

HOCHSCHULE DÜSSELDORF
FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN

Bachelorthesis

zum Thema

GESCHLECHTERBEWUSSTE PÄDAGOGIK IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN

Erstprüferin: Maike Nadar

Zweitprüferin: Prof.in Dr.in Susanne Spindler

VORGELEGT VON: LEONIE-ZOE BAUMGARDT

MATRIKELNUMMER: XXXXXXXXXX

STUDIENGANG: SOZIALARBEIT/SOZIALPÄDAGOGIK

WS 22/23

DÜSSELDORF, 20.12.2022

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	III
1 Einleitung.....	1
2 Perspektiven auf Geschlecht	4
2.1 Annäherung an den Geschlechtsbegriff.....	4
2.2 Geschlechtsidentität	7
2.3 Doing Gender	8
2.4 Endo-, Inter-, Cis- und Transgeschlechtlichkeit.....	9
2.4.1 Endo- und Intergeschlechtlichkeit	10
2.4.2 Cis- und Transgeschlechtlichkeit	11
3 Geschlecht und Recht.....	12
3.1 Gender-Mainstreaming	12
3.2 Menschenrechtliche Grundlagen	13
3.3 Gesetzeslage in Deutschland	14
3.4 Personenstands- und Selbstbestimmungsgesetz	15
4 Geschlecht und Gesellschaft	17
4.1 Geschlechtsstereotype	17
4.2 Ungleichbehandlungen	19
4.2.1 Geschlechtsbezogene Diskriminierung	19
4.2.2 Diskriminierung von trans- und intergeschlechtlichen Menschen	21
5 Geschlecht und Pädagogik	22
5.1 Geschlechtsentwicklung und geschlechtliche Sozialisation.....	22
5.2 Geschlecht von pädagogischen Fachkräften	23
5.3 Geschlechterbewusste Pädagogik.....	24
5.3.1 Begründung der Notwendigkeit.....	24
5.3.2 Begriffsdiskussion.....	25

5.3.3	Bildungsgrundsätze des Landes NRW.....	26
5.3.4	Handlungsempfehlungen.....	27
6	Methodik.....	29
6.1	Erkenntnisinteresse	29
6.2	Forschungsdesign	30
6.3	Stichprobe	30
6.4	Erhebungsinstrument.....	31
6.5	Durchführung.....	32
6.6	Datenaufbereitung	33
7	Ergebnisse.....	33
7.1	Deskriptive Häufigkeitsanalyse	33
7.2	Explorative Datenanalyse	41
8	Diskussion	44
8.1	Allgemeine Ergebnisdiskussion	44
8.2	Ergebnisdiskussion zu den Themen Trans- und Intergeschlechtlichkeit.....	48
8.3	Limitationen	49
9	Erkenntnisgewinn und Ausblick	50
9.1	Erkenntnisgewinn	50
9.2	Konklusion und Ausblick.....	51
10	Literaturverzeichnis	54
	Anhang	I
	A Messinstrument (Druckversion des Online-Fragebogens)	I
	B Darstellung aller Häufigkeiten in tabellarischer Form.....	VIII
	C Weitere Tabellen	XVII
	Persönliche Erklärung.....	XVIII

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Themenfeld Geschlecht in der Ausbildung.....	34
Tabelle 2 Verwendung geschlechterinklusive Sprache.....	35
Tabelle 3 Vergleich Reflexion pädagogische Arbeit und Reflexion der Aufgabenverteilung.	37
Tabelle 4 Reflexion eigener Vorannahmen zum Themenfeld Geschlecht.....	39
Tabelle 5 Gute Vorbereitung auf das Themenfeld Geschlecht geteilt nach Ausbildung	42

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Vergleich der Geschlechterverteilung eigene Erhebung und pädagogisch Tätige in NRW	31
Abbildung 2 Inter- und Transgeschlechtlichkeit in Ausbildung und Studium	35
Abbildung 3 Fort- oder Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich "geschlechterbewusste Pädagogik"	36
Abbildung 4 Vergleich geschlechtsunabhängiges Angebot und bewusst unsterotypes Angebot von Spielmaterial	38
Abbildung 5 Gesellschaftliche Erwartungen an Geschlechter: Vergleich Forderung nach Anpassung und Unterstützung bei Nicht-Entsprechen	40
Abbildung 6 Selbsteinschätzung Kompetenz im Umgang mit Inter- und Transgeschlechtlichen Kindern	41
Abbildung 7 Korrelation des Kompetenzgefühls zu Trans- und Intergeschlechtlichkeit	43

1 Einleitung

Die neue Rechte erstarkt und versucht, mit Ausdrücken wie „Genderwahn“, Gleichberechtigung und Teilhabe von nicht männlichen Menschen anzugreifen (Lang, 2017, Abs. 1 f.) und Abgeordnete der AfD im Bundestag halten transfeindliche Reden, in denen sie das Bestehen einer „Transideologie“ behaupten (Deutscher Bundestag, 2022, S. 1142 ff.). Gleichzeitig sind Ungleichbehandlung und Diskriminierung in Bezug auf das Themenfeld Geschlecht, wie diese Arbeit aufzeigen wird, noch immer Realität. Sozialarbeit/Sozialpädagogik muss dieser Realität trotz des rechten Gegenwindes begegnen. Diese Arbeit sieht es als Aufgabe der Sozialarbeit als Menschenrechtsprofession (s. Staub-Bernasconi, 2019), Würde und Selbstbestimmung ihrer Adressat*innen zu achten; auch im Hinblick auf Geschlecht. Sozialarbeit soll, so vermerken Gudrun Ehlert und Mechthild Bereswill, „sozialpolitische Forderungen und Antidiskriminierungsansätze (...) verfolgen, die Geschlechterungleichheiten nicht als einzige, aber als eine bedeutsame Dimension von sozialer Ungleichheit und Ausgrenzungsverhältnissen reflektieren“ (Bereswill & Ehlert, 2022b, S. 218).

Kindertageseinrichtungen haben dabei eine besondere Rolle inne; sie stellen oftmals die erste familienergänzende Betreuung dar. Somit sind sie wichtige Sozialisationsinstanzen und Orte, an denen Kinder mit verschiedensten Vorstellungen zu Geschlecht konfrontiert werden und auch sich selbst im Kontext Geschlecht positionieren müssen.

Diese Arbeit thematisiert geschlechterbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Sie soll einen Einblick in Grundannahmen geschlechterbewusster Pädagogik in Kindertageseinrichtungen geben und einige besondere Aspekte dieses weitreichenden Themenfeldes genauer erörtern. Ein Schwerpunkt wird hierbei auf die durch Geschlechterpädagogik noch meist wenig beleuchteten Themen *Trans-* und *Intergeschlechtlichkeit* gesetzt. Es soll darüber hinaus untersucht werden, welches Verständnis von Geschlecht der geschlechterbewussten Pädagogik zugrunde liegt, welche Handlungsempfehlungen sich aus ihr für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen ergeben und wie diese Handlungsempfehlungen sich in der Arbeit bemerkbar machen. Um die Betrachtungen einzugrenzen, wird der Blick der Arbeit dabei auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen gelenkt.

Für die vorliegende Arbeit wird nicht nur die Theorie beleuchtet, sondern auch eine Online-Umfrage erstellt, die pädagogische Fachkräfte in NRW zu ihrem Erleben geschlechterbewusster Pädagogik befragt.

Die Sozialarbeit/Sozialpädagogik ist beauftragt, das Themenfeld Geschlecht unter dem Aspekt zu erfassen, dass sie „in komplexe soziale Ungleichheitsverhältnisse eingebunden [ist], die durch intersektionale Verschränkungen von Geschlecht strukturiert werden.“ (Bereswill &

Ehler, 2022b, S. 218). Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen werden in ihrer Arbeit herausgefordert, sich mit ihren eigenen Vorstellungen und Erwartungen zu Geschlechtern und mit denen ihrer Adressat*innen kritisch auseinanderzusetzen (ebd. S. 217). Beleuchtet werden soll, wie Kindertageseinrichtungen in NRW diesem Auftrag begegnen. Die Vorgaben des Landes NRW und Vorschläge aus der Literatur zu geschlechterbewusster Pädagogik sollen dargelegt werden. Durch die Online-Umfrage soll deutlich werden, wie sich die Teilnehmenden zu diesen Vorgaben und Vorschlägen positionieren.

Zu Beginn dieser Arbeit wird ein Überblick über die wichtigsten Begriffe zum Thema Geschlecht erstellt. Einer Definition des Geschlechtsbegriff folgen dabei Darstellungen der Begriffe Geschlechtsidentität und Doing Gender. Da sie einen Schwerpunkt dieser Arbeit darstellen, werden zudem die Termini Trans- und Intergeschlechtlichkeit erläutert. Daraufhin werden insbesondere auf diesen Schwerpunkt bezogene und für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen relevante rechtliche Grundlagen zum Themenfeld Geschlecht dargestellt.

Der Abschnitt „Geschlecht und Gesellschaft“ zeigt auf, welche Stereotype und Diskriminierungen mit den gesellschaftlichen Erwartungen an Geschlechter und Geschlechtlichkeit einhergehen. Darauf baut der Teil „Geschlecht und Pädagogik“ auf. Hier wird Geschlechtsentwicklung und Sozialisation skizziert, sowie die Bedeutung der Geschlechter der Fachkräfte. Abschluss des Theorieteils bilden die Erläuterungen zu geschlechterbewusster Pädagogik. Dieser Teil der Arbeit soll klären, wie sie definiert wird, warum es sie geben sollte, welche Anforderungen die Bildungsgrundsätze des Landes Nordrhein-Westfalen diesbezüglich stellen und welche Handlungsempfehlungen Expert*innen formulieren.

Diese Handlungsempfehlungen leiten in den Forschungsteil der Arbeit über, da ihre Umsetzung in der Online-Umfrage abgefragt wird. Dafür wird die Forschungsmethode genauer skizziert; Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign, die Stichprobe, das Erhebungsinstrument, Durchführung und Datenaufbereitung werden beschrieben. Daran schließen eine ausführliche Ergebnisdarstellung und Diskussion an. Abschließend wird der Erkenntnisgewinn der Forschung aufgezeigt und im letzten Teil der Arbeit mit den Einsichten aus der Theorie verknüpft, um Aufträge für Soziale Arbeit und Gesellschaft herauszubilden.

Die Arbeit nimmt immer wieder auf die Schwerpunktthemen Trans- und Intergeschlechtlichkeit Bezug. Einige Aspekte geschlechterbewusster Pädagogik, wie das Geschlecht der pädagogischen Fachkräfte oder die Arbeit mit Eltern, können nur angeschnitten bzw. müssen ausgeklammert werden, um den Rahmen der Arbeit einzuhalten. Auch auf eine detaillierte Analyse einzelner Maßnahmen geschlechterbewusster Pädagogik muss verzichtet werden, da die Arbeit einen Überblick über die Positionierungen der Einrichtungen und Fachkräfte bieten soll.

In dieser Arbeit wird das Asterisk¹ verwendet, um sprachlich, weibliche, nichtbinäre, geschlechtslose, männliche Personen und Personen sonstigen Geschlechts einzuschließen. Die Verwendung findet ausschließlich innerhalb des Wortes statt (z.B. Sozialarbeiter*innen). Worte wie *trans*, *inter* oder *Frau* werden außer in wörtlichen Zitaten nicht mit Asterisk versehen, wie es in der einschlägigen Literatur sonst oftmals gehandhabt wird (z.B. Focks, 2016; Klocke, 2016; Rauchfleisch, 2021). Durch die bewusste Auslassung soll vermieden werden, dass unter Frauen* Menschen inkludiert werden, die keine Frauen sind, aber sprachlich oftmals zu Frauen gemacht werden, wie zum Beispiel nicht binäre gebärfähige Personen (Ewert, 2018, S. 86). Als Frauen werden in dieser Arbeit alle Personen bezeichnet, die Frauen sind, was immer cis und trans Frauen einschließt. Trans/-geschlechtlich und inter/-geschlechtlich werden als Adjektive verwendet, genau wie cis und endo², um darzustellen, dass sie eine von vielen Eigenschaften sind, die Personen haben können, wobei anderweitige Selbstbezeichnungen, falls bekannt, übernommen werden (Ewert, 2018, 17 f.). Auch bei diesen Worten wird Ewerts Argumentationslinie folgend auf ein Asterisk verzichtet, da sie bereits an sich alle Personen einschließen, die sich selbst so definieren.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

¹Das Asterisk, auch Gendersternchen (*), ist ein schriftsprachliches Werkzeug zur Inklusion aller Geschlechter.

²Die Begriffe „trans, inter, cis und endo“ werden in Kapitel 2.4 der Arbeit definiert.

2 Perspektiven auf Geschlecht

Als Einstieg in das Thema geschlechterbewusste Pädagogik soll im ersten Teil der Arbeit aufgezeigt werden, welche Bandbreite an Perspektiven auf den Geschlechtsbegriff es neben unserer auf Alltagswissen beruhenden Vorstellung gibt. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Blickwinkel gelegt, die für pädagogische Betrachtungen bedeutsam sind.

2.1 Annäherung an den Geschlechtsbegriff

Was unter dem Begriff *Geschlecht* verstanden wird, bildet die Basis für geschlechterbewusste Pädagogik und wird gleichzeitig von ihr mitgeprägt. Zur Annäherung an die Forschungsfrage ist es notwendig, die Vielschichtigkeit des Terminus aufzuzeigen. Daher soll in diesem Abschnitt eine Darstellung verschiedener Perspektiven auf Geschlecht erfolgen, die zu einer Definition von Geschlecht hinführen, auf der diese Arbeit aufbauen soll.

Der Begriff *Geschlecht*, welcher zunächst auf „Abstammung“ oder „Herkunft“ referiert (Bereswill & Ehlert, 2022b, S. 214), wird „in der modernen bürgerlichen Gesellschaft“ gemeinhin mit anatomischen Gegebenheiten assoziiert (ebd.).

Im 19. Jahrhundert wird Geschlecht im Sinne von Zweigeschlechtlichkeit als Teil eines „oppositorische[n] System[s]“ (Schößler & Wille, 2022, S. 21) begriffen und eine Unterscheidung in „männlich“ und „weiblich“ aufgrund von „physisch-psychischer Ausstattung“ (ebd.) etabliert sich.

Aktuell erfolgt die Zuweisung in „männlich“ oder „weiblich“ unmittelbar nach der Geburt eines Kindes „[a]ufgrund der Gestalt der äußeren Geschlechtsmerkmale“ (Haidle, 2018, S. 15). In „Soziologie der Schwangerschaft“ machen die Autor*innen deutlich, dass die Vergeschlechtlichung von Kindern sogar bereits deutlich vor der Geburt von Bedeutung ist (Hirschauer, Heimerl, Hoffmann & Hofmann, 2014, 170 ff.).

Der Geschlechtseintrag auf Grundlage des Vorhandenseins der sichtbaren Genitalien Penis oder Vulva bildet die Basis des gesellschaftlichen Verständnisses von Geschlecht.

Nach der Änderung des Personenstandsgesetzes im Jahr 2018 ist neben den Einträgen „männlich“ und „weiblich“ auch der Geschlechtseintrag „divers“ möglich; „Kann das Kind weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden, so kann der Personenstandsfall auch ohne eine solche Angabe oder mit der Angabe ‚divers‘ in das Geburtenregister eingetragen werden.“ (§23 Abs.3 PStG) (siehe auch Kapitel 2.4.1 und Kapitel 3.4 dieser Arbeit).

Da diese Zuweisung eine wichtige Rolle spielt, insbesondere für diejenigen, auf die sie nicht zutrifft, weil sie gemeinhin als „das echte/tatsächliche Geschlecht“ angenommen wird und ein

erster Akt der Vergeschlechtlichung ist, bedarf es für diese Arbeit einer Definition des zugewiesenen Geschlechts:

Das zugewiesene Geschlecht ist das Geschlecht, welches bei der Geburt, i.d.R. aufgrund von Genitalbeschau, in die Geburtsurkunde eingetragen wird. Mögliche Geschlechtseinträge sind *divers*, *weiblich*, *männlich* oder kein Eintrag.

Ohne umhinzukönnen, die Freiheit des Menschen zu erwähnen „seine Natur zu überhören, zu variieren und zu korrigieren, ihr sogar geradewegs zuwider zu handeln“, setzt die Entwicklungspsychologin Doris Bischof-Köhler körperliche Merkmale als zentrales Definitionskriterium für Geschlecht (Bischof-Köhler, 2022, S. 407).

Der Biologe und Sozialwissenschaftler Heinz-Jürgen Voß kritisiert an Bischof-Köhlers Blickwinkel die „Diskreditierung von trans- und intergeschlechtlichen Menschen“ (Voß, 2022, Abs. 14). Auch Ilka Quindeau erscheint es „wenig sinnvoll, in Bezug auf das Geschlecht Eindeutigkeit herstellen zu wollen. Überzeugender wäre es hingegen, vielgestaltige Mischungsverhältnisse zu denken, die sich auf und zwischen den Ebenen ergeben.“ (Quindeau, 2020, S. 129). Perspektiven, die die behauptete anatomisch determinierte Zweigeschlechtlichkeit von Menschen als unzureichend markieren oder gänzlich in Frage stellen, machen den Aspekt der Konstruiertheit von Geschlecht stark:

Ein zentraler Satz über die Situation der Frau in Simone de Beauvoirs berühmtem Standardwerk von 1949 „Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau“ lautet

„Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es.“ (Beauvoir, 1992 [1949], S. 334).

Auch wenn de Beauvoir durchaus nicht „biologische(...) Gegebenheiten“ (ebd. S.17ff) negiert, macht sie bereits vor über 70 Jahren den Einfluss von biographischen Erfahrungen auf Geschlecht deutlich. Die Bedeutung von Sozialisation, die hier im Mittelpunkt steht, erscheint zentral für die Definition des Geschlechtsbegriffs aus einer sozialarbeiterischen Perspektive. Ab den 1950er Jahren etabliert sich eine Unterscheidung in *sex* als biologisches und *gender* als soziales Geschlecht (Gildemeister, 2021, 171 f.). Eine strikte Unterscheidung in *sex* und *gender*, wie sie auch aktuell noch vielerorts vorgenommen wird, weist ebenso wie eine rein anatomische Brille Schwachpunkte auf, wie Caroline Küppers deutlich macht: „Zum einen zeigt sich schon die Biologie selbst als uneindeutiger und komplexer als in der Lesart des Alltagsverständnisses. Zum anderen gerät damit aus dem Blick, dass es sich auch bei Naturwissenschaften um gesellschaftliche Unternehmungen handelt.“ (Küppers, 2012, S. 4).

Dies wird auch aus der dekonstruktivistischen Perspektive Judith Butlers deutlich:

„Werden die angeblich natürlichen Sachverhalte des Geschlechts nicht in Wirklichkeit diskursiv produziert, nämlich durch verschiedene wissenschaftliche Diskurse, die im Dienste anderer politischer und gesellschaftlicher Interessen stehen? Wenn man den unveränderlichen Charakter des Geschlechts bestreitet, erweist sich dieses Konstrukt namens ‚Geschlecht‘ vielleicht als ebenso kulturell hervorgebracht wie die Geschlechtsidentität. Ja, möglicherweise ist das Geschlecht (sex) immer schon Geschlechtsidentität (gender) gewesen, so daß sich herausstellt, daß die Unterscheidung zwischen Geschlecht und Geschlechtsidentität letztlich gar keine Unterscheidung ist.“ (Butler, 2021, 23f.).

Butler ordnet hier nicht nur eine soziale Perspektive auf Geschlecht als konstruiert ein, sondern auch die biologische.

Auch die Biologin Sigrid Schmitz trifft keine eindeutige Unterscheidung zwischen einem objektiven biologischen Geschlecht und einer konstruierten Geschlechtsidentität, sondern konstatiert: „Doch diese rein biologische Bestimmung von Geschlechterdifferenz ist aufgebrochen. (...) Und die Konstruktion von Geschlecht reicht bis in die Biologie.“ (Schmitz, 2020, S. 152). Körper haben im Kontext von Geschlecht Relevanz, allerdings bedingen sie aus dekonstruktivistischer Perspektive nicht das Geschlecht, sondern werden gesellschaftlich mit Annahmen über und Erwartungen an Geschlechter verknüpft. Hierzu betont Charlotte Busch: „Durch die gesellschaftliche Konstruktion ist Anatomie auch Schicksal. Das bedeutet aber im Umkehrschluss nicht, dass geschlechtsspezifische Handlungs- oder Denkmuster biologisch begründet sind.“ (Busch, 2020, S. 139). Den Geschlechtsbegriff auf Körper zu reduzieren ist nicht hinreichend, um all seine Implikationen zu erfassen.

Bereswill und Ehlert führen die Verwobenheit des Begriffs mit anderen Einteilungen an und zeigen so eine intersektionale Perspektive auf Geschlecht auf (Bereswill & Ehlert, 2022b, S. 215). Sie betonen, dass „Geschlecht (...) eine relationale Kategorie im Zusammenhang mit anderen Kategorien sozialer Ungleichheit [ist]“ (ebd.).

In „Normierte Kinder“ (Schneider & Baltes-Löhr, 2014) ordnet Christel Baltes-Löhr dem Geschlechtsbegriff körperliche, psychische, soziale und sexuelle Dimensionen zu und betont hierbei, dass weitere Dimensionen hinzukommen könnten, da die Begriffsdefinition nicht abgeschlossen werden könne (Baltes-Löhr, 2014, S. 31f.) Konkludiert wird dieser Definitionsversuch durch Baltes-Löhr folgendermaßen: „Solange die(...) Utopie einer Welt ohne wirkmächtige Geschlechterkategorien noch Zukunftsmusik ist, bleibt immer wieder zu betonen, dass Geschlecht weder von Gott gegeben ist, noch von der Natur vorbestimmt wird, sondern als sich immer wieder veränderndes Ergebnis von Konstruktionsprozessen [sic] zu betrachten ist.“ (Baltes-Löhr, 2014, S. 36).

Aus den Darstellungen in diesem Abschnitt wird deutlich, dass der Begriff Geschlecht durch eine binäre Einordnung von körperlichen Gegebenheiten nicht hinreichend erklärt werden

kann. Vielmehr ist es ein multidimensionales Konzept, indem insbesondere Körper, Zuweisungsprozesse, Konstruiertheit und Strukturmacht eine Rolle spielen. Die Begriffsdefinition für diese Arbeit soll die Aspekte in den Vordergrund stellen, die im Sinne der geschlechterbewussten Pädagogik von besonderer Bedeutung sein können und kann keine vollumfängliche Betrachtung der Dimensionen von Geschlecht ermöglichen:

Geschlecht ist eine wirkmächtige gesellschaftliche Strukturkategorie, die durch den Zuweisungsakt spätestens ab der Geburt alle Menschen betrifft. Diese Strukturkategorie muss als mit anderen Sektionen verwobenes Konstrukt betrachtet werden. Geschlecht ist ein multidimensionales Kontinuum.

2.2 Geschlechtsidentität

Im vorangegangenen Kapitel wurde deutlich, dass der Geschlechtsbegriff dieser Arbeit nicht ausreichend erfasst wird, wenn der Akt der Geschlechtszuweisung unhinterfragt bleibt. Geschlecht muss als Konstrukt betrachtet werden, das maßgeblich von gesellschaftlichen Einflüssen geformt wird. Auch genau zwei biologische Geschlechter zu konstruieren, ist eine Entscheidung, die der Vielfalt von Körpern, Geschlechtern und Personen nicht gerecht werden kann. Unbestritten gibt es in der Biologie eine Häufung von Körpermerkmalen, die viele Personen gemeinsam haben, aber auch der vereindeutigende Begriff *biologisches Geschlecht* hat großes Potential, Menschen Geschlechter zuzuschreiben, denen sie nicht entsprechen.

Im folgenden Abschnitt soll aufgezeigt werden, dass die Geschlechtszuweisung nicht zwangsläufig das tatsächliche Geschlecht einer Person erfasst. Im Sinne einer klient*innenzentrierten Sozialarbeit ist dazu vor allem ein Aspekt zu ergänzen; Die subjektive Perspektive auf das eigene Geschlecht eines Menschen, welche mit dem Begriff *Geschlechtsidentität* verwoben ist.

Die Hirschfeld-Eddy-Stiftung übersetzt hierzu die Yogyakarta-Prinzipien, welche Menschenrechte u.a. im Hinblick auf Geschlechtsidentität betrachten (s. Hirschfeld-Eddy-Stiftung, 2008):

„Unter ‚geschlechtlicher Identität‘ versteht man das tief empfundene innere und persönliche Gefühl der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht, das mit dem Geschlecht, das der betroffene Mensch bei seiner Geburt hatte, übereinstimmt oder nicht übereinstimmt; dies schließt die Wahrnehmung des eigenen Körpers (darunter auch die freiwillige Veränderung des äußeren körperlichen Erscheinungsbildes oder der Funktionen des Körpers durch medizinische, chirurgische oder andere Eingriffe) sowie andere Ausdrucksformen des Geschlechts, z.B. durch Kleidung, Sprache und Verhaltensweisen, ein.“ (Hirschfeld-Eddy-Stiftung, 2008, S. 11).

Hier wird deutlich, dass die Geschlechtsidentität maßgeblich vom eigenen Empfinden abhängt. Unter dem Begriff Identität soll dabei in dieser Arbeit kein starres, von außen festgelegtes Konstrukt gefasst werden. Eher soll Identität hier im Sinne der Queer Theory „nicht lediglich als Effekt von Herrschaft, sondern zugleich als Handlungsfeld widerständiger Praktiken (...)“ (Laufenberg, 2020, S. 334) gedacht werden, indem, ohne äußere Normen und Zwänge zu dethematisieren, Geschlecht als selbstbestimmtes Identitätsmerkmal erfasst wird.

Festzuhalten ist, dass alle in Kapitel 2.1. dargelegten Implikationen von Geschlecht mitzudenken sind. Jedoch ist das hier unter Geschlechtsidentität gefasste persönliche Empfinden zum eigenen Geschlecht ein zentraler Aspekt, wenn es darum geht, Kinder im Sinne einer geschlechterbewussten Pädagogik zu unterstützen. In Abgrenzung zu Standpunkten, die sich auf Körperlichkeit beziehen, wenn es um das „eigentliche Geschlecht“ geht (s. Bischof-Köhler, 2022, S. 259 f.), wird die oben erörterte Empfindung, also die Geschlechtsidentität, in dieser Arbeit als tatsächliches Geschlecht bezeichnet, um zu markieren, dass die selbstbestimmte Perspektive hier ausschlaggebend für die Betrachtungen ist.

2.3 Doing Gender

Im Gegensatz zum oben dargestellten Blickwinkel, der Geschlecht als inneres Empfinden betrachtet, weist der Begriff *Doing Gender* auf eine nach außen gerichtete Darstellungsleistung von Geschlecht hin. Er ist ein zentraler der geschlechterbewussten Pädagogik, zeigt er doch auf, welche Erwartungen sogar schon an Kinder gestellt werden, Geschlechter zur Schau zu tragen. So postuliert Petra Focks es als „Grundlage einer genderbewussten Pädagogik (...), geschlechtstypische (einschränkende oder ungesunde) soziale Praktiken bei Kindern aufzudecken und diese Prozesse des >doing gender< kritisch zu begleiten.“ (Focks, 2016, S. 104). Nentwich und Vogt beschreiben mit dem Begriff *Doing Gender* Geschlecht nicht als starres Individuen anhaftendes Merkmal, sondern als etwas, das in Interaktionen fortlaufend hergestellt werde (Nentwich & Vogt, 2021, S. 8). *Doing Gender* ist also eine soziale Praxis, mit der körperliche Merkmale, die gesellschaftlich mit Geschlechtern konnotiert sind, dargestellt werden. Zentral sind dabei sowohl der Herstellungs- oder Produktionsbegriff als auch der situative Charakter, die durch den Teilbegriff *Doing* impliziert werden.

Das *Doing* also *Tun* soll dabei aber nicht als bewusst entschiedene Aktive Handlung missverstanden, sondern als „hochgradig verselbstständigt“ begriffen werden (Gildemeister, 2020, S. 411). Regine Gildemeister weist darauf hin, dass die im Alltagswissen gültige Zweigeschlechternorm nicht tatsächlich von biologischen Faktoren bestimmt wird, sondern die Art wie wir Geschlecht präsentieren, zu Rückschlüssen auf körperliche Merkmale veranlasst (Gildemeister, 2021, S. 181 f.) Das heißt, dass wir mit Aussehen, Verhalten und Äußerungen kenntlich machen (sollen), über welche Intimorgane wir verfügen.

Denn Merkmale wie Kleidung, Verhalten und Aussehen werden mit Geschlecht verknüpft. Wie stark diese Zuordnung wirkt, kristallisiert sich heraus, wenn in den Blick genommen wird, welche Auswirkungen es hat, wenn wir nicht zuordnen können: „Eine Nicht-Zuordnung zu einer der Gender-Kategorien irritiert tiefgreifend, kennzeichnet Nicht-Normalität bis hin zur Zuschreibung von Pathologie.“ (Gildemeister & Günther, 2022a, S. 131). Das ist ein Hinweis darauf, wie stark beispielsweise nicht-binäre Menschen als Normabweichung wahrgenommen werden. Gildemeister kennzeichnet „die Zweipoligkeit der Geschlechterkategorisierung als Tiefenschicht des Alltagshandelns“ (Gildemeister, 2021, S. 182) dabei als „machtvollste Ressource (...), die jedem ‚Doing gender‘ zugrunde liegt“ (ebd.).

Maihofer zeigt die Grenzen des Begriffs auf, der Geschlecht als Ergebnis eines Herstellungsaktes verortet und betont „Geschlecht ist jedoch nicht lediglich ein immer wieder situativ erwartetes Tun, sondern als hegemoniale Existenzweise ist es eine gesellschaftlich erwartete Form zu existieren, eine geforderte Lebensweise.“ (Maihofer, 2015, S. 639). Daraus ergibt sich ein Auftrag für die geschlechterbewusste Pädagogik, den dieses Dilemma deutlich macht: „Wenn sich – auch fortschrittliche, kritische – Politik, Praxis, Forschung, Bewegung lösen will von Vereinheitlichungen qua Geschlecht (oder anderer Ungleichheitskategorien), wird oft allzu schnell das Strukturmoment ungleicher Lebensbedingungen mit über Bord geworfen.“ (Bitzan, Kaschuba & Stauber, 2018, S. 205).

Das bedeutet, geschlechterbewusste Pädagogik muss Geschlecht als Konstrukt und Darstellungsleistung denken, darf aber dabei nicht vergessen machen, welche realen Benachteiligungen mit Geschlecht und Geschlechtszuweisung einhergehen können (s. Kap. 4.2 dieser Arbeit). Geschlechterbewusste Pädagogik muss die Widersprüchlichkeit von Geschlechtsbegriffen aushalten, gar in die Arbeit integrieren. Sie muss darauf bezogen werden, dass Geschlecht in Interaktionen hergestellt wird, dass es mit unzähligen gesellschaftlichen Normvorstellungen einhergeht und dass es dennoch, wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt wurde, ein wichtiger Teil der Persönlichkeit ist.

2.4 Endo-, Inter-, Cis- und Transgeschlechtlichkeit

Wie im ersten Kapitel dieser Arbeit gezeigt wird, ist Geschlecht stark mit gesellschaftlichen Normen verknüpft. Zuweisungsgeschlechter werden als tatsächliche Geschlechter betrachtet. Körper werden in nur zwei Ausprägungen gedacht. Diese Normierungen werden durchbrochen von Geschlechtlichkeiten, die in diesem Teil der Arbeit vorgestellt werden sollen.

2.4.1 Endo- und Intergeschlechtlichkeit

Die Wirkmacht der konstruierten „biologisch eindeutigen Zweigeschlechtlichkeit“ betrifft Menschen, deren Körpern nicht den Normvorstellungen ebendieser Zweigeschlechtlichkeit entsprechen, in besonderer Weise. Andreas Hechler attestiert der Pädagogik zum Thema Intergeschlechtlichkeit aufgrund seiner geringen Sichtbarkeit „eine reduzierte Sensibilisierung, Wissensaneignung und Handlungsbereitschaft“ (Hechler, 2022, S. 284). Gerade deshalb soll Intergeschlechtlichkeit im Folgenden erörtert werden, denn inter Kinder und ihre Herausforderungen sind im Rahmen einer geschlechterbewussten Pädagogik unbedingt mitzudenken. Gegenspieler zu den Begriffen inter, inter* oder intergeschlechtlich sind die Ausdrücke dyadisch, endo oder endogeschlechtlich, mit denen Menschen bezeichnet werden, deren Anatomie den normativen Vorgaben an Geschlecht entspricht (ebd.). Die relative Unbekanntheit dieser Termini bestätigt die Wirkmacht der „unsichtbare[n] Norm“ (ebd.), die sie kennzeichnen. Simone Emmert erklärt in einer Vergleichsstudie zu Diskriminierung aufgrund von Intergeschlechtlichkeit, dass „Intergeschlechtlichkeit (...) weder ein Geschlecht [darstellt], noch eine Geschlechtsidentität, sondern (...) sich auf Unterschiede in der Anatomie [bezieht]“ (Emmert, 2022, S. 258).

Intergeschlechtlichkeit ist nach der in dieser Arbeit angenommenen Betrachtungsweise von Geschlecht keine Kategorie zwischen den Geschlechtern „Mann“ und „Frau“, sondern eine seltene Variation der Körpermerkmale, die gesellschaftlich als geschlechtsdefinierend markiert werden.

In Deutschland leben Schätzungen zufolge ca. 50.000 bis 120.000 inter Personen (Emmert, 2022, S. 11). Im Jahr werden ca. 400 Neugeborene als intergeschlechtlich eingestuft (ebd.). In den letzten Jahren sind einige rechtliche und medizinische Änderungen auf den Weg gebracht worden, die inter Personen betreffen: 2016 wird u.a. von der deutschen Gesellschaft für Urologie (DGU) e.V. die „S2k-Leitlinie Varianten der Geschlechtsentwicklung“ als Handlungsempfehlung zur medizinischen Begleitung von inter Kindern verabschiedet (DGU et al. 2016). Darin wird eine Entpathologisierung von normabweichenden Körpermerkmalen gefordert, die (operative) Anpassung an gesellschaftlich vorgegebene Binarität von Geschlecht kritisch reflektiert und das Kindeswohl in den Mittelpunkt gestellt (ebd. S 4 f.).

Auch wenn die vielfache Kritik an den Verfahren und die lang erwartete Erneuerung der medizinischen Leitlinie eine Abnahme der Operationszahl erwartbar macht, stagniert die Zahl der operativen Eingriffe an inter Kindern bis 2016: Mit einer Zahl von im Mittel 1871 normangleichenden Operationen an unter 10 jährigen Kindern pro Jahr ist bis 2016 noch kein Rücklauf der Eingriffe erkennbar (Hoenes, Januschke, Klöppel & Sabisch, 2019, S. 20). Im Mai 2021 beschließt der Deutsche Bundestag mit dem Gesetz zum Schutz von Kindern mit Varianten

der Geschlechtsentwicklung ein Verbot von kosmetischen Operationen an inter Kindern (Krämer, 2021, Abs. 1), was als „überfälliger und wichtiger Schritt“ gekennzeichnet wird (ebd. Abs. 4). Auch im Hinblick auf den Geschlechtseintrag hat sich die Gesetzeslage für intergeschlechtliche Kinder verbessert, sodass nach Personenstandsgesetz auch „divers“ als Eintrag möglich geworden ist (s. Kap. 3.4 dieser Arbeit).

Die erheblichen Verbesserungen der Gesetzeslage sprechen für eine Sichtbarwerdung und Verbesserung der Lebenssituation von inter Personen. Allerdings sind sie auch über medizinische Eingriffe hinaus in vielfacher Hinsicht Diskriminierung ausgesetzt (s. Ghattas, 2013, S. 38 f.), wie in Kapitel 4.2.2 dieser Arbeit noch ausführlicher beleuchtet werden soll.

2.4.2 Cis- und Transgeschlechtlichkeit

Wenn wir den Blick auf Personen lenken, deren Geschlecht falsch zugewiesen wurde, werden Bedeutung und Grenzen der Geschlechtszuweisungspraxis deutlich, die in Deutschland überwiegend kurz nach der Geburt eines Menschen vorgenommen wird.

In „Starke Mädchen, starke Jungen“ definiert Petra Focks das Wort „Cis (...)“ als Oberbegriff für alle Personen (...), die sich dem ihnen zugewiesenen Geschlecht zugehörig fühlen und deren Körper den medizinischen Normen von Mädchen und Jungen bzw. Männern und Frauen entspricht. Trans* wird als Oberbegriff für alle Personen verstanden, die sich einem anderen als dem ihnen zugewiesenen Geschlecht zugehörig fühlen (...“ (Focks, 2016, S. 44).

Der Definition von Focks folgend sollen auch in dieser Arbeit Menschen als *cisgeschlechtlich*, oder -kurz- *cis* definiert werden, die sich mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht identifizieren, es für sich als passend empfinden oder nicht hinterfragen. Dahingegen entspricht das tatsächliche Geschlecht bei *transgeschlechtlichen*, oder auch *trans* Personen nicht (vollständig) dem zugewiesenen Geschlecht.

Der Begriff trans „schließt (...) transgender, transidente, transsexuelle, androgyne, >genderqueer<, geschlechtslose oder geschlechtsvariante Menschen mit ein.“ (Emmert, 2022, S. 83). Dabei gilt insbesondere der Begriff „transsexuell“ als obsolet (Vgl. Rauchfleisch, 2021, 14 f.). Auch Nicht-binäre Menschen werden in dieser Arbeit unter dem Sammelbegriff trans gefasst, sofern das ihrer Selbstbezeichnung entspricht, weil sie dem zugewiesenen Geschlecht nicht entsprechen. „Nicht-binäre (Englisch "non-binary") Menschen haben eine Geschlechtsidentität, die weder-noch, also weder ganz/immer weiblich, noch ganz/immer

männlich ist“ definiert Arn Sauer im LSBTIQ³-Lexikon der Bundeszentrale für politische Bildung (Sauer, 2018).

Den Ausführungen Udo Rauchfleischs folgend, sollen in dieser Arbeit, wie andere Geschlechtsbegriffe auch, Cis- und Transgeschlechtlichkeit nicht in Stein gemeißelt werden, sondern „als Kristallisationspunkte auf Kontinua mit fließenden Übergängen angesehen“ werden (Rauchfleisch, 2021, S. 29).

Auch wenn die Zahl der in Deutschland lebenden trans Personen auf ca. 498.000 Menschen und somit nur ca. 0,6% der Bevölkerung geschätzt wird (s. Deutsche Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität e.V. [dgti], 2021, Abs. 4), sollen diese keinesfalls aus den Betrachtungen dieser Arbeit ausgeklammert werden, denn sie „erleben in ihrem Alltag vielfältige Schwierigkeiten bis hin zu Psychopathologisierung und schwerwiegender Diskriminierung, auch durch Institutionen des Hilfesystems.“ (Sauer & Meyer, 2016, S. 5).

Der Zuweisungsakt und das Zwei-Geschlechter-Modell seien dabei selbst Teil dieser Diskriminierungspraxis und „[d]ie zweigeschlechtliche Subjektivierung und Verwerfung können als grundlegende normative Gewalt der Bevölkerungsregulierung verstanden werden, die alle Menschen unterwirft, sich aber besonders gewaltvoll gegen Menschen äußert, die cis-zweigeschlechtlichen Normen nicht entsprechen.“ (Fütty, 2019, S. 209).

Aus einer diskriminierungssensiblen Perspektive kann Cisgeschlechtlichkeit als Privilegierung und Transgeschlechtlichkeit als Marginalisierung betrachtet werden. In Kapitel 4.2.2 dieser Arbeit werden die besonderen Herausforderungen und Diskriminierungserfahrungen transgeschlechtlicher Menschen und insbesondere Kinder genauer beleuchtet.

3 Geschlecht und Recht

Auf allen Ebenen der Gesetzgebung finden sich Bezüge zu Geschlecht. Im folgenden Abschnitt sollen dabei die Gesetze und politischen Strategien herausgearbeitet werden, die im Hinblick auf geschlechterbewusste Pädagogik eine besondere Relevanz haben, deren Grundlage darstellen und Einfluss darauf haben (sollten), wie geschlechterbewusste Pädagogik ausgestaltet wird.

3.1 Gender-Mainstreaming

Gender-Mainstreaming ist eine politische Strategie zur Gleichstellung von Geschlechtern (Focks, 2016, S. 102). Diese zielt darauf ab „bei allen gesellschaftlichen und politischen

³ Abkürzung für lesbische, schwule, bisexuelle, trans, inter und queere Menschen.

Vorhaben die unterschiedlichen Auswirkungen auf die Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern grundsätzlich und systematisch zu berücksichtigen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021, Abs. 1). Der Begriff etabliert sich auf der vierten Weltfrauenkonferenz, die 1995 in Peking stattfindet, als umfassendes Gleichstellungsprojekt (UN Women Deutschland, 2020, Abs.1).

1997 kommen alle Mitgliedstaaten der EU im Amsterdamer Vertrag überein, Gender-Mainstreaming politisch umzusetzen (Bereswill & Ehlert, 2022a, S. 196). Gender-Mainstreaming ist als internationale Übereinkunft zu verstehen, die Gleichstellung als Ziel vorgibt, wobei sowohl die Umsetzung als auch Wirksamkeit der Instrumente des Gender-Mainstreamings in der Kritik stehen (ebd., S.198).

Zudem wird an der Strategie des Gender-Mainstreamings unter anderem kritisiert, dass sie oftmals weiter in binären Geschlechterkonstruktionen verhaftet und die Verwobenheit von Geschlecht mit verschiedenen Differenzkategorien wie z.B. Behinderung nicht hinlänglich berücksichtigt (Focks, 2016, S. 103) Des Weiteren wird ihr eine unzureichende dekonstruktive Perspektive auf Geschlecht attestiert (Smykalla, 2010, S. 99)

Eine Reihe von Gesetzen, die zum Teil schon vor Etablierung des Terminus bestehen, gehen mit dem Gender-Mainstreaming einher. Ein Ausschnitt daraus wird im Folgenden abgebildet.

3.2 Menschenrechtliche Grundlagen

Sowohl Aspekte der UN-Kinderrechtskonvention (UNKR), als auch der Frauenrechtskonvention der vereinten Nationen (CEDAW) stellen im Sinne der Sozialarbeit als Menschenrechtsprofession wichtige Grundbausteine der geschlechterbewussten Pädagogik dar.

1981 tritt das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (Frauenrechtskonvention oder CEDAW) in Kraft und markiert einen bedeutsamen Punkt der gesetzlichen Gleichberechtigungsbemühungen (BMFSFJ, 2020, S. 15). Für diese Arbeit besonders hervorzuheben ist Artikel 5 der Konvention:

„Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um einen Wandel in den sozialen und kulturellen Verhaltensmustern von Mann und Frau zu bewirken, um so zur Beseitigung von Vorurteilen sowie von herkömmlichen und allen sonstigen auf der Vorstellung von der Unterlegenheit oder Überlegenheit des einen oder anderen Geschlechts oder der stereotypen Rollenverteilung von Mann und Frau beruhenden Praktiken zu gelangen“

Der Artikel greift elementare Teile des Geschlechtsverständnisses dieser Arbeit auf; Geschlecht ist mit Vorannahmen, Machtachsen und Stereotypen verknüpft und diesen Aspekten kann und muss auch die geschlechterbewusste Pädagogik begegnen.

Auch die von Deutschland 1992 ratifizierte UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) verbietet Diskriminierung aufgrund von Geschlecht (Art.2 Abs.1 UN-KRK).

In Kapitel 2.2. dieser Arbeit wird deutlich, dass Geschlecht einen Teil der menschlichen Identität darstellen kann. Im achten Artikel der UN-KRK heißt es zur Identität:

(1) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, das Recht des Kindes zu achten, seine Identität, einschließlich seiner Staatsangehörigkeit, seines Namens und seiner gesetzlich anerkannten Familienbeziehungen, ohne rechtswidrige Eingriffe zu behalten (Art.8. Abs.1 UN-KRK).

(2) Werden einem Kind widerrechtlich einige oder alle Bestandteile seiner Identität genommen, so gewähren die Vertragsstaaten ihm angemessenen Beistand und Schutz mit dem Ziel, seine Identität so schnell wie möglich wiederherzustellen (Art. 8 Abs.2 UN-KRK).

Kinder haben demnach ein Recht darauf, dass ihr (tatsächliches) Geschlecht als Teil ihrer Identität anerkannt und geschützt wird. Die Akzeptanz der Identität eines Kindes kann als Grundlage einer jeden Pädagogik insbesondere der geschlechterbewussten verstanden werden.

Auch die Yogyakarta-Prinzipien (s. Kap. 2.2) sind wichtige Leitlinien in Bezug auf Menschenrechte für Menschen, die nicht den gesellschaftlichen Normvorgaben von Geschlecht entsprechen (Hirschfeld-Eddy-Stiftung, 2008). Kritisiert werden kann allerdings, dass sie nicht völkerrechtlich bindend sind (Emmert, 2022, S. 164).

3.3 Gesetzeslage in Deutschland

Im Artikel drei des deutschen Grundgesetzes heißt es: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.“ (Art. 3 Abs. 2 GG), zudem „darf [niemand] wegen seines Geschlechtes (...) benachteiligt oder bevorzugt werden“ (Art.3. Abs. 3 GG). Somit ist geschlechtliche Gleichstellung (zweier binärer Geschlechter) in der höchsten deutschen Rechtsnorm verankert.

Das achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII) regelt die Kinder- und Jugendhilfe. §9 thematisiert die Grundrichtung der Erziehung und die Gleichberechtigung junger Menschen. Im dritten Absatz heißt es dort:

„Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen, Jungen sowie transidenten, nichtbinären und intergeschlechtlichen jungen Menschen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern(...)“ (§9 Abs.3 SGB VIII).

Im dritten Abschnitt des SGB VIII wird der Auftrag von Kindertageseinrichtungen geregelt. Nach §22 sollen diese „die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbestimmten (...) Persönlichkeit fördern.“ (§22 Abs. 2 Nr.1 SGB VIII).

Für das Land Nordrhein-Westfalen gilt das „dritte Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes; Gesetz zur Förderung der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes - Kinder- und Jugendförderungsgesetz“ - (3. AG-KJHG - KJFöG), indem Gender-Mainstreaming als „durchgängiges Leitprinzip“ verankert ist (§4 3. AG-KJHG-KJFöG). Träger der Jugendhilfe sollen demnach

- „- die geschlechtsspezifischen Belange von Mädchen und Jungen berücksichtigen,
- zur Verbesserung ihrer Lebenslagen und zum Abbau geschlechtsspezifischer Benachteiligungen und Rollenzuschreibungen beitragen,
- die gleichberechtigte Teilhabe und Ansprache von Mädchen und Jungen ermöglichen und sie zu einer konstruktiven Konfliktbearbeitung befähigen,
- unterschiedliche Lebensentwürfe, sexuelle Orientierungen und geschlechtliche Identitäten als gleichberechtigt anerkennen“ (§4 3. AG-KJHG-KJFöG).

Die Gesetzgebung liefert somit sowohl allgemeine Vorgaben zur Gleichberechtigung als auch konkrete für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Dabei ist festzustellen, dass in Gesetzestexten sprachlich meist nur zwei Geschlechter dargestellt werden und somit Menschen, die keine Frauen oder Männer sind, in Teilen der Gesetzgebung nicht repräsentiert werden. Eine Ausnahme stellt dabei der vorgestellte neunte Paragraph des SGB VIII dar, das nach den Änderungen auf Grundlage des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes im Jahr 2021 (Deutscher Bundestag, 2021, S. 1446) nicht mehr nur Mädchen und Jungen erwähnt, sondern nicht-binäre, inter und trans Kinder explizit miteinschließt.

Insgesamt ergibt sich aus der Gesetzeslage ein deutlicher Auftrag an Kindertageseinrichtungen, Gleichberechtigung zu fördern und Geschlechterbilder zu reflektieren.

3.4 Personenstands- und Selbstbestimmungsgesetz

Die bisher dargestellten gesetzlichen Grundlagen beziehen sich größtenteils auf Gleichberechtigung von Geschlechtern. Im Folgenden sollen die Gesetzesnormen skizziert werden, die im Besonderen trans- und intergeschlechtliche Kinder und Erwachsene betreffen. Der Blick auf die aktuellen Veränderungen der Gesetzeslage zeigt auf, mit welchen Ausschlüssen und Herausforderungen inter und trans Personen auch gegenwärtig noch konfrontiert werden.

Das Personenstandsgesetz regelt in Deutschland Eintragungen in das Personenstandsregister. Dazu zählt auch der Geschlechtseintrag. Im Dezember 2018 beschließt der Deutsche

Bundestag „das Gesetz zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben“ (Deutscher Bundestag, 2018, S. 2635) und ermöglicht dadurch die Änderung und Ergänzung des Personenstandsgesetzes. Es ist nunmehr nach §22 Abs.3 PStG möglich, neben den Geschlechtseinträgen *weiblich* und *männlich* oder keinem Geschlechtseintrag auch den Eintrag *divers* zu wählen, wenn eine „Variante der Geschlechtsentwicklung“ (§22 Abs. 3 PStG) vorliegt. §45b PStG regelt die Bedingungen dafür.

Die Änderung des Geschlechtseintrages über diese Rechtsnorm steht nach einem Urteil des Bundesgerichtshofes derzeit nicht für trans Personen, sondern ausschließlich für intergeschlechtliche Menschen offen, weshalb im Sommer 2020 Verfassungsbeschwerde eingelegt wird, wie mehrere Betroffenenverbände verlautbaren (s. dgti, Bundesverband trans* (BVT*), Lesben- und Schwulenverband (LSVD) & Gesellschaft für Freiheitsrechte (GFF), 2020). Als einen zentralen Kritikpunkt formuliert der Lesben- und Schwulenverband (LSVD), der sich auch für die Belange trans- und intergeschlechtlicher Menschen einsetzt, dass „die Argumentation des BGH (...) verkennt, dass das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) in zahlreichen Entscheidungen der empfundenen Geschlechtsidentität dasselbe Gewicht zugemessen hat, wie der in § 45b PStG verwendeten Formulierung der ‚Variante der Geschlechtsentwicklung‘“ (LSVD, 2020, Abs. 3). Es wird also gefordert, dass die Personenstandsänderung von allen Menschen vorgenommen werden kann, deren Zuweisungsgeschlecht nicht dem tatsächlichen entspricht.

Im Kontext gesetzlicher Grundlagen wird deutlich, dass unterschiedliche Perspektiven auf Geschlecht nicht nur theoretische Gebäude sind, sondern unter anderem konkrete rechtliche Auswirkungen darauf haben, wie Menschen ihr Leben und ihre Geschlechtlichkeit ausgestalten können. Die dargelegte Gesetzesänderung stellt hierbei einen Fortschritt für die Sichtbarkeit und Akzeptanz von Intergeschlechtlichkeit dar.

Die Belange von trans Personen werden weiterhin über das sogenannte *Transsexuellengesetz* geregelt, welches im Folgenden beleuchtet werden soll.

Das „Gesetz über die Änderung der Vornamen und die Feststellung der Geschlechtszugehörigkeit in besonderen Fällen“, auch Transsexuellengesetz (TSG), regelt in Deutschland seit Anfang der 1980er Jahre die rechtlichen Bedingungen für Änderungen von Vornamen und Geschlechtseintrag für trans Personen. Obwohl vormalige Abschnitte des Gesetzes, die beispielsweise Scheidung und Sterilisation als Bedingungen für eine Änderung des Geschlechtseintrags festlegten, geändert wurden, wird auch die aktuelle Version des Gesetzes durch viele Betroffene weiterhin als diskriminierend eingestuft (Bundesverband Trans*, 2020, Abs. 2). Das Bundesverfassungsgericht erklärt dementsprechend weite Teile des Gesetzes für verfassungswidrig, weshalb das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMSFSJ) gemeinsam mit dem Bundesjustizministerium im Sommer diesen Jahres die

Eckpunkte eines neuen Selbstbestimmungsgesetzes vorstellt, welches das TSG ablösen soll (BMFSFJ, 2022, Abs. 1).

Die Voraussetzungen für eine Änderung des Geschlechtseintrages und/oder des Vornamens sollen mit diesem Gesetz erheblich vereinfacht werden (ebd. Abs. 4); unter anderem entfällt das Gerichtsverfahren und die erniedrigende Gutachtenpflicht nach §4 Abs. 3 TSG.

Kritisiert wird das Selbstbestimmungsgesetz unter anderem von der AfD (s. BT-Drs. 20/3597 vom 22.09.2022) und von Magazinen wie der Emma, die eine „Transideologie“ konstatiert (Louis, 2022, Abs. 2). Dahingegen gibt es von Betroffenenverbänden nach langjährigen Forderungen einer Gesetzesänderung große Zustimmung (s. Bundesverband Trans* & Lesben- und Schwulenverband, 2022, 4 f.). Sowohl die jüngste Änderung des Personenstandsgesetzes als auch die Einführung des Selbstbestimmungsgesetzes tragen einem Perspektivwechsel auf Geschlecht Rechnung. Eine angenommene biologisch determinierte geschlechtliche Binarität weicht auch rechtlich ein Stück weit einem emanzipatorischen Blickwinkel auf Geschlecht. Die persönliche Perspektive auf das eigene Geschlecht bekommt durch die Gesetzesänderung ein stärkeres Gewicht und die deutsche Rechtsprechung nähert sich somit menschenrechtlichen Maßgaben.

4 Geschlecht und Gesellschaft

Wie im vorangegangenen Teil zur Rechtsprechung deutlich geworden ist, zieht sich das Themenfeld Geschlecht durch sämtliche Lebensbereiche. Insbesondere Geschlechtsstereotype spielen eine bedeutende Rolle im gesellschaftlichen Leben. Dieser Teil der Arbeit soll klären, was Geschlechtsstereotype sind und welche Auswirkungen sie haben. Zudem wird angeführt, in welchen Bereichen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben durch geschlechtliche Diskriminierung eingeschränkt ist.

4.1 Geschlechtsstereotype

Kenntnis und Reflexion von Geschlechtsstereotypen sind obligatorisch für die geschlechterbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Das Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (KiQuTG), welches seit 2019 für alle Bundesländer gültig ist, verankert den „Abbau geschlechtsspezifischer Stereotype“ als Aufgabe für Kindertageseinrichtungen (§2 Nr. 10 KiQuTG).

Soziale Kategorisierung ist als Vorstufe der Stereotypisierung ein notwendiger Prozess, den Kinder erlernen, um die Wahrnehmung der Welt zu vereinfachen (Martiny, Sarah E., Froehlich, Laura, 2020, S. 4). Klauer beschreibt „[die] generelle(...) Bereitschaft von Personen zur sozialen Kategorisierung“ als „einen zentralen Mechanismus bei der Entstehung von Stereotypen“

(Klauer, 2020, S. 21). Die vorgenommenen Kategorisierungen beeinflussen dabei sowohl die Urteilsprozesse als auch die gesamte Informationsverarbeitung der kategorisierenden Person und haben darüber hinaus auch großen Einfluss auf die kategorisierte Person (ebd.)

Nach den Erläuterungen zu Stereotypen im Allgemeinen scheint nun die Definition von Hannover und Wolters passend für die Betrachtungen von Geschlechtsstereotypen im Speziellen:

„Geschlechtsstereotype bezeichnen (...) Verbindungen zwischen Attributen und einer Geschlechtskategorie, d. h. Annahmen, die Menschen darüber haben, welche Merkmale männliche und weibliche Personen (angeblich) haben (...) oder haben sollten.“ (Hannover & Wolter, 2020, S. 202)

Die sogenannten *Baby X Experimente* zeigen bereits in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts eindrücklich, wie Vorannahmen zum Geschlecht unsere Wahrnehmung beeinflussen (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 47). Der Gesichtsausdruck ein- und desselben Babys wird dabei von Erwachsenen unterschiedlich interpretiert, je nachdem, ob das Baby vorher als Junge oder Mädchen vorgestellt wurde (ebd.). Eine Studie der Yale-Universität kann 2019 nachweisen, dass Erwachsene den Schmerz von Mädchen weniger ernst nehmen als den von Jungen, weil sie unterschiedliche Vorannahmen zur Emotionalität der zwei binären Geschlechter machen (Teare, 2019, Abs. 1). Zahlreiche Wiederholungen und Erweiterungen dieser Experimente zeigen die Tragweite von Geschlechtsstereotypen auf (s. Schnerring & Verlan, 2018).

Bereits im Alter von zwei Jahren erkennen Kinder die Bedeutung der sozialen Kategorie Geschlecht und bilden daher geschlechtsbezogene Stereotype aus; beispielsweise ordnen sie in diesem Alter Spielmaterial den beiden binären Geschlechtern zu (Hannover & Wolter, 2020, S. 204). Im Alter von drei bis sechs nimmt die Bedeutung von Geschlechtsstereotypen noch weiter zu, sodass Kinder diesbezüglich streng einteilen, was sich im Grundschulalter wieder etwas erweicht (Rohrmann, 2020, S. 1068).

Hannover und Wolter kristallisieren die Wirkmacht von Geschlechtsstereotypen im Kindesalter heraus: „Geschlechtsstereotype wirken wie Erwartungen oder sich selbst erfüllende Prophezeiungen. Denn sie beeinflussen die Wahrnehmung, die das Individuum von sich selbst und anderen hat und damit auch die Verhaltensweisen, die es der eigenen und anderen Personen gegenüber zeigt.“ (Hannover & Wolter, 2020, S. 206). Sie zeigen auf, dass (schulische) Leistungen von Kindern mit geschlechtsstereotypen Annahmen korrelieren, sogar davon abhängig sind, was geschlechtsbezogen von Kindern erwartet wird, und das Geschlechtsstereotype so stark wirken, dass sie die eigene Geschlechtsidentität mitgestalten. (ebd. S. 206 ff.).

Der gesetzliche Auftrag an KiTas, dem entgegenzuwirken, ist in Anbetracht des Gewichts von Geschlechterstereotypen ein bedeutsamer Aspekt pädagogischen Handelns.

4.2 Ungleichbehandlungen

Der vorherige Abschnitt zeigt, dass Stereotype im Bereich Geschlecht Ungleichbehandlungen zur Folge haben können. Nachfolgend soll aufgezeigt werden, welche Benachteiligungen und Ungleichbehandlungen sich konkret aus Geschlecht, sowie Zuordnungs- und Normierungspraxis ergeben. Der erste Teil skizziert dabei allgemeine Aspekte geschlechtsbezogener Diskriminierung. Im zweiten Teil wird diese in Bezug auf trans und inter Personen betrachtet.

4.2.1 Geschlechtsbezogene Diskriminierung

Diskriminierung ist ein Themenfeld, welches in Kindertageseinrichtungen in den Blick zu nehmen ist (s. Krause et al., 2016, S. 27 f.). „Soziale Diskrimination“ ist nach Klima und Krause eine „Bezeichnung für Einstellungen oder Verhaltensweisen, durch die andere Menschen oder Gruppen verächtlich gemacht oder benachteiligt – „diskriminiert“ werden (...).“ (2020, S. 153) Scherr und Breit führen dabei drei Konsequenzen von Diskriminierung an: „objektive (...) Benachteiligungen“, „Beschädigungen der Selbstachtung und des Selbstwertgefühls“ und Überformung des Individuums durch „Zuordnung zu einer Kategorie“ (Scherr & Breit, 2019, S. 29 f.). Diese Benachteiligungen sind im Hinblick auf Geschlecht deutlich erkennbar:

„Überall, wo Machtverhältnisse im Spiel sind (...), sind Frauen deutlich im Nachteil (...)“ konstatiert Barbara Rendtorff (Rendtorff, 2015, S. 12). Tim Rohrmann und Christa Wanzeck-Sielert führen an, wie weitreichend nicht nur die Differenzierung der (binären) Geschlechter, sondern auch ihre Hierarchisierung geht (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 35). Frauen werden in vielen Gesellschaften auch aktuell noch Häuslichkeit, Emotionen und Fürsorge zugeordnet; Männern eher Öffentlichkeit, Macht und Selbstsicherheit (ebd.). Nicht-binäre Geschlechter werden gar nicht erst sichtbar. Als Benachteiligungen von Frauen gegenüber Männern nennen Rohrmann und Wanzeck-Sielert u.a. schlechtere Bezahlung, weniger Führungspositionen, weniger Bewegungsfreiheit, mehr (sexualisierte) Gewalt (ebd. S. 35 f.).

Bezahlungsunterschiede zwischen Männern und Frauen werden durch den Gender Pay Gap erfasst (Zinke, 2020, Abs. 3). Der unbereinigte Gender Pay Gap gibt den durchschnittlichen Lohnunterschied in Prozent an und liegt im Jahr 2022 bei 18% (BMSFSJ, 2022, Abs. 3). In die Berechnung des bereinigten Gender Pay Gaps fließen Unterbrechungszeiten, Position, Teilzeitarbeit und andere Faktoren ein, weshalb dieser deutlich geringer ausfällt als der unbereinigte (Henninger, 2020, S. 202 f.).

Von einigen, so führt Henninger an, wird er als realistischere Beschreibung des Gehaltsunterschieds angenommen, mit der Begründung, dass die aufgezählten Faktoren auf individuellen Entscheidungen beruhen (ebd.). Dies scheint, nachdem diese Arbeit bereits die Macht von Stereotypen und gesellschaftlichen Erwartungen an Geschlecht darlegen konnte, eine wenig ganzheitliche Sichtweise zu sein.

Auch wenn Mädchen bessere Bildungserfolge erzielen, sind Männer später beruflich erfolgreicher (Noweck, 2015, S. 26 ff.). Anna Noweck zeigt auf, dass Frauen häufiger in niedriger bezahlten Berufsfeldern tätig sind als Männer und dass sie häufiger geringfügig beschäftigt und seltener in Führungspositionen sind als Männer (ebd. S. 29).

Im gleichen Band weist Prisca Patenge darauf hin, dass die Zahl der erwerbsarbeitenden Frauen zwar zunimmt, aber die Zahl der Sorge arbeitenden Männer nicht entsprechend ansteigt, sodass sich die übermäßige Mehrfachbelastung für Frauen häuft (Patenge, 2015, S. 161).

Im Jahr 2021 werden in Deutschland 115.342 Frauen Opfer von Partnerschaftsgewalt, wobei die Dunkelziffer deutlich höher liegen dürfte (Bundeskriminalamt, 2022, S. 33 f.). Der Anteil von weiblichen Opfern liegt dabei mit 80,3 % deutlich höher als der der männlichen Opfer (ebd. S. 33). Insgesamt 113 Frauen werden 2021 im Rahmen von Partnerschaftskriminalität getötet (ebd.). Das Bundeskriminalamt führt an, dass die Gewalt „in allen sozialen Schichten vorkommt [und] durch patriarchalische Beziehungsstrukturen und ungleiche Machtverhältnisse erklärt werden kann“ (ebd. S. 34).

Die Marginalisierung von Frauen und anderen nicht männlichen Geschlechtern durchzieht die meisten Lebensbereiche, auch wenn wie bereits dargelegt, Gleichstellung in vielfacher Hinsicht gesetzlich verankert ist. Die Abwertung von Frauen und Mädchen beginnt dabei schon im Kindesalter bzw. bereits vor der Geburt, denn „[e]ine Präferenz für die Geburt von Jungen ist ein kulturgeschichtlich altes und geografisch weitverbreitetes Phänomen im Kontext einer gesellschaftlichen Dominanz von Männern“ (Hirschauer et al., 2014, S. 170). Dies trägt sich bis ins Kleinkindalter fort: Männlichkeit und Weiblichkeit werden hierarchisiert, indem Bezugspersonen schon früh deutlich machen, dass stereotyp weibliches Verhalten eines angenommenen Jungens eher sanktioniert wird als stereotyp männliches Verhalten eines Mädchens (Steins, 2015, S. 174). Dies macht den Auftrag für pädagogische Fachkräfte deutlich, zu reflektieren inwiefern kindliches Verhalten auf Grund von (zugeschriebener) Geschlechtszugehörigkeit unterschiedlich bewertet wird und ob beispielsweise in der eigenen Einrichtung ein Mädchen mit Traktor-T-Shirt weniger als Abweichung markiert wird, als ein Junge mit lackierten Fingernägeln.

Wenn Diskriminierung umfänglich erkannt werden soll, ist ein besonderes Augenmerk auf die Verwobenheit der Kategorie Geschlecht mit anderen Kategorien zu legen. So betreffen die

schlechteren Bildungserfolge für Jungs insbesondere diejenigen Jungs, die migrantisiert werden (Noweck, 2015, S. 26), behinderte Frauen sind besonders häufig von Gewalt betroffen (s. BMSFSJ, 2012) und auch aus der Kategorie Transgeschlechtlichkeit und der Kategorie Geschlecht ergeben sich besondere Marginalisierungen für trans Frauen, die unter dem Begriff Transmisogynie gefasst werden können (Ewert, 2018, S. 76 f.). Die Verwobenheiten gilt es mitzudenken, wenn das komplexe Gebiet geschlechtlicher Diskriminierung erfasst werden soll.

4.2.2 Diskriminierung von trans- und intergeschlechtlichen Menschen

Trans und inter Kinder sind in besonderer Weise von Diskriminierung betroffen. Im Folgenden soll skizziert werden, welche Betroffenheiten sich für trans und inter Personen ergeben. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes stellt fest:

„Das in der Gesellschaft verankerte binäre Geschlechtsmodell, das ausschließlich männlich und weiblich kennt, benachteiligt Menschen, die sich nicht eindeutig geschlechtlich verorten können oder wollen, und stellt deren Existenz infrage. Es führt zur Ausgrenzung derjenigen Menschen, deren Geschlecht, Geschlechtsidentität oder Geschlechtsausdruck nicht den sozialen Erwartungen entspricht, und hindert sie an der freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit.“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2021b, Abs. 2)

Zunächst lässt sich festhalten, dass Transgeschlechtlichkeit gesamtgesellschaftlich zu wenig mitgedacht wird. Klocke schreibt sogar: „Abneigung, Unwissen, Diskriminierung und Verleugnung von Diskriminierung gegenüber trans*geschlechtlichen und geschlechtsnonkonformen Personen sind (...) weitverbreitet.“ (Klocke, 2016a, S. 45).

Im Jahr 2016 kommt eine Studie zu dem Ergebnis, dass über die Hälfte der trans Jugendlichen schon negative Erfahrungen bezüglich ihres Trans-Seins im Freundeskreis gemacht hat (Krell & Oldemeier, 2017, S. 174). Ähnliche Werte ergeben sich bei den Diskriminierungserfahrungen in der Öffentlichkeit (ebd. S. 177). So berichten die trans Jugendlichen von Fremddoutings gegen den eigenen Willen, Ausgrenzung in Bildung und Arbeit und sogar von körperlichen Gewalterfahrungen (Krell & Oldemeier, 2017, S. 176). Jede zweite trans Person hat also bereits Diskriminierungserfahrungen gemacht.

Auch intergeschlechtliche Personen waren in der Vergangenheit und sind auch aktuell noch verschiedenen Diskriminierungen ausgesetzt. Simone Emmert zeigt auf, dass oftmals bereits das Sprachhandeln ihnen gegenüber pathologisierend und diskriminierend ist (Emmert, 2022, S. 258). Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes weist auf „grobe Verletzungen der körperlichen Integrität“ aufgrund von Operationen hin (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2021a, Punkt 3), genau wie auf Problematiken wie „Fehlbehandlungen, Tabuisierung und die Vorenthaltung wichtiger Informationen“ oder fehlende Kostenübernahmen nötiger Behandlungen

durch Krankenkassen, die nicht vorsehen, beispielsweise Mutterschutzgeld an Personen zu zahlen, die nicht als weiblich gemeldet sind (ebd.).

Aus den verschiedenen Diskriminierungen, denen trans und inter Personen ausgesetzt werden, leitet sich der Auftrag an die geschlechterbewusste Pädagogik ab, für diese Themen zu sensibilisieren und Trans- und Intergeschlechtlichkeit konsequent mitzudenken.

5 Geschlecht und Pädagogik

In diesem Teil der Arbeit werden die dargebrachten Grundlagen zu Geschlecht mit Pädagogik verknüpft. Er gibt einleitend einen Überblick darüber, welche Aspekte von Geschlechtsentwicklung und Sozialisation für Pädagogik in Kindertageseinrichtungen relevant sind, welche Bedeutung den Geschlechtern von pädagogischen Fachkräften zugeschrieben wird und wie geschlechterbewusste Pädagogik definiert, begründet und zum Ausdruck gebracht wird.

5.1 Geschlechtsentwicklung und geschlechtliche Sozialisation

In diesem Abschnitt der Arbeit soll skizziert werden, welche Ansätze es gibt, um Geschlechtsentwicklung zu erklären und welche besonderen Entwicklungs- und Sozialisationspunkte bezüglich Geschlecht im Kindergartenalter markiert werden können.

Tim Rohrman und Christa Wanzeck-Sielert führen biologische, sozialisationstheoretische, kognitive und tiefenpsychologische Ansätze an, die Geschlechtsentwicklung und Geschlechterunterschiede sich zum Teil widersprechend und zum Teil ergänzend erklären (s. Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 45 ff.). Zu den biologischen Erklärungsmodellen stellen die Autor*innen fest, „dass auch die neueren Erkenntnisse von Biologie und Gehirnforschung Geschlechtsunterschiede nicht ausreichend erklären können“ (ebd. S. 45) und „die Einflüsse von Genen, Hormonen und Gehirnstrukturen tendenziell überschätzt [werden]“ (ebd.). Das bedeutet, dass ein Blick auf körperliche Entwicklungen, die Geschlechtern zugeordnet werden, nicht ausreicht, um die geschlechtsbezogenen Kristallisationspunkte in den ersten sechs Lebensjahren zu erfassen.

Gleichzeitig konstatieren sie, dass [Kinder] im Alter von drei bis vier Jahren allmählich erkennen, dass ihre Geschlechtszugehörigkeit durch Wünsche, Veränderungen des äußeren Erscheinungsbildes oder geschlechtsuntypische Verhaltensweisen nicht verändert werden kann (...).“ (Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 39). Hier wird Geschlecht eher als Gegebenheit gedacht, die „erkannt“ werden kann, aber nicht verhandelbar ist. Es lässt sich fragen, wie sich diese Definition ändern würde, wenn Kindern konsequent vermittelt werden würde, dass sie ihre Geschlechtlichkeit selbstbestimmt entwickeln können. Die Geschlechtsentwicklung wird also aus einer cisnormativen Perspektive betrachtet, indem außer Acht gelassen wird, dass

trans Kinder in vielen Fällen durchaus früh (in einigen Fällen sogar „schon immer“) wissen, dass ihr zugewiesenes Geschlecht inkorrekt ist (s. Krell & Oldemeier, 2017, S. 143). Udo Rauchfleisch weist darauf hin, dass diese cisnormative Brille der gesellschaftlichen Norm entspricht, weshalb Forschung zur Entwicklung von Cisgeschlechtlichkeit auch nicht stattfindet (Rauchfleisch, 2021, S. 11). Ergänzt werden sollte Rohrmanns und Wanzeck-Sielerts Perspektive durch die Argumentation Gintzels, dass es „sich bei der kindlichen Erkenntnis, selbst ein*e Geschlechtsinhaber*in zu sein und damit bestimmten Erwartungen und Zuschreibungen zu unterliegen, nicht um eine einmalige Einsicht [handelt], sondern um einen dynamischen Prozess“ (Gintzel, 2022, S. 30) und dieser mächtigen gesellschaftlichen Normen unterliegt. Als Kern der Geschlechtersozialisation kann gefasst werden, dass „Kinder (...) in Interaktionen mit ihrer sozialen Umwelt lernen, was es bedeutet, ein (bestimmtes) Geschlecht zu haben.“ (ebd.). Für die geschlechterbewusste Pädagogik ergeben sich aus den skizzierten Aspekten der Geschlechtersozialisation und aus dem Wissen über die Bedeutung von Geschlechterstereotypen Handlungsaufträge, die im nächsten Teil der Arbeit beleuchtet werden.

5.2 Geschlecht von pädagogischen Fachkräften

Den Geschlechtern pädagogischer Fachkräfte wird eine große Bedeutung zugeschrieben. Im Rahmen dieser Arbeit wird sie nicht in den Fokus genommen, soll aber kurz skizziert werden. Im Jahr 2020 arbeiten im Bundesland Nordrhein-Westfalen 117.355 Frauen und 7.207 Männer in Kindertageseinrichtungen. Das ergibt einen Frauenanteil von 94,2% und einen Männeranteil von 5,8% (Landtag Nordrhein-Westfalen, 2021, S. 2). Auch wenn dies rechnerisch 100% ergibt, ist davon auszugehen, dass auch nicht-binäre Personen in Kindertageseinrichtungen arbeiten, die hier nicht erfasst sind, wozu jedoch keine Daten vorliegen. In 65% der Kindertageseinrichtungen arbeiten keine Männer (ebd.). Die Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist ein gemeinhin mit dem weiblichen Geschlecht assoziiertes Feld, was durch Alltagsbezeichnungen wie „Frauenberuf“ ersichtlich wird (Gintzel, 2022, S. 76). „Durch diesen Minderheitenstatus, den [männliche Fachkräfte] lediglich aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit zugewiesen bekommen rückt ihre Individualität, rücken sie als Person in den Hintergrund.“ Konstatiert Matthias Gintzel (ebd.).

Viele Initiativen setzen sich für mehr männliches Personal in der KiTa ein (Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 111). Allerdings wird dies unterschiedlich begründet. Während die einen betonen wollen, dass alle Geschlechter alle Aufgaben übernehmen können und durch Männer in Kitas Stereotypen abgebaut werden sollen, sind andere überzeugt, dass Männer in Kitas durch unterstellte stereotype Männlichkeit die weiblichen Fachkräfte ergänzen können (Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 112 f.). Auch wenn es einige kritische Anmerkungen gibt, werden männliche Fachkräfte insgesamt zumeist als „Chance für ein neues Miteinander

der Geschlechter in der Kindererziehung“ (Rohrmann, 2020, S. 1070 f.) wahrgenommen. Dabei soll in dieser Arbeit nicht behauptet werden, dass es für ein gelingendes Aufwachsen nötig wäre, Bindungspersonen zweier binärer Geschlechter zu haben. Eher soll aufgezeigt werden, dass Bindungspersonen unabhängig von ihrem eigenen Geschlecht, die geschlechtliche Selbstbestimmung von Kindern unterstützen sollten. Wie dies ausgestaltet werden kann, soll im Folgenden skizziert werden.

5.3 Geschlechterbewusste Pädagogik

Im Folgenden soll die geschlechterbewusste Pädagogik aufgeklärt und beleuchtet werden. Zunächst erfolgt aus den Gesichtspunkten, die in dieser Arbeit bereits dargelegt wurden, eine Begründung der Notwendigkeit geschlechterbewusster Pädagogik. Anknüpfend erfolgt eine Begriffsdiskussion und -definition. Abschließend werden zum einen die Handlungsempfehlungen des Landes NRW und zum anderen Handlungsempfehlungen aus der Literatur präsentiert.

5.3.1 Begründung der Notwendigkeit

Diese Arbeit zeigt auf, dass Geschlecht bereits vor der Geburt eine bedeutende Rolle zugeschrieben wird. Dabei wird ersichtlich, dass insbesondere in den ersten sechs Lebensjahren Geschlecht und dazugehörige Stereotypen Themenfelder sind, mit und in denen sich Kinder auseinandersetzen (Kapitel 4.1 und 5.1). Petra Focks betont die Gefahr, die damit einhergeht, dass Kinder Stereotype noch nicht so einordnen können wie Erwachsene (Focks, 2016, S. 17) und konstatiert, dass „[d]iese frühen Botschaften über Geschlechtszugehörigkeiten und andere soziale Identitäten wie kulturelle oder ethnische Herkunft (...) die Entfaltungsmöglichkeiten und frühe Bildungsprozesse von Kindern [fördern oder behindern]“ (ebd.). Dies macht es notwendig, dass eine bewusste Haltung zum Themenfeld Geschlecht in die Pädagogik von Kindertageseinrichtungen integriert wird.

Auch die rechtlichen Grundlagen, die in Kapitel 3 dieser Arbeit angeführt werden, begründen die Notwendigkeit geschlechterbewusster Pädagogik.

Gildemeister und Günther betonen die Bedeutung der (de)konstruktivistischen Perspektive, die die geschlechterbewusste Pädagogik braucht, indem sie konstatieren, dass „Konstruktionen zu den Formen ‚natürlicher‘ Geschlechtlichkeit (...) in vielfältiger Weise das Geflecht des alltäglichen, aber auch des beruflichen Handelns [durchziehen].“ (Gildemeister & Günther, 2022b, S. 335). So „können [diese Konstruktionen]“ laut Gildemeister und Günther „nicht zuletzt dazu beitragen, Ungleichheit und Herrschaftsverhältnisse in dieser Dimension zu legitimieren und der Kritik zu entziehen.“ (ebd.). Es wird auch hier deutlich, dass Pädagogik

Stereotypen, Normierungen und der angenommenen Zweigeschlechtlichkeit in der Gesellschaft begegnen muss. Die Notwendigkeit eines bewussten Umgangs mit dem Themenfeld Geschlecht wird ersichtlich. Wie eine geschlechterbewusste Pädagogik ausgestaltet werden kann, soll in den folgenden Abschnitten geklärt werden.

5.3.2 Begriffsdiskussion

Die Beschäftigung mit dem Themenfeld Geschlecht wird unter verschiedenen Begrifflichkeiten gefasst. Geschlechtergerechtigkeit, Geschlechtersensibilität und Geschlechterbewusstsein sowie Geschlecht und Gender sind dabei Ausdrücke, die weder in der Fachliteratur noch in pädagogischen Kontexten eindeutig voneinander abgegrenzt werden (Jenderek, 2021, S. 19 ff.). Lydia Jenderek zeigt auf, dass konkrete Begriffsdefinitionen fehlen und beispielsweise die Formulierung *Gender* nicht zwangsläufig mit einem moderneren Konzept einhergeht als der Begriff *Geschlecht* (ebd. S.43). Allerdings wird der Ausdruck „geschlechterbewusste Pädagogik“ (ebd. S 43 f.) nach Jenderek „am ehesten mit einer inneren Haltung der Pädagog*innen“ zu Geschlecht verbunden. Dies scheint auch für die Betrachtungen in der vorliegenden Arbeit passend zu sein.

Melanie Kubandt beleuchtet Bildungspläne verschiedener Bundesländer und stellt fest, dass aus ihnen ebenfalls nicht ersichtlich wird, ob Termini wie „geschlechtersensibel“, „genderbewusst“ oder „geschlechterbewusst“ gleichbedeutend verwendet werden oder Unterschiedliches meinen (Kubandt, 2017, S. 7). Im Bildungsplan des Landes NRW wird „geschlechtersensibel“ (Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalens & Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018, S. 52), „gendersensibel“ (S. 52) „geschlechtergerecht“ (S. 52), und „geschlechterbewusst“ (ebd. S. 52, S. 74) verwendet, ohne sich trennscharf voneinander abgrenzende inhaltliche Unterschiede.

Die Uneindeutigkeit im Erleben des pädagogischen Personals spiegelt sich auch in der Literatur wider. So lassen sich in Empfehlungen zu geschlechtssensibler Pädagogik und zu genderbewusster Pädagogik durchaus an vielen Stellen Parallelen finden (vgl. z.B. Focks, 2016; Hubrig, 2019).

Es wird deutlich, dass der Begriff nicht einheitlich verwendet wird und diese Arbeit daher einer genaueren Definition bedarf. Durch die Begriffsbestimmung soll widerspiegelt werden, welche pädagogische Haltung sich aus den in der Arbeit dargelegten Annahmen zu Geschlecht ergeben kann. Die Definition Petra Focks kann dienlich sein, um die Gesamtrichtung der geschlechterbewussten Pädagogik zu skizzieren:

„Das Ziel gender- bzw. geschlechterbewusster Pädagogik ist es, Kinder – jenseits von Geschlechterklischees – in ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten zu fördern. Es geht darum, sie bei der Ausgestaltung ihrer individuellen Geschlechtsidentitäten zu unterstützen – unabhängig von den jeweils herrschenden Vorstellungen vom »richtigen Mädchen« und »richtigen Jungen«. Genderbewusste Pädagogik beruht auf einer Haltung, die auf der Anerkennung vielfältiger Lebensweisen basiert und Chancengerechtigkeit und Inklusion betont.“ (Focks, 2016, S. 97)

Die vorgelegte Definition spiegelt im Wesentlichen die Haltung wider, die auch in dieser Arbeit gelten soll. Abweichend dazu wird hier allerdings der Begriff *geschlechterbewusst* anstatt *genderbewusst* verwendet. Zum ersten Teilbegriff geschlechterbewusster Pädagogik *geschlechter-*, soll festgehalten werden, warum dieser und nicht *geschlechts-* oder *gender-* gewählt worden ist. Zunächst einmal wurde in Kapitel 2.1 der Arbeit die Sinnhaftigkeit der Trennung von *sex* und *gender* angezweifelt. Der Begriff *gender* ist aber noch sehr mit der Trennung des sogenannten biologischen Geschlechts (*sex*) und des sogenannten sozialen Geschlechts (*gender*) verknüpft. Der Geschlechter-Begriff in dieser Arbeit soll diese Assoziation nicht wecken, sondern verschiedene Perspektiven und Aspekte zusammenführen, um einen möglichst umfassenden Blick auf das Themenfeld Geschlecht zu werfen. Der Plural dient der Darstellung der Vielfalt von Geschlechtern.

Der zweite Teilbegriff *-bewusst* wird statt *sensibel* verwandt, um zu kennzeichnen, dass die Basis der Pädagogik in Bezug auf Geschlecht Bewusstwerdung und Bewusstsein sein sollte; das Bewusstsein über Stereotype, das Bewusstsein über die Wirkmacht der konstruierten Zweigeschlechtlichkeit und das Bewusstsein über die Vielfalt der Möglichkeiten, wie Geschlecht gelebt werden kann.

5.3.3 Bildungsgrundsätze des Landes NRW

Als Grundlage pädagogischen Handelns dienen die Bildungspläne der Bundesländer. Diese Arbeit erforscht die Bedeutung der geschlechterbewussten Pädagogik für Fachkräfte in Nordrhein-Westfalen, daher wird im Folgenden der Bildungsplan des Landes NRW auf das Themenfeld Geschlecht hin unter die Lupe genommen. Das Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalens (MFKJKS (heute MKJFGFI)) und das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Schulministerium NRW) veröffentlichen 2018 die aktuellen Bildungsgrundsätze des Landes. Ziel der Bildungsgrundsätze ist, „dass (sie) der fachlichen Orientierung für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Primarbereich dienen (...)“ (MFKJKS

Schulministerium NRW, 2018, S. 8). Im Folgenden werden die Aussagen aus den Bildungsgrundsätzen zum Themenfeld Geschlecht skizziert.

Die Bildungsgrundsätze fordern einen individuellen, akzeptierenden und wertschätzenden Blick auf jedes Kind – unabhängig von Merkmalen wie Geschlecht, Entwicklungsstand und Herkunft (S. 21). Es wird betont, dass jedes Kind ein Recht darauf hat, in seiner Individualität angenommen und gefördert zu werden (S. 47).

Ferner wird konstatiert:

„Im Elementar- und Primarbereich ist die Pädagogik der Geschlechtergerechtigkeit und Geschlechtersensibilität ein unverzichtbares und komplexes Thema. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Weltbild der Kinder schon in den frühen Lebensjahren durch vorgelebte Rollenbilder geprägt wird, die Geschlechtsidentität durch den kulturellen und sozialen Hintergrund unterschiedlich besetzt sein kann und unterschiedliche Interessen, Sichtweisen und Lernwege von Mädchen und Jungen sich auf den Erwerb von Kompetenzen und Wissen auswirken können.“ (S. 53)

Das Erproben der Geschlechterrolle im sozialen Gefüge findet in den Bildungsgrundsätzen mehrfach Erwähnung (s. S. 41, S. 72).

Geschlechterbewusste Pädagogik soll Kindern dabei helfen, „einengende Geschlechterbilder zu erweitern, unterschiedlichen Interessen neugierig nachzugehen und vielfältige, geschlechterunabhängige Kompetenzen zu erwerben“ (S. 53). Dies könne beispielsweise durch das Aufbrechen klassischer „geschlechterstereotype[r] Zuschreibungen und Erwartungshaltungen“ ermöglicht werden (S. 119). Die Bildungsgrundsätze schreiben vor, dass das Fachpersonal eine „gendersensible Haltung“ einnimmt (S.53). Die erfolgreiche Arbeit setze Fachwissen sowie „professionelle Empathie und eine hohe Reflexivität der eigenen Haltung“ voraus (S. 64).

Die Bildungsgrundsätze geben keine konkreten Maßnahmen vor, sondern beschreiben eine grundlegende Haltung zum Themenfeld Geschlecht. Direkte Handlungsempfehlungen aus der Literatur werden im Folgenden vorgestellt.

5.3.4 Handlungsempfehlungen

Diese Arbeit hat die Notwendigkeit einer geschlechterbewussten Pädagogik offenbart und ihre Zielrichtung dargelegt. Im Folgenden wird erläutert, welche Maßnahmen ergriffen werden können, um dieser Zielrichtung näher zu kommen. Die Darstellung der Handlungsempfehlungen ist Grundlage des Forschungsteils der Arbeit, da die Umsetzung dieser Handlungsempfehlungen ein Indikator für den Stellenwert geschlechterbewusster Pädagogik in Kindertageseinrichtungen und bei KiTa-Fachkräften sein kann.

Geschlechterbewusste Pädagogik will pädagogische Maßnahmen finden, die Kindern ermöglichen sollen, sich fernab von tradierten binären Geschlechtsvorstellungen selbstbestimmt

entwickeln können. Aus den vielfältigen möglichen Handlungsempfehlungen soll nun ein Auszug der wesentlichen dargestellt werden. Vor allem die Vorschläge aus der Handreichung für pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung der Bildungsinitiative Queerformat (Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg & Bildungsinitiative Queerformat, 2018) und die Handlungsempfehlungen aus „Starke Mädchen, starke Jungs“ (Focks, 2016) sollen hierfür zu Rate gezogen werden.

In Kapitel 4.1. dieser Arbeit wird die Wirkmacht von geschlechtsbezogenen Stereotypen sichtbar. Diesen kritisch zu begegnen, muss ein Ziel geschlechterbewusster Pädagogik sein. Petra Focks formuliert aus, wie Geschlechtsstereotypen in der KiTa begegnet werden kann (Focks, 2016, 23 f.). Dabei wird deutlich, dass Gegenentwürfe zu bekannten Geschlechtsstereotypen präsentiert werden sollten. So sollten z.B. Kinderbücher vielfältige Bilder von Geschlecht vermitteln. Die Fachkräfte sollten ihre Arbeit nicht geschlechtsstereotyp aufteilen, sondern auch Aufgaben übernehmen, die als geschlechtsuntypisch gelten. Spiele, Farben und ähnliches werden nicht Geschlechtern zugeordnet und es werden bewusst Angebote gemacht die stereotyp als geschlechtsuntypisch gelten (ebd.). Die Bedeutung von vielfältigem Spielmaterial wird auch von Stephanie Nordt hervorgehoben (s. Nordt, 2022, S. 9 f.).

Auf einer strukturellen Ebene fordert Focks unter anderem die Verankerung einer „genderbewussten Pädagogik in der Konzeption“ (ebd. 34), Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu dem Thema, explizite Nennung der genderbewussten Arbeitsweise in der Außendarstellung und explizite Ansprache von „Kinder[n] mit verschiedenen Geschlechtsidentitäten und auch unterschiedlichen Lebens- und Familienformen“.

In Bezug auf Doing Gender ist die Selbstreflexion des pädagogischen Personals von großer Bedeutung (ebd. S. 78). Auch Nordt untermauert die Bedeutung der „Reflexion der eigenen Rolle und des eigenen Handelns (Nordt, 2018, S. 99).

Wie in anderen Bereichen kann auch in KiTas eine geschlechterbewusste Grundhaltung im Sprachhandeln umgesetzt werden. Lann Hornscheidt konstatiert, dass „über Sprache (...) eben nicht nur Diskriminierungen (...), sondern auch Interventionen in Diskriminierungen [realisiert werden].“ (Hornscheidt, 2018, Abs. 5). Der Auftrag an Menschen, die in Kindertageseinrichtungen arbeiten wird von Petra Focks diesbezüglich unter anderem so gesetzt: Alle Menschen „in Elternfunktion“ und „nicht nur Mütter“ anzusprechen (Focks, 2016, S. 50), und „Eltern und Kinder mit verschiedenen Geschlechtsidentitäten“ anzusprechen (ebd. S. 34).

Wie in Kapitel 2.4.1 dieser Arbeit dargelegt werden konnte, ist Intergeschlechtlichkeit, auch wenn es ein eher seltenes Phänomen ist und rechtliche Verbesserungen zu verzeichnen sind, ein unbekanntes Thema. Nordt und Kugler schreiben sogar von einer „Tabuisierung“ (Nordt & Kugler, 2018, S. 21) und fordern dementsprechend, „das Thema Intergeschlechtlichkeit im Team und mit den Kindern und Eltern sachlich korrekt zu thematisieren und dadurch zu

enttabuisieren.“ (ebd.). Dafür ist eine fachliche Expertise von den Mitarbeitenden der Kindertageseinrichtung gefordert, die in Studium und Ausbildung gelehrt werden muss.

Zum Thema Transgeschlechtlichkeit lässt sich ein ähnliches Bild zeichnen; die Tatsache, dass viele trans Kinder ihr Trans-Sein schon früh erspüren (Krell & Oldemeier, 2017, S. 143) und die dargelegten Diskriminierungserfahrungen von trans Personen (Kapitel 4.2.2 dieser Arbeit) gebieten eine Betrachtung des Themas in der geschlechterbewussten Pädagogik. Auch Thomas Kugler macht deutlich, dass vor allem „Sachinformationen“ zu dem Thema zur Verfügung stehen müssen (Kugler, 2018, S. 51). Stephanie Nordt macht deutlich, dass die meisten Kinder nicht wissen, dass es nicht nur zwei Geschlechter gibt (Nardt, 2022, S. 8). Um Kindern hierzu Wissen vermitteln zu können, müssen pädagogische Fachkräfte dieses Wissen selbst haben. Auch hier wird der Bedarf an Wissensvermittlung in Ausbildung und Studium ersichtlich.

6 Methodik

Nachdem im ersten Teil der Arbeit zunächst die vielfältigen Perspektiven dargestellt wurden, aus denen heraus Geschlecht betrachtet werden kann und rechtliche, gesellschaftliche und pädagogische Bezüge zum Themenfeld Geschlecht hergestellt worden sind, soll im Folgenden erläutert werden, wie pädagogische Fachkräfte sich in einer Online-Umfrage zum Themenfeld Geschlecht und zu geschlechterbewusster Pädagogik positionieren. Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick darüber, wie bei der Forschung vorgegangen worden ist.

6.1 Erkenntnisinteresse

Die Arbeit soll explorieren, welche Relevanz geschlechterbewusste Pädagogik im Arbeitsalltag für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen hat. Wie nehmen KiTa-Fachkräfte ihre eigene Position und Kompetenz in dem Bereich wahr und wie schätzen sie die Umsetzung der geschlechterbewussten Pädagogik ein, wie fühlen sie sich auf die Arbeit im Themenfeld Geschlecht vorbereitet und inwieweit macht sich eine Verankerung geschlechterbewusster Pädagogik im Arbeitsalltag und in der Außendarstellung der KiTas bemerkbar? Die Studie ist explorativ angelegt. Das bedeutet, dass keine Hypothesen aufgestellt wurden, die es zu überprüfen gilt, sondern aus den Ergebnissen der Datenanalyse Forschungsbedarf ermittelt werden kann. Kerninteresse ist, herauszufinden, wie sich die Teilnehmenden und ihre Einrichtungen zu den verschiedenen Aspekten geschlechterbewusster Pädagogik positionieren.

Die Umfrage kann keinen Aufschluss darüber geben, ob oder wie geschlechterbewusste Pädagogik funktioniert. Dafür sind die Vorstellungen davon, was genau „geschlechterbewusst“ eigentlich bedeutet, zu uneindeutig (s. Kapitel 5.3.2). Dies würde ein anderes Studiendesign

erfordern. Dennoch soll sie einen Einblick darin bieten, welche Maßnahmen bereits bekannt sind und umgesetzt werden und ob dem Themenfeld Geschlecht im KiTa-Alltag überhaupt Relevanz beigemessen wird. Darüber hinaus soll sie Leerstellen aufdecken; diese genauer in den Blick zu nehmen kann als Chance für die Sozialarbeit/ Sozialpädagogik verstanden werden. Aus dem Einblick in die Einschätzungen der Fachkräfte können sich Hinweise auf Forschungshypothesen und Untersuchungsgegenstände ergeben.

6.2 Forschungsdesign

Das Messinstrument der Studie ist ein Online-Fragebogen.

Die Studie ist explorativ angelegt, das heißt, dass sie im Gegensatz zur hypothesenüberprüfenden explanativen Studie, der Entwicklung von Hypothesen, Forschungsfragen und Theorien dient (Döring & Bortz, 2016, S. 192). Die Auswertung erfolgt hauptsächlich über univariate Betrachtung der Daten. Der Befragungszeitraum betrug insgesamt vier Wochen. Die Befragung ist einmalig angelegt und wird nicht wiederholt. Es handelt sich nach Häder dementsprechend um eine Querschnittstudie (Häder, 2019, S. 117 f.).

6.3 Stichprobe

Die Onlineumfrage richtet sich an alle Menschen, die nach einschlägiger Berufsausbildung/Studium in Kindertageseinrichtungen in NRW arbeiten. 131 Personen öffnen den Fragebogen, davon brechen 32 Personen die Umfrage unmittelbar oder nach wenigen Fragen ab. N=99 Personen beantworten die Umfrage vollständig und sind in der Ergebnisdarstellung berücksichtigt. Aus der Auswertung der Ergebnisse ergeben sich folgende Daten zu den Teilnehmenden:

Der kleinste Teil der Teilnehmenden ist zum Zeitpunkt der Teilnahme 18-29 Jahre alt (15,15%). 25,25% der Teilnehmenden sind zwischen 30 und 39 Jahren alt, 40 bis 49 Jahre alt sind 24,24% und die größte Gruppe stellen mit ca. 35 % der Teilnehmenden Personen dar, die 50 Jahre und älter sind.

Die Berufsgruppe, die am häufigsten vertreten ist, ist die des*der Erzieher*in (81 Personen). vier Personen sind Sozialpädagog*innen/Sozialarbeiter*innen und sechs Personen sind sowohl Erzieher*in als auch Sozialpädagog*in/Sozialarbeiter*in. Zudem nehmen zwei Pädagog*innen teil. Sechs Personen gehören weiteren Berufsfeldern an, unter anderem Heilpädagogik und Heilerziehungspflege.

Knapp über die Hälfte der Teilnehmenden gibt an, schon 16 Jahre oder länger in KiTas zu arbeiten, 13,13% zwischen elf und 15 Jahren, 25,25% sechs bis zehn Jahre und 10,10 Prozent habe unter sechs Jahren Berufserfahrung.

An der Umfrage nehmen 85 Frauen, zwölf Männer und zwei nicht-binäre Menschen, von denen einer angibt, ein cis Mann zu sein, teil. Die Verteilung der Geschlechter der Teilnehmenden im Vergleich zur Verteilung der Geschlechter in Kindertageseinrichtungen NRW lässt sich Abbildung 1 entnehmen:

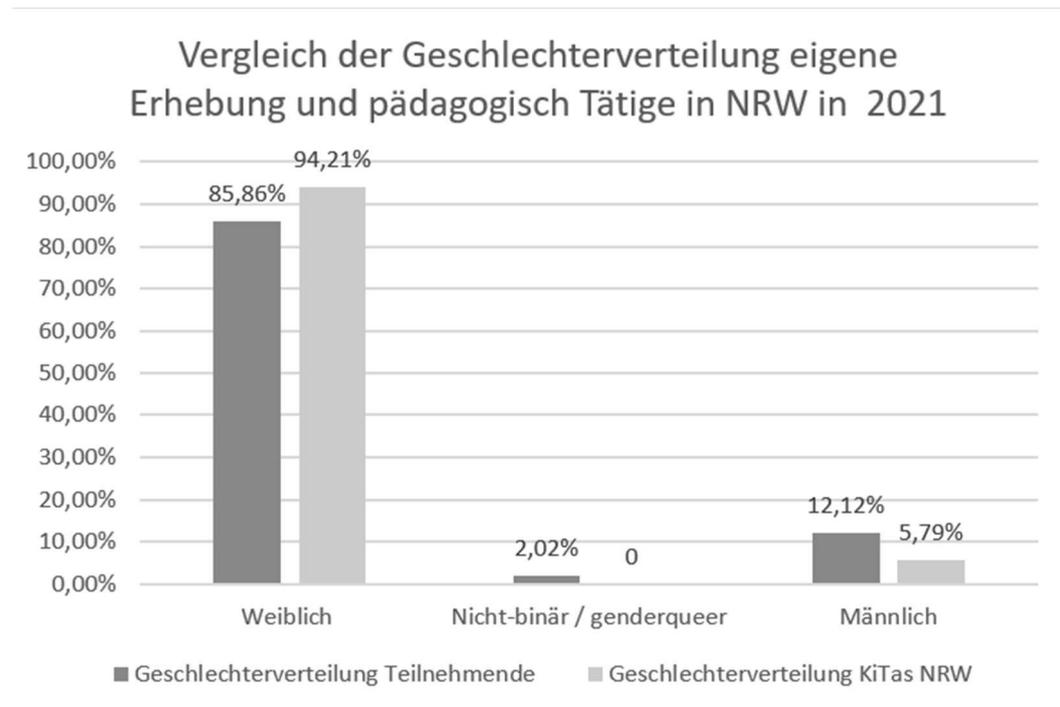


Abbildung 1 Vergleich der Geschlechterverteilung eigene Erhebung und pädagogisch Tätige in NRW

Daten zum Geschlecht der Teilnehmenden aus eigener Erhebung, Daten zum Geschlecht pädagogisch Tätiger in KiTas in NRW s. Landtag Nordrhein-Westfalen, 2021.

6.4 Erhebungsinstrument

Für die Datenerhebung wird der Fragebogen „Geschlechterbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen“ entwickelt, der sich im Anhang befindet (s. Anhang A). Die Umfrage ist so konstruiert, dass mehrere Teilaspekte geschlechterbewusster Pädagogik beleuchtet werden. Da kein bereits erprobtes Erhebungsinstrument zum Thema vorliegt, wird der Fragebogen basierend auf Handlungsempfehlungen aus der Literatur entwickelt. Eine Grundlage ist die Checkliste „Wie vielfältig ist Ihre Einrichtung“ (Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg & Bildungsinitiative Queerformat, 2018, S. 86 ff.), die von Stephanie Nordt basierend auf der Checkliste „How to support sexual diversity in schools- a checklist“ (La Trobe University, 2009) für Kitas adaptiert wurde. Eine weitere Grundlage stellen die von Petra Focks verfassten Handlungsempfehlungen für genderbewusste Pädagogik (Focks, 2016) dar (s. Kap. 5.3.4).

Nach einer ausführlichen Anleitung werden zum Einstieg demografische Daten erhoben. Im Anschluss an die Abfrage der demografischen Daten erfolgen Aussagen zum Themenfeld Geschlecht in der Ausbildung, auf struktureller Ebene, im Arbeitsalltag sowie in der persönlich/fachlichen Einstellung. Zu allen Aussagen wird die Stärke der Zustimmung zu diesen erfragt. Dafür wird in Anlehnung an die Likert-Skalierung (Häder, 2019, S. 102) eine fünfstufige Intensitätsskala (trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, weder noch, trifft eher zu, trifft zu) erstellt, die um den Punkt „weiß nicht“ ergänzt wird, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, Unsicherheit oder Unwissen zu einer Frage ausdrücken zu können. Die Datenerfassung ist so eingestellt, dass jede Frage beantwortet werden muss bzw. zu jeder Aussage der Grad der Zustimmung angegeben werden muss.

Um den Faktor der sozialen Erwünschtheit bei der Beantwortung gering zu halten, wird für die Erhebung der anonyme Onlinefragebogen gewählt und darauf hingewiesen, dass alle Fragen ehrlich beantwortet werden sollen. Die Motivation, den Fragebogen abzuschließen, soll dadurch erhöht werden, dass ein Fortschrittsbalken eingefügt wird, der darstellt, wieviel Prozent des Fragebogens schon bearbeitet ist.

6.5 Durchführung

Die Datenerhebung erfolgt mittels einer Onlineumfrage in Fragebogenform. Aufgrund der Datenschutzkompatibilität wird mit LimeSurvey gearbeitet. Der Link zur Umfrage wurde nach telefonischer Erläuterung per Mail versendet.

Im Pretest werden 10 Mitarbeiter*innen von Kindertageseinrichtungen in NRW befragt. Es wird rückgemeldet, dass Zeitmangel ein Faktor ist, der davon abhält, sich mit geschlechterbewusster Pädagogik auseinanderzusetzen. Deshalb wird im Fragebogen eine Frage dazu ergänzt. Darüber hinaus ergibt sich kein Überarbeitungsbedarf aus dem Pretest.

Zur Datenerhebung werden Kindertageseinrichtungen in ganz NRW kontaktiert. Insgesamt werden 34 Institutionen kontaktiert, von denen 26 die Weiterleitung des Onlinefragebogens an ihre Mitarbeiter*innen zusagen. Von den Institutionen, die die Weiterleitung zusagen, sind zehn Kindertageseinrichtungen, 15 Träger und Verbände sowie eine Familienbildungseinrichtung.

Dabei wird darauf geachtet, dass sowohl KiTas im ländlichen als auch im urbanen Raum, sowohl religiöse (katholisch und evangelisch) als auch städtische und freie Träger und sowohl große Familienzentren als auch kleine Einrichtungen kontaktiert werden. Die Daten hierzu werden allerdings im Fragebogen nicht erhoben, um sicherzustellen, dass kein beantworteter Fragebogen dadurch Rückschlüsse auf die Identität der Teilnehmenden zulässt, was die zugesicherte Anonymität gefährden würde.

Dadurch, dass der Fragebogen größtenteils über Trägerorganisationen weitergeleitet wird, die zwischen acht und 85 Kindertageseinrichtungen übergeordnet sind, lässt sich die genaue Zahl erreichter KiTas nicht ermitteln. Telefonisch zugesichert wird insgesamt eine Weiterleitung an die pädagogischen Fachkräfte von mindestens 200 KiTas.

6.6 Datenaufbereitung

Für die Datenanalyse werden nur vollständig ausgefüllte Fragebögen berücksichtigt, da die unvollständigen bereits nach den ersten Antworten abgebrochen wurden. Der Fragebogen ist so konzipiert, dass jede Frage beantwortet werden muss, demnach fehlen bei den nicht abgebrochenen Fragebögen keine Daten. Die Datenaufbereitung erfolgt mit den Programmen Microsoft Excel und SPSS. Die Rohdaten werden codiert, um Häufigkeiten, Mittelwerte, Korrelationen und Kreuztabellen analysieren und erstellen zu können. Es wird darauf geachtet, dass alle Daten positiv codiert sind.

Die Auswertung erfolgt aufgrund des explorativen Charakters des Fragebogens hauptsächlich über Häufigkeitsanalysen der einzelnen Variablen. Zur Vertiefung werden Ergebnisse aus Kreuztabellen, Mittelwerte und Korrelationen zwischen Variablen dargestellt. Die Analysen beziehen sich sofern nicht anders angegeben immer auf die Grundgesamtheit (N=99) aller Teilnehmenden.

7 Ergebnisse

Dieser Teil der Arbeit stellt die Ergebnisse der Online-Umfrage vor. Zunächst werden die Häufigkeitsverteilungen präsentiert, die die Zustimmung zu den einzelnen Aussagen im Fragebogen widerspiegeln. Im zweiten Teil der Ergebnisdarstellung werden einige Items genauer exploriert und auf Zusammenhänge untersucht. Die Ergebnisse resultieren immer aus den Angaben der Teilnehmenden und stellen keine Tatsachenbeschreibung dar.

7.1 Deskriptive Häufigkeitsanalyse

Der Fragebogen fragt die Geschlechterverteilung in den Teams der Kindertageseinrichtungen ab, in denen die Teilnehmenden arbeiten. Dabei zeigt sich, dass in fast 95% der KiTas entweder ausschließlich (ca. 37%) oder hauptsächlich (ca. 58%) Frauen tätig sind. Dazu spezifizieren einige der Teilnehmenden über die Kommentarfunktion, dass es in den KiTas einen Mann (viermal genannt) oder weniger Männer als Frauen (viermal genannt) gibt. Dazu kommen weitere Kommentare wie „Wir haben noch einen Kollegen, der sich nicht in die gesellschaftlichen Normen quetschen lässt.“ und „Es fehlen Männer in dieser Position“.

Der erste Teil des Fragebogens, nach der Erhebung allgemeiner Informationen und demografischer Daten, thematisiert die Ausbildung. Mehr als die Hälfte der Teilnehmenden gibt an, dass das Themenfeld Geschlecht nicht oder eher nicht ausreichend in der Ausbildung bzw. im Studium behandelt worden ist.

Tabelle 1 Themenfeld Geschlecht in der Ausbildung

	Häufigkeiten (in Prozent)
Nicht ausreichend behandelt	31,31%
Eher nicht ausreichend behandelt	31,31%
Weder noch	10,10%
Eher ausreichend behandelt	18,18%
Ausreichend behandelt	7,07%
Weiß nicht	2,02%

Dahingegen stimmen knapp 11% der Teilnehmenden (eher) zu, dass das Themenfeld Geschlecht in der Ausbildung einen zu großen Stellenwert angenommen hat. Ungefähr drei Viertel der Teilnehmenden finden dies (eher) nichtzutreffend.

8,08% der Teilnehmenden fühlen sich durch die Ausbildung gut auf das Themenfeld Geschlecht vorbereitet, 17,17% fühlen sich eher gut vorbereitet. Weder zutreffend noch unzutreffend finden dies 18,18% und über die Hälfte der Teilnehmenden stimmt nicht (24,24%) oder eher nicht (31,31%) zu, sich gut darauf vorbereitet zu fühlen, im KiTa-Alltag mit dem Themenfeld Geschlecht umzugehen.

Dabei stimmen ca. 34% der Teilnehmenden (eher) nicht zu, in der Ausbildung gelernt zu haben, dass ihr Verhalten/ ihre Äußerungen einen Einfluss darauf haben, welche Bilder von Geschlechtlichkeit bei Kindern entstehen. Bei ca. 59% trifft dies (eher) zu.

Die Themenfelder Trans- und Intergeschlechtlichkeit wurden den Teilnehmenden zu Folge in Ausbildung/Studium mehrheitlich nicht thematisiert:

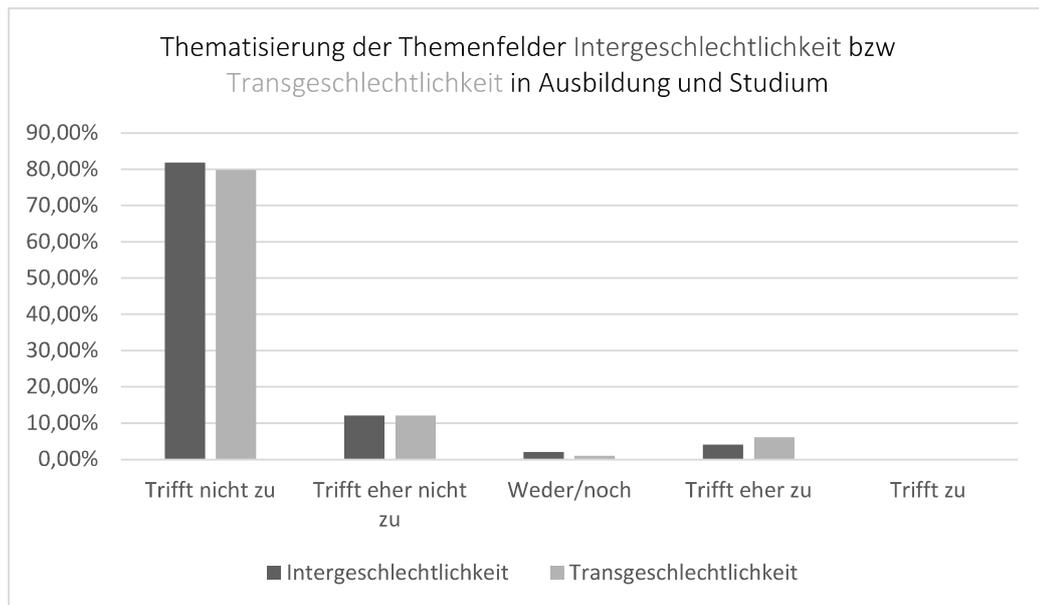


Abbildung 2 Inter- und Transgeschlechtlichkeit in Ausbildung und Studium

Zum Erfassen der strukturellen Ebene wird nach der Verankerung geschlechterbewusster Pädagogik in den Konzepten der Einrichtungen gefragt. Dass diese im Konzept (eher) verankert ist, berichten knapp 69% der Teilnehmenden. Ca. 21% der Befragten geben an, dass dies (eher) nicht zutrifft. In der Öffentlichkeitsarbeit (z.B. Homepage, Flyer) von 13 KiTas wird darauf hingewiesen, dass die Einrichtung geschlechterbewusst arbeitet; bei 17 der Einrichtungen trifft dies eher zu. Bei knapp der Hälfte der KiTas (47,47%) trifft dies (eher) nicht zu.

Die Verwendung geschlechterinklusive Sprache im Schriftverkehr wird im Fragebogen abgefragt. Über die Hälfte der Teilnehmenden geben an, dass diese (eher) verwendet wird:

Tabelle 2 Verwendung geschlechterinklusive Sprache

	Häufigkeiten (in Prozent)
Trifft nicht zu	14,4%
Trifft eher nicht zu	16,16%
Weder/noch	8,08%
Trifft eher zu	27,27%
Trifft zu	33,33%
Weiß nicht	1,01%

Knapp 60% der Teilnehmenden geben an, dass sich alle Erziehungsberechtigten in die Formulare ihrer Einrichtung eintragen können (z.B. „Erziehungsberechtigte*r 1 und 2“ – anstatt „Mutter und Vater“), knapp 9% wissen dies nicht, und 10% geben an, dass dies nicht zutrifft. Einem Großteil der Befragten ist von ihrer KiTa angeboten worden, Fort- oder Weiterbildungen im Bereich geschlechterbewusste Pädagogik zu belegen.

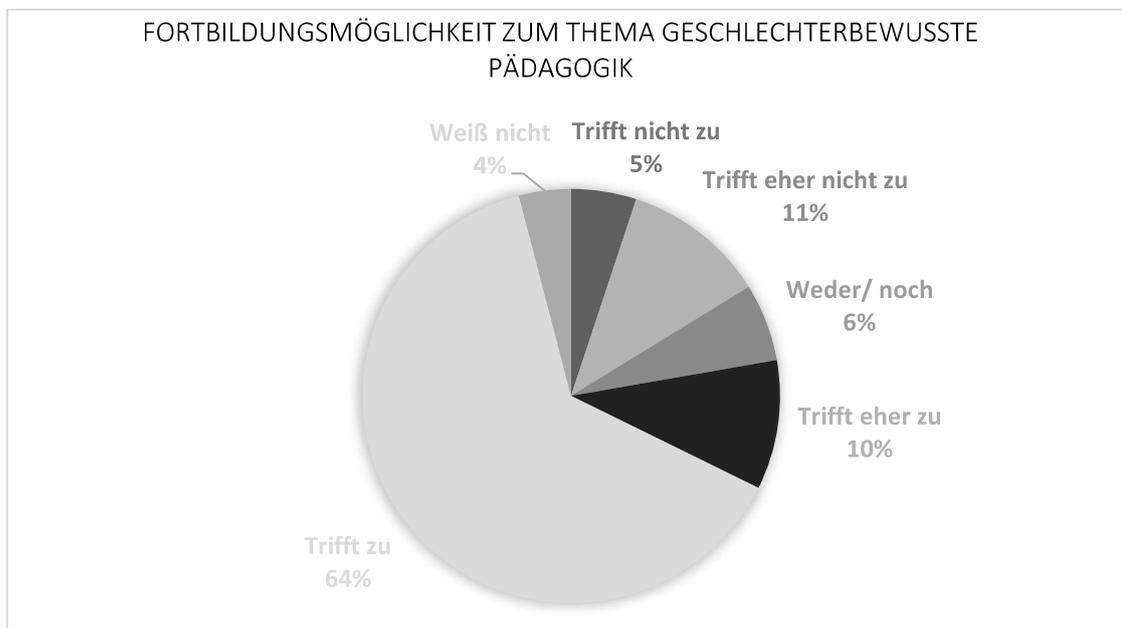


Abbildung 3 Fort- oder Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich "geschlechterbewusste Pädagogik"

Die Bildungsgrundsätze des Bundeslandes NRW treffen Aussagen zu geschlechterbewusster Pädagogik. Bei der Abfrage der Bekanntheit der Handlungsempfehlungen zum Themenfeld Geschlecht aus diesen Bildungsgrundsätzen stellt sich heraus, dass sie ca. 39% der Teilnehmenden bekannt seien, ca. 27% eher bekannt seien und ca. 25 % eher nicht (12,12%) bzw. nicht (13,13%) bekannt seien. Umgesetzt bzw. eher umgesetzt würden die Handlungsempfehlungen in ca. 61% der Einrichtungen.

Im Themenfeld Arbeitsalltag und Arbeitsmaterial sind folgende Ergebnisse zu verzeichnen:
Die Arbeit zum Themenfeld Geschlecht wird in knapp der Hälfte der Teams (eher) regelmäßig reflektiert. Ähnlich fallen die Aussagen zur Teamreflexion der Aufgabenverteilung bezüglich Geschlechterstereotypen aus:

Tabelle 3 Vergleich Reflexion pädagogische Arbeit und Reflexion der Aufgabenverteilung

	Reflexion der Pädagogischen Arbeit (in Prozent)	Reflexion der Aufgabenverteilung bezüglich Geschlechterstereotype (in Prozent)
Trifft nicht zu	08,08%	10,10%
Trifft eher nicht zu	30,30%	30,30%
Weder/noch	10,10%	14,14%
Trifft eher zu	35,35%	27,27%
Trifft zu	14,14%	16,16%
Weiß nicht	2,02%	2,02%

Vier Fragen im Fragebogen beziehen sich auf Spielmaterial und Spielangebote.

Nach Vielfältigkeit in Kinderbüchern befragt, geben ca. 38% der Befragten an, dass in ihrer Einrichtung Kinderbücher zu Verfügung stehen, in denen Geschlechter vielfältig (nicht stereotypisierend) dargestellt werden. Ca. 30% berichten, dass dies eher zutrifft. Eher keine (18,18%) oder keine (7,07%) Kinderbücher dieser Art stehen laut den Teilnehmenden in ca. einem Viertel der Einrichtungen zur Verfügung.

Spiel- oder Gruppenangebote, mit denen Geschlechtsstereotype abgebaut werden sollen, gibt es in ca. 27% der KiTas, in denen die Befragten arbeiten. Für 23,23% trifft dies eher zu. Somit sind in ca. der Hälfte der Einrichtungen solche Spiel- und Gruppenangebote (eher) vorzufinden.

Spielmaterial wird oftmals automatisiert und unbewusst Geschlechtern zugeordnet. Im Sinne der geschlechterbewussten Pädagogik wird es geschlechtsunabhängig angeboten, oder sogar bewusst Kindern angeboten, denen es aufgrund ihres Geschlechts stereotyp nicht zugeordnet würde. In den meisten Einrichtungen, aus denen Teilnehmende befragt wurden, ist dies der Fall:

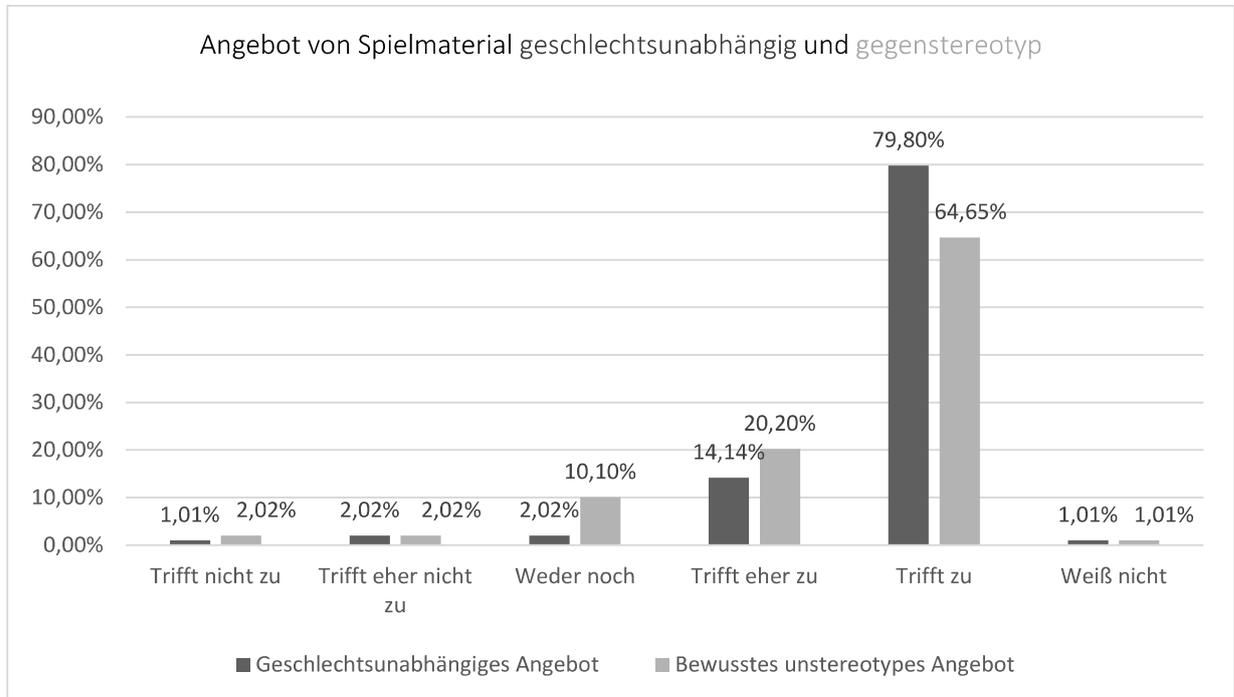


Abbildung 4 Vergleich geschlechtsunabhängiges Angebot und bewusst unsteretypisches Angebot von Spielmaterial

Im letzten Teil der Befragung werden persönliche/fachliche Einstellungen zum Themenfeld Geschlecht abgefragt. Ca. die Hälfte der Teilnehmenden gibt an, im Arbeitsalltag zu erleben, dass Kinder benennen, wenn andere Kinder von gesellschaftlichen Erwartungen an ihr zugewiesenes Geschlecht abweichen. Dies trifft für 25,25% der Teilnehmenden eher und für 24,24% vollständig zu. Ca. 8% wissen es nicht und knapp ein Drittel gibt an, dass dies (eher) nicht zutrifft.

Die Zustimmung zur Aussage „Ich greife ein, wenn ein Kind aufgrund von Verhalten, Kleidung oder sonstigen Merkmalen, die nicht den gesellschaftlichen Vorgaben zum zugewiesenen Geschlecht entsprechen, von anderen Kindern geärgert wird.“ fällt sehr prägnant aus. Keine Person stimmt hier nicht oder eher nicht zu, neun Personen stimmen eher zu und ca. 90% der Teilnehmenden stimmen hier zu.

Auch wenn sie erleben, dass Kolleg*innen (unbewusst oder absichtsvoll) Geschlechtsstereotype reproduzieren, geben knapp 88% der Teilnehmenden an, dies eher anzusprechen

(29,29%) oder dies anzusprechen (58,59%). Auf zwei Teilnehmende trifft dies nicht und auf fünf eher nicht zu.

Die regelmäßige Reflexion eigener Vorannahmen zum Themenfeld Geschlecht erfolgt bei den meisten Teilnehmenden:

Tabelle 4 Reflexion eigener Vorannahmen zum Themenfeld Geschlecht

	Häufigkeiten (in Prozent)
Trifft nicht zu	5,05%
Trifft eher nicht zu	6,06%
Weder/noch	4,04%
Trifft eher zu	30,30%
Trifft zu	53,54%
Weiß nicht	1,01%

Darüber hinaus achten knapp 58% der Teilnehmenden im Arbeitsalltag darauf, eigene Vorannahmen zu Geschlechtern zurückzuhalten und ca. 29% achten eher darauf. Drei Personen markieren dies als nicht zu treffend und zwei als eher nichtzutreffend. Weder noch wählen fünf Personen und drei wissen es nicht.

Im Vergleich der Aussagen „Kinder sollten sich an die gesellschaftlichen Erwartungen bezüglich ihres zugewiesenen Geschlechts anpassen“ und „Kinder brauchen Unterstützung darin, sie selbst sein zu können, wenn sie den Gesellschaftlichen Erwartungen an ihr zugewiesenes Geschlecht nicht entsprechen“ fällt auf, dass die erste Aussage überwiegend abgelehnt und der zweiten Aussage überwiegend zugestimmt wird:

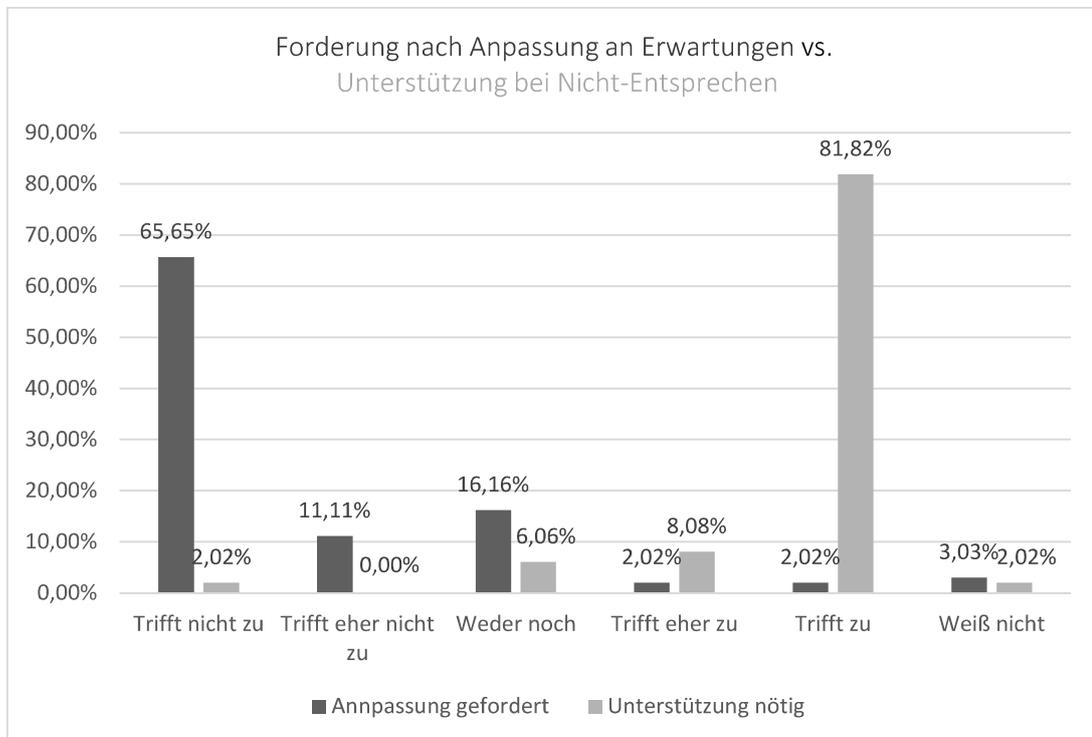


Abbildung 5 Gesellschaftliche Erwartungen an Geschlechter: Vergleich Forderung nach Anpassung und Unterstützung bei Nicht-Entsprechen

Den Einfluss von Erwachsenen darauf, welche Einstellungen Kinder zum Themenfeld Geschlecht entwickeln, erleben die meisten Teilnehmenden als groß. Zwei Personen geben an, dass Erwachsene diesbezüglich keinen großen Einfluss haben, zwei Personen wissen dies nicht, ca. 15 Prozent finden dies eher zutreffend und 80,81% stimmen zu, dass der Einfluss groß sei.

Ihre Kompetenz im Umgang mit Inter- und Transgeschlechtlichkeit schätzen die Teilnehmenden jeweils ähnlich ein:

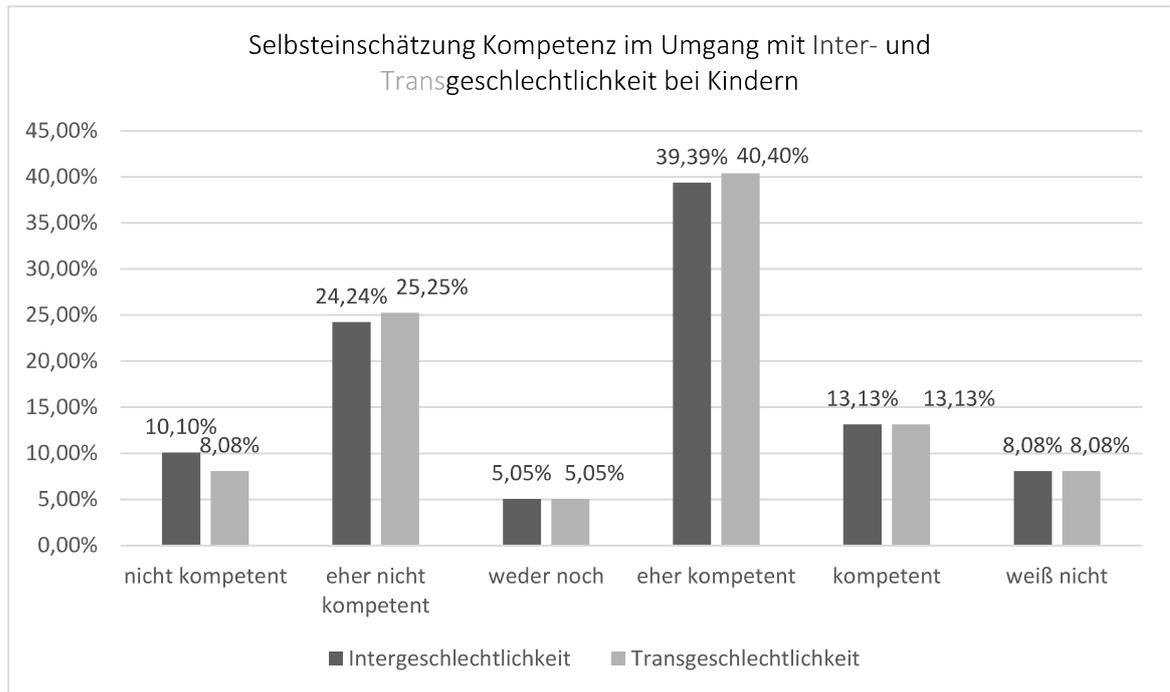


Abbildung 6 Selbsteinschätzung Kompetenz im Umgang mit Inter- und Transgeschlechtlichen Kindern

Ein Großteil der Teilnehmenden gibt an, dass sie sich eher mehr (23,23%) oder mehr (47,47%) mit geschlechterbewusster Pädagogik auseinandersetzen würden, wenn mehr Zeit im Arbeitsalltag wäre. Auf ca. sechs Prozent trifft dies nicht und auf 12% eher nicht zu.

7.2 Explorative Datenanalyse

Um die Ergebnisse intensiver zu beleuchten, werden sie darauf hin untersucht, ob sich Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen feststellen lassen und wie die Antworten verschiedener Gruppen an Teilnehmenden ausgefallen sind. Dies bietet die Chance, in der anschließenden Diskussion zusätzliche Hypothesen und Aufträge für Forschung und Praxis herauszuarbeiten.

Damit festgestellt werden kann, ob ein Zusammenhang zwischen der Zeit, die Ausbildung und Studium schon zurückliegen, und dem Gefühl, dort gut auf das Themenfeld Geschlecht vorbereitet worden zu sein, besteht, also Menschen mit kürzerer oder längerer Berufserfahrung sich besser oder schlechter vorbereitet fühlen, wird die Korrelation der beiden Variablen berechnet. Der Korrelationskoeffizient beträgt $r = 0,008$, indiziert also nach Cohen keinen Effekt (Cohen, 1992, S. 98 f.). Demnach kann ein Zusammenhang zwischen der Zeit, die schon in

Kindertageseinrichtungen gearbeitet wurde und dem Gefühl, durch die Ausbildung gut auf das Themenfeld Geschlecht vorbereitet zu sein, nicht festgestellt werden.

Das Gefühl, gut auf das Themenfeld Geschlecht vorbereitet zu sein kann auch auf einen Zusammenhang mit der Art der Ausbildung hin untersucht werden. Wegen der geringen Menge an Teilnehmenden, die keine Erzieher*innen-Ausbildung gemacht haben, werden alle anderen Gruppen (Sozialpädagog*innen/Sozialarbeiter*innen, Pädagog*innen und anders ausgebildete Fachkräfte) zusammengefasst und den Erzieher*innen gegenübergestellt:

Tabelle 5 Gute Vorbereitung auf das Themenfeld Geschlecht geteilt nach Ausbildung

	Erzieher*innen	Andere Berufs- ausbildungen /Studiengänge	Alle Ausbildungen
Trifft nicht zu	23%	33,3%	24,2%
Trifft eher nicht zu	33,3%	16,7%	31,3%
Weder/noch	17,2%	25,3%	18,2%
Trifft eher zu	18,4%	8,3%	17,2%
Trifft zu	6,9%	16,7%	8,1%
Weiß nicht	1,1%	0%	1,0%
Gesamt	100%	100%	100%

Eine Tendenz dahingehend, ob die Erzieher*innen-Ausbildung oder andere besser oder schlechter auf das Themenfeld Geschlecht vorbereiten, lässt sich nicht ablesen. Aus beiden Gruppen fühlen sich ca. ein Viertel der Teilnehmenden eher gut oder gut darauf vorbereitet, mit dem Themenfeld Geschlecht im KiTa-Alltag umzugehen.

Zwischen den Ausbildungsinhalten und dem Kompetenzgefühl zu speziellen Themengebieten kann ein schwacher Zusammenhang festgestellt werden; die Thematisierung von Transgeschlechtlichkeit oder Intergeschlechtlichkeit in der Ausbildung korreliert nach Cohen mit nur geringem Effekt (Cohen, 1992, S. 98 f.) mit dem Kompetenzgefühl der Teilnehmenden bezüglich Trans- ($r=0,152$) oder Intergeschlechtlichkeit ($r=0,172$). Fünf der sechs Personen, die angeben, dass Transgeschlechtlichkeit eher Inhalt ihrer Ausbildung gewesen sei, fühlen sich im Umgang mit Transgeschlechtlichkeit bei Kindern eher kompetent, eine Person fühlt sich eher nicht kompetent. Von den vier Personen, die angegeben haben, dass Intergeschlechtlichkeit in ihrer Ausbildung eher thematisiert wurde, fühlen sich alle eher kompetent.

Es lässt sich festhalten, dass die Antworten der Teilnehmenden zu den beiden Themen Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Zusammenhang miteinander stehen. Sowohl die Thematisierung der zwei Themen in der Ausbildung korreliert positiv miteinander ($r=0,936$) als auch das Kompetenzgefühl zu den Themen ($r=0,96$). Beides sind nach Cohen starke Effekte (Cohen, 1992, S. 98 f.).



Abbildung 7 Korrelation des Kompetenzgefühls zu Trans- und Intergeschlechtlichkeit

Der Mittelwert zum Kompetenzgefühl bei Transgeschlechtlichkeit liegt bei $m=3,49$ ($SD= 1,42$) und der Mittelwert zum Kompetenzgefühl bei Intergeschlechtlichkeit liegt bei $m= 3,45$ ($SD= 1,45$), also in beiden Fällen zwischen *weder inkompetent noch kompetent* und *eher kompetent*.

Im vorangegangenen Teil der Ergebnisdarstellung wird dargelegt, dass die Teilnehmenden angeben, geschlechterbewusste Pädagogik ist mehrheitlich in den Konzepten ihrer Einrichtungen verankert. Dazu kann untersucht werden, wie viele der Einrichtungen, die geschlechterbewusste Pädagogik (eher) im Konzept verankert haben, dies auch öffentlich so angeben. Die Analyse mittels Kreuztabelle (Anhang C) zeigt, dass von den Einrichtungen in denen geschlechterbewusste Pädagogik im Konzept eher verankert oder verankert ist, ca. 40 % auch in ihrer Öffentlichkeitsarbeit (eher) darauf hinweisen. Ca 37% der Einrichtungen, bei denen sie (eher) im Konzept verankert ist, weisen (eher) nicht darauf hin.

Die explorative Datenanalyse zeigt insgesamt wenige deutliche Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen. Dies beweist nicht, dass keine Zusammenhänge bestehen, sondern zeigt lediglich, dass es weiterer, anders aufgebauter Untersuchungen bedarf, um dies herauszufinden. In der Folgenden Ergebnisdiskussion wird dies genauer beleuchtet.

8 Diskussion

Die im vorangegangenen Teil der Arbeit dargelegten Ergebnisse der Umfrage sollen im Folgenden in Bezugnahme auf den theoretischen Hintergrund diskutiert werden. Dabei werden zunächst die Ergebnisse diskutiert, die sich aus den Befragungen zu Geschlecht im Allgemeinen ergeben haben. Darauffolgend werden die Ergebnisse zu Trans- und Intergeschlechtlichkeit dem Schwerpunkt dieser Arbeit entsprechend ausführlicher beleuchtet.

Ziel der Diskussion ist es, weiteren Forschungsbedarf zu ermitteln und Leerstellen aufzudecken, aus denen sich im Abschluss dieser Arbeit Implikationen für die Praxis ableiten lassen.

8.1 Allgemeine Ergebnisdiskussion

Die Abfrage der demografischen Daten und allgemeinen Informationen spiegelt die übliche Geschlechterverteilung in Kindertageseinrichtungen NRWs wider (Landtag Nordrhein-Westfalen, 2021, S. 2). Der Männeranteil bei den Teilnehmenden ist allerdings mit 12,12% doppelt so hoch wie der Männeranteil an pädagogisch Tätigen in NRW. Neben einer zufälligen Häufung kann ein möglicher Erklärungsansatz hierfür sein, dass dem Geschlecht im KiTa-Kontext bei Männern eine besondere Relevanz zugesprochen wird (Gintzel, 2022, S. 76) und männliche Fachkräfte daher besonders interessiert an einer Umfrage zum Thema geschlechterbewusste Pädagogik sein könnten. Darüber hinaus kann es sein, dass diese häufiger auf die Umfrage hingewiesen oder zu einer Teilnahme aufgefordert wurden, weil ihnen ein gesteigertes Interesse unterstellt wird oder ihr Geschlecht in diesem Kontext als Besonderheit betrachtet wird.

Die Kommentarfunktion wird bei dieser Frage dazu genutzt, um die Minderheitsposition von männlichen Fachkräften zu erwähnen, in einem Fall wird sogar konstatiert „Es fehlen Männer in dieser Position“, was der verbreiteten Forderung nach „mehr Männern in der Kita“ (Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 111) entspricht.

Zur Aussagengruppe zum Thema Ausbildung und Studium kann festgehalten werden, dass die meisten Teilnehmenden sich durch ihre Ausbildung eher nicht ausreichend auf den Umgang mit dem Themenfeld Geschlecht vorbereitet fühlen. Dabei zeigt sich kein messbarer Unterschied, abhängig davon wie viel Berufserfahrung die Fachkraft hat, oder im Hinblick auf die Art der Ausbildung. In der vorliegenden Stichprobe sind über 80% der Teilnehmenden

Erzieher*innen und darüber hinaus haben einige Teilnehmende sowohl eine Erzieher*innen-Ausbildung als auch ein Studium absolviert. Ein repräsentativer Vergleich zwischen den Berufsgruppen würde eine gleichmäßigere Verteilung der Stichprobe erfordern.

Inwiefern sich Umfang und Inhalte des Themenfelds Geschlecht innerhalb der Erzieher*innen-Ausbildung und der pädagogischen Studiengänge geändert haben, welche konkreten Auswirkungen dies auf die Arbeit in KiTas hat und welche Rolle die Zunahme der gesetzlichen Verankerung von Geschlechtergerechtigkeit und Gender-Mainstreaming, wie sie in Kapitel 3 dargelegt werden konnte, dabei spielt, sind interessante Aspekte für weitere Untersuchungen.

Die Aussagengruppe zur strukturellen Ebene prüft die Umsetzung konkreter Forderungen der geschlechterbewussten Pädagogik, die Petra Focks ausarbeitet (Focks, 2016, S. 34). Diese Forderungen werden nach Angaben der Teilnehmenden in ihren KiTas mehrheitlich erfüllt, wie im vorangegangenen Ergebnisteil aufgezeigt wird. In den meisten KiTas ist geschlechterbewusste Pädagogik konzeptionell verankert, Fortbildungsmöglichkeiten zu dem Thema bestehen größtenteils auch. Die Verankerung im Konzept spricht für ein grundlegendes Bewusstsein für das Thema in den Einrichtungen der Teilnehmenden. Den Besuch von Fort- oder Weiterbildungen zu geschlechterbewusster Pädagogik anzubieten, kann als Signal der Einrichtungen verstanden werden, dass das Thema als wichtig erachtet wird.

Im Hinblick auf die Öffentlichkeitsarbeit entspricht das Ergebnis, dass nur 40% Einrichtungen, die geschlechterbewusste Pädagogik (eher) in ihrem Konzept verankert haben, dies auch in der Außendarstellung kommunizieren, jedoch überwiegend nicht Petra Focks Forderung danach, dass dort „explizit benannt [wird], dass genderbewusst und inklusiv gearbeitet wird“ (ebd.). Weitere Untersuchungen könnten herausfinden, welche Ursachen es hierfür gibt.

Dass den Teilnehmenden zu Folge geschlechterinklusive Sprache im Schriftverkehr in ca. 61% der Einrichtungen (eher) verwendet wird, entspricht den Maßnahmen, die Petra Focks im Hinblick auf die strukturelle Verankerung von geschlechterbewusster Pädagogik formuliert (ebd.). Zudem kann die Verwendung von geschlechterinklusive Sprache im Sinne Hornscheidts als „Intervention in Diskriminierungen“ verstanden werden (Hornscheidt, 2018, Abs. 5). Wenn die Zahl der Teilnehmenden, die angeben, dass ihre KiTa den Schriftverkehr geschlechterinklusive gestaltet, mit der Zahl der Teilnehmenden, die angeben, dass sich alle Erziehungsberechtigten in ihre Formulare eintragen können, verglichen wird, fällt auf, dass der zweiten Aussage deutlich mehr Menschen (ca. 72%) (eher) zugestimmt haben.

Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür ist, dass die zweite Aussage „In unseren Formularen können sich alle Erziehungsberechtigten eintragen (z.B. "Erziehungsberechtigte*r 1 und 2" - anstatt „Mutter und Vater“).“ missverstanden worden ist. Auch wenn sich aus dem Pretest hierzu keine Auffälligkeiten ergeben, scheint nicht eindeutig zu sein, dass die Frage auf die Ausgestaltung der KiTa-Formulare abzielt. Es sollte erfragt werden, ob in Formularen beispielsweise der inklusivere Ausdruck „Erziehungsberechtigte*r“ statt des cis- (und hetero-)

normativen Begriffspaars „Mutter und Vater“ benutzt wird. Daher ist von einer weiteren Analyse der Zustimmung zu dieser Aussage abzusehen und weitere Untersuchungen diesbezüglich müssten die Aussage präzisieren.

Spielmaterial wird stark mit Geschlechtern und Zuschreibungen zu diesen verknüpft (Rendtorff, 2015, S. 15 f.). Dementsprechend ist im Sinne der geschlechterbewussten Pädagogik positiv zu bewerten, dass mit knapp 80% die große Mehrheit der Fachkräfte berichtet, dass in ihrer Einrichtung Spielmaterial geschlechtsunabhängig angeboten wird und knapp 65% sogar davon berichten kann, dass gegenstereotype Angebote stattfinden. Wenn Einrichtungen dazugezählt werden, in denen dies eher zutrifft, fällt das Ergebnis sogar noch höher aus. Über diese Arbeit hinausgehende Untersuchungen könnten in den Blick nehmen, wie oft und wie genau gegenstereotype Angebote stattfinden. Zudem könnte untersucht werden, welcher Effekt dadurch erzielt werden kann, dass die Anordnung von Spielmaterial in Bezug auf Geschlechterstereotype überarbeitet wird, sodass sich Spielmaterial, das stereotyp Mädchen zugeordnet wird, räumlich näher an stereotyp Jungen zugeordnetem Spielmaterial befindet, wie es aus verschiedenen Richtungen gefordert wird (Kubandt, 2017, S. 12).

Fast 69% der Teilnehmenden haben angegeben, dass in ihren Einrichtungen Kinderbücher zur Verfügung stehen, in denen Geschlechter vielfältig dargestellt werden. Auch dies entspricht den Vorschlägen zu geschlechterbewusster Pädagogik (Nordt, 2022, S. 9 f.). Die Aussagekraft des Ergebnisses wird unter anderem dadurch limitiert, dass die Vorstellungen davon, was Vielfalt in Bezug auf Geschlecht ist, ganz unterschiedlich ausfallen könnten. Weitere Forschung könnte dies mit Hilfe von festgelegten Vielfaltskriterien zum Untersuchungsgegenstand machen.

Eigene Annahmen zu Geschlecht und verinnerlichte Stereotype zu reflektieren wird in der Literatur als zentraler Aspekt geschlechterbewusster Pädagogik gekennzeichnet (Focks, 2016, S. 78; Nordt, 2018, S. 99). Auch die Vorgaben aus den Bildungsgrundsätzen des Landes NRW zielen in diese Richtung (MFKJKS & Schulministerium NRW, 2018, S. 64). Die Bildungsgrundsätze des Landes NRW sind mehrheitlich bekannt und werden, den Teilnehmenden zu Folge, in 61% der Einrichtungen umgesetzt. Sie fordern „eine hohe Reflexivität der eigenen Haltung gegenüber Kindern und Eltern (...)“ (ebd.). Die mehrheitliche Umsetzung der Aspekte in den Bildungsgrundsätzen, die sich auf Geschlecht beziehen, wird durch andere Angaben in der Umfrage untermauert. So markieren 84% der Teilnehmenden als eher zutreffend oder zutreffend, dass sie ihre Vorannahmen zu Geschlechtern regelmäßig reflektieren. Dies ist im Sinne der geschlechterbewussten Pädagogik zu begrüßen. Allerdings bleibt auf Grund des Studiendesigns unklar, welche Qualität und Tiefe die Reflexion hat. Wie bereits angeführt, sind zweigeschlechtliche Norm und Geschlechterstereotype so wirkmächtig, dass die Reflexion mit viel und kontinuierlicher Arbeit verbunden ist. Weitere Untersuchungen könnten explorieren,

wie die Fachkräfte die Reflexion vornehmen und ob und welche Änderungen sich daraus in ihrer Erziehungstätigkeit ergeben.

Auffällig ist, dass der hohe Zustimmungswert nur für die Selbstreflexion zu verzeichnen ist. Im Team reflektieren laut den Teilnehmenden dahingegen nur ca. 43% (eher) ihre Aufgabenverteilung im Hinblick auf Geschlechterstereotype und knapp die Hälfte (eher) ihre pädagogische Arbeit zum Themenfeld Geschlecht. Die geringere Zustimmung zur Reflexion der Aufgabenverteilung ist allerdings auch dadurch erklärbar, dass in 37% der befragten Einrichtungen ausschließlich Frauen arbeiten, was eine Aufgabenverteilung in dieser Hinsicht verunmöglicht.

Die Teilnehmenden sprechen sich mehrheitlich dafür aus, Geschlechtsnonkonformität bei Kindern zu unterstützen. Vier Personen geben an, dass Kinder sich an die gesellschaftlichen Erwartungen bezüglich ihres zugewiesenen Geschlechts anpassen sollten. Eine deutliche Mehrheit spricht sich dagegen aus und entspricht so den Empfehlungen der geschlechterbewussten Pädagogik (Nordt, 2022, S. 7). Einige Arbeiten nehmen den Umgang mit Geschlechts(non)konformität bereits in den Blick (s. z.B. Kubandt, 2016; Nentwich & Vogt, 2021). Weitere Feldforschung könnte dazu beitragen, herauszufinden, wie genau Fachkräfte zu diesem Themenfeld Kinder darin unterstützen, sie selbst sein zu können und welche Effekte sie damit (längerfristig) erzielen.

Die stärkste Zustimmung aller abgefragten Aussagen hat „Ich greife ein, wenn ein Kind aufgrund von Verhalten, Kleidung oder sonstigen Merkmalen, die nicht den gesellschaftlichen Vorgaben zum zugewiesenen Geschlecht entsprechen, von anderen Kindern geärgert wird“ erhalten. Keine Person markierte dies als (eher) unzutreffend und 90% der Teilnehmenden stimmten voll zu. Das Antwortverhalten kann bei dieser Frage besonders von sozialer Erwünschtheit geprägt sein und entspricht vermutlich auch der generellen Bereitschaft einzugreifen, wenn ein Kind geärgert wird. Dennoch entspricht diese sehr deutliche Tendenz den Vorschlägen Petra Focks zur Interaktion mit Kindern (Focks, 2016, S. 49) und ist aus Sicht der geschlechterbewussten Pädagogik positiv zu bewerten.

Interessant hierzu ist, dass knapp ein Drittel der Teilnehmenden angibt, (eher) nicht im Arbeitsalltag zu erleben, dass Kinder benennen, wenn andere Kinder von gesellschaftlichen Erwartungen an ihr zugewiesenes Geschlecht abweichen. Dies könnte durch verschiedene Aspekte erklärt werden. Eine wenig plausible Erklärung ist, dass es in den Einrichtungen keine Kinder gibt, die markieren, wenn andere Kinder von Geschlechternormen abweichen. Dies scheint ob der dargelegten Bedeutung der zweigeschlechtlichen Normierungen als „Tiefenschicht des Alltagshandelns“ (Gildemeister, 2021, S. 182) unwahrscheinlich. Eine andere Begründung könnte sein, dass Kinder tatsächlich den Rollenerwartungen entsprechen oder so stark normiert sind, dass sie deshalb keine Abweichungen zeigen. Ein weiterer Erklärungspunkt könnte sein, dass das Benennen von Normabweichungen von den pädagogischen Fachkräften zum Teil unbemerkt bleibt. Auch dies spricht dafür, die Reflexion der Fachkräfte

genauer zu untersuchen und in den Blick zu nehmen, in welchen Situationen Normierungen bewusst werden und wo sie unbemerkt bleiben.

Insgesamt geben über 95% der Befragten an, dass Erwachsene (eher) einen großen Einfluss darauf haben, welche Einstellungen Kinder zum Themenfeld Geschlecht entwickeln. Dies kann als Grundlage angesehen werden, auf der Reflexion von Geschlechtsstereotypen und Normen stattfinden kann und ist als Basis von geschlechterbewusster Pädagogik positiv einzuordnen.

Dass über 70 Prozent der Teilnehmenden angibt, sich mehr mit geschlechterbewusster Pädagogik auseinanderzusetzen, wenn dafür mehr Zeit im Arbeitsalltag zur Verfügung stünde, kann ein Hinweis auf ein generelles Interesse am Thema und auf eine generelle Bereitschaft, sich damit zu beschäftigen, sein. Daneben kann die Antwort auf Personalmangel, als ein grundlegendes Problem von Kindertageseinrichtungen (Meiner-Teubner, 2019, S. 76 f.) und anderen Care-Berufen, hindeuten.

8.2 Ergebnisdiskussion zu den Themen Trans- und Intergeschlechtlichkeit

Bei den Themenfeldern Trans- und Intergeschlechtlichkeit ist die fehlende Thematisierung in der Ausbildung sehr deutlich ausgefallen. Jeweils ca. 80% der Teilnehmenden negieren die Thematisierung der Themen und nur sechs bzw. vier Personen geben an, dass die Trans- bzw. Intergeschlechtlichkeit eher thematisiert wurde. Dies entspricht der Annahme, dass diese Themen sowohl gesellschaftliche als auch pädagogische Nischenthemen sind (vgl. Hechler, 2022, S. 284; Klocke, 2016a, S. 45). Obwohl die Themen in der Ausbildung der großen Mehrheit der Teilnehmenden nicht stattfinden, fühlen sich etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmenden eher kompetent oder kompetent sowohl in Bezug auf Trans- als auch Intergeschlechtlichkeit bei Kindern. Das kann ein Hinweis darauf sein, dass einige Fachkräfte sich eigenständig Wissen zu den Themenfeldern angeeignet haben. Obgleich Trans- und Intergeschlechtlichkeit deutlich seltener vorkommen als Cis- und Endogeschlechtlichkeit, muss mitgedacht werden, dass Teilnehmende der Befragung selbst trans oder inter sind, was möglicherweise mit einem Gefühl der Kompetenz beim Umgang mit trans und inter Kindern einhergeht. Der Fragebogen erfasst dies nicht. In weiteren Untersuchungen kann in den Blick genommen werden, welche Einflussfaktoren auf das Gefühl, kompetent mit trans und inter Kindern umgehen zu können, einwirken, wie das Gefühl entsteht und welches Wissen dem zugrunde liegt. Eine starke Korrelation von Thematisierung in der Ausbildung und Kompetenzgefühl konnte nicht festgestellt werden. Dabei ist unbedingt zu beachten, dass die Anzahl der Teilnehmenden, bei denen Trans- und Intergeschlechtlichkeit in der Ausbildung thematisiert worden sind, sehr gering ausfällt. Nur bei sechs Befragten war Transgeschlechtlichkeit Inhalt der Ausbildung und

bei vier Personen Intergeschlechtlichkeit. Auch wenn diese Befragten sich mehrheitlich kompetent zu den genannten Themen fühlen, reicht die Datenmenge nicht aus, um einen Zusammenhang präzise untersuchen zu können. Eine erneute Untersuchung an einer größeren und repräsentativen Stichprobe könnte Aufschlüsse darüber geben, ob die Thematisierung von Trans- und Intergeschlechtlichkeit in der Ausbildung in Zusammenhang mit einem Kompetenzgefühl in diesem Bereich stehen könnte und ob dieser Zusammenhang sogar kausal sein könnte.

Für die vorliegende Stichprobe wurde ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Kompetenzgefühl bei trans- und dem Kompetenzgefühl im Umgang mit intergeschlechtlichen Kindern festgestellt. Bestätigt sich der Zusammenhang auch in einer repräsentativen Stichprobe, könnte er auf verschiedene Hintergrundvariablen hin untersucht werden, die den Zusammenhang begründen. Grundlegend könnte die inhaltliche Nähe der Themen sein. Gemein ist Trans- und Intergeschlechtlichkeit dabei, dass beide deutliche Abweichungen von der in dieser Arbeit aufgezeigten Normierung von Geschlechtern darstellen. In der Forschung werden die Themen dabei teilweise ebenso gemeinsam in den Blick genommen (s. Amelung et al., 2019) wie auch in dieser Arbeit.

8.3 Limitationen

Die größte Limitation der Studie ist das angenommene Interesse der Teilnehmenden am Thema „geschlechterbewusste Pädagogik“. Zu vermuten ist, dass Personen, die sich nicht für das Thema interessieren oder der geschlechterbewussten Pädagogik sogar ablehnend gegenüberstehen, nicht an der Umfrage teilgenommen haben. Personen, die ein Interesse am Thema haben, oder es sogar wichtig finden, sind vermutlich deutlich eher bereit, einen Fragebogen zu dem Thema zu beantworten. Dies wäre unbedingt zu berücksichtigen, wenn versucht würde, die Ergebnisse auf die Gesamtheit der pädagogischen Fachkräfte in NRW zu übertragen. Zudem ist zu berücksichtigen, dass nicht bekannt ist, wie viele verschiedene Einrichtungen befragt wurden. Wenn aus einzelnen Einrichtungen besonders viele Fachkräfte teilgenommen haben, dann werden Merkmale dieser Einrichtungen sich in den Aussagen, die sich zum Beispiel auf Spielmaterial oder Öffentlichkeitsarbeit beziehen, besonders deutlich widerspiegeln.

Neben diesen Aspekten ist auch die Stichprobengröße $N=99$ in Anbetracht der 124.562 pädagogisch Tätigen in NRW, die der Landtag für das Jahr 2020 angibt (Landtag NRW, 2021, S. 2), ein Kriterium, das die Repräsentativität dieser Studie ausschließen lässt.

Des Weiteren muss beachtet werden, dass, wie diese Arbeit bereits aufzeigen konnte, geschlechterbewusste Pädagogik mit ganz unterschiedlichen Vorstellungen belegt sein kann.

Dies gilt ebenso für einige abgefragte Items, wie zum Beispiel Kompetenzgefühl, oder auch vielfältige Darstellungen von Geschlecht in Kinderbüchern.

Ein weiterer Faktor, dessen Einflussnahme nicht auszuschließen ist, ist die soziale Erwünschtheit. Auch wenn dieser durch die bereits dargelegten Maßnahmen (Kapitel 6.4) beizukommen versucht wurde, ist erwartbar, dass Teilnehmende der Verfasserin des Fragebogens unterstellen, geschlechterbewusste Pädagogik positiv zu bewerten und dementsprechend bestätigend antworten. Besonders bei der Abfragung persönlicher Einstellungen ist dies nicht auszuschließen.

9 Erkenntnisgewinn und Ausblick

Im letzten Teil dieser Arbeit sollen zunächst die aus der Ergebnisdiskussion gewonnenen Erkenntnisse komprimiert werden, um die Forschungsfrage zu beantworten und die wichtigsten Hypothesen für weitere Forschung abzuleiten. Abschließend werden aus den zusammengeführten Ergebnissen aus Theorie- und Forschungsteil Aufträge für Sozialarbeit und Gesellschaft formuliert.

9.1 Erkenntnisgewinn

Wie positionieren sich die pädagogischen Fachkräfte zu geschlechterbewusster Pädagogik? Zusammengefasst wird aus den Ergebnissen der Umfrage eine Bereitschaft der Teilnehmenden deutlich, sich mit geschlechterbewusster Pädagogik auseinanderzusetzen. Dabei kann festgehalten werden, dass die große Mehrheit, trotz geringer Vorbereitung durch Ausbildung oder Studium, Kinder im Themenfeld Geschlecht unterstützen will und eigene Annahmen diesbezüglich reflektiert.

Die Differenz zwischen Selbst- und Teamreflexion kann als Auftrag an die KiTas angesehen werden, das Themenfeld häufiger gemeinsam in den Blick zu nehmen, da sich im Austausch neue Perspektiven für alle pädagogischen Kräfte ergeben könnten. Über die Güte der Reflexion müssten weitere Untersuchungen Aufschluss geben. Eine Hypothese, die dazu aufgestellt werden könnte, ist, dass für eine erfolgreiche Reflexion von Geschlechterbildern eine Grundlage in Ausbildung und Studium zu schaffen ist, die bisher noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist.

Diese Arbeit kann aufzeigen, dass Transgeschlechtlichkeit und Intergeschlechtlichkeit Themen sind, die mit Tabuisierung und Diskriminierung verbunden sind und daher aus sozialarbeiterischer/sozialpädagogischer Perspektive in den Blick genommen werden müssen. Die

Online-Umfrage belegt, dass die Thematisierung dieser Felder in Ausbildung und Studium der Teilnehmenden eine große Ausnahme darstellt.

Die Gesetzgebung verlangt von KiTa-Fachkräften „(...) die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen, Jungen sowie transidenten, nichtbinären und intergeschlechtlichen jungen Menschen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung der Geschlechter zu förder[n] (§9 Abs.3 SGB VIII). Das macht eine Thematisierung von Trans- und Intergeschlechtlichkeit obligat. Eine Hypothese, die es zu untersuchen gilt, ist, dass die Thematisierung der Themen in der Ausbildung mit einer höheren Handlungssicherheit der Fachkräfte einhergeht und dies wiederum trans und inter Kindern zugutekommt.

Insgesamt belegt die Auswertung der Online-Umfrage, dass die meisten Teilnehmenden sich zu den meisten Aussagen, die den Vorgaben der geschlechterbewussten Pädagogik entsprechen, positiv Positionieren. Die Mehrheit der Positionierungen zu den Aussagen im Fragebogen kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Teilnehmenden geschlechterbewusst arbeiten wollen. Dies stellt ein großes Potential und gleichzeitig einen wichtigen Auftrag für Ausbildung, Studium und die Sozialarbeit/Sozialpädagogik an sich dar.

9.2 Konklusion und Ausblick

Nachstehend sollen aus den Ergebnissen dieser Arbeit Forderungen an Sozialarbeit, Politik und Gesellschaft formuliert werden.

Im ersten Teil der Arbeit werden weitreichende Bedeutungen und Komplexität des Geschlechtsbegriffes dargestellt. Es wird ersichtlich, dass Gleichberechtigung der Geschlechter auch in der Gesetzgebung auf verschiedenen Ebenen verankert ist. Die Gesetzgebung ist, dank des Einsatzes verschiedener Betroffenenverbände, vor allem in Bezug auf Trans- und Intergeschlechtlichkeit, in den letzten Jahren immer wieder angepasst und verbessert worden - Benachteiligungen für alle, die nicht endo, cis und männlich sind, bleiben allerdings in vielen Gesellschaftsbereichen weiter bestehen. Hier können und sollten Kindertageseinrichtungen einen Beitrag leisten, für Diskriminierungen zu sensibilisieren und gleichzeitig Vielfalt sichtbar zu machen. Dies können pädagogische Fachkräfte allerdings nur leisten, wenn Ausbildung und Studium Grundlagen dafür schaffen.

Die Arbeit stellt heraus, dass Trans- und Intergeschlechtlichkeit Themen sind, die sowohl gesamtgesellschaftlich als auch in pädagogischen Ausbildungen nicht genug beachtet werden, obwohl sie mit Diskriminierungen einhergehen, zu denen sich Care-Berufe positionieren müssen. Transfeindlichkeit und Interfeindlichkeit sind im Kern menschenfeindlich. Die Sozialarbeit/Sozialpädagogik muss sich dafür einsetzen, diesen gesellschaftlichen Tendenzen zu begegnen. Sozialarbeiter*innen und -pädagog*innen sind daher beauftragt, sich Wissen

anzueignen und die Themen aus ihrer Nische zu holen, um Trans- und Interfeindlichkeit nicht selbst zu reproduzieren und ihren trans und inter Adressat*innen mit Respekt und Wertschätzung begegnen zu können.

In dieser Arbeit wird Selbstreflexion als Kernpunkt geschlechterbewusster Pädagogik herausgearbeitet. Die Umfrage belegt die Bereitschaft der meisten Teilnehmenden dazu. Da jedoch gerade im Hinblick auf Cisnormativität und angenommene Zweigeschlechtlichkeit der Reflexionsbedarf enorm ist, kann nicht allein eine aufgeschlossene Grundhaltung der Fachkräfte als ausreichend erachtet werden, um dieser Aufgabe zu begegnen. Denn es ist charakteristisch für derart tief verwurzelte Normierungen, wie die das Geschlecht betreffenden, dass sie durch den hohen Grad der gesellschaftlichen Normalisierung nur schwer als ebensolche wahrgenommen werden.

Es ist ein Auftrag der Einrichtungen, die Fachkräfte dabei zu unterstützen und so dafür Sorge zu tragen, dass die Reflexionsarbeit in die Tiefe gehen kann. Weitergehend ist es Aufgabe der Sozialarbeit, Materialien und Methoden bereitzustellen, die dies ermöglichen. Hinreichend bekannte und konkrete Handlungsempfehlungen, die über die allgemein gehalten Bildungsgrundsätze des Landes hinaus gehen, könnten den Einrichtungen diese Arbeit erleichtern. Die Broschüre „Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik“ (Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg & Bildungsinitiative Queerformat, 2018), aus der in dieser Arbeit Handlungsempfehlungen formuliert wurden, wird in Berlin und Brandenburg regional in Kindertageseinrichtungen eingesetzt und könnte auch in NRW hilfreich sein.

Sogar, wenn die Verantwortung nicht nur bei den einzelnen Fachkräften gesucht wird, sondern alle einschlägigen Professionen als Gesamtes in die Kritik genommen werden, ist dieser Blick nicht ausreichend. Vielmehr muss ein gesamtgesellschaftliches Umdenken stattfinden, das letztlich auch positiven Einfluss auf die Implementierung geschlechterbewusster Pädagogik in Kindertageseinrichtungen haben könnte. Die Verbesserung der Bezahlung und der Arbeitssituation in Care-Berufen kann einerseits die Qualität der Arbeit verbessern, was der geschlechterbewussten Pädagogik zugutekäme, andererseits aber auch direkt auf geschlechtliche Benachteiligungen wie den Gender-Pay-Gap einwirken.

Wer einen Blick aus NRW herauswagt, kann feststellen, dass in Spanien in diesem Jahr sexistische Werbung verboten worden ist und Regeln geschaffen worden sind, die Stereotype in Spielzeugwerbung eindämmen (Spiegel online, 2022). Hier wird ersichtlich, dass die Bekämpfung von Geschlechtsstereotypen nicht allein von pädagogischen Fachkräften ausgetragen werden kann, sondern viele Gesellschaftsbereiche, wie beispielsweise die Spielzeugindustrie,

die durch das Aufrechterhalten dieser Stereotype ihren Gewinn maximiert, in die Verantwortung genommen werden müssen.

In Deutschland ist das Selbstbestimmungsgesetz, das voraussichtlich im nächsten Jahr das diskriminierende Transsexuellengesetz ablösen wird, ein wichtiger Schritt seitens der Gesetzgebung, der die gesamtgesellschaftliche Verantwortung widerspiegelt.

Gerade weil derartige Bestrebungen, wie zu Beginn der vorliegenden Arbeit angemerkt wird, durch rechte Kräfte bekämpft werden, ist die Sozialarbeit als Menschenrechtsprofession gefragt, sich für die Umsetzung der vorgestellten rechtlichen Grundlagen, der Bildungsgrundsätze und der Handlungsempfehlungen geschlechterbewusster Pädagogik einzusetzen.

Obgleich der Auftrag, Diskriminierungen abzubauen und Gleichberechtigung zu fördern nicht individualisiert werden darf, sondern eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und Regierungsaufgabe bleiben muss, können Sozialarbeiter*innen und -pädagog*innen kritische Stimmen sein, die gesellschaftliche Entwicklungen vorantreiben.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

10 Literaturverzeichnis

- Amelung, T., Hahne, A. P., Hamm, J., Katzer, M., Kiel, A., Linde-Kleiner, J. et al. (2019). *Empowerment und Selbstwirksamkeit von trans* und intergeschlechtlichen Menschen* (Angewandte Sexualwissenschaft, Band 18, Originalausgabe). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.). (2021a). *Fragen und Antworten zu inter**. Zugriff am 26.11.2022. Verfügbar unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/was-ist-diskriminierung/_docs/faq-uebersicht/_functions/inter.html
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.). (2021b). *trans*. trans* ist ein Oberbegriff, der verschiedene Menschen bezeichnet, die sich nicht mit dem ihnen bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht identifizieren*. Zugriff am 07.11.2022. Verfügbar unter: <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/diskriminierungsmerkmale/geschlecht-und-geschlechtsidentitaet/trans/trans-node.html>
- Baltes-Löhr, C. (2014). Immer wieder Geschlecht — immer wieder anders. Versuch einer Begriffsbestimmung. In E. Schneider & C. Baltes-Löhr (Hrsg.), *Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz* (Transcript Gender Studies, S. 17–41). Bielefeld: transcript.
- Beauvoir, S. de. (1992 [1949]). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau* (U. Aumüller, G. Osterwald, Übers.) (11. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Bereswill, M. & Ehlert, G. (2022a). Gender Mainstreaming. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht* (2., vollständig überarbeitete Auflage, S. 196–198). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bereswill, M. & Ehlert, G. (2022b). Geschlecht. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht* (2., vollständig überarbeitete Auflage, S. 214–218). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bischof-Köhler, D. (2022). *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede* (5., erweiterte und überarbeitete Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Bitzan, M., Kaschuba, G. & Stauber, B. (2018). »Wir behandeln alle gleich«. Herausfordernde Wechselwirkungen zwischen Konstruktion und Dekonstruktion. Überlegungen zu Fallstricken in Gleichstellungspolitik und Praxisforschung. In G. Bauer, R. Ammicht Quinn & I. Hotz-Davies (Hrsg.), *Die Naturalisierung des Geschlechts. Zur Beharrlichkeit der Zweigeschlechtlichkeit* (Gender studies, S. 201–219). Bielefeld: transcript.
- Bundeskriminalamt (Hrsg.). (2022). *Kriminalstatistische Auswertung- Berichtsjahr 2021*. Wiesbaden. Zugriff am 25.11.2022. Verfügbar unter: https://www.bka.de/Shared-Docs/Downloads/DE/Publikationen/JahresberichteUndLagebilder/Partnerschaftsgewalt/Partnerschaftsgewalt_2021.html?nn=63476
- Universität Bielefeld. (2012). *Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Deutschland* (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg.). Bielefeld. Zugriff am 24.11.2022. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/lebenssituation-und-belastungen-von-frauen-mit-beeintraechtigungen-und-behinderungen-in-deutschland-80576>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2021). *Gender Mainstreaming*, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Zugriff am 16.11.2022. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gleichstellung-und-teilhabe/strategie-gender-mainstreaming/gender-mainstreaming-80436>
- BMFSFJ. (2022). *Lisa Paus kündigt Maßnahmen gegen den Gender Pay Gap an. Bei der Konferenz "Equal Care und Equal Pay" kündigte Lisa Paus Maßnahmen an, um die Lohnlücke zwischen Männern und Frauen zu schließen - und betonte dabei die wichtige Rolle der Zivilgesellschaft*. Zugriff am 10.11.2022. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/lisa-paus-kuendigt-massnahmen-gegen-den-gender-pay-gap-an-201310>
- BMFSFJ. (2020). *Mit RECHT zur Gleichstellung! Handbuch zur Frauenrechtskonvention der Vereinten Nationen*. Berlin.
- BMFSFJ. (2022). *Abschaffung des Transsexuellengesetzes. Eckpunkte für das Selbstbestimmungsgesetz vorgestellt*. Zugriff am 14.11.2022. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/eckpunkte-fuer-das-selbstbestimmungsgesetz-vorgestellt-199378>

- Bundesverband Trans*. (2020). *40 Jahre „Transsexuellengesetz“ – 40 Jahre Menschenrechtsverletzungen sind genug!* Zugriff am 14.11.2022. Verfügbar unter: https://www.bundesverband-trans.de/wp-content/uploads/2020/09/PM_40-Jahre-TSG-sind-genug.pdf
- Bundesverband Trans* & Lesben- und Schwulenverband (Hrsg.). (2022). *Soll Geschlecht jetzt abgeschafft werden? 12 Fragen und Antworten zu Selbstbestimmungsgesetz und Trans*geschlechtlichkeit* (2. korrigierte Auflage). Berlin.
- Busch, C. (2020). Erziehung zum Geschlecht. In B. Rendtorff, C. Mahs & A.-D. Warmuth (Hrsg.), *Geschlechterverwirrungen. Was wir wissen, was wir glauben und was nicht stimmt* (S. 138–144). Frankfurt: Campus Verlag.
- Butler, J. (2021). *Das Unbehagen der Geschlechter* (22. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101.
- Deutsche Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität e.V. (2021). *Zahlenspiele*. Zugriff am 07.11.2022. Verfügbar unter: <https://dgti.org/2021/08/12/zahlenspiele/>
- Deutsche Gesellschaft für Urologie (DGU) e.V., Deutsche Gesellschaft für Kinderchirurgie (DGKCH) e.V., Deutsche Gesellschaft für Kinderendokrinologie und Kinderchirurgie (DGKCH) e.V. & Deutsche Gesellschaft für Kinderendokrinologie und -diabetologie (DGKED) e.V. (Hrsg.). (2016). *S2k-Leitlinie Varianten der Geschlechtsentwicklung. Leitlinie der Deutschen Gesellschaft für Urologie (DGU) e.V., der Deutschen Gesellschaft für Kinderchirurgie (DGKCH) e.V., der Deutschen Gesellschaft für Kinderendokrinologie und -diabetologie (DGKED) e.V.* Zugriff am 04.11.2022. Verfügbar unter: https://www.aem-online.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/S2k_Geschlechtsentwicklung-Varianten_2016-08_01_1_.pdf
- Deutscher Bundestag. (2018). Gesetz zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben. *BGBl (Bundesgesetzblatt)*, 2018 (48), 2635. Zugriff am 18.11.2022. Verfügbar unter: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl118s2635.pdf#__bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl118s2635.pdf%27%5D__1668763149753

- Deutscher Bundestag. (2021). Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen. KJStG. *BGBl (Bundesgesetzblatt)*, 2021 (29), 1444–1464. Zugriff am 17.11.2022. Verfügbar unter: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//%5b@attr_id=%27bgbl121s1444.pdf%27%5d#__bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl121s1444.pdf%27%5D__1668674802982
- Deutscher Bundestag. (2022). *Deutscher Bundestag. Stenografischer Bericht 17. Sitzung. Plenarprotokoll 20/17*. Berlin. Zugriff am 13.12.2022. Verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/btp/20/20017.pdf#P.1133>
- Dgti, BVT*, LSVD & GFF. (2020). *Gemeinsame Presse-Erklärung von Deutsche Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität (dgti), Bundesverband Trans* (BVT*), Lesben- und Schwulenverband in Deutschland (LSVD), Gesellschaft für Freiheitsrechte (GFF): „Dritte Option“ erneut vor dem Bundesverfassungsgericht*. Berlin. Zugriff am 18.11.2022. Verfügbar unter: https://www.bundesverband-trans.de/wp-content/uploads/2020/06/PE-Dritte-Option_Organisationen-2020-06-15_.pdf
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Emmert, S. (2022). *Diskriminierung aufgrund von Intergeschlechtlichkeit. Deutschland und Kanada/Québec im Vergleich* (Queer Studies, Bd. 34). Bielefeld: transcript.
- Ewert, F. (2018). *Trans. Frau. Sein. Aspekte geschlechtlicher Marginalisierung*. Münster: edition assemblage.
- Focks, P. (2016). *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita* (1. Auflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Fütty, T. J. (2019). *Gender und Biopolitik. Normative und intersektionale Gewalt gegen Trans* Menschen* (Queer Studies, Bd. 21, 1st ed.). Bielefeld: transcript.
- Heinrich-Böll-Stiftung. (2013). *Menschenrechte zwischen den Geschlechtern. Vorstudie zur Lebenssituation von Inter*Personen* (Ghattas, D. C., Hrsg.) (Schriften zur Demokratie). Berlin.

- Gildemeister, R. (2020). Doing Gender: eine mikrotheoretische Annäherung an die Kategorie Geschlecht. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 409–417). Wiesbaden: Springer VS.
- Gildemeister, R. (2021). Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. In S. M. Wilz (Hrsg.), *Geschlechterdifferenzen - Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen* (Lehrbuch, 3. Auflage, S. 170–204). Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.
- Gildemeister, R. & Günther, R. (2022a). Doing gender. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht* (2., vollständig überarbeitete Auflage, S. 130–132). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gildemeister, R. & Günther, R. (2022b). Konstruktivismus. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht* (2., vollständig überarbeitete Auflage, S. 333–335). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gintzel, M. (2022). *Geschlechterkonstruktionen von Erziehern in Kitas. Ergebnisse einer qualitativen Studie*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39328-1>
- Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (Lehrbuch, 4. Auflage). Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS. Verfügbar unter: <http://www.springer.com/>
- Haidle, M. (2018). Schon in der Steinzeit... Über die ›Natürlichkeit‹ menschlicher Geschlechterrollen aus urgeschichtlich-paläoanthropologischer Sicht. In G. Bauer, R. Ammicht Quinn & I. Hotz-Davies (Hrsg.), *Die Naturalisierung des Geschlechts. Zur Beharrlichkeit der Zweigeschlechtlichkeit* (Gender studies, S. 15–30). Bielefeld: transcript.
- Hannover, B. & Wolter, I. (2020). Geschlechtsstereotype: wie sie entstehen und sich auswirken. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 201–210). Wiesbaden: Springer VS.
- Hechler, A. (2022). Intergeschlechtlichkeit. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht* (2., vollständig überarbeitete Auflage, S. 284–288). Weinheim: Beltz Juventa.
- Henninger, A. (2020). Arbeit und Einkommen. In B. Rendtorff, C. Mahs & A.-D. Warmuth (Hrsg.), *Geschlechterverwirrungen. Was wir wissen, was wir glauben und was nicht stimmt* (S. 202–207). Frankfurt: Campus Verlag.

- Hirschauer, S., Heimerl, B., Hoffmann, A. & Hofmann, P. (2014). *Soziologie der Schwangerschaft. Explorationen pränataler Sozialität* (Qualitative Soziologie, Bd. 19). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110507584>
- Hirschfeld-Eddy-Stiftung (Hrsg.). (2008). *Die Yogyakarta-Prinzipien. Prinzipien zur Anwendung der Menschenrechte in Bezug auf die sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität* (Schriftenreihe der Hirschfeld-Eddy-Stiftung 1). Berlin.
- Hoenes, J., Januschke, E., Klöppel, U. & Sabisch, K. (2019). *Häufigkeit normangleichender Operationen „uneindeutiger“ Genitalien im Kindesalter. Follow Up-Studie*. Bochum. Zugriff am 16.11.2022. Verfügbar unter: <https://omp.ub.rub.de/index.php/RUB/catalog/view/113/99/604>
- Hornscheidt, L. (Bundeszentrale für politische Bildung, Hrsg.). (2018). *Debatte: Sprache und Geschlecht. Lann Hornscheidt: Gender sprachlich loslassen*. Zugriff am 25.11.2022. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/269893/lann-hornscheidt-gender-sprachlich-loslassen/>
- Hubrig, S. (2019). *Geschlechtersensibles Arbeiten in der Kita* (1. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Jenderek, L. (2021). *Geschlechterbewusste Pädagogik in der Praxis. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion diskursiver Deutungsmuster* (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 9). Dissertation. <https://doi.org/10.3224/84742475>
- Klauer, K. C. (2020). Stereotype. In L.-E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 19–22). Weinheim: Beltz.
- Klima, R. & Krause, D. (2020). Diskriminierung. In D. Klimke, R. Lautmann, U. Stäheli, C. Weischer & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (6., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 153). Wiesbaden: Springer VS.
- Klocke, U. (2016). Einstellungen, Wissen und Verhalten gegenüber Trans*- und geschlechtsnonkonformen Personen. In A. Naß, S. Rentzsch, J. Rödenbeck & M. Deinbeck (Hrsg.), *Geschlechtliche Vielfalt (er)leben. Trans*- und Intergeschlechtlichkeit in Kindheit, Adoleszenz und jungem Erwachsenenalter* (Angewandte Sexualwissenschaft, Band 8, S. 41–56). Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Krämer, A. (2021). „Gesetz zum Schutz von Kindern mit Varianten der Geschlechtsentwicklung“ (Mai 2021), inter-NRW. Zugriff am 4.11.2022. Verfügbar unter: <https://inter-nrw.de/gesetz-zum-schutz-von-kindern-mit-varianten-der-geschlechtsentwicklung-mai-2021/>
- Krause, A., Ansari, M., Höhme-Serke, E., Lindemann, U., Richter, S. & Wagner, P. (2016). *Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten* (Inklusion in der Kitapraxis, Bd. 3). Berlin: wamiki.
- Krell, C. & Oldemeier, K. (2017). *Coming-out - und dann. . .?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland*. Opladen, Germany, Berlin, Germany, Toronto, Ontario: Barbara Budrich.
- Kubandt, M. (2016). *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie* (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 3, 1. Auflage). Opladen, Toronto, Berlin: Barbara Budrich.
- Kubandt, M. (2017). *Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung*. Berlin. Zugriff am 23.11.2022. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/geschlechtergerechtigkeit-in-der-kindertageseinrichtung>
- Kugler, T. (2018). Geschlechtervielfalt in der Kita: Inklusives pädagogisches Handeln am Beispiel Transgeschlechtlichkeit und Intergeschlechtlichkeit. In Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg & Bildungsinitiative Queerformat (Hrsg.), *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionpädagogik* (2. Aufl.) (S. 50–71). Berlin (Handreichung für pädagogische Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung).
- Küppers, C. (2012). Soziologische Dimensionen von Geschlecht. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 62(20-21), 3–8.
- Landtag Nordrhein-Westfalen. (2021, 16. April). *Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 5099 vom 9. März 2021 des Abgeordneten Dr. Dennis Maelzer SPD. Kaum Männer in Kitas - Wie hat sich die Zahl der männlichen Fachkräfte in der frühkindlichen Bildung in Nordrhein-Westfalen entwickelt?* Drucksache 17/13376. Düsseldorf. Zugriff am 01.12.2022. Verfügbar unter: <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD17-13376.pdf>

- Lang, J. (2017). "Gender" und "Genderwahn" – neue Feindbilder der extremen Rechten, Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 10.12.2022. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/259953/gender-und-genderwahn-neue-feindbilder-der-extremen-rechten/>
- Laufenberg, M. (2020). Queer Theory: identitäts- und machtkritische Perspektiven auf Sexualität und Geschlecht. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 331–340). Wiesbaden: Springer VS.
- Lesben- und Schwulenverband. (2020). *Bundesgerichtshof beschränkt die Anwendung des § 45b Personenstandsgesetz auf inter* Personen. LSVD hält den anhaltenden Verweis von trans* Menschen auf das diskriminierende Gerichtsverfahren nach dem TSG für verfassungswidrig*. Berlin. Zugriff am 18.11.2022. Verfügbar unter: <https://www.lsvd.de/de/ct/2479-bundesgerichtshof-beschraenkt-die-anwendung-des-45b-personenstandsgesetz-auf-inter-personen>
- Louis, C. (2022). Das darf nicht Gesetz werden! *Emma*, (5/22). Zugriff am 17.11.2022. Verfügbar unter: <https://www.emma.de/artikel/das-darf-nicht-gesetz-werden-339691>
- Maihofer, A. (2015). Sozialisation und Geschlecht. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (Pädagogik, 8. Auflage, S. 630–658). Weinheim: Beltz.
- Martiny, Sarah E., Froehlich, Laura (2020). 1 Ein theoretischer und empirischer Überblick über die Entwicklung von Stereotypen und ihre Konsequenzen im Schulkontext. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 1–33). Wiesbaden: Springer VS.
- Meiner-Teubner, C. (2019). Personalmangel als Dauerthema. Ein Überblick über die Entwicklung der Personalsituation. *KiTa aktuell Nordrhein-Westfalen*, 28(4), 76–79.
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalens & Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2018). *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen* (2. korrigierte Auflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Nentwich, J. C. & Vogt, F. (Hrsg.). (2021). *(un)doing Gender Empirisch. Qualitative Forschung in der Kita*. Wiesbaden: Springer VS.

Nordt, S. (2018). Wie Sie geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in ihrer KiTa unterstützen können. Konkrete Handlungsempfehlungen für Ihre Einrichtung. In Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg & Bildungsinitiative Queerformat (Hrsg.), *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik* (2. Aufl.). Berlin (Handreichung für pädagogische Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung).

Nordt, S. (2022). *Farben kennen kein Geschlecht! Abbau von Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung als pädagogischer Auftrag an Kindertageseinrichtungen unter besonderer Berücksichtigung von pädagogischen Materialien*. Zugriff am 31.10.2022. Verfügbar unter: https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/Expertise_Nordt_2022.pdf

Nordt, S. & Kugler, T. (2018). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. In Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg & Bildungsinitiative Queerformat (Hrsg.), *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik* (2. Aufl.) (S. 16–31). Berlin (Handreichung für pädagogische Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung).

Noweck, A. (2015). Die Dichotomie der Geschlechter im Lebenslauf Ein Überblick über Bildung, Erwerbstätigkeit, Familienarbeit und Alter. In A. M. Riedl, A. Kroll, F. Krause & M. Hartlieb (Hrsg.), *Gender - Autonomie - Identität. Beobachtungen, Konzepte und sozioethische Reflexionen* (Forum Sozialethik, Band 15, S. 25–41). Münster: Aschendorff.

O.A. (2022, 28. April). Spanien verbietet sexistische Spielzeugwerbung. Schluss mit Rosa für Mädchen. *Spiegel Online*. Zugriff am 14.12.2022. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/wirtschaft/spielzeugwerbung-spanien-verbietet-rolleklischees-a-1742d496-0777-443f-986a-63ec3064a7bc>

Patenge, P. (2015). Geschlecht als strukturell bedingte Anerkennungshürde. In A. M. Riedl, A. Kroll, F. Krause & M. Hartlieb (Hrsg.), *Gender - Autonomie - Identität. Beobachtungen, Konzepte und sozioethische Reflexionen* (Forum Sozialethik, Band 15, S. 147–164). Münster: Aschendorff.

Quindeau, I. (2020). Männlich, weiblich, divers. In B. Rendtorff, C. Mahs & A.-D. Warmuth (Hrsg.), *Geschlechterverwirrungen. Was wir wissen, was wir glauben und was nicht stimmt* (S. 125–130). Frankfurt: Campus Verlag.

- Rauchfleisch, U. (2021). *Sexuelle Orientierungen und Geschlechtsentwicklungen im Kindes- und Jugendalter* (Psychodynamische Psychotherapie mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, 1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rendtorff, B. (2015). Betonen – Ignorieren – Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken. In C. Mahs, B. Rendtorff & A.-D. Warmuth (Hrsg.), *Betonen - Ignorieren - Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken* (S. 11–24). Weinheim: Beltz.
- Rohrmann, T. (2020). Kindheit: Entwicklung und Sozialisation im Blick der Geschlechterforschung. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 1065–1074). Wiesbaden: Springer VS.
- Rohrmann, T. & Wanzeck-Sielert, C. (2018). *Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper - Gender - Sexualität* (Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit, 2., erweiterte und überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sauer, A. (2018). Nicht-binär. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *LSBTIQ-Lexikon*. Grundständig überarbeitete Lizenzausgabe des Glossars des Netzwerkes Trans*Inter*Sektionalität. Bonn. Zugriff am 22.11.2022. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/500940/nicht-binaer/>
- Sauer, A. & Meyer, E. (2016). *Wie ein grünes Schaf in einer weißen Herde. Lebenssituationen und Bedarfe von jungen Trans*-Menschen in Deutschland : Forschungsbericht zu „TRANS* – JA UND?!“ als gemeinsames Jugendprojekt des Bundesverbands Trans* (BVT*) e.V.i.G. und des Jugendnetzwerks Lambda e.V.* Berlin: Bundesverband Trans* e.V.
- Scherr, A. & Breit, H. (2019). *Diskriminierung, Anerkennung und der Sinn für die eigene soziale Position. Wie Diskriminierungserfahrungen Bildungsprozesse und Lebenschancen beeinflussen*. Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1390873>
- Schmitz, S. (2020). Wie sozial sind Gene? Potentiale und Grenzen der Epigenetik für die Genderfrage. In B. Rendtorff, C. Mahs & A.-D. Warmuth (Hrsg.), *Geschlechterverwirrungen. Was wir wissen, was wir glauben und was nicht stimmt* (S. 152–159). Frankfurt: Campus Verlag.

- Schneider, E. & Baltes-Löhr, C. (Hrsg.). (2014). *Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz* (Transcript Gender Studies). Bielefeld: transcript.
- Schnerring, A. & Verlan, S. (2018). *Baby-x-Experimente. Er ist ärgerlich – Sie hat Angst Eine Zusammenfassung verschiedener Baby X-Studien*. Verfügbar unter: <https://rosa-hellblau-falle.de/2018/04/baby-x-experimente/>
- Schößler, F. & Wille, L. (2022). *Einführung in die Gender Studies* (De Gruyter Studium, 2., aktualisierte, überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Smykalla, S. (2010). *Die Bildung der Differenz*. Dissertation. Universität Göttingen, Göttingen.
- Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg & Bildungsinitiative Queerformat (Hrsg.). (2018). *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik*. Handreichung für pädagogische Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung (2 Aufl.). Berlin.
- Staub-Bernasconi, S. (2019). *Menschenwürde - Menschenrechte - Soziale Arbeit. Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen* (Soziale Arbeit und Menschenrechte, Band 1). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Steins, G. (2015). Zum Status Quo der Geschlechterordnung. Arrangements und ihre Folgen – ein Deutungsversuch. In C. Mahs, B. Rendtorff & A.-D. Warmuth (Hrsg.), *Betonen - Ignorieren - Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken* (S. 168–181). Weinheim: Beltz.
- Teare, K. (YaleNews, Hrsg.). (2019). *Yale psychologists find that adults take girls' pain less seriously. When gauging how much pain a child is in based on their observation of reactions to a finger-stick, American adults believe boys to be in more pain than girls*. Verfügbar unter: <https://news.yale.edu/2019/01/24/yale-psychologists-find-adults-take-girls-pain-less-seriously>
- Australian Research Centre in Sex, Health and Society. (2009). *How to support sexual diversity in schools: a checklist* (La Trobe University, Hrsg.). Melbourne.

Voß, H.-J. (2022). *Rezension vom 16.06.2022 zu: Doris Bischof-Köhler: Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. Verlag W. Kohlhammer (Stuttgart) 2022. 5., erweiterte und überarbeitete Auflage. ISBN 978-3-17-037881-0.* Zugriff am 03.11.2022. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/rezensionen/29374.php>

UN Women Deutschland (Hrsg.). (2020). *Pekinger Erklärung und Aktionsplattform.* Zugriff am 16.11.2022. Verfügbar unter: <https://unwomen.de/pekinger-erklaerung/>

Zinke, G. (Bundeszentrale für politische Bildung, Hrsg.). (2020). *Geschlechterungleichheiten: Gender Pay Gap.* Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/arbeit/arbeitsmarktpolitik/318555/geschlechterungleichheiten-gender-pay-gap/>

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Persönliche Erklärung

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

„Geschlechterbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen“

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

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

(Ort, Datum)

(Vor- und Zuname, Unterschrift)