

Masterarbeit im
Studiengang Kultur, Ästhetik, Medien

Bedeutung einer geschlechtergerechten
Pädagogik in der Kindheit
und
Kinderliteratur als pädagogisches Medium

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Hochschule Düsseldorf

Erstgutachter: Prof. Dr. Hubert Minkenber
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Irene Dittrich
Abgabedatum: 21.06.2021

Miriam Weweler

Matrikelnummer XXXXXXXXXX

Gliederung

| | |
|---|----|
| 1. Einleitung | 1 |
| 2. Theoretischer Hintergrund | 2 |
| 2.1. Begriffsdefinitionen | 2 |
| 2.1.1. Sex, gender und doing gender | 2 |
| 2.1.2. Geschlechterstereotypisierung und Hierarchisierung | 4 |
| 2.1.3. Gender Mainstreaming | 6 |
| 2.2. Aktueller Forschungsstand zur Genderthematik und ihre Bedeutung für Kinder in Deutschland | 7 |
| 2.3. Allgemeiner Entwicklungsstand von Vorschulkindern | 17 |
| 2.4. Die Kindertagesstätte als Lernort und gendered institution | 22 |
| 2.5. Geschlechtergerechte Pädagogik für Vorschulkinder in der Kindertagesstätte | 26 |
| 2.6. Kinderliteratur | 34 |
| 2.6.1. Stereotype Darstellungen in der Kinderliteratur | 37 |
| 2.6.2. Die Entwicklung von Kindergeschichten | 45 |
| 3. Eine geschlechtergerechte Kindergeschichte | 49 |
| 3.1. Die Charakterentwicklung | 49 |
| 3.2. „Die tapferen Drei und das Geheimnis um den magischen Stein“ – eine geschlechtergerechte Kindergeschichte | 55 |
| 3.3. Reflexion und Einordnung der Geschichte | 57 |
| 3.4. Pädagogische Umsetzungsmöglichkeiten in der Kindertagesstätte..... | 64 |
| 3.4.1. Das Vorleesetting | 65 |
| 3.4.2. Die konkrete pädagogische Umsetzung | 66 |
| 3.4.3. Eine pädagogische Einordnung des Vorleseprojekts | 73 |
| 4. Fazit & Ausblick | 76 |
| 5. Literaturverzeichnis | 79 |

Vorwort

„Weißt du, ich habe mir Wissen angeeignet. Wissen darüber, warum es keinen Sinn ergibt an den Geschlechtsstereotypen festzuhalten: Sie diskriminieren, bilden ungleiche Machtstrukturen, machen, dass Menschen gewisse Möglichkeiten verwehrt bleiben. Wenn diese weiter reproduziert werden, ergeben sich außerdem sich selbst erfüllende Prophezeiungen, sodass die Menschen auch weiterhin genauso groß oder klein gehalten werden, wie man es von ihnen erwartet. Ein Beispiel: Du sagst, Männer können besser ein Bett zusammenbauen, denn sie sind stark und haben das technische Wissen. Stell dir mal vor, du sagst das deiner Tochter und zeigst es ihr auch durch Taten immer wieder und wieder und wieder, dass das stimmt. Glaubst du, sie wird sich überhaupt an eine so herausfordernde Aufgabe heranwagen, wenn ihr ständig vermittelt wird, dass sie das nicht kann, denn sie ist ja schließlich ein Mädchen? Das nennt sich eine sich selbst erfüllende Prophezeiung. Ich weiß nicht, wie es mit dir ist, aber ich wünsche mir für meine Kinder, dass sie sich nicht wegen bestehender Vorurteile eingeschränkt entwickeln, sondern frei nach ihren Interessen aufwachsen können. Ihnen in bestimmten Bereichen ihre Kompetenz abzusprechen, halte ich für wenig sinnvoll. Jeder Mensch ist eingebunden in die Zweigeschlechtlichkeit der Gesellschaft. Nicht alle sind sich dessen bewusst, aber wenn wir dieses Wissen schon haben, sollten wir auch etwas daraus lernen. Was denkst du?“

(Miriam Weweler 2021)

Dieser Ausschnitt stammt aus einer persönlichen Nachricht an einen mir wichtigen Menschen. Sie beschreibt einerseits meine Eingebundenheit in das Thema und andererseits gibt sie bereits viele Einblicke in die Ausführungen dieser Arbeit.

1 Einleitung

Diese Masterarbeit beschäftigt sich unter anderem mit den Auswirkungen einer zweigeschlechtlichen Gesellschaftsordnung auf den Umgang miteinander und auf das persönliche Verhaltensrepertoire. Schon als Kind werden wir auf vielfältige Weise von unserer Umwelt beeinflusst und eignen uns Rollen an, die für uns geeignet erscheinen und gesellschaftlich anerkannt sind. Durch diese gesellschaftlich vorgegebene Ordnung können sich Nachteile für bestimmte Geschlechtergruppen in bestimmten Bereichen ergeben. Um solche Machtstrukturen zukünftig abzubauen und allen Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht gleiche Möglichkeiten zukommen zu lassen, sollte früh damit begonnen werden, gegebene Strukturen aufzubrechen.

Dementsprechend stellt diese Masterarbeit die Forschungsfrage, wie sich geschlechtergerechte Pädagogik in der Kindertagesstätte etablieren kann und inwiefern sich die Rezeption von Kinderliteratur in geschlechtergerechter Weise einsetzen lässt. Der praktische Teil der Arbeit besteht deshalb darin, eine geschlechtergerechte Kindergeschichte zu entwickeln und auszuführen, wie sich diese pädagogisch sinnvoll einsetzen lässt.

Um auf die Forschungsfragen hinzuführen, bedarf es zunächst einiger Begriffsdefinitionen, die in die Genderthematik einführen, aktuelle Konzepte erläutern und einen politischen Bezug herstellen (s. a. Kap. 2.1.1 – 2.1.3). Darauf folgen einige Beispiele momentaner Ungleichheitsverhältnisse zwischen den Geschlechtern. In einem nächsten Schritt wird der Fokus auf Kindheit gerichtet, sodass die verschiedenen genderbedingten Einflüsse, die auf Kinder wirken, erläutert werden (s. a. Kap. 2.2). Das Kapitel zum allgemeinen Entwicklungsstand von Vorschulkindern befasst sich sowohl mit den entwicklungspsychologischen Herausforderungen als auch mit den Bedürfnissen von Kindern im Vorschulalter (s. a. Kap. 2.3). So wird eine Grundlage für die nachfolgenden Kapitel geschaffen, die Kinder als Adressat*innen einer geschlechtergerechten Pädagogik ansehen. Die angeführte Forschungsfrage richtet ihren Fokus auf die Kindertagesstätte als wichtigen Sozialisationsort für junge Kinder, sodass diese Einrichtung in ihren Grundzügen erläutert wird und die Aufgaben und Potentiale einer solchen Institution angeführt werden. Mit diesen entwickelten Grundlagen werden daran anschließend Aspekte einer geschlechtergerechten Pädagogik erläutert, sodass eine solche pädagogische Haltung nachvollzogen werden kann (s. a. Kap. 2.5).

Nach diesen grundlegenden Ausführungen zum Thema Gender, Geschlechtergerechtigkeit und einer allgemeinen Einbettung einer solchen Thematik in die pädagogische Arbeit der

Kindertagesstätte wird der Fokus dann auf die Kinderliteratur gerichtet. Hier wird zunächst auf die Bedeutung von Kinderliteratur für junge Rezipient*innen eingegangen (s. a. Kap. 2.6), um nachfolgend wiederum auf geschlechtsstereotype Erzählweisen in Kinder- und Jugendliteratur hinzuweisen (s. a. Kap. 2.6.1). Für die Entwicklung einer Kindergeschichte werden im Anschluss daran praktische Hinweise gegeben, die als Orientierung für die Konzeption einer Kindergeschichte dienen sollen (s. a. Kap. 2.6.2). Vor dem Hintergrund, die Figuren der Geschichte geschlechtergerecht und somit nicht stereotyp darzustellen, folgt dann eine Charakterentwicklung der Protagonist*innen (s. a. Kap. 3.1). Letztlich dienen die praktischen Hinweise, die Ausführungen zur Geschlechtergerechtigkeit und die Stichpunkte zu den drei Hauptcharakteren dazu, dass eine geschlechtergerechte Kindergeschichte entwickelt wird (s. a. Kap. 3.2). Nach der Kindergeschichte folgen Erklärungen, weshalb die Geschichte so konzipiert wurde, und es wird wiederum der Bezug zur Genderthematik hergestellt. Daran knüpft sich die Frage, inwiefern diese Geschichte in geschlechtergerechter Weise pädagogisch eingesetzt werden kann (s. a. Kap. 5.1 – 5.3). Abschließend werden die gesammelten Erkenntnisse reflektierend zusammengefasst, um eine zukünftige Perspektive in Aussicht zu stellen (s. a. Kap. 6).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Begriffsdefinitionen

In aktuellen Debatten um die Geschlechterthematik sind verschiedene Begrifflichkeiten von Relevanz, die hier als Basis für weitere Ausführungen erläutert werden. Zunächst wird der Begriff „gender“ in Abgrenzung zum Begriff „sex“ thematisiert. Daran anknüpfend wird die zweigeschlechtliche Gesellschaftsordnung kritisch beleuchtet und das Phänomen der konstruierten Genderrollen erklärt. Um diese Thematik in einen aktuellen gesellschaftlichen Zusammenhang zu stellen, wird in einem weiteren Kapitel „Gender Mainstreaming“ erläutert.

2.1.1 Sex, gender und doing gender

Da die beiden englischen Begriffe sex und gender eine genauere Umschreibung als der deutsche Begriff „Geschlecht“ bieten, werden diese auch im deutschsprachigen Raum häufig verwendet. Sex und gender werden in klarer Abgrenzung zueinander in Diskursen zum Thema Geschlecht

angeführt. So beschreibt sex das biologische Geschlecht, gender hingegen das soziale Geschlecht. Sex wird meist als gegebene Kategorie verstanden, aufgrund dessen von Geburt an den meisten Individuen ein biologisches Geschlecht zugeschrieben wird. Biologisch weibliche Menschen unterscheiden sich von biologisch männlichen Menschen hinsichtlich ihrer Geschlechtsmerkmale und ihres hormonellen Haushalts. Dies liegt daran, dass Frauen über zwei X-Geschlechtschromosomen und Männer über ein X- und ein Y- Geschlechtschromosom verfügen (Höhl/Weigelt 2015, 50).

Das soziale Geschlecht wird im Gegensatz dazu als sozial und kulturell determinierte Kategorie verstanden, die stetig konstruiert wird und veränderbar bleibt (Dräger 2008, 15). Es kann hier also von einem Sozialisationsprozess gesprochen werden, der je nach Kultur und Epoche sehr unterschiedlich verlaufen kann. Konkret bedeutet dies, dass Menschen abhängig von der zeitlichen und kulturellen Eingebundenheit zu Männern und Frauen gemacht werden (Fahrenwald 2012 19, 20). In dieser Arbeit wird der Fokus auf Geschlechtskonstruktionen der heutigen Gesellschaft in Deutschland gelegt. Mit der Unterscheidung der beiden Begriffe sex und gender ist es erst möglich geworden, angeblich naturgegebene Eigenschaften des einen oder anderen Geschlechts in Frage zu stellen und diese als wohlmöglich sozial konstruiert zu deklarieren (Wastl-Walter 2010, 22, 23).

Die Unterteilung in Männer und Frauen beziehungsweise Jungen und Mädchen zieht sich durch alle gesellschaftlichen Prozesse, sodass hier von einem System der Zweigeschlechtlichkeit gesprochen werden kann. Trotz, dass es viele Menschen gibt, die sich nicht in solche Kategorien einordnen lassen können oder wollen, wird Geschlechterkategorien eine hohe Bedeutung zugeschrieben und die Zuordnung zu einem bestimmten Geschlecht wird nach wie vor in verschiedenen Settings eingefordert (Mogge-Grotjahn 2004, 8). Menschen, die sich nicht in die zweigeschlechtliche Ordnung einfügen, werden als „transgeschlechtliche Menschen“ (TransInterQueer e.V. 2006 – 2021), „intergeschlechtliche Menschen“ (ebd.) oder als „queer lebende Menschen“ (ebd.) bezeichnet. Transgeschlechtliche Menschen sind diejenigen, die sich nicht mit ihrem biologisch zugeordneten Geschlecht identifizieren können. Intergeschlechtliche Menschen werden sowohl mit medizinisch weiblichen als auch mit medizinisch männlichen körperlichen Merkmalen geboren, sodass ihr biologisches Geschlecht uneindeutig ist. Als queer lebende Menschen werden Menschen bezeichnet, die sich nicht mit der Zweigeschlechterordnung identifizieren. Sie müssen sich nicht als trans- oder intergeschlechtlich verstehen (ebd.).

Auf der Unterscheidung zwischen sex und gender beruht das Phänomen des „doing gender“. Dieses lässt sich unter anderem auf West und Zimmermann zurückführen, die 1991 auf die Bedeutung der sozialen Interaktionen verweisen. Demnach wird Geschlecht nicht als individuelles Merkmal betrachtet, sondern vielmehr in einzelnen Situationen von Menschen aktiv und fortwährend hergestellt. Dabei beruht die Herstellung solcher Kategorien sowohl auf individuellen als auch auf gesellschaftlich produzierten Vorstellungen von Geschlecht (Kubandt 2016, 12). Durch eine solche konstruktivistische Fokussierung besteht allerdings die Gefahr, biologische Faktoren vollkommen zu negieren und Geschlecht als ausschließlich soziales Phänomen zu deklarieren. Andererseits führen Hopfner und Leonhard (1996) an, dass hingegen biologische Erklärungsansätze missbräuchlich genutzt wurden. Sie verweisen darauf, dass gesellschaftliche Nachteile für Frauen und Mädchen durch die postulierten „naturegegebenen Unterschiede“ der Frau im Vergleich zum Mann legitimiert wurden (Kubandt 2016, 52).

In Bezug auf die Genderthematik wird heute außerdem zwischen „Geschlechterrolle“ oder auch „gender role“ und der „Geschlechtsidentität“ oder auch „gender identity“ unterschieden. Bei der Rolle geht es um bestimmte soziale Verhaltensweisen, die im Laufe der Sozialisation erlernt werden. Die Geschlechtsidentität umfasst das innere Bewusstsein, sich einem bestimmten Geschlecht zugehörig zu fühlen. Dies wird, wie bereits angeführt, heute nicht mehr als biologisch gegeben, sondern als immer wieder in sozialen Interaktionen konstruiert angesehen (Fahrenwald 2012, 20).

2.1.2 Geschlechterstereotypisierung und Hierarchisierung

Wenn bestimmte Eigenschaften hauptsächlich männlichen und andere scheinbar gegenläufige Eigenschaften eher weiblichen Personen zugeschrieben werden, etablieren sich bestimmte Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit.

Stereotypisierungen dienen dazu, Wahrnehmungen einzuordnen und zu vereinfachen, indem zum Beispiel Menschengruppen bestimmte Zugehörigkeiten zugesprochen werden:

„Als stark vereinfachte Repräsentationen der sozialen Welt gelten Stereotype zwar als fehlerhaft, ermöglichen andererseits aber auch eine schnelle Informationsverarbeitung und erleichtern so die Orientierung in der komplexen Welt“ (Spreng 2005, 17).

Auf der Grundlage der zugesprochenen Gruppenzugehörigkeit werden Menschen dann anhand der scheinbar überwiegenden Eigenschaften dieser Gruppe beurteilt. Dementsprechend wird auch zwischen „Männern“ und „Frauen“ unterschieden. Diese immer wieder hergestellte

Differenz wird, so stellen Graff et al. heraus, mit Bedeutung aufgeladen und für gesellschaftliche Machtverhältnisse genutzt. Aus einer solchen Perspektive handelt es sich bei der Herstellung der Differenz zwischen den Geschlechtern um eine Konstruktionsleistung (Graff et al. 2016, 125). Richter beschreibt diese Verteilung wie folgt:

„Die gesellschaftliche Konstruktion und Zuschreibung von Aufgaben, Funktionen, Rollen, Charakteren im öffentlichen und privaten Leben hat zur Folge, dass Männer und Frauen unterschiedliche soziokulturelle Lebens- und Verhaltensweisen aufweisen und auch unterschiedlichen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen wie der Verteilung von Geld, Zeit, Macht, Arbeit, Versorgung usw. haben“ (Richter 2004, 11 zit. nach Alshut 2012, 105).

Menschen neigen also dazu, andere zu kategorisieren und dabei gegensätzliche Gruppen zu bilden. Focks führt in diesem Zusammenhang den Begriff des „entweder – oder – Denken[s]“ (Focks 2016, 19) ein. Dies bedeutet, wenn einer Gruppe bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden, ist es ausgeschlossen, diese Eigenschaften in der je anderen Gruppe zu vermuten (ebd.). Analog dazu verwendet Rendtorff den Begriff der „Spaltung“ (Rendtorff 2015, 21), der auf die absolute Gegensätzlichkeit zweier Gruppen aufmerksam machen soll:

„Wenn wir etwas für typisch für eine Gruppe halten, erwarten wir es bei der anderen nicht zu finden, ja rechnen sogar mit dem Gegenteil“ (ebd.).

Dieses Denken führt zu einer Reduktion der Gegebenheiten. Beispielsweise wird unterschieden zwischen den „Schwachen“ und den „Starken“, den „Klugen“ und den „Dummen“, den Menschen mit und ohne Migrationserfahrung, den „Ruhigen“ und den „Lauten“, den Mädchen und den Jungen. Dabei werden Verhaltensweisen dieser Menschen mit ihrer Zugehörigkeit zu der Kategorie abgeglichen und als „typisch“ für diese Gruppe gedeutet. Andere „unpassende“ Verhaltensweisen werden häufig in diesem Zuge übersehen. Diese Form der Kategorisierung wird auch als „Vereindeutigung“ (ebd.) bezeichnet.

Durch die Orientierung an Stereotypen werden individuelle Handlungsmöglichkeiten sowie Gedanken- und Gefühlsspielräume eingeschränkt (Alshut 2012, 102; Elsen 2018, 46). Denn wenn zunächst bei einem jungen Menschen ein Interesse für einen Themenbereich besteht, das gesellschaftlich eher dem anderen Geschlecht zugeordnet ist, ergeben sich nach Alshut zwei Möglichkeiten:

„Entweder Kinder und Jugendliche sind stark und mutig genug, sich all den Aussagen zu widersetzen oder sie verzichten auf ihre Interessen und Wünsche, um sich der Mehrheit anzupassen. Es wird somit ein Gruppenzwang eingefordert“ (Alshut 2012, 103).

Kinder werden stetig mit Geschlechterstereotypen konfrontiert und bilden sich zudem eigene Vorstellungen zu „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ (s. a. Kap. 2.3). Ihre stereotypen Ansichten sehen Kinder als Tatsachen an, da sie noch nicht in der Lage sind, diese Verallgemeinerungen

von Gegebenem zu abstrahieren (Hubrig 2019, 19). Es gibt für Kinder zahlreiche Einflüsse, die auf eine klassische, dichotome Symbolik zurückgreifen. In Spielzeugangeboten, auf Kleidung und Accessoires und ebenso in der Welt der Kinderbücher lässt sich eine solche Symbolik wiederfinden. Wie diese stereotypen Darstellungen in den einzelnen Bereichen ausfallen, wird weiter unten ausführlich erläutert (s. a. Kap. 2.2/2.6).

2.1.3 Gender Mainstreaming

Gender Mainstreaming (GM) wird in der Europäischen Union erstmals 1997 durch den Amsterdamer Vertrag gesetzlich verankert und lässt sich auf Bemühungen der feministischen Bewegung zurückführen (Alshut 2012, 13; Ehrhardt/Jansen 2013, 20, 21). Der Begriff „Mainstream“ bedeutet Hauptstrom. Von einer nebensächlichen Angelegenheit soll das Thema der Chancengleichheit der Geschlechter demnach zu einer Hauptangelegenheit werden (Ehrhardt/Jansen 2013, 19). Es handelt sich beim Gender Mainstreaming um eine politische Strategie, die Gleichberechtigung und Chancengleichheit für alle Geschlechter auf allen Ebenen erzielen will (Rendtorff 2011, 223 – 225). Da es sich um eine Strategie handelt, die zunächst die Verantwortlichen in der Politik und auf Führungsebenen anspricht, wird auch von einem „Top-down-Prozess“ gesprochen (Alshut 2012, 21). Es geht darum, die geschlechtsbezogenen Benachteiligungen abzubauen, um somit eine höhere Qualität von Arbeits- und Lebensbedingungen zu gewährleisten. Dies stellt sich als eine Querschnittsaufgabe heraus, die in allen politischen Auseinandersetzungen berücksichtigt werden soll (Ehrhardt/Jansen 2013, 19). Den konstruierten Hierarchien zwischen den Geschlechtern soll entgegengewirkt werden, sodass sowohl Gleichstellung als auch Gleichwertigkeit der Aufgaben besteht. Das bedeutet zum einen, dass Frauen und Männern die gleichen Rechte, Pflichten und Chancen zugestanden werden. Zum anderen sollen darüber hinaus männlich oder weiblich konnotierte Arbeitsbereiche, Kompetenzen und Lebensentwürfe als gleichwertig angesehen werden (Dräger 2008, 18). Es geht außerdem um die Sensibilisierung der Agierenden, Geschlechterverhältnisse zu erkennen und diese bei (politischen) Entscheidungen zu berücksichtigen (Ehrhardt/Jansen 2013, 20).

Nachfolgend wird die Bedeutung des Gender Mainstreamings für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe erläutert, da sich auch die Kindertagesstätte (Kita) in diesem Feld ansiedelt. Nach dem Kinder- und Jugendförderungsgesetz des Landes NRW gilt es unter anderem, Benachteiligungen und Rollenzuschreibungen aufgrund von Geschlecht abzubauen, Teilhabe für

alle Kinder und Jugendlichen gleichberechtigt zu gewährleisten und die Verschiedenheit sexueller Identitäten anzuerkennen (Alshut 2012, 31). In einer Stellungnahme der Bundesregierung zum 11. Kinder- und Jugendbericht wird betont, dass GM wie auch in anderen Politikbereichen in der Kinder- und Jugendhilfe maßgeblich berücksichtigt werden soll (Rohrmann 2008, 186). Allerdings wird auch Kritik bezüglich der Anwendung dieses Prinzips in der Kinder- und Jugendhilfe geäußert. So kann durch die Aufhebung von traditionellen Rollenvorstellungen eine Orientierungslosigkeit bei den Kindern und Jugendlichen folgen. Geschlechtsspezifische Vorbildfunktionen können sich durch die Vielfalt an Möglichkeiten einer individualisierten Gesellschaft auflösen (Alshut 2012, 164).

Demnach stellt sich für die Kindertagesstätte als eine wichtige Bildungsinstitution der Kinder- und Jugendhilfe die Frage, wie Kinder einerseits in ihrer Individualität gefördert werden können, ohne in verengte Geschlechterrollen gedrängt zu werden, andererseits jedoch genügend Orientierung erfahren, sodass die postulierte Orientierungslosigkeit ausbleibt.

2.2 Aktueller Forschungsstand zur Genderthematik und ihre Bedeutung für Kinder in Deutschland

In diesem Abschnitt wird zunächst ein kurzer Einblick in die aktuelle gesellschaftliche Situation um das Thema Gender und Geschlechterverhältnisse gegeben, um im Anschluss daran genauer auf die vielfältigen Einflüsse im kindlichen Aufwachsen einzugehen. Dabei werden geschlechtsspezifische Verhaltenstendenzen erläutert, die sich aufgrund der unter anderem medialen, institutionellen und sprachlichen Einflüsse in unterschiedlichem Ausmaß bei Kindern etablieren.

Es gibt viele wissenschaftliche Debatten dazu, inwieweit das Geschlecht biologisch vorgegeben bzw. durch Sozialisation konstruiert ist. Rohrmann und Wanzeck-Sielert verweisen auf die Neurobiologin Eliot, die 2010 innerhalb ihrer Arbeit über geschlechtliche Unterschiede in der Gehirnentwicklung feststellt, dass zwischen männlichen und weiblichen Gehirnen keine relevanten Differenzen bestehen. Rohrmann und Wanzeck-Sielert stellen dabei heraus, dass „aus minimalen pränatalen Unterschieden in den Gehirnen von männlichen und weiblichen Föten [...] in der weiteren Entwicklung erhebliche Unterschiede werden [können]“ (Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2018, 45). Dabei werden allerdings vor allem die Umwelteinflüsse als Grund für mögliche Unterschiede genannt. Rohrmann und Wanzeck-Sielert betonen dabei die Gehirnplastizität, die auch von Eliot hervorgehoben wird: Durch gesammelte Erfahrungen

verändert sich das Gehirn stetig (ebd.). Darüber hinaus haben Untersuchungen zu menschlichen Verhaltensweisen gezeigt, dass die durchschnittlichen Unterschiede zwischen den Geschlechtsgruppen eher gering ausfallen. Vielmehr gibt es erhebliche Überschneidungen und die Unterschiede innerhalb der männlichen beziehungsweise weiblichen Gruppe sind größer als die durchschnittliche Differenz zwischen den beiden Gruppen. Trotz dieser Erkenntnisse wirkt die Kategorie Geschlecht gesellschaftlich strukturierend (a. a. O., 35).

Der Feminismus hat als erste Bewegung auf eine ungleiche Verteilung von Macht und somit auf geschlechtsspezifische Vor- und Nachteile aufmerksam gemacht mit der Forderung um Freiheit und gleiche Rechte für Frauen (Alshut 2012, 13). Obwohl die Anfänge dieser Bewegung bereits Jahre zurückliegen, bestehen in der heutigen Gesellschaft weiterhin Benachteiligungen aufgrund von Geschlecht. Beispielsweise ist nach wie vor eine ungleiche Bezahlung vorhanden. Hier wird auch vom „Gender Pay Gap“ gesprochen, der sich (unbereinigt) darauf beläuft, dass 2020 Frauen in Deutschland durchschnittlich pro Stunde 18 % weniger verdienten als Männer (Statistisches Bundesamt 2021). Der Gender Pay Gap erschließt sich unter anderem dadurch, dass viele Berufe, in denen überwiegend Frauen arbeiten, geringer bezahlt werden. Hierbei handelt es sich häufig um soziale Berufe, die auch als „Frauenberufe“ tituliert werden (Alshut 2012, 34 – 35). Dräger kritisiert in diesem Zusammenhang die Haltung, Frauen hätten „naturegegebene“ Eigenschaften, aufgrund derer sie sich insbesondere für soziale Berufe besser eignen würden. Daraus würde folgen, dass sich jede Frau für soziale Berufe qualifiziert, weswegen jegliche professionelle Ausbildungen im sozialpädagogischen Bereich als weniger bedeutend betrachtet werden würden (Dräger 2008, 65, 66). Aufgrund der geringeren Bezahlung dieser Berufe liegt eine solche Mehrheitshaltung in der Gesellschaft nahe. Außerdem mangelt es nach wie vor an Frauen in Führungspositionen. Laut dem Statistischem Bundesamt waren 2019 29,4 % der Führungspositionen in Deutschland von Frauen besetzt. Damit liegt Deutschland um fünf Prozentpunkte unter dem EU-Durchschnitt (Statistisches Bundesamt² 2021).

Neben dem Gender Pay Gap wird außerdem vom „Gender Care Gap“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2019) gesprochen. Dabei geht es um den unterschiedlichen zeitlichen Aufwand der Geschlechter für die Sorgearbeit. Zur Sorgearbeit zählt Kindererziehung, die Pflege von Senior*innen und weiteren pflegebedürftigen Angehörigen, die Arbeit im Haushalt, sowie die ehrenamtliche Arbeit. Pro Tag wenden Frauen durchschnittlich 52,4 % mehr Zeit für diese unbezahlte Sorgearbeit auf als Männer. Daraus ergeben sich für Frauen wirtschaftliche Nachteile. Da Frauen für diese Arbeit deutlich mehr Zeit aufwenden, arbeiten viele Frauen in Teilzeit. Hieraus ergibt sich ein niedrigeres Gehalt für Frauen mit der

Folge einer geringeren eigenständigen Rente. Diesen Gap auszugleichen und Männern ebenso wie Frauen Verantwortung in der Care Arbeit zuzusprechen, kann deshalb helfen, die angeführten Nachteile auszugleichen (ebd.). Während sich der Gender Pay Gap mit der Benachteiligung von Frauen im männlich gelesenen Bereich des Erwerbslebens befasst, fokussiert der Gender Care Gap männliche Teilhabe im weiblich gelesenen Bereich der Sorgearbeit.

Das Phänomen der Höherstellung einer bestimmten Gruppe von Männern wird auch „hegemoniale Männlichkeit“ genannt. Diese zeichnet sich durch die Dominanz über die gesamte Gruppe der Frauen aus, sowie durch die Dominanz über marginalisierte Männergruppen, die dem „typischen Männlichkeitsideal“ nicht entsprechen. Sie geht einher mit der Abwertung von Weiblichkeit und zielt auf „Kontrolle, Wettbewerb und Kampf“ (Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, 37). Bei diesem vorherrschenden Bild erscheint es nachvollziehbar, dass „untypisches“ Verhalten von Mädchen eher anerkannt ist, als wenn sich Jungen entgegen der Geschlechternorm verhalten. Denn während Mädchen vermeintlich dabei gewinnen, wenn sie sich an „männlichen“ Spielen und Angeboten orientieren, verlieren Jungen wenn sie sich „weibliche“ Verhaltensweisen aneignen (Steins 2015, 172).

Die Verhaltenstendenzen von Kindern in Bezug auf die Genderthematik werden nachfolgend skizziert, um im Anschluss daran die verschiedenen sozialisatorischen Einflüsse, die mit zu diesem Verhalten beitragen, zu erläutern.

Durch eine aktive Auseinandersetzung mit geltenden Vorgaben, die sich an der Heteronormativität orientieren, entwickeln Kinder daran angelehnte Verhaltensweisen. Sie lernen durch ihre Eingebundenheit die Regeln der Geschlechterunterscheidung und eignen sich somit die an sie herangetragenen Normen an (Focks 2016, 88). Dabei sei betont, dass die angeeigneten Genderpraxen nicht an das biologische Geschlecht gebunden sind, sondern sich beispielsweise auch ein Junge an „typisch weiblich“ konnotierten Angeboten und Verhaltensweisen orientieren kann (a. a. O., 93).

In der Literatur finden sich zahlreiche Aufzählungen von kindlichen geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen. Durch die Betonung dieser Unterschiede besteht allerdings die Gefahr, eben diese zu reproduzieren. In diesem Zusammenhang wird auch von einer „Reifizierung“ (Rohrman 2008, 137) der Differenzen gesprochen. Um jedoch über aktuelle Tendenzen zu informieren und eine Grundlage für mögliches pädagogisches Handeln zu schaffen, kann nicht gänzlich darauf verzichtet werden. Es ist allerdings hervorzuheben, dass es sich lediglich um beobachtete Tendenzen handelt, die je nach Kind und Kontext stark variieren können.

Der vorherrschende männliche Habitus kann unter anderem mit Selbstbehauptung, körperlicher Stärke und einem Wettbewerbsdrang umschrieben werden. Wenn sich beispielsweise ein Junge an diesen Praktiken orientiert, versucht er Zugehörigkeit herzustellen und unter Beweis zu stellen, ein „richtiger Junge“ zu sein. Focks deutet an, dass sich durch eine solche Orientierung „Passungsprobleme mit der Kultur der meisten Kindertageseinrichtungen und Schulen“ (Focks 2016, 89 – 90) ergeben können. Allerdings ist hier wieder zu erwähnen, dass durch eine defizitäre Haltung Defizite wiederum reproduziert werden.

Klassische Weiblichkeitspraktiken beinhalten die Fähigkeit zur Anpassung, Empathie zu empfinden und Kompromisse eingehen zu können. Darüber hinaus wird nach der Bestätigung durch andere gesucht und sich an gegenwärtigen Schönheitsidealen orientiert (ebd.). Besonders die soziale Komponente wird bei einer weiblich orientierten Sozialisation stark gefördert. Dazu zählt, sich um andere zu sorgen, sensibel auf Gefühle anderer zu reagieren und Verantwortung für eine Gruppe zu übernehmen. Dementsprechend fördert eine an Weiblichkeit orientierte Sozialisation Beziehungsfähigkeit (a. a. O., 91).

Nach dem Prinzip der Spaltung (s. a. Kap. 2.1.2) gehen mit einer geschlechtstypischen Sozialisation Einschränkungen einher. So wird Kindern bei einer „typischen Jungensozialisation“ weniger zugestanden, introvertierte Gefühle wie Traurigkeit, Angst oder Schmerzempfinden auszudrücken. Solche Emotionen werden in diesem Kontext eher durch bestimmte Strategien verdrängt (Focks 2016, 92). Mit einer an „typisch weiblichen Merkmalen“ orientierten Sozialisation gehen ebenfalls Einschränkungen einher. Diese Kinder verhalten sich weniger sportlich aktiv und beanspruchen weniger Raum für sich. Zudem richten sich Gefühle wie Aggressionen bei ihnen eher „nach innen“ (a. a. O., 43).

Die Vorstellung von dem, was als vermeintlich „männlich“ beziehungsweise „weiblich“ angesehen wird, erlangen Kinder durch das aktive Filtern von Informationen über Geschlechterunterschiede. Im vorschulischen Alter werden solche stereotypen Vorstellungen von Kindern sogar überbetont, um Orientierung zu erlangen und Zugehörigkeit oder Abgrenzung hervorzuheben (Kubandt 2016, 92; Alshut 2012, 101).

Ein weiterer Aspekt, der in Bezug auf die Genderthematik im Kontext der Kindertagesstätte von Rohrmann betont wird, ist der der aktiven Geschlechtertrennung der Kinder. In seinem Buch „Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit“ (Rohrmann 2008) geht er auf diese Tendenz von Kindern ein und bezieht dabei Pädagog*innen mit ihren Expert*innenmeinungen mit ein. Er kommt zu dem Schluss, dass Kinder den Großteil ihrer Zeit in geschlechtshomogenen Gruppen spielen. Allerdings sind aus verschiedenen Studien auch vielfach geschlechtsgemischte

Interaktionen beobachtet worden (a. a. O., 38 – 42, 49). Jedoch sind „[g]eschlechtshomogene Spielpartnerschaften [...] tendenziell stabiler, wogegen geschlechtsgemischte Gruppen mit zunehmendem Alter der Beteiligten schneller wieder zerfallen“ (Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, 65). Rohrman stellt in seiner Studie heraus, dass die Tendenz zu geschlechtergetrenntem Spielverhalten nicht in diesem Ausmaß als naturgegeben anzusehen ist, sondern erheblich vom Kontext mitbestimmt wird. Es wird angedeutet, dass eine solche Tendenz besonders in unübersichtlichen und anonymen Settings verstärkt wird. Die aktive Trennung der Geschlechter in freien Spielsituationen könnte demnach Orientierung, Sicherheit und Schutz bieten (Rohrman 2008, 335). Andererseits birgt es aber auch die Gefahr, dass sich stereotype Verhaltensweisen verstärken und eine Hierarchisierung der Geschlechter fortgeführt wird (a. a. O., 343, 344). Geschieht eine solche Trennung, machen Mädchen und Jungen daraus folgend auch unterschiedliche Bildungserfahrungen, die Einschränkungen aufweisen können. Außerdem kann der individuelle Entfaltungsspielraum durch die Begrenzung innerhalb der homogenen Gruppe gemindert werden (a. a. O., 356).

Durch eine mehrheitliche Orientierung von Kindern an stereotypen Vorstellungen kann es zu Ausgrenzungen von normabweichenden Kindern kommen. Eine zweigeschlechtlich orientierte Gesellschaft lässt keinen Spielraum für Menschen, die sich geschlechtsuntypisch verhalten oder transgeschlechtlich, intergeschlechtlich oder genderqueer sind. Durch den Druck, einer bestimmten Geschlechtergruppe anzugehören, kann sich Verunsicherung ergeben (Focks 2016, 44).

Es wird darauf verwiesen, dass Kinder bereits früh lernen, dass sie in einer Gesellschaft aufwachsen, die von hegemonialen Strukturen geprägt ist. Demnach wird männliches Dominanzverhalten ebenso aufgenommen wie die geringere Wertigkeit von weiblichen Praktiken und Symbolen. Hier kann auch der Begriff des „heimliche[n] Lehrplan[s]“ (Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, 63) angeführt werden, der besagt, dass der Alltag in Bildungsinstitutionen von unhinterfragten Geschlechtsstereotypen beeinträchtigt wird, obwohl der pädagogische Anspruch ein anderer ist (ebd.).

Während die Bedürfnisse von Kindern unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit nahezu identisch sind, unterscheiden sich ihre Lebenswelten schon früh (Alshut 2012, 79). Die Unterteilung in zwei unterschiedliche „Welten“ resultiert demnach nicht aus Bedürfnisdifferenzen, sondern aus der internalisierten Orientierung an einer zweigeschlechtlichen Gesellschaftsordnung (s. a. Kap. 2.1.1).

Diese Zweigeschlechtlichkeit durchzieht alle Lebensbereiche, weshalb Kinder gefordert sind, sich aktiv mit der Genderthematik auf verschiedenen Ebenen auseinanderzusetzen. Focks benennt dabei drei signifikante Ebenen: „[die] Ebene der Geschlechtersymbole und -stereotype (für Kinder über Spielwaren, Kleidung, Frisuren sichtbar), [die] Ebene der gesellschaftlichen Strukturen (für Kinder erlebbar beispielsweise über die Arbeitsteilung der Geschlechter) und [die] Ebene der individuellen Geschlechtsidentitätskonstruktionen (Geschlechtszuordnung und doing gender)“ (Focks 2016, 88).

Auf die dritte Ebene wurde bereits unter anderem durch die Erläuterungen über die aktive Geschlechtertrennung der Kinder und den damit einhergehenden Zuordnungen und doing-gender-Prozessen eingegangen. Nachfolgend wird die Ebene der Geschlechtersymbole am Beispiel der Spielwaren und des medialen Einflusses beleuchtet.

Durch den zunehmenden Einfluss und das große Angebot der Spielzeugindustrie, die besonders geschlechtsabhängige Angebote bereitstellt, wird die Trennung der Geschlechter verstärkt. Hier führen Rohrmann und Wanzeck-Sielert an, dass die Entscheidungen von Kindern heute stark berücksichtigt werden, um dem Kind Autonomie zuzusprechen. Wegen der zeitweisen deutlichen Orientierung an der eigenen Geschlechtergruppe und dem hohen Angebot für diese kommt es somit allerdings dazu, dass sich Geschlechtsstereotype stärker etablieren (Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2018, 41, 42).

Barbara Rendtorff stellt die unterschiedliche Beschaffenheit der zwei Spielzeugwelten deutlich heraus. So beschreibt sie die sich wiederholende Erzähllinie der „Bezogenheit“ (Rendtorff 2015, 15 – 17, 19) von „mädchentypischem“ Spielzeug. Dies bedeutet, dass Figuren hier in Verbindung zu anderen stehen und die Beziehungen untereinander in den Vordergrund rücken. Andererseits beschreibt sie „jungentypische“ Angebote, die das Klischee des „einsamen Helden“ (ebd.) bedienen und mit denen somit ein Mangel an Bezogenheit einhergeht. Ein weiterer Aspekt, den Rendtorff anführt, ist der des Raumes. Während weibliche Figuren sich überwiegend im begrenzten, häuslichen Bereich aufhalten, agieren männliche Figuren eher im weiten öffentlichen Raum. Hier liegen also zwei gegensätzliche Erzähllinien von „innen“ und „außen“ vor, die auf zwei verschiedene Geschlechter aufgeteilt werden. Eben dieses Phänomen kritisiert Rendtorff, indem sie darlegt, dass Menschen und insbesondere Kinder sowohl einen sicheren Zufluchtsort benötigen als auch die Möglichkeit, sich und ihre Umwelt zunehmend autonom und frei zu entdecken. Dabei macht sie die beiden Pole deutlich, indem sie beim inneren Zufluchtsort vom „Bewahren“ (ebd.) spricht und den Außenraum mit dem Begriff der „Veränderung“ (ebd.)

betitelt. Die Trennung dieser beiden bedeutenden Seiten menschlichen Lebens erachtet sie als problematisch (ebd.).

Ein aktuelles Beispiel bietet die Start-Webseite von Playmobil, auf der vier Bilder unterschiedlicher Spielwelten präsentiert werden. Während der Flughafen und die Baustelle, die sich im Außenbereich wiederfinden, in Blau und einem dunklen Gelb gehalten sind, stechen die „Luxusvilla“ (Playmobil 2021) und der „Traumpalast mit Prinzessin“ (ebd.) durch eine rosa und lila Farbgebung heraus. Sowohl die Villa als auch der Palast spielen sich im beschriebenen Innenbereich ab und weisen darüber hinaus darauf hin, dass Reichtum ebenfalls für Mädchen als erstrebenswert gilt.



Da Rosa und Lila in dieser Gesellschaft und zu dieser Zeit eher weiblich konnotierte Farben sind, wird ein solches Angebot für Jungen tendenziell weniger attraktiv erscheinen. Die Tatsache, dass nur von der „Prinzessin“ die Rede ist, unterstreicht dies außerdem.

Die Einschätzung Rendtorffs, dass die Trennung der Dimensionen des Bewahrens und der Veränderung problematisch ist, erscheint nachvollziehbar, wenn Spielzeug als handlungsanregend verstanden wird. Denn mit der Begrenztheit geschlechtstypischer Spielwaren würden auch nur eingeschränkte Handlungsanleitungen bestehen, die Einfluss auf das Verhalten und die Selbstkonzepte der Kinder nehmen würden (Mahs et al. 2015, 152).

Neben den Spielwaren gibt es zahlreiche andere mediale Einflüsse, die stereotype Geschlechtervorstellungen bedienen: Die angebotenen Computerspiele, Fernsehserien und Kinderbücher und ihre jeweiligen Erzähllinien führen dazu, dass sich Kinder mit den dargestellten Figuren und Verhältnissen auseinandersetzen. Kinder werden an der Fülle an Angeboten zu Konsument*innen, die in Werbeanzeigen direkt angesprochen werden, obwohl

die Eltern die Waren für die Kinder kaufen (Alshut 2012, 93). Um genderbewusste Erzähllinien für Kinder und ihre Eltern zur Verfügung zu stellen, bedarf es vieler Entwickler*innen und Autor*innen, die sich um diese Perspektive bemühen. Die entwickelte Kindergeschichte dieser Arbeit soll als ein Beispiel dienen, wie geschlechtergerechte Darstellungen in der Kinderliteratur berücksichtigt werden können.

Wesentlichen Einfluss auf die Sozialisation haben als erste Instanz die Eltern beziehungsweise die erwachsenen Bezugspersonen. Dass Kinder unterschiedlich wahrgenommen werden und unterschiedlich auf sie reagiert wird, je nachdem ob sie weiblich oder männlich sind, lässt sich beispielsweise anhand der „Baby-X-Experimente“ erkennen. Hier wurde den Versuchspersonen ein Baby gezeigt, was manchen Personen als Mädchen und manchen als Junge vorgestellt wurde (Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, 47). Die Erwachsenen beschrieben das Baby je nach angegebenem Geschlecht sehr verschieden:

„Die Erwartung, ein Mädchen vor sich zu haben, lässt das Kind kleiner, leichter, zarter, empfindsamer und ängstlicher erscheinen, als wenn dasselbe Mädchen als ein Junge ausgegeben wird: Als Junge wird es für robuster und aktiver gehalten“ (Rendtorff 2003, 57).

Diese Experimente wurden bereits in den 1970-er Jahren durchgeführt und viel zitiert (Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, 47). Ein neueres Experiment solcher Art wurde von Quarks arrangiert. Hierbei bekommt ein männliches Baby rosafarbene Kleidung angezogen, während ein weibliches Baby „jungentypische“ Kleidung trägt. Den Versuchspersonen werden einige Spielzeuge zur Verfügung gestellt, die sie den Kindern anbieten sollen. Die Personen entschließen sich dem vermeintlichen Mädchen tendenziell Puppen anzubieten, während dem vermeintlichen Jungen eher Autos zum Spielen gegeben werden (Quarks 2018). Dies zeigt, dass Kinder schon sehr früh mit stereotypen Rollenvorstellungen konfrontiert werden.

Diese Vorstellungen sind nicht immer die gleichen, doch es bleibt die Tendenz der Fokussierung auf „geschlechtstypische“ Unterschiede. Je nach Haltung werden Jungen „entweder [als] aktiv und durchsetzungsfähig oder [als] laut, wild und rücksichtslos“ (Focks 2016, 18) wahrgenommen. Mädchen dagegen „sind entsprechend einfühlsam und sozial kompetent oder eben ‚zickig‘, hinterlistig und passiv“ (ebd.). Diese Wahrnehmung beeinträchtigt wiederum die Interaktionen mit den Kindern. Außerdem fügt Focks an, dass mit einem solchen Fokus auf die Differenzen zwischen den Geschlechtsgruppen die individuellen Unterschiede innerhalb der Gruppen weniger berücksichtigt werden, sondern vielmehr aus dem Blick geraten (ebd.).

Kinder werden in Interaktionen also kategorisiert und erhalten Zuschreibungen, sodass sie sich wiederum dementsprechend verhalten. Melitta Walter beschreibt das so:

„Am Anfang haben beide Geschlechter individuelles Potential an Möglichkeiten und Interessen. Entscheidend für weitere Verhaltensmuster und Entwicklungsspielräume ist nicht das biologische Geschlecht, sondern sind die sozialen Zuschreibungen der verbalen und nonverbalen Botschaften, die Familie, Nachbarschaften und Kinderbetreuungseinrichtungen den Mädchen und Jungen als Richtschnur vermitteln“ (Walter, 2010, 220 zit. nach Alshut 2012, 82).

In Bezug auf das Phänomen der Spaltung, das weiter oben bereits erläutert wurde (s. a. Kap. 2.1.2), dient das folgende Beispiel dazu, die Eingebundenheit von Kindern in die Geschlechterverhältnisse zu verdeutlichen. Wenn von Jungen erwartet wird, dass sie sich für technische Abläufe interessieren und diese nachvollziehen können, würde dies bedeuten, dass Mädchen sich nicht für Technik interessieren und Abläufe nicht verstehen könnten. Angenommen diese Haltung würde von Eltern, Lehrenden und Erziehenden immer wieder durch Worte und Handlungen unterstrichen werden, so ist es wahrscheinlich, dass eine Mehrzahl an Mädchen sich tatsächlich nicht für technische Dinge interessiert, da sie in diesem Bereich von ihrem Umfeld gehemmt statt gefördert wurden. Blank-Mathieu spricht, wie viele andere Autor*innen auch, in diesem Zusammenhang von einer „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ (z.B. Blank-Mathieu 2002, 13).

Nachfolgend wird die Bedeutung der zweiten Ebene nach Focks, also die Ebene der gesellschaftlichen Strukturen für Kinder beleuchtet. Kinder nehmen ab einem bestimmten Alter Geschlechterverhältnisse wahr und erkennen Aufgabenverteilungen. Sowohl innerfamiliäre Arbeitsteilung als auch Zuständigkeiten im öffentlichen Raum werden wahrgenommen. So beschreibt Dräger, dass kindliche Bezugspersonen in der Kindertagesbetreuung hauptsächlich Frauen sind. Durch das „Lernen am Modell“ ahmen Kinder diese Zuständigkeiten nach und versuchen sich damit zu identifizieren (Dräger 2008, 77, 78). Die Dominanz von Frauen in diesem Feld wird in vielen Publikationen als problematisch angesehen, da es für die aufwachsenden Jungen in den Einrichtungen somit nur wenige männliche Vorbilder gibt (Walter 2013, 66). Andererseits sind Frauen jedoch in Einrichtungen, in denen ein Mangel an Männern herrscht, dazu „gezwungen“, alle Arbeiten, also beispielsweise auch die handwerklichen, zu verrichten. Wenn also wenig Genderbewusstsein in den Einrichtungen besteht, kann die Anwesenheit von einzelnen Männern dazu führen, dass sich stereotype Rollenverteilungen etablieren, die, so sei hier hinzugefügt, wiederum von den Kindern als selbstverständliche Verhältnisse angesehen werden (Rohrmann 2008, 339). Das Arbeitsfeld in der Kindertagesstätte kann also als „weibliche Domäne“ betrachtet werden und stellt einen Aspekt der Kita als „gendered institution“ (Rabe-Kleberg 2005, 26) dar, was in Kapitel 2.4 genauer erläutert wird.

Zudem thematisiert Dräger, dass schon Kinder die unterschiedliche Wertigkeit von Aufgaben wahrnehmen und erkennen, dass der gesellschaftlich entgegengebrachte Wert einer Arbeit oft

mit dem jeweiligen Geschlecht zusammenhängt (Dräger 2008, 77, 78). Dass ein Ungleichgewicht bezüglich beruflicher Aufgaben besteht, lässt sich wiederum aus den angeführten Daten des Statistischen Bundesamts schließen. Es ist zu vermuten, dass auch Kinder diese Verteilung in ihrer Umwelt wahrnehmen.

Im weiteren Verlauf folgt eine Erläuterung zur Bedeutung der Sprache in Bezug auf die Genderthematik. Es ist belegt worden, dass Sprachen mit grammatischem Geschlecht (im Deutschen: „der, die, das“) dazu führen, dass in diesen Gesellschaften zwischen den Geschlechtern eine höhere Ungleichheit besteht als in Gesellschaften, in denen ein solches Sprachsystem nicht besteht. Durch eine asymmetrische Sprache werden demnach asymmetrische Machtstrukturen aufrecht erhalten und Denk- und Handlungsprozesse determiniert (Elsen 2018, 49).

Hinzu kommt im Deutschen, dass das generische Maskulinum, also eine männliche Bezeichnung die stellvertretend für alle Geschlechter gelten soll (z. B. „Lehrer“ als Benennung einer oder mehrerer lehrender Personen unabhängig von ihrem Geschlecht), tendenziell als Grundform verwendet wird. Verschiedene Experimente zeigen jedoch, dass durch die Verwendung des generischen Maskulinums die Testpersonen übermäßig häufig an männliche Personen denken (ebd.). Elsen fasst die Folgen der Verwendung des generischen Maskulinums so zusammen:

„Es ist also keinesfalls als geschlechtsgerecht zu sehen, denn es führt eindeutig zu einem geringeren gedanklichen Einbezug von Frauen. Das generische Maskulinum macht Frauen unsichtbar und ist daher benachteiligend, wenn nicht gar diskriminierend“ (ebd.).

Analog dazu verbinden sechs- bis zwölf-jährige Kinder mit deutscher und niederländischer Muttersprache mit beruflichen Bezeichnungen, die beide Geschlechter benennen (z. B. „Lehrerinnen und Lehrer“), mehr weibliche Personen als es bei der Verwendung des generischen Maskulinums der Fall wäre. Das Interesse von Mädchen für bestimmte Berufe wird außerdem eher geweckt, wenn die weibliche Bezeichnung neben der männlichen ebenfalls genannt wird (a. a. O., 50). Das generische Maskulinum wird von Kindern also nicht als neutrales Sprachelement interpretiert, sondern dazu genutzt, sich an vermeintlich männlichen Möglichkeiten zu orientieren. Mit der konsequenten Verwendung beider Formen können Diskriminierung und Unsichtbarkeit entgegengewirkt werden (a. a. O., 51).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl die allgemeingesellschaftliche Situation als auch die Lebenswelten der Kinder maßgeblich von einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit beeinflusst sind. Durch hegemoniale Strukturen wird Männlichkeit nach wie vor als geltende Norm angesehen, wobei dies häufig unbewusst in alltäglichen Interaktionen geschieht. Durch eine

maskulin gegenderte Sprache und weitere vielfältige Einflüsse wird dementsprechend Macht und Anerkennung in verschiedenen Bereichen ungleich verteilt. Darüber hinaus werden Kindern durch die unbewusste Orientierung an Geschlechtsstereotypen Entwicklungsmöglichkeiten verwehrt. Des Weiteren werden Kinder durch soziale Zuschreibungen und sich selbst erfüllende Prophezeiungen zu „typischen Jungen“ und „typischen Mädchen“ gemacht, ebenso wie sie sich selbst aktiv dazu entwickeln.

2.3 Allgemeiner Entwicklungsstand von Vorschulkindern

In diesem Kapitel werden Aspekte der kindlichen Entwicklung beleuchtet, um daran anknüpfend in einem Schritt geschlechtergerechte Erziehung für diese Zielgruppe zu erläutern und in einem späteren Kapitel Kinderliteratur als für diese Altersgruppe ansprechendes Medium zu thematisieren. Letztlich sollen diese Erläuterungen dann als Anregung für die Entwicklung einer eigenen geschlechtergerechten Kindergeschichte dienen. Aufgrund der Fülle an entwicklungspsychologischen Theorien und dem soeben beschriebenen Fokus, werden einzelne für diese Arbeit bedeutende Elemente kindlicher Entwicklung herausgestellt. So wird zunächst beleuchtet, wie Kinder ihre Umwelt wahrnehmen und sich die Welt ausmalen, um daran anknüpfend auf ihr soziales Denken und Handeln zu schließen. Außerdem wird die sprachliche Entwicklung von Kindern im Vorschulalter beleuchtet. In einem letzten Schritt wird im Zuge der Genderthematik die Entwicklung der Geschlechtsidentität bei Kindern erläutert.

Wahrnehmung wird verstanden als der „Prozess der Informationsaufnahme aus der Umwelt wie auch das Ergebnis dieser Aufnahme“ (Höhl/Weigelt 2015, 63, 64). Dies, so beschreiben Höhl und Weigelt weiter, vollzieht sich in mehreren schnell aufeinander folgenden Schritten:

„[D]er Stimulation aus der Umwelt folgt die entsprechende Erregung von Sinnesrezeptoren, die Informationen an das Gehirn weiterleiten, wo schließlich der Wahrnehmungseindruck im Zusammenspiel von aktuellen Sinneseindrücken und gespeicherten Erfahrungen entsteht“ (ebd.).

Es wird zwischen den fünf Sinnessystemen des Sehens, Hörens, Riechens, Schmeckens und Fühlens unterschieden. Für das Rezipieren von Vorlesebüchern sind besonders das Hören und Sehen relevant. Eine Entwicklungsaufgabe von Kindern besteht darin, die gehörten Lautreize voneinander zu unterscheiden und beispielsweise sprachliche von nichtsprachlichen Lauten zu abstrahieren. Obwohl das auditorische System sich bereits im Mutterleib entwickelt und zum Geburtszeitpunkt verschiedene Geräusche voneinander getrennt werden können, entwickelt es

sich in den ersten Jahren weiter. Während der Phase der Sprachentwicklung ist der Ausbau dieses Sinnessystems besonders stark (a. a. O., 66).

Das visuelle System entwickelt sich auch noch im frühen bis mittleren Kindesalter weiter. Höhl und Weigelt führen an, dass Kinder mit sechs Jahren ebenso gut wie Erwachsene Kontraste erkennen, allerdings erst mit 12 Jahren die volle Sehschärfe erreicht wird. Außerdem brauchen Kinder im Alter von fünf Jahren noch mehr Zeit als Erwachsene, Gesichter wiederzuerkennen (ebd.).

Kinder nehmen ihre Umwelt anders wahr als Erwachsene. Kinder versuchen sich die Welt durch die verschiedenen Sinneseindrücke zu erklären. Um ein Verständnis von realen Gegebenheiten zu erlangen, müssen Kinder Dinge durch unterschiedliche sinnliche Erfahrungen begreifen und einen persönlichen Bezug herstellen. Nach Schäfer gelingt diese persönliche Anteilnahme durch das kindliche Fantasieren, womit eine gedankliche Umgestaltung der Wirklichkeit nach inneren Vorstellungen gemeint ist:

„Kinder suchen daher Gelegenheit, ihre Welt- und Selbsterfahrungen mit ihren eigenen Fantasien zu verbinden, sie in erlebbare Szenen zu betten, sie in persönlichen Träumen auszuweiten und mit diesen Erfahrungen zu spielen. Spielen, Fantasieren und Gestalten sind die Prozesse, in denen dieses Potential der persönlichen Bedeutungen der Dinge ausgebreitet, ausprobiert und ausgearbeitet wird“ (Schäfer 2006, 7).

Um Situationen und Dinge in der Welt zu verstehen und sie als persönlich bedeutend zu erfahren, brauchen Kinder demnach die Fähigkeit zu Fantasieren. Dabei unterscheiden Kinder zunächst noch nicht zwischen Realität und Fantasie. Erst mit zunehmendem Alter wird diese Trennung für Kinder deutlicher (Fürst et al. 2013, 163).

Damit Kinder sich auf eine bestimmte Situation oder Aufgabe konzentrieren können, müssen sie lernen, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren. Aus der Vielzahl an Reizen werden dann relevante Informationen gefiltert, um „eine gezielte Lenkung der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns“ (a. a. O., 69) zu ermöglichen. Eine derartige selektive Wahrnehmung gelingt mit zunehmendem Alter immer mehr. Besonders die Länge der Fokussierung auf eine Aufgabe steigt mit dem Vorschulalter stark an. Dreijährige können sich etwa fünf bis sieben Minuten lang konzentrieren, während Fünfjährige diese Schwelle der sieben Minuten überschreiten können (a. a. O., 70).

Auch im sozialen Denken und Handeln werden im Vorschulalter große Fortschritte erzielt. Sie lernen, empathisch zu sein, entwickeln Gerechtigkeitsgedanken und üben sich im Umgang mit Emotionen (Höhl/Weigelt 2015, 95). Dieser Umgang mit Gefühlen erfordert drei Fähigkeiten, die

im Kitaalter erlernt werden müssen. Zunächst bedarf es des Erkennens und der sprachlichen Erläuterung eigener Gefühle. Als weitere Fähigkeit wird erlernt, solche Emotionen zu regulieren. Ebenso wichtig ist, auch die Gefühlsregungen anderer Menschen nachvollziehen zu können (Bauer et al. 2013, 160). Strategien, eigene Emotionen zu regulieren und negative Gefühle in einem sozial verträglichen Rahmen auszudrücken werden besonders im Alter von vier bis sieben Jahren entwickelt. Allerdings sind hier, wie bei vielen weiteren Entwicklungsaufgaben, große interindividuelle Unterschiede auszumachen (Höhl/Weigelt 2015, 109). Auch das kindliche Wissen über Emotionen entwickelt sich im Vorschulalter schnell weiter. So können sie Gesichtsausdrücke zunehmend richtig einordnen und auch Ursachen für bestimmte Gefühlsregungen werden erkannt (a. a. O. 106). Die Fähigkeit, sich in andere Menschen gedanklich hineinzusetzen, wird auch als „Theory of Mind“ (z. B. Bauer et al. 2013, 154; Höhl/Weigelt 2015, 96 – 98) bezeichnet. Es wird ein Verständnis dafür entwickelt, dass sich die mentalen Zustände von anderen Personen, also deren Wünsche, Absichten, Überzeugungen und Wissen von den eigenen Gedanken unterscheiden. Daraus folgt, dass Verhalten anderer Menschen aufgrund der vermuteten mentalen Zustände antizipiert werden kann (Bauer et al. 2013, 154). Grundzüge dieser Theory of Mind werden im Alter von vier Jahren entwickelt. Sechsjährige können im Vergleich zu jüngeren Kindern zunehmend die Gedanken Dritter über die Überzeugungen anderer nachvollziehen. Das bedeutet, dass ein Kind sich darüber bewusst ist, was Person B über die mentalen Zustände von Person A weiß (Höhl/Weigelt 2015, 96 – 98).

Das kindliche Spiel ist ein Erlebnisfeld, das soziale Interaktionen fördert. Während kleine Kinder parallel nebeneinander spielen und noch wenig aufeinander eingehen, beziehen sich Fünfjährige zunehmend aufeinander. Dabei ist auch vom „kooperativen Spiel“ (a. a. O., 102, 103) die Rede. In diesen Spielsettings lernen Kinder außerdem die Bedeutung von Regeln und gesellschaftliche Normen werden nachgeahmt und internalisiert (ebd.). An dieser Stelle soll nochmals die Wichtigkeit der pädagogischen Interventionen herausgestellt werden. Denn wenn im kindlichen Spiel ungehemmt geschlechtsstereotype Verhaltensweisen ausgelebt werden, werden diese internalisiert und geschlechtergerechte Spielsituationen bleiben aus (s. a. Kap. 2.2).

Mit der Entwicklung zum kooperativen Spiel steigt auch die Bedeutung von Freundschaften für die Kinder an. Drei- bis Vierjährige spielen bereits freundschaftlich zusammen, ihre Beziehungen sind jedoch oft von kurzer Dauer. Ab etwa fünf Jahren werden Freundschaften dann langlebiger und enger. Die Kinder lernen, sich auf ihre Freund*innen zu verlassen und erlangen dementsprechend Unterstützung und Selbstbewusstsein (Höhl/Weigelt 2015, 32 – 34).

Im Vorschulalter entwickelt sich ein Sinn für Fairness und prosoziales Verhalten wird verstärkt gezeigt. Es wird vermutet, dass die Tendenz, anderen Menschen zu helfen, auf dem Lernen am Modell sowie auf evolutionären Gründen beruht. Helfen erzeugt ein angenehmes und belohnendes Gefühl. Weitere materielle Belohnungen würden diese intrinsische Motivation eher hemmen als ein solches Verhalten zu verstärken. Höhl und Weigelt führen eine Studie an, in der es um die Verteilung von Bonbons zwischen Kindern geht. Hier stellt sich heraus, dass Kinder besonders ab dem Vorschul- und Grundschulalter tendenziell Wert auf eine faire Verteilung legen, auch wenn sie dafür Bonbons abgeben müssen. Dieses Verhalten lässt sich bereits bei jüngeren Kindern beobachten, wenn es darum geht, mit einem befreundeten Kind zu teilen (a. a. O., 99, 100).

Neben dem sozialen Denken und Handeln spielt auch das Erlernen der Muttersprache eine wichtige Rolle in der kindlichen Entwicklung. Kinder im Vorschulalter sind zunehmend in der Lage, ein abstraktes Verständnis von Zeit zu internalisieren. So können sie mit der Erweiterung ihres Wortschatzes zwischen „gestern“, „heute“ und „morgen“ unterscheiden und über Vergangenes berichten. Ebenso wächst mit dem Ausbau des Wortschatzes ihr Verständnis für Mengenangaben, Gefühle und räumliche Vorstellungen (a. a. O., 87).

Durch pädagogische Materialien werden Kinder angeregt, sich über gehörte oder gesehene Inhalte auszutauschen. Sich gemeinsam über eine Sache zu unterhalten bedarf vieler sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten. Wenn Kinder diese Fähigkeiten entwickelt haben, gelingt es ihnen zum Beispiel, sich aktiv in dialogische Vorlesesituationen mit einzubringen (Bauer et al. 2013, 110).

Kinder im Vorschulalter bilden außerdem ein Verständnis für die kulturelle Wichtigkeit von Symbolen wie Schrift-, Zahlen- und Bildsysteme aus. Sie erkennen, dass diese Symbole gehaltvolle Informationen enthalten, die ihnen jedoch teilweise noch verborgen bleiben. Dazu lernen sie, erzählte Geschichten zu verstehen, ihre Erzählstruktur zu erkennen und diese in eigenen Worten wiederzugeben. Diese literarischen Verständnisse, auch „Literacy“ genannt, (z. B. Höhl/Weigelt 2015, 93) bilden die Basis für die Entwicklung von Schreib- und Lesefähigkeit sowie für das Interesse an Büchern.

Wegen der hier angeführten Fortschritte kindlicher Entwicklung bis hin zum Vorschulalter wird die später angeführte Kindergeschichte sich an die Fünf- bis Sechsjährigen richten. Diese haben ein grundlegendes Verständnis von Zeit entwickelt, erste Aspekte von Literacy erlernt, können sich in andere hineinversetzen und ihre Aufmerksamkeit für einige Zeit auf die Geschichte richten.

In einer auf Zweigeschlechtlichkeit beruhenden Gesellschaft liegt die Anforderung nahe, dass es zu den Entwicklungsaufgaben eines jeden Kindes gehört, eine eigene Geschlechtsidentität zu entwickeln. Im Folgenden wird deshalb beschrieben, was darunter zu verstehen ist.

Die Geschlechtsidentität wird als langfristige Selbstwahrnehmung gesehen, sich einem Geschlecht dauerhaft zugehörig zu fühlen. Dieses Verständnis entwickelt sich erst im Laufe der Kindheit. Ab etwa drei Jahren können Kinder andere Personen aufgrund von Stimme und Äußerlichkeiten einem Geschlecht zuordnen. Auch sich selbst vermögen sie in diesem Alter in die Geschlechterordnung einzuteilen. Allerdings fehlt ihnen noch das Wissen, dass sich ihr Geschlecht auch später im Leben nicht mehr ändern wird. Dieses Wissen, das auch „Geschlechtskonstanz“ (a. a. O., 51) genannt wird, erlangen Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren. Durch das Beobachtungslernen am Vorbild der Erwachsenen und medial vermittelter Darstellungen, erlernen Kinder geschlechtstypische Schemata und Stereotype (s. a. Kap. 2.2). Dieses Wissen nutzen die jungen Lernenden aktiv, indem sie stereotypes Verhalten in Form von äußeren und sozialen Symbolen nachahmen. So legen Kinder oft Wert auf bestimmte Kleidung, Farbgebung, Frisuren oder Spiele (äußere Symbole) und entwickeln „verschiedene Verhaltensweisen, Arten der Gefühlsäußerungen und Körperpraxen“ (Focks 2016, 42) (soziale Symbole). Wie bereits erwähnt, tendieren Kinder darüber hinaus dazu, gleichgeschlechtliche Spielpartner*innen und geschlechtstypisches Spielzeug zu bevorzugen (s. a. Kap. 2.2). Ein solches Verhalten verstärkt sich ab etwa vier Jahren. Die Kinder orientieren sich an sehr klischeehaften Vorstellungen zu „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“. Zum einen liegt dies an den Denkmustern, Ähnliches und Verschiedenes zu gruppieren und einander gegenüberzustellen (Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, 40). Zum anderen sind sich Kinder der eigenen Geschlechtszugehörigkeit noch nicht so sicher, weshalb sie dieses Gefühl der Unsicherheit mit einer stärkeren geschlechtlichen Inszenierung überbetonen (Dräger 2008, 85). Dass sich aus dieser Überbetonung der Geschlechtlichkeit Risiken ergeben können, wurde bereits beschrieben (s. a. Kap. 2.2). Wie darauf pädagogisch reagiert werden kann, wird im Kapitel zur geschlechtergerechten Pädagogik erläutert (s. a. Kap. 2.5).

Letztendlich kann die kritische Frage gestellt werden, ob die Entwicklung einer spezifischen Geschlechtsidentität überhaupt notwendig für den Entwicklungsprozess eines Kindes ist. Wie im Forschungsstand angeführt, ergeben sich aus der gesellschaftlich fokussierten Unterscheidung zwischen Mann und Frau Vor- und Nachteile für Geschlechtergruppen. Ob eine Gesellschaft gerechter wird, indem gänzlich auf Gender verzichtet wird, kann hier nicht beantwortet werden. Ein Kindergarten in Schweden, der auf einer geschlechtsneutralen Konzeption beruht, insofern weder von Jungen noch von Mädchen die Rede ist und alle Kinder mit einem neutralen

Pronomen angesprochen werden, könnte nach Analyse erste Antworten geben (Kubandt 2016, 130, 131). Allerdings stellt sich dabei ebenso die Frage, inwiefern Erotik und sexuelle Anziehung in einer geschlechtsneutralen Gesellschaft wirken. Diese Überlegungen würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen, sollen jedoch als Gedankenanstoß dienen. In dieser Arbeit wird, wie auch verschiedene Autor*innen im Bereich zur geschlechtergerechten Erziehung betonen, nicht versucht Geschlechtsneutralität als Lösungsweg zu postulieren. Vielmehr wird der Blick auf genderbedingte Ungleichheiten gerichtet, sodass mit der Bewusstmachung derselben, Ungerechtigkeiten abgebaut werden können (s. a. Kap. 2.5).

2.4 Die Kindertagesstätte als Lernort und gendered institution

Da sich hinter dem Begriff der Kindertagesstätte je nach Land oder auch Bundesland sehr verschiedene Konzeptionen und Anforderungen an diese verbergen, stellt sich eine verallgemeinernde Definition der Institution Kindertagesstätte als schwierig heraus (Alshut 2012, 36). Es kann jedoch festgehalten werden, dass es sich um vorschulische Betreuungsangebote handelt, die einen sozialpädagogischen Auftrag innehaben und in Ergänzung zum Aufwachen im familiären Umfeld angesehen werden (ebd.). Die Kindertagesstätte gehört zum Feld der Kinder- und Jugendhilfe und bildet neben der Familie die zweite Sozialisationsinstanz für Heranwachsende (Dräger 2008, 105).

Durch die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte hat sich nach und nach ein Wandel der vorschulischen Betreuung vollzogen. Der Kindergarten, der sich hauptsächlich auf eine halbtägige Betreuung beziehungsweise auf Vor- und Nachmittagsbetreuung ohne Mittagsbetreuung der drei- bis sechs-Jährigen beschränkt, wird zunehmend von der Kindertagesstätte abgelöst. Diese bietet ein ganztägiges Betreuungsangebot für Kinder von null bis sechs Jahren. Durch eine solche Ausweitung des Angebots wird die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für beide Geschlechter erleichtert (Alshut 2012, 36 – 37).

Übergeordnetes Ziel in der Kindertagesstätte ist nicht nur, die Betreuung zu gewährleisten, sondern auch, Erziehung und Bildung zu ermöglichen (a. a. O., 40). Den Kindern soll es hier gelingen kognitive, motorische, kommunikative und soziale Fertigkeiten auszubauen und eine eigene Identität zu entwickeln (Alshut 2012, 40). Das Kinderbildungsgesetz, das 2008 (in NRW) eingeführt wurde, unterstreicht den benannten Auftrag konkret, indem Kindertagesstätten aufgefordert werden, ein eigenes Bildungs- und Erziehungskonzept vorzulegen (Alshut 2012, 39).

Nun stellt sich die Frage, was Bildung in diesem Kontext bedeutet beziehungsweise wie Bildung in der Kindertagesstätte realisiert wird. Zunächst kann auch hier festgehalten werden, dass es sich um Bildungsangebote handelt, die Kinder allerdings selbst aktive Lernerfahrungen machen müssen. Für diese sogenannte „Selbstbildung“ bietet die Kindertagesstätte einen offenen und freien Rahmen, in dem die Kinder selbstbestimmt und unabhängig von Leistungen lernen können (Dräger 2008, 148). Dieses Lernen erfolgt dabei größtenteils im kindlichen Spiel, das durch die Kinder intrinsisch motiviert initiiert wird. Kinder weisen eine natürliche Neugier, Wissensdurst und Experimentierfreude auf, sodass stetig neue Spielsituationen kreiert und somit Lernerfahrungen gesammelt werden (Alshut 2012, 42). Rohrmann und Wanzeck-Sielert weisen darauf hin, „dass eine Berücksichtigung der Genderperspektive in Kitas dabei helfen kann, kindliche Bildungsprozesse zu verstehen und besser zu begleiten“ (Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2018, 152).

Im Folgenden wird die Bedeutung der Kindertagesstätte in Bezug auf die Genderthematik genauer erläutert. Da die Kita für viele Kinder eine der ersten Sozialisationsinstanzen ist und die Kinder dort viel Zeit verbringen, ist es naheliegend, dass sie hier Verhaltensweisen erlernen und verstärken (Blank-Mathieu 2002, 53). Dies gilt auch in Bezug auf die Geschlechtsrollenerwartungen, die durch pädagogisches Handeln und Agieren, durch das kindliche Miteinander sowie durch pädagogische (Spiel-)Angebote implizit erlernt werden. Die Kindertagesstätte kann dementsprechend auch als „gendered institution“ (Rabe-Kleberg 2005, 26) bezeichnet werden, die von den gesellschaftlichen Geschlechterstrukturen beeinflusst wird (ebd.).

Zu den Themen Gender, Geschlechtergerechtigkeit und Gender Mainstreaming in Kindertagesstätten gibt es bisher nur wenige empirische Befunde. Zwar gibt es zahlreiche Handlungsanregungen für eine genderbewusste Erziehung, doch festzuhalten bleibt, dass Erkenntnisse in diesem Zusammenhang besonders im deutschsprachigen Raum unterrepräsentiert sind. Zu den wenigen Untersuchungen, die angestellt wurden, stellt Kubandt die Kritik auf, dass die Differenz zwischen den Geschlechtern bereits vorausgesetzt wurde, obwohl diese gleichzeitig als Untersuchungsgegenstand erst ermittelt werden sollte. Wenn allerdings bereits von vornherein zwischen Jungen und Mädchen unterschieden wird, so führt Kubandt weiter aus, entsteht eine künstlich hergestellte Homogenisierung innerhalb der Geschlechtsgruppe, während die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen dramatisiert werden. Außerdem besteht bei Untersuchungen zu Geschlecht oft die Problematik des „Differenzdilemma[s]“ (Kubandt 2016, 128). Damit ist gemeint, dass zwar einerseits kritisch auf

Differenzen und die damit einhergehenden Benachteiligungen geschaut wird, andererseits durch den Fokus auf diese Differenzen Unterschiede auch weiter reproduziert werden (ebd.).

Kindertagesstätten haben nach dem Kinderbildungsgesetz einen Bildungsauftrag und orientieren sich unter anderem an den jeweiligen Bildungsplänen der Bundesländer. Im Vergleich der einzelnen Bildungspläne fällt auf, dass die Genderthematik sehr unterschiedlich gewichtet wird und dementsprechend mal mehr oder weniger ausführlich darauf eingegangen wird. Außerdem ist anzumerken, dass sogar in ein und demselben Bildungsplan verschiedene Haltungen proklamiert werden. Einerseits wird Geschlecht als Problemkategorie betrachtet, sodass Differenzen möglichst abgebaut werden sollen, um Chancengleichheit zu gewährleisten. Andererseits werden Positivmarkierungen gemacht, die besagen, geschlechtliche Unterschiede anzuerkennen und sie somit als gegeben zu akzeptieren. Kubandt stellt die kritische Frage, ob diese beiden Perspektiven zueinander passen (a. a. O., 104 – 106). Außerdem kritisiert sie, dass Jungen und Mädchen in den Bildungsplänen vereinheitlicht werden und die Vielfalt innerhalb der Gruppen dabei übergangen wird (a. a. O., 112).

In ihrer eigenen Studie versucht Kubandt durch eine offene Fragestellung nicht von vornherein Differenzen zwischen Geschlechtergruppen aufzustellen. Im Sinne von doing gender fragt sie nach den individuellen Differenzmarkierungen, die sowohl Kinder als auch Erziehende innerhalb der Kindertagesstätte vollziehen. Kubandt stellt die These auf, dass die Fachkräfte, die vermeintlich neutral bezüglich des Themas Geschlecht interagieren - nach dem Motto: "Wir behandeln alle gleich" - sich dieses Themas wegen der scheinbaren Neutralität nicht weiter annehmen und dementsprechend unbewusst eigene Geschlechterdifferenzierungen vornehmen. Während die Fachkräfte sich als unbeteiligte Zuschauer*innen betrachten, werden Geschlechterdifferenzen als alltägliche Interpretationsgrundlage genutzt, ohne dabei zu reflektieren (a. a. O., 281). Auch Rabe-Kleberg sieht in der „Tabuisierung der Gendertatsache“ (Rabe-Kleberg 2005, 66) die Gefahr der Reifizierung von stereotypen Geschlechtervorstellungen. Nach ihr stellt die postulierte neutrale Behandlung der Fachkräfte eine Fehleinschätzung mit weitreichenden Folgen dar (ebd.).

Focks verweist auf weitere Studien, die darauf hinweisen, dass Pädagog*innen in Interaktionen mit den Kindern vermehrt geschlechtstypisches Verhalten von Kindern fördern:

„So wird die Geschlechtsidentitätsentwicklung von Kindern stark davon beeinflusst, wie Fachkräfte die Kinder ansprechen, welche Verhaltensweisen sie verstärken oder behindern, wie sie die Spiele begleiten und wie sie in Konflikten mit Kindern umgehen“ (Focks 2016, 46).

Nachfolgend werden anhand der Erläuterungen von Focks einige Ergebnisse vorgestellt, die Ducret und Nanjoud 2012 durch ihre Untersuchungen in 11 Kindergärten und Krippen in Genf zum Thema doing gender herausfanden: Während Mädchen Komplimente zu ihrem Erscheinungsbild bekommen, werden Jungen für ihre physische Stärke gelobt. Außerdem werden Jungen häufiger dazu ermutigt, eine Aufgabe zu vollenden. In Konfliktsituationen wird eher den Mädchen vorgeschlagen, sich wieder zu versöhnen. In Bezug auf das Spielen mit geschlechtsuntypischen Materialien wird beobachtet, dass die Kinder nicht angeregt werden, diese auszuprobieren. Darüber hinaus bekommen die Kinder wenig Unterstützung dabei, wenn sie sich mit für sie untypischen Spielen beschäftigen (ebd.).

Inwiefern geschlechtsuntypisches Verhalten bei Kindern also akzeptiert wird, hängt von der Reflexion und dem Genderbewusstsein der einzelnen Bezugspersonen ab. Dabei ist anzumerken, dass untypisches Verhalten bei Mädchen eher toleriert wird als umgekehrt. Dies lässt sich beispielsweise daran erkennen, dass vor allem Jungen aufgrund des Verdachts auf eine transidente Persönlichkeit zu Beratungsstellen geschickt werden, während es bei Mädchen nicht als problematisch angesehen wird, wenn sie sich geschlechtsuntypisch verhalten (Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, 57). Auch hier greift wieder das Phänomen der hegemonialen Männlichkeit, dass „idealtypisch männliches Verhalten“ eher die Norm darstellt als weiblich konnotierte Tätigkeiten und Verhaltensweisen.

Die Kindertagesstätte hat laut Rohrman außerdem einen Einfluss auf den Stärkegrad der Separierung von Jungen- und Mädchengruppen. Er benennt Kontextfaktoren wie den „institutionelle[n] Rahmen, die Gruppengröße, die Altersstruktur der Gruppe oder das Geschlecht der pädagogischen Bezugsperson“ (Rohrman 2008, 53), die sich auf die geschlechtergetrennte Gruppenbildung auswirken (ebd.).

Tanja Dräger unterstreicht die Notwendigkeit, Gender Mainstreaming aufgrund des Bildungs- und Erziehungsauftrags insbesondere in der Kita voranzubringen. Durch das Berufen auf diese Strategie sieht sie Potential, dass sich gesamtgesellschaftliche Veränderungen entwickeln (Dräger 2008, 163).

2.5 Geschlechtergerechte Pädagogik für Vorschulkinder in der Kindertagesstätte

Wenn Pädagogik und Gender in Verbindung gebracht werden, ist von vielen verschiedenen Begrifflichkeiten die Rede. Mit Wörtern wie „genderbewusst“ (Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018), „geschlechterreflektierend“ (ebd.) oder „geschlechtersensibel“ (ebd.) wird der Fokus auf eine bewusste pädagogische Haltung im Umgang mit der Genderthematik gelegt. Die geschlechtergerechte Pädagogik hat insbesondere das Ziel der „Chancengerechtigkeit“ (ebd.) für alle Kinder. Diese Masterarbeit richtet den Fokus auf ebendiesen gerechten Umgang, sodass unabhängig vom jeweiligen Geschlecht alle Spiel- und Handlungsmöglichkeiten offenstehen. Da die Begrifflichkeiten jedoch nicht trennscharf sind, fließen auch genderbewusste pädagogische Handlungsanregungen mit in die folgenden Ausführungen ein.

Dräger führt bezogen auf das geschlechtergerechte Arbeiten an, dass es sich um eine Vorgehensweise handelt, die nicht auf Neutralität abzielt (Dräger 2008, 92). Eine Gleichbehandlung aller Menschen ist demnach nicht förderlich, vielmehr geht es um Gleichberechtigung im sensiblen Arbeiten mit Individuen. So wird auf die je persönliche Entwicklung des Kindes Rücksicht genommen und entsprechend chancenermöglichend interagiert (Alshut 2012, 159).

In Anlehnung an den Gender Mainstreaming-Prozess kann eine geschlechtergerechte Pädagogik als erzieherisches Pendant dazu betrachtet werden, mit dem Ziel, geschlechtsbedingte Benachteiligungen und Bevorzungen in den Einrichtungen abzubauen und Gleichstellung für alle Geschlechter zu ermöglichen (a. a. O., 22). Für die Umsetzung von Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen ist auch hier das Top-Down-Prinzip anzuwenden, sodass die Entscheidungstragenden diese Strategie einführen. Dabei müssen die verschiedenen Ebenen, also die organisatorische, die praxisbezogene Ebene und die Ebene der Mitarbeitenden berücksichtigt werden. Für alle drei Ebenen gilt es, Gleichstellungsstrategien zu konzipieren (Dräger 2008, 54, 55). Die rahmensetzende Top-Down-Strategie gibt dabei Prinzipien vor, doch die Bereitschaft zur Veränderung muss gegeben sein und die Wichtigkeit des Themas muss den einzelnen Akteur*innen bewusst werden, damit sich die angeforderten Prinzipien etablieren können (a. a. O., 90).

Der geschlechtergerechten Pädagogik geht es im Kern darum, die kindlichen Möglichkeiten nicht über vorgegebene Geschlechterrollen zu limitieren, sondern stereotype Vorstellungen aufzubrechen, um eine freiheitliche Entwicklung zu ermöglichen (Focks 2016, 48). Hier wird

deutlich, dass es sich nicht um ein pädagogisches Konzept handelt, sondern vielmehr um eine Grundhaltung, die in die pädagogische Arbeit mit einfließt (Alshut 2012, 158).

Geschlechtergerechtigkeit wurde schon 2002 in den "Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte" (Leipziger Thesen zit. nach Rabe-Kleberg 2005, 18) als Ziel und "zentraler Auftrag aller Bildungsbereiche" (ebd.) angesehen. Dabei wird darauf verwiesen, dass hier nicht nur das Schulsystem, sondern auch Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit und die berufliche Bildung als bedeutende Bildungsorte zur Verantwortung gezogen werden (ebd.).

Dass das genderbewusste Arbeiten im Elementarbereich von besonderer Bedeutung ist, ergibt sich unter anderem aus dem Kapitel zum Entwicklungsstand der Kinder (s. a. Kap. 2.3). Denn in dieser frühen Phase der Kindheit entwickelt sich die Geschlechtsidentität, sodass Kinder in dieser Zeit sensibel für Geschlechtsrollenzuschreibungen sind und an sie herangetragene Normen internalisieren (Alshut 2012, 44).

Während die geschlechtergerechte Pädagogik zunächst in ihren Grundzügen dargestellt und in Bezug zu verschiedenen Begrifflichkeiten gesetzt wurde, wird nachfolgend der Blick erneut auf die Kindertageseinrichtung gelenkt, um im Anschluss daran ausführlich auf die pädagogische Arbeit und die Rolle der Fachkräfte einzugehen.

Die Kindertagesstätte als gendered institution ist, wie bereits auf Rabe-Kleberg verweisend angedeutet (s. a. Kap. 2.4), von der Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit durchzogen. So gelten die klassische binäre Sozialisation, die Haltung der Erziehenden gegenüber Genderfragen und die Peergruppe der Kinder, die sich oft an klassischen Geschlechtergrenzen orientiert, als bestimmende Faktoren. Dementsprechend kann die Kindertagesstätte als ein Ort angesehen werden, der mit dazu beiträgt, dass Geschlechterverhältnisse reproduziert werden (Rabe-Kleberg 2005, 9, 10). Hier sei wieder auf den Begriff des doing gender verwiesen, der davon ausgeht, dass diese Verhältnisse in Interaktionen immer wieder neu hergestellt werden (s. a. Kap. 2.1.1).

Aus der Tatsache, dass Kinder tendenziell gleichgeschlechtliche Spielpartner*innen bevorzugen, um in unübersichtlichen Situationen Stabilität zu erlangen (s. a. Kap. 2.2), ergibt sich, pädagogische Institutionen möglichst übersichtlich zu gestalten, damit Orientierung und Sicherheit von vornherein gegeben ist. Somit muss nicht zwangsläufig auf geschlechtertrennendes Verhalten zurückgegriffen werden (Rohrmann 2008, 360).

Bezogen auf die Räumlichkeiten kann in Kindertagesstätten ein offenes oder teiloffenes Konzept von Vorteil sein, da die Kinder so nach ihren Interessen die verschiedenen Angebote der

Bildungsbereiche wahrnehmen können. Dabei ist darauf zu achten, dass keine klassischen Mädchen- oder Jungenecken entstehen, in denen das jeweils andere Geschlecht sich nicht wohlfühlt. Eine Puppenecke, die sich als „weibliches Territorium“ kristallisieren könnte, kann beispielsweise durch ansprechendes Verkleidungsmaterial auch für Jungen eher attraktiv wirken, sodass sich Jungen ebenfalls dort „heimisch“ fühlen und ihnen die Möglichkeit mit Puppen zu spielen offensteht. Alle räumlichen Angebote sollten bezogen auf die Niedrigschwelligkeit für alle Geschlechter hin untersucht werden, sodass sich grundsätzlich alle Kinder angesprochen fühlen (Dräger 2008, 133, 134).

Neben den Raumangeboten sollte auch das angebotene Material zum Spielen und Lernen in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit überprüft werden, um Diskriminierungen und Abwertungen bestimmter (Geschlechter-) Gruppen zu vermeiden. Auch Kinderbücher transportieren Vorstellungen zu Geschlechterverhältnissen, sodass diese kritisch überprüft werden sollten (Dräger 2008, 134). Inwiefern Kinderbücher stereotype Bilder zu Geschlecht beinhalten, wird in Kapitel 2.6 genauer beschrieben. Da verschiedene Spielwaren unterschiedlich konnotiert sind und eher jungentypisches Spielzeug die kreative und technische Seite fördern und eher mädchen typische Spielwaren Beziehungs- und Empathie-fördernde Elemente beinhalten (s. a. Kap. 2.2), ist der Zugang zu allen Spielwaren unabhängig vom jeweiligen Geschlecht für alle Kinder gleichermaßen sicherzustellen (Alshut 2012, 113). Außerdem wird von Melitta Walter vorgeschlagen, die typischen Spielangebote um die fehlende Komponente zu ergänzen (Walter 2013, 73). Dies gelingt, wenn beispielsweise beim Puppenkauf ebenso Accessoires mitgeliefert werden, die dazu anregen, die äußere Welt zu erkunden (z. B. ein Fernglas) oder Spielzeuge des „einsamen Heldentums“ (s. a. Kap. 2.2) um weitere Figuren ergänzt werden, um die Beziehungskomponente miteinzubeziehen. Nur so können vielfältige Lernerfahrungen gemacht werden, die die kindliche Entwicklung chancengerecht fördern.

Dass es viele verschiedene Einflüsse gibt, die allgemeingesellschaftliche Geschlechterverhältnisse ebenso wie Verhältnisse unter den Kindern und deren Vorstellungen prägen, wurde weiter oben bereits angeführt (s. a. Kap. 2.2). Nun stellt sich die Frage, wie viel pädagogische Handhabe seitens der Erziehenden angesichts der Fülle an medial und gesellschaftlich vermittelten stereotypen Bildern besteht (Alshut 2012, 7). Was es für pädagogische Fachkräfte im Sinne einer geschlechtergerechten Erziehung zu beachten gibt, wird im weiteren Verlauf skizziert.

Zunächst ist bedeutend, dass Pädagog*innen von der Wichtigkeit des Themas überzeugt werden, da diese dafür verantwortlich sind, dass geschlechtergerechte Pädagogik ausgeführt

wird (Dräger 2008, 165). Für eine genderbewusste Grundhaltung ist die Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte von besonderer Bedeutung. In denjenigen Bildungsplänen, die explizit auf Geschlechtergerechtigkeit eingehen, heißt es, so stellt Rohrmann heraus, dass sich die Fachkräfte mit ihrer eigenen Geschlechterrolle und ihrer Sozialisierung auseinandersetzen sollen (Rohrmann 2008, 194). Außerdem ist eine sensible Perspektive erforderlich. Diese umschließt zum einen das Erkennen von stereotypen Darstellungen und Verhaltensweisen, zum anderen die Bewusstmachung, dass man selbst als erfahrene Fachkraft Mädchen und Jungen häufig unbeabsichtigt unterschiedlich behandelt. Es sollte stets hinterfragt werden, inwiefern durch Raum, Angebot und Interaktion bestehende Geschlechterverhältnisse reproduziert oder verändert werden (Dräger 2008, 91, 92). Mehrfach ist in der Literatur auch von „Genderkompetenz“ (z. B. Kunert-Zier 2007, 289) die Rede. Durch die Schaffung und Nennung dieses Begriffes im Zusammenhang mit der pädagogischen Arbeit wird der Genderthematik in diesem Bereich Bedeutung zugesprochen. Genderkompetenz umfasst nach Kunert-Zier die Fähigkeit, die Geschlechterverhältnisse wahrzunehmen und aufgrund dieser Ausgangslage Strategien zur Veränderung zu entwickeln. Dabei soll der Fokus unter anderem auf die Erweiterung der Möglichkeiten ebenso wie auf ein förderliches Zusammenleben zwischen den Geschlechtern gelegt werden (ebd.). Nach Rohrmann bedarf es drei Schlüsselkompetenzen, die als Grundlage der Genderkompetenz dienen. Er spricht erstens von einer „systematische[n] Beobachtung“ (Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2018, 154, 155), die sowohl das Verhalten von Mädchen und Jungen als auch das eigene Handeln reflektierend in den Blick nehmen soll (ebd.). Es geht also darum, den „Ist-Zustand“ (Dräger 2008, 130, 131) zu beobachten und dabei die internalisierten geschlechterhierarchischen Vorstellungen und das Verhalten gegenüber dem anderen Geschlecht der Kinder und der eigenen Person zu erkennen (ebd.). Als zweite Kompetenz wird die „Kooperation mit und die Beteiligung von Kindern“ (Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2018, 154, 155) genannt. Drittens wird der „fachliche Dialog“ (a. a. O., 155) als letzte Schlüsselkompetenz postuliert.

Bei der beschriebenen Beobachtungsleistung ist die oft benannte „doppelte Blickrichtung“ (z. B. Focks 2016, 97) der pädagogischen Fachkraft entscheidend. Dies bedeutet, die Kinder sowohl als Teil der Geschlechtergruppe zu erkennen und sie dabei nicht darauf zu reduzieren, sondern sie als Individuen wertzuschätzen (ebd.). Daneben sind grundlegende „Kenntnisse über geschlechtsspezifische Sozialisationsdifferenzen, Geschlechterrollen sowie deren produzierten Vor- bzw. Nachteile“ (Alshut 2012, 166) erforderlich.

Wie bereits erwähnt, ist die stetige kritische Reflexion der eigenen Person notwendig. Dabei wird die oft postulierte Einstellung „Ich behandle Jungen und Mädchen genau gleich“ (Hubrig

2019, 45; s. a. Kap. 2.2) als wenig förderlich für gendersensibles Arbeiten betrachtet. Die scheinbare Neutralität negiert die nach wie vor bestehenden Geschlechtervorstellungen und kann dazu beitragen, dass typische Geschlechterverhältnisse weiter reproduziert werden, ohne dass dies bewusst wird (ebd.). Erst das Eingeständnis, durch die eigene Sozialisation bestimmte Geschlechtervorstellungen internalisiert zu haben, die wohlmöglich zur Aufrechterhaltung der bestehenden Hierarchien beitragen, macht Veränderung möglich (Dräger 2008, 71). Denn wie in Kapitel 2.2 bereits angeführt, werden Kinder unterschiedlicher Geschlechter in Kindertageseinrichtungen nach wie vor unterschiedlich behandelt. Deshalb, so führt Rendtorff an, müssen die eigenen Handlungen stets auf Vereindeutigung bezüglich eigener Geschlechtsstereotypen überprüft werden. Fragen, die Rendtorff für diesen Reflexionsprozess anführt, sind:

„Wen ermuntern wir wozu? Wen rügen wir wofür? Wen sprechen wir an, wenn es um Unterstützung, kleine Aufgaben usw. geht? Schicken wir den Jungen zum Materialholen und das Mädchen zum Blumengießen?“ (Rendtorff 2015, 23).

Ein weiterer nicht zu unterschätzender Aspekt ist der der Vorbildfunktion der pädagogischen Fachkräfte. Indem geschlechtsuntypisches Verhalten vorgelebt wird, erweitern Kinder ihre Vorstellungen der Geschlechterbilder und verhalten sich selbst ebenso weniger stereotyp (Dräger 2008, 119, 120).

Während mit einer genderbewussten Grundhaltung einerseits die Kategorie Geschlecht in allen Situationen mitgedacht werden soll, wird andererseits deklariert, eine „Entdramatisierung“ (Rohrman 2008, 359) von Geschlecht herbeizuführen. Diese beiden Seiten schließen sich allerdings nicht aus. Vielmehr geht es darum, sich der gesellschaftlich hergestellten Zweigeschlechtlichkeit bewusst zu sein und Benachteiligungen entgegenzuwirken, andererseits den kindlichen Fokus jedoch nicht auf diese Kategorie zu lenken. Rohrman geht auf verschiedene Settings ein, in denen die Bildung von Gruppen entlang der Geschlechtergrenze vermieden und stattdessen farbliche Einteilungen (wie z. B. eine „grüne Gruppe“ und eine „blaue Gruppe“) vorgenommen wurden. Der Kategorie Geschlecht wird dabei weniger Bedeutung zugesprochen (Rohrman 2008, 360).

Bezogen auf die konkrete Arbeit mit den Kindern bedeutet geschlechtergerechtes Handeln auf der Grundlage der dargestellten Haltung nun, dass pädagogisches Eingreifen in bestimmten Situationen erforderlich ist. Das anerkannte pädagogische Verständnis, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten und ihnen dabei möglichst viel Raum zuzugestehen, kann als problematisch aufgefasst werden, wenn dadurch Benachteiligungen entstehen. Das Selbstbildungskonzept, so sagen Rohrman und Wanzeck-Sielert, kann dahingehend

missverstanden werden, dass Kinder „beim Spielen sich selbst überlassen werden“ (Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, 143) und im Freispiel geschlechtstypisches Verhalten verstärkt wird. Wenn stereotypisches Verhalten beobachtet wird, sollte daraufhin pädagogisch reagiert werden. Das freie Spiel wird hier als eine der Situationen genannt, die besonders Geschlechterrollen reproduzieren (a. a. O., 66). Stattdessen sollte von Erziehenden aktiv geschlechtsuntypisches Verhalten gefördert werden, was jedoch nicht als normabweichend deklariert werden sollte (Rohrman 2008, 361). In einer Situation in der beispielsweise erklärt wird, dass Jungen und Männer „auch“ aufräumen und reinigen, wird suggestiv angedeutet, dass Mädchen und Frauen diesen Bereich dominieren. Solche Formulierungen sollten daher möglichst vermieden werden (a. a. O., 359).

Da Kinder sich die Welt im Spiel erklären und dementsprechend ihre Vorstellungen von Geschlecht in ihr Spielverhalten mit einfließen, sollte genderbewusstes Handeln hier beginnen. Mit den Worten von Rohrman und Wanzeck-Sielert wird dies unterstrichen:

„Langfristige Veränderungen sollten daher an den Spielen und Dialogen der Kinder ansetzen, in denen geschlechtsstereotype Vorstellungen entwickelt, erprobt und immer wieder bestätigt werden“ (Rohrman/Wanzeck-Sielert 2018, 144).

Die beiden Autoren schlagen unter Einbezug der Überlegungen MacNaughtons vor, die kindlich entwickelten Geschichten bzw. „gendered storylines“ (ebd.) wahrzunehmen, sich auf diese Erzählungen einzulassen, um gleichzeitig alternative Vorstellungen in das kindliche Spiel mit einzubringen (ebd.). Aber nicht nur die Gegebenheiten innerhalb des Spiels, auch die äußeren Faktoren wie die Tendenz der Kinder zur Geschlechtertrennung (s. a. Kap. 2.2) müssen im pädagogischen Handeln berücksichtigt werden. So sollten Mädchen und Jungen angeregt werden, gemeinsam zu spielen, um die Beziehungen zwischen den Geschlechtern zu fördern. Dabei kann ein Ansatz sein, Verbindendes zu betonen und trennendes Verhalten nicht übermäßig zu fokussieren (Dräger 2008, 103). Dennoch, so führt Rohrman an, ist dabei der „Wunsch nach Trennung anzuerkennen“ (Rohrman 2008, 357).

Im Dialog mit den Kindern ist es im Sinne einer genderbewussten Haltung wichtig, stereotype Aussagen zu hinterfragen und die Kinder mit diesen zu konfrontieren. Wenn beispielsweise behauptet wird, Jungen würden nicht mit Puppen spielen, sollten dieser Aussage kritische Nachfragen folgen, um die Vorstellungen der Kinder zu erweitern (Alshut 2012, 110). Solche Äußerungen sind außerdem deswegen zu dekonstruieren, um geschlechtsbezogene Benachteiligungen oder Bevorzugungen abzubauen. Dabei verhilft das frühe Wecken von Interessen dazu, dass sich Einschränkungen durch stereotype Vorstellungen gar nicht erst etablieren. Wenn beispielsweise spannende physikalische und naturwissenschaftliche Angebote

gemacht werden, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sich viele Kinder unabhängig von ihrem Geschlecht dafür interessieren (a. a. O., 115). Das Interesse entsteht, bevor das Wissen über gesellschaftliche Stereotype über bestimmte geschlechtsbedingte Affinitäten überhaupt bei den Kindern bekannt wird.

Wenn es um Dialog und Interaktion geht, geht es in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auch immer um Partizipation. Hierbei ist in Bezug auf eine genderbewusste Pädagogik in der Kita darauf zu achten, dass das Setting für Situationen mit partizipativem Charakter so gestaltet ist, dass alle Geschlechter die gleichen Möglichkeiten bekommen, sich zu beteiligen. Dadurch, dass sich alle Kinder wohlfühlen, sollen sie den Mut aufbringen, ihre Interessen und Ideen zu äußern (Dräger 2008, 135 – 141).

Eine weitere Forderung, die an pädagogische Fachkräfte herangetragen wird, ist die, Offenheit bezüglich geschlechtlicher Vielfalt zu zeigen, sodass intergeschlechtliche und transidente Kinder ebenso willkommen sind und ein Verständnis für diese sowie eine inklusive Grundhaltung besteht (Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2018, 58).

Neben der Arbeit mit den Kindern ist die Zusammenarbeit mit den Eltern ebenso wichtig. Ein regelmäßiger Austausch mit den Erziehungsberechtigten auch in Bezug auf die Genderthematik kann dazu führen, dass sich gefestigte Einstellungen der Eltern bezüglich Geschlechterrollen und ihrer eigenen Erwartungen an ihre Kinder abbauen (Dräger 2008, 127 – 129). Besonders wenn in der Familie sehr klassische Vorstellungen herrschen, ist das Sensibilisieren der Eltern wichtig, um den Kindern eine freie Entwicklung zu ermöglichen (Alshut 2012, 142).

Geschlechterbewusste Pädagogik, so wurde bis hierher ausgeführt, spielt in den verschiedenen Bereichen der pädagogischen Arbeit eine wichtige Rolle. So fassen Rohrmann und Wanzeck-Sielert zusammen, was es heißt, gendersensibles Arbeiten als Querschnittsaufgabe zu verstehen:

„Das bedeutet, Geschlechterfragen in allen Bereichen der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen: in der Raumgestaltung, bei der Angebotsplanung, in allen Bildungsbereichen, und auch in der Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern“ (Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2018, 154).

Eine genderbewusste Grundhaltung in den Einrichtungen zu etablieren, stellt sich allerdings als Herausforderung dar. So beschreibt Alshut mit Verweis auf Rohrmann und Küppers, dass die Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten kaum für eine genderbewusste Haltung sensibilisieren. Dabei wird der Mangel an Forschung zu frühkindlicher Entwicklung kritisiert, der unter anderem mit dem geringen gesellschaftlichen Ansehen der pädagogischen Arbeit mit jungen Kindern in

Verbindung gebracht wird (Alshut 2012, 45). Hier sei sowohl auf den Gender Pay Gap verwiesen als auch auf hegemoniale Strukturen, die mit dazu beitragen, dass weiblich konnotierte Bereiche wie beispielsweise die Arbeit als Erzieher*in weniger anerkannt sind als männlich konnotierte Bereiche (s. a. Kap. 2.2).

Wenn es darum geht, Geschlechtergerechtigkeit in Kinder- und Jugendeinrichtungen zu etablieren, stellt sich die Frage, ob zeitweilige geschlechtergetrennte Angebote förderlich erscheinen oder solche Angebote Benachteiligungen und vermeintliche Unterschiede verstärken. In Kindertagesstätten wird in der Regel Koedukation betrieben. Daraus ergibt sich die Frage, wie die Nachteile, wie beispielsweise die stärkere Abgrenzung zum anderen Geschlecht und Stereotypisierungen der eigenen Person, abgemildert werden können. Gleichzeitig sollten die Möglichkeiten, die sich aus einer koedukativen Praxis ergeben, genutzt werden. Dazu gehört beispielsweise die Stärkung gegengeschlechtlicher Beziehungen oder die Entdramatisierung der Kategorie Geschlecht (Rendtorff 2011, 158 – 171).

Wie die Ausführungen weiter oben zum Forschungsstand zeigen, ist geschlechtergerechte Erziehung besonders für Kinder im Vorschulalter heute von hoher Bedeutung. Wenn Interessen bereits früh geweckt werden, ohne dass Kinder von limitierenden Vorstellungen beeinflusst werden, kann dies zu mehr Möglichkeiten in der Berufswahl führen. Zumindest aber wird den Kindern so die Chance gegeben, sich in verschiedenste berufliche Tätigkeiten unabhängig von ihrem Geschlecht hineinzusetzen (Alshut 2012, 145).

Deutlich wurde, dass die Orientierung an Geschlechterstereotypen die Handlungsoptionen einschränken, Bildung behindern und zu Ungleichheiten führen können (Focks 2016, 22). Stattdessen soll es durch eine Bewusstmachung der eigenen Eingebundenheit in die zweigeschlechtliche Gesellschaftsordnung gelingen, das pädagogische Handeln so zu verändern, dass Kinder sich Interessen- statt Geschlechtsrollen-geleitet entwickeln können. So unterstreicht auch Rohrmann eine genderbewusste Pädagogik, die dazu dient, Beziehungen zwischen den Geschlechtern zu fördern und Kindern ein breiteres „Verhaltensrepertoire“ (Rohrmann 2008, 65) zu ermöglichen.

Eine auf vielfältiger Forschung beruhende gendersensible Theoriebildung steht bis heute noch aus. Die angeführten Anregungen sollten auf ihre pädagogische Umsetzungsmöglichkeit hin überprüft und gegebenenfalls ergänzt und weiterentwickelt werden. Graff et. al. beschreiben, wie theoretische Überlegungen mit Einbezug der pädagogischen Praxis entwickelt werden sollten:

„Aufgabe einer genderpädagogischen Theoriebildung könnte es sein, eine geschlechtssensible, entdiskriminierende pädagogische Theorie im Zusammenhang mit geschlechtsbewussten an Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientierten Praxen zu entwickeln. Theorie und Praxis sollten wechselseitig begleitet werden z. B. durch ethnographische Feldforschung. Beide Seiten sollten um feministische und antisexistische ebenso wie um intersektionale und inklusive Diskurse wissen“ (Graff et al. 2016, 98).

Da Gender Mainstreaming gesetzlich verankert ist und der pädagogische Auftrag zur geschlechtergerechten Erziehung unter anderem, wenn auch mangelhaft, in den Bildungsplänen erwähnt wird, ist eine grundstrukturelle Ausgangslage gegeben. Alshut verwendet jedoch in Bezug auf die Umsetzung der Geschlechtergerechtigkeit in pädagogischen Bildungsinstitutionen den Vergleich eines Puzzles. Der Rahmen ist gegeben, allerdings bestehen noch große Lücken, die durch „entscheidende Puzzleteile“ (Alshut 2012, 169 – 170) gefüllt werden müssen.

2.6 Kinderliteratur

Während im vorherigen Kapitel eine geschlechtergerechte pädagogische Haltung skizziert wurde, wird der Fokus nun auf Kinderliteratur gelegt, um eine solche Haltung durch den Einsatz von Kindergeschichten in den Kitaalltag zu integrieren. Dabei wird Kinderliteratur zunächst in ihren Grundzügen und ihrer Bedeutung erläutert. Anschließend erfolgt der Rückbezug zur Genderthematik mit der Frage, inwiefern Geschlechtsstereotype in Kinderbüchern wirken (s. a. Kap. 2.6.1). Um in die Entwicklung einer Kindergeschichte einzusteigen, werden abschließend praktische Hinweise gegeben, die es beim Schreiben zu berücksichtigen gilt (s. a. Kap. 2.6.2).

Zunächst stellt sich auch in Bezug auf den Titel dieser Arbeit die Frage, was unter „Kinderliteratur als Medium“ verstanden wird. Ein Medium ist eine Vermittlungsinstanz, die so aufgebaut ist, dass Menschen daraus Informationen erhalten. Hier soll es um Medien gehen, die zur Weitergabe von kinderliterarischen Texten geeignet sind, wie es beispielsweise durch das Kinderbuch ermöglicht wird. Medien enthalten verschiedene „Codes“ (Glasenapp/Weinkauff 2018, 192, 193), die wiederum unterschiedliche Sinne ansprechen (ebd.). Das klassische Bilderbuch besteht aus einer piktoralen und einer verbalen Ebene (a. a. O., 165). Medien können daneben aber auch gestische, mimische, räumliche, musikalische oder andere Codes enthalten. Das Medium vermittelt also eine Botschaft, die durch verschiedene Codes an die Rezipient*innen herangetragen wird. Außerdem weisen Medien verschiedene „Modalitäten“ auf. Dieser Begriff beschreibt „welche Sinneskanäle das jeweilige Medienprodukt anspricht, also ob es visuell, auditiv, haptisch oder womöglich sogar durch Riechen oder Schmecken wahrgenommen werden kann“ (a. a. O., 192, 193).

Das Kinderbuch als Medium wird inhaltlich immer in Abhängigkeit zu der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung, der aktuellen Pädagogik sowie dem Verständnis von Kindheit im jeweiligen Kontext stehen (Breitmoser 2012, 464, 465). Die Adressat*innen von Bilderbüchern sind vor allem Kinder, die die Lesekompetenz noch nicht erworben haben. Sie sind sowohl zum Vorlesen geeignet als auch dafür, dass sich die Kinder anhand der Bildsprache die Geschichte selbst erschließen können (a. a. O., 170).

Durch die zunehmende Ökonomisierung von Kinder- und Jugendbüchern entsteht ein Druck, immer mehr junge Lesende zu erreichen. So steht vermehrt nicht ein pädagogischer Nutzen im Vordergrund sondern ein möglichst hoher Umsatz, zum Beispiel auch durch das Einbringen von Skandalösem und das Thematisieren von Tabus (a. a. O., 467). Analog zu dem geschlechtertrennendem Aufbau in der Spielzeugwelt (s.a. Kap. 2.2), gibt es auch zahlreiche Kinderbuchreihen, die „nur für Jungs“ (Titel einer Buchreihe vom S. Fischer Verlag) angelegt sind (Rendtorff et al. 2015, 8). Zudem gibt es Kinderbücher, die durch eine bestimmte Farbgebung und die damit einhergehende Konnotation schon Ausschlusscharakter aufweisen (s. a. Bildbeispiel: „Prinzessin Lillifee“/ „Käpt’n Sharky“ Kap. 2.6.1).

Die Rezeption von Kinderbüchern hat eine hohe Bedeutung in Bezug auf die Sozialisation und den Bildungsverlauf von Kindern, was nachfolgend genauer erläutert wird. Wenn Kindern vorgelesen wird, besteht die Anforderung an die kleinen Hörenden darin, die Aufmerksamkeit auf die Lesesituation zu lenken, den Gedanken der Geschichte zu folgen und sie in Zusammenhang mit der bildlichen Ebene zu bringen. Dabei werden Imaginations-, Konzentrations- und Kommunikationsfähigkeit geschult. Außerdem entwickeln Kinder, denen regelmäßig vorgelesen wird Zuhörfähigkeiten, sprachliche, erzählerische und soziale Kompetenzen, ebenso wie Neugier auf Unbekanntes (Wardetzky 2012, 486). Diese positiven Faktoren lassen sich auch durch die Vorlesestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn aus den Jahren 2007 bis 2012 belegen. Der Untersuchungsgegenstand bestand insbesondere darin, Analogien zwischen den aktuellen Verhaltensweisen und Kompetenzen von älteren Kindern und Jugendlichen *und* dem frühkindlichen Vorlesen innerhalb der Familie zu ermitteln (Ehmig/Reuter 2013, 8). Zu unterstreichen ist die positive Einstellung zum Lesen der Kinder, denen regelmäßig vorgelesen wurde:

„Drei von vier Kindern und Jugendlichen, denen täglich vorgelesen worden ist, können heute beim Bücherlesen in andere Welten eintauchen (84 %), sie finden es gemütlich (74 %), haben Spaß daran (74 %) und lassen sich von Büchern auf andere Gedanken bringen (72 %)“ (a. a. O., 15).

Darüber hinaus wird hier die Auswirkung des frühen Vorlesens auf spätere schulische Leistungen deutlich. So sind die Schulnoten bei den Kindern, denen regelmäßig vorgelesen wurde, durchschnittlich um einen geringen Grad besser als bei Kindern, denen nicht vorgelesen wurde (a. a. O., 13). Neben den Schulleistungen wird aber auch die Förderung einer gesunden ganzheitlichen Entwicklung bei Kindern unterstrichen. Durch das regelmäßige Vorlesen, so wird es anhand dieser Ergebnisse herausgestellt, werden insbesondere Fantasie und Empathievermögen geschult (a. a. O., 7).

Besonders hervorzuheben ist die Literacy, also die sprachliche und schriftliche Kompetenz, die sich durch das Lesen und Vorlesen festigt (a. a. O., 3; s. a. Kap. 2.3). Dabei spielt neben dem Vorlesen in der Familie die Kindertagesstätte als weiterer bildungsrelevanter Ort eine bedeutende Rolle, „um noch im Sinne einer elementaren frühkindlichen Literacy-Förderung wirksam zu werden“ (a. a. O., 68, 69).

In Bezug auf Gender sei hier angeführt, dass Jungen tendenziell weniger Interesse am Lesen zeigen und dementsprechend auch weniger Zeit dafür aufwenden. Die Gründe sind dabei nicht eindeutig auszumachen (a. a. O., 50). Lesen könnte beispielsweise eher als eine „weibliche Domäne“ angesehen werden, da Mütter und Erzieherinnen Kindern häufiger vorlesen als männliche Bezugspersonen (a. a. O., 58). Außerdem wird das Argument gebracht, dass sich die Kinderbuchlandschaft dahingehend verändert, dass Mädchen starke Rollen zugesprochen werden, während Jungenfiguren heute oft „zartere“ Persönlichkeitsmerkmale zugeschrieben werden. Dementsprechend sind nach Ehmig und Reuter eher die Interessen und Bedürfnisse von Mädchen als von Jungen in der Kinderliteratur vertreten, weshalb sich Jungen eher anderen medialen Angeboten zuwenden, in denen eine klassische „Heldenrolle“ als Ausgangslage besteht (a. a. O., 52). Eine solche Haltung bestätigt allerdings vor allem das Festhalten an hegemonialen Strukturen, die durch das weitere Reproduzieren von „dem männlichen Heldentum“ eben diese Verhältnisse reifizieren würde. Die Frage sollte hier also vielmehr sein, wie es gelingt, insbesondere Jungen Eigenschaften wie Sensibilität und Empathievermögen als starke und anzustrebende Persönlichkeitsmerkmale zu präsentieren, statt sie abzuwerten und für Jungen als unattraktiv darzustellen. Außerdem wurde in dieser Arbeit bereits beschrieben, dass die Bedürfnisse von Mädchen und Jungen sich im Wesentlichen nicht unterscheiden (s. a. Kap. 2.2), weshalb zwar aufgrund von Sozialisation von unterschiedlichen *Interessen*, jedoch nicht von unterschiedlichen *Bedürfnissen* gesprochen werden kann.

Kinderbücher haben, wie beschrieben, einen hohen Einfluss auf die weitere Entwicklung wichtiger Kompetenzen. Doch dabei sollte die inhaltliche Ebene nicht außer Acht gelassen werden. Denn mit jeder Geschichte werden unterschiedliche Vorstellungen übermittelt:

„Bilderbücher bedeuten einen ersten Einstieg in die Kultur mit all den Normen und Erwartungen, die das erfolgreiche soziale Miteinander gewährleisten“ (Elsen 2018, 46).

Zu diesen übermittelten Normen gehören unter anderem die stereotypen Vorstellungen zu Geschlecht. So werden in manchen Geschichten bestehende Geschlechterverhältnisse reproduziert (wie es oft in Märchen geschieht), in anderen werden Stereotype explizit thematisiert, um sie dann zu widerlegen (z. B. in „Männer weinen“: Jonty Howley 2020), wieder andere Bücher stellen untypische Geschlechterverhältnisse dar. Die Rezeption von Kinderbüchern fördert also Geschlechtervorstellungen und stellt somit einen wesentlichen Einflussfaktor auf die Geschlechterbilder der Kinder dar (Blank-Mathieu 2002, 68). Auch wenn genderbewusste Kinderbücher existieren, bedient „eine Vielzahl an Kinderbüchern klassische Geschlechterrollen [...], ohne diese zu hinterfragen“ (Walter 2013, 70). In den nachfolgenden Ausführungen werden Einblicke gegeben, wie sich das Festhalten an solchen typischen Rollen in Kinderbüchern äußert.

2.6.1 Stereotype Darstellungen in der Kinderliteratur

Dass Kinder durch vielfältige Angebote der Spielzeugindustrie, durch Werbeanzeigen und durch mediale Angebote in ihrer Vorstellung zu Geschlecht beeinflusst werden, wurde weiter oben anhand von Beispielen schon mehrfach erläutert (s.a. Kap. 2.2). Auch Kinderbücher bilden Verhältnisse ab. Kinder ermitteln unbewusst hieraus, worin sich Jungen und Mädchen beziehungsweise Männer und Frauen vermeintlich unterscheiden (Blank-Mathieu 2002, 66). Dabei werden nicht selten, wie im vorherigen Kapitel angedeutet, geschlechtsstereotype Darstellungen verwendet. Blank-Mathieu verweist außerdem darauf, dass während der Rezeption von Kinderliteratur unbewusst „die eigene Geschlechtsrollenidentität hinterfragt, überprüft und verfestigt“ (a. a. O., 68) wird.

Elsen nennt eine Studie von Ashton (1983), die zeigt, dass Kinder, denen Geschichten mit stereotypen Geschlechterbildern vorgelesen werden, in Spielsituationen auch eher zu stereotypem Verhalten neigen. Wenn dies in einem regelmäßigen Rahmen erfolgt, verfestigen sich die dort beschriebenen Bilder bei den Kindern, sodass sich klischeehafte Vorstellungen in den Köpfen der Kinder etablieren (Elsen 2018, 56, 57).

Während sich Figuren „für Jungen“ durch eine aktive, starke, raumgreifende Haltung auszeichnen und dabei Wettbewerb, technische Affinität und Kampf symbolisieren, werden die Figuren „für Mädchen“ mit Harmoniebedürftigkeit, Schönheit und Fantasie besetzt (Focks 2016, 22). Dadurch, dass solche klischeehaften Bilder stetig reproduziert werden, bleiben geläufige Machtstrukturen ebenso vorhanden. Diese Vorstellungen determinieren persönliche Entscheidungen und Verhaltensweisen und Kinder betrachten sie als geltende Normvorgaben (Elsen 2018, 48).

Um solche Tendenzen der stereotypen Darstellungen in Kinderbüchern genauer zu beleuchten, bedarf es Studien, die die aktuelle Kinderliteratur mit diesem Fokus analysieren. Allerdings sind im deutschsprachigen Raum nur wenige solcher Studien durchgeführt worden. Jürgens und Jäger haben 2010 herausgestellt, dass in Büchern der Jahrgänge 2007 und 2008 männliche Protagonisten nach wie vor häufiger vorkommen. Durchschnittlich werden 58,2 % der Hauptrollen von ihnen besetzt, während nur 20,1 % Frauen wichtige Rollen in den Büchern besetzen (a. a. O., 58).

Burghard und Klenk führen bezüglich der Studie von Jürgens und Jäger an, dass diese zwar die Häufigkeit der Abbildungen von männlichen und weiblichen Figuren in Bilderbüchern herausgestellt haben. Allerdings beschreiben sie ein Defizit an Untersuchungsergebnissen zur aktuellen Bilderbuchlandschaft, die die Art der Geschlechterdarstellungen fokussieren. Um diesen Mangel auszugleichen haben sie eine Stichprobenuntersuchung durchgeführt (Burghardt/Klenk 2016, 62). Dabei wurden verschiedene Kindertageseinrichtungen gebeten, das dort angebotene Kinderbuchrepertoire für die Untersuchungen zur Verfügung zu stellen. Die 153 Bücher wurden dann auf der piktoralen Ebene auf die unterschiedlichen Figurendarstellungen hin analysiert.

Die Ergebnisse zeigen in den unterschiedlichen Kategorien, dass in den angebotenen Büchern der Kindertageseinrichtungen verschiedene Geschlechterstereotypisierungen vorgenommen werden. In der Untersuchung werden folgende Kategorien aufgestellt und jeweils Gegensatzpaare gebildet, um einen vergleichenden Charakter herzustellen (a. a. O., 68):

Abbildung 2: Kategoriensystem

| Aussehen | Gefühle & Verhalten | Tätigkeiten | Kontext |
|----------|-------------------------------|--|-------------------------------------|
| Kleidung | aktiv vs. passiv | berufstätig vs. Fürsorge, Haushalt | am Arbeitsplatz vs. im Haushalt |
| Körper | Mut, stark vs. Angst, schwach | Erschaffen vs. künstlerische Tätigkeiten | in Beziehung vs. nicht in Beziehung |
| | rational vs. emotional | Sport | draußen vs. drinnen |
| | kompetent vs. inkompetent | | Mathe & Technik vs. Sprache & Kunst |

Quelle: eigene Darstellung.

(Burghardt/Klenk 2016, 68)

Dementsprechend werden weiblich gelesene und männlich gelesene Figuren nicht nur einander gegenübergestellt, sondern es findet innerhalb dieser Kategorien eine Analyse der Darstellungen statt. Sowohl weibliche als auch männliche Charaktere werden durch die Kleidung und die körperliche Konstitution eher typisch dargestellt. Zudem werden weibliche Figuren eher als passiv arrangiert und bekommen doppelt so oft Eigenschaften wie Ängstlichkeit oder Schwäche im Vergleich zu Mut oder Stärke zugeschrieben. Darüber hinaus ist der Kontext, in dem die jeweilige Figur präsentiert wird, hervorzuheben. Mädchen beziehungsweise Frauen werden acht Mal häufiger in der familiären Umgebung des Haushalts statt im Beruf dargestellt (a. a. O., 71). Burghardt und Klenk nehmen folgende Zusammenfassung bezüglich der Darstellung weiblicher Figuren in Bilderbüchern vor:

„Die typische weibliche Figur trägt rötliche Kleider oder Röcke, hat langes Haar, verhält sich eher passiv und ängstlich und hält sich im Haushalt oder in Beziehungen mit anderen Figuren auf“ (ebd.).

Männer werden mehr als acht Mal häufiger als berufstätige Personen im Vergleich zu Protagonisten, die sich um die Fürsorge und den Haushalt bemühen, präsentiert. Allerdings werden sie, entgegen vieler Meinungen zu stereotypen Darstellungen, eher in Beziehungen mit anderen Charakteren dargestellt. Die Affinität für den technischen Bereich im Vergleich zum sprachlich-künstlerischen Bereich ist jedoch wiederum deutlich bei männlichen Protagonisten auszumachen (ebd.).

Eine vergleichende Analyse der männlichen und weiblichen Figuren zeigt, dass weibliche Personen häufiger als passiv und weniger als mutig oder stark präsentiert werden. Zudem werden sie doppelt so oft wie männliche Charaktere als emotional dargestellt. Männliche Figuren sind dagegen öfter berufstätig, werden häufiger auf der Arbeit, jedoch weniger im

häuslichen Kontext präsentiert. Die fürsorglichen Tätigkeiten werden wiederum eher von weiblichen Personen übernommen (ebd.).

Darüber hinaus führen Burghard und Klenk an, dass alle untersuchten Bilderbücher sich an einer heteronormativen Welt orientieren. Es werden ausschließlich heterosexuelle Partnerschaften präsentiert und Personen, die dieser Norm nicht entsprechen erscheinen auch nicht (a. a. O., 72).

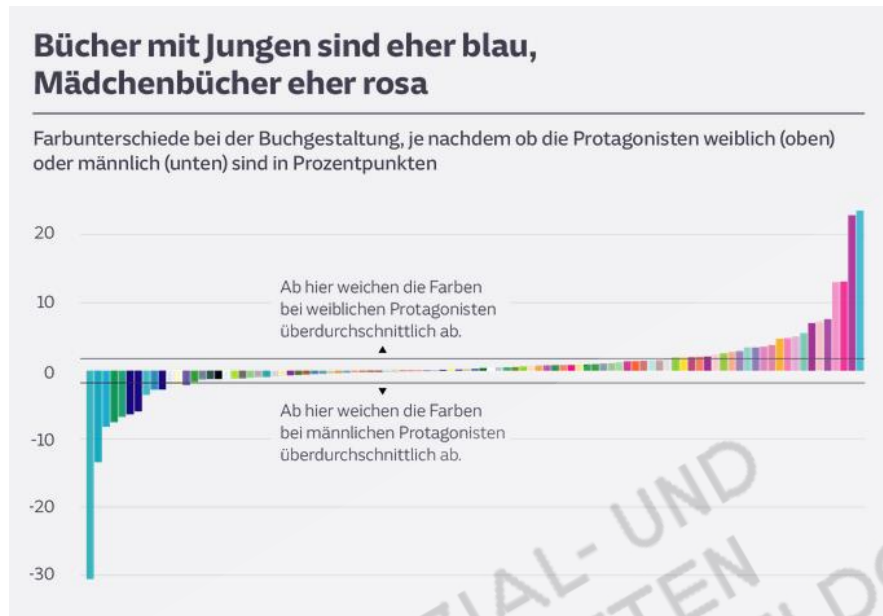
Zwar sollte an dieser Stelle angefügt werden, dass die dargestellten Ergebnisse auf einer kleinen Auswahl von Kinderbüchern aus 15 verschiedenen Kitas beruhen, die nur auf der bildlichen Ebene analysiert wurden. So kann keine direkte Aussage über die textliche Ebene beziehungsweise die Text-Bild-Ebene getroffen werden (a. a. O., 76, 77). Dennoch kann durch diese Stichprobe davon ausgegangen werden, dass die aktuell angebotene Literatur in vielen Kitas für Kinder nach wie vor von stereotypen Rollendarstellungen geprägt ist.

Weitere Befunde, die diese These stützen, belaufen sich auf Untersuchungen der Süddeutschen Zeitung (SZ), die den Katalog der Bibliothek für Jugendbuchforschung in Frankfurt auf das geschlechtsspezifische Angebot hin untersucht hat. Dabei wurden die Verbindungen der Schlagwörter von über 50.000 Büchern analysiert. Jedes Buch wird mit etwa 20 Schlagwörtern versehen, die entweder eine formale Auskunft geben oder Rückschlüsse auf den Inhalt zulassen. Nachfolgend wird ein Beispiel gezeigt, das zwei verschiedene Bücher mitsamt den dazugehörigen Schlagwörtern darstellt (Brunner et. al. 2019):



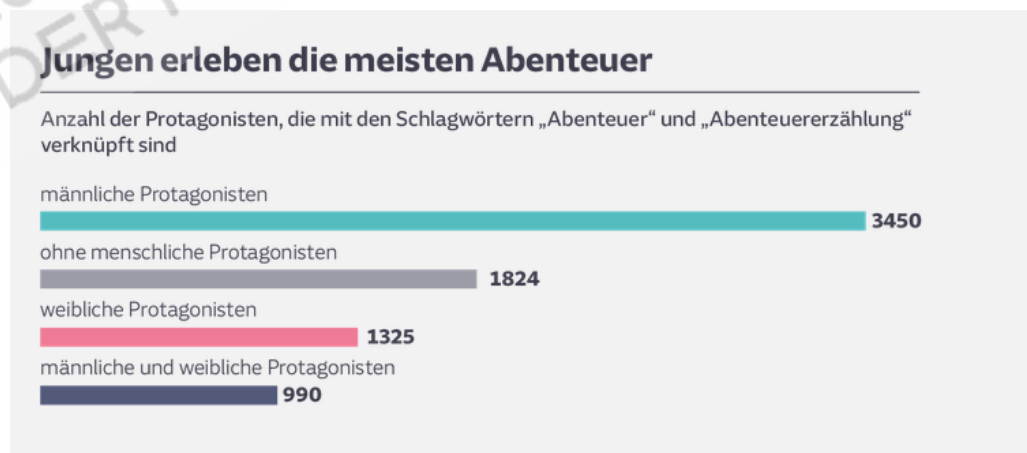
(Brunner et. al. 2019)

Wie an diesem Beispiel zu erkennen ist, unterscheidet sich die Farbgebung der beiden Bücher deutlich voneinander. Während das Buch mit der weiblichen Protagonistin mit Rosa heraussticht, ist das Buch mit dem männlichen Hauptcharakter in Blau gehalten. Diese Tendenz lässt sich auch durch die folgende Grafik verdeutlichen (ebd.).



(Brunner et. al. 2019)

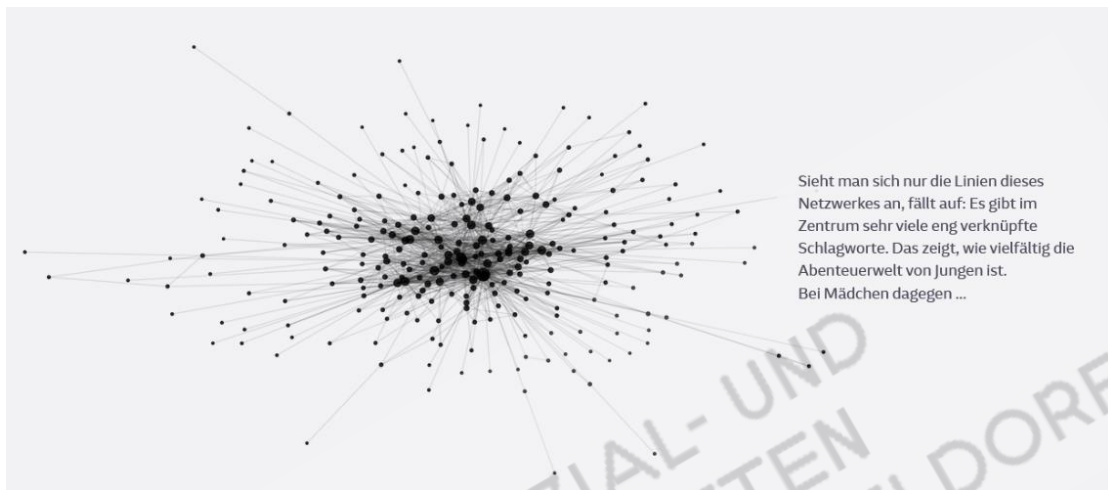
Durch die Schlagwortanalyse wurde untersucht, wie häufig das Schlagwort „Abenteuer“ in Verbindung mit den Schlagwörtern „männlicher Protagonist“ (ebd.) beziehungsweise „weiblicher Protagonist“ (ebd.) bei einem Buch erscheint. Heraus kam, dass die männlichen Figuren mehr als doppelt so viele Abenteuergeschichten erleben wie die weiblichen Figuren. Dies wurde anhand von verschiedenen Grafiken veranschaulicht, die im Folgenden das Beschriebene unterstreichen (ebd.).



(Brunner et. al. 2019)

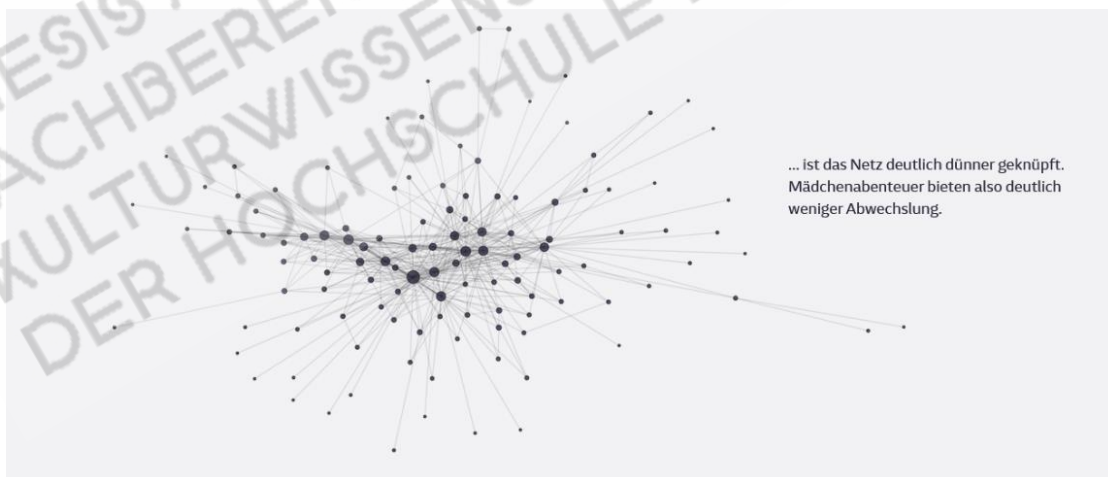
Darüber hinaus wurde die inhaltliche Bandbreite der Abenteuergeschichten mit männlicher Hauptfigur im Vergleich zu Abenteuergeschichten mit weiblicher Hauptfigur verglichen. Betrachtet man die angegebenen Darstellungen, lässt sich im Vergleich zu den „männlichen“ Abenteuergeschichten bei den „weiblichen“ Geschichten ein enormes Defizit an Vielfalt der Abenteuer erkennen (ebd.).

Die anhand von Schlagwörtern analysierte Welt von „Jungen-Abenteuergerichten“:



(Brunner et. al. 2019)

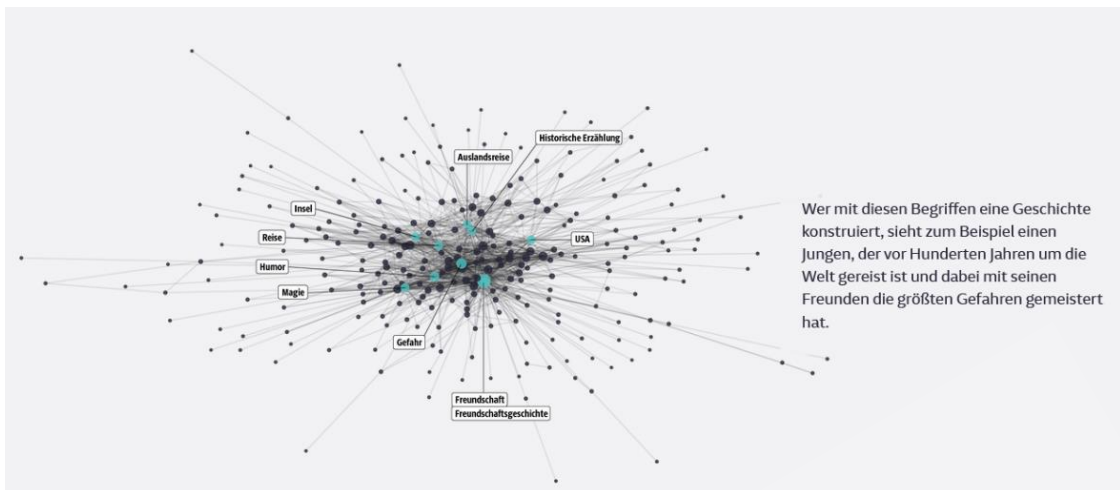
Die anhand von Schlagwörtern analysierte Welt von „Mädchen-Abenteuergerichten“:



(Brunner et. al. 2019)

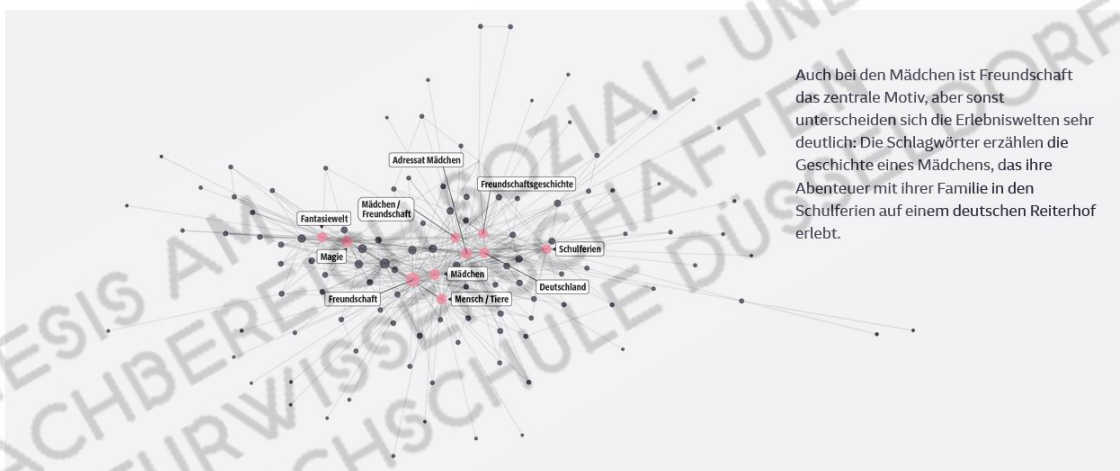
Die analysierten „Jungenabenteuer“ spielen sich tendenziell in fernen Ländern oder in der Vergangenheit ab und behandeln nicht selten den Umgang mit gefährlichen Situationen. Hingegen belaufen sich „Mädchenabenteuer“ eher auf die Schulferien im familiären Kontext, die oft in Deutschland verbracht werden (ebd.).

Häufige Schlagwörter in Jungen-Abenteuergeschichten:



(Brunner et. al. 2019)

Häufige Schlagwörter in Mädchen-Abenteuergeschichten:



(Brunner et. al. 2019)

Abenteuer, die fast ausschließlich weibliche Charaktere durchlaufen, sind von Ponys und Prinzessinnen geprägt (Brunner et. al. 2019). Weibliche Protagonistinnen, so lässt sich zusammenfassen, erleben eher sanftere, alltäglichere und nähere Situationen, während männliche Hauptfiguren tendenziell spannungsreichere, alltagsfernere und vom eigenen Ort entferntere Situationen in Kinder- und Jugendbüchern erleben. Dementsprechend ist das Ausmaß der Horizonterweiterung bei der Rezeption von abenteuerlicher Kinderliteratur mit weiblichen Hauptfiguren eher geringer einzuschätzen.

Hier lässt sich die hohe Bedeutung von geschlechtergerechter Kinderliteratur erneut erkennen. Denn Kinder präferieren Protagonist*innen ihres Geschlechts (Elsen 2018, 49). Dadurch, dass Mädchen also eher Bücher mit weiblichen Hauptfiguren rezipieren, folgt eine Einschränkung

ihrer Erlebniswelt, die sich wie Rendtorff es bereits beschrieben hat, vor allem auf das Innen beschränkt (s. a. Kap. 2.2). Wenn Mädchen Bücher mit männlichen Protagonisten konsumieren, in denen Männlichkeit implizit als Voraussetzung für spannende Abenteuer angesehen wird, könnte Männlichkeit als erstrebenswert, Weiblichkeit hingegen als weniger Wert betrachtet werden, sodass auch hier wieder hegemoniale Strukturen greifen. Dies unterstreicht Elsen, indem sie die Attraktivität männlicher und weiblicher Hauptcharaktere gegenüberstellt:

„Handlungen und Geschichten mit weiblichen Hauptfiguren sind bereits für Kinder weniger attraktiv, dies ist bei Jungen deutlicher als bei Mädchen. Zwar sind Mädchen weiblichen Akteuren gegenüber positiv eingestellt, männliche Handlungen und Rollen werden dennoch besser bewertet“ (Elsen 2018, 49).

Um diesen Erzähllinien entgegenzuwirken bedarf es Literatur, die Mädchen und Jungen vielfältige Erlebnisse bietet, sodass sie gleichberechtigt ihren Horizont im Innen wie im Außen erweitern können. Die hier entwickelte Kindergeschichte soll als ein Beispiel für gleichberechtigte Erlebnisgeschichten dienen.

Kinderbücher vermitteln neben Vorstellungen zu Geschlecht ebenso beispielsweise Vorstellungen zu Menschen verschiedener Kulturen, Länder, Religionen und/oder verschiedenen Aussehens. Auch das Ausbleiben der Darstellung von Diversität beeinflusst die Wahrnehmung der Welt der Kinder. Denn so wird unterschieden zwischen denjenigen die einer bestimmten Norm entsprechen und solchen, die dieser Norm nicht entsprechen. Auch um diskriminierendes Verhalten vorzubeugen, ist ein bewusster Umgang mit Geschlechterverhältnissen und Diversität erforderlich.

Die Fachstelle Kinderwelten hat eine „Checkliste zur vorurteilsbewussten Einschätzung von Kinderbüchern“ (Fachstelle Kinderwelten 2019) entwickelt. Darin heißt es unter anderem, dass stereotype Darstellungen vermieden werden sollen, Menschen unterschiedlicher sexueller Orientierung dargestellt werden sollen ohne sie als „anders“ zu deklarieren und Menschen aus unterschiedlichen sozialen Schichten gezeigt werden sollen. Außerdem sollte darauf geachtet werden, familiäre Vielfalt darzustellen. Hier werden Beispiele von Ein-Elternfamilien bzw. Familien mit gleichgeschlechtlichen Eltern genannt. Des Weiteren ist eine nicht diskriminierende Darstellung von „People of Color“ (PoCs) erforderlich.

„Der Begriff PoC beschreibt, ähnlich wie Schwarz oder weiß, keine Hautschattierungen. Es geht um die Marginalisierung aufgrund von Rassismus. In Deutschland zählen daher unter anderem Menschen aus der afrikanischen, asiatischen oder lateinamerikanischen Diaspora dazu“ (Siftung für Kulturelle Weiterbildung und Kulturberatung).

In der Checkliste wird beispielsweise danach gefragt, ob PoCs dargestellt werden, die als Autoritäten agieren oder andere wichtige Rollen innehaben (Fachstelle Kinderwelten 2019).

2.6.2 Die Entwicklung von Kindergeschichten

Um ein Kinderbuch zu konzipieren, gilt es verschiedene Aspekte zu beachten. Im weiteren Verlauf werden diese erläutert, damit auf einer solchen Basis und unter Berücksichtigung von Geschlechtergerechtigkeit eine ansprechende Kindergeschichte entwickelt werden kann.

Sylvia Englert hat anhand ihrer eigenen Erfahrungen als Kinder- und Jugendbuchautorin und unter Einbezug weiterer Autor*innen ein „Handbuch für Kinder- & Jugendbuchautoren“ (2017) entwickelt. Unter anderem unterscheidet sie hier zwischen dem Bilderbuch, das vor allem für zwei- bis fünf-Jährige konzipiert ist, dem Vorlesebuch, das die Altersgruppe der vier- bis sieben-Jährigen anspricht, dem Erstlesertext (6 – 7 Jahre) und dem Kinderroman (etwa ab 8 Jahren) (Englert 2015, 16). Da die vorliegende Arbeit den Schwerpunkt insbesondere auf die Vorschulkinder legt, die Schreib- und Lesefähigkeiten noch nicht erworben haben, wird der Fokus hier auf die Vorlesegeschichte gelenkt. Allerdings fließen ebenso Aspekte des Bilderbuchs mit ein und auch in Vorlesebüchern befinden sich Illustrationen (a. a. O., 45), damit die Kinder weiterhin auf der piktoralen Ebene angesprochen werden.

Vorlesebücher, so schreibt Englert weiter, sollten für die Kinder ansprechend gestaltet sein, indem die Geschichte oder auch die Figurenkonstellationen Spannung erzeugen. Allerdings wird von Cliffhängern am Ende eines Kapitels abgeraten. Stattdessen sollte jedes Kapitel für sich stehen können und abgeschlossen sein. Eine lebendige Gestaltung wird außerdem durch den häufigen Einsatz von wörtlicher Rede erzeugt (a. a. O., 45 – 48). Zunächst gilt es, sich als Autor*in zu überlegen, welche Botschaft und welche Werte in der Geschichte transportiert werden sollen. Formal wird in Bilder- und Vorlesebüchern oftmals im Präsens in der 3. Person geschrieben. Der Beginn der Geschichte sollte direkt mit der Handlung beginnen, sodass die Kinder schnell fasziniert sind und Neugier für diese entwickeln. Die Erzählung sollte Kinder ermutigen, sich aktiv und kreativ auszuleben. Wichtig ist, dass sensibel mit den Gefühlen der jungen Leser*innen bzw. Zuhörer*innen umgegangen wird. Dies bedeutet, dass zwar einerseits Spannung für eine fesselnde Geschichte erzeugt werden sollte, sie sich andererseits jedoch in einem „aushaltbaren“ Rahmen befinden sollte. Hinzu kommt, dass die Geschichte und die einzelnen Kapitel immer mit einem guten, angenehmen Gefühl enden sollten (a. a. O., 17 – 48).

Um eine Kindergeschichte ansprechend zu gestalten, ist es wichtig, sich immer in die verschiedenen Figuren und Situationen einzufühlen und diesen Moment kindgerecht aufzubereiten. Die Geschichte lebt davon, sich in fantasievollen Welten zu bewegen und eine gute Mischung von Spannung und Entspannung herzustellen. Außerdem sollten den Kindern die handlungsleitenden Rollen der kreativen und innovativen Persönlichkeiten zugesprochen werden. Dies erleichtert die Identifizierung mit den Figuren und es wird auf das Bedürfnis von Kindern eingegangen, sich angesichts der von Erwachsenen geregelten Welt, mächtig zu fühlen (Fürst et al. 2013, 106). Um ein umfassendes Bild über die Figuren zu erhalten, empfiehlt es sich, vorher pro Figur eine Charakterisierung derselben aufzustellen. Dafür hat Englert verschiedene Fragen entwickelt, die dabei helfen können (s. a. Englert 2015, 105 – 108). Für die Charakterentwicklung der Figuren der im weiteren Verlauf folgenden Vorlesegeschichte werden diese Fragen zu Rate gezogen (s. a. Kap. 3.1).

Grundsätzlich folgen Kindergeschichten dem Schema „Orientierung – Komplikation – Auflösung“ (Spinner 2013, 329, 330). Dieser Aufbau führt dazu, dass die Geschichte als spannungreich erlebt wird und sich stets die Frage nach dem weiteren Verlauf und dem Ausgang der Erzählung gestellt wird. Inhaltlich sollte die Geschichte so gestaltet sein, dass Kinder aufgrund ihrer eigenen Gedanken und Erlebnisse daran anknüpfen können, damit sie diese nachvollziehen können (Fürst et al. 2013, 110).

Realistischen Kinderbüchern gelingt es beispielsweise häufig, die Brücke zum Alltag der Kinder zu schlagen, da hier unter anderem familiäre, schulische oder Peergruppen-Situationen dargestellt werden. Den Kindern sind solche Situationen in ähnlicher Weise bereits bekannt und sie werden so von der Geschichte angesprochen. Bezüglich des Themas Familie bieten realistische Bücher die Gelegenheit, sich mit verschiedenen familiären Konstellationen und Lebensformen auseinanderzusetzen. Hier ist zu beachten, dass diese Formen nebeneinander bestehen dürfen, ohne dass die eine Art zu leben als wertvoller als eine andere dargestellt wird (a. a. O., 159 – 161).

Auch fantastischen Geschichten gelingt es, die Aufmerksamkeit der Kinder zu erregen. Die Erzählung knüpft an der kindlichen Imaginationswelt an (s. a. Kap. 2.3). Beispielsweise gibt es sprechende Tiere oder andere Wesen, natürliche Gesetze sind außer Kraft gesetzt und Wünsche und Träume gehen in Erfüllung und werden bildhaft dargestellt (a. a. O., 106). Dabei sind grundsätzlich drei verschiedene Varianten fantastischer Erzählungen zu unterscheiden. Eine Variante bildet sowohl eine fantastische als auch eine reale Welt ab, die nebeneinander bestehen. Durch bestimmte Rituale oder durch Verwendung bestimmter Gegenstände wird eine

Verbindung zwischen diesen Welten hergestellt. Eine zweite Variante ist die, in der sich die Geschichte in der realen Welt abspielt, allerdings fantastische Elemente, Figuren und Kräfte mit aufgenommen werden. Die dritte Variante spielt sich in einer reinen fantastischen Welt ab, die als einzig gegebene Welt dargestellt ist (a. a. O., 163). Ein Grundmotiv, das in fantastischen Geschichten immer wieder aufgegriffen wird, ist das des Fliegens. Fliegen wird laut Spinner mit der Überwindung von Angst und Minderwertigkeit ebenso wie mit dem Loslösen von Gebundenheit und somit mit Freiheit assoziiert (Spinner 2013, 294, 295). Da es eine der kindlichen Entwicklungsaufgaben ist, sich von Bezugspersonen zu lösen und zunehmend Selbständigkeit zu erlangen, erscheint dieses Motiv auf Kinder und Jugendliche sehr ansprechend. Ein weiteres Motiv, das häufig verwendet wird, ist das des „verbotenen Ortes“ (a. a. O., 296), in den die Protagonist*innen eindringen. Dabei müssen Regeln überschritten werden, sodass Schuldgefühle entstehen. Auch dies kann wieder auf die Aufgabe, sich nach und nach von der Fürsorge der Eltern zu lösen, übertragen werden (ebd.).

Neben realistischen und fantastischen Geschichten gibt es innerhalb der Kinderliteratur weitere Kategorien wie das Sachbuch oder das Tierbuch (Fürst et. al. 2013, 149 – 165). Da sich die Kindergeschichte dieser Arbeit jedoch auf realistische und fantastische Elemente beruft, werden die anderen nicht weiter thematisiert.

Spinner beschreibt das Rezipieren von Büchern so, dass „literarische Erfahrung [...] ein Spiel der Perspektiven“ (Spinner 2013, 242) ist. Es geht darum, sich nicht nur auf verschiedene Welten einzulassen, sondern auch auf die Sichtweisen der Protagonist*innen. Als Zuhörer*in bzw. Leser*in begleitet man die handelnden Personen so weit, dass es oft sogar möglich ist, ihre Gedanken- und Gefühlswelten nachzuvollziehen. Wie bereits beschrieben, sind vertraute Anknüpfungspunkte notwendig, genauso wichtig ist jedoch, unbekannte Szenerien, Figuren und Perspektiven einzubringen, um Neugier zu wecken und Spannung zu erregen. Diese Balance zwischen Vertrautem und Unbekanntem wirkt zudem identitätsstiftend, denn einerseits wird man als Rezipient*in aufgefordert, den „Schritt ins Ungewisse“ zu wagen, andererseits kann das Vertraute Geborgenheit und Sicherheit spenden, sodass der Mut für weiteres erst aufgebracht werden kann (a. a. O. 193). Um die Perspektivübernahme zu erleichtern, kann sprachlich beispielsweise die erlebte Rede verwendet werden (a. a. O., 247 – 249). Dabei werden Gedanken der Figuren mit in den Text verarbeitet, ohne dass sie als wörtliche Rede herausgestellt werden. Als Beispiel kann ein Ausschnitt aus Cornelia Funkes „Kleine[m] Werwolf“ (1999) dienen, den Spinner in seinen Ausführungen angebracht hat und dabei die Teile der erlebten Rede kursiv markiert hat:

„‘Toll’, sagte Motte. ‚Ein Hund. Du magst doch so gern Hunde.‘
Er mochte sie überhaupt nicht. Kein bisschen.
 ‚Der sieht aber unheimlich aus‘, flüsterte Lina und blieb stehen. ‚Sollen wir nicht lieber umdrehen?‘
 Motte schüttelte den Kopf. *Lächerlich. Umdrehen wegen eines Hundes. Er konnte sich genau vorstellen, was sein großer Bruder dazu sagen würde.*
 Langsam ging er auf die dunkle Gestalt zu.
 Der Hund hob witternd die Schnauze. Seine Augen waren gelb, gelb wie Bernstein. Den Schwanz hatte er zwischen die Hinterläufe geklemmt.
 Motte drückte sich gegen die Tunnelwand. *Je mehr Abstand zwischen ihm und der spitzen Schnauze war, desto besser.*
 ‚Der hat ja gelbe Augen!‘ zischte Lina. ‚Kein Hund hat gelbe Augen.‘ Sie versuchte Motte am Arm zurückzuzerren. ‚Komm weg! Das ist ein Wolf. Ein echter Wolf!‘
 ‚Quatsch.‘ Motte schob sich weiter an der Tunnelwand entlang. *Das war nun wirklich zu albern. Ein Wolf mitten in der Stadt“* (Funke 1999 zit. nach Spinner 2013, 248).

An diesem Ausschnitt erkennt man eine lebendige Szene, die sich durch die Abwechslung von beschreibender Sprache, erlebter und wörtlicher Rede auszeichnet. Die erlebte Rede wirkt dabei wie die Wiedergabe der Gedanken der Protagonist*innen. Diese Sätze bleiben oft unvollständig und die Sprache erscheint alltagsnah. Durch solche sprachlichen Elemente können Lesende und Zuhörende die jeweilige Perspektive der Figuren gut nachempfinden und es wird Nähe hergestellt (ebd.).

Ein weiterer Aspekt, der in der Kinder- und Jugendliteratur häufig Beachtung findet, ist der der Namensgebung. So können außergewöhnliche Namen, die oft mit Attributen einhergehen der Figur eine besondere Identität verleihen. Wenn der Name explizit thematisiert wird und verschiedene Namen für eine Figur in der Geschichte bestehen, kann dies für die Selbstfindungsprozesse stehen, die Kinder und Jugendliche durchlaufen. So finden sich auch die jungen Lesenden bzw. Zuhörenden aufgrund der Wiedererkennung bestimmter Gefühle und Situationen in diesen Geschichten wieder (a. a. O., 263, 264, 276).

Aufgrund der angeführten Erkenntnisse, dass Kinder zu geschlechtertrennendem Verhalten neigen (s. a. Kap. 2.2) und sich nach Orientierung sehnen, die sie unter anderem im „Erfüllen ihrer Geschlechterrolle“ finden, fühlen sie sich größtenteils auch eher durch Produkte angesprochen, die explizit ihre Genderrolle ansprechen (s. a. Kap. 2.6.1). Dies ist im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur allerdings bedenkenswert, da, wie ebenfalls aufgezeigt, sich die Geschichten „für Jungen“ bzw. „für Mädchen“ in Inhalt und Tiefe tendenziell unterscheiden und somit manche Lese- und Lernerfahrungen Kindern eines anderen Geschlechts weniger zugänglich sind. Außerdem wird durch das spezifische Bücherangebot, das sich nur an Jungen bzw. nur an Mädchen richtet, die Kategorie Geschlecht überdramatisiert.

Die Kindergeschichte, die in dieser Masterarbeit entwickelt wird, soll deswegen alle Geschlechter gleichermaßen ansprechen, damit der Zugang grundsätzlich für alle offen steht und gesellschaftlich konstruierte Genderrollen nicht überdeutlich fokussiert werden. Deshalb sind die oben angeführten Elemente, die zur Identifikation der jungen Rezipient*innen mit den Figuren führen können, für die Entwicklung der anstehenden Kindergeschichte besonders bedeutend. Identifikation soll stattfinden, ohne dass auf geschlechtsstereotype Motive oder eine Rosa- bzw. Hellblau-Farbgebung zurückgegriffen werden muss.

3 Eine geschlechtergerechte Kindergeschichte

In den folgenden Kapiteln wird nun die geschlechtergerechte Geschichte angeführt. Dafür werden in einem ersten Schritt, in Anlehnung an die Fragen zur Charakterentwicklung von Englert, die drei Hauptcharaktere vorgestellt (s. a. Englert 2015, 105 – 108). Auf dieser Grundlage wird die Kindergeschichte dargelegt. Im Anschluss an die Geschichte folgt eine pädagogische Einordnung der Erzählung und in einem weiteren Schritt wird erläutert, wie sich ein Vorleseangebot zu dieser Geschichte in der Kita gestalten lässt.

3.1 Die Charakterentwicklung

Zoja

Zoja ist sieben Jahre alt, sie ist weiß, hat lange blonde Haare und trägt eine Cap. Sie kommt aus einer großen Familie und ist die jüngste von 5 Kindern. Es gibt einen alleinerziehenden Vater und einen Opa. Ihr Papa ist ein bekannter Theaterschauspieler. Zoja ist sehr neugierig und mutig und möchte immer wissen, wie Dinge funktionieren. Sie ist technisch versiert und ihre größte Leidenschaft ist das Klettern. Sie ist sehr stark. Sie liebt den nahe gelegenen Wald, weil es dort viele Klettermöglichkeiten gibt.

Persönlichkeit

- Extrovertiert
- Fröhlich
- Kann sich auf z. B. Lösen von technischen Problemen konzentrieren
- Sehr humorvoll

- Neigt zur Selbstüberschätzung

Eindruck

- Lange blonde Haare, groß, kräftig, grüne Augen, Cap
- Wirkt locker, selbstbewusst, so als ob sie sich wohlfühlt in ihrer Haut
- Cooles Mädchen, das kein Blatt vor den Mund nimmt
- Aufrechte stolze Körperhaltung, manchmal bewegt sie sich wie in Zeitlupe, wenn sie aber klettert, werden ihre Bewegungen flüssig wie ein flinkes Äffchen

Aufwachsen in Familie

Sie lebt mit der ganzen Familie in einer Wohnung im Mehrfamilienhaus und liebt ihren Papa über alles. Dieser ist sehr liebevoll und nimmt sich nach bzw. vor der Arbeit immer Zeit für seine Kinder. Ansonsten kümmert sich der Opa (der ein paar Häuser weiter wohnt) viel um die Kinder. Zojas Vater unterstützt die Träume seiner Kinder.

Um sich bei ihren älteren Geschwistern Gehör zu verschaffen, ist sie vorlaut und weiß, wie man die Aufmerksamkeit auf sich zieht. Mit einer ihrer älteren Schwestern, Daniela, hat Zoja ein eher angespanntes Verhältnis. Daniela triezt Zoja und ihre Freund*innen.

Ziele, Träume, Wünsche

- Eine Dschungeltour in Brasilien und dabei in Baumhäusern spielen und klettern
- Wenn sie groß ist: entweder Kletterprofi werden oder eigene Elektrowerkstatt haben

Angewohnheiten

- Setzt ihre Cap gern ab und dreht sie mit dem Zeigefinger der linken Hand

Negative Eigenschaften

- Selbstüberschätzend, was sie manchmal in gefährliche Situationen bringt
- Vorlaut, unsensibel

Liebingsgegenstand

- Ihre Cap

Essensvorlieben

- liebt scharfes Essen

Erfahrungen in Vergangenheit

Als sie jünger war, wurde sie geärgert, weil sie nicht mutig war. Sie hat sich ihrer Angst allerdings gestellt und sich deshalb verändert.

Ihr Geheimnis

Sie hatte früher Höhenangst, dann hat sie mit fünf Jahren ihren ganzen Mut zusammengenommen und ist auf einen riesigen Baum geklettert: Hinauf und wieder herunter. Sie wurde immer sicherer und lernte ihren Kräften zu vertrauen. Seitdem strahlt sie Selbstbewusstsein aus und gehänselt wird sie auch nicht mehr.

Linus

Linus ist 6 Jahre alt und Person of Color. Seine Mama ist Schwarz, sein Papa weiß. Er ist Einzelkind. Sein Papa ist Hausmann und kümmert sich dementsprechend um Linus, den Garten und den Haushalt. Seine Mama ist Ingenieurin. Sie baut gerade eine Brücke. Linus ist zunächst zurückhaltend, nachdenklich, manchmal ängstlich und schüchtern, beobachtend, fantasievoll und träumerisch. Außerdem ist er sehr empathisch und lieb. Sein größtes Hobby ist das Tanzen.

Persönlichkeit

- Empathisch & stets um andere bemüht
- Fantasievoll; kann sich gut Geschichten ausdenken
- Kann sich stundenlang konzentrieren
- Schüchtern, zurückhaltend, ängstlich
- Unterschätzt seine Fähigkeiten
- In seinem Element (Tanzen) blüht er auf; ist währenddessen und danach immer euphorisiert

Eindruck

- Mittellange Haare
- Lieblingsfarbe: rot; er hat immer ein kleines rotes Accessoire dabei
- Schlank, aber groß für sein Alter
- zieht den Kopf ein und schaut beim Laufen oft auf seine Füße

- schüchterner, lieber Junge, der Leute mit seiner ruhigen Art einerseits und seiner Euphorie beim Tanzen andererseits in den Bann ziehen kann

Aufwachsen in Familie

Linus lebt mit seinen Eltern in einem kleinen Haus mit Garten. Seine Mama ist viel unterwegs und arbeitet abends auch manchmal länger. Linus Mama ist liebevoll, aber hat auch Ansprüche an ihren Sohn. So zeigt sie ihm gelegentlich, dass sie sich wünschen würde, Linus würde Fußballspielen, statt zu tanzen. Linus' Papa hat eine behütende Art. Es macht Linus Spaß, seinem Papa ab und zu bei der Gartenarbeit zur Hand zu gehen.

Ziele, Träume, Wünsche

Linus hat einen immer wiederkehrenden Traum, den er eines Tages seinen zwei Freunden erzählt: Auf magische Weise fliegt er in die Luft und befindet sich plötzlich im Wolkenland.

Wenn er groß ist: An einer Ballettschule aufgenommen werden und später vor großem Publikum tanzen. So wie seine Mama ihren Job liebt, möchte auch Linus einmal damit Geld verdienen, was ihm Spaß macht.

Angewohnheiten

- Trägt immer ein kleines rotes Accessoire
- Wenn er angestrengt nachdenkt, legt er den Kopf schief und zieht oft den linken Mundwinkel hoch.

Negative Eigenschaften

- Unterschätzt sich und seine Fähigkeiten
- Ängstlich
- Schüchtern & zurückhaltend

Liebingsdinge

Seine roten Accessoires

Essensvorlieben

Er isst gerne Zuckerwatte, weil ihn das immer an fluffige Wolken erinnert

Erfahrungen in Vergangenheit

- Manche Kinder ärgern ihn; er sei „zu verträumt und viel zu ängstlich“

Sein Geheimnis

- Abends vorm ins Bettgehen erzählt er seiner Kuschelmaus Tilda seine Tagesabenteuer.

Kim

Kim ist sechs Jahre alt, hat zwei Mütter und einen jüngeren Bruder. Kim ist selbstbewusst und sehr schnell. Kim liebt Musik, hat dementsprechend ein gutes Rhythmusgefühl und singt gerne. Kims größtes Hobby ist das Schwimmen. Die beiden Mütter arbeiten beide in Teilzeit und kümmern sich gleich viel um Familie und Haushalt. „Mama“ sitzt im Rollstuhl und arbeitet als Ärztin, „Mami“ arbeitet als Köchin in einem Restaurant. Das Geschlecht von Kim wird in der Geschichte nicht deutlich gemacht. Kim ist weder ein Junge noch ein Mädchen. Kim kann als intergeschlechtliches oder transidentendes Kind gelesen werden. Zu vermuten ist, dass sich die Rezipient*innen ein eigenes „Genderbild“ von Kim machen und die Figur als weiblich bzw. männlich interpretieren.

Persönlichkeit

- Fröhlich
- Selbstbewusst
- Ist schnell von Dingen abgelenkt; es fällt Kim schwer, sich zu konzentrieren
- Schnell
- zappelig

Eindruck

- Lockige, schwarze Haare
- schnelle Bewegungen
- etwas zappelig und unkonzentriert
- klein und flink

Aufwachsen in Familie

Kim lebt mit zwei Müttern und einem jüngeren Bruder zusammen in einem großen, schönen Haus mit einem großen Garten. Kim versteht sich gut mit dem kleinen Bruder und kümmert sich manchmal um ihn. Kim blickt zu beiden Müttern auf: Die Mami macht immer so leckeres Essen und die Mama ist Ärztin und hilft Menschen wieder gesund zu werden.

Ziele, Träume, Wünsche

- Einmal im Meer vor Frankreich schnorcheln gehen und bunte Fische bestaunen
- Wenn Kim groß ist: Schwimmen soll Kims Hobby bleiben, möchte mal so gut kochen wie die Mami

Angewohnheiten

- Bei Aufregung wird Kim oft unruhig und zappelt herum.

Negative Eigenschaften

- Es fällt Kim schwer, sich lange zu konzentrieren
- Wird oft zappelig

Liebingsgegenstand

- Taucherbrille

Essensvorlieben

- Liebt alles mit Käse überbacken

Erfahrungen in Vergangenheit

Kim wird oft gefragt, ob Kim ein Junge oder ein Mädchen ist. Kim hat die Frage früher genervt, jetzt sagt Kim immer selbstbewusst: Ich bin Kim. Und denkt sich: „Die Erwachsenen sind schon komisch; sie stellen immer die gleichen langweiligen Fragen; ich bin Kim, ich spiele gerne mit Zoja und Linus, ich bin sportlich und schnell, liebe Kochen, Schwimmen und Singen; ich bin einfach ich!“

Kims Geheimnis

Wenn Kim merkt, dass Kim wieder mal zu aufgedreht ist, stellt Kim sich einfach kurz vor, vom drei-Meter-Brett zu springen. Danach ist Kim wieder entspannt.

3.2 „Die tapferen Drei und das Geheimnis um den magischen Stein“ – eine geschlechtergerechte Kindergeschichte

An dieser Stelle folgt im Original der Masterarbeit die vollständige Kindergeschichte. Aufgrund einer angestrebten Veröffentlichung in einem Buchverlag, wird hier jedoch nur ein möglicher Klappentext und eine kurze Zusammenfassung der Geschichte angeführt.

Klappentext

Die beiden Freunde Zoja und Kim ahnen zunächst nichts davon, in welche gefährlichen Abenteuer sie sich in den nächsten Tagen begeben werden. Doch ihr gemeinsamer Freund Linus berichtet ihnen von einem mysteriösen Traum, der sich so unglaublich real angefühlt hat. Und das Spannende an der Sache ist: Der Traum offenbart ihm, was sie tun müssen, um von der realen Welt in die Traumwelt zu gelangen. Dieses streng geheime Wissen teilt er nun voller Ehrfurcht mit Kim und Zoja. Wird es den Freunden gelingen, sich in andere Welten zu begeben? Und wenn ja, was werden sie dort wohl erleben?

Wenn du bereit bist, den Sprung ins Ungewisse zu wagen, in tiefblaue Welten abzutauchen, gefährlichen Unwettern zu trotzen und dich auf die Pfade des dichten Dschungels zu begeben, dann begleite die drei Freunde auf ihren abenteuerlichen Reisen.

Die Geschichte

Linus hat ein mysteriöses Geheimnis, in das er seine Freunde Kim und Zoja einweiht. Er präsentiert ihnen einen glatten Stein und erzählt von seinem immer wieder kehrenden Traum, über Wolken zu tanzen. In der letzten Nacht hat ihm sein Traum offenbart, wie es ihm gelingt, in diese träumerische Welt zu verschwinden. Er macht es den beiden vor und ist im nächsten Augenblick verschwunden. Nur der Stein bleibt zurück. Kim und Zoja sind erschrocken. Beiden ist klar, dass sie ihrem Freund zu Hilfe eilen müssen. Sie tun es ihm also gleich und verschwinden nacheinander aus der realen Welt.

Sie finden sich in einer Wolkenlandschaft wieder. Linus ist ganz in seinem Element und tanzt fröhlich von einer Wolke zur anderen. Nach einer Weile ertönt ein dumpfes Grollen. Die Drei geraten in ein stürmisches Gewitter und müssen einen Ausweg finden. Mit vereinten Kräften gelingt es ihnen, aus der Traumwelt zu verschwinden.

Erschöpft von ihrem ersten Abenteuer kommen sie wieder im Haus von Linus an. Linus' Vater hat nichts von ihrem Ausflug mitbekommen.

Am nächsten Morgen begeben sie sich auf Kims Vorschlag hin in eine Unterwasserwelt. Startpunkt ist der Gartenteich im Garten von Kims Eltern.

Bald darauf befinden sie sich in einem Ozean und sehen verschiedenste Fische und Korallenriffe. Kim bewegt sich gekonnt und flink im Wasser, während Zoja es ihr etwas unbeholfen gleichtut. Doch Linus ist eher ängstlich und scheint nicht gerade begeistert. Langsam gleiten sie vorwärts und entdecken ein altes Schiffswrack. Von diesem Anblick fasziniert, schwimmen sie hinein. Neugierig blicken sie sich um, als ein großer Schatten ihre Aufmerksamkeit auf sich zieht. Es ist ein Hai! Panisch schwimmen sie weiter, doch der Hai nimmt die Verfolgung auf. Auch hier gelingt es den drei Freunden nur gemeinsam, der misslichen Lage zu entkommen.

Pitschnass und ungläubig tauchen sie aus dem Gartenteich auf. Eingewickelt in dicke Handtücher können sie sich kurz darauf im Haus von Kim aufwärmen. Was ihnen wirklich passiert ist, bleibt ihr Geheimnis.

Trotz der Gefahren beschließen die Drei sich auch am kommenden Tag für eine weitere Abenteuerreise zu treffen. Dieses Mal finden sie sich in der Wohnung von Zojas Familie ein. Zoja schlägt eine Dschungelwelt als Reiseziel vor. Sie verschwinden aus der realen Welt und tauchen umgeben von dichtem Grün und vielfältigen Vogelstimmen im Regenwald wieder auf.

Es entwickelt sich ein Streit zwischen Zoja und Linus, denn er möchte schnell zurück in die reale Welt, während sie den Dschungel erkunden will. Zoja ist wütend und läuft davon. Während Kim versucht, Zoja einzuholen, ist Linus bereits in eine andere Richtung verschwunden. Sie finden ihn nach einer kurzen Suche auf einem schmalen Ast, der sich gefährlich über den gewaltigen Amazonas beugt. Es beginnt eine Rettungsaktion, für die alle Drei Mut aufbringen und Ruhe bewahren müssen. Mit vereinten Kräften gelingt es ihnen auch dieses Mal und sie kehren wohlbehalten in Zojas Zimmer zurück. Nun sitzen sie gemeinsam mit Zojas Familie am Esstisch. Da kommt Linus die Idee, ihre Abenteuer in einem Theaterstück für ihre Familien und Freunde vorzuführen.

So treffen sich Zoja, Kim und Linus am vierten Tag in Kims Garten wieder und planen ihre Aufführung. Sie spannen ihre Geschwister ein, bauen eine Bühne, basteln Requisiten und proben Szenen. Am Abend hat der Garten sich in eine von Fackeln beleuchtete Theaterlandschaft verwandelt. Die ersten Gäste kommen und die Aufregung steigt. Nachdem auch Linus überzeugt wurde, dass er seine Sache gut machen wird, kann die Vorstellung beginnen. Die Kinder tanzen über Wolken, tauchen durch den Ozean, klettern über Bäume und trotzen dabei einem Unwetter, stellen sich einem Hai und retten Linus aus einer misslichen Lage. Die Menge applaudiert. Alle sind begeistert von diesem gelungenen Auftritt. Niemand ahnt, dass die Kinder diese Situationen wirklich erlebt haben.

Später am Abend finden sich die Drei wieder zusammen. Sie beschließen schweren Herzens, den Stein in der hintersten Ecke des Gartens zu vergraben. Gemeinsam blicken sie auf die Stelle am Boden. Sie sind traurig, aber auch zufrieden, denn sie haben Freunde, auf die sie sich verlassen können.

3.3 Reflexion und Einordnung der Geschichte

Die entwickelte Kindergeschichte wird im Folgenden zunächst in Bezug auf formale Aspekte beleuchtet. Daran anschließend folgt eine Einordnung der Geschichte in die Genderthematik, indem auf die Charaktere und ihre Talente eingegangen wird, das Verhältnis zwischen dem Außen und Innen beleuchtet wird, die Rollen der erwachsenen Figuren behandelt werden und einzelne Situationen, in denen implizit auf Geschlechtsstereotype hingewiesen wird herausgestellt werden. In einem letzten Abschnitt wird erläutert, inwiefern die Geschichte als diversitätsfördernd einzuordnen ist. An dieser Stelle sei außerdem anzumerken, dass ich mich dazu entschlossen habe, von nun an aus meiner eigenen Perspektive zu schreiben, um zu verdeutlichen, dass es sich um meine Gedanken und Entscheidungen handelt, die ich als Autorin der Geschichte nachfolgend darstelle.

Zunächst erläutere ich die formalen Aspekte, indem ich mich dabei auf die Ausführungen in Kapitel 2.6.2 berufe. Ich habe mich dafür entschieden, eine Vorlesegeschichte für Vorschulkinder zu schreiben. So ist die Geschichte auch ohne die Illustrationen verständlich, sie kann jedoch besonders für Kinder durch anschauliche Illustrationen noch ansprechender wirken. Die Geschichte teilt sich in vier Kapitel auf, die je etwa elf bis zwölf Vorleseminuten umfassen. Dabei habe ich darauf geachtet, dass die jeweiligen Kapitel zwar aufeinander aufbauen, sich die

Spannung jedoch am Ende jedes Kapitels auflöst. So kann jedes Kapitel als einzelne Geschichte rezipiert werden, sodass sich die Erzählung damit im Rahmen der Aufmerksamkeitsspanne von Kindern bewegt (s. a. Kap. 2.3). Der Spannungsverlauf folgt dem Schema der Orientierung, Komplikation und Auflösung. Die abenteuerlichen Gegebenheiten, in denen sich die Spannung entwickelt, werden von den verschiedenen familiären Situationen gerahmt. Die aufregenden Textstellen beschränken sich dabei auf einen kurzen Zeitabschnitt, sodass bei den jungen Rezipient*innen einerseits Neugier und Anspannung erzeugt wird, es andererseits jedoch aufgrund der Kürze für sie aushaltbar bleibt. Es wird also ein Ausgleich zwischen Vertrautem einerseits und Unbekanntem andererseits geboten.

Die Geschichte ist im Präsens in der dritten Person verfasst und durch den häufigen Einsatz von wörtlicher Rede sollen die einzelnen Szenen lebendig wirken. Auch die erlebte Rede wird als sprachliches Mittel häufig verwendet, damit Nähe zwischen den Rezipient*innen und den Figuren geschaffen wird. Ein Beispiel bietet die Situation, in der Zoja gerade auf den Wolken landet und realisiert, wo sie sich nun befindet: „Sie landet auf etwas Weichem. Fühlt sich an wie Schafswolle, aber noch viel weicher. Erst kann sie nichts sehen, weil alles so unglaublich hell ist“ (Kap. 3.2, 56). Hier werden die Empfindungen Zojas durch den Einsatz erlebter Rede herausgestellt.

Die Kinder spielen in der Geschichte die Hauptrollen, die handlungsleitend, selbstbestimmt und kreativ agieren. Die Erwachsenen sind für die Erzählung ebenfalls wichtig, bleiben allerdings eher als passive Akteure im Hintergrund.

Ich habe mich für eine fantastische Geschichte entschieden, weil ich mich erstens persönlich für dieses Genre begeistern kann und ich zweitens die Kinder damit abholen und anregen möchte, sich ihren Imaginationswelten hinzugeben (s. a. Kap. 2.3). Dabei greife ich auf die Variante zurück, dass eine reale Welt neben einer fantastischen Welt besteht und die beiden Welten in diesem Fall durch einen „magischen Stein“ miteinander verbunden sind. Die natürlichen Gesetze sind teilweise in den fantastischen Welten außer Kraft gesetzt. So bestehen die Wolken aus einer Masse, die es den Kindern ermöglicht, sich darauf zu bewegen, ohne hindurchzufallen. Außerdem fühlen sich die drei Protagonist*innen auf den Wolken federleicht, sodass die Gesetze der Schwerkraft hier anders wirken. In der Unterwasserwelt ist es den Kindern sogar möglich zu atmen und zu sprechen und im dichten Regenwald kann Zoja „ganz locker“ von einem Baum zum anderen springen. Das Motiv des Fliegens kann implizit in der „Wolkenwelt“ entdeckt werden, denn das Tanzen erscheint insbesondere Linus wie Fliegen und es kommen Gefühle von Freiheit auf. Das Motiv des verbotenen Ortes wird ebenfalls indirekt verwendet. Denn das

„Eintauchen“ in die fantastischen Welten bleibt ein Geheimnis der Kinder, das es gilt vor den Erwachsenen zu bewahren. Die Kinder begeben sich hier, ohne dass die erwachsenen Bezugspersonen etwas ahnen, in abenteuerliche Gefahren. Dies kann einen besonderen Reiz für Kinder darstellen.

Die Geschichte ist von den verschiedenen Emotionen der drei Protagonist*innen geprägt. Dazu gehören beispielsweise Wut, Angst, Trauer, Abenteuerlust oder Mut. Ebenso wie die Figuren der Erzählung, ist es eine wichtige Entwicklungsaufgabe von Kindern, sich der eigenen Gefühle bewusst zu werden und einen persönlichen Umgang mit diesen zu entwickeln (s. a. Kap. 2.3). Die Geschichte geht also auf diese Entwicklungsaufgabe ein und bietet so Identifikations- und Handlungsoptionen an.

Die Erzählperspektive ist in jedem Kapitel anders gewählt. Zwar wird immer in der dritten Person geschrieben, allerdings begleiten die Lesenden im ersten Kapitel hauptsächlich Zoja, im zweiten Kapitel liegt der Fokus auf Linus und die Erzählung im dritten Kapitel beginnt und endet mit Kims familiärer Situation. So werden im Verlauf der Gesamtgeschichte etwa gleichberechtigt Informationen über die Figuren bekannt gegeben und es wird die Möglichkeit geboten, sich in jede Figur einzufühlen. Das jeweilige Zuhause in dem die drei sich treffen wird dabei immer von der Außenperspektive wahrgenommen. So werden Besonderheiten herausgestellt, wie z. B. dass das Haus von Kim sehr groß und beeindruckend wirkt, während das Haus von Zoja, ein Mehrfamilienhaus, familiär und belebt erscheint.

Für die Entwicklung der Geschichte erscheint mir die vorhergehende Charakterisierung der Figuren besonders bedeutend. Denn da ich die Kategorie Geschlecht nicht explizit zum Thema machen wollte, um diese nicht zu überdramatisieren, äußern sich die geschlechtergerechten Aspekte hauptsächlich darin, welche Persönlichkeiten den verschiedenen Geschlechtern in der Geschichte zugeschrieben werden. Jedes Kind hat je ein Talent und zusätzlich ein Interessengebiet, das benannt wird. So kann Kim besonders gut schwimmen und ist zusätzlich musikbegeistert, Linus ist ein begnadeter Tänzer und liebt es, sich Geschichten auszudenken und Zoja ist sehr talentiert im Klettern und übt sich darin, Elektrogeräte zu reparieren. Während Tanzen als eher untypisch für einen Jungen betrachtet werden kann, ist Klettern eine Tätigkeit, die oft von Jungen ausgeübt wird. Schwimmen hingegen betrachte ich als eher neutrales Hobby. Hier könnte eingewandt werden, dass Kim, dadurch dass Kim kein bestimmtes Geschlecht zugeordnet wurde, eine eher neutrale Rolle zukommt. Zu einem gewissen Grad mag dies stimmen, da diese Figur beispielsweise in der Situation des Streits als Schlichter*in agiert. Im übertragenen Sinne steht Kim tatsächlich zwischen dem Jungen und dem Mädchen:

Möglicherweise wäre das Leben entspannter, wenn die Menschen sich nicht zu einer bestimmten Geschlechtskategorie zuordnen müssten.

Es war mir wichtig, dass Kim nicht zu typisch männliche oder zu typisch weibliche Eigenschaften zugeschrieben bekommt, sodass es dem/der Lesenden überlassen wird, wie und ob Kim einem Geschlecht zugeordnet wird. So bleibt es möglich, dass Kinder Kim eher als Jungen wahrnehmen, wenn sie selbst ein Junge sind, Mädchen Kim als weibliche Figur deuten und inter- oder transgeschlechtliche Kinder sich ebenfalls repräsentiert fühlen und sich mit Kim identifizieren können.

Kim wird einerseits als „zappelig“ (z. B. Kap. 3.2, 62), als besonders sportlich und schnell beschrieben, andererseits ist Kim musikalisch interessiert und empathisch gegenüber den Gefühlen anderer. In Kim werden demnach sowohl männlich als auch weiblich konnotierte Eigenschaften vereint. Zoja hingegen wird als dominant, frech, aktiv, mutig, unsensibel und technisch begabt dargestellt, um dem Bild eines „braven Mädchens“ etwas entgegenzusetzen. Linus lässt sich als empathisch, verträumt, sensibel, ängstlich, fantasievoll und harmoniebedürftig beschreiben. Diese Eigenschaften werden tendenziell eher Mädchen zugeschrieben. Es war mir allerdings sehr wichtig, dass Linus nicht als schwacher Charakter empfunden wird, sondern seine Sensibilität, sein Empathievermögen und seine Kreativität als für die Geschichte bedeutend herausgestellt werden. Wenn sich Jungen bei der Rezeption mit Linus identifizieren, sollen ihnen diese Eigenschaften als starke, anzustrebende Merkmale präsentiert werden (s. a. Kap. 2.6).

Die verschiedenen Persönlichkeiten der Figuren reagieren dementsprechend je sehr unterschiedlich auf unbekannte Situationen, auf Streit, auf Gefahr und auf Situationen, in denen es gilt, andere zu unterstützen. Während Linus es tendenziell vermeiden möchte, sich in gefährliche Situationen zu begeben und viel Zuspruch braucht, sehnt sich Zoja nach dem „gewissen Nervenkitzel“ und bewahrt auch in spannungsreichen Situationen einen kühlen Kopf. So ist sie beispielsweise in der Unterwasserwelt mutig und schaut nach, was es mit dem großen Schatten auf sich hat und im Regenwald fasst sie einen Plan, ist zuversichtlich und gibt nicht auf, als sie Linus verloren haben. Außerdem kann das Mädchen Zoja, entgegen vieler klassischer Erzähllinien, als „Retterin in der Not“ betrachtet werden, die Linus vor dem Sturz in den Fluss bewahrt. Kim ist in spannungsreichen Szenen zwar aufgeregt, was sich in der unruhigen Art zeigt, allerdings ist Kim neugierig genug, um sich in gefährliche Situationen zu begeben. Während Kim und Linus sich gegenseitig Mut zusprechen und sich bei Bedarf unterstützen, fällt es Zoja schwer Empathie zu zeigen. Diese eher als unsympathisch erscheinende Art, wird abgeschwächt als es

zu Zojas „Rede“ (Kap. 3.2, 65) kommt, in der sie die anderen beiden lobt und deren besonderen Eigenschaften und Talente in den Vordergrund rückt, während sie sich selbst dabei in den Schatten stellt. Im Streit reagiert Zoja wütend, während Linus traurig und harmoniebedürftig wirkt. Da Wut nach wie vor eine Emotion ist, die Jungen eher zugestanden wird als Mädchen, war es mir wichtig, dass Zoja diejenige ist, die „aus der Haut fährt“. Demgegenüber steht Linus, der seine Traurigkeit und Verletzlichkeit in Form von Tränen zeigt, was wiederum verdeutlichen soll, dass auch Jungen Emotionen der Traurigkeit zum Ausdruck bringen dürfen.

Die verschiedenen Eigenschaften wurden also ebenso wie die jeweiligen Talente eher geschlechtsuntypisch verteilt, um Stereotypisierungen zu vermeiden und zu unterstreichen, dass jedem Kind, egal welchen Geschlechts, alle Möglichkeiten der Interessens- und Persönlichkeitsentwicklung offenstehen und niemand sich aufgrund unerfüllter Geschlechternormen als sonderbar fühlen muss.

Wie oben in Anlehnung an Rendtorff mehrfach erwähnt, ist eine klassische Erzähllinie die, dass männliche Figuren vermehrt dem Außen zugeordnet werden, während weibliche Figuren eher im Innen angesiedelt werden (s. a. Kap. 2.2/2.6.1). Wie sich dieses Verhältnis der beiden Räume in der Kindergeschichte äußert, wird nachfolgend erläutert.

Die Einblicke in die familiären Situationen können als das Innen verstanden werden. Diese rahmen die äußere abenteuerliche Reise in die Fantasiewelt ein. Für alle drei Protagonist*innen ist die sichere Basis (das Innen) zunächst eine wichtige Ausgangslage, weshalb die Geschichte Einblicke in das familiäre Umfeld gewährt. So hat Zoja einen Papa, der Schauspieler ist, vier Geschwister und einen involvierten Opa. Zoja lebt mit ihrer Familie in einer Wohnung eines Mehrfamilienhauses. Das Verhältnis zu ihrer älteren Schwester Daniela ist angespannt und die Auflösung besteht darin, dass Daniela das Theaterstück anschaut und ihrer kleinen Schwester im Anschluss anerkennende Worte zuspricht.

Linus lebt als Einzelkind in einem kleinen Haus und sein Vater kümmert sich fürsorglich um ihn, den Garten und den Haushalt. Linus Mutter ist anspruchsvoll und arbeitet viel. Sie hat einen faszinierenden Job als Ingenieurin. Allerdings übt sie Druck auf Linus aus, da sie sich wünscht, Linus würde Fußball spielen, anstatt zu tanzen. Hier wird das Hobby des Tanzens seitens der Mutter nicht als geeignete Sportart für ihren Sohn anerkannt. Dabei kann ein Bezug zu der Thematik hergestellt werden, dass aufgrund von hegemonialen Strukturen geschlechtsuntypisches Verhalten bei Jungen eher als störend empfunden wird als es bei Mädchen der Fall wäre (s. a. Kap 2.2). Dieser Konflikt löst sich auf, indem Linus Mama einsieht,

dass die intrinsische Motivation und das Aufblühen in einer Leidenschaft am wichtigsten sind. Stereotype spielen also im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit keine Rolle mehr.

Kim wohnt mit zwei Müttern und dem kleinen Bruder in einem großen Haus mit Garten. Beide Mütter sind berufstätig. Während die „Mami“ (Kap. 3.2, 58) als Köchin in einem Restaurant arbeitet, ist die „Mama“ (ebd.) von Kim Ärztin. Beide Berufe werden als wichtig und faszinierend herausgestellt. Beide Mütter wirken ähnlich fürsorglich, wobei die Mami aufgrund ihres beruflichen Hintergrunds auch Zuhause für das Kochen verantwortlich ist.

Der Innenraum bildet für alle drei Kinder also eine sichere Basis, in der sie auf verschiedene Weise Geborgenheit finden, die für jedes Kind essenziell ist. Mir war wichtig, dass die Bedeutung des Innens für alle Kinder gleichermaßen herausgestellt wird, anstatt dass eine Trennung von Innen und Außen aufgrund von Geschlecht geschieht. Da jedoch in der Spielzeug- und Medienwelt, wie bereits erwähnt, das Innen häufig mit Weiblichkeit und das Außen vermehrt mit Männlichkeit in Verbindung gebracht wird, habe ich geschlechtsuntypische Tendenzen in die Geschichte einfließen lassen. So zeigt Zoja den Drang, sich zum abenteuerlichen Außen zu orientieren, während Linus sich in gefährlichen Situationen „nur noch nach Hause [wünscht] und sich bei Papa und Mama ins Bett kuscheln“ (Kap. 3.2, 60) möchte. Linus tendiert also dazu, in seiner sicheren, häuslichen Komfortzone des Innens zu bleiben oder sich diese zumindest herbeizusehnen. Eben dieser Aspekt führt dann zum Konflikt zwischen Zoja und Linus, da Zoja ihm vorwirft, er sei nicht mutig genug für echte Abenteuer, sondern würde sich eher in seine ausgedachten Geschichten flüchten.

Auch unter den erwachsenen Charakteren lassen sich bestimmte Tendenzen zum Innen bzw. zum Außen ausmachen. Ich habe die Rollen so aufgeteilt, dass die männlichen Bezugspersonen entgegen geschlechtsstereotyper Normen eher im häuslichen bzw. fürsorglichen Bereich anzutreffen sind, während die weiblichen Bezugspersonen insbesondere durch die Hervorhebung ihrer beruflichen Aktivitäten beschrieben werden. So kümmert sich Zojas Opa beispielsweise um die Kinder, Zojas Papa spült und kocht und Linus' Papa ist ebenfalls ein fürsorglicher Vater, der kocht und sich zusätzlich um den Garten kümmert. Dies sind allerdings wieder nur Tendenzen, denn der Vater von Zoja übt neben den Tätigkeiten im Innen einen Job aus und die Mütter von Kim sind neben ihren beruflichen Aktivitäten auch im Haushalt tätig. Hervorzuheben bleibt, dass das Außen ebenso wie das Innen nicht auf bestimmte Geschlechter aufgeteilt werden kann, sondern beide Räume ihre Berechtigung haben und gleichwertig nebeneinander bestehen.

Bezüglich der Berufe der Eltern habe ich versucht, auch diese geschlechtsuntypisch zu verteilen. Natürlich gibt es bereits viele Ingenieurinnen, Ärztinnen und Köchinnen, aber auch hier geht es um das Bild, das beispielsweise in der medialen Welt nach wie vor klassisch orientiert ist und dementsprechend mit der Realität abgeglichen werden muss. Außerdem ist oft davon die Rede, dass man „den Arzt“ besucht, obwohl es sich hierbei möglicherweise um eine Ärztin handelt. Den Beruf der Köchin finde ich persönlich bezüglich der Genderthematik besonders interessant. Denn während das Bild von Frauen, im familiären Kontext für das Kochen verantwortlich zu sein, weiterhin besteht, gibt es letztlich viel mehr männliche Köche, die in Restaurants arbeiten und ihren Lebensunterhalt damit verdienen. Nach der Bundesagentur für Arbeit waren 2017 zwei Drittel der Köchinnen und Köche männlich (Bundesagentur für Arbeit 2017, 9). Der berufstätige Vater von Zoja ist Theaterschauspieler. Dies ist kein klassisch weiblicher Beruf, allerdings ist dieser im musisch-künstlerischen Bereich anzusiedeln, der tendenziell als weiblich konnotierter Bereich betrachtet wird.

Die Geschwister der drei Kinder spielen eine nebensächliche Rolle, doch auch hier habe ich Kleinigkeiten eingebaut, die als geschlechtsuntypisch betrachtet werden können. So spielt Jona, ein Bruder von Zoja, Flöte, der andere Bruder namens Leon schminkt sich und Tara jongliert. Außerdem stellt sich die Frage, wer den Hai spielt und während Linus an Kims Bruder Samuel denkt, ist für Zoja klar, dass dieser „nicht furchteinflößend genug“ (Kap. 3.2, 66) ist. Stattdessen besetzt Tara diese Rolle. Dafür, dass weiblich Konnotiertes nach wie vor häufig unterschätzt wird, möchte ich ein ungewöhnliches Beispiel anführen: In einer Studie wurde festgestellt, dass mehr Menschen in Hurrikanen tödlich verunglücken, wenn diese mit einem Frauennamen betitelt werden. Offenbar werden Hurrikane in ihrer Heftigkeit unterschätzt und die Menschen werden unvorsichtiger, wenn es sich um vermeintlich „weibliche Hurrikane“ handelt (Deutsche Presseagentur 2014).

Im weiteren Verlauf werde ich erläutern, inwiefern Diversity-Aspekte in der Geschichte berücksichtigt wurden. Die dargestellten Familienkonstellationen sind bewusst sehr unterschiedlich gestaltet. So gibt es einen alleinerziehenden Vater mit fünf Kindern, die gemeinsam in einem Mehrfamilienhaus wohnen und regelmäßig von dem Großvater unterstützt werden. Außerdem ist Linus in der Geschichte Einzelkind und lebt mit seinem Vater und seiner Mutter zusammen in einem kleinen Haus. Kim lebt in einer Familie mit zwei Müttern und einem jüngeren Bruder. Gemeinsam wohnen sie in einem großen Haus mit Garten. Wichtig war mir, dass alle Lebensformen als gleichwertig dargestellt und geschätzt werden. Die Klassenebene wird dabei ebenfalls beiläufig berücksichtigt. Dem großen Haus von Kims Familie steht die enge Wohnung des Mehrfamilienhauses in dem Zoja wohnt gegenüber. Zoja teilt sich aufgrund der

Größe der Wohnung ihr Zimmer mit zwei ihrer Geschwister. Es wird wiederum keine dieser Wohnformen als defizitär betrachtet, um Diskriminierungen zu vermeiden.

Die drei Kinder sehen außerdem sehr unterschiedlich aus. Linus ist Schwarz und trägt mittellange Haare. Kim und Zoja sind weiß, wobei Kim schwarze lockige und Zoja blonde lange Haare hat. Für die blonden langen Haare bei Zoja habe ich mich deswegen entschieden, weil Zojas Persönlichkeitsmerkmale bereits eher typisch männlich konnotiert sind. Es soll jedoch klar zu erkennen sein, dass sie ein Mädchen ist, sich auch als ein Mädchen fühlt und nicht einem vermeintlich besseren männlichen Habitus „nachjagt“.

Die Mama von Kim ist Ärztin und sitzt im Rollstuhl. Hier geht es wiederum um die Repräsentation von behinderten Personen. Die Mama übernimmt zwar keine Hauptrolle in der Geschichte, wird allerdings dennoch mit ihrer Aufgabe als Ärztin als bewundernswerte Person herausgestellt.

Da Zoja als klassische deutsche Figur gelesen werden könnte, wollte ich ihr außerdem einen aus deutscher Sicht eher unbekannt Namen geben. Linus und Kim sind ebenso Deutsche, können jedoch auch als Figuren gesehen werden, die neben einem deutschen Hintergrund noch weitere nicht deutsche Einflüsse haben. Da ich sie durch die Namensgebung nicht als „anders“ herausstellen wollte, habe ich mich bei ihnen für zwei in Deutschland bekannte Namen entschieden. In der Geschichte wird auch nicht thematisiert, ob die Eltern aus anderen Ländern kommen, ebenso wie kulturelle Konflikte nicht auftreten. Ich wollte niemanden aufgrund von Aussehen als gesondert herausstellen, sondern vielmehr darstellen, wie unterschiedliche Familien und Individuen miteinander leben und gemeinsam Abenteuer erleben. Damit diese Diversitätsaspekte jedoch deutlich werden können, bedarf es einer bildlichen Ebene der Geschichte, dessen Herstellung bisher noch nicht erfolgt ist.

3.4 Pädagogische Umsetzungsmöglichkeiten in der Kindertagesstätte

In diesem Kapitel geht es nun darum, die entwickelte Geschichte pädagogisch sinnvoll in den Kita-Alltag zu integrieren. Dabei werde ich darauf eingehen, wie ein geeignetes Vorleesetting hergestellt werden kann. Im Anschluss daran werde ich skizzieren, wie die Geschichte konkret mit den Kindern im Kita-Alltag bearbeitet werden kann. In einem letzten Schritt werde ich den pädagogischen Nutzen dieses Vorleseprojekts erläutern und hierbei unter anderem darauf eingehen, inwiefern die Geschichte als Anregung dient, mit Kindern über Aufgabenverteilungen zu reden, um eine geschlechtergerechte Perspektive einzubringen.

3.4.1 Das Vorlesesetting

Für eine angenehme Vorlesesituation bedarf es zunächst eines ruhigen Raumes oder einer Ecke, wo es wenig Ablenkung gibt. Durch Sessel, Sitzkissen oder Sofas, ebenso wie durch warmes Licht, kann eine gemütliche Atmosphäre geschaffen werden, die zum Zuhören einlädt (Fürst et. al. 2013, 120, 121). Außerdem können Symbole aus der Geschichte ausgewählt werden, die in Form von Gegenständen in eine gestaltete Mitte gelegt werden. So kann ein realer und haptischer Bezug zu den Symbolen in der Geschichte hergestellt werden und erste Neugier wird geweckt (a. a. O., 118). Damit die Kinder sich für eine längere Zeit konzentrieren können und eine auf gegenseitiger Kommunikation beruhende Vorlesesituation entstehen kann, eignet sich eine kleine Gruppe von Kindern. Meines Erachtens nach sollten nicht mehr als sechs Kinder gleichzeitig an der „Vorlesestunde“ teilnehmen.

In der Literatur ist auch vom „dialogischen“ (z. B. Spinner 2013, 321) bzw. vom „höreraktivierenden“ (ebd.) Vorlesen die Rede. Es ist also ein langer Monolog zu vermeiden, in dem der/die Pädagog*in die Geschichte vorliest, ohne die Kinder miteinzubeziehen. Vielmehr geht es darum, die Kinder durch offene Fragen neugierig zu machen, sie anzuregen die Geschichte zu antizipieren und sich empathisch in die Figuren und Situationen einzufühlen. Dabei nimmt die Fachkraft eine unterstützende Rolle ein. Sie verwendet eine kindgerechte Sprache, regt an, gibt anerkennende Worte und fasst wichtige Inhalte bei Verständnisschwierigkeiten zusammen. Allerdings ist es wichtig, die Balance zwischen dem Vorlesen und der Interaktion zwischendurch zu bewahren. Die Interaktionen sollten nicht zu lange andauern, um gedanklich schnell wieder den Einstieg in die Geschichte zu finden. Außerdem sollte darüber reflektiert werden, wann die Geschichte unterbrochen wird. Hier eignen sich Stellen, an denen ein Bruch zu erkennen ist oder bald etwas Spannendes passiert (a. a. O., 321, 322). Spinner führt beispielhaft Fragen an, die in den Vorlesesituationen gestellt werden könnten. Beispielsweise kann danach gefragt werden, ob bzw. wann die Kinder schon einmal ähnliche Gefühle wie die Protagonist*innen hatten. So üben sich die Kinder darin, einen emotionalen Bezug zu den Figuren aufzubauen und sich mit ihnen zu identifizieren. Dabei greifen sie auf eigene Lebenserfahrungen zurück (a. a. O., 326). Spinner fasst dies so zusammen:

„[D]ie Verbindung eigener Vorstellungen und Gefühle mit dem Textinhalt ist Bestandteil gelingender narrativer Textrezeption“ (ebd.).

Weitere Fragen können darauf abzielen, sich gedanklich in die jeweilige Situation hineinzusetzen. So wird zum Beispiel gefragt, was man einer bestimmten Figur vor einer anstehenden Entscheidung raten würde. Außerdem können Fragen gestellt werden, die dazu

auffordern, sich einen möglichen Verlauf der Geschichte auszumalen. Hier kann danach gefragt werden, was es zum Beispiel mit diesem besonderen Gegenstand auf sich hat oder wer wohl für ein bestimmtes Geräusch oder eine bestimmte Bewegung verantwortlich ist. Vor anstehenden Schwierigkeiten können die Kinder dazu befragt werden, wie sich das Problem ihrer Ansicht nach lösen könnte. Dabei werden insbesondere Problemlösefähigkeiten geschult. Des Weiteren können auch rückblickende Fragen gestellt werden, die kausale Zusammenhänge erkennen lassen und so ein Verständnis für die Erzählstruktur der Geschichte etablieren (ebd.).

Aus der Schuldidaktik ist für die Rezeption von Kinder- und Jugendliteratur der „handlungs- und produktionsorientierte Ansatz“ (a. a. O., 305) bekannt. Dieser kann, meiner Einschätzung nach, auch auf die Arbeit mit jüngeren Kindern übertragen werden. Statt dass nur über die Geschichte gesprochen wird, geht es hier darum, sie durch verschiedene weitere Erfahrungen erlebbar zu machen. Beispielsweise gelingt dies, indem bestimmte Szenen oder Figuren gemalt, gebastelt, gebaut, geknetet oder nachgespielt werden (Fürst et al. 2013, 114, 115).

Für die Bearbeitung der hier entwickelten Geschichte kann es sich beispielsweise anbieten, dass die Kinder gemeinsam je ein Plakat zu den drei Protagonist*innen erstellen. So wird der Fokus auf das Aussehen und die unterschiedlichen Charaktereigenschaften der Figuren gelenkt, was im Sinne einer diversitätsfördernden- und geschlechtergerechten Pädagogik ist.

Nachfolgend wird nun ein Ablauf einer konkreten pädagogischen Umsetzung für die hier verfasste Geschichte skizziert. Dies ist als Beispiel zu verstehen, das sich beliebig abwandeln lässt. Dabei gelten die vier Kapitel als Grundlage für je eine Vorleseeinheit.

3.4.2 Die konkrete pädagogische Umsetzung

1. Vorleseeinheit – 1. Kapitel

Ort: Leseraum

Zeit: ca. 30 bis 45 Minuten

Gruppen-
größe: 3 – 6 Kinder

Material: Kindergeschichte, gemütliches Licht, abgedunkelter Raum, Kissen, glatter Stein & Wattebüschel auf Tüchern in gestalteter Mitte, Buntstifte, Papier, Heißkleber, Bastelunterlage

Ablauf: Die Kinder kommen ruhig in den vorbereiteten Raum und setzen sich um die gestaltete Mitte. Ich frage: „Was seht ihr denn hier in der Mitte?“ Die Kinder antworten: „Stein, Watte...“. Der Stein und die Watte werden im Kreis herumgegeben. Dabei frage ich: „Wie fühlt sich das an?“ Die Kinder bringen erneut ihre Ideen ein. Ich sage: „Das ist aber nicht nur irgendein Stein. Das ist ein ganz besonderer Stein. Er ist nämlich aus dieser Geschichte gefallen“. Ich halte das Buch mit der Geschichte hoch. „Und diese weißen ‚Büschel‘ hier, das sind kleine Wölkchen, die aus der Geschichte hinausgeflogen sind. Wollen wir mal hören, was die Geschichte uns darüber erzählen möchte?“

Ich fange an, zu lesen:

...

An dieser Stelle wird im Original der Masterarbeit erneut die Kindergeschichte angeführt und mit pädagogischen Fragestellungen an die Kinder unterbrochen. Aufgrund der geplanten Veröffentlichung der Kindergeschichte, wird dieser Teil hier nicht weiter ausgeführt.

...

Letzte Frage: „Wer kann denn nochmal erzählen, was in der Geschichte alles passiert ist?“

„Das war’s auch schon. Ich hoffe, ihr hattet alle Spaß, Zoja, Kim und Linus mit in ihr erstes Abenteuer zu begleiten. Es gibt noch mehr Abenteuer, die die drei gemeinsam erleben. Was das ist, erfahrt ihr in der nächsten Vorlesezeit.“

Im Anschluss kann die Geschichte noch weiter bearbeitet werden, indem den Kindern verschiedene Möglichkeiten zum Malen und Basteln gegeben werden. Beispielsweise können sie jeweils ein wenig Watte bekommen, um die Situation auf den Wolken nachzumalen und das Blatt mit der Watte zu schmücken. Sie können sich auch überlegen, wie die Brücke aussieht, an der die Mama von Linus gerade baut. Dafür suchen sie sich dünne kleine Stöcker, mit denen sie unter Aufsicht mit Heißkleber selbst eine Brücke errichten. Um die Traumthematik zu

berücksichtigen und kreativen Kindern genügend Freiheit zu geben, kann außerdem das Angebot gemacht werden, dass sie sich selbst überlegen, in welche Welt sie gerne einmal verschwinden würden. Dazu können sie ein Bild malen.

Je nachdem, inwiefern das Bastelangebot angenommen wird, kann eine anschließende Erzählrunde dazu dienen, das Gebastelte zu präsentieren. Dabei werden die verschiedenen Ideen wertgeschätzt und die Sprache wird erneut angeregt, indem die einzelnen Kinder etwas über ihr Kunstwerk erzählen können.

2. Vorleseeinheit – 2. Kapitel

Ort: Leseraum

Zeit: ca. 30 bis 45 Minuten

Gruppen-
größe: 3 – 6 Kinder

Material: Kindergeschichte, gemütliches Licht, abgedunkelter Raum, Kissen, glatter Stein & undurchsichtige Flasche/Dose mit Wasser darin auf Tüchern in gestalteter Mitte, Wasserfarbe, Schuhkartons, große Kartons, Fisch-Schablonen, Transparentfaden, Bastelunterlage, Klebeband, Scheren

Ablauf: Die Kinder kommen erneut in den Raum hinein und setzen sich ruhig hin. Die Situation ist ihnen dieses Mal bereits vertraut. Deswegen frage ich: „Was ist dieses Mal anders als beim letzten Mal?“ Sie werden darauf kommen, dass statt Watte dieses Mal eine Flasche/Dose in der Mitte liegt. „In der Dose ist etwas, was aus unserer Geschichte herausgelaufen ist. Wir dürfen die Dose aber nicht öffnen. Was können wir tun, um herauszufinden, was darin ist?“. Vermutlich kommen die Kinder darauf, die Dose zu schütteln. Dabei muss es möglichst leise sein. „Habt ihr eine Idee, was sich darin befindet?“ Antwort: „Etwas Flüssiges/Wasser.“ „Dann schauen wir mal, was das mit unserer Geschichte von heute zu tun haben könnte.“

Ich beginne zu lesen:

...

Ich bedanke mich bei den Kindern dafür, dass sie so lange Zuhören konnten und löse die Vorlesesituation auf.

Als weiterführende Beschäftigung mit der Geschichte bieten sich verschiedene Möglichkeiten an. Es können zum Beispiel Schuhkartons, Wasserfarbe und Schablonen von Fischen zur Verfügung gestellt werden, sodass die Kinder ihre eigene Wasserwelt in den Karton hinein basteln können. Der Karton kann dabei als ein „Fenster zur Wasserwelt“ beschrieben werden: Wenn man hineinschaut, kann man einen kleinen Ausschnitt dieser Welt erkennen.

Um die Gemeinschaft zu stärken, kann alternativ auch das Angebot gemacht werden, gemeinsam mit großen Pappkartons ein Schiff bzw. ein Schiffswrack zu bauen. Mit Klebeband und Scheren wird es nach und nach zu einem Schiff. Im Anschluss an den Bau können Fenster, Anker etc. durch Wasserfarbe aufgemalt werden und auch kleine Fische können gebastelt und in das Schiff gehangen werden.

3. Vorleseeinheit – 3. Kapitel

Ort: Leseraum

Zeit: ca. 30 bis 45 Minuten

Gruppen-
größe: 3 – 6 Kinder

Material: Kindergeschichte, gemütliches Licht, abgedunkelter Raum, Kissen, glatter Stein & grüne Blätter, Kiste voller Erde auf Tüchern in gestalteter Mitte

Ablauf: Die Kinder kommen wieder in den vorbereiteten Raum hinein und setzen sich in Ruhe um die gestaltete Mitte. Ich sage: „Heute begeben sich Zoja, Kim und Linus in ein neues Abenteuer. Schaut einmal, was hier in der Mitte liegt. Wer hat eine Idee, wo es heute für die drei hingehen wird?“ Die Kinder bringen ihre Ideen ein. „Dann lasst uns doch einmal hören, ob ihr Recht habt.“

Ich lese:

...

Als weiterführende Einbindung der Geschichte in den Kita-Alltag könnte ein Ausflug in den nahegelegenen Wald gemacht werden. Vorher werden ihnen bestimmte Fragen gestellt, worauf sie achten sollen: „Was hört ihr? Was seht ihr? Wie fühlen sich verschiedene Dinge an?“ (z. B. Moos, Baumrinde, Boden...) Außerdem dürfen sie Kleinigkeiten aus dem Wald sammeln, die wir mitnehmen und für eine kleine „Waldausstellung“ in der Kita drapieren.

4. Vorleseeinheit – 4. Kapitel

Ort: Leseraum

Zeit: ca. 30 bis 45 Minuten

Gruppen-
größe: 3 – 6 Kinder

Material: Kindergeschichte, gemütliches Licht, abgedunkelter Raum, Kissen, glatter Stein, Watte, Wasserdose, grüne Blätter, Kiste voller Erde auf Tüchern in gestalteter Mitte

Ablauf: Die Kinder kommen wieder in den vorbereiteten Raum und setzen sich leise. Ich frage: „Wer möchte mal sagen, was hier vor uns liegt und was das mit der Geschichte zu tun hat?“ ... „Das sind also die verschiedenen Symbole aus den drei Geschichten, die wir gehört haben. Wer weiß noch, was Kim, Linus und Zoja jetzt vorhaben?“ Im besten Fall, erinnern sich die Kinder, dass ein Theaterstück geplant ist. „Das ist richtig. Und was genau wollen die drei vorführen?“. ... „Sie wollen also zeigen, in welche Traumwelten sie eingetaucht sind. Dann lasst uns doch einmal hören, wie die Kinder es schaffen, ein eigenes Theaterstück auf die Beine zu stellen.“

Ich lese:

...

Nach einer kurzen Stille sage ich: „Jetzt kennt ihr die ganze Geschichte von Kim, Linus und Zoja und habt gemeinsam mit ihnen sehr viel erlebt. Die Frage ist, *wie gut* kennt ihr die drei jetzt eigentlich?“

Im Anschluss an die Vorlesesituation gibt es ein Kinderquiz zu den drei Charakteren der Geschichte. Dafür werden drei Plakate auf den Boden gelegt, die für die Protagonist*innen stehen. Zu erkennen ist dies an dem jeweiligen Abbild der Figur auf dem Plakat. Nun ziehe ich aus einem Stapel von Karten immer eine Karte, auf der ein Bild mit einem oder mehreren Wörtern zu erkennen ist. Es handelt sich hierbei um Charaktereigenschaften, kurze Situationsausschnitte, Gegenstände oder Merkmale, die mit je einer der Figuren assoziiert werden können. Die Aufgabe der Kinder ist es, diese Karten richtig zuzuordnen. Das Kind, welches die jeweilige Zuordnung richtig vornimmt, kann im Anschluss die Karte auf das passende Plakat kleben. Es folgt eine Tabelle, wie die Karten konzipiert werden können.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

| Figur | Beschreibung | Bild |
|--------------|-------------------------|-------------------------------------|
| Kim | Sportskanone | Kanone mit Rollen |
| | schnell wie ein Leopard | Leopard |
| | zappelig | Zwei sich bewegende Füße |
| | Zwei Mamas | Zwei Frauen |
| | Kleiner Bruder | Kleiner Junge |
| | Großer Garten | Garten |
| | Großes Haus | Villa |
| | Singt gut | Noten |
| | Schwimmt gut | Wasser |
| Zoja | Springt wie Tarzan | Tarzan |
| | Vier Geschwister | Zwei Mädchen, zwei Jungen |
| | Ein Opa | Älterer Mann |
| | Nur ein Papa | Ein Mann |
| | Kletterprofi | Kletterer/Kletterin |
| | Mutig/traut sich viel | Superwoman/Superman |
| | Schwester Daniela | Jugendliche |
| | Papa Schauspieler | Verkleideter, geschminkter Mann |
| | Manchmal wütend | Wütendes Gesicht |
| Linus | Ein Papa, eine Mama | Ein Mann, eine Frau |
| | ängstlich | Kind zieht ängstlich Bettdecke hoch |
| | Erzählt Geschichten | Buch mit erzählendem Kind |
| | Hat viele Ideen | Glühbirne |
| | Tanzt gut | Tänzer/Tänzerin |
| | Mama baut Brücken | Brücke |
| | Papa liebt Gärten | Mann im Garten |
| | Manchmal traurig | Trauriges Gesicht |
| | Magischer Stein | Schöner Edelstein |

Falls weiterhin Interesse seitens der Kinder an den Figuren besteht, können kleine Szenen nachgespielt werden und die Kinder lernen, sich in die verschiedenen Charaktere aufgrund der gesammelten Punkte hineinzufühlen.

3.4.3 Eine pädagogische Einordnung des Vorleseprojekts

Nachdem eine konkrete Umsetzung des Vorleseprojekts erfolgt ist, möchte ich im Folgenden die einzelnen Aspekte des Projekts in einen pädagogischen Zusammenhang bringen. Das Projekt lässt sich nicht auf einen spezifischen Lernbereich beschränken. Vielmehr geht es darum, die Kinder für die Geschichte zu begeistern, damit sie so auf verschiedenen Ebenen vielfältig daraus lernen können.

Die verschiedenen Symbole wie der Stein, die Watte, die Wasserdose, die Erde und die Blätter dienen dazu, den Kindern einen ersten Zugang zu der Geschichte zu verschaffen und sie darauf neugierig zu machen (s. a. Kap. 5.1). Durch das Fühlen und Riechen „begreifen“ sie die Symbole und somit auch einen Teil der Geschichte. Dies geht über einen bloßen Text, der vorgelesen wird, hinaus und wird zu etwas Erfahrbarem. Die Symbole werden auch während des Vorlesens immer wieder aufgegriffen, um erneut einen direkten Bezug herstellen zu können und das Hineinversetzen in die jeweilige Situation der Geschichte zu erleichtern.

Durch die offenen Fragen, die im Verlauf des Vorlesens gestellt werden, sollen sprach- und gedankenregende Impulse gesetzt werden. Dabei orientiere ich mich an den zuvor dargestellten Vorschlägen Spinners (s. a. Kap. 5.1). Viele Fragen weisen einen antizipierenden Charakter auf. So auch beispielsweise die Frage: „Habt ihr eine Idee, was jetzt gleich bei Linus Zuhause passieren wird?“ Die Kinder werden herausgefordert, sich aus einer passiven in eine aktive Zuhörer*innenrolle zu bewegen. Ihre Antworten auf die Frage werden sich voraussichtlich von der Geschichte unterscheiden. Hier ist es wichtig, die Aussagen der Kinder wertschätzend anzunehmen und sie als weitere Alternativen zum Geschichtenverlauf anzusehen.

Andere Fragen knüpfen an die eigenen Vorerfahrungen der Kinder an und fragen nach ähnlichen Gefühlen, die sie wie die Figuren in der Geschichte bereits erlebt haben. Während die drei Protagonist*innen sich auf den Wolken bewegen, frage ich zum Beispiel: „Gibt es Momente, in denen ihr euch ganz leicht gefühlt habt?“ Auch diese Frage gibt wieder Unterstützung, sich in die Situation und die dazugehörigen Gefühle hineinzusetzen und die Kinder lernen implizit, dass eigene Erfahrungen helfen können, bestimmte Situationen besser nachvollziehen zu können.

Mit der Frage: „Was meint ihr, warum Kim hin und her rutscht?“, wird der Fokus auf eine bestimmte Verhaltensweise gelenkt. Die Kinder lernen hierbei, vom Verhalten einer Person auf innere Zustände zu schließen.

Durch die Textstelle, in der die drei Figuren darüber reden, ob sich Zoja vorstellen könne, mal auf einer Bühne zu stehen, wird die Frage nach Zukunftsvorstellungen gestellt. Diese Frage gebe ich in der Vorlesesituation an die Kinder weiter, sodass sie Raum bekommen, sich über ihre Wünsche und Zukunftsträume Gedanken zu machen und diese auszudrücken.

Durch einige Fragen wird außerdem nach kausalen Zusammenhängen innerhalb der Geschichte gefragt, sodass die Kinder ein Verständnis über den logischen Aufbau einer Erzählung erlangen und sich beispielsweise die Ausgangslage eines Konflikts nochmals ins Gedächtnis rufen. So stelle ich die Frage: „Wer weiß noch, was Zoja zu Linus gesagt hat als sie wütend war?“

Während dem Thematisieren der Reparatur von Elektrogeräten, weise ich darauf hin, dass Geräte nicht nur neu besorgt, sondern auch repariert werden können. Somit bringe ich an dieser Stelle den Umwelt- bzw. Nachhaltigkeitsaspekt mit ein.

Durch das Eingehen auf bestimmte Textstellen versuche ich die Rollen verschiedener Figuren hervorzuheben, sodass die Kinder eher implizit aufnehmen, wie unbegrenzt das Verhaltensrepertoire, die Karrieren und die Möglichkeiten für männliche, weibliche oder nicht binäre Menschen sind. So hebe ich durch verschiedene Fragen hervor, dass der Vater kocht, dass Linus Angst hat und dies in Ordnung ist, und dass Zoja technisch begabt ist. Außerdem unterstreiche ich die Arbeit von Linus' Mama als Ingenieurin und die Arbeit von Kims Mama als Ärztin. Beide Berufe werden gesellschaftlich als eher männlich gelesene Berufe betrachtet. Durch das Thematisieren des Konflikts zwischen Linus und Zoja wird unterstrichen, dass Zoja wütend wird und Linus Konflikte scheut und sensibel darauf reagiert. Auf die Frage, wer den Hai spielen könnte, bin ich bereits gespannt. Es stellt sich die Frage, ob die Kinder ebenso weibliche wie männliche Figuren für diese Rolle vorschlagen. Falls nur männliche Figuren vorgeschlagen werden, würde ich die Kinder fragen, warum sie nur Jungen genannt haben. Es gibt schließlich genauso viele Haie, die weiblich sind. All diese Fragen zielen unter anderem darauf ab, die nicht stereotypen Bilder der verschiedenen Geschlechter in der Geschichte als Normalität zu behandeln, sodass die jungen Rezipient*innen ihre eigenen Schemata mit diesen Bildern abgleichen und gegebenenfalls erweitern können. Es gibt zwei Fragen, die das Thema Gender explizit mit den Kindern behandeln. Wenn es darum geht, weshalb die Mutter von Linus zunächst dafür plädiert, dass Linus Fußball spielen solle, anstatt zu tanzen, wird die Rollenerwartung der Mutter thematisiert. Hier hebe ich hervor, dass es zwar die Ansicht der Mutter sein könnte, dass sie tanzen für ungeeignet für ihren Sohn empfindet. Allerdings erkläre ich gleich darauf, dass es sehr viele männliche Tänzer gibt und es nicht ungewöhnlich ist, dass Jungen tanzen. Ich unterstreiche, dass es bei einem Hobby darum geht, dass es Spaß macht und

nicht darum, den Eltern eine Freude zu machen. Die Nachfrage, ob Kim ein Mädchen oder ein Junge sei, wird wohlmöglich Irritation bei den Kindern auslösen. Die Kinder haben gelernt sich in einer zweigeschlechtlichen Welt zu orientieren. Da es aber sowohl Kinder als auch Erwachsene gibt, die sich aus verschiedenen Gründen nicht in diese Ordnung fügen, betrachte ich es als diversitätsfördernd, die Kinder an dieser Stelle zu irritieren. Des Weiteren stelle ich heraus, dass Kim zwei Mütter hat und beschreibe die Vielfalt an Elternkonstellationen. So möchte ich auch hier Normalität herstellen, Diversität fördern und verschiedene Lebensformen als gleichberechtigt darstellen.

Neben den Fragen, die innerhalb der Vorlesesituation gestellt werden, gibt es im Anschluss daran jeweils ein Angebot der weiterführenden Beschäftigung mit der Geschichte. Dies geschieht im Sinne des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes (s. a. Kap. 5.1). Die Geschichte wird durch eine solche Weiterführung für die Kinder durch aktives Handeln lebendig und erfahrbar. So werden mehr als nur die auditiven und visuellen Sinne angesprochen, sodass die Kinder einen engeren, persönlichen Bezug herstellen können (s. a. Kap. 2.3). Die fantasievollen Traumwelten und die Figuren werden auf diese Weise aus der Geschichte heraus und in die Kita hinein geholt. Hier wird Kreativität, Gemeinschaft und Selbstwirksamkeit gefördert. In der Waldsituation geht es zusätzlich darum, für die eigene Umgebung achtsam zu werden und den Wald mit seinen Eigenarten mit allen Sinnen wahrzunehmen. Während der Beschäftigung mit den drei Protagonist*innen durch das Quiz setzen sich die Kinder intensiv mit den Charaktereigenschaften der Figuren auseinander. Hier werden die Unterschiede der drei für die Kitakinder ersichtlich. Durch eine solche Auseinandersetzung mit eher nicht stereotyp dargestellten Figuren soll den oft engen Erzähllinien, die in der Aufmachung vieler Spielzeuge und medialer Angebote existieren (s. a. Kap. 2.2/2.6.1), etwas entgegengesetzt werden.

Für die Entwicklung der Geschichte war es mir wichtig, die Kategorie Geschlecht nicht explizit zu einem großen Thema zu machen, sondern stattdessen Charaktereigenschaften, Hobbies und berufliche Werdegänge möglichst wenig stereotyp aufzuteilen. Für eine ähnliche Strategie habe ich mich in der Entwicklung des pädagogischen Vorleseprojekts entschieden. Statt die Kinder zu fragen, welche Vorstellungen sie haben, was für sie männlich bzw. weiblich ist, sollte durch die Hervorhebung bestimmter Aspekte der Geschichte und die Auseinandersetzung mit diesen gezeigt werden, dass jedem Menschen unabhängig vom Geschlecht alle Möglichkeiten offenstehen. Eine ausführliche Thematisierung würde die Bedeutung von Gender unterstreichen und möglicherweise bestehende Geschlechterrollen reifizieren, was ich somit versucht habe zu vermeiden (s. a. Kap. 2.5).

4 Fazit & Ausblick

Nach diesen konkreten pädagogischen Ausführungen, die als Beispiel dienen, inwiefern sich die Rezeption von Kinderliteratur in geschlechtergerechter Weise einsetzen lässt und auf die Forschungsfrage verweisen, werden nun die gesammelten Erkenntnisse der Masterarbeit zusammengefasst und reflektiert. Durch das Anführen verschiedener gesellschaftlicher Phänomene, wie beispielsweise den Gender Pay Gap, den Gender Care Gap und weiteren Erläuterungen, die das Prinzip der hegemonialen Männlichkeit beschreiben, wird deutlich, dass aufgrund der Geschlechterkategorien nach wie vor ungleiche Machtstrukturen bestehen. Diese Strukturen schränken Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten ein. Kinder wachsen in diese zweigeschlechtlich geprägte Gesellschaft hinein und eignen sich unbewusst solche Strukturen an. Dabei sind sie vielen verschiedenen Einflüssen wie z. B. Werbeanzeigen, Spielzeug- und Medienangeboten ausgesetzt und nehmen die dort erzählten Bilder unbewusst in ihre Schemata auf. Daneben wirken sowohl das familiäre Umfeld als auch die verschiedenen Akteur*innen der Kindertagesstätte ebenfalls mit ihren Ansichten und Verhaltensweisen als weitere Einflussfaktoren, die geschlechtergerechtes Aufwachsen fördern oder behindern können.

Die genannten Einflüsse können auf den ersten Blick entmachtend wirken, sodass sich die Frage gestellt werden kann, ob ein „Gegensteuern“ überhaupt zu gewünschter Veränderung führen kann. Die Kindertagesstätte macht aufgrund des mittlerweile hohen Anteils an Familien, die dieses Betreuungsangebot wahrnehmen, eine wesentliche Sozialisationsinstanz für einen Großteil der Kinder in Deutschland aus. Wenn es gelingen würde, ein flächendeckendes Bewusstsein für Geschlechtergerechtigkeit in den Einrichtungen und vor allem bei den einzelnen Pädagog*innen zu etablieren, kann meiner Ansicht nach eine weitreichende gesellschaftliche Veränderung erzielt werden.

Hier müsste also eine Erweiterung des Aus- und Fortbildungsangebots stattfinden, das einen Ausbau an Genderkompetenzen ermöglicht. So würde der Fokus zwar zunächst auf die Kategorie Geschlecht gelenkt werden, um bestehende Strukturen zu vergegenwärtigen. Allerdings besteht mit dieser Thematisierung das Ziel darin, eben diese Machtverhältnisse abzubauen. Dabei ist es besonders wichtig, die eigene Eingebundenheit in das zweigeschlechtliche System anzuerkennen, um selbst vorgenommene Urteile wahrzunehmen und daraufhin die eigene Haltung zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern. In der Arbeit mit den Kindern sollte Verbindendes zwischen verschiedenen Geschlechtern betont werden, stets die

Eingebundenheit in die Geschlechtergruppe sowie interindividuelle Unterschiede wahrgenommen werden und gleichzeitig die Fokussierung auf Geschlecht insbesondere in der Interaktion mit Kindern gemindert werden.

Die Geschichte „Die tapferen Drei und das Geheimnis um den magischen Stein“ kann als eines der pädagogischen Angebote dienen, Geschlechtergerechtigkeit in den Kitaalltag zu bringen. Das dargestellte Vorleseprojekt kann diese Intention noch unterstützen, da durch eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Geschichte und mit den Charakteren ebenso eine stärkere gedankliche Eingebundenheit zu erwarten ist. Allerdings sei hier erwähnt, dass eine einzelne Geschichte, die neben vielen Büchern mit eher klischeehaften Bildern besteht, wenig ausrichten wird. Umso wichtiger ist es, dass sich neben den pädagogischen Fachkräften ebenso Kinderbuchautor*innen mit dieser Thematik befassen, ihre internalisierten Muster reflektieren und weitere geschlechtergerechte Geschichten schreiben. Es ist wichtig, dass diese Geschichten keine Ausnahmen bleiben, sondern sich die engen Erzähllinien, die momentan noch in einer Großzahl an Angeboten existieren, um geschlechtergerechte Aspekte erweitern. Dabei sollte insbesondere berücksichtigt werden, dass die Außen- und Innenwelten nicht auf Geschlechtergruppen aufgeteilt werden, sondern beide Seiten für alle Geschlechter gleichermaßen zugänglich gemacht und als attraktiv dargestellt werden sollten.

Es besteht die Überlegung, die hier entwickelte Kindergeschichte als Kinderbuch veröffentlichen zu lassen. Zwar kann das beigefügte Hörbuch, ebenso wie das Vorleseprojekt bereits gut ohne eine klassische Kinderbuchaufmachung rezipiert werden. Um allerdings noch mehr Menschen zu erreichen und Kindern eine weitere fantastische Geschichte mit geschlechtergerechter Einbettung zur Verfügung zu stellen, eignet sich die Veröffentlichung durch einen Buchverlag.

Dafür müssen verschiedene Verlage angefragt werden, die sich normalerweise um die Illustration kümmern. Hierbei stellt sich mir allerdings die Frage, ob die Illustrationen im Sinne von Diversität und Geschlechtergerechtigkeit ausfallen würden oder diese Aspekte auf der piktoralen Ebene wenig Berücksichtigung finden. Eine Alternative wäre, jemanden im privaten Umfeld zu finden, der oder die die Geschichte illustrieren würde. Dabei wäre die Herausforderung größer, das Buch zu vervielfältigen und „unter die Leute“ zu bringen. Verlage sind gut vernetzt und können Bücher anders bewerben als es Privatpersonen möglich wäre.

Nach Beendigung dieser Arbeit kann ich sagen, dass bei mir ein Reflexionsprozess begonnen hat, der mich als pädagogische Fachkraft in alltäglichen Situationen in der Kita dazu bringt, Gegebenheiten aus einer genderbewussten Perspektive zu betrachten. Die Schwierigkeit besteht allerdings darin, dieses Wissen nun erstens pädagogisch umzusetzen und mich stetig in

meinen eigenen Interaktionen mit den Kindern daran zu erinnern und zweitens dieses Wissen auch an meine Kolleg*innen weiterzugeben und mich mit ihnen darüber auszutauschen.

Abschließen möchte ich mit den Worten der Feministin Chimamanda Ngozi Adichie:

„Boys and girls are [...] different biologically, but socialization exaggerates the differences and then it becomes a self-fulfilling process. [...] What if in raising children we focus on ability instead of gender? What if in raising children we focus on interest instead of gender?“ (Adichie 2013).

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

5 Literaturverzeichnis

- Adichie, Chimamanda N. (2013). We should all be feminists. TED.
verfügbar unter:
https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_we_should_all_be_feminists
[Zugriff am 08.06.2021]
- Alshut, Marlene (2012). Gender im Mainstream? Herbolzheim, Centaurus Verlag & Media.
- Bauer, Agnes/Evanschitzky, Petra/Hille, Katrin (2013). Das Kind - die Entwicklung zwischen drei und sechs Jahren. Hamburg/Bern/Köln, Verlag Handwerk und Technik; Hep der
Bildungsverlag.
- Blank-Mathieu, Margarete (2002). Kleiner Unterschied - große Folgen? Geschlechtsbewusste
Erziehung in der Kita. 2. Aufl. München, Reinhardt.
- Breitmoser, Doris (2012). (Kinder- und Jugend-) Literatur und Kulturelle Bildung. In: Bockhorst,
Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle (Hg.). Handbuch Kulturelle Bildung. München,
Kopaed, 464 - 467.
- Brunner, Katharina/Ebitsch, Sabrina/Hildebrand, Kathleen/Schories, Martina (2019). Gender:
Wie gleichberechtigt sind Kinderbücher?. Süddeutsche Zeitung, 17.01.2019.
verfügbar unter: <https://projekte.sueddeutsche.de/artikel/kultur/gender-wie-gleichberechtigt-sind-kinderbuecher-e970817/> [Zugriff am 27.04.2021]
- Bundesagentur für Arbeit (2017). Köchinnen und Köche.
verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/Generische-Publikationen/Koeche.pdf?__blob=publicationFile&v=5 [Zugriff am 01.06.2021]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019). Unbezahlte Sorgearbeit.
Gender Care Gap – ein Indikator für die Gleichstellung.
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> [Zugriff am 14.06.2021]
- Burghardt, Lars/Klenk, Florian C. (2016). Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern – eine
empirische Analyse.
verfügbar unter: https://www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_allgemeine_paedagogik_und_erwachsenenbildung/team/florian_klenk/Burghardt_Lars_Klenk_Florian_Cristobal_2016_Geschlechterdarstellungen_in_Kinderbuechern.pdf [Zugriff am: 10.05.2021]
- Deutsche Presseagentur (2014). Studie. Hurrikane mit Frauennamen sind tödlicher. Frankfurter
Allgemeine Zeitung.
verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/ungluecke/hurrikane-mit-frauennamen-sind-toedlicher-12968464.html> [Zugriff am 07.06.2021]
- Dräger, Tanja (2008). Gender Mainstreaming im Kindergarten. Stuttgart, ibidem.

- Ehmig, Simone C./Reuter, Timo (2013). Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Zusammenfassung und Einordnung zentraler Befunde der Vorlesestudie von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn 2007-2012. Mainz, Stiftung Lesen.
verfügbar unter:
https://www.researchgate.net/publication/284155995_Vorlesen_im_Kinderalltag_Bedeutung_des_Vorlesens_fur_die_Entwicklung_von_Kindern_und_Jugendlichen_und_Vorlesepraxis_in_den_Familien [Zugriff am 13.05.2021]
- Ehrhardt, Angelika/Jansen, Mechtild M. (2013). Gender Mainstreaming: Hintergründe und Arbeitshilfen. In: Jansen, Mechtild M. /Rohde, Marianne/Röming, Angelika (Hg.). Männer, Frauen, Zukunft. Ein Genderhandbuch. München/Reinbek, Olzog; Lau, 13–40.
- Elsen, Hilke (2018). Das Tradieren von Genderstereotypen am Beispiel von Bilderbüchern. Interculture Journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien, Heft 30, 45–69.
verfügbar unter: <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/313> [Zugriff am 15.05.2021]
- Englert, Sylvia (2015). Handbuch für Kinder- & Jugendbuch-Autoren. Bilderbuch, Kinderbuch, Jugendroman, Sachbuch. schreiben, illustrieren und veröffentlichen. Berlin, Autorenhaus.
- Fachstelle Kinderwelten (2019). Checkliste zur vorurteilsbewussten Einschätzung von Kinderbüchern. Institut für den Situationsansatz.
verfügbar unter: <https://dev.situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/11/Checkliste-Kinderb%C3%BCher.pdf> [Zugriff am 26.05.2021]
- Fahrenwald, Claudia (2012). Gender als Strukturkategorie der Moderne. In: Boeser-Schnebel, Christian/Fahrenwald, Claudia (Hg.). Von der Vision zur Profession - die Genderperspektive in der Pädagogik. Festschrift für Hildegard Macha. Opladen, Budrich UniPress, 19–38.
- Focks, Petra (2016). Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita. Freiburg/Basel/Wien, Herder.
- Fürst, Iris Andrea/Helbig, Elke/Schmitt, Vera (2013). Kinder- und Jugendliteratur. 3. Aufl. Köln, Bildungsverl. EINS.
- Glaserapp, Gabriele von/Weinkauff, Gina (2018). Kinder- und Jugendliteratur. 3. Aufl. Paderborn/Stuttgart, Schöningh; UTB.
- Graff, Ulrike /Johann, Nikolas/Kolodzig, Katja (2016). Ethnographie - Pädagogik - Geschlecht. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Höhl, Stefanie/Weigelt, Sarah (2015). Entwicklung in der Kindheit (4-6 Jahre). München, Reinhardt.
- Hubrig, Silke (2019). Geschlechtersensibles Arbeiten in der Kita. Weinheim/Basel, Beltz Juventa.
- Kubandt, Melanie (2016). Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Leverkusen-Opladen, Budrich Barbara.

- Kunert-Zier, Margitta (2007). *Erziehung der Geschlechter*. Wiesbaden, Springer Fachmedien.
- Mahs, Claudia/Rendtorff, Barbara/Warmuth, Anne-Dorothee (2015). Widersprüche in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. In: Mahs, Claudia/Rendtorff, Barbara/Warmuth, Anne-Dorothee (Hg.). *Betonen. Ignorieren. Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken*. Weinheim, Beltz Juventa, 151–152.
- Mogge-Grotjahn, Hildegard (2004). *Gender, Sex und Gender Studies: Eine Einführung*. Freiburg im Breisgau, Lambertus.
- Playmobil (2021). Online-Shop. Startseite.
verfügbar unter: <https://www.playmobil.de/online-shop/shop> [Zugriff am 20.04.2021]
- Quarks (2018). Drängen wir Kinder in Geschlechterrollen? Ein Experiment. ARD.
verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=nCYP9Nxxw2s4> [Zugriff am 06.05.2021]
- Rabe-Kleberg, Ursula (2005). *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. 3. Aufl. Weinheim, Beltz.
- Rendtorff, Barbara (2015). Betonен - Ignorieren - Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken. In: Mahs, Claudia/Rendtorff, Barbara/Warmuth, Anne-Dorothee (Hg.). *Betonen. Ignorieren. Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken*. Weinheim, Beltz Juventa, 11–24.
- Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia/Warmuth, Anne-Dorothee (2015). Vorwort. Aktuelle Ungleichzeitigkeiten von Geschlechterkonzepten im Bildungsbereich - eine Gefahr für die Chancengleichheit? In: Mahs, Claudia/Rendtorff, Barbara/Warmuth, Anne-Dorothee (Hg.). *Betonen. Ignorieren. Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken*. Weinheim, Beltz Juventa, 8–10.
- Rendtorff, Barbara (2011). *Brave Mädchen - dumme Jungen? Erziehung und Geschlecht*. In: Mahs, Claudia/Rendtorff, Barbara/Wecker, Verena (Hg.). *Geschlechterforschung. Theorien, Thesen, Themen zur Einführung*. Stuttgart, Kohlhammer, 158–171.
- Rendtorff, Barbara (2003). *Kindheit, Jugend und Geschlecht: Einführung in die Psychologie der Geschlechter*. Weinheim, Beltz Taschenbuch.
- Rohrmann, Tim (2008). *Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit*. Forschung und Praxis im Dialog. Opladen, Budrich UniPress.
- Rohrmann, Tim/Wanzeck-Sielert, Christa (2018). *Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper - Gender - Sexualität*. 2. Aufl. Stuttgart, Kohlhammer.
- Schäfer, Gerd E. (2006). *Kinder sind von Anfang an notwendig kreativ*.
verfügbar unter: <https://bvnw.de/wp-content/uploads/2012/02/kinder-sind-von-anfang-an-notwendig-kreativ1.pdf> [Zugriff am 25.05.2021]
- Spinner, Kaspar H. (2013). *Erziehung oder Lust am Ausleben von Fantasien? Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik*. Frankfurt a.M., Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Spreng, Maria (2005). *Geschlechtsrollenstereotype von Grundschulkindern. Dimensionen, Ausmaß, Veränderbarkeit*. Hamburg, Kovač.

- Statistisches Bundesamt (2021). Qualität der Arbeit. Gender Pay Gap.
verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-1/gender-pay-gap.html> [Zugriff am 13.05.2021]
- Statistisches Bundesamt² (2021). Europa. Frauen in Führungspositionen in der EU.
verfügbar unter: https://www.destatis.de/Europa/DE/Thema/Bevoelkerung-Arbeit-Soziales/Arbeitsmarkt/Qualitaet-der-Arbeit/_dimension-1/08_frauen-fuehrungspositionen.html [Zugriff am 13.05.2021]
- Steins, Gisela (2015). Zum Status Quo der Geschlechterordnung. Arrangements und ihre Folgen - ein Deutungsversuch. In: Mahs, Claudia/Rendtorff, Barbara/Warmuth, Anne-Dorothee (Hg.). Betonen. Ignorieren. Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken. Weinheim, Beltz Juventa, 168–181.
- Stiftung für Kulturelle Weiterbildung und Kulturberatung. Stiftung öffentlichen Rechts.
verfügbar unter: <https://diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/poc-person-color> [Zugriff am 14.06.2021]
- TransInterQueer e.V. (2006 – 2021). Begriffsklärung.
verfügbar unter: <https://www.transinterqueer.org/ueber-triq/begriffsklaerung/> [Zugriff am 14.06.2021]
- Walter, Melitta (2013). Gender und frühkindliche Erziehung – Nachdenken über einen schwierigen Bildungsauftrag. In: Jansen, Mechthild M./Rohde, Marianne/Röming, Angelika (Hg.). Männer, Frauen, Zukunft. Ein Genderhandbuch. München/Reinbeck, Olzog; Lau, 59–76.
- Wardetzky, Kristin (2012). Erzählkunst. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle (Hg.). Handbuch Kulturelle Bildung. München, Kopaed, 485–487.
- Wastl-Walter, Doris (2010). Gender Geographien. Geschlecht und Raum als soziale Konstruktionen. Stuttgart, Steiner.

Persönliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich meine Masterthesis zum Thema „Bedeutung einer geschlechtergerechten Pädagogik in der Kindheit und Kinderliteratur als pädagogisches Medium“ selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, die von Autor*innen wörtlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angaben 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 Masterthesis zur Einsicht ausgelegt wird.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF