

HOCHSCHULE DÜSSELDORF

FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN

BACHELOR-THESIS

ZUR BEDEUTUNG GENDERBEWUSSTER PÄDAGOGIK IM
ELEMENTARBEREICH

—

EXEMPLARISCHE ENTWICKLUNG EINER KITA-KONZEPTION ZUR
VERANKERUNG VON GENDER-MAINSTREAMING

ERSTGUTACHTERIN PROF'IN. DR'IN. KATJA GRAMELT

ZWEITGUTACHTERIN PROF'IN. DR'IN. MICHAELA HOPF

VERFASSERIN ANNIKA SAUER

MATRIKELNUMMER



STUDIENGANG

PÄDAGOGIK DER KINDHEIT UND FAMILIENBILDUNG

WINTERSEMESTER

2021/2022

ABGABE

DÜSSELDORF, 30.11.2021

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	1
I. TEIL – THEORETISCHER HINTERGRUND	3
1. GESCHLECHT, GENDER, SEX – BEGRIFFSKLÄRUNGEN	3
1.1 GESCHLECHT UND GENDER	3
1.2 DOING-GENDER	5
1.3 GENDER-MAINSTREAMING	5
2. RECHTLICHE GRUNDLAGEN FÜR EINE GENDERBEWUSSTE PÄDAGOGIK	7
2.1 INTERNATIONALES RECHT UND MENSCHENRECHTE	7
2.2 GESETZESLAGE DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND.....	8
2.3 GENDER-MAINSTREAMING ALS POLITISCHES ZIEL	9
3. DIFFERENZ ODER GLEICHHEIT? NATUR ODER KULTUR?	10
3.1 ANLAGE-UMWELT-DEBATTE	10
3.2 GENDERTHEORETISCHE PERSPEKTIVEN.....	11
3.2.1 GLEICHHEITSPERSPEKTIVE.....	11
3.2.2 DIFFERENZPERSPEKTIVE.....	12
3.2.3 (DE)KONSTRUKTIVISTISCHE PERSPEKTIVE	13
3.2.4 MÄNNLICHER HABITUS UND HEGEMONIALE MÄNNLICHKEIT.....	14
4. GESCHLECHTERROLLEN IN EINEM BINÄREN SYSTEM	15
4.1 ENTWICKLUNG DER GESCHLECHTSIDENTITÄT IM ELEMENTARBEREICH	15
4.2 GESCHLECHTSROLLENSTEREOTYPE	16
4.3 URSACHEN UND AUSWIRKUNGEN VON STEREOTYPEN ROLLENBILDERN	18
4.3.1 AUSWIRKUNGEN AUF DIE PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG	20
4.3.2 AUSWIRKUNGEN AUF BILDUNGSVERLÄUFE	21
4.4 ZUSAMMENFASSUNG.....	22
II. TEIL – UMSETZUNG GENDERBEWUSSTER PÄDAGOGIK IN DER PRAXIS	24
5. GRUNDLAGEN UND ZIELE GENDERBEWUSSTER PÄDAGOGIK	24
5.1 PROFESSIONALISIERUNG UND GENDERKOMPETENZ	25
5.2 BEOBACHTUNG.....	27
5.3 GESCHLECHTERTRENNUNG VS. KOEDUKATION	28
5.4 PARTIZIPATION	29

6. VOM KONZEPT ZUR KONZEPTION	30
6.1 NATIONALER KRITERIENKATALOG	31
6.2 GENDERBEWUSSTE PÄDAGOGIK ALS TEIL DER KONZEPTION	32
6.3 DER BLICK DURCH DIE GENDER-BRILLE	34
6.4 NUTZEN DER KONZEPTIONSARBEIT	35
6.5 ZUSAMMENFASSENDE ÜBERBLICK	36
7. EXEMPLARISCHE AUSZÜGE EINER GENDERBEWUSSTEN KONZEPTION	37
7.1 RÄUME FÜR KINDER.....	37
7.1.1 SITUATIONSANALYSE	37
7.1.2 FACHLICHE ORIENTIERUNG	38
7.1.3 ZIELSETZUNG FÜR DIE RAUMGESTALTUNG.....	39
7.1.4 MÖGLICHER KONZEPTIONSEINTRAG.....	39
7.2 ZUSAMMENARBEIT MIT FAMILIEN.....	40
7.2.1 SITUATIONSANALYSE	40
7.2.2 FACHLICHE ORIENTIERUNG	40
7.2.3 ZIELSETZUNG FÜR ELTERNARBEIT	42
7.2.4 MÖGLICHER KONZEPTIONSEINTRAG.....	42
7.3 ZUSAMMENFASSUNG DER KONZEPTIONSENTWICKLUNG.....	43
III. TEIL – CHANCEN UND GRENZEN GENDERBEWUSSTER PÄDAGOGIK.....	45
8. DISKUSSION.....	45
9. FAZIT.....	48
LITERATURVERZEICHNIS	51
ANHANG.....	57

EINLEITUNG

„Wird es ein Mädchen oder ein Junge?“, ist häufig die erste Frage, wenn wir von einer Schwangerschaft erfahren, und mit der Antwort geschieht die Einteilung in eine rosafarbene oder blaue Welt. Gleichzeitig gibt es in unserer Gesellschaft genaue Vorstellungen darüber, wie Jungen und Mädchen sich zu verhalten haben. Alle Mädchen tanzen Ballett, alle Jungen spielen Fußball – so könnte man es plakativ darstellen. Es bleibt aber nicht nur bei den Vorstellungen, es sind auch Erwartungen und die Unterstellung von Interessen und Vorlieben damit verbunden. Dies schränkt Kinder in ihren Entfaltungsmöglichkeiten ein und grenzt diejenigen aus, die nicht dem gängigen Bild entsprechen (vgl. Focks, 2016, S. 20).

Wird nach der Gleichberechtigung der Geschlechter gefragt, fällt die erste subjektive Empfindung meist positiv aus: Wir leben in einem gleichberechtigten Land. Bei genauerer Betrachtung stellt man schnell fest, dass wir von dem Ziel einer geschlechtergerechten Gesellschaft allerdings noch weit entfernt sind. Dazu ist es sinnvoll, sich das Wort Gleichberechtigung genauer anzuschauen: *Gleich berechtigt* beinhaltet im Grunde das gleiche Recht, Dinge zu tun oder zu haben. Vor dem Gesetz trifft das hierzulande inzwischen zu. „Aber nur, weil Männer und Frauen vor dem Gesetz die gleichen Rechte haben, haben sie noch lange nicht gesellschaftlich im Alltag auch die gleichen Chancen. Oder Pflichten.“ (Krieger, 2021, o. S.) Im Jahr 2019 leisteten Frauen beispielsweise jeden Tag 52,4 Prozent mehr unbezahlte Sorgearbeit als Männer. Auch neben dem Job. Dieser Unterschied wird als Gender-Care-Gap bezeichnet (vgl. BMFSFJ, 2019, o. S.). Der Gender-Pay-Gap beschreibt daneben die ungleiche Bezahlung von Männern und Frauen, trotz gleicher Qualifikation. Und das sind nur zwei von unzähligen Beispielen, die die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern deutlich machen. Es geht dabei nicht nur um Benachteiligungen der Frauen, sondern auch die von Männern, trans- oder intergeschlechtlichen Menschen.

„Das alles beginnt im Kinderzimmer: bei niedlichen, rosafarbenen Prinzessinnen und wilden Piraten“ (Schmiedel, 2015, S. 11).

Die Bundesregierung setzt sich für die Herstellung einer Gleichberechtigung ein, trotzdem gibt es aktuell noch große Unterschiede zwischen Theorie und Praxis (vgl. Krieger, 2021, o. S.), auch im Elementarbereich. In den Bildungsgrundsätzen des Landes Nordrhein-Westfalen, die als Leitfaden der pädagogischen Fachkräfte dienen, wird die Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen gefordert. Jedes Kind soll in seinen individuellen Interessen und Fähigkeiten gefördert werden. Allen Kindern müssen Erfahrungsräume in allen Bildungsbereichen angeboten werden, damit sie geschlechterunabhängige Kompetenzen erwerben und Geschlechterbilder erweitern können. Als Voraussetzung dafür wird eine *gendersensible* Haltung der Fachkräfte benannt (vgl. MKFFI NRW & MSB NRW, 2018, S. 53).

Genderbewusste Pädagogik soll Vorurteile vermeiden, geschlechtsstereotypes Material bewusst thematisieren und geschlechtsuntypische Angebote eröffnen (vgl. Focks, 2016, S. 23).

Doch was genau bedeutet gendersensibel und wie sieht die Realisierung in der Kindertagesstätte aus? Sind sich die pädagogischen Fachkräfte ihrer Vorbildfunktion bewusst und bieten sie den Kindern Möglichkeiten, sich frei von Klischees und Stereotypen zu entwickeln? Fördern sie geschlechtsuntypisches Verhalten und wird genderbewusste Pädagogik umgesetzt?

Aus eigener Erfahrung wird das Thema im Praxisalltag und in Kita-Konzeptionen nicht oder nur am Rande thematisiert. Viele pädagogische Fachkräfte und Eltern sind sich der gesamtgesellschaftlichen Bedeutsamkeit und der Tragweite nicht bewusst, einige stehen dem Thema kritisch gegenüber.

Die vorliegende Arbeit soll aufzeigen, welche Bedeutung genderbewusster Pädagogik insbesondere im Elementarbereich zukommt, wie eine Kita-Konzeption die Gleichberechtigung zur Aufgabe machen kann und wie pädagogische Fachkräfte und Eltern sensibilisiert werden können, um die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern.

Der erste Teil der Arbeit widmet sich der Annäherung an den theoretischen Hintergrund, gibt einen Überblick zum Forschungsstand im Hinblick auf das Geschlecht und zeigt auf, welche rechtlichen Grundlagen die Umsetzung von Gender-Mainstreaming auch in Kindertageseinrichtungen verbindlich machen. Darüber hinaus wird dargestellt, welche Theorien dem Thema Geschlecht zu Grunde liegen und welche Auswirkungen Stereotype auf die weitere Entwicklung von Kindern haben können.

Der zweite Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Umsetzung genderbewusster Pädagogik in der Praxis und behandelt die Fragen wie Gender-Mainstreaming in der Konzeption einer Kindertageseinrichtung verankert werden kann und welche Handlungsempfehlungen pädagogischen Fachkräften aufgezeigt werden, um genderbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen zu realisieren.

Der letzte Teil der Arbeit befasst sich zusammenfassend mit den Chancen und Grenzen der Verankerung von Gender-Mainstreaming und der Umsetzung genderbewusster Pädagogik im Elementarbereich.

I. TEIL – THEORETISCHER HINTERGRUND

In der Debatte um Gender-Mainstreaming gibt es viele Begriffe, Perspektiven und Erklärungsansätze, die zunächst definiert werden müssen. Vielen Menschen ist nicht bewusst, dass die Entwicklung der Geschlechtsidentität in den ersten Lebensjahren und das Konstruieren von Geschlechterrollen Auswirkungen auf die weiteren Lebensläufe von Kindern haben. Gender-Mainstreaming ist einigen pädagogischen Fachkräften noch immer unbekannt oder erscheint als fachfremd und überflüssig. Im ersten Teil der Arbeit werden zunächst die grundlegenden Begriffe erläutert und deren theoretische und gesellschaftliche Zusammenhänge verdeutlicht. Die Entwicklung der Geschlechtsidentität und die biologischen und sozialen Einflüsse werden erklärt und deren soziale Auswirkungen dargestellt. Zusätzlich werden die rechtlichen Ausgangspunkte des Gender-Mainstreamings aufgezeigt und die Grundlagen und Ziele einer genderbewussten Pädagogik benannt, bevor es im zweiten Teil der Arbeit um deren exemplarische Umsetzung geht. Alle theoretischen Inhalte werden im Kontext der Kindheitspädagogik betrachtet und behandeln grundsätzlich den Bezug zum Elementarbereich.

1. GESCHLECHT, GENDER, SEX – BEGRIFFSKLÄRUNGEN

Was genau verbirgt sich hinter den Wörtern Geschlecht, Gender und Sex, welche Bedeutung tragen sie und wie stehen sie in Verbindung zueinander? Das Kapitel widmet sich diesen zentralen Begriffen und deren Zusammenhängen in Bezug auf die Gesellschaft, da diese für das Verständnis der Thematik grundlegend sind.

1.1 GESCHLECHT UND GENDER

Wenn im Alltag von dem Geschlecht eines Menschen gesprochen wird, scheint eine Grundannahme dominant zu sein: Man kommt als Mädchen oder Junge zur Welt, entwickelt sich zu einer Frau oder einem Mann und fühlt und verhält sich dementsprechend als Frau oder Mann (vgl. Kubandt & Meyer, 2012, S. 4). Dieses zweigeschlechtliche System ist vorherrschend in unserer Gesellschaft und wird problematisch, wenn das Geschlecht von der Norm abweicht.

Um die Begriffe *Geschlecht* und *Gender* zu erklären, muss der gesellschaftliche Kontext einbezogen werden. In unserer Gesellschaft assoziieren die meisten Menschen mit dem Begriff *Geschlecht* vor allem das biologische oder körperliche Geschlecht, das lange Zeit als

unveränderbar und universell angesehen wurde (vgl. Elsen, 2020, S. 50 f.). Das Geschlecht eines Menschen galt als selbstverständliches Merkmal. Ein Mensch wurde als Mann oder Frau geboren, und damit gingen bestimmte Vorstellungen und Erwartungshaltungen an das jeweilige Geschlecht einher. Auch heute gilt diese Annahme noch als die übliche. Das biologische Geschlecht ist verknüpft mit Verhaltensweisen, die wir Männern oder Frauen zuschreiben, geschlechtstypischen Kleidungsstücken oder weiblichen und männlichen Vornamen. Nur sehr langsam entwickelt sich das binäre Verständnis von Geschlecht zu einem offenen Geschlechtersystem.

Bereits 1949 gab Simone de Beauvoir mit ihrer These „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es.“ (Beauvoir, 1992, S. 334, zitiert nach Focks, 2016) den Anstoß zur Debatte über die Geschlechterordnung. Sie machte deutlich, dass das biologische Geschlecht nicht aus der Biologie und dem Körper abgeleitet werden könne und nicht das Schicksal oder die Bestimmung einer Frau seien (vgl. Focks, 2016, S. 70). Spätestens mit der Frauenbewegung in den 1970er-Jahren entwickelte sich diese Theorie weiter, die das biologische Geschlecht nicht zwingend mit den sozialen Verhaltensweisen eines Menschen in Beziehung setzte (vgl. Focks, 2016, S. 69 f.; Kubandt & Meyer, 2012, S. 4 f.; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 33) Das biologische Geschlecht (englisch: sex) wird unterschieden von dem sozialen Geschlecht (englisch: gender).

Der englischsprachige Begriff *Gender* hat sich auch im deutschen Sprachgebrauch durchgesetzt und steht für die sozial erworbene Geschlechterzugehörigkeit und das Geschlecht, welches ausgelebt oder vielmehr von der Gesellschaft zugeschrieben wird (vgl. Alshut, 2012, S. 20 f.). Gender kann vom biologischen Geschlecht abweichen und sich im sozialen gesellschaftlichen Kontext immer wieder verändern. Es ist von den Normen, Werten und der Kultur der Gesellschaft abhängig (vgl. Smykalla, 2006, S. 3). Gender ist also im Gegensatz zum Geschlecht (sex) eines Menschen „sozial erlernt, kulturell konstruiert und stetig veränderbar“ (Alshut, 2012, S. 21).

Auch heute leben wir in einem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit, dessen Grenzen nur langsam aufbrechen. Es scheint selbstverständlich und gesetzlich zwingend notwendig, dass Menschen sich einem biologischen Geschlecht zuordnen lassen (vgl. Alshut, 2012, S. 21). Erst seit Dezember 2018 gibt es in Deutschland die Möglichkeit, als Geschlecht *divers* im Personenstandsregister eintragen zu lassen, diesen Eintrag ganz offenzulassen oder im Laufe des Lebens zu verändern (vgl. BMI, 2018, o. S.; PStG § 22 Absatz 3). An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Anerkennung der Geschlechter jenseits der binären Geschlechternormen wichtig ist, non-binäre Geschlechter allerdings in der vorliegenden Arbeit nur stellenweise einbezogen und benannt werden, da die sehr komplexe Thematik den Rahmen einer Bachelor-Thesis überschreiten würde.

1.2 DOING-GENDER

Das Konzept, das zwischen *Gender* und *Sex* unterscheidet, führt weg von einer Selbstverständlichkeit der Kategorien *Mann* und *Frau* und weitet das binäre Geschlechtersystem aus. Gender wird also auch durch das gesellschaftliche Miteinander bestimmt und ist somit kulturell-sozial bedingt und nicht rein biologisch begründet (vgl. Elsen, 2020, S. 51). Es wird permanent und immer wieder neu konstruiert. *Doing-Gender* beschreibt den Prozess, wie dieses Geschlecht gedacht, inszeniert und gelebt wird (vgl. Alshut, 2012, S. 25). Im alltäglichen Handeln werden permanent Unterschiede zwischen Männern und Frauen hergestellt. Haben sich diese Unterscheidungen einmal eingespielt, werden sie zur Selbstverständlichkeit und gelten als Beweis für die Natürlichkeit der Geschlechterunterscheidung (vgl. Gildemeister & Hericks, 2012, S. 204).

Bereits mit Beginn der Schwangerschaft wird das Geschlecht des Babys zum Thema gemacht und Mädchen und Jungen nicht nur in die Kategorien *rosa und hellblau* unterteilt, gleichzeitig werden auch bestimmte Erwartungen an die Kinder gestellt (vgl. Alshut, 2012, S. 12). Diese *Doing-Gender-Prozesse* schränken Kinder allerdings in ihren Entfaltungsmöglichkeiten ein und grenzen diejenigen Kinder aus, die nicht den Gesellschaftserwartungen entsprechen (vgl. Focks, 2016, S. 20).

Die sozialen Ungleichheitsverhältnisse zwischen den Geschlechtern werden immer wieder reproduziert, und an diesen Konstruktionsprozessen sind sowohl Individuen als auch Institutionen beteiligt (vgl. Dräger, 2008, S. 37). Für den Elementarbereich gilt daher ebenfalls, dass an das Geschlecht immer auch Erwartungen geknüpft sind. In der Regel werden Kindern von den pädagogischen Fachkräften nur aufgrund ihres Geschlechts spezifische Eigenschaften zugeschrieben und bestimmte Interessen unterstellt. So ist es ein gängiges Klischee, dass Jungen beispielsweise eher wild, mutig und sportlich sind, Mädchen eher leise, ruhig und angepasst.

1.3 GENDER-MAINSTREAMING

Das Wort Gender-Mainstreaming bedeutet so viel wie *das soziale Geschlecht in den Hauptstrom bringen*. Hauptstrom (Mainstream) meint dabei, dass Gender Teil von allen (Entscheidungs-) Prozessen wird (vgl. Dräger, 2008, S. 14). Gender-Mainstreaming ist ein politisches Instrument, um aktiv betriebene Geschlechtergerechtigkeit herzustellen (vgl. Alshut, 2012, S. 21). Die Bundesregierung bezeichnet Gender-Mainstreaming als Strategie zur Gleichstellung, bei der es darum geht, „[...] bei allen gesellschaftlichen und politischen Vorhaben die unterschiedlichen Auswirkungen auf die Lebenssituationen und Interessen von

Frauen und Männern grundsätzlich und systematisch zu berücksichtigen“ (BMFSFJ, 2016, o. S.). Die Gleichstellung der Geschlechter soll durch das Aufbrechen traditioneller Rollenzuweisungen erreicht und Frauen und Männern gleiche Chancen für eine individuelle Lebensgestaltung eröffnet werden. Sie sollen identische Rechte und Pflichten erhalten, weiblich und männlich konnotierte Tätigkeiten gleich gewertet werden (vgl. Dräger, 2008, S. 18). Alshut (2012, S. 22) nennt den Abbau von Stereotypen und Klischees, die Förderung von familienpolitischen Maßnahmen und die Schaffung von Arbeitszeitmodellen, die die Vereinbarkeit von Familie und Beruf herstellen, als Schwerpunkte der Gender-Mainstreaming-Strategie. Zudem sollen geschlechterspezifische Interessen berücksichtigt und Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt erreicht werden.

Seit der verbindlichen Einführung von Gender-Mainstreaming in den 1990er-Jahren ist auch die Kinder- und Jugendhilfe dazu aufgefordert, die Chancengleichheit der Geschlechter zu fördern (vgl. Kubandt, 2016, S. 48). Kindertageseinrichtungen als erste öffentliche Orte für Erziehung und Bildung und als Sozialisationsinstanz haben eine große Relevanz für die Ausbildung der Geschlechtsidentität und können dazu beitragen, klischeehafte, diskriminierende Rollen- und Denkmuster aufzubrechen und Benachteiligungen zu überwinden (vgl. Weber, 2016, S. 90 f.). Während Gender-Mainstreaming die politischen Rahmenbedingungen für Gleichberechtigung schafft, ist geschlechtergerechte Pädagogik ein Teil dieses Prozesses und ein Instrument, um die Strategie in der Praxis zu realisieren (vgl. Alshut, 2012, S. 23). Geschlechtergerechte Pädagogik soll keine *Gleichmachung* oder Neutralisierung der Geschlechter erzielen, vielmehr soll die Anerkennung der Vielfalt der Menschen erreicht werden. Es geht darum, alle gleich zu behandeln und teilhaben zu lassen und um die Wertschätzung und Förderung der Individualität (vgl. ebd., S. 109 f.).

2. RECHTLICHE GRUNDLAGEN FÜR EINE GENDERBEWUSSTE PÄDAGOGIK

Menschen sind nicht alle gleich, aber ihre Rechte sind es. Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die rechtlichen Grundlagen, die genderbewusste Pädagogik nicht nur sinnvoll, sondern auch verpflichtend machen.

2.1 INTERNATIONALES RECHT UND MENSCHENRECHTE

Die Charta der Vereinten Nationen und die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte sind Grundlagen anerkannter Rechte. Hier sind unter anderem die Würde des Menschen, der Wert der menschlichen Person und die Gleichberechtigung von Mann und Frau als Grundsätze formuliert (vgl. Focks, 2016, S. 52 f.).

Darüber hinaus wird im internationalen CEDAW (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women; Übereinkommen gegen jede Form der Diskriminierung der Frau) gefordert, einen Wandel in den sozialen und kulturellen Verhaltensmustern von Mann und Frau zu bewirken. Die CEDAW hat die Beseitigung von Vorurteilen und Vorstellungen von Unter- oder Überlegenheit aufgrund des Geschlechts und den Abbau von stereotypen Rollenverteilungen zum Ziel (vgl. Dräger, 2008, S. 19 f.; Focks, 2016, S. 53 f.).

Die UN-Kinderrechtskonvention wurde 1989 von der Vollversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet, seitdem von 193 Staaten ratifiziert und gilt damit als das weltweit von den meisten Staaten anerkannte Menschenrechtsabkommen. Mit der Ratifizierung verpflichten sich die Vertragsstaaten, diese Rechte auch in ihrer eigenen Gesetzgebung aufzunehmen und Maßnahmen zur Umsetzung zu entwickeln (vgl. Focks, 2016, S. 53 f.). Die Konvention umfasst Schutz-, Förderungs- und Beteiligungsrechte der Kinder und beinhaltet ebenfalls ein umfassendes Diskriminierungsverbot, welches Diskriminierung aufgrund des Geschlechts miteinschließt. Mit den Kinderrechten wird die Wichtigkeit der Beteiligung von Kindern unabhängig von Geschlechtsidentität, nationaler Herkunft, kultureller und religiöser Zugehörigkeit hervorgehoben. Aufgabe von Kindertageseinrichtungen ist es, den Kindern nicht nur Rechte einzuräumen, sondern sie auch über ihre Rechte aufzuklären und sie zu unterstützen, diese wahrzunehmen. Da sie in vielfältigen Familienformen aufwachsen oder sich aufgrund ihres Geschlechts, ihres Rollenverhaltens, ihrer Geschlechtsidentität oder ihrer sexuellen Orientierung unterscheiden, ist es erforderlich, Kinder über Familien- und Geschlechtervielfalt zu informieren und ihnen einen sicheren Umgang mit Vielfalt zu vermitteln (vgl. Focks, 2016, S. 55; Nordt & Kugler, 2018, S. 28 f.).

Durch die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wurde Inklusion ebenfalls zu einer zentralen Aufgabe des Bildungswesens (vgl. Focks, 2016, S. 56). Die UNESCO versteht Inklusion als Prozess, der auf die verschiedenen Bedürfnisse aller Menschen eingeht und durch Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Ausgrenzung erreicht wird. „Weder Geschlecht, soziale oder ökonomische Voraussetzungen noch besondere Lernbedürfnisse dürfen dazu führen, dass ein Mensch seine Potenziale nicht entwickeln kann“ (UNESCO-Kommission, o. J., o. S.). Genderbewusste Pädagogik orientiert sich somit immer an Menschen- und Kinderrechten (vgl. Focks, 2016, S. 63).

2.2 GESETZESLAGE DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Das Ziel der tatsächlichen Gleichstellung ist auch im Grundgesetz der Bundesrepublik verfassungsrechtlich vorgegeben. In Artikel 3 heißt es, dass alle Menschen vor dem Gesetz gleich und Männer und Frauen gleichberechtigt sind. Darüber hinaus wird explizit die Förderung der Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und Beseitigung bestehender Nachteile erwähnt und ein Diskriminierungsverbot aufgrund des Geschlechts aufgeführt. Um diesen Auftrag umzusetzen, hat sich Gender-Mainstreaming in den letzten Jahren als Strategie und Leitprinzip etabliert (GG Artikel 3, Absatz 1-3; vgl. Dräger, 2008, S. 20; Focks, 2016, S. 59). Des Weiteren trat im August 2006 das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) in Kraft, welches sich gegen Diskriminierung und Belästigung von Menschen mit „personenbezogenen Merkmalen“ (wie u. a. Geschlecht und sexuelle Orientierung) wendet. Es soll gegen bestehende Benachteiligung wirken und zugleich künftige Ungleichheiten verhindern (vgl. Focks, 2016, S. 61 f.).

Eigene Kinderrechte gibt es innerhalb des deutschen Grundgesetzes nicht, aber das Kinder- und Jugendhilfegesetz hat die Gleichberechtigung als übergreifendes Ziel der Kinder- und Jugendhilfe festgelegt (§ 9 SGB VIII Absatz 3; vgl. Focks, 2016, S. 59). Gender-Mainstreaming soll von Anfang an die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern berücksichtigen und eine tatsächliche Gleichstellung der Geschlechter gewährleisten. Stereotype und Klischees sollen abgebaut, familienpolitische Maßnahmen und die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Interessen gefördert werden (vgl. Alshut, 2012, S. 22). Darüber hinaus ist im § 22 SGB VIII der Förderungsauftrag von Kindertageseinrichtungen beschrieben. Hier heißt es, dass dieser die „[...] Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes [umfasst] und sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes [bezieht]. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am [...] Entwicklungsstand,

[...] der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren [...]“ (SGB VIII § 22 Absatz 3).

In allen Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer wird geschlechterbewusste pädagogische Arbeit als Querschnittsaufgabe benannt und Zielvorgaben, wie Chancengleichheit, Vermeidung von Geschlechtsstereotypen, Erweiterung des Verhaltensrepertoires und Förderung der Identitätsentwicklung formuliert (vgl. Kubandt & Meyer, 2012, S. 10). In den Bildungsgrundsätzen NRW steht geschrieben, „[...] geschlechterbewusste Pädagogik unterstützt Kinder dabei, einengende Geschlechterbilder zu erweitern, unterschiedlichen Interessen neugierig nachzugehen und vielfältige, geschlechtsunabhängige Kompetenzen zu erwerben [...]. [Pädagogische Fachkräfte sollten] eine gendersensible Haltung einnehmen und über Genderkompetenzen verfügen“ (MKFFI NRW & MSB NRW, 2018, S. 53).

2.3 GENDER-MAINSTREAMING ALS POLITISCHES ZIEL

Gender-Mainstreaming ist somit in mehrfacher Hinsicht im Gesetz verankert und stellt aufgrund dessen einen festgelegten und offiziellen Auftrag dar, der nicht als ein Faible Einzelner anzusehen ist. Trotz der rechtlichen Grundlagen ist das Geschlechterverhältnis noch immer hierarchisch strukturiert, und es finden sich Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern (vgl. Dräger, 2008, S. 19). Die Gender-Mainstreaming-Strategie ist eine Doppelstrategie, die sowohl Diskriminierung verbietet und gleichzeitig Benachteiligung von Männern und Frauen abbauen soll. Hiermit sind auch Bildungsinstitutionen in der Pflicht, diesen Förderungsauftrag umzusetzen (vgl. ebd., S. 23).

Doch wie sieht die Umsetzung in der Kindertagesstätte aus? Geschlechtergerechte Pädagogik dient als Instrument, dieses politische Ziel zu erreichen. Eine genderbewusste Arbeit der pädagogischen Fachkräfte ist folglich nicht nur sinnvoll, sondern auch gesetzlich verpflichtend. Trotzdem zeigt sich in der Praxis noch immer, dass es Unklarheiten darüber gibt, wie die Umsetzung genderbewusster Pädagogik erfolgen soll (vgl. Kubandt & Meyer, 2012, S. 10; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 145 f.). In den Bildungsplänen der Bundesländer werden beispielsweise verschiedene Begrifflichkeiten wie *gendersensibel*, *geschlechterneutral*, *genderbewusst* usw. genutzt, ohne dass deutlich wird, welche Vorstellungen damit verbunden werden. Darüber hinaus werden überwiegend Differenzen der Geschlechter fokussiert und die Variationen innerhalb der Jungen- und Mädchengruppen ausgeblendet. Es sollten aber vielmehr deren Gemeinsamkeiten betrachtet werden als deren Unterschiede (vgl. Kubandt, 2016, S. 49 f.).

3. DIFFERENZ ODER GLEICHHEIT? NATUR ODER KULTUR?

Unterscheiden sich Frauen und Männer oder Mädchen und Jungen? Und wenn sie es tun, welchen Einfluss haben biologische und/oder soziale Einflüsse auf unser Verhalten und unsere Persönlichkeit? Die Unterscheidung zwischen den Geschlechtern ist so kompliziert, dass selbst die Fachwelt sich nicht einig ist, wie biologisch begründete und gesellschaftliche Unterschiede zusammenhängen (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 31). Oft beeinflussen theoretische Annahmen unser Handeln, obwohl wissenschaftliche Fakten dagegensprechen. Werden Erklärungsmuster von vielen Menschen gebraucht, werden sie für Tatsachen gehalten und nicht mehr in Frage gestellt (vgl. Focks, 2016, S. 67). Jungen sind wild und laut, Mädchen spielen stiller und sind sozialer. Pädagogische Qualität in der Frühpädagogik zeichnet sich allerdings unter anderem dadurch aus, dass sich Fachkräfte mit wissenschaftlichen Theorien auseinandersetzen und ihr Handeln kritisch reflektieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 17). Für einen professionellen Umgang mit dem Thema Gender-Mainstreaming ist es daher nötig, aktuelles Fachwissen zu besitzen, verschiedene Theorien, gesellschaftliche Zusammenhänge und Stereotype zu (er)kennen, kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren, da nur so eine bewusste Haltung entwickelt und in der Praxis umgesetzt werden kann (vgl. Dräger, 2008, S. 63). Das folgende Kapitel behandelt den Forschungsstand zu den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Geschlechter und widmet sich unterschiedlichen Theorien und Erklärungsansätzen.

3.1 ANLAGE-UMWELT-DEBATTE

Dass in unserer zweigeschlechtlichen Gesellschaft Unterschiede zwischen den Geschlechtern wahrgenommen werden, ist nicht von der Hand zu weisen. Jungen gelten beispielsweise als aktiver, und ihnen wird ein Leistungsvorsprung in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zugesprochen, Mädchen hingegen attestiert die Forschung, die besseren sprachlichen Fähigkeiten und ein höheres Empathievermögen (vgl. Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 222 ff.) Aber sind es biologische Gegebenheiten oder durch Erziehung und Sozialisation erworbene Eigenschaften, die uns zu dem machen, was wir sind, und sind die Geschlechtsunterschiede wirklich vorhanden oder nur durch äußere Einflüsse entstanden und veränderbar? Einerseits werden Differenzen zwischen den Geschlechtern anhand chromosomaler und hormoneller Faktoren und einer unterschiedlichen Gehirnstruktur erklärt, andere Ansätze gehen davon aus, dass es Ergebnisse von ökologischen Anpassungsprozessen im Laufe der Evolution waren, die Unterschiede zwischen Männern und Frauen hervorgerufen haben. Vereinfacht gesagt: Frauen kümmerten sich um die Babys, Männer gingen auf die Jagd (vgl. Hubrig, 2019, S. 14 ff.). Laut Tim Rohrmann werden

Forschungsergebnisse zu biologischen Gegensätzen zwischen den Geschlechtern allerdings überschätzt. Er stützt sich auf Lise Eliot (2010), die in einem umfassenden Forschungsüberblick viele geschlechtsspezifische Ergebnisse widerlegen konnte und bewertet es kritisch, dass Eltern und pädagogische Fachkräfte trotzdem vermeintliche Unterschiede vereinfacht auf die Natur zurückführen und als nicht zu ändern hinnehmen (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 45; Rohrmann, Gender, 2021, S. 92). Auch andere Autoren kritisieren, dass Forschungen häufig bereits so angelegt seien, dass von vornherein nach Unterschieden der Geschlechter gesucht werde und schon im Vorfeld Differenzen als Ausgangspunkt angenommen werden. Meist zeigen sich allerdings viel größere Abweichungen innerhalb einer Geschlechtergruppe (vgl. Schnerring & Verlan, 2014, S. 41; Kubandt, 2016, S. 82 f.).

Heutzutage geht die Wissenschaft davon aus, dass die Persönlichkeitsentwicklung von Mädchen und Jungen sowohl durch biologische als auch durch soziale Faktoren bedingt ist. Wechselwirkungen zwischen Anlage- und Umweltfaktoren sind für die Entwicklung von Kindern wesentlich (vgl. Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 237; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 43). Allerdings sind die Unterschiede im Gehirn so gering, dass sie praktisch keinen großen Unterschied im Verhalten oder in den Fähigkeiten ausmachen können (vgl. Hubrig, 2019, S. 17; Rendtorff, 2015, S. 13; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 45).

3.2 GENDERTHEORETISCHE PERSPEKTIVEN

Die Trennung zwischen dem biologischen und sozialen Geschlecht hat sich in unserer westlich geprägten Gesellschaft durchgesetzt. Männlichkeit und Weiblichkeit werden allerdings gesellschaftlich unterschiedlich bewertet. Im Folgenden werden einige grundlegende Perspektiven und Erklärungsansätze in der Debatte um Geschlechtsdifferenzen dargestellt.

3.2.1 GLEICHHEITSPERSPEKTIVE

Die Gleichheitsperspektive entstand ursprünglich während der Französischen Revolution und fordert die Gleichheit der Geschlechter. Frauen und Männer sollen gleiche Rechte, gleiche Chancen, gleiche Bildung und gleiche Fähigkeiten zugestanden werden (vgl. Focks, 2002, S. 36). Anfang der 1970er-Jahre wurde die Idee von der sogenannten zweiten Frauenbewegung aufgegriffen. Die heutige Gleichstellungspolitik, also auch Gender-Mainstreaming, entwickelte sich aus diesem Ansatz heraus.

Dieser Perspektive liegt die Annahme zugrunde, dass Geschlechterdifferenzen und Geschlechterhierarchien durch historische und gesellschaftliche Gegebenheiten hergestellt wurden und veränderbar sind. Differenzen zwischen den Geschlechtern sind in den unterschiedlichen Lebensbedingungen begründet, werden von Kindern im Laufe der Sozialisation übernommen und sind nicht biologisch oder genetisch bedingt (vgl. Focks, 2016, S. 72). Geschlecht wird als soziale Strukturkategorie begriffen und hat Einfluss auf die soziale Position und die jeweiligen Lebenschancen des Menschen.

Die Gleichheitsperspektive soll die Gleichheit der Geschlechter im öffentlichen und privaten Raum voranbringen und Benachteiligungen aufheben (vgl. Kubandt, 2016, S. 24). Männer sollen sich stärker an der Familien- und Erziehungsarbeit beteiligen, Frauen mehr an wirtschaftlichem, politischem und kulturellem Leben teilhaben. Durch eine Politik der Partizipation, Gleichstellung und Quotierung könne dies erreicht werden. Es wird gefordert, dass frauentypische Berufe aufgewertet werden und Frauen sich auch andere (z. B. technische) Berufsbereiche erschließen können (vgl. Focks, 2002, S. 38). Aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Ausgangsbedingungen für Mädchen und Jungen ergeben sich verschiedene Förderbedarfe. Mädchen sollen demnach mehr Selbstbehauptungskompetenzen erlangen und beispielsweise in naturwissenschaftlichen Fertigkeiten unterstützt werden, Jungen hingegen vor allem in ihren sozialen Fähigkeiten gefördert werden (vgl. Dräger, 2008, S. 64). Außerdem wird die Vorbildfunktion der erwachsenen Frauen in der Mädchenarbeit und der erwachsenen Männer in der Jungenarbeit als bedeutsamer Faktor für eine gelingende Pädagogik benannt, da diese die jeweiligen Kompetenzen vorleben können (vgl. Focks, 2002, S. 39).

Die Gleichheitsperspektive wird auch kritisch betrachtet, denn durch Quotierung oder einseitige Förderung von Frauen im beruflichen Kontext werden Frauen zwar gleichgestellt, dies ändere aber nichts an hierarchischen Strukturen, die dadurch weiter existieren. Frauen müssen sich an diese und damit an eine männliche Norm anpassen, wenn diese nicht grundlegend verändert werde. Außerdem werde das binäre Geschlechtssystem nicht in Frage gestellt (vgl. Focks, 2016, S. 72).

3.2.2 DIFFERENZPERSPEKTIVE

Im Gegensatz zur Gleichheitsperspektive geht die Differenzperspektive davon aus, dass sich Männer und Frauen voneinander unterscheiden; Sie denken, handeln und fühlen anders, da sie „[...] historisch und aktuell in unterschiedlichen Erfahrungs- und Alltagswelten leben, die sie unabhängig von ihrem Wollen in soziale Gestaltungsprinzipien einbinden“ (Focks, 2002, S. 41). Dem Differenzansatz liegt die Annahme zugrunde, dass die Ungleichheiten bereits fest

in der Gesellschaft verankert und nicht mehr veränderbar sind. Männern werden beispielsweise Eigenschaften wie Durchsetzungsvermögen und Selbstbehauptung zugesprochen, Frauen werden als fürsorglich und einfühlsam dargestellt. Gleichzeitig wird aber das *Männliche* höher anerkannt als das *Weibliche*.

Ziel des Ansatzes soll das generelle Aufwerten oder vielmehr eine Gleichbewertung der femininen Charakteristika sein. Vertreter*innen dieser Theorie kritisieren, dass männlich konnotierte Eigenschaften, wie z. B. Durchsetzungsvermögen und Streben nach Selbstbehauptung in der Gesellschaft höher wertgeschätzt werde als weiblich besetzte Merkmale, wie beispielsweise soziale Verantwortung für andere Menschen und für das Gemeinwesen zu übernehmen (vgl. Focks, 2016, S. 73).

Pädagogische Konzepte, die sich am Differenzansatz orientieren, wollen Mädchen und Jungen in ihren jeweiligen Stärken und Ressourcen stärken und diese hervorheben. So werden beispielsweise bei Mädchen Einfühlungsvermögen, Fürsorgeverhalten und die sozialen und pflegerischen Kompetenzen sichtbar gemacht, bewusst wertgeschätzt und gefördert. Jungen werden dagegen in den Bereichen unterstützt, die als jungentypisch gelten, „[...] sodass ihnen mehr Raum für Bewegung, Toben, Kämpfen [...]“ gegeben wird (Focks, 2016, S. 74).

Kritikpunkte der Differenzperspektive liegen darin, dass die Gegensätze der Geschlechter betont werden und dadurch eine Verstärkung der Differenzen erfolgen könne. Geschlechtsstereotype können durch die höhere Gewichtung der Unterschiede verstärkt und als naturgegeben angenommen werden (vgl. Dräger, 2008, S. 65; Focks, 2002, S. 43). Dadurch werden Kinder ausgegrenzt, die nicht die typischen Verhaltensweisen, Interessen und Kompetenzen mitbringen, denn sie werden in ihren Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt. Außerdem führt die Perspektive zur Benachteiligung von Familien und Menschen, die nicht der binären Geschlechterordnung entsprechen.

3.2.3 (DE)KONSTRUKTIVISTISCHE PERSPEKTIVE

Nach der (de)konstruktivistische Perspektive ist das Geschlecht nicht biologisch begründet, sondern wird ausgeübt und praktisch hervorgerufen. Es geht darum, *wie* Mädchen und Frauen oder Jungen und Männer alltäglich ihre Geschlechterrollen reproduzieren. Der Ansatz geht davon aus, dass Menschen durch Normen, Werte, Erziehung, also durch Doing-Gender-Prozesse überhaupt erst zu Mädchen oder Frauen und Jungen oder Männern werden. Frauen sind nicht von Natur aus beziehungsorientiert und tragen keine Bestimmung zur Hausfrau und Mutter in sich, sondern werden von der jeweiligen Gesellschaft und der

Kultur geprägt (vgl. Focks, 2002, S. 48f.). Geschlecht wird als sozial-konstruiert und nicht als naturgegeben verstanden.

Ziel dieses Ansatzes ist es, das binäre Prinzip unseres Denkens zu dekonstruieren. Für die pädagogische Arbeit bedeutet dies, dass normative Denkgewohnheiten reflektiert werden sollen und Doing-Gender Prozesse zu vermeiden und/oder ständig zu hinterfragen seien. Kinder sollen dabei unterstützt werden zu entdecken, wer sie sind und was ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht, unabhängig davon, ob sie männlich oder weiblich sind. Außerdem sollen Kinder dahingehend gefördert werden, die geschlechteruntypischen Begabungen und Fertigkeiten anderer Personen anzuerkennen und wertzuschätzen. Dabei muss ihnen ein sicherer Umgang mit Vielfalt vermittelt werden (vgl. Focks, 2002, S. 53; Nordt & Kugler, 2018, S. 28 f.).

Kritisiert wird an dieser Theorie, dass es zur Auflösung einer identitätsstiftenden Zuordnungskategorie komme und Kindern die Orientierung fehle. Grundvoraussetzung sei daher eine professionelle Haltung pädagogischer Fachkräfte, um Kinder in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen (vgl. Dräger, 2008, S. 67).

3.2.4 MÄNNLICHER HABITUS UND HEGEMONIALE MÄNNLICHKEIT

Auch die Theorien zum männlichen Habitus nach Pierre Bourdieu und zur hegemonialen Männlichkeit nach Raewyn Connell sind für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich wichtig, um die eigene pädagogische Haltung und das eigene Handeln begründen zu können. Beide Ansätze gehen von Geschlecht als soziales Konstrukt aus. Nach Bourdieu lässt sich am Habitus eines Menschen sein gesellschaftlicher Rang oder Status ablesen. Er wird gezwungen, sich in das zweigeschlechtliche System unserer Gesellschaft einzuordnen. Ein Junge will als *richtiger Junge* wahrgenommen werden, und um dies zu zeigen, inszeniert er Männlichkeit durch diverse Praktiken: Provokation, Wettbewerbe, Selbstinszenierung, Humor, Regelverstöße, Risikobereitschaft etc. (vgl. Focks, 2016, S. 79 f.). Jungen orientieren sich dabei an dem gesellschaftlichen Bild von Männlichkeit. Nach Connell gibt es ein in der jeweiligen Zeit und Kultur vorherrschendes Ideal, das von Jungen als erstrebenswert angesehen werde, die hegemoniale Männlichkeit (vgl. Focks, 2016, S. 80). Diese ermöglicht die Überlegenheit von Männern und die Diskriminierung von Frauen. Männer werden als kraft- und machtvoll beschrieben. Im Kindesalter werden diese Männlichkeitsattribute stark übertrieben ausgelebt und können zu Problemen in den meisten Bildungseinrichtungen führen, denn dort gelten diese Verhaltensweisen als störend und herausfordernd (vgl. ebd.). Connell macht in seinen Forschungen deutlich, dass es diverse Formen von Männlichkeit gebe und diese vielmehr benannt und gezeigt werden müssen, damit Jungen auch alternative Rollen als Vorbilder zur Verfügung stehen.

4. GESCHLECHTERROLLEN IN EINEM BINÄREN SYSTEM

Neben fachlichem Wissen über die verschiedenen Erklärungsansätze und Perspektiven zum Thema Geschlecht ist es wichtig, die Identitätsentwicklung von Kindern im Blick zu haben. Die Bildung einer Geschlechtsidentität ist bereits im Kindergartenalter von zentraler Bedeutung und gilt als eine der Hauptentwicklungsaufgaben. Wir leben in einer Gesellschaft der Zweigeschlechtlichkeit, in der spezifische Erwartungen an Rollen geknüpft sind. Kinder wollen sich zugehörig fühlen zur Gruppe der Mädchen oder Jungen. Mit der Geschlechterzugehörigkeit werden Spielvorlieben und Interessen entwickelt. Auch Beziehungen und Freundschaften hängen damit zusammen und prägen den weiteren Verlauf der kindlichen Entwicklung (vgl. Hubrig, 2019, S. 22; Rohrmann, 2013, S. 98).

Wie die Entwicklung der geschlechtlichen Identität in einem binären Geschlechtersystem abläuft und welche Risiken mit klischeehaften Geschlechterrollen verbunden sind, stellt dieses Kapitel dar.

4.1 ENTWICKLUNG DER GESCHLECHTSIDENTITÄT IM ELEMENTARBEREICH

Um eine Geschlechtsidentität zu entwickeln, müssen sich Kinder die Regeln der Geschlechterunterscheidung aneignen. Dies geschieht zunächst über Äußerlichkeiten, später über Verhaltensweisen (vgl. Focks, 2016, S. 42 f.). Bereits mit wenigen Monaten sind Kinder in der Lage männliche von weiblichen Stimmen zu differenzieren, im Alter von 12 bis 18 Monaten können sie eine generelle Unterscheidung zwischen Männer- und Frauen-Gesichtern vornehmen (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 39).

Zunächst werden Geschlechterunterscheidungen über äußere Symbolisierungen erkannt. Die Kinder unterscheiden Männer und Frauen beispielsweise aufgrund der Haarlänge, verschiedenfarbiger Kleidung oder anhand von typischen Kleidungsstilen. Mit ungefähr zwei Jahren ordnen sie sich selbst einem Geschlecht zu und entdecken ihre eigenen körperlichen Geschlechtsunterschiede (vgl. Hubrig, 2019, S. 22; Rohrmann, Gender, 2021, S. 94 f.; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 38 f.). Ein Bewusstsein über ihre eigene geschlechtliche Identität entwickeln sie mit ca. drei Jahren. Sie wissen, welches Geschlecht sie haben und welche Erwartungen damit verbunden sind. Dabei orientieren sie sich an den gängigen Rollenbildern. Noch glauben sie, das Geschlecht je nach Tätigkeit und Kontext ändern und wechseln zu können und inszenieren Geschlechterrollen sehr stark. Sie denken in Kategorien und Klischees, da sie jedes abweichende Verhalten verunsichert. Mit dem fünften und sechsten Lebensjahr bildet sich die sogenannte Geschlechtskonstanz aus. Die Kinder erkennen in diesem Alter, dass sie ihr Geschlecht nicht ablegen können und es konstant

bleibt, auch wenn sie sich gegensätzlich verhalten (vgl. Hubrig, 2019, S. 22, Rohrmann, 2013, S. 98). Das Alter ist von geschlechtshomogenem Spiel geprägt, die Kinder versuchen sich geschlechtskonform zu verhalten, um dem Bild vom *richtigen* Mädchen oder Jungen zu entsprechen. Innerhalb der Gruppen werden stereotype Verhaltensweisen eingeübt und verstärkt. Diese Prozesse müssen bewusst begleitet und kritisch hinterfragt werden. Die Kinder müssen darin bestärkt werden, dass sie ihre Identität, ihre Interessen und Vorlieben so ausleben dürfen, wie es ihnen und ihrem Temperament entspricht. Wenn ihnen nur Erfahrungsräume angeboten werden, die die vorherrschenden Bilder und Konstruktionen erfüllen, orientieren sie sich weiterhin allein an den stereotypen Rollenbildern, die sie kennen. Je zufriedener, sicherer und selbstbewusster Kinder sind, desto leichter akzeptieren sie, dass nicht Farben, Spielzeuge oder Kleidungsstücke über die Geschlechterzugehörigkeit entscheiden (vgl. Dräger, 2008, S. 104 f.; Focks, 2016, S. 43; Rohrmann, 2021, S. 96).

4.2 GESCHLECHTSROLLENSTEREOTYPE

Jeder Mensch erfüllt täglich eine Rolle in unterschiedlichen Funktionen. Die Rolle als Mutter, Vater, Tochter, Sohn, Schwester, Bruder etc. An jede dieser Rollen sind gewisse Annahmen geknüpft. Werden diese Erwartungen übernommen, internalisiert und gelebt, erfüllt ein Mensch die Geschlechterrolle (vgl. Alshut, 2012, S. 81).

Geschlechterrollen sind nicht grundsätzlich negativ zu betrachten, denn sie geben Orientierungen im Umgang mit anderen. Insbesondere Kinder halten an oberflächlichen Äußerlichkeiten und stereotypen Erwartungen fest, weil diese ihnen Sicherheit und Ordnung im oft widersprüchlichen Kindergartenalltag bieten (vgl. Elsen, 2020, S. 24; Schnerring & Verlan, 2014, S. 50 f.). Kinder als von Geburt an soziale Wesen haben ein grundlegendes Bedürfnis nach Zugehörigkeit. Sie möchten zu einer Gruppe dazugehören und meist ist der erste Kreis, in den sie aufgenommen werden, der der Mädchen oder Jungen. Es werden ein Wir-Gefühl, Sympathie und Vertrautheit geschaffen (vgl. Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 240 ff.; Schnerring & Verlan, 2014, S. 52;).

Allerdings beeinflussen Rollenbilder auch unser Denken und unsere Wahrnehmung. Kinder machen unterschiedliche Erfahrungen, je nachdem ob sie als Junge oder Mädchen zur Welt kommen und das bereits mit dem Zeitpunkt der Geburt. Das Baby-X-Experiment belegt die Bedeutung und Auswirkung der Sozialisation. Versuchspersonen wurde ein und dasselbe Baby gezeigt. Im Anschluss sollten Verhaltensweisen und Eigenschaften des Kindes beschrieben werden. Der einen Versuchsgruppe wurde das Baby als Junge vorgestellt, der zweiten Gruppe wurde gesagt, es handele sich um ein Mädchen. In den Beschreibungen der Gruppen gab es große Unterschiede, denn Gesichtsausdrücke und Eigenschaften des

Babys wurden anders gedeutet, je nachdem, ob es für ein Mädchen oder einen Jungen gehalten wurde. Ein und dasselbe Verhalten wird also divergierend bewertet, weil wir das, was wir sehen, mit dem abgleichen, was wir kennen und tief in unserem Unterbewusstsein abgespeichert haben. Diese und andere Studien verdeutlichen, dass Erwachsene unterschiedliche Erwartungen an Kinder stellen und Klischees unsere Wahrnehmung beeinflussen (vgl. Focks, 2016, S. 17 f.; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 47).

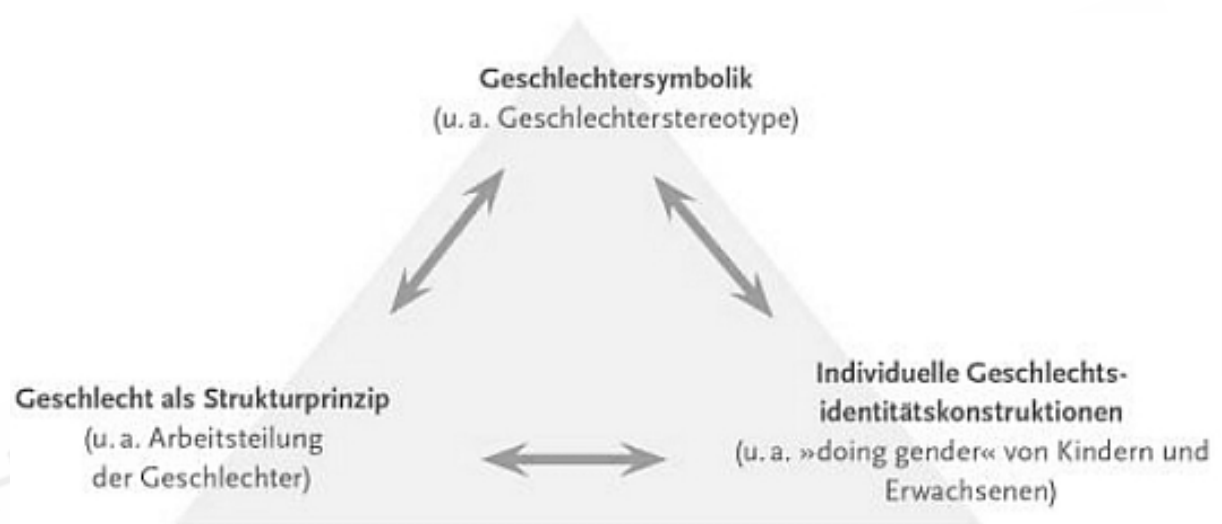
Stereotype sind Sachverhalte, Charakteristika und Verhaltensweisen, die in unserer Gesellschaft typischerweise als männlich oder weiblich angesehen werden, unabhängig von den tatsächlichen Eigenschaften konkreter Personen. Als Zuordnungssystem werden sie im Vorschulalter erlernt. Einerseits sind Stereotype deskriptiv und umfassen Annahmen darüber, wie Frauen und Männer *sind*, welche Eigenschaften sie haben und wie sich verhalten. Frauen *sind* nach stereotypen Erwartungen beispielsweise empathisch und emotional, Männer *sind* dominant und zielstrebig. Andererseits sind Stereotype präskriptiv und beziehen sich darauf, wie die Geschlechter sein *sollen* oder sich verhalten *sollen*. Frauen *sollen* demnach emotional sein und Männer *sollen* sich dominant verhalten (vgl. Eckes, 2010, S. 180). Insbesondere für Kinder stellen diese Erwartungshaltungen einen ständigen Drahtseilakt dar, denn einige sind widersprüchlich und/oder schwer umsetzbar. So sollen Mädchen schön sein, aber keine Barbies, sie sollen sich durchsetzen können, ohne zickig zu sein. Jungen sollen Gefühle zeigen, aber dürfen keine Heulsusen sein, sie sollen Stärke beweisen, aber nicht zu dominant auftreten. Werden die Erwartungen nicht erfüllt, führt dies zur Ablehnung, Bestrafung und Ausgrenzung (vgl. Alshut, 2012, S. 106; Rohrmann, 2008, S. 94 f.).

Inszenierung von Männlichkeit und Weiblichkeit gehören zur Entwicklung der Geschlechtsidentität. Wie zuvor bereits beschrieben, ist es eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Elementarbereich und als Fähigkeit zu betrachten, wenn Kinder eine Kategorisierung vornehmen können. Allerdings müssen Kinder hier bewusst begleitet und darin bestärkt werden, ihre Interessen und Begabungen so auszuleben, wie es ihnen entspricht. Wenn sie sich nur an den vorgegeben stereotypen Rollenbildern orientieren und ihnen keine abweichenden Möglichkeiten, Abgrenzungen und Alternativen aufgezeigt werden, kann dies zu Ausgrenzung führen. Darüber hinaus müssen gleiche Bewertungen von männlichen und weiblichen Attributen erfolgen, damit es nicht zu einer sozialen Ungleichheit kommt. Ihre individuelle Geschlechtsidentität können Kinder entwickeln, wenn sie (sich) ausprobieren dürfen, akzeptiert und unterstützt werden, auch wenn ihr Verhalten nicht der Erwartungshaltung der Erwachsenen entspricht (vgl. Focks, 2016, S. 43; Rohrmann, 2021, S. 97).

4.3 URSACHEN UND AUSWIRKUNGEN VON STEREOTYPEN ROLLENBILDERN

Kinder integrieren Stereotype in ihr Selbstbild (vgl. Elsen, 2020, S. 166). Nach Focks müssen drei Ebenen der Geschlechterkonstruktion bedacht werden, die auf unterschiedliche Art und Weise wirken, miteinander verknüpft sind und sich beeinflussen. Das sogenannte Geschlechter-Dreieck beschreibt die drei Ebenen Geschlechtersymbolik, Geschlecht als Strukturprinzip und individuelle Geschlechtskonstruktionen (vgl. Focks, 2016, S. 10 f.).

EBENEN DES GESCHLECHTER-DREIECKS



Focks, 2016, S. 11

In unserem binären Gesellschaftssystem wird Geschlecht in vielen Lebensbereichen permanent zum Thema und insbesondere Kinder sind umgeben von Geschlechterstereotypen und -symbolen, an denen sie sich orientieren. Dies stellt die erste Ebene dar, die auf die Geschlechterkonstruktion wirkt (vgl. ebd.). In den letzten Jahren hat sich ein großer Markt des sogenannten Gender-Marketings entwickelt. Kleidung, Spielzeuge, Bücher etc. werden jeweils für beide Geschlechter angeboten, wodurch stereotype Rollenbilder reproduziert und verstärkt werden. Es legt Jungen und Mädchen auf vermeintlich geschlechtsspezifische Besonderheiten und Interessen fest. Diese Symbole der Geschlechtsstereotypisierung nehmen Kinder immer wieder in ihrem Alltag wahr und konstruieren so ihr Bild von Geschlecht. Je häufiger sie Stereotype erfahren, desto fester wird die Korrelation für die Konzepte Frau und Mann (vgl. Elsen, 2020, S. 109 f.; Focks, 2016, S. 9 f.; Hubrig, 2019, S. 18 f.; Rendtorff, 2015, S. 8 f.).

Die zweite Ebene *Geschlecht als Strukturprinzip* erleben Kinder unter anderem durch die Aufteilung der Erwerbsarbeit und die Arbeitsteilung der Geschlechter, die sie bei Eltern oder sonstigen Bezugspersonen beobachten können. Kinder lernen durch das Beobachten und Nachahmen von Verhaltensweisen der Erwachsenen. Dieses *Lernen am Modell* hat einen starken Einfluss auch auf die Geschlechtsidentität. (vgl. Dräger, 2008, S. 77 f.; Focks, 2016, S. 11; Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 231 f.). Die Hauptbezugspersonen für Kinder sind heutzutage noch immer vorwiegend Frauen, sowohl im privaten als auch im institutionellen Kontext. Zwar haben sich die normativen Vorstellungen vom (männlichen) Alleinernährermodell gewandelt, trotzdem sind es eher die Frauen, die die Kinderbetreuung und Sorgearbeit innerhalb der Familie hauptsächlich übernehmen und ihre beruflichen Ambitionen hinten anstellen. Am weitesten verbreitet ist das *modernisierte Ernährermodell*, bei dem der Vater vollzeit- und die Mutter teilzeitbeschäftigt ist. Im Jahr 2017 lebten 72% aller Ehepaare und 54% aller nicht ehelichen Lebensgemeinschaften dieses Arrangement (vgl. Oschimansky et al., 2020, o. S.). Die berufliche Laufbahn der Frauen ist geprägt durch das *Drei-Phasen-Prinzip*. Sie arbeiten zunächst in Vollzeit, mit der Geburt des Kindes/der Kinder schließt eine Erziehungspause an und in der dritten Phase ist die Frau in Teilzeit beschäftigt. Die Mutter ist die *Managerin der Familie* und hauptverantwortlich für die Erziehungsarbeit, der Vater ist noch immer der Hauptverdiener (vgl. Macha & Witzke, 2008, S. 264). Diese klassischen Rollenbilder werden Kindern somit weiterhin vorgelebt und weitergegeben und gelten als Norm.

Daneben gilt der Bildungsort Kita als *weiblicher Raum*, da hier überwiegend Frauen arbeiten und der damit von typisch weiblichen Beziehungsmustern und Gestaltungsmerkmalen geprägt wird. Dies zeigt sich bereits mit der Raumgestaltung und zieht sich weiter bis zu den pädagogischen Angeboten der Fachkräfte. Es werden überwiegend die weiblichen Interessen und Vorlieben vorgelebt und gefördert (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, S. 63 f.). Die wenigen männlichen Fachkräfte sind einer paradoxen Situation ausgesetzt. Ihre Männlichkeit wird einerseits in Frage gestellt, weil sie einen typischen Frauenberuf wählen, andererseits wird von ihnen erwartet, dass sie männliche Rollenbilder und Verhaltensweisen an die Kinder weitergeben und als männliche Vorbilder dienen. Gleichzeitig sollen sie nicht in die traditionelle Männerrolle verfallen (vgl. Kubandt, 2018, S. 182; Rohrmann, 2008, S. 167).

Die dritte Ebene des Geschlechterdreiecks stellt die Prozesse der individuellen Geschlechtsidentitätskonstruktionen dar und meint damit, wie Weiblichkeit und Männlichkeit im Alltag aktiv hergestellt werden. Kinder zeigen nicht nur ihre Interessen im Spiel, sondern konstruieren dabei auch Weiblichkeit und Männlichkeit. „Indem sie [...] Fußball spielen oder toben zeigen sie, dass sie ‚Jungen sind‘, [...] indem sie sorgen, pflegen und mit Puppen spielen, dass sie ‚Mädchen sind‘“ (Focks, 2016, S. 11).

Diese Doing-Gender-Prozesse der Kinder werden von ihren Bezugspersonen oft vernachlässigt und als naturgegeben hingenommen und nicht reflektiert (vgl. ebd. S. 9 ff). Auch auf der Seite der Erwachsenen passiert Doing-Gender: Unterbewusst ordnen sie Geschlecht immer wieder in Kategorien ein, bilden Stereotype und merken nicht, dass sie dadurch automatisch Unterschiede machen (vgl. Kubandt, 2018, S. 181). Kinder werden dem einen oder anderen Geschlecht zugewiesen, nicht, weil sie die dazugehörigen Eigenschaften unter Beweis gestellt haben, sondern weil ihnen diese Eigenschaften unterstellt werden (vgl. Kasüschke, 2004, S. 364). Die pädagogischen Fachkräfte sind der Meinung, dass sie geschlechtsneutral handeln, gehen aber unbewusst anders mit Jungen und Mädchen um. Es werden unterschiedliche Erwartungen an die Kinder gestellt. Einseitig geschlechtstypische Verhaltensweisen von Mädchen, wie beispielsweise das bevorzugte Spielen in der Puppenecke, Malen und Basteln, werden so gut wie gar nicht kritisch reflektiert. Es wird zum einen nicht als rollenstereotypisch wahrgenommen, zum anderen wird das Vermeiden von jungenspezifischen Tätigkeiten wie Bauen, Konstruieren, Toben etc. nicht als mangelndes Erfahrungsfeld der Mädchen begriffen. Damit wird Mädchen automatisch weniger die Möglichkeit zur Entwicklung von Kompetenzen, wie Durchsetzungsvermögen, Planen, Selbstbehauptung, technisches Verständnis etc. gegeben als Jungen. Umgekehrt fehlt den Jungen die gezielte Förderung von sozialen Fähigkeiten, wie prosoziales Verhalten, Einfühlbarkeit, Toleranz und Rücksichtnahme, sowie die feinmotorischen Fertigkeiten etc. (vgl. ebd. S. 198).

Die Auswirkungen von Stereotypen sind vielfältig. Neben Orientierungsstrukturen führen sie jedoch überwiegend zu Einschränkungen. Insbesondere Faktoren wie die Schullaufbahn, die die Berufswahl oder die Persönlichkeitsentwicklung werden durch Geschlechtsstereotypisierungen maßgeblich beeinflusst (vgl. Alshut, 2012, S. 101 ff.).

Nachfolgend werden einige Auswirkungen dargestellt, um die Bedeutung genderbewusster Pädagogik hervorzuheben. Aufgrund des Umfangs einer Bachelor-Thesis und der Komplexität der Thematik können die Aspekte nur exemplarisch erläutert und der Forschungsstand lediglich komprimiert abgebildet werden.

4.3.1 AUSWIRKUNGEN AUF DIE PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG

In unserem zweigeschlechtlichen Gesellschaftssystem werden Bewertungen von männlichen und weiblichen Attributen vorgenommen, die Benachteiligungen, Einschränkungen der Persönlichkeit und Diskriminierung zur Folge haben. Mit dem Einüben der stereotypen Geschlechterrollen lernen Kinder, dass Vor- und Nachteile mit ihrem jeweiligen Geschlecht

verbunden sind. Dies kann einerseits zu Neid und Ablehnung gegenüber dem jeweils anderen Geschlecht führen, andererseits wird untypisches Verhalten herabgewürdigt und Kinder, die nicht dem gängigen Bild entsprechen, werden ausgegrenzt (vgl. Focks, 2016, S. 43). Die Erwartungshaltung und Bewertung der Erwachsenen und Peergroups beeinflusst die Entwicklung der Geschlechtsidentität. Jungen sind dabei einem noch höheren sozialen Druck ausgeliefert, sich geschlechtskonform zu verhalten, da „[...] ein fußballspielendes Mädchen [...] gesellschaftlich akzeptierter [ist] als ein Junge mit lackierten Fußnägeln“ (Hubrig, 2019, S. 23). Die Rollenbilder der Jungen sind wesentlich eingeschränkter. Wollen sie diesen entsprechen, überschätzen manche beispielsweise ihre körperlichen Fähigkeiten und riskieren Verletzungen. Jungen lernen, dass Angst, Hilflosigkeit und Schwäche nicht männlich sind, was dazu führen kann, dass sie generell Gefühle für sich ablehnen (vgl. Focks, 2016, S. 42 f.; Hubrig, 2019, S. 22 f.). Darüber hinaus werden aufgrund eines geschlechtsuntypischen Verhaltens Rückschlüsse auf die sexuelle Orientierung der Jungen gezogen, was Diskriminierung zur Folge haben kann (vgl. Focks, 2016, S. 22). Neben dem Überschätzen von Fähigkeiten können stereotype Rollenbilder auch dazu führen, dass die Selbstwirksamkeit der Kinder negativ beeinflusst wird. Erfahren sie immer wieder welche Erwartungen an ihr Geschlecht geknüpft sind, trauen sie sich selbst kein geschlechtsuntypisches Verhalten mehr zu und schöpfen ihre Potenziale nicht aus. So kommt es beispielsweise dazu, dass sich Mädchen in den Bereichen Mathematik oder Motorik deutlich weniger zutrauen als Jungen (vgl. Focks, 2016, S. 169; Rohrmann, 2021, S. 104). Mädchen schränken sich in ihrem Verhalten von klein auf ein, verhalten sich ruhig und passen sich an. Ihre Konflikte versuchen sie still und nach innen gekehrt auszutragen und richten ihre Aggressionen gegen sich selbst und den eigenen Körper. Es kann zu einem negativen Selbstbild kommen (vgl. Focks, 2016, S. 43).

4.3.2 AUSWIRKUNGEN AUF BILDUNGSVERLÄUFE

Eine häufige Folge von Geschlechterstereotypen ist, dass Kinder geschlechtstypisch und damit einseitig gefördert werden. Unbewusste Doing-Gender-Prozesse schränken Kinder in ihren Entfaltungsmöglichkeiten ein (vgl. Elsen, 2020, S. 115; Focks, 2016, S. 46). In Schulleistungsstudien werden mangelnde Kompetenzen von Jungen beklagt und von ihnen als *Bildungsverlierer* gesprochen, die von den Mädchen überholt wurden (vgl. Alshut, 2012, S. 133; Hurrelmann & Schultz, 2012; Rohrmann, 2021, S. 98; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 135). So besuchen weniger Jungen das Gymnasium und schließen auch seltener ihre Schullaufbahn mit dem Abitur ab als Mädchen (vgl. Rendtorff, 2015, S. 12 ff.; Rohrmann, 2021, S. 104; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 135 f.). Diese Leistungsunterschiede werden in den Medien mit dem Fehlen männlicher Fach- und Lehrkräfte und den damit fehlenden Vorbildern begründet. Aus

dem aktuellen Wissenstand lässt sich allerdings ableiten, dass stereotype Vorstellungen an Männlichkeit eine Rolle spielen. Rendtorff nennt dieses Phänomen den „Überlegenheitsimperativ“ (Rendtorff, 2015, S. 14). Jungen wird das Gefühl gegeben, dass sie alles schaffen und sich nicht anstrengen müssen. Lernen, gilt als uncool und unpassend für Jungen (vgl. ebd.). Vor allem sprachliche Defizite werden ihnen attestiert, die darauf zurückzuführen sind, dass ihnen Erfahrungsräume im sprachlichen Bereich verwehrt bleiben. Jungen wird beispielsweise weniger vorgelesen und mit ihnen wird weniger und auf andere Art kommuniziert als mit Mädchen. Demgegenüber stehen Leistungsvorsprünge der Jungen im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer (vgl. Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 223). Hier wird ein mangelndes Interesse der Mädchen als naturgegeben angenommen und eine Förderung seitens der Fachkräfte bleibt von vornherein aus. Außerdem gilt die stereotype Vorstellung von Mädchen als kooperativ, anpassungsfähig und bemüht. Dies führt dazu, dass Mädchen des Öfteren das leistungsbezogene Selbstvertrauen fehlt und sie sich zwar als fleißig, aber nicht als klug wahrnehmen. Oft resultieren daraus massive Selbstzweifel hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Leistungen (vgl. Rendtorff, 2015, S. 14 f.).

4.4 ZUSAMMENFASSUNG

Abschließend ist festzuhalten, dass es in unterschiedlichen Bereichen Differenzen in den Lebensläufen von Mädchen und Jungen oder Frauen und Männern gibt. Viele entstehen durch geschlechtstypisch sozialisierte Erwachsene, die Stereotype durch unbewusste Doing-Gender-Prozesse reproduzieren. Die Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit wirken unbewusst und führen zu geschlechtstypischen Vor-, aber vor allem Nachteilen (vgl. ebd.).

Wie groß die Bedeutung der pädagogischen Fachkräfte in Kitas für die Entwicklung geschlechtsstereotypisierender Verhaltensweisen der Kinder ist, wird unterschiedlich eingeschätzt. Einige Studien belegen, dass pädagogische Fachkräfte zwar um Gleichstellung der Geschlechter bemüht sind, aber unbewusst klischeehafte Rollenbilder vermitteln und damit stereotype Verhalten der Kinder verstärken (vgl. Kubandt & Meyer, 2012, S. 6; Rendtorff, 2006, S. 197; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 64). Auch Kuger et al. (2011) kamen zu dem Ergebnis, dass pädagogische Fachkräfte den Kindern zwar immer wieder traditionelle Verhaltensweisen zuschreiben, der Kita allerdings „eher eine egalisierende, aber keinesfalls verstärkende Rolle“ (Kuger et al., 2011, S. 283) für die Entwicklung geschlechtsstereotyper Verhaltensweisen zu komme. Vielmehr müsse hier nach dem Einfluss von Familie und/oder Peergroups geforscht werden. Dies befreie die Fachkräfte allerdings nicht von der Notwendigkeit den pädagogischen Alltag sorgfältig zu gestalten, zu beobachten und zu reflektieren. Problematiken, die sich bei manchen Kindern im Verlauf ihrer Bildungskarriere

zeigen und im Geschlecht vermutet werden, müssen weiterhin Beachtung finden (vgl. ebd., S. 284). Durch eine vermeintliche Neutralität der Fachkräfte gerate die Ungleichbehandlung aus dem Fokus und werde nicht mehr reflektiert, was wiederum zur Verstärkung von Doing-Gender beitrage (vgl. Kubandt, 2016b, S. 55 f.).

Es sollten vielmehr die Gemeinsamkeiten von Kindern in den Mittelpunkt rücken, um Geschlechterrollen zu erweitern. Dafür ist es nötig, dass sich pädagogische Fachkräfte, Eltern und weitere Bezugspersonen ihren Erwartungen, Verhaltensmustern und dem Einfluss auf die Kinder bewusst sind und sich und ihr Verhalten permanent reflektieren (vgl. Wahlström, 2013, S. 11). Nur so kann eine Förderung der Kinder ihren Interessen entsprechend erfolgen und eine Chancengleichheit erreicht werden. Um eine nachhaltige Pädagogik zu entwickeln, Änderungsansätze wirksam zu machen und allen gleichen Bildungschancen zu ermöglichen, müssen alle drei Ebenen der Geschlechterkonstruktionen beachtet und darüber hinaus weitere Zugehörigkeiten der Kinder wie beispielsweise Alter, Kultur und soziales Milieu intersektional in den Blick genommen werden (vgl. Focks, 2016, S. 11).

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

II. TEIL – UMSETZUNG GENDERBEWUSSTER PÄDAGOGIK IN DER PRAXIS

Wie im ersten Teil dieser Arbeit deutlich wurde, gibt es eindeutige Forderungen nach Chancengleichheit und -gerechtigkeit, jedoch bleibt noch unbeantwortet, wie diese Ansprüche in der frühpädagogischen Praxis tatsächlich realisiert werden können. Was einen professionellen Umgang mit Geschlecht ausmacht, ist trotz vieler Studien nicht geklärt (vgl. Kubandt, 2018, S. 187).

Im folgenden Teil der Arbeit geht es um die konkrete Umsetzung genderbewusster Pädagogik im Elementarbereich. Wie kann eine Verankerung von Gender-Mainstreaming in einer Kita-Konzeption erfolgen und auf welche theoretischen Grundlagen stützt sie sich? Wie kann der Alltag der Kinder genderbewusst gestaltet werden und welche Handlungsmethoden werden den pädagogischen Fachkräften angeboten, um die Umsetzung greifbarer zu machen und eine Gleichstellung der Geschlechter zu erreichen?

5. GRUNDLAGEN UND ZIELE GENDERBEWUSSTER PÄDAGOGIK

Insbesondere die ersten Lebensjahre von Kindern sind prägend für die Entwicklung einer Geschlechtsidentität, somit kommt der Implementierung von Gender-Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Alshut, 2012, S. 45). Es handelt sich um eine Querschnittsaufgabe, die fest verankert werden muss. Um in der Praxis nachhaltig wirksam zu werden, darf Gender-Mainstreaming nicht als einmaliges Projekt gesehen werden. Geschlecht soll als Komponente in alle Überlegungen einbezogen werden und soll bestehende Ungleichheiten aufdecken und beseitigen (vgl. Dräger, 2008, S. 91; Hubrig, 2019, S. 44). Die genderbewusste Erziehung ist dabei nicht geschlechtslos oder geschlechterneutral. Ausschlaggebend sind die Wahrnehmung und Analyse bestehender Geschlechterklischees, um deren Abbau voranzutreiben. Eine genderbewusste Pädagogik ist sich der Geschlechtlichkeit der Kinder bewusst und versucht eventuell existierende Bevorzugungen oder Benachteiligungen wahrzunehmen, diese zu berücksichtigen und ihnen gegebenenfalls entgegenzuwirken (vgl. Kubandt, 2016 a, S. 130 f.).

Ziel genderbewussten Arbeit ist es, Kinder ihren individuellen Interessen, Stärken und Fähigkeiten entsprechend zu fördern und Stereotype und Vorurteile zu vermeiden, um ihnen gleiche Chancen zu ermöglichen (vgl. Alshut, 2012, S. 23; Focks, 2016, S. 22). Bei einem inklusiven Bildungsverständnis werden Kinder wahrgenommen beteiligt und ihre unterschiedlichen Stärken und Schwächen anerkannt (vgl. Focks, 2016, S. 13). Geschlechtergerechte Pädagogik soll Geschlecht nicht neutralisieren oder Mädchen und Jungen differenzieren, vielmehr geht es darum, alle gleich zu behandeln, allen die gleichen Rechte zuzugestehen und alle

gleichermaßen mit einzubeziehen und teilhaben zu lassen (vgl. Alshut, 2012, S. 110). Außerdem soll Kindern ein größeres Verhaltensrepertoire eröffnet und das Miteinander diverser gestaltet werden (vgl. Rohrmann 2021, S. 97). So entdecken sie neue Bilder von Geschlecht und lernen sich in einer vielfältigen Gesellschaft zurechtzufinden (vgl. Dräger, 2008, S. 94). Das Bestärken von geschlechtsuntypischen Interessen verhilft Kindern zu größerem Selbstbewusstsein (vgl. Krabel & Cremers, 2008, S. 4).

Das nachhaltige Ziel einer genderbewussten Pädagogik ist das Herstellen einer gesamtgesellschaftlichen Gleichstellung der Geschlechter (vgl. Alshut 2012, S. 24).

5.1 PROFESSIONALISIERUNG UND GENDERKOMPETENZ

Fundiertes theoretisches Wissen und eine selbstreflexive, forschende Haltung sind Grundvoraussetzungen pädagogischer Fachkräfte. Sie müssen eigenverantwortlich und autonom entscheiden können, um auch unvorhersehbare Situationen zu bewältigen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 14). Kompetenz zeichnet sich durch spontanes und intuitives Handeln aus, das immer wieder analysiert, reflektiert und gegebenenfalls verändert oder angepasst wird. Es wird selbstorganisiert, handlungspraktisch erlangt und weiterentwickelt (ebd., S. 18). Rabe-Kleberg hebt hervor, dass die Professionalisierung des pädagogischen Teams ein entscheidender Faktor für gelingende Gender-Mainstreaming-Prozesse darstelle. Sie sieht die akademische Ausbildung der Fachkräfte als notwendigen Schritt an, damit sich [...] „die Tätigkeit von den [...] Strukturen traditioneller Frauenberufe“ [...] befreien [...] und „die Erkenntnisse der Wissenschaft in die pädagogischen Bildungskonzeptionen übertragen werden [können]“ (Rabe-Kleberg, 2003, S. 97). Dadurch werde ebenfalls ein Gewinn männlicher Fachkräfte erzielt, was wiederum förderlich für den Gender-Mainstreaming-Prozess sei (vgl. Rabe-Kleberg, 2003, S. 96 f.).

Die Diskussion über eine Erhöhung des Männeranteils in Kitas ist komplex, da Männern in Kindertageseinrichtungen oft die traditionellen Rollen anhaften. Dadurch, dass die Tätigkeiten des Berufsalltags in die klassischen Geschlechterstereotypen eingeteilt und die männlichen Fachkräfte einseitig für die Bereiche Werken, Technik, Sport und Toben etc. eingesetzt werden, verstärkt dies wiederum die Rollenklischees. Geschlechtshomogene Teams, in denen alle Aufgaben von allen Fachkräften ausgeführt werden, können hier von Vorteil sein (vgl. Rohrmann, 2008, S. 168). Alshut hingegen weist darauf hin, dass eine Steigerung der Anzahl von Männern in Kitas im Gender-Mainstreaming verbindlich festgeschrieben sei und betont die Wichtigkeit einer Zusammenarbeit männlicher und weiblicher Personen (vgl. Alshut, 2012, S. 149). Die Geschlechtszugehörigkeit der Fachkräfte allein habe keine Bedeutung für die pädagogische Qualität, geschlechtergemischte Teams können allerdings auf

vielfältige Weise zu einer Weiterentwicklung der Arbeit beitragen, wenn sie ihre Einstellungen und Haltungen zum Geschlecht reflektieren und sich gemeinsam über Ziele und Umsetzung genderbewusster Pädagogik verständigen. So kann Geschlechtergerechtigkeit gefördert werden und alle Geschlechter gleichermaßen davon profitieren (vgl. Rohrmann, 2021, S. 100 f.).

Grundlage einer genderbewussten Pädagogik ist die Genderkompetenz der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Dräger, 2008, S. 68; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 154). Genderkompetenz beschreibt eine professionelle pädagogische Haltung, die fachlich geschlechtsbezogenes Wissen mit der Fähigkeit der Selbstreflexion verknüpft und somit ein Bewusstsein über die Auswirkungen der Geschlechterverhältnisse schafft (vgl. Kunert-Zier, 2005, S. 281 ff.). Außerdem beinhaltet Genderkompetenz die Motivation Gleichstellung zu erzielen, Ungleichheiten abzubauen und pädagogische Konzepte zu implementieren, die dies zum Ziel haben (vgl. Alshut, 2012, S. 25). „Genderkompetenz liegt eine Haltung der Anerkennung der Verschiedenheit der Individuen zugrunde“ (Kunert-Zier, 2005, S. 289). Selbstreflexion gilt als wesentliche Voraussetzung und unverzichtbarer Bestandteil für eine genderbewusste Pädagogik. Pädagogische Fachkräfte sollen ihre eigenen Prägungen und Rollenverständnisse reflektieren, Doing-Gender-Prozesse erkennen und kritisch hinterfragen (vgl. Dräger, 2008, S. 97; Focks, 2016, S. 24 f.; Rohrmann, 2021, S. 102). Dadurch können Bildungschancen für alle erhöht werden. Eine professionelle genderbewusste Haltung beinhaltet Offenheit gegenüber vielfältigen Lebensweisen und erfordert eine reflexive Auseinandersetzung mit normativen Geschlechterrollen.

Das Geschlecht der Kinder soll mitgedacht, aber nicht dramatisiert werden. Das Bild vom Kind als Individuum und aktive(r) (Mit-) Gestalter*in seiner Entwicklung soll gefördert, es soll in seinen Selbstbildungsprozessen gestärkt werden. Es ist Aufgabe pädagogischer Fachkräfte, Methoden und Handlungsstrategien zu entwickeln, die die Kinder dahingehend unterstützen. Dies kann beispielsweise durch die Schaffung einer vorurteilsbewussten, geschlechtergerechten Lernumgebung erfolgen und durch das Ermutigen zu geschlechtsuntypischen Spielen, Verhaltensweisen etc. Außerdem ist eine authentische und auf Augenhöhe basierende Interaktion und Kommunikation zwischen Fachkräften und Kindern notwendig, um den Kindern vielfältige Erfahrungsräume zu eröffnen (vgl. Focks, 2016, S. 116). Daneben ist eine tolerante und offene Haltung der pädagogischen Fachkräfte nötig, um sich ebenso auf geschlechtstypische Verhaltensweisen von Kindern einzulassen, auch wenn diese für sie selbst herausfordernd oder irritierend sind. Sie müssen ihnen in der gleichen wertschätzenden und aufgeschlossenen Art gegenüber treten und sie als gleichwertig akzeptieren. Den Kindern sollen neue Vorstellungen von Geschlecht nahegebracht und Alternativen aufgezeigt werden (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 143 f.).

5.2 BEOBACHTUNG

Beobachtung ist eine zentrale Handlungskompetenz von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In den Bildungsplänen der Bundesländer sind die Beobachtung und Dokumentation als Grundlagen für pädagogisches Handeln beschrieben und mit konkreten Anforderungen gekennzeichnet (vgl. Viernickel, 2020, S. 559). Durch systematische Beobachtungen werden Erkenntnisse gewonnen, die den Bildungsprozess unterstützen, die Förderung der Kinder kann dort ansetzen, wo deren Fähigkeiten und Bedürfnisse liegen (vgl. Leu, 2013, S. 251). Außerdem können anhand von gezielter Beobachtung und ihrer Dokumentation Rückschlüsse auf Raumsituationen, Materialien und das Engagement von Kindern bei verschiedenen Angeboten gezogen werden. Durch die Auswertung werden Problematiken erkannt und verbessert, so dass wiederum die Qualität des pädagogischen Handelns gesteigert werden kann (vgl. Viernickel, 2020, S. 560 f.). Um zu einem umfassenden Bild von Entwicklungs- und Bildungsprozessen eines Kindes zu gelangen, sollten möglichst alle Bildungsbereiche der Entwicklung beachtet werden (vgl. MKFFI NRW & MSB NRW, 2018, S. 36; Rohrmann, 2013, S. 103).

Es gibt eine Vielzahl von Beobachtungsverfahren, die in der Praxis genutzt werden, jedoch werden geschlechterbezogene Aspekte darin kaum thematisiert. Die genutzten Beobachtung- und Dokumentationsverfahren können und sollten aus der Genderperspektive betrachtet und modifiziert werden. Meist ist es ausreichend nach dem Auswerten eines Beobachtungsbogens danach zu fragen, was die gemachten Beobachtungen damit zu tun haben können, welches Geschlecht das beobachtete Kind hat (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 175). Auch Beobachtungen von Gruppen im Freispiel sollten regelmäßig stattfinden. So ist es möglich, Spielbereiche beispielsweise daraufhin zu untersuchen, ob sie von allen Geschlechtern gleichermaßen aufgesucht werden oder für alle in gleicher Weise zugänglich sind. Außerdem können eventuell geschlechtsspezifische Themen aufgedeckt werden. Der Austausch über Beobachtungen im Team ermöglicht einen Perspektivwechsel, wodurch neue Aspekte wahrgenommen werden, die den Kindern eher gerecht werden (vgl. Hubrig, 2019, S. 70 f.).

Eine genderbewusste und systematische Beobachtung von Kindern befähigt pädagogische Fachkräfte dazu, mögliche Unterschiede im Verhalten von Jungen und Mädchen, aber auch deren geschlechteruntypische Interessen und Kompetenzen wahrzunehmen. Damit werden ihnen möglicherweise auch die eigenen geschlechterstereotypen Vorurteile bewusster (vgl. Krabel & Cremers, 2008, S. 14).

5.3 GESCHLECHTERTRENNUNG VS. KOEDUKATION

In Kindertageseinrichtungen spielen Mädchen und Jungen zusammen. Die gemeinsame Erziehung wird im Elementarbereich nicht in Frage gestellt (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 154). Prinzipiell ist die Geschlechtermischung sinnvoll, da Mädchen und Jungen so gleiche Chancen und Zugangsmöglichkeiten erhalten. Allerdings ist dies auch kritisch zu betrachten, denn es kommt zu unbewussten Stereotypisierungen und damit zu geschlechtsspezifischen Übernahmen von Aufgaben (vgl. Hubrig, 2019, S. 52). Die Kinder trennen ihre Spielbereiche und Rollen oft eigenständig voneinander ab und bevorzugen gerade im Vorschulalter das Spielen in geschlechtshomogenen Gruppen (vgl. Rohrmann, 2008, S. 228). Das Ziel genderbewusster Pädagogik ist nicht für Mädchen und Jungen unterschiedliche Angebote zu machen und die Geschlechter zu separieren, da dies zur Verfestigung der Differenzen und damit Verstärkung der Stereotypen führen kann. Allerdings birgt auch das ausschließliche Arbeiten in koedukativen Gruppen Risiken, da die Rollenbilder oft so eingepägt sind, dass hier ebenso unbewusste Doing-Gender-Prozesse stattfinden. Genderbewusste Pädagogik umfasst Angebote und Projekte sowohl in geschlechtergetrennten als auch in gleichgeschlechtlichen Kindergruppen. Beide Arbeitsformen können für bestimmte pädagogische Prozesse Vorteile bieten. Wenn Mädchen und Jungen in den jeweiligen Gruppen *unter sich* sind, müssen sie ihre Weiblichkeit oder Männlichkeit nicht mehr überinszenieren. Sie erhalten so einen geschützten Raum, um sich in weniger genutzten Erfahrungsfeldern auszuprobieren und genderuntypisches Verhalten ohne Angst und Scham zu festigen. Eine zeitweise Trennung von Jungen und Mädchen kann neue Sozialisationsräume schaffen, in denen die Unterschiede *innerhalb* der Geschlechtergruppe deutlich werden (vgl. Dräger, 2008, S. 96; Hubrig, 2019, S. 53). Wichtig ist, dass Differenzen der Geschlechter nicht überbewertet, sondern stets reflektiert werden, um diese nicht zu verstärken. Es sollte kein starres Konzept der Geschlechtertrennung festgelegt werden, sondern flexibel gehandhabt werden wie ein verändertes Miteinander förderlich sein kann (vgl. Rohrmann, 2021, S. 105). Darüber hinaus muss darauf geachtet werden, dass sich innerhalb der Gruppe keine Hierarchien herausbilden. Ziel und Aufgabe des pädagogischen Teams ist es, Beziehungen zwischen den Geschlechtern zu fördern und der Bildung geschlechtsgetrennter Gruppen tendenziell entgegenzuwirken. Auf der anderen Seite sollten die Fachkräfte auf das Geschehen in geschlechtshomogenen Gruppen einwirken und es begleiten, damit es nicht zu problematisierten Verhaltensweisen innerhalb dieser Gruppen kommt. Die Erweiterung des Verhaltensrepertoires von Jungen und Mädchen steht dabei im Vordergrund, gleichzeitig muss das Bedürfnis nach Geschlechtertrennung der Kinder akzeptiert werden (vgl. Rohrmann, 2008, S. 356 f.).

5.4 PARTIZIPATION

Zur Umsetzung einer geschlechtergerechten Pädagogik ist es wichtig, dass pädagogische Angebote nicht nur von den Fachkräften ausgesucht, sondern mit den Kindern gemeinsam entwickelt werden. Alle Kinder sollen den Alltag mitgestalten und daran teilhaben können (vgl. Dräger, 2008, S. 135). Wenn sie an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen beteiligt werden, nehmen sie sich selbst als kompetent und selbstwirksam wahr (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2020, S. 21).

Partizipation ist eine Grundhaltung, die erfordert, sich in andere hineinversetzen und sich mit ihnen auseinandersetzen zu können. Wenn Fachkräfte die Perspektive der Kinder zu verstehen versuchen, können diese auch zu (Mit-) Gestalter*innen der Qualitätsentwicklung werden (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2020, S. 5). Außerdem lernen Kinder, dass alle Menschen unterschiedlich sind, verschiedene Wünsche, Bedürfnisse und Meinungen, aber gleiche Rechte haben (vgl. Focks, 2016, S. 125).

Gespräche ermöglichen die Erfassung von Wünschen und Meinungen der Kinder, die ein wichtiger Ausgangspunkt für die Entwicklung einer geschlechterbewussten Pädagogik sein können (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 184). Allerdings reicht es nicht, eindimensionale Befragungen der Kinder durchzuführen, denn hier werden unter Umständen nur die üblichen stereotypen Ansichten der Kinder deutlich. Damit Kinder wirklich mitgestalten können, müssen sie zunächst vielfältige Erfahrungen machen und die Gelegenheit des Ausprobierens haben. Partizipation geschlechterbewusst zu gestalten, heißt Doing-Gender-Prozesse kritisch zu begleiten und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Sie müssen darin unterstützt werden, ihre Meinungen, Interessen und Fähigkeiten zu entdecken. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Mädchen und Jungen, aber auch innerhalb der Geschlechtergruppe sollen berücksichtigt und die Kinder als aktive (Mit-) Gestalter*innen ihrer Entwicklung ernst genommen werden (vgl. Focks, 2016, S. 128).

6. VOM KONZEPT ZUR KONZEPTION

Gender-Mainstreaming wird als Querschnittsaufgabe verstanden und bedeutet, dass jegliche Maßnahmen der Politik sowie von Organisationen und Institutionen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Gleichstellung der Geschlechter untersucht und bewertet werden müssen. In allen Phasen der Planung, Durchführung und Auswertung müssen Maßnahmen zur Gleichstellung ergriffen werden (vgl. BpB, 2021, o. S.). Dies kann nur erfolgreich umgesetzt werden, wenn alle am Prozess beteiligten Personen für Geschlechterfragen sensibilisiert werden (vgl. Dräger, 2008, S. 98). Es handelt sich bei Gender-Mainstreaming um eine Top-Down-Strategie, die innerhalb der Entscheidungsprozesse von Organisationen von oben nach unten implementiert werden muss, um dann von unten nach oben (Bottom-Up) vollzogen zu werden (vgl. Focks, 2016, S. 102). Wie bereits in Kapitel 2 ausführlich beschrieben, ist die gesetzliche Grundlage für genderbewusste Pädagogik vorhanden, allerdings fehlen Konzepte, die die Umsetzung konkretisieren. Gender-Mainstreaming wird häufig nur als „Spezialthema“ (Rohrmann, 2021, S. 102) begriffen und ist in Konzeptionen nicht verankert. Es hängt vom Engagement Einzelner ab, ob das Thema in der Praxis Berücksichtigung findet (vgl. Kubandt, 2018, S. 187; Rabe-Kleberg, 2003, S. 95; Rohrmann, 2021, S. 102). Soll Gender-Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen dauerhaft umgesetzt werden, geht es zunächst darum Strategien zu entwickeln, die direkt in die gegebenen Organisations- und Arbeitsabläufe eingebaut werden können, dies kann nur in Zusammenarbeit mit allen in der Kindertagesstätte beteiligten Personen erfolgen (vgl. Dräger, 2008, S. 55). Solange keine Umsetzungskonzepte des Gesetzgebers festgeschrieben werden, hängt die Realisierung von dem pädagogischen Team vor Ort ab. Die Leitung ist dabei an oberster Stelle für alle Prozesse in der Einrichtung verantwortlich. Sie muss einerseits die pädagogische Qualität gewährleisten, andererseits die strukturellen Ressourcen steuern (vgl. Strehmel & Ulber, 2017, S. 26). Als Grundlage für die tägliche gemeinsame Arbeit muss eine Konzeption entwickelt werden, die die Ausgestaltung und Planung des Alltags regelt (vgl. ebd., S. 30).

Während mit einem Konzept ein erster Entwurf von Zielen oder Schwerpunkten gemeint ist, ist die Konzeption eine reflektierte, fundierte Darstellung der Pädagogik in einer Einrichtung. Sie gibt Auskunft über die tatsächliche pädagogische Arbeit, benennt Schwerpunkte und hält Umsetzungsschritte in schriftlicher Form fest. Die Konzeption ist ein bedeutsames Dokument für die Kindertageseinrichtung, denn sie legt pädagogische Sichtweisen und Standards fest und dient dem pädagogischen Team als verpflichtende Arbeitsgrundlage. Gleichzeitig ist die Konzeption ein transparentes Schriftstück und hat damit ebenfalls eine Außenwirkung, so dass sie neben dem pädagogischen Personal auch den Eltern Orientierung geben kann (vgl. Dreyer, 2017, S. 55).

Die Konzeptionsarbeit ist eine intensive und zeitaufwendige Arbeit und kann im Rahmen einer Bachelor-Thesis nicht in vollem Umfang abgehandelt werden. Der Fokus liegt daher auf der Umsetzung genderbewusster Pädagogik als Verankerung von Gender-Mainstreaming. Die entwickelte Konzeption orientiert sich am Nationalen Kriterienkatalog (Tietze et al., 2016), dessen Inhalte im Folgenden in Grundzügen erläutert werden.

6.1 NATIONALER KRITERIENKATALOG

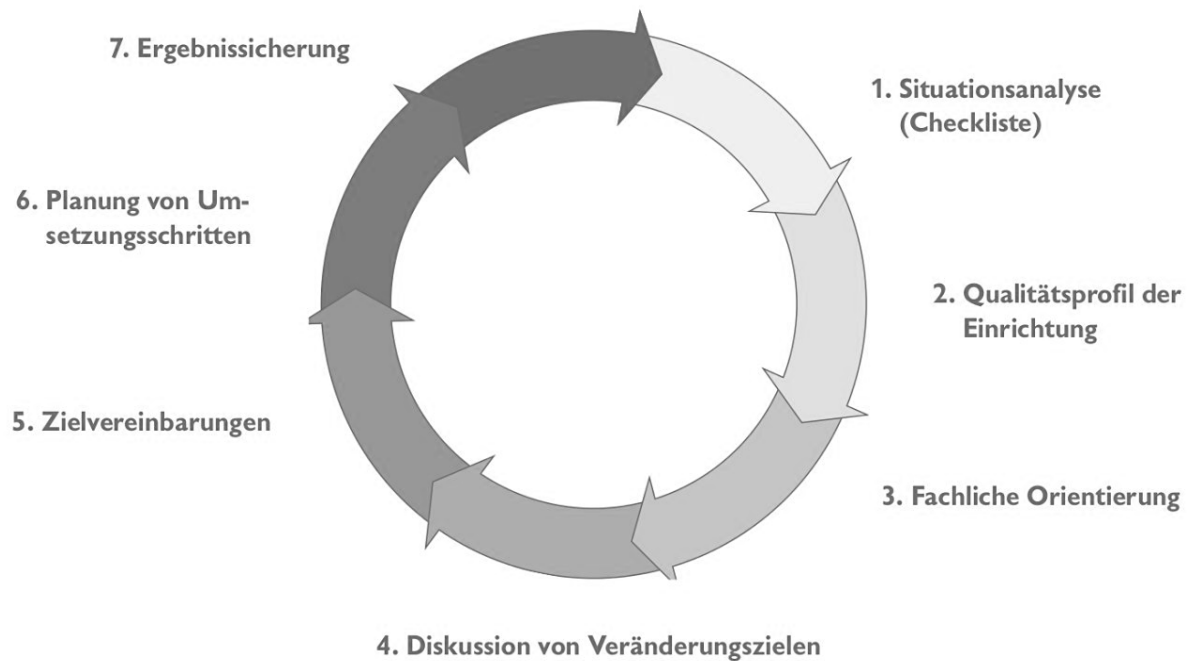
Wie Gender-Mainstreaming in Kitas sichergestellt werden soll, wird in den Bildungsplänen nicht näher bestimmt. Die Entwicklung und Ausgestaltung pädagogischer Inhalte sowie gleichzeitige Qualitätssicherung liegt damit in der Verantwortung der Einrichtungen in Abstimmung mit den jeweiligen Trägern und wird durch die Konzeption festgeschrieben. Der *Nationale Kriterienkatalog Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder* (Tietze & Viernickel, 2016) hat sich als Standardverfahren etabliert und bietet Kindertageseinrichtungen eine Methode, um pädagogische Qualität zu bestimmen und (weiter) zu entwickeln. Er bezieht sich auf die Bildung, Betreuung und Erziehung null- bis sechsjähriger Kinder und beschreibt konkret und praxisnah die Bedingungen, unter denen „beste Fachpraxis“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 36) umgesetzt werden kann. Dabei dient er als Orientierungsrahmen in Ergänzung zu den Bildungsprogrammen der Länder und Qualitätsmanagementsystemen der Träger (vgl. Tietze & Viernickel, 2016, S. 18 f.).

Die zentralen Bereiche der pädagogischen Arbeit werden im Nationalen Kriterienkatalog in zwanzig Qualitätsbereiche (u. a. Räume für Kinder, Tagesgestaltung etc.) (Anhang A) aufgegliedert, die jeweils anhand von sechs Leitgesichtspunkten (z.B. räumliche Bedingungen, pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion etc.) (Anhang B) betrachtet werden. Diese Leitgesichtspunkte garantieren, dass jeder Qualitätsbereich nach den gleichen Strukturen beurteilt und bearbeitet werden kann. Gleichzeitig können einzelne Leitgesichtspunkte bereichsübergreifend betrachtet werden (z. B. wie sind die räumlichen Bedingungen in den Qualitätsbereichen 1-5) (vgl. Tietze & Viernickel, 2016, S. 40).

Um eine Konzeption (weiter) zu entwickeln und die Qualität der Arbeit sicherzustellen, muss zunächst der aktuelle Stand des jeweiligen Bereichs ermittelt werden. Danach können Ziele erarbeitet und ihre Umsetzung geplant werden, bevor sie nach einem gewissen Zeitrahmen überprüft und/oder angepasst werden können. Für den Qualitätsentwicklungsprozess beschreibt das *Sieben-Schritte-Verfahren* (Abbildung S. 32) die aufeinanderfolgenden Arbeitsschritte der Konzeptionsentwicklung. Der Prozess ist im Kreis angeordnet, um zu verdeutlichen, dass Konzeptions- und Qualitätsentwicklung nie abgeschlossen sind. „Jedes

realisierte Ziel kann wiederum Ausgangspunkt [...] für ein neues Qualitätsziel werden“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 49).

SIEBEN-SCHRITTE-VERFAHREN DER QUALITÄTSENTWICKLUNG



TIETZE & VIERNICKEL, 2016, S.50

Das Arbeitsbuch *Pädagogische Qualität entwickeln* (Tietze & Viernickel, 2017) dient als praktische Anleitung und enthält neben dem Nationalen Kriterienkatalog Checklisten zur Situationsanalyse, Formulare zur Zielvereinbarung und weitere Materialien, um die einzelnen Schritte der Qualitätsentwicklung durchführen zu können (beispielhafte Darstellung, Anhang C). So kann für jeden Bereich die pädagogische Qualität erarbeitet, verändert und verbessert werden.

6.2 GENDERBEWUSSTE PÄDAGOGIK ALS TEIL DER KONZEPTION

Gender-Mainstreaming findet sich nicht nur in einem einzigen Qualitätsbereich des Nationalen Kriterienkatalogs wieder, sondern muss in unterschiedlichen Bereichen

berücksichtigt werden. Für die Implementierung von genderbewusster Pädagogik bedeutet dies zunächst, die einzelnen Qualitätsbereiche hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Gleichstellung der Geschlechter zu untersuchen (Schritt 1). Hier ist zu prüfen, welche Themen in der Konzeption enthalten sein sollen, welche fachlichen Grundlagen dafür genutzt werden und welche Qualitätsbereiche bearbeitet werden sollen. In der Bearbeitungsphase (2) wird die aktuelle pädagogische Praxis analysiert. Auch bereits bestehende pädagogische Angebote müssen dahingehend überprüft werden, ob sie geschlechtergerecht sind. Gender-Mainstreaming soll Voraussetzungen schaffen, damit die Interessen aller Kinder gleichermaßen Berücksichtigung finden (vgl. Dräger, 2008, S. 60). Die Auswertung des Ist-Zustandes dient als Diskussions- und Reflexionsgrundlage. Die gemeinsamen Stärken und Schwächen sollen zunächst analysiert werden und machen ebenfalls deutlich, welche Aspekte verbessert werden müssen. Im nächsten Schritt findet dann ein Austausch über pädagogische Inhalte und fachliche Fragen zum Thema statt (3). Alle Fachkräfte müssen über die theoretischen Hintergründe informiert werden, dazu sollen Fachtexte gelesen und bearbeitet werden, bevor über Veränderungsziele diskutiert wird (4). Es fängt bei jeder pädagogischen Fachkraft mit der Selbstreflexion der eigenen Rolle und dem eigenen Handeln an und auch die Haltungen, Werte und Kompetenzen der Teammitglieder kommen zum Tragen. Das Ziel dieses Schrittes ist ein fachlicher Konsens und die Diskussion, wie genderbewusste Pädagogik in der Praxis verbessert werden kann. Fort- und Weiterbildungen zur genderbewussten Pädagogik können im Zuge des Qualitätsentwicklungsprozesses stattfinden oder als Veränderungsziel in der Konzeption festgeschrieben werden. Qualitätsziele werden gemeinsam vereinbart und festgelegt (5) und Umsetzungsschritte geplant (6). Nach einem vorher festgelegten Zeitraum wird überprüft, ob die Ziele erreicht wurden (7). Sie sollten gemeinsam konkret und überprüfbar formuliert und darüber hinaus mit Terminierungen und Verantwortlichkeiten versehen werden.

Die Qualitätsentwicklung lässt sich nicht nebenbei erledigen, sondern ist sehr arbeitsintensiv und damit an personelle und zeitliche Ressourcen gebunden (Tietze & Viernickel, 2017, S. 21). Das Team der Kita braucht ein gemeinsames Verständnis pädagogischer Qualität. Eltern und Kinder sollten davon ausgehen können, dass alle pädagogischen Fachkräfte die gleichen Ziele erreichen, aber auch ihre eigene Persönlichkeit einbringen wollen und können. Die Leitung der Kita ist verantwortlich für die Qualitätsentwicklung und sollte durch abwechslungsreiche didaktische Methoden und die Art der Moderation von Teambesprechungen das Wissen der Fachkräfte erweitern, das Team anregen, ihre Erfahrungen auszutauschen und Fortbildungsbedarf erkennen (ebd., S. 32).

6.3 DER BLICK DURCH DIE GENDER-BRILLE

Um die einzelnen Qualitätsbereiche auf genderbewusste Pädagogik hin zu untersuchen und Ziele für Geschlechtergerechtigkeit festlegen zu können, werden neben der Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog noch weitere Instrumente benötigt. In Zusammenarbeit mit Tim Rohrmann wurden in einem Pilotprojekt elf Leitfragen (Anhang D) formuliert, mit denen Alltagsgestaltung, Angebote und Projekte aus der Gender-Perspektive betrachtet werden können. Der sogenannte Blick durch die *Gender-Brille* ermöglicht es, die praktische Arbeit in der Kindertageseinrichtung dahingehend zu überprüfen, ob auf Geschlechtergerechtigkeit geachtet wird und Impulse für eine genderbewusste Pädagogik gegeben werden (vgl. Rohrmann, 2018, S. 178). Die Fragen dienen der Beobachtung, Reflexion und Dokumentation. Ziel ist es auch hier eine reflektierende Haltung einzunehmen und geschlechterbewusste Pädagogik nicht als festgelegtes Programm zu sehen. Genderbewusstes Denken und Handeln muss auf alle Bereiche der Kindertageseinrichtung übertragen und die Kinder stets aus mehreren Blickwinkeln betrachtet werden. Sie müssen einerseits als Junge, als Mädchen oder als intergeschlechtliches Kind wahrgenommen werden, gleichzeitig als einzigartiges Individuum (vgl. Hubrig, 2019, S. 44).

Die Beobachtung ist wie in Kapitel 5 bereits beschrieben ein wichtiger Bestandteil der täglichen Praxis. Laut Rohrmann & Wanzeck-Sielert (2018, S. 175) gibt es kein Verfahren, welches geschlechtsbezogene Aspekte direkt berücksichtigt, daher wird nahegelegt, bestehende Verfahren in der Auswertung dahingehend zu modifizieren. Auch Strichlisten zur Raumnutzung oder Beteiligung an Angeboten werden empfohlen. Hubrig (2019, S. 72 f.) hebt die Wichtigkeit von regelmäßigen Beobachtungen ebenfalls hervor und bietet als Arbeitshilfe Tabellen für die einfache Erfassung an (beispielhafte Darstellungen, Anhang G & H). Weitere Handlungsempfehlungen sind im Anhang Gender Play (Anhang J) exemplarisch zusammengefasst. Darüber hinaus bietet der Methodenschatz I (Nentwig-Gesemann et al., 2020) Anregungen ebenfalls die Perspektive der Kinder zu betrachten und anhand von Reflexionskarten in die Qualitätsentwicklung mit einzubeziehen (beispielhafte Darstellung, Anhang I). Es gibt darüber hinaus weitere Arbeitshilfen und Handreichungen, die Empfehlungen für die Umsetzung von Gender Mainstreaming bereitstellen. Dazu gehören unter anderem Walters (2012) „Jungen sind anders. Mädchen auch.“ oder das Praxisbuch „Gender Loops“ von Krabel und Cremers (2008).

6.4 NUTZEN DER KONZEPTIONSARBEIT

Die Konzeptionsarbeit ist ein arbeitsintensiver Prozess und erfordert von allen Beteiligten die Motivation zur persönlichen und fachlichen Auseinandersetzung. Die gemeinsame Entwicklung trägt dazu bei, dass die pädagogischen Fachkräfte sich durch den persönlichen Austausch über eigene Werte und Normen besser kennenlernen und als Team zusammenwachsen. Hier spielen gruppenspezifische Prozesse eine wesentliche Rolle: „Nur wer weiß, wohin er überhaupt möchte, kann auch die vorhandene Energie und Dynamik entsprechend nutzen, dort gemeinsam mit der Gruppe anzukommen“ (Groß, 2018, S. 77). Pädagogische Fachkräfte treten durch die (Weiter-) Entwicklung einer Konzeption in einen Gedanken- und Erfahrungsaustausch, dabei wird die Selbstreflexion angeregt, fachliches Wissen über geschlechtsbezogene Themen erarbeitet und somit eine professionelle pädagogische Haltung und Genderkompetenz der Fachkräfte weiterentwickelt. Dies führt außerdem dazu, dass fundiertes Wissen auch Dritten gegenüber besser verdeutlicht werden kann. Die Konzeptionsentwicklung bringt somit einen „Professionalisierungsschub“ mit sich (vgl. Textor, 1996, o. S.).

Von dem Vorhandensein einer Konzeption profitieren neben den pädagogischen Fachkräften auch alle anderen Beteiligten der Einrichtung: Kindern bietet es Sicherheit und Orientierung, wenn alle Abläufe festgeschrieben und somit verlässlich sind. Dies sind Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse. Für Eltern wird durch die Fixierung genderbewusste Pädagogik in der Konzeption unter Umständen ein erstes Bewusstsein für die Thematik geschaffen. Die pädagogische Arbeit wird transparenter und sie werden an das Thema herangeführt und sensibilisiert, was wiederum den Abbau von Stereotypen zur Folge haben kann, weil sie beispielsweise selbst mehr auf ihre Vorbildfunktion achten.

Die Einrichtungsleitung erhält einen guten Überblick über die Arbeitsweisen und das Fachwissen der Mitarbeitenden und kann Weiter- und Fortbildungen für die Einzelnen oder das gesamte Team gezielt aussuchen. Dem Träger verleiht eine genderbewusste Konzeption ein klares Profil, mit dem er sich in der Öffentlichkeit präsentieren kann. Darüber hinaus bietet die Konzeption Bewerber*innen einen ersten Eindruck über das Bildungs- und Erziehungsverständnis der Einrichtung. Somit haben sie die Möglichkeit vorab zu entscheiden, ob dieses mit ihren Werten und ihrer pädagogischen Haltung übereinstimmt. Neue Mitarbeitende erhalten von Anfang einen Leitfaden für die tägliche Arbeit und können sich so schneller einarbeiten (vgl. Dreyer, 2017, S. 56; Textor, 1996, o. S.).

6.5 ZUSAMMENFASSENDE ÜBERSICHT

Genderbewusste Pädagogik kann nur dann effektiv umgesetzt werden, wenn sie kontinuierlich in allen Bereichen und Überlegungen berücksichtigt wird (vgl. Dräger, 2008, S. 101). Es bedarf einer kollektiven Sensibilisierung aller Beteiligten, damit das Thema überhaupt in der Einrichtung ankommt. Rollenstereotype und Klischees können nur bekämpft werden, wenn sie ins Bewusstsein rücken und über ihre Auswirkungen aufgeklärt wird (vgl. Alshut, 2012, S. 147). Dies kann durch Aufwertung des Berufs, Implementierung von Gender-Mainstreaming in der Ausbildung und Weiter- und Fortbildungen zum Thema Gender erreicht werden. Auf der strukturellen Ebene stehen die Träger der Kindertageseinrichtungen in der Verantwortung, Handlungsempfehlungen zu formulieren, die den Grundsätzen einer genderbewussten und inklusiven Pädagogik folgen (vgl. Focks, 2016, S. 34).

Nach Focks (2016, S. 11) ist genderbewusste Bildung ausschließlich dann möglich und nachhaltig, wenn alle drei Ebenen der Geschlechterkonstruktionen (siehe Geschlechterdreieck in Kapitel 4) berücksichtigt und einbezogen werden. Darüber hinaus stellt sie klar, dass Geschlecht nur ein Merkmal der individuellen Identitätskonstruktionen von Kindern zeigt und die Lebenswelten noch von weiteren Zugehörigkeiten wie beispielsweise Kultur, Alter und sozialem Milieu beeinflusst werden. Um allen Kindern die gleichen Bildungschancen zu eröffnen, müssen alle Aspekte intersektional betrachtet werden (vgl. ebd.).

Es wird von Anfang an eine inklusive pädagogische Praxis benötigt, die Ausgrenzungen wahrnimmt, ihnen entgegentritt und gleichzeitig Diversität wertschätzt und fördert. Durch die positive Vermittlung von diversen Familienformen, Lebensweisen, Geschlechterrollen und Identitäten bekommen Kinder bereits zu Beginn die Chance, einen sicheren Umgang mit sozialer Vielfalt zu erlernen und damit gut auf das Leben in einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Welt vorbereitet zu sein (vgl. Nordt & Kugler, 2018, S. 24). Die Stakeholder der Einrichtung sollten einen Querschnitt der Bevölkerung abbilden, um das Erfahrungsfeld der Kinder und ihre Vorstellung von Normalität zu erweitern. Die Leitung hat die Aufgabe in Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften geschlechterbewusste Pädagogik in der Konzeption zu verankern und die Etablierung von Geschlechtergerechtigkeit auf allen Ebenen zu unterstützen und zu begleiten (vgl. Focks, 2016, S. 34).

7. EXEMPLARISCHE AUSZÜGE EINER GENDERBEWUSSTEN KONZEPTION

Im folgenden Kapitel werden von den zwanzig Qualitätsbereichen des Nationalen Kriterienkatalogs zwei Bereiche einer Kita-Konzeption ausgewählt und der Prozess der Konzeptionsentwicklung abgebildet. Zunächst wird vorgestellt, wie die Situationsanalyse ablaufen kann und welche Fragestellungen im Hinblick auf genderbewusste Pädagogik Sinn ergeben. In der Phase der fachlichen Orientierung wird theoretisch begründet, warum eine Qualitätsentwicklung im jeweiligen Bereich in Bezug auf genderbewusste Pädagogik sinnvoll ist und welche weiteren Schritte für das Team folgen können. Zuletzt folgen mögliche Zielvereinbarungen und aus dem Austausch resultierende Konzeptionseinträge, in dem die Verankerung von Gender-Mainstreaming festgeschrieben wird.

Da die Konzeption einer Kita sich ständig verändert und darüber hinaus von dem gesamten pädagogischen Team (weiter-) entwickelt werden sollte, kann im Rahmen dieser Bachelor-Thesis nur ein beispielhafter Auszug dargestellt werden.

7.1 RÄUME FÜR KINDER

Um die Raumsituation der Kindertageseinrichtung genderbewusst zu gestalten, sollte, wie im vorherigen Kapitel bereits beschrieben, zunächst eine Analyse des aktuellen Zustandes stattfinden. Hierzu können die folgenden Checklisten, Fragestellungen und Beobachtungen hilfreich sein, die von jeder pädagogischen Fachkraft im Vorfeld ausgefüllt und durchgeführt werden sollten.

7.1.1 SITUATIONSANALYSE

- **Checkliste für den Qualitätsbereich 1 – Raumgestaltung** (Anhang C)
- **Fragen durch die *Genderbrille*** (Anhang D)
- **Weitere mögliche Fragestellungen können sein** (vgl. Hubrig, 2019, S. 67 ff.)
 - Welche Spielbereiche finden die Kinder in der Kita vor?
 - Welche der Spielbereiche sind weiblich bzw. männlich konnotiert?
 - Gibt es ausreichend Material für weibliche und männliche Rollen?
 - Gibt es Material, mit denen die Kinder ihre individuellen Verkleidungen gestalten können?
 - Wie sind die Räume optisch gestaltet (u. a. Farbgebung beachten)?

7.1.2 FACHLICHE ORIENTIERUNG

Doing-Gender-Prozesse führen dazu, dass Spielmaterialien noch immer nach den Geschlechtern spezifisch zugeteilt werden. Die Annahme, dass es geschlechtertypisches Spielmaterial gibt und braucht, besteht teilweise auch im pädagogischen Arbeitsfeld weiterhin. So wird den Jungen das Konstruktionsmaterial zugeschrieben und der Bewegungsraum zur Verfügung gestellt, weiblich konnotierte Bereiche sind die Puppenecke und der Mal- und Bastelraum (vgl. Mayer et al., 2013, S. 187). In einer Studie zu Auswirkungen von Spielbereichen auf das Spielverhalten und die Kompetenzentwicklung von Kindern (Mayer et al., 2013) wurde ermittelt, dass nach dem Zusammenlegen der Bau- und Puppenecke das geschlechtsübergreifende Spielverhalten gesteigert wurde. Dadurch wurde eine Verbesserung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Jungen und räumlichen Denkstrukturen der Mädchen festgestellt (ebd., S. 193).

Kinder interessieren sich für alle Spielmaterialien und sind grundsätzlich neugierig und aktive Gestalter ihrer Lernumgebung. Sie brauchen freien Zugang zu allen Räumen und Materialien und keine geschlechtsspezifischen Zuschreibungen. Vor allem im Freispiel wird sichtbar, wie Kinder das Verhalten von Erwachsenen wahrnehmen und nachahmen (vgl. Hubrig, 2019, S. 68). Die Lernumgebung von Kindern sollte daher frei von Geschlechterstereotypen und vorurteilsbewusst gestaltet sein. Materialien sollten keine geschlechtstypischen Symbole enthalten, Bücher und andere Medien sollten vielfältige Familien- und Lebensformen abbilden (vgl. Focks, 2016, S. 23). Allen Kindern sollen unabhängig vom Geschlecht alle Spielmaterialien, Spielbereiche und Spielangebote eröffnet werden. Sie sollen zu geschlechterübergreifendem Spiel ermutigt und ihnen sollen bewusst geschlechtsuntypische Angebote gemacht werden (vgl. Nordt & Kugler, 2018, S. 65). Bereits durch kleine Maßnahmen kann rollen- und kompetenzerweiterndes Spielverhalten angeregt werden (vgl. Mayer et al., 2013, S. 192 f.).

▪ **Weitere Schritte und Teamimpulse**

- Fachtexte lesen und bearbeiten
- Selbstreflexion der Fachkräfte (beispielhafte Vorlage, Anhang E)
- Reflexion des Ist-Zustandes anhand des Frageschemas *U-Prozedur* (Anhang F)
- Austausch über Normen, Werte, Haltungen

▪ **Weitere Beobachtung der Freispielsituationen** (Anhang G, H & I)

Mögliche Beobachtungen:

- Bauraum wird überwiegend von Jungen genutzt.
- Baumaterialien werden durch die Gegend geschmissen, die Jungen spielen sehr wild.
- Die Mädchen halten sich gerne in der Puppenecke auf.
- Wie viele und welche Kinder halten sich in den einzelnen Bereichen der Kita auf?

7.1.3 ZIELSETZUNG FÜR DIE RAUMGESTALTUNG

- Der jetzige Bauraum wird bis Dezember als Bauecke in den Gruppenraum verlegt.
- Die Puppenecke wird gleichzeitig in den Rollenspielraum umgewandelt. Spielküche, Kaufladen, Werkbank und Computerecke integrieren (Name muss noch festgelegt werden-> Beteiligung Kinder)
- Gender Play Perspektiven für pädagogisches Handeln Gender Play (Anhang J)
- Beteiligung der Kinder:
 - Welche Materialien benötigen die Kinder noch?
 - Wie soll der neue Spielbereich heißen?
 - Wie kann er optisch anregend gestaltet werden?
 - Können die Kinder selbst dekorieren und gestalten?
 - Welche Ideen haben die Kinder noch?
- Weitere mögliche Überlegungen:
 - Bücher werden im Hinblick auf Vielfalt (nicht nur gegenüber Geschlecht) überprüft und stereotype Rollen ggf. korrigiert vorgelesen (die Prinzessin rettet den Prinzen, der Vater kocht, die Mutter repariert etwas etc.)
 - Mitgebrachtes, geschlechtstypisches Spielzeug wird mit den Kindern gemeinsam thematisiert

7.1.4 MÖGLICHER KONZEPTIONSEINTRAG

Der Raum als Pädagoge

Die Raumgestaltung ist eine wesentliche Aufgabe von pädagogischen Fachkräften. Sie sind aktive und professionelle Gestalter einer anregenden Lern- und Erfahrungsumwelt und nutzen Raum und Materialien zur Unterstützung von Bildung und Lernen. Gleichzeitig bietet die Raumgestaltung den Kindern die Möglichkeit, soziale Beziehungen untereinander zu entwickeln und unterstützt ihre Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten. Spielpartner und Spielinhalte sollen frei wählbar sein. Dabei wird von den pädagogischen Fachkräften bei der Auswahl und Zusammenstellung von Spielmaterialien darauf geachtet, dass Geschlechtsrollenstereotypen aktiv und bewusst entgegengewirkt und Vielfältigkeit abgebildet wird. Geschlechtsspezifische Themen werden bewusst aufgegriffen und in spielerischer Form mit den Kindern thematisiert und bearbeitet. Die Räume werden so gestaltet, dass sie zur aktiven Auseinandersetzung und Erkundung auffordern. Es wird auf klare Formen, unterschiedliche Ebenen und eine harmonische Farbgebung geachtet.

7.2 ZUSAMMENARBEIT MIT FAMILIEN

Der Familie kommt im Elementarbereich eine hohe Bedeutung zu, denn die Eltern nehmen – mehr als beispielsweise in der Jugendarbeit – am Kita-Alltag teil (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 218). Eltern sind Vorbilder für ihre Kinder, geben innerhalb der Familie Erziehungs- und Wertvorstellungen weiter und prägen ihre Entwicklung. Ein kooperierender, konstruktiver Dialog zwischen Eltern und Kita ist unbedingt notwendig, um zum Wohle des Kindes handeln zu können (vgl. Dräger, 2008, S. 126). Die Zusammenarbeit mit Eltern ist ein grundlegender Baustein, um eine vertrauensvolle Erziehungspartnerschaft zu erlangen. Auch hier beginnt der Prozess der Qualitätsentwicklung zunächst mit der Situationsanalyse.

7.2.1 SITUATIONSANALYSE

- **Checkliste für den Qualitätsbereich 18 – Zusammenarbeit mit Eltern** (Anhang K)
- **Fragen durch die Genderbrille** (Anhang D / Fragen 9-12)
- **Weitere mögliche Fragestellungen**
 - Tabelle Elternbeteiligung (Anhang L)
 - Wie werden die Eltern oder andere Bezugspersonen angesprochen?
 - Werden die Arbeitszeiten der Eltern berücksichtigt, so dass sich alle Familienmitglieder am Kita-Alltag beteiligen können?
 - Haben Väter oder andere Bezugspersonen die Möglichkeit ohne Hemmungen in die Kita zu kommen und sich einzubringen?
 - Wie ist der Anteil der Frauen und Männer an Elternabenden, Elterngesprächen, Ausflügen, Eingewöhnung etc.

7.2.2 FACHLICHE ORIENTIERUNG

Es herrscht Uneinigkeit darüber, wie groß der elterliche Einfluss im Rahmen der geschlechtstypischen Sozialisation ist, allerdings ist unbestritten, dass Eltern geschlechtstypisches Verhalten eher bestärken (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 47). Oft stehen Eltern der geschlechtergerechten Erziehung ihrer Kinder kritisch gegenüber. Sie befürchten, dass es für ihre Kinder Nachteile mit sich bringt, wenn sie nicht dem typischen Bild vom *richtigen Jungen* oder *richtigen Mädchen* entsprechen (vgl. Dräger, 2008, S. 128). Durch Spielmaterialien, Kleidung, Bücher etc. eröffnen die Eltern ihren Kindern ausschließlich einseitige stereotype Erfahrungsräume, die nur wenige Möglichkeiten für die individuelle Entfaltung zulassen (vgl. Nordt & Kugler, 2018, S. 76 ff.). Eltern müssen daher für das Thema geschlechtergerechte Erziehung sensibilisiert werden, was beispielsweise durch thematische

Elternabende erzielt werden kann. Es sollte dabei eine Sensibilisierung zum Thema Gleichberechtigung der Geschlechter stattfinden, damit sie zukünftig reflektiert durch ihren Alltag gehen und ihr eigenes Verhalten und den Umgang mit ihren Kindern positiv verändern. Eltern sollen sich bewusst werden über die persönlichen Entscheidungsmöglichkeiten ihres Konsumverhaltens von Büchern, Spielzeug, Kleidung etc. Eine niederschwellige Herangehensweise ist nötig, damit solche Angebote nicht bereits im Vorfeld auf Ablehnung stoßen oder abschreckend wirken, denn wenn Erziehungsansätze und Wertvorstellungen auseinanderklaffen, ist es schwierig einen Konsens zu erzielen. Zunächst ist es daher wichtig, alle Eltern gleichermaßen anzusprechen und zu beteiligen (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 218 f.). Die Zusammenarbeit kann durch verschiedene Maßnahmen wie Elternbriefe, Eltern-Kind-Aktivitäten, Kita-Feste etc. angeregt und verbessert werden.

Väter beteiligen sich heute immer mehr an der Erziehung ihrer Kinder, dennoch gibt es Zugangsbarrieren, die es abzubauen gilt (ebd., S. 228). Darüber hinaus hat sich die Familie verändert und bildet heute neben der typischen Vater-Mutter-Kind(er)-Konstellation vielfältigere Lebensformen ab (vgl. Petzold, 2013, S. 55 f.). Wenn pädagogische Fachkräfte Kinder in ihrem Selbstbild stärken wollen, müssen sie auch ihre Familie wertschätzen und einbeziehen. Eine grundlegende Voraussetzung für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit ist daher eine vorurteilsbewusste, authentische und wertschätzende Haltung gegenüber allen Beteiligten (vgl. Höhme-Serke et al., 2016, S. 13 ff.).

- **Weitere Schritte und Teamimpulse**
 - Fachtexte lesen und bearbeiten
 - Selbstreflexion der Fachkräfte (Anhang E)
 - Reflexion des Ist-Zustandes anhand des Frageschemas *U-Prozedur* (Anhang F)
 - Austausch über Normen, Werte, Haltungen

- **Weitere Fragestellungen nach dem ersten Teamaustausch**
 - Wie können wir Eltern, Bezugspersonen mehr einbinden? Insbesondere Väter?!
 - Welche Themen können wir beim Elternabend zunächst niederschwellig zur Sensibilisierung anbieten?
 - Gibt es Eltern oder andere Bezugspersonen, die ein(en) „geschlechtsuntypischen“ Beruf/Hobby haben, welche(n/s) sie den Kindern in einem Angebot nahebringen können
 - Welche Kooperationsmöglichkeiten mit Familienbildungsstätten können geschaffen werden?

7.2.3 ZIELSETZUNG FÜR ELTERNARBEIT

- Ab sofort wird genderbewusste Sprache in allen Informationsscheiben, Emails, Aushängen etc. genutzt. Alle Eltern (männlich, weiblich, divers) und alle Familienformen werden gleichermaßen angesprochen
- Der Elternabend im Februar wird einen Schwerpunkt zum Thema gender- und vorurteilsbewusste Pädagogik enthalten, der zur Sensibilisierung dient
- Aushang im Eingangsbereich mit Buchempfehlungen genderbewusster und diverser Bilderbücher und Kinderliteratur
- Elternumfrage bis Januar: Wer hat Interesse den Kindern geschlechtsuntypische Berufe und/oder Hobbys zu vermitteln?
- Elternumfrage bis Januar: Wer möchte sich durch Angebote am Kita-Alltag beteiligen?

- **Weitere mögliche Überlegungen**
 - Projekt „Unsere vielfältigen Familien“ zusammen mit den Kindern planen
 - Thematisierung von geschlechtstypischen Spielzeugen
 - Informationen über externe Familienbildungsangebote einholen und Eltern zur Verfügung stellen
 - langfristige Planungen bedenken, damit sich auch berufstätige Eltern mehr beteiligen können

7.2.4 MÖGLICHER KONZEPTIONSEINTRAG

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Wir setzen auf eine Erziehungspartnerschaft mit allen Eltern, denn eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Familien ist die Basis unserer Arbeit. Die pädagogischen Fachkräfte gehen sowohl mit den Kindern als auch mit den Eltern eine soziale Beziehung ein und suchen mit den Eltern gemeinsame Ziele und Handlungsweisen, bei denen das Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder im Mittelpunkt stehen. Wir möchten ein angenehmes Klima schaffen, welches durch Offenheit und Freundlichkeit geprägt ist, damit eine gute Entwicklungsbegleitung jedes einzelnen Kindes gelingen kann.

Ein Einblick in das Geschehen innerhalb der Familie zum Verständnis von besonderen Situationen ist eine wichtige Grundlage, um das Kind besser kennenlernen und auf seine Bedürfnisse eingehen zu können. Der regelmäßige Austausch ist daher entscheidend und findet in regelmäßigen Tür- und Angelgesprächen und bei Entwicklungsgesprächen statt.

Ergänzend zum individuellen Austausch mit jeder einzelnen Familie werden Elternabende veranstaltet, die unter anderem für die Diskussion pädagogischer Themen oder Vermittlung von Fachwissen genutzt werden. Gesprächsrunden, Elterncafés und Feste dienen darüber hinaus dem Erfahrungsaustausch mit allen Familien. Dabei möchten wir ausdrücklich alle Elternteile und wichtige Bezugspersonen der Kinder einbeziehen und unsere Arbeit transparent gestalten, um allen Eltern einen Einblick in den Kita-Alltag ihrer Kinder zu ermöglichen.

7.3 ZUSAMMENFASSUNG DER KONZEPTIONSENTWICKLUNG

Die vorangegangenen Qualitätsbereiche der Konzeption stellen nur einen sehr kleinen Ausschnitt der Konzeptionsentwicklung dar. Genderbewusste Pädagogik ist eine Querschnittsaufgabe, die noch in vielen weiteren Bereichen des Kita-Alltags durchdacht werden muss, um adäquat umgesetzt werden zu können. Es bedarf insgesamt mehrerer regelmäßiger Teamsitzungen, Fort- und Weiterbildungen, um einzelne Zielvereinbarungen festlegen zu können und die Umsetzung genderbewusster Pädagogik konzeptionell zu verankern. Daneben müssen Beobachtungen durchgeführt werden, Kinder- und Elternbefragungen stattfinden und der gesamte Prozess dokumentiert werden. Der Zeitfaktor ist daher ein nicht zu unterschätzender Faktor für die Umsetzung von Gender-Mainstreaming. Tietze & Viernickel (2017, S. 52) nennen einen Zeitraum von ca. drei Monaten für die Bearbeitung eines kompletten Qualitätsbereichs und setzen ca. fünf Teambesprechungen à eineinhalb bis zwei Stunden als Richtwert an. Daneben benötigen die jeweiligen Fachkräfte zwischen den Teambesprechungen Vor- und Nachbereitungszeiten, in denen sie Fachliteratur lesen und bearbeiten können, Checklisten ausfüllen, Dokumentations- und Protokollaufgaben erledigen können (vgl. ebd., S. 59 f.). Während des gesamten Prozesses ist zu beachten, dass die schriftlich fixierten Zielvereinbarungen verbindlich sind. Daher sollte bereits im Vorfeld überlegt werden, wie die Schritte zur Umsetzung erfolgen können. Die Leitung der Einrichtung ist verantwortlich für die Organisation und Steuerung und sollte unterstützende Instrumente kennen und berücksichtigen, damit effizient gearbeitet werden kann. Außerdem sollten die Prozesse als Routine installiert werden, damit Lerneffekte von einem Prozess zum nächsten genutzt werden können. Die Bereitschaft zu Selbst- und Teamreflexionen muss als professionelle Haltung verinnerlicht und als feste Methode im Alltag integriert werden.

Die Verankerung von Gender-Mainstreaming wird nicht direkt in der Konzeption festgeschrieben, sondern findet vielmehr indirekt in den Köpfen aller Beteiligten statt. Durch den gemeinsamen Prozess der Konzeptionsentwicklung erhalten die pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit, sich einzubringen und mit ihren individuellen Ideen, Werten und Normen teilzuhaben.

Auch wenn in den endgültigen Konzeptionseinträgen nur kurze Vermerke zum Thema genderbewusster Pädagogik vorzufinden sind, hat bei allen Beteiligten eine Sensibilisierung stattgefunden, was Grundvoraussetzung für die Realisierung von Gender-Mainstreaming im Kita-Alltag ist.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

III. TEIL – CHANCEN UND GRENZEN GENDERBEWUSSTER PÄDAGOGIK

Gender-Mainstreaming in der Praxis umzusetzen, ist kein einmaliges Konzept, sondern ein fortlaufender Prozess und bedarf einer inneren Grundhaltung und Selbstreflexionsfähigkeit jedes Einzelnen. Der letzte Teil der Arbeit befasst sich zusammenfassend mit den Chancen und Grenzen der Verankerung von Gender-Mainstreaming und der Umsetzung genderbewusster Pädagogik im Elementarbereich.

8. DISKUSSION

Die vorliegende Arbeit sollte der Frage nachgehen, wie Gender-Mainstreaming im Elementarbereich verankert und in einer Kita-Konzeption abgebildet werden kann. Die Etablierung genderbewusster Pädagogik ist grundsätzlich möglich, allerdings gibt es einige Hindernisse, die die Umsetzung in der Praxis erschweren.

Ein grundlegendes Problem der Verankerung von geschlechtergerechter Pädagogik ist die weitverbreitete Meinung, dass aktuell kein ausdrücklicher Handlungsbedarf mehr bestehe, eine Gleichberechtigung der Geschlechter herzustellen (vgl. Rendtorff, 2015, S. 11). Ungerechtigkeiten zwischen Männern und Frauen werden zwar grundsätzlich nicht bestritten, allerdings werden sie nicht auf den Kita-Alltag übertragen. In ihrer Studie zu Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung beschreibt Kubandt, dass pädagogische Fachkräfte Geschlecht beinahe ausschließlich als Thema der Kinder sehen und sie selbst unbeteiligt seien (vgl. Kubandt, 2018, S. 155 ff.). Sie unterstellen den Kindern ein vermeintliches Interesse für geschlechtsspezifische Themen und sehen sie aus der differenztheoretischen Perspektive. Unterbewusst ordnen sie so Geschlecht aber immer wieder in Kategorien ein und merken nicht, dass sie dadurch automatisch Unterschiede machen und selbst an der Konstruktion von Geschlechtsstereotypen beteiligt sind (vgl. ebd., S. 152 ff.). Gleichzeitig sind sie der Meinung, dass sie geschlechtsneutral erziehen und alle gleichbehandeln. Aufgrund der fehlenden Auseinandersetzung mit der Thematik nehmen sie an, dass ihre vermeintliche Neutralität den besten Weg in der pädagogischen Arbeit darstelle.

Die fachliche Orientierung ist eine weitere Hürde bei der Umsetzung genderbewusster Pädagogik. Alltagsmeinungen werden für Fakten gehalten und nicht mehr hinterfragt. Dass pädagogische Fachkräfte Mädchen und Jungen unterschiedlich wahrnehmen und behandeln, ist stark von ihrer eigenen Erziehung und Sozialisation abhängig und geschieht zumeist unbewusst (vgl. Rendtorff, 2015, S. 20). Pädagogische Professionalität zeichnet sich

allerdings durch einen reflektierten Umgang mit theoretischen Annahmen und Erklärungsmustern aus. Die Theorie und eigene Denkmuster müssen kritisch hinterfragt und vor dem wissenschaftlichen Hintergrund reflektiert werden. Nur so kann es allmählich gelingen gesellschaftliche Strukturen zu dekonstruieren (vgl. Focks, 2016, S. 66 f.). Viele Kindertageseinrichtungen verfügen über zu wenig oder gar keine fachlichen Informationen zu genderbewusster Pädagogik und den meisten Fachkräften ist die „gesamtgemeinschaftliche Bedeutung“ von Gender-Mainstreaming nicht bekannt. Dadurch sehen sie keinen Handlungsbedarf (Alshut, 2012, S. 148). Eine genderbewusste Haltung insbesondere im Elementarbereich, in dem die Fachkräfte als Vorbild agieren, ist entscheidend, aber in der Praxis nur sehr vereinzelt vorzufinden (vgl. Dräger, 2008, S. 57). Es bleibt offen auf Basis welcher Vorstellungen von Geschlechtergerechtigkeit eine Auseinandersetzung in der täglichen Arbeit konkret erfolgen soll (Kubandt, 2018, S. 162).

Ein nächstes Hindernis auf dem Weg zur Umsetzung genderbewusster Pädagogik ist, dass der Erfolg für pädagogische Fachkräfte oftmals nicht direkt sichtbar ist, da Kinder erst im Grundschulalter einen flexibleren Umgang mit Geschlechterrollen zeigen, während sie die Inszenierung von stereotypen Verhaltensweisen zum Ende der Kita-Zeit verstärken (vgl. Dräger, 2008, S. 90). Die Qualität der eigenen Arbeit ist für das pädagogische Team nicht ersichtlich und hemmt somit unter Umständen die Motivation und Bereitschaft sich auf genderbewusste Pädagogik einzulassen. Außerdem können sie zwar auf die Identitätsentwicklung der Kinder einwirken, die aber ebenfalls von anderen Einflüssen geprägt wird. Die Familie und das soziale Umfeld der Kinder sowie gesellschaftliche Strukturen wirken zusätzlich auf die Entwicklung ein. „Geschlechtergerechtigkeit wird somit als Querschnittsaufgabe bestätigt, an der sich alle beteiligen müssen“ (Alshut, 2012, S. 146).

Die Einbeziehung von Familie ist daher ein wichtiger Punkt in der Realisierung von Gender-Mainstreaming. Dabei scheint in Kindertageseinrichtungen oft noch immer in erster Linie die Zusammenarbeit mit Müttern vorherrschend zu sein. Elternschaft ist ebenso als soziale Konstruktion zu sehen, die von normativen Einflüssen geprägt ist (vgl. Selzer, 2017, S. 56). Es gilt auch hier einen Blick auf alle Formen von Familie zu legen und alle gleichermaßen teilhaben zu lassen. So können zum einen alle Eltern für das Thema Gender sensibilisiert werden und zum anderen Rollenvorstellungen erweitert werden.

Des Weiteren gibt es in den letzten Jahren zunehmend auch Kritiker von Gender-Mainstreaming, die vom sogenannten *Gender-Gaga* oder *Gender-Wahn* sprechen und eine Ideologie dahinter sehen, die es abzuwenden gilt. Sie vermuten die Auflösung traditioneller geschlechtsbezogener Orientierungen und die Zerstörung der Ehe und Familie und begründen ihre Sichtweisen mit evolutionsbiologischen oder religiösen Theorien, die Geschlechtsunterschiede allein auf die Biologie zurückführen. So wird Genderforschung als

wissenschaftlicher Unfug angesehen und den Forscher*innen Homo- oder Transsexualität unterstellt. Kritik richtet sich unter anderem gegen sexuelle Bildung von Kindern, die Gleichstellung Homo- oder Transsexueller, aber auch gegen gendergerechte Sprache (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 34).

Darüber hinaus gibt es Eltern, die aus Angst vor Ausgrenzung ihrer Kinder geschlechtsuntypisches Verhalten forcieren. Sie wollen, dass ihre Kinder der Norm entsprechen und nicht aus der breiten Masse herausstechen und merken dabei nicht, dass sie ihre Kinder unter Umständen einschränken. Eine wichtige Voraussetzung für die Zusammenarbeit mit (kritischen) Eltern ist es daher, dass sich pädagogische Fachkräfte über die Notwendigkeit, Vorteile und Ziele genderbewusster Pädagogik im Klaren sind und dies auch gegenüber Dritten begründen und vertreten können.

Einen weiteren Aspekt, der die Umsetzung von Gender-Mainstreaming erschwert stellt die Zeit dar, die für die konzeptionelle Arbeit benötigt wird. Die Qualitätsentwicklung ist ein sehr zeitintensiver Prozess und in der Praxis, neben vielen weiteren Aufgaben des Kita-Alltags, nicht leicht umsetzbar. Den pädagogischen Fachkräften muss für Teamsitzungen, deren Vor- und Nachbereitung, Beobachtung und Dokumentation etc. ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt werden, damit sie sich fachlich mit genderbewusster Pädagogik auseinandersetzen können. Der Träger muss für diese Zwecke pädagogische Tage einrichten und Zeiten für Fort- und Weiterbildungen freigeben, in denen die pädagogischen Fachkräfte vom Gruppendienst freigestellt werden. Angesichts des Fachkräftemangels und der daraus resultierenden fehlenden zeitlichen und personellen Ressourcen ist dies ein schwieriges Vorhaben.

Nicht zuletzt ist mehr Forschung nötig, denn was einen professionellen Umgang mit Geschlecht ausmacht, ist trotz vieler Studien noch immer nicht geklärt. Um die Umsetzung von genderbewusster Pädagogik in Einrichtungen zu analysieren, müssen auch Kinder ihre subjektive Sicht hervorheben und an Umgestaltungsprozessen etc. beteiligt werden (vgl. Focks, 2016, S. 105).

9. FAZIT

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Jungen und Mädchen in unterschiedlichen Lebenswelten aufwachsen und Differenzen aus biografischen, historischen und kulturellen Erfahrungen resultieren. Es geht bei Gender-Mainstreaming nicht um die Gleichmachung der Geschlechter, sondern um Chancengleichheit. Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, sich frei zu entfalten, ungeachtet dessen, was die Gesellschaft ihrem biologischen Geschlecht zuschreibt.

Die unterschiedlichen Perspektiven und Theorien zeigen auf, dass es eine Anforderung der pädagogischen Arbeit ist, sowohl die Differenzen *zwischen* Jungen und Mädchen als auch diese *innerhalb* der Gruppen in den Blick zu nehmen und zu reflektieren. Es gibt nicht *das typische Mädchen* oder *den typischen Jungen*, vielmehr müssen die Kinder individuell betrachtet und ihre jeweiligen kulturellen und sozialen Lebenswelten einbezogen werden. Geschlecht muss als Kategorie bedacht, aber nicht dramatisiert oder in den Mittelpunkt gestellt werden (vgl. Focks, 2016, S. 83).

Die Fähigkeit zur Analyse von Situationen und dementsprechendes Handeln einerseits und eine hohe Selbstreflexionskompetenz andererseits sind Grundvoraussetzungen für das Gelingen einer genderbewussten Pädagogik (Focks, 2002, S. 33). Eine Bewusstmachung der Gender-Thematik und Aufklärung über Gender-Mainstreaming sind nötig, um grundsätzlich überhaupt geschlechterbewusst agieren zu können. Bleibt eine Sensibilisierung aus, ist eine Realisierung ausgeschlossen, denn nur wenn pädagogische Fachkräfte, Eltern und weitere Bezugspersonen über Stereotype und deren Auswirkungen aufgeklärt werden und Informationen darüber erhalten, können diese aktiv dekonstruiert werden (vgl. Dräger, 2012, S. 147).

Genderbewusste Arbeit kann lediglich indirekt über eine schriftliche Konzeption verankert werden, denn es geht um eine Grundhaltung, die immer von der Person ausgeht und einer ständigen Reflexion bedarf. Es fängt bei jeder pädagogischen Fachkraft mit der Selbstreflexion der eigenen Rolle und dem eigenen Handeln an und erfordert Offenheit und Interesse in der pädagogischen Interaktion mit dem Kind, aber auch mit dessen Familie und weiteren Bezugspersonen (vgl. Nordt & Kugler, 2018, S. 99). Die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte ist eine der wichtigsten Voraussetzung für die konkrete Umsetzung genderbewusster Pädagogik. Dazu sind verschiedene Kompetenzen notwendig. Fachkräfte müssen über fundiertes wissenschaftlich-theoretisches Wissen und eine selbstreflexive, forschende Haltung verfügen und darüber hinaus eigenverantwortlich und autonom entscheiden, um auch unvorhersehbare Situationen bewältigen zu können. Dies

funktioniert nur durch ein Wechselspiel zwischen Erfahrung und analytischer Reflexion (vgl. Fröhlich-Gildhoff, et al., 2011, S. 17).

Gender-Mainstreaming ist eine Top-Down-Strategie, die allerdings in Kindertageseinrichtungen nicht einheitlich und hierarchisch gesteuert werden kann. Im Gegensatz zu durchstrukturierten Organisationen in der Wirtschaft gibt es vielfältigere und unübersichtlichere Strukturen, die es nötig machen, auf mehreren Ebenen zu agieren. Es müssen alle Beteiligten für Geschlechterfragen sensibilisiert werden, allerdings fehlen Konzepte zur Umsetzung (vgl. Dräger, 2012, S. 164 f.; Rabe-Kleberg, 2003, S. 95). Die Aufwertung des Berufs ist als ein grundlegendes Ziel zu nennen, denn der aktuelle Wissensstand in Kindertageseinrichtungen zum Thema Gender ist prekär. Die Ausbildung an Fachhochschulen und Hochschulen sowie Fortbildungsmöglichkeiten in der Praxis sind nötig, damit Genderwissen an bereits ausgebildete und zukünftige Fachkräfte vermittelt wird und sie der Komplexität der Aufgabe gerecht werden können. Sie können wiederum als Multiplikatoren eingesetzt werden und ihr Wissen weitergeben, sowohl an andere Fachkräfte als auch an Eltern.

Denn auch die Familien müssen stärker in den Blick genommen werden, damit auch bei ihnen eine Sensibilisierung für die Thematik stattfinden kann. Dies kann durch eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern als ersten Schritt erfolgen, daneben sollten außerdem generell mehr Veranstaltungen zu genderbewusster Pädagogik in der Familienbildung angeboten werden. Die Träger sind in der Pflicht, niederschwellige Angebote zu entwickeln, die nicht nur die bereits Sensibilisierten und am Thema Interessierten ansprechen, sondern insbesondere die Eltern, die Gender-Mainstreaming kritisch gegenüberstehen oder noch gar keine Vorstellung davon haben. Eine Möglichkeit könnte die Integration des Themas innerhalb bereits bestehender Familienbildungskurse bieten, damit alle eine Zugangsmöglichkeit haben. Konzepte, die das Thema Bildung aufgreifen, wecken oft das Interesse der Eltern und könnten hier als Basis für Exkurse zum Thema Gender dienen (vgl. Rohrmann, 2020, S. 112). Selbst in Krabbelgruppen oder Elterncafés wäre es möglich, durch gut durchdachte Konzepte oder lediglich durch ein kurzes Ansprechen der Thematik Eltern für das Thema zu sensibilisieren.

Und nicht zuletzt ist es für die Zukunft wichtig, die Interessen der Kinder selbst in den Blick zu nehmen und auch ihre Perspektive genau zu beleuchten. Forschung in diesem Bereich ist notwendig und sollte in Zusammenarbeit mit der praktischen Arbeit in jedem Fall erfolgen, denn es fehlt an wissenschaftlich evaluierten Konzepten, damit zukünftig eine genderbewusste Pädagogik realisiert werden kann.

In Kindertageseinrichtungen findet Bildung und Erziehung statt und hat Auswirkungen auf nachfolgende Generationen. Insbesondere im Kita-Alter sind Kinder offen für vielfältige Geschlechterrollen, wenn Erwachsene sie ihnen vorleben und sie dahingehend unterstützen und fördern. Es ist als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe anzusehen, Gender-Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen zu implementieren. Der Gesetzgeber ist in der Pflicht, mehr Vorgaben zu Handlungsstrategien und Umsetzungsmöglichkeiten anzubieten, damit diese bereits in den oberen Ebenen der Organisationen implementiert werden können (Top-Down). Solange keine Umsetzungskonzepte des Gesetzgebers festgeschrieben werden, hängt die Etablierung von den pädagogischen Teams in den Kindertageseinrichtungen ab.

Es darf allerdings nicht nur an der Motivation einzelner Fachkräfte liegen, ob Gender-Mainstreaming in der Praxis Beachtung findet, sondern muss in der gesamten Organisation strukturell durchgesetzt werden. Um genderbewusste Pädagogik zu realisieren und langfristig eine Gleichstellung der Geschlechter zu erreichen, muss bei den Kleinsten angefangen werden, damit stereotype Rollenbilder durchbrochen werden können: Nur durch die Bewusstmachung des Themas auf allen Ebenen und in den Köpfen all derer, die an der Erziehung, Bildung und Entwicklung der Kinder beteiligt sind, kann Gender-Mainstreaming endlich auch im Kinderzimmer ankommen:

„[...] *bei niedlichen, rosafarbenen Prinzessinnen und wilden Piraten*“ (Schmiedel, 2015, S. 11).

Das Elternhaus ist maßgeblich an der Entwicklung der Kinder beteiligt und kann die Gleichstellung der Geschlechter fördern. Dazu ist die Sensibilisierung der Familien für das Thema Gender-Mainstreaming nötig. Bildungseinrichtungen müssen auch hier ansetzen, um die gesamtgesellschaftliche Aufgabe voranzutreiben.

„Geschlechtergerechtigkeit beginnt in der Kindertageseinrichtung!“

(Krabbel & Cremers, 2008, S. 48)

LITERATURVERZEICHNIS

Alshut, Marlene (2012): *Gender im Mainstream? Geschlechtergerechte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Freiburg: Centaurus.

Beauvoir, Simone de (1992): *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Hamburg. Angeführt in Focks, 2016

BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016): "Gender Mainstreaming". Online verfügbar:

<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gleichstellung-und-teilhabe/strategie-gender-mainstreaming>. Letzter Zugriff: 30.November 2021

BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019): *Unbezahlte Sorgearbeit. Gender Care Gap - ein Indikator für die Gleichstellung*. Online verfügbar:

<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gender-care-gap/indikator-fuer-die-gleichstellung/gender-care-gap-ein-indikator-fuer-die-gleichstellung-137294>.
Letzter Zugriff: 30.November 2021

BMI Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat. (2018): *Pressemitteilung:*

Zusätzliche Geschlechtsbezeichnung "divers" für Intersexuelle eingeführt. Online verfügbar:

<https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2018/12/drittes-geschlecht.html>. Letzter Zugriff: 30.November 2021

BpB Bundeszentrale für politische Bildung (2012). *Dossier: Gender Mainstreaming*. Online verfügbar: <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/gender-mainstreaming/>. Letzter Zugriff: 30.November 2021

Dräger, Tanja (2008): *Gender Mainstreaming im Kindergarten*. Stuttgart: ibidem.

Dreyer, Rahel (2017): *Konzeption und Konzeptionsentwicklung*. In: Strehmel, Petra, & Ulber, Daniela (Hrsg.): *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (S. S.55-64). Stuttgart: Kohlhammer.

Eckes, Thomas (2010): Thomas Eckes: Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Becker, Ruth: *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage*. (S. S.178-189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

- Elsen, Hilke (2020): *Gender - Sprache – Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Focks, Petra (2002): *Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik*. Freiburg: Herder.
- Focks, Petra (2016): *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Nentwig-Gesemann, Iris., & Pietsch, Stefanie (2011): *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Online verfügbar:
https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf. Letzter Zugriff: 30.November 2021
- Gildemeister, Regine, & Hericks, Katja (2012): *Geschlechtersoziologie. Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen*. Berlin: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Groß, Stefan (2018): *Moderationskompetenzen. Kommunikationsprozesse in Gruppen zielführend begleiten*. Wiesbaden: Springer.
- Höhme-Serke, Evelyne, Ansari, Mahdokht, Krause, Anke, Lindemann, Ulla, Richter, Sandra & Wagner, Petra (2016): *Inklusion in der Kitapraxis 1. Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten*. Berlin: Was mit Kindern GmbH.
- Hubrig, Silke (2019): *Geschlechtersensibles Arbeiten in der Kita*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, Klaus, & Schultz, Tanjev (2012): *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kasüschke, Dagmar (2008): *Geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindern unter sechs Jahren - ein Problemaufriss*. In: Rendtorff, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.): *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Kinder und ihr Geschlecht*. (S.191-202). Leverkusen: Budrich.

- Krabel, Jens, & Cremers, Michael (2008): *Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und –gerechte Kindertageseinrichtung*. Berlin: Dissens e.V. Online verfügbar: https://www.chance-quereinstieg.de/uploads/media/Gender_Loops_Praxisbuch_01.pdf. Letzter Zugriff 29.November 2021
- Krieger, Miriam (2021): *Alle längst gleichberechtigt - oder?* Hamburg: Pinkstinks Germany e.V. Online verfügbar: <https://pinkstinks.de/alle-langst-gleichberechtigt-oder/>. Letzter Zugriff: 29. November 2021
- Kubandt, Melanie (2016a): *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Opladen: Budrich.
- Kubandt, Melanie (2016b): Relevanzsetzungen von Geschlecht in der Kindertageseinrichtung – theoretische und empirische Perspektiven. *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 8(3) (S.46-60).
- Kubandt, M. (2018). Die neutralen Fachkräfte? Geschlechterkonstruktion in der Kindertageseinrichtung im Spannungsfeld zwischen fachlicher Identifikation und Reifikation. In C. Thon, M. Menz, M. Mai, & L. Abdessadok, *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzkurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. (S. 151-168). Wiesbaden: Springer.
- Kubandt, Melanie, & Meyer, Sarah (2012): *Gender im Feld der frühen Kindheit*. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. nifbe
- Kuger, Susanne, Kluczniok, Katharina, Sechtig, Jutta & Smidt, Wilfried (2011): *Gender im Kindergarten. Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen*. *Zeitschrift für Pädagogik*. 57 (2) (S.269 - 288).
- Kunert-Zier, Margitta (2005): *Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Leu, Hans Rudolf (2013): *Beobachtung in der Praxis*. In: Fried, Lilian & S. Roux, Susanne (Hrsg.) *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. Berlin: Cornelsen.
- Lohaus, Arnold & Vierhaus, Marc (2019): *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin: Springer.

- Macha, Hildegard & Witzke, Monika (2008): *Familie und Gender. Rollenmuster und segmentierte gesellschaftliche Chancen*. Zeitschrift für Pädagogik. 54 (2) (S. 261-278).
- Mayer, Daniela, Bernhard, Christina & Peters, Annette (2013): *Spielumwelten im Kindergarten. Auswirkungen auf Geschlechterunterschiede in Spielverhalten und Kompetenzentwicklung*. *Frühe Bildung* 2(4) (S.185-195).
- MKFFI NRW & MSB NRW. Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen & Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): *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* 2.korrigierte Auflage. Freiburg: Herder.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Walther, Bastian, Bakels, Elena & Munk, Lisa-Marie (2020): *Achtung Kinderperspektive! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz I. Qualitätsdimensionen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Nordt, Stephanie & Kugler, Thomas (2018): *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heisst jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionpädagogik. Handreichung für pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung*. Queerformat Fachstelle Queere Bildung. Online verfügbar: https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/mat_kita_QF-Kita-Handreichung-2018.pdf Letzter Zugriff: 28.November 2021
- Oschimansky, Frank, Kühl, Jürgen & Obermeier, Tim (2020): *Das Ende des Ernährermodells*. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar: <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/306053/ernaehrermodell>. Letzter Zugriff: 28.November 2021
- Petzold, Matthias (2013): Zur Bedeutung der Familie. In: Fried, Lilian & Roux, Susanne (Hrsg.) *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. 3.überarbeitete Auflage (S.55 - 65). Berlin: Cornelsen.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2003): *Gender-Mainstreaming und Kindergarten*. Weinheim, Basel & Berlin: Beltz.
- Rendtorff, Barbara (2006): *Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Rendtorff, Barbara (2015): *Betonen - Ignorieren - Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rohrmann, Tim (2008): *Zwei Welten? - Geschlechtertrennung in der Kindheit: Forschung und Praxis im Dialog*. Opladen: Budrich.
- Rohrmann, Tim (2009): *Gender Perspektiven. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kita. Ein Pilotprojekt im Rahmen des niedersächsischen Orientierungsplanes für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Abschlussbericht*. Denkte: Wechselspiel - Institut für Pädagogik und Psychologie.
- Rohrmann, Tim (2013): Geschlechterbewusste Pädagogik - eine Gratwanderung. In: Wagner, Petra (Hrsg.) *Handbuch Inklusion. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. 1.Ausgabe der überarbeiteten Neuausgabe. 3.Gesamtauflage. (S.93 - 106). Freiburg: Herder.
- Rohrmann, Tim (2021): Gender. In: Fischer, Veronika & Gramelt, Katja (Hrsg.) *Diversity in der Kindheitspädagogik und Familienbildung* (S. S. 86 - 120). Frankfurt: Wochenschau.
- Rohrmann, Tim & Wanzeck-Sielert, Christa (2018): *Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper - Gender - Sexualität*. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmiedel, Stevie Meriel (2015): *Pink für Alle! Der neue feministische Protest gegen Sexismus in Werbung und Spielzeug*. 2.verbesserte Auflage. Hamburg: Pinkstinks Germany e.V.
- Schnerring, Almut & Verlan, Sascha (2014): *Die Rosa-Hellblau-Falle. Für eine Kindheit ohne Rollenklischees*. München: Verlag Antje Kunstmann.
- Selzer, Sigrid (2017): *Neue Väter in Kindertagesstätten. Frühpädagogische Fachkräfte und die Zusammenarbeit mit Vätern*. In: Ruppin, Iris (Hrsg.) *Diversity Management in Kindertagesstätten*. (S.53-76). Weinheim & Basel: Beltz Juventa
- Smykalla, Sandra (2006): *Was ist Gender*. Gender Kompetenz Zentrum. Online verfügbar: http://www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gkompz_was_ist_gender.pdf.
 Letzter Zugriff: 29.November 2021

- Strehmel, Petra & Ulber, Daniela (2017): Kernaufgabe der Kita-Leitung im System der Kindertagesbetreuung. In: Strehmel, Petra & Ulber, Daniela (Hrsg.) *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (S. S.15-37). Stuttgart: Kohlhammer.
- Textor, Martin R. (1996). *Konzeptionsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Das Kita-Handbuch. Online verfügbar: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kita-leitung-organisatorisches-teamarbeit/oeffentlichkeitsarbeit-konzeptionsentwicklung/17>. Letzter Zugriff: 29.November 2021
- Tietze, Wolfgang & Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2016): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog*. Weimar: verlag das netz.
- Tietze, Wolfgang & Viernickel, Susanne (2017): *Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog*. Weimar: verlag das netz.
- UNESCO-Kommission: *Inklusive Bildung*. Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Online verfügbar: <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>. Letzter Zugriff: 29.November 2021
- Viernickel, Susanne (2020): Beobachtung und Dokumentation. In: Braches-Chyrek, Rita Röhner, Charlotte, Sünker, Heinz & Hopf, Michaela (Hrsg.) *Handbuch Frühe Kindheit*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage (S. 559-570). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wahlström, Kajsa (2013): *Jungen, Mädchen und Erzieher/innen. Geschlechterbewusste Pädagogik für die Kita*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Walter, Melitta (2012): *Jungen sind anders. Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*. 5.Auflage. München: Kösel.
- Weber, Kurt (2016): *Die Kita-Konzeption. Stärkung und Weiterentwicklung Ihres pädagogischen Profils*. Kronach: Carl Link.

ANHANGSVERZEICHNIS

A. DIE 20 QUALITÄTSBEREICHE DES NATIONALEN KRITERIENKATALOGS	- 1 -
B. LEITGESICHTSPUNKTE.....	- 1 -
C. CHECKLISTE FÜR DEN QUALITÄTSBEREICH 1 – RÄUME FÜR KINDER.....	- 1 -
D. GENDER-BRILLE	- 1 -
E. SELBSTREFLEXION	- 1 -
F. U-PROZEDUR.....	- 1 -
G. BEOBACHTUNG IM FREISPIEL	- 1 -
H. TABELLE RAUMNUTZUNG	- 1 -
I. METHODENSCHATZ I.....	- 1 -
J. GENDER PLAY – PERSPEKTIVEN FÜR PÄDAGOGISCHES HANDELN	- 1 -
K. CHECKLISTE FÜR DEN QUALITÄTSBEREICH 18 – ZUSAMMENARBEIT MIT FAMILIEN	- 2 -
L. ELTERNBETEILIGUNG	- 2 -

A. DIE 20 QUALITÄTSBEREICHE DES NATIONALEN KRITERIENKATALOGS

(Tietze & Viernickel, 2016, S. 38)

B. LEITGESICHTSPUNKTE

(Tietze & Viernickel, 2016, S. 50)

C. CHECKLISTE FÜR DEN QUALITÄTSBEREICH 1 – RÄUME FÜR KINDER

(Tietze & Viernickel, 2017, S. 92 ff.)

D. GENDER-BRILLE

(Rohrman, 2009, S. 6 f.)

E. SELBSTREFLEXION

(Hubrig, 2019, S. 10)

F. U-PROZEDUR

(Tietze & Viernickel, 2017, S. 74)

G. BEOBACHTUNG IM FREISPIEL

(Hubrig, 2019, S. 73 f.)

H. TABELLE RAUMNUTZUNG

(Hubrig, 2019, S. 74)

I. METHODENSCHATZ I

(Nentwig-Gesemann et al., 2020, S. 15)

J. GENDER PLAY – PERSPEKTIVEN FÜR PÄDAGOGISCHES HANDELN

(Rohrman, 2008, S. 367)

K. CHECKLISTE FÜR DEN QUALITÄTSBEREICH 18 – ZUSAMMENARBEIT MIT FAMILIEN

(Tietze & Viernickel, 2017, S. 262 ff.)

L. ELTERNBETEILIGUNG

(Hubrig, 2019, S. 91 f.)

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

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

Zur Bedeutung genderbewusster Pädagogik – Exemplarische Entwicklung einer Kita-Konzeption zur Verankerung von Gender-Mainstreaming

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

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

Düsseldorf, 30.11.2021



Annika Sauer

FAKULTÄT FÜR SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF