

Hochschule Düsseldorf
-Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften-

Bachelor-Thesis zum Thema:

**Geschlechtergerechte Pädagogik in
Kindertageseinrichtungen -
konzeptionelle Überlegungen für die Praxis**

Erstprüferin:

Prof.in Dr.in Elke Kruse

Zweitprüferin:

Prof.in Dr.in Irene Dittrich

Vorgelegt von:

Louisa Katharina Breuer

Matrikelnummer: XXXXXXXXXX

Pädagogik der Kindheit und Familienbildung

Sommersemester 2021

Düsseldorf, den 16. Juni 2021

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	i
1. Einleitung	1
2. Überblick zur Geschlechterthematik.....	3
2.1 Gesellschaftliche Entwicklungen.....	3
2.2 Geschlecht und Geschlechterstereotype	4
2.3 Geschlechtertheorien	8
3. Das System der Kindertageseinrichtung	12
3.1 Gesetzlicher Auftrag	12
3.2 Frühe Bildung.....	14
3.3 Pädagogische Ansätze und Konzepte	17
3.4 Konzeptionsarbeit.....	18
3.5 Qualität und Professionalisierung	20
4. Geschlecht im Feld der Kindertageseinrichtung	23
4.1 Geschlecht und Bildung.....	23
4.1.1 Geschlecht in den bildungspolitischen Vorgaben.....	24
4.1.2 Berücksichtigung von Geschlechteraspekten in Qualitätskriterien	27
4.2 Entwicklungsschritte der Geschlechtsidentität	29
4.3 Geschlechtergerechte Pädagogik als Querschnittsaufgabe.....	32
4.3.1 Didaktische Grundlagen geschlechtergerechter Pädagogik.....	33
4.3.2 Geschlechtergerechte Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte	38
4.3.3 Geschlechtergerechte Zusammenarbeit mit Eltern	44
4.4 Praxisansätze geschlechtergerechter Pädagogik und ihre Grenzen	46
5. Diskussion: Relevante Aspekte für die Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik in der Praxis.....	48

6.	Empfehlung für die Implementierung in einer Konzeption.....	58
6.1	Auswahl der Bausteine für die Konzeptionsempfehlung	58
6.2	Konzeptionsempfehlung für Kita-Leitungen	60
6.3	Grenzen und Reflexion der Ergebnisse	69
7.	Fazit und Ausblick.....	71
	Literaturverzeichnis.....	74

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Geschlechtsbezogene Entwicklung im Altersverlauf.....	31
Abbildung 2: Diskussionsebenen für die Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik	49
Abbildung 3: Konzeptionsbausteine für die Empfehlung	60
Abbildung 4: Geschlecht als mehrdimensionales Konstrukt	65

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: vergleichende Übersicht der Konzeptionsbausteine in der Literatur	59
--	----

1. Einleitung

Die Zuordnung zu einem Geschlecht findet spätestens bei der Geburt, häufig aber bereits in der Schwangerschaft statt. Mit der Antwort auf die Frage „Wird es ein Mädchen oder ein Junge¹?“ ebnen werdende Eltern² ihrem Kind den Weg in eine festgelegte Kategorie der gesellschaftlichen Ordnungsstruktur (Walter, 2012, S. 186f.). Mit einer Festlegung des Geschlechts werden bereits erste Erwartungen entwickelt, die von der Gesellschaft bestimmt und durch Sozialisation und Erziehung an Kinder herangetragen werden (Merz, 2007, S. 63). Kinder sind von Geburt an mit Rollenerwartungen und Geschlechterstereotypen konfrontiert und gezwungen, sich dem eigenen Geschlecht entsprechend „richtig“ zu verhalten. Das soziale Umfeld, die Medien und die Gesellschaft konfrontieren sie ständig mit Geschlechterbildern und verstärken damit zunehmend die Geschlechterdifferenz (Hubrig, 2019, S. 18f.). Mädchen haben lange Haare, tragen Kleider, lieben rosa, tanzen Ballett und sind lieb. Jungen dagegen spielen Fußball, mögen blau, haben kurze Haare und sind wild. Ein Schubladendenken wie dieses steht einer individuellen Entwicklung jedes einzelnen Kindes im Weg (ebd. S. 14ff.). Darüber hinaus führt es zu einer Verallgemeinerung der Geschlechterbilder und lässt Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen außer Betracht (Merz, 2007, S. 69).

Mit diesen Zuschreibungen ist eine Auf- und Abwertung der Geschlechter verbunden, die eine Gleichstellung und -berechtigung immer noch erschwert (Focks, 2016, S. 18f.). Das zeigt sich besonders im weiteren Verlauf der Bildungswege von Jungen und Mädchen, die deutliche Differenzen aufweisen (vgl. Aktionsrat Bildung, 2009; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018). Trotz einer Verankerung der Gleichheit von Männern und Frauen in Art. 3 Abs. 2 GG und des Diskriminierungsverbots von Kindern aufgrund ihres Geschlechts in Art. 2 Abs. 1 der UN-Kinderrechtskonvention ist die Gleichstellung der Geschlechter im 21. Jahrhundert immer noch nicht erreicht. Deshalb wird seit einigen Jahren gefordert, mit dieser Gleichstellungsarbeit bereits im Kindesalter zu beginnen und in den institutionellen Bildungseinrichtungen zu verankern (Walter, 2013, S. 61f.). Durch die politische Strategie des Gender Mainstreamings, die für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe verpflichtend ist, sollen nun auch

¹ In dieser Arbeit soll der Fokus auf dem männlichen und weiblichen Geschlecht liegen. Neben dieser binären Einteilung gibt es noch weitere Geschlechter, die sich dieser Zweiteilung nicht zuordnen lassen. Insgesamt soll aber eine Gerechtigkeit zwischen allen Geschlechtern geschaffen werden. Allerdings würde eine Berücksichtigung dieser den Rahmen der Arbeit überschreiten. An einzelnen Stellen finden sie jedoch Berücksichtigung.

² Mit Eltern sind in dieser Arbeit nicht nur die biologischen Erzeuger*innen, sondern darüber hinaus auch andere Erziehungs- und Sorgeberechtigte, Betreuer*innen oder Bezugspersonen gemeint.

Kindertageseinrichtungen (Kita) maßgeblich an der Förderung von Chancengerechtigkeit im frühen Kindesalter beteiligt werden (Dräger, 2008, S. 53ff.).

Die Altersphase der frühen Kindheit³ ist geprägt von Entwicklungsschritten, die elementar für die Ausbildung der Geschlechtsidentität sind (vgl. Trautner, 2008). Dort soll die Kita mit der geschlechtergerechten Pädagogik ansetzen und gerechte Beteiligungsmöglichkeiten für alle Kinder schaffen. Eine besondere Aufgabe kommt dabei den pädagogischen Fachkräften⁴ und ihrer Haltung sowie Selbstreflexion zu (Dräger, 2008, S. 91ff.). Die Praxis zeigt allerdings, dass dies bisher nicht flächendeckend umgesetzt wird und bildungspolitische Vorgaben das Vorgehen für die pädagogische Arbeit oftmals unklar beschreiben (vgl. Kubandt, 2016).

Um eine geschlechtergerechte Pädagogik als festen Bestandteil in einer Einrichtung zu verankern, sind Orientierungsgrundlagen für das pädagogische Handeln leitend. Diese können in einer einrichtungsspezifischen Konzeption geboten werden, in der Ziele, Haltung und pädagogische Grundlagen verbindlich gesichert werden (Weber, 2016, S. 22ff.). Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Fragestellung, wie wissenschaftliche Standards und aktuelle Erkenntnisse geschlechtergerechter Pädagogik in der Kita praktisch umgesetzt und speziell bei der Konzeptionsarbeit berücksichtigt werden können.

Um diese Frage zu beantworten, wird zunächst ein Überblick über die Geschlechterthematik dargestellt, in dem grundlegende Annahmen zum Geschlecht in der Gesellschaft und den verschiedenen Geschlechtertheorien beleuchtet werden. Im Anschluss wird das System der Kindertagesbetreuung in Deutschland mit dem gesetzlichen Auftrag, den Grundstrukturen und den aktuellen Herausforderungen erläutert. Darauf folgend wird die Geschlechterthematik mit der Kita in Verbindung gebracht und anhand der geschlechtergerechten Pädagogik dargelegt. In der anschließenden Diskussion werden alle theoretischen Inhalte der vorherigen Kapitel miteinander diskutiert und herausgearbeitet, welche Aspekte für die Umsetzung relevant sind. Auf Basis dieser relevanten Aspekte folgt zum Schluss die selbstständige Entwicklung einer Konzeptionsempfehlung für Kita-Leitungen. Ziel dieser Konzeptionsempfehlung ist es, allgemeingültige Ratschläge und Empfehlungen für die Implementierung in einer Konzeption geben

³ Die Phase der frühen Kindheit umfasst die Altersspanne von der Geburt bis zum vollendeten sechsten Lebensjahr (Kluge, 2013, S. 28).

⁴ Zu pädagogischen Fachkräften werden in dieser Arbeit staatl. anerkt. Erzieher*innen, Heilpädagog*innen und Heilerziehungspfleger*innen gezählt. Darüber hinaus zählen Kindheitspädagog*innen und Sozialpädagog*innen und Absolvent*innen vergleichbarer Abschlüsse dazu.

zu können, die von vielen Einrichtungen, unabhängig von Konzept, Arbeitsweise und Struktur, umgesetzt werden können. Dazu werden vorher Konzeptionsbausteine vorgestellt, die als grundsätzlicher Aufbau einer Konzeption betrachtet werden sollen. Im Anschluss an die Konzeptionsempfehlung wird diese kritisch reflektiert und die Grenzen aufgezeigt. Abschließend folgen das Fazit und ein kurzer Ausblick auf den weiteren Handlungsbedarf.

2. Überblick zur Geschlechterthematik

Im ersten Kapitel werden grundlegende Aspekte der Geschlechterthematik dargelegt. Dabei werden historische und aktuelle Theoreme erläutert und ihre Verbindungen konkretisiert. Zu Beginn wird der Fokus auf die gesellschaftlichen Entwicklungen und die unterschiedlichen Positionen von Männern und Frauen gelegt. Des Weiteren wird das umfangreiche Konstrukt des Geschlechterbegriffs erläutert und die Problematik der Geschlechterstereotype aufgezeigt. Zum Schluss findet eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Geschlechtertheorien statt, indem ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede kontrastiert werden.

2.1 Gesellschaftliche Entwicklungen

Moderne Gesellschaften zeichnen sich durch eine Geschlechterdichotomie aus, die ein Machtgefälle zwischen den Geschlechtern herstellt. Die strikte Einteilung in Männer und Frauen schafft eine gesellschaftliche Ordnung und wird häufig anhand biologischer Differenzen begründet (Bublitz, 2016, S. 112). Besonders die Position der Frauen wird aufgrund körperlicher Merkmale den Männern untergeordnet. Das Männliche stellt in der Gesellschaft das „Normale“ dar, währenddessen das Weibliche etwas Abweichendes von dem männlichen Idealbild repräsentiert (Rendtorff, 2020, S. 16). Diese „Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit“ (Ostner, 2018, S. 137) hat sich im 18. bzw. 19. Jahrhundert durch das Aufteilen der privaten und öffentlichen Sphären entwickelt und lässt sich auch in der heutigen Zeit noch wiederfinden (ebd. S. 137f.). Die damalige Trennung von Reproduktion und Produktion führte zu einer Aufteilung der privaten und öffentlichen Sphären, die jeweils mit einem bestimmten sozialen Status verbunden sind. Produktive Tätigkeiten, die eine Erwerbsarbeit mit Bezahlung in der Öffentlichkeit darstellen, werden von Männern ausgeführt, um die Familie ernähren zu können. Frauen übernehmen Familien- und Hausarbeit in der privaten Sphäre und tragen zur Reproduktion bei. Im Gegensatz zu einer Entlohnung im öffentlichen Raum, erhalten Frauen keine Bezahlung für ihre private Arbeit. So wurden in der Vergangenheit kapitalistische Gesellschaften anhand der Geschlechterdifferenz strukturiert, die sich in gegenwärtigen Gesellschaften immer noch wiederfinden lassen. Allerdings ist diese Aufteilung immer noch mit Auf- und Abwertungen

verbunden, in denen besonders die Frauen eine niedrige soziale Position einnehmen und ihnen ein Zugang zum Erwerbsbereich erschwert wird (Villa, 2011, S. 41f.). Frauen sind einer „doppelten Vergesellschaftung“ (Becker-Schmidt & Knapp, 2007, S. 60) ausgesetzt. Sowohl im Privaten sind sie den Männern untergeordnet, indem sie aufgrund ihres Geschlechts für die Familienarbeit und Kindererziehung zuständig sind, als auch im öffentlichen Raum, wo sie für eine gleiche Arbeit eine deutlich geringere Entlohnung erfahren (ebd.). Frauen erleben in patriarchalen Gesellschaftsstrukturen seit vielen Jahrhunderten einen Ausschluss aus gesellschaftlichen Bereichen, sowie Diskriminierung und Benachteiligung. Auch in gegenwärtigen Gesellschaften zeigt sich immer noch, dass Frauen in vielen Bereichen des Arbeitslebens unterrepräsentiert und überwiegend in Randbereichen zu finden sind, die weniger Einfluss haben als männlich dominierte Gebiete (Bublitz, 2016, S. 109f.).

Die Position der Frauen hat sich in der Vergangenheit, unter anderem durch die Frauenbewegungen, verbessert (vgl. Karsch, 2016). Der Zugang zu Bildung sowie dem Arbeitsmarkt wurde teilweise erleichtert und Gleichstellungsmaßnahmen wurden sowohl auf nationaler als auch europäischer Ebene (z.B. Art.3 Abs 2. GG, Gender Mainstreaming) beschlossen (ebd. S. 209ff.). Unter anderem wurde durch die zunehmend öffentliche Betreuung von Kindern und dem seit 2013 geltenden Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in Kitas, Frauen ermöglicht, einen Teil der Familien- und Erziehungsarbeit abzugeben, um die Familie und Erwerbstätigkeit miteinander vereinbaren zu können. Darüber hinaus ist durch die Einführung des Elterngeldes, welches nicht nur von Müttern, sondern auch von Vätern bezogen werden kann, keine strikte Aufteilung von Erwerbs- und Familienarbeit mehr nötig (ebd. S. 250ff.).

2.2 Geschlecht und Geschlechterstereotype

Geschlecht

Die Bezeichnung Geschlecht steht im Blickpunkt vieler Fachgebiete, darunter die Psychologie, Biologie und Soziologie. Die Perspektive auf den Begriff Geschlecht ist entsprechend des jeweiligen Gebietes unterschiedlich. Grundsätzlich thematisieren alle Gebiete die Unterscheidung der Geschlechter in Männer und Frauen (Abele-Brehm & Stadler-Altmann, 2013, S. 85). Dahinter steckt ein vielschichtiges Konstrukt, welches besonders im letzten Jahrhundert einem enormen Wandel unterlag (vgl. Gildemeister & Hericks, 2012). Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts dominierte ein Blick auf die Geschlechterdifferenz, die auf Basis naturgegebener Tatsachen begründet wurde und die Gesellschaft entweder in Mann oder Frau einteilte. Mit dieser Differenz werden bestimmte Zuschreibungen verbunden, die Männer und Frauen in der Gesellschaft positionieren (Bublitz, 2016, S. 106ff.).

Biologisch betrachtet, unterscheiden sich die Körper von Männern und Frauen durch ihre Anatomie, Physiologie, Morphologie und die Hormone (Villa, 2011, S. 76). Diese stellen jedoch auf biologischer Ebene noch keine Wertung dar, um Männer und Frauen auf eine bestimmte Position stellen. Problematisch sind die aus der biologischen Zuordnung sozial hergestellten Zuschreibungen und Erwartungen, die sich an Männer und Frauen richten (Abele-Brehm & Stadler-Altmann, 2013, S. 85). Aus der Perspektive der Soziologie bezeichnet das Geschlecht eine von der Geburt an feststehende soziale Kategorie, die Individuen, speziell Menschen, in männlich und weiblich einteilt. Neben dem Geschlecht gibt es weitere Strukturkategorien, wie Alter, Ethnie und Klasse, die eine Gesellschaft organisieren und einteilen (Ostner, 2018, S. 137). Diese Strukturkategorien dienen als „gesellschaftlicher Platzanweiser“ (Bereswill & Ehlert, 2018, S. 32) und beschreiben eine Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe (ebd.). Sie dienen unter anderem der Orientierung, um diesen Gruppen einen sozialen Status zuteilen zu können (Ostner, 2018, S. 137). In einer Gesellschaft der Zweigeschlechtlichkeit findet dementsprechend eine binäre⁵ Zuordnung, entweder zu Mann oder Frau statt, die aufgrund äußerer Erscheinungsmerkmale und dem Auftreten getroffen wird (Bublitz, 2016, S. 102). Mit dem zu beobachtenden Auftreten wird eine bestimmte Geschlechterrolle verbunden. Demnach werden an Frauen und Männer unterschiedliche Erwartungen gestellt, die sie in ihrer Rolle verkörpern sollen. Diese werden durch die Gesellschaft und das soziale Umfeld bestimmt und steuern das Denken der Menschen. Diese Erwartungen und Klassifizierungsvorgänge sind zwar hilfreich, um die alltägliche Fülle an Information bewältigen zu können und Sicherheit zu erhalten, allerdings werden die sozialen Einflüsse häufig nicht mitbedacht oder wahrgenommen und gelten als natürlich festgelegt. Das führt zu einer Generalisierung aller Männer und Frauen und lässt keine Abweichungen von der Norm zu (Abele-Brehm & Stadler-Altmann, 2013, S. 86f.).

Die Frauenbewegung setzte sich im letzten Jahrhundert vermehrt gegen die Auffassung des biologischen Schicksals ein, die Frauen aufgrund ihrer biologischen Gegebenheiten niedriger positionierte als Männer. Die Begründung einer gesellschaftlichen Ordnung anhand der Biologie sei demnach nicht mehr zeitgemäß. So wurde in den 50er Jahren von der Frauenforschung auf ein neu entwickeltes Geschlechtermodell zurückgegriffen. Das Konzept des amerikanischen Sexualwissenschaftler John Money betrachtet das Geschlecht mehrdimensional (Sauer, 2006, S. 50f.). Demzufolge wird nun zwischen dem biologischen bzw. anatomischen

⁵ Mit binär wird in der Geschlechterthematik die Zweiteilung in Mann oder Frau, männlich oder weiblich beschrieben. Ähnlich dazu ist der Ausdruck dichotom (Babka & Posselt, 2016, S. 45f.; 48).

Geschlecht (sex), das sich auf den Geschlechtskörper bezieht und dem sozialen bzw. gesellschaftlichen Geschlecht (gender), unterschieden (Bublitz, 2016, S. 111). Die Dimension sex beinhaltet das biologische Rohmaterial, das Geschlechterunterschiede anhand von anatomischen, physiologischen, chromosomalen und hormonellen Merkmalen begründet⁶ (Gildemeister, 2020, S. 172; Villa, 2011, S. 76). Der englische Begriff gender beschreibt in Abgrenzung zu der biologischen Dimension die soziokulturellen Charakteristika eines Geschlechts mit der sozialen Rolle. Diese ist nicht durch die Natur vorgegeben, sondern kann in sozialen und kulturellen Praktiken entsprechend verändert und neu konstruiert werden (Babka & Posselt, 2016, S. 56f.). Das soziale Geschlecht stellt demnach die Geschlechtsrolle dar, die im Laufe des Lebens angeeignet wird. Eine biologisch begründete Zuschreibung von bestimmten Charakteristika konnte aufgrund dieses Modells aufgelöst werden (Sauer, 2006, S. 51). Neben dieser separaten Betrachtung ermöglicht das Konzept ferner, dass die Erscheinungsformen der Menschen innerhalb einer Geschlechtskategorie keine homogene Masse sein müssen, sondern Unterschiede akzeptiert werden. Demgegenüber steht die Kritik, dass im Fall des sex/gender-Modells nur eine dichotome Einteilung in Mann und Frau möglich ist (Gildemeister & Hericks, 2012, S. 190). In aktuellen Geschlechterdebatten wird deshalb ein neuartiges Modell herangezogen, das drei Dimensionen des Geschlechts betrachtet (vgl. Kapitel 2.3).

Geschlechterstereotype

Unter dem Begriff Geschlechterstereotype werden bestimmte Anzeichen und Charakteristika zusammengefasst, auf deren Grundlage Menschen den Kategorien männlich und weiblich zugeteilt werden. Stereotype lassen sich grundsätzlich als Wesensmerkmale beschreiben, die einer Person aufgrund der Zugehörigkeit zu einer sozialen Kategorie zugeordnet werden. Über die Kategorie des Geschlechts hinaus, finden Stereotypisierungen aufgrund von weiteren Kategorien, bspw. der Hautfarbe oder der Berufsklasse statt. Auf Basis von beobachtbaren Differenzen und Ähnlichkeiten werden Personen der angeblich homogenen Masse einer bestimmten Kategorie zugeordnet. Dabei bleiben auftretende Verschiedenheiten innerhalb der Gruppe nicht berücksichtigt (Hannover & Wolter, 2019, S. 201f.). In diesem Falle wird von einer Fremdgruppenhomogenität gesprochen. Eine Gruppe, dem das Individuum selbst nicht angehört, fällt durch bestimmte Merkmale auf, die augenscheinlich alle Mitglieder dieser Gruppe zeigen. Besonderheiten einzelner Individuen, die diesen Merkmalen nicht entsprechen, verlieren durch das homogene Bild der Gruppe ihre Individualität. Durch diese Prozesse

⁶ Einige Theorien sehen auch das biologische Geschlecht als sozial und kulturell hergestellt an (vgl. Kapitel 2.3).

können sich Stereotype und Vorurteile immer weiter verstärken und zu möglichen Diskriminierungen führen (Steffens & Ebert, 2016, S. 15f.). Bei Geschlechterstereotypen werden Eigenschaften in deskriptive und präskriptive Normen unterteilt. Deskriptive Normen beziehen sich insbesondere auf den Ist-Zustand und welche Charakteristika eine Person zeigt. Auf Abweichungen von diesen Behauptungen folgen i.d.R. keine schwerwiegenden Konsequenzen, sondern hauptsächlich Verwunderung. Präskriptive Normen beschreiben einen Soll-Zustand, also Charakteristika und Verhaltensweisen, die Männer und Frauen haben und zeigen sollen. Abweichendes Verhalten in Bezug auf diese Normen hat schwerwiegende Konsequenzen zur Folge und wird meistens sanktioniert, indem die Person zurückgewiesen oder verurteilt wird (Eckes, 2010, S. 178).

Inhaltlich unterscheiden sich Geschlechterstereotype aufgrund der gesellschaftlichen Position von Männern und Frauen. So werden Frauen im Gegensatz zu Männern als weniger kompetent betrachtet, zeigen allerdings in ihrem Verhalten mehr Herzlichkeit. Im Gegensatz dazu weisen Männer weniger herzliche Verhaltensweisen auf, ihnen werden jedoch grundsätzlich mehr Kompetenzen zugeschrieben (Hannover & Wolter, 2019, S. 202). Diese inhaltlichen Unterschiede von Geschlechterstereotypen hat Bakan (1966) mit den Dimensionen agency und communion beschrieben. Zu agency zählen besonders strebsames und führendes Verhalten, das hauptsächlich Männern zugeordnet wird. Communion dagegen beschreibt herzliche Merkmale, wie rücksichtsvolles und sensibles Handeln, welches häufig Frauen zugeordnet wird (zitiert nach Hannover & Wolter, 2019, S. 202f.). Diese Einschätzung von Charakteristika bei Männern und Frauen geht auf die Theorie der sozialen Rolle, besonders die berufliche und familiäre Rolle, zurück. Die Herzlichkeit von Frauen wird somit auf die Rolle der Hausfrau oder die berufliche Rolle im sozialen Bereich zurückgeführt. Die soziale Rolle der Männer ist geprägt von dem kompetenten Bild als Ernährer der Familie und von beruflichen Tätigkeiten in aufsteigenden Positionen. Das soziale Rollenverhalten wird dadurch zum Ausgangspunkt für die Zuschreibung von Merkmalen an die Geschlechter (Eckes, 2010, S. 179f.). Dementsprechend sind die kulturellen Erfahrungen, die mit diesen Gruppen gemacht werden, ausschlaggebend für die Entwicklung von Geschlechterstereotypen. Werden diese Merkmale und Verhaltensweisen immer wieder in der gleichen Gruppe beobachtet, kommt es zu einer Generalisierung innerhalb der gesamten Gruppe (Hannover & Wolter, 2019, S. 204). Diese Vorgänge laufen in kognitiven Schemata ab, die die bereits gemachten Erfahrungen beinhalten und zur Einordnung neuer Informationen dienen. Sie übernehmen die Steuerung der Wahrnehmung sowie der Einteilung dieser gewonnenen Information und können die Weiterverarbeitung der Informationen in diesem Prozess beeinflussen. Da diese Schemata einem Prinzip der Aufrechterhaltung folgen, werden Informationen, die mit den bisherigen Mustern nicht

übereinstimmen, als fehlerhaft wahrgenommen und nicht integriert. In diesem Fall kann auch von selbst erfüllenden Prophezeiungen gesprochen werden, da sich die verzerrte Wahrnehmung einer Person in Interaktionen auf dessen eigene Selbstwahrnehmung übertragen kann und sich das Verhalten in das kognitive Schemata des Beobachtenden einordnen lässt (ebd. S. 206). Besonders in der frühen Kindheit können sich Geschlechterstereotype bei Kindern verfestigen und ihr Handeln einschränken (Trautner, 2008, S. 635; vgl. Kapitel 4.2).

2.3 Geschlechtertheorien

Wie bereits im vorherigen Abschnitt deutlich wurde, ist die Kategorie Geschlecht kein einfach zu begreifendes Konstrukt, das beständig und unveränderbar ist. Durch den Einfluss verschiedener Fachgebiete wird dieses immer wieder neu aufgearbeitet und in aktuellen Debatten kontrovers diskutiert. So haben in der Vergangenheit besonders feministische Bewegungen dazu geführt, dass das Geschlechterkonstrukt und die Geschlechterdifferenz aus neuen Blickwinkeln betrachtet werden. Aus diesem Grund wird im Folgenden ein kurzer Überblick über die Entwicklung und gegenseitige Beeinflussung verschiedener Geschlechtertheorien, vorwiegend aus feministischen Reihen, vorgestellt⁷.

Differenz

Der Differenzansatz basiert auf der Betonung von angeborenen Unterschieden zwischen Männern und Frauen. Dabei werden typisch weibliche Eigenschaften aufgewertet (Karsch, 2016, S. 177), um eine Anerkennung dieser zu schaffen und weibliche Tätigkeiten als gesellschaftlich bedeutsam herauszustellen (Ostner, 2018, S. 138). Anhänger*innen des Differenzfeminismus kritisieren in diesem Fall, dass weibliche Besonderheiten häufig abgewertet und von der Gesellschaft nicht wertgeschätzt werden. Sie betrachten deshalb nicht die aktive Konstruktion der Geschlechterunterschiede als kritisch, sondern die durch andere Perspektiven nicht vorgenommene Einteilung in Mann und Frau (Kerner, 2009, S. 243f.). Rendtorff (2004, S. 102ff.) zeigt auf, dass der Differenzansatz nicht nur aus einer Theorie besteht, sondern sich dahinter verschiedene europäische Bewegungen verbergen. In den Ausführungen wird deutlich, dass der Ausdruck Differenz unterschiedlich und teilweise konträr verwendet wird und keine einheitliche Verwendung des Begriffs stattfindet.

⁷ Das Fachgebiet der Geschlechterforschung und -theorien erweist sich als sehr heterogen. Es finden sich zahlreiche theoretische Bewegungen, die sich deutlich voneinander unterscheiden. Aufgrund dieser Vielfalt und des begrenzten Umfangs der Arbeit werden im folgenden Kapitel nur ein paar der bekanntesten Theorien mit ihren wichtigsten Erkenntnissen vorgestellt.

Gleichheit

Dem Differenzansatz steht der Gleichheitsansatz bzw. der Gleichheitsfeminismus gegenüber. Basierend auf einer Gleichheit bzw. Analogie der Geschlechter (Ostner, 2018, S. 138) setzen sich Vertreter*innen dieser Position für Gleichberechtigung ein und üben Kritik an der zweigeteilten Ordnung der Gesellschaft aufgrund vorgeschriebener Merkmale von Männlichkeit und Weiblichkeit (Kerner, 2007, S. 8). Der Kern dieser Position liegt in der Annahme, dass Frauen und Männer zwar über die gleichen Anlagen verfügen, aber durch das Hereinwachsen in die Gesellschaft geformt werden. Dadurch entwickeln sich geschlechtstypische Eigenschaften und Charakteristika, die insbesondere Frauen und Mädchen in eine benachteiligte Position bringen. Eine bekannte Verfechterin dieser Position ist Simone de Beauvoir (Karsch, 2016, S. 176). Sie schrieb in ihrem Buch „Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau“ über das asymmetrische Verhältnis der beiden Geschlechter, bei dem das weibliche Geschlecht, als das „Andere“, dem Mann als Subjekt gegenüber steht (1968, S. 11). Mit ihrer Aussage „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (ebd. S. 265), positioniert sich de Beauvoir deutlich auf der Seite der Anti-Essentialist*innen (Breger, 2013, S. 59), die das Geschlecht nicht als naturgegeben, sondern durch soziale Faktoren beeinflussbar sehen (Villa Braslavsky, 2020, S. 208). Somit vertritt de Beauvoir den Standpunkt, dass das Geschlecht gesellschaftlich konstruiert, veränderbar und nicht durch die Natur bestimmt ist. Ihre Überlegungen bilden die Grundlage für die Unterscheidung in das biologische (sex) und soziale Geschlecht (gender) (Kerner, 2007, S. 5f.) und wurden zum Ausgangspunkt weiterer feministischer Ansätze (Villa Braslavsky, 2020, S. 207f.).

Soziale Konstruktion und Doing Gender

Die Theorie de Beauvoirs beeinflusste auch zahlreiche konstruktivistische Ansätze (Villa Braslavsky, 2020, S. 208), die zu den aktuellsten feministischen Geschlechtertheorien zählen und Grundlage für die Diskussion sind, wie Geschlecht gemacht wird. Ansätze, die auf der Idee des Konstruktivismus basieren, gehen von einer sozialen Konstruktion des Geschlechts aus und distanzieren sich von Theorien, die eine biologische Gegebenheit des Geschlechts postulieren (Villa, 2009, S. 119). Hinter dem Sammelbegriff des Konstruktivismus verbergen sich einige Konzepte, die die Geschlechterkonstruktion als kulturell und sozial hergestellt, beschreiben. Ansätze des Konstruktivismus legen den Fokus auf die Rekonstruktion dieser Unterschiede in sozialen Praktiken und blicken auf die historische Entwicklung dieser Dichotomie zurück (Wetterer, 2010, S. 126f.). In Abgrenzung zu anderen Theorien gehen konstruktivistische Ansätze davon aus, dass es keine natürlich vorgeschriebene Reihenfolge gibt, die besagt, welches soziale Geschlecht (gender) auf das biologische Geschlecht (sex) folgen soll. Das soziale Geschlecht kann dementsprechend unabhängig vom Geschlechtskörper

konstruiert werden (Wetterer, 2010, S. 126). Gildemeister (2020, S. 176) betont dabei, dass der Körper nicht sozial konstruiert ist, sondern das Vorhandensein bestimmter biologischer Geschlechtssteile berücksichtigt wird. Diese körperlichen Zeichen dürfen dabei nicht ausschlaggebend für eine Ordnung oder Hierarchisierung der Geschlechter sein.

Ein bekanntes konstruktivistisches Konzept, das auf der Idee des Interaktionismus beruht, ist das von Candace West und Don. H. Zimmermann 1987 entwickelte „Doing gender“ (Faulstich-Wieland, 2004, S. 176). „Doing gender means creating difference between girls and boys and women and men, differences that are not natural, essential, or biological. Once the differences have been constructed, they are used to reinforce the ‘essentialness’ of gender (West & Zimmermann, 1987, S. 137). Sie beschreiben Doing gender als eine Routine, die einen fest verankerten Platz in der Gesellschaft einnimmt und durch das alltägliche „Tun“ Geschlechterunterschiede konstruiert werden. Das Geschlecht ist demnach kein feststehendes Wesensmerkmal, sondern ein Ergebnis sozialer Interaktionen (ebd., S. 126). Es handelt sich bei diesem „Tun“ um einen „reflexiven Zirkel“ (Gildemeister & Hericks, 2012, S. 204), da die Erklärungen für beobachtbare Differenzen, die im Alltag zwangsläufig hergestellt werden, nicht hinterfragt werden. Somit verfestigen sie sich automatisch und werden folglich als ursprüngliche Merkmale der Geschlechterunterscheidung deklariert (ebd.).

Diese Überlegungen des Doing gender Konzeptes gehen auf die Transsexuellenstudien von Harold Garfinkel, Susan Kessler und Wendy McKenna aus den 60er und 70er Jahren zurück. In Bezug auf das Doing gender zeigen die Studien, dass das Geschlecht bei Transsexualität keine Tatsache ist, die schon von Anfang an besteht. Vielmehr wird ein Wechsel beabsichtigt, um sich dem anderen Geschlecht zuordnen zu können. Dabei wird deutlich, dass sich auch Transsexuelle an der Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit orientieren und entweder zu Mann oder Frau werden wollen (Gildemeister, 2020, S. 179f.).

West und Zimmermann entwickelten ein neues Modell der Unterscheidung in sex und gender, bei dem drei Dimensionen berücksichtigt werden: „sex“, „sex-category“ und „gender“ (ebd. S. 184). Die Dimension sex stellt in diesem Fall die Geburtsklassifikation dar, die sich auf den Körper und die biologische Anatomie bezieht, die durch gesellschaftlich festgelegte Merkmale zugeordnet werden können. Die soziale Einteilung in die Kategorien männlich oder weiblich, die in alltäglichen Situationen stattfindet, wird als sex-category bezeichnet. Die Darstellung nach außen muss eindeutig zuordenbar sein. Eine Übereinstimmung mit der Geburtsklassifikation muss dabei nicht gegeben sein. Der letzte Teil gender, das soziale Geschlecht, beschreibt die Kompetenz, sich im Hinblick auf diese alltäglichen Darstellungen und die

Einordnung in einer der Kategorien, angemessen verhalten zu können (ebd.; Gildemeister & Hericks, 2012, S. 205). Ein Vorteil des neuen Modells ist die Basis der Natur, die nicht mehr genau ein Geschlecht voraussetzt und sich die anderen Dimensionen unabhängig von den natürlichen Gegebenheiten entwickeln können. Demnach ist das soziale Geschlecht gender nicht mehr vom sex definiert und kann unabhängig davon in sozialen Situationen frei konstruiert werden (Gildemeister & Hericks, 2012, S. 205).

Dekonstruktion

Hinter (de)konstruktivistischen Ansätzen verbergen sich überwiegend Konzepte des Poststrukturalismus, der Diskursivität und der Performativität, die sich in den 1980er und 90er Jahren entwickelt und durchgesetzt haben (vgl. Babka & Posselt, 2016, S. 67; Villa Braslavsky, 2020, S. 205f.). Eine ihrer bekanntesten Theoretiker*innen ist Judith Butler, die mit ihrem Buch „Das Unbehagen der Geschlechter“ eine neue und kontroverse Sicht auf Geschlechteridentitäten wirft und einen Wendepunkt im Feld der feministischen Theorien markiert (Babka & Posselt, 2016, S. 182f.; Karsch, 2016, S. 184). Butler (2019, S. 23f.) kritisiert ebenfalls das Konzept vom biologischen (sex) und sozialen Geschlecht (gender), weil in ihrer Theorie auch das biologische Geschlecht als Konstruktion gilt und variabel ist. Sie sieht das Geschlecht nicht als etwas von der Geschlechtsidentität Getrenntes an, sondern als eine zusammenhängende Dimension (ebd.). Butler übt deutliche Kritik an den gesellschaftlichen Normen der Hegemonie, die besagen, dass das soziale Geschlecht (gender) auf einem biologisch vorgegeben Geschlecht (sex) basiert und exakt diesem entsprechen muss. Darüber hinaus bringt Butler eine weitere Dimension, die Sexualität bzw. das Begehren (desire), mit ein, das auf das sex und gender folgt. Sie spricht in diesem Zusammenhang von Zwangsheterosexualität, da die Gesellschaft vorschreibt, das Begehren auf das gegensätzliche Geschlecht zu richten (Breger, 2013, S. 67). Butler lehnt Theorien der Alltagswelt, die einen natürlich begründeten Zusammenhang von sex, gender und desire sehen, ab und versucht deren Entstehung zu ergründen (Gildemeister & Hericks, 2012, S. 212).

In ihren Überlegungen nimmt Butler immer wieder Bezug auf andere Theorien, z.B. auf die Diskurstheorie von Foucault, die Sprechakttheorie von Austin und die Psychoanalyse (ebd. S. 210f.; Breger, 2013, S. 66f.). So leitet sie aus der Sprechakttheorie den Begriff der Performativität (von engl. to perform = dt. aufführen) ab, der besagt, dass normative Vorstellungen der Gesellschaft immer wiederholt bzw. inszeniert werden und erst durch diese „Aufführungen“, Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit entstehen. Diese Bilder können durch Wiederholungen gefestigt oder durch Abweichungen von den normativen Bildern abgewandelt und verändert werden. Eine Normalisierung dieser abweichenden Verhaltensweisen würde dazu führen,

dass gewohnte Bilder der Geschlechtsidentitäten zerfallen und somit dekonstruiert werden (Karsch, 2016, S. 184). Ein weiterer Bestandteil von Butlers Theorie sind Diskurse oder auch diskursive Praxen, die auf den Ansatz von Foucault zurückgehen (Villa Braslavsky, 2020, S. 220). Diskurse sind zeit- und raumabhängig und die Menge an Äußerungen, die im Rahmen dieser Diskurse an Bedeutung gewinnen (Babka & Posselt, 2016, S. 51). Sie enthalten individuelle Praxen und Grundsätze und entwickeln, durch ihre Verbindung mit einem Körper soziale Wirklichkeiten. Diskurstheoretische Ansätze verstehen Sprache nicht als Spiegel, sondern als System, das soziale Wirklichkeiten erst hervorbringt (Bublitz, 2019, S. 371). Laut Butler stellen sie eine Strukturierung her und nehmen besonders durch Sprache Einfluss. Mithilfe der sprachlichen Benennung von Subjekten werden sie erst Teil des Diskurses und erhalten einen Sinn. Die Herstellung „geordneter [Herv. i. O.] Wirklichkeiten“ (Gildemeister & Hericks, 2012, S. 211) innerhalb dieser Diskurse gilt dann als denk- und handlungsleitend für die Menschen. Butler versucht in ihrer Theorie die bestehenden Diskurse zum Geschlecht zu zerlegen und nach den dahinterstehenden Ordnungen und Wirklichkeiten zu suchen (ebd., S. 210f.). Für Butler sind der Körper und das Geschlecht jeweils Subjekte, die in Diskursen hergestellt werden und daher Macht gewinnen. Dahinter verbirgt sich ihre Kritik an der Zweigeschlechtlichkeit, da sie die Konstruktion der Geschlechtsidentität als performativen Akt sieht, der immer wieder verändert werden kann (Karsch, 2016, S. 185ff.).

3. Das System der Kindertageseinrichtung

Im Folgenden wird zunächst die Kita als frühkindliche Bildungseinrichtung vorgestellt. Als Teil des deutschen Bildungssystems sind die Einrichtungen und Fachkräfte mit umfangreichen Vorgaben und Anforderungen konfrontiert, welche im Laufe des Kapitels erläutert werden. Darüber hinaus wird dargelegt, wie Bildungsprozesse im Sinne der politischen Vorgaben, in diesem Fall den Bildungsgrundsätze NRW, in der pädagogischen Arbeit umzusetzen sind. Im weiteren Verlauf werden klassische und moderne Ansätze und Konzepte für die Praxis mit ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden dargestellt. Zum Schluss werden die aktuellen Herausforderungen der Qualitäts- und Professionalisierungsdebatte aufgezeigt.

3.1 Gesetzlicher Auftrag

Kitas gehören neben Kindertagespflegen, Krippen, Kindergärten, Horten und Familienzentren, zu Einrichtungen der Kindertagesbetreuung in Deutschland. Dabei handelt es sich um Einrichtungen, die Kinder ganz- oder halbtägig besuchen können, um Förderung zu erhalten (Fischer & Botzum, 2015, S. 341f.). Diese Förderung ist durch das Kinderförderungsgesetz (KiFöG)

2008 eingeführt worden. Im §24 SGB VIII ist der Anspruch auf Förderung verankert und ermöglicht seit 2013 Kindern ab vier Jahren das Recht auf einen Betreuungsplatz in einer Kita bzw. ab einem Jahr in einer Kindertagespflege (Kühne, 2015, S. 332; Tietze & Viernickel, 2016, S. 13). Darüber hinaus umfasst der gesetzliche Auftrag von Kitas die „Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und [...] die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung“ (§22 Abs. 3 S. 1 SGB VIII).

Die Jugendministerkonferenz (JMK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen 2004 den „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtung“, in dem verankert ist, dass die einzelnen Bundesländer eigene Landesgesetze und Rahmenbedingungen für die Ausgestaltung der Kindertagesbetreuung entwerfen (vgl. JMK & KMK, 2004). In NRW sind die Rahmenbedingungen im „Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern“ (KiBiZ) verankert (Kühne, 2015, S. 353). Neben den Kita-Gesetzen der einzelnen Bundesländer sind Einrichtungen der Kindertagesbetreuung verpflichtet, nach den vorgegebenen Bildungsplänen der Länder zu arbeiten. Diese enthalten konkrete Vorstellungen und Ziele zur Bildungs- und Betreuungsarbeit und sind grundlegend für die Förderung der Kinder in den Einrichtungen. Auf Basis dieser Curricula entwickeln Träger und Einrichtungen eigene Konzeptionen, in denen die konkrete pädagogische Arbeit, angepasst an den Bildungsplan des Bundeslandes, schriftlich festgehalten wird (Kaul, 2015, S. 99f.).

Fachkräfte in NRW müssen bei ihrer Arbeit in den Einrichtungen die „Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich“ berücksichtigen, welche vom Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration NRW (MKFFI NRW) und dem Ministerium für Schule und Bildung NRW (MSB NRW) beschlossen wurden. Sie richten sich neben Trägern und Fachkräften aus dem Feld der Kindertagesbetreuung auch an Fach- und Lehrkräfte an Grundschulen und enthalten pädagogische Orientierungen, kindliche Entwicklungsziele, das Bild vom Kind, das Verständnis und die Umsetzung von Bildung sowie die Gestaltung von Bildungsanlässen im Hinblick auf die zehn Bildungsbereiche (MKFFI NRW & MSB NRW, 2016, S. 11ff.).

Die Kita ist neben der Familie ein wichtiger Lebensraum für Kinder, wenn es um frühkindliche Bildung (MKFFI NRW & MSB NRW, 2016, S. 13) und den Einstieg in das deutsche Bildungssystem geht (Kaul, 2015, S. 99). Die Familie gilt als erste soziale Umgebung, in der ein Kind aufwächst. Sie stellt die Grundlage für weitere Entwicklungsprozesse sowie den Bildungsweg des Kindes dar und prägt seine Persönlichkeit nachhaltig (MKFFI NRW & MSB NRW, 2016, S. 11f.). Familien übernehmen in den ersten Jahren einen wichtigen Teil der Erziehungs- und

Bildungsarbeit ihrer Kinder und eröffnen ihnen damit den Weg für zukünftige Bildungsangebote und -gelegenheiten (Tietze & Viernickel, 2016, S. 12).

Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen haben sich in der Vergangenheit die Lebenswelten von Kindern und Erwachsenen gewandelt. Familiäre Gegebenheiten sind so unterschiedlich wie nie zuvor, weshalb nicht alle Eltern dem Anspruch, ihren Kindern von Anfang an die bestmögliche Erziehung und Bildung zu ermöglichen, gerecht werden. Insbesondere Familien mit wenig Ressourcen sind auf Unterstützung bei der Erziehung und Bildung ihrer Kinder angewiesen (ebd. S. 12f.). Einrichtungen der Kindertagesbetreuung sollen aufgrund ihres gesetzlichen Auftrags ergänzend und unterstützend bei der Erziehung und Bildung tätig werden und Eltern ermöglichen, diese Aufgaben mit dem Beruf zu vereinbaren (Fischer & Botzum, 2015, S. 342). Letzteres hat dazu geführt, dass die Betreuungsquote in den vergangenen Jahren angestiegen ist und Kinder bereits im jungen Alter eine Kita besuchen und dort viel Zeit verbringen (Tietze & Viernickel, 2016, S. 13). Im Jahr 2006 besuchten 253.884 unter Dreijährige und 1.940.407 Drei- bis Sechsjährige eine Kita in Deutschland. 2020 waren es bei den unter Dreijährigen fast das Dreifache mit 695.048 und bei den Drei- bis Sechsjährigen waren es bereits 2.165.535 Kinder (Statistisches Bundesamt, 2021). Der Anstieg dieser Zahlen zeigt, dass heutzutage nicht nur der Einfluss der Eltern elementar für die Entwicklung des Kindes ist, sondern auch der Besuch einer Kita, der Kinder in ihrer frühen Entwicklung prägt (Tietze & Viernickel, 2016, S. 13).

3.2 Frühe Bildung

In der Vergangenheit sind die Ansprüche an Bildung, besonders in der Kita, gestiegen. Im Fokus steht verstärkt die Begleitung und ganzheitliche Förderung in den Entwicklungsbereichen, der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten und das selbstständige Erforschen und Lernen von Kindern (Fischer & Botzum, 2015, S. 342), insbesondere nachdem 2002 in Deutschland die Ergebnisse der ersten PISA-Studie bekannt wurden. Das unterdurchschnittliche Abschneiden der deutschen Schüler*innen führte dazu, dass die Bildungsarbeit in Deutschland überholt und neue Bildungsziele entwickelt wurden. Daraufhin konzipierten die einzelnen Bundesländer eigene Bildungspläne, die als Leitfäden für die Einrichtungen und die dort arbeitenden Fachkräfte dienen sollen (Konrad, 2012, S. 249ff.). Gemeinsames Ziel der Bundesländer mit ihren jeweiligen Plänen ist die Förderung der frühkindlichen Bildung. Eine Gemeinsamkeit, die allen Bildungsplänen zu Grunde liegt, ist das ko-konstruktivistische Bildungsverständnis, das Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit ist. Darüber hinaus enthalten alle Pläne neben den Zielen und dem Verständnis von Bildung, die Bildungsbereiche sowie das Bild vom Kind. Weitere

zentrale Aspekte in allen Bildungsplänen sind bspw. Kompetenzerwerb, Beobachtung und Dokumentation, Selbstbildungsprozesse von Kindern und die Kooperation mit den Eltern sowie externen Institutionen. Wie konkret und umfangreich die Länder diese Inhalte in ihren Plänen thematisieren und in der aktuellen Praxis realisieren, ist sehr differenziert dargestellt (Mienert, 2015, S. 64f.; Kaul, 2015, S. 100).

Das aktuelle Bildungsverständnis in der Kindheitspädagogik sieht soziale Interaktionen und Bezüge mit der Umwelt als maßgeblich für die Ermöglichung von Bildungsprozessen an (Viernickel, 2020, S. 35). Die Auseinandersetzung mit der Umwelt und das Eintreten in Interaktionen schaffen Voraussetzungen für die Entwicklung von Kompetenzen und die persönliche Weiterentwicklung. Demnach bedeutet Bildung, „sich aktiv mit seiner materiellen und sozialen Umwelt [auseinanderzusetzen]“ (Frank, 2020a, S. 26) und sich aus dem Selbstbildungspotenzial heraus stetig weiterzuentwickeln. Im Fokus von Bildungsprozessen steht die kontinuierliche Reifung der individuellen Persönlichkeit sowie der Erwerb und die Erweiterung fundamentaler Handlungskompetenzen (ebd. S. 25ff.).

Bildungsprozesse basieren immer auf einem bestimmten Bild vom Kind. Dieses Bild hat sich in den letzten Jahrhunderten vom Kind als benutztes Objekt hin zum individuellen Subjekt und gleichwertigen Gegenüber im Erziehungsvorgang entwickelt (Kluge, 2013, S. 22ff.). In der gegenwärtigen Praxis sieht das moderne Bild das Kind als Akteur*in der eigenen Entwicklung an, was als Grundlage für das Bildungsverständnis der Bundesländer gilt (MKFFI NRW & MSB NRW, 2016, S. 16ff.). Dabei wird das Kind als handlungskompetent angesehen und übernimmt einen aktiven Part bei der Entwicklung (Frank, 2020a, S. 27). Von Geburt an verfügen Kinder, als Akteur*innen ihrer Entwicklung, über Selbstbildungspotenziale, setzen sich aktiv mit der Umwelt auseinander und beobachten diese aufmerksam, um sich ein eigenes Bild und Verständnis von der Welt zu schaffen (Frank, 2020a, S. 30; MKFFI NRW & MSB NRW, 2016, S. 11ff.). Sie entdecken und lernen aktiv, wie komplex die Welt ist und versuchen neu gewonnene Information in bereits vorhandene Schemata einzuordnen. Mithilfe von kognitiven Strategien, Motivation und Neugierde erarbeiten sie sich selbstständig die umgebende Welt (MKFFI NRW & MSB NRW, 2016, S. 16ff.). Dabei sind sie auf ein kompetentes Umfeld mit zuverlässigen Entwicklungspartner*innen angewiesen, die sie bei Entwicklungs- und Lernprozessen begleiten und unterstützen. Diese Perspektive auf Bildung wird als ko-konstruktivistischer Ansatz bezeichnet (Viernickel, 2020, S. 33f.). Pädagogische Fachkräfte haben die Aufgabe, die Lernumgebung und Situationen für Kinder anregend und ansprechend zu gestalten und die Kinder ganzheitlich zu fördern. Dafür müssen sie das individuelle Entwicklungspotenzial eines Kindes wahrnehmen, feinfühlig reagieren und Aufgaben bereitstellen, die den frühkindlichen

Bedürfnissen entsprechen (MKFFI NRW & MSB NRW, 2016, S. 13ff.). Im sozialen Austausch zwischen Kind und Fachkraft kann sich das Kind Fähigkeiten und Wissen aneignen, indem es gemeinsam erprobt und erforscht. Im Vordergrund steht dabei nicht die klassische Vermittlung von Wissen durch die erwachsene Person, sondern Bedeutungen in einem sozialen Geflecht auszuhandeln und verschiedene Sichtweisen kennenzulernen. Fachkräfte können diese didaktische Methode aktiv einsetzen und mit Kindern in eine geteilte Aufmerksamkeit treten, um Beobachtungen gemeinsam zu erfahren und Erklärungen zu finden (Ftheankis, 2009, zitiert nach Reißmann, 2015a, S. 270f.).

Lernprozesse in Kitas sind in die dort herrschende Lebensumwelt und -kultur eingebettet. Kinder sammeln dort kulturspezifische Bildungserfahrungen durch Kommunikation, Symbole, Rituale und werden Teil dieser speziellen Lernkultur. Insbesondere der sprachliche Austausch schafft eine Beteiligung am kulturellen System. Pädagogische Fachkräfte dienen als Modell, indem sie durch Kommunikation, Situationen und Gegenständen, eine kulturelle Bedeutung zukommen lassen. Durch die Teilhabe der Kinder an diesen Kommunikationsprozessen, lernen Kinder sich auszudrücken und kulturelle Praktiken mit ihren Bedeutungen nachzuvollziehen (Viernickel, 2020, S. 33ff.).

Neben dem Bildungsauftrag, wie er in §22 Abs. 3 S. 1 SGB VIII formuliert ist und den Bildungsbereichen, zählen weitere Aufgaben zur Bildungsarbeit in Kitas dazu. In den Bildungsgrundsätzen NRW werden bspw. Leitprinzipien genannt, die Fachkräfte in ihrer pädagogischen Arbeit berücksichtigen sollen. Diese werden nicht gesondert voneinander betrachtet, sondern als Querschnittsaufgabe in allen Bereichen umgesetzt und als Grundlage für pädagogische Handlungen gesehen. Bei diesen Themen wird eine besondere Haltung der pädagogischen Fachkräfte erwartet, bei denen sie ihre Handlungen immer wieder reflektieren und anpassen müssen (MKFFI NRW & MSB NRW, 2016, S. 13; Reimer, 2015, S. 518f.). Gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation soll bereits in der Kita für Kinder erfahrbar gemacht werden, indem sie an Entscheidungsprozessen beteiligt werden und sie ihre Rechte aktiv einsetzen. Darüber hinaus ist die Vermittlung von inklusiven Werten eine elementare Aufgabe für die Vorbereitung auf das Zusammenleben in einer vielfältigen und heterogenen Gesellschaft. Des Weiteren steht die Gestaltung eines nachhaltigen Handelns im Fokus des Bildungsauftrags, damit Kinder lernen, wie sie achtsam mit der Natur umgehen und welche Konsequenzen ihre Handlungen für sich und andere haben können. Zuletzt stellt die Gesundheitsförderung und Prävention einen elementaren Bereich der Bildungsarbeit in NRW dar. Dieser soll ganzheitlich in Kooperation mit den Familien realisiert werden und Aspekte wie Ernährung, Bewegung und Entspannung berücksichtigen (MKFFI NRW & MSB NRW, 2016, S. 13ff.).

3.3 Pädagogische Ansätze und Konzepte

Die gegenwärtige Praxis verzeichnet eine Vielzahl an pädagogischen Ansätzen und Konzepten, die aktuell praktiziert werden. Einige entwickelten sich bereits vor vielen Hundert Jahren und zählen zu den Klassikern der Pädagogik. Das sind bspw. der Ansatz von Maria Montessori oder die Fröbel-Pädagogik. Andere haben sich erst nach der Bildungsreform in den 60er und 70er Jahren herausgebildet, bspw. der Situationsansatz oder die Waldpädagogik. All diese Konzepte und Ansätze lassen sich als Überzeugungssysteme definieren, die für pädagogische Handlungen leitend sind. Sie enthalten vielfältige theoretische Grundannahmen, die die Fachkräfte in der pädagogischen Praxis verinnerlichen und umsetzen sollen. Diese theoretischen Grundlagen beziehen sich größtenteils auf Menschenbilder bzw. das Bild vom Kind und ihre Entwicklung, die Rolle der Fachkräfte sowie grundlegende Werte und Normen (Frank, 2020b, S. 57f.; Knauf, 2013, S. 119f.).

Bei vielen dieser Ansätze ist festzustellen, dass sie häufig aufgrund gesellschaftlicher Probleme und der Kritik an aktuellen pädagogischen Praktiken entwickelt wurden (Frank, 2020b, S. 57). Dies lässt sich besonders bei den klassischen Ansätzen, wie der Montessori-, Waldorf- oder Freinet-Pädagogik beobachten, die sich in der Zeit der Reformpädagogik gebildet haben (Knauf, 2013, S. 119). Sie orientieren sich überwiegend am Kind, weshalb das 20. Jahrhundert auch das „Jahrhundert des Kindes“ (Kuhlmann, 2013, S. 91f.) genannt wird. Besonders in dieser Zeit ist ein Wandel vom Bild des Kindes zu verzeichnen. Dieses Bild ist geprägt von der Eigenaktivität und Individualität eines Kindes und ist bis heute Grundlage vieler moderner Ansätze, die das Kind in den Mittelpunkt stellen (Günther, Fritsch & Trömer, 2016, S. 75; Neumann, 2013, S. 117). Bereits vor der Zeit der Reformpädagogik entwarf Friedrich Fröbel, der Begründer des klassischen Kindergartens, eine erste frühpädagogische Didaktik, die ebenfalls ein gewandeltes Bild vom Kind als Grundlage hatte. Das Spielen ist in seinem Ansatz der Spielpflege ein elementarer Bestandteil, bei dem sich das Kind selbsttätig mit seiner Umwelt auseinandersetzt, um sich weiterzuentwickeln und zu bilden (Vollmer, 2021, S. 246f.).

Viele moderne Ansätze, die nach den Bildungsreformen in den 60er und 70er Jahren in den Fokus rückten, orientieren sich noch immer stark an den reformpädagogischen Ideen ihrer Vorgänger. Dazu zählen die Reggio-Pädagogik, der Waldkindergarten, das offene Konzept und der Situationsansatz (Knauf, 2013, S. 119). Letzterer wurde 1970 vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) als Modellprojekt entwickelt und gilt heutzutage als ganzheitliches pädagogisches Konzept, das in Deutschland weit verbreitet ist. Im Fokus des Situationsansatzes steht das Kind als aktives und kompetentes Wesen, das auf seine Entwicklung und Umwelt Einfluss

nehmen kann. Darüber hinaus sind für den Bildungsprozess Schlüsselsituationen und die praktischen Erfahrungen des Kindes elementar, die von den Fachkräften erkannt und aufgegriffen werden sollen. Es geht nicht um die künstliche Herstellung von Lernsituationen, sondern die Implementierung von Bildung im alltäglichen Geschehen mit einer gleichzeitigen Orientierung an der Lebenswelt des Kindes und der Familie (ebd. S. 120f.; Vollmer, 2021, S. 244).

3.4 Konzeptionsarbeit

Unter einer Konzeption⁸ wird eine schriftliche Verankerung der pädagogischen Inhalte, Orientierungen und Ziele einer Kindertageseinrichtung verstanden (Günther et al., 2016, S. 123). Durch eine Konzeption werden gemeinsame Prinzipien, Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit sowie die Grundhaltung sichtbar und formen ein unverwechselbares, individuelles Profil einer Einrichtung (Glöckner, 2021, S. 10; Weber, 2016, S. 10f.). Aus diesem Grund wird eine Konzeption auch als „Spiegelbild der Praxis“ (Krenz, 2015, S. 282) bezeichnet und ist für pädagogische Fachkräfte und ihre Arbeit und den Träger bindend (ebd.). Für Fachkräfte bietet eine Konzeption eine grundlegende Orientierung und Entscheidungshilfe für ihre pädagogische Arbeit und schafft die Basis für ein einheitliches Handeln aller beteiligten Personen (Weber, 2016, S. 11).

Darüber hinaus ist eine Konzeption für die Erteilung einer Betriebserlaubnis für eine Kita in §45 Abs. 3 S. 1 SGB VIII gesetzlich festgelegt. Diese muss vorher beim Träger eingereicht und überprüft werden. Des Weiteren trägt laut §22a Abs. 1 S. 2 SGB VIII eine Konzeption auch zur Qualitätsentwicklung und -sicherung bei, indem durch geeignete Instrumente die Förderung in der Einrichtung evaluiert wird (Glöckner, 2021, S. 10f.). Spezielle Anforderungen an Kitas sind in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder festgehalten und legen bereits Rahmenbedingungen für die Umsetzung von früher Bildung in den Einrichtungen zugrunde. Zudem müssen die Weisungen sowie Werte und Normen des Trägers in der einrichtungsspezifischen Arbeit berücksichtigt werden. Zudem kann der pädagogische Ansatz der Einrichtung in die Konzeption einbezogen werden (Günther et al., 2016, S. 124).

Die Konzeptionsarbeit sollte die Leitung in Zusammenarbeit mit dem gesamten Team übernehmen. Der gemeinsame Austausch über Kernthemen, wie pädagogische Werte, Ziele, persönliche Erfahrungen und Bilder vom Kind, führt dazu, dass sich alle am Prozess beteiligen

⁸ Die Begriffe Konzeption und Konzept werden häufig synonym verwendet. Ein Konzept ist im Gegensatz zu einer Konzeption deutlich undifferenzierter und enthält meistens nur allgemeine Standards (Krenz, 2008, S. 12ff.).

und intensiv über die Grundlagen reflektiert und diskutiert wird (Drosten, 2015, S. 374f.). Die Leitung hat dabei die Aufgabe den Prozess zu strukturieren und die Mitarbeiter*innen zu motivieren (Glöckner, 2021, S. 10). Während dieses intensiven Austauschprozesses im Team muss die Leitung darauf achten, dass der Fokus nicht durch zu viele individuelle Perspektiven beeinflusst wird. Hier sollte die Leitung klar kommunizieren, welche Rahmenbedingungen, durch Gesetze und Träger vorgegeben sind und welche noch zur Diskussion stehen. Die Leitung übernimmt im Prozess eine zweigeteilte Rolle. Sie gehört einerseits zum Team dazu, vertritt eigene Perspektiven und bringt sich in Diskussionen mit ein. Andererseits ist sie diejenige, die den Überblick und die Kontrolle über das Geschehen haben muss, Input gibt, Konflikte löst und Entscheidungen trifft. Darüber hinaus erhält sie von unterschiedlichen Seiten viele Forderungen. Dabei gilt es, die Vorstellungen von Träger, Mitarbeiter*innen, Eltern und Kindern in den Prozess zu integrieren und ihre jeweiligen Bedürfnisse zu berücksichtigen (Weber, 2016, S. 12ff.).

Die Entwicklung einer Konzeption kann zum einen bei der Betriebsaufnahme bzw. Eröffnung und zum anderen bei einer regelmäßigen Überarbeitung, bei der sie auf ihre Aktualität kritisch überprüft wird, geschehen. Dieser Prozess ist daher nie abgeschlossen und sollte sich immer an den gegenwärtigen Bedürfnissen und Veränderungen orientieren (Drosten, 2015, S. 375). Krenz (2015, S. 282) nennt als allgemeine Gültigkeitsdauer einer Konzeption ca. fünf Jahre und betont darüber hinaus auch die fortlaufende Weiterentwicklung und Überprüfung, um Aktualität zu garantieren.

Der Aufbau⁹ einer Konzeption sieht i.d.R. folgendermaßen aus: Zu Beginn erfolgt in Vorwort, das die Lesenden auf den Inhalt einstimmt sowie die gemeinsamen Ziele und ihre Bedeutung thematisiert. Im Anschluss daran wird die Einrichtung mit ihren Rahmenbedingungen beschrieben. In diesem Abschnitt finden sich die gesetzlichen Vorgaben und wichtige Daten zur Einrichtung, wie z.B. Öffnungszeiten, Träger, Sozialraum, Gruppengröße, Personalschlüssel und Qualifikation des Personals wieder. Danach folgen die theoretischen Grundlagen der pädagogischen Arbeit. An dieser Stelle werden das pädagogische Konzept, das Bild vom Kind, die Grundannahmen, Ziele, Methoden und Themen wie Eingewöhnung, Inklusion und die Entwicklungsdokumentation angesprochen. Basierend auf diesen Grundlagen werden die konkreten Handlungsprozesse in der Einrichtung dargestellt und in Zusammenhang gebracht. Sie

⁹ Der Aufbau einer Konzeption variiert innerhalb der Fachliteratur. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel nur ein allgemeiner Konzeptionsaufbau einer aktuellen Publikation dargestellt. Weitere Konzeptionsinhalte werden in Vorbereitung auf die Konzeptionsempfehlung in Kapitel 6.1 kurz dargestellt.

bilden den Kern und enthalten z.B. Informationen über die Umsetzung spezifischer Bildungsangebote, das Freispiel und besondere Projekte. Anschließend werden die verschiedenen Arten der Zusammenarbeit dargestellt. Besonders im Fokus steht hier die Kooperation mit den Eltern, die in das Leben der Einrichtung integriert werden sollen, z.B. durch Elternabende und Entwicklungsgespräche (Glöckner, 2021, S. 11f.; Weber, 2016, S. 22ff.). Außerdem kann die Zusammenarbeit im Team mit ihren Aufgabenbereichen sowie die Gestaltung von Fort- und Weiterbildungen beleuchtet werden. Darüber hinausgehende Strukturen der Zusammenarbeit und deren Ziele mit dem Träger oder weiteren Institutionen, können in diesem Teil der Konzeption ebenfalls aufgeführt werden. Der letzte Teil beschäftigt sich mit den Themen der Öffentlichkeitsarbeit und der Qualitätsentwicklung. Letzteres steht besonders im Fokus. Dafür sollen Verfahren und Instrumente zur Messung dieser aufgeführt werden, um die Qualität zu überprüfen und die Praxis dementsprechend weiterzuentwickeln. Anschließend wird die gesamte Konzeption durch ein Schlusswort abgerundet (Glöckner, 2021, S. 11ff.; Krenz, 2015, S. 282).

Eine Konzeption und ihre einzelnen Bestandteile stehen immer in engem Zusammenhang mit der Qualität einer Einrichtung. So verbergen sich hinter einzelnen Konzeptionspunkten wichtige Bestandteile pädagogischer Qualität. Die Strukturqualität zeigt sich anhand der Rahmenbedingungen einer Einrichtung, die Orientierungsqualität an pädagogischen Grundwerten und die Prozessqualität wird vorrangig bei der Realisierung der pädagogischen Arbeit sichtbar (Glöckner, 2021, S. 100). Diese Einzelteile müssen in der Praxis regelmäßig reflektiert und überprüft werden, um eine bestmögliche Qualität zu gewährleisten und die Bedürfnisse aller Beteiligten in diesen stetigen Weiterentwicklungsprozess mit einzubeziehen (Erath & Amberger, 2000, zitiert nach ebd.).

3.5 Qualität und Professionalisierung

In der Vergangenheit hat die Diskussion über pädagogische Qualität und Professionalisierung in Kitas deutlich zugenommen. Angefangen mit dem quantitativen Ausbau der Betreuungsplätze, um öffentliche Betreuungsoptionen zu erweitern und Frauen die Ausübung eines Berufes zu ermöglichen, wurde in den letzten Jahren die Forderung nach einer qualitativen Überarbeitung des Systems immer größer (Tietze & Viernickel, 2016, S. 15). Demnach sollten nicht nur mehr Plätze geschaffen werden, sondern auch die Qualität dieser erhöht werden, um die Umsetzung des gesetzlichen Auftrags der Kitas auf hohem Niveau zu verwirklichen. Dies wurde teilweise durch die Entwicklung der Bildungs- und Orientierungspläne in den einzelnen

Bundesländern umgesetzt, welche im gemeinsamen Rahmen der Länder (vgl. JMK & KMK, 2004) beschlossen wurde (Tietze & Eckhardt, 2013, S. 14ff.).

Damit die Qualität der Förderung in der Kita kontinuierlich überprüft werden kann, ist eine Sicherung und Weiterentwicklung dieser durch den §22a Abs. 1 SGB VII abgesichert und für alle Träger der Kinder- und Jugendhilfe verpflichtend. Anhand verschiedener Instrumente soll die pädagogische Qualität gemessen werden sowie eine interne und externe Evaluation stattfinden (Dittrich, 2015, S. 506). Dafür werden die Perspektiven der Kinder, Eltern und pädagogischen Fachkräfte mit einbezogen, wobei besonders die der Kinder und Eltern als Zielgruppe des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags fokussiert werden (Vollmer, 2021, S. 419ff.). Bekannte Instrumente zur Qualitätsüberprüfung sind z.B. der Nationale Kriterienkatalog und die Qualitätskriterien für den Situationsansatz aus der Nationalen Qualitätsinitiative, sowie die Modelle des DIN EN ISO 9000:2000 oder die KES-Skalen (Amerein & Dittrich, 2015, S. 514f.).

Eine hohe pädagogische Qualität liegt laut Tietze (1998) vor, wenn die Einrichtung „das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder in diesen Bereichen fördert und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützt“ (S. 20). Darüber hinaus teilt er Qualität in mehrere Dimensionen ein, die sich gegenseitig bedingen und in Beziehung zueinander gesetzt werden können. Differenziert wird zwischen Orientierungsqualität, Strukturqualität und Prozessqualität (ebd. S. 21).

Orientierungsqualität wird als Gesamtheit von Überzeugungen und Grundannahmen verstanden, an denen sich die pädagogischen Fachkräfte orientieren. Dementsprechend stellen diese Orientierungen die Grundlage der pädagogischen Handlungen dar und können das Handeln der Fachkräfte beeinflussen. Weitere Orientierungsrahmen sind die einzelnen Bildungspläne der Länder, die Nationalen Kriterienkataloge sowie die individuelle Konzeption einer Einrichtung. Die Strukturqualität setzt sich aus den verschiedenen Rahmenbedingungen (räumlich-materiell und sozial) zusammen, die politisch vorgegeben sind. Dazu zählen bestimmte räumliche Strukturen der Einrichtung mit ihrer Ausstattung sowie dem Innen- und Außengelände, die Gruppengröße, der Personalschlüssel, die Qualifikationen des Personals und die zur Verfügung stehende Zeit zur Vor- und Nachbereitung. Aufgrund der politischen Vorgaben dieser Strukturen können die Fachkräfte bei der Realisierung ihrer pädagogischen Arbeit diese Parameter lediglich geringfügig beeinflussen. Als Prozessqualität werden die alltäglichen Vorgänge und Prozesse in der Einrichtung definiert, die unter den Kindern und zwischen Fachkraft und Kind geschehen. Dazu gehören Impulse von Seiten der Fachkraft, um das Kind in den

Entwicklungs- und Bildungsbereichen, gemäß der kindlichen Bedürfnisse, zu fördern. Dies geschieht in Ergänzung zur Erziehungspartnerschaft mit den Eltern. Die Ergebnisse und Effekte dieser Prozessqualität sind im pädagogischen Alltag beobachtbar (BMFSJ, 2005, S. 200).

Tietze et al. (2013, S. 76) erforschten vor einigen Jahren während ihrer „Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“ (NUBBEK) umfangreich die Qualität der außerfamiliären Betreuung in Deutschland. Dabei untersuchten sie die pädagogische Qualität von 600 Einrichtungen (Krippen, Kindergärten, Tagespflegen) in Verbindung mit der Qualität der Betreuung im Familiensetting. Sie kamen dabei zu dem Ergebnis, dass 83% der untersuchten Kindergartengruppen eine mittlere Qualität der pädagogischen Arbeit verzeichnen. Gute Qualität konnte nur in 7% der Gruppen festgestellt werden.

In Zusammenhang mit den qualitativen Umbrüchen im System der Kindertagesbetreuung und dem Ausbau institutioneller Bildungseinrichtungen, wurden auch die Forderungen nach mehr Qualität und Professionalität in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften verstärkt (Lochner, Hellmann & Thole, 2020, S. 514). Die Anforderungen an Fachkräfte steigen stetig und müssen immer wieder den gegenwärtigen Veränderungen angepasst werden. Grundsätzlich wächst die Forderung nach einer Erhöhung des Qualifikationsniveaus, welches häufig mit der Entstehung von früh- und kindheitspädagogischen Studiengängen in Zusammenhang gebracht wird. Allerdings wird diesbezüglich immer wieder betont, dass unterschiedliche Kompetenzen von Fachkräften nicht vorrangig mit der Ausbildungsebene begründet werden können (Tietze & Viernickel, 2016, S. 14). Neben der Entstehung dieser fachspezifischen Studiengänge und der damit angestrebten Akademisierung der Fachkräfte wurde auch die Ausbildung der Erzieher*innen umgestaltet, um ein höheres Fachniveau zu erreichen (Lochner et al., 2020, S. 515). Die Studiengangsdatenbank der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) verzeichnet aktuell 151 früh- und kindheitspädagogische Studiengänge in Deutschland, in denen akademisch qualifiziertes Personal für den Elementarbereich ausgebildet wird (vgl. WiFF, 2021). Aufgrund der Entstehung dieser sehr jungen Akademisierungsmaßnahmen sind die Bereiche in der Praxis bisher undeutlich voneinander abgegrenzt und verortet. Kindheitspädagog*innen sind überwiegend in Kitas aufzufinden und weniger im Bereich der Grundschulen (Lochner et al., 2020, S. 515, 521), obwohl der Bereich der Kindheitspädagogik null Jahre bis zum Ende der Grundschulzeit und die Frühpädagogik nur null Jahre bis zum Schuleintritt abdeckt (Rißmann, 2015b, S. 264). Fachkräfte mit akademischem Hintergrund sollen durch ihr themenspezifisches Fachwissen und die professionelle Haltung, Bildungs- und Entwicklungsprozesse für Kinder begleiten und durch ihre erweiterten Handlungskompetenzen das Qualitätsniveau in Kitas erhöhen (Lochner et al., 2020, S. 516ff.).

Allgemein sind die Teams in Kitas sehr multiprofessionell und heterogen aufgestellt. Es finden sich nicht nur ausgebildete Erzieher*innen und Kinderpfleger*innen in Kitas wieder, sondern auch Fachkräfte, die auf einzelne Bereiche spezialisiert sind, z.B. Sozialpädagog*innen, Heilpädagog*innen oder Ergotherapeut*innen. Eine Teamzusammensetzung aus vielen verschiedenen Qualifikationen erweist sich im Hinblick auf die Qualität der Einrichtung und der Zusammenarbeit im Team, als auch mit den Eltern, als positiv. Zudem kann das Kompetenzniveau des gesamten Teams durch die verschiedenen Wissensstände angehoben werden (Weltzien, 2020, S. 549ff.). Zwar überwiegt aktuell noch der Anteil an Erzieher*innen und Kinderpfleger*innen in den Kitas, jedoch haben sich z.B. die Anteile von Kindheitspädagog*innen in den letzten Jahren deutlich erhöht (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019, S. 40). Diese sind häufiger als Fachkräfte mit anderen Qualifikationsniveaus als Einrichtungsleitungen tätig (ebd. S. 41). Weitere Teamstrukturen sind im Hinblick auf das Geschlecht zu betrachten. Der Bereich der Kitas ist trotz des steigenden Männeranteils immer noch sehr weiblich geprägt. 2018 betrug der Anteil weiblicher Fachkräfte 93,8% und der männlicher Fachkräfte 6,2%. Zwar wird auch bei den Männern deutlich, dass das Interesse an kindheitspädagogischen Studiengängen vorhanden ist, allerdings ist für die Herstellung eines attraktiven Arbeitsfeldes ein deutlicher Handlungsbedarf gefragt (ebd. S. 35ff.).

4. Geschlecht im Feld der Kindertageseinrichtung

Nachdem in den beiden vorherigen Kapiteln die Geschlechterthematik und im Anschluss daran die Kita als frühkindliche Bildungseinrichtung vorgestellt wurde, werden im letzten theoretischen Kapitel beide Thematiken zusammengeführt. Im Folgenden wird zunächst darauf eingegangen, welche Rolle die Geschlechterthematik im Bereich der Kita einnimmt. Dazu werden bildungspolitische Vorgaben und Qualitätskriterien herangezogen. Anschließend werden die Entwicklungsschritte der Geschlechtsidentität in der frühen Kindheit erläutert, um die Bedeutung der Kita für die Berücksichtigung der Geschlechterthematik herauszustellen. Der Fokus liegt dann auf der Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik in Kitas, indem die wichtigsten Elemente für eine Umsetzung beleuchtet werden. Zuletzt werden bereits entwickelte Praxisansätze und Konzepte für geschlechtergerechte Pädagogik vorgestellt und kritisch betrachtet.

4.1 Geschlecht und Bildung

Die Kita gilt neben der Familie als eine wichtige Sozialisationsinstanz, in der Kinder mit geschlechtstypischen Rollen konfrontiert werden und diese selbst darstellen. Darüber hinaus durchlaufen sie während des Besuchs einer Kita wichtige Entwicklungsschritte der

Geschlechtsidentität. Im Hinblick auf diese Erkenntnisse spielt die Kita eine maßgebliche Rolle und trägt durch ihre eigene Geschlechterordnung zur Beeinflussung bei (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 62f.). Rabe-Kleberg (2003) verwendet den Begriff „gendered institution“ (S. 26), um zu verdeutlichen, dass in den letzten Jahren das Thema Geschlecht vermehrt Einzug in die Kita erhalten hat. Demnach ist sie nicht nur ein Element der Positionierung der Geschlechter, sondern auch aktiv daran beteiligt, dass diese Strukturen wiederholt werden. Die Kita als erste Bildungseinrichtung ist deshalb mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert (ebd. S. 26f.).

4.1.1 Geschlecht in den bildungspolitischen Vorgaben

Die seit 1996 umzusetzende politische Strategie des Gender Mainstreaming, die im Amsterdamer Vertrag geregelt ist, hat für alle europäischen Mitgliedsländer die Gleichstellung von Frauen und Männern als Ziel (Rabe-Kleberg, 2003, S. 23). Vorrangig richtet sich diese politische Strategie an Unternehmen, Behörden und Organisationen, in denen Entscheidungen nun im Hinblick auf die Geschlechtergerechtigkeit betrachtet werden sollen, um Benachteiligung abzuschaffen (Focks, 2016, S. 101f.). Auch in der Kinder- und Jugendhilfe ist diese „Top-Down-Strategie“ (Dräger, 2008, S. 54) mittlerweile verankert und von den Trägern in Planungen und Konzeptionen miteinzubeziehen. Darunter fallen z.B. Themen wie Benachteiligung, Zugangsmöglichkeiten und Teilhabe (ebd. S. 53f.). Für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, besonders der Kindertagesbetreuung, muss festgehalten werden, dass Gender Mainstreaming kein pädagogisches Konzept, Ansatz oder Perspektive ist, sondern sich hauptsächlich auf der Ebene der Rahmenbedingungen und Strukturen befindet und sich mit allen Beteiligten auseinandersetzt. Gender Mainstreaming kann diesbezüglich als Bedingung angesehen werden, damit geschlechtersensible, -bewusste und vorrangig -gerechte¹⁰ Pädagogik in einer Einrichtung realisiert werden kann (ebd. S. 59ff.).

Die gesetzlichen Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe, dementsprechend auch für die Kindertagesbetreuung, sind im SGB VIII verankert. Neben dem Auftrag der Kita in §22 Abs. 3 S. 1 SGB VIII findet sich dort ein erster Ausgangspunkt für die Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik (Dräger, 2008, S. 89). Nach §9 Abs. 3 SGB VIII sind „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern“. Darüber hinaus wurde im

¹⁰ Zur Unterscheidung der Begriffe vgl. Kapitel 4.3.1.

„Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ festgelegt, dass „geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit“ (JMK & KMK, 2004, S. 4) als Querschnittsaufgabe betrachtet wird und Teil der Förderung in Kitas ist (ebd.). Laut diesem gemeinsamen Rahmen führen die einzelnen Bundesländer die Umsetzung der pädagogischen Arbeit in ihren Bildungs- und Orientierungsplänen näher aus und bieten Orientierung für die in den Einrichtungen arbeitenden Fachkräfte (ebd. S. 2).

Sowohl Kubandt (2016) als auch Rohrmann (2015) und Kuger, Kluczniok, Sechtig und Smidt (2011) haben in ihren Veröffentlichungen die Bildungs- und Orientierungspläne aller Bundesländer auf die Kategorie Geschlecht hin untersucht und analysiert. Kubandt (2016, S. 103) stellt fest, dass das Thema Geschlecht in allen Bildungsplänen angesprochen wird, der Umfang jedoch stark variiert. Einige Bundesländer thematisieren dies ausführlich in eigenen Kapiteln, teilweise unter Bezugnahme auf weitere Themen der Vielfalt. Demgegenüber schneiden einzelne Länder das Thema nur am Rande an bzw. lassen es komplett außen vor (Kuger et al., 2011, S. 270). Darüber hinaus wird deutlich, dass die Verwendung von Begriffen wie geschlechtersensibel, geschlechterbewusst oder genderorientiert, sowohl zwischen Plänen verschiedener Bundesländer als auch innerhalb einzelner Pläne, nicht einheitlich stattfindet (Kubandt, 2016, S. 104). Zudem kritisiert sie die unreflektierte Verwendung der Begriffe gender und Geschlecht, ohne dass in den Plänen herausgearbeitet wird, wie diese Begriffe überhaupt zustande kommen bzw. was wirklich damit gemeint ist (ebd. S. 104f.). Des Weiteren stellt sie heraus, dass in den meisten Bildungsplänen von einer Differenzperspektive im Hinblick auf Geschlecht ausgegangen wird. Diese Ausgangsposition, die eher Verschiedenheiten der Geschlechter in den Fokus nimmt, kann dazu führen, dass sich Klischees und bestimmte Verhaltensmuster in den Plänen indirekt wiederfinden können (ebd. S. 106ff.; 117). Auch Rohrmann (2015, S. 24) übt starke Kritik an der sehr unterschiedlich ausfallenden Behandlung der Geschlechterthematik in den Plänen. Dabei sieht er besonders bei der konkreten Umsetzung der Querschnittsaufgabe in den einzelnen Bildungsbereichen Nachholbedarf.

In den Bildungsgrundsätzen NRW wird das Thema Geschlecht an mehreren Stellen thematisiert. Hauptsächlich wird dieser Aspekt berücksichtigt, wenn von Vielfalt gesprochen wird und Geschlecht als eine Dimension von Vielfalt dargestellt wird. Neben sozialen und kulturellen Unterschieden sowie im Hinblick auf Behinderung, wird Geschlecht ebenfalls als eine Dimension betrachtet, die Kinder in der Kita voneinander unterscheidet und dort ein heterogenes Bild präsentiert (MKFFI NRW & MSB NRW, 2016, S. 47ff.; Rohrmann, 2015, S. 22). Direkt am Anfang wird formuliert, dass „sich jedes Kind von Geburt an von allen anderen Kindern durch

besondere Merkmale, Eigenschaften und Neigungen [unterscheidet]" (MKFFI NRW & MSB NRW, 2016, S. 47).

In einem gesonderten Abschnitt zum Thema Geschlecht wird herausgestellt, dass die Phase der Kindheit in Bezug auf diese Dimension sehr bedeutsam ist und deshalb bereits in der Kita aufgegriffen werden muss. Dies wird damit begründet, dass Kinder bereits früh mit unterschiedlichen Rollenbildern konfrontiert werden, die überwiegend traditionelle Inhalte vermitteln. Als Lösung wird in diesem Zusammenhang geschlechtergerechte, -sensible und -bewusste Pädagogik genannt, die in der Kita umgesetzt werden muss, um diese traditionellen Rollenbilder aufzubrechen und Kindern die Möglichkeiten zu geben, sich über diese starren Rollenvorgaben hinaus entwickeln zu können. Angemerkt wird diesbezüglich die Notwendigkeit einer Auswahl an Geschlechtern, die als Vorbilder dienen sollen, damit Kinder ihre Geschlechtsidentität entfalten können. Bei dieser Auswahl wird allerdings nur von Männern und Frauen gesprochen (ebd. S. 53; Rohrmann, 2015, S. 22). Diese Aufgabe wird den pädagogischen Fachkräften in der Kita zugeteilt, die sich mit ihrer eigenen Haltung auseinandersetzen und diese im Hinblick auf das Geschlecht (und andere Dimensionen) reflektieren sollen, um Gleichberechtigung umzusetzen und die Kinder individuell betrachten zu können (ebd. S. 47, 53, 64; ebd.). Hierbei wird auch von dem Begriff Genderkompetenz gesprochen (MKFFI NRW & MSB NRW, 2016, S. 53). Was darunter zu verstehen ist bzw. warum sie für den pädagogischen Alltag wichtig ist, wird hingegen nicht näher ausgeführt.

Weitere Angaben bezüglich der Berücksichtigung von Geschlecht sind teilweise bei den kindlichen Kompetenzen (Selbst-, Sozial-, Sach- und Medienkompetenz) zu finden. Im Hinblick auf die Selbstkompetenz wird das Orientierungsziel genannt, dass sich Kinder als Mädchen oder Jungen betrachten können. Für den Aufbau der Sozialkompetenz werden zwei Orientierungsziele erwähnt, die sich auf die Kategorie Geschlecht beziehen. Erstens ist für den Aufbau der Sozialkompetenz wichtig, dass Kinder ihre eigene Rolle entdecken und diesbezüglich Kompetenzen erlangen können. Zweitens sollen Mädchen und Jungen lernen, bewusst miteinander umgehen zu können (ebd. S. 72; Rohrmann, 2015, S. 23).

Im weiteren Verlauf wird die Kategorie Geschlecht im Zusammenhang mit einzelnen Bildungsbereichen aufgegriffen. Zu Beginn des Abschnitts wird zusammengefasst, dass die Berücksichtigung des Geschlechts, neben der des Alters und der Entwicklung, Grundlage für die Umsetzung von Bildungsprozessen ist und als Teil der Leitidee stets berücksichtigt wird (ebd. S. 74; ebd. S. 23). Im Bildungsbereich Bewegung wird das Thema indirekt mit Aspekten wie Identität, Körpererfahrungen und Sexualität aufgegriffen. Das Auseinandersetzen mit dem eigenen

Körper ist demnach Voraussetzung für die Entwicklung der Identität und des Geschlechtsbewusstsein (MKFFI NRW & MSB NRW, 2016, S. 84ff.). Eine Berücksichtigung im dritten Bildungsbereich Sprache und Kommunikation findet nur anhand der Leitfrage „Werden auch jungen- und Mädchenspezifische Bücher und Texte angeboten?“ (ebd. S. 96) statt. Damit werden die verschiedenen Interessen von Mädchen und Jungen angesprochen, die gleichermaßen beachtet werden sollen (ebd.; Rohrmann, 2015, S. 23). Im Hinblick auf den Bildungsbereich sieben Mathematische Bildung wird erwähnt, dass Fachkräfte Jungen und Mädchen gleichermaßen fördern bzw. ihr Interesse für die Mathematik im Alltag wecken sollen (ebd. S. 114; ebd.). Ähnliche Ansätze lassen sich auch im achten Bildungsbereich Naturwissenschaftlich-technische Bildung beobachten. In diesem Zusammenhang wird herausgestellt, dass vor allem dieser Bildungsbereich geprägt ist von Stereotypen und diese Erkenntnis bei der Umsetzung berücksichtigt und aufgegriffen werden muss. Von Seiten der Fachkräfte müssen diese Prozesse reflektiert werden, um den Stereotypen entgegenwirken zu können (ebd. S. 119; ebd. S. 23).

Grundsätzlich fällt auf, dass in den Bildungsvereinbarungen NRW die Geschlechterthematik an einigen Stellen aufgegriffen wird bzw. sogar ein eigener Abschnitt diesbezüglich formuliert ist. Dabei wird immer wieder zwischen verschiedenen Begriffen gewechselt und kein einheitlicher Begriff verwendet. Darüber hinaus werden bei einigen Bildungsbereichen Differenzperspektiven sichtbar, die von unterschiedlichen Kompetenzen der Kinder auf Grundlage ihres Geschlechts ausgehen.

4.1.2 Berücksichtigung von Geschlechteraspekten in Qualitätskriterien

Qualitätskriterien für den Kita-Bereich, die geschlechtsbezogene Aspekte oder Geschlechtergerechtigkeit thematisieren, werden laut Rohrmann (2015, S. 13) in aktuellen Qualitätsleitlinien selten bis gar nicht berücksichtigt. Instrumente, die zur Qualitätsüberprüfung in Kitas verwendet werden, beinhalten ebenfalls selten Aspekte der Geschlechterthematik. Eine Ausnahme stellen diesbezüglich die Qualitätskriterien für den Situationsansatz dar.

Die Qualitätskriterien des Situationsansatzes gliedern sich in 16 konzeptionelle Grundsätze, die als Ansprüche für die pädagogische Arbeit der Fachkräfte beschrieben werden (vgl. Preissing & Heller, 2009). Unter dem vierten konzeptionellen Grundsatz befindet sich die Anforderung „Mädchen und Jungen in ihrer geschlechtsspezifischen Identitätsentwicklung [zu unterstützen] und [...] sich gegen stereotype Rollenzuweisungen und -übernahmen [zu wenden]“ (ebd. S. 121). Aufgabe der Fachkräfte ist die Differenzen zwischen den Geschlechtern zu achten und das eigene Handeln im Hinblick auf Stereotype und traditionelle

Rollenvorstellungen zu reflektieren. Weiterführend sollen Fachkräfte den Kindern vielfältige Wege bieten, sich über Geschlechtergrenzen hinaus entfalten zu können (ebd.). Anhand von vier Qualitätsansprüchen werden Forderungen an die pädagogische Arbeit gestellt, die hinsichtlich der Geschlechterthematik umzusetzen sind. Am Ende jedes Qualitätsanspruches wird nach der Wichtigkeit des einzelnen Anspruchs gefragt, um eine Reflexion der Praxis gebeten und eine Evaluationsfrage gestellt (ebd. S. 122ff.). Diese Einschätzung, die jede einzelne Fachkraft für die Überprüfung des Qualitätsanspruchs durchführen soll, ist die Grundlage für eine Gruppendiskussion im Team. Abschließend wird im Team eine Einschätzung abgegeben, wie der konzeptionelle Grundsatz bisher realisiert wurde und wie dieser in Zukunft weiterentwickelt werden kann (ebd. S. 127ff.). Inhaltlich werden in den Qualitätsansprüchen grundlegendes theoretisches Wissen (z.B. Dimensionen des Geschlechts, Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, geschlechtstypisches Material), die Selbstreflexion der Fachkräfte (z.B. im Hinblick auf das eigene Geschlecht, beim eigenen Beobachtungsverhalten), die Ermutigung von Kindern (z.B. bei der Erkundung des eigenen Körpers, der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, dem Ausprobieren untypischer Spiele und Aktivitäten) und die Zusammenarbeit mit anderen Beteiligten (z.B. Eltern, Mitarbeiter*innen) aufgegriffen (ebd. S. 122ff.).

Weitere Bezüge zu dem Thema Geschlecht sind im Nationalen Kriterienkatalog wiederzufinden. Dieser ist das „Standardwerk für beste pädagogische Fachpraxis“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 7) und enthält 20 Qualitätsbereiche mit den spezifischen Qualitätskriterien (ebd.). Auffallend ist hier der dritte Qualitätsbereich Individualität, Vielfalt und Gemeinsamkeit, der eine besondere Bedeutung hat. Übergeordnetes Ziel ist in diesem Fall, dass alle Kinder in ihrer Entwicklung gefördert, ihre vielfältigen Merkmale berücksichtigt werden und die gleichen Chancen erhalten (ebd. S. 39). In diesem Qualitätsbereich werden Aspekte der Geschlechterthematik oft indirekt, mit Blick auf Vielfalt, aufgegriffen. Fachkräfte sollen Vielfalten thematisieren, als Bezugsperson zur Seite stehen, wenn Kinder Ungerechtigkeit erfahren und sich Diskriminierungen gegenüber positionieren (ebd. S. 74f.). Darüber hinaus setzen sie differenzierte Angebotsformen für heterogene und homogene Gruppen um, sind sich den verschiedenen gesellschaftlichen Rollenbildern bewusst und beachten das Aufeinandertreffen der Kinder mit vielfältigen Menschen (ebd. S. 76ff.). Im zehnten Qualitätsbereich Soziale und emotionale Entwicklung wird häufig direkt auf die Kategorie Geschlecht eingegangen. Die Fachkraft hat diesbezüglich eine unterstützende und ermutigende Rolle den Kindern gegenüber, im Hinblick auf die Entdeckung des Körpers (ebd. S. 160), der Geschlechtsrolle (ebd.) und dem Erproben geschlechteruntypischer Praktiken (ebd. S. 159, 161, 168). Ebenso sollten Fachkräfte stereotype Zuschreibungen umgehen (ebd. S. 161), verschiedene kulturelle Rollenbilder

respektieren (ebd.), die Gleichstellung der Geschlechter im pädagogischen Handeln verfolgen (ebd. S. 163, 170) und jedem Kind die Möglichkeit bieten, diverse Materialien auszuprobieren (ebd. S. 166f.). In den Qualitätsbereichen 12, 13, 15 und 20 wird in einzelnen Punkten auf die Berücksichtigung des Geschlechts verwiesen. Bei Fantasie- und Rollenspielen können Fachkräfte die Kinder anregen, geschlechtsuntypische Aktivitäten auszuprobieren (ebd. S. 184). Voraussetzung dafür sind diverse Spielmaterialien im Rollenspielbereich, damit Kinder verschiedene Themen (z.B. Berufe, Märchen, Tiere) aufgreifen können (ebd. S. 186). Während Kinder bauen oder konstruieren, betrachten die Fachkräfte aufmerksam, wie sich einzelne Kinder, auch im Hinblick auf ihr Geschlecht, verhalten und welche Kompetenzen sie dabei zeigen (ebd. S. 191). Im Bereich Natur, Umgebung und Sachwissen, ist es Aufgabe der Fachkräfte, Mädchen als auch Jungen an diese Themen heranzuführen und beiden Geschlechtern einen Zugang zu ermöglichen (ebd. S. 211). Der letzte Qualitätsbereich Leitung und Team behandelt die Geschlechterthematik im Team und in der Organisation. Dabei wird die Geschlechterthematik im Zusammenhang mit einer heterogenen Personalzusammensetzung (ebd. S. 254) und in gemeinsam aufgestellten Regeln für einen wertschätzenden Umgang aufgeführt (ebd. S. 258). Darüber hinaus sollte die Konzeption verdeutlichen, dass alle Kinder und ihre Familien, trotz ihrer vielfältigen Unterschiede, in der Einrichtung willkommen sind und individuelle Förderung erhalten (ebd. S. 261).

4.2 Entwicklungsschritte der Geschlechtsidentität

Rohrman (2015, S. 9) misst der Zeitspanne der frühen Kindheit eine elementare Bedeutung für die Ausbildung geschlechtsbezogener Aspekte zu und verweist in diesem Zusammenhang unter anderem auf die Relevanz von frühkindlichen Bildungseinrichtungen. Auch für Hubrig (2019, S. 22) zählt die Entfaltung der Geschlechtsidentität zu den grundlegenden Entwicklungsaufgaben in der Kindheit. Trautner (2008, S. 634) weist darauf hin, dass bei der Entwicklung der Geschlechtsidentität hauptsächlich der biologische Verlauf an bestimmte Zeitpunkte festgelegt werden kann, bspw. die Ausformung der Genitalien. Aspekte, die das Verhalten, die Gefühle oder das Denken betreffen, können zeitlich nicht vorhergesagt werden, da sie von vorherigen Entwicklungsschritten abhängig und individuell sind. Maccoby (2000) sieht die Erlangung der Geschlechtsidentität als „Integration [der] Erkenntnis [Mann oder Frau zu sein] in das Selbstkonzept“ (S. 199) an. Diese ist bis zu einem Alter von sechs Jahren grundlegend vorhanden (Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 38).

Bereits im Säuglingsalter gelingt es Babys die Gesichter, Gerüche und Stimmen der engen Bezugspersonen zu unterscheiden und in männlich und weiblich einzuteilen (Rendtorff, 2003,

S. 62). Diese Differenzierungen werden laut Maccoby (2000, S. 200) ungefähr bis zum Alter von zwölf Monaten erlernt (vgl. Abbildung 1). Dies bedeutet nicht, dass sie ebenso andere Säuglinge oder Kinder in diesem Alter bereits voneinander unterscheiden können (ebd. S. 201). Wenn Kinder im weiteren Verlauf versuchen, Menschen anhand des Geschlechts zu differenzieren, ziehen sie hauptsächlich Namen, verwendete Pronomen und äußere Merkmale, wie Kleidung oder Frisur heran. Diese Zuordnungen können Kinder im Alter von 24 Monaten zuverlässig vornehmen. Geschlechtsteile dienen hier noch nicht als Klassifikationsmerkmal (vgl. Abbildung 1). In diesem Zusammenhang können sie ihr eigenes Geschlecht noch nicht in das Schema einordnen. Erst gegen Ende des dritten Lebensjahres können sie sich selbst einem der Geschlechter zuordnen. Mit drei Jahren ist es Kindern dann auch möglich, Personen des gleichen Geschlechts zu benennen (ebd. S. 201ff.).

Während des dritten Lebensjahres verwenden Kinder die Begriffe Mann, Frau, Mädchen und Junge als weitere Bezeichnungen zur Klassifikation (z.B. Erwachsener, Kind) und haben ein fehlendes Verständnis dafür, dass die Geschlechterkategorie auch in Verbindung mit anderen Einordnungen in Gruppen stattfinden kann (Trautner, 2008, S. 605). Wie in Abbildung 1 zu erkennen ist, erlangen Kinder in einem Alter von drei bis sieben Jahren die Geschlechtskonstanz. Die Erkenntnis des eigenen Geschlechts kann dagegen schon früher, ab knapp einem Jahr, stattfinden und sich bis zu einem Alter von sieben Jahren erstrecken (Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 39). Mit der Geschlechtskonstanz wird Kindern bewusst, dass sie ihr Geschlecht nicht verändern können und es ein Leben lang konstant bleibt. Sie lernen in dieser Zeit, dass sie trotz äußerlicher Veränderungen oder veränderter Verhaltensweisen immer noch Mädchen oder Junge bleiben. In diesem Zeitraum verstärkt sich bei Kindern auch der Prozess der Kategorisierung und die Anwendung von Stereotypen. Sie lernen viel über die Geschlechter und ihre typischen Charakteristika sowie Verhaltensweisen und ordnen diese strikt einem der Geschlechter zu. Anhand der Beobachtung von Unterschieden und Übereinstimmungen kategorisieren und verallgemeinern sie. Dazu gehören z.B. Gegenstände, Symbole, Eigenschaften oder Berufsrollen, die von den Kindern mit Männlichkeit und Weiblichkeit in Verbindung gebracht werden (Trautner, 2008, S. 635).

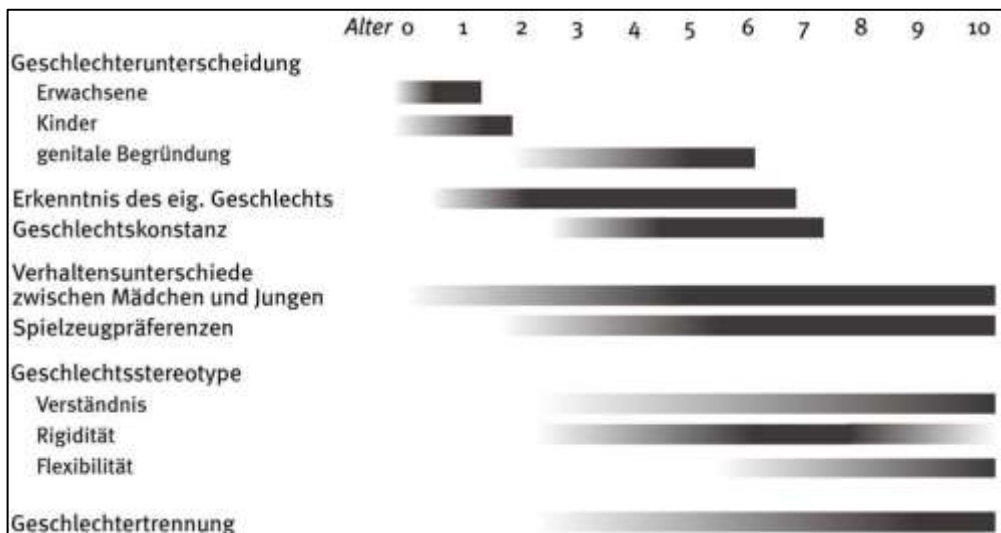


Abbildung 1: Geschlechtsbezogene Entwicklung im Altersverlauf (Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 41)

Die „International Early Learning and Child Well-being Study“ (IELS) von der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) erforschte 2018 den Stand der frühkindlichen Bildung von Fünfjährigen in England, Estland und den Vereinigten Staaten. Dabei wurden unter anderem die geschlechtsspezifischen Zukunfts- und Berufsvorstellungen von 4000 Kindern aus Estland und England untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass sich in den Zukunftsvorstellungen der Fünfjährigen deutliche geschlechterstereotype Vorstellungen der eigenen Persönlichkeit widerspiegeln (OECD, 2021, S. 2). Jungen strebten traditionell männliche Berufe und Mädchen Tätigkeiten in sozialen und pflegerischen Bereichen an. Eine Rankingskala der 30 beliebtesten Zukunftswünsche zeigt, dass Mädchen am liebsten Lehrerinnen und Jungen Polizisten werden wollten. Zu erkennen ist, dass Mädchen eher traditionell männliche Rollen bei ihren Wünschen nannten, als dass Jungen weiblich konnotierte Rollen anstrebten. Bei 15 der 30 Zukunftsvorstellungen zeigen sich auch Überschneidungen bei Jungen und Mädchen. Sowohl Jungen als auch Mädchen wünschten sich, z.B. bei der Polizei, als ärztliches Fachpersonal oder Lehrkraft zu arbeiten (ebd. S. 3ff.). Deutliche Unterschiede werden bezüglich erstrebter Phantasierollen erkennbar. Mädchen wünschten sich Feen, Meerjungfrauen oder Einhörner zu werden. Demgegenüber nannten Jungen eher Charaktere wie Spiderman oder Superman (ebd. S. 7). Darüber hinaus wurde herausgefunden, dass Kinder oft Vorstellungen über ihre Zukunft äußerten, die sie aus ihrem näheren Umfeld kannten oder mit denen sie in den Medien konfrontiert waren. Kindliche Vorstellungen waren demnach häufig vom Rollenverhalten der Eltern und Familienmitglieder geprägt (ebd. S. 8).

Jungen und Mädchen zeigen bezüglich der Stereotype deutliche Übereinstimmungen in dem, was sie als männlich und weiblich betrachten. Dabei werden dem eigenen Geschlecht

verhältnismäßig mehr positive Attribute zugeordnet und das andere Geschlecht eher abgewertet. Besonders starr werden Kinder in ihren Ansichten bezüglich der Geschlechter ab einem Alter von fünf bis acht Jahren (vgl. Abbildung 1). Verhaltensweisen, die nicht der typischen Vorstellung des Geschlechts entsprechen, werden von Seiten der Kinder negativ bewertet (Maccoby, 2000, S. 210ff.).

Ähnliche Verhaltensweisen zeigen sich in dieser Phase auch bei der Auswahl von Spielmaterialien und Spielpartner*innen. Spielmaterial wird häufig lediglich unter dem Gesichtspunkt der Geschlechtsangemessenheit ausgewählt, um eindeutig den sozialen Vorgaben zu entsprechen (Trautner, 2008, S. 635). Im Alter von drei bis sechs Jahren kann ebenfalls beobachtet werden, dass Kinder vorrangig gleichgeschlechtliche Spielpartner*innen favorisieren und sich überwiegend in geschlechtshomogenen Gruppen aufhalten (vgl. Abbildung 1). Dadurch nehmen sie aktiv eine Geschlechtertrennung vor und praktizieren diese beständig weiter. Mädchen- und Jungengruppen unterscheiden sich dabei sehr deutlich voneinander und entwickeln eigene Kulturen des Spielens. Jungen zeigen in ihren Gruppen vielfach wildes und aggressives Verhalten und wollen sich mit anderen Gruppenmitgliedern duellieren. Demgegenüber ist das Spielverhalten von Mädchen seltener durch aggressives Verhalten geprägt. Sie spielen vor allem in Paaren oder kleineren Gruppen, in denen sie in Rollenspielen die Strukturen des Familienalltags aufgreifen und hauswirtschaftlichen sowie sozialen Tätigkeiten nachgehen. Mädchen und Jungen zeigen dadurch in ihren Interaktionsstilen untereinander deutliche Unterschiede (Maccoby, 2000, S. 41ff., 47ff.). Demnach ist das Vorschulalter eine Altersphase, in der sich Kinder den stereotypen Rollenvorstellungen stark anpassen und die gesellschaftlichen Anforderungen verinnerlichen. Im Laufe des Grundschulalters gehen Kinder flexibler mit Stereotypen um und nehmen keine strikte Einteilung mehr in Kategorien vor (vgl. Abbildung 1). Kinder nehmen mit zunehmendem Alter Unterschiede innerhalb von Geschlechtergruppen und Ähnlichkeiten zwischen den Geschlechtern wahr (Trautner, 2008, S. 636ff.).

4.3 Geschlechtergerechte Pädagogik als Querschnittsaufgabe

Wie bereits in Kapitel 4.1.1 zu den bildungspolitischen Vorgaben deutlich wurde, wird die Geschlechterthematik im Bereich der Kindertageseinrichtung vielfach als Querschnittsaufgabe betrachtet (vgl. JMK & KMK, 2004) und mit der politischen Strategie des Gender Mainstreamings in Verbindung gebracht (vgl. Dräger, 2008). In Anbetracht dieser Vorgaben entwickelten sich in den letzten Jahren verschiedene Projekte und Maßnahmen, die die Geschlechterthematik in Kitas einbetten (Focks, 2016, S. 96).

Dennoch scheint nach wie vor keine Einigkeit über die verwendeten Begriffe zu herrschen. So variieren die Ausdrücke in einigen Publikationen von geschlechtersensibler, genderbewusster und geschlechtergerechter Pädagogik (vgl. z.B. Dräger, 2008; Focks, 2016; Hubrig, 2019). Rohrmann (2015, S. 12) versucht diesbezüglich eine Differenzierung vorzunehmen: so setzt er geschlechterbewusst, -sensibel und -reflektierend auf eine gemeinsame Stufe. Durch die Verwendung dieser Begriffe soll ausgedrückt werden, dass eine gewisse Grundeinstellung vorhanden ist, die Geschlechterthematik in angemessener Weise berücksichtigen zu können. Auch Faulstich-Wieland (2013, S. 230) stellt heraus, dass häufig nicht erkennbar ist, was sich hinter den einzelnen Begrifflichkeiten verbirgt und fasst zusammen, dass sich im Grunde alle diese Ansätze darauf konzentrieren, Kinder in ihrer Identitätsentwicklung zu unterstützen und sie dabei nicht einzuschränken. Hubrig (2010, S. 90) setzt die Begriffe miteinander gleich und verweist darauf, dass es nicht den einen Ansatz gibt, der sich durch besondere Aspekte von anderen abgrenzt. Im Vordergrund steht die Haltung der Fachkräfte, die sich die Geschlechterthematik in Interaktionen immer wieder bewusst machen und reflektieren müssen (Hubrig, 2019, S. 44). Focks (2016, S. 96) verwendet in ihren Publikationen den Begriff genderbewusst und erläutert diesen anhand des sozialen Aspektes des Geschlechts (gender), welches als konstruiert angesehen wird. Rohrmann (2015, S. 12) betont, dass sich der Begriff geschlechtergerecht durch den Fokus auf die Gerechtigkeit leicht von den anderen Ausdrücken abhebt. Dieser Unterschied zu anderen Bezeichnungen sei in der Praxis jedoch nicht durch andere Praktiken gekennzeichnet. Laut Dräger (2008) ist sich „geschlechtergerechte Pädagogik der Geschlechtlichkeit der Mädchen und Jungen bewusst und versucht evtl. entstehenden oder bestehende Bevorzugungen, bzw. Benachteiligungen des einen oder anderen Geschlechts bewusst wahrzunehmen, diese zu berücksichtigen und dem gegebenenfalls entgegenzuwirken“ (S. 59).

Trotz der Ähnlichkeit der vorher aufgeführten Begrifflichkeiten soll im weiteren Verlauf der Arbeit der Ausdruck „geschlechtergerecht“ als Oberbegriff für alle diese Ansätze verwendet werden. Demnach wird eine Richtung eingeschlagen, die Gerechtigkeit anstrebt und Benachteiligung aufheben möchte, was durch das Gender Mainstreaming politisch verpflichtend ist. Im Folgenden werden nun die didaktischen Grundlagen dieser geschlechtergerechten Pädagogik vorgestellt.

4.3.1 Didaktische Grundlagen geschlechtergerechter Pädagogik

Geschlechtergerechte Pädagogik ist nicht nur auf einen bestimmten Zeitabschnitt festgelegt, sondern ist als Querschnittsaufgabe langfristig in den Alltag der Kita zu integrieren (Hubrig, 2019, S. 44). Um eine Kita und ihren Alltag geschlechtergerecht zu gestalten, bedarf es einer

„Gender-Brille“ (Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 178). Diese hilft, den Alltag auf Geschlechtergerechtigkeit hin zu kontrollieren. Somit werden die Raumgestaltung, Materialien, Angebote und Aktivitäten anhand geschlechtergerechter Gesichtspunkte untersucht und ggf. verändert (ebd. S. 178f.). Eine solche Vorgehensweise wurde im Projekt „Gender-Perspektiven“ realisiert. Rohrman und das Team der Kita Fischteichweg (2009, S. 4ff.) in Hannover wollten herausfinden, wie Gender Mainstreaming in der pädagogischen Praxis verwirklicht werden kann. In einem Zeitraum von knapp zwei Jahren (2007-2009) wurde die Kita begleitet und dabei unterstützt, das Thema Gender als Forschungsreise schwerpunktmäßig im Alltag zu realisieren. Anhand von Praxisprojekten, thematischen Fortbildungstagen, Praxisbegleitungen durch den Projektleiter und die Dokumentation von Beobachtungen wurde versucht, Geschlechtergerechtigkeit in Zusammenarbeit mit allen Beteiligten, darunter auch Kindern und Eltern, umzusetzen.

Räume & Spielmaterial

Der Raum als Erfahrungsraum (Hubrig, 2010, S. 97) und Lernumgebung ist für kindliche Selbstbildungsprozesse ein elementarer Bestandteil und sollte Kinder in ihren Entfaltungsmöglichkeiten nicht einschränken (Focks, 2016, S. 116f.). Häufig sind die Räume durch eine geschlechtstypische Gestaltung geprägt und enthalten stereotypes Spielzeug für Jungen und Mädchen (Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 179ff.). Besonders Funktionsecken, bspw. die Bau- oder Puppenecke, richten sich nur an ein bestimmtes Geschlecht (Hubrig, 2010, S. 97).

In dem Projekt „Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: «(Un)doing gender» in Kinderkrippen“ wurden in 20 deutschschweizer Krippen die Geschlechterkonstruktionen auf mehreren analytischen Ebenen untersucht. Auf der Ebene der institutionellen Arrangements wurden unter anderem die Konstruktion des Geschlechts im Hinblick auf die räumlichen Bedingungen erforscht. Dabei wurde festgestellt, dass die Räume stark von traditionellen Vorstellungen der Geschlechter geprägt sind. Besonders weibliche Themen und Strukturen sind in der räumlichen Gestaltung deutlich zu erkennen. Männlich konnotierte Bereiche, wie z.B. ein Werkbereich, wurden in den Krippen nur selten aufgefunden. Die Möglichkeit von Rollenspielen war häufig lediglich im Puppenbereich gegeben. Aufgrund der begrenzten räumlichen Vorgaben konnten Kinder dort nur alltägliche Situationen von zuhause nachspielen. Daher imitierten Kinder oft ihre Eltern und das Rollenverhalten, das sie zuhause beobachtet haben. Verstärkt wurde dieses Spielverhalten durch die fehlenden männlich konnotierten Gegenstände und Verkleidungen. Im Puppenbereich spielten überwiegend Mädchen, da Material für Jungen dort in den wenigsten Fällen zu finden war. In den besichtigten Krippen wurde ebenfalls

beobachtet, dass die weiblich und männlich geprägten Funktionsbereiche durch typisches Spielmaterial stark voneinander abgegrenzt waren. Die Entscheidung, in einen anderen Spielbereich zu wechseln, war für Kinder aufgrund der Geschlechtergrenzen eine größere Überwindung als bei einem Bereich, in dem Spielmaterial nicht nach Geschlechtern sortiert ist (Nentwich, Vogt, Tennhoff & Schälin, 2014, S. 1ff.).

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass es wichtig ist, Kindern auch die Möglichkeit zu bieten, Beschäftigungen auszuprobieren, die zunächst geschlechtsuntypisch wirken. Dafür beobachten Fachkräfte die Kinder beim Nutzen der Räume und des Materials (Hubrig, 2010, S. 97), damit im Anschluss gemeinsam mit den Kindern eine Umgestaltung der Räume erarbeitet werden kann. Trotzdem sollen Kinder dennoch die Möglichkeit bekommen, geschlechtstypischen Aktivitäten nachzugehen. Darüber hinaus sollen ihnen auch Anreize geboten werden, sich frei von Vorurteilen mit geschlechtsuntypischen Spielformen zu beschäftigen (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 182). Um allen Kindern die gleichen Zugänge zu den Räumen zu ermöglichen, sollten Fachkräfte beobachten, wo Kinder aus Räumen verdrängt bzw. ob bestimmte Räume von Kindern eines Geschlechts stärker genutzt werden. Dabei sollten gemeinsame Orte zum Spielen nicht außer Acht gelassen werden. Diese gilt es zu erhalten und weiterhin für die gemeinsame Nutzung im Alltag zu etablieren (Focks, 2016, S. 26; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 181f.). Falls bestimmte Spielbereiche hauptsächlich von Kindern eines bestimmten Geschlechts genutzt werden, können diese mithilfe von neutralen Spielmaterialien erweitert werden und dadurch das Interesse anderer Kinder wecken. Aus einer Puppenecke kann durch Betten und Arztrequisiten z.B. ein Krankenhaus werden oder eine Bauecke wird mit unterschiedlichen Tierfiguren zu einem Tierpark oder Zirkus umgewandelt. Aufgrund kleiner Veränderungen können geschlechtstypische Bereiche aufgehoben werden und ermöglichen allen Kindern einen Zugang (Hubrig, 2010, S. 99).

Auch die Nutzung verschiedenen Spielmaterials sollte von den Fachkräften beobachtet werden. Das ist insbesondere im Freispiel möglich, wenn die Kinder ihren individuellen Spielinteressen nachgehen und diese frei wählen können. Dabei suchen sie sich sowohl die Spielpartner*innen als auch das Material und den Ort selbst aus (ebd. S. 98). Dabei können die Fachkräfte beobachten, ob geschlechtstypische Materialien ausgewählt werden, ob und wie sich Spielaktivitäten zwischen Jungen und Mädchen unterscheiden und ob durch die Spiele stereotype Vorstellungen verstärkt werden (Focks, 2016, S. 26). Wenn Kinder geschlechtstypisches Spielzeug von zuhause mitbringen, können Fachkräfte dies aufgreifen, um die stereotypen Symbole und Farben mit ihnen zu thematisieren und in einen gemeinsamen Austausch zu treten (ebd. S. 23).

Neben Spielzeug, das geschlechtstypische Strukturen zeigt, verstecken sich auch in Bilderbüchern stereotype Geschlechterbilder. Fachkräfte sollten sich mit den vorhandenen Büchern beschäftigen, sie hinsichtlich der Geschlechterthematik überprüfen und möglicherweise aussortieren (Dräger, 2008, S. 134). Den Kindern sollten Bücher zur Verfügung gestellt werden, in denen die Charaktere unterschiedliche Vielfaltsaspekte präsentieren (Geschlecht, Hautfarbe, Herkunft, sexuelle Orientierung, Behinderung, Familienformen), damit alle Kinder berücksichtigt werden und sich mit den Figuren identifizieren können (Nordt & Kugler, 2018, S. 81). Darüber hinaus können auch Bücher, in denen stereotype Rollenbilder und Vorstellungen vermittelt werden, zur kritischen inhaltlichen Auseinandersetzung aufgegriffen werden (Focks, 2016, S. 23f.). Um mit Kindern über Geschlechterstereotype ins Gespräch zu kommen, bieten sich besonders gemeinsame Bilderbuchbetrachtungen an. Dabei können Kinder und Fachkräfte die Bilderbücher und ihre Inhalte gemeinsam analysieren. In diesem Zusammenhang empfehlen sich unterschiedlich präsentierte Rollen mit ihren Eigenschaften, Berufen, Aktivitäten, Handlungen, Gefühlen, und Äußerlichkeiten (Hubrig, 2010, S. 111f.; 2019, S. 79f.).

Geschlechtergetrennte Arbeit mit Mädchen und Jungen

Neben der Koedukation im pädagogischen Alltag ist im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit auch die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen mit Kindern ein wichtiger Bestandteil. Diese enthalten sowohl Chancen als auch Risiken. Grundsätzlich sind geschlechtergetrennte Angebote bisher selten für den Bereich der Kita vorgesehen, sondern hauptsächlich für die Grundschule und die Jugendarbeit. In der Kita sollten sie deshalb erst einmal ausprobiert werden, um gemeinsame Vorgehensweisen und Ziele zu erkennen (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 187ff.). Einen Vorteil, den geschlechtergetrennte Gruppen bieten, ist die Möglichkeit des Erprobens und Experimentierens in Bereichen und Räumen, die sonst durch das andere Geschlecht besetzt und dominiert sind. Auf diese Weise erhalten Kinder während dieser Zeit die Chance, auch geschlechteruntypischen Aktivitäten nachzugehen (Focks, 2016, S. 97f.; Hubrig, 2010, S. 106), ohne dass es ihnen unangenehm sein muss. Da sie sich innerhalb ihrer gleichgeschlechtlichen Gruppe befinden, wird ein sicherer Rahmen geschaffen, in den sich die Mädchen oder Jungen zurückziehen und weiterentwickeln können (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 189f.). Mädchen können sich z.B. im Toberaum besser ausleben und entfalten, wenn sie dort nicht von den häufig dominierenden Jungen eingeschränkt werden. Derweil könnten die Jungen ungestört den Rollenspielbereich entdecken und sich mit einem selten genutzten Bereich auseinandersetzen (Hubrig, 2010, S. 106; 2019, S. 52). Eine weitere Chance in getrennten Gruppen ist die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Differenzen innerhalb der eigenen Gruppe der Mädchen und Jungen (Focks, 2016, S. 98). Kinder

lernen in diesen Prozessen, dass das Spektrum an geschlechtlichen Äußerlichkeiten, Verhaltens- und Denkweisen innerhalb einer Gruppe nicht begrenzt ist (Hubrig, 2019, S. 52).

Problematisch kann, trotz getrennter Angebote, die Entwicklung einer hierarchischen Struktur innerhalb der gleichgeschlechtlichen Gruppe sein. Hauptaufgabe der Fachkräfte ist in diesem Fall eine sensible und reflektierte Übernahme der Leitung dieser Gruppen (Wahlström, 2013, S. 125). Darüber hinaus können durch geschlechtergetrennte Angebotsformen die Aufteilung in Mädchen und Jungen immer wieder aktiv hergestellt werden, sodass sich geschlechtstypische Vorstellungen insbesondere in den ersten Lebensjahren weiter verfestigen. Hinzu kommen fehlende Räumlichkeiten und Personal, vor allem männliches, um getrennte Angebote zu ermöglichen. Es gestaltet sich demnach als besonders schwierig, Angebote für Jungen durchzuführen. Grundsätzlich sollten geschlechtergetrennte Angebote vom gleichen Geschlecht geleitet werden, um als Vorbild für die Kinder zu fungieren. Bei personellen Engpässen ist es aber auch möglich, dass Frauen eine Jungengruppe und Männer eine Mädchengruppe leiten. Entscheidend ist im Hinblick auf geschlechtergetrennte Arbeit, dass sie für Mädchen und Jungen gleichermaßen stattfindet, damit die Gerechtigkeit, die dadurch überhaupt hergestellt werden soll, nicht wieder zerstört wird (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 188ff.). Focks (2016, S. 97) merkt grundlegend an, dass durch eine Geschlechteraufteilung, die für diese Angebote vorgenommen werden muss, auch Kinder ausgegrenzt werden können, weil sie dem Schema „Junge oder Mädchen“ nicht zugeordnet werden können oder wollen. Fachkräfte sollten diesen Aspekt bei der Planung bedenken (ebd.) und geschlechtergetrennte Angebote in der Kita hauptsächlich situationsorientiert umsetzen und noch nicht als feste Strukturen im Alltag etablieren (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 197).

Sprache

Sprache ist eines der Hauptmittel zur Kommunikation und begleitet Menschen tagtäglich (Hornscheidt, 2013, S. 343). Sie ermöglicht die Verständigung mit anderen Menschen über Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft und Fiktion (Merz, 2007, S. 148). Umstritten ist immer noch, wie sich die Wechselwirkung zwischen Sprache und Wirklichkeit gestaltet (Hornscheidt, 2013, S. 344). Grundsätzlich hat Sprache eine starke Wirkung, kann manipulieren sowie diskriminieren und Stereotype verstärken (Elsen, 2020, S. 65ff.). Aufgrund des Fehlens bestimmter Wörter, werden spezifische Gruppen ausgeschlossen bzw. unsichtbar gemacht (Merz, 2007, S. 148). Auch die Verwendung von ungerechter Sprache kann sich bei Missachtung zur Normalität entwickeln, sodass diskriminierende Formen aus dem Blickfeld verschwinden. In der deutschen Sprache wird die maskuline Form als normal betrachtet und die Verwendung dieser nicht hinterfragt (Elsen, 2020, S. 69f.). Frauen und andere Geschlechter werden dabei

offensichtlich nicht miteinbezogen, was dazu führt, dass die Wörter keine Identifikation für sie bieten (ebd. S. 76). Diese Vorstellungen verfestigen sich und führen zur Entwicklung von Geschlechterstereotypen (Hubrig, 2019, S. 89). Darüber hinaus hat Sprache eine kategorisierende Funktion, denn das grammatische Geschlecht (genus) ist nur in drei Gruppen einzuteilen: männlich, weiblich, sächlich. Das vermittelt die Auffassung, dass alles, unter anderem auch Gegenstände, nur in eins der zwei Geschlechter eingeordnet werden kann. Zudem wird der Fokus durch diese Unterteilung oft auf Verschiedenheiten gelenkt, sodass immer ein Vergleich vorgenommen wird. Unterschiede oder Gemeinsamkeiten führen dazu, dass Menschen sich mit etwas oder jemandem identifizieren können (Merz, 2007, S. 149f.). Häufig wird in Bezug auf Gleichberechtigung davon gesprochen, dass ein ungleichmäßiges Verhältnis auf der sprachlichen Ebene zwischen den Geschlechtern besteht und sich dieses in der Gesellschaft spiegelt (Elsen, 2020, S. 82). Aus diesem Grund wurden alternative Schreibweisen entwickelt, die sowohl Frauen als auch weitere Geschlechter berücksichtigen (z.B. Doppelnennung, gender gap, Sternchen). Darüber hinaus werden auch vermehrt geschlechtsneutrale Begriffe verwendet (ebd. S. 79).

Auch im Hinblick auf eine geschlechtergerechte Arbeit mit Kindern sollten hauptsächlich neutrale Formulierungen verwendet werden, damit alle Kinder die Möglichkeit haben, sich identifizieren zu können. Des Weiteren sollten Bereiche in der Einrichtung, die männlich oder weiblich konnotiert sind, neutral beschrieben werden, um auch hier allen Kindern einen vorurteilsfreien Zugang zu gewähren. Bei der Kommunikation mit verschiedenen Beteiligten gilt es, Jungen und Mädchen, als auch Väter und Mütter, gleichermaßen anzusprechen. Zudem kann das Team der Einrichtung gemeinsam über eine alternative Schreibweise nachdenken, mit der sie Familienmitglieder ansprechen, die nicht der binären Geschlechterordnung entsprechen (Hubrig, 2019, S. 89f.).

4.3.2 Geschlechtergerechte Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte

Damit Veränderungen im Kita-Alltag stattfinden können, stellen Fachkräfte und ihre offene pädagogische Haltung die wesentliche Grundlage dar. Abgesehen von strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen, ist für die Umsetzung einer geschlechtergerechten Pädagogik die Motivation, Reflexion und innere Haltung der Fachkräfte notwendig. Im Hinblick auf heteronormative Geschlechterbilder und -stereotype, wird von Fachkräften eine hohe Analyse- und Reflexionsfähigkeit erwartet, deren Folgen sich im pädagogischen Handeln widerspiegeln. In Interaktionsprozessen müssen Fachkräfte die Kinder immer in zweifacher Hinsicht betrachten: als Angehörige einer Geschlechtsgruppe sowie als individuelle Wesen. Das Überwinden von Geschlechterstereotypen, auf die im Alltag oft zurückgefallen wird, ist eine zentrale Aufgabe

für Fachkräfte, um sich allen Kindern gegenüber gerecht verhalten zu können (Hubrig, 2010, S. 90ff.). Fachkräfte müssen sich darüber hinaus bewusst sein, dass sie als Mann oder Frau ebenfalls einem Geschlecht angehören und diese Zugehörigkeit die Interaktionen beeinflussen kann. Demnach muss auch hier eine trennende Perspektive vom eigenen Geschlecht vorgenommen werden, um verschiedene Blickwinkel einnehmen zu können (Dräger, 2008, S. 96f.) Die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle, Identität, Sozialisation und Lebensgeschichte ist elementarer Bestandteil einer geschlechterreflexiven Praxis (ebd. S. 110, 120f.; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 130f.). Darüber hinaus sollte auch die eigene Berufsrolle in die Reflexion mit einbezogen werden, da das Arbeitsfeld der Kita überwiegend weiblich geprägt ist (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 131f.). Als Vorbilder sind Fachkräfte deshalb auch dazu aufgefordert, geschlechtergerechtes Verhalten im Alltag selbst umzusetzen und nicht in geschlechtstypische Rollen zu verfallen. Das kann in der Interaktion mit Kindern, Eltern und im Team geschehen (Focks, 2016, S. 105f.). Ziel ist es, besonders im Umgang mit den Kindern „geschlechtstypische soziale Praktiken, die [ihre] Entwicklung [...] einengen, als solche zu rekonstruieren, zu vermeiden und neue Erfahrungen jenseits von Geschlechterklischees zu ermöglichen“ (ebd. S. 108). Kinder sollen aufgrund ihrer Angehörigkeit zu einem Geschlecht keinerlei Einschränkungen erfahren, sondern vielfältige Lernprozesse geboten bekommen. Um alle Kinder individuell zu fördern, sollten Fachkräfte sich nicht nur an normativen Vorstellungen von Jungen oder Mädchen orientieren, sondern unbegrenzte Entfaltungsmöglichkeiten zulassen und reflektiert in Interaktion treten (ebd.). Diese Kompetenzen können Fachkräfte an Kinder weitertragen und sie bestärken, sich mit Chancengerechtigkeit auseinanderzusetzen und sich für andere Kinder, die Diskriminierung erfahren, stark zu machen (ebd. S. 49).

Allerdings zeigen Fachkräfte auch Schwierigkeiten, wenn sie versuchen, geschlechtergerechte Pädagogik umzusetzen. Viele verwenden die Begriffe gerecht und gleich synonym, weshalb sie davon ausgehen, dass kein Kind benachteiligt wird, wenn alle gleichbehandelt werden. Dies führt zu einer Verstärkung der Geschlechterstereotype und verhindert eine individuelle Entfaltung der kindlichen Fähigkeiten (Hubrig, 2019, S. 45f.). Auch Lotte Rose verdeutlicht die Abgrenzung von professionellem und reflektiertem gegenüber vermeintlich rechtem Verhalten:

In dem Moment, in dem ich sage ‚Ich kann mit Mädchen und Jungen gleich gut umgehen, ich mache keine Unterschiede‘, verschwindet das Geschlechterthema. Gerade das Bewusstsein von Unterschieden und damit auch das Bewusstsein, selbst Unterschiede zu machen, ist Merkmal von Professionalität geschlechterbewusster Pädagogik, nicht aber die ‚Fähigkeit‘ keine Unterschiede zu machen (Rohrmann, 2009, S. 10).

Kubandt (2017, S. 11f.) nimmt diesbezüglich einen weiteren Blickwinkel ein und kritisiert hinsichtlich des Begriffes geschlechtergerecht und dem Verhalten der Fachkräfte, dass die Vorstellungen von Geschlechtergerechtigkeit in der Praxis häufig variieren. Diese führt sie auf die verschiedenen theoretischen Perspektiven von Geschlecht (Differenz, Gleichheit, (De)Konstruktion) zurück. Viele Ansätze, die Geschlechtergerechtigkeit als Ziel haben, basieren auf einer Differenzperspektive und einer Idee der Zweigeschlechtlichkeit. Darüber hinaus existieren auch Ansätze, die ebenfalls Geschlechtergerechtigkeit als Ziel verfolgen, aber von einer ganz anderen theoretischen Grundlage ausgehen. Sie nennt z.B. einen geschlechtsneutralen Ansatz einer Kita in Schweden und führt diesbezüglich an, dass diesem ein eher dekonstruktivistischer Ansatz zugrunde liegt. Auch die Grundlage für die Realisierung, die Selbstreflexion der Fachkräfte, ist Basis aller Ansätze zur Geschlechtergerechtigkeit, scheint jedoch nicht auf einheitlichen Überlegungen zu beruhen. Das Ziel von Geschlechtergerechtigkeit kann nach Kubandts Einschätzung demnach sehr unterschiedlich gestaltet sein und auf verschiedenen Erklärungsversuchen fußen (ebd. S. 12f.).

Weitere Denkfehler finden sich im unzureichenden Hintergrundwissen der Fachkräfte, da sie häufig über zu wenig Fachkenntnisse angesichts der Geschlechter und den biologischen sowie sozialen und kulturellen Aspekten verfügen. Charakteristische Eigenschaften oder Verhaltensweisen der Kinder können schnell als biologisch festgeschrieben determiniert werden. Das führt dazu, dass Kindern keine anderen Aktivitäten oder Fähigkeiten zugetraut und sie innerhalb ihrer Geschlechtergrenzen „festgehalten“ werden (Hubrig, 2019, S. 46). Focks (2016, S. 50, 85) fordert deshalb, dass Fachkräfte sich mit den verschiedenen Theorien, Dimensionen und Diskursen im Hinblick auf Geschlecht auseinandersetzen sollten. Dieses Wissen würde eine Grundlage schaffen, auf der Beobachtungen aus dem Alltag angemessen eingeordnet werden könnten. Durch eine Analyse und Reflexion dieser Situationen, ist es für Fachkräfte möglich, konkrete Handlungsansätze zu entwerfen und die fachbezogenen Kompetenzen zu erweitern. Zudem ist ein Merkmal professionellen Handelns, sich mit theoretischen Erklärungsversuchen kritisch auseinanderzusetzen und sich der Beeinflussung dieser auf das pädagogische Handeln bewusst zu sein (ebd. S. 66f.)

Diese Kompetenzen lassen sich auch unter dem Begriff Genderkompetenz zusammenfassen. Kunert-Zier (2005) definiert dies folgendermaßen:

- Fähigkeit [...], aus einer genauen Kenntnis und Wahrnehmung der Geschlechter im pädagogischen Alltag Strategien und Methoden zu entwickeln:
- die den Individuen im Prozess des Doing Gender hilfreich sind
 - auf die Erweiterung von Optionen bei beiden Geschlechtern abzielen
 - die der Verständigung zwischen den Geschlechtern dienen (S. 289).

Ausgangspunkt ist demzufolge eine wertschätzende Grundeinstellung gegenüber individuellen Vielfalten (ebd.). Elemente für die Entwicklung setzen sich aus „Genderwissen“, „Genderbezogene Selbst- und Praxiskompetenz“ sowie „Genderdialoge und genderbewusste Reflexionen zwischen weiblichen und männlichen Fachkräften“ (ebd.) zusammen und können mit Wissen, Wollen und Können gleichgesetzt werden (ebd. S. 283f.). Budde und Venth (2010, S. 24) beziehen sich auf die Definition von Kunert-Zier und ordnen die Genderkompetenz als Reflexionskompetenz ein. Demnach müssen Rahmenbedingungen, Abläufe und die eigenen Handlungen kritisch reflektiert und dabei das eigene Geschlecht mitbetrachtet werden (ebd. S. 24f.). Auf Basis der oben genannten Definition haben sie das Modell weiterentwickelt und vier Dimensionen hinzugefügt. Dabei werden die Gesellschaft, die Praxis, die Methoden und die Adressat*innen als Dimensionen betrachtet, die sich gegenseitig beeinflussen (vgl. ebd. S. 25ff.). Um in der Einrichtung einen ersten Einstieg in das Thema Genderkompetenz zu gestalten, bieten sich z.B. thematische Fortbildungen und Gendertrainings an (Kunert-Zier, 2005, S. 295). Weitere Schritte sind die Formulierung gemeinsamer Ziele für die Umsetzung geschlechtergerechter Arbeit in der Einrichtung, die Realisierung in der Arbeit mit Kindern und Eltern sowie eine kontinuierliche Reflexion (ebd. S. 296ff.). Genderkompetenz wird als Lernprozess verstanden, der sich über die gesamte Lebensspanne vollzieht (Budde & Venth, 2010, S. 23). Er ist immer wieder Veränderungen ausgesetzt, die das Lernen beeinflussen und die Beziehung zwischen Subjekt und Adressat*innen neu gestaltet (ebd. S. 151).

Im Hinblick auf die Ausbildung der Genderkompetenz sieht Rohrmann (2008, S. 368f.) für den Bereich der Kita einige Hürden. In den Ausbildungen zu Erzieher*innen finden Aspekte der Geschlechterthematik wenig Berücksichtigung, was auf die begrenzte Einbettung dieser Themen in Curricula und Ausbildungsprogrammen zurückzuführen ist. Auch Rabe-Kleberg (2003) betrachtet die „Ausbildung unterhalb des akademischen Niveaus“ (S. 61) als problematisch für die Entwicklung einer reflexiven und forschenden Haltung in der geschlechtergerechten Arbeit mit Kindern. Dräger (2008, S. 109) führt diesbezüglich an, dass neben der Erzieher*innenausbildung auch die Ausbildung zu Kinderpfleger*innen eine Überarbeitung hinsichtlich der Umsetzung einer geschlechtergerechten Bildungsarbeit in Kitas bedarf. Die Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge konnte dem teilweise entgegenwirken und auf akademischem Niveau die Geschlechterthematik in Modulen und Seminaren behandeln, sodass Studierende der Kindheitspädagogik bereits im Studium Genderwissen und -kompetenz erlangen können (Rohrmann, 2008, S. 370). Für die bereits ausgebildeten Erzieher*innen und Kinderpfleger*innen sind dementsprechend Fort- und Weiterbildungen nötig, um geschlechterbezogenes Wissen, Selbstreflexion und Praxiskompetenzen zu erwerben. Langfristig gesehen, sollten auch die Ausbildungsinhalte und Curricula angepasst werden, um innerhalb der Ausbildung bereits

einen Theorie-Praxis-Transfer gewährleisten zu können. Es soll nicht nur theoretisches Wissen vermittelt werden, sondern auch die Praxiskompetenzen gefördert werden (ebd. S. 373ff.).

Unabhängig von der Ausbildung der Genderkompetenz ist das Geschlecht der Fachkräfte (Focks, 2016, S. 98). Allerdings ist die Kita immer noch ein stark weiblich dominierter Bereich (Aktionsrat Bildung, 2009, S. 76). Rabe-Kleberg (2005) spricht diesbezüglich von einer „Feminisierung“ (S. 148) der Kita, die historisch und sozial bedingt ist (ebd.). Aufgrund dessen gab es in der Vergangenheit einige Projekte und Maßnahmen, um mehr männliche Fachkräfte für die Kitas in Deutschland zu gewinnen (vgl. Koordinationsstelle Chance Quereinstieg / Männer in Kitas, 2019). Darüber hinaus wurde durch die Erhöhung des Qualifikationsniveaus anhand kindheitspädagogischer Studiengänge versucht, mehr Männer für diesen Bereich zu gewinnen. Als problematisch erweist sich in diesem Zusammenhang, dass ein wachsender Männeranteil in Kitas nicht automatisch dazu führt, dass eine Kita Geschlechtergerechtigkeit umsetzt (Aktionsrat Bildung, 2009, S. 76). In diesem Zusammenhang äußert Focks (2016, S. 98) die Kritik, dass eine Forderung nach mehr männlichen Fachkräften in der Praxis dazu führen kann, dass das Geschlecht überdramatisiert wird und wieder eine strikte Aufteilung zwischen männlichen und weiblichen Tätigkeiten vorgenommen wird. Rose und Stibane (2013, S. 7) nennen im Hinblick auf die Männerdebatte in Kitas drei grundlegende Motive. Erstens die sozialisationstheoretische Perspektive, dass die Existenz männlicher Fachkräfte, bzw. ganz grundsätzlich von Männern, einen förderlichen Faktor für die Entwicklung von Kindern, insbesondere Jungen darstellt. Zweitens wird auf Grundlage des Gender Mainstreaming das Argument einer Gleichstellung der Männer genannt, die gleiche Zugangschancen zu Berufen im sozialen Bereich erhalten sollen wie Frauen. Als drittes Argument wird der grundsätzliche Fachkräftemangel angeführt, der mithilfe der Einstellung von Männern behoben werden soll. Der Aspekt des Geschlechts bleibt im letzten Punkt dabei eher im Hintergrund (ebd. S. 7ff.). Männer, die bereits in Kitas arbeiten, sind häufig in männlich konnotierten Aktivitäten und Aufgaben zu beobachten (z.B. toben, reparieren). Mehr „dürfen“ Männer in Kitas nicht, da sie häufig unter einem Generalverdacht stehen, Kinder möglicherweise sexuell zu missbrauchen, wie z.B. in Wickelsituationen. Von diesen Tätigkeiten werden Männer oft kollektiv ausgeschlossen und können nicht in die umfassende pädagogische Arbeit integriert werden (Hubrig, 2019, S. 102f.).

Zu diesem Ergebnis kamen auch Nentwich et al. (2014, S. 4ff.) in dem bereits vorgestellten Projekt zu «(Un)doing gender» Prozessen in deutschschweizer Krippen. Die Anforderungen an Männer wurden von den befragten Kita-Leitungen als sehr unterschiedlich präsentiert. Männliche Fachkräfte sollen die typisch männlichen Aktivitäten übernehmen und damit ein

Stück „Andersartigkeit“ im Gegensatz zu den Frauen mitbringen. Demgegenüber dürfen sie aber nur so wenig wie möglich verändern und müssen sich an die bereits bestehende Organisation anpassen. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, halten sie sich in Nischenbereichen auf, in denen sie ihre Aktivitäten ausführen können. Dafür erhalten sie Wertschätzung und können einen, wenn auch eingeschränkten, Beitrag leisten.

Häufig wird im Hinblick auf männliche und weibliche Fachkräfte die Frage gestellt, ob geschlechtsspezifisches Verhalten gegenüber den Kindern gezeigt wird. Die „Tandem-Studie“ von Brandes, Andrä, Röseler und Schneider-Andrich (2015, S. 10) hat anhand von 53 Tandems (41 Tandems Mann-Frau und 12 Tandems Frau-Frau) untersucht, ob sich Interaktionsweisen von männlichen und weiblichen Fachkräften unterscheiden, unter anderem im Hinblick auf das Geschlecht des Kindes und der präferierten Tätigkeiten der Fachkräfte. Dabei wurden fünf Dimensionen berücksichtigt: Einfühlsamkeit, Herausforderung, dialogische Interaktion, Art der Kooperation und Kommunikationsinhalte. Die Ergebnisse in allen fünf Dimensionen zeigen, dass sich männliche Fachkräfte nicht von dem Verhalten weiblicher Fachkräfte unterscheiden haben (ebd. S. 16). Bei Interaktionen mit Jungen und Mädchen werden keine Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften sichtbar, jedoch weisen die Umgangsformen mit Mädchen und Jungen Besonderheiten auf (ebd. S. 17f.). Die Kommunikation mit Jungen ist „sachlich-gegenstandsbezogen“ (ebd. S. 18) und mit Mädchen „persönlich und fantasiebezogen“ (ebd.). Diesbezüglich konnte beobachtet werden, dass weibliche Fachkräfte diese Unterscheidung stärker betrieben haben als männliche (ebd. S. 31). Die Studie kam somit zu dem Ergebnis, dass es keinen aussagekräftigen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und dem Verhalten der Fachkräfte gibt (ebd. S. 31). Für die pädagogische Praxis sollte deshalb vermehrt das Geschlecht des Kindes fokussiert werden, wenn es um die Reflexion der Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind geht (ebd. S. 32f.).

Zu etwas anderen Ergebnissen kamen in diesem Fall Kluger, Kluczniok, Sechtig und Smidt (2011, S. 274). Sie untersuchten in der „BiKS-3-8-Studie“ geschlechtsspezifische Verhaltensweisen von Kindern im Alter von drei bis acht Jahren und den Fachkräften. Die Ergebnisse basieren auf Beobachtungen von 547 Kindern im Zeitraum vom Eintritt in die Kita bis in die zweite Klasse. Zu Beginn schrieben die Fachkräfte den Kindern bestimmte Stärken und Schwächen zu, die eindeutig geschlechtsspezifisch zugeordnet wurden. Keine Unterschiede wurden in mathematischen und sportlichen Bereichen gemacht. Mädchen wurden allerdings eher Stärken im sprachlichen, sozialen, künstlerischen und musikalischen Bereich zugeschrieben. Jungen wiesen Stärken beim Experimentieren auf. Bis zum Austritt aus der Kita veränderten sich diese Zuschreibungen nur in geringem Maße, indem keine Unterschiede mehr im

sprachlichen Bereich zwischen Jungen und Mädchen gemacht wurden (ebd. S. 276f.). Die Zuschreibungen der Stärken und Schwächen scheinen auf Geschlechterstereotype zurückzugehen, die in der Gesellschaft gebräuchlich sind (ebd. S. 282). Im Hinblick auf das Verhalten der Fachkräfte wurde herausgefunden, dass weder im ersten noch im letzten Jahr in der Kita, Kinder aufgrund ihres Geschlechts stärker in rollenspezifischem Verhalten gefördert wurden. Einzig bei Bewegungsspielen und bei der Körperpflege im ersten sowie beim Vorlesen im letzten Jahr wurden Jungen mehr gefördert bzw. ihnen mehr Zeit gewidmet als Mädchen (ebd. S. 281f.). Geschlechtsspezifisches Verhalten der Fachkräfte konnte hier demnach nur im Hinblick auf die Zuschreibung von Stärken und Schwächen festgestellt werden (ebd. S. 282). Allerdings muss im Hinblick auf das Thema Heterogenität angemerkt werden, dass die beobachteten Fachkräfte überwiegend Frauen waren (94,8%) (ebd. S. 274) und sich das Design der Studie von der „Tandem-Studie“ unterscheidet (vgl. Brandes et al., 2015).

4.3.3 Geschlechtergerechte Zusammenarbeit mit Eltern

Geschlechtergerechtigkeit kann in der Kita nur gemeinsam mit den Eltern realisiert werden. Mithilfe einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften kann das Ziel einer gemeinsamen Unterstützung und Förderung des Kindes in seiner Entwicklung, kooperativ verwirklicht werden. Dies kann nur gelingen, wenn sich alle Beteiligte gleichermaßen in die Bildungs- und Erziehungsarbeit einbringen können und miteinander kooperieren (Vomhof, 2020, S. 400f.). Im Hinblick auf die geschlechtergerechte Pädagogik gibt es diesbezüglich drei konkrete Aufgaben, die umzusetzen sind: die Sensibilisierung der Eltern für geschlechtergerechte Pädagogik in der Kita, die stärkere Beteiligung von Vätern und das Thematisieren von vielfältigen Familien- und Lebensformen.

Sensibilisierung der Eltern

Nicht alle Eltern sind der Überzeugung, dass die Geschlechterthematik bereits im Kita-Alltag Einzug erhalten muss (Hubrig, 2010, S. 135). Die Vorstellungen von Erziehung können im Hinblick auf Geschlechteraspekte stark variieren und sich durch subjektive Ansichten der Eltern von denen der Fachkräfte unterscheiden. Besonders wenn es um geschlechtstypische Verhaltensweisen der Kinder geht, kann es zu einer Ablehnungshaltung der Eltern gegenüber den Ideen der Fachkräfte kommen. Aufgrund dessen sollten geschlechtsbezogene Themen nicht nur mit den Kindern im Alltag thematisiert werden, sondern auch Eltern über das Vorhaben aufgeklärt werden (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 218). Eine Verankerung dieser Themen in der einrichtungsspezifischen Konzeption bietet Fachkräften Unterstützung und Sicherheit in konfliktbehafteten Situationen. Außerdem ist für Eltern schon vor der Anmeldung transparent, mit welchen thematischen Schwerpunkten sich die Einrichtung beschäftigt (Nordt

& Kugler, 2018, S. 84). Um Eltern in das Thema einzuführen und dafür zu sensibilisieren, empfiehlt es sich, mit einem themenbezogenen Elternabend zu starten und z.B. über das Thema Spielzeug einzusteigen (Dräger, 2008, S. 128f.; Hubrig, 2010, S. 135). Die Herangehensweise an ein solches Thema kann unterschiedlich gestaltet werden und ist abhängig davon, wie umfangreich sich die Einrichtung bereits mit dem Thema beschäftigt hat. Sollte sich das Team der Einrichtung noch unsicher im Umgang mit dem Thema fühlen, kann auch eine externe Fachperson hinzugezogen werden, um an dem Elternabend mit ihrer Expertise zu unterstützen (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 222). Krabel und Cremers (2008, S. 32) haben im Zuge des europäischen Projekts „Gender Loops – Gender Mainstreaming in der Aus- und Fortbildung für Erzieher/innen und in Kindertageseinrichtungen“ (2006-2008) ein Praxisbuch veröffentlicht, in dem sie Fachkräften Praxishilfen für die Beteiligung der Eltern zur Verfügung stellen. Darunter befinden sich z.B. eine Argumentationshilfe für Fachkräfte, ein Elternbrief, um Eltern zu einem themenbezogenen Elternabend einzuladen und das Vorhaben zu präsentieren sowie mehrere Elternfragebögen, bei denen Eltern zu geschlechterbezogenen Themen zuhause, wie Spielzeugpräferenzen, Rollen- und Aufgabenverteilung in der Familie und Mädchen- und Jungesein, befragt werden. Die Eltern werden angeregt, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und mit den Fachkräften ins Gespräch zu kommen.

Beteiligung der Väter

Bei der Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita werden Männer bzw. Väter oft vernachlässigt. Sowohl in alltäglichen Tür- und Angelgesprächen als auch bei Hospitationen und Teilnahmen in Gremien und Elternbeiräten sind häufig nur Mütter präsent. So zeigt sich auch in der Kita eine rollenspezifische Aufgabenverteilung. Väter übernehmen dort meistens typisch männliche Aufgaben, wenn z.B. Reparaturen anstehen. Die Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik in einer Kita sollte demnach auch die Beteiligung der Väter in die Einrichtung beinhalten (Hubrig, 2010, S. 133). Vätern sollte vermittelt werden, dass sie in der Einrichtung willkommen sind und ihre Mitwirkung erwünscht und wertgeschätzt wird. Das beginnt schon mit der Ansprache von Müttern und Vätern in Elternbriefen, der Einladung zu Elterngesprächen oder dem Einbezug in Organisationstätigkeiten im Kita-Alltag. Bereits bei Anmeldegesprächen können Väter nach ihren Interessen und Fähigkeiten befragt werden. Allerdings geraten festgelegte Termine in der Kita oft in Konflikt mit der Berufstätigkeit von Vätern als auch Müttern. Damit Väter trotz der zeitlichen Begrenzung die Möglichkeit haben, sich in der Einrichtung beteiligen zu können, sollten Aktivitäten für Väter abends oder am Wochenende stattfinden. Das könnten z.B. Ausflüge, ein Vater-Kind-Frühstück oder langfristige Vater-Kind-Freizeiten sein. Die Angebote sollten an den Interessen und Kompetenzen der Väter ansetzen, damit

das Interesse geweckt wird und eine Niedrigschwelligkeit garantiert werden kann (Verlinden & Külbel, 2005, S. 44ff.).

Thematisierung vielfältiger Familien- und Lebensformen

Neben dem traditionell heteronormativen Mutter-Vater-Kind-Konzept gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Familien- und Lebensformen, bspw. Regenbogenfamilien. Die Familiensituation besteht hier aus mindestens einem Elternteil, das homo-, bisexuell oder transgeschlechtlich ist. Eltern und Kinder aus Regenbogenfamilien werden vielfach diskriminiert und sind Stigmatisierungen ausgesetzt. Auch in der Kita kann es zu herabsetzenden Äußerungen kommen, wenn Kinder aus Regenbogenfamilien über ihre Familienkonstellationen berichten (Nordt & Kugler, 2018, S. 43ff.). Fachkräfte sollten auch diesen Familien wertschätzend gegenüberstehen und sie in der Einrichtung willkommen heißen. So kann schon von außen durch eine Regenbogenfahne oder einen Aufkleber signalisiert werden, dass alle Familienformen akzeptiert und respektiert werden (Hubrig, 2019, S. 48f.). Eltern aus Regenbogenfamilien erhoffen sich diesbezüglich von Fachkräften eine sensible und reflektierte Haltung, eine angemessene inklusive Sprache im gemeinsamen Umgang und Grundkenntnisse im Hinblick auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt. Fachkräfte sollten sich darüber hinaus auch mit den Eltern und Kindern austauschen, um Benennungen zu finden, mit denen alle Beteiligten zufrieden sind (Nordt & Kugler, 2018, S. 45f.). Wenn Diskriminierung von Seiten anderer Eltern oder Kinder geäußert wird, ist es Aufgabe der Fachkräfte sich für die Familien einzusetzen und klar Stellung zu beziehen (ebd. S. 82). Besonders für Kinder können diese Situationen sehr unangenehm und belastend sein. Deshalb erzählen sie selten von ihren Familien und verhalten sich dementsprechend ruhig. Fachkräfte sollten die Bedürfnisse der Kinder respektieren und alle darin bestärken, ohne Angst über ihre individuellen Familienformen berichten zu können. Eine gelungene Erziehungs- und Bildungspartnerschaft kann dann zustande kommen, wenn Kinder und Eltern von den Fachkräften wertgeschätzt werden, sich wohlfühlen und zur gemeinsamen Arbeit in der Einrichtung beitragen können (ebd. S. 46).

4.4 Praxisansätze geschlechtergerechter Pädagogik und ihre Grenzen

Die gegenwärtige Existenz geschlechtergerechter Konzepte, Handreichungen und Ratgebern für die pädagogische Praxis in Kitas hat sich in den letzten Jahren deutlich erhöht. Viele basieren diesbezüglich auf bildungspolitischen Vorgaben der Länder (vgl. z.B. Rohrmann, 2015). Sowohl methodisch als auch inhaltlich legen sie verschiedene Schwerpunkte. Grundsätzlich wenden sich die meisten Werke an pädagogische Fachkräfte und Leitungspersonen in Kitas, mit dem Ziel, Geschlechtergerechtigkeit in der Praxis zu realisieren (vgl. z.B. Krabel & Cremers, 2008; Nordt & Kugler, 2018; Rohrmann, 2015; Schneider, 2011; Tennhoff, Nentwich

& Vogt, 2014). Inhaltlich reichen diese Themen von der allgemeinen Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit in der Kita (vgl. Rohrman, 2015; Tennhoff et al., 2014) über geschlechtergetrennte Arbeitsformen (vgl. Blank-Mathieu, 1996), die Weiterbildung von Fachkräften (vgl. Krabel & Cremers, 2008), die Inklusion männlicher Fachkräfte (vgl. Koordinationsstelle Chance Quereinstieg / Männer in Kitas, 2019) bis hin zu weiteren Themen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Kita (vgl. Nordt & Kugler, 2018).

Bei dem Großteil der Veröffentlichungen, die sich auf die allgemeine Umsetzung von geschlechtergerechter Pädagogik fokussieren, zeigt sich eine ähnliche Struktur. Zu Beginn findet häufig eine Einführung in die Geschlechterthematik statt, in der die wichtigsten theoretischen Grundlagen dargestellt und anschließend Schwerpunkte gesetzt werden. Diese liegen im weiteren Verlauf überwiegend bei Themen, wie Heterogenität in Teams, der räumlichen und materiellen Ausstattung in der Einrichtung, den Rahmenbedingungen bzw. organisatorischen Aspekten (vgl. Tennhoff et al., 2014) und darüber hinaus bei den Bildungsbereichen sowie dem Umgang mit Eltern (vgl. Rohrman, 2015). Zudem werden häufig Tipps und Empfehlungen für die Praxis weitergegeben, die sich z.B. auf konkrete Kinderbücher (vgl. Schneider, 2011) oder Reflexionsfragen für die alltägliche Praxis beziehen (vgl. Tennhoff et al., 2014).

Kubandt (2016, S. 126f.) kritisiert bezüglich vieler Praxisansätze, dass sich geschlechtergetrennte Konzepte eher kontraproduktiv im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit erweisen, weil sie strikt zwischen Mädchen und Jungen trennen und Differenzen in den Fokus stellen. Ansätze, die sich im Sinne der Koedukation auf alle Geschlechter beziehen, sind ebenfalls oft von einer Differenzperspektive geprägt und verstärken Geschlechterstereotype häufig noch mehr, als dass sie diese versuchen aufzulösen (ebd. S. 127). Weitere Problematiken sind im Hinblick auf das unterschiedliche Verständnis von Geschlechtergerechtigkeit innerhalb der Ansätze zu benennen. Diese verfolgen zunächst einmal das gleiche Ziel, allerdings mit unterschiedlichen Auffassungen von Geschlechterdifferenzierung (vgl. Kapitel 4.3.2) (ebd. S. 130ff.). Kuger et al. (2011, S. 270) üben ebenfalls Kritik an den veröffentlichten Praxisansätzen und den länderspezifischen Bildungs- und Orientierungsplänen. Für pädagogische Fachkräfte sei häufig nicht explizit formuliert, wie geschlechtergerechte Pädagogik in der Praxis auszusehen hat. Das führen sie unter anderem auf die wenigen empirischen Ergebnisse aus diesem Bereich und dem fehlenden theoretischen Wissen zurück (ebd. S. 271). Im Hinblick auf die Bildungs- und Orientierungspläne, die als Vorgaben für die pädagogische Arbeit gelten, betrachtet Kubandt (2019, S. 124) die unterschiedlichen Formulierungen als irritierend für die Fachkräfte. Das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit wird hier anhand unterschiedlicher Fachbegriffe erläutert (vgl. Kapitel 4.1.1) und führt dazu, dass Fachkräfte mit diesen

Begrifflichkeiten konfrontiert werden, aber nicht klar definiert ist, was genau das für ihre pädagogische Arbeit zu bedeuten hat (ebd.). In Anbetracht der geforderten Selbstreflexion (vgl. Kapitel 4.3.2) für eine geschlechtergerechte Praxis, müssen Konzepte und Handlungsempfehlungen am konkreten Handeln der Fachkräfte im Alltag ansetzen. Dementsprechend sollten Elemente des Alltags aufgegriffen werden, um praxisnahe Empfehlungen und Hinweise zur Umsetzung zu bieten. Diese können sich z.B. auf konkrete Situationen mit den Eltern, geplante oder freie Spielphasen mit den Kindern und dem Umgang mit den Räumlichkeiten beziehen (Kubandt, 2016, S. 298).

Praktische Hilfe bietet diesbezüglich das „Gender-Loops“ Praxisbuch, welches durch Arbeitshilfen und Methoden einen verständlichen Umgang mit Geschlechtergerechtigkeit im pädagogischen Alltag vermittelt. Das Buch geht gezielt auf Themen wie Sensibilisierung, Beobachtung und Dokumentation, pädagogisches Handeln und die Einrichtung als Organisation ein (vgl. Krabel & Cremers, 2008). Von den vorher genannten Handlungsempfehlungen erweist sich bspw. auch der Praxisratgeber für Kita-Leitungen von Tennhoff et al. (2014) als praxisnah. Trotz der Entwicklung in der Schweiz, kann dieser auch für die praktische Arbeit in deutschen Kitas verwendet werden. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass der Ratgeber im Anschluss an das Forschungsprojekt „Gender in der Kinderkrippe“ (vgl. Kapitel 4.3.1) entstanden ist. Somit konnten neue Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt direkt für die Praxis nutzbar gemacht werden. Durch Reflexionsfragen und „Best practice Tipps“ nach jedem Kapitel können die Kita-Leitungen die Rahmenbedingungen der Einrichtung analysieren und Anregungen für eine Umgestaltung bzw. -orientierung der pädagogischen Arbeit erhalten (ebd. S. 3f.).

Zusammenfassend lässt sich herausstellen, dass Praxisansätze und Handlungsempfehlungen für die Umsetzung einer geschlechtergerechten Praxis an das alltägliche Handeln der Fachkräfte ausgerichtet sein müssen. Mit diffusen Vorgaben der Bildungspolitik ist Fachkräften meist nicht geholfen, weshalb anschauliche Praxis- und Arbeitshilfen notwendig sind.

5. Diskussion: Relevante Aspekte für die Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik in der Praxis

Auf Grundlage der vorangegangenen Kapitel werden in der folgenden Diskussion Aspekte aus den theoretischen Diskursen, die sich als bedeutsam für eine geschlechtergerechte Pädagogik herausstellen, miteinander verknüpft, diskutiert und in Vorbereitung für den Ergebnisteil zusammengefasst. Es hat sich gezeigt, dass es verschiedenste Aspekte im Hinblick auf die Umsetzung einer geschlechtergerechten Pädagogik zu berücksichtigen gilt. Diese liegen auf

unterschiedlichen Ebenen und sind in Abbildung 2 verdeutlicht. Die Ebene gliedern sich folgendermaßen: 1. die politischen und gesetzlichen Rahmungen und Vorgaben, 2. die individuelle Einrichtung bzw. Organisation mit eigenen Strukturen und der spezifischen Konzeption, 3. Raum und Material, 4. die pädagogischen Fachkräfte mit der Genderkompetenz und 5. die pädagogischen Interaktionsprozesse.

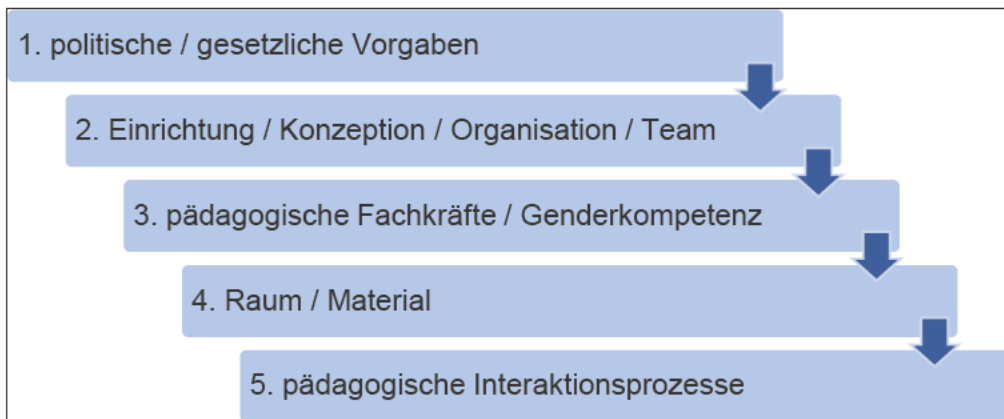


Abbildung 2: Diskussionsebenen für die Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik (eigene Darstellung)

Diese fünf Ebenen werden im weiteren Verlauf erläutert und es wird dargelegt, welche Bedeutung sie für die Realisierung geschlechtergerechter Pädagogik in der Praxis haben. Vor diesem Hintergrund sollen bisherige Überlegungen auf einzelnen Ebenen kritisch beleuchtet und in Zusammenhang mit anderen Aspekten überdacht werden. Zudem wird herausgearbeitet, auf welchen Ebenen angesetzt werden kann, um konkrete Überlegungen für die Praxis anzustellen.

Ebene 1: politische und gesetzliche Vorgaben

Auf der ersten Ebene sind hauptsächlich gesetzliche und bildungspolitische Vorgaben wiederzufinden, bspw. die politische Strategie des Gender Mainstreamings und Trägerleitlinien. Neben allgemein gültigen Grundsätzen, wie dem Art. 3 Abs. 2 GG und dem Art. 2 der UN-Kinderrechtskonvention, die besagen, dass Frauen/Mädchen und Männer/Jungen gleichgestellt bzw. -berechtigt sind, gilt auch die politische Strategie des Gender Mainstreaming in allen europäischen Staaten als Ausgangspunkt für Geschlechtergerechtigkeit. Wie bereits erläutert (vgl. Kapitel 4.1.1), ist Gender Mainstreaming eine „Top-Down-Strategie“ und ist nicht konkret mit einem pädagogischen Konzept für Kitas verbunden, sondern kann bestenfalls gleichberechtigte Rahmenbedingungen auf oberen Ebenen schaffen. Demnach sind die einzelnen Träger der Kinder- und Jugendhilfe für die konkrete Implementierung des Gender Mainstreamings in den spezifischen Trägerleitlinien zuständig. Darüber hinaus wurde 2004 im „Gemeinsamen

Rahmen der Länder für die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“ die Querschnittsaufgabe der geschlechterbewussten pädagogischen Arbeit festgelegt. Damit verbunden ist die Konkretisierung dieser Aufgabe in den einzelnen Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder. Die Beschlüsse der KMK und JMK (2004) stellen nur „eine Verständigung der Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit [...] dar“ (S. 2). Hier wird die erste Problematik auf dieser Ebene erkennbar. Im gemeinsamen Rahmen ist lediglich die Forderung nach geschlechtersensibler Arbeit wiederzufinden und keine weiteren Anhaltspunkte für die Konkretisierung, die Aufgabe der Bundesländer ist. Anhand der Formulierung kann nicht eindeutig abgeleitet werden, ob und wie die Geschlechtergerechtigkeit umgesetzt wird.

Expliziter wird das in §9 Abs. 3 SGB VII aufgeführt, indem die Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen als Ziel anvisiert wird. Bei genauer Betrachtung der einzelnen Bildungspläne wird im Hinblick auf die vage Formulierung im gemeinsamen Rahmen schnell deutlich, dass keine einheitliche Vorgehensweise der Länder zu verzeichnen ist. Das liegt an der Möglichkeit der Präzisierung durch die einzelnen Länder. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Querschnittsaufgabe in jedem Bundesland unterschiedlich umgesetzt wird. Daraus folgt, dass z.B. Geschlechtergerechtigkeit in Kitas in NRW möglicherweise anders ausgeführt wird oder gar einen anderen Stellenwert hat als in niedersächsischen oder bayerischen Kitas. Diese Kritik lässt sich auf die bereits erwähnten Problematiken der unterschiedlichen Gewichtung der Geschlechterthematik und auf die ungleiche Verwendung der Fachtermini in den Bildungs- und Orientierungsplänen zurückführen (vgl. Kapitel 4.1.1). Als Konsequenz daraus ergeben sich unklare Anforderungen an die pädagogische Praxis. So sprechen sich z.B. Autor*innen für geschlechtergetrennte Angebote aus (vgl. z.B. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018) und andere betrachten diese geplanten Trennungen der Geschlechter als kontraproduktiv im Hinblick auf geschlechtergerechte Pädagogik (vgl. z.B. Kubandt, 2016). So zieht sich durch alle Stufen eine stark variierende Beschreibung zur Vorgehensweise, die nur an wenigen Stellen übereinstimmende Punkte beinhaltet (vgl. Kapitel 4.3.1).

Weitere Kritik äußert z.B. Kubandt (2016, S. 128) bezüglich des Begriffs Querschnittsaufgabe. Dieser würde vermitteln, dass Geschlecht einen „omnirelevanten Faktor“ (ebd.) darstelle und immer bzw. überall berücksichtigt werden müsse. Dabei sollte Geschlecht situationsabhängig betrachtet werden, genauso wie andere Differenzkategorien (ebd.). Abgesehen davon kann den Bildungsplänen häufig nicht entnommen werden, ob das Geschlecht als biologisch festgelegt oder als sozial konstruiert betrachtet wird (vgl. Kapitel 2.2, 2.3., 4.1.1.). Wenn von einer sozialen Konstruktion ausgegangen wird, hat dies eine andere Sichtweise und

dementsprechend auch andere Handlungen zur Konsequenz, als wenn der Ausgangspunkt eine rein biologische Perspektive darstellt (vgl. Kapitel 2.3).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auf dieser Ebene einige Problematiken liegen. Die Vorgaben und Orientierungen erweisen sich inhaltlich als lückenhaft und haben ein divergierendes Bild der Praxis zur Folge. Als Fachkraft oder Leitungsperson gestaltet es sich auf dieser Ebene als schwierig, Veränderungen zu erwirken. Lediglich auf Trägerebene kann die Praxis mehr berücksichtigt werden, indem konkretere Ziele und Anweisungen gegeben werden können.

Ebene 2: Einrichtung / Konzeption / Organisation / Team

Auch auf der Ebene der individuellen Einrichtung, gilt es einige Aspekte hinsichtlich geschlechtergerechter Pädagogik zu beachten. Eine Einrichtung zeichnet sich z.B. durch individuelle Strukturen, eine spezifische Konzeption und einen pädagogischen Ansatz aus (vgl. Kapitel 3.3, 3.4.). Diese einrichtungsspezifischen Punkte müssen mit der Idee der geschlechtergerechten Pädagogik in Einklang gebracht und aufeinander abgestimmt werden. Aufgrund der Tatsache, dass diese Aspekte in einer Konzeption transparent aufgeführt werden (vgl. Kapitel 3.4), bietet sich hier ein erster Ansatzpunkt, die geschlechtergerechte Pädagogik in der Einrichtung zu implementieren. Grundlage dafür sind die Bildungspläne und die Leitlinien des Trägers, die in einer Konzeption ebenfalls berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 3.1). Auch Krabel und Cremers (2008) empfehlen die „Geschlechtergleichstellung als [perspektivisches Ziel und Inhalt] in [...] Rahmenpläne und Konzeptionen [einzubinden]“ (S. 21).

Werden diesbezüglich die konzeptionellen Inhalte und der Aufbau betrachtet, lassen sich Aspekte der Geschlechtergerechtigkeit an mehreren Stellen einbeziehen. Grundlegend sollte demnach z.B. der Gebrauch geschlechtergerechter Sprache sein, damit alle Geschlechter angesprochen werden (vgl. Kapitel 4.3.1). Unter einem ersten inhaltlichen Punkt, den Rahmenbedingungen, bspw. der Beschreibung der Räumlichkeiten, können Bereiche, die eine geschlechtsspezifische Bezeichnung haben, wie Puppen- oder Bauecke, in geschlechtsneutrale umgewandelt werden (vgl. Kapitel 4.3.1). Des Weiteren kann in Bezug auf die gesetzlichen Grundlagen und den Auftrag der Kita zu Beginn die Strategie des Gender Mainstreamings eingeführt werden. Abgesehen davon kann die Verbindung des Bildungs-, Betreuungs-, und Erziehungsauftrags von Eltern und Kita, mit der Ermöglichung von Berufstätigkeit für die Eltern hergestellt werden (vgl. Kapitel 3.1., 4.1.1). Im Zusammenhang mit pädagogischen Aspekten, wie dem Bild vom Kind oder dem pädagogischen Ansatz, sollte die Geschlechterthematik ebenfalls einbezogen werden. Demnach könnte analysiert werden, wie das Geschlecht z.B.

im Ansatz von Montessori oder im Situationsansatz berücksichtigt wird bzw. auf welchen geschlechtertheoretischen Grundlagen die Ansätze aufbauen. Basiert ein Ansatz z.B. auf der Ansicht, dass Geschlechterdifferenzen rein biologisch bedingt sind, ist es ggf. komplizierter, eine geschlechtergerechte Pädagogik und diesen pädagogischen Ansatz in der Einrichtung zu verbinden. Dies würde eine intensive Auseinandersetzung des Einrichtungsteams mit der eigenen Arbeitsweise und den Grundwerten der Einrichtung voraussetzen, um bestenfalls beide Thematiken zusammen in Einklang zu bringen. Gleiches gilt für das Bild vom Kind, das Grundlage für pädagogische Handlungen und das Bildungsverständnis ist (vgl. Kapitel 3.2, 3.3). Diesbezüglich kann neben einem Bild vom Kind auch ein „Bild vom Geschlecht“ grundlegend für pädagogisches Handeln werden und in eine Konzeption integriert werden. Diese Überzeugungen und Grundannahmen, die für das pädagogische Handeln leitend sind, finden sich auch in der Orientierungsqualität wieder und wirken sich auf die finale Prozessqualität aus (vgl. Kapitel 3.5). Daher ist eine verbindliche Verankerung dieser gesamten Orientierungen in der Konzeption sinnvoll, um über eine qualitativ hohe Grundlage für den Interaktionsprozess zu verfügen.

Weiterführend können Qualitätsinstrumente und -kriterien, die zur Qualitätssicherung verwendet werden, im Hinblick auf die Geschlechterthematik untersucht werden. Vielfach werden diese noch nicht berücksichtigt, jedoch finden sich auch vereinzelte Qualitätsleitlinien, die diese Thematik aufgreifen (vgl. Kapitel 4.1.2). Dabei kann z.B. das pädagogische Konzept des Situationsansatzes hinzugezogen werden, dessen Qualitätsleitlinien das Thema Geschlecht einbeziehen. Hier muss kritisch angemerkt werden, dass bereits im ersten Satz des vierten Konzeptionellen Grundsatzes formuliert wird: „Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen/Frauen und Männern werden beachtet und respektiert“ (Preissing & Heller, 2009, S. 121). Den Ausgangspunkt stellt eine deutliche Differenzperspektive dar, da von vornherein Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen (vgl. Kapitel 2.2). Genau diese Differenzperspektive spaltet die Verfechter*innen geschlechtergerechter Pädagogik (vgl. Kubandt, 2016, S. 129ff.). Eine Differenzperspektive ist nicht immer förderlich für die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit. Wie bereits deutlich gemacht wurde, ist diese darauf fokussiert, Jungen und Mädchen, sowie Männer und Frauen in ihren geschlechtlichen „Grenzen“ zu halten und dadurch eine klare Trennung der Geschlechter herzustellen. Andererseits ist ein Differenzblick oftmals hilfreich, um Geschlechtergerechtigkeit zu erzielen. Wenn Fachkräfte sich über diese Differenzperspektive bewusst sind und diese reflektieren, können sie auf Basis der bewussten Unterschiede Kindern ermöglichen, sich in geschlechtsuntypische Bereiche zu trauen und diese zu nutzen. Auf diese Weise ist die Problematik bezüglich der Differenz allgegenwärtig und fordert eine selbstreflexive Auseinandersetzung aller Beteiligten mit der

Thematik (vgl. Kapitel 4.3.2). Das wurde auch in Kapitel 4.4 im Hinblick auf die verschiedenen Praxisansätze deutlich, weshalb für die pädagogische Praxis reflektiert werden sollte, welche Chancen und Risiken dieser Unterscheidung genutzt werden können. Grundsätzlich bietet eine Gleichheitsperspektive allen Kindern, Eltern und Fachkräften in der Einrichtung die Möglichkeit, gerecht behandelt zu werden und vielfältige Erfahrungen außerhalb der traditionellen Geschlechterrollen machen zu können (vgl. Kapitel 2.3).

In Bezug auf die Familien können auf konzeptioneller Ebene ebenfalls Aspekte von Geschlechtergerechtigkeit integriert werden. Dadurch kann z.B. verankert werden, dass die Zusammenarbeit mit den Vätern erwünscht ist und die Väter, genauso wie die Mütter, einen besonderen Stellenwert in der gemeinsamen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft haben. Ergänzend kann in der Konzeption vermittelt werden, dass die Einrichtung allen Familienformen gegenüber offen ist und diese anerkennt (vgl. Kapitel 4.3.3).

Auf Team- bzw. Organisationsebene kann eine Einführung in das Thema geschlechtergerechte Pädagogik durch eine gemeinsame Fortbildung erfolgen. Das bietet sich besonders gut an, wenn noch Unsicherheiten im Team bestehen. Dies kann z.B. durch externe Referent*innen durchgeführt werden. Ähnliches gilt für eine Einführung für die Eltern. Sollte die Wissensbasis im Team bzw. der Einrichtung noch nicht ausreichend sein, kann eine Informationsveranstaltung von Außenstehenden geleitet werden (vgl. Kapitel 4.3.2, 4.3.3).

Insgesamt zeigt sich für diese Ebene, dass eine einrichtungsspezifische Konzeption die Möglichkeit bietet, das Thema geschlechtergerechte Pädagogik in einem transparenten Rahmen für alle Beteiligten zu verankern. Da die Konzeption Grundlage des pädagogischen Handelns ist, müssen dort praxisrelevante Grundprinzipien und Haltungen festgehalten werden (vgl. Kapitel 3.4). Besonders für neue Mitarbeiter*innen und Eltern kann eine geschlechtergerechte Haltung und Arbeitsweise damit von Anfang an sichtbar gemacht werden. Zusätzlich sichert sie Fachkräfte bei Auseinandersetzungen mit Eltern oder anderen Fachkräften bezüglich dieser Themen ab, da sie schriftlich verankert sind (vgl. Kapitel 3.4, 4.3.3). Alle Aspekte müssen gemeinsam im Team ausgehandelt und diskutiert werden. Das erfordert zum einen die persönliche Auseinandersetzung jeder Fachkraft mit der eigenen Geschlechtsrolle sowie dem individuellen Blick auf die Geschlechterthematik (vgl. Kapitel 4.3.2) und zum anderen die Erarbeitung einer gemeinschaftlichen Perspektive in der Organisation, die grundlegend für die gemeinsamen Ziele und deren Verfolgung ist. Trotz alledem reicht eine übereinstimmende Haltung bezüglich der Verankerung in einer Konzeption nicht komplett aus. Zudem sollten auch die realistischen Möglichkeiten der Einrichtung miteinbezogen werden. Personelle, räumliche

und strukturelle Hindernisse stehen zwar keiner geschlechtergerechten Haltung im Weg, verhindern aber z.B. eine Umgestaltung bzw. Erneuerung der Räumlichkeiten oder einer Aufteilung in geschlechtergetrennte Gruppen, die einen höheren Personalschlüssel bedarf. Auch diese Aspekte dürfen auf der Ebene der Organisation nicht vernachlässigt werden und sollten gemeinsam mit dem Träger beraten werden.

Grundsätzlich kann der Prozess auf dieser Ebene u.U. sehr schwierig zu gestalten sein. Sowohl im Team als auch unter den Eltern, können Meinungen erheblich auseinander gehen. Um einen gemeinsamen Konsens zu finden, bedarf es eines intensiven Austauschs in der gesamten Einrichtung mit dem Träger, den Fachkräften, den Eltern und natürlich den Kindern. Dies kann nicht von heute auf morgen umgesetzt werden, sondern muss als stetiger Prozess betrachtet werden.

Ebene 3: Pädagogische Fachkräfte / Genderkompetenz

Die dritte Ebene der Fachkräfte hängt eng mit den vorherigen und den nachfolgenden Ebenen zusammen. Die vorherigen Ebenen sind relevant, um Rahmenbedingungen überhaupt erschaffen zu können, die eine Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik ermöglichen. Die Implementierung in der gesamten Organisation ist dementsprechend Voraussetzung, damit alle das selbe Ziel verfolgen. Die Fachkräfte bzw. ihre Haltung und Reflexion sind „das Werkzeug ihrer Arbeit“ (Hubrig, 2010, S. 92), mit dem sie agieren und Veränderungen bewirken können (vgl. Kapitel 4.3.2). Die Genderkompetenz der Fachkräfte ist elementar für die Realisierung auf den weiteren Ebenen. Ohne ein Bewusstsein über Geschlechterstereotype und Prozesse des Doing Gender, kann trotz der Verankerung in den vorherigen Ebenen keine Geschlechtergerechtigkeit realisiert werden. Die Fachkräfte haben somit einen zentralen Stellenwert in diesem Prozess.

Eine weitere Basis stellt neben der Selbstreflexion auch eine umfangreiche theoretische Grundlage dar. Dazu zählen z.B. auch die dargestellten Entwicklungsschritte in der frühen Kindheit (vgl. Kapitel 4.2). Dieses Wissen ist notwendig, um Kinder in ihrer individuellen Entwicklung zu unterstützen und zu fördern. Darüber hinaus können diese Erkenntnisse für die Praxis genutzt werden, um z.B. in der für Stereotype besonders anfälligen Phase des Vorschulalters bestimmte Maßnahmen und Aktionen umzusetzen. Damit soll die Festigung stereotyper Vorstellungen verhindert werden. Eine geeignete Maßnahme würde z.B. die Vorschulgruppe darstellen, die in Kitas im letzten Jahr vor dem Eintritt in die Grundschule stattfindet. Da Kinder in dieser Altersphase besonders häufig geschlechtsspezifisches Verhalten zeigen, können diese Erkenntnisse für die Praxis berücksichtigt werden.

Das Wissen über die verschiedenen Geschlechtertheorien und -perspektiven stellt ebenfalls eine wichtige theoretische Grundlage dar, die für die Analyse der pädagogischen Praxis elementar ist (vgl. Kapitel 2.3). Die Auseinandersetzung mit diesen Perspektiven ist hilfreich, um geschlechtstypische Situationen im Kita-Alltag aufzudecken und Rückschlüsse für das eigene Handeln zu ziehen. Ziel auf dieser Ebene ist es, Alltagstheorien sowie „vereinfachtes“ Denken zu überwinden und durch Professionalität im Handeln zu erweitern. Dafür ist die Ausbildung der Genderkompetenz maßgeblich.

In diesem Zusammenhang muss die in Kapitel 4.3.2 dargestellte Problematik der Ausbildung noch einmal aufgegriffen werden. Ausgebildete Erzieher*innen und Kinderpfleger*innen dominieren aktuell noch das Arbeitsfeld der Kita. Zwar sind die Teams seit der Forderung nach mehr Qualität in den letzten Jahren zunehmend multiprofessioneller geworden, aber der Anteil an Fachkräften mit einem akademischen Hintergrund ist immer noch verhältnismäßig niedrig (vgl. Kapitel 3.5). Das bedeutet nicht zwangsläufig, dass Fachkräfte ohne akademische Ausbildung keine Genderkompetenz entwickeln können. Die Auseinandersetzung mit Aspekten der Vielfalt und Geschlechtergerechtigkeit in der frühen Kindheit findet allerdings häufiger während eines kindheitspädagogischen Studiengangs statt, als in der regulären Erzieher*innen-ausbildung. Deshalb ist ein besonderer Bedarf an die ausgebildeten Kindheitspädagog*innen zu stellen. In Leitungspositionen können sie das Thema in den Alltag einer Kita einbringen und das Genderwissen an andere Fachkräfte weitergeben. Trotz alledem darf diese Thematik nicht nur in den Studiengängen implementiert sein, sondern muss, um langfristig in der Kita verankert zu werden, auch in den Ausbildungsinhalten sowie in Fort- und Weiterbildungen wiederzufinden sein. Ziel sollte nicht sein, dass nur höher qualifizierte Fachkräfte das Wissen zur Umsetzung erlangen, sondern eine gemeinsame Basis an Wissen zu Verfügung steht, auf die jeder für die Praxis zurückgreifen kann. Im Vordergrund steht ein gemeinsamer Lernprozess, in dem zwar Wissen weitergegeben werden kann, eine Auseinandersetzung und Reflexion mit der eigenen Rolle als Mann oder Frau aber unerlässlich ist. Dazu müssen ebenfalls die eigene Motivation und Zielsetzung für angestrebte Veränderungen vorhanden sein, ohne die eine Realisierung der geschlechtergerechten Pädagogik nicht stattfinden kann.

Mithilfe der Analyse- und Reflexionsfähigkeit und der Aneignung theoretischer Grundlagen, können Fachkräfte auf dieser Ebene die Voraussetzungen für die Umsetzung der folgenden Ebenen erschaffen. Diese Kompetenzen ermöglichen die Analyse der Räumlichkeiten und des Materials sowie der geschlechtergerechten Gestaltung von Interaktionen mit allen Beteiligten.

Ebene 4: Raum / Material

Wenn auf den vorherigen Ebenen gelingende Rahmenbedingungen geschaffen wurden, eine gemeinsame Haltung in der Organisation herrscht und die Fachkräfte Genderkompetenz entwickelt haben bzw. entwickeln, kann geschlechtergerechte Pädagogik auch auf dieser vierten Ebene realisiert werden. Mit den Kompetenzen, über die die Fachkräfte nun verfügen, sollte es ihnen möglich sein, Räumlichkeiten und Materialien hinsichtlich Geschlechterstereotype zu analysieren und sich kritisch damit auseinanderzusetzen. Auf dieser Ebene findet sich auch die Dimension der Strukturqualität wieder, die mit der Orientierungsqualität zusammen die pädagogischen Interaktionsprozesse beeinflusst (vgl. Kapitel 3.5). Dementsprechend müssen auch im Hinblick auf die räumlichen und materiellen Strukturen Veränderungen vorgenommen werden, damit die Qualität berücksichtigt wird.

Anhand intensiver Beobachtungen der Kinder und ihrem Spielverhalten, können Fachkräfte Rückschlüsse für eine mögliche Veränderung im räumlichen Bereich ziehen. Nutzen hauptsächlich Mädchen die Puppenecke, sollten diesbezüglich mehrere Schritte erfolgen. Fachkräfte sollten sich die Frage stellen, was z.B. Jungen daran hindert, in diesem Bereich zu spielen. Das kann möglicherweise an dem Namen des Bereiches liegen, der mit Puppenecke bereits einige Stereotype enthält und somit vermittelt, dass dort nur mit Puppen gespielt werden kann. Daher ist eine Umbenennung dieser geschlechtstypischen Bereiche ein erster Schritt. Darüber hinaus kann während der Beobachtungen festgestellt werden, was dort von Kindern nachgespielt wird bzw. mit welchen Materialien. Wie bereits aufgezeigt wurde (vgl. Kapitel 4.3.1), werden in den Puppenecken häufig Situationen aus dem Familienalltag imitiert, in denen die Übernahme von überwiegend traditionellen Rollen beobachtet werden kann. Problematisch sind zudem auch die größtenteils für Mädchen vorgesehenen Materialien, die dort zur Verfügung stehen. Ein weiterer Schritt kann die Veränderung und Erweiterung des Materials sein, damit dort alle Kinder vielfältige Rollen nachspielen können. Gleiches gilt für Bücher und Medien, die allen Kindern die Möglichkeiten bieten sollten, sich mit den dort vorgestellten Charakteren identifizieren zu können.

Durch die Auseinandersetzung mit dem vorgegebenen Lern- und Erfahrungsraum der Kita können bestehende Strukturen verändert und neue geschaffen werden, damit Kinder sich mit vielfältigen Materialien beschäftigen können und das gesamte Raumangebot nutzen können. Kindern soll die Chance gegeben werden, umfassende Raum- und Materialerfahrungen unabhängig von ihrem Geschlecht in einer vorurteilsfreien Umgebung sammeln zu können.

Ebene 5: Pädagogische Interaktionsprozesse

Die letzte Ebene betrachtet die gemeinsamen Interaktionen zwischen allen Beteiligten und die angestrebte Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik. Eine Lernumgebung, die frei von Stereotypen ist und Fachkräfte, die über ein Bewusstsein von Doing Gender Prozessen verfügen, reichen jedoch nicht aus. Geschlechtergerechte Pädagogik muss sich auch im Handeln der Fachkräfte widerspiegeln. Auf dieser Ebene wird die Dimension der Prozessqualität sichtbar, die durch die Orientierungsqualität und die Strukturqualität beeinflusst wird. Deren Auswirkungen auf den Prozess sind in gemeinsamen Interaktionen und im pädagogischen Alltag erkennbar und werden von Seiten der Fachkräfte veranlasst (vgl. Kapitel 3.5).

Grundlage für geschlechtergerechte Interaktionen ist die Verwendung eines gerechten Sprachgebrauchs (vgl. Kapitel 4.3.1). Sprache hat einen bedeutenden Anteil bei der Ermöglichung von Bildungsprozessen, indem Situationen und Gegenstände durch Sprache begleitet und in die umgebende Kultur eingebettet werden (vgl. Kapitel 3.2, 4.3.1). Sprache und Kommunikation sind elementare Bestandteile, um an Lernprozessen und dem kulturellen System teilhaben zu können. Im Sinne einer Ko-Konstruktion sind sowohl Fachkräfte als auch die Kinder selbst an diesen Bildungsprozessen mitbeteiligt und gestalten diese gleichermaßen. Aufgrund der Verwendung geschlechtergerechter Sprache fühlen sich alle Beteiligte berücksichtigt und identifizieren sich mit dem Gesagten. So können alle Teil einer gemeinsamen Lernkultur werden, in der eine gerechte Atmosphäre herrscht.

Nicht nur die sprachliche, sondern auch die methodische Gestaltung von Interaktionen wird auf dieser Ebene berücksichtigt. So muss die Durchführung von Angebotsformen in homogenen oder heterogenen Gruppen hinsichtlich des Aspektes der Gerechtigkeit bedacht und überprüft werden (vgl. Kapitel 4.3.1). Darüber hinaus sind auch spontane Situationen und Aktivitäten im Alltag hinsichtlich der Geschlechtergerechtigkeit zu arrangieren. Besonders in diesen Situationen ist die Gefahr groß, dass die Folie der Geschlechtergerechtigkeit in den Hintergrund gerät. Zeit-, Personalmangel oder unvorhersehbare Ereignisse können dazu führen, dass schnell in alte Denkmuster zurückverfallen wird. Dies gilt es anschließend zu reflektieren und sich dieser Verhaltensweisen bewusst zu werden.

Die geschlechtergerechte Gestaltung von Interaktionen findet sich ebenfalls in Qualitätskriterien wieder und verzeichnet eine hohe Qualität (vgl. Kapitel 4.1.2). Das gilt sowohl für die Interaktion mit Kindern als auch mit Eltern und innerhalb des Teams. Letztendlich kommt es auf gerechte Interaktionen und Umgangsformen in der gesamten Einrichtung mit allen Beteiligten

an. Erst dann kann die gemeinsame Vorstellung von Geschlechtergerechtigkeit bereits in der Kita realisiert werden.

Zusammenfassung

Die abgebildeten Ebenen stellen einen Idealverlauf bei der Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik dar. Dieser kann nicht immer 1:1 auf die Praxis übertragen werden. In der Darstellung wurde verdeutlicht, dass einige der Ebenen nicht ohne vorherige Umgestaltungen stattfinden können. Hierbei müssen auch die individuellen Ausgangslagen, welche von Kita zu Kita verschieden sind, mit einbezogen werden. So kann es z.B. sein, dass bereits Fachkräfte über Genderkompetenz verfügen, obwohl in der Einrichtung noch keine Strukturen, die Geschlechtergerechtigkeit berücksichtigen, implementiert sind. Für eine flächendeckende Umsetzung in einer Einrichtung sind Strukturen und Maßnahmen notwendig, die richtungsweisend und verbindlich für die gesamte Organisation sind. Aus diesem Grund liegt im folgenden Ergebnisteil der Fokus auf der Ebene der Konzeption, um praktische Empfehlungen zu geben, wie diese Strukturen eingearbeitet werden können.

6. Empfehlung für die Implementierung in einer Konzeption

Nachdem in der vorherigen Diskussion die Bedeutsamkeit einer Konzeption im Hinblick auf die Einführung einer geschlechtergerechten Pädagogik herausgestellt wurde, liegt im folgenden Ergebnisteil der Fokus auf der Entwicklung einer Konzeptionsempfehlung. Dabei wird anhand verschiedener Konzeptionsbausteine die Implementierung geschlechtergerechter Strukturen und Maßnahmen erläutert. Im ersten Schritt werden dafür die Konzeptionsbausteine vorgestellt und eine Ordnung dieser festgelegt. Anschließend folgt die konkrete Formulierung von Empfehlungen für die Kita-Leitungen. Zum Schluss werden diese Empfehlungen kritisch beleuchtet und auf ihre Grenzen hin überprüft.

6.1 Auswahl der Bausteine für die Konzeptionsempfehlung

In Kapitel 3.4 wurde bereits dargestellt, welche Inhalte in einer Konzeption zu finden sind. Allerdings variiert die Reihenfolge innerhalb der Konzeptionsliteratur bezüglich einiger Aspekte (z.B. Einrichtung und Rahmenbedingungen). Die Tabelle 1 zeigt vergleichend die Abfolge und den Umfang der Konzeptionsbausteine von drei ausgewählten Autor*innen.

Krenz, 2008	Groot-Wilken, 2009	Glöckner, 2021
Vorwort	Vorwort	Vorwort
Auftrag der Kindertageseinrichtung	Beschreibung der Einrichtung	Rahmenbedingungen
Pädagogischer Ansatz	Beschreibung der pädagogischen Arbeit	Pädagogische Grundlagen
Religionspädagogik	Kooperation mit Familien	Umsetzung der pädagogischen Arbeit
Kinder im Mittelpunkt	Teamprozesse	Zusammenarbeit: Team, Familien, Träger, Institutionen
Besondere Schwerpunkte		Öffentlichkeitsarbeit
Bedeutung / Stellenwert des Spiels		Qualitätsentwicklung und Sicherung
Person der Erzieher*innen		Schlusswort
Zusammenarbeit mit Mitarbeiter*innen, Eltern, Träger, Fachdiensten, Institutionen		
Öffentlichkeitsarbeit		
Anleitung / Beratung von Praktikant*innen		
Fort-, Weiter-, Zusatzausbildung		
Rahmenbedingungen und Organisation		

Tabelle 1: vergleichende Übersicht der Konzeptionsbausteine in der Literatur (eigene Darstellung: Glöckner, 2021; Groot-Wilken, 2009; Krenz, 2008)

Aus Tabelle 1 wird eine Auswahl verschiedener Konzeptionsbausteine für die folgende Konzeptionsempfehlung ausgesucht bzw. eine eigene Reihenfolge festgelegt. Grundsätzlich sollen spezielle Themen wie Religionspädagogik oder Praktikant*innen (vgl. Krenz, 2008) nicht berücksichtigt werden, da die Empfehlung möglichst vielen Kitas bzw. Kita-Leitungen, unabhängig von Träger, Konzept oder Ansatz, als eine hilfreiche Anleitung dienen soll. Aus diesem Grund wird bei der Konzeptionsempfehlung berücksichtigt, dass diese so allgemeingültig wie möglich gestaltet sein sollte. Es werden hauptsächlich inhaltliche Oberkategorien verwendet, um den individuellen Gestaltungsraum der Einrichtungen zu berücksichtigen. Folgende Konzeptionsbausteine werden für den Aufbau der Konzeptionsempfehlung verwendet:

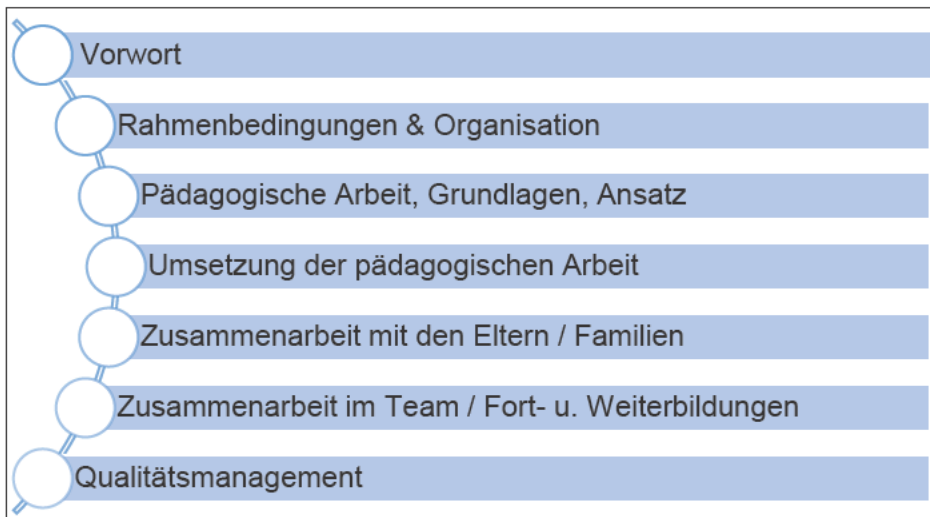


Abbildung 3: Konzeptionsbausteine für die Empfehlung
(eigene Darstellung)

Neben diesen inhaltlichen Gliederungsbausteinen in Abbildung 3 enthält die Konzeptionsempfehlung zu Beginn eine Einleitung, die den Umgang mit der Empfehlung erklärt und eine kurze Einführung gibt. Des Weiteren werden allgemeine Empfehlungen zur Berücksichtigung in einer Konzeption gegeben. Anschließend folgen die konkreten Empfehlungen zu den in Abbildung 3 dargestellten inhaltlichen Bausteinen. Zum Schluss werden praktische Tipps in Form von Materialien und Büchern sowie Leseempfehlungen für die Kita-Leitungen und Fachkräfte mit Kommentaren vorgestellt¹¹.

6.2 Konzeptionsempfehlung für Kita-Leitungen¹²

Geschlecht – Gender – Gerechtigkeit: Wie mache ich meine Kita geschlechtergerecht? – Eine Konzeptionsempfehlung für Kita-Leitungen

Einleitung

Geschlechtersensibel, genderbewusst, geschlechtergerecht? Wo liegt denn der Unterschied und welche Relevanz haben diese Fachbegriffe für die Kita-Praxis? Haben Sie sich diese Fragen auch schon mal gestellt? In den letzten Jahren hat die Geschlechterthematik wieder einen

¹¹ Bei einer tatsächlichen Umsetzung und Weitergabe dieser Empfehlung an die Kita-Leitungen, würde der Empfehlung zusätzlich ein Begleitbrief beiliegen, der den Umgang mit dieser erläutert und die Kita-Leitungen direkt adressiert. Aufgrund des begrenzten Umfangs der Arbeit steht hier nur der inhaltliche Aspekt der Konzeptionsempfehlung im Fokus.

¹² In der folgenden Konzeptionsempfehlung wird aufgrund der ausführlichen Darstellung der Theorie in den vorherigen Kapiteln auf Quellenangaben im Text und bei Abbildungen verzichtet.

gesellschaftlichen Aufschwung erlebt. Dabei ist auch der Bereich der Kita nicht vor neuen Anforderungen verschont geblieben. Die Forderungen nach mehr Vielfalt und gerechten Bildungschancen prägen aktuell die pädagogische Fachpraxis. Geschlechtergerechte Bildung muss nicht erst in der Schule beginnen, sondern kann und sollte bereits in der frühen Kindheit ansetzen. Die Kita als erste Bildungseinrichtung hat demnach einen hohen Stellenwert im Hinblick auf die Ermöglichung früher Bildungschancen für alle Kinder. Die geschlechtergerechte Pädagogik versucht bereits in der frühen Kindheit, Kindern das Aufwachsen ohne einschränkende Geschlechtergrenzen zu ermöglichen. Das bedeutet konkret, sie frei von gesellschaftlichen Geschlechterstereotypen und Klischees bei ihrer individuellen Entwicklung zu unterstützen. Besonders im Alter von drei bis sechs Jahren durchlaufen Kinder wichtige Entwicklungsschritte für die Erlangung einer Geschlechtsidentität. Ein bedeutsamer Schritt ist z.B. der Erwerb der Geschlechtskonstanz, sodass sich Kinder darüber bewusst sind, für immer Junge oder Mädchen zu bleiben, egal ob sie ihr Äußeres oder ihr Verhalten verändern. Diese Phase der frühen Kindheit ist zudem besonders anfällig für geschlechterstereotype Vorstellungen und Klischees. Kinder kategorisieren in dieser Phase stark und halten an diesen Bildern fest. Mädchen mögen rosa, spielen mit Puppen und tragen Kleider. Jungen dagegen mögen blau, spielen Fußball und interessieren sich für Autos. Alles davon Abweichende passt in dieser Phase nicht in die kindlichen Kategorien hinein. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, Mädchen und Jungen individuelle und gerechte Entfaltungsräume zu ermöglichen und traditionellen Rollenvorstellungen entgegenzuwirken. Um diese Themen bereits in der Konzeption zu verankern, werden im Folgenden Empfehlungen für eine Implementierung vorgestellt.

Allgemeine Empfehlungen zur Berücksichtigung

Grundsätzlich gilt es bei der Überarbeitung einer Konzeption zu beachten, dass eine angemessene Sprache verwendet wird. Versuchen Sie, überwiegend geschlechtsneutrale Begrifflichkeiten oder alternative Schreibweisen zu verwenden. Geschlechtsneutrale Begrifflichkeiten können z.B. der Ausdruck pädagogische Fachkräfte, anstelle der Bezeichnung Erzieherinnen und Erzieher sein. Alternative Schreibweisen, wie die gender gap (Erzieher_innen) oder das Sternchen (Erzieher*innen) beinhalten nicht nur die weibliche und männliche Form, sondern schließen durch den Unterstrich oder das Sternchen alle Menschen mit ein, die sich keiner der beiden Geschlechter zuordnen. Bereits durch eine Sprache, die alle Geschlechter miteinschließt, können Sie auf der konzeptionellen Ebene eine Basis für Geschlechtergerechtigkeit schaffen und jedem die Möglichkeit geben, sich mit dem Inhalt zu identifizieren.

Des Weiteren ist es sinnvoll, vor dem Überarbeitungsprozess eine einheitliche Verwendung von Fachbegriffen festzulegen. Begrifflichkeiten, wie geschlechtersensibel, genderbewusst

oder geschlechtergerecht werden häufig synonym verwendet, obwohl nicht klar definiert ist, was tatsächlich damit gemeint ist. Die Verwendung unterschiedlicher Begriffe kann zu Verwirrung führen und den Aspekt der Transparenz, den eine Konzeption erfüllen soll, zerstören. Falls Sie Geschlechtergerechtigkeit in Ihrer Einrichtung realisieren möchten, ist es sinnvoll, die Begrifflichkeit *geschlechtergerechte Pädagogik* einheitlich zu verwenden und zu erläutern. In diesem Zusammenhang sollte festgelegt werden, welches Ziel Sie damit erreichen wollen und welche Methoden dafür eingesetzt werden. Dadurch wird erstens ein transparentes Vorgehen und zweitens eine Verankerung dieser Thematik in der Konzeption geschaffen. Besonders für neue Mitarbeiter*innen oder Eltern bietet die Konzeption eine Möglichkeit, um sich ein erstes Bild von der Einrichtung und der dort stattfindenden Arbeit machen zu können. Wird dort erläutert und begründet, wie Sie diese umsetzen und welches Ziel Sie dabei verfolgen, sind die internen Prozesse für Außenstehende einfacher nachzuvollziehen. Zudem sind Sie durch eine konzeptionelle Verankerung der Geschlechterthematik abgesichert, falls es zu Konflikten kommt.

Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, die geschlechtergerechte Pädagogik in einem separaten Kapitel, möglicherweise in Verbindung mit Themen, wie Vielfalt oder Inklusion, einzubetten und darüber hinaus in die verschiedenen Bausteine einer Konzeption zu integrieren. Dabei ist zu beachten, dass die geschlechtergerechte Pädagogik gegenüber anderen Themen nicht zu dominierend sein sollte. Neben der Kategorie Geschlecht können noch weitere Aspekte, bspw. die soziale und kulturelle Herkunft oder Behinderung, berücksichtigt werden. Behalten Sie demnach auch weitere Ungleichheitskategorien im Blick und versuchen Sie, diese in der pädagogischen Praxis miteinander zu vereinen. Ein starrer Blick, der sich nur auf die Kategorie des Geschlechts richtet, kann dazu führen, dass Situationen nur von der Geschlechterperspektive aus betrachtet werden, obwohl z.B. ein anderer Blickwinkel ebenfalls relevant wäre. Versuchen Sie also Situationen im Hinblick auf die Geschlechtergerechtigkeit nicht über zu interpretieren.

Bevor auf die folgenden Konzeptionsbausteine näher eingegangen wird, folgt eine letzte allgemeine Empfehlung. Die Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik fokussiert nicht nur auf die pädagogische Arbeit mit den Kindern, sondern umfasst einen gerechten Umgang aller beteiligten Personen. Es geht folglich um die gesamte Organisation der Einrichtung, die sowohl die Kinder als auch die Mitarbeiter*innen des Teams und die Eltern, einschließt.

Konzeptionsbaustein 1: Vorwort

Das Vorwort in Ihrer Konzeption sollte jeder lesenden Person das Gefühl vermitteln, angesprochen zu werden und in der Einrichtung willkommen zu sein. Egal, ob es sich um neue Mitarbeiter*innen oder Eltern handelt, alle Personen, die die Konzeption lesen werden, gilt es darin zu adressieren. Das Vorwort hat die Aufgabe, das Interesse zum Weiterlesen zu wecken und einen kurzen und spannenden Einblick zu bieten. So können Sie bereits im Vorwort einen kurzen Einblick in die geschlechtergerechte Pädagogik bieten und Spannung aufbauen, um das Thema im weiteren Verlauf zu konkretisieren.

Konzeptionsbaustein 2: Rahmenbedingungen und Organisation

Dieser Konzeptionsbaustein ist besonders geprägt von dem Einfluss äußerer Rahmenbedingungen und Richtlinien. Neben gesetzlichen Vorgaben, wie dem Auftrag der Kita oder der Umsetzung der Bildungs- und Orientierungspläne, werden im Hinblick auf die geschlechtergerechte Pädagogik weitere Leitlinien relevant. Anhand von verschiedenen Vorgaben, wie der Strategie des Gender Mainstreamings, das auch für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe relevant ist oder der Forderung von Gleichberechtigung der Mädchen und Jungen im §9 Abs. 3 SGB VII, kann die Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik für Ihre Einrichtung anhand dieser bekräftigt werden. Darüber hinaus sind die Bildungs- und Orientierungspläne der Bundesländer weisend für die pädagogische Arbeit in Ihrer Einrichtung. Auch in diesen finden sich teilweise Forderungen nach Geschlechtergerechtigkeit im Elementarbereich wieder. Weitere Richtlinien, die es zu beachten gibt, können vom Träger aufgrund der Verpflichtung zur Umsetzung des Gender Mainstreamings in der Kinder- und Jugendhilfe geäußert werden. Falls Sie die geschlechtergerechte Pädagogik in Ihrer Einrichtung umsetzen und in der Konzeption verankern wollen, sollte dies immer in Rücksprache mit dem Träger geschehen. Möglicherweise hat ihr Träger bereits Leitfäden für die Praxis zu diesem Thema entwickelt, die als Orientierung dienen.

Teil Ihrer Einrichtung sind die vielfältigen Räumlichkeiten, die den Kindern umfassende Lernerfahrungen ermöglichen sollen. Wenn diese in Ihrer Konzeption vorgestellt werden, können Sie die Darstellung geschlechtergerecht gestalten, um Klischees und Stereotype zu vermeiden und allen Kindern den Zugang zu den verschiedenen Bereichen zu ermöglichen. Versuchen Sie bei der Raumvorstellung, Bezeichnungen wie Puppenecke oder Bauecke zu umgehen und durch Begriffe zu ersetzen, die ein geschlechtsunabhängiges Bild vermitteln. Die Puppenecke kann allgemeiner in einen Rollenspielbereich umbenannt oder anhand zusätzlicher Materialien in ein Krankenhaus oder ein Büro umgewandelt werden. Die Bauecke kann ebenfalls durch das Hinzufügen geschlechtsneutraler Materialien, bspw. Tierfiguren, in eine Tierecke

verwandelt werden. Neutrale Bezeichnungen stellen für Kinder eine geringere Hemmschwelle dar, in diesen Bereichen zu spielen, als bei Raumbezeichnungen, die direkt mit einem Geschlecht in Verbindung gebracht werden.

Konzeptionsbaustein 3: Pädagogische Arbeit / Grundlagen / Ansatz

Der Abschnitt in Ihrer Konzeption, der die Grundlagen der pädagogischen Arbeit präsentiert, erweist sich im Hinblick auf die geschlechtergerechte Pädagogik als maßgeblich für die Umsetzung. Inhaltlich werden hier das pädagogische Konzept oder der Ansatz, das Bild vom Kind und Menschen, die Ziele sowie weitere Bestandteile der pädagogischen Arbeit erwähnt. Neben den genannten Aspekten können Sie in diesem Abschnitt z.B. darstellen, wie das Geschlecht in den theoretischen Grundlagen Ihrer pädagogischen Praxis betrachtet wird. Neben einem Bild vom Kind oder Menschen, kann z.B. auch ein Bild vom Geschlecht einfließen. Konkret bedeutet das, ob Sie das Geschlecht eines Menschen als rein biologisch bestimmt oder sozial hergestellt betrachten. Da das Bild vom Kind entscheidend für die pädagogischen Handlungen ist, kann auch der Blickwinkel auf das Geschlecht für diese bedeutend sein. Eine rein biologische Sichtweise auf das Geschlecht und die Unterschiede birgt die Gefahr, dass Eigenschaften von Mädchen und Jungen, als von der Natur aus festgelegt, betrachtet werden. Das kann sich z.B. zeigen, wenn Mädchen als lieb und Jungen als wild bezeichnet werden oder geschlechtstypische Interessen mit dem Vorhandensein biologischer Merkmale begründet werden.

Aktuell zeigt sich ein Bild vom Geschlecht, dass sich abhängig von der Situation sozial herstellen lässt. Demnach ist es teilweise durch z.B. die Geschlechtsteile biologisch bestimmt, wird darüber hinaus auch sozial konstruiert. Dann wird von einem biologischen Geschlecht (engl. sex) und einem sozialen Geschlecht (engl. gender) gesprochen. Im Zusammenhang mit der Herstellung des sozialen Geschlechts wird häufig auch von *doing gender*, dem aktiven „Tun“ von Geschlecht im Alltag, gesprochen. Die vorher angesprochene biologische Festbeschreibung von Eigenschaften wird bei dieser Perspektive durch die Gesellschaft und Kultur festgelegt und durch Sozialisation und Erziehung an die Kinder herangetragen. Das verdeutlicht das Zitat „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ von Simone de Beauvoir. Nicht die Natur legt fest, dass Mädchen rosa mögen und kreativ sind. Genauso wenig entscheidet die Natur, dass Jungen mutig sind und besser Fußballspielen können als Mädchen. Diese Normen und Erwartungen vermittelt die Gesellschaft, in der ein Kind von Geburt an aufwächst (vgl. Abbildung 4).

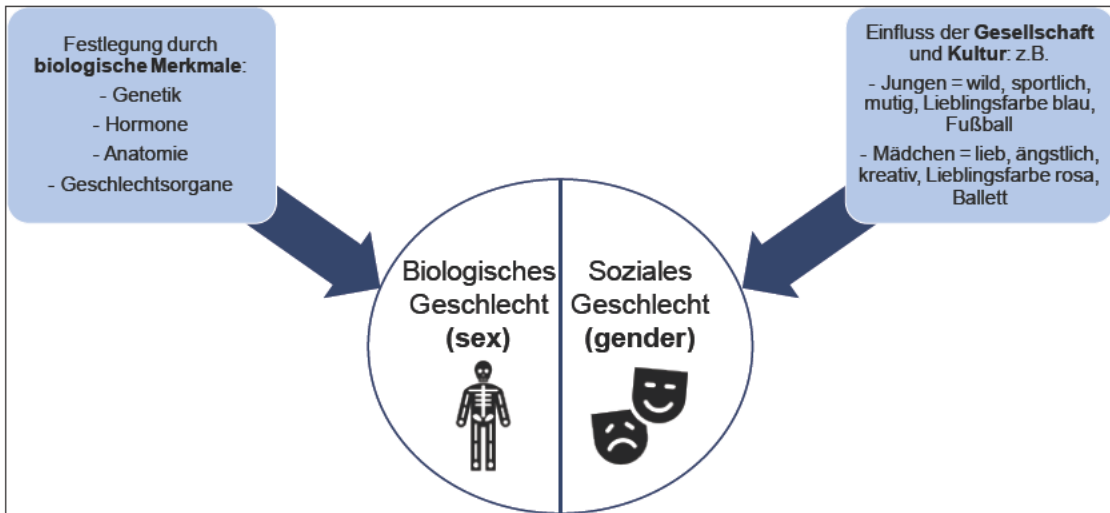


Abbildung 4: Geschlecht als mehrdimensionales Konstrukt (eigene Darstellung)

Darüber hinaus gilt es, das pädagogische Konzept im Hinblick auf die Vereinbarkeit mit einer geschlechtergerechten Pädagogik zu überprüfen. Grundannahmen dieser Konzepte sollten bestenfalls nicht im Widerspruch zu den Ansichten, Methoden und Zielen der geschlechtergerechten Pädagogik stehen, sondern in der Praxis miteinander vereinbar sein. Zudem können Sie Ihr pädagogisches Konzept dahingehend untersuchen, ob und wie Unterschiede zwischen den Geschlechtern vorgenommen werden. Versuchen Sie dort bereits von einem gleichberechtigten Bild der Kinder auszugehen, damit mögliche Unterschiede, die sich in den theoretischen Annahmen wiederfinden, sich nicht in der Praxis verfestigen.

Konzeptionsbaustein 4: Umsetzung der pädagogischen Arbeit

Auf Basis der theoretischen Überlegungen, die unter dem vorherigen Punkt dargestellt wurden, folgt die Beschreibung der konkreten Umsetzung dieser Grundannahmen in der Praxis. Hauptsächlich findet die pädagogische Arbeit in Koedukation statt, sodass Jungen und Mädchen gemeinsam spielen, lernen und entdecken. In einigen Situationen bietet es sich zusätzlich an, Mädchen und Jungen zeitweise zu trennen. Dies kann z.B. stattfinden, damit Mädchen die gleichen Bewegungserfahrungen wie Jungen im Turnraum machen können. Häufig dominieren Jungen diesen Bereich und verdrängen Mädchen daraus. Für Jungen können dann z.B. Bereiche, die von Mädchen dominiert werden, wie der Rollenspiel- oder Kreativbereich, in Anspruch genommen werden. Bei diesen getrennten Spielformaten muss ergänzend berücksichtigt werden, dass die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen möglicherweise verstärkt werden. Zudem sollten diese Angebote gleichermaßen für Mädchen und Jungen stattfinden, damit eine Gleichberechtigung herrscht. Grundsätzlich sollte aber bereits im koedukativen Alltag den Kindern so gut wie möglich der Zugang zu geschlechtsuntypisch

wirkenden Bereichen, Materialien und Spielformen gewährt werden. In Ihrer Konzeption könnte ein Abschnitt z.B. folgendermaßen lauten: *„Allen Kindern wird ein gleichberechtigter Zugang zu den verschiedenen Bereichen und den vielfältigen Materialien ermöglicht. Die Kinder sollen aufgrund ihres Geschlechts keinerlei Einschränkungen bei den Raum- und Materialerfahrungen erleben. Um dies zu verhindern, finden Spielformate zu festgelegten Zeiten in geschlechtergetrennten Gruppen statt und bieten Mädchen und Jungen Gelegenheiten, um gerechte Lern- und Spielerfahrungen machen zu können.“*

Konzeptionsbaustein 5: Zusammenarbeit mit den Eltern / Familien

Die gemeinsame Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern ist hinsichtlich der geschlechtergerechten Pädagogik ebenfalls in der Konzeption zu verankern. Dazu zählt nicht nur, dass Väter gleichermaßen wie Mütter adressiert und einbezogen werden, sondern auch die Akzeptanz und Wertschätzung gegenüber weiteren Familienformen. Neben dem traditionellen Familienbild von Vater, Mutter und Kind, existieren vielfältige Familienformen, wie z.B. Regenbogenfamilien. Versuchen Sie in diesem Abschnitt durch eine Adressierung aller Familienformen ein vielfältiges Bild von Zusammenarbeit zu vermitteln. Darüber hinaus ist es wichtig, die Familien in die Umsetzung einer geschlechtergerechten Pädagogik einzubeziehen, Informationen weiterzugeben und zu sensibilisieren. Die geschlechtergerechte Pädagogik kann in die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit integriert werden. Es können z.B. thematische Elternabende zur Geschlechterthematik durchgeführt werden, die bereits in der Konzeption vorgestellt werden können. Weiterführend kann ein Schwerpunkt auf die Zusammenarbeit mit Vätern gelegt werden, da sie nur selten in der Arbeit der Kita berücksichtigt werden. Dadurch können Väter sich eingeladen fühlen, am Alltag des Kindes in der Kita teilzunehmen. Das kann bereits bei der Eingewöhnung stattfinden, indem nicht nur Mütter diese durchführen, sondern auch Väter ermutigt werden.

Konzeptionsbaustein 6: Zusammenarbeit im Team / Fort- und Weiterbildungen

Die Zusammenarbeit im Team und die Professionalisierung durch Fort- und Weiterbildungen sind wichtige Bestandteile einer geschlechtergerechten Pädagogik. Diese darf nicht nur in der Konzeption verankert sein, sondern muss auch von dem gesamten Team gelebt werden. Nur so kann eine Realisierung in der Einrichtung erzielt werden. Grundlage dafür ist die Haltung jeder einzelnen Fachkraft, eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle und die Motivation zum Erwerb von neuem Wissen. Für die Umsetzung einer geschlechtergerechten Pädagogik bieten sich themenspezifische Weiterbildungsmaßnahmen an, die vom gesamten Team besucht werden. Durch die Darstellung eines vielfältigen Repertoires an Weiterbildungsthemen in Ihrer Konzeption, präsentieren Sie ein professionelles Bild

Ihres Teams, das sich mit aktuellen und gesellschaftlichen Themen beschäftigt. Im Zusammenhang mit Geschlechtergerechtigkeit im Team ist auch die Zusammensetzung des Teams zu betrachten. Männliche Fachkräfte sind in Kitas häufig unterrepräsentiert und finden sich dann in männlich konnotierten Bereichen wieder. Daher reicht für eine geschlechtergerechte Teamarbeit nicht nur die Einstellung von männlichen Fachkräften aus, sondern darüber hinaus muss die geschlechtstypische Aufgabenverteilung innerhalb des Teams überwunden werden. Die pädagogischen Fachkräfte haben eine Vorbildfunktion gegenüber den Kindern und sollten versuchen, die Geschlechtergerechtigkeit möglichst auf allen Ebenen zu erzielen. In Ihrer Konzeption könnte dieser Aspekt folgendermaßen lauten: *„Das Ziel einer geschlechtergerechten Pädagogik bedeutet für unsere Einrichtung nicht nur die Umsetzung in der Arbeit mit den Kindern, sondern auch eine gleichberechtigte Zusammenarbeit im Team. Die professionellen Kompetenzen und Fähigkeiten unserer Mitarbeiter*innen werden in jedem Bereich unserer Einrichtung geschätzt und schränken niemanden aufgrund des Geschlechts ein. Wir sehen uns in diesem Fall als Vorbilder für die Kinder und versuchen im gemeinsamen Miteinander Geschlechterklischees und -stereotype zu durchbrechen und dabei Geschlechtergrenzen zu überwinden.“*

Konzeptionsbaustein 7: Qualitätsmanagement

Geschlechtergerechte Pädagogik wird ebenso in der Qualität ihrer Einrichtung sichtbar und sollte demnach auch dort berücksichtigt werden. Verankerungen in den Bereichen der Orientierungs- und Strukturqualität können dazu führen, dass sich geschlechtergerechte Pädagogik auch in der erzielten Prozessqualität widerspiegelt. Um die geschlechtergerechte Pädagogik in die Qualitätsentwicklung zu integrieren, können Sie sich mit Ihrem Team kleine Ziele setzen, die innerhalb festgelegter Zeitpunkte erreicht werden sollen. Darüber hinaus können Sie die Qualitätsinstrumente nach Aspekten der Geschlechterthematik untersuchen. Einige enthalten bereits Bezüge zu geschlechtergerechten Maßnahmen und können als Richtlinie dienen. In Evaluationen können Sie die geschlechtergerechte Pädagogik ebenfalls einfließen lassen und nach deren Umsetzung sowie möglichen Verbesserungen fragen.

Fazit

Geschlechtergerechte Pädagogik lässt sich nicht von heute auf morgen in Ihrer Einrichtung umsetzen, sondern muss als fortlaufender Entwicklungsprozess betrachtet werden. In Zusammenarbeit mit allen Beteiligten können Sie dieses Thema gemeinsam angehen und nach Möglichkeiten suchen, es in ihrer Einrichtung zu verankern. Nutzen Sie diese Empfehlung als Denkanstoß und Themeneinstieg, um mit Ihrem Team, den Kindern und Eltern darüber ins Gespräch zu kommen und möglicherweise weitere Schritte zu planen. Wenn Sie sich auf der

Ebene der Konzeption mit den Überlegungen auseinandergesetzt haben, können Sie sich mit der Umsetzung auf weiteren Ebenen beschäftigen. Weitere Anregungen sowie Praxis- und Literaturtipps bietet die folgende Übersicht.

Praktische Tipps für den Kita-Alltag

Das Methodenset „Klischeefrei fängt früh an“ von der Initiative Klischeefrei bietet Fachkräften in der Kita verschiedene Materialien, um das Thema Geschlechterstereotype und Klischees gemeinsam mit den Kindern aufzugreifen. Im Fokus stehen Berufs- und Zukunftswünsche der Kinder, die häufig durch Geschlechterklischees begrenzt werden. Das Methodenset setzt anhand verschiedener Materialien, wie einem Berufe-Wimmelbuch und einem Berufe-Memorie, an einer klischeefreien Arbeit mit Kindern und Eltern an und bietet Selbstreflexionsmöglichkeiten für die Fachkräfte. Die verschiedenen Methoden sind aufgeteilt für Kinder von drei bis vier und fünf bis sechs Jahren sowie in die Arbeit mit den Eltern und im Team.

Das Methodenset finden Sie unter: https://www.klischee-frei.de/de/klischeefrei_98169.php

Das Bilderbuch „Julian ist eine Meerjungfrau“ von Jessica Love befasst sich mit dem Überwinden von Geschlechterklischees und der Erfüllung eigener Träume anhand der Hauptperson Julian. Passend zu diesem Bilderbuch hat das Queerformat ein pädagogisches Begleitmaterial für die Kita veröffentlicht, welches Fachkräfte dabei unterstützt, die Kita-Praxis geschlechtergerecht und rassismuskritisch zu gestalten. Das Bilderbuch und das Begleitmaterial bietet die Möglichkeit, mit Kindern über diese Themen ins Gespräch zu kommen und vielfältige Rollenbilder zu schaffen, mit denen sich jedes Kind identifizieren kann.

Das Begleitmaterial finden Sie unter: <https://www.queerformat.de/begleitmaterial-zu-julian-ist-eine-meerjungfrau/>

Zum Weiterlesen

Weitere Infos zur Umsetzung einer geschlechtergerechten Pädagogik bieten Tim Rohrman und Christa Wanzeck-Sielert in ihrem Buch „Mädchen und Jungen in der Kita. Körper – Gender – Sexualität“. Neben den drei Hauptthemen werden weitere Aspekte, wie die Teamarbeit und die Zusammenarbeit mit Eltern, thematisiert. Darüber hinaus findet eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Bildungsbereichen und dem Zusammenhang mit dem Geschlecht statt. Das Buch bietet einen umfassenden Überblick über die Geschlechterthematik in der Kita und dient dementsprechend gut als Einstiegs- und Basisliteratur.

Rohrman, Tim & Wanzeck-Sielert, Christa (2018). Jungen und Mädchen in der Kita. Körper – Gender – Sexualität (2., erw. u. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Wer es lieber etwas kompakter mag, für den empfiehlt sich die Praxishandreichung „Starke Mädchen – starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita“ von Tim Rohrmann in Zusammenarbeit mit dem Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin Brandenburg. Dort werden die Inhalte aus seinem Buch knapp und verständlich für pädagogische Fachkräfte aufbereitet. Für fast jedes Bundesland hat Rohrmann auf seiner Internetseite eine Ausgabe verfasst, indem er die Bildungs- und Orientierungspläne auf die Geschlechterthematik analysiert.

Die Handreichungen für die verschiedenen Bundesländer finden Sie unter: <http://www.wechselspiel-online.de/literatur/literatur.html>

Die „Koordinationsstelle Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“ bietet vielfältige Informationen aus Theorie und Praxis sowie Materialien, die sich mit der Situation von männlichen Fachkräften in Kitas auseinandersetzen. Auf Basis des ESF-Modellprogramms „MEHR Männer in Kitas“ wurden vielfältige Praxishandreichungen entwickelt, die sich z.B. mit geschlechtergerechter Personal- und Organisationsentwicklung, Väterarbeit und Sicherheit im Umgang mit sexualisierter Gewalt beschäftigen.

Verschiedene Praxishandreichungen finden Sie unter: <https://mika.koordination-maennerinkitas.de>

Eine letzte Empfehlung, die sich als besonders hilfreich für die Praxis erweist, ist das „Gender Loops Praxisbuch“, das im Rahmen des europäischen Projekts Gender Loops erarbeitet wurde. Dort finden Sie zahlreiche Arbeitshilfen und Methoden für eine geschlechtergerechte Praxis, die in dem Projekt erprobt wurden.

Das Gender Loops Praxisbuch finden Sie unter: <https://genderloops.dissens.de/ger/>

6.3 Grenzen und Reflexion der Ergebnisse

Nachdem die Konzeptionsempfehlung für die Kita-Leitungen im vorherigen Unterkapitel formuliert wurde, soll diese im Folgenden kritisch reflektiert und auf ihre Grenzen hin überprüft werden. Zu Beginn muss diesbezüglich angemerkt werden, dass in der Empfehlung teilweise ein Differenzblick eingenommen wurde. Trotz der erläuterten Problematik dieser Perspektive (vgl. Kapitel 4.1, 5), erweist sie sich für einen Einstieg in das Thema als grundlegend, um ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Mädchen und Jungen im Kita-Alltag unterschiedlich behandelt werden. Eine Darstellung der verschiedenen Geschlechtertheorien würde den Umfang der Konzeptionsempfehlung überschreiten und kann deshalb einen nächsten Schritt darstellen, mit dem sich das Team der Einrichtung befassen könnte. Erst im Anschluss wäre es möglich, Fachkräften die Problematik der Differenzperspektive näher zu bringen. Zudem wurde

das Geschlechterkonstrukt nur anhand der zwei Ebenen dargestellt, obwohl in Kapitel 2.2 ein neuartiges Modell präsentiert wurde. Allerdings dient hier das vereinfachte Modell als Einstieg, um die Kita-Leitungen und Fachkräfte zu sensibilisieren, dass der Einfluss der Gesellschaft nicht unbedeutend ist. Das komplexere Wissen, das auf diesem Modell aufbaut, könnte ebenfalls in weiteren Schritten behandelt werden.

Grundsätzlich wird festgehalten, dass die Konzeptionsempfehlung keine Garantie darstellt, dass sich damit geschlechtergerechte Pädagogik umsetzen lässt. Das kann auch in Bezug zur Diskussion (vgl. Kapitel 5) herausgestellt werden, wo bereits deutlich gemacht wurde, dass eine Verankerung in der Konzeption allein nicht ausreicht. Für eine Umsetzung auf Einrichtungsebene müssen weitere Ebenen erreicht werden, die über konzeptionelle Verankerungen hinaus gehen. Für die hier dargestellte Konzeptionsempfehlung bedeutet das konkret, dass innerhalb dieser, nur begrenzt Informationen und Anregungen für die Praxis weitergegeben werden können. Die Beschaffung weiterer Information ist danach die selbstständige Aufgabe der Kita-Leitungen. Das könnte eine Hürde sein und dazu führen, dass eine Umsetzung und vorherige Auseinandersetzung mit dem Thema eine Herausforderung darstellt, die in dem Umfang nicht bewältigt werden kann. Trotz der genannten Literatur- und Praxistipps könnte die zusätzliche Arbeit ein Hindernis sein und viele Kita-Leitungen und Fachkräfte abschrecken.

Weitere Grenzen erweisen sich im Hinblick auf die Allgemeingültigkeit der Empfehlung. Ziel war es, diese möglichst allgemein zu verfassen, damit sie für einen Großteil der Kitas anwendbar sind. Allerdings weist jede Kita eine eigene Einrichtungs- und Lernkultur auf, die von individuellen Strukturen und Rahmenbedingungen, unterschiedlichsten Akteur*innen, leitenden Grundsätzen und sozialen Gegebenheiten geprägt ist. Zwar liegen allen Kitas die gleichen gesetzlichen Vorgaben zugrunde, jedoch findet eine Ausgestaltung dieser in vielfältiger Hinsicht statt. Empfehlungen, die sich z.B. auf die Umwandlung von Räumen und Funktionsbereichen fokussieren, können von Kita zu Kita unterschiedlich ausgelegt werden. Kitas mit offenen Konzepten müssen bei der Raumplanung mehr beachten als Kitas, die durch ihr geschlossenes Gruppenkonzept eigene Gruppenbereiche zur Verfügung haben. Kinder haben in einem offenen Bereich mehr Möglichkeiten, Räume zu wechseln und differenzierte Erfahrungen zu machen. Allerdings muss auch der Raum- und Materialmangel in Kitas bedacht werden, der räumlichen Veränderungen häufig im Weg steht. Dagegen bedarf z.B. ein Waldkindergarten weniger räumlichen Veränderungen, da der Alltag im naturbelassenen Raum stattfindet und Geschlechterstereotype dort weniger dominieren. Des Weiteren ist nicht gesichert, dass sich alle pädagogischen Ansätze und die ihnen zugrunde liegenden Normen und Werte mit der geschlechtergerechten Pädagogik vereinen lassen. Es ist z.B. fraglich, ob

Einrichtungen, die konfessionellen Trägern unterliegen, die Ansichten der geschlechtergerechten Pädagogik teilen und eine Implementierung dieser befürworten. Darüber hinaus wurde die Empfehlung auch im Hinblick auf die U3- und Ü3-Bereiche nicht explizit unterschieden. Es könnten z.B. differenziertere Empfehlungen für den U3-Bereich ergänzt werden, da Kinder im Alter von null bis drei Jahren andere Entwicklungsschritte in Bezug auf die Geschlechtsidentität durchlaufen als ältere Kinder (vgl. Kapitel 4.2).

Eine Herausforderung, die einer Realisierung von geschlechtergerechter Pädagogik häufig im Weg steht, sind Widerstände aus verschiedenen Richtungen. Sowohl die Kita-Leitungen als direkte Adressat*innen, als auch weitere Mitwirkende, die an dem Prozess beteiligt sind, können einer Umsetzung entgegenstehen. Meinungsverschiedenheiten seitens der Fachkräfte oder Eltern, stellen Hürden in dem gemeinsamen Prozess dar, die es zu überwinden gilt. Wird keine übereinstimmende Basis gefunden, wird sich eine Verankerung in der gesamten Organisation und dementsprechend auch in der Konzeption als problematisch darstellen. Für diesen Fall müssten ebenfalls weiterführende Instruktionen vermittelt werden oder externe Berater*innen zur Verfügung gestellt werden. Unterstützungsmöglichkeiten wären diesbezüglich z.B. vom Träger anzubieten. Grundsätzlich spielt der Träger im Hinblick auf eine Verankerung eine zentrale Rolle. Aufgrund der Verpflichtung zum Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe sollten Träger Aspekte von Geschlechtergerechtigkeit bereits in eigenen Leitlinien und Empfehlungen für die Konzeption und Praxis aufnehmen. Nur dann kann von einer höheren Ebene aus eine Verankerung gesichert werden. Jedoch kann dies das Bild des aufoktroieren vermitteln, wodurch Widerstände noch größer werden könnten. Geschlechtergerechte Pädagogik sollte kein Zwang sein, sondern aus eigener Motivation heraus geschehen und als Ziel verfolgt werden. Neben dem Wissen und Können ist deshalb auch das Wollen und die eigene Motivation elementar dafür.

7. Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde der Frage nachgegangen, wie wissenschaftliche Standards und aktuelle Erkenntnisse geschlechtergerechter Pädagogik in der Kita praktisch umgesetzt und speziell bei der Konzeptionsarbeit berücksichtigt werden können. Ziel war darüber hinaus die Entwicklung einer Konzeptionsempfehlung für Kita-Leitungen, um hilfreiche und praktische Tipps für die Implementierung geschlechtergerechter Pädagogik in einer Konzeption weitergeben zu können. Dafür wurden verschiedene theoretische Diskurse, darunter die Geschlechterthematik, die Kita als erste Bildungseinrichtung und die Idee der geschlechtergerechten Pädagogik, betrachtet.

Die Untersuchung der verschiedenen Diskurse und ihre Verbindung in der Diskussion verdeutlichen, dass geschlechtergerechte Pädagogik, als Querschnittsaufgabe in Kitas, einen ersten Schritt Richtung Geschlechtergerechtigkeit darstellen kann. So können gerechte Chancen bereits im Kindesalter geschaffen und alle Kinder jenseits von Geschlechterstereotypen in ihrer individuellen Entwicklung gefördert werden. Die Ermöglichung vielfältiger Erfahrungsräume und Aktivitäten eröffnet Kindern umfangreiche Bildungsprozesse, fernab von einschränkenden Geschlechtergrenzen. Ziel ist es, Chancengerechtigkeit nicht nur für die Kinder, sondern auch für Eltern und Mitarbeiter*innen, zu verwirklichen und ein gerechtes Miteinander zu etablieren. Um in einer Einrichtung eine grundlegende Haltung zu schaffen, wie mit der Idee der geschlechtergerechten Pädagogik umgegangen wird, stellt eine einrichtungsspezifische Konzeption die Basis dar. Die Konzeption dient aufgrund ihrer Transparenz dazu, bereits von außen ein Bild der Einrichtung und der dort stattfindenden Arbeit, zu erhalten. Durch eine intensive Konzeptionsarbeit im gesamten Team kann sich die Einrichtung mit geschlechtergerechten Grundlagen und Werten auseinandersetzen. Als verbindliche Arbeitsgrundlage ist eine Konzeption handlungsleitend für alle Beteiligten und sichert ein einheitliches Handeln hinsichtlich der geschlechtergerechten Pädagogik. Durch eine Implementierung dieser in der Konzeption, können Handlungsgrundlagen und -orientierungen geschaffen werden, mit denen die Praxis, z.B. Räumlichkeiten, Angebotsformen oder die Zusammenarbeit mit den Eltern, verändert werden kann.

Maßgeblich an diesen Veränderungen beteiligt sind die pädagogischen Fachkräfte mit ihrem Handeln. Sie müssen über fachbezogenes Wissen, Selbstreflexion und Praxiskompetenzen verfügen. Dieses Wissen wird bislang hauptsächlich in kindheitspädagogischen Studiengängen vermittelt und seltener in der Erzieher*innenausbildung. Dadurch zeigt sich ein hoher Bedarf an Kindheitspädagog*innen, die über notwendige Kompetenzen verfügen, um die geschlechtergerechte Pädagogik umzusetzen. Neben der Arbeit in der Praxis, können sie auf Leitungs- oder Trägerebene bereits Strukturen schaffen, die für Geschlechtergerechtigkeit in der Kita maßgeblich sind. Weiterer Handlungsbedarf wird in der Überarbeitung der Ausbildungsinhalte deutlich, damit auch Fachkräfte ohne akademischen Hintergrund mit diesen Themen in Berührung kommen und Genderkompetenz ausbilden können.

Trotz umfangreicher Maßnahmen und politischer Schritte steht die geschlechtergerechte Pädagogik in der Kita noch am Anfang. Für eine flächendeckende Umsetzung sind konkrete Vorgaben und Hilfestellungen für die Praxis und die Fachkräfte notwendig. Eine einrichtungsspezifische Konzeption schafft zwar die Verankerung von Zielen auf individueller Einrichtungsebene, führt aber langfristig nicht zu einer Etablierung im gesamten System der

Kindertagesbetreuung. Dafür bedarf es zum einen konkreter und einheitlicher bildungspolitischer Vorgaben und Trägerleitlinien, zum anderen sind Arbeitshilfen erforderlich, die sich an der Praxis der Fachkräfte ausrichten und die Vereinbarkeit von pädagogischen Konzepten mit der geschlechtergerechten Pädagogik thematisieren. Die Auseinandersetzung der geschlechtergerechten Pädagogik mit verschiedenen pädagogischen Konzepten könnte in einer Folgearbeit untersucht werden.

Literaturverzeichnis

- Abele-Brehm, A. & Stadler-Altman, U. (2013). Wie bringt man gender in den Unterricht ohne Schülerinnen und Schüler anzuöden? In U. Stadler-Altman (Hrsg.), *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (S. 82–100). Opladen: Barbara Budrich.
- Aktionsrat Bildung. (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amerein, B. & Dittrich, I. (2015). Qualitätsmanagement: Instrumente und Methoden. In I. Dittrich & E. Botzum (Hrsg.), *Lexikon Kita-Management* (S. 514–517). Kronach: Carl Link.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Zugriff am 04.04.2021. Verfügbar unter: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf
- Babka, A. & Posselt, G. (2016). *Gender und Dekonstruktion*. Wien: facultas.
- Beauvoir, S. de. (1968). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Becker-Schmidt, R. & Knapp, G.-A. (2007). *Feministische Theorien zur Einführung* (4., vollst. überarb. Aufl.). Hamburg: Junius.
- Bereswill, M. & Ehlert, G. (2018). Geschlecht. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 31–42). Wiesbaden: Springer VS.
- Blank-Mathieu, M. (1996). *Jungen im Kindergarten*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Brandes, H., Ändra, M., Röseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2015). *Spielt das Geschlecht eine Rolle? Erziehungsverhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte in Kindertagesstätten. Kurzfassung der Ergebnisse der „Tandem-Studie“*. Berlin: BMFSJ.
- Breger, C. (2013). Identität. In C. von Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien* (3., überarb. u. erw. Aufl., S. 55–76). Köln: Böhlau.

- Bublitz, H. (2016). Geschlecht. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (9., überarb. u. aktual. Aufl., S. 101–125). Wiesbaden: Springer VS.
- Bublitz, H. (2019). Diskurstheorie. Zur kulturellen Konstruktion der Kategorie Geschlecht. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 369–377). Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. & Venth, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2021). Methodenset „Klischeefrei fängt früh an“. *klischeefrei.de - Methodenset „Klischeefrei fängt früh an“*. Zugriff am 06.06.2021. Verfügbar unter: https://www.klischeefrei.de/de/klischeefrei_98169.php
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.
- Butler, J. (2019). *Das Unbehagen der Geschlechter* (Deutsche Erstausgabe, 20. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dittrich, I. (2015). Qualitätsentwicklung und -sicherung. In I. Dittrich & E. Botzum (Hrsg.), *Lexikon Kita-Management* (S. 506–508). Kronach: Carl Link.
- Dittrich, T. (2015). Bildung. In I. Dittrich & E. Botzum (Hrsg.), *Lexikon Kita-Management* (S. 77–79). Kronach: Carl Link.
- Dräger, T. (2008). *Gender Mainstreaming im Kindergarten*. Stuttgart: ibidem.
- Drosten, R. (2015). Konzeptionsentwicklung. In I. Dittrich & E. Botzum (Hrsg.), *Lexikon Kita-Management* (S. 374–377). Kronach: Carl Link.
- Eckes, T. (2010). Geschlechterstereotype. Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (3., erw. u. durchges. Aufl., S. 178–189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Elsen, H. (2020). *Gender - Sprache - Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Faulstich-Wieland, H. (2004). Doing Gender. Konstruktivistische Beiträge. In E. Glaser, D. Klika & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 175–191). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Faulstich-Wieland, H. (2013). Gendergerechte Pädagogik in der frühkindlichen Bildung. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3., überarb. Aufl., S. 230–235). Berlin: Cornelsen.
- Fischer, D. & Botzum, E. (2015). Kindertagesstätte. In I. Dittrich & E. Botzum (Hrsg.), *Lexikon Kita-Management* (S. 341–343). Kronach: Carl Link.
- Focks, P. (2016). *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Frank, S. (2020a). Grundbegriffe der Frühpädagogik. Erziehung, Bildung, Betreuung, Prävention. In J. Roos & S. Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Praxis* (S. 21–32). Kronach: Carl Link.
- Frank, S. (2020b). Neuere pädagogische Ansätze. In J. Roos & S. Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Praxis* (S. 57–68). Kronach: Carl Link.
- Gildemeister, R. (2020). Soziale Konstruktion von Geschlecht. „Doing gender“. In S.M. Wilz (Hrsg.), *Geschlechterdifferenzen - Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen* (2. Aufl., S. 171–204). Wiesbaden: Springer VS.
- Gildemeister, R. & Hericks, K. (2012). *Geschlechtersoziologie. Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen*. München: Oldenbourg Verlag.
- Glöckner, U. (2021). *Kita Konzeption. Schritt für Schritt gemeinsam entwickeln*. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Groot-Wilken, B. (2009). *Konzeptionsentwicklung in der Kita*. Freiburg i. Breisgau: Herder.

- Günther, H., Fritsch, S. & Trömer, W. (2016). *Kita von A bis Z*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hannover, B. & Wolter, I. (2019). Geschlechtsstereotype. Wie sie entstehen und sich auswirken. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 201–210). Wiesbaden: Springer VS.
- Hornscheidt, L. (2013). Sprache / Semiotik. In C. von Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien* (3., überarb. u. erw. Aufl., S. 343–364). Köln: Böhlau.
- Hubrig, S. (2010). *Genderkompetenz in der Sozialpädagogik*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Hubrig, S. (2019). *Geschlechtersensibles Arbeiten in der Kita*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Zugriff am 01.05.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- Karsch, M. (2016). *Feminismus. Geschichte - Positionen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kaul, I. (2015). Bildungspläne (Curricula). In I. Dittrich & E. Botzum (Hrsg.), *Lexikon Kita-Management* (S. 99–101). Kronach: Carl Link.
- Kerner, I. (2007). *Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. Perspektiven für einen neuen Feminismus*. Berlin: gender...politik...online. Zugriff am 24.04.2021. Verfügbar unter: https://www.fu-berlin.de/sites/gpo/pol_theorie/Zeitgenoessische_aesaetze/KernerKonstruktion_und_Dekonstruktion/kerner.pdf
- Kerner, I. (2009). *Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Kluge, N. (2013). Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3., überarb. Aufl., S. 22–33). Berlin: Cornelsen.

- Knauf, T. (2013). Moderne Ansätze der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3., überarb. Aufl., S. 119–129). Berlin: Cornelsen.
- KomBi e.V. (2021). Julian ist eine Meerjungfrau – Pädagogisches Begleitmaterial zum Bilderbuch. Berlin: QUEERFORMAT. Zugriff am 06.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.queerformat.de/begleitmaterial-zu-julian-ist-eine-meerjungfrau/>
- Konrad, F.-M. (2012). *Der Kindergarten: Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart* (2., überarb. u. aktual. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Koordinationsstelle Chance Quereinstieg / Männer in Kitas. (2019). Startseite MiK. Zugriff am 01.06.2021. Verfügbar unter: <https://mika.koordination-maennerinkitas.de/>
- Krabel, J. & Cremers, M. (Hrsg.). (2008). *Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung*. Berlin: Dissens e.V. Zugriff am 19.05.2021. Verfügbar unter: <https://genderloops.dissens.de/fileadmin/genderloops/docs/genderloops-praxisbuch.pdf>
- Krabel, J., Cremers, M. & Debus, K. (Hrsg.). (2008). *Gender Loops Curriculum. Unterrichtsmaterialien für eine geschlechterbewusste und -gerechte ErzieherInnenausbildung*. Berlin: Dissens e.V. Zugriff am 19.05.2021. Verfügbar unter: <https://genderloops.dissens.de/fileadmin/genderloops/docs/curriculum-de.pdf>
- Krenz, A. (2008). *Konzeptionsentwicklung in Kindertagesstätten - professionell, konkret, qualitätsorientiert*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Krenz, A. (2015). Konzeption. In M. Reißmann (Hrsg.), *Lexikon Kindheitspädagogik* (S. 281–283). Kronach: Carl Link.
- Kubandt, M. (2016). *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kubandt, M. (2017). *Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung*. Berlin: KiTa Fachtexte. Zugriff am 23.05.2021. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kubandt_2017_Geschlechtergerechtigkeit.pdf

- Kubandt, M. (2019). Ansprüche an ein geschlechtergerechtes, professionelles Handeln im Elementarbereich. Ethnographische Perspektiven auf Ungewissheiten, Komplexitäten und Grenzen im pädagogischen Alltag. In R. Baar, J. Hartmann & M. Kampshoff (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (S. 121–133). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kuger, S., Kluczniok, K., Sechtig, J. & Smidt, W. (2011). Gender im Kindergarten – Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 269–288.
- Kuhlmann, C. (2013). *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kühne, J. (2015). Kita-Landesgesetze. In I. Dittrich & E. Botzum (Hrsg.), *Lexikon Kita-Management* (S. 352–355). Kronach: Carl Link.
- Kunert-Zier, M. (2005). *Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lochner, B., Hellmann, M. & Thole, W. (2020). Pädagogische Professionalität und Professionalisierung. Fachlichkeit in institutionalisierten Angeboten der Pädagogik der Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erwei. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Maccoby, E. E. (2000). *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Merz, V. (2007). *Salto, Rolle und Spagat. Basiswissen zum geschlechterbewussten Handeln im Alltag, Wissenschaft und Gesellschaft* (2., überarb. u. aktual. Neuaufl.). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Mienert, M. (2015). Bildungsplan/Bildungsprogramm. In M. Reißmann (Hrsg.), *Lexikon Kindheitspädagogik* (S. 64–65). Kronach: Carl Link.

- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration NRW & Ministerium für Schule und Bildung NRW (Hrsg.). (2016). *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Nentwich, J., Vogt, F., Tennhoff, W. & Schälin, S. (2014). *Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: «(Un)doing» gender in Kinderkrippen. Zusammenfassung der Projektergebnisse - Langversion*. St. Gallen: Universität St. Gallen. Zugriff am 18.05.2021. Verfügbar unter: http://www.nfp60.ch/SiteCollectionDocuments/nfp60_projekte_nentwich_zusammenfassung_projektergebnisse_lang.pdf
- Neumann, K. (2013). Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3., überarb. Aufl., S. 107–118). Berlin: Cornelsen.
- Nordt, S. & Kugler, T. (2018). *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. Handreichung für pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung*. Berlin-Brandenburg: Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut, Bildungsinitiative QUEERFORMAT. Zugriff am 21.05.2021. Verfügbar unter: https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/mat_kita_QF-Kita-Handreichung-2018.pdf
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2021). *The future at Five. Gendered Aspirations of Five-Year-Olds*. Zugriff am 25.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/>
- Ostner, I. (2018). Geschlecht. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (12. Aufl., S. 137–139). Wiesbaden: Springer VS.
- Preissing, C. & Heller, E. (Hrsg.). (2009). *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen* (2., voll. überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Rabe-Kleberg, U. (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Weinheim: Beltz.

- Rabe-Kleberg, U. (2005). Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen? In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 2*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Reimer, J. (2015). Querschnittsthemen Erziehung und Bildung. In I. Dittrich & E. Botzum (Hrsg.), *Lexikon Kita-Management* (S. 518–519). Kronach: Carl Link.
- Rendtorff, B. (2003). *Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter*. Weinheim: Beltz.
- Rendtorff, B. (2004). Theorien der Differenz - Anregungen aus Philosophie und Psychoanalyse. In E. Glaser, D. Klika & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 102–112). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rendtorff, B. (2020). Was ist eigentlich so ›besonders‹ an Geschlecht und Geschlechtlichkeit? In B. Rendtorff, C. Mahs & A.-D. Warmuth (Hrsg.), *Geschlechterverwirrungen. Was wir wissen, was wir glauben und was nicht stimmt* (S. 13–19). Frankfurt: Campus Verlag.
- Rißmann, M. (2015a). Ko-Konstruktion. In M. Rißmann (Hrsg.), *Lexikon Kindheitspädagogik* (S. 270–272). Kronach: Carl Link.
- Rißmann, M. (2015b). Kindheitspädagogik. In M. Rißmann (Hrsg.), *Lexikon Kindheitspädagogik* (S. 260–265). Kronach: Carl Link.
- Rohrmann, T. (2008). *Zwei Welten? - Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog*. Opladen: Budrich UniPress.
- Rohrmann, T. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Zugriff am 10.05.2021. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf

- Rohrman, T. (2015). *Starke Mädchen - starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita. Ausgabe Nordrhein-Westfalen. Eine Praxishandreichung für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen* (10., überarb. Aufl.). Berlin-Brandenburg: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut. Zugriff am 01.05.2021. Verfügbar unter: http://www.wechselspiel-online.de/frameset/frameset_literatur.html
- Rohrman, T. & Team der Kita Fischteichweg. (2009). *Gender Perspektiven. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kita. Ein Pilotprojekt im Rahmen des niedersächsischen Orientierungsplanes für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Abschlussbericht*. Wechselspiel Institut für Pädagogik und Psychologie. Zugriff am 10.05.2021. Verfügbar unter: http://www.wechselspiel-online.de/frameset/frameset_literatur.html
- Rohrman, T. & Wanzeck-Sielert, C. (2018). *Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper - Gender - Sexualität* (2., erw. u. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rose, L. & Stibane, F. (2013). *Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.). Zugriff am 17.05.2021. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Exp_Rose.pdf
- Sauer, B. (2006). Gender und Sex. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen* (S. 50–55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, C. (2011). *Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren*. (Frauenabteilung der Stadt Wien, Hrsg.) (3. Aufl.). Wien: Stadt Wien. Zugriff am 20.5.2021. Verfügbar unter: <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrup/content/titleinfo/3096503>
- Statistisches Bundesamt. (2021). Kinder in Tageseinrichtungen nach Altersgruppen im Zeitvergleich. Zugriff am 03.04.2021. Verfügbar unter: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=22541-0001#abreadcrumb>

- Steffens, M. C. & Ebert, I. D. (2016). *Frauen - Männer - Karrieren. Eine sozialpsychologische Perspektive auf Frauen in männlich geprägten Arbeitskontexten*. Wiesbaden: Springer.
- Tennhoff, W., Nentwich, J. & Vogt, F. (2014). *Gender in der Kita. Praxisratgeber für Kitaleitungen*. St. Gallen: Universität und Pädagogische Hochschule St. Gallen. Zugriff am 22.05.2021. Verfügbar unter: <http://blogs.phsg.ch/gender-kita/files/2014/09/Gender-in-der-Kita-Praxisratgeber6.pdf>
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W. & Eckhardt, A. G. (2013). Früherziehung in Deutschland. Entwicklungen und Herausforderungen. In W. Tietze, F. Becker-Stoll, J. Bensel, A.G. Eckhardt, G. Haug-Schnabel, B. Kalicki et al. (Hrsg.), *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)* (S. 13–19). Weimar: verlag das netz.
- Tietze, W., Lee, H.-J., Bensel, J., Haug-Schnabel, G., Aselmeier, M. & Egert, F. (2013). Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. In W. Tietze, F. Becker-Stoll, J. Bensel, A.G. Eckhardt, G. Haug-Schnabel, B. Kalicki et al. (Hrsg.), *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)* (S. 69–87). Weimar: verlag das netz.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A. & Marx, J. (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog* (vollst. überarb. u. aktual. Aufl.). Weimar: verlag das netz.
- Trautner, H. M. (2008). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl., S. 625–651). Weinheim: Beltz.
- Verlinden, M. & Külbel, A. (2005). *Väter im Kindergarten. Anregungen für die Zusammenarbeit mit Vätern in Tageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.
- Viernickel, S. (2020). Didaktische Perspektiven in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern. In J. Roos & S. Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 33–43). Kronach: Carl Link.

- Villa Braslavsky, P.-I. (2020). Post-Ismen. Geschlecht in Postmoderne und (De)Konstruktion. In S.M. Wilz (Hrsg.), *Geschlechterdifferenzen - Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen* (2. Aufl., S. 205–237). Wiesbaden: Springer VS.
- Villa, P.-I. (2009). Feministische- und Geschlechtertheorien. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 111–132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Villa, P.-I. (2011). *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vollmer, K. (2021). *Fachwörterbuch Kita: Schnelle Zugänge für pädagogische Fachkräfte* (12. Aufl.). Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Vomhof, B. (2020). Kooperation mit Eltern. In J. Roos & S. Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis*. Kronach: Carl Link.
- Wahlström, K. (2013). *Jungen, Mädchen und Erzieher/innen. Geschlechterbewusste Pädagogik für die Kita*. Weinheim: Beltz.
- Walter, M. (2012). *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung* (5. Aufl.). München: Kösel.
- Walter, M. (2013). Gender und frühkindliche Erziehung - Nachdenken über einen schwierigen Bildungsauftrag. In M.M. Jansen, A. Röming & M. Rohde (Hrsg.), *Männer - Frauen - Zukunft - Ein Genderhandbuch* (Sonderausgabe für die Landeszentralen für politische Bildung., S. 59–75). München: Olzog.
- Weber, K. (Hrsg.) Ehlert, K., Föll-Mannke, H., Friedrich, A., Pföhler, U., Reich, W. & Weber, I. (2016). *Die Kita-Konzeption. Stärkung und Weiterentwicklung Ihres pädagogischen Profils*. Kronach: Carl Link.
- Weltzien, D. (2020). Multiprofessionelle Teams und Teamarbeit. In J. Roos & S. Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 549–558). Kronach: Carl Link.

West, C. & Zimmermann, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125–151.

Wetterer, A. (2010). Konstruktion von Geschlecht. Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (3., erw. u. durchges. Aufl., S. 126–136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

WiFF (2021). Studiengangsdatenbank. *WiFF - Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Zugriff am 08.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank>

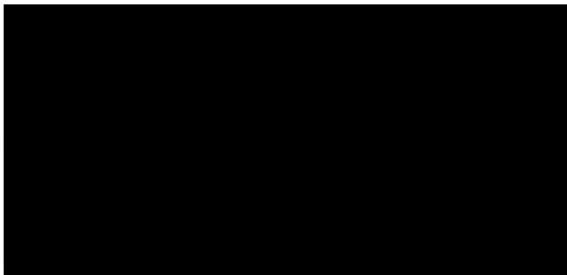
Selbstständigkeitserklärung

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

„Geschlechtergerechte Pädagogik in Kindertageseinrichtungen – konzeptionelle Überlegungen für die Praxis“

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 Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Ich bin damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner Bachelor-Thesis zur Einsicht ausgelegt wird.

Düsseldorf, den 16.06.2021



Louisa Katharina Breuer