochene männliche Geschlechtsteil kam es dabei zu folgenden Aussagen:

„Das ist ja jetzt die männliche Perspektive, dass man denkt, das wäre was besonderes. Das ist ja jetzt kein Geheimnis, dass wir das denken“ (Gr. 2, Z. 122).

„Ich fühl mich schon besonders (lacht)“ (Gr. 2, Z. 123).

„Gesegnet (lacht)“ (Gr. 2, Z. 125).

Auch wenn durch das Lachen deutlich wird, dass in einem gewissen Maß Ironie oder Scherzhaftigkeit mitschwingt, kann davon ausgegangen werden, dass Aussagen nicht willkürlich geschehen. Mindestens der Kern der Aussage beinhaltet die tatsächliche Haltung der Teilnehmer. Die später daran anschließende Aussage, dass die Frauen ebenfalls die Möglichkeit haben, in die Rolle des Mannes zu schlüpfen und „männliche“ Aufgaben zu erledigen, dass dies aber sehr schwierig sei, da man als Frau in sehr große Fußstapfen treten müsse, bestätigt diese Überzeugungen (Gr. 2, Z. 221). Ergänzend dazu wird abschließend noch kommentiert, dass sie als Männer schon gut mit den Frauen im Team umgehen würden (Gr. 2, Z. 223).

Anhand dieser Aussagen stellt sich insbesondere bei den Männern die Orientierung heraus, dass *eine Wertigkeit und Hierarchisierung von Geschlecht besteht, welche alles männlich Konnotierte verallgemeinert als wertvoll und bedeutsam und weiblich konnotiertes als minderwertig einordnet.*

5.2 Männlichkeit im Kontext Kita

An die Hierarchisierung von Männern und Frauen schließt das Verständnis und Erleben der Teilnehmer von Männlichkeit an. Die vorliegende Erhebung weist eine sehr hohe Beteiligung männlicher Fachkräfte auf. Drei der fünf Teilnehmer:innen sind männlich, was einer Quote von 60% entspricht. Dies steht in einem starken Kontrast zu dem deutschlandweiten Anteil von 7,11% männlicher Fachkräfte in Einrichtungen der frühen Erziehung, Bildung und Betreuung (Statistisches Bundesamt, 2020d, S. 31). Ob diese Aufteilung zufällig entstanden ist oder bewusst von den Leitungen der Einrichtungen beeinflusst wurde, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Dennoch entsteht eine besondere Bedeutsamkeit des Verständnisses von Männlichkeit aufgrund der Repräsentation der männlichen Teilnehmer sowie deren Orientierungen.

Grundsätzlich wird insbesondere in der zweiten Gruppendiskussion, in der zwei Männer unter sich waren, vermehrt über Männlichkeit gesprochen. Dabei wird mehrfach betont, dass sich die Fachkräfte ihrer Männlichkeit im Kontext ihrer Profession bewusst sind und dementsprechend handeln würden (Gr. 2, Z. 46). Gleichzeitig geht es auch immer wieder um die Wahrnehmung Dritter in Bezug auf ihr Geschlecht, welches zumeist negativ wahrgenommen wird. Die Teilnehmer fühlen sich oftmals auf ihre körperliche Kraft reduziert und nicht in ihrer Komplexität als Mensch und Fachkraft unabhängig ihres Geschlechts wertgeschätzt (Gr. 1, Z. 235; Gr. 2, Z. 52). In Bezug auf ihre Vorbildfunktion als Fachkraft besteht zum einen Uneinigkeit in der Gruppe, zum anderen aber auch eine Ambivalenz bei den einzelnen Teilnehmern. So sehen sie sich einerseits nicht in ihrer Geschlechtlichkeit als Vorbild, andererseits beschrieben sie jedoch auch, dass sie die Vorbildfunktion als Mann nicht umgehen könnten, da sie äußerlich als Mann erkennbar seien (Gr. 2, Z. 57 & Z. 59). In diesem Kontext wird positiv hervorgehoben, dass sie als Männer in der Lage seien, die teilweise toxische Maskulinität der Väter der Kinder in der Einrichtung entkräften oder zumindest vielfältigere Beispiele von Männlichkeit darstellen zu können (Gr. 2, Z. 59). Beide Gruppen berichten von Fällen toxischer Maskulinität bei Vätern, die in der Einrichtung zum Thema wurden. In der ersten Einrichtung ging es um einen Jungen, der sich eine Puppe wünschte. Dieser Wunsch wurde von dem Vater aus Angst, dass der Sohn „komisch“ (Gr. 1, Z. 119) werden könnte, unterbunden. Bei der zweiten Gruppe ging es um einen Jungen, der Ballett tanzen wollte und dessen Vater aufgrund der Meinung, dass Jungen so etwas nicht machen würden, dagegen war (Gr. 2, Z. 200-202).

In der Diskussion zwischen den Männern stellt sich dabei eine exklusiv männliche Orientierung heraus: *Stereotype Männlichkeit ist ein präsentenes Thema in der Kindertageseinrichtung.*

5.3 Geschlechtergerechtigkeit als Thema auf Fachkräfteebene

Beiden Gruppen wurde im Vorhinein dargelegt, dass das Thema der Gruppendiskussion Genderkompetenz und Geschlechtergerechtigkeit *im Kontext von Pädagogik* ist. Insbesondere die Teilnehmer der zweiten Gruppendiskussion bezogen die Fragen jedoch häufig auf die Fachkräfte selbst und auch der männliche Teilnehmer der ersten Gruppe verlagerte Fragen, bei denen seine Kolleginnen über die Pädagogik sprachen, auf die Situation im Team. Folglich war in beiden Gruppen, in unterschiedlicher Gewichtung, eines der vorherrschenden Themen Geschlechtergerechtigkeit auf Fachkräfteebene.

In der zweiten Gruppe zieht sich die Thematisierung der Geschlechtergerechtigkeit auf Fachkräfteebene durch die Teilnehmer durch die gesamte Diskussion. Fragen, die auf die Kinder ausgerichtet waren, wurden immer wieder sofort oder nach kurzem Abschweifen auf die Erwachsenen gelenkt. Auf die Frage nach der Bedeutung von Geschlechtergerechtigkeit in der täglichen Arbeit im Zusammenhang mit Pädagogik, sprachen die Teilnehmer hauptsächlich darüber, dass sie sich ihrer eigenen

Geschlechtlichkeit in ihrem Beruf sehr bewusst sind (vgl. Kapitel 5.2, S. 45). Auch im Kontext der Vorbildfunktion und wie sich diese auf die Geschlechtergerechtigkeit auswirkt, wurde hauptsächlich über die Aufgabenverteilung zwischen den Geschlechtern gesprochen (Gr. 2, Z. 51-62). Auf die Frage, wie in der Einrichtung mit Geschlechterstereotypen umgegangen wird, ging es wieder besonders um die Stereotype der Fachkräfte und wie sie versuchen, diese zu vermeiden (Gr. 2, Z. 64). Nur wenn in der Frage explizit Kinder benannt wurden, drehte sich die Diskussion im Folgenden um pädagogische Themen.

Folglich stellt sich die Orientierung heraus, dass *Geschlechtergerechtigkeit nicht mit Pädagogik verbunden wird, sondern sich als Thema auf Fachkräfteebene darstellt. Dabei geht es insbesondere um das Erleben des eigenen Geschlechts im Kontext der Kita und die Aufgabenverteilung, die männlich oder weiblich konnotiert wird.*

5.4 Theoretische Diskurse als Grundlage für geschlechtergerechtes Erziehungsverhalten

Geschlechtergerechte Pädagogik ist trotz vielfacher Anregung durch den Diskussionsleitfaden kein dominierendes Thema der Teilnehmer:innen. In der ersten Gruppe wurde zwar vermehrt über Möglichkeiten der Etablierung oder Verbesserung geschlechtergerechter Pädagogik gesprochen, in der zweiten Gruppe wurde die eigene Pädagogik in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit jedoch kurzweg als unverbesserlich abgehakt (Gr. 2, Z. 228-229). Somit bildeten sich im Kontext des unterschiedlichen kollektiven Erfahrungsraums in beiden Gruppen verschiedene Ausprägungen einer ähnlichen Orientierung heraus.

Die *erste Gruppe* nahm die Anregung zur Diskussion über die eigene geschlechtergerechte Pädagogik als Anlass zur Reflexion und Auseinandersetzung mit der aktuellen Sachlage in der Einrichtung. Dabei kristallisierte sich eine Ambivalenz zwischen der (de-)konstruktivistischen und der differenztheoretischen Perspektive heraus. In der direkten Thematisierung geschlechtergerechter Pädagogik wird von den Teilnehmer:innen in der Regel die Individualität der Geschlechter betont. Dabei geht ein Teilnehmer sogar so weit, das Geschlecht als solches infrage zu stellen („Weil, es ist im Prinzip auch wirklich nur auf dem Papier“, Gr. 1, Z. 15). Dieser Aussage wird von einer anderen Teilnehmerin widersprochen, sodass sich innerhalb der Gruppe verschiedene Horizonte bilden. Dennoch entsteht im weiteren Verlauf ein Konsens darüber, dass die Kompetenzen und Fähigkeiten der Kinder nicht geschlechter-, sondern personenabhängig seien (Gr. 1, Z. 114). Daher würde kein spezielles Programm für die Förderung von Mädchen und Jungen konzipiert, sondern das Individuum in den Fokus gerückt (Gr. 1, Z. 115-118). Es wird ein Bild vom Kind wiedergegeben, welches das Geschlecht als Teil der Persönlichkeit abbildet, jedoch keinen entscheidenden Bestandteil im Umgang mit den Kindern darstellt. Im Hinblick auf die tatsächliche pädagogische Umsetzung dieser Haltung wird im Verlauf der Diskussion anhand der Funktionsbereiche eine Entwicklung deutlich. Zu Beginn werden diese noch

positiv hervorgehoben, während gegen Ende der Diskussion kritisch reflektiert wird, ob Funktionsbereiche mit einer geschlechtergerechten Pädagogik vereinbar sind.

„Ich denke, das ist vielleicht auch noch mal schön hier mit unseren Funktionsräumen“ (Gr. 1, Z. 40).

„Die Puppenecke ist noch so nen Beispiel. Das ist immer ne Puppenecke, warum ist es nicht einfach nur nen Einkaufsladen oder sowas. Es gibt ja auch so andere Sachen, die jetzt so (...) nicht so den Fokus darauf legen, dass speziell Mädchen damit spielen“ (Gr. 1, Z. 215).

„Man könnte auch mal sagen, man wählt ein Spiel-, einen Spielbereich so aus, dass der (...) vielleicht nen bisschen neutraler gestaltet ist“. „Könnte man mal drüber nachdenken, ob man das nicht in der ein oder anderen Ecke mal verändert“ (Gr. 1, Z. 217 & Z. 228).

Zudem wird ausführlich über die geschlechtliche Prägung von Spielzeug, wie beispielsweise Kostümen, diskutiert und ob geschlechterneutrales Spielzeug zu bevorzugen sei. Die Fachkräfte entwickeln in der Diskussion bereits einige Ideen, wie sie ihre Pädagogik verbessern können und sprechen unter anderem das Integrieren anderer Geschlechtern in stereotypen Bilderbüchern an. Die Ansätze der Erzieher:innen entwickeln sich dabei oftmals in Richtung der Geschlechterneutralität. Insgesamt wird die Einflussmöglichkeit der Fachkräfte jedoch als gering eingeschätzt, sodass das „Machbare“ auf ein Gegensteuern und Fokussieren des Individuums reduziert wird (Gr. 1, Z. 220-222 & Z. 250).

In der *zweiten Gruppe* werden die Leitfragen zu geschlechtergerechter Pädagogik zumeist ablenkend beantwortet, sodass kaum direkte Aussagen zu verschiedenen Perspektiven vorliegen. Dennoch lassen sich aus dem Gesprächskontext orientierungsvorbereitende Ansichten herausfiltern. Die Teilnehmer betonen beispielsweise immer wieder, dass sie keine Verschiedenheit zwischen den Geschlechtern erkennen könnten, abgesehen von den offensichtlichen biologischen Unterschieden (Gr. 2, Z. 92; Z. 108-111). Wie bei der ersten Gruppe zeichnete sich folglich die Überzeugung ab, dass die Wahrnehmung von der Gleichheit der Geschlechter das zu erreichende Ideal sei. So wurde mehrfach hervorgehoben, dass keine Unterscheidung gemacht wird und alle Angebote den Geschlechtern gleichermaßen zur Verfügung gestellt werden (Gr. 2, Z. 71-76; Z. 140 & Z. 180). Auf die direkte Frage, wie sie selbst geschlechtergerechte Pädagogik umsetzen, geben die Fachkräfte an, nicht bewusst auf Geschlechtergerechtigkeit zu achten (Gr. 2, Z. 183). Gleichzeitig berichten sie, dass sie in ihrer Einrichtung keine Notwendigkeit dazu sehen (Gr. 2, Z. 188 & Z. 195). Es gebe keine Konflikte hinsichtlich einer Stereotypisierung, daher bedürfe es keiner näheren Auseinandersetzung. Auf die Frage, wie sie in der Einrichtung geschlechtergerechte Pädagogik verbessern könnten, wird die Thematik von den zwei Fachkräften folgendermaßen abgeschlossen:

„Das ist gar nicht möglich, wir sind da sehr gut“ (Gr. 2, Z. 228).

„Jetzt nicht nur weil's schnell gehen muss, aber es ist halt tatsächlich so“ (Gr. 2, Z. 229).

Die Überzeugung, bereits gut aufgestellt zu sein, zieht sich in der zweiten Gruppendiskussion als leitende Maxime durch. Zugleich stehen konträr dazu Situationen, die von den Fachkräften beschrieben werden und eine andere Perspektive auf deren Wahrnehmung eröffnen. Ein Erzieher berichtet beispielsweise von einem Aha-Erlebnis mit einer Jungengruppe aus der Einrichtung, die einen gleichaltrigen Jungen ausgrenzte, weil er – wie die Fachkräfte vermuteten – kleiner war und in seiner Freizeit Ballett tanzt (Gr. 2, Z. 202-204). Auf dem Weg zum Schwimmen hörten die Kinder gemeinsam eine Geschichte über die griechische Mythologie, in der Theseus tanzt, um einen Weg durch das Labyrinth zu finden. Diese Geschichte bewegte die Jungengruppe dazu, Tanzen als etwas Männliches zu identifizieren und den zuvor ausgeschlossenen Jungen in ihre Gruppe einzubeziehen. Daraufhin waren sich beide Teilnehmer einig, dass eine solche Situation nur zufällig geschieht und nicht aktiv hergestellt werden kann (Gr. 2, Z. 206-211).

Trotz der unterschiedlichen Gewichtung der Perspektiven sowie der Auseinandersetzung und Bereitschaft zur Veränderung, stellt sich eine gemeinsame Grundorientierung heraus: *Im Kontext der theoretischen Diskurse wird die (de-)konstruktivistische Perspektive als Idealtyp der geschlechtergerechten Pädagogik gesehen und teilweise umgesetzt, während zugleich eine differenztheoretische Perspektive in vielen Orientierungen und Haltungen mitschwingt.*

5.5 Genderkompetenz der Fachkräfte

Die Genderkompetenz der Fachkräfte leitet sich unter anderem aus dem Umgang mit geschlechtergerechter Pädagogik ab, die für die Praxiskompetenz innerhalb der Genderkompetenz steht und im vorangegangenen Kapitel erläutert wurde. Wie im Theorieteil beschrieben, bleiben daher noch die Kompetenzbereiche Genderwissen und Reflexionsfähigkeit, deren Ergebnisse nachfolgend dargestellt werden.

Das *Genderwissen* der Fachkräfte wurde in der Diskussion nur wenig thematisiert, jedoch stellen sich einige Aspekte in der Kontextuierung der Erfahrungsräume der Gruppen heraus. Zunächst ist dabei anzumerken, dass lediglich die beiden studierten Fachkräfte auf Lerninhalte ihres Studiums verwiesen. Die Erzieher:innen gaben keine Hinweise auf Geschlecht als Ausbildungsinhalt. Auffällig ist, dass bezüglich der Termini wenig Wissen vorgewiesen wurde. So konnten die Teilnehmer:innen auf die Frage nach einer Definition von Geschlechtergerechtigkeit keine Begriffsbestimmung nennen.

Als selbst initiiertes Thema bildete sich mehrfach die Ursache für Geschlechterdifferenzen heraus. Dabei wurde in der ersten Gruppe immer wieder auf eine Generationenfrage hingewiesen. So seien ältere Generationen verantwortlich für die unterschiedlichen Chancen der Geschlechter und die Problematik würde sich im Rahmen eines Generationenwechsels von allein auflösen (Gr. 1, Z. 255). Gleichzeitig wurde immer wieder diskutiert, worin tatsächlich die Ursache für die unterschiedlichen Ausprägungen

von Geschlechtlichkeit liegen könnte, wobei die Fachkräfte zu keinem Ergebnis kamen (Gr. 1, Z. 41 & 139; Gr. 2, Z. 154). Als mögliche Faktoren wurden die Medienprägung oder der Einfluss durch die Eltern genannt (Gr. 1, Z. 82 & Z. 63). In der zweiten Gruppe wurde dagegen von einem Teilnehmer immer wieder auf das Alter als Ursache für unterschiedliche Interessen verwiesen und eine Unterscheidung aufgrund des Geschlechts angezweifelt (Gr. 2, Z. 80; Z. 130 & Z. 191). Damit wurde auch die fehlende Notwendigkeit für die Etablierung einer geschlechtergerechten Pädagogik begründet.

Positiv aufgefallen ist bei der ersten Gruppe, dass ein Bewusstsein für Diversität herrscht und mehrfach non-binäre Geschlechter in die Erläuterungen einbezogen wurden (Gr. 1, Z. 12 & Z. 13). Beide Gruppen scheinen mit dem Themenkomplex Geschlecht zudem gleichgeschlechtliche Eltern zu verbinden, da diese ohne wirklichen Anlass ebenfalls recht ausführlich diskutiert wurden (Gr. 1, Z. 97; Gr. 2, Z. 47). Hier lässt sich eine Undifferenziertheit hinsichtlich des Themenkomplexes Gender erkennen, weil diverse mit Geschlecht zusammenhängende Themenbereiche unaufgefordert besprochen wurden.

Die *Reflexionsfähigkeit* der Fachkräfte fiel in mehreren Faktoren auf. Die Bedeutung von Reflexion wurde zunächst in der ersten Gruppe von einer Teilnehmerin angesprochen. Dabei lag das Augenmerk auf einer positiven Darstellung von Fachkräften, welche eine hohe Selbstreflexionskompetenz beinhaltete. Die Teilnehmerin vertritt den Standpunkt, dass Fachkräfte aufgrund dieser Kompetenz keine Geschlechterstereotype weitergeben würden und somit nicht an den Doing Gender Prozessen teilhaben (Gr. 1, Z. 33). Ein Teilnehmer aus der zweiten Gruppe berichtete hingegen, dass er selbst viele geschlechterbezogene Aspekte gar nicht hinterfragen würde, da er es als unnatürlich betrachte (Gr. 2, Z. 57). Für ihn stellt es eine gängige Lebenseinstellung dar, das soziale Miteinander nicht zu sehr ergründen zu wollen.

Als weiteren Aspekt der Reflexionsfähigkeit stellten sich im Rahmen der Diskussion Reflexionsprozesse bei den Teilnehmer:innen ein, welche die Authentizität der Gespräche maßgeblich steigerten und den Austausch anregten und bereicherten. Dabei wechselte die Formulierung von „wir lassen das einfach total offen“ zu „ich versuch [da] total offen damit umzugehen“ (Gr. 1, Z. 58 & Z. 93). In diesem Rahmen wurde offen zugegeben, dass bei bestimmten Angeboten wie dem Basteln durchaus eher die Mädchen angesprochen werden, weil davon ausgegangen wird, dass diese grundsätzlich mehr Spaß daran haben (Gr. 1, Z. 51). Auch in der zweiten Gruppe öffnete sich ein Teilnehmer und berichtete folgendes:

„ich erwische mich schon auch noch dabei, total die Geschlechterstereotype immer wieder zu bedienen. [...] Ohne dass ich das wirklich mal bewusst steuern kann, aber das passiert dann einfach und ich merk das, wenn ich dann mal was durchgehe, (...) ähm, dass mir das unterkommt. (...) genau. Also das ist dann schon irgendwo auch noch in mir. Obwohl ich mir da auch immer viel Mühe gebe“ (Gr. 2, Z. 75)

Besonders diese Sequenzen geben ein realistisches Bild des pädagogischen Alltags ab, der einer konsequenten Reflexion der eigenen Fehler, die natürlich und menschlich sind, bedarf.

Die gemeinsame Orientierung einiger Fachkräfte beinhaltet *die Überzeugung, dass pädagogische Fachkräfte im Allgemeinen über Genderkompetenz verfügen. Die Fachkräfte empfinden grundsätzlich keine Unsicherheit im Umgang mit geschlechtergerechter Pädagogik.*

5.6 Handlungsperspektiven für die Etablierung von Geschlechtergerechtigkeit

Die Notwendigkeit gesellschaftlicher Veränderung wird hauptsächlich von der ersten Gruppe thematisiert. Dort herrschte das Bewusstsein für einen Handlungsbedarf hin zu einer Etablierung von Geschlechtergerechtigkeit sowohl in der Gesellschaft als auch in Kindertageseinrichtungen:

„Da seh' ich noch Handlungsbedarf“ (Gr. 1, Z. 145)

„Ich find, da muss dennoch sehr viel in den Köpfen der Menschen passieren. (...lange Pause) Kita und Schule sind ein Anfang, aber in den Familien ist das halt natürlich auch wichtig“ (Gr. 1, Z. 149)

Als Handlungsmöglichkeit wird zunächst die Aufklärung in den Familien genannt (Gr. 1, Z. 143). Bildungsarbeit könne die Relevanz des Themas für Familien sichtbar machen und ein Bewusstsein schaffen. Zugleich zeigt sich - insbesondere bei den männlichen Teilnehmern - eine Naivität bezüglich der Komplexität der Geschlechterdynamiken und deren Handlungsansätze. Zunächst wird die Signifikanz der Bildungsarbeit entkräftet, indem die Etablierung von Geschlechtergerechtigkeit als selbstlaufender Prozess beschrieben wird, der im Rahmen eines Generationenwechsels automatisch erfolgen würde (Gr. 1, Z. 276). Zudem werden von der zweiten Gruppe als Lösungsansatz beispielsweise lediglich finanzielle Mittel genannt (Gr. 2, Z. 233-234). Des Weiteren sei Sprache und Selbstwirksamkeit wichtig, um die Geschlechterunterschiede zu minimieren (Gr. 2, Z. 169). Diese Optionen werden weder konkretisiert noch ausgeführt. Der männliche Teilnehmer der ersten Gruppe spricht über acht Minuten beinahe allein darüber, dass seiner Meinung nach die Problematik nur konstruiert ist und von Minderheiten wie Feminist:innen und Antifeminist:innen hochgeschaukelt wird. Um zu verdeutlichen, dass sich die patriarchalen und diversitätsexkludierenden Verhältnisse in Deutschland bereits weitestgehend aufgelöst hätten, nennt er Einzelfälle, wie Barack Obama als ersten Schwarzen⁸ Präsident der USA oder Angela Merkel als erste deutsche Bundeskanzlerin (Gr. 1, Z. 277). Zudem betont er immer wieder, dass der Aufruhr um feministische, antirassistische oder antifaschistische Themen „überspitzt“ (Gr. 1, Z. 256) sei und stattdessen von der Politik „einfach gemacht“ (Gr. 1, Z. 264) werden sollte. Die weiblichen Teilnehmerinnen stellen dem eine Diskussion über die Frauenquote entgegen. Eine Teilnehmerin vermutet, dass es „auch nur dann gerechter [wird], wenn auch wirklich

⁸ „Schwarz“ wird hier großgeschrieben, da dies zur politischen Selbstbezeichnung von People of Colour gehört.

mehr Frauen in so Machtpositionen sind, die das auch mitbestimmen können“ (Gr.1, Z. 269). Die andere Teilnehmerin zweifelt hingegen die Frauenquote an und befürchtet eine Förderung von inkompetenten Frauen (Gr. 1, Z. 274).

Im Hinblick auf Handlungsperspektiven entwickeln sich zwei gegensätzliche Orientierungen bei den Fachkräften: *1. Es besteht Handlungsbedarf hinsichtlich der Etablierung einer gesamtgesellschaftlichen Geschlechtergerechtigkeit. Und 2. Ein aktives Einwirken auf die Geschlechterverhältnisse ist nicht vonnöten, da sich die Unterschiede im Rahmen des Generationenwechsels von selbst auflösen werden.*

6 Diskussion

In diesem letzten inhaltlichen Kapitel werden die Ergebnisse global betrachtet und in den Kontext der Forschungsfrage gestellt. Ziel der Arbeit war das Generieren von Informationen über den Gegenstand der Erhebung, also Erkenntnisse über die Bedeutung von Geschlechtergerechtigkeit im Erziehungsverhalten pädagogischer Fachkräfte sowie deren Genderkompetenz zu gewinnen. Im Folgenden werden zudem die Einblicke in die Überzeugungen der Fachkräfte in einen Zusammenhang mit der im ersten Teil erarbeiteten Theorie gesetzt.

Die Auseinandersetzung mit dem aktuellen wissenschaftlichen Stand der Geschlechterforschung hat gezeigt, dass die Genderkompetenz pädagogischer Fachkräfte ein wichtiger Bestandteil einer umfassenden, Chancengerechtigkeit herstellenden Pädagogik ist. Aus der Funktion pädagogischer Fachkräfte als wichtige Bezugspersonen für Kinder ergibt sich die Verantwortung, eine Genderkompetenz zu entwickeln, um den Kindern ein geschlechtergerechtes Umfeld für eine vielfältige und freie Entfaltung zu ermöglichen (Dräger, 2008, S. 11). Wesentliche Bestandteile der Genderkompetenz sind, wie in Kapitel 1.4.1 (S. 27) ausführlich erläutert, das Genderwissen, die Reflexionsfähigkeit und die Genderpraxis. Die Bedeutung und der Status Quo der Genderkompetenz der Fachkräfte sowie der Geschlechtergerechtigkeit in der Einrichtung wird im Folgenden anhand der herausgearbeiteten Orientierungen dargestellt.

In den im vorangegangenen Kapitel erläuterten Ergebnissen lassen sich zwei grundlegende und übergreifende Orientierungen herausfiltern, denen sich viele der anderen Orientierungen zuordnen lassen:

1. Bei den Fachkräften besteht eine Ambivalenz zwischen der differenztheoretischen und (de-)konstruktivistischen Perspektive.
2. Geschlechtergerechtigkeit ist vorwiegend ein Thema auf Fachkräfteebene.

Anhand dieser zwei globalen Orientierungen werden im Folgenden die Ergebnisse diskutiert.

6.1 Perspektive auf Geschlecht im Spannungsfeld zwischen Differenztheorie und (De-)

Konstruktivismus

Die Ambivalenz zwischen der differenztheoretischen und (de-)konstruktivistischen Perspektive zeichnet sich übergreifend bei allen Teilnehmer:innen ab. In vielen der im letzten Kapitel erläuterten Orientierungen lassen sich Grundzüge von Haltungen erkennen, die einem differenztheoretischen Verständnis zuzuordnen sind. So liegt beispielsweise der Orientierung *„es besteht eine Wertigkeit und Hierarchisierung von Geschlecht, welche alles männlich Konnotierte verallgemeinert als wertvoll und bedeutsam und weiblich Konnotiertes als minderwertig einordnet“* die Ansicht zugrunde, dass es Unterschiede zwischen Männern und Frauen gibt, die eine differente Wertigkeit mit sich bringen. Diese Überzeugung entspricht der *„Verallgemeinerung des ‚Männlichen‘ in der Gesellschaft und der Abwertung des ‚Weiblichen‘“* (Focks, 2002, S. 41), welche Frauen als Abweichung der Norm betrachtet. Damit werden Mädchen und Frauen als defizitär angesehen, was die pädagogische Arbeit der Teilnehmer:innen im Hinblick auf alle Geschlechter beeinflusst. Ansätze zu einer solchen Unterscheidung lassen sich bei den Fachkräften beispielsweise in der vielfach angesprochenen Motivierung von Kindern zu bestimmten Angeboten erkennen (Gr. 1, Z. 53; Gr. 2, Z. 75). Insgesamt ist eine signifikante Anzahl der Aussagen der Teilnehmer:innen mit einer implizierten Wertung verbunden, die grundsätzlich ein Herabmindern von Weiblichkeit und ein Emporheben von normativer Männlichkeit innehat. Im Rahmen der Pädagogik liegt die Problematik der differenztheoretischen Perspektive in der geschlechterspezifischen Förderung, welche auf die bereits bestehenden Stärken der Geschlechter ausgerichtet ist. Damit wird die Ungleichheit zwischen Mädchen und Jungen verstärkt und die gegenteilige Wirkung von Geschlechtergerechtigkeit erzeugt (Focks, 2002, S. 43). Geschlechterspezifische Förderung als solche kann sinnvoll sein, wenn sie an den Schwächen der Geschlechter orientiert ist und auf eine Kompetenzentwicklung in geschlechteruntypischen Bereichen abzielt (ebd., S. 39). Über diesen Förderungsansatz herrschte bei den Fachkräften keine Kenntnis (Gr. 1, Z. 114-119; Gr. 2, Z. 92-104).

Auch die Orientierung, dass *„Mädchen und Jungen beziehungsweise Frauen und Männer unterschiedlich betrachtet und mit verschiedenen Eigenschaften, Kompetenzen und Interessen assoziiert werden“* (vgl. S. 43) deutet auf ein differenztheoretisches Verständnis hin. Dass *„diese verinnerlichten Stereotype gleichzeitig in Frage gestellt und kritisiert werden“* (ebd.) zeigt hingegen, dass es sich um mehr als nur eine verallgemeinerte Reduktion von Mädchen und Frauen handelt. An dieser Stelle zeigt sich, wie wichtig die Selbstreflexionskompetenz der Pädagog:innen ist (Kunert-Zier, 2007, S. 289). Reflexionsprozesse können Vorgänge, wie sie bei den befragten Fachkräften festgestellt werden konnten, auslösen und einen Perspektivwechsel veranlassen (Focks, 2002, S. 106). Dass die Grundlagen dazu bei den Fachkräften bereits vorhanden sind, zeigt die Ambivalenz zwischen den

verschiedenen Perspektiven. Um eine tatsächliche Wandlung zu erreichen, bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit den alltäglichen Geschehnissen in der Einrichtung. Es ist aufschlussreich, dass die Orientierungen zu Wertigkeit und Differenz zwischen den Geschlechtern bei allen Teilnehmer:innen auftritt und sich nicht auf eine anmaßende männliche Perspektive reduzieren lässt. Auch die Frauen zeigen verinnerlichte Stereotype, welche das inhärente Infragestellen der Kompetenz ihres eigenen Geschlechts mit sich bringen.

Dass „im Kontext der theoretischen Diskurse die (de-)konstruktivistische Perspektive als Idealtyp der geschlechtergerechten Pädagogik gesehen und teilweise umgesetzt wird, während zugleich eine differenztheoretische Perspektive in vielen Orientierungen und Haltungen mitschwingt“, zeigt noch einmal zusammenfassend die bisherige Analyse der aktuellen Situation in den beiden Einrichtungen. Für die Evolution einer geschlechtergerechten Pädagogik wäre die Auseinandersetzung mit den drei Grundsträngen Differenztheorie, Gleichheitstheorie und (De-)Konstruktivismus ein wesentlicher Schritt. Die selbstständige Verortung von Pädagog:innen innerhalb dieses Spektrums kann Einsicht über den Stand der Dinge in der Einrichtung respektive den einzelnen Gruppen geben. Dazu bedarf es jedoch zunächst des Genderwissens darüber, dass es verschiedene theoretische Diskurse gibt, anhand derer eine eigene Ausrichtung erfolgen kann. Wenn ein Kenntnis über theoretische Grundlagen herrscht, können Handlungsaufträge für die eigene Praxis abgeleitet werden. Daraus können dann Reflexionsprozesse im Team und das Einbeziehen der Elternschaft resultieren, welche wichtige Bestandteile einer geschlechtergerechten Pädagogik ausmachen (Kunert-Zier, 2007, S. 95). Das angeeignete Genderwissen könnte zudem dazu beitragen, sich für die dritte Perspektive, die Gleichheitstheorie, zu öffnen, zu der es in den Gruppendiskussionen keine zuzählbaren Aussagen gegeben hat. Die Gleichheitsperspektive erkennt Unterschiede zwischen den Geschlechtern an, die jedoch durch Doing Gender Prozesse konstruiert sind und durch einen geschlechterbewussten Umgang angeglichen werden können (Focks, 2002, S. 38). Dabei kombiniert die Gleichheitsperspektive die konstruktiven Aspekte des (De-)Konstruktivismus und der Differenztheorie.

In dieser Erhebung hat das fehlende Genderwissen der Teilnehmer:innen dazu geführt, dass sich in der ersten Gruppe im Rahmen der Diskussion eine geschlechtsneutrale Haltung entwickelte, die nach dem aktuellen Forschungsstand nicht empfohlen wird (Kubandt, 2016a, S. 187). Dabei wurden Ansätze entwickelt, die sich hin zu mehr Geschlechterbewusstsein entwickeln, jedoch nicht zwangsläufig mehr Geschlechtergerechtigkeit ermöglichen. Den Zusammenhang zwischen fehlendem Genderwissen und vermeintlicher Neutralität bei pädagogischen Fachkräften hat auch Kubandt (2016a) in ihrer Erhebung feststellen können. Um mangelndes Wissen ausgleichen zu können, wird die Neutralität häufig als Schutzmechanismus genutzt, da diese auf den ersten Blick als ideale Methode gegen Ungerechtigkeit

zwischen den Geschlechtern wirkt. Eine mögliche hintergründige Haltung könnte dabei sein, dass eine Fachkraft nicht geschlechterdifferenzierend handeln kann, wenn sie kein Geschlecht sieht.

Daran schließt die Überzeugung der Teilnehmer:innen an, „*dass pädagogische Fachkräfte im Allgemeinen über Genderkompetenz verfügen. Die Fachkräfte empfinden keine Unsicherheit im Umgang mit geschlechtergerechter Pädagogik*“. Dabei zeichnet sich eine Diskrepanz zwischen der Selbstwahrnehmung der Teilnehmer:innen und der in den Gruppendiskussionen zu erkennenden Genderkompetenz der Fachkräfte ab. In den drei Bereichen Genderwissen, Reflexionskompetenz und Genderpraxis können aus den Erkenntnissen der Gruppendiskussionen individuell verschieden großflächige Defizite bei den Fachkräften abgeleitet werden. Eine Einschätzung über die tatsächliche Genderkompetenz nur anhand der Gruppendiskussionen vorzunehmen, wäre deplatziert, jedoch ermöglicht die Vielzahl an Aussagen der einzelnen Fachkräfte einen Überblick über die Sachlage. Zur Veranschaulichung kann das Kompetenz-Modell nach Fröhlich-Gildhoff (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, S. 17) auf die Genderkompetenz übertragen werden. Auch hier spielt das Zusammenspiel von Disposition (hier Genderwissen) und Performanz (hier Genderpraxis), unter der Einflussnahme von Selbstreflexion, eine wesentliche Rolle. Die Voraussetzung für eine gelingende Performanz ist das Genderwissen, welches sich aus wissenschaftlich-theoretischem und implizitem Erfahrungswissen zusammensetzt und im Rahmen von Aus- und Weiterbildung akquiriert werden sollte. Zur Disposition gehören außerdem die Motivation der Fachkraft sowie die Handlungspotenziale (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 17). Diese Faktoren tragen zu einer professionellen pädagogischen Haltung bei, welche grundlegend für die Performanz ist, also das tatsächliche Handeln in der Situation sowie die nachfolgende Evaluation. Die Motivation zur Etablierung eines Geschlechterbewusstseins zeichnet sich insbesondere bei den weiblichen Fachkräften ab. Ob dies auf das Geschlecht der Teilnehmerinnen zurückzuführen ist oder ob diese Verteilung zufällig ist, kann anhand der geringen Größe der Stichprobe nicht festgestellt werden. Insbesondere bei der konstanten Variable „Selbstreflexion“ zeigt sich bei den Teilnehmerinnen, dass ein Bewusstsein für die Relevanz vorhanden ist. Wie in der Ergebnisdarstellung abgebildet, zeichnet sich jedoch in der tatsächlichen Umsetzung von Selbstreflexion im Verlauf beider Gruppendiskussionen immer wieder eine Lücke ab.

Die Problematik für die Umsetzung von geschlechtergerechter Pädagogik im Bereich der Genderkompetenz liegt in der Bedingtheit von Disposition und Performanz. Besteht im Bereich der Disposition ein großes Verbesserungspotenzial, wird die Performanz der pädagogischen Handlung maßgeblich in ihrer Qualität präformiert. Denn: Wenn Orientierungslosigkeit in Bezug auf Gender vorherrscht, kann daraus auf der Handlungsebene nur ein defizitäres Verhalten resultieren. Folglich bedarf es bei den Fachkräften einer grundlegenden Auseinandersetzung mit geschlechtergerechter Pädagogik, um in Folge eine Genderkompetenz heranbilden zu können.

6.2 Verlagerung von Geschlechtergerechtigkeit auf die Fachkräfteebene

Als zweites übergeordnetes Ergebnis exponiert sich das Thema Geschlechtergerechtigkeit auf *Fachkräfteebene*. Dabei wird von den Teilnehmer:innen trotz vielfacher Anregung durch die Leitfragen *„Geschlechtergerechtigkeit nicht mit Pädagogik verbunden, sondern stellt sich als Thema auf Fachkräfteebene dar. Dabei geht es insbesondere um das Erleben des eigenen Geschlechts im Kontext der Kita und die Aufgabenverteilung, die männlich oder weiblich konnotiert wird“*.

Die Adaption der durch den Leitfaden vorgegebenen Diskussionsinhalte hin zu einer Auslegung von Geschlechtergerechtigkeit auf Fachkräfteebene, kann als fundamentale und unvorhergesehene Erkenntnis der Untersuchung festgehalten werden. In der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik konnte keine vergleichbare Darstellung in der wissenschaftlichen Literatur verzeichnet werden. Die großflächige Fokussierung der Diskussionsinhalte auf die Situation für Fachkräfte weist darauf hin, dass im Hinblick auf Geschlecht ein bedeutsamer Selbstbezug der Fachkräfte vorliegt. Trotz des eindeutigen Verweises auf das Interesse an den pädagogischen Zusammenhängen in der Einrichtung, überwiegt die eigene Betroffenheit des Themas. Die Bedeutung pädagogischen Handelns für die Entwicklung einer Geschlechtsidentität bei den Kindern zeigt sich dagegen als untergeordnetes Thema. Zwar ist die Bedeutung der Geschlechtergerechtigkeit auf Teamebene nicht zu negieren, da die gelebten Vorbilder die Kinder in ihrer Identitätsentwicklung beeinflussen, jedoch ist die Verhältnismäßigkeit - insbesondere bei der zweiten Gruppe - infrage zu stellen.

Vorwiegend für die männlichen Teilnehmer scheint *Männlichkeit* ein wesentliches Thema in der Auseinandersetzung mit Geschlechtergerechtigkeit zu sein. Wie Rohrmann (2008, S. 167) beschreibt, weisen männliche pädagogische Fachkräfte oftmals ein undeutlicheres und unsichereres Männerbild auf als Männer in anderen Berufsfeldern. Zudem zeigen sie teilweise einen unterbewussten Wunsch nach Dominanz. Anzeichen dieser Ausprägungen sind auch bei den männlichen Fachkräften in dieser Erhebung zu finden. So wird beispielsweise eine offensichtlich als solche wahrgenommene toxische Männlichkeit bei Vätern nicht mit diesen besprochen, sondern lediglich versucht, ein diverseres Bild von Männlichkeit anzubieten. Die direkte Auseinandersetzung mit verschiedenen Männlichkeitsverständnissen und daraus resultierende Konflikte werden vermieden. Die Problematik der Vereinheitlichung von Männlichkeit stellte sich offensichtlich auch bei den Jungen in der Gruppe dar. Ein Junge, der den normierten Vorstellungen nicht entsprach, wurde von den anderen Jungen der Altersgruppe ausgeschlossen. Dabei kam es nur durch Zufall zu einer Auflösung, bei welcher der Teilnehmer betonte, dass solche „Aha-Momente“ nur zufällig entstehen und nicht pädagogisch initiiert werden könnten. Grundsätzlich wäre es jedoch eine Aufgabe im Rahmen geschlechtergerechter Pädagogik, diese normierten Geschlechtervorstellungen der Kinder zu thematisieren, um ein vielfältigeres Bild von Geschlecht etablieren zu können.

Eine Parallele zur Literatur zeigt sich beispielsweise auch in dem Erleben von Rollenklischees der Männer. Wie bereits in Kapitel 1.3.3 (S. 18) theoretisch erläutert, liegen Kenntnisse darüber vor, dass Männer in Kitas oftmals gerne die Stereotype erfüllen und sich darin sicher und wohl fühlen (Rohrmann, 2008, S. 167). Auch in der vorliegenden Erhebung zeigt sich, dass die Teilnehmer männlich konnotierte Aufgaben, die Aktivität und Bewegung beinhalten, gerne übernehmen (Gr. 2, Z. 179). Selbstverständlich sollte es Fachkräften möglich sein, sich in geschlechterstereotypen Aufgabebereichen ausleben zu können. Jedoch liegt in dieser klassischen Rollenverteilung eine mögliche Problematik in der Vorbildfunktion gegenüber den Kindern. Wenn Kinder Pädagog:innen in stereotypem Rollenverhalten erleben, werden sie damit zum Nachahmen animiert (Rohrmann, 2008, S. 168). Daher sollte eine geschlechtstypische Rollenausübung idealerweise mit den Kindern thematisiert und beispielsweise durch die Erledigung untypischer Aufgaben nivelliert werden.

6.3 Konklusion: die Handlungsperspektiven

Aus den beiden übergeordneten Orientierungen zu den theoretischen Perspektiven und der Thematisierung auf Fachkräfteebene lässt sich ein dringender Handlungsbedarf für Kindertageseinrichtungen ableiten. Über diese Notwendigkeit sowie die Auswirkung von Geschlecht als Strukturprinzip besteht bei den Fachkräften bereits ein Bewusstsein (vgl. Kapitel 5.6, S. 51 & Kapitel 5.1, S. 41). Dabei werden in der ersten Gruppendiskussion bereits Ideen generiert, was diese Handlungsperspektiven beinhalten könnten. Dies zeigt, dass zwar einige Herausforderungen hinsichtlich einer Verbesserung der Chancengerechtigkeit zwischen den Geschlechtern als solche erkannt wurden. Jedoch ist daraus noch keine Übertragung in eine Aufgabe für Pädagog:innen erfolgt.

Im Hinblick auf die erforderlichen Veränderungen herrscht zudem eine Ambivalenz beziehungsweise Diskrepanz zwischen den Fachkräften. Die gegenteilige Orientierung, dass *„ein aktives Einwirken auf die Geschlechterverhältnisse nicht vonnöten ist, da sich die Unterschiede im Rahmen des Generationenwechsels von selbst auflösen werden“*, zeigt dies deutlich. Die Wissenschaft stimmt Ersterem zu und fordert eine Reformation des Ausbildungssystems von pädagogischen Fachkräften, um die Problematik von Grund auf anhand der Bildung von Fachkräften anzugehen (Syring et al., 2017, S. 139). Ob es tatsächlich einer vollständigen Akademisierung des Erzieher:innenberufes bedarf, sollte kritisch diskutiert werden. Grundsätzlich wird von Vertreter:innen der Geschlechterforschung jedoch erst einmal die obligatorische Verortung von Gender in den Lehrplänen gefordert (Krabell, 2007; Rohrmann, 2008, S. 369). Bei den Teilnehmer:innen dieser Erhebung war Geschlecht beziehungsweise Geschlechtergerechtigkeit kein Inhalt der Ausbildung, was sicherlich zu den vorliegenden Ergebnissen beigetragen hat. Lediglich die beiden Fachkräfte, die ein Hochschulstudium absolviert haben, erwähnten, dass sie mit dem Themenkomplex Gender im Studium in Kontakt gekommen seien, doch auch hier gab es keine nähere Auseinandersetzung, die eine Genderkompetenz zur Folge hatte.

Zusammenfassend kann in konkreter Bezugnahme auf die untersuchungsleitende Forschungsfrage „*Welche Bedeutung hat Geschlechtergerechtigkeit im Erziehungsverhalten pädagogischer Fachkräfte?*“ Folgendes festgehalten werden:

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Erhebung, dass Grundlagen für die Etablierung einer geschlechtergerechten Pädagogik bei den befragten Fachkräften bestehen, die Komponente Geschlecht jedoch in der pädagogischen Praxis aktuell nicht bewusst berücksichtigt wird. Geschlechtergerechtigkeit nimmt bisher keinen nennenswerten Stellenwert im pädagogischen Handeln der Fachkräfte ein. Folglich liegt Handlungsbedarf hinsichtlich der Heranbildung von Genderkompetenz vor. Zudem hat sich im Rahmen der Verlagerung der Diskussionsinhalte eine unvorhergesehene Untersuchungserkenntnis ergeben. Im Kontext der Auseinandersetzung mit Geschlechtergerechtigkeit nimmt die eigene Betroffenheit für die Fachkräfte einen besonderen Stellenwert ein. Ohne die Forschungsfrage zu kennen haben die Teilnehmer:innen eine Neuinterpretierung des Bedeutungsaspektes vorgenommen, indem sie die Gewichtung des Erziehungsverhaltens reduziert und die Bedeutung auf ihre eigene Situation hinsichtlich der Geschlechtergerechtigkeit auf der Fachkräfteebene bezogen haben.

6.4 Methodendiskussion

Im Hinblick auf die Methoden kann zunächst verzeichnet werden, dass aufgrund der Stichprobengröße, die durch die Rahmenbedingungen und den Umfang einer Bachelor-Thesis begrenzt ist, die Ergebnisse nicht generalisiert werden können. Es kann allerdings die Aussage getroffen werden, dass es pädagogische Fachkräfte gibt, die mit den vorgestellten Orientierungen in Kindertageseinrichtungen arbeiten. Ebenfalls bedingt durch die Stichprobengröße wurde zudem keine Typenbildung vorgenommen, die grundsätzlich zu einer Auswertung mit der dokumentarischen Methode gehört.

Insgesamt ist die Durchführung der Erhebungen gut gelungen, auch wenn die mehrfache Terminverschiebung beider Einrichtungen den Prozess verzögert hat. Alle Teilnehmer:innen wirkten offen und gesprächsbereit, sodass die Gruppendiskussionen angeregt geführt wurden. Auch die Erhebung per Video-Call, bei der zunächst die Sorge bestand, dass die Qualität der Diskussion darunter leiden könne, verlief problemlos. Einzig die Zeitbegrenzung der zweiten Gruppe führte zu sehr kurzen Antworten gegen Ende der Diskussion. Die Motivation der Teilnehmer:innen bewirkte eine umfassende Grundlage für die Herausarbeitung der Orientierungen. Dementsprechend kann die Auswahl der Methode rückblickend sehr positiv bewertet werden, da die in Kapitel 4.2 (S. 34) beschriebenen Vorteile der Gruppendiskussion Wirkung zeigten. Durch die Interaktionsmöglichkeit entstanden bei den Teilnehmer:innen Ambivalenzen hinsichtlich ihrer Ausgangsmeinung, die sehr bereichernd für die Auswertung waren. Bezüglich der Grundstruktur der vorliegenden Arbeit wurde im Rahmen der Auswertung deutlich, dass sich die Relevanz einzelner Themen bezüglich des Theorieteils und der

Ergebnisse der Erhebung unterscheidet. Rückblickend wurden im ersten Teil einige Themen bearbeitet, die in den Gruppendiskussionen keine Bedeutung fanden.

7 Fazit und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war das Generieren von Informationen über die Bedeutung von Geschlechtergerechtigkeit im Erziehungsverhalten pädagogischer Fachkräfte und deren Genderkompetenz. Dazu wurden fünf pädagogische Fachkräfte im Rahmen von zwei Gruppendiskussionen zu ihren Überzeugungen über Geschlechterstereotype und geschlechtergerechte Pädagogik befragt.

Die in der Einleitung thematisierte Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit auf der gesellschaftlichen Makro-Ebene durch einen aktiven Einsatz der Politik kann im weiteren Sinn auch auf die Meso-Ebene übertragen werden. Einerseits bedarf es gesellschaftlich einer weiterführenden Reorganisation hinsichtlich der Verankerung von Geschlechtergerechtigkeit in den Gesetzen sowie einer Erweiterung des Gender Mainstreamings auf den Bereich der frühen Bildung. Gleichzeitig braucht es als Äquivalent zu den Gesetzen im Meso-System eine umfassende Verankerung von geschlechterbezogenen Ausbildungsinhalten. Demnach können die im Theorieteil erläuterten Gegebenheiten anhand der Ergebnisse der Erhebung weitestgehend bestätigt werden.

Im Hinblick auf die Untersuchung der vorliegenden Arbeit können anhand der hypothesengenerierenden Forschungsfrage zwei Erkenntnisse präsentiert werden. Zunächst einmal kann positiv hervorgehoben werden, dass bei einigen Fachkräften die Grundvoraussetzungen für die Etablierung einer geschlechtergerechten Pädagogik vorhanden sind. Allerdings findet Geschlecht in der pädagogischen Praxis aktuell nur eine sehr geringe Bedeutung, die zukünftig ausgebaut werden sollte. Demnach liegt ein dringender Handlungsbedarf hinsichtlich der Heranbildung von Genderkompetenz bei pädagogischen Fachkräften vor. Dazu bedarf es eines gesamtpolitischen und bildungspolitischen Bestrebens, um die Situation für kommende Generationen zu verbessern.

Als zweites wesentliches Ergebnis kann die Bedeutsamkeit von Geschlechtergerechtigkeit auf der Fachkräfteebene aufgeführt werden. Diese Erkenntnis zeichnet sich von der Darstellung im Theorieteil ab und eröffnet neue Forschungsdimensionen. Wie in der Einleitung bereits dargestellt, liegt im Bereich der Genderforschung die Notwendigkeit zu einer substanziellen, differenzierten und spezifischen Erforschung der verschiedenen Geschlechterdimensionen vor. Dementsprechend könnten beispielsweise aufgrund des hypothesengenerierenden Charakters der Forschungsfrage, die Ergebnisse dieser Untersuchung in einer Folgerhebung quantitativ überprüft werden.

Literaturverzeichnis

- Alshut, M. (2012). *Gender im Mainstream? Geschlechtergerechte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media.
- Athenstaedt, U. & Alfermann, D. (2011). *Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5., aktual. Aufl.). München: Pearson.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktual. Aufl., S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M. et al. (Hrsg.). (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Handout zur Pressekonferenz in Berlin.
- Bundeskriminalamt (Hrsg.). (2018). *Polizeiliche Kriminalstatistik. Deutsche Tatverdächtige ab 8 Jahren nach Alter und Geschlecht*. Zugriff am 08.10.2020. Verfügbar unter: https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/PolizeilicheKriminalstatistik/2017/Standardtabellen/Belastungszahlen/STD-BZ-01-T40-TVBZ-deutsch_excel.html
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2005). *Checkliste Gender Mainstreaming bei Maßnahmen der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit*. Zugriff am 20.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/80444/c1e663fc5f035b18ef952cc2468de398/gender-mainstreaming-bei-massnahmen-der-presse-und-oeffentlichkeitsarbeit-data.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2016). *Gleichstellung und Teilhabe. Strategie „Gender Mainstreaming“*. Zugriff am 18.11.2020. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gleichstellung-und-teilhabe/strategie-gender-mainstreaming>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2019). *Gender Care Gap - ein Indikator für die Gleichstellung*. Zugriff am 14.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gender-care-gap/indikator-fuer-die-gleichstellung/gender-care-gap---ein-indikator-fuer-die-gleichstellung/137294>
- Dittrich, J. (2019). „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenze meiner Welt“. Warum gendergerechte Sprache kein Nebenschauplatz ist. *dis.kurs*, 26 (3), 20–21.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollst. überarb., aktual. u. erw. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Dräger, T. (2008). *Gender Mainstreaming im Kindergarten*. Stuttgart: ibidem.

- Eckes, T. (2010). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (Geschlecht und Gesellschaft, S. 178–189). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Faulstich-Wieland, H. (2013). Geschlechterdifferenzen als Produkt geschlechterdifferenzierenden Unterrichts. In U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (S. 12–28). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Focks, P. (2002). *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Focks, P. (2011). Bildung von Mädchen und Jungen in Vielfalt. Geschlechterbewusste Pädagogik. In S. Jungk, M. Treber & M. Willenbring (Hrsg.), *Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit* (S. 73–88). Freiburg i.Br.: FEL-Verlag.
- Focks, P. (2016). *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Frey, R. (2009). *Geschlechtergerechtigkeit - Gender Mainstreaming* (Faulstich-Wieland, H., Hrsg.) (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online). Weinheim und München: Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Gildemeister, R. (2010). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (Geschlecht und Gesellschaft, S. 137–145). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helfferrich, C. (2015). Und nun: Mitleid mit den Männern? Gewaltdiskurse und Geschlechterdifferenz. In C. Mahs, B. Rendtorff & A.-D. Warmuth (Hrsg.), *Betonen - Ignorieren - Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken* (S. 119–134). Weinheim: Beltz Juventa.
- Henschel, A. (2014). Geschlechtersozialisation in der frühen Kindheit. In R. Braches-Chyrek, H. Sünker, C. Röhner & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 97–106). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.
- Hurrelmann, K. & Schultz, T. (Hrsg.). (2012). *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* (Pädagogische Streitschriften). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kaiser, A. (2014). Geschlechtererziehung im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, H. Sünker, C. Röhner & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 701–710). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.

- Kampshoff, M. (2005). Geschlechterdifferenzen bei den Schulleistungen - empirische Forschungen aus England und Deutschland im Vergleich. In R. Casale, B. Rendtorff, S. Andresen, V. Moser & A. Prengel (Hrsg.), *Geschlechterforschung in der Kritik* (S. 143–153). Opladen & Bloomfield Hills: Barbara Budrich.
- Koch-Priewe, B., Niederbacher, A., Textor, A. & Zimmermann, P. (2009). *Jungen - Sorgenkinder oder Sieger? Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihre pädagogischen Implikationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Köhn, K. (2013). *Psychoanalyse und Verbrechen. Grundlagen einer psychoanalytischen Kriminologie*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Krabel, J. (2007). *Gender Loops. 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 Erzieher/innenausbildung*. Berlin: Dissens e.V.
- Krabel, J. & Cremers, M. (2011). *Gender Loops. Gender Mainstreaming in der Aus- und Fortbildung für Erzieher/innen und in Kindertageseinrichtungen. Praxisbuch für eine geschlechtergerechte und -bewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen* (2. Aufl.). Berlin: Dissens e.V.
- Kubandt, M. (2016a). *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Leverkusen-Opladen: Budrich Barbara.
- Kubandt, M. (2016b). Relevanzsetzungen von Geschlecht in der Kindertageseinrichtung - theoretische und empirische Perspektiven. *GENDER - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 8 (3), 46–60.
- Kubandt, M. (2018). Die neutralen Fachkräfte? Geschlechterkonstruktionen in der Kindertageseinrichtung im Spannungsfeld zwischen fachlicher Identifikation und Reifikation. In C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 151–168). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, H. P. (2008). Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien. In B. Rendtorff & A. Prengel (Hrsg.), *Kinder und ihr Geschlecht* (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 4, S. 49–72). Opladen: Barbara Budrich.
- Kunert-Zier, M. (2007). *Erziehung der Geschlechter*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien* (6., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lenzen, D. & Blossfeld, H.-P. (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Michalek, R. (2008). *Analyseschritte der Dokumentarischen Methode*, QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. Zugriff am 17.11.2020. Verfügbar unter: <https://quasus.ph-freiburg.de/analyseschritte-der-dokumentarischen-methode/>
- OECD. (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD. (2004). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Ohrem, S. (2012). Überwindung von Gender Bias in der Kindertagesstätte. Auflösung tradierter Geschlechtsrollenzuweisungen im Vorschulalter. In U. Klammer & M. Motz (Hrsg.), *Neue Wege - Gleiche Chancen. Expertisen zum Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung* (S. 45–87). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436–448). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Sluneco, T. (2020). Dokumentarische Methode. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer.
- Quenzel, G. (2010). *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Rendtorff, B. (2006). *Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Rendtorff, B. (2011). Stichworte und Begriffe aus der Geschlechterforschung. In B. Rendtorff, C. Mahs & V. Wecker (Hrsg.), *Geschlechterforschung. Theorien, Thesen, Themen zur Einführung* (S. 220–233). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Rendtorff, B. (2015). Betonen - Ignorieren - Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken. In C. Mahs, B. Rendtorff & A.-D. Warmuth (Hrsg.), *Betonen - Ignorieren - Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken* (S. 11–24). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rendtorff, B., Mahs, C. & Wecker, V. (Hrsg.). (2011). *Geschlechterforschung. Theorien, Thesen, Themen zur Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Rohrmann, T. (2008). *Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit; Forschung und Praxis im Dialog*. Opladen: Budrich UniPress.
- Rohrmann, T. (2015). *Starke Mädchen - Starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita. Praxishandreichung für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen* (8., überarb. Aufl.). Berlin: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2020a). *Hochschulen. Frauenanteile nach akademischer Laufbahn*. Zugriff am 13.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/frauenanteile-akademischelaufbahn.html>

- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2020b). *Qualität der Arbeit. Gender Pay Gap*. Zugriff am 14.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-1/gender-pay-gap.html>
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2020c). *Schulen. Absolventen/Abgänger nach Abschlussart und Geschlecht*. Zugriff am 07.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/liste-absolventen-abgaenger-abschlussart.html>
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2020d). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2020*. Wiesbaden.
- Syring, M., Weiß, S., Keller-Schneider, M., Hellsten, M. & Kiel, E. (2017). Berufsfeld „Kindheitspädagogin“: Berufsbilder, Professionalisierungswege und Studienwahlmotive im europäischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(2), 139–162.
- Thieme, M. (Heinrich Böll Stiftung, Hrsg.). (2018). *Jungen als „Loser“?* Zugriff am 07.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.boell.de/de/2018/03/16/jungen-als-loser>
- Walter, M. (2012). *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung* (5. Aufl.). München: Kösel-Verl.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1 (2), 125–151.
- Wetterer, A. (2010). Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In R. Becker (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (Geschlecht und Gesellschaft, S. 126–136). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wippermann, C. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg.). (2010). *Frauen in Führungspositionen. Barrieren und Brücken*. Zugriff am 09.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/93874/7d4e27d960b7f7d5c52340efc139b662/frauen-in-fuehrungspositionen-deutsch-data.pdf>
- Wood, W. & Eagly, A. H. (2002). A cross-cultural analysis of the behaviour of women and men. Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, (128), 699–727.
- Wößmann, L., Lergetporer, P., Grewenig, E. & Kersten, S. (2018). Was denken die Deutschen zu Geschlechterthemen und Gleichstellung in der Bildung? Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2018. *ifo Schnelldienst*, 71 (17), 15–30.

Anhang

I. Diskussionsleitfaden	1
II. Transkriptionssystem	2
III. Transkript Gruppe 1	3
IV. Transkript Gruppe 2	27
V. Exemplarische Auswertung einer Gruppendiskussionspassage - formulierende Interpretation	46
VI. Exemplarische Auswertung einer Gruppendiskussionspassage - reflektierende Interpretation	47

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

I. Diskussionsleitfaden

A. Einführung & Geschlechtergerechtigkeit in Bezug auf die pädagogischen FK:

Einführungsfrage: Habt ihr euch schon mit dem Thema Geschlechtergerechtigkeit auseinandergesetzt?

1. Was bedeutet der Begriff Geschlechtergerechtigkeit für euch?
2. Spielt Geschlechtergerechtigkeit für euch in eurer täglichen Arbeit eine Rolle? Welche?
 - I. Als pädagogische FK habt ihr eine Vorbildfunktion. Wie nehmt ihr diese in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit wahr?
 - II. Wenn sie selbst auf Vorbildfunktion eingehen: Wie wird in Einrichtung mit Stereotypen umgegangen?
 - III. Wenn auf Kinder eingegangen wird, direkt weiter zu Frage 3

B. Geschlechtergerechtigkeit in Bezug auf Kinder

3. Welches Rollenverhalten könnt ihr bei Mädchen und Jungen feststellen?
4. Welchen Spielzeug benutzen Mädchen? Welchen Spielzeug benutzen Jungen?
5. Wie wird in eurer Einrichtung oder in eurer Gruppe mit Genderstereotypen umgegangen?
6. Welche Bedürfnisse haben eurer Meinung nach Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer Entwicklung?
7. Beschreibt Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Wie begründen sich diese eurer Meinung nach?

C. Geschlechtergerechtigkeit in der Einrichtung

8. Welche Handlungsmöglichkeiten seht ihr als relevant an, um Geschlechtergerechtigkeit zu ermöglichen?
9. Wie wird in eurer Einrichtung oder Gruppe geschlechtergerechte Pädagogik umgesetzt?
10. Ist Geschlechtergerechtigkeit Thema in Teamsitzungen?
11. Wie könnt ihr geschlechtergerechte Pädagogik in eurer Einrichtung noch verbessern?
12. Über die Einrichtung hinausgedacht: was müsste sich in der Gesellschaft und Politik verändern, damit Geschlechtergerechtigkeit möglich wird?

II. Transkriptionssystem

Symbol	Erklärung
I	Interviewerin
A / B / C	Teilnehmer:innen
(...)	Kurze Sprechpause
(... lange Pause)	Lange Sprechpause
...	Auslaufender Satz
(lacht)	Nonverbale Kommunikation
(unv.)	Unverständlich
[]	Anmerkung zum besseren Verständnis
/	Unterbrechung
//	Überlappung
#00:01:00-1#	Zeitstempel

Die Zeilennummerierung der Transkripte bezieht sich auf die Sprechblöcke der Teilnehmer:innen.

III. Transkript Gruppe 1

A (männlich) – B (weiblich) – C (weiblich)

1 #00:01:03-1#

2 I: *Wir fangen einfach mal damit an, ob ihr euch schon mit dem Thema Geschlechtergerechtigkeit auseinandergesetzt habt.* #00:01:07-5#

3 B: Allgemein oder in Bezug auf den Job oder hier auf den Kitaalltag? #00:01:15-9#

4 I: *Was dir dazu einfällt.* #00:01:19-0#

5 B: (...) Also ich persönlich im Detail (...) noch nicht. Ähm ich hab dazu keine Fachliteratur gelesen oder mir ne Doku angeguckt oder sonstiges. Ähm ich, ähm bin aber so aufgewachsen, dass ähm in meiner Familie oder meiner Mutter immer sehr wichtig war, ähm dass so die Rolle der Mädchen oder ähm der Frauen (...) ähm sich eben halt anders positioniert. Also (...) ähm das hat aber auch nicht viel mit Gerechtigkeit vielleicht zu tun, sondern es war schon immer eher das Thema, man muss dafür kämpfen, dass man als Frau oder als Mädchen auf jeden Fall ne Stimme hat. Und so würd ich sagen, dass ich eher von der Seite damit in Berührung gekommen bin, weil meiner Mutter das sehr wichtig war. #00:02:11-2#

6 A: (...) hm ja also bei mir war das eigentlich so, dass ich nie wirklich mich damit befasst hatte, ähm das kam dann halt irgendwann dann mal so in den Nachrichten, ähm ich glaube (...) die Frau hieß Kylie Jenner, (...) hieß die so? #00:02:25-9#

7 I: *Es gibt auf jeden Fall eine Kylie Jenner.* #00:02:28-8#

8 A: Ja, ich weiß nicht mehr ganz genau ob ich ähm mich jetzt ähm (...), aber irgendjemand war das und da ging, ich sag mal (...) das ist jetzt salopp gesagt, da ging so nen bisschen Feminismus los im Westen und das kam dann halt immer so nen bisschen rüber geschwappt und im Prinzip habe ich mich damit aber irgendwie nie beschäftigt, weil ich immer so davon ausgegangen bin, ja ähm, dass Frauen und Männer, gut da war ich auch noch nen bisschen jünger ne, ähm immer so die gleichen Chancen, das gleiche Gehalt bekommen haben und ähm das wurde aber halt dann irgendwann mal durch so ne Welle aus Amerika glaube ich angestubst, dass man sich da mal nen bisschen mit beschäftigt hat, hinterfragt hat, warum das denn so ist. Ich könnte das zum Beispiel jetzt heute noch gar nicht so ähm wirklich nachvollziehen, warum das irgendwie getrennt werden sollte. Ich mein, für die gleiche Arbeit sollte es halt auch gleiches Gehalt geben. Und ähm ja, auch das mit den Stimmen und so weiter, dass ähm es ist ja auf anderen Kontinenten der Welt ja auch so, dass die Frauen da mal keine Stimme zum Wählen haben vielleicht oder die anders gewertet wird und so weiter. Also das wusste ich da schon, dass dieses, nennen wir es mal dieses Politische und ja dieses Wirtschaftliche. (...) ja, dieses Wirtschaftliche war mir halt noch nicht so bewusst. Ja. #00:03:48-9#

9 I: *Ok, danke.* #00:03:50-3#

10 C: Bei mir würde ich sagen, so richtig in der Schule, wenn man, also als wir uns damit so ein bisschen zusammen (...) ähm (...) befasst haben, wie's im Berufsleben ist. Gibt ja Berufe, wo es noch nicht tariflich geregelt ist und wo man irgendwie beim Gehalt noch verhandelt und oft Frauen da weniger Chancen haben, ein gutes Gehalt zu bekommen als Männer. Vielleicht einfach, weil sie sich selber nicht trauen einfach zu sagen "ne ich mach jetzt ne gute Arbeit, ich möchte jetzt ne Gehaltserhöhung. Oder vielleicht weil es von vorneherein so gemacht ist, von der Firma, das weiß man halt nicht. Genau, das war so das erste Mal dass man sich so richtig

damit beschäftigt hat. #00:04:31-6#

11 I: *Ok. ihr habt ja jetzt schon einige Aspekte von Geschlechtergerechtigkeit angesprochen. Was bedeutet der Begriff den für euch eigentlich: Geschlechtergerechtigkeit.* #00:04:46-6#

12 B: Ja erst mal ne Definition von Geschlechtern. Was jetzt nicht unbedingt einfach nur männlich und weiblich ist, sondern das umfasst ja viele andere Geschlechter und ähm, dass man dort eben eine Gerechtigkeit schafft in der Art der Behandlung der Menschen eigentlich. Und ähm (...) ich, mir fällt da auf jeden Fall ein, dass ähm (...) ich in meiner Kindheit auf jeden Fall viel deutlicher gespürt habe, dass es immer diese Mädchen- und Jungentrennung gibt und dass es auch nicht viel anderes gab und ja, dass das heute schon anders ist und wir auch hier in unserem Beruf eigentlich mit ganz anderen Materialien arbeiten können, also ich könnte jetzt hier auch ähm Bücher aufstellen, in denen es einfach um andere Geschlechter geht. Oder andere Familienformen und da würde sich keiner glaube ich so dran anstoßen. Das ist heute auf jeden Fall ein Thema, was man so in die Pädagogik halt einarbeiten kann oder mit einfließen lassen kann und wo sich niemand mehr so dran stört. Und das wäre auf jeden Fall, ich bin ja jetzt auch noch nicht so alt, aber (lacht) wär bei mir im Kindergarten undenkbar gewesen, als ich selber Kind war. #00:06:00-2#

13 A: (...) Also Geschlechtergerechtigkeit ist ja so nen, so ähm nen kleiner Teil vom großen Ganzen so, also (...) es geht ja im Prinzip schon daher los, woher man kommt. Da macht das Geschlecht ja noch nicht so wirklich ähm ja den Kernpunkt aus, was so Gehalt angeht, aber (...) zum Beispiel Leute die jetzt aus nem anderen oder ähm anderen Land kommen, für die ist unser Gehalt ja schon richtig viel, ähm dass die zum Beispiel da in ihren Ländern zum Beispiel auch minderbezahlt werden, es kommt dann darauf an, welche Region. Da werden in jede, jeder Ecke der Welt irgendwie so (...) ähm ja Grenzen gezogen, was jetzt nen, ich nenn's mal ne gute Arbeitskraft ist, was ne schlechte Arbeitskraft ist, wie viel Geld man da verdient. Das ist ja alles komplett unterschiedlich. Und ähm (...) Geschlecht, wie (...) ähm B. jetzt schon sagt ist ja halt auch einfach so: männlich, weiblich, divers, was es sonst noch so gibt (...) ähm (...) also das (...) ist für mich (...) ja (lacht) weiß nicht. Also, (...) das gibts. (...) also, aber das macht irgendwie kein, keinen Sinn im Endeffekt. #00:07:07-0#

14 I: *Was genau? Also die Qualität der Arbeit? Oder...?* #00:07:12-5#

15 A: Ne. Ähm. Was man halt für nen Geschlecht ist. Weil es ist im Prinzip auch wirklich nur auf dem Papier. #00:07:20-7#

16 B: Hm (verneinend), meinst du nicht, dass man das schon ganz deutlich merkt? Dass man nicht danach auch behandelt wird? #00:07:23-0#

17 A: Also jetzt zum Beispiel abgesehen, also ich geh jetzt mal von Deutschland aus. (...) Also abgesehen ähm ja also vom Geschlecht halt, ist es ja komplett egal. Wenn du jetzt zum Beispiel ner anderen Religion angehörst ähm und als Frau dann halt nur wegen deiner Religion anders behandelt wird, ist im Prinzip genau das Gleiche, wie wenn du als Frau anders behandelt wirst im Sinne von Gehalt. Weil wenn du halt ne gewisse Arbeit machst und die dann halt auch schafft, ähm (...) dann macht das ja halt überhaupt, also ich (...) gar keinen Sinn, gar keinen Grund gibt es dafür dich irgendwie schlechter zu bezahlen oder dir weniger Stimme zu geben oder dir weniger gehör zu geben. #00:08:10-7#

18 B: Also ich bin schon so damit aufgewachsen, dass ähm (...) also ich glaube auch in dem Freundeskreis meiner Eltern keiner irgendwie so ne Art ähm (...) hohen Posten oder so ne richtig hohe Position als Frau hatte. Also zumindest ganz minimal. // #00:08:26-7#

- 19 A: Ja, Freundeskreis // #00:08:28-3#
- 20 B: Das macht schon nen Unterschied // #00:08:28-9#
- 21 A: Freundeskreis deiner Eltern ist dann wahrscheinlich auch noch mal bisschen älter, das ist dann noch mal ne andere Generation, die dann ähm im Krieg wahrscheinlich aufgewachsen ist, / #00:08:39-6#
- 22 B: Nein (lacht). #00:08:39-8#
- 23 A: Ich weiß ja nicht wie alt // #00:08:43-0#
- 24 B: Mein Vater wird jetzt 60. #00:08:46-2#
- 25 A: Oh ok. Ja gut. #00:08:47-6#
- 26 B: (lacht). #00:08:48-0#
- 27 A: Aber trotzdem, irgendwo so in der Richtung, Nachkriegszeit auf jeden Fall, sind die dann halt auch groß geworden, die sind halt mit ner ganz anderen, (...) ja, Ethik aufgewachsen. #00:09:00-4#
- 28 B: Hm, wie viele Frauen kennst du in deinem direkten Umfeld, die ne krasse Position auskleiden? #00:09:05-5#
- 29 A: In (...). #00:09:07-8#
- 30 B: Beruflich. #00:09:08-7#
- 31 A: Beruflich jetzt in meinem persönlichen Umfeld ähm (...) ja wir sind alle noch relativ jung ne, da ist Karriere noch nicht so viel. Also da kann ich jetzt nicht so wirklich ne Antwort draufgeben, weil die stehen halt alle noch am Anfang ihrer Karriere ähm, deshalb ähm kann ich jetzt nicht sagen, wer das erreichen wollen würde. Bestimmt... Also wenn man Karriere machen möchte, dann klar. Jetzt grade mit Mitte 20 denk ich mal nicht, dass man da schon groß ans Karriere, an das Karriereende oder so denkt, jetzt ist ja grad noch der Anfang, oder der Weg dahin. Von daher ist das ähm ne Frage, die ich vielleicht in nen paar Jahren dann noch mal beantworten könnte. #00:09:47-9#
- 32 B: Hm (bejahend). #00:09:49-7#
- 33 C: Bei Geschlechtergerechtigkeit seh ich das auch so ähnlich wie A., dass ähm (...) meine persönliche Meinung auch ist, dass man das nicht nur darauf beziehen sollte sondern auf alle Menschen, dass man alle Menschen gleichberechtigt, unabhängig vom Geschlecht. Ähm was aber denke ich immer noch heutzutage ist, wir sind ja noch nen bisschen ähm so mit diesen Geschlechterrollen aufgewachsen und sowas was uns definitiv beeinflusst auch im Handeln. Ähm ich glaub, dass wir jetzt hier alle in der Kita uns so weit reflektieren, dass wir das nicht den Kindern weitergeben. Nichtsdestotrotz denkt man automatisch dadran. Wie heute. Ich hab das Fenster nicht zugekriegt und dann dachte ich mir "ok, vielleicht hole ich mir später mal A. und frag, ob er das hinbekommt", ne. Man hats trotzdem irgendwie in sich drin. Dann irgendwie ok, der Mann kriegts dann vielleicht hin, vielleicht hat der mehr Kraft, oder vielleicht ist der technischer begabt oder so, ähm aber klar weiß ich im Endeffekt, ne Frau könnte das genauso gut ne, wenn sie das Wissen hat. #00:10:49-6#

34 B: Ja, also diese Verinnerlichung. #00:10:52-9#

35 C: Ich glaube das ist noch da in unserer Generation. #00:10:57-5#

36 A: Dazu fällt mir grade noch was aus dem Studium ein, was ich gelernt hatte. Und zwar wird (...) den Kindern (...) im Kindergarten - das ist auch ein passendes Thema grade - ähm schon relativ in die Wiege gelegt und auch in der Grundschule, ähm dass sie zum Beispiel jetzt schlecht in Mathe sind. Ähm ich weiß nicht mehr ganz genau, wo ich das gelesen hatte oder wo ich das gehört hatte. Auf jeden Fall war das in ner Vorlesung irgendwann mal. Ähm die Kinder werden im Prinzip schon darauf getrimmt, man sagt ja mit so geschlechter- // #00:11:27-3#

37 C: Mädchen sind gut in Deutsch, Jungen gut in Mathe // #00:11:30-5#

38 A: Ja genau, so geschlechterspezifische ähm Sachen von wegen ähm, die Männer sind Maschinenbau und IT'ler und so weiter, weil heutzutage sieht man ja kaum Frauen in der IT oder im Maschinenbau. Und ähm das wird denen irgendwann so nen bisschen schon, wenn auch nur ganz subtil, total eingetrichtert und das fängt ja mit Mathe schon an. Das ist so ne selbsterfüllende Prophezeiung, ähm wenn man dann als Frau das immer so mitbekommt, ähm ja „die sind voll gut in Mathe und ich kann Mathe eh nicht“ und so weiter und dann setzten die da halt auch nichts mehr hinter und weil die schon von vorneherein davon ausgehen "ok Mathe ist jetzt nicht so mein Ding, ähm das wird auch irgendwie nichts mehr, also häng ich mich dann gar nicht dahinter, das überlass ich dann den Männern“ und so weiter und ähm (...) die Frage ist ja eigentlich auch dann, woher das kommt. Weil das ja zum Beispiel keine Vorurteile und ähm (...) kein, nennen wir es jetzt mal Generation Zero, bei denen ähm quasi, die erste Generation ohne Vorurteile, ohne Klischees und so weiter stattfindet, dann denke ich mal, wäre das ganz nen bisschen anders. Dann würde jeder das machen, worauf er Lust hat ähm und wo er halt gut drin ist und ohne irgendwie darüber nachzudenken ach von wegen "das wird eh nichts" oder "das machen die Männer". Wie ähm ja, wie manchmal ähm so Vorurteile halt eben sind. Und ähm, ich glaube halt, dass das einfach noch so nen bisschen verwurzelt ist, von den, ja von den vorhergegangenen Generationen. Wenn auch wirklich nur subtil durch ähm Großeltern oder (...) ähm, also ich (...). Zum Beispiel, da wäre jetzt zum Beispiel meine Oma, als ich gesagt habe dass ich studiere, dann hat die gesagt (...) ähm ich hab nen Vogel, weil die war halt mit 16 schon in der Wirtschaft und hat schon Geld verdient und da war ihr das gar nicht bewusst, wie das heute einfach läuft und ich glaub das ist auch so, so könnte das auch mit diesem (...) subtilen, mit dieser subtilen Rollenzuschreibung (unv.) stehen. Also, dass es nicht immer so aktiv erfolgen muss, aber es fängt ja auch schon an mit „Kinder [Mädchen] spielen mit Puppen und mögen pink, ähm Jungs mögen blau und mit Autos und Lego“. Ähm (...) Dabei sehe ich jetzt auch ganz unterschiedlich. Zum Beispiel, warum spielen jetzt Mädchen auch mit Duplo und Bauen nen Bauernhof. Also ähm (...) ich glaube (...) das ist so relativ offen gehalten, (...) aber durch, durch Einflüsse, durch, durch Werbung, durch ganz viele Sachen, werden die einfach so'n bisschen - wie gesagt, wenn auch nur subtil - in diese Richtung gedrückt. Die dann immer mehr und immer mehr und immer mehr, es ist ja nur succesive sein und dann kommt das irgendwann als Ergebnis raus. #00:14:00-8#

39 C: Ich hätte da auch nen Anhaltspunkt bezüglich dieser selbstbewahrheitenden Prophezeiung, dass man nicht gut in Mathe ist. Wenn man als Kind dann immer gesagt wird, du bist nen Mädchen, du spielst mit ner Puppe, ähm beweg dich nicht so viel, du kannst nicht toben, du bist nen Mädchen. Und ähm (...), wenn man tobt bekommt man nen räumliches Verständnis. Wenn man nen räumliches Verständnis hat, hilft das eben dem mathematischen Verständnis und dann ist man klar irgendwann nicht so gut dadrin, weil man einfach all das, was (...) Basis dafür ist, nie richtig machen konnte, ne. Dementsprechend habe ich so nen bisschen die Vermutung und die Hoffnung, dass wenn jetzt die Kinder alles so erleben, wirklich wie die wollen und (...) wo die Interessen wirklich sind, dann gibt es zum Beispiel dafür viel mehr

Menschen ähm Frauen in der IT oder Männer in ähm Frauenberufen, wie jetzt zum Beispiel Erzieher. Genau. #00:14:51-5#

40 B: Ja auf jeden Fall. (...) Ich denke, das ist vielleicht auch noch mal schön hier mit unseren Funktionsräumen, ich meine es ist ja ähm für mich schon nen wichtiges Thema, aber da passt das ja auch wieder rein, ne. Dass du nicht wieder nur die Mädchen im Rollenspielbereich hast und die Jungs immer nur im Konstruktionsbereich und das ähm wurde früher aber immer schon so in diese Richtung gelenkt, also dass man viel mehr getrennt wurde einfach. Und ähm dass man eben halt bestimmte Spielsituationen einfach den Mädchen zugesprochen hat und die anderen den Jungen und das finde ich eigentlich auch ne Chance, wenn man das vielleicht mal darauf bezieht, dass man das dann auch viel besser vereinheitlichen kann und da so ne Gerechtigkeit schaffen kann an Bildungsmöglichkeiten. #00:15:38-5#

41 C: Genau. Ähm was ich trotz-, dennoch so im Alltag sehe ist ähm (...), klar bei manchen Familien ist dieses Rollendenken bestimmt immer noch. Ähm ich hab das Gefühl, ich hab Kinder, Familien bei mir, wo das nicht so ist. Die Eltern sind da wirklich total offen. Und da hab ich auch ne Familie, wo ich mir sicher bin, dass es so ist, aber das Mädchen ist trotzdem sehr auf Mädchenspiele, wirklich Puppen und Malen und ja sie geht ab und zu mal in die Bauecke aber viel mehr ist dieses Beschäftigen, was wirklich Mädchen zugeschrieben wird. So dieses Malen und Puppen und so. Irgendwo ist das trotzdem selbst in dieser Generation von Kindern verankert. Die Interessen. Und woher das dann kommt, weiß ich nicht. #00:16:20-7#

42 I: *Hm (bejahend). Ihr seid vorhin schon mal kurz auf diesen Aspekt ähm Vorbildfunktion eingegangen. Das liegt schon ein bisschen zurück, darüber habt ihr beide gesprochen. Die habt ihr ja, als pädagogische Fachkräfte seid ihr ja Vorbild für die Kinder, mit denen ihr euch beschäftigt. Wie nehmt ihr denn diese Vorbildfunktion in Bezug auf Geschlechter-gerechtigkeit war?* #00:16:44-9#

43 B: (...) Ja also als ich noch mit meinen männlichen Kollegen, das hab ich jetzt im Moment nicht, gearbeitet habe, fand ich das immer wichtig ähm, dass die auch mal in der Gruppe so nen Korb mit Wäsche gefaltet haben oder sowas (lacht), also dass man einfach auch mal zeigt "hey das liegt jetzt, das ist nicht nur Frauenarbeit oder Aufgabe der Frau". Ich hab auch so nen großen multikulturellen Kreis gearbeitet und da waren auf jeden Fall andere Rollenbilder so im Fokus und (...) das ähm haben die da aber eigentlich sehr toll gemacht, dass die Männer eigentlich gezeigt haben "so wir nehmen auch nen Besen in die Hand und machen das auch weg", also die haben so durch diese hauswirtschaftlichen Arbeiten halt in der Richtung einfach so nen Vorbild gegeben. #00:17:32-0#

44 I: *Ok.* #00:17:32-8#

45 C: In Bezug auf die Arbeit, also ich hab hier ja zum Beispiel auch nen Werkraum, (...) und ich hab den noch nicht ganz so viel genutzt, aber ich nutze ihn auch und da sehen die Kinder ja auch, ich bin ja auch ne Frau und ich bau auch mit ihnen und säg mit ihnen und sowas (...) genau. (...) #00:17:48-8#

46 A: Ja, also ich finde das schon wichtig dass das nicht (unv.) wie die B. schon sagt dass die Frauen die hauswirtschaftlichen Sachen und machen und dann da ähm ja (...) die Männer (...) mit den Jungs ähm (...) weiß ich nicht zu der Zeit Fußball oder sonst was also da gehört ja ganz viel dazu. Ähm da gehört kochen dazu, jetzt mal schneid ich jetzt einfach mal an weil's grade passt, dieses Klischee von wegen ja Frauen gehören in die Küche ähm (...). Ich seh halt immer mehr und mehr ähm Männer, die heutzutage auch ähm, heutzutage auch ähm es wirklich lieben zu kochen und ähm das muss man aber auch einfach mal ausprobiert haben, also da gehört ja einfach richtig viel dahinter. (...) und wenn man (...) wenn die Kinder dann halt Lust zu haben

zu kochen. Das ist ja auch im Prinzip ja auch erschaffen mit ihren eigenen Händen. Wenn wir dann einfach nur mal ne Kleinigkeit backen oder ähm nen Apfelstrudel machen hier oder (...) also vor Corona Zeiten natürlich. Dann haben die da auch alle mega Spaß dran und da hab ich dann aber auch noch nie gehört „ähm ne also Backen ist was für Mädchen“. Die wollen wirklich alle schneiden, die wollen alle was mit ihren Händen erschaffen und im Prinzip is es unterm Strich aber auch nicht mehr, es ist wirklich einfach nur was erschaffen und ähm das kann nicht nur einem Geschlecht halt zugeschrieben sein. Dass (...) ja. (...) #00:19:14-0#

47 C: Mir fällt eine Situation ein mit einem Kind beim Laterne basteln. Er hat sich ein ähm, wollte nen rosa Dino und dann hat nen anderes Kind gesagt "ja aber warum nimmst du denn rosa?", ein Mädchen hat das zu ihm gesagt. Ich so "ja warum denn nicht, ist doch eine schöne Farbe" hab ich ihr dann gesagt, ne und da wusste sie dann halt auch keine Antwort drauf, aber selbst sie hatte dann in dieser Situation gedacht „ja der ist nen Junge warum hat er rosa genommen?“ ne. Dass das selbst so in der Farbe immer noch so eingespielt ist. (...) #00:19:45-6#

48 I: *Ihr habt jetzt schon die Kinder angesprochen, dass passt sehr gut. Weil die nächste Frage ist: Welches Rollenverhalten ihr bei Jungen und Mädchen feststellen könnt. (...) Du hast ja auch schon vorhin die Rollenbilder angesprochen, wenn wir jetzt über die (...) traditionellen Rollenbilder, auf die ihr alle ja schon eingegangen seid, wenn wir darüber sprechen. Könnt ihr das bei den Jungen und Mädchen in der Kita feststellen? Geht da gerne noch mal ein bisschen näher drauf ein.* #00:20:16-6#

49 B: Ja bei uns toben halt die Jungs, die sind immer laut und wild und die Mädchen basteln und machen schöne Sachen (lacht). Ja und das ähm das ist teilweise auch so, solche Klischees bestätigen sich natürlich auch immer noch, aber das ist natürlich ein Blick der irgendwo einseitig ist. Weil die Mädels sind genauso wild in der Muckibude und genauso laut und genauso frech (lacht). Ja, also das hebt sich eigentlich auf im Verhalten der Kinder. #00:20:45-7#

50 C: Das ist immer wieder personenabhängig, es gibt auch Kinder die nonstop to-, also Mädchen die nonstop toben und Jungs die wirklich sehr schöne Sachen im Kreativraum zum Beispiel machen. (...) Und ich glaub da muss man weg, dass man irgendwie sagt, ja (...) irgendwie ne Beschäftigung für Mädchen und für Jungs, das ist wirklich personenabhängig, ne. (...) Also wie jede Person für sich, ne. #00:21:08-7#

51 B: Man fragt manchmal und dann (...), mir fällt das grade so ein, wenn jemand von uns spontan ein Kreativangebot macht, dann fragt man immer erst mal die Mädchen "möchtet ihr mitmachen?" und dann kommen vielleicht auch Jungs dazu, aber es fällt mir grade so wirklich bewusst auf, dass ähm man das so von sich aus dann auch schon so in diese Ecke vielleicht so ähm (...) #00:21:29-5#

52 C: Hm (bejahend), wahrscheinlich weil das so dann ihr Interessengebiet quasi ist und man dann eher die (unv.) // #00:21:34-8#

53 B: Klar natürlich, ich weiß ja auch, die Mädels haben da immer Lust drauf, ne. Da krieg ich auf jeden Fall ein "Ja" (lacht) // #00:21:40-3#

54 C: Genau und dann (unv.) das die anderen vielleicht ein ne, "oh die machen da was schönes..." #00:21:44-1#

55 B: Hm (bejahend). #00:21:44-1#

56 C: Dann kommen die anderen vielleicht dazu. (...) #00:21:45-9#

57 B: Ja. #00:21:46-7#

58 A: Ja, bei uns ist das eher mehr so, die ähm (...) die äußeren Faktoren, also (...) ähm wir haben jetzt zwar nicht so wirklich die Abgrenzung zwischen "Jo die Mädchen tanzen und die Jungs toben" ähm (...) wir lassen das einfach total offen. Also wir geben jedem den Raum dafür. Was wir jetzt aber mal miterleben - um mal ein konkretes Beispiel zu nennen - die Kinder bringen ja gerne mal ähm diese neuen Legokataloge mit, wo die sich dann alle zusammen auf den Teppich setzen und dann gucken die da rein und dann ist nun halt mal so, dass ähm (...) Ninjago, was die ähm Jungs dann halt auch gerne gucken, weil es mit ihrer Heldenthematik zu tun hat, auch ähm so einen (...) blau-grauen Hintergrund hat allein auf der Seite, bei den Mädchen, wenn die so die ganzen Prinzessinnensachen durchgucken - Prinzessin kommt jetzt wieder woanders her, Frozen, man kennt es ja - das sind einfach diese, diese Medien, wo die zuhause geparkt werden, oder auch gerne mal gucken, ist ja auch nicht schlimm in dem Sinne. (...) ähm wo das Legoheft dann genau diese Prinzessinnen einfach so pink hinterlegt ist und wo man dann sich halt auch so denken kann, woher das (...) kommt. Das ist schon wieder dieses subtile, was ich da vorhin angesprochen hab. Warum ist das nicht grün, warum ist das nicht gelb, warum muss das jetzt pink sein. #00:23:05-0#

59 B: Ja. #00:23:05-2#

60 C: Hm (bejahend). #00:23:05-9#

61 A: Das ist ähm / #00:23:07-2#

62 C: Das sind halt so Mädchenfarben. #00:23:08-2#

63 A: Ja. Und ja nicht nur von, von den Me-, also klar auch viel von den Medien, aber ähm auch, wenn die, wenn die Eltern schon so (...) vor der Geburt ihres Kindes dann ähm (...) das Kinderzimmer fertig gemacht haben und schon pink gestrichen haben ne, das kommt ja nicht von ungefähr, das ist schon so echt in die Wiege gelegt würde ich mal sagen. #00:23:29-5#

64 C: Hm (bejahend). #00:23:30-2#

65 A: Also, (...) da kann man dann halt schon erkennen, dass wenn man das selber so offen lässt, wer jetzt welche Farben benutzt, (...) die Mädchen dann doch eher zu diesem rot-pinken tendieren und die Jungs dann zu diesem blau-grau-schwarzen, diesen etwas (...) düsteren Farben und die Mädchen dann zu diesen ähm (...) etwas helleren Farben, sag ich jetzt mal. Also das ist meine Beobachtung bei uns in der Gruppe. #00:23:55-1#

66 C: Bei mir in der Gruppe ist bei den Jungs grün sehr sehr beliebt. Blau nicht so, die sind wirklich eher bei Grün. #00:24:04-0#

67 B: Hm (bejahend). #00:24:04-8#

68 C: Weniger blau (lacht). #00:24:07-7#

69 A: Ich mein aber, grün ist aber jetzt ja auch nicht so klischeehaft, ich glaub das benutzen ja beide, also hey, das ist ja schon / #00:24:14-3#

70 C: Halt neutraler gewertet. #00:24:17-3#

71 A: Ja. #00:24:17-9#

72 I: (...) ja. (...) Ihr seid da grade kurz schon drauf eingegangen aber noch mal ein bisschen spezifischer, welches Spielzeug benutzen Mädchen und welches Spielzeug benutzen Jungen hier in der Einrichtung? #00:24:29-9#

73 C: (...sehr lange Pause) ich weiß nicht. #00:24:32-7#

74 B: (...) gemischt würde ich sagen. Es teilt sich wirklich nicht so konkret. Also wir haben jetzt nen Puppenhaus im Flur stehen und die Jungs spielen damit total gerne. Also es ist nicht so, dass die Materialien so aufgeteilt sind. Also auch Bügelperlen oder so machen die Jungs genauso gerne und auch genauso häufig, also (...). Ich würde schon sagen, (...lange Pause) dass es so ist. Ich seh' aber wenige Mädchen, also die jetzt so, ähm geprägt durch Serien oder so Jungs ähm Serien spezielle, ähm dann zum Beispiel Roboter bauen oder (...) dann immer irgendwelche Kampfflugzeuge oder ähm // #00:25:18-0#

75 I: Hm (bejahend). #00:25:19-0#

76 B: Solche Sachen. Das machen die Mädchen also bei uns nicht. Das machen wirklich die Jungs. #00:25:26-5#

77 A: Ja die Frage ist woher die dann // #00:25:28-7#

78 B: Also was die für Serien / #00:25:29-2#

79 A: Zum Beispiel Kampfflugzeuge dann kennen oder die Roboter und so weiter, ne. #00:25:33-3#

80 B: Ja. #00:25:33-9#

81 A: Und das dann ähm / #00:25:35-4#

82 B: Medienprägung einfach. #00:25:36-0#

83 A: Ja. #00:25:36-9#

84 B: Ja. #00:25:37-3#

85 C: (...) Ja bei mir ist das so, dass die wirklich alle überall spielen, also es gibt immer wieder Kinder, die irgendwie spezifisch einen Bereich bevorzugen. Und das ist bei mir oft, dass ähm (...) meine großen Mädels, ich glaub das hab ich, das sind Maxi-Kinder, ich glaub das liegt vielleicht auch daran, dass die bald in die Schule gehen, dass die sich eh für Schreiben und Malen und so mehr interessieren, die sind sehr sehr viel im Kreativraum, und ähm meine Jungs, die sind so vier (...) vier-drei und sowas, die sind eher mit Bauen total beschäftigt, ne. Bauen, Konstruieren, mit Lego oder mit Bauklötzen, oder diesen Korbbauklötzen oder sowas, (...) oder auch Schienen sind total in, die sind eher dabei. Und dann bin ich mir nicht sicher. Ist das eher vielleicht Alter oder ist es wirklich eher dieses (...) ne, Interesse. Aber die spielen im Endeffekt alle überall mal. #00:26:34-0#

86 I: Hm (bejahend). #00:26:35-2#

87 C: Ja. #00:26:35-9#

88 A: Ja. #00:26:36-3#

- 89 B: Wobei hier in der Kita ne, da haben die ja auch den Rahmen ne, weil ich hatte auch mal eine Mutter, (...) ähm die hatte nen riesen Kampf mit ihrem Ehemann, weil der Sohn hat sich eine Puppe gewünscht und der Mann hat das verboten, der wollte das partout nicht, der hat gesagt der ähm wird dann irgendwie komisch oder so in der Art, der hatte so richtig Angst (lacht). Und ähm (...) ja, also das war nen riesen Kampf, ne. Und es, am Ende hat sie sich halt durchgesetzt und der Junge war total glücklich, der hat einfach super gerne mit seiner Puppe gespielt. (...) Und ähm (...) ja hier in der Kita ermöglichen wir den Kindern ja wirklich alles zu machen, was sie möchten, die Materialien zu nutzen, die sie möchten, (...) aber es ist bestimmt nicht immer überall so in den Familien, wenn's darum geht, wie das Zimmer eingerichtet wird oder welche Spielsachen da reinkommen. #00:27:20-6#
- 90 C: Hm (bejahend) in der Puppenecke. Ich ähm wir hatten sowohl Schuhe in unserer Puppenecke als auch ne Tasche und ähm wie oft Kinder, Jungs, die hohen Schuhe und die Tasche angezogen haben, ne. Ähm (...) wo ich glaube zuhause vielleicht bei dem ein oder anderen was gesagt würde und hier können die das halt frei machen. #00:27:38-9#
- 91 B: Hm (bejahend). #00:27:39-2#
- 92 I: *Ja (... sehr lange Pause). Ähm, (...) wie geht, ich hab da grade schon was zu gesagt, aber vielleicht noch mal so nen bisschen auf die Einrichtung und die Gruppe spezifisch bezogen, wie wird hier mit den Genderstereotypen umgegangen, in der Gruppe und in der Einrichtung?* #00:27:58-1#
- 93 C: (...) hm also (...) ich würd sagen, dass ich versuch total offen damit umzugehen, dass es eben keine ähm Rollenverteilung quasi gibt, ähm die Jungs können hier im rosa Kleidchen kommen, wenn sie wollen (...) zumal das ja eigentlich nicht mit Mädchen zu tun haben sollte, und andersrum genau so, wir unterstützen die da, wo sie eben es wollen, ne. (...sehr lange Pause). Und dasselbe gilt auch für ähm jetzt (...) Spielsachen oder Interessen. (...) genau, also beim Kochen können genauso gut die Jungs mitmachen wie die Mädchen (...) unter anderem. #00:28:38-1#
- 94 B: Wir haben hier ja auch keine Trennung zum Beispiel was die Toiletten oder so angeht. #00:28:43-5#
- 95 C: Hm (bejahend). #00:28:43-9#
- 96 B: Das haben die ja auch noch in manchen Einrichtungen. #00:28:44-9#
- 97 A: Hm, ich glaub das fängt schon bei den Eltern an, weil wir hier in der Einrichtung auch Eltern haben, (...) jetzt konkret bei uns in der Gruppe ein Kind, das hat ähm zwei Mamas, (...) und ähm da gibt es hier ja auch mehrere ich glaub die F. (...) ? #00:29:00-2#
- 98 C: Hm (bejahend). #00:29:01-4#
- 99 A: Hat auch zwei Mamas, und ähm das ist einfach überhaupt gar kein Thema. Also man fragt natürlich noch mal kurz nach ähm wer ist, wer ist der Papa oder sonst was, ähm auch neue Kollegen ähm fragen dann "oh wann kommt denn die Mama abholen und wann kommt der Papa?" und dann sagen wir nein, die hat zwei Mamas und dann wird noch kurz erklärt, ok und das wars dann auch. Also im Prinzip dieses Vater-Mutter-Ding ähm (...) das ist (...) ja eher Normalität bei uns aber das andere ist im Prinzip genauso normal, (...) ähm also da wird ähm, da wird noch nie ein Wort drüber verloren oder ähm nach Wochen noch mal nachgefragt oder sich irgendwie ähm mokiert oder sonst was, das ist (...) für ähm die (...) - also ich kann jetzt nur für unsere Einrichtung halt sprechen - ähm doch relativ normal und mittlerweile ja wirklich

auch zu Alltag gehörend. Ähm ich hab auch ähm mal neben dem Job hier so nen kleines ähm, ja so nen anderen kleinen Job gehabt, wo meine Chefin auch ähm ne Ehe mit einer Frau hatte und klar (...) wundert man sich kurz dadrüber, aber dann ähm (...) ist auch alles wieder gut und ich denke das hat sich in der letzten Zeit ähm auch so jetzt auch in (...) Bezug auf den Kitaalltag ähm geändert, dass das einfach nicht mehr so ähm großartig hinterfragt wird wie damals, man nimmt das einfach an, weil das mittlerweile immer mehr und mehr so (...) ähm (...), also Trend würde ich jetzt nicht sagen, aber es kommen immer mehr und mehr Leute damit an die Öffentlichkeit, weil das keine Probleme mehr für einen darstellt. Denn, also in der heutigen Gesellschaft bei den meisten Personen, dass man das dann so (...) ok findet, also normal. Und das ist bei den Kindern halt ähm jetzt auch so. (...) also (lacht). Wir hatten die, halt die Situation, weshalb ich das anspreche, als wir das Eingewöhnungsgespräch mit dem Kind hatten, wollte die Mutter dann direkt (...) noch mal in die Kita vorbei kommen und vor allen Kindern ein Buch vorlesen, wo es dadrum ging, dass ein Kind zwei Mütter hat, weil die so dermaßen besorgt dadrüber war, dass ähm (...), dass andere Kinder (...) das Kind verspotten würden, weil es keinen Papa hat, sondern zwei Mamas, ähm (...) aber was sie halt mitbekommen, die Kinder kennen jetzt beide Mütter und das ist, da hinterfragt keiner, das ist für alle irgendwie normal geworden, das ist auch nichts Besonderes mehr. Ich denke da sollte das dann wirklich halt hingehen, die Reise. Auch bei den kleinen Kindern. #00:31:37-1#

100 C: Bei mir in der Gruppe haben das auch alle einfach total angenommen, dass die, dass ein Kind zwei Mütter hat. Und das wurde auch nie in Frage gestellt oder sonst was. Und wenn dann mal ein anderes Elternteil sich vertan hat und gesagt hat "deine Mama oder dein Papa kommt jetzt auch gleich", [verstellte Kinderstimme] "nee, die hat nur ein-, die hat zwei Mamas". #00:31:54-2#

101 I: (lacht). #00:31:54-6#

102 C: Ne, also das war dann einfach selbstverständlich, ne. #00:31:57-1#

103 I: Hm (bejahend). (...lange Pause). Schön. #00:31:59-9#

104 A: Ich denke mal, man bereitet die Kinder halt hier schon (...) ähm darauf vor, das war halt wie gesagt vor nen paar Jahrzehnten noch undenkbar, weil's da halt diese Geschlechterrollen gab, und weil es jetzt zum Bild einer perfekten Familie gehört, halt Mama und Papa und Kind ähm also (...) so (...), der Sohn ist Bauarbeiter die Tochter ist Prinzessin, ähm und dann natürlich noch nen Hund ähm. Das war so das perfekte Familienbild damals, aber ich denke mal das verschiebt sich einfach mittlerweile aber auch ähm einfach in mehrere Richtungen im Privatleben. Zum einen gibt es Familien, die mehr so nach Karriere streben, gar kein Kind wolle, dann gibt es ähm Familien wo ähm dann halt der Vater zuhause bleibt, wo die Mutter arbeitet, dann gibt es wiederum ähm Familien wo es zwei Väter oder zwei Mütter gibt, also so das geht mittlerweile ähm (...) von diesem ganz klassischen Bild von früher doch in viele verschiedene Richtungen jetzt und ich denke, das ist so da unsere Aufgabe, ähm den Kindern so nen bisschen was mitzugeben und ähm (...) ja, denen (...) zu erklären, dass das auch so sein kann. #00:33:09-1#

105 C: Ja, es gibt ja Patchworkfamilien jetzt auch. Und ich hab auch ein, ein Kind bei mir, die hat einen Opa und zwei Omas, ne. Weil der Opa noch mal geheiratet hat. Und das ist jetzt auch so die Oma, ne. Deswegen zwei Omas, und ähm das nehmen die Kinder auch so wahr // #00:33:25-8#

106 B: Hm (bejahend). #00:33:26-0#

107 C: Also, so drei in dem Fall, mit der anderen Familie. Genau. #00:33:31-0#

- 108 A: Im Endeffekt gibts ja auch Familien, ähm wo das Kind dann halt adoptiert ist und nicht die leibliche Mutter aber für dieses Kind ist diese (...) Frau jetzt halt die Mama. Und das, ich denke, das ist kein Problem, das auch zu akzeptieren. Man sagt ja jetzt nicht irgendwie (...) ähm (...) irgendwie die Stiefmutter oder so. Ich weiß nicht, das klingt wieder so distanziert, weil, für das Kind ist es die Mama und warum sollte man da selber so drum..., klar aufm Blatt Papier ne, Stiefmama, aber warum sollte man denn jetzt also grade nen anderes Bild draufhaben, weil im Prinzip, (...) wenn das Kind es für die Mama hält, dann ist es das auch in dem Moment für uns die Mama. #00:34:13-1#
- 109 C: Hm (bejahend). Da fällt mir nen Kind bei dir in der Gruppe letztes Jahr ein, wo auch die Hautfarbe anders war, ne. Aber selbst da, die Kinder wussten, ja, das ist die Mama. #00:34:21-2#
- 110 B: Hm (bejahend). #00:34:22-2#
- 111 A: Ja. #00:34:22-6#
- 112 B: Nee, das wurd auch nicht in Frage gestellt. #00:34:25-2#
- 113 I: (...lange Pause). Ok. Jetzt noch mal ein bisschen in ne andere Richtung, ihr habt vielleicht schon gemerkt, dass manche Fragen ein bisschen provokant gefragt sind, dass ich immer unterscheide zwischen Mädchen und Jungen, das ist auch hier so. Welche Bedürfnisse haben Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer Entwicklung? (...lange Pause) Gibt es da Unterschiede? Wenn ja, welche? #00:34:51-5#
- 114 A: (...sehr lange Pause). Also ähm klischeehaft gesagt, würd ich ähm behaupten, dass (...) die Mädchen so nen bisschen der sensiblere Part sind (...) und dementsprechend die Mütter auch die meistens auch sensibler sind ähm (...) quasi da für ihre Töchter dann den Fokus haben und vice versa für die Jungs, da ist dann halt der Vater der so nen bisschen (...) ähm praktischer ist und so nen bisschen (...) nennen wir's mal (...) härter in seinen Emotionen und vielleicht nicht so nahhaft (unv.). Das ist ja so das klassische Bild, das es gibt für, für die Jungs so ähm (...) halt der erste Ansprechpartner ist. Weil ich glaub, ähm für viele Jungs ist dann halt auch der Vater das Vorbild, für viele Mädchen ist die Mama das Vorbild und ähm (...) ich, so ich erleb ich das persönlich und dieses Überkreuz-Vorbild-sein, also die Mama ist jetzt (...) das Vorbild von dem Sohn und (...) Tochter ähm hat sich jetzt den Vater als Vorbild genommen, ähm seh ich nicht so häufig. Deshalb denk ich mal, dass es da so irgendwie (...) doch so die Norm ist, sag ich mal. #00:36:08-7#
- 115 C: (...lange Pause) hm (bejahend) (...lange Pause). Ich bin hier auch wieder in der Frage, (...) ist von Kind zu Kind ab-, unterschiedlich. Ich würd jetzt nicht sagen, die Jungs brauchen mehr Zärtlichkeit als die Mädchen, ähm das ist wirklich personenabhängig. Ich hab viele Jungs, die total kuschlig sind und die wollen das total gerne. Und dann manche Mädchen, die wollns nicht so gerne, ne. (...) das ist wirklich personenabhängig, wies ähm (...lange Pause) #00:36:39-4#
- 116 B: Das wir eigentlich da auch in unserer Pädagogik jetzt so nicht die unbedingte Unterscheidung machen, ne. #00:36:45-4#
- 117 I: Hm (bejahend). #00:36:45-9#
- 118 B: Wir (...) knüpfen jetzt kein spezielles Programm für die Mädchen, um ihre Entwicklung weiterzubringen, weil, die Entwicklung ist ja eher so was Allumfassendes und das passt ja auf alle Geschlechter. Und ähm (...), dass man wirklich eher, wie du schon sagtest, auf das

Individuum guckt und schaut was der Einzelne braucht und das man das nicht mehr so grob abdeckt. Und dass man einfach ähm, das so oberflächlich behandelt und nur Jungen und Mädchen trennt oder danach halt schaut. #00:37:18-2#

119 A: (...) Ähm ich muss da allerdings sagen, dass mir das jetzt in meiner Gruppe zum Beispiel auffällt, dass ähm eher so die Mädchen nen bisschen mehr bedürftig sind, vor allem auch die Kleinen, und die Großen jetzt nicht so, aber die kommen - ja prozentual kann ich jetzt nicht sagen oder so, aber - gefühlt häufiger ähm an, das ist dann hat auch egal ob ähm (...) zu meiner Kollegin oder zu mir, ähm (...) da ich das, also mich wundert das dann immer, ähm wenn die Jungs kommen. Also ich find's jetzt nicht schlecht oder nicht irgendwie komisch für mich persönlich, mich wundert das aber immer mehr, weil das wahrscheinlich mittlerweile so verankert ist, ähm (...), dass die Jungs dann halt ihre Sachen dann halt immer alleine klären und nicht so, nicht so ähm die Nähe zwischendurch einfach mal brauchen. Dass ich mich wie gesagt dann doch wunder, wenn sie dann doch mal kommen. (...) Und das ist mir ähm dann wahrscheinlich auch so nen bisschen in die Wiege gelegt worden, so nen bisschen (...) dieses (...) subtile, was dann über die Jahre kam, (...) dass, dass ich mich grade so wunder. #00:38:22-5#

120 I: (...sehr lange Pause) ok. Dann würde ich gerne von euch wissen, oder euch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen beschreiben lassen. Also welche Unterschiede gibt es und welche Gemeinsamkeiten gibt es auch und wie denkt ihr, begründen die sich. #00:38:45-1#

121 C: Ja also das Offensichtliche ist halt körperlich. #00:38:47-6#

122 I: Hm (bejahend). #00:38:48-5#

123 C: Ähm (...lange Pause), mir fällt dann halt im Waschraum das auch oft auf, dass die Kinder sich ähm, Interesse zeigen bezüglich des andere, anderen Geschlechts, aber ich hab jetzt nicht das Gefühl, dass die da irgendwie meinen ähm, gut bei uns ist es halt so, dass dann auch, dass wirklich alle sich hinsetzen, auf der Toilette, deswegen nehmen, (...lange Pause) ist jetzt nicht so dass die irgendwie denken, ja die Jungs (...) machen im Stehen oder Sitzen, (...) das nehmen die so gar nicht wahr. Ich glaube auch, dass das viel Zuhause so ist, dass die Männer sich hinsetzten, ähm (...). Sonst Unterschiede jetzt so im Alltag (...) was die Kinder jetzt ansprechen eigentlich nicht. Ne, außer, dass die sich halt interessieren, wie siehts bei den Jungen aus, wie siehts bei den Mädchen aus. (...lange Pause) Ja. #00:39:48-5#

124 B: (...lange Pause) ja so Unterschiede ähm finde ich gibt es manchmal schon, dass die Mädchen sich immer so spezielle Farben aussuchen, also sowas gibt es halt schon noch. Also (...), dass das immer so alles auf pink ähm irgendwie getrimmt ist, also dass das ja schon so deutliche Unterschiede sind. In der Struktur oder so wie Mädchen halt dann, ähm (...) worüber die sich so definieren, halt über Farben // #00:40:13-0#

125 C: Ja oder Kleidung // #00:40:13-0#

126 B: Kleidung, Rock, Ja // #00:40:15-7#

127 C: Ja, also bis jetzt, das ist natürlich (...) auch ok, wenn nen Junge mit nem Rock oder Kleid kommt, aber bis jetzt ist das noch nie passiert. (...) also (...) in der Kita nicht. Ähm was (...) schon mal vorkommt, ist dass die Jungs mal mit Nagellack kommen, das schon. Und da sagt auch kein anderer irgendwie was, ne. "Warum hast du Nagellack?" es wird eher gesagt "oh du hast ne schöne Farbe" ne, sowas wird eher gesagt. #00:40:42-6#

- 128 B: Ja oder schon so "sowas ist doch nur für Mädchen" hab ich schon gehört, so ja // #00:40:45-3#
- 129 C: Hast du? #00:40:45-7#
- 130 B: Ja, doch, also (...) Ich glaub die Kinder unterschieden es auch. #00:40:50-0#
- 131 C: Hm (bejahend). #00:40:50-4#
- 132 B: Also / #00:40:52-6#
- 133 C: Je nach Person ne. #00:40:53-0#
- 134 B: Ja. #00:40:53-5#
- 135 A: (...lange Pause) ähm grundsätzlich kommen die Mädchen meistens mal glitzernder als die Jungs. #00:41:00-2#
- 136 B: Hm (bejahend). #00:41:00-6#
- 137 A: Und ähm (...) was mir halt auffällt ist dann halt immer, wenn man draußen (...) nach draußen geht, spielen die Jungs meistens Superhelden oder wirklich Bauarbeiter (...) und die Mädchen sind dann immer mit ähm (...) ja Backen beschäftigt oder auch mit, mit Pferden. #00:41:19-3#
- 138 B: Pferde (lacht). #00:41:20-6#
- 139 A: Sowas. Und das sind dann, das sind dann halt schon die Unterschiede, ich hab halt (...) noch kein Mädchen jetzt irgendwie Superheldin spielen sehen, ähm da ist dann halt die Frage, wieso? Woher kommt das? Und ähm ja auch, hab ich Jungs noch nicht so wirklich backen gesehen oder Pferd spielen. Gleiche Frage. (...) #00:41:40-5#
- 140 B: Hm (bejahend). #00:41:41-4#
- 141 C: Also bei mir in der Gruppe schon. Also (...) meine Mädels buddeln viel. Die machen auch Tunnel und sowas und meine Jungs spielen auch mit Pferdeleinen. Die streiten, also streiten sich schon oft dadrum (lacht). Ähm (...lange Pause) bei mir in der Gruppe ist es eher wirklich so gemischt. #00:42:01-0#
- 142 I: (...lange Pause). Dann kommen wir jetzt zum letzten Abschnitt. Da gehts noch mal spezifisch um die Einrichtung. Ähm und auch um gesellschaftliche Aspekte. Zum einen erst mal ganz allgemein, jetzt gar nicht spezifisch auf die Kita bezogen: Welche Handlungsmöglichkeiten seht ihr als relevant an, um Geschlechtergerechtigkeit zu ermöglichen? #00:42:25-7#
- 143 C: (...sehr lange Pause) mehr außerhalb der Kita informieren. (...) genau, sowas. (...) und in den Familien, weil ähm, es natürlich ist es sehr toll, dass wir das in der Schu-, in der Kita machen und in der Schule, aber es muss zuhause auch so gelebt werden, (...) und erst dann macht das richtig viel Sinn. #00:42:49-1#
- 144 B: Hm (bejahend). #00:42:49-6#
- 145 C: (...lange Pause) da seh' ich noch Handlungsbedarf. Ich seh's auch bei mir persönlich, ich hab auch mit meiner Schwester lustigerweise vor ein paar Tagen darüber geredet und dann ähm hab ich ihr auch gesagt, "ja wenn Jungen mit nem rosa Kleid in die Kita kommen, dann ist das

so.", und sie war geschockt! [verstellte Stimme] "Ernsthaft, warum?". Ich so "warum denn nicht?". Sie so "weil er ist ein Junge!". Also, sie hat das in dem Moment echt nicht verstanden. Wir haben zehn Minuten geredet, irgendwann sagte sie so "hm naja, ja", ne. Aber // #00:43:15-3#

146 B: (lacht). #00:43:15-6#

147 C: Aber so ganz verstanden hat sie das trotzdem nicht, aber ja, also (...). Wir sind gleich aufgewachsen. Warum ne, wir wurden ehrlich gesagt, wir sind nur Mädeln und meine Eltern haben uns immer so getrimmt, "ihr könnt genau das machen, was Jungs auch können, genau das, was Jungs auch können" ne, bloß nicht irgendwie als kleines schwaches Mädchen darstellen, die nichts hinbekommt, ne. Also nichtsdestotrotz sieht sie's aber dann, wenn es um einen Jungen geht, der nen rosa Kleid hat doch anders, ne. #00:43:43-2#

148 B: Hm (bejahend). #00:43:44-5#

149 C: Also, ich find da muss dennoch sehr viel in den Köpfen der Menschen passieren. (...lange Pause) Kita und Schule sind ein Anfang, aber in den Familien ist das halt natürlich auch wichtig. #00:43:54-9#

150 B: (...) ja das man auch so verschiedene Berufsbilder vielleicht abzeichnet, oder halt auch mehr Materialien hat, wo eben Mädchen halt auch in denselben klassischen Männerberufen dargestellt werden. Ich glaube sowas ist halt auch immer wichtig, dass man ähm (...) ja (...), dass man halt mit denen (...), mit der gesamten Gruppe, also mit allen einfach auch ähm so in andere Bereiche übergeht, was später so vielleicht den Beruf angeht, oder (...) #00:44:24-5#

151 C: Hm (bejahend). #00:44:26-2#

152 B: Ja, so welche Möglichkeiten als Mädchen auch hat und dass man auch ne tolle Fußballspielerin (...) werden kann, oder sowas. #00:44:32-7#

153 C: Hm (bejahend). #00:44:33-2#

154 B: Ja so Perspektiven aufzeigen, die die Kinder vielleicht gar nicht so aufm Schirm haben, weil die (...) ähm vielleicht auch zuhause von ihrer Mama betreut werden und die vielleicht auch nicht arbeiten geht oder auch immer nur kocht und nichts anderes macht. Also das ist halt ja auch immer so nen bisschen das ähm, was kriegen die Kinder zuhause gespiegelt und was können wir dann auch noch so verändern (...) an der Sichtweise oder an Perspektive bieten. So. #00:44:57-1#

155 C: Ja, mir fällt jetzt auch noch auf, man sieht ja ganz oft auch auf Instagram oder Facebook so Werbungen mit ähm "möchtest du Erzieher werden" oder sonst was, da sind auch ganz oft Frauen. #00:45:05-6#

156 B: Hm (bejahend). #00:45:06-0#

157 C: Das sind so selten, dass da die Männer abgebildet sind. #00:45:09-8#

158 B: Hm (bejahend). #00:45:10-3#

159 C: So so selten, wobei dann, wenn dann ist das meistens hm, "auch Männer sollten diesen Beruf nehmen", ne. Dann ist das auch wieder darauf bezogen. Aber wenn es allgemein darum geht diesen Beruf irgendwie schmackhaft zu machen, dann sind das meistens Frauen, die da

abgebildet sind. #00:45:24-3#

160 B: Hm (bejahend). #00:45:24-9#

161 A: (...lange Pause) ja, das ist halt einfach halt noch nen Überbleibsel, von, von den vorhergegangenen Jahrzehnten, Jahrhunderten, ähm, um noch mal auf dein Beispiel mit dem Fußball einzugehen, welcher Fußball wird denn gezeigt? Wird der Frauenfußball gezeigt oder der Männerfußball am Wochenende gezeigt? Ne, und die Frauen spielen genauso wie die Männer, also (...) ähm (...) da können wir jetzt (...) im Einzelnen nichts dran ändern, aber es ist einfach so schon mal (...) ne Richtung. (...) Also ich mein (...) ne, (...) dass sehen die Jungs dann und ähm (...) in dem Alter können die sich noch gar nicht vorstellen, dass es so (...) ähm Frauen-WMs gibt, Frauen-Turniere, Frauen-Fußballligen, die sehen halt so die Männer und dann wird halt suggeriert auch, Fußball ist Männersport. Von den Frauen kriegt man halt selten was mit, wenn die nicht grade mal WM spielen oder so und ähm da ist der Zug dann wahrscheinlich schon abgefahren, für die Mädchen, dass die sich dann mal interessieren so, alle vier Jahre. #00:46:25-4#

162 B: Aber wenn man nicht (unv.) darauf legt, dann würden die das schon verstehen und wissen und / #00:46:29-4#

163 C: Ich würd' da noch einmal weitergehen, warum gibt es überhaupt Männer- und Frauenfußball (lacht). #00:46:34-2#

164 B: (lacht). #00:46:34-5#

165 C: Und warum keine Gemischten? #00:46:37-8#

166 B: Ja also das / #00:46:38-5#

167 C: Ja also da muss man ja nicht nur in Deutschland, sondern auch weltweit mal weitermachen. #00:46:42-7#

168 A: Ja nee, also das ist im Prinzip, deswegen hat ähm, weil's körperlich schon (...) ähm (...) beim Fußball dann halt Unterschiede gibt. Weil der Männersport dann ähm, also ähm, (...) Männerfußball ist dann doch ein wesentlich, nen bisschen rauer als der Mädchenfußball. #00:46:58-2#

169 C: Naja. #00:46:59-2#

170 B: (lacht). #00:47:00-1#

171 A: Also, das muss man, das muss nicht unbedingt ähm sowas mit zu tun haben // #00:47:04-6#

172 B: (lacht). #00:47:05-2#

173 C: (unv.), (lacht). #00:47:07-4#

174 A: Das muss nicht irgendwas damit zu tun haben, dass man irgendwelche unterschiedlichen ähm guten Fähigkeiten hat, dass die Frau jetzt zum Beispiel schlechter sind im Fußball als die Männer, ähm (...) manche Spieler können sich da von den Frauen auch was abschneiden und so weiter, aber ich denke es wurd halt einfach so gemacht ähm (...) wegen diesen (...) ähm Körperlichkeiten. Weil früher, im Prinzip fing der Fußball ja auch damit an, dass ähm, dass es ähm nen Männersport war und da gabs dann nur noch Männerfußballvereine und so wurd das

dann halt weitergeführt. Ich kann das ja mal, ich hab mal Handball gespielt und (...) da gab es seit der Bambini bis, glaub ich, E-Jugend oder D-Jugend, ich weiß es nicht mehr ganz genau // #00:47:45-5#

175 I: *Die spielen gemischt.* #00:47:46-4#

176 A: Ähm spielen gemischt. Und irgendwann ähm wurd das dann halt getrennt. Dann gab es dann halt nur noch den, die A-Mannschaft der Männer // #00:47:53-4#

177 I: *Ich glaub bis C-Jugend sogar.* #00:47:54-6#

178 A: Ja? #00:47:54-9#

179 I: *Das ist relativ lange.* #00:47:56-3#

180 A: Ja, das kann auch sein. #00:47:57-5#

181 I: *Bis die so ins Teenageralter kommen.* #00:47:58-5#

182 A: Dann weißt du ja, was ich meine. #00:47:58-8#

183 I: *Ja.* #00:47:59-5#

184 A: Und dann irgendwann gabs dann halt nur noch die A-Mannschaft der Männer und die A-Mannschaft der Frauen und ähm (...) ja, das kommt dann auch (...) vom, vom Fußball, also das, dieses ähm geschlechtergetrennte, Geschlechtersportding, das fängt in der Kabine an, das hängt halt einfach bei Vorurteilen an. Heutzutage ist es halt, also ähm kaum vorstellbar, dass man mal ähm (...) so ne Revolution gibt, wo dann halt die Frauen dann halt bei den Männern mitspielen. #00:48:26-2#

185 I: *Da kann ich vielleicht auch tatsächlich noch mal was zu sagen, also eigentlich halte ich mich ja aus der Diskussion raus, da kann ich jetzt noch mal kurz was zu sagen, weil es da wirklich viele Studien zu gibt. Es ist wirklich so, dass Männer und Frauen körperlich so unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, ähm also Beispiel Griffkraft: eine gut durchtrainierte (...) Mitte zwanzigjährige Frau hat eine viel schwächere Griffkraft als ein über sechzig Jahre alter untrainierter Mann. (...) also die Unterschiede, auch was Schnelligkeit und so angeht, das ist tatsächlich biologisch einfach so, dass Frauen in vielen Bereichen (...) unfaireweise, nicht mit Männern mithalten können. Also deswegen ist es beim Sport vielleicht auch noch mal ne andere Sache, als wenn wir jetzt über Berufe oder so sprechen, ähm. Da gibts tatsächlich einfach /* #00:49:11-2#

186 C: Wobei man da ja dann auch wieder argumentieren könnte, dass in den handwerklichen Berufen auch wieder so, oder in Berufen wo viel Körperkraft gebraucht wird // #00:49:19-0#

187 I: *Deswegen gibt es ja auch zum Beispiel keine weiblichen Menschen bei der Müllabfuhr.* #00:49:23-4#

188 B: Hm (bejahend). #00:49:25-3#

189 I: *Das ist halt auch so ein richtiger Knochenjob, da könnte man auch sagen, ist es fair, dass nur Männer so etwas machen müssen? (...) Oder dürfen? Es ist ja auch ganz gut bezahlt.* #00:49:32-8#

190 B: Hm (bejahend). #00:49:33-3#

191 I: *Aber da gehen wir jetzt mal nicht weiter drauf ein, das wird wahrscheinlich eine zu lange Diskussion, kommen wir noch mal zurück auf die Einrichtung. Gibt es hier in der Einrichtung spezifisch (...) Auseinandersetzungen mit geschlechtergerechter Pädagogik und ähm wird das hier umgesetzt?* #00:49:51-5#

192 B: (...lange Pause) also ich denke wir machen uns gar nicht so die Gedanken darüber, jetzt zu gucken was für Mädchen was für Jungs ist, sondern wenn wir was planen, dann machen wir das für alle. Und ähm also (...) für uns ist es halt normal, dass wir es dann für alle machen. Ähm ich arbeite jetzt halt hier schon ein paar Jahre und wir hatten tatsächlich auch noch nie was wie so nen Girls-Day oder Boys-Day, wo die ähm Jungs also (...) Einblicke zum Beispiel in typische (...) Frauensachen bekommen wie zum Beispiel schminken. Oder wenn Frauen jetzt mal typische Einblicke in so richtige Bauarbeiter, Handwerkerberufe oder sonst was. (...) also das ist halt dieses Klischee und das wollen wir halt nicht vermitteln und deshalb gibt es dann halt sowas nicht hier. Ich denke solange man sich da auch keine Gedanken drüber macht, was jetzt für Frauen, was jetzt für Jungs ist und dass wir das den Kindern auch so erklären, was für Frauen, was für Jungs ist, sind wir da geschlechterneutral. Also (...) da sind dann alle gleich. #00:50:50-2#

193 B: Ja ich weiß es nicht im Rollenspielbereich, wenn wir jetzt sowas wie ne Verkleidungsecke haben, haben wir ja schon Kostüme, die (...) für Mädchen sind und Kostüme, die für Jungen sind. Man könnte sich aber ja auch dafür entscheiden, nur neutrale Kostüme zu wählen, oder (...) #00:51:03-2#

194 C: Hm (bejahend). #00:51:03-6#

195 B: Nur Tierkostüme // #00:51:06-4#

196 A: Ob das Sinn gibt? Was sind denn Kostüme für Frauen // #00:51:08-5#

197 B: Ja also so Prinzessin, so klassisch halt, so Prinzessin, Hexe, solche Sachen und bei den (...) Jungs ähm (...) weiß ich jetzt nicht, Feuerwehrmann, Cowboy, keine Ahnung, solche Sachen. #00:51:22-1#

198 C: Aber wenn man das so macht, dann und da dann (...) bestätigt man ja dieses Rollenbild. #00:51:28-2#

199 B: Ja aber ich / #00:51:28-9#

200 C: Ich meine, dass ein Kleid für Frauen ist, dass ne Prinzessin nur für Mädchen ist, und Ritter nur für Jungs, aber wenn an das, also wenn man das jetzt ganz wegnimmt. Aber wenn man das dahat und für alle offen hält, ist das dann ja quasi nicht eher die Möglichkeit zu verstehen, dass das für alle // #00:51:43-4#

201 A: Für alle, ja. #00:51:44-4#

202 B: (...) Ja wir, klar es ist ja auch für alle da, aber man könnte ja auch mal sagen, man lässt das mal weg. So diese Rollen, weil man ja schon so nen bisschen danach geprägt ist und man versucht mal überall, nicht überall, also so ganz neutrale Sachen zu finden. (...) Oder (...) ich weiß nicht, halt, wie kann man jetzt ne Einrichtung mal so gestalten, dass die mal so nen bisschen geschlechterneutraler wird und ähm nicht so (...) hm darauf eingeht, dass es solche Rollenbilder gibt. #00:52:13-4#

- 203 A: Also ich finde da halten wir uns eigentlich, so ohne dass wir groß drüber nachdenken, schon relativ gut dran, weil ähm (...) wir wie du jetzt gesagt hattest, es gibt ähm ein Feuerwehrmannkostüm, wer sagt denn, dass es ein Feuerwehrmannkostüm ist. Ich mein, die haben alle die gleiche Uniform, sei es Frau sei es Mann, auch bei der // #00:52:32-3#
- 204 B: Hm (bejahend). // #00:52:32-7#
- 205 A: Polizei, da gibt es halt kein "die Jacke ist für nen Mann", da gibts ne Größe, also klar ist es da geschlechterneutral, weil's da halt geht um, um die Körpergröße um das Gewicht und ich denk mal ähm Uniform heißt ja uni - gleich // #00:52:46-4#
- 206 B: Hm (bejahend). // #00:52:46-8#
- 207 A: Ähm das ist total (...) ja, für alle. Für alle ist. Also dann (...) #00:52:51-9#
- 208 B: Ja aber wenn man das jetzt so hinlegen würde, ich mach jetzt so nen Ständer mit so Hexe, Prinzessin und Feuerwehr- (...) uniform und (...) Polizeiuniform, und man würde jetzt so (...) zehn Kinder dahin stellen, fünf Jungs und fünf Mädchen, wie würden die sich dann dafür entschieden, was würden die dann nehmen? #00:53:14-0#
- 209 A: (...) ähm wahrscheinlich die klischeehaften (...) #00:53:17-4#
- 210 C: Ja. #00:53:17-8#
- 211 A: Ähm Kostüme würd ich mal sagen. Wobei (...) ähm das natürlich aber halt auch (...) nicht wirklich in diesem Moment an uns liegt, was die Kinder wählen. Also (...) wir können da ja nichts dafür, wenn (...) jetzt ähm ein Junge das Feuerwehrmann, genau, das kommt ja nicht von uns. Wenn, wenn man die ganze Zeit schön neutral ist, dann ähm kann man das dann auch nicht zum Beispiel uns anlasten, wenn jetzt ein Junge sagt, das ist ein Feuerwehrmannkostüm. Dann können wir die Kinder natürlich auch fragen, "gibts denn auch Feuerwehrfrauen?". Wir können im Prinzip ähm, dass was wir haben ähm #00:53:54-1#
- 212 B: Hm (bejahend). #00:53:54-6#
- 213 A: Jetzt so an, an (...) Vorurteilen oder Klischees (...) halt versuchen zu beseitigen oder zu mindern, ähm die Ausgangslage aber an sich, die haben wir nicht geschafft. #00:54:05-4#
- 214 B: Hm (bejahend). #00:54:05-7#
- 215 B: Oder die Puppenecke ist noch so nen Beispiel. Das ist immer ne Puppenecke, warum ist es nicht einfach nur nen Einkaufsladen oder sowas. Es gibt ja auch so andere Sachen, die jetzt so (...) nicht so den Fokus darauf legen, dass speziell Mädchen damit spielen. #00:54:17-9#
- 216 A: Hm (bejahend). #00:54:18-3#
- 217 B: Also ne, mit der Puppe, mit den Anziehsachen, dann muss man die Puppe füttern und so weiter, das machen die Jungs auch, aber man könnte auch mal sagen, man wählt ein Spiel-, einen Spielbereich so aus, dass der (...) vielleicht nen bisschen neutraler gestaltet ist und nicht so (...) ja, (...) wisst ihr was ich meine, also nicht so, dass es, dass es einem nicht so ins Auge sticht, das ist jetzt hier für Mädchen, die schöne rosa gestaltete Puppenecke. #00:54:44-9#
- 218 C: Hm (bejahend), ich bin dennoch der Meinung, dass wenn man das so macht, dass die dann

danach (...) quasi außerhalb der Kita, die werden dann in der Kita und der Schule, das ist neutral. Und dann außerhalb, werden die aber trotzdem mit diesen Rollenklischees in Verbindung gebracht. Und dann fallen die vielleicht eher rein, als wenn man eh dieses Rollenklischee auch in der Kita, (...) sieht und auftrifft, aber dann (...) quasi, die dort lernen, ja, es ist (...) ne Puppenecke, aber da können genauso gut Jungs spielen, wie Mädchen und die Mädchen können genauso viel in der Bauecke spielen und dass die dann realisieren, dass das eigentlich alles neutral ist. #00:55:22-3#

219 B: Hm (bejahend). #00:55:22-9#

220 A: Im Prinzip, das Problem an sich war, ist einfach nur dass, dass dieses Wort "Puppe" einfach schon (...) behaftet ist mit diversen Vorurteilen. Puppe - Mädchen. Und deshalb denkt man Puppenecke ist für Mädchen (...). Ähm und das ist dann aber wie gesagt wieder nicht unser Verschulden, das (...) kommt (...) von früheren Zeiten, wo die Mädchen dann halt mit Puppen gespielt haben, (...) was man halt - um da mal wieder zurück zu kommen - machen kann, ist wirklich (...) gezielt (...) dagegen zusteuern, indem man zum Beispiel, wenn man jetzt ein Feuerwehrbuch vorliest (...), einfach mal sagt, das ist kein Feuerwehrmann, der das Feuer da grade löscht oder die Katze vom Baum runterholt, sondern das ist eine Feuerwehrfrau. So ähm (...) und mehr können wir da an dieser Stelle gar nicht machen. Wir können die weder hypnotisieren, // #00:56:11-2#

221 B: (lacht). #00:56:12-8#

222 A: Noch irgendwie ne Gehirnwäsche mit denen machen (lacht), das, also krass ausgedrückt, sondern einfach nur versuchen, dagegen zu steuern. Das ist so der Rahmen, unseres Machbaren hier. #00:56:24-5#

223 C: Und so ein Stück weit wird das glaube ich aber immer so nen bisschen bestehen bleiben, weil, es gibt einfach Sachen, ähm wer stillt denn das Kind? (...) Das ist die Mama. #00:56:33-1#

224 B: Hm (bejahend). #00:56:33-8#

225 A: Ne, und (...) klar, wenn ich dann nen Mädchen bin, dann weiß ich, ok die Mama, die gibt meinem kleinen Geschwisterchen grad die Brust, ne. Dann verbindet man das dann eh so, ok, als Frau kümmert man sich, ne, um das Kind. (...) #00:56:46-0#

226 B: (...) klar, spielt da auch das ähm, die Rollenspiele entspringen ja auch der Realität oder // #00:56:53-5#

227 C: Hm (bejahend). #00:56:54-2#

228 B: Dem was die Kinder halt so erleben (...) ja. (...lange Pause) ja das meine ich aber gar nicht, sondern ähm einfach nur, ob man gewisse Bereiche nicht auch so neutralisieren kann, dass es eben halt, dass ähm (...) das geschlechterspezifisches Spielzeug einem einfach nicht so ins Auge springt. Das ist eigentlich meine Idee. Könnte man mal drüber nachdenken, ob man das nicht in der ein oder anderen Ecke mal verändert. (...) #00:57:18-6#

229 I: *Ist denn Geschlechtergerechtigkeit schon mal Thema in Teamsitzungen zum Beispiel gewesen bei euch?* #00:57:26-7#

230 B: (...sehr lange Pause) kann ich grad nicht sagen // #00:57:29-7#

231 C: Wir hatten (...) früher auf jeden Fall Thema, nicht Rollen-, ähm nicht dieses ähm (...)

Geschlechtergerechtigkeit, sondern Rollen (...) ähm -klischees, das hatten wir schon.
#00:57:40-5#

232 I: (...) *Also so Stereotype?* #00:57:42-9#

233 B: Hm (bejahend). #00:57:43-9#

234 I: (...) *Ok. (...)* #00:57:45-4#

235 A: Es gibt hier in der ähm Einrichtung (...) ähm (...) ich, ich würd's nicht so Jobs nennen, aber so Sachen, die ähm Sachen die vielleicht von, ähm von Männern halt (...) ja, also (...) ähm zum Beispiel halt ähm, ich glaub das mit der Wasserkammer, das hatte M. (männlich) vorher gemacht. Und der M. hatte dann ähm sich jetzt für nen anderen Job gemacht und dann ähm bin ich da quasi in diese Wasserkammer reingerutscht (...), da wurde ich dann gefragt, weil allein das mit diesem Kästen heben und Kästen schleppen und mit diesen Kästen stapeln, weil wir grad auch so ne kleine Kammer haben und das dann doch schon ähm auf die Dauer ein bisschen schwer werden kann und (...) dann kanns auch sein aus deinen Studien da oder ich weiß nicht, was das jetzt war, (...) wird man halt so nen bisschen da (...), also nicht aktiv aber so, so nen bisschen, ne? So reingetrichtert irgendwann, dass man dann halt ankommt, ähm womit ich persönlich jetzt überhaupt kein Problem hab. Also für mich ist es ähm (...) einfach nur ne Aufgabe, die erledigt werden muss, es ist jetzt egal (...) ähm ob von Mann oder Frau ähm (...), aber man merkt halt schon so nen bisschen, dass das dann ne Erleichterung zum Beispiel wär, wenn jetzt zum Beispiel ähm die C. da noch ne halbe Stunde Kästen bis hoch unter die Decke stapelt, ne, da hättest du dann wahrscheinlich auch nicht so Lust drauf und ähm würdest dir vielleicht auch denken "ja, mein Rücken" und "so groß bin ich dann nicht" und ähm ne. #00:59:12-7#

236 C: Hm (bejahend). #00:59:13-7#

237 A: Das ist halt auch nicht mal böse gemeint, wirklich, das ist ähm dann einfach, einfach dieses "was ist am effektivsten? Welche Ressourcen haben wir und was ist da am effektivsten, wenn wir das so einsetzen?". Natürlich könnte man jetzt auch wieder so die Jobs tauschen hier und (...) ähm das könnte dann aber vielleicht auch nicht so wirklich effektiv sein, wenn man zum Beispiel eine Kollegin hat, die mega kreativ ist und dann halt jemanden der superschnell da die Wasserkästen ähm stapeln kann, weil er körperlich gut beisammen ist. Ähm, wenn diese Kreative dann noch die Wasserkästen stapeln müsste und der Mann dann halt die kreative Aufgabe machen, obwohl der gar nicht so ist. Klar die Aufgaben würden dann bewältigt werden, aber die Frage ist dann halt wie und ähm mit welcher Effektivität. Und ich denke halt da ist dann so Ressourcenmanagement son, son, so nen Stichpunkt. #01:00:01-6#

238 C: Ich glaube auch selbst da, leben wir das ja nicht komplett. Was das Wasser angeht auf jeden Fall, das würd ich auch nicht machen wollen (lacht) und ich glaub auch nicht unbedingt, können schon, aber das würd dann wirklich schon ein bisschen länger dauern. Aber ich hab ja auch die (unv.)-kammer und da hab ich ja auch große Kartons. Und da sagte auch eine Kollegin mal "ja, das ist ja eigentlich ein Männerjob, ne". Ich so "Ja, aber ich krieg das ja auch hin". Ähm ne, so Wasserkästen so hoch und über den Kopf ist wieder was anderes, als wenn ich einfach ins Regal reintue. #01:00:26-5#

239 I: *Ja. Das ist ja auch ne Frage von nicht nur Geschlechtergerechtigkeit im Allgemeinen. Ist es gerecht, jemanden, der relativ klein ist, das machen zu lassen oder ist es gerecht, dass jemand machen zu lassen, der groß ist und wahrscheinlich auch wesentlich mehr wiegt und dadurch allein schon ein ganz anderes Verhältnis zu den Kästen hat, so.* #01:00:44-7#

- 240 B: Ja ich find, also man könnte aber zum Beispiel, wenn man jetzt überlegt man gestaltet ein Sommerfest, dann ist es doch meistens so, man fragt die Väter "können Sie bitte grillen?", und das ist ja schon so nen bisschen vorgegeben, das könnte man vielleicht auch noch mal so nen bisschen Umdenken, also dass ähm zum Beispiel die Frauen einfach mal grillen, oder die Mütter (lacht). #01:01:07-1#
- 241 C: Was auch echt gut ist, ist der Elternbeirat, das sind auch immer öfter Männer, die sich aufstellen für den Elternbeirat. #01:01:10-6#
- 242 B: Hm (bejahend). #01:01:11-1#
- 243 I: Ah. #01:01:11-7#
- 244 A: Das war auch früher nicht so, ähm das ist im Wandel. #01:01:15-7#
- 245 I: *Schön. (...) solange es dann nicht irgendwann nur noch Männer machen (lacht).* #01:01:19-2#
- 246 B: (lacht). #01:01:19-8#
- 247 C: (lacht). Dann ist es nur noch nen Männerjob. #01:01:23-3#
- 248 B: (lacht). #01:01:24-0#
- 249 I: (...) ähm. *Ihr habt da grade schon ein paar Aspekte angesprochen, aber wie könntet ihr denn geschlechtergerechte Pädagogik und Geschlechtergerechtigkeit allgemein in eurer Einrichtung noch weiter verbessern? (...) Also es gab da ja grade schon den Vorschlag zum Beispiel beim Sommerfest, aber jetzt auch noch mal in Bezug auf die Kinder zum Beispiel.* #01:01:39-6#
- 250 C: (...lange Pause) also ich find, bin immer noch der Meinung, das Beste, das Beste was man machen kann, ist wirklich auf das Individuum zu gucken. (...) weil ähm (...) es kann ja sein, dass ich einem Kind total dabei unterstützen möchte, unbedingt wilder zu werden oder in die Bauecke zu gehen, und das Mädchen möchte aber einfach nur in der Puppenecke spielen (lacht). Ne und wenn ich in die falsche Richtung dränge, macht das auch keinen Sinn. #01:02:03-7#
- 251 I: Ja. #01:02:04-7#
- 252 C: Ne. #01:02:05-1#
- 253 A: (...lange Pause) ja ich denke man sollte da halt auch bei den, bei den Interessen und bei den ähm (...) Stärken anfangen. (...) und ähm, wenn ein Kind sich in die Richtung entwickeln möchte, dann soll es das tun. Wenn ein Kind super kreativ ist, dann sollte man es dann nicht unbedingt dazu zwingen ähm weil es (...) absolut, wenn es absolut keine Lust hat, draußen Fußball zu spielen. Man kann natürlich immer anfragen, das Wichtigste ist halt, dass wenn man dann so ein Angebot hat, aus dem die Kinder dann halt irgendwie wählen können "ok, ich möchte das machen, ich möchte das machen, ich möchte jetzt zu dem Erzieher gehen, ich möchte zu der Erzieherin gehen", ähm (...) dass das unser Fokus sein sollte, dass immer, dass immer was optionales da ist, ähm (...) und (...) mehr kann man so im Kitaalltag einfach dem Kind nicht zu tun. Also (...), so seh ich das. #01:02:59-2#
- 254 I: (...) ok. *Dann noch eine letzte Frage ganz kurz zum Schluss, dann habt ihr es geschafft: Über die Einrichtung hinausgedacht, was muss sich in Gesellschaft und Politik eurer Meinung nach verändern, damit Geschlechtergerechtigkeit im Gesamtsystem möglich wird?* #01:03:15-2#

255 B: (...) Generationswechsel? (lacht). Ja, also ich denke schon, dass ähm das auch immer noch ne Generationenfrage ist und ähm (...) heute sicherlich eine moderne Familie ihre Tochter ähm auch beim Hockey anmeldet und nicht nur beim Reiten oder beim Ballett. Also ich denke, dass es schon (...) auch so in vielen Familien angekommen ist und ähm (...) in der Gesellschaft auch eben so mitgetragen wird und auch so zum Beispiel auch noch mal wie Frauenfußball, also dass das schon so in den Fokus gerückt wird und ähm (...) nicht mehr völlig absurd ist, wenn man sowas sieht. Also halt einfach die Sichtbarkeit von Möglichkeiten, das bringt eigentlich ähm ja (...) die Erkenntnis über Vielfalt. (...) und das ist denke ich ganz wichtig. #01:04:11-3#

256 A: (...) also ich denke man ähm sollte da (...) gar nicht so groß wie jetzt ähm (...), nen Trara machen, so diese Aufschreie von richtigen Feministen und so weiter. Also ich mag halt dieses total überstütze nicht. Ja, ok, ähm (...) es ist scheiße auf gut Deutsch, wenn derjenige weniger verdient als der, nur weil er ein anderes Geschlecht hat, obwohl die gleiche Arbeit gemacht wird ähm, aber was ich aber halt finde, dass es so definitiv nicht so krass überspitzt wird, dass es hochgehyped wird in den Medien, dass dann auf einmal so richtige Wellen und Proteste und so weiter entstehen. Ich finde man sollte das, man sollte sich einfach klar machen wie das Beispiel halt "gleiche Arbeit gleiches Geld", dass es einfach ohne (...) ohne jetzt irgendwie noch da, also die diese veralteten Sachen von früher, also diese veralteten Regeln und (...) diese Mechanismen und (...) das, das sollte alles langsam, also das ist jetzt das 20. Jahrhundert und nicht mehr, ich weiß nicht 1600, die Renaissance oder was auch immer. Ähm dass es irgendwann mal (...) einfach gemacht werden sollte, statt sich dadrüber so viel zu unterhalten. Also die Gesellschaft ist halt grade sehr schnelllebig und jetzt mit den ganzen Medien und so weiter wird halt so viel einfach gepushed und ich finde, dass (...) muss einfach, das muss nicht sein. Ähm (...) so viele Leute sind ja schon tolerant und man hört einfach nur die aufschreien, die da nen Problem mit haben und das ist ne ganz große, oder das ist, andersrum, das ist einfach ne Minderheit und diese Minderheit wird einfach so groß und so breit gepushed, weil ähm (...) alle darüber reden. Und man denkt, (...) ähm ja ok, also wir sind hier in Deutschland 80 Millionen und da stehen dann irgendwie tausende oder tausend von weiß ich nicht (...) überspitzten Leuten, die sagen, "ne das geht nicht" was auch immer und man denkt wirklich, man kriegt das so einfach von jeder Seite so mit und eingetrichtert, dass das so unglaublich viele Leute sind, dabei ist es einfach nur eine Minderheit. Und ähm / #01:06:17-0#

257 I: *Wen meinst du grad mit der Minderheit?* #01:06:17-8#

258 A: Ähm Leute, die sich darüber beschwerten, dass ähm (...) also, dass Frauen nicht mehr verdienen dürfen zum Beispiel. Aus welchen Gründen auch immer [verstellte Stimme] "nein, Frauen dürfen nicht mehr verdienen" oder / #01:06:29-0#

259 I: *Also Antifeministen?* #01:06:31-6#

260 A: Ja also jetzt überspitzt, ja. #01:06:32-6#

261 I: *Ok, ja.* #01:06:33-4#

262 A: Und ähm, und auch gesagt wird [verstellte Stimme] "nein, die Frauen dürfen nicht so Managerjobs haben, das sind so, das, das sind, Managerjobs sind Männerjobs" was auch immer. Dieses total überspitzte was dann wieder total hochgepushed wird in den Medien, genauso ist es ähm (...) auf der anderen Seite mit Feministen, ähm (...), dass diese Feministen auch ein sehr sehr überspitztes Bild haben oder eine überspitzte, ähm (...) Rolle quasi bekleiden und ähm, das um jeden Preis so durchsetzen und ich finde, das sind wirklich nur so, nur so ein ganz ganz kleiner Prozentteil, den man so laut und aufbauschend dann überall hört. Und ich finde ähm (...), wenn (...) die Leute, die die Arbeitgeber einfach sagen, ok, das sind

total alte ähm - mir fällt das Wort grad nicht ein ähm - total alte (...) ähm, nicht Bräuche, so alte #01:07:23-8#

263 I: (...) Traditionen? #01:07:26-1#

264 A: Traditionen, genau, sowas in der Art, ähm (...) dass, das ist momentan, das ist mittlerweile einfach ähm (...) ne andere Welt, die noch vor 50 Jahren, die noch bei, beim Krieg wo halt noch diese Rollen sind, ist heute einfach nicht mehr. Und wer dann halt einfach nen anderes Bild hat, weil er nen anderes Geschlecht hat oder ne andere ähm Religion und so weiter, deshalb weniger verdienen sollte, der (...) ähm also der sollte sich selber mal hinterfragen, ähm (...) wie menschlich er ist, wie selbstreflektiert er ist, und (...) also (...) es ist, einfach machen. Einfach (...) irgendwann wird das normal. Wenn man das nicht mehr so groß aufbauscht, man gleich die Löhne an, (...) auch, (...) auch, also jetzt speziell nicht Ost und West das ist ja noch mal ein anderes Thema, aber einfach jetzt mal konkret Geschlechter, dann wird da, ich weiß nicht, wird in zehn Jahren einfach kein Hahn mehr gemacht, wenn das einfach gemacht wird. Ja, dann wird man noch sagen, ok vor zehn Jahren war das noch so, dann gabs halt die Antifeministen und Feministen, die dann gegeneinander gekämpft haben. Aber ich denke ähm (...) nen Großteil der Gesellschaft ähm, den interessiert es nicht. Also (...) positiv gemeint. #01:08:41-6#

265 I: Mit einfach machen meinst du Politik und / #01:08:43-1#

266 A: Genau, weil, ähm // #01:08:45-2#

267 I: Konzerne zum Beispiel. // #01:08:45-2#

268 A: Die Politik, die Politik ist mittlerweile so langsam geworden, (...) das zieht sich wie Kaugummi. Und ähm (...) wenn man es einfach macht, also es gibt keinen Grund es nicht zu machen. Ne, man kann ja noch mal in Einzelfällen, ja ok, wenn die Arbeit nen bisschen anders ist, als die. Klar ne, ist, ne Leitung wird auch besser bezahlt als wie jetzt zum Beispiel als Erzieher, es ist noch mal ne Sache warum GL [Gruppenleitung] jetzt nicht noch nen bisschen besser bezahlt wird zum Beispiel als ähm normale Fachkräfte, weil die mehr Verantwortung haben. (...lange Pause) ich, zum Beispiel, dieses Beispiel mit GL und Fachkraft, ich könnte das verstehen, die GL ist verantwortlich für die ganz Gruppe, die steht vorne, die hat noch nen bisschen mehr Verantwortung, warum sollte die nicht noch nen kleines bisschen mehr Gehalt dann bekommen. Das könnte man dann auch verstehen, das ist ne Verantwortungsfrage (...). Und (...) wirklich, es sind so viele Leute, ich würd sagen, weiß ich nicht, 95% der Leute in Deutschland, die sagen, die würden „abhaken, ja ok das ist einfach so, das ist alles unfair wie das momentan dann so läuft, sollen die einfach so machen“. In ein paar Jahren würd da keiner mehr nachfragen. Und dieses, dieses ewige Hin und Her und Machen und so weiter und dieses Aufbauschen, das ist einfach nicht gut für die Gesellschaft, weil die Gesellschaft dann, ähm (...) ich mein, wir haben viel wichtigere Probleme grade und ähm / #01:10:03-4#

269 B: Aber vielleicht wurd's ja auch nur dann gerechter, wenn auch wirklich mehr Frauen in so Machtpositionen sind. Die das auch mitbestimmen können. #01:10:09-9#

270 A: Ja genau, ja wurd ja die Frauenquote einge- ähm wo war die Frauenquote, wie viel? 60:40 oder so war das? #01:10:17-2#

271 I: Nein. Es gab, also es gibt noch keine Frauenquote. Es gibt immer noch die Diskussion darüber, dass sie eingeführt wird. #01:10:23-8#

272 A: Ja. Und das (...) #01:10:25-0#

273 I: *Und wenn, dann soll es ausgeglichen sein.* #01:10:28-6#

274 C: Ja aber das find ich dann auch nicht wieder gerecht, weil, dann muss man vielleicht Frauen nehmen, damit man diese Quote erreichen kann / #01:10:34-4#

275 A: Ja. #01:10:35-4#

276 C: Obwohl dafür jetzt Männer besser geeignet wären, für diesen Job. Das ist wieder ne andere Sache. Auf deine Frage bezogen, jetzt zurück, (...) ähm was die Politik machen sollte. Natürlich viel mehr Bildungsarbeit in den Familien, ähm (...) und (...) an sich ist das denke ich ein Prozess, der selbstlaufend ist, weil jetzt im Moment, wer ist denn in der Politik und in irgendwelchen ähm Bereichen, wo was gesagt wird? Männer aus der Generation, wo noch dieses Rollendenken drin ist, oder auch mal Frauen, ne. Und die Kinder, die jetzt aufwachsen, die irgendwann in die Politik gehen, und das so erlebt haben, wie es sein sollte, ne. Die werden das natürlich eventuell irgendwann so umsetzen, ne. Das ist kein Prozess, der, also nichts, das sich von heute auf morgen ändern wird, sondern das wird etwas länger dauern. Und ähm wir tun hier schon den ersten Schritt und der zweite oder dritte wird halt nach und nach mit der Zeit (...) erreicht werden. Meine Meinung. #01:11:33-2#

277 A: Ja. Das ist halt, das ist halt der Wandel, den ähm wir jetzt schon ein paarmal angesprochen haben. Also früher zum Beispiel wär es halt unmöglich gewesen, nen schwarzen Präsidenten haben. Und dann war Obama vor ein paar Jahren Präsident. Und da merkt man halt schon, dass es auch auf der (...) auf der Welt so nen bisschen den Wandel gibt. Wir hatten jetzt oder wir haben jetzt zum Beispiel Angela Merkel als Kanzlerin, ähm (...) das ist die erste Kanzlerin, die Deutschland hatte und in dem Sinne ja auch die, wie oft so angepriesen, die mächtigste Frau der Welt und ähm da merkt man einfach schon, dass es so mittlerweile halt (...) immer mehr und mehr zur Normalität wird und ähm, dass es aber auch weniger gibt, die sich da halt noch dagegen stemmen und versuchen noch die alten Werte - das war das Wort, das ich vorhin gesucht hatte - Werte zu verteidigen, ähm (...) wo eigentlich gar kein Kampf nötig ist. Und das sind halt einfach die, die am lautesten gehört werden und die, die (...) noch nen bisschen lernen müssen. #01:12:31-4#

278 B: (...) ok. (...) vielen vielen Dank, dass ihr euch dazu bereit erklärt habt, ähm da ist ganz viel Wichtiges gekommen. Wenn euch da interessiert bekommt ihr natürlich am Ende Infos darüber. Also, ganz lieben Dank und habt noch einen schönen Abend! #01:12:54-9#

IV. Transkript Gruppe 2

A (männlich) – B (männlich)

1 #00:00:46-7#

2 I: *Die Gruppendiskussion ist in drei Unterblöcke aufgeteilt, wir fangen allgemein mit Geschlechtergerechtigkeit an, gehen dann ein bisschen mehr auf die Kinder ein und am Ende noch mal auf die Einrichtung. Habt ihr im Vorhinein noch Fragen?* #00:00:46-7#

3 B: Nein, noch nicht (lacht). #00:00:46-7#

4 I: *Ok. Habt ihr euch schon mal mit dem Thema Geschlechtergerechtigkeit auseinandergesetzt?* #00:00:52-8#

5 B: Ja. (...) #00:00:56-0#

6 I: *Inwiefern?* #00:00:56-0#

7 B: Ähm, ja im Rahmen meines Studiums habe ich da ein bisschen Zeit mit verbracht, ne ähm mich ein bisschen eingelesen... genau. Und das kam zum Teil auch ein meiner, ähm meinen Hausarbeiten vor, habe ich da ein bisschen Zeit mit verbracht. Genau. #00:01:15-6#

8 A: Ich finde die Frage relativ weit gefasst. Das kann ja alle möglichen Bereiche betreffen. Also du meinst jetzt ähm...? #00:01:23-5#

9 I: *Ganz allgemein, es muss nicht auf Kita bezogen sein.* #00:01:29-6#

10 A: Das Thema ist ja allgegenwärtig, ich glaube es ist schwierig, wenn man jetzt nicht zu alt ist, sich nicht gar nicht damit zu beschäftigen (lacht). Also ja. #00:01:38-9#

11 I: *In welcher Art und Weise ist dir das Thema schon unterkommen, wo bist du dem Thema begegnet.* #00:01:49-4#

12 A: Also privat ständig, also das geht nicht anders. Ne, das ist... ich find's lustig, auch ganz viele Sachen aus der Vergangenheit beleuchtet man im Nachhinein noch mal anders, aber so beruflich ähm (...), gabs auch teilweise erschreckende Beispiele. Wie (...) sag ich mal (lacht) (...) wie insbesondere Jungs in machen Einrichtungen unter die Räder kommen, so. #00:02:11-5#

13 I: *Ok. Was bedeutet denn der Begriff Geschlechtergerechtigkeit für euch?* #00:02:21-0#

14 B: Ähm also, ich habe mich da in letzter Zeit - auch im Rahmen von Kita - viel mit beschäftigt, also dass es halt, Geschlechtergerechtigkeit geht halt in beide Richtungen, also nicht nur die Geschlechtergerechtigkeit gegenüber einem Geschlecht, sondern dass man (...) ähm, dass Benachteiligung oder Bevormundung in beide Richtungen gehen kann ähm und der Umgang damit und wie unterbewusst das passieren kann, also wie unterbewusst ein Geschlecht bevorzugt oder benachteiligt werden kann und inwiefern sich dafür ein Bewusstsein geschaffen werden kann. Das ähm. Genau, damit habe ich mich in der Theorie beschäftigt, natürlich auch ein bisschen in der Praxis ähm genau. Und so wie mein reizender Kollege auch schon... also halt auch im privaten Rahmen, wenn darüber gesprochen wird wie, womit Geschlechtergerechtigkeit, im Alltag wie damit umgegangen wird halt auch unabhängig von Kita. Genau. (...) #00:03:13-2#

15 I: Ok. #00:03:15-1#

16 B: War das konkret genug oder sollen wir da noch mal konkreter drauf eingehen? #00:03:12-3#

17 I: *Das hängt von euch ab, was euch dazu einfällt. Gibt es für euch nicht nur die Bedeutung, wo euch das begegnet, sondern wie würdet ihr zum Beispiel Geschlechtergerechtigkeit definieren? Was bedeutet das eigentlich?* #00:03:30-0#

18 A: (...) Grundsätzlich eigentlich all das, (...) was einen in seiner persönlichen Freiheit einschränkt, weil die Gesellschaft oder einzelne Personen von dir etwas, anhand deines Geschlechtes von dir erwarten. So (...). #00:03:52-1#

19 B: Genau, es gibt ja auch Geschlechterrollenkonzepte, so zum Beispiel, also dass man aufgrund von gesellschaftlichen Zwängen in eine bestimmte Rolle gedrängt wird, obwohl man da eigentlich gar nicht reingehören möchte, also diese traditionellen Familienrollen zum Beispiel auch, ne. Also, dass ähm der Vater als Familienernährer und die Frau, also die Mutter als ähm Hausfrau und hauptsächlich Erziehende, also aufgrund der gesellschaftlichen Konstruktion, also auch oft einfach in diese Rolle gedrängt wird, was sich aber grade so ein bisschen auflöst, was aber nicht heißt, dass es geschlechtergerecht ist, sondern das ist ein Schritt in die Geschlechtergerechtigkeit. Obwohl, dass was ich immer denke, das klingt ja immer so toll, aber wir sind ja noch lange nicht da, wo wir eigentlich sein sollten. Sondern es gibt, die ersten Schritte wurden gemacht, raus aus diesen Geschlechterrollen. Genau (...) das bedeutet das für mich. Unabhängig von Kita, im Rahmen der Familie, die Institution Familie. Genau. (...) #00:04:51-7#

20 A: Ja, also es gibt ähm glaube ich noch ähm noch sehr sehr tief verwurzelte (...) ähm Inputs, die ähm schwer zu überwinden sind, wo ich mir ganz ehrlicherweise persönlich auch nicht ganz klar bin, was überwunden werden sollte, aber ich glaube insbesondere diese Doppelrolle der Frau als Mutter und deren gesellschaftliches Bild halt auch ähm erwartet wird, wie sie für die Kinder da sein sollte, was beim Mann eigentlich nicht so sehr präsent ist. Gleichzeitig auch Freiheit zu haben, beruflich erfolgreich zu sein oder halt die Verpflichtung fast schon auch zu haben (lacht), also es ist beider Maßen und ähm (...). Ich glaub da ist Frankreich zum Beispiel einen ganz anderen Weg gegangen, ne, die ähm die haben ja schon sehr früh mit einer intensiven Kinderbetreuung angefangen wie in der ehemaligen DDR eben auch und das ist hier noch nicht ganz drin. Das sieht man auch immer wieder in Familien, die ihre Kinder hier bringen, dass das oft noch klassisch verteilt ist, insbesondere in der Elternzeit, ne. Dass oft ähm die Männer diejenigen sind, die doch nen Ticken mehr Geld verdienen und damit zwangsläufig die Frau länger Elternzeit nimmt als der Mann. Wobei man sagen muss, dass wir eigentlich vom ähm Klientel her ähm ne bunt gemischte Truppe bedienen, wo die meisten schon recht gut gebildet sind und auch finanziell was mitbringen und ähm (...) und das vielleicht nicht ganz so klassisch aufgeteilt ist wie in anderen Einrichtungen, aber dennoch sieht man es hier auch. Und auch in meiner Familie auch tatsächlich, man glaubt es nicht, dass der Erzieher (lacht) [mehr verdient], aber bei uns war es auch so, einfach. Ja. (...) #00:06:37-3#

21 I: Ja. #00:06:41-6#

22 B: Darf ich noch? #00:06:42-8#

23 I: *Du darfst auf jeden Fall, immer (lacht).* #00:06:44-8#

24 B: Ich finde das Narrativ ist dann ziemlich (lacht). Ähm ja, also womit ich mich dann auch ein bisschen beschäftigt habe, ist auch so die Rolle der neuen oder modernen Väter, dass dann halt weg von diesem Wochenendfamilienpapa ähm hin, also der Trend dazu geht, dass auch

ähm ähm mittlerweile auch ähm (...) ja unterstützt, gefördert wird, dass sich die, dass sich zum Beispiel Männer oder Väter halt mehr in die Familie oder in die Kindererziehung einbringen. Es wurden ja, Väterzeit wurde ja stark gefördert, dass Väter sich Elternzeit nehmen können, ähm und darauf aber wieder hin auch, dass viele ähm (...) ähm auch also auch die gesellschaftliche Scham ist dann auch irgendwie, also so ein Scham(...)gefühl wenn zum Beispiel ein Vater eines Kindes sich wirklich viel Zeit für sein Kind nimmt, dass da immer noch ähm (...) viele ein Problem mit haben, das nach außen zu tragen, sich so in einer Männlichkeit beraubt fühlen, dass finde ich immer noch viel ne. Und Umfragewerte zeigen ja, also ich habe das gesehen, dass immer noch viele Familien traditionell geprägt sind. So, dass der Trend halt dahin geht, dass sich das löst, aber es ist immer noch, wie auch der A. sagte, in vielen Fällen traditionell geprägt. #00:07:57-5#

25 A: Ähm so grundsätzlich sehe ich das auch so, jetzt sind wir in der Diskussion, du bist da voll raus (lacht). Ähm, aber ähm was ich bezweifle ist, dass es eine Förderung gibt. Es ist nur eine gesetzliche Grundlage, dass Väter auch Elternzeit nehmen können, aber ich wüsste nicht, was von wem in welcher Form gefördert werden sollte, dass Väter das mehr machen / #00:08:24-0#

26 B: Es wird Werbung gemacht. #00:08:24-0#

27 A: Eben, Werbung, das ist doch keine Förderung. #00:08:28-3#

28 B: Ach so, hm (bejahend), ja, hast du recht. Ne, ich meinte // #00:08:29-3#

29 A: Unter Förderung verstehe ich was anderes. Also ähm // #00:08:32-0# #00:08:32-0#

30 B: Ne keine finanziellen Mittel, die (...) nein // #00:08:31-9#

31 A: Es sollten... genau, ne. Und ähm letzten Endes ist, glaube ich, in diesem Fall einerseits das gesellschaftliche, die Akzeptanz in der Firma, was die Kollegen wohl sagen, wenn der Mann so lang raus ist, da hast du recht, aber andererseits glaube ich ist der wichtigste Grund das Geld. #00:08:49-6#

32 B: Kohle. #00:08:49-6#

33 A: Die Kohle. Und wenn du da keinen Anreiz setzt, wenn der Mann nun mal mehr verdient, die Familie macht durch jedes Kind nen riesen Verlust (...) und jetzt hab ich nochmal vom Finanzamt Post bekommen, weil ich letztes Jahr zwei Monate in Elternzeit war und ich wusste das so genau gar nicht, aber ich mach anscheinend noch zusätzlich Verlust, weil die mir in der Zeit, in der ich in Elternzeit war, noch mal von den Steuerlasten was abziehen wollen und da muss ich jetzt ganz genau aufrechnen, wie welche Belastung ich hatte und hab recherchiert, ich werd da nen paar hundert Euro nachzahlen müssen für zwei Monate, das ist schon geil. #00:09:26-1#

34 I: *Wow, das ist mir auch neu. Spannend.* #00:09:26-1#

35 B: Driften wir zu sehr ab? #00:09:26-1#

36 I: *Nein nein.* #00:09:29-3#

37 B: Ok. #00:09:30-5#

38 I: *Das sind nur Leitfragen, also kein super strukturiertes Interview, sondern ein bisschen offener*

gestaltet. Wolltet ihr dazu noch was sagen? Sonst würde ich jetzt zur nächsten Frage übergehen (...). #00:09:42-8#

39 B: Nein. #00:09:43-7#

40 I: *Ok. Spielt Geschlechtergerechtigkeit für euch in eurer täglichen Arbeit eine Rolle und wenn ja, welche?* #00:09:52-6#

41 A: (...lange Pause) Ja (lacht), ich mach mal weiter und du überlegst noch mal... #00:10:02-5#

42 B: Jaja, erzähl du mal, gib mal nen Intro. #00:10:03-2#

43 A: Ja, also es ist, sag ich mal, (...) grade jüngere Kinder bauen ja oder definieren sich stark über Stereotypen, das ist ja auch wichtig für die, dass die das machen können, aber das spiegelt noch mal ganz deutlich unser gesellschaftliches Bild (...) dar, wo wir ähm ja auch nicht immer (...), das auch nicht immer so für richtig empfinden, wie es die Kinder so empfinden. Und ähm dieser Spiegel, dem die einem vor die Augen halten, ähm der bringt einen manchmal doch dazu zu sagen, ey Moment, aber seid ihr denn sicher, dass das genau so sein muss, kann nicht der Frank hier genau so mal hier die Rolle im Spiel übernehmen oder... #00:10:46-2#

44 B: Ja, (...) ähm (...) dazu muss man also sagen, dass ich als, ich kann da nur für mich sprechen, aber ich bin mir meiner Geschlechtlichkeit in meinem Beruf ähm, ja ist doch so! / #00:10:58-1#

45 A: Das war nur, die Kollegin hat so nett gegrinst bei deiner Geschlechtlichkeit, alles gut (lacht), wir machen weiter // #00:10:59-9#

46 B: Ach so (lacht). Ich bin mir meiner Geschlechtlichkeit auf jeden Fall ähm sehr bewusst und in meinem Handeln auch. Also, das was der A. halt auch sagt, dass man halt (...) aufgrund biologischer Merkmale eher männlich ist, aber genauso zärtlich und liebevoll sein kann und fürsorglich, dass man jetzt nicht nur der Mann im Haus ist. Es gibt ja dieses Hahn-im-Korb-Konstrukt, sondern dass man das auch so nen bisschen aufbröseln, dass aber weder..., also ich find immer beides verlangt, also man möchte irgendwie, dass dieses Männliche mit reingetragen wird, man möchte aber auch, dass das irgendwo aufgelöst wird, so dieses Männliche, also ne, diese, diese Mischung macht's. Dann immer die Frage nach was wollen wir eigentlich und was wollen wir nach außen tragen, also eigentlich (...) ich handel ja bewusst und ich mach das ja so wie ich es für richtig halte, ähm, aber da ist dann ja auch immer so die Frage was wird erwartet und was kommt auch wirklich an, so ne. #00:11:54-8#

47 A: Also das interessante ist, wenn die Kinder mit so starken Stereotypen auftreten, dass es ähm (...) für die so nen passiv erlerntes Weltbild ist, das ist ja nicht immer klar definiert und eingetrickert von irgendwo, sondern das sind eigentlich auch Einflüsse, ähm die die halt beobachten und mitbekommen und die in denen wachsen und was auch immer. Die auch nicht immer von den Eltern unterstützt werden oder sowas, aber ähm erstaunlicherweise sind die dennoch so unglaublich tolerant. Wenn man überlegt, wir haben jetzt, ohne Namen zu nennen, auch gleichgeschlechtliche Partnerschaften in der Elternschaft, dass das für die Kinder absolut normal ist, zu lernen, dass man auch zwei Mütter haben kann. Die sind da sehr sehr tolerant. Und insofern ist unser Job da ja so spannend, was wir da alles so mitbekommen, aber auch mitgestalten können. #00:12:47-1#

48 B: Darf ich noch mal die Frage hören? Ich muss die Frage einfach noch mal hören. #00:12:50-9#

49 I: *Ja klar: ob die Geschlechtergerechtigkeit in eurer täglichen Arbeit eine Rolle spielt.* #00:12:57-3#

50 B: (...) Gut, ja. Tut sie (lacht). #00:13:02-1#

51 I: *(Lacht) Ihr habt jetzt grade schon die Vorbildfunktion angesprochen, wie nehmt diese in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit wahr? Als Männer seid ihr ja auch eher eine Minderheit in diesem Berufsfeld.* #00:13:24-9#

52 B: (...) Ähm das ist jetzt, also ich habe jetzt also in letzter Zeit in mehreren Einrichtungen gearbeitet und das ist von Einrichtung zu Einrichtung sehr sehr abhängig gewesen. Also hier fühle ich mich ganz anders wahrgenommen als in anderen Einrichtungen, wo halt auch ein anderes Klientel vor Ort war. Da wurde das so richtig bejubelt und tatsächlich immer dieses "oh toll, jetzt ist der Mann da" und "der kann sich jetzt zum Beispiel um die wilden Jungs kümmern und die schweren Schränke tragen, weil das können wir nicht". Und dann war ich halt auch tatsächlich in dieser Rolle und man kann sich da irgendwie im Bewusstsein gegen wehren, aber man rutscht dann da trotzdem rein, weil dann bist du halt der Einzige, der die schweren Schränke tragen kann. Obwohl, die könnten das vielleicht auch, wenn die sich ein bisschen anstrengen würden. #00:14:09-6#

53 A: (Lacht). #00:14:09-6#

54 B: Ne, da macht man das halt und dann ist man halt auch schnell bei den wilden raufigen Jungs, macht dann auch mal was anderes, aber dann (...) ähm (...) weiß man gar nicht, gar nicht mehr so genau, warum man das eigentlich macht. Macht man das dann bewusst, um dagegen zu preschen? Oder macht man das auch aus eigenem Interesse und um des Kindeswohls Willen? Und hier hab ich eher das Gefühl, das ist dann eher (...) zwangloser. Man handelt bewusst, aber ich fühle mich jetzt nicht hier so, als müsste ich jetzt Mann sein, sondern ich kann hier einfach (...) so handeln, wie ich möchte // #00:14:42-8#

55 A: Ja (...) (unv.) es gibt hier so kleine Punkte, wo das auch bei uns mal vorkommt. // #00:14:46-5#

56 B: Ja aber / #00:14:47-5#

57 A: Dass man gewisse Aufgaben einfach bekommt, was aber auch ok ist, das habe ich mit meiner Partnerin zuhause auch, die hat halt andere Aufgaben, das löst man ja für sich, das muss jetzt kein Geschlechterstereotyp sein, zwangsläufig. Ich hinterfrage das auch nicht jedes Mal, weil ich das sehr unnatürlich finde, (...) so ähm die Kleinigkeiten des Alltags jedes Mal zu hinterfragen, es ist halt einfach ein soziales Miteinander und dann ist das normal, dass man so Sachen teilt. Den Kindern gegenüber als Vorbild (...) sehe ich mich nicht in der Geschlechterrolle unbedingt. Ich weiß, dass ich (...) ähm (...) anderes leisten kann als andere Personen, unabhängig vom Geschlecht, ähm (...) bin ich halt, wie ich bin so, und die Kinder sehen das und nehmen auch das von mir wahr wie ich bin und ähm (...). Ich weiß nicht, ob das daran liegt, dass ich ein Mann bin, dass ich manche Qualitäten nicht habe, die eine andere Erzieherin als Frau dann hätte. (...) Es ist für mich eigentlich relativ irrelevant. #00:15:48-6#

58 I: *Also siehst du dich mehr als Individuum als Vorbild und weniger als Mann als Vorbild für Jungen zum Beispiel?* #00:15:59-4#

59 A: Jein, also das Vorbild als Mann kann ich nicht vermeiden, weil ähm ich nun mal äußerlich ganz stark nen Mann bin (lacht) und das ist nun mal so und dann kommen Kinder auf mich zu, die zuhause einen vielleicht abwesenderen Vater haben (...) und ähm fassen mir ins Gesicht und sagen "mein Papa hat auch so Punkte im Gesicht wie du" und meinen halt die Bartstoppeln und so Sachen. Und das ist halt dann total klar, es geht halt genau darum. Und dann ist das, ähm guttuend für die, dass ich da bin, dass es auch ne männliche Bezugsperson dann gibt,

wenn man das grad braucht. Das ist auch sehr schön. Aber genauso ist es auch für andere Kinder manchmal ganz gut, zu sehen, dass ähm Mann sein nicht unbedingt ähm das sein muss, (...) was Papa zuhause immer vorgibt. Manchmal ist das auch konfliktbeladen, was Vater und auch Mutter jeweils von diesem jeweiligen Kind erwarten und dann ist es für die ganz schön, unterschiedliche Facetten zu sehen. Ich meine, ich hatte früher lange Haare und die Kinder in der Kita waren, hatte er auch [zeigt auf B.] und die Kinder waren total überrascht, und haben gesagt so "(unv.) du bist doch nen Mädchen, das kann doch nicht sein und überhaupt" und manchen tat das ganz gut auch zu sehen, dass das auch anders geht. #00:17:07-9#

60 B: Genau, also was der Kollege grade sagte, ähm dass also es gibt ja geschlechtstypische Merkmale, also sind äußerliche Merkmale, es sind Merkmale wie die Stimme, das Aussehen, die halt einen Mann eher als Mann darstellen so, was die Kinder natürlich auch wahrnehmen. Und was ich halt immer gemerkt habe, ich (unv.) das also für die, in, für die Geschlechtsidentität ähm kann das ganz schön sein, für die Mädchen als auch für die Jungen, mal das Gegenüber zu haben. Andersrum gabs in ner Einrichtung, wo ich mal gearbeitet hab, eine Kollegin, die ähm hat sich eher geschlechtsuntypisch verhalten, also die war ähm sehr, sehr ähm robust in ihrem Sein, die hatte kurze Haare, ne sehr laute, voluminöse Stimme, war auch eher draußen, hat gebuddelt und so und dann gabs mal ein Kind, das hat immer gesagt, das ist Herr S. (lacht). #00:17:55-5#

61 A: (Lacht). #00:17:55-9#

62 B: Ja, weil die halt, weil das Kind diese Frau einfach so wahrgenommen hat, und da war ich eher so der Kuschel-Hans und sie war eher mit der Faust auf den Tisch. Und ja, so kann das halt auch gehen, kann auch genau andersherum sein. #00:18:13-6#

63 I: *Wie wird denn bei euch in der Einrichtung mit Geschlechterstereotypen umgegangen?* #00:18:20-2#

64 A: (... lange Pause) Grundsätzlich sehr lustig (lacht). Also einerseits bedienen wir auch gern Stereotypen, gehört auch dazu, ähm aber auf eine sehr humorvolle Weise. Auch gerne in Geschichten und Abenteuer verpackt so, aber dennoch sehen die Kinder ja, also die sind ja nicht ganz blöd, die sehen ja, dass sowohl der B. als auch ich die Tische wischen und auch Fegen, während die Kolleginnen ne Pause machen und so Sachen, also das hat ja auch mit ner Grundeinstellung und wie man sich verhält zu tun. Und ähm ich glaub diese ähm Stereotypen in der Literatur, die es so gibt, ich bin kein Fan davon zum Beispiel Pippi Langstrumpf schlecht zu reden und was es sonst so gibt / #00:19:06-0#

65 B: Wer redet die denn schlecht? #00:19:06-0#

66 A: Da gibts viele Aspekte was man aus der pädagogischen Sicht anzweifeln könnte. Jetzt nicht unbedingt was ähm (...) die Geschlechterrollen angeht, (...) aber da hab ich auch schon / #00:19:18-8#

67 B: Auf pädagogischer Ebene. #00:19:18-8#

68 A: Ja, so grundsätzlich, Füße aufn Tisch und weiß ich nicht, was auch immer // #00:19:21-4#

69 B: Ja. Hm (bejahend). #00:19:21-3#

70 A: Aber ich glaub, man muss da auch nicht immer alles zerreden, sondern kann den Kindern auch ne gewisse Offenheit und Beobachtungsgabe zutrauen (...) und wir sind keine ähm etepetete PC [Bedeutung unklar] Einrichtung. Finde ich auch ganz gut so. Ja. (...) #00:19:44-3#

71 B: Ja, bei den Kindern so im Miteinander, es gibt keine Jungs-Mädchen-Angebote. #00:19:52-5#

72 A: Ja doch, gabs auch schon. #00:19:52-5#

73 B: Ja, aber nicht in der Zeit, wo ich jetzt hier war noch nicht, dass es bewusst eins gab. Wenn wir jetzt das Angebot Raufen [haben], dann sind es vielleicht eher die Jungs, die das dann wahrnehmen, die Mädchen dürfen das aber dann natürlich auch // #00:20:03-7#

74 A: Ja, natürlich. // #00:20:04-1#

75 B: und nehmen das natürlich auch wahr. Was ich aber immer wieder merke, was ich dann so unbewusst, was dann so unbewusst passiert, wenn ich jetzt mit den Kindern eine Art, also eine Art spontanes schnelles Rollenspiel, dann neige ich halt eher dazu auch den Mädchen zum Beispiel weibliche Rollen zuzusprechen als den Jungen, so ne. Was dann halt auch, wenn man da von Geschlechtsstereotypen sprechen kann, ähm, ohne den Jungs überhaupt zu ermöglichen, also ein Fenster zu öffnen und zu sagen so, du kannst aus der Rolle raus. So ne. Es gibt Kinder, die machen das dann mal, so ne, das finde ich dann immer toll, (...) ähm und ich finde das immer schön, aber ich erwische mich schon auch noch dabei, total die Geschlechterstereotype immer wieder zu bedienen. So ne. Ohne, dass ich das wirklich mal bewusst steuern kann, aber das passiert dann einfach und ich merk das, wenn ich dann mal was durchgehe, (...) ähm, dass mir das unterkommt. (...) genau. Also, das ist dann schon irgendwo auch noch in mir. Obwohl ich mir da auch immer viel Mühe gebe. Aber man bekommt das dann auch immer wieder auch so mit ne, auch was die Kinder dann auch so wahrnehmen, dieses „typisch Junge, typisch Mädchen“... #00:21:01-2#

76 A: Wir hatten ähm vor zwei drei, ne zwei Jahren noch nen Mädchel hier, die war halt auch fünf Jahre bei uns, so wie die meisten Kinder und die hat, bis die fünf war oder so, immer nur gesagt, dass sie ein Junge ist. Die hatte auch nen relativen Kurzhaarschnitt. Und ähm (...) das war absolut ok, der Mama tat das nen bisschen leid manchmal, weil die wollte auch mal Zöpfchen machen, oder nen schickes Kleidchen anziehen. Durfte die nie (lacht). Ähm es hat aber auch zu ihr gepasst, die war ne ganz wilde, lustige, die aber immer nur mit den Jungs rumgelaufen ist. Und ähm hat auch erst gegen Ende auch mal ein paar Freundinnen gehabt, sonst immer nur Freunde. Und ähm lustigerweise hat letztes der W., ein anderer Kollege, erzählt, der hat die wieder getroffen und da hatte die Haare bis zum Popo und nen Kleidchen an (lacht). Ja meine Güte. Also ähm grundsätzlich werden die Kinder in dem unterstützt. Und bei uns verkleiden sich die Jungs auch in Kleidern, das gehört alles dazu, das ist normal. Wir wissen, bei welchen Familien das Zuhause nicht ganz gern gesehen wird (...) und ähm, da guckt man dann halt vielleicht, dass der Nagellack vorher ein bisschen beseitigt wird, bevor der Papa zum Abholen kommt. So (...) Ja. Aber die dürfen sich ausleben. (...) #00:22:24-4#

77 I: *Welches Rollenverhalten könnt ihr bei Mädchen und Jungen beobachten oder feststellen?* #00:22:28-5#

78 A: (...lange Pause) Also ähm, grundlegend ähm gibt es Unterschiede. Und da sind, das hab ich ja eben schon erzählt, dass die Kinder sich über diese Stereotypen ähm definieren, (...) was die ja auch brauchen, was wichtig ist für ihre Entwicklung. Und ähm (...), wir sind ne recht offene Einrichtung und nicht wir sprengen das System, sondern ähm wir ähm lassen zu. Aber dennoch ähm gibt es (...) seltener Jungs, die ähm sag ich mal, weil die Mama noch nen Geschwisterkind im Bauch hat, (...) ähm monatelang mit dem Baby, mit ner Puppe spielen. Gibts auch (...), aber ähm es ist verstärkter bei den Mädchen. Und genauso ähm kann man auch sagen, dass die Jungs verstärkter mit Autos spielen, doch das ist so (...). #00:23:25-8#

- 79 B: (...) Ja. (...) unterschreib ich. Genau. Es gibt natürlich auch Mädchen, die halt auch wild be und auch wild raufen können, aber wenn's halt da wieder (...) dahin zurück geht, sind's die Mädchen, die mit Puppen spielen und die Jungs... also bei uns ists, die Momentaufnahme ist, dass bei uns in der Gruppe so, die Jungs sind dann eher beim Bauen und bei den Autos tatsächlich ne, und die Mädchen eher bei den Puppen und in der Küche (lacht). #00:23:47-4#
- 80 A: Ja, aber das ist ähm man muss dazu sagen, dass wir beide grad in einer Gruppe arbeiten, wo wir verstärkt Drei- und Vierjährige haben, das ist genau die Zeit der Entwicklung, wo die sag ich mal, ähm ja aus diesem egozentrierten Babyalter rauskommen und sich selbst kennenlernen (...) und ähm wissen wer die sind. #00:24:07-8#
- 81 B: Die wollen Junge sein / #00:24:07-0#
- 82 A: Ja, das ist ganz wichtig dann in dem Augenblick, ähm diese Freiheit, mehr als das zu entdecken kommt mit sag ich mal mit nen bisschen mehr Köpfchen (lacht), mit den nächsten Monaten und dann ähm werden wir auch für die andere Angebote machen können, die die gemischter wahrnehmen werden, mit Sicherheit. Das ist bei den Großen immer so, dann hat man draußen (unv.) und Blätter und weiß ich nicht was. Und das mischt sich dann eher. (...) das wirkt jetzt verstärkt, auch weil wir in der Vorschulgruppe fast nur Jungs haben bis auf die L.. #00:24:43-1#
- 83 B: Stimmt. #00:24:43-1#
- 84 A: Und dann denkt man immer "Ah das ist jetzt das Jungsding", aber wir hatten auch mal ne nur Mädchen Vorschulgruppe und die haben dann als Abschlussprojekt vier Monate lang nen Floß gebaut und das Wassern lassen und ähm, das war jetzt auch atypisch, aber das war das, was die sich gewünscht haben. #00:25:00-5#
- 85 B: Ah ok, das haben die sich gewünscht. Spannend. (...) Hm (bejahend). Ja aber das (unv.) das was du sagtest, so mit drei, vier auch noch, das ist ja auch noch die Zeit, die die haben mit ihrer Geschlechtsidee konfrontiert werden. Die finden raus, „ich bin ein Junge“ und kriegen von außen mit, „so ist ein Junge“. Und das ist dann natürlich: „Ok was möchte ich und was bekomme ich von außen aufgetragen. Was bekomme ich im Kindergarten“ / #00:25:25-8#
- 86 A: Ja, das braucht halt Zeit // #00:25:25-5#
- 87 B: Ja, das ist ja auch gesund. Das soll ja auch irgendwo so sein. Was heißt das soll so sein, das ist jetzt nichts besonders Wünschenswertes, aber das ist etwas, das dazu gehört // #00:25:34-9#
- 88 A: Das der Mensch braucht. Ähm in irgendeiner Form, wohin das auch führt // #00:25:37-3#
- 89 B: Für die Entwicklung, genau. Wer bin ich. #00:25:38-7#
- 90 A: Weil, bei den meisten ist es halt so. Meine Tochter entwickelt grad für sich ähm auch, die also die ist zweieinhalb, die entwickelt grad für sich das Konzept, dass die ein Mädchen ist, aber das schwankt noch, die ist da noch nicht ganz (lacht), also die ist halt noch recht klein und (...) die könnte auch genauso gut noch Katze und Wildschwein sein. Ja, das ist halt so (lacht). Und das wird dann halt immer mehr zum Mädchen werden und dann ist das auch nicht mehr so wichtig. (...) #00:26:03-6#
- 91 I: *Welche Bedürfnisse haben denn eurer Meinung nach Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer Entwicklung?* #00:26:12-2#

- 92 A: Die Gleichen (...lange Pause). Doch, oder? (...) #00:26:19-5#
- 93 B: Ey, ich muss das, ich möchte, ich brauche immer nen Moment. #00:26:23-2#
- 94 I: *Ja, kein Problem, nehmt euch die Zeit, die ihr braucht. Ich habe keinen Zeitdruck.* #00:26:33-0#
- 95 B: (...) Ja. Das sag ich auch. Ja doch. Also das Bedürfnis, dass sich Kinder bewegen müssen, sind bei allen Kindern gleich ausgeprägt, aber auch die Momente, wo das halt dann, also wo es dann mal ruhiger zugeht, dann (...) ziehen die sich dann zurück. Aber dann finde ich halt, dann sind wir auch wieder da, dass dann halt die Jungs, also die spielen auch gemischt Rollenspiel und nicht immer für uns - glaube ich - klar erkennbar, in welcher Geschlechterrolle, ist für uns auch nicht immer klar erkennbar. Ich glaub, da kann der Junge oder das (...) Mädchen auch irgendwie mal eine geschlechtuntypische Rolle einnehmen, aber... #00:27:07-8#
- 96 A: Also, wenn die Kinder derzeit viel Dino spielen, dann ist es // #00:27:10-6#
- 97 B: Alle Dino. #00:27:10-6#
- 98 A: Dann ist es auch kein Junge-Dino oder kein Mädchen-Dino, sondern dann geht es nur um stark sein und gefährlich sein und groß sein. Das ist dann wichtig für die. Es ist dann irrelevant, welches Geschlecht; das Tier hat dann gar kein Geschlecht. Und ich weiß auch gar nicht, ob die das dann immer so genau wissen, dass das Tier eigentlich ein Geschlecht haben müsste, das ist jetzt für die dann nicht so sehr von Belang. #00:27:33-9#
- 99 B: Es ist dann eher die Rolle, es ist, also es ist schon im Spiel so Mama und Papa Dino... #00:27:39-0#
- 100 A: Ja, aber das ist ein anderes Spiel. Das ist dann nicht "Bäääh, ich erschreck dich und ich bin stark", sondern // #00:27:40-3#
- 101 B: Ne, eben. #00:27:43-0#
- 102 A: Ne, das ist einfach nur, ...die sind grad bei Dinos, aber ich möchte einfach grade Mutter, Vater, Kind spielen. Es gibt ein paar, die unterwandern das Dino spielen. Ja, aber grundsätzlich wüsste ich nicht, was ähm kleine Kinder, also Babys, also die brauchen halt Pflege, die brauchen - und wenn die größer werden, kommen halt Interessen dazu - aber die werden sich geschlechtertechnisch überhaupt nicht voneinander unterscheiden. Gar nicht. (...) #00:28:14-0#
- 103 I: *Vielleicht noch mal so als Stichwort „Förderung“: würdet ihr sagen, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Förderung für ihre Bedürfnisse brauchen?* #00:28:21-5#
- 104 B: (...) Nee. Kann man so, finde ich, kann man so schlecht beantworten. #00:28:30-5#
- 105 A: Ja, also ich mein, ähm (...) ich hab auch schon mal in ner anderen Kita gearbeitet (...) und da war ich als Mann nen bisschen ähm der Störenfried. Ich bin da in ein bestehendes Team aus Frauen gekommen, und ähm (...) wie die gearbeitet haben war halt diese klassische Spiel von Sitz- und Bastelpädagogik und du hast schon gemerkt, dass körperliche Betätigung viel viel zu kurz kommt. Und da war es schon so, dass die Jungs ganz klar die Störenfriede waren und die dann halt zur Strafe aus dem Raum geschickt wurden und auf dem Stuhl sitzen mussten, also ganz ganz krass. Und ähm (...) ich glaub jetzt aber nicht, dass nen Junge zwangsläufig mehr Bewegung braucht als nen Mädchen, nur es kanalisiert das anders. Ich glaube, es geht immer um die Kommunikationswege, wie man Förderung zuteilwerden lässt auch, aber (...). Aber nee, sonst sehe ich da auch keinen großen Unterschied, glaube ich. Also wenn man gut erzieht,

dann ist es eigentlich egal. #00:29:34-0#

106 B: Also, ich bin jetzt gerade auch bei der Einrichtung hier, also das was ich dann mal irgendwie vor fünf Jahren in ner Einrichtung erlebt habe, was dann teilweise auch noch mal ganz ganz anders ähm. Also, wenn aber auch alle die gleichen Möglichkeiten haben, wir waren zum Beispiel mal, da hab ich in ner Waldgruppe gearbeitet, das war altersgemischt von zwei bis sechs und es war einfach alles nur draußen, das waren Jungs wie auch Mädchen und alle hatten halt im Prinzip das gleiche Umfeld und nutzten das auch gleich. Da hat man halt wirklich gut gesehen, da war nicht der eine mehr oder weniger kuschlig oder wollte mehr oder weniger irgendwie grade im Dreck buddeln, das haben alle gemacht. So, ne. Und ähm, (...) da haben wir, also genau da haben wir das auch noch mal gemerkt, dass ähm (...) da kein großer Unterschied des Geschlechts so. Ne. (...) Nee. (...) #00:30:21-9#

107 I: *Beschreibt doch bitte mal Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Und was denkt ihr, wie könnten sich diese begründen?* #00:30:37-9#

108 B: Unterschiede (...) und Gemeinsamkeiten. (...) Das biologische Geschlecht. #00:30:45-5#

109 A: Anatomisch (...) ähm sind die kompatibel, das ist schon mal gut (lacht). Also (...lange Pause) ja. (...) Mann, ist das ne doofe Frage. #00:30:58-3#

110 I: *Das ist halt teilweise ein bisschen provokant formuliert, weil die Antworten sehr unterschiedlich sein können. Wenn ihr sagt, es gibt keine Unterschiede, dann ist das ja auch eine Antwort.* #00:31:14-4#

111 A: Ne, das ist ja Quatsch, natürlich gibt es Unterschiede. Also, (...) es gibt ja auch ne Biologie und Anatomie. #00:31:18-7#

112 I: *Und ausgenommen der Anatomie?* #00:31:23-3#

113 B: (...) Boah ey, das ist schwierig. Ich kann ja jetzt einfach so theoretisch sein. Es gibt ja da auch bei (...) ähm (...) ähm, (...) wenn das dann irgendwie darein passt, es gibt ja dann auch bei Mädchen - was dann irgendwann mal vorkommt - im Alter von zwei, dann gibts ja halt irgendwann, wie nennt man das, Penisneid, da / #00:31:42-1#

114 A: Das bezweifle ich. #00:31:42-1#

115 B: Das bezweifelst du? Ich ja, genau, das könnte man jetzt in die Diskussion mit reinnehmen, wenn ich jetzt sage, da das gibt es, und die Mädchen empfinden dann irgendwie Wut oder Trauer darüber, dass sie etwas nicht haben, was der Junge hat. In dem Sinne das Geschlecht. So (...). Das ist jetzt nur, damit das ins Rollen kommt. #00:32:02-4#

116 A: Ich hab das noch nie wahrgenommen. Ähm. Ich kenn aber das ähm also (...). Bei meinen beiden Töchtern hab ich das nicht wahrgenommen, da wurde das nie so definiert. #00:32:08-3#

117 B: Sind ja auch zwei Mädchen. #00:32:11-7#

118 A: (...) Ja, aber die hätten ja irgendwie... #00:32:15-8#

119 B: Ach so, im Umgang, ach so, ok ok. #00:32:16-1#

120 A: Sag ich mal, (...) was auch immer. Aber bei meinem Sohn, tatsächlicherweise, da gibts ne nette

Anekdote. Der war auch so zwei, drei. Und der hat seine Mutter getröstet, dass sie keinen Schnabel hat (...) und hat gesagt, dass sie ja vielleicht doch noch einen bekommt. (...) #00:32:31-8#

121 B: Ah. #00:32:32-7#

122 A: Aber das ist ja jetzt andersherum. Das ist ja jetzt die männliche Perspektive, dass man denkt, das wäre war besonderes. Das ist ja jetzt kein Geheimnis, dass wir das denken. Ne, also. #00:32:38-2#

123 B: Ich fühl mich schon besonders (lacht). #00:32:43-7#

124 A: (Lacht). #00:32:44-3#

125 B: Gesegnet (lacht). Ja ähm (...) (unv.). Ich überlege grad, wie kommen wir zurück zum Kindergartenalltag (...sehr lange Pause). Ja mir fällt grade nichts ein. Ich muss das noch mal hören bitte, also die Unterschiede oder Gleichheiten der Geschlechter? #00:33:16-1#

126 I: *Genau, Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Also ihr seid ja auf die biologischen Aspekte eingegangen... (...)* #00:33:22-5#

127 B: Jo. Also eigentlich unterschieden die sich da bei uns nicht... Beide sind entweder auch zart besaitet, aber auch bullig, also das ist beides, da haben wir in beiden Parteien alles. Also, was Sprache angeht, Körperlichkeit, haben wir bewegliche, sehr bewegungsfreudige Kinder, die sind alle bewegungsfreudig. Gibts Mädchen, die haben das eher weniger, da gibts Jungs, die haben das eher weniger, bei uns. Also wenn man das darauf jetzt runterbricht. Also die Sprache, wenn mal überlegt, dass die das jetzt, ob das männlich oder weiblich in dem Sinne ist (...) Jaaa da fällt mir dann doch, also ich mein, wir haben dann halt auch Mädchen, die dann auch eher dieses „Roaaargh“, das ist dann aber eher abhängig vom Spiel. Aber wenn man jetzt mal sagt, sind das eher die Jungen oder die Mädchen, die zu diesem lauten voluminösen tendieren? Könnte man sagen, da haben wir (...) eher die Jungs. (...) Ich mein, wir haben jetzt ein sehr lautes Organ, aber das ist weiblich / #00:34:26-8#

128 A: Rockgöre. #00:34:26-8#

129 B: Genau. Wir, genau. (...) Das nehm ich schon wahr, dass dann die Jungs zum Beispiel eher dazu tendieren, laut zu sein, auch wenn wir jetzt ein wirklich ein Mädels haben, die (...) (lacht) sehr laut ist (lacht). Ähm (...) das sind die anderen aber (...) nicht. Die Jungs sind da teilweise nen bisschen lauter. (...) Nimmst du das nicht so wahr? #00:34:57-1#

130 A: Jaaa... Ist schwierig. (...) schwierig. Trenn das mal nach Alter. Einmal. #00:35:02-6#

131 B: Hab ich. #00:35:04-9#

132 A: Wen hast du da bei den Größeren? #00:35:08-4#

133 B: Bei den Größeren haben wir da vier. Unsere beiden großen Jungs, die verhalten sich eher ruhig. Der O. ist schon mal laut so, aber die beiden Mädels / #00:35:20-0#

134 A: Nur wenn er nicht mehr kann (lacht). #00:35:21-8#

135 B: Ja, dann weint der. Und ist still und hört die Tonie Box. (...) Und von den kleinen, kleineren (...lange Pause). Ich halt daran fest. Ich sag, ich nehm die Jungs als nen bisschen lauter wahr.

#00:35:42-2#

136 A: Ja. #00:35:43-9#

137 B: Das ist vielleicht ein Unterschied, ansonsten (...). Die basteln alle total gerne, die sind sehr, also die sind auf verschiedenste Art und Weisen kreativ irgendwie (...). Es sind ein paar die... #00:35:56-7#

138 A: Ich hab die Kinder bisher ähm (...) noch nie (...) angesprochen mit: „Du bist doch nen Junge“ oder „du bist doch nen Mädchen“ oder sowas. Ich versuche auch, dass mir das an sich nicht passiert. #00:36:09-7#

139 B: Ja, Indianer kennen keinen Schmerz. #00:36:11-9#

140 A: Also, ich achte da nicht bewusst drauf, aber (...) ähm grundsätzlich waren das jetzt schon so viele Kinder, die so an einem vorbeiziehen und da waren so viele Unterschiede bei, dass ich grundsätzlich glaube, dass ich denen Unrecht tue, wenn ich das so (...) klassifizieren würde. (...) Ähm es mag sein (...), dass es statistisch erhoben (...) signifikante Unterschiede gäbe, aber die sind für mich in meiner alltäglichen Arbeit irrelevant. Was hast du? #00:36:39-3#

141 B: Mir fällt grade noch ein, ich mein, da können wir noch mal drüber nachdenken, ähm so der ästhetische Aspekt. Also schön, schön sein, sich schön fühlen. Da habe ich bei uns, wenn wir das wieder runterbrechen aufs Alter, finde ich, dass die (...) Mä- also die schön, also nicht im Sinne von "ich trage ein Kleid", sondern schön sein, "ich fühle mich schön, weil ich habe diesen Monster-Pulli an" oder fühle mich grade schön, weil... Da habe ich aber eher das Gefühl, dass tatsächlich dann eher die Mädchen viel dahinterher sind. Sich Kleider austauschen, mit Kleidchen, mit "hier guck mal da" und so. #00:37:08-6#

142 A: Aber das ist ne Frage, ich behaupte das ist ne Frage der Interpretation, weil es sind viel öfter Jungen, die aber mit Statussymbolen arbeiten // #00:37:17-1#

143 B: Das mein ich, Paw Patrol oder einen Monster Pulli. #00:37:18-8#

144 A: Genau, die haben irgendwelche Marken oder Insignien und müssen das auch zeigen und sind total stolz drauf, dass die sowas Tolles anhaben, weil sie damit viel besser dastehen. Aber es ist halt auch ne Frage der Kommunikation. Die sagen nicht „ich bin schön“, weil das nicht männlich ist. Weil wir in diesen Stereotypen arbeiten. Die sind dadurch genauso wie ihr Held. #00:37:36-7#

145 B: Ja ja ja. Das mein ich, also „guck mal wie toll ich aussehe, weil ich habe diesen Pulli an“. #00:37:43-8#

146 A: Aber ich find Mädchen auch hübscher als Jungs, muss ich sagen. Das ist meine persönliche (...) ähm (...) Wahrnehmung. Vielleicht ist das auch Fakt. Vielleicht sind Mädchen hübscher. #00:37:51-0#

147 B: Mädchen sind einfach schöner (lacht). Vielleicht sind Mädchen einfach schöner (lacht). #00:37:55-6#

148 A: (Lcht). Ahhhh (lacht). #00:37:59-7#

149 B: (Lacht) aua. Ok. (unv.). Jaja. #00:38:00-4#

150 A: (Lacht) #00:38:11-3#

151 B: Aber also, unabhängig von „das ist ein sehr schöner Monster-Pullover und der (...) wertet mich jetzt irgendwie auf und damit fühle ich mich sehr hübsch oder sehr toll“, ist das dieses (...). Ähm jetzt haben wie die letztens alle sehr geschminkt und wenn man da mal guckt, da haben sich sowohl die Jungs als auch die Mädchen geschminkt, da haben sich die Jungs dann halt nen Bart gemacht, ne. Die Mädchen haben sich dann sehr bunt geschminkt // #00:38:35-0#

152 A: Katze, viele Katzen. #00:38:36-1#

153 B: Viele Katzen. Bei den, bei der, also bei den Kleidern, also unabhängig von „das ist ein schönes Kleid“ da haben wir auch die Mädchen, die dann so sagen „ach guck mal, wie schön meine Haare geflochten sind“ und so ne, haben wir auch Jungs, die kommen vom Friseur und fragen „guck mal wie toll meine Haare sind“? Oder „guck mal wie schön“... / #00:38:52-3#

154 A: Ich glaub aber wir drehen uns da immer im Kreis. Die Frage ist eigentlich nur, (...) sind das ähm erlernte Stereotypen, die die umsetzen, oder ist das nen intrinsisches Motiv, ne. Das nicht von außen gesteuert ist. Warum will das Mädchen eher elegant sein, (...) und grazil erscheinen? // #00:39:09-1#

155 B: Wie oft // #00:39:09-1#

156 A: Und also da // #00:39:09-7#

157 B: Wie oft sagen wir, "M. hast du heute ein hübsches Kleidchen" an, "M. bist du wieder schön". Die fordern das aber auch ein und ich sage dann auch (unv.) #00:39:15-3#

158 A: Ja. Das sag ich schon bei den Jungs auch. #00:39:18-4#

159 B: Ja, aber die fordern das weniger ein. #00:39:20-6#

160 A: (unv.) Doch. Mann, hab ich dem (unv.) heute noch mal Honig ums Maul geschmiert (lacht). #00:39:24-9#

161 B: Jaja, du sagst dem aber auch wirklich oft, wie hübsch der ist. Der ist aber auch ein hübsches Kerlchen, muss man auch sagen, so. (unv.). #00:39:29-9#

162 A: (lacht) #00:39:29-9#

163 B: Der wird mal nen richtig hübscher Kerl, aber. Zurück zur Ursprungsfrage. (...) Das muss die junge Dame übrigens alles transkribieren (lacht). #00:39:41-9#

164 I: *Jaja (lacht).* #00:39:44-4#

165 B: Ja, ich musste da auch durch. (...) Schwierige Frage, (...) kann ich so nicht beantworten. #00:39:48-6#

166 I: *Ok. (...) Das ist auch ein Ergebnis.* #00:39:52-1#

167 B: (lacht) #00:39:52-1#

168 I: *Dann gehen wir jetzt mal (...) über auf die Einrichtung und weniger mehr speziell auf die Kinder fokussiert. Vorher noch mal ein bisschen weiter gefasst ruhig: Welche Handlungsmöglichkeiten*

seht ihr als relevant an, um Geschlechtergerechtigkeit zu ermöglichen? (...) Also in der Kita, gesellschaftlich, egal wo. #00:40:18-9#

169 B: Sprache. Ganz viel Sprache. #00:40:21-7#

170 A: (unv.) #00:40:21-7#

171 B: So dieses typische (...) "mein Gott hast du schöne Fingernägel" und "oh, du hast ja auch die Fingernägel bemalt". (...) weißt du, bei Mädchen, wo man sagt "Du hast aber schöne rosa Fingernägel" und bei dem Jungen dann (...) "du hast ja auch die Fingernägel angemalt". #00:40:36-2#

172 A: Ich glaub es geht um unsere Kolleginnen. (...) #00:40:37-5#

173 B: Ich dachte um die Einrichtung. #00:40:35-4#

174 A: Im Team, unabhängig von den Kindern. #00:40:39-7#

175 I: *Das ist egal, egal in welchem Bezug, einfach welche Handlungsmöglichkeiten, egal wie, in welchem Rahmen, euch einfallen, die wichtig sind, um Geschlechtergerechtigkeit zu etablieren.* #00:40:53-6#

176 B: Sprache. (...) ähm Selbstwirksamkeit, also die Wirksamkeit (...) von mir aus gehend nach außen. (...) #00:41:03-1#

177 A: (unv.) Ich weiß jetzt nicht ob's für die Geschlechterrolle so relevant ist, sondern allgemein, um ein Mensch zu sein. Dass das wichtig ist. Dass man stark ist. #00:41:12-3#

178 B: Ja, wenn ich jetzt mit ner Axt jeden Tag in den Kindergarten kommen würde und sagen würde [tiefe verstellte Stimme] "ey wer von den Jungs will denn mit raus?" und dann sagen alle Jungs "Yeaahh". Und dann kommt die M. und sagt so [hohe Stimme] "wir backen jetzt". #00:41:25-5#

179 A: Aber das ist mehr als Sprache glaube ich auch dieses ähm (...) dieses ähm wache Ohr dafür haben... wir hatten mal ne Zeitlang mit nem anderen Kollegen, dass ich mit dem immer viele Ausflüge gemacht hab. Und das hatte so ne Regelmäßigkeit aufgebaut, dass wir dann gehört haben "ja ihr seid ja immer nur weg". Die dachten das wär total schön und super. Ist es auch, aber es ist auch nicht weniger anstrengend. Also so nen Ausflug mit so Kindern ist auch sau anstrengend, aber wir hatten halt Spaß dran, rauszukommen. Aber als wir dieses "ihr macht ja nur..." gehört haben, haben wir das auch hinterfragt und haben gesagt "ähm nö, wir füllen einfach nur die Lücke im System, aber wer will denn von euch?". Und wir haben das offen angeboten und haben gesagt, "ok, ihr zuerst". Da kam nix, so. Aber ich glaub das ist halt wichtig, dass man nen Ohr offen hat dafür, dass man ähm nicht selber als Vorbild in Stereotype verfällt und die Männer die "Hau-Ruck Männer" und die Frauen am Basteltisch und so nen Kram. Ähm genauso, dass wir in unserem Bewegungsraum, unserer Toberaum da Sachen gestalten, dass wir (...) genauso fragen: will da heut jemand was aufbauen. (...) grundsätzlich. (...) Und nicht davon ausgehen, dass ich heute was aufbaue, was mir auch passiert. #00:42:47-5#

180 B: Genau, bei mir auch. Ja. (...) das passiert mir dann auch schon mal. (...) ja. Ich bin jetzt grade mit dem Akkubohrer durch die Einrichtung gelaufen, ne. Ja, so ne. Man nimmt das aber auch, also man fällt dann in diese Rolle halt manchmal so rein. Aber ja, Sprache ist für mich ganz wichtig, dann die Wirksamkeit nach außen, ähm also von mir ausgehend, ich als Individuum.

Ähm, ähm, dass ich halt, also wenn ich Angebote mache (...lange Pause) die offen, also so wirklich offen halt ähm, (...) dass ich dann also so Kreativangebote, dass ich ähm (...) den allen, also dass ich allen Kindern das Gleiche ermögliche. (...) Und dann nicht eher die Mädchen irgendwie zum Bastelangebot hole, weil ich das Gefühl habe, die brauchen oder möchten das jetzt eher, weißt du? #00:43:37-1#

181 A: Ne, also ähm (...) es gibt ähm (...) gezielte (...) Angebote, die nicht offen stattfinden, auf jeden Fall. Aber ähm (...) das hat dann manchmal, ähm (...) nen anderen Hintergrund. Das ist dann so ne Gruppendynamik (...), dass wenn man dann die Kinder einzeln beobachtet, versucht ne neue Dynamik, ne neue Gruppe zu schaffen und das ist dann nicht geschlechterbezogen, obwohl wir doch auch dieses Denken haben. Wir haben manchmal, (...) wir achten normalerweise bei den Aufnahmen unserer Kinder darauf, (...) dass wir in einer Altersstufe ungefähr sechs Kinder aufnehmen und dass das von den Geschlechtern her relativ bunt gemischt ist, damit jeder die Möglichkeit für alles hat. (...) Und versuchen schon, nicht fünf Jungs und ein Mädchen oder nur fünf Jungs aufzunehmen. Das ist manchmal mit Gesch- ähm Geschwisterkindern nicht immer so möglich, wie wir uns das wünschen, aber ähm wir haben schon die Erfahrung gemacht und das ist jetzt ähm (...) ein Widerspruch in sich, wenn man immer sagt, "es gibt keine Unterschiede" und so aber wir achten dann schon drauf, dass nicht wir den äußeren Rahmen bestimmen, sondern der äußere Rahmen so frei wie möglich ist. (...) Und ja. (...) Dann gucken wir. (...) #00:44:48-2#

182 I: *Ok. (...) Wie wird denn bei euch in der Einrichtung oder auch in den einzelnen Gruppen ähm geschlechtergerechte Pädagogik umgesetzt?* #00:45:02-9#

183 B: (...sehr lange Pause) nicht bewusst. #00:45:10-1#

184 A: Nein. #00:45:10-8#

185 B: Alltäglich. Also das ist nicht alltäglich, das ist (...). #00:45:19-7#

186 A: Ja, jein, also ähm (...) derzeit (...) sehe ich das Thema nicht (...) groß. (...) ähm (...) wir haben im Augenblick relativ viele schwangere Mütter (...) ähm (...) und (...) grundsätzlich gibts dieses Puppenspiel auch hin und wieder, jetzt sind die ja auch nicht erst seit gestern schwanger deswegen ist das jetzt nicht omnipräsent das Thema. Ich hatte heute zum Beispiel das Thema am Tisch (...) ähm die Frage, wie überhaupt die Babys auf die Welt kommen, ich war total überrascht, dass die das so gar nicht wussten (...) #00:45:54-2#

187 B: Eine konnte sagen, wies rauskommt. #00:45:54-2#

188 A: Ja raus schon, aber keiner wusste, wie es entsteht. Also, ne. Dass das (...). die Kollegin wollte auch nicht, dass wir weiter drüber reden (lacht). (...) Ja. Aber es gibt immer wieder Punkte, wo du merkst, dass du so dich zwischen den Stereotypen thematisch hin und her schlängelst, (...) und wenn du merkst, dass das konfliktbeladen ist, versuchst du schon das aufzugreifen, das muss nicht unbedingt ein pädagogisches Angebot sein, das kann auch einfach nur nen Zwischengespräch sein, dass du einfach nachhakst, wie so die Meinungen denn sind. Und im Zweifel dann halt einfach guckst, dass du ein passendes Buch da hast. Aber im Moment sehe ich da nicht so die großen Konflikte bei uns. Gibts auch hin und wieder immer mal wieder. #00:46:37-9#

189 B: ist aber auch nicht so ganz das Alter, das ist dann eher so // #00:46:41-8#

190 A: Jaja, die finden sich noch, und dann kommt das Hauen und Stechen // #00:46:44-6#

- 191 B: Mit fünf und sechs geht das dann los "du bist blöd, weil, du bist ein Mädchen". Das haben wir halt bei uns überhaupt noch gar nicht. #00:46:51-7#
- 192 A: Nee. #00:46:52-3#
- 193 B: Das ist bei uns alles sehr menschlich, könnte man beinahe sagen (lacht). Sehr menschlicher Umgang miteinander, sowohl die Kinder untereinander als auch wir. #00:47:02-1#
- 194 A: Ja, die ähm Freundschaften, die sind bunt gemischt bei unseren Kindern. Die verabreden sich ständig untereinander, und da gibts da (...) keine Einschränkungen (...) und das ist eigentlich das Coole bei uns, wenn die so mit ca. einem bis eineinhalb Jahren bei uns starten, (...) dass die ja von klein auf schon als Baby Freundschaften schließen und ähm gemeinsam groß werden. Insofern ist das eher seltener der Fall. #00:47:26-2#
- 195 B: (...) (unv.) nicht, dass wir uns damit jetzt bewusst auseinandersetzen, dann ist es eher so als alltägliche, worum wir uns eigentlich gar nicht so intensiv, da müssen wir uns gar nicht intensiv mit beschäftigen. #00:47:38-8#
- 196 A: Wir hatten einmal, oh, wir hatten einmal ne krasse Truppe fällt mir grad ein, Vorschulkinder alle. #00:47:44-0#
- 197 B: Hm (bejahend). #00:47:45-2#
- 198 A: war gar nicht so unausgeglichen, es war vier Jungs, zwei Mädchen, es ging noch (...) ähm (...) und (...) ähm da waren ein paar (unv.)(Geschwister?) dabei, die schon Schulkinder waren und da hat man doch schon ne gewisse (...) Tendenz auch bei unseren Großen da gehört, dann haben die da Lieder gesungen wie: "Jungs sind stark, Mädchen sind Salat!". Und ähm das war, klingt ganz lustig ne, #00:48:11-5#
- 199 B: Ist es aber nicht. #00:48:12-7#
- 200 A: Ist es eigentlich nicht. Und ähm das ging intensiver, sag ich mal, dass der Redelführer auch (...) ähm der, also der wurde schon verehrt von den anderen Jungs, die sind dem so gefolgt (...). Und ähm wir haben uns das auch ne Weile angeguckt, zwischendurch halt versucht gegenzusteuern, aber viel beobachtet erst mal. Dann hatten wir unter dieser Jungstruppe einen Jungen, der ähm überhaupt nicht so groß geworden ist (...) und ähm der hat so nen bisschen mitgemacht hat, um dazuzugehören, der aber ähm selber gerne tanzen gegangen ist, in so nen Ballettkurs (...) und ähm der Papa war da absolut dagegen (...) #00:48:53-6#
- 201 I: *Gegen den Ballettkurs?* #00:48:55-0#
- 202 A: Genau. (...) der meinte das würden Jungs nicht machen. Ne. Die Eltern waren auch nicht mehr zusammen und (...) für die Mutter war das ok, der Junge fand das ok, der Papa jetzt nicht so. Und das war schon schwierig für den Jungen, weil der Vater deutlich auch ihm das vermittelt (...). Und dann war ich jetzt mit denen in meinem Auto unterwegs ähm und hab die zum Schwimmen oder so gebracht. Die hören regelmäßig ähm CDs bei mir im Auto, also ähm von meinen Kindern halt, da hören die dann mit. Da sind ganz spannende Sachen bei und das war (...) ähm die griechische Mythologie. Und dann gings dann darum, wie die Männer tanzen lernten. Das ist der Tanz durchs Labyrinth halt ähm vom Menotaurus. Und ähm das ist halt so schön beschrieben, wie auch dieser Theseus, der männliche Kämpfer, ähm (...) weil er aufgefordert wird, dass der sich durchtanzen muss dann sagt "ich bin ein Mann, ich tanze nicht!". #00:49:47-0#

203 B: [ironisch] Ha Ha! (lacht) #00:49:47-0#

204 A: Jaja und dann macht der es halt doch! Und es ist dann so ne schöne Musik dabei und so und alle sind glücklich, das Märchen löst sich auf. Und ähm (...) und ich hab da gar nicht bewusst hingehört, weil ich diese Geschichte eine Million Mal schon mit meinen Kindern gehört habe, es läuft so (unv.) und plätschert (unv.) und fährt das Auto und dann komm ich an und mach den Wagen aus und die CD ist aus und dann guck ich so nach hinten und dann sind die beiden Jungs so (...lange Pause) und sagen gar nichts und dann sag ich so "was ist denn mit euch?" und dann sagt der Redelführer, sagt dann "oh d-d-d-d-da haben die Männer keine Angst vorm Tanzen?" Und dann sag ich so "Ja, genau so war das ". Und zack, hat sich das aufgelöst. Das war so ein [schnippst] Moment; der Junge der nicht Tanzen gehen durfte vom Vater aus, der hat sich super bestärkt gefühlt, der andere Redelführer fand "ok, Mann sein ist jetzt (...) so ok zu tanzen und alles ist ok, der Junge ist wohl eindeutig kein Mädchen" und das hat so viel Dynamik aus der Gruppe genommen, also das (...) war dann natürlich nicht die komplette Auflösung (lacht) aber das war schon ein großer Meilenstein. Also das ist manchmal schon so ein Aha-Erlebnis // #00:50:47-9#

205 B: Genau. #00:50:47-9#

206 A: Wo du so merkst so ähm da bricht sich was auf. Also das muss man auch nicht... #00:50:52-3#

207 B: Aber das kann man auch nicht erzwingen, das passiert eben dann bei so Situationen im Auto #00:50:55-7#

208 A: Nene, ich hab das geplant (lacht). #00:50:55-7#

209 B: Jaja genau (lacht). #00:50:55-7#

210 A: (lacht). #00:50:58-3#

211 B: Du Experte (lacht). Ja. #00:50:59-9#

212 I: *Ist denn bei euch im Team, zum Beispiel in Teamsitzungen, Geschlechtergerechtigkeit Thema?* #00:51:08-2#

213 B: (...sehr lange Pause) also ich bin zum Beispiel nicht Chef und ich bin ein Mann. (...) So. #00:51:25-7#

214 A: Ja ich wickel auch Kinder wenn's sein muss, aber... (lacht). #00:51:29-6#

215 B: Also du meinst jetzt im Team, also nur bei uns Fachkräften. Nee, ich habe ne Chefin und das ist ok (lacht). #00:51:37-6#

216 A: Also ich wüsst jetzt nicht, wann das jemals (...) nein. Das was ich eben meinte, was in ner Beziehung auch mal so stattfindet, dass man ne Aufgabe zugeteilt bekommt. Von wegen "kannst du bitte..." was man dann halt auch so nebenbei macht und das auch nicht hinterfragt. Aber klar ist das irgendwo bei uns allen drin (...) und du hast ähm (...) wenn man fair ist muss man sagen, dass es Kolleginnen gibt, die nicht fragen und das selber machen und andere Kolleginnen, die eher fragen, (...) so ob man denn die Kiste Wasser holt. Es gibt auch welche, die machen das selber. #00:52:14-6#

217 B: Und da kommen dann auch mal so Sprüche wie "du bist doch der Mann, du bist doch stark".

Und vielleicht hab ich ja nur Pudding inne Arme, bin aber halt auch einfach nen Mann.
#00:52:23-0#

218 A: Oder hier auch die Mülltonne hochschleppen, ne. #00:52:23-0#

219 B: Jaja, genau. #00:52:23-0#

220 A: Ja, war jetzt nicht so schlimm, also (...) genauso so ist es uns ja auch erlaubt, dass wir mal nen Backangebot machen oder mal kreativ tätig sind, wir sind da sehr glücklich drüber. Deswegen ähm also, wir dürfen auch Frau sein, insofern wollen wir auch Mann sein. Es ist in Ordnung.
#00:52:41-8#

221 B: Und die anderen bekommen natürlich auch die Möglichkeit Mann zu sein, (unv.) sehr schwierig, es sind große Fußstapfen, in die man treten muss als Frau (lacht). #00:52:49-9#

222 A: Ich hab kleine orientalische Füße, das ist bei mir grad nicht so schwer. #00:52:52-1#

223 B: Ja aber was der Kollege schon sagt, das ist so (...) ähm ich backe schon total gerne, ich bin, also ich mach total gerne Sachen im Kreativbereich, bin aber auch einfach gerne draußen mit Stiefeln in der Matsche. Egal ob jetzt mit Jungen oder Mädchen und ich weiß wir haben auch Kolleginnen, die sehen sich auch eher viel draußen und weniger am Backofen als anderswo. Und die werkeln dann auch wirklich gerne, nicht so nach dem Motto "ich muss es jetzt auch mal machen". Sondern die machen das gerne einfach nur, weil die es gut finden, so. Und das ist dann (...) wir sind eher sehr bedürfnisorientiert so, ne. Was kann ich gut, was mach ich gerne, das machst du dann. Und wenn ich jetzt nen Mann bin und bin gern draußen und klopf gern mit dem Hammer nen Nagel in ne Wand, dann ist das so. Aber nicht, weil ich der Mann [bin], sondern weil ich das gut finde. Genauso so back ich gerne auch mal mit den Kindern oder mach mit denen Nudeln, so wie du. Wir sind immer gerne in der Küche, so. Genau. (...) Das ist auch wieder schön, dass die Kinder das genauso auch wahrnehmen so ne, das kriegen die ja auch mit, glaub ich. Bei uns im Team ist Geschlechtergerechtigkeit, also (...) wir gehen schon gut mit den Frauen um (lacht). #00:53:56-6#

224 A: Also grundsätzlich sind wir ja schon vom Konzept her so angelegt, dass wir ähm (...) dass wir nicht alles können müssen. ne. Es geht ja darum, dass man im offenen Konzept so sein Faible findet, dass man das macht, was man gerne macht. Weil du dann auch mit nem ganz anderen Spirit auf die Kinder einwirkst. (...) ähm. Wir müssen und relativ kurzfassen. #00:54:20-6#

225 I: *Ich hab noch zwei Fragen, die ihr ganz kurz beantworten könnt.* #00:54:25-1#

226 A: Dann rutsch weiter (lacht). #00:54:25-1#

227 I: *Zum einen: wie könnt ihr geschlechtergerechte Pädagogik bei euch noch verbessern in der Einrichtung? Habt ihr da spontan ein paar Ideen?* #00:54:32-3#

228 A: Das ist gar nicht möglich, wir sind da sehr gut. #00:54:37-0#

229 B: Jetzt nicht nur weil's schnell gehen muss, aber es ist halt tatsächlich so. Also ich mein ähm (...) dadurch, dass es überhaupt dann irgendwie möglich ist, dass wir generell ähm (...) zwei Geschlechter im Team haben, ähm haben die Kinder mehr Möglichkeit sich da an irgendwas zu bedienen. Und ähm wir haben schon ähm nicht nur nen sehr humanen Umgang miteinander, sondern auch einfach einen sehr (...) ja (...) bedürfnis- und stärkenorientiert.
#00:55:04-2#

230 A: Und einen sehr humorvollen Umgang. #00:55:06-5#

231 B: Ja genau das. Wir können auch über unsere über unsere Stereotypen und unsere Geschlechtlichkeit lachen. So. Das geht auch. #00:55:13-9#

232 I: *Ok. Und die letzte Frage: Über die Einrichtung hinausgedacht: was muss sich in Gesellschaft und Politik verändern, damit Geschlechtergerechtigkeit möglich wird?* #00:55:26-7#

233 A: (... lange Pause) Geld. #00:55:35-4#

234 B: Geld (lacht). #00:55:37-2#

235 I: *Ok. Ja. Super. Ok. Ganz ganz herzlichen Dank, dass ihr mitgemacht habt, das war sehr schön, ähm sehr bereichernd, worüber ihr so gesprochen habt, ich freu mich schon auf die Auswertung.* #00:56:47-8#

236 B: (lacht) Ja gerne, viel Erfolg noch! #00:56:47-8#

237 I: *Danke, dann wünsche ich euch noch einen schönen Tag!* #00:56:47-8#

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

V. Exemplarische Auswertung einer Gruppendiskussionspassage - formulierende Interpretation

Gruppe 1, Zeile 5-16

Z. 5-10 Geschlecht wirkt als gesellschaftliches Strukturprinzip

Z. 5 Der Familie und insbesondere der Mutter ist es sehr wichtig, dass die Töchter in ihrer weiblichen Rolle gestärkt werden. Mädchen haben nicht die gleichen Chancen wie Jungen und müssen deshalb für ihre Position in der Gesellschaft kämpfen. Der Einsatz von Mädchen und Frauen die ihrer Stimme Gehör verschaffen wollen, ist kämpferisch konnotiert.

Z. 6-8 Als Mann ist der Kontakt mit geschlechtergerechten Themen geringer. Die Relevanz ist weniger greifbar, sodass eine Auseinandersetzung erst in späterem Alter eintritt. Der erste bewusste Kontakt erfolgt aufgrund von Nachrichten über eine Prominente in den USA. Mit diesem Zeitpunkt wird der Beginn des Feminismus „im Westen“ verbunden (Z. 8). Zuvor ging der Teilnehmer davon aus, dass Chancengerechtigkeit zwischen Geschlechtern herrscht und keine Unterschiede hinsichtlich Berufschancen oder Gehalt bestehen. Es herrscht kein Verständnis darüber, warum es eine Unterscheidung zwischen Männern und Frauen geben sollte.

Z. 10 Eine erste Auseinandersetzung mit Geschlechtergerechtigkeit erfolgte in der Schule, als verschiedene Berufsbilder behandelt wurden. Aktuell unterscheidet sich die Chance auf ein hohes Gehalt zwischen Frauen und Männern in Berufen, die nicht tariflich geregelt sind. Es wird vermutet, dass dies daran liegt, dass Frauen sich weniger für ihre eigenen Interessen einsetzen.

Z. 12-13 Verständnis von Geschlechtergerechtigkeit

Z. 12 Geschlechtergerechtigkeit setzt eine Definition von Geschlecht voraus. Es sollte eine Gerechtigkeit zwischen allen Geschlechtern, auch non-binären, herrschen. Die Gerechtigkeit bezieht sich auf die Behandlung von Menschen. In ihrer Kindheit herrschte eine stärkere Trennung zwischen Mädchen und Jungen als heute. Gesellschaftlich hat sich eine Offenheit entwickelt, auch in Bezug auf andere Familienformen. Dementsprechend ist eine Ungerechtigkeit zwischen den Geschlechtern eher in der Vergangenheit zu verorten und ein Problem alter Generationen.

Z. 13 Geschlechtergerechtigkeit ist ein Teil vom Ganzen, ein großes Problem liegt vor allem auch in der Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer Herkunft. Zudem unterscheidet sich Gerechtigkeit international.

Z. 13-15 Geschlecht ist konstruiert

Z. 13-15 Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern machen keinen Sinn. Geschlecht sollte in der Behandlung von Menschen irrelevant sein. Das Geschlecht eines Menschen spielt keine Rolle und ist nur auf dem Papier als tatsächlicher Unterschied zu vermerken.

Z. 16 Geschlecht hat eine Bedeutung für das gesellschaftliche Leben eines Menschen

Z. 16 Man erkennt das Geschlecht eines Menschen und wird danach behandelt.

VI. Exemplarische Auswertung einer Gruppendiskussionspassage - Auszug reflektierende Interpretation

Gruppe 1, Zeile 5-16

Z. 5 Proposition durch B

B erzählt, dass sie sich noch nicht auf fachlicher Ebene mit Geschlechtergerechtigkeit auseinandergesetzt hat. Sie beschreibt, welche Bedeutung Geschlechtergerechtigkeit in ihrer Kindheit in der Familie hatte. Ihre Rolle als Mädchen hat sie sehr bewusst als solche erlebt. Insbesondere ihrer Mutter war sehr wichtig, dass sie sich als Mädchen „anders“ positioniert. Sie hat es als präsenten Thema erlebt, dass Frauen dafür kämpfen müssen, dass ihre Stimme gehört wird. Sie verbindet Weiblichkeit mit der Verantwortung, sich zu behaupten.

Z. 6 Gegenproposition durch A

A eröffnet einen *Gegenhorizont*: er hat sich sehr lange weder auf fachlicher noch auf persönlicher Ebene wirklich mit geschlechterbezogenen Themen beschäftigt. Ausschlaggebend für eine Auseinandersetzung war ein Vorfall in den Medien, um welche Prominente aus den USA es sich handelt, weiß er nicht mehr und stellt diese Unsicherheit fragend in den Raum.

Z. 7 Validierung durch I

Die Interviewerin bestätigt die Vermutung und motiviert zur Elaboration.

Z. 8 Elaboration durch A

A wiederholt, dass er sich nicht sicher ist, um welche Prominente es ging. Dieser Vorfall hat seines Verständnisses nach dafür gesorgt, dass der Feminismus aus den USA „rüber geschwappt“ ist und „im Westen“ Fuß fasste. Zuvor ist er davon ausgegangen, dass Geschlechtergerechtigkeit in Deutschland herrsche. Jetzt sieht er, dass dem nicht so ist, versteht jedoch nicht warum. Es zeichnet sich eine Unkenntnis für die tatsächlichen historischen Prozesse ab, die der eigenen Erfahrung gegenübergestellt werden.

Z. 9 Hörsignal durch I

Die Interviewerin signalisiert, dass sie die Erläuterung verstanden hat.

Z. 10 Anschlussproposition an A durch C

C bestätigt eine frühe Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen, allerdings im Rahmen der Schule. Geschlecht äußert sich beispielsweise bei der Chance auf ein hohes Gehalt. Frauen haben in Berufsfeldern ohne tarifliche Regelungen „weniger Chancen, ein gutes Gehalt zu bekommen, als Männer“. Dies könne daran liegen, dass Frauen sich weniger für sich und ihre Interessen einsetzen. Es könne jedoch auch an den Firmen liegen, welche die Arbeit von Frauen weniger gut einschätzen als von Männern.

Z. 11 Zwischenkonklusion und Leitfrage durch I

Die Interviewerin fasst das Gesagte zusammen und stellt die nächste Leitfrage: Was bedeutet der Begriff Geschlechtergerechtigkeit für euch?

Z. 12 Proposition und Elaboration durch B

B verweist zunächst auf die Notwendigkeit einer Definition von Geschlecht und bezieht non-binäre Geschlechter ein. Gerechtigkeit wird dabei auf die Behandlung von Menschen bezogen. In ihrer Kindheit hat sie eine stärkere Unterscheidung und Trennung zwischen Mädchen und Jungen wahrgenommen. Im Vergleich sei dies heute anders. Gerade in der Kita habe sich die Lage verändert und die Fachkräfte können mit inklusiveren Materialien arbeiten. Die gesellschaftliche Akzeptanz gegenüber „anderer Familienformen“ und Geschlechtern hat sich verändert. In ihrer Kindergartenzeit sei dies „nicht denkbar“ gewesen.

Z. 13 Proposition und Elaboration durch A

Geschlechtergerechtigkeit stellt sich als Teil von Gerechtigkeit im Allgemeinen dar. A verweist auf die Bedeutung von Herkunft hinsichtlich der Gerechtigkeit und entfernt sich von der Thematik. Er beschreibt, wie gering der Gehalt in anderen Ländern und Regionen ist im Vergleich zu Deutschland. Auch er nennt in Verweis auf B non-binäre Geschlechter („männlich, weiblich, divers“). Der darauffolgende Satz ist von vielen Pausen unterbrochen. A kommt zu dem Schluss, dass Geschlecht für ihn „keinen Sinn“ macht.

Z. 14 Zwischenfrage durch I

Die Interviewerin fragt nach, worauf sich diese Aussage bezieht.

Z. 15 Elaboration durch A

Das Geschlecht hat keine Relevanz, da es nur auf dem Papier steht.

Z. 16 Gegenproposition durch B

B antwortet verneinend und stellt fragend in den Raum, dass man das Geschlecht doch erkennen kann und ob es sich nicht doch auf die Behandlung eines Menschen auswirkt.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich meine Bachelor-Thesis zum Thema:

„Genderkompetenz in Kindertageseinrichtungen

Eine empirische Auseinandersetzung mit Geschlechtergerechtigkeit im Erziehungsverhalten
pädagogischer Fachkräfte“

selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel, als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, die von Autoren wörtlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ich bin damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner Bachelor-Thesis zur Einsicht ausgelegt wird.

Düsseldorf, 21.12.2020

Antonia Bongen

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF