

Hochschule Düsseldorf

- Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften -

Pädagogik der Kindheit und Familienbildung

Bachelor-Thesis zum Thema

**Die Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in
Kindertageseinrichtungen zu Geschlechterrollen.
Sozialisationseinflüsse in Ost- und Westdeutschland.**

Zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts

Vorgelegt von: Katharina Gens

Matrikelnummer: XXXXXXXXXX

Sommersemester: 2022

Erstgutachter*in: Prof. Dr. Elke Kruse

Zweitgutachter*in: Prof. Dr. Michaela Hopf

Abgabe: 04.07.2022 in Düsseldorf

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	I
1 Einleitung	1
2 Geschlechtertheoretische Grundlagen	3
2.1 Einführung in die Begrifflichkeiten	3
2.2 Entwicklung der Geschlechteridentität	5
2.2.1 Psychoanalytisch	6
2.2.2 Entwicklungspsychologisch	6
2.2.3 Sozialisatorisch	8
2.2.4 Spätere Phasen im Entwicklungsverlauf	9
2.3 Erklärungsansätze von Geschlechterdifferenzen	9
2.3.1 Biologisch	9
2.3.2 Psychologisch	10
2.3.3 Sozialwissenschaftlich	12
3 Kindertageseinrichtungen als Ort des pädagogischen Handelns	15
3.1 Der rechtliche Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in Deutschland	15
3.2 Die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen	16
3.2.1 Ein Überblick von Deutschland	16
3.2.2 Ein Blick nach Ost- und Westdeutschland	18
3.3 Gender in Kindertageseinrichtungen	24
3.3.1 Rechtliche Grundlagen	24
3.3.2 Gewichtung in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder	26
3.3.3 Die Einstellung pädagogischer Fachkräfte zu Geschlechterrollen	27
3.3.3.1 Definition und Funktion von Einstellung	27
3.3.3.2 Ein Blick in die Studienlage	28
4 Ost- und Westdeutschland im sozialisatorischen Vergleich	31
4.1 Deutschland vor und nach der Wende – ein kurzer Blick in die Geschichte	31
4.2 Sozialisation	31
4.2.1 Eine theoretische Einführung	32
4.2.2 Sozialisationskontext: Familie	34
4.2.2.1 Geschlechterrollen innerhalb ostdeutscher Familien	35
4.2.2.2 Geschlechterrollen innerhalb westdeutscher Familien	36
4.2.2.3 Die zentralen Merkmale im Vergleich	37
4.2.2.4 Geschlechterrollenwandel seit der Wiedervereinigung	38
4.2.3 Sozialisationskontext: Kindertageseinrichtungen	40
4.2.3.1 Kindertageseinrichtungen in der DDR	40
4.2.3.2 Kindertageseinrichtungen in der (ehemaligen) BRD	42

4.2.3.3	Kindertageseinrichtungen seit der Wiedervereinigung	42
4.2.4	Sozialisationskontext: Schule	44
4.2.4.1	Schule in der DDR	44
4.2.4.2	Schule in der (ehemaligen) BRD	45
4.2.4.3	Schule seit der Wiedervereinigung	46
4.2.5	Sozialisationskontext: Ausbildung und Beruf	47
4.2.5.1	Berufliche Sozialisation der pädagogischen Fachkräfte aus Ostdeutschland	47
4.2.5.2	Berufliche Sozialisation der pädagogischen Fachkräfte aus Westdeutschland	48
4.2.5.3	Berufliche Sozialisation der pädagogischen Fachkräfte seit der Wiedervereinigung	48
4.2.6	Sozialisationskontext: Politik	49
4.2.6.1	Die politische Sozialisation in Ost- und Westdeutschland im Vergleich	50
4.2.6.2	Die politische Sozialisation nach der Wiedervereinigung	51
5	Die Zusammenführung der Erkenntnisse und ihre Auswirkungen auf die frühpädagogische Praxis	52
5.1	Divergente Einstellungen zu Geschlechterrollen in Ost- und Westdeutschland	52
5.1.1	Vor der Wiedervereinigung	52
5.1.2	Nach der Wiedervereinigung	54
5.2	Übertragung der Divergenzen auf die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen	55
5.3	Auswirkungen auf das Handeln in der frühpädagogischen Praxis	57
5.4	Limitationen	58
6	Fazit und Ausblick	60
	Literatur	63
	Eigenständigkeitserklärung	74

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Geschlechterbezogene Entwicklung im Altersverlauf	8
Abbildung 2: Soziale Rollentheorie zur Erklärung von Geschlechterunterschieden im sozialen Handeln	13
Abbildung 3: Geschlecht des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen	19
Abbildung 4: Qualifikationsniveau des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen	20
Abbildung 5: Beschäftigungsumfang des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen	21
Abbildung 6: Altersstruktur des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen	22
Abbildung 7: Betreuungsquote in Kindertageseinrichtungen	22
Abbildung 8: Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen nach Gruppenformen im West-Ost-Vergleich.....	23
Abbildung 9: Öffnungsdauer von Kindertageseinrichtungen	24
Abbildung 10: Primäre, sekundäre und tertiäre Sozialisationskontexte	34

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklung der Geschlechterkonstanz nach Kohlberg	12
Tabelle 2: Qualifikationsniveau und Berufsbildungsabschlüsse des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen	18
Tabelle 3: Zusammenfassung rechtlicher Grundlagen für eine genderbewusste Pädagogik	26
Tabelle 4: Zentrale Merkmale der Familie im Ost-West-Vergleich.....	37
Tabelle 5: Funktionen der Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen der DDR	41

1 Einleitung

„Wessis¹ [sind] überheblich, machtgierig, ehrgeizig und egoistisch. Ossis² [sind] unzufrieden, misstrauisch, ängstlich und bequem“ (Koischwitz & Würz, 2014, o. S.). Solche klischeehaften Zuschreibungen von Ostdeutschen über Westdeutsche und umgekehrt sind aufgrund der 40-jährigen Teilung Deutschlands tief in den Köpfen vieler Menschen verwurzelt (ebd.). Die Teilung führte zu einer divergenten Entwicklung zweier Gesellschaftssysteme mit unterschiedlichen Normen und Werten. Im Osten etablierte sich ein sozialistisch geführter Staat, der die Menschen zu einem einheitlichen Kollektiv wachsen lassen wollte und die Gleichberechtigung von Frauen und Männern mittels politischer Maßnahmen aktiv umzusetzen versuchte. Im Westen stand dagegen die Selbstbestimmung aller Bürger*innen³ im Vordergrund. Es wurde sich für die Restaurierung der traditionellen Lebensverhältnisse eingesetzt. Im Zuge der Wiedervereinigung prallten das ost- und westdeutsche System aufeinander (Heß, 2010, S. 13). Aufgrund der divergenten Sozialisationsbedingungen in Ost- und Westdeutschland, konnte sich unter anderem die Einstellung von Menschen zu Geschlechterrollen unterschiedlich entwickeln (ebd.).

Die deutsche Regierung sieht sich seitdem in der Verantwortung gleiche Lebensbedingungen für Frauen und Männer aus Ost- und Westdeutschland zu schaffen (Iglauer, Schupp & Priem, 2021, S. 409). Denn im Grundgesetz ist eben genau dies festgehalten worden. „Frauen und Männer sind gleichberechtigt“ und der Staat hat die Umsetzung dieser Gleichberechtigung zu fördern (Art. 3 Abs. 2 GG)⁴. Es scheint allerdings, als wäre in den Köpfen vieler Menschen weiterhin eine Mauer verankert, die die Einstellungsdivergenzen hinsichtlich Geschlechterrollen aufrechterhält (Pickel & Pickel, 2020, S. 489). Die Ergebnisse der *Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS)* bestätigen mögliche Disparitäten zur Geschlechterrolleneinstellung zwischen Ost- und Westdeutschland (Diabaté, 2021, S. 429).

In der Gesellschaft werden demnach weiterhin geschlechterspezifische Ungleichheiten von Männern und Frauen mitproduziert, welche an die Kinder weitergegeben werden (Focks, 2016, S. 9). Kindertageseinrichtungen wird hier ein bedeutsamer Einflussfaktor zugeschrieben, da in diesen die Geschlechterkonstruktionsprozesse von Kindern durch pädagogische Fachkräfte begleitet und gestaltet werden (Hubrig, 2019, S. 7). Gerade im Hinblick auf die aktuellen Geschlechterdebatten in der Kindheitspädagogik, scheint es von Relevanz zu sein, die pädagogischen Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen genauer in den Blick zu nehmen. Diese

¹ Der Begriff „Wessis“ wird als klischeehafte Zuschreibung von Menschen aus Ostdeutschland für Menschen aus Westdeutschland verwendet.

² Der Begriff „Ossis“ wird als klischeehafte Zuschreibung von Menschen aus Westdeutschland für Menschen aus Ostdeutschland verwendet.

³ In dieser Arbeit wird das Gender-Sternchen verwendet, damit nicht nur weibliche und männliche Geschlechter, sondern auch weitere Geschlechteridentitäten miteinbezogen werden.

⁴ Art. = Artikel; Abs. = Absatz; GG = Grundgesetz

haben den Auftrag, geschlechterneutral zu erziehen, um so möglichst wenig geschlechterspezifische Rollenzuschreibungen weiterzugeben und den Kindern eine optimale Entwicklung ihrer Geschlechteridentität zu ermöglichen (Hubrig, 2010, S. 6). Auch wenn die Fachkräfte davon ausgehen, dass sie Mädchen und Jungen gleichbehandeln, kommt es in der frühpädagogischen Praxis oftmals zu (un-)bewussten geschlechtertypischen Aktionen zwischen diesen (ebd.). Die Ursache für die unterschiedliche Interaktionsweise zwischen den Geschlechtern kann in der Einstellung zu Geschlechterrollen gesucht werden. Eine solche Einstellung konnten die Fachkräfte aufgrund ihrer eigenen Sozialisationserfahrungen etablieren (Hannover & Wolter, 2019, S. 203). Dabei gilt es zu bedenken, dass die pädagogischen Fachkräfte aus Ost- und Westdeutschland aufgrund der divergenten Sozialisationsbedingungen vor und nach der Wiedervereinigung wohlmöglich unterschiedliche Einstellungen zu Geschlechterrollen entwickeln konnten. In der vorliegenden Bachelor-Thesis wird es deshalb von Relevanz sein, herauszufinden inwieweit sich in Kindertageseinrichtungen tätige pädagogische Fachkräfte aus Ost- und Westdeutschland hinsichtlich ihrer Einstellungen zu Geschlechterrollen, unter Berücksichtigung von Sozialisationsinflüssen, unterscheiden und welchen Einfluss dies auf ihr Handeln in der frühpädagogischen Praxis hat.

Zur Beantwortung der Frage werden drei theoretische Diskurse näher beleuchtet. Es wird damit begonnen ein geschlechtertheoretisches Grundverständnis zu vermitteln, indem relevante Grundbegriffe vorgestellt, unterschiedliche Perspektiven der Geschlechteridentitätsentwicklung erläutert und verschiedene Erklärungsansätze von Geschlechterdifferenzen betrachtet werden. Im darauffolgenden Abschnitt werden Kindertageseinrichtungen als Ort des Handelns pädagogischer Fachkräfte in Deutschland dargestellt. Dazu wird der rechtliche Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen herausgearbeitet und das dort tätige pädagogische Personal näher beschrieben. Darüber hinaus wird Gender in Kindertageseinrichtungen illustriert. Damit die Bedeutsamkeit dieser Thematik verdeutlicht werden kann, werden die rechtlichen Grundlagen von Gender, die Gewichtung in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder sowie die Einstellung der pädagogischen Fachkräfte zu Geschlechterrollen ergründet. Im Anschluss wird eine Untersuchung Ost- und Westdeutschlands auf sozialisatorischer Ebene vorgenommen. Dazu werden mögliche divergente Sozialisationsbedingungen innerhalb der Kontexte Familie, Kindertageseinrichtung, Schule, Ausbildung und Beruf sowie Politik vor und nach der Wiedervereinigung Deutschlands analysiert. Damit infolgedessen die Erkenntnisse der drei Diskurse zusammengeführt und diskutiert werden können. Abschließend folgen das Fazit und ein kurzer Ausblick auf einen weiteren Handlungsbedarf.

2 Geschlechtertheoretische Grundlagen

In diesem Kapitel soll ein Einblick über die Grundlagen der Geschlechtertheorie ermöglicht werden. Dazu werden zu Beginn Begrifflichkeiten dieser Theorie beleuchtet. Im Anschluss erfolgt die Vorstellung verschiedener Erklärungsmodelle der Geschlechteridentitätsentwicklung. Abgeschlossen wird das Kapitel mit der Vorstellung unterschiedlicher Erklärungsansätze von Geschlechterdifferenzen.

2.1 Einführung in die Begrifflichkeiten

In Deutschland wird der Begriff **Geschlecht** sowohl für die biologische als auch die soziale Determination des Geschlechtes verwendet (Faulstich-Wieland, 2015, S. 165). Lange Zeit wurde der Begriff Geschlecht allerdings isoliert betrachtet und allein mit biologischen Annahmen assoziiert (Budde & Venth, 2010, S. 12). Das Geschlecht wurde dabei über innere und äußere Geschlechtsmerkmale, Hormone oder Gene beschrieben (ebd.). Dafür gab es nach Hirschauer vier maßgebende Glaubensansätze:

- *Konstanz*: Die Geschlechterzugehörigkeit bleibt lebenslang konstant (Hirschauer, 1994, S. 672).
- *Naturhaftigkeit*: Das Geschlecht wird ausschließlich an körperlichen Merkmalen festgemacht (ebd.).
- *Dichotomie*: Es existieren nur die dichotomen Ausprägungen der männlichen und weiblichen Geschlechterzugehörigkeit (ebd.).
- *Heteronormativität*: Es gibt eine sexuelle bzw.⁵ zweigeschlechtliche Norm (ebd.).

In den 1970er Jahren etablierte sich der Begriff **Gender**, um die soziale Geschlechterzugehörigkeit von der biologischen abzugrenzen (Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 32). Das soziale Geschlecht meint laut Hubrig „die Geschlechterrolle bzw. die sozialen Geschlechtsmerkmale“ (2010, S. 24). Dieses wird über gesellschaftlich und kulturell zugeschriebene geschlechtliche Merkmale übertragen (ebd.). Auch hier wird, wie bei Hirschauer, von einem System der Zweigeschlechtlichkeit gesprochen. Allerdings basiert die Dichotomie der Geschlechter nicht ausschließlich aufgrund biologischer Dispositionen, sondern das Geschlecht wird als Teil der Kultur und Gesellschaft wahrgenommen (Hubrig, 2019, S. 18; Grundmann, 2006, S. 99). Dieses System spricht ebenfalls ausschließlich von einer binären Geschlechterzugehörigkeit, der Männlichkeit und Weiblichkeit (Hubrig, 2019, S. 18). Die dichotome Segregation der Geschlechter produziert anhand geschlechterspezifischer Lebensräume sowie gesellschaftlicher und kultureller Erwartungen gegenüber den Geschlechtern,

⁵ beziehungsweise

geschlechterspezifische Rollenzuschreibungen (Grundmann, 2006, S. 99 f.). Grundmann spricht deshalb auch von einer „zweigeschlechtlichen sozialen Ordnung“ (ebd., S. 100). Das biologische Geschlecht mit dem Begriff **Sex** beschreibt die Geschlechtszugehörigkeit ausschließlich über körperliche Merkmale des Menschen (Hubrig, 2010, S. 24).

Die Zuordnung von Personen in eine zweigeschlechtliche Norm durch die Zuschreibung in die Kategorie „Frau“ oder „Mann“, nennt man *soziale Kategorisierung* (Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 12). Eine Kategorisierung dient der „sozialen Informationsverarbeitung, bedient aber auch eine Informationslust, da Individuen auf Basis der Gruppenzugehörigkeit beurteilt werden“. (ebd.). Dies wird nach Hubrig auch als Ordnungssystem verstanden, nach welchem die Gesellschaft funktioniert (2019, S. 19). Rollenkonformes Verhalten verschafft ein Gefühl der Sicherheit (ebd.). Nonkonformität gegenüber den gesellschaftlich-kulturellen Erwartungen löst dagegen oftmals Unbehagen aus (ebd.; Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 36). Rohrman und Wanzeck-Sielert sprechen in diesem Fall von einem **System der Zweigeschlechtlichkeit** (2018, S. 35). Hubrig verwendet dagegen den Terminus *Kultur der Zweigeschlechtlichkeit* (2010, S. 11).

Unabhängig davon, ob das System der Zweigeschlechtlichkeit isoliert von biologischen oder sozialen Dispositionen oder komplementär betrachtet wird, ist in diesem Zusammenhang die Erklärung der Begrifflichkeiten Geschlechterrollen und Geschlechterstereotypen unabdingbar, da sie innerhalb dieses Systems etabliert werden.

Geschlechterstereotype sind bewusste und unbewusste Erwartungen und Zuschreibungen von Eigenschaften, die automatisch erfolgen, sobald Personen als männlich oder weiblich eingeordnet worden sind (Hannover, 2006, S. 468). Eigenschaften, die dem weiblichen Geschlechterstereotyp in den westlichen Industriestaaten zugeordnet werden, sind laut Trautner „ängstlich, empfindsam, sozial orientiert, warmherzig [Her. i. O.]⁶“ (1997, S. 325, zitiert nach Trautner, 2006, S. 110). Das männliche Stereotyp wird mit den Eigenschaften „aggressiv, ehrgeizig, selbstsicher, unternehmenslustig [Her. i. O.]“ assoziiert (ebd.).

Die geschlechtertypische Kategorisierung erfolgt über den gesamten Lebensverlauf hinweg, da die geschlechterspezifischen Charakteristika der sozialen Informationsverarbeitung und der Urteilsfindung dienen (Heß, 2010, S. 25; Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 14). Geschlechterstereotypisierung ist in allen Lebensbereichen aufzufinden (Focks, 2016, S. 9). Sie sind Bestandteil von gesellschaftlichen Strukturen sowie Organisationen (ebd.). Darunter fallen auch Kindertageseinrichtungen in der Geschlechterstereotype die Geschlechteridentitätsentwicklung maßgeblich beeinflussen (ebd.).

⁶ Hervorhebung im Original

Mit dem Begriff **Geschlechterrolle** wird die Ansammlung von gesellschaftlichen Erwartungen, die an eine Geschlechterzugehörigkeit gestellt werden, verbunden (Alshut, 2012, S. 106). Sobald die Erwartungen übernommen, internalisiert und gelebt werden, erfüllt ein Mensch die Geschlechterrolle (ebd.). Geschlechterrollen sind handlungsweisend und verhaltensregelnd, da sie wiedererkennbare Kategorien abbilden (Heß, 2010, S. 25).

„Eine Geschlechterrolle ist (...) demnach umso stärker ausgeprägt, je einheitlicher die Rollenerwartungen sind, da dann davon auszugehen ist, dass ein konkretes Geschlechterbild in der gesellschaftlichen Vorstellung vorhanden ist, an deren Erfüllung bzw. Ausfüllung die Rolleninhaberin bzw. der Rolleninhaber gemessen wird“ (Heß, 2010, S. 25).

Laut Eagly und Wood (2011) gibt es zwei substantielle Ursachen für die Entstehung von Geschlechterrollen (Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 101). Zum einen die körperlichen Dispositionen von Frauen und Männern (ebd.). Zum anderen fördern soziale, ökonomische, ökologische und technologische Gegebenheiten die Arbeitsteilung (ebd.). Dies führt dazu, dass bestimmte Aufgaben von einem Geschlecht effizienter absolviert werden können (ebd.). Geschlechterrollen sollten deshalb im zeitlichen und kulturellen Kontext betrachtet werden, da sich die Anforderungen und Erwartungen an die Rollenträger*innen aufgrund des gesellschaftlichen Wandels ändern können (ebd., S. 96 f.). Allerdings laufen solche Änderungsprozesse sehr phlegmatisch ab (ebd., S. 97).

2.2 Entwicklung der Geschlechteridentität

Geschlechteridentität meint das Bewusstsein über die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtergruppe (Geschlechterkonstanz) (Rohrmann, & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 32). Hubrig beschreibt die Entwicklung einer Geschlechteridentität als zentrale Anforderung, um eine Zugehörigkeit zum zweigeschlechtlichen System etablieren zu können (2010, S. 42). Denn wie Trautner postuliert, kann nur mit der Auseinandersetzung mit den binären Geschlechterkategorien (männlich und weiblich) sowie den entsprechenden geschlechterspezifischen Zuschreibungen eine stabile geschlechterbezogene Identitätsentwicklung vollzogen werden (2006, S. 103). Gerade deshalb verwundert es nicht, dass die Geschlechteridentitätsentwicklung von vielen Wissenschaftler*innen als zentrale Entwicklungsaufgabe in der Lebensphase des Kindergartenalters skizziert wird (Hubrig, 2010, S. 43; Wunderer, 2012, S. 15 f.; Focks, 2016, S. 40; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 62).

Kasüschke hat drei verschiedene theoretische Modelle zur Erklärung der Geschlechteridentitätsentwicklung aufgefunden gemacht (2004, S. 363). Sie differenziert zwischen *psychoanalytischen*, *entwicklungspsychologischen* und *sozialisierungstheoretischen* Ansätzen (ebd.). Diese werden im Anschluss einzeln skizziert. Es wird darüber hinaus einen Einblick in den späteren Entwicklungsverlauf der Geschlechteridentitätsentwicklung geben.

2.2.1 Psychoanalytisch

Eine psychoanalytische Betrachtungsweise nimmt an, dass es einen unbewussten Teil des Seelenlebens gibt (Tillmann, 2010, S. 76). Dieser Teil dringt, laut Tillmanns Aussage, nicht in das Bewusstsein eines Menschen, ist aber dennoch real (ebd., S. 75). Im Mittelpunkt dieser Betrachtungsweise, zur Erklärung der Geschlechteridentitätsentwicklung, steht nach Hubrig die psychosexuelle Identifikation (2010, S. 54). Der Fokus liegt auf der Entwicklung eines männlichen oder weiblichen Körper- und Selbstbildes (Kasüschke, 2004, S. 363). Hubrig kontrastiert drei Dimensionen, die essenziell für die Entwicklung einer Geschlechteridentität sind: das Erleben von Identifikation und Ähnlichkeiten, die Wahrnehmung von Abgrenzung, Individualität und Verschiedenheit, sowie eine Kontinuität im Selbstempfinden (Hubrig, 2010, S. 54).

Diese Dimensionalität erläutert Kasüschke wie folgt: „Auf der Suche nach der ‚Wahrheit‘ [Her. i. O.] des eigenen geschlechtlichen Körpers konstruiert das Kind einerseits aus den Zuschreibungen und Erwartungen seiner Umgebung – vorrangig der Eltern – und andererseits seinen eigenen Bewertungen seine Geschlechtsidentität“ (2004, S. 363).

Unter dem Gesichtspunkt, der die gesellschaftliche Arbeitsteilung vorsieht, in der Frauen die primären Bezugspersonen darstellen, hat dies zur Folge, dass Mädchen ihr weibliches Rollenmodell unmittelbar erleben und sich so mit diesem identifizieren können (ebd.). Im Vergleich stehen Jungen vor der Aufgabe, ein männliches Rollenmodell im „selbsterzeugten Gegenentwurf“ zu entwickeln (ebd., S. 364). Aufgrund dessen kann die weibliche Primärzugehörigkeit immer wieder reproduziert werden (ebd.). Kasüschke postuliert in diesem Zusammenhang das Problem, dass Kindertageseinrichtungen als weibliches Sozialisationsfeld kaum geschlechteruntypische Erfahrungsräume bieten und so das Rollenverhältnis aufrechterhalten werden kann (ebd.).

2.2.2 Entwicklungspsychologisch

Die entwicklungspsychologische Betrachtungsweise zur Erklärung der Geschlechteridentitätsentwicklung wird von Kasüschke als anthropologische Entwicklungsaufgabe beschrieben (2004, S. 364).

In den ersten beiden Lebensjahren besitzt das Kind noch kein stabiles Verständnis über sein eigenes Geschlecht (ebd.). Es ist der Auffassung, dass sein eigenes Geschlecht beliebig ausgetauscht werden kann (ebd.). Allerdings nimmt es unbewusst geschlechterbezogene Handlungen sowie positive und negative Bewertungen dieses Verhalten aus seiner Umwelt wahr (Hubrig, 2010, S. 44; 2019, S. 22). Im Alter zwischen drei und sechs Jahren erlangt das Kind ein Bewusstsein über die Konstanz seines Geschlechts (Kasüschke, 2004, S. 364). Dabei sichert die Übernahme von männlichen und weiblichen Stereotypen die eigene Geschlechteridentität (ebd.). Trautner bezeichnet dieses als „rigides Geschlechtsrollenkonzept“ (ebd.).

Dieses Konzept wird laut Kasüschke im Grundschulalter vom flexiblen Geschlechterrollenkonzept abgelöst (ebd.). „[Das Kind ist] jetzt in der Lage interindividuelle und intraindividuelle Unterschiede im Verhalten von weiblichen und männlichen Personen vom biologischen Geschlecht losgelöst zu betrachten“ (ebd.).

Hubrig greift zur Erklärung dieser geschlechterbezogenen Entwicklungsschritte bis zum Grundschulalter das Stufenmodell nach Kohlberg auf. Nachfolgend wird dieses dargestellt:

1. Zuordnung des eigenen Geschlechts
„Ich bin ein Junge!“
2. Geschlechtszugehörigkeit bei anderen
„Meine Schwester ist ein Mädchen!“
3. Wissen um Attribute / Tätigkeit, die mit dem Geschlecht zusammenhängen = Stereotyp
„Frauen lackieren sich gerne die Fingernägel und Männer haben einen Bart!“
4. Hochbewertung des eigenen Geschlechts, Abwertung des Gegengeschlechts, Präferenzen für geschlechtsadäquate Tätigkeiten und gleichgeschlechtliche Personen
„Jungs sind stark! Mädchen sind Salat! Fußballspielen ist cool und Pferd spielen voll daneben! Mit Mädchen spiele ich nicht! Nur mit anderen Jungen!“
5. Geschlechterkonstanz = Verbindlichkeit, Identifikation mit gleichgeschlechtlichen Modellen
„Ich werde immer ein Junge sein. Auch wenn mich ein Fremder als Mädchen anspricht, weil ich lange Haare habe, so bin und bleibe ich ein Junge und werde später ein Mann. Ich will auch mal so lange Haare haben und Motorrad fahren wie mein großer Bruder. Das machen viele Männer. Das ist cool!“
(Hubrig, 2010, S. 48; 2019, S. 24 f.)

Rohrman ist dagegen der Ansicht, dass sich die Entwicklung der Geschlechteridentität eben nicht anhand einer festen Abfolge von Entwicklungsschritten erklären lässt (2008, S. 94). Vielmehr sind die Entwicklungsschritte als Phasen einer geschlechterbezogenen Entwicklung zu betrachten, da so, wie Trautner es beschreibt, die gegebenen sozialen und individuellen Entwicklungsvoraussetzungen mitbetrachtet werden können (ebd.). Dieser phasenorientierte Erklärungsansatz soll anhand der nachfolgenden Grafik (vgl. Abb. 1)⁷ verdeutlicht werden:

⁷ vgl. = vergleiche; Abb. = Abbildung

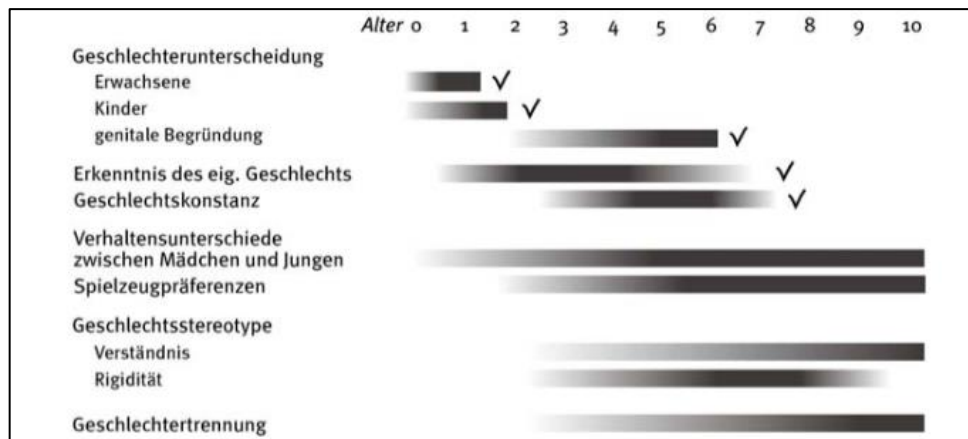


Abbildung 1: Geschlechterbezogene Entwicklung im Altersverlauf (Rohrmann, 2008, S. 96)

2.2.3 Sozialisatorisch

Betrachtet man die Entwicklung der Geschlechteridentität von der sozialisatorischen Erklärungsebene kann festgestellt werden, dass sich das Geschlecht aufgrund von sozialen Kategorien innerhalb von männlichen und weiblichen Geschlechterbeziehungen etabliert (Grundmann, 2006, S. 100). Dabei werden Eigenschaften und Merkmale, die ein Geschlecht nicht besitzt, automatisch dem anderen Geschlecht zugeschrieben (ebd.). Dabei gilt es zu beachten, dass diese Merkmale aufgrund der etablierten Geschlechterstereotype aus den Geschlechterbeziehungen sozial konstruiert worden sind (Kasüschke, 2004, S. 364; Macha, 2011, S. 106). Sie werden in Wechselwirkung zwischen Umwelt und Individuum hervorgebracht (ebd.).

In diesem Zusammenhang sollte die Aneignung des sozialen Geschlechts über Interaktion und Kommunikation, auch als der Prozess von Doing-Gender bekannt, näher betrachtet werden. „[Demnach ist] die Geschlechtszugehörigkeit zu keiner Zeit festgeschrieben, sondern wird in jeder alltäglichen Interaktion durch den Prozess der Geschlechterdarstellung, -Wahrnehmung und -Zuschreibung hergestellt bzw. konstruiert“ (Macha, 2011, S. 107). Dies läuft nach Rabe-Kleeberg in einem vierstufigen Prozess ab:

1. „Identifizierung: Das Gegenüber wird als männlich oder weiblich wahrgenommen.
 2. Stereotypisierung: Jedes Verhalten des Gegenübers wird auf dem Hintergrund des zu ihm gehörenden Geschlechterklischees interpretiert.
 3. Kontextualisierung: Das Verhalten des Gegenübers, welches aufgrund seines Geschlechts erwartet wird, wird entsprechend der geschlechtlichen Kontextzuordnung eingefärbt.
 4. Generalisierung: Das bereits erwartete geschlechterspezifische Verhalten des Gegenübers wird als Norm gesehen und damit generalisiert.“
- (Rabe-Kleeberg, 2003, S. 68 f., nach Hubrig, 2010, S. 27).

Die theoretischen Ausführungen zu den *psychoanalytischen*, *entwicklungspsychologischen* und *sozialisierungstheoretischen* Erklärungsmodelle für die Entwicklung der Geschlechteridentität lassen vermuten, dass es in der Praxis zu einer Verflechtung der Modelle kommt und somit nicht nur ein allgemeingültiger Erklärungsansatz Bestand haben kann.

2.2.4 Spätere Phasen im Entwicklungsverlauf

Es soll nun kurz auf den weiteren Lebensverlauf eingegangen werden, da es in den Lebensphasen nach dem Besuch der Kindertageseinrichtung ebenfalls zu Entwicklungsprozessen hinsichtlich der Geschlechteridentitätsentwicklung kommt. In der Lebensphase der Adoleszenz, welche zwischen der Kindheit und dem Erwachsenensein eingeordnet werden kann, werden sowohl Entwürfe des Geschlechts als auch Differenzen innerhalb der binären Geschlechtersysteme erzeugt und reproduziert (King & Benzel, 2019, S. 1079). Die sozialen Rollen werden in dieser Phase verinnerlicht (ebd.). Männer und Frauen unterscheiden sich hinsichtlich der Ausgestaltung des Geschlechts in Bezug auf die Entwicklung von Lebensentwürfen, ihrer Bildungs- und Berufswege und der körperlichen Veränderung (ebd., S. 1080). Im Erwachsenenalter erfolgt weiterhin eine zumeist unbewusste Auseinandersetzung mit der Geschlechteridentität (Focks, 2016, S. 42). Hier stehen Erwachsene vor der Herausforderung sich hinsichtlich der Geschlechternormen und Rollenerwartungen entsprechend zu verhalten und Rollenkonform zu agieren (ebd.).

2.3 Erklärungsansätze von Geschlechterdifferenzen

In der Wissenschaft gibt es verschiedene Ansätze zur Erklärung von Geschlechterdifferenzen, die sich bezüglich der Ursachensuche zwischen Anlage- und Umwelttheorie unterscheiden (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 43). In der Anlagetheorie werden *biologische* Disparitäten als Ursache für die Geschlechterdifferenzen verantwortlich gemacht (Rohrmann, 2021, S. 92). *Psychologische* und *sozialwissenschaftliche* Erklärungsansätze gehen davon aus, dass geschlechtertypisches Verhalten auf das Zusammenspiel zwischen Umwelteinflüssen und individueller Entwicklung zurückzuführen ist (ebd., S. 93). Nachfolgend werden diese drei verschiedenen Erklärungsansätze von Geschlechterdifferenzen näher beleuchtet.

2.3.1 Biologisch

Nach dem biologischen Ansatz entstehen Geschlechterdifferenzen aufgrund von Einflüssen von *Chromosomen*, *Hormonen* und *Gehirnstrukturen* (Hubrig, 2010, S. 18). Lohaus und Vierhaus sprechen außerdem von einem weiteren Faktor zur Erklärung von biologischen Geschlechterdifferenzen, dem *Reifungstempo* (2015, S. 200).

Die Bildung der primären Geschlechtsmerkmale erfolgt bereits im Zuge der vorgeburtlichen Entwicklung (Rohrmann, 2015, S. 6). Der genetische Bauplan eines Menschen besteht in der Regel aus 46 *Chromosomen*, die Erbinformationen enthalten (Hubrig, 2019, S. 14). Dabei vererben Mutter und Vater mit dem 23. Chromosom das Geschlecht (Hubrig, 2010, S. 18). Wenn das 23. Chromosom von Vater und Mutter eine X-Form besitzt, wird sich der Fötus weiblich

entwickeln (ebd.). Sofern das 23. Chromosom des Vaters eine Y-Form hat, wird sich der Fötus als männlich entwickeln (Hubrig, 2019, S. 14).

Die *Hormonmenge*, der die weiblichen und männlichen Föten in der pränatalen Entwicklung ausgesetzt sind, haben Einfluss auf die Entwicklung von entsprechenden Geschlechtsmerkmalen und auf die Gehirnstruktur (Hubrig, 2010, S. 18 f.). Dabei sind weibliche Föten einer größeren Menge Östrogen ausgesetzt (ebd.). Jungen dagegen einer größeren Menge von Androgenen, welches die Ausbildung der männlichen Geschlechtsorgane ermöglicht (ebd.).

Das *Gehirn* von Männern ist durchschnittlich 8 – 10 % größer als das von Frauen (Hubrig, 2019, S. 15; Rohrman, & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 44). „Dafür ist das Gehirn von Frauen besser ‘organisiert/strukturiert’ [Her. i. O.] - der hintere Wulst (Splenum) des Balkens (Corpus Callosum) ist bei Frauen größer“ (Rohrman, & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 44). Aufgrund dessen sollen Frauen multiple Aufgaben besser ausüben können (Hubrig, 2010, S. 20). Allerdings sollte festgehalten werden, dass weder Frauen noch Männer intelligenter sind, da bei der Durchführung von Tests zur Feststellung des Intelligenzquotienten ähnliche Ergebnisse erzielt werden (Hubrig, 2010, S. 19).

Mädchen wird mit ihrer Geburt bis zum jungen Erwachsenenalter ein Reifungs- bzw. Entwicklungsvorsprung zugeschrieben (Rohrman, 2015, S. 6). Allerdings sollte beachtet werden, dass eine isolierte Betrachtung dieses Faktors kaum Evidenz zeigt und das *Reifetempo* im Bezug zu sozialwissenschaftlichen, psychologischen und biologischen Erklärungsansätzen gesetzt werden sollte (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 202).

Laut Faulstich-Wieland ist eine rein biologische Geschlechterdefinition im Alltag nur durch die morphologische Sichtbarkeit des Geschlechts möglich (1995, S. 71). Jungen und Mädchen sind nur aufgrund von äußerlichen Geschlechtsmerkmalen zu erkennen (ebd.). Mit dem extremen Hormonschub in der Pubertät kommen weitere Unterschiede, wie der Stimmbruch bei männlichen Jugendlichen, das Wachsen der Brust bei weiblichen Jugendlichen und die Entwicklung von Körperbehaarung bei beiden Geschlechtern, zum Vorschein (Hubrig, 2010, S. 19).

Bei uneindeutigen Geschlechtsmerkmalen stimmen chromosomale und hormonelle Faktoren sowie innere und äußere Geschlechtsorgane nicht überein (Rohrman, 2015, S. 6). Die Wissenschaft spricht hier von Intersexualität, welche allerdings äußerst selten auftritt (ebd.).

2.3.2 Psychologisch

Im Folgenden werden drei verschiedene Perspektiven (*lerntheoretisch*, *kognitiv* und *sozialpsychologisch*) des psychologischen Erklärungsansatzes von Geschlechterdifferenzen näher beschrieben.

Lerntheoretischer Ansatz

Der Lerntheoretische Ansatz geht davon aus, dass geschlechertypische und -untypische Verhaltensweisen auf dem gleichen Weg erlernt werden wie auch anderes Verhalten (Lohaus & Vierhaus, S. 2015, S. 203; Aktionsrat Bildung, 2009, S. 47). Aufgrund dessen sollen in diesem Zusammenhang die Bekräftigungstheorie und der Einfluss von Gleichaltrigen erläutert werden (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 203). „Die Bekräftigungstheorie [auch bekannt als Konditionierung] sieht den Einsatz von Belohnung und Bestrafung durch Erziehungsinstanzen als wesentliche Einflussgrößen auf geschlechtsspezifische Auftretenswahrscheinlichkeit für bestimmtes Verhalten“ (ebd.). Dabei werden angemessene Verhaltensweisen die den geschlechertypischen Erwartungen entsprechen verstärkt bzw. belohnt und Verhaltensweisen, die diesen Erwartungen nicht entsprechen bestraft bzw. ignoriert (ebd.). Dies führt dazu, dass die Auftretenswahrscheinlichkeit von geschlechertypischen Verhalten häufiger wird (Aktionsrat Bildung, 2009, S. 47). Beim Modellernen kann Verhalten durch Beobachtung erlernt werden (ebd.). Das Kind beobachtet (unbewusst) geschlechertypisches Verhalten und wird dieses anschließend nachahmen (ebd., Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 204). In der Praxis werden die Kinder in den ersten Lebensjahren häufiger von weiblichen Modellen (Mutter / Erzieher*in / Grundschullehrer*in) begleitet (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 204). Dadurch zeigen Jungen oftmals stärkere Tendenzen für ein geschlechertypisches Verhalten als Mädchen (ebd.). Es gilt zu beachten, dass Kinder eher das Modell nachahmen werden, mit dem sie sich identifizieren können (ebd.). Allerdings ist dies erst möglich, wenn sie sich ihrer eigenen Geschlechterzugehörigkeit bewusst sind (ebd.).

Kognitiver Ansatz

Den kognitiven Theorien nach steuert und beeinflusst das Wissen über das Geschlecht das Verhalten der Person (Aktionsrat Bildung, 2009, S. 48). Für Kinder ist die soziale Kategorie des Geschlechts insofern bedeutsam, als sie ihre Umwelt verstehen können (ebd.). Wobei die Erfahrungen des Kindes an sich und nicht die Umwelteinflüsse dabei entscheidend sind (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 205). „[Dieses] Geschlechterverständnis ist eine aktive Konstruktion des Individuums“ (ebd.). Lohaus und Vierhaus greifen zur Erklärung dieses Prozesses das Modell nach Kohlberg auf, welches bereits in Kapitel 2.2.2 (Entwicklungspsychologisch) erläutert worden ist. Die beiden Autor*innen nehmen hier eine Kürzung vor und konzentrieren sich auf drei Stadien (ebd.). Das Geschlechterverständnis ist mit der Erreichung der Geschlechterkonstanz Mitte des fünften Lebensjahres abgeschlossen. Nachfolgend wird die Darstellung des Stufenmodells nach Kohlberg zur kognitiven Perspektive in einer Tabelle (vgl. Tab.⁸ 1) vorgenommen:

⁸ Tabelle

Stadium der Geschlechterkonstanz	Kognitive Leistung	Durchschnittsalter (Altersspanne)
Geschlechteridentität	Bestimmung des eigenen Geschlechts und Differenzierung vom fremden Geschlecht	3;11 (2;4 – 5;2)
Geschlechterstabilität	Wissen über die zeitliche Unveränderbarkeit des Geschlechts	4;5 (3;0 – 5;8)
Geschlechterkonstanz	Wissen über die Unabhängigkeit des Geschlechts von äußeren Einflussgrößen	4;7 (3;5 – 5;7)

Tabelle 1: Entwicklung der Geschlechterkonstanz nach Kohlberg (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 205)

Der kognitive Ansatz sieht im Vergleich zum lerntheoretischen Ansatz das Kind im Mittelpunkt der Geschlechtertypisierung, da es geschlechtertypisches Verhalten imitiert um die eigene Geschlechteridentität aufzubauen und zu bestätigen (Aktionsrat Bildung, 2009, S. 48).

Sozialpsychologischer Ansatz

In der sozialpsychologischen Betrachtungsweise wird das Geschlecht nicht als stabiles Merkmal einer Person aufgefasst, sondern als Konstruktionsgefüge im sozialen Kontext erachtet (Aktionsrat Bildung, 2009, S. 48). Die Konstruktion des Geschlechts erfolgt in konkreten Situationen unter dem Einfluss von Erwartungen hinsichtlich männlicher sowie weiblicher Eigenschaften und Geschlechterstereotypen, die Menschen gegenüber sich selbst oder Anderen hervorbringen (ebd.). Inwieweit das Geschlecht von Personen in sozialen Interaktionen von Bedeutung ist, hängt nach dem Modell von Deaux und LaFrance (1998) von drei Faktoren ab (Hannover, 2006, S. 467). Erstens von den geschlechterstereotypen Erwartungen des Gegenübers, zweitens von dem geschlechterbezogenen Selbstwissen und drittens von Faktoren, die beeinflussen, wie bedeutsam oder hervorgehoben, dass Geschlecht in der jeweiligen Situation ist (Salienz von Geschlecht) (ebd.).

2.3.3 Sozialwissenschaftlich

Der sozialwissenschaftliche Erklärungsansatz von Geschlechterdifferenzen wird nachfolgend auf *sozialisierungstheoretischer* Ebene, auf der Ebene der *sozialen Rollentheorie* und auf *sozialkonstruktivistischer* Ebene untersucht.

Sozialisierungstheoretisch

Geschlechtertypische Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen werden nach dem sozialisierungstheoretischen Ansatz erlernt, da den binären Geschlechtern unterschiedliche Erwartungen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, Interessen und Persönlichkeitsmerkmalen entgegengebracht werden (Rohrmann, & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 32; Trautner, 2006, S. 112). Diese

geschlechterspezifischen Rollenerwartungen führen zu einer unterschiedlichen Behandlung von Frauen und Männern (Trautner, 2006, S. 117). Die Differenzierung der Geschlechter wird während des Sozialisationsprozesses⁹ in den verschiedenen Sozialisationskontexten¹⁰ aufgrund der Umwelteinflüsse (Gesellschaft & Kultur) gefördert (ebd., S. 112; Rohmann, & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 32).

Soziale Rollentheorie

In der sozialen Rollentheorie nach Eagly (1987) wird davon ausgegangen, dass die vorherrschende geschlechtstypische Arbeitsteilung in der Gesellschaft der Grund für Geschlechterdifferenzen ist (Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 97 f.). In diesem Zusammenhang werden aufgrund der gesellschaftlichen Gegebenheiten geschlechterspezifische Erwartungen, Fähigkeiten und Überzeugungen an das jeweilige Geschlecht gestellt (ebd., S. 98). Diese bestimmen wiederum die unterschiedliche Handlungsweise von Frauen und Männern (ebd.). Im nachfolgenden Schaubild (vgl. Abb. 2) wird dieser Prozess dargestellt:

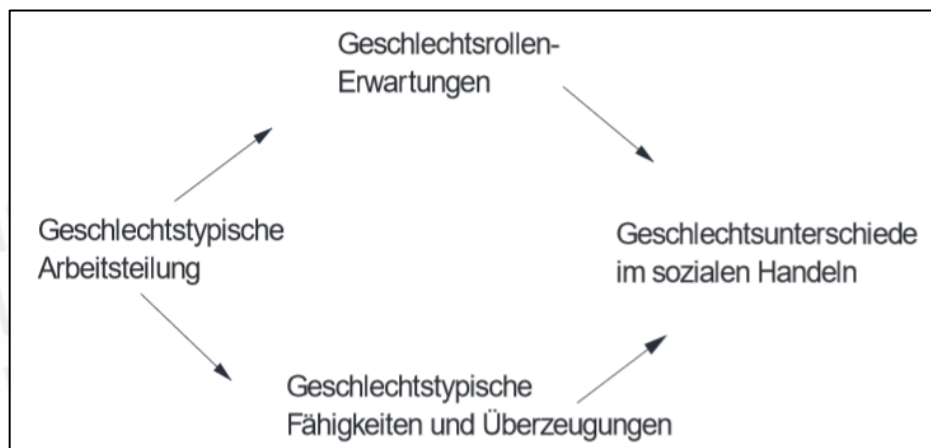


Abbildung 2: Soziale Rollentheorie zur Erklärung von Geschlechterunterschieden im sozialen Handeln (Eagly, 1987, S. 32 nach Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 98)

Sozialkonstruktivistisch

Der sozialkonstruktivistische Ansatz zur Erklärung von Geschlechterdifferenzen geht davon aus, dass Unterschiede gesellschaftlich konstruiert sind (Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 95). Athenstaedt und Alfermann fokussieren sich auf zwei Annahmen der Theorie von Gergen (2001) in denen es heißt, dass:

1. „Unser Verständnis davon, wie unsere Welt ist, wird durch die Beziehung zwischen Individuen produziert wobei Sprache eine wesentliche Rolle spielt.
2. Durch Kommunikation wird soziale Realität entworfen, erhalten, verändert und zerstört“ (Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 95).

Der Mensch ist demzufolge Teil einer Gesellschaft in der eine Kategorisierung und Differenzierung des Geschlechts fortlaufend und über die Sprache erfolgt (ebd.). Die Sprache dient

⁹ Dieser Begriff wird in Kapitel 4.2.1 erläutert und in einen soziologischen Zusammenhang gebracht

¹⁰ Dieser Begriff wird in Kapitel 4.2.1 erläutert und in einen soziologischen Zusammenhang gebracht

dabei zur Beschreibung der Wirklichkeit, dabei manifestiert und vermittelt sie die Ungleichheiten der Geschlechter weiter (ebd.). Rohrman kritisiert diese isolierte Betrachtung, da die Ursachensuche von Geschlechterdifferenzierung in der sozialkonstruktivistischen Perspektive oftmals unbeantwortet bleibt (Rohrman, 2005, S. 66).

Nachdem die drei (*biologisch*, *psychologisch* und *sozialwissenschaftlich*) unterschiedlichen wissenschaftliche Perspektiven der Geschlechterdifferenzierung aufgezeigt worden sind, ist festzuhalten, dass es vermutlich nicht nur einen allgemeingütigen Erklärungsansatz gibt. Vielmehr können die Differenzierung und auch die Konstruktion (vgl. Kapitel 2.2) des Geschlechts, das Ergebnis eines Zusammenspiels verschiedener Faktoren sein (Kaiser, 2020, S. 803; Hubrig, 2019, S. 17; Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 46).

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

3 Kindertageseinrichtungen als Ort des pädagogischen Handelns

In diesem Kapitel wird der rechtliche Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in Deutschland herausgearbeitet. Im Anschluss werden die pädagogischen Fachkräfte, die in diesen Einrichtungen tätig sind, in den Blick genommen. Abschließend wird die Bedeutung der Genderthematik in Kindertageseinrichtungen erläutert.

3.1 Der rechtliche Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in Deutschland

Die rechtlichen Grundlagen sowie die Rahmenbedingungen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen werden in Deutschland durch einheitliche Bundesgesetze und spezifische Landesgesetze geregelt (Herrmann, 2019, o. S.).

Um den rechtlichen Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen deutlich machen, ist es unabdingbar das SGB¹¹ VIII der Kinder- und Jugendhilfe genauer zu betrachten. Dieses bildet die rechtliche Handlungsgrundlage für Kindertageseinrichtungen auf Bundesebene (Brockmann, 2014, S. 52; Herrmann, 2019, o. S.). Die Paragraphen 22 – 26 fassen dabei die verbindlichen Voraussetzungen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege zusammen (ebd.). Die Einrichtungen müssen rechtlich gesehen, den „Grundsätzen der Förderung“ nachgehen (§ 22 SGB VIII). Dazu zählen:

1. „Die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können“ (§ 22 Abs. 2 SGB VIII).

„Der Förderauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“ (§ 22 Abs. 3 SGB VIII).

Zu beachten ist außerdem, dass aufgrund der föderalistischen bundesrechtlichen Rahmengesetzgebung alle 16 Bundesländer eigene landesrechtliche Gesetzgebungen verfassen und diese als Handlungsgrundlage für die pädagogische Arbeit hinzuziehen (Herrmann, 2019, o. S.). Darüber hinaus besitzen die Länder alle eigene Bildungs- und Orientierungspläne in denen der Bildungsauftrag festgehalten wird (ebd.). Eine ausführliche Darstellung der einzelnen

¹¹ Sozialgesetzbuch

Gesetze und Pläne für alle Länder würde den Rahmen dieser Bachelor-Thesis übersteigen. Aufgrund dessen wird exemplarisch ein Fokus auf die landesrechtlichen Regelungen des Kinderbildungsgesetzes, kurz KiBiz, von Nordrheinwestfalen gelegt, da in diesem Bundesland die Prüfung der Thesis erfolgt.

Im KiBiz ist festgehalten, dass:

- „Jedes Kind einen Anspruch auf [die individuelle] Bildung und Förderung seiner Persönlichkeit [hat]“ (§ 2 Abs. 1 Satz 2 & 5 KiBiz).
- „Kindertageseinrichtungen (...) einen eigenständigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag [haben]“ (§ 2 Abs. 2 KiBiz).
- „Die Förderung des Kindes in der Entwicklung seiner Persönlichkeit und die Beratung und Information der Eltern insbesondere in Fragen der Bildung und Erziehung [die] Kernaufgaben der Kindertageseinrichtungen (...) [sind]“ (§2 Abs. 3 Satz 1 KiBiz).
- „Das pädagogische Personal in den Kindertageseinrichtungen (...) den Bildungs- und Erziehungsauftrag im regelmäßigen Dialog mit den Eltern durchzuführen und deren erzieherische Entscheidungen zu achten [haben]“ (§2 Abs. 3 Satz 2 KiBiz).

Kindertageseinrichtungen haben den gesetzlichen Ausführungen nach also einen Bildungsauftrag zu erfüllen. Sie müssen neben der Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder auch die persönlichen Bedarfe jedes einzelnen Kindes in Zusammenarbeit mit den Eltern individuell fördern.

3.2 Die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen

Im Folgenden werden die personellen Gegebenheiten in Kindertageseinrichtungen in den Blick genommen. Als Grundlage dafür dienen die Datenlagen des Statistischen Bundesamtes, der Bundesagentur für Arbeit, der Autorengruppe Fachkräftebarometer und des Ländermonitors Frühkindliche Bildungssysteme. Zuerst wird ein Überblick über Deutschland gegeben. Anschließend erfolgt eine Gegenüberstellung der Daten für Ost- und Westdeutschland.

3.2.1 Ein Überblick von Deutschland

Es gibt in Deutschland rund 57.600¹² Tageseinrichtungen für Kinder in denen rund 3,75 Millionen Kinder betreut werden (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 16.). Wobei es zu beachten gilt, dass dort rund 2,86 Millionen Kinder von unter drei bis zum Schuleintritt betreut werden (ebd.) Das Statistische Bundesamt hat bereits neuere Zahlen¹³ veröffentlicht aus denen hervor geht, dass es mittlerweile 58.500 Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland gibt (Destatis, 2021, S. 11). In diesen werden aktuell insgesamt circa 3,78 Millionen Kinder insgesamt betreut (ebd.).

¹² Stand 1. März 2020

¹³ Stand 1. März 2021

Laut den Daten des Fachkräftebarometers ist dort 675.645 pädagogisches Personal einschließlich der Leitung tätig (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 16). Ein Blick in die aktuellen Daten des Statistischen Bundesamtes zeigt, dass die Zahl des pädagogischen Personals um rund 25.000 gestiegen auf 700.000 pädagogische Fachkräfte inklusive Leitung gestiegen ist (Destatis, 2021, S. 19). In Kindertageseinrichtungen arbeiten weiterhin überwiegend Frauen (94 %) (vgl. Abb. 3; Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 10). Lediglich 6% (47.700) der Erwerbstätigen sind männlich (Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme, 2020a, o. S.; Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 10). Es ist allerdings zu beobachten, dass der männliche Nachwuchs der unter 30-jährigen steigt und der Männeranteil in dieser Altersgruppe bei mittlerweile 11,4 % liegt (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 10). Gründe für dieses Wachstum können unter anderem auf die größere Akzeptanz des Berufsfeldes zurückgeführt werden (ebd., S. 32).

Mit einem Blick auf den Beschäftigungsumfang des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtung, lässt sich feststellen, dass rund 60 % dieses Personals in Teilzeit arbeitet (d. h.¹⁴ unter 38,5 Wochenstunden) (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 39). Einer Vollzeitbeschäftigung gehen dagegen nur 40 % nach (ebd.). Die Beliebtheit des Teilzeitmodells lässt sich vor allem darauf zurückführen, dass der Arbeitsmarkt in Kindertageseinrichtungen von einem enormen Frauenüberschuss geprägt ist, die durch eine Teilzeitarbeit ihren Beruf und die Familie besser miteinander vereinbaren können (ebd.).

Die Qualifikationen des pädagogischen Personals unterscheiden sich hinsichtlich ihrer vielfältigen Berufsabschlüsse (Bundesagentur für Arbeit, 2022, S. 11). Laut Grgic ist ein langanhaltender Trend von multiprofessionellen Teams in Kindertageseinrichtungen festzustellen (2020, S. 221). Die Pluralität der Ausbildungswege kann dafür verantwortlich gemacht werden (ebd.). Dazu zählen zum einen fachlich einschlägige Abschlüsse von Hochschulen, Fachschulen und Berufsfachschulen, sowie aufgrund des Fachkräftemangels auch fachferne, pflegezentrierte Ausbildungswege (ebd.). Nachfolgend werden tabellarisch (vgl. Tab. 2) die möglichen Berufsbildungsabschlüsse dem passenden Qualifikationsniveau zugeordnet und in absteigender Reihenfolge zusammengefasst:

¹⁴ das heißt

Qualifikationsniveau	Berufsbildungsabschluss
Hochschulabschluss	Sozialpädagog*in, Sozialarbeiter*in, Pädagog*in, Heilpädagog*in, Erziehungswissenschaftlicher*in, Kindheitspädagog*in
Fachschulabschluss	Erzieher*in, Heilpädagog*in, Heilerzieher*in, Heilerziehungspfleger*in
Berufsfachschulabschluss	Kinderpfleger*in, Familienpfleger*in, Assistent*in im Sozialwesen, soziale und medizinische Helfer*innenberufe
Sonstige Ausbildungen	Sonstige soziale / sozialpädagogische Kurzausbildung, Kinder- und Jugendpsychotherapeut*in, psychologische*r Psychotherapeut*in, Psycholog*in mit Hochschulabschluss, Beschäftigungs- und Arbeitstherapeut*in (Ergotherapeut*in), Bewegungspädagog*in, Bewegungstherapeut*in (Motopäd*in), Arzt*Ärztin, (Fach-)Kinderkrankenpfleger*in, Krankenpfleger*in, Altenpfleger*in, Krankengymnast*in, Masseur*in und medizinische*r Bademeister*in, Logopäd*in, Sonderschullehrkraft, und sonstige Berufsausbildungsabschlüsse
In Ausbildung	Praktikant*in im Anerkennungsjahr, anderweitig noch in Ausbildung
Ohne Abschluss	Ohne abgeschlossene Ausbildung

Tabelle 2: Qualifikationsniveau und Berufsbildungsabschlüsse des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen (Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme, 2021, S. 4)

3.2.2 Ein Blick nach Ost- und Westdeutschland

Nachfolgend werden die Daten verschiedener Kategorien (*Trägerschaft, Männer und Frauen, Qualifikationsniveau, Betreuungsumfang, Altersstruktur, Betreuungsquote, Personalschlüssel und Öffnungsdauer*) für Ost- und Westdeutschland gegenübergestellt. So sollen mögliche Unterschiede aufgedeckt werden, die für den Erkenntnisgewinn der Arbeit von Bedeutung sein können.

Trägerschaft

Die Trägerschaft der Arbeitgeber*innen unterteilt sich in öffentliche und freie Kindertageseinrichtungen (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 23). Die freien Einrichtungen lassen sich in den Deutschen Caritasverband (Caritas, katholisch), die Diakonie Deutschland (Diakonie, evangelisch), die Paritätischen Wohlfahrtsverbände (DPWV), die Arbeiterwohlfahrt (AWO), das Deutsche Rote Kreuz (DRK), sonstige freigemeinnützige Träger¹⁵ und privat-

¹⁵ Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland, sonstige Religionsgemeinschaften öffentlichen Rechts, Jugendgruppen, -verbände, -ringe, sonstige juristische Personen oder Vereinigungen

gewerbliche Träger (Wirtschaftsunternehmen) unterteilen (ebd., S. 24). Dabei fällt auf, dass in Westdeutschland die höchsten Beschäftigungsanteile bei konfessionellen Träger zu vermerken sind und in Ostdeutschland in erster Linie freigemeinnützige und die Paritätische Wohlfahrtsverbände als Arbeitgeber*innen vorherrschend sind (ebd., S. 25).

Frauen und Männer

In Ostdeutschland scheint die Arbeit in Kindertageseinrichtungen für Männer attraktiver zu sein (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 32). Die Männerquote lag, wie der Abb. 3 zu entnehmen ist, im Jahr 2020 ist Ostdeutschland bei 8 % und in Westdeutschland lediglich bei 6 % (Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme, 2020a, o. S.). Beide Landesteile sind gleichermaßen von einer sehr hohen Frauenquote geprägt (ebd.). Hierfür können geschlechterspezifische Stereotype der gesellschaftlichen Arbeitsteilung als Grund herangezogen werden (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 33).

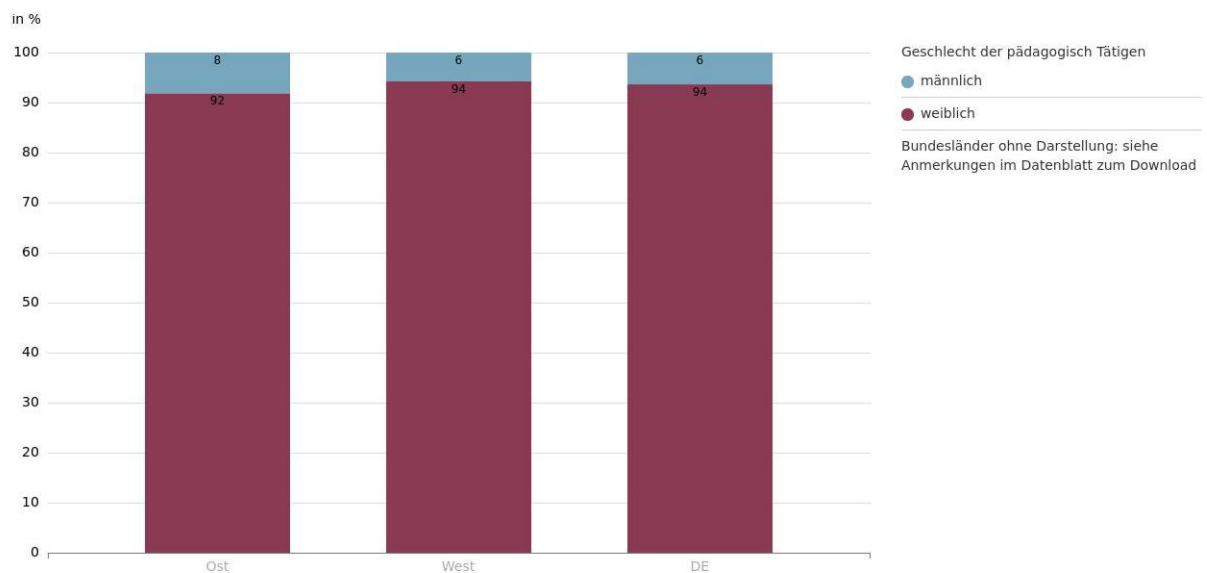


Abbildung 3: Geschlecht des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen (Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme 2020a, o. S.)¹⁶

Qualifikationsniveau

Anhand der Vergleichsdaten des Ländermonitors Frühkindliche Bildung (Abb. 4) kann festgestellt werden, dass in Ost- und Westdeutschland ein unterschiedliches Qualifikationsgefüge herrscht (2020b, o. S.). In Ostdeutschland arbeiten 7 % der Fachkräfte, die einen Hochschulabschluss besitzen (ebd.). In Westdeutschland sind es 5 %. Die einschlägigen Fachhochschulabschlüsse nehmen weiterhin den größten Anteil des Qualifikationsniveaus ein (ebd.). Wobei es in Westdeutschland 65 % und in Ostdeutschland 80 % (ebd.) sind. Der berufsfachschulische Abschluss hat dagegen in Westdeutschland (15 %) eine stärkere Präsenz im Vergleich zu Ostdeutschland (3 %) (ebd.). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in

¹⁶ Ausgewählte Parameter: 2020 / ohne Hort / Ost / West / DE

Ostdeutschland ein höheres Qualifikationsniveau herrscht als in Westdeutschland (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 34).

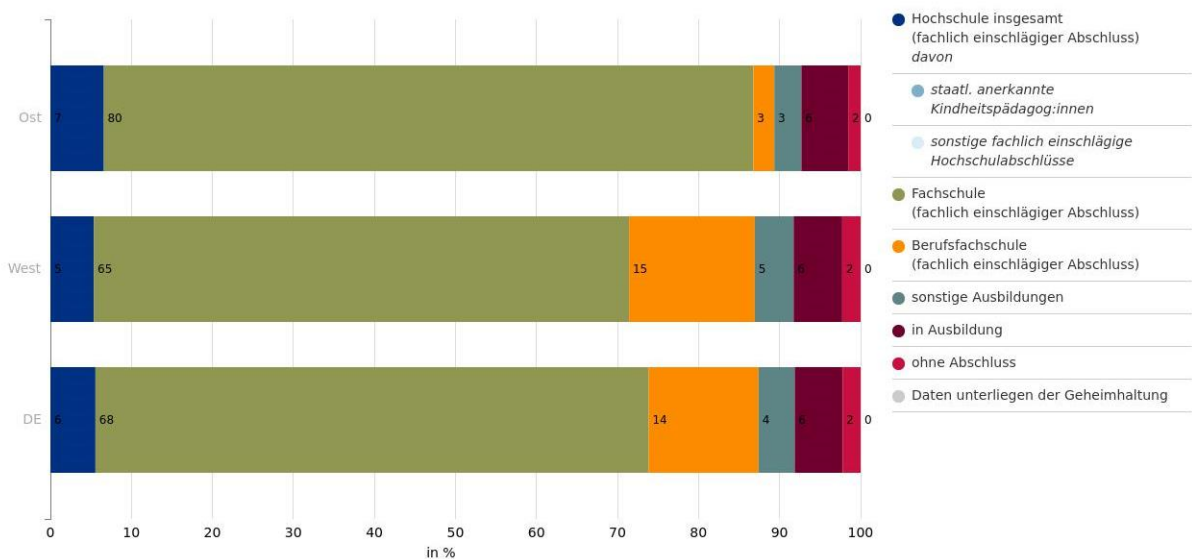


Abbildung 4: Qualifikationsniveau des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen (Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme, 2020b, o. S.)¹⁷

Beschäftigungsumfang

In Ost- und Westdeutschland überwiegt das Modell der Teilzeitbeschäftigung (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 40). Wie aus Abb. 5 ersichtlich ist, arbeitet in Westdeutschland (44 %) mehr Personal in Vollzeit als in Ostdeutschland (30 %) (Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme, 2020c, o. S.). In Ostdeutschland überwiegt die Teilzeitbeschäftigung mit 70 % (ebd.). Im Westen arbeiten hingegen nur 56 % in Teilzeitmodellen. Laut der Autorengruppe Fachkräftebarometer kann die höhere Vollzeitquote in Westdeutschland auf die personelle Altersstruktur zurückgeführt werden (2021, S. 40). Darüber hinaus erläutert Strunz, dass in Ostdeutschland ein Mangel an Vollzeitstellen eine Teilzeitanstellungen bedingen kann (2014, S. 71). Im Westen wird eine Teilzeittätigkeit vor allem durch familiäre Vereinbarkeit begründet (ebd.). Bei der Betrachtung der durchschnittlichen Arbeitszeit (Wochenstunden) im Vergleich, wird deutlich, dass die Fachkräfte in Ostdeutschland (33,3 Stunden) trotz der höheren Teilzeitquote im Schnitt zwei Stunden mehr arbeiten als Fachkräfte in Westdeutschland (31,3 Stunden) (ebd.).

¹⁷ Ausgewählte Parameter: 2020 / Ost / West / DE

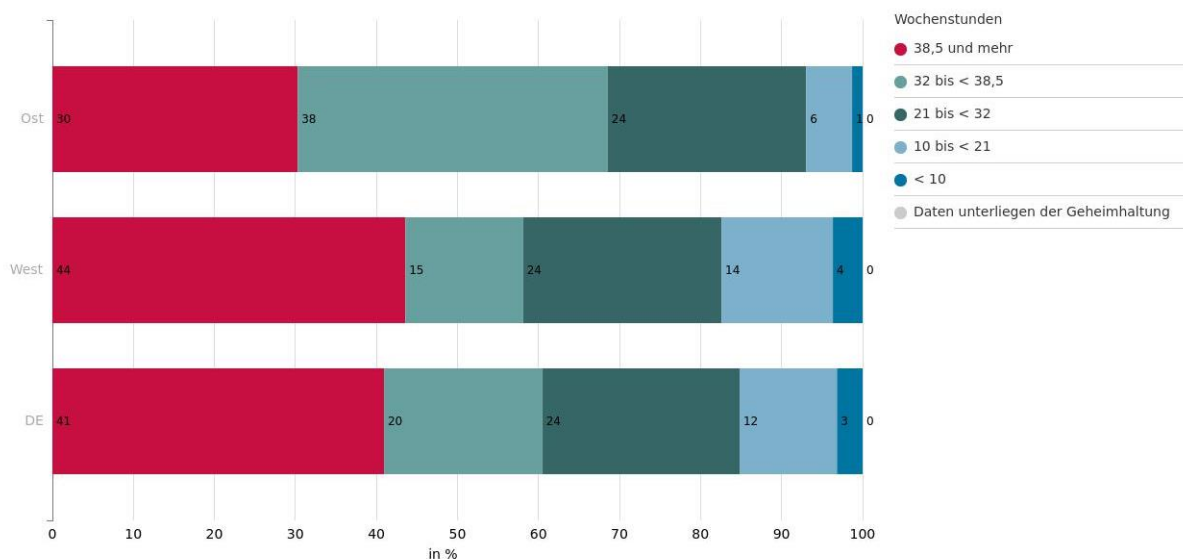


Abbildung 5: Beschäftigungsumfang des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen (Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme, 2020c, o. S.)¹⁸

Altersstruktur

Das Personal in Westdeutschland ist laut den Daten der Autorengruppe Fachkräftebarometer rund 39,7 Jahre alt (2021, S. 40). Das ostdeutsche Personal ist hingegen rund 41,8 Jahre alt (ebd.). Diese Unterschiede können teilweise auf den vermehrten Stellenausbau in Westdeutschland zurückgeführt werden (ebd., S. 31).

Aus den Daten des Ländermonitors Frühkindliche Bildung (Abb. 6) lässt sich ablesen, dass der Anteil des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in der Altersgruppe der unter 40-Jährigen höher ausfällt (2020d, o. S.). In Ostdeutschland ist der Anteil von über 55-Jährigen dagegen größer. Laut den Aussagen der Autorengruppe Fachkräftebarometer ist das Wachstum im Westen vor allem durch den stetigen Stellenausbau und die Ausweitung von Ausbildungskapazitäten zu erklären (2010, S. 29).

¹⁸ Ausgewählte Parameter: 2020 / ohne Hort / Ost / West / DE

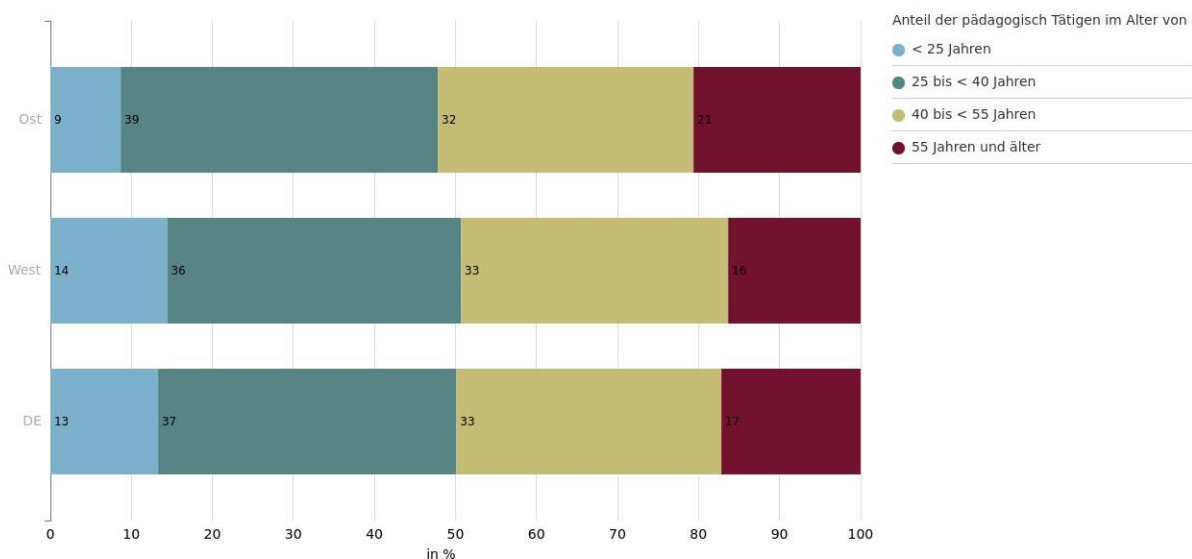


Abbildung 6: Altersstruktur des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen (Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme, 2020d, o. S.)¹⁹

Betreuungsquote

Aus der untenstehenden Darstellung (Abb. 7) der Bundesagentur für Arbeit geht hervor, dass die Betreuungsquote, vor allem bei der Betreuung von unter Dreijährigen, in den östlichen Bundesländern wesentlich höher ist, als im Vergleich zu den westlichen Bundesländern (2022, S. 6). Im Osten liegt die Quote bei rund 52 % und im Westen bei rund 31 % (ebd.). Die Betreuungsquote für die Drei- bis unter Sechsjährigen liegt im Deutschland bei rund 92 % (ebd.). Es lassen sich keine signifikanten Differenzen hinsichtlich dieser Quote in den östlichen und westlichen Ländern ablesen (ebd.).

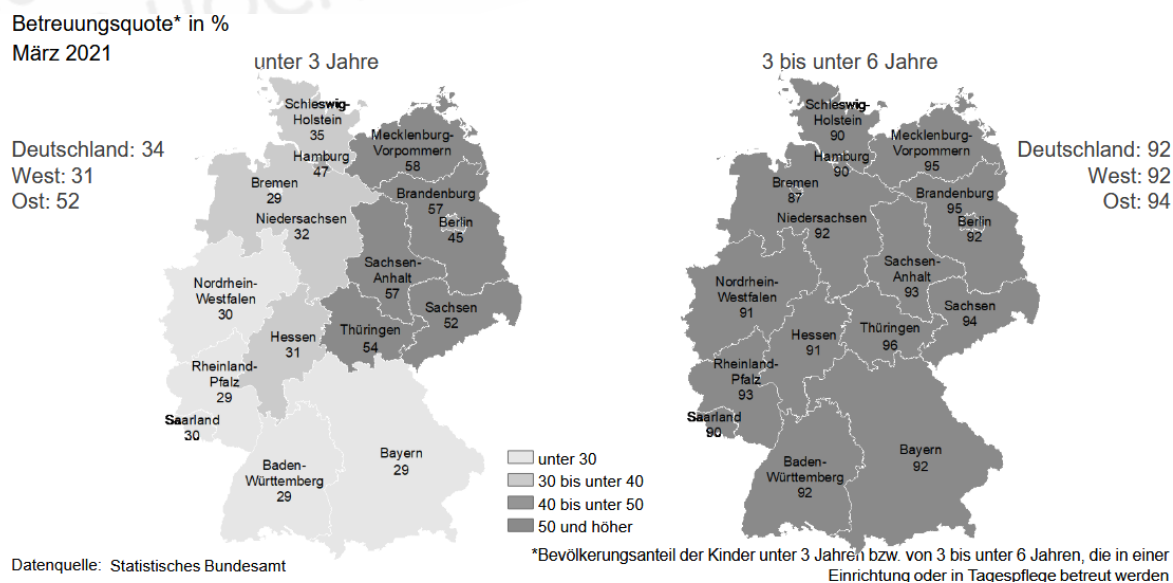


Abbildung 7: Betreuungsquote in Kindertageseinrichtungen (Bundesagentur für Arbeit, 2022, S. 6)

¹⁹ Ausgewählte Parameter: 2020 / ohne Hort / Ost / West / DE

Personalschlüssel

Die aufbereiteten Daten der Autorengruppe Fachkräftebarometer zum Fachkraft-Kind-Schlüssels bieten eine gute Grundlage um Vergleichsdaten zwischen Ost- und Westdeutschland ausfindig zu machen. Dieser Schlüssel gibt Aufschluss über das Verhältnis einer vollzeittätigen Person (Vollzeitäquivalent) und der Anzahl der betreuten Kinder (Ganztagsbetreuungsäquivalent), die auf diese Fachkraft fallen (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 27). Aus der Abb. 8 geht hervor, dass erhebliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland vorliegen (ebd., S. 28). In Ostdeutschland betreut eine Fachkraft durchschnittlich 5,2 Kinder in unter Dreijährigen-Gruppen. In Westdeutschland sind es lediglich 3,3 Kinder (ebd.). Wird der Blick auf den Schlüssel von Kindergartengruppen ab drei Jahren bis zum Schuleintritt, ist der Betreuungsschlüssel ebenfalls im Osten (10,2) signifikant höher als der Schlüssel im Westen (7,6) (ebd.). Bei altersübergreifenden Gruppen bietet sich ein ähnliches Bild (ebd.). Hier betreut eine Fachkraft in Ostdeutschland durchschnittlich 7,3 Kinder. In Westdeutschland sind es dagegen 5,5 Kinder (ebd.). Die Autorengruppe Fachkräftebarometer sieht in Ostdeutschland einen Nachholbedarf beim Personaleinsatz, um die Diskrepanz zwischen Ost- und Westdeutschland aufzulösen und so ein gleichwertigeres Qualitätsniveau zu schaffen (2021, S. 28 f.).

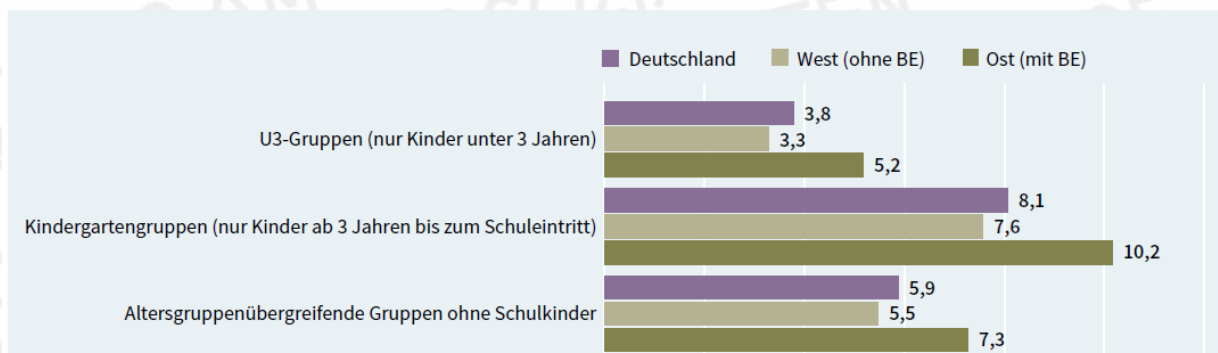


Abbildung 8: Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen nach Gruppenformen im West-Ost-Vergleich (Median)²⁰ (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 28)

Öffnungsdauer

Aus den Daten (Abb. 9) des Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme wird ersichtlich, dass die Öffnungsdauer von Kindertageseinrichtungen in Ostdeutschland (11 Stunden) rund zwei Stunden höher ist als in Westdeutschland (9 Stunden) (2020e, o. S.).

²⁰ „Median: (Vollzeitbeschäftigungsäquivalent: Ganztagsinanspruchnahmeäquivalent). Stundenvolumen des gesamten pädagogischen Personals (inkl. Leitung und Praktikanten/-innen, aber ohne Personal für Kinder mit besonderem Förderungsbedarf. Gruppen mit mindestens einem Kind, das Eingliederungshilfe erhält, werden nicht berücksichtigt. Der ausgewiesene Personalschlüssel gibt nicht die tatsächliche Fachkraft-Kind-Relation in den Gruppen wieder“ (Fachkräftebarometer, 2021, S. 28).

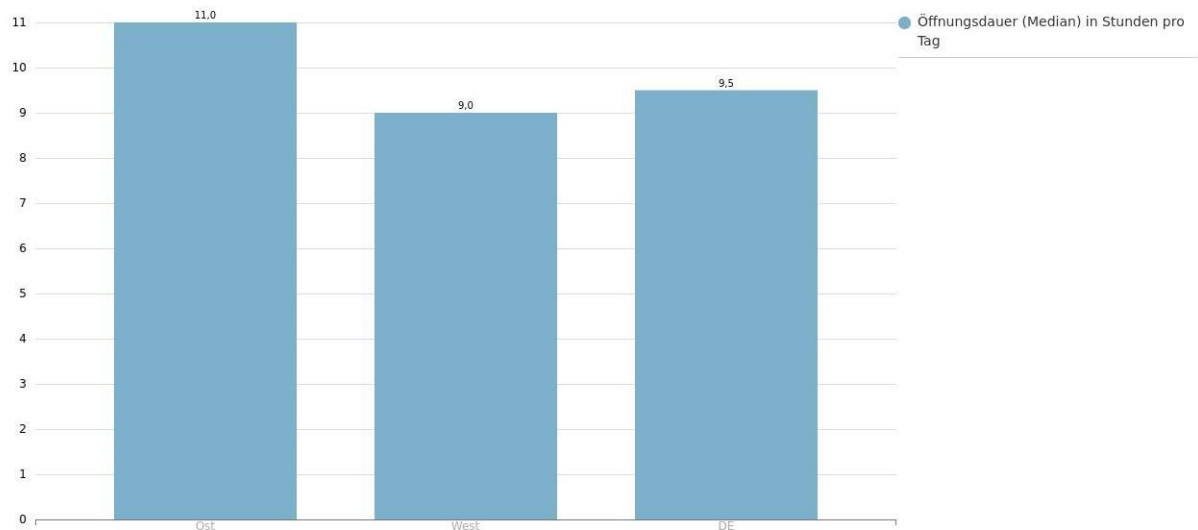


Abbildung 9: Öffnungsdauer von Kindertageseinrichtungen (Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme, 2020e, o. S.)²¹

Anhand der vorgetragenen Daten innerhalb der verschiedenen Kategorien (*Trägerschaft, Männer und Frauen, Qualifikationsniveau, Betreuungsumfang, Altersstruktur, Betreuungsquote, Personalschlüssel* und *Öffnungsdauer*), konnten erhebliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland aufgedeckt werden.

3.3 Gender in Kindertageseinrichtungen

Kindertageseinrichtungen sind laut Rohrmann als zentraler Ort für geschlechtliche Konstruktionsprozesse zu verstehen (2009, S. 8). Kinder entwickeln in ihren ersten Lebensjahren ihre Geschlechteridentität und durchlaufen Konstruktions- und Aneignungsprozesse im Hinblick auf ihre weibliche und männliche Geschlechterrolle (ebd.). Die pädagogischen Fachkräfte sind dabei die Bezugspersonen der Kinder und nehmen mitunter aktiv Einfluss auf die Geschlechterkonstruktionsprozesse der Kinder (ebd.). Deshalb sollen nachfolgend die rechtlichen Grundlagen zu Gender in Kindertageseinrichtungen erläutert, die Gewichtung in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder aufgezeigt und die Einstellung pädagogischer Fachkräfte zu Geschlechterrollen analysiert werden.

3.3.1 Rechtliche Grundlagen

Die pädagogischen Fachkräfte sind auf Grundlage verschiedener Gesetzgebungen, Orientierungs- und Rahmenpläne sowie Politikstrategien rechtlich dazu verpflichtet, unabhängig von der persönlichen Einstellung zu Geschlechterrollen, geschlechtersensibel zu agieren, um so Chancengleichheit für alle Kinder zu ermöglichen (Focks, 2016, S. 12; S. 63). Nachfolgend

²¹ Ausgewählte Parameter: 2020 / ohne Hort / Ost / West / DE

werden die für die vorliegende Arbeit relevante rechtliche Bezugspunkte tabellarisch (vgl. Tab. 3) nach Focks aufgelistet:

UN-Menschenrechtskonvention	
<i>Präambel</i>	Gleichberechtigung von Frau und Mann
<i>Artikel 2</i>	
Deklaration zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau (CEDAW)	
<i>Artikel 1</i>	Diskriminierungsverbot der Frau
<i>Artikel 2</i>	Verfolgung der Politik zur Beseitigung jeder Diskriminierung von Frauen
<i>Artikel 5</i>	Wandel in den sozialen und kulturellen Verhaltensmustern der Geschlechter, d. h. Beseitigung von Geschlechterstereotypen und von Über- und Unterordnung der Geschlechter
UN-Kinderrechtskonvention: Schutz, Förderung und Beteiligung	
<i>Allg. Prinzipien</i>	Umfassendes Diskriminierungsverbot (u. a. ²² aufgrund des Geschlechts)
<i>Artikel 2</i>	
UN-Konvention über die Rechte von Behinderten	
<i>Artikel 24</i>	Umsetzung eines inklusiven Bildungssystem auf allen Ebenen
Grundgesetz der Bundesrepublik (GG): Gleichstellungsgesetz	
<i>Artikel 3</i>	Allgemeines Gleichheitsgebot und Diskriminierungsverbot aufgrund des Geschlechts
Das Kinder- und Jugendhilfegesetz: Schutz, Förderung und Beteiligung	
<i>§ 9 Abs. 3</i>	Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen, Abbau von Benachteiligung, Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen
<i>§ 22 Abs. 3</i>	Förderauftrag von Kindertageseinrichtungen (Erziehung, Bildung und Betreuung) bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes
Allgemeines Gleichstellungsgesetz (AGG), Europäische Richtlinien	
<i>Allgemein</i>	Diskriminierungsverbot aufgrund von >personenbezogenen Merkmalen< wie u. a. Geschlecht und sexuelle Orientierung
<i>Gender-Richtlinie</i>	Gleichbehandlung von Männern und Frauen hinsichtlich des Zugangs zu Beschäftigung, zur Berufsbildung und zum beruflichen Aufstieg sowie in Bezug auf die Arbeitsbedingungen
Richtlinie zur Gleichstellung der Geschlechter außerhalb des Erwerbslebens	
	Gleichbehandlung von Männern und Frauen beim Zugang zu bei der Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen

²² unter anderem

Personenstandsrechts-Änderungsgesetz (2013)

Möglichkeit das Geschlecht des Kindes im Geburtenregister offen zu lassen

Bildungs- und Orientierungspläne der Bundesländer

Geschlechterbewusste Pädagogik wird in den Bundesländern unterschiedlich stark berücksichtigt (vgl. Kapitel 3.2.2)

Gender Mainstreaming (Gesetzliche Verankerung und Politikstrategie)

Verpflichtung zur Herstellung tatsächlicher Gleichstellung von Männern und Frauen und von Mädchen und Jugend als Querschnittsaufgabe

Tabelle 3: Zusammenfassung rechtlicher Grundlagen für eine genderbewusste Pädagogik (Focks, 2016, S. 63 f.)

Aus der Zusammenfassung der rechtlichen Grundlagen zu genderbewusster Pädagogik von Focks wird deutlich, dass pädagogische Fachkräfte in der Pflicht sind sich mit dem Thema Gender und geschlechtsneutraler Erziehung intensiv auseinanderzusetzen.

3.3.2 Gewichtung in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder

Die Bildungs- und Orientierungspläne der Länder dienen als Umsetzungshilfe für den Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen (Focks, 2016, S. 118). Die Genderthematik wird innerhalb dieser Pläne unterschiedlich stark gewichtet (Kubandt, 2017, S. 7). Kubandt weist darauf hin, dass das Thema Gender vor allem unter dem Gesichtspunkt der Geschlechtergerechtigkeit erläutert wird (2016, S. 102). In einigen Plänen wird die Genderthematik als „*Querschnittsdimension*“ oder „*bereichsübergreifende Perspektive*“ benannt (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 146). In anderen wird die Thematik in einem ganzen Kapitel behandelt (ebd.). Es werden implizite und explizite Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte formuliert (Kubandt, 2017, S. 8). Im rheinland-pfälzischen Bildungsplan ist eine geschlechtersensible Pädagogik beispielsweise eine Zielvorgabe im pädagogischen Alltag (Kubandt, 2012, S. 9). Inwieweit diese Ziele allerdings umgesetzt werden sollen, bleibt oftmals unbeantwortet (ebd.). Sowohl im bayerischen als auch im sächsischen Bildungsplan werden beispielsweise Selbstreflexion als Schlüssel für die Praxis benannt (Focks, 2016, S. 118). Eine differenzierte Darstellung aller Bildungs- und Rahmenpläne der 16 Bundesländer ist im Rahmen dieser Theses leider nicht möglich. Es sollte allerdings darauf hingewiesen werden, dass es keine flächendeckende und rechtlich verbindliche Umsetzungspflicht für die Bildungs- und Orientierungspläne der Länder gibt (Textor, 2019, o. S.). Die Pläne dienen vielmehr der Empfehlung und Orientierung für das Handeln der pädagogischen Fachkräfte (ebd.).

3.3.3 Die Einstellung pädagogischer Fachkräfte zu Geschlechterrollen

In den nachfolgenden Abschnitten wird die Einstellung pädagogischer Fachkräfte zu Geschlechterrollen untersucht. Dazu wird zuerst eine Begriffsdefinition von „*Einstellung*“ vorgenommen. Anschließend wird die Studienlage zu dieser Thematik vorgestellt.

3.3.3.1 Definition und Funktion von Einstellung

Als erster Erläuterungsversuch des Begriffs „*Einstellung*“ wird eine Definition von Hartung und Kosfelder verwendet, da sich diese hinsichtlich ihrer Prägnanz nicht gleichermaßen reproduzieren lässt.

„Einstellungen (...) sind nicht direkt beobachtbar, sondern werden aus dem Verhalten (...) erschlossen. Sie stellen relativ überdauernde Bewertungen gegenüber einem Einstellungsobjekt (Personen, Gruppen, Situationen, Ideen, Normen, Gegenständen, Produkten u. a.) dar und nehmen potentiell Einfluss auf das Verhalten einer Person“ (Hartung & Kosfelder, 2019, S. 56).

Die eigene Einstellung bedingt also das Erleben und Verhalten, die Verfolgung von Zielen, sowie die Haltung gegenüber Objekten (Kopietz & Echterhoff, 2016, S. 581). Im Kern bedeutet dies, dass Menschen ihre Umwelt bewerten und Einstellungsobjekte auf der Dimension „positiv“ oder „negativ“ einordnen (Wänke & Bohner, 2006, S. 404; Hartung & Kosfelder, 2019, S. 56).

Einstellungen dienen der Orientierung der Personen innerhalb ihrer Umwelt (Hartung & Kosfelder, 2019, S. 59). Sie ermöglichen die Einordnung und Interpretation neuer Informationen und Anforderungen, um so Schlussfolgerungen für das eigene Handeln zu entwickeln (ebd.). Darüber hinaus hat die Person die Möglichkeit die eigenen Werte und Absichten auszudrücken und ihnen nachzugehen (ebd.). Allgemeine Einstellungen vermitteln die eigene Identität und das Zugehörigkeitsgefühl mit einer Gruppe, die eine übereinstimmende Einstellungen vertritt (ebd.).

Der Umwelt als Erfahrungsraum wird ein bedeutender Einfluss auf die Einstellungsbildung zugesprochen (Kopietz & Echterhoff, 2016, S. 583). Einstellungen werden laut Henning in einem lebenslangen Sozialisationsprozess erworben (Henning, 2001, S. 391). Einstellungsobjekten wie Normen und Werte, denen man wiederkehrend ausgesetzt war und ist, sind einem dahingehend (un-)bewusst vertraut (Kopietz & Echterhoff, 2016, S. 583; Hartung & Kosfelder, 2019, S. 58).

Inwieweit sich Personen entsprechend ihrer Einstellung gegenüber einem Einstellungsobjekt verhalten, hängt laut Hartung und Kosfelder von verschiedenen Bedingungen ab (2019, S. 60). Nachfolgend erfolgt eine Auflistung der relevanten Bedingungen für die vorliegende Thesis:

- Übereinstimmung mit bisherigem Verhalten
 - Verknüpfung des Einstellungsobjektes mit bisherigen Erfahrungen
 - Subjektive Bedeutsamkeit
 - Moralische Verantwortung
 - Verbundenheit mit eigener Identität und Identität der Bezugsgruppe
 - Keine situativen und sozialen Zwänge
- (ebd., S. 60 f.)

Unter bestimmten Bedingungen ist es möglich, dass Einstellungen verändert werden können und somit auch Einfluss auf das Verhalten genommen wird (ebd., S. 63). Beispielsweise durch befürwortende oder ablehnende Äußerungen gegenüber Einstellungsobjekte (*operantes Konditionieren*) (Bohner & Wänke, 2006, S. 415). In der Praxis könnte ein Kind beobachten, dass seine Bezugspersonen wiederholt ablehnend gegenüber einer bestimmten Geschlechtergruppe reagiert. Daraufhin ist eine negative Einstellung gegenüber dieser Geschlechtergruppe aufseiten des Kindes zu erwarten (Beispiel angelehnt an, ebd.).

Bei der gezielten Einflussnahme (*Persuasion*) durch kommunikative Botschaften und Informationen, wird eine Meinung mit einschlägigen Argumenten durch einen vertrauenswürdigen Kommunikator übermittelt (ebd., S. 416; Hartung & Kosfelder, 2019, S. 63). Davon wird die Person meistens unbewusst beeinflusst oder sie nährt sich mit ihrer Einstellung der des Kommunikators an (ebd.).

Darüber hinaus kann eine Einstellungsänderung auch als Folge von einer Verhaltensänderung erreicht werden (Bohner & Wänke, 2006, S. 419). „[Dies kann geschehen], wenn ein bestimmtes Verhalten durch soziale Normen, durch Anreize oder durch Sanktionen veranlasst wird“ (Hartung & Kosfelder, 2019, S. 67). Wobei angedrohte Sanktionen oder Anreize wie Rabatte oder Bußgelder zunächst nur Verhaltensänderungen bewirken (ebd.). Im Anschluss kann das veränderte Verhalten dann einen Einstellungswandel begünstigen (ebd.).

Sofern sich Personen allerdings in ihrem Handlungs- und Freiheitsspielraum eingeschränkt sehen, kann ein gegenteiliger Effekt erzielt werden und die Einstellung bzw. das Verhalten bleibt unverändert (ebd., S. 66).

3.3.3.2 Ein Blick in die Studienlage

Die Geschlechterforschung in Deutschland erfolgt primär auf dem Prinzip der Zweigeschlechtlichkeit (Kubandt, 2020, S. 247). Kubandt spricht deshalb von einem „binär geprägter Forschungsfokus“ (ebd.). Das Feld der Geschlechterforschung konzentriert sich hauptsächlich auf die Handlungsweise pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen hinsichtlich der Geschlechtertrennung, genderbewusster und geschlechtergerechter Erziehung und wie diese

Thematik in der Praxis und in der Interaktion mit Kindern Anwendung findet (Rohrman, 2009, S. 54 f.).

Hierzu soll als Beispiel kurz auf die ethnographische Studie „*Geschlechterdifferenzierung in Kindertageseinrichtungen*“ von Kubandt (2016) eingegangen werden. In dieser konnte demonstriert werden, dass pädagogische Fachkräfte davon ausgehen, sie würden alle Kinder gleichbehandeln (Kubandt, 2019, S. 13). Die Studie konnte allerdings aufdecken, dass es auf der Handlungsebene der Fachkräfte immer wieder zu (un-)bewussten geschlechterstereotypen Zuschreibungen kommt (ebd.). So achten die pädagogischen Fachkräfte bei geplanten Angeboten darauf, dass keine geschlechterstereotypen Vorstellungen einfließen können (ebd.). In Alltagsinteraktionen, kommt es allerdings dazu, dass solche Stereotype unbewusst aktiviert werden, obgleich dies die Fachkräfte verhindern wollen (ebd.).

Es gibt wenige Studien mit einem Bezug zu den Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zu der Genderthematik, obwohl diese die Handlungsweise in der Praxis bewusst und unbewusst prägt. Nachfolgend wird auf drei Studien eingegangen, in denen die Einstellungen der Fachkräfte explizit für dieses Thema untersucht wurden konnten bzw. die Thematik implizit durch die Ergebnisse in den Forschungsfokus gerückt worden sind.

Wolter, Braun und Hannover (2015) haben in ihrer Studie „*Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills*“ zum einen den Zusammenhang der Sprachkompetenz von Kindern im Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule untersucht und zum anderen weibliche Erzieher*innen zu ihrer Einstellung zu Geschlechterrollen befragt (Rohrman, 2021, S. 99, S. 120). Es konnte aufgedeckt werden, dass Jungen in der ersten Grundschulklasse weniger Motivation hatten, Lesen zu lernen, wenn sie von Erzieher*innen mit einer traditionellen Einstellung zu Geschlechterrollen betreut wurden (ebd.). Erfolgte die Betreuung allerdings durch Erzieherinnen mit einer egalitären Einstellung, waren sie ebenso motiviert wie die Mädchen (ebd.). Für die Mädchen war die Einstellung der Erzieher*innen nicht relevant, da für sie das Lesen im Vorfeld bereits interessanter war (ebd.).

Die Tandem-Studie „*Spielt das Geschlecht eine Rolle? Erziehungsverhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte in Kindertagesstätten*“ von Brandes, Andrä, Röseler und Schneider-Andrich hatte das Ziel, das Verhalten von männlichen und weiblichen pädagogischen Fachkräften zu vergleichen (2015, S. 7). Dazu wurden 41 männliche und 65 weibliche Fachkräfte aus dem Elementarbereich (Drei- bis Sechsjährige) in mehreren Bundesländern in standardisierten Einzel- und Gruppensituation hinsichtlich der Fachkraft-Kind-Interaktion qualitativ und quantitativ eingeschätzt (ebd., S. 7 f.) Es wurden darüber hinaus Leitfadenterviews und Persönlichkeitsfragebögen eingesetzt (ebd., S. 8). Aus der Studie lassen sich vier zentrale Befunde ableiten:

- Das Geschlecht der Fachkräfte hat keinen Einfluss auf ihr Verhalten gegenüber der Kinder (ebd., S. 31)
- Die geschlechterspezifischen Interessen und Neigungen der Fachkräfte beeinflussen die Interaktion mit den Kindern (ebd.).
- Männliche und weibliche Fachkräfte behandeln Jungen und Mädchen unterschiedlich (ebd.)
- Sowohl die Wirkung des Geschlechts der Fachkräfte als auch die Wirkung des Geschlechts der Kinder ist von Bedeutung, da es zu einem „Wechselwirkungsgeschehen“ kommt (ebd., S. 32)

Im Rahmen der „Längsschnittstudie BiKS-3-8“ wurde neben dem Alltagserleben von Mädchen und Jungen im Hinblick auf geschlechterspezifisches Verhalten ebenso die alltäglichen Handlungen und Einstellungen von Erzieher*innen in Kindertageseinrichtungen analysiert (Kuger, Kluczniok, Sechtig & Smidt, 2011, S. 269). Denn die Einstellungen und Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte haben einen primären Einfluss auf die Abläufe und Prozesse in Kindertageseinrichtungen (ebd., S. 274). Ein zentrales Ergebnis der Analyse ist, dass Erzieher*innen vor allem zum Beginn und Ende der Kindergartenzeit den Kindern gesellschaftlich verbreitete geschlechterrollenstereotypische Stärken und Schwächen zuschreiben (ebd., S. 282). Allerdings haben diese Zuschreibungen keinen signifikanten Einfluss auf die geschlechtliche Identitätsentwicklung von Kindern (ebd., S. 283). Vielmehr gehen Kuger, Kluczniok, Sechtig und Schmidt davon aus, dass sozialisatorische Einflüsse aus anderen Umweltbereichen wie Familie und Peers einen stärkeren Einfluss auf die Geschlechterkonstruktionsprozesse der Kinder haben (ebd.).

In empirische Untersuchungen zur Genderthematik, wie auch bei den vorgestellten Studien, werden Differenzen zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlecht von Beginn an (un-)bewusst als gegeben erachtet (Kubandt, 2020, S. 247). Kubandt sieht hier die Gefahr, dass „Forscher*innen selbst Stereotype mitproduzieren (...) und die [gewonnen Erkenntnisse] als vermeintliche Perspektive der untersuchten Akteur*innen proklamiert werden“ (ebd., S. 250).

4 Ost- und Westdeutschland im sozialisatorischen Vergleich

In diesem Kapitel soll nur ein Vergleich zwischen Ost- und Westdeutschland hinsichtlich der sozialisatorischen Bedingungen vor und nach der Wende vorgenommen werden. Im Vorfeld wird dafür kurz der geschichtliche Hintergrund zur Teilung von Deutschland erläutert.

4.1 Deutschland vor und nach der Wende – ein kurzer Blick in die Geschichte

Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges 1945 wurde Deutschland von den vier Siegermächten USA, Sowjetunion, Großbritannien und Frankreich in vier Besatzungszonen aufgeteilt (Toyka-Seid & Schneider, 2022, o. S.). Aufgrund von Spannung zwischen den Siegermächten schlossen sich drei dieser in der westlichen Zone, 1949 zur Bundesrepublik Deutschland zusammen (ebd.). In Ostdeutschland entstand die Deutsche Demokratische Republik nach dem Vorbild der Sowjetunion (Bundesregierung, 2022, o. S.). Die politische, wirtschaftliche und soziale Entwicklung der beiden Teile verlief sehr unterschiedlich (ebd.). Im August 1961 wurde die Berliner Mauer gebaut, um die Flucht von Menschen aus dem Osten in den Westen zu verhindern (Toyka-Seid & Schneider, 2022, o. S.). Im November 1989 trat der Fall der Mauer ein (ebd.). Am 3. Oktober 1990 erfolgte die politische Zusammenführung der ehemaligen unabhängigen deutschen Staaten (Aden-Grossmann, 2011, S.114). Zuvor hatte die große Bürgerbewegung der DDR²³ die Regierung unter Erich Honecker gestürzt (ebd.). Aufgrund dessen kam es zum politischen und wirtschaftlichen Zusammenbruch der DDR (ebd.). Das geltende Grundgesetz der BRD²⁴ wurde auf die ehemalige DDR übertragen (ebd.). Damit ging die Außerkraftsetzung der Verfassung der DDR einher (ebd.).

4.2 Sozialisation

In den nachfolgenden Abschnitten wird der Sozialisationsbegriff definiert und eine Einteilung in die Sozialisationskontexte *Familie, Kindertageseinrichtungen, Schule, Beruf und Ausbildung* sowie *Politik* vorgenommen. Diese Kontexte werden im Hinblick auf die Entstehung von Geschlechterrollen aufgrund unterschiedlicher Sozialisationsbedingungen in Ost- und Westdeutschland näher beleuchtet.

²³ Deutsch Demokratische Republik

²⁴ Bundesrepublik Deutschland

4.2.1 Eine theoretische Einführung

Sozialisation wurde lange Zeit ausschließlich mit der Aneignung sozialer Rollenmuster und gesellschaftlicher Normen in Verbindung gebracht (Abels, 2015, S. 67). Dabei stand im Vordergrund, dass die Persönlichkeitsentwicklung ausschließlich umweltabhängig sei. In den letzten Jahren wurde von verschiedenen Theoretiker*innen wie Geulen, Zimmermann, Hurrelmann und Bauer herausgearbeitet, dass eine isolierte umweltabhängige Betrachtung nicht mehr ausreichend ist (Abels, 2015, S. 66 f.; Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 11). Nachfolgend werden dazu drei Definitionen gegenübergestellt:

„[Sozialisation ist als] Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt [zu verstehen]“ (Geulen & Hurrelmann, 1980, S. 51, zitiert nach Henschel, 2020, S. 99).

„Sozialisation ist die Entstehung und Bildung der Persönlichkeit aufgrund ihrer Interaktion mit einer spezifischen materiellen, kulturellen und sozialen Umwelt“ (Geulen, 2009, S. 12).

„Sozialisation ist (...) als Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt [zu verstehen]“ (Zimmermann, 2006, S. 15).

Es lässt sich feststellen, dass sich die Aussagen der Definitionen überschneiden. Der Mensch wird demnach ein aktiver und sozialer Bestandteil der Gesellschaft (Hubrig, 2010, S. 67; Abels, 2015, S. 66).

Die Voraussetzung, dass der Mensch (Subjekt) an einem Sozialisationsprozess teilhaben kann, ist die biologische Existenz des Individuums, denn „Kinder (...) [werden] immer in bereits vorhandene, jeweils historisch geprägte, kulturelle, gesellschaftliche Zusammenhänge und symbolische Ordnungen hineingeboren“ (Henschel, 2020, S. 100). Wobei die biologische Existenz lediglich als Bedingung zu verstehen ist (ebd.). Erst durch die aktive Aneignung der Umwelt durch Interaktionen, kann der Mensch vom Sozialisationsgeschehen partizipieren (ebd.). Der Sozialisationsbegriff sollte dabei keinesfalls mit Erziehung gleichgestellt werden (Zimmermann, 2006, S. 13). Sozialisation wird zwar durch Erziehung ermöglicht, allerdings konzentriert sich die Erziehung von Kindern vielmehr auf die intentionale Unterstützung zur Auseinandersetzung mit der Umwelt und dem Erfahrungsraum innerhalb von Interaktionsprozessen zwischen Kind und Erziehenden (ebd., S. 13 ff.). Sozialisation ist viel mehr als das, es schließt die unbewussten Einflüsse aus der sozialen und materiellen Umwelt mit ein (ebd., S. 15). Der Sozialisationsprozess eines Subjektes beginnt bereits mit der vorgeburtlichen Entwicklung im Mutterleib und endet erst mit dem Ableben des Subjektes (Hubrig, 2010, S. 67).

Bei der Betrachtung des Begriffs „Sozialisation“ als ein korrelatives Bedingungsgefüge zwischen Subjekt und Gesellschaft, kann Sozialisation als dynamisch wandelbarer lebenslanger Lernprozess in verschiedenen Kontexten verstanden werden (Henschel, 2020, S. 100; Geulen, 2009, S. 13 f.). Unter Bezugnahme der vorangegangenen Erläuterungen, ist es von

Bedeutung auf das „*Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*“ einzugehen, welches der vorherigen Aussage zugrunde liegt. Dieses erkenntnisleitende Modell zur Sozialisationstheorie bündelt zehn Kernannahmen zur Erklärung der Wechselwirkung zwischen Individuum (Subjekt) und Gesellschaft (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 19, S. 90). In der vorliegenden Arbeit kann allerdings nicht allen Annahmen eine thematische Relevanz zugesprochen werden. Wichtig ist es festzuhalten, dass hinter dem Modell die definitorischen Grundannahmen stecken, dass...

- ... Sozialisation eine lebenslang andauernde Auseinandersetzung mit den inneren und äußeren Anforderungen an die Persönlichkeitsentwicklung ist (Hurrelmann, 2006, S. 20).
- ... die Entwicklung des Menschen nur durch die Wechselwirkung zwischen der Persönlichkeit und Gesellschaft möglich ist (ebd.).
- ... die individuelle Entwicklung des Menschen durch genetische, soziale und ökologische Faktoren erfolgt (ebd.).
- ... ein Mensch nur zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Objekt werden kann, wenn er sich mit seiner sozialen und physikalischen Umwelt auseinandersetzt, da nur so die biologischen Anlagen, körperlichen Gegebenheiten und der Grundaufbau der Persönlichkeit ausgebildet und innerhalb der einzelnen Lebensphasen angepasst und weiterentwickelt werden können (ebd.).

Die Sozialisation erfolgt also innerhalb verschiedener aufeinanderfolgender Lebensphasen. Hier wird zwischen primären, sekundären und tertiären *Kontexten* in denen die Sozialisation erfolgt, unterschieden (Hurrelmann & Geulen, 2015, S. 144). Wobei der Terminus *Instanzen* ebenfalls vermehrt verwendet wird (Hurrelmann, 2006, S. 33 f.). Die Begrifflichkeiten *Ebenen* und *Phasen* werden in diesem Rahmen beispielsweise von Tillmann verwendet (2010, S. 23 ff.). Im Rahmen dieser Bachelor-Thesis wird sich auf den Terminus **Sozialisationskontexte** festgelegt. Wie in der Abb. 10 abzulesen ist, erfolgt die *primäre* Sozialisation innerhalb des Kontextes der Familie (Hurrelmann, 2006, S. 32). Der *sekundäre* Kontext ist durch das Bildungssystem geprägt. (ebd., S. 33). Dazu zählen unter anderem Kindertageseinrichtungen, Schulen, Ausbildungseinrichtungen und Hochschulen (ebd.). Der *tertiäre* Sozialisationskontext umfasst vor allem die Freizeit, die Peers, die Medien und auch politische Institutionen innerhalb denen das Subjekt wirkt (ebd.).

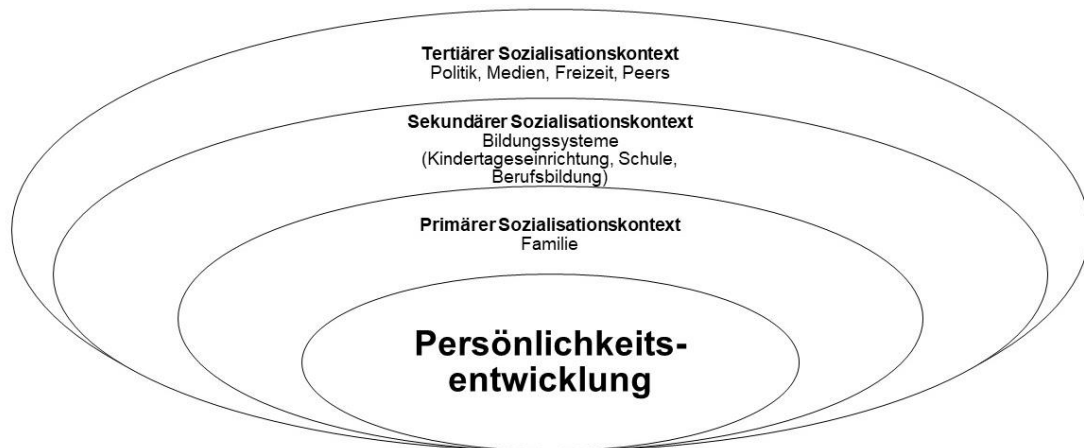


Abbildung 10: Primäre, sekundäre und tertiäre Sozialisationskontexte (Hurrelmann, 2006, S. 33 f.)

Für die nachfolgende Betrachtung ist es daher von Bedeutung die Sozialisationskontexte und -bedingungen in einen Zusammenhang mit der historische Entwicklung Deutschlands zu setzen, um so sozialisationsspezifische Unterschiede hinsichtlich männlicher und weiblicher Geschlechterrollen aufdecken und verstehen zu können. Es sollte noch hinzugefügt werden, dass es im Fall dieser Bachelor-Thesis ausreichend sein wird, die historischen Gesichtspunkte bis zur zweiten Hälfte der 1950er Jahre zu berücksichtigen, da ältere Jahrgänge nach § 235 SGB VI bereits ihr Renteneintrittsalter erreicht haben. Eine Sozialisation der Fachkräfte, die derzeit in Kindertageseinrichtungen tätig sind, kann demnach frühestens zu diesem Zeitpunkt erfolgt sein.

4.2.2 Sozialisationskontext: Familie

Der Familie wird, wie im vorangestellten Kapitel (vgl. 4.2.1) erläutert, eine primäre Sozialisationsfunktion zugeschrieben (Schiefer, 2018, S. 31). Sie stellt die Reproduktion von Nachkommen sicher und sorgt so für weitere Generationen (ebd.). Damit ist die Familie das Fundament für eine Gesellschaft, in der Normen, Werte, Rechte und Pflichten an die Kinder weitervermittelt werden (ebd., S. 32). Henning beschreibt die Familie als Schmelztiegel diverser Einflüsse von überlieferten und erlebten Geschehnissen der verschiedenen Generationen (2001, S. 391). Laut Grundmann ist „*Familie*“ ein Ort der Identitätsfindung sowohl für die Familie als individuelles Gesamtkonstrukt als auch für die individuellen Familienmitglieder (2020, S. 12). In diesem wird eine gemeinsame Lebensführung entwickelt und eine gemeinsame soziale Stellung herausgearbeitet (ebd.). Dazu zählt auch die Zuschreibung geschlechterspezifischer Rollenerwartungen innerhalb der Familie hinsichtlich gemeinsam gelebter Arbeitsteilung (ebd.).

Die Geschlechterrollen innerhalb des Sozialisationskontextes *Familie* sollen nachfolgend für Ost- und Westdeutschland vor und nach der Wende herausgearbeitet und gegenübergestellt werden. Zur Vergleichbarkeit erfolgt eine Einleitung in drei Kategorien: *Erwerbstätigkeit*,

Hausarbeit und innerfamiliäre Kinderbetreuung, da sich anhand dieser die Geschlechterrollen anschaulich darstellen lassen. Die Wahl der Kategorien orientiert sich an der Broschüre „25 Jahre Deutsche Einheit. Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit in Ostdeutschland und Westdeutschland“ (2015) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

4.2.2.1 Geschlechterrollen innerhalb ostdeutscher Familien

Erwerbstätigkeit

In der DDR war zumeist das „Doppelverdiener-Modell“ vorherrschend bei dem die Frau und der Mann einer Vollzeittätigkeit nachgehen sollte (Barth et al., 2020, S. 700). In diesem Zusammenhang wird von einer egalitären Einstellung, bei der eine gleichberechtigte Aufgabenteilung angestrebt werden sollte, gesprochen (Diabaté, 2021, S. 424). Das flächendeckend staatlich ausgebaute Kinderbetreuungssystem sollte Familien eine Vollzeiterwerbstätigkeit ermöglichen (Barth et al., 2020, S. 700). Wobei festgehalten werden sollte, dass dieses Erwerbsmodell von der Regierung aktiv propagiert wurde (ebd.). Die Familie wurde als „öffentliche Institution“ verstanden, die der Kontrolle und Steuerung des Staates unterlag (Schiefer, 2018, S. 43). Die Erwerbstätigkeit von beiden Ehepartner*innen war gesetzlich festgehalten (Helwig, 1984, S. 18). Sofern Familien versuchten einer geregelten Arbeit zu entgehen, wurde dies als „asoziales Verhalten“ gewertet und konnte sogar zu einer Haftstrafe führen (Barth et al., 2020, S. 700). Obwohl in der DDR die Gleichstellung der Geschlechter angepriesen wurde, war der Arbeitsmarkt geschlechterspezifisch aufgeteilt (BMFSFJ, 2015, S. 21). Frauen waren hauptsächlich im Dienstleistungswesen tätig (Soziales, Gesundheit, Erziehung, Bildung und Handel) (ebd.).

Hausarbeit

In Familien in der DDR wurden zwei Prinzipien zur Erledigung der Hausarbeiten gelebt:

1. „Wer zuerst zu Hause ist, fängt mit der Hausarbeit an.“
2. „Wer eine Tätigkeit besser und schneller verrichten kann, soll diese auch erledigen.“
(Gysi & Meyer, 1993, S.159)

Es muss allerdings festgehalten werden, dass Frauen den weitaus größeren Teil der Hausarbeit übernahmen (Helwig, 1984, S. 56; Gysi & Meyer, 1993, S. 157). Gründe dafür waren die durchschnittlich kürzere Arbeitszeit sowie Arbeitswege und die berufliche Stellung der Frau (Gysi & Meyer, 1993, S. 159). Männer besetzten häufiger Leitungspositionen und ihre Arbeitszeit war deshalb oftmals länger (ebd.). Laut dem BMFSFJ waren sowohl die Bildung als auch die berufliche Stellung Faktoren, die über die Aufteilung der Hausarbeit entschieden (2015, S. 71). Je höher die Bildung und die berufliche Stellung waren, desto gleichmäßiger wurden die Aufgaben zwischen Frauen und Männern aufgeteilt (ebd.). Bei einer geringeren beruflichen

Stellung übernahmen die Frauen einen größeren Teil der Aufgaben im Haushalt (ebd.). Die Arbeitsteilung war in diesem Fall traditioneller (ebd.).

Innerfamiliäre Kinderbetreuung

Kinder hatten einen hohen Stellenwert innerhalb der DDR (Schiefer, 2018, S. 45). Die Verantwortung für die Erziehung und Betreuung der Kinder war ausgewogen (Gysi & Meyer, 1993, S. 160). Die Eltern erledigten die dazugehörigen Aufgaben gemeinsam oder wenn notwendig abwechselnd (ebd.). Bei einer Erkrankung des Kindes blieb allerdings vorwiegend die Mutter zu Hause (ebd.). Familien in der DDR wünschten sich gleichermaßen „(...) eine Beziehung, die auf gegenseitiger Achtung, Liebe, Treue, Vertrauen und Offenheit basierte“ (Gysi & Meyer, 1993, S.163). Frauen hatten in der Partnerschaft allerdings oftmals ein größeres Bedürfnis nach Gleichberechtigung im Lebensalltag (ebd.).

4.2.2.2 Geschlechterrollen innerhalb westdeutscher Familien

Erwerbstätigkeit

In der BRD war mehrheitlich das „Alleinernährer-Modell“ dominierend (Barth et al., 2020, S. 700). Dieses ist einem traditionellen Rollenverständnis, mit einer komplementären Aufgabenverteilung, gleichzusetzten (Diabaté, 2021, S. 424). Dabei ging der Vater einer Vollzeitbeschäftigung nach und die Mutter war für die Hausarbeit und Kinderbetreuung zuständig (Barth et al., 2020, S. 700). Selbst wenn die Frauen arbeiten wollte, war dies nicht ohne Hindernisse umsetzbar (Schiefer, 2018, S. 36). Eine Frau durfte nach § 1356 BGB²⁵ nur dann einer Erwerbstätigkeit nachgehen, wenn diese mit ihren Pflichten der Ehe und Familie vereinbar war (Peuckert, 2019, S. 366). Erst 1977 wurde die Hausfrauenehe mit dem 1. Eherechtsreformgesetztes abgeschafft (ebd.). Darüber hinaus hätte eine berufliche Tätigkeit der Frau dem Ansehen der Familie schaden können (Schiefer, 2018, S. 36). Die rechtliche Gleichstellung der Frau ist zwar im Artikel 3 des Grundgesetzes seit 1958 verankert, allerdings stand diese mit der traditionellen Rollenteilung innerhalb der Familie in Konkurrenz (Sauer, 2004, S. 237; Diabaté, 2021, S. 424). Erst im Laufe der Jahre kultivierte sich das „Zuverdiener-Modell“ bei dem Mütter einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen durften (Barth et al., 2020, S. 700). Weitere Gründe dafür waren die fehlenden Betreuungsmöglichkeiten für Kinder in Westdeutschland, da bis weit über die Wiedervereinigung hinaus mehrheitlich eine öffentliche Kinderbetreuung erst ab drei Jahren möglich war (ebd.). Frauen wurde so die Chance genommen eigene Präferenzen zur Erwerbstätigkeit auszuleben (Paterak, 1999, S. 276). Sofern Frauen einer beruflichen Tätigkeit nachgehen durften, unterschied sich der Arbeitsmarkt nicht von dem der DDR (BMFSFJ, 2015, S. 21).

²⁵ Bürgerliches Gesetzbuch

Hausarbeit

In der ehemaligen BRD war auch im Hinblick auf haushaltsspezifische Tätigkeiten die traditionelle Rollenverteilung dominierend (BMFSFJ, 2015, S. 69). Aufgaben wie Waschen, Putzen, Kochen u. a. wurde dabei zu 90 % ausschließlich von Frauen übernommen (ebd.). Männer verrichteten im Vergleich hauptsächlich Aufgaben, wie Reparaturen im Haus, die Pflege und Reparatur des Autos sowie die Gartenarbeit (ebd.).

Innerfamiliäre Kinderbetreuung

Kindern wurde innerhalb des westdeutschen Familienmodells eine hohe Bedeutung zugesprochen (Schiefer, 2018, S. 38). Es herrschte die Annahme, dass die ständige Präsenz der Eltern und vor allem der Mutter gewährleistet sein musste, damit das Kind optimal gefördert werden konnte (Sauer, 2004, S. 236). Aufgrund dessen war das Verhältnis der Mutter zu den Kindern oftmals inniger als das der Kinder zum Vater (Schiefer, 2018, S. 37).

4.2.2.3 Die zentralen Merkmale im Vergleich

Die zentralen Merkmale von Familien in Ost- und Westdeutschland vor der Wiedervereinigung werden von Schiefer in Schaubildern aufbereitet (2018, S. 41; S. 47). Diese werden zur Übersichtlichkeit tabellarisch gegenübergestellt (vgl. Tab. 4). Dabei orientiert sie sich an dem klassischen heterogenen Familienbild in den Rollen von Vater, Müttern und Kind(ern). Es wird beschrieben, dass die verschiedenen Rollenkonzepte bei den Menschen in Ost- und Westdeutschland teilweise weiterhin verankert sind (ebd. S. 48).

	Ostdeutschland	Westdeutschland
Partnerschaft		
Ehe	Geringe Bedeutung für Ehe	Hohe Bedeutung der Ehe
Geschlechterrollen	Pro-egalitäre Geschlechterrollen	Komplementäre Geschlechterrollen
Familiengründung		
Kinder	Hohe Bedeutung von Kindern	Hohe Bedeutung von Kindern
Bedingungen für Elternschaft	Relativierte Ansprüche an Elternschaft	Hohe Bedeutung an Elternschaft
Eltern-Kind-Beziehung		
Mutterrolle	Vereinbarende Mutterrolle	Kinderzentrierte Mutterrolle
Vaterrolle	Weniger Ernährer – stärker Erzieherrolle	Ernährerrolle
Kinderbetreuung	Hohe Bedeutung externer Betreuung	Familienzentrierte Betreuung

Tabelle 4: Zentrale Merkmale der Familie im Ost-West-Vergleich (dargestellt nach Schiefer, 2018, S. 41 & S. 47)

4.2.2.4 Geschlechterrollenwandel seit der Wiedervereinigung

Mit der Wiedervereinigung von Ost- und Westdeutschland traten wie aus den vorherigen Ausführungen hervorgegangen, zwei verschiedene Familienmodelle mit unterschiedlichen ausgestalteten Konzepten von Geschlechterrollen aufeinander (Schiefer, 2018, 20). Diese wurden maßgeblich durch die politische Organisation der beiden Staaten beeinflusst (ebd., S. 21).

Bei der Untersuchung des Wandels von Geschlechterrollen seit der Wiedervereinigung im Ost-West-Vergleich, bietet es sich an einen Blick in die *Allgemeine Bevölkerungsfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS)* zu werfen (Diabaté, 2021, S. 424). In dieser Umfrage wird in regelmäßigen Befragungswellen abgefragt, inwieweit sich die Einstellung zur Gleichstellung und Rollverteilung von Frauen und Männer in Deutschland entwickelt hat (ebd.). Darüber hinaus kann der Geschlechterrollenwandel im zeitlichen Verlauf gegenübergestellt werden (ebd.). Diabaté stellt bei der Gegenüberstellung der ALLBUS-Daten fest, dass es auch 30 Jahre nach der Wiedervereinigung Deutschlands beachtliche Differenzen im Hinblick auf die Einstellung zur geschlechtlichen Rollenverteilung innerhalb ost- und westdeutscher Familien kommt (2021, S. 429). Familien in Ostdeutschland scheinen progressivere Einstellungen zu haben, da sie seltener der traditionellen Rollenverteilung zwischen Frau und Mann zustimmen als im Vergleich zu Familien aus Westdeutschland (ebd.). Frauen gegenüber scheint es den Anspruch zu geben, dass sie einer Doppelrolle nachgehen sollen (ebd.). Zum einen sind sie weiterhin die zentrale Betreuungs- und Bezugsperson für die Kinder (ebd.). Zum anderen sollen sie über eine Teilerwerbstätigkeit zum Familieneinkommen beitragen (ebd.). Hierzu werden nun wieder die drei Kategorien (Erwerbstätigkeit, Hausarbeit & innerfamiliäre Kinderbetreuung) näher beleuchtet.

Erwerbstätigkeit

Barth, Jessen, Spieß und Wrohlich stellen in ihrem Bericht *„Mütter in Ost und West: Angleichung bei Erwerbstätigenquote und Einstellungen, nicht bei Vollzeiterwerbstätigkeit“* fest, dass die Erwerbstätigkeit von Müttern in Ostdeutschland nach der Wiedervereinigung deutlich höher war, als die bei Müttern in Westdeutschland (2020, S. 700). Des Weiteren waren die Einstellungen von Männern und Frauen zur Erwerbstätigkeit von Müttern im Osten egalitärer als im Westen (ebd.). Die Ursachen für die unterschiedlichen Erwerbstätigenquoten in Ost- und Westdeutschland sind vermutlich multifaktoriell begründbar und historisch gewachsen (ebd.). So war der Ausbau der Kinderbetreuung in Ostdeutschland historisch bedingt flächendeckend gegeben (ebd., S. 700, S. 705). In Westdeutschland konnte der Ausbau von Betreuungseinrichtungen seit 2005 zu einer höheren Erwerbstätigkeit von Müttern beitragen (ebd., S. 705). Es ist allerdings ein Wandel in der Einstellung von jüngeren Frauen zu einem teil-traditionelleren Familienmodell in beiden Teilen Deutschlands festzustellen (S. 704). Dadurch ist eine Angleichung der Erwerbsquoten beobachtbar (ebd.). Im Osten sinkt die Vollzeiterwerbstätigkeit

von Müttern (ebd.). Die Teilzeiterwerbstätigkeit bei Müttern in Ost- und Westdeutschland steigt dagegen (edd.).

Es soll dazu kurz auf eine Aussage von Tölke & Wirth Bezug genommen werden, sie insistieren, dass die Diskrepanz zwischen der Erwerbstätigkeit in Ost- und Westdeutschland größer wäre, sofern die Arbeitsmarktsituation in Ostdeutschland besser wäre (2013, S. 374). Hier ist eine Korrelation feststellbar (ebd.). Gründe für die veränderte Einstellung können zum einen gesetzliche Angebote wie Elternzeit, betragsfreie Mitversicherung in der gesetzlichen Krankenversicherung sowie Ehegattensplitting sein (ebd.). Zum anderen kann auch in Betracht gezogen werden, dass die Migration von ostdeutschen Frauen nach Westdeutschland Einstellungsänderungen zur Erwerbstätigkeit hervorgebracht hat (ebd., S. 706). Hierzu haben Schmitz und Weinhardt in ihrem Bericht „Zuzug aus der ehemaligen DDR hatte positiven Effekt auf den Beschäftigungsumfang westdeutscher Frauen“ analysiert, inwieweit eine Änderung der Arbeitszeiten von westdeutschen Frauen aufgrund des Zuzuges ostdeutscher Frauen nach der Wiedervereinigung festzustellen ist (2020, S. 707). Dabei haben sie ermittelt, dass sich in Regionen mit einem hohen Zuzug von ostdeutschen Frauen die Arbeitszeiten von westdeutschen Frauen erhöht haben (ebd., S. 711). In Regionen mit einem niedrigeren Zuwanderungsanteil von ostdeutschen Frauen, hat sich die Arbeitszeit dagegen nicht verändert (ebd.). Laut dem Bericht, sollen ostdeutsche Frauen die nach der Wende nach Westdeutschland übergesiedelt sind, westdeutsche Frauen mit anderen kulturellen Normen konfrontiert haben (ebd.). Aufgrund dessen, kann festgehalten werden, dass die Einstellungen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf von Frauen aus der Bundesrepublik von zugewanderten Frauen aus der ehemaligen DDR grundlegend geprägt wurden (ebd.). Hinsichtlich der geschlechterspezifischen Arbeitsmarktsegregation können keine Veränderungen festgestellt werden (Müller & Fuchs, 2020, S. 455). Diese hat sich auch seit der Wiedervereinigung nicht geändert (ebd.).

Hausarbeit

In Westdeutschland war bis in die späten 1990er Jahre weiterhin die traditionelle Rollenverteilung bei der Übernahme von Aufgaben im Haushalt vorherrschend (BMFSFJ, 2015, S. 69). Im Zuge der Jahrtausendwende konnte eine Entwicklung zur teiltraditionellen Rollenverteilung in westdeutschen Familien festgestellt werden (ebd.). Dies konnte vor allem in Familien mit einer höheren beruflichen Bildung und Stellung beobachtet werden (ebd.). Dieses Phänomen gab es bereits in Ostdeutschland (vgl. Kapitel 4.2.2.1). Unmittelbar nach der Wiedervereinigung konnte in Ostdeutschland eine Angleichung an das Modell der traditionellen Rollenverteilung im Haushalt registriert werden (ebd., S. 72). Dieser ist durch den Rückgang der Erwerbsbeteiligung von Frauen unmittelbar nach der Wende erklärbar (Peuckert, 2019, S. 430).

Das BMFSFJ konnte erfassen, dass mittlerweile gleichstellungsorientiertere Einstellungen in Bezug auf die Hausarbeit in beiden Teilen Deutschlands vorliegen (ebd., S. 72). In der Realität

fehlen allerdings oft förderliche Rahmenbedingungen, um die Einstellungen in das tatsächliche Verhalten zu transformieren (ebd.). Aufgrund dessen halten viele Familien an einer (teil-)traditionellen Rollenverteilung fest (ebd.).

Innerfamiliäre Kinderbetreuung

Laut dem BMFSFJ übernimmt die Versorgung und Betreuung der Kinder nicht mehr hauptsächlich nur die Frau (2015, S. 80). Eltern teilen sich immer häufiger einzelne Aufgaben (ebd.). In Ostdeutschland kann dabei ein stärkerer und schnellerer Wandel beobachtet werden (ebd.). Die sozialistischen Strukturen der ehemaligen DDR können dafür verantwortlich gemacht werden, da dort das egalitäre Familienmodell aktiv vermittelt wurde (ebd.). Durch Betrachtung verschiedener Altersgruppen und Generationen, ist festzustellen, dass vor allem jüngere Generationen aufgeschlossener für eine gleichberechtigtere Aufgabenverteilung in der Kinderbetreuung sind (ebd., S. 81). Bei der älteren Altersgruppe werden an den traditionellen Routinen festgehalten (ebd.). Das BMFSFJ spricht bei diesen Menschen von „[einer mentalen] Aufgeschlossenheit bei praktischer Verhaltensstarre“ (ebd.).

4.2.3 Sozialisationskontext: Kindertageseinrichtungen

Kindertageseinrichtungen sind die erste öffentliche Institution in der Kinder ihre sekundäre Sozialisationsphase durchlaufen (Rohrmann, 2021, S. 97; Hammer, 2001, S. 67). In diesem Sozialisationskontext werden die Prägungen der Kinder, die durch die primäre Sozialisation in der Familie geleistet wurde aufgegriffen und weiter ausgebaut (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 165). Kinder erfahren hier eine erste kontrollierte und organisierte Erziehung durch pädagogische Fachkräfte (Hurrelmann, 2006, S. 189). Sie treten mit anderen Jungen und Mädchen in Kontakt und erhalten weitere Impulse für ihre Geschlechteridentitätsentwicklung (Rohrmann, 2021, S. 97; Hammer, 2001, S. 67).

In den nächsten drei Unterkapiteln wird die Kindertagesbetreuung in der DDR und (ehemaligen) BRD beleuchtet. Anschließend wird die Entwicklung seit der Wiedervereinigung analysiert.

4.2.3.1 Kindertageseinrichtungen in der DDR

Die öffentliche Kinderbetreuung in der DDR wurde als erste Ebene des Bildungssystems verstanden (Reyer, 2006, S. 181). Es wurde seit 1949 dem *Ministerium für Volksbildung* zugeordnet (ebd., S. 185). Die Kinderbetreuungseinrichtungen hatten als staatliches Angebot für die Eltern zwei erzieherische Hauptaufgaben zu erfüllen (ebd., S. 182; Böttcher, 2020, o. S.). Zum einen sollten Kindertageseinrichtungen den Kindern eine allgemeine sozialisatorische Grundbildung vermitteln und sie zur Schulreife begleiten (Reyer, 2006, S. 182). Zum anderen sollte den Müttern die Beteiligung am Erwerbs-, kulturellen und politischen Leben ermöglicht werden

(ebd.). Aufgrund der „staatlichen Aufgaben- und Umsetzungsfestlegung“ gab es eine relativ einheitliche Trägerstruktur aus vorrangig kommunalen (86 %), betrieblichen (11 %) und konfessionellen (3 %) Einrichtungen (Böttcher, 2020, o. S; Höltershinken, Hoffmann & Prüfer, 1997, S. 23). Die Betreuung in Kindertageseinrichtungen war ganztätig angelegt (Böttcher, 2020, o. S). Der Kinderbetreuungsanspruch in der Kinderkrippe, im Kindergarten und im Hort war kostenlos (Aden-Grossmann, 2011, S. 114). Es musste ausschließlich für ein Verpflegungsentgelt aufkommen werden (ebd.).

Die DDR wollte sich aus den Strukturen des Nationalsozialismus lösen und eine sozialistische Lebensweise anstreben, um so die Familie vom ideologischen Einfluss des Staates zu befreien (Höltershinken, Hoffmann & Prüfer, 1997, S. 27). Allerdings sollte angemerkt werden, dass mit der Forcierung einer sozialistischen Lebensweise ebenfalls eine politische Ideologie auferlegt wurde. Daraus konnten Höltershinken, Hoffmann und Prüfer die politischen Aufgaben und Ziele der Vorschulerziehung ableiten und diese den gesellschaftlichen Funktionen von Liegle (1990) zuordnen. Nachfolgend sind diese tabellarisch (vgl. Tab. 5) aufbereitet worden:

Aufgaben und Ziele	Gesellschaftliche Funktion
<ul style="list-style-type: none"> • Familien unterstützen, um Teil der sozialistischen Gesellschaft zu werden 	Familienpolitische Funktion
<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung der Kinder auf die Schule durch einheitliche Bildungspläne • Hohes gesellschaftlichen Niveau unter Berücksichtigung des Gleichberechtigungsanspruches erreichen 	Bildungspolitische Funktion
<ul style="list-style-type: none"> • Vereinbarkeit von Familie und Beruf aufgrund der Wirtschaft 	Beschäftigungspolitische Funktion
<ul style="list-style-type: none"> • Einheitliches Bildungssystem, um homogenes Bildungsangebot für alle Bürger*innen der DDR zu sichern 	Sozialpolitische Funktion
<ul style="list-style-type: none"> • “Verwirklichung der Erziehung des sozialistischen Menschen“ • Durchsetzung der Garantie des Rechtes und der Pflicht zur Arbeit 	Ordnungspolitische Funktion

Tabelle 5: Funktionen der Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen der DDR (dargestellt nach Höltershinken, Hoffmann & Prüfer, 1997, S. 27 f.)

4.2.3.2 Kindertageseinrichtungen in der (ehemaligen) BRD

Kindertageseinrichtungen wurden in der (ehemaligen) BRD rechtlich und bildungspolitisch gesehen bereits in den 1970er Jahren der *Kinder- und Jugendhilfe* zugeordnet (Reyer, 2006, S. 181). Als vorschulische Einrichtung wurde sie als *Elementarbereich* im Bildungssystem eingeordnet (Franke-Meyer, 2020, S. 251). Der Verantwortungsbereich für die Kindertageseinrichtungen wurde den jeweiligen Bundesländern zugeschrieben (Weinmann-Sandig, 2019, S. 16). Die öffentliche Kinderbetreuung war gekennzeichnet durch eine große Träger- und Konzeptvielfalt von freien (konfessionellen) Trägern (Reyer, 2006, S. 194; Konrad, 2012, S. 184). Diese arbeiten nach einer Vielzahl von konzeptionellen Ansätzen, wie dem „funktionsorientierten“, „disziplinentheoretischen“, „spielpädagogischen“, „lerntheoretischen“ und „sozialisierungstheoretischen“ (Franke-Meyer, 2020, S. 251). Das am weitesten verbreitete Konzept war der „situationstheoretische Ansatz“ (ebd.).

„Ziel des Situationsansatzes war es, (...), die vorschulpädagogische Arbeit stärker als bisher auf die Lebenswelt der Kinder zu beziehen und die Kinder zu befähigen, mit den sich ihnen (aktuell und/oder zukünftig) stellenden Herausforderungen und Problemlagen kompetent und selbstverantwortlich umgehen zu können. Die Wirklichkeit sollte den Kindern nicht in wissenschaftlich oder didaktisch vorstrukturierter Gestalt begegnen, sondern möglichst unverstellt und in einer sie persönlich betreffenden Weise“ (Konrad, 2012, S. 187).

Im Vergleich zu den sozialistischen Zielen der Kinderbetreuung in der DDR wird hier deutlich, dass vor allem die Arbeit mit den Kindern unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse im Vordergrund stand.

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Kinder im Familiensetting und unter der ständigen Präsenz der Eltern beziehungsweise der Mutter bestmöglich gefördert werden konnten, fehlte es an geeigneten und ausreichenden Betreuungsmöglichkeiten in Westdeutschland (Sauer, 2004, S. 238). Es standen hauptsächlich Halbtagsbetreuungsplätze zur Verfügung und eine Mittagsversorgung war nur selten gegeben (Böttcher, 2020, o. S.). Darüber hinaus wurden die Bedürfnisse von Familien bei der Gestaltung der Arbeitszeiten nicht berücksichtigt (Sauer, 2004, S. 238). Hier wird deutlich, dass deshalb nur ein Bruchteil der Kinder von den vielfältigen konzeptionellen Ansätzen profitieren konnten, da nur wenige die Möglichkeit hatten eine Kindertageseinrichtung zu besuchen.

4.2.3.3 Kindertageseinrichtungen seit der Wiedervereinigung

Mit der Wiedervereinigung wurde das bestehende Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) der BRD auf das Gebiet der damaligen DDR übertragen (Aden-Grossmann, 2011, S. 114). Diesem Gesetz nach, sind noch heute die jeweiligen (Bundes-)Länder und Gemeinden für die Kindertageseinrichtungen zuständig (ebd.). Dies stellte die DDR vor eine Herausforderung, da dort keine föderalistischen Strukturen wie in der BRD vorherrschend waren, sondern die Kindertageseinrichtungen vom Staat zentral strukturiert wurden (ebd.). Für die strukturelle Umsetzung

des KJHG mussten daher erst noch Bedingungen geschaffen werden (ebd.). Dazu gehörte die Konstituierung von Jugendämtern in den Ländern und Gemeinden in Ostdeutschland, da nur so eine Übernahme der Trägerschaft der Kindertageseinrichtungen von den Städten und Gemeinden erfolgen konnte (ebd.). Für freie Träger bedeutete dies ebenfalls eine Neukonstruktion in den jeweiligen neuen Bundesländern, damit sie die Trägerschaft einer Kindertageseinrichtung übernehmen konnten (ebd.). Die Mehrheit des pädagogischen Personals aus der ehemaligen DDR, erlebte diese Umstrukturierung „als eine Abwertung ihres Status und ihrer Arbeit“ (ebd.). Im Zuge der Wende wurden innerhalb kürzester Zeit weitere vielfältige Veränderungen in Ostdeutschland angestrebt (Weimann-Sandig, 2019, S. 19). Die Finanzierung von Betriebskindergärten wurde aufgrund der fehlenden staatlichen Förderung eingestellt (ebd.). Die Kindergartengebühren wurden wegen der Anpassung an das westdeutsche Kinderbetreuungssystem enorm erhöht (ebd.). Eine sinkende Geburtenrate hatte zur Folge, dass eine verringerte Nachfrage nach Plätzen in Kindertageseinrichtungen herrschte (Aden-Grossmann, 2011, S.114). Die daraus resultierende Überkapazität an pädagogischem Personal, musste abgebaut werden, was dazu führte, dass zahlreiche Erzieher*innen entlassen wurden und Plätze in Kindertageseinrichtungen abgebaut werden mussten (ebd.).

Die Außerkraftsetzung des ostdeutschen „Programms zur Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ führte zu einer Irritation beim pädagogischen Personal (Aden-Grossmann, 2011, S.115). Allerdings wurden dadurch neue Konzeptions- und Strukturmöglichkeiten für Kindertageseinrichtungen geschaffen (ebd.). Die bis heute in Deutschland anhalten (vgl. Kapitel 3.2 & Kapitel 4.2.3.2).

In der ehemaligen BRD gab es im Vergleich zur DDR kein gut ausgebautes Betreuungssystem (Paterak, 1999, S. 276). Der Westen stand deshalb vor dem Problem dem Rechtsanspruch aus dem KJHG auf einen Kindergartenplatz gerecht zu werden (ebd., S. 279). Die Realisierung der Rechtsprechung sollte bis zum 31.12.1998 erfolgen (ebd., S. 280). Der Ausbau des Betreuungssystems war mit einem erheblichen Kostenaufwand für die einzelnen Länder verbunden (ebd.). Es fehlten finanzielle und qualitative Ressourcen (ebd.). Dadurch konnten nicht alle pädagogischen Standards gleichermaßen erfüllt werden (ebd.).

Die Wiedervereinigung schaffte die Möglichkeit Kinderbetreuungseinrichtungen der ersten Stufe des deutschen Bildungssystems zuzuordnen (Böttcher, 2020, o. S.). Den Einrichtungen konnten somit diese vier allgemeingültige Funktionen zugeordnet werden, die bis heute bestehen (ebd.):

- Betreuungsfunktionen, vor allem im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (ebd.)
- Erziehungsfunktion, die das Erlernen von sozialen Normen in der Gruppe ermöglicht (ebd.)
- Bildungsfunktionen, die Chancengleichheit schafft und Inklusion fördert (ebd.)
- Familien- und bildungspolitische Funktion, die einen Blick auf die Entwicklung der Geburtenrate schafft (ebd.)

4.2.4 Sozialisationskontext: Schule

Die Schule ist Bestandteil der sekundären Sozialisation von Kindern und Jugendlichen (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 165). Im Vergleich zu Kindertageseinrichtungen ist der Besuch dieser Institution verpflichtend (Hurrelmann, 2006, S. 198). Schule hat die Funktion Wissen und kognitive Kompetenzen zu vermitteln (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 71). Dies erfolgt durch gezieltes Lernen innerhalb eines geplanten und kontinuierlichen Unterrichts (Zimmermann, 2006, S. 117). Im Sozialisationskontext Schule kommt es wie bei Kindertageseinrichtungen auch zu einer Produktion von Geschlechterdifferenzen und geschlechterrollenspezifischen Erwartungen (Rieske, 2011, S. 46). Die Kinder und Jugendlichen arbeiten in diesem System sehr häufig mit Schulbüchern in denen die Geschlechter oftmals in einer rollenspezifischen Darstellungsweise abgebildet werden (Beyer, 1994, S. 198).

In den nächsten drei Unterkapitel sollen die schulischen Sozialisationskontexte der DDR und (ehemaligen) BRD dargestellt, sowie auf Veränderungen seit der Wiedervereinigung eingegangen werden. Es wird darüber hinaus auf die geschlechterspezifische Darstellungsweise von Frauen und Männern in Schulbüchern innerhalb dieser Staaten eingegangen.

4.2.4.1 Schule in der DDR

Das Bildungssystem der DDR war durch Einheitlichkeit geprägt (Ott, 1995, S. 65). Die gesamte Schulzeit der Kinder wurde an einer Schule, der zehnklassigen polytechnischen Oberschule, verbracht (ebd.). Im Anschluss konnte an der erweiterten Oberschule das Abitur absolviert werden (ebd.). Innerhalb des schulischen Kontextes gab es nur eine verbindliche und öffentliche Werteorientierung (Westphal, 2014, S. 123). Das Bildungssystem wurde wirksam kontrolliert (ebd.). Die zentralistische Bildungspolitik der DDR gab eine detaillierte und verbindliche Unterrichtsgestaltung vor (ebd., S. 126). Es gab in den Lehrplänen keinen Spielraum für eine individuelle Unterrichtsgestaltung (ebd.). Die Schule sollte in erster Linie Wissen vermitteln und die Kinder zu handlungsfähigen und vor allem loyalen Persönlichkeiten erziehen (ebd., S. 126). Die Regierung hatte sich zum Ziel gesetzt allen Kindern Chancengleichheit zu bieten, indem unterschiedliche Schichten im Bildungssystem nicht sozial benachteiligt wurden (ebd.,

S. 123). In der Realität kam es allerdings oftmals zu einer Geschlechterdifferenzierung (Trommsdorff, 1992, S. 391). Jungen waren im Vergleich zu Mädchen schwerer zu erziehen (ebd.). Mädchen wurde mehr Disziplin und normkonformes Verhalten zugeschrieben (Nickel, 1990, S. 25). Wohlmöglich lag dies daran, dass Jungen hinsichtlich ihrer Verhaltensweisen weniger eingeeengt worden sind als Mädchen (Helwig, 1984, S. 43). Von Mädchen wurde Disziplinverhalten vorausgesetzt (ebd.).

Schulbücher

Eine erste Untersuchung von Beyer zur differenzierten Darstellung von Geschlechtern in Schulbüchern in der DDR und (ehemaligen) BRD ergab, dass Frauen und Männer in der DDR gleichermaßen in Schulbüchern repräsentiert wurden (1994, S. 199, S. 206). Frauen wurden in der DDR häufiger in Männerberufen dargestellt als in der (ehemaligen) BRD (ebd.). Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass in der DDR die geschlechterrollenspezifische Darstellungsweise von Mädchen und Jungen bzw. von Frauen und Männer seltener erfolgt ist als in der (ehemaligen) BRD (ebd.). Es sollte festgehalten werden, dass dies aber dennoch bedeutet, dass eine geschlechtertypische Darstellungsweise von Frauen und Männer in der DDR geschehen ist. Allerdings sollten diese Ergebnisse vorsichtig interpretiert werden, da es sich um eine sehr kleine Untersuchung gehandelt hat (Beyer, 1994, S. 206).

4.2.4.2 Schule in der (ehemaligen) BRD

Das Bildungssystem der (ehemaligen) BRD wies im Vergleich zur DDR keine einheitliche Struktur auf (Ott, 1995, S. 65). Es wurden zwischen den Schultypen Hauptschule, Realschule und Gymnasium unterschieden (ebd.). Diese wurde nach der vierten (nach der Grundschule) bis sechsten Klasse besucht (ebd.). Der Zugang zu den verschiedenen Systemen war auf das jeweilige Bildungsniveau der Kinder beschränkt (ebd., S. 59). In der Schule wurden den Kindern umfangreiche Interaktions- und Lernmöglichkeiten ermöglicht (Hammer, 2001, S. 80). Das Sozialisationsziel war es die Kinder zu solidarischen, demokratisch und engagierten Persönlichkeiten zu erziehen und dabei die Individualität dieser anzuerkennen (ebd., S. 81). Kinder durften und sollten ihre Meinung äußern (Westphal, 2014, S. 123). Durch die föderalistisch ausgelegte Bildungspolitik waren die jeweiligen Regierungsparteien der einzelnen Länder für die Ausgestaltung der Unterrichtsplanung zuständig (ebd.). Die differenten Bildungswege der Schule ermöglichten keine Chancengleichheit für die Kinder (Ott, 1995, S. 59 f.). Mädchen wurden bis in die 1980er Jahre oftmals geringere Kompetenzen zugesprochen als Jungen (Nyssen, 2004, S. 391). Somit konnte es im schulischen Kontext zu einer Abwertung des weiblichen Geschlechts und zu einer Aufwertung des männlichen Geschlechts kommen (ebd.).

Schulbücher

Verschiedene Untersuchungen von Schulbüchern in den sechziger und siebziger Jahren konnten laut Schmerl wie folgt eruiert werden:

„Mädchen und Frauen sind rein zahlenmäßig in den Schulbüchern verschiedener Schulstufen und verschiedener Schulfächer extrem unterrepräsentiert bis nicht existent. Wenn sie auftauchen, dann in unwichtigen, langweiligen, passiven und vor allem altmodischen und konservativen Frauenrollen (Hausfrau, Mutter, kleine Schwester)“ (Schmerl, 1984, S. 74, zitiert nach Cornelissen, 1993, S. 55).

Aus dem Zitat wird deutlich, dass Frauen in einer eindimensionalen traditionellen Geschlechterrolle dargestellt wurden. Es indiziert, dass Männer häufiger erwähnt wurden. Dem männlichen Geschlecht wurden dabei vermutlich die gegensätzlichen Eigenschaften, wie wichtig, spannend, aktiv, zugeschrieben. Die eindimensionale Darstellung von Frauen in Schulbüchern ging nach einer Schulbuchrevision zwar zurück (Cornelissen, 1993, S. 55). Allerdings hielt die Unterrepräsentation des weiblichen Geschlechts weiterhin an (ebd.).

4.2.4.3 Schule seit der Wiedervereinigung

Die Wiedervereinigung Deutschlands bedeutete im schulischen Kontext vor allem eine Anpassung der DDR an das westdeutsche Bildungssystem (Fuchs, 1997, S. 312). Dieser Prozess ging laut Martens problemlos vonstatten (2020, o. S.). Das alte Schulsystem der DDR wurde abgeschafft und in das föderalistische Bildungssystem transformiert (ebd.). Das Lehrpersonal der DDR konnte übernommen werden und die strukturellen Bedingungen des Schulsystems der (ehemaligen) BRD wurde auf das Schulsystem der DDR übertragen (ebd.). In Bezug auf die Chancengleichheit sind weiterhin Defizite erkennbar, da sowohl das Lehrpersonal als auch die Kinder sowie Jugendlichen Geschlechterdifferenzen produzieren (Rieske, 2011, S. 30). Durch die Aufhebung möglicher Faktoren die zu einer Benachteiligung von Mädchen in der DDR und (ehemaligen) BRD geführt haben, konnten Mädchen hinsichtlich ihres Bildungserfolgs aufholen (Hannover & Ollrogge, 2021, o. S.). Mittlerweile erwerben Mädchen im Vergleich zu Jungen einen höheren Schulabschluss (Rieske, 2011, S. 34).

Schulbücher

Rieske illustriert zwei Untersuchungen zu Geschlechterstereotypen in Schulbüchern von Hunze (2003) und Finsterwald (2008) (2011, S. 20). In diesen konnte festgestellt werden, dass Mädchen und Jungen kaum noch in geschlechterstereotypischer Weise dargestellt werden (ebd.). Allerdings wird Kindern in den Schulbüchern immer noch ein Bild von einer Erwachsenenwelt vermittelt, in der Frauen im Familienkontext und Männer im beruflichen Kontext repräsentiert werden (ebd.). Bei Männern ist es üblich einer Vollerwerbstätigkeit nachzugehen und einen typisch männlichen Beruf zu ergreifen (ebd.). Frauen arbeiten seltener in Vollzeit und ergreifen häufiger einen Frauenberuf (ebd.). Diese geschlechterrollentypische Darstellung

gleicht sich mit den Ausführungen zur Erwerbstätigkeit seit der Wiedervereinigung aus *Kapitel 4.2.2.4.*

4.2.5 Sozialisationskontext: Ausbildung und Beruf

Aus den Erläuterungen des Kapitels 4.2.1, ist hervorgegangen, dass die Sozialisation eines Menschen über die gesamte Lebensspanne hinweg verläuft. Deshalb soll nun auf den beruflichen Sozialisationskontext eingegangen werden. Denn auch innerhalb dieses Kontextes kommt es zu geschlechterspezifischen Differenzierungen von Frauen und Männern (Trommsdorff, 1992, S. 391). Im Rahmen dieser Bachelor-Thesis ist es deshalb unausweichlich die berufsbedingte Sozialisation der Fachkräfte die in Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland tätig sind, näher zu beleuchten und darüber hinaus die Entwicklung nach der Wiedervereinigung in den Blick zu nehmen. Denn durch die berufliche Sozialisation eignen sich die Fachkräfte fachspezifisches Wissen und ein professionelles Selbstverständnis an, welches ihr Handeln in der Praxis beeinflusst (Dippelhofer-Stiem, 2013, S. 400).

In den nächsten drei Abschnitten wird nun auf diesen Sozialisationskontext eingegangen. Es wird sich primär auf das Berufsprofil von Erzieher*innen (Kindergärtner*innen) konzentriert die vor und nach der Wiedervereinigung in Ost- und Westdeutschland sozialisiert worden sind.

4.2.5.1 Berufliche Sozialisation der pädagogischen Fachkräfte aus Ostdeutschland

Die Ausbildung zum*r Kindergärtner*in in der DDR erfolgte ab 1953 über einen dreijährigen Fachschullehrgang an „Pädagogischen Schulen“ (Reyer, 2006, S. 187). Die „Zugangsvoraussetzungen waren feste sozialistische Überzeugungen und der Abschluss der achtklassigen Grundschule (bis 1959) bzw. der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule (ab 1959)“ (ebd.). Die Ausbildung war laut Reyer „eindeutig aufgaben- und einrichtungsspezifisch auf das Vorschulalter im Kindergarten ausgerichtet“ (ebd., S. 188). Dem Ausbildungsberuf von Kindergärtner*innen wurde ein hohes Professionalisierungsniveau zugesprochen (ebd.). Dieser war dem Beruf der Unterstufenlehrer*in (der ersten vier Klassen) gleichgestellt (ebd., S. 189). Als Handlungsgrundlage der pädagogischen Arbeit diente das „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ (Berger, 2021, o. S.). Das Programm sollte dafür genutzt werden die Kinder zu sozialistischen Staatsbürger*innen zu erziehen und sie gut auf die Schule vorzubereiten (ebd.). Den Kindergärtner*innen wurden darin konkret ausgearbeitete Tagesabläufe mit Beschäftigungs-, Spiel- und Arbeitsanleitungen vorgegeben (Konrad, 2012, S. 216 f.). Es wurde wenig Handlungsspielraum für eigenverantwortliche Planung und individuelle Arbeit mit den Kindern eingeräumt (ebd., S. 226). Der Ausbildungsberuf war für männlich Interessierte frei zugänglich (Dippelhofer-Stiem, 2001, S. 9). Allerdings mangelte es an Bewerbenden (ebd.). Dies ist vor allem aufgrund der historisch

bedingten Zuschreibung des Berufs als Frauenberuf zu erklären (ebd.). Kunert-Zier spricht davon, dass geschlechterbezogenes Arbeiten kein Inhalt der Ausbildung in der DDR gewesen ist (2005, S. 184). Dafür sprechen auch die Ausarbeitungen die Höltershinken, Hoffmann und Prüfer zu den Ausbildungsinhalten zusammengetragen haben (1997, S. 386 f.). Hier wird diese Thematik nicht erwähnt (ebd.).

4.2.5.2 Berufliche Sozialisation der pädagogischen Fachkräfte aus Westdeutschland

Die Ausbildung zum*r „staatlich anerkannten Erzieher*in in der BRD konnten ab März 1967 an bundeseinheitlichen „Fachschulen für Sozialpädagogik“ absolviert werden (Konrad, 2012, S. 194). Dies wurde in der „Rahmenvereinbarung für sozialpädagogische Ausbildungsstätten“ festgehalten (ebd.). Allerdings konnte laut Konrad diese Rahmenvereinbarung nicht für alle Bundesländer durchgesetzt werden (ebd.) Dies führte dazu, dass die Ausbildung im Hinblick auf Trägerschaft, Dauer und erforderliche Vorbildung von Uneinheitlichkeit geprägt war (und noch immer ist) (ebd., S. 195). Erzieher*innen konnten in verschiedenen sozialpädagogischen Handlungsfeldern eingesetzt werden (Reyer, 2006, S. 188). Man sprach deswegen auch von einer sogenannten „Breitbandausbildung“ (ebd.). Zugangsvoraussetzungen zu diesem Ausbildungsberuf waren „die Vollendung des 17. Lebensjahres, ein mittlerer Bildungsabschluss sowie eine einjährige praktische (...) erzieherische Tätigkeit im Rahmen eines Vorpraktikums“ (Konrad, 2012, S. 194). Die Ausbildung war auf eine dreijährige Dauer ausgelegt (ebd.). Diese wurde in einen zweijährigen schulischen Teil und einen anschließenden einjährigen berufspraktischen Teil gegliedert (ebd.). Es etablierte sich darüber hinaus die Ausbildung zum*r Kinderpfleger*in (ebd., S. 196). Die Ausbildungsdauer belief sich auf zwei Jahre (ebd.). Zugangsvoraussetzung war ein Hauptschulabschluss (ebd.). Dieser Ausbildungszweig hat sich bis heute nicht geändert (ebd.). Die Rolle von Erzieher*innen in der (ehemaligen) BRD war durch einen stetigen Wandlungsprozess geprägt, da sie sich einer Vielzahl von konzeptionellen Ansätzen stellen mussten (Beyer, 2013, S. 28). Wichtig ist es hinzuzufügen, dass die Ausbildungen historisch bedingt mehrheitlich von Frauen absolviert wurden (Konrad, 2012, S. 198). In den 1970er Jahren waren die Berufe lediglich für 5,5 % der Männer attraktiv (ebd.). Kunert-Zier spricht auch für die Ausbildung in der (ehemaligen) BRD davon, dass geschlechterbezogenes Arbeiten kein Inhalt dieser gewesen ist (2005, S. 184).

4.2.5.3 Berufliche Sozialisation der pädagogischen Fachkräfte seit der Wiedervereinigung

Für das pädagogische Personal der DDR führte die Umstellung zum westdeutschen Bildungssystem zu einer Dequalifizierung ihres Ausbildungsstandes (Reyer, 2006, S. 189). Denn im Unterschied zur BRD war die Zugangsvoraussetzungen in der DDR für die Ausbildung zum*r Erzieher*in und Unterstufenlehrer*in gleich (ebd.). In der BRD dagegen konnte die Ausbildung

zum*r Grundschullehrer*in nur an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten absolviert werden (ebd.). Unter Beachtung der Entwicklung bis heute, lässt sich feststellen, dass in Kindertageseinrichtungen mittlerweile Fachkräfte mit multiplen Ausbildungswegen angestellt sind (vgl. Kapitel 3.2.1).

Das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung als reine Frauendomäne zu sehen, wurde nach und nach immer mehr in Frage gestellt (Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 104). In den letzten Jahren kann ein positiver Anstieg an männlichen Fachkräften beobachtet werden (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 31). Waren im Jahr 2002 erst rund 2,6 % männliche Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen tätig (Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 105). Konnte im Jahr 2020 ein Anstieg auf 7,1 % erfasst werden (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 32).

Geschlechterbezogenes Arbeiten hat in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen (Hubrig, 2010, S. 6). In den Curricula vieler akademisierter Ausbildungswege ist Gender / Diversity mittlerweile ein verpflichtender Inhalt des Studiums (Geene & Borkowski, 2007, o. S.). Darüber hinaus gewinnt die Thematik sowohl in der Ausbildung als auch in der Fort- und Weiterbildung mehr und mehr an Bedeutung (Kubandt, 2019, S. 16). Wobei dies immer Abhängig vom Vorgehen und Unterricht der Lehrenden ist (ebd.). Hier kann festgestellt werden, dass neben den fachlichen Kompetenzen, die sich die angehenden Fachkräfte erarbeiten sollen auch persönliche Kompetenzen Beachtung finden (Geene & Borkowski, 2007, o. S.; Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 133).

4.2.6 Sozialisationskontext: Politik

Die politische Sozialisation ist als System innerhalb des tertiären Sozialisationskontextes zu verstehen (Hurrelmann, 2006, S. 33). Dieses System ist einem Entwicklungsprozess gleichzusetzen, in welchem sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene durch Interaktionen mit ihrer sozialen Umwelt eine politische Orientierung, Normen und Handlungsweisen aneignen (Westphal, 2014, S. 11). Der Familie als primärer Sozialisationskontext wird die bedeutsame Rolle für die Entwicklung der politischen Einstellung von Kindern zugeschrieben (ebd., S. 27). In der Familie wird eine gemeinsame politische Grundhaltung in Abhängigkeit von der Eltern-Kind-Beziehung hervorgebracht (ebd., S. 28). Im weiteren Lebensverlauf gewinnen allerdings andere Kontexte und Interaktionspartner*innen an Bedeutung (ebd.). Bei der Rekapitulation der vorangegangenen Kapitel, kann aufgedeckt werden, dass die jeweiligen Kontexte Einfluss auf die Manifestierung von (politischen) Einstellungen und Überzeugungen der Heranwachsenden nehmen (ebd.).

Nachfolgend wird die politische Sozialisation in Ost- und Westdeutschland vor der Wiedervereinigung gegenübergestellt. Im Anschluss wird die Entwicklung nach Wiedervereinigung innerhalb Deutschlands in Bezug zur familienpolitischen Lage kurz beleuchtet.

4.2.6.1 Die politische Sozialisation in Ost- und Westdeutschland im Vergleich

Wie aus den vorherigen Erläuterungen bereits herausgearbeitet werden konnte, haben sich die DDR und ehemalige BRD divergent zueinander entwickelt. Die DDR als ein zentral gesteuerter Staat, in dem die Kinder und Jugendlichen zu „überzeugten und loyal sozialistischen Persönlichkeiten“ erzogen werden sollten (Westphal, 2014, S. 29, S. 126). Die ehemalige BRD dagegen als föderalistischer Staat, welcher die Heranwachsenden zu „freiheitlich-demokratischen und kritischen“ Bürger*innen befähigen wollte (ebd.).

In der DDR galten „Kollektivbewusstsein, Beharrlichkeit, Bescheidenheit, Disziplin, Ehrlichkeit, Staatstreue und Klassenbewusstsein“, welche auf das Jugendgesetz und die Verfassung zurückgehen, als staatlich anerkannte und geförderte Sozialisationsziele (Hammer, 2001, S. 73). Diese Werte wurden über alle gesellschaftlichen Kreise (Bildungssysteme, Kultur, Medien) propagiert und anerzogen (Westphal, 2014, S. 124). In der (ehemaligen) BRD standen dagegen „Leistungsbereitschaft, Selbstbestimmung, Reflexivität, Mündigkeit und Toleranz“ im Vordergrund der politischen Sozialisation (Hammer, 2001, S. 79). Es wundert nach diesen Ausführungen nicht, dass in Ost- und Westdeutschland unterschiedliche Verhältnisse zwischen Staat und Familie herrschten (Schiefer, 2018, S. 71).

In der (ehemaligen) BRD durfte der Staat nur unter ganz speziellen Gegebenheiten in das Familienleben eingreifen, denn dort war das Elternrecht bereits vor der Wiedervereinigung im Grundgesetz verankert (ebd.; Westphal, 2014, S. 126). „Die Überwachungsfunktion beschränkt sich auf ein Einschreiten bei grober Verletzung der Erziehungs- und Fürsorgepflicht“ (Westphal, 2014, S. 126). Die Restaurierung der traditionellen Lebensverhältnisse stand familienpolitisch im Vordergrund (Paterak, 199, S. 226). In der DDR hat der Staat dagegen aktiv in das Familienleben eingegriffen (Schiefer, 2018, S. 71). Die Erziehungs- und Bildungsziele waren entscheidend ausgestaltet und staatlich manifestiert (Westphal, 2014, S. 155). Den Eltern wurde lediglich das Erziehungsrecht eingeräumt, da das Elternrecht nicht im Grundrecht verankert war (ebd., S. 126). Die Gleichberechtigung der Geschlechter war ein primäres politisches Ziel in der DDR (Schiefer, 2018, S. 72). Dafür wurden, wie bereits in Kapitel 4.2.2.1 und Kapitel 4.2.3.1 erläutert, Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie für die Förderung der Erwerbstätigkeit der Frau geschaffen. Allen voran das flächendeckend ausgebaute Kinderbetreuungssystem. Die Rolle des Mannes blieb von beiden Staaten unberührt (Schiefer, 2018, S. 72). In erster Linie sollte dieser einer Erwerbstätigkeit nachgehen (ebd.).

4.2.6.2 Die politische Sozialisation nach der Wiedervereinigung

Im Zuge der Wiedervereinigung trafen die zwei verschiedenen politischen Leitbilder der DDR und (ehemaligen) BRD aufeinander (Schiefer, 2018, S. 80). Die vorherigen Ausführungen konnten hier vor allem starke Unterschiede im Hinblick auf die Erwerbstätigkeit (vgl. Kapitel 4.2.2.4) sowie die Bildungs- und Betreuungsstruktur (vgl. Kapitel 4.2.3.3 & Kapitel 4.2.4.3) aufdecken. Die politischen, ökonomischen und gesetzlichen Strukturen des Westens wurden im Transformationsprozess der beiden Staaten zur heutigen BRD auf das ostdeutsche System übertragen (Wenzel, 2010, S. 61). Die Ostdeutschen standen deshalb vor der Aufgabe die Wertedivergenzen aufzuarbeiten, da ihre Belange weitestgehend unberücksichtigt blieben (Hammer, 2001, S. 82; Westphal, 2014, S. 132 f.). Schiefer illustriert, dass die DDR allerdings als Vorbild für die Betreuungsinfrastruktur und Erwerbstätigkeit der Frau fungieren konnte (2018, S. 81). Vor allem auf der familienpolitischen Ebene wird sich mittlerweile immer mehr auf vereinbarkeitsfördernde Maßnahmen für die Familie konzentriert (ebd., S. 81). Hier ist allerdings das schlechter ausgebaute Betreuungssystem der (ehemaligen) BRD im Westen ein Hindernis, welches weiterhin überwunden werden muss, zu sehen (vgl. Kapitel 4.2.3.2 & Kapitel 4.2.3.3).

5 Die Zusammenführung der Erkenntnisse und ihre Auswirkungen auf die frühpädagogische Praxis

In diesem Kapitel soll der Versuch unternommen werden die Forschungsfrage „*Inwieweit unterscheiden sich in Kindertageseinrichtungen tätige Fachkräfte aus Ost- und Westdeutschland hinsichtlich ihrer Einstellung zu Geschlechterrollen unter Berücksichtigung von Sozialisationsinflüssen und welchen Einfluss hat dies auf ihr Handeln in der frühpädagogischen Praxis?*“ zu beantworten. Dazu werden die theoretischen Ausführungen aus den Kapiteln, *2 Geschlechtertheoretische Grundlagen, 3 Kindertageseinrichtungen als Ort des pädagogischen Handelns* und *4 Ost- und Westdeutschland im sozialisatorischen Vergleich* miteinander in Verbindung gebracht. Es wird damit begonnen die divergenten Einstellungen zu Geschlechterrollen in Ost- und Westdeutschland aufzudecken. Im Anschluss werden diese Divergenzen auf die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen übertragen. Danach wird der Versuch unternommen die Auswirkungen, die die Divergenzen auf das Handeln in der frühpädagogischen Praxis haben aufzuzeigen. Abschließend werden mögliche Limitationen dieser Bachelor-Thesis beschrieben.

5.1 Divergente Einstellungen zu Geschlechterrollen in Ost- und Westdeutschland

In diesem Abschnitt werden die divergenten Einstellungen zu Geschlechterrollen in Ost- und Westdeutschland vor und nach der Wiedervereinigung betrachtet.

5.1.1 Vor der Wiedervereinigung

Es wird damit begonnen, die divergenten Sozialisationsbedingungen der beiden ehemaligen unabhängigen Staaten DDR und BRD vor der Wiedervereinigung ins Gedächtnis zu rufen. Dazu werden die Sozialisationskontexte Familie (vgl. Kapitel 4.2.2), Kindertageseinrichtungen (vgl. Kapitel 4.2.3), Schule (vgl. Kapitel 4.2.4) und Politik (vgl. Kapitel 4.2.6) im Hinblick auf die Einstellung zu Geschlechterrollen die Menschen in den jeweiligen Kontexte etablieren konnten, untersucht.

Geschlechterrollen sind, wie bereits in Kapitel 2.1 definiert, gesellschaftliche Erwartungen die an eine weibliche oder männliche Geschlechtszugehörigkeit gestellt werden. Es eignet sich hier die sozialwissenschaftliche Betrachtungsweise zur Erläuterung der Differenzen hinsichtlich des Geschlechtes, da diese im Rahmen des Sozialisationsprozesses konstruiert werden (vgl. Kapitel 2.3.3). Demnach werden geschlechterspezifische Fähigkeiten und

Überzeugungen aufgrund der Rollenerwartungen, die die Gesellschaft an das jeweilige Geschlecht stellt, übertragen und erlernt. Im Alltag bedeutet dies, dass geschlechterspezifische Handlungsweisen erfolgen.

Ost- und Westdeutschland entwickelte sich innerhalb des familiären Sozialisationskontextes, vor allem im Hinblick auf die Erwerbstätigkeit von Frauen und Männern, sehr unterschiedlich (vgl. Kapitel 4.2.2). In der DDR war es vorausgesetzt, dass Frauen und Männer einer Vollzeiterwerbstätigkeit nachgehen sollten (vgl. Kapitel 4.2.2.1). In der (ehemaligen) BRD war hauptsächlich der Mann vollzeiterwerbstätig (vgl. Kapitel 4.2.2.2). Die Frau ging in wenigen Fällen einer Teilzeiterwerbstätigkeit nach und war mehrheitlich für die Hausarbeit und Kinderbetreuung zuständig (ebd.). Diese wurde in der DDR augenscheinlich gleichberechtigter verteilt, wobei die Frau mehr Zeit für diese Aufgaben investierte (vgl. Kapitel 4.2.2.1). Es kann davon ausgegangen werden, dass innerhalb dieses Kontextes der Grundstein für die Einstellungsbildung zu Geschlechterrollen gelegt worden ist (vgl. Kapitel 3.3.3.1 & Kapitel 4.2.2). In Ostdeutschland konnte sich aufgrund der Bedingungen eine egalitäre Einstellung zu Geschlechterrollen etablieren. In Westdeutschland dagegen eine traditionelle Einstellung zu Geschlechterrollen.

Die Bedingungen im Sozialisationskontext von Kindertageseinrichtungen unterschieden sich in Ost- und Westdeutschland ebenfalls stark voneinander (vgl. Kapitel 4.2.3). Die Regierung der DDR erschuf Ganztagsbetreuungsmöglichkeiten für Familien mit Kindern, damit Frauen weiterhin einer Vollzeiterwerbstätigkeit nachgehen konnten (vgl. Kapitel 4.2.3.1). Die Erziehungsaufgaben innerhalb diesen Kontextes waren klar darauf ausgelegt, die Kinder zu sozialistischen Menschen zu erziehen und auf die Anforderungen der Schule vorzubereiten (ebd.). In der (ehemaligen) BRD gab es überwiegend Halbtagsbetreuungsplätze, da davon ausgegangen wurde, dass Kinder im häuslichen Setting und durch die Anwesenheit der Mutter bestmöglich gefördert werden konnten (vgl. Kapitel 4.2.3.2). Die pädagogischen Maßnahmen in Kindertageseinrichtungen waren individuell auf die Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet (ebd.). Sowohl in Kindertageseinrichtungen der DDR als auch der (ehemaligen) BRD waren fast ausschließlich weibliche pädagogische Fachkräfte tätig, die die Betreuung und Erziehung der Kinder begleiteten. Das lag vor allem an dem historisch gewachsenen Berufsbild von weiblichen Erzieher*innen.

Innerhalb des schulischen Kontextes konnten sich die Diskrepanzen zwischen Ost- und Westdeutschland weiterentwickeln (vgl. Kapitel 4.2.4). In der DDR gab es ein einheitliches Bildungssystem, das durchlaufen werden musste (vgl. Kapitel 4.2.4.1). Wobei an Jungen und Mädchen unterschiedliche Erwartungen gestellt wurden, was in Konkurrenz zu den propagierten Leitbildern von Gleichberechtigung und Chancengleichheit stand (ebd.). Die (ehemalige) BRD richtete ihr Bildungssystem nach dem Bildungsniveau der Kinder aus (vgl. Kapitel 4.2.4.2). Vor

allem in Schulbüchern wurde den Kindern das traditionelle Familienbild, mit welchem sie auch im familiären Kontext konfrontiert waren, aufgezeigt (ebd.)

Es kann davon ausgegangen werden, dass die divergenten Sozialisationsbedingungen innerhalb der verschiedenen Sozialisationskontexte vor der Wiedervereinigung dazu geführt haben, dass sich die Menschen aus Ost- und Westdeutschland hinsichtlich ihrer Einstellung zu Geschlechterrollen unterschiedlich entwickelten. Dies kann vor allem auf die unterschiedlichen politischen Systeme zurückgeführt werden. Von der Regierung der DDR wurden alle familien- und bildungspolitischen Maßnahmen auf die Gleichberechtigung von Frauen und Männern ausgerichtet (vgl. Kapitel 4.2.6.1). Der Staat konnte aktiv in das Familienleben eingreifen und so die politische Zielsetzung der Gleichberechtigung überwachen. Deshalb ist davon auszugehen, dass sich so in Ostdeutschland eine egalitäre Einstellung zu Geschlechterrollen etablieren konnte. In der BRD dagegen waren die Maßnahmen mehrheitlich auf die Restaurierung eines traditionellen Lebens ausgelegt (vgl. Kapitel 4.2.6.1). Die Regierung förderte Individualität und Selbstbestimmung. Aufgrund dessen, konnte sich in der (ehemaligen) BRD eine traditionelle Einstellung zu Geschlechterrollen etablieren.

5.1.2 Nach der Wiedervereinigung

Mit einem Blick auf die Entwicklung nach der Wiedervereinigung beider Staaten, kann erkannt werden, dass sich die Einstellungen zu Geschlechterrollen angeglichen haben. Vor allem auf bildungs- und familienpolitischer Ebene wurden Maßnahmen zur Vereinheitlichung der beiden Systeme etabliert (vgl. Kapitel 4.2.6.2).

Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass bei der Angleichung der beiden Systeme oft von einer Angleichung des ostdeutschen Systems an das westdeutsche System gesprochen wird (vgl. Kapitel 4.2.6.2). Baewolf und Thelen nutzen hier den Begriff „*Verwestdeutschlandisierung*“ um dieses Phänomen zu beschreiben (2008, S. 5609). Vor allem was die Ausgestaltung der Geschlechterrollen innerhalb des familiären Sozialisationskontextes betrifft. Hier soll der Westen dem Osten Vorbild gewesen sein und das teiltraditionelle Modell (männlicher Ernährer und weiblicher Zuverdienst) etabliert haben (ebd.). Wobei, wie in Kapitel 4.2.2.4 thematisiert, auch davon gesprochen wird, dass der Zuzug von Ostdeutschen nach Westdeutschland, die westdeutschen Frauen beeinflusst hat einen Zuverdienst zum Familieneinkommen zu leisten. Es sollte darauf hingewiesen werden, dass die häusliche Arbeitsteilung in beiden Teilen Deutschlands noch immer dem traditionellen Familienmodell entspricht und die Aufgaben mehrheitlich von den Frauen übernommen werden (Heß, 2010, S. 263).

Im Hinblick auf den Kontext der Kinderbetreuung sollte im Gegenzug von einer „*Verostdeutschlandisierung*“ gesprochen werden, denn hier sind die neuen Bundesländer mit ihrem

gut ausgebauten Betreuungssystem als klare Impulsgeber*innen für Westdeutschland zu sehen (vgl. Kapitel 4.2.3.3). In Westdeutschland ist die Betreuungsquote, vor allem bei der Betreuung von unter Dreijährigen, noch immer viel niedriger als in Ostdeutschland (vgl. Kapitel 3.2.2).

Im Sozialisationskontext der Schule kann ganz klar von einer „*Verwestdeutschlandisierung*“ gesprochen werden, da das westdeutsche Bildungssystem auf das Schulsystem der DDR übertragen worden ist (vgl. Kapitel 4.2.4.3). Es wird in beiden Teilen Deutschlands weiterhin mehrheitlich das Bild eines Mannes im beruflichen Kontext und von Frauen im Familienkontext vermittelt (ebd.).

Auch wenn beobachtet werden kann, dass sich vor allem die jüngeren Generationen hinsichtlich ihrer Einstellung zu Geschlechterrollen aufgrund der moderneren Ausgestaltungsmöglichkeiten für die Familie angeglichener haben (Gille, 2008, S. 206). Sollte außerdem bedacht werden, dass ein stabiler Sozialisationsseffekt dafür sorgen kann, dass die Divergenzen in Ost- und Westdeutschland in modifizierter Form bestehen bleiben, da die Einstellungen zu Geschlechterrollen maßgeblich durch den familiären Sozialisationskontext und das soziale Umfeld weitergegeben werden (Arzheimer, 2013, S. 334). Deshalb wundert es nicht, dass bei der *Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS)* erfasst werden konnte, dass in Ostdeutschland die Einstellungen zur geschlechterspezifischen Rollenverteilung immer noch progressiver bzw. egalitärer sind, als in Westdeutschland (vgl. Kapitel 4.2.2.4).

5.2 Übertragung der Divergenzen auf die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen

Die Einstellungsdivergenzen zu Geschlechterrollen in Ost- und Westdeutschland sollen nun auf die pädagogischen Fachkräfte, die in Kindertageseinrichtungen tätig sind, übertragen werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen eben auch diese geprägt haben. Demnach müssten Fachkräfte aus Ostdeutschland grundsätzlich eine egalitärere Einstellung zu Geschlechterrollen haben als Fachkräfte aus Westdeutschland. Wobei diese Hypothese nicht unkritisch stehen gelassen werden sollte, da es zusätzliche Faktoren gibt, die eine solche Einstellung beeinflussen können.

Dazu soll der Sozialisationskontext der beruflichen Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte näher beleuchtet werden. In diesem eignen sich Fachkräfte ein professionelles Selbstverständnis, auch im Hinblick auf das Bewusstsein für die eigene Einstellung zu Geschlechterrollen an (Dippelhofer-Stiem, 2013, 400 f.; Geene & Borkowski, 2007, o. S.). Allerdings kann ein solches Selbstverständnis nur erlangt werden, wenn die Genderthematik als Ausbildungsinhalt

Berücksichtigung findet und die Fachkräfte erlernen ihr pädagogisches Handeln kritisch zu reflektieren (ebd.; vgl. Kapitel 3.3 & Kapitel 4.2.5.3). Während der Teilung Deutschlands wurden hinsichtlich der Genderthematik keine Inhalte in Ost- und Westdeutschland gelehrt (vgl. Kapitel 4.2.5.1 & Kapitel 4.2.5.2). Erst in den letzten Jahren wurde damit begonnen ein solches Professionalisierungsverständnis zu vermitteln und die Genderthematik zusätzlich in den gesetzlichen Handlungswegweisern von Kindertageseinrichtungen sowie in den Bildungs- und Orientierungsplänen zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 3.1 & 3.3.2). Deshalb ist zu erwarten, dass aufgrund der Sozialisationsbedingungen, die innerhalb der Sozialisationskontexte (Familie, Kindertageseinrichtungen, Schule und Politik) vor der Wiedervereinigung herrschten, die Einstellung zu Geschlechterrollen bei den Fachkräften aus Ostdeutschland egalitärer sind als bei Fachkräften, die in Westdeutschland sozialisiert worden sind. Die jüngere Generation an Fachkräften aus Ost- und Westdeutschland, die nach der Wiedervereinigung sozialisiert worden ist, weist vermutlich aufgrund der Aktualität der Thematik weniger Diskrepanzen betreffend ihrer Einstellung auf, da es vielfältigere Ausgestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich traditioneller und weniger traditioneller Geschlechterrollen gibt (vgl. Kapitel 5.1).

Die aktuellen personellen Bedingungen in Kindertageseinrichtungen können ein korrelativer Faktor für eine egalitäre oder traditionelle Einstellung zu Geschlechterrollen sein. Die Fachkräfte aus Ostdeutschland weisen tendenziell ein höheres Qualifikationsniveau auf als die westdeutschen Fachkräfte (vgl. Kapitel 3.2.2 - Qualifikationsniveau). Dieser Faktor ist auf die Bedingungen der ehemaligen DDR zurückzuführen, denn dort war es üblich, dass Männern und Frauen Chancengleichheit in Bezug auf die Bildungssysteme eingeräumt worden ist (vgl. Kapitel 4.2.4.1). Bezüglich der Geschlechterverteilung der Fachkräfte ist im ersten Schritt davon auszugehen, dass die weiblichen Fachkräfte vermutlich eine weniger traditionelle Einstellung zu Geschlechterrollen im Hinblick auf die Erwerbstätigkeit in beiden Teilen Deutschlands besitzen, da sie einer beruflichen Tätigkeit nachgehen (vgl. Kapitel 3.2.1). Der Fakt, dass in Ostdeutschland weitaus mehr Fachkräfte in Teilzeit als in Vollzeit arbeiten, was gegen eine egalitärere Einstellung zu Geschlechterrollen sprechen würde, sollte nicht irritieren (vgl. Kapitel 3.2.2 – Beschäftigungsumfang). Dies ist auf die Arbeitsmarktsituation in Ostdeutschland zurückzuführen (ebd.). Dort stehen den Fachkräften nicht genügend Vollzeitstellen zur Verfügung (ebd.). Über die Einstellung zu Geschlechterrollen im häuslichen Kontext können keine validen Aussagen getroffen werden, da für eine Übertragung dieser Divergenz nicht ausreichend wissenschaftliche Quellen und statistische Daten zur Verfügung stehen. Der Fakt, dass es Männer gibt, die in einem frauendominierenden Arbeitsfeld tätig sind, lässt vermuten, dass diese egalitärere Einstellungen zu Geschlechterrollen besitzen, da sie trotz der geschlechterstereotypischen Zuweisung des Arbeitsfeldes durch die Gesellschaft, in Kindertageseinrichtungen beschäftigt sind. Wobei in Ostdeutschland die Männerquote etwas höher ist als in Westdeutschland (vgl. Kapitel 3.2.2 – Frauen und Männer). Hinsichtlich der Altersstruktur ist

zu erwarten, dass sich die Einstellungen zu Geschlechterrollen überschneiden. In Westdeutschland sind die pädagogischen Fachkräfte im Schnitt jünger, was auf den dortigen Stellenausbau zurückzuführen ist (vgl. Kapitel 3.2.2 – Altersstruktur). Wie bereits erläutert, ist die Genderthematik bei der jüngeren Generation vermutlich präsenter und es herrscht deswegen eine progressivere Einstellung zu Geschlechterrollen. In Ostdeutschland ist der Altersdurchschnitt des Personals zwar höher, aber hier wurde durch die Sozialisationsbedingungen der ehemaligen DDR wie bereits erläutert, eine egalitäre Einstellung zu Geschlechterrollen vermittelt (vgl. Kapitel 5.1).

Die Betrachtung der vorgestellten sozialisatorischen Bedingungen und korrelativen Faktoren der pädagogischen Fachkräfte die in Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland tätig sind, sprechen dafür, dass Fachkräfte aus Ostdeutschland eine egalitärere Einstellung zu Geschlechterrollen haben als Fachkräfte aus Westdeutschland. Wobei erwartet werden kann, dass es in den kommenden Jahren zum Abbau dieser Divergenz kommen wird (Schiefer, 2018, S. 230).

5.3 Auswirkungen auf das Handeln in der frühpädagogischen Praxis

Es soll nun knapp dargestellt werden, welche Auswirkungen die divergenten Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland auf ihr Handeln in der frühpädagogischen Praxis haben.

Es wurde im vorherigen Kapitel 5.2 herausgearbeitet, dass sich vermutlich die ältere Generation von Fachkräften hinsichtlich ihrer Einstellung zu Geschlechterrollen stärker unterscheidet, als die jüngere Generation, die in Kindertageseinrichtungen tätig ist. Es ist deshalb zu erwarten, dass sich die älteren Fachkräfte bezüglich ihrer Handlungsweise in Ost- und Westdeutschland stärker unterscheiden als die jüngeren Fachkräfte. Eine professionelle Haltung und vor allem die Reflexion der eigenen Handlungsweise und Prägung ist erst in den letzten Jahren in den primären Fokus der Ausbildung gerückt (Dippelhofer-Stiem, 2013, S. 402 f.). Das könnte für die ältere Generation bedeuten, dass sie betreffend dieser Kompetenzen in ihrer Berufsbildung schlechter ausgebildet worden sind und daher weniger Fähigkeiten erlernen konnten, ihre eigene Haltung hinsichtlich der Einstellung zu Geschlechterrollen zu reflektieren (vgl. Kapitel 4.2.5.3). Das könnte dazu geführt haben, dass sie sich ihrer eigenen Einstellung nicht ausreichend bewusst sind und deshalb geschlechterrollenspezifische Zuschreibungen (un-)bewusst an die Kinder weitergeben (vgl. Kapitel 3.3). Im Zusammenhang mit den vorherigen Erläuterungen, könnte dies in der Praxis heißen, dass in Ostdeutschland eine egalitärere Einstellung zu Geschlechterrollen weitergegeben wird als in Westdeutschland (vgl. Kapitel 5.1 & Kapitel 5.2). Im Umkehrschluss müssten jüngere Fachkräfte ein besseres Selbstverständnis

aufweisen und Geschlechterrollen weniger stark weitergeben. Sie werden in einer Gesellschaft sozialisiert, in der geschlechterspezifische Rollenerwartungen noch vorhanden sind, aber weniger stark praktiziert werden als vor der Wiedervereinigung (vgl. Kapitel 4.2). Es kann deshalb erwartet werden, dass die jüngere Generation weniger Diskrepanzen in der Handlungspraxis aufweist. Allerdings handelt es sich um eine rein spekulative Interpretation, die empirisch geprüft werden sollte.

Es soll darüber hinaus noch auf den überproportionalen Anteil an Frauen, die in Kindertageseinrichtungen tätig sind, Bezug genommen werden. Historisch bedingt, hat sich das Feld der Frühpädagogik als Frauendomäne etabliert (vgl. Kapitel 3.2.1). Es ist zu beobachten, dass der Männeranteil in Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland nur sehr langsam steigt (vgl. Kapitel 3.2.2). Hierfür kann in beiden Landesteilen die geschlechterrollenspezifische Arbeitsmarktteilung verantwortlich gemacht werden. Auch wenn Männer augenscheinlich erwünschter zu sein scheinen, könnten Kindertageseinrichtungen weiterhin eher ein weiblich besetzter Raum bleiben. Denn für weibliche Fachkräfte sind Kindertageseinrichtungen ein Ort, in dem sie Frau sein dürfen und sich nicht gegen die männlichen Arbeitskräfte durchsetzen müssen. Vielleicht wird es Männern dadurch erschwert einen Platz für sich in Kindertageseinrichtungen zu finden, weil die Hierarchien im Vergleich zu anderen Teilen der Gesellschaft eben umgekehrt sind. Frauen sind hier in der Überzahl. Sofern diese Arbeitsmarktsegregation bestehen bleibt, kann auch weiterhin erwartet werden, dass geschlechterrollenspezifische Werte zur Arbeitsmarktzugehörigkeit an die Kinder weitergegeben werden.

Ganz klar festgestellt werden kann, dass sich die strukturellen Bedingungen in Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland unterscheiden (vgl. Kapitel 3.2.2). Es kann möglich sein, dass es deshalb zu einer differenten Handlungspraxis in Ost- und Westdeutschland kommt. In Ostdeutschland müssen Fachkräfte beispielsweise eine größere Anzahl an Kindern betreuen als in Westdeutschland (vgl. Kapitel 3.2.2 – Personalschlüssel). Darüber hinaus sind Kindertageseinrichtungen in Ostdeutschland länger geöffnet als in Westdeutschland, was dort eine Vereinbarkeit von Beruf und Familie zumindest aufseiten der Fachkräfte in Ostdeutschland erschwert. Inwiefern, die strukturellen Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland das Handeln der Fachkräfte in der frühpädagogischen Praxis bestimmt, könnte in einem anderen Forschungsprojekt untersucht werden.

5.4 Limitationen

Im Rahmen dieser Bachelor-Thesis wurde sich auf eine theoretische Untersuchung der Forschungsfrage beschränkt. Die vorangegangenen Aussagen und Interpretationen dieses Kapitels stützen sich deshalb ausschließlich auf die verwendete wissenschaftliche Literatur und die

ausgewählten statistischen Daten. Sie können nicht auf die gesamte Bevölkerung übertragen werden. Im Zuge eines empirischen Forschungsvorhabens könnten die Aussagen und Interpretationen qualitativ oder quantitativ untersucht werden. Es sollte in solch einem Projekt daran gedacht werden, dass Fachkräfte aus Ostdeutschland mittlerweile in Westdeutschland arbeiten können oder umgekehrt. Dies kann möglicherweise zu einer Einstellungsänderung bei den jeweiligen Fachkräften geführt haben.

Die Ursache für eine divergente Einstellung zu Geschlechterrollen in Ost- und Westdeutschland wurde innerhalb der fünf Sozialisationskontexte *Familie, Kindertageseinrichtungen, Schule, Ausbildung und Beruf sowie Politik* gesucht. Es ist möglich, dass bei der Verwendung anderer oder weiterer Kontexte, wie beispielsweise Peers oder Medien, neue oder gegensätzliche Erkenntnisse herausgearbeitet worden wären. Es wurde darüber hinaus nicht berücksichtigt, dass auch ein unterschiedliches Bildungsniveau Einfluss auf die Einstellungsbildung haben kann. Möglicherweise hätten hier weitere Diskrepanzen innerhalb Ost- oder Westdeutschlands aufgedeckt werden können. Zusätzlich könnte ein ländlicher oder städtischer Wohnort Einfluss auf eine egalitäre oder traditionelle Einstellung zu Geschlechterrollen haben. Das gilt es weiter zu prüfen. Dazu könne zum Beispiel eine Untersuchung von Franzen, Hahne, Hartz, Kühne, Schafranski, Spellerberg und Zeck zu „*Herausforderungen Vielfalt – Ländliche Räume im Struktur- und Politikwandel*“ erste Aufschlüsse geben.

Im Zuge der Erkenntniszusammenführung wurde sich auf einen sozialisatorischen Erklärungsansatz konzentriert. Laut Trautner ist es falsch, sich auf eine solche isolierte Betrachtungsweise zu fokussieren, da sich die Einstellung zu Geschlechterrollen möglicherweise aufgrund eines komplexen Zusammenspiels zwischen biologischen, sozialen und individuellen Entwicklungsbedingungen manifestiert haben kann (2006, S. 117). In einem umfangreicheren Projekt könnte dieses Zusammenspiel genauer betrachtet werden.

Die Auswirkungen, die die Einstellungsdivergenzen der Fachkräfte auf ihr Handeln in der frühpädagogischen Praxis haben, konnten im Rahmen dieser Thesis nur sehr knapp beleuchtet werden. Dies lag primär daran, dass die theoretischen Ausarbeitungen, um mögliche Divergenzen aufdecken zu können, sehr vielschichtig dargelegt werden mussten, damit eine fundierte Herleitung gelingen konnte. Im Rahmen einer empirischen Arbeit könnte es deshalb möglich sein, Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland durchzuführen und die Handlungspraxis der Fachkräfte gegenüber Jungen und Mädchen hinsichtlich möglicher Diskrepanzen zu untersuchen.

6 Fazit und Ausblick

Das Ziel dieser Bachelor-Thesis war es aufzuzeigen, inwieweit sich in Kindertageseinrichtungen tätige pädagogische Fachkräfte aus Ost- und Westdeutschland hinsichtlich ihrer Einstellungen zu Geschlechterrollen unterscheiden, sowie mögliche Sozialisationseinflüsse zu berücksichtigen und herauszuarbeiten welche Auswirkungen diese auf ihr Handeln in der frühpädagogischen Praxis haben. Dazu wurden verschiedene theoretische Diskurse, einschließlich geschlechtertheoretischer Grundlagen, Kindertageseinrichtungen als Ort des pädagogischen Handelns und der Genderthematik sowie Ost- und Westdeutschland im sozialisatorischen Vergleich, näher betrachtet.

Bei der Untersuchung und Zusammenführung der einzelnen Diskurse konnte herausgearbeitet werden, dass sich Menschen aus Ost- und Westdeutschland angesichts ihrer divergenten Sozialisationsbedingungen in Bezug auf ihre Einstellung zu Geschlechterrollen unterschiedlich entwickeln konnten. In Ostdeutschland hat sich aufgrund der sozialistischen Regierung ein egalitäreres Geschlechterrollenbild etablieren können, welches in den Köpfen vieler Ostdeutschen weiterhin besteht. In Westdeutschland konnte sich dagegen ein traditionelleres Geschlechterrollenbild entwickeln, welches bis heute in abgeschwächter Form nachwirkt. Eine Angleichung der Einstellung zu Geschlechterrollen zwischen Ost- und Westdeutschland erfolgt nach und nach, da den Menschen pluralisierte Lebensformen ermöglicht werden können. Die Diskrepanzen können allerdings immer noch konstatiert werden, denn trotz eines Wertewandels in Ost- und Westdeutschland werden wie bisher geschlechterspezifische Rollenerwartungen an Männer und Frauen produziert.

Im Zuge dieser Thesis konnten diese Erkenntnisse auf die in Kindertageseinrichtungen tätigen pädagogischen Fachkräfte aus Ost- und Westdeutschland übertragen werden. Denn auch bei diesen sind Einstellungsdivergenzen zu Geschlechterrollen zu erwarten. Wobei man hier zwischen der älteren Generation, die vor der Wiedervereinigung sozialisiert worden ist und der jüngeren Generation, die nach der Wiedervereinigung sozialisiert wurde, unterscheiden sollte. Zusätzlich sollten die Bedingungen der beruflichen Sozialisation der Fachkräfte mitbedacht werden. In dieser wurde den Fachkräften ein Professionalisierungsverständnis, Reflexionsfähigkeit des eigenen Handelns und ein Verständnis zum geschlechterbezogenen Arbeiten vermittelt. Es konnte jedoch bisher mehrheitlich die jüngeren Generation an Fachkräften von diesem Wissen profitieren, weil die Genderthematik erst in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat. Vor der Wiedervereinigung waren die Reflexion der eigenen Arbeitsprozesse sowie ein Bewusstsein über Geschlechterarbeit kaum bis gar nicht in den Aus- und Weiterbildungscurricula verankert. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass die ältere Generation stärkere Einstellungsdivergenzen aufweist als die jüngere Generation an Fachkräften, da

sie unter unterschiedlichen Bedingungen sozialisiert worden sind. In Ostdeutschland sind die älteren Fachkräfte vermutlich egalitärer eingestellt und im Westen dagegen traditioneller. Bei der jüngeren Generation aus Ost- und Westdeutschland fallen die Einstellungsdiskrepanzen wahrscheinlich geringer aus. Allerdings kann angenommen werden, dass aufgrund des Sozialisations-effekts die Fachkräfte aus Ostdeutschland weiterhin eine egalitärere Einstellung zu Geschlechterrollen haben als die Fachkräften aus Westdeutschland, wenn auch in abgeschwächter Form.

In der frühkindlichen Praxis kann es infolge von einer mangelnden Reflexionsfähigkeit und dem fehlenden Bewusstsein über die eigene Einstellung und Haltung gegenüber Geschlechterrollen zu einer unbewussten Weitergabe von geschlechterspezifischen Rollenerwartungen, an die Kinder, kommen. In Ostdeutschland kann erwartet werden, dass ein egalitäreres Rollenbild weitergegeben wird als in Westdeutschland. Darüber hinaus können die divergenten personellen und strukturellen Bedingungen zwischen Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland ein einheitliches Handeln in der frühpädagogischen Praxis erschweren.

Die Erkenntnisse dieser Bachelor-Thesis konnten ausschließlich anhand der verwendeten Literatur und Daten erzielt werden. Deshalb sollte mit diesen Ergebnissen kritisch umgegangen werden. Es wäre sinnvoll diese empirisch zu prüfen. Im Zuge eines quantitativen Forschungsvorhabens könnten die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen beispielsweise mittels eines Fragebogens zu ihrer Einstellung zu Geschlechterrollen befragt werden. Im Anschluss könnte durch eine Auswertung ermittelt werden, wie stark sich die pädagogischen Fachkräfte aus Ost- und Westdeutschland betreffend ihrer Einstellung zu Geschlechterrollen tatsächlich unterscheiden und ob generationsbedingte Unterschiede festgestellt werden können. Alternativ könnte mit einem qualitativen Forschungsparadigma herausgefunden werden, welche Parameter genau zu einer divergenten Geschlechterrolleneinstellung führen.

Für die Kindheitspädagogik bedeuten die gewonnenen Erkenntnisse, dass die möglichen Divergenzen hinsichtlich der Einstellung zu Geschlechterrollen zwischen Ost- und Westdeutschland abgebaut werden sollten. Dafür könnte es notwendig sein, dass allen Fachkräften in der Aus- und Weiterbildung gleichermaßen ein pädagogisches Selbstverständnis, Reflexionsfähigkeit und Wissen zu geschlechterbezogenen Arbeiten vermittelt wird. Darüber hinaus sollten die personellen und strukturellen Diskrepanzen zwischen Ost- und Westdeutschland überwunden werden, denn so könnte den pädagogischen Fachkräften unabhängig von ihrem Arbeitsort gleiche Bedingungen ermöglicht werden. Dazu könnten Maßnahmen auf politischer Ebene geschaffen werden, die einen Abbau der Divergenzen fördern. Es wäre denkbar, die föderalistischen Strukturen der Bundesländer zu hinterfragen und sie angelehnt an das System der ehemaligen DDR zentral zu steuern. So könnten vielleicht gleichberechtigtere Strukturen

etabliert und den Kindern ermöglicht werden sich unabhängiger von gesellschaftlich produzierten geschlechterbezogenen Rollenerwartungen zu entwickeln.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Literatur

- Abels, H. (2015). Der Beitrag der Soziologie zur Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Wapler (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 50 – 79). Weinheim; Basel: Beltz. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://content-select-com.ezp.hs-duesseldorf.de/media/moz_viewer/554a0fcb-818c-4b02-97cb-319ab0dd2d03/language:de
- Aden-Grossmann, W. (2011). *Der Kindergarten: Geschichte – Entwicklung – Konzepte*. Weinheim: Beltz. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://content-select-com.ezp.hs-duesseldorf.de/media/moz_viewer/519cc0a2-f5fc-4ad1-86b6-23ef5dbbeaba/language:de
- Aktionsrat Bildung (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.vbw-bayern.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2016/Downloads/Geschlechterdifferenzen_im_Bildungssystem__Jahresgutachten_2009.pdf
- Alshut, M. (2012). *Gender im Mainstream? Geschlechtergerechte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Freiburg: Centaurus Verlag & Media. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-86226-902-0.pdf>
- Arzheimer, K. (2013). Twenty Years After: Sozial- und wirtschaftspolitische Einstellungen von Ost- und Westdeutschen im Vergleich. In S. I. Keil & S. I. Thaidigsmann (Hrsg.), *Zivile Bürgergesellschaft und Demokratie. Aktuelle Ergebnisse der empirischen Politikforschung* (S. 299 – 336). Wiesbaden: Springer VS. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-00875-8.pdf>
- Athenstaedt, U. & Alfermann, D. (2011). *Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_FKB_2021_web.pdf
- Baerwolf, A. & Thelen, T. (2008). „Verwestdeutschlandisierung“ von Familiengründung und familiärer Arbeitsteilung in Ostdeutschland. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2* (S. 5609 – 5619). Frankfurt am Main: Campus Verlag. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/18449/ssoar-2008-baerwolf_et_al-verwestdeutschlandisierung_von_familiengrundung_und_familiarer.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2008-baerwolf_et_al-verwestdeutschlandisierung_von_familiengrundung_und_familiarer.pdf
- Barth, D., Jessen, J., Spieß, K. & Wrohlich, K. (2020). Mütter in Ost und West: Angleichung bei Erwerbstätigenquote und Einstellungen, nicht bei Vollzeiterwerbstätigkeit. *DIW Wochenbericht*, 87 (38), 699-706. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.799225.de/20-38.pdf
- Bauer, U. & Hurrelmann, K. (2021). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (14., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim; Basel: Beltz. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://content-select-com.ezp.hs-duesseldorf.de/media/moz_viewer/60473671-0b80-4491-9c68-389bb0dd2d03/language:de

- Becker S. O., Mergele, L. & Wößmann, L. (2021). Es liegt nicht alles am Sozialismus – über Ost-West-Unterschiede und ihre Ursprünge. *Wirtschaftsdienst*, 101 (13), 32–36. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10273-021-2837-1.pdf>
- Berger, M. (2021). *Zur Geschichte des Kindergartens in der SBZ und der DDR (1945 – 1990)*. Osnabrück: nifbe. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=498&catid=37&showall=&start=4>
- Beyer, B. (2013). *Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte*. Wiesbaden: Springer VS. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://link.springer-com.ezp.hs-duesseldorf.de/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-00660-0.pdf>
- Beyer, K. (1994). Zur Sozialisation in der Schule – Schulbücher aus Ost- und West. In B. Bütow & H. Stecker (Hrsg.), *EigenArtige Ostfrauen. Frauenemanzipation in der DDR und den neuen Bundesländern* (S. 198 – 209). Bielefeld: Kleine Verlag.
- Böttcher, S. (2020). *Kitas und Kindererziehung in Ost und West*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47313/kitas-und-kindererziehung-in-ost-und-west/#footnote-target-2>
- Bohner, G. & Wänke, M. (2006). Einstellungsänderung. In H-W. Bierhoff & D. Frey. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 415 – 422). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2015). *Spielt das Geschlecht eine Rolle? Erziehungsverhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte in Kindertagesstätten. Kurzfassung der Ergebnisse der „Tandem-Studie“*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/95342/bfb37cd96cecee0df26938510873c319/spielt-das-geschlecht-eine-rolle-tandem-studie-kurzfassung-data.pdf>
- Brockmann, S. (2014). *Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von Pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann Verlag.
- Budde, J. & Venth, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2009-geschlechterforschung-01.pdf>
- Bundesagentur für Arbeit (2022). *Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt. Pädagogisches Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/Generische-Publikationen/AM-kompakt-Kinderbetreuung-erziehung.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015). *25 Jahre Deutsche Einheit. Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit in Ostdeutschland und Westdeutschland*. Berlin: BMFSFJ. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/93168/8018cef974d4ecaa075ab3f46051a479/25-jahre-deutsche-einheit-gleichstellung-und-geschlechtergerechtigkeit-in-ostdeutschland-und-westdeutschland-data.pdf>

- Bundesregierung (2022). *Geteiltes Deutschland 1945 – 1990*. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/deutsche-einheit/geteiltes-deutschland-1945-1990-463752>
- Cornelissen, W. (1993). Traditionelle Rollenmuster – Frauen- und Männerbilder in den westdeutschen Medien. In G. Helwig & H. M. Nickel (Hrsg.), *Frauen in Deutschland 1945 – 1992*, (S. 53 – 69). Berlin: Akademie Verlag.
- Destatis (2021). *Statistik der Kinder- und Jugendhilfe Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2021*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402217004.pdf;jsessionid=928C43107CA8E20ED-BEAD55A752163A9.live712?__blob=publicationFile
- Diabaté, S. (2021). Einstellungen zur Rollenverteilung zwischen Frau und Mann. In Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung & Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hrsg.), *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland* (S. 424 – 429). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.bib.bund.de/Publikation/2021/pdf/Datenreport-2021-Ein-Sozialbericht-fuer-die-Bundesrepublik-Deutschland.pdf;jsessionid=3744378E128410D20223BE2629901FC3.2_cid389?__blob=publicationFile&v=10
- Dippelhofer-Stiem, B. (2001). *Erzieherinnen im Vorschulbereich. Soziale Bedeutung, berufliche Sozialisation und Professionalität im Spiegel sozialwissenschaftlicher Forschung*. Magdeburg: Die Lehrstühle für Soziologie der Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.soz.ovgu.de/isoz_media/downloads/arbeitsberichte/11.pdf
- Dippelhofer-Stiem, B. (2013). Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Auflage) (S. 400 – 410). Berlin: Cornelsen.
- Faulstich-Wieland, H. (1995). *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, H. (2015). Gender. In M. Rießmann (Hrsg.), *Lexikon Kindheitspädagogik* (S. 165 – 166). Köln [u.a.]: Carl Link Verlag.
- Focks, P. (2016). *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg [u.a.]: Verlag Herder.
- Franke-Meyer, D. (2020). Zur Geschichte der Frühpädagogik. In R. Braches-Chyrek, C. Röhrner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 245 – 254). Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibl/reader.action?docID=6027580>
- Franzen, N., Hahne, U., Hartz, A., Kühne, O., Schafranski, F., Spellerberg, A. & Zeck, H. (2008). *Herausforderungen Vielfalt – Ländliche Räume im Struktur und Politikwandel*. Hannover: Akademie für Raumforschung und Landesplanung. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0156-72103>

- Fuchs, H-W. (1997). *Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ost-deutschen Bildungssystems*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-663-09417-3.pdf>
- Geene, R. & Borkowski, S. (2007). *Elementarpädagogik im Wandel. Überlegungen an eine neue Professionalität*. Berlin: Das Kita-Handbuch. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/bachelorstudium-an-hochschulen/1678/>
- Geulen, D. (2009). Subjektorientierte Sozialisierungstheorie. In I. Behnken & J. Mikota (Hrsg.), *Sozialisation, Biographie und Lebenslauf. Eine Einführung* (S. 11 – 32). Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Gille, M. (2008). Wandel des Rollenverständnisses junger Frauen und Männer im Spannungsfeld von Familie und Beruf. In M. Gille (Hrsg.), *Jugend in Ost und West seit der Wiedervereinigung. Ergebnisse aus dem replikativen Längsschnitt des DJI-Jugendsurvey* (S. 173 – 210). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grgic, M. (2020). Kollektive Professionalisierungsprozesse in der Frühen Bildung –Entwicklung des Mandats, der Lizenzierung und der beruflichen Mobilität im Zeitraum 1975 bis 2018 in Westdeutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 72 (1), 197-227. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://link-springer-com.ezp.hs-duesseldorf.de/content/pdf/10.1007/s11577-020-00667-2.pdf>
- Grundmann, M. (2006). *Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Grundmann, M. (2020). Sozialisation und Familienbeziehungen. In J. Ecarus & A. Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie: Gesellschaft, Familienbeziehung und differentielle Felder* (S. 1 – 17)²⁶. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://link-springer-com.ezp.hs-duesseldorf.de/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-19416-1_11-1.pdf
- Gysi, J. & Meyer, D. (1993). Leitbilder: berufstätige Mütter – DDR-Frauen in Familie, Partnerschaft und Ehe. In G. Helwig & H. M. Nickel (Hrsg.), *Frauen in Deutschland 1945 – 1992* (S. 139 – 165). Berlin: Akademie Verlag.
- Hammer, V. (2001). Primäre und sekundäre Sozialisation im BRD-DDR-Vergleich – Zehn Jahre nach der „Wende“. Eine Analyse des Spannungsfeldes zwischen Gestaltung und Anpassung. In K. Herzberg (Hrsg.), *Lebens-Wege – Erziehungs-Wege. Erziehungsziele und Erziehungsstile in Ost- und Westdeutschland* (S. 59 – 85). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hannover, B. (2006). Geschlechterrollen. In H-W. Bierhoff & D. Frey. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 464 – 470). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Hannover, B. & Ollrogge, K. (2021). *Bildungsungleichheiten zwischen den Geschlechtern*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 29.06.2022. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/315992/bildungsungleichheiten-zwischen-den-geschlechtern/>

²⁶ Jeder Beitrag aus diesem Sammelband wird ab Seite 1 generiert

- Hannover, B. & Wolter, I. (2019). Geschlechterstereotype: wie sie entstehen und sich auswirken. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 201 – 210). Wiesbaden: Springer VS. Zugriff am 01.07.2022. Verfügbar unter https://link-springer-com.ezp.hs-duesseldorf.de/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-12496-0_16.pdf
- Hartung, J. & Kosfelder, J. (2019). *Sozialpsychologie* (4., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helwig, G. (1984). *Jugend und Familie in der DDR. Leitbild und Alltag im Widerspruch*. Köln: Edition Deutschland Archiv.
- Henning, M. (2001): Wandel von Einstellungen und Werten: unter dem Aspekt des Autoritarismus deutscher Eltern im Zeitvergleich. *SWS-Rundschau*, 41 (3), 373-392. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/16543/ssoar-2001-3-hennig-wandel_von_einstellungen_und_werten.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2001-3-hennig-wandel_von_einstellungen_und_werten.pdf
- Henschel, A. (2020). Geschlechtersozialisation in der frühen Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 99 – 108). Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibl/reader.action?docID=6027580>
- Heß, P. (2010). *Geschlechterkonstruktion nach der Wende*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://link-springer-com.ezp.hs-duesseldorf.de/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-92202-7.pdf>
- Hermann, K. (2019). *Rechtliche Grundlagen für KiTas*. Osnabrück: nifbe. Zugriff am 15.05.2022. Verfügbar unter <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=7:rechtliche-grundlagen&catid=54>
- Hirschauer, S. (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46 (4), 668-692. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://www.theorie.sociologie.uni-mainz.de/files/2015/11/Die-soziale-Fortpflanzung-der-Zweigeschlechtlichkeit.pdf>
- Höltershinken, D., Hoffmann, H. & Prüfer, G. (1997). *Kindergarten und Kindergärtnerin in der DDR: Band I und Band II*. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Hubrig, S. (2010). *Genderkompetenz in der Sozialpädagogik*. Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS.
- Hubrig, S. (2019). *Geschlechtersensibles Arbeiten in der Kita*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9., unveränderte Auflage). Weinheim; Basel: Beltz. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://content-select-com.ezp.hs-duesseldorf.de/media/moz_viewer/519cc176-58d4-4b27-a1eb-253d5dbbe-aba/language:de
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (11., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim; Basel: Beltz.

- Iglauer, I., Schupp, J. & Priem, M. (2021) Subjektives Wohlbefinden und Sorgen. In Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung & Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hrsg.), *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland* (S. 409 – 419). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.bib.bund.de/Publikation/2021/pdf/Datenreport-2021-Ein-Sozialbericht-fuer-die-Bundesrepublik-Deutschland.pdf;jsessionid=3744378E128410D20223BE2629901FC3.2_cid389?__blob=publicationFile&v=10
- Kaiser, A. (2020). Geschlechtererziehung im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhrner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 803 – 812). Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibl/reader.action?docID=6027580>
- Kasüschke, D. (2004). Gender im Kindergarten. In E. Glaser, D. Klika & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften* (S. 361 – 372). Bad Heilbrunn [u.a.]: Klinkhardt. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.genderopen.de/bitstream/handle/25595/1012/Kasu%cc%88scke_2004_Kindergarten.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- King, V. & Benzel, S. (2019). Adoleszenz: Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsensein. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 1076 – 1082). Wiesbaden: Springer VS. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://link-springer-com.ezp.hs-duesseldorf.de/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-12496-0_59.pdf
- Koischwitz, S. & Würz, M. (2014). Ost-Westwahrnehmung. Bonn: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik (Hrsg.). Zugriff am 01.07.2022. Verfügbar unter <https://www.hdg.de/lemo/kapitel/deutsche-einheit/eine-nation-zwei-gesellschaften/ost-west-wahrnehmungen.html>
- Konrad, F-M. (2012). *Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Kopietz, R. & Echterhoff, G. (2016). Einstellungen. In H-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Soziale Motive und soziale Einstellungen*, (S. 581 – 616). Göttingen: Hogrefe.
- Kubandt, M. & Meyer, S. (2012). *Gender im Feld der frühen Kindheit*. Osnabrück: nifbe. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahU-KEwjQqOyipZr1AhUA8rsIHSgGCecQFnoE-CAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.nifbe.de%2Fimages%2Fnifbe%2Finfoservice%2FDownloads%2FThemenhefte%2FGender_online.pdf&usq=AOvVaw1CZkcrowm_-GLSLX18Npnl
- Kubandt, M. (2016). *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Kubandt, M. (2017). *Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung*. Berlin: Kita-Fachtexte. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kubandt_2017_Geschlechtergerechtigkeit.pdf

- Kubandt, M. (2019). Genderkompetenz als pädagogische Herausforderung – Eine kritische Betrachtung zum Umgang mit Geschlechterdifferenz im Praxis- und Ausbildungsfeld 'Kindertageseinrichtung'. In Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg / Männer in Kitas“ (Hrsg.), *Gendersensible Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern* (S. 10 – 17). Berlin: Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg / Männer in Kitas“. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/176938/95f26041aeec807c02181801a2b4737d/gendersensible-ausbildung-von-erzieherinnen-und-erziehern-handreichung-data.pdf>
- Kubandt, M. (2020). Zweigeschlechtlichkeit als Dreh- und Angelpunkt sozialpädagogischer Betrachtung?! Geschlechterforschung im institutionellen Kontext von Kindertageseinrichtungen. In L. Rose & E. Schimpf (Hrsg.), *Sozialarbeitswissenschaftliche Geschlechterforschung. Methodologische Fragen, Forschungsfelder und empirische Beiträge* (S. 247 – 261). Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Kuger, S., Kluczniok, K., Sechtig, J. & Smidt, W. (2011). Gender im Kindergarten – Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), 269-288. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://www.pedocs.de/zeitschriften.php?zst=6989-2011-2>
- Kunert-Zier, M. (2005). *Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://link.springer-com.ezp.hs-duesseldorf.de/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-90209-8.pdf>
- Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme (2020a). *Geschlecht des pädagogischen KiTa-Personals (01.03.2020)*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 11.06.2022. Verfügbar unter https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/paedagogisches-personal/geschlecht-1?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=f343a2548a44116a97a56c8abac2c7eb
- Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme (2020b). *Qualifikationsniveau des pädagogischen KiTa-Personals (01.03.2020)*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 11.06.2022. Verfügbar unter https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/paedagogisches-personal/qualifikation-1?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=3849c5882dc30c5cd0ca49ac60dc01d0
- Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme (2020c). *Beschäftigungsumfang des pädagogischen Personals in Kitas (01.03.2020)*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 10.06.2022. Verfügbar unter https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/paedagogisches-personal/beschaeftigungsumfang-1?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=c0aa0bd21dbacb94b0a9ba011aa02730
- Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme (2020d). *Altersstruktur des pädagogischen KiTa-Personals (01.03.2020)*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 08.06.2022. Verfügbar unter https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/paedagogisches-personal/altersstruktur-1?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=a3354fdd2346b7f44ea75a181465f6ed

- Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme (2020e). *Öffnungsdauer von Kitas (01.03.2020)*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 08.06.2022. Verfügbar unter https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/kita-strukturen/oeffnungsdauer-von-kitas-1?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=Plugin-View&cHash=8f880c20aac36185c1b6ea0925eac2c0
- Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme (2021): *Methodische Grundlagen: Erläuterungen zu den Indikatoren im Bereich KiTa*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter: https://www.laendermonitor.de/fileadmin/files/laendermonitor/methodiktexte/2021/Methodik_KiTa_final_2021.pdf
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (3., überarbeitete Auflage). Berlin; Heidelberg: Springer Verlag.
- Macha, H. (2011). Konstruktionen der Geschlechtsidentität – Widersprüche aktueller Sozialisationsprozesse. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 42 (2), 105-124. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://link-springer-com.ezp.hs-duesseldorf.de/content/pdf/10.1007/s11612-011-0151-x.pdf>
- Martens, B. (2020). *Die Wende in den Schulen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47305/die-wende-in-den-schulen/>
- Müller, D. & Fuchs, M. (2020). Geschlechtsspezifische Ost-West-Unterschiede im Erwerbsverlauf. *Sozialer Fortschritt*, 69 (6 / 7), 445-466.
- Nickel, H. M. (1990). Geschlechtersozialisation in der DDR. Oder: Zur Rekonstruktion des Patriarchats im realen Sozialismus. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1. Beiheft, 17-32.
- Nyssen, E. (2004). Gender in den Sekundarstufen. In E. Glaser, D. Klika & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften* (S. 289 – 409). Bad Heilbrunn [u.a.]: Klinkhardt. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.gendero-pen.de/bitstream/handle/25595/980/Nyssen_2004_Sekundarstufe.pdf?sequence=1
- Ott, S. (1995). Schul- und Berufsausbildung, Teilnahme am Erwerbsleben. In U. Hoffmann-Lange (Hrsg.), *Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1* (S. 59 – 83). Opladen: Leske + Budrich.
- Paterak, H. (1999). *Institutionelle Früherziehung im Spannungsfeld normativer Familienmodelle und gesellschaftlicher Realitäten*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Peuckert, R. (2019). *Familienformen im sozialen Wandel* (9., vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer VS. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-25077-5.pdf>
- Pickel, S. & Pickel, G. (2020). Ost- und Westdeutschland 30 Jahre nach dem Mauerfall – eine gemeinsame demokratische politische Kultur oder immer noch eine Mauer in den Köpfen? *Zeitschrift für Politikwissenschaften*, 30 (3), 483-491. Zugriff am 01.07.2022. Verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s41358-020-00230-7.pdf>
- Reyer, J. (2006). *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rieske, T. V. (2011). *Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jugendbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen. Eine Studie im Auftrag der Max-Traecker-Stiftung*. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.gew.de/index.php?eID=dump-File&t=f&f=25095&token=bdd1ede5c7704ccf26bb9750341994f828dba35d&sdownload=&n=Bro_Bildung_von_Geschlecht_web.pdf
- Rohrmann, T. (2005). *Geschlechtertrennung in der Kindheit: Empirische Forschung und pädagogische Praxis im Dialog. Abschlussbericht des Projektes „Identität und Geschlecht in der Kindheit“*. Braunschweig: Braunschweiger Zentrum für Zentrum für Gender Studies. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwib0JPD3Jz1AhXJ8rsIHS8DAuwQFnoE-CAMQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.wechselspiel-online.de%2Fliteratur%2FTexte_TR%2FRohrmann%2520Abschlussbericht%25202006.pdf&usg=AOvVaw0j5GDzMy5u-JdiMKa303Pc
- Rohrmann, T. (2008). *Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit: Forschung und Praxis im Dialog*. Opladen: Budrich: UniPress. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/331814404_Zwei_Welten_Geschlechtertrennung_in_der_Kindheit_Forschung_und_Praxis_im_Dialog
- Rohrmann, T. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf
- Rohrmann, T. (2015). *Starke Mädchen – starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita - Ausgabe Nordrhein-Westfalen - (10. überarbeitete Auflage)*. Berlin; Brandenburg: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin Brandenburg (SFBB). Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter http://www.wechselspiel-online.de/literatur/Texte_TR/Rohrmann%20SFBB%20Praxishandreichung%20NRW%202015.pdf
- Rohrmann, T. (2021). Gender. In V. Fischer & K. Gramelt (Hrsg.), *Diversity in der Kindheitspädagogik und Familienbildung* (S. 86 – 120). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://elibrary-utb-de.ezp.hs-duesseldorf.de/doi/epdf/10.36198/9783838556185>
- Rohrmann, T. & Wanzeck-Sielert, C. (2018). *Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper – Gender – Sexualität* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sauer, S. (2004). Der eheliche Konstruktionsprozess von Weiblichkeit und Männlichkeit in Westdeutschland am Beispiel einer Fallkonstruktion. In I. Miethe, C. Kajantini & J. Pohl (Hrsg.), *Geschlechterkonstruktion in Ost und West. Biographische Perspektiven* (S. 233 – 258). Münster: LIT Verlag.
- Schiefer, K. (2018). *Familienleitbilder in Ost- und Westdeutschland. Dimensionierung, Struktur und Determinanten*. Würzburg: Ergon Verlag. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783956504198-1/titelei-inhaltsverzeichnis?page=1>

- Schmitz, S. & Weinhardt, F. (2020). Zuzug aus der ehemaligen DDR hatte positiven Effekt auf den Beschäftigungsumfang westdeutscher Frauen. *DIW Wochenbericht*, 87 (38), 707-711. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.799225.de/20-38.pdf
- Strunz, E. (2014). Wie vereinbaren Erzieherinnen Familie und Beruf? Eine Bestandsaufnahme auf Basis des Mikrozensus. In K. Hanssen, A. König, C. Nürnberg & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014* (S. 59 – 82). München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Praxis (WiFF). Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Arbeitsplatz_Kita.pdf
- Textor, M. R. (2019). *Die Erziehungs- und Bildungspläne der Bundesländer*. Würzburg: Dr. Martin R. Textor. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter: <https://www.kindertagesbetreuung.de/bildungsplan.html>
- Tillmann, K.-J. (2010). *Sozialisationstheorien: eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung* (vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Tölke, A. & Wirth, H. (2013). Der Wandel partnerschaftlicher Erwerbsarrangements und das Wohlbefinden von Müttern und Vätern in Ost- und Westdeutschland. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33 (4), 365-383.
- Toyka-Seid, C. & Schneider, G. (2022). *Teilung Deutschlands*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/321238/teilung-deutschlands/>
- Trautner, H-M. (2006). Sozialisation und Geschlecht in kindheitssoziologischer Perspektive. In H. Bilden & B. Dausien (Hrsg.), *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte* (S. 103 – 102). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Trommsdorff, G. (1992). Forschung zur geschlechtsspezifischen Sozialisation in der damaligen DDR. *Berliner Journal für Soziologie* 2 (3 / 4), 389-398. Zugriff am 04.07.2022. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Gisela-Trommsdorff/publication/30013972_Forschung_zur_geschlechtsspezifischen_Sozialisation_in_der_damaligen_DDR/links/5aafc63e0f7e9b4897c0c938/Forschung-zur-geschlechtsspezifischen-Sozialisation-in-der-damaligen-DDR.pdf?origin=publication_detail
- Wänke, M. & Bohner, G. (2006). Einstellungen. In H-W. Bierhoff & D. Frey. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 404 – 414). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Weinmann-Sandig, N. (2019). Entwicklung und aktueller Stand der Kindertagesbetreuung in Deutschland. In H. Christa, *Das große Handbuch. Organisation und Verwaltung in der Kita* (S. 15 – 36). Köln: Carl Link.
- Wenzel, S. (2010). Konvergenz oder Divergenz? Einstellungen zur Erwerbstätigkeit von Müttern in Ost- und Westdeutschland. *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 2 (3), 59-76. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39445/ssoar-gender-2011-3-wenzel-Konvergenz_oder_Divergenz__Einstellungen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-gender-2011-3-wenzel-Konvergenz_oder_Divergenz__Einstellungen.pdf

- Westphal, R. (2014). *Politische Sozialisation in DDR und BRD und ihre Folgen bis heute. Inwieweit prägten staatliche Organe Ost-West-Unterschiede?* Hamburg: disserta Verlag.
- Wunderer, S. (2012). Typisch Junge, typisch Mädchen. Geschlechterbewusste Erziehung in der pädagogischen Praxis. In Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. (Hrsg.), *Kompakt Spezial. MAIK Männer arbeiten in Kitas. Gender Perspektiven in der Kita. Dokumentation der Fachtagung* (S. 15 – 18). Köln: caritas. Zugriff am 29.06.2022. Verfügbar unter https://www.katholische-kindergaerten.de/sites/default/files/fachportal/publikationen/spezial_maik.pdf
- Zimmermann, P. (2006). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Eigenständigkeitserklärung

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

„Die Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zu
Geschlechterrollen.
Sozialisationseinflüsse in Ost- und Westdeutschland.“

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

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

Düsseldorf, 04.07.2022

Katharina Gens