



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Bachelorstudiengang Soziale Arbeit

Bachelorarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)

Die Konstruktion von Geschlecht durch Fachkräfte in Kindertagesstätten

Autorin:

Michelle Paksi

Betreuer*innen:

Prof. Dr. phil. Susanne Dreas

Prof. Dr. Claudia Nürnberg

URN-Nummer:

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2023-0453-0

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Einleitung | 1 |
| 1 Geschlecht und Kindertagesstätten – Theoretische Grundlagen und Rahmenbedingungen | 2 |
| 1.1 Grundlagenbegriffe zum Thema Geschlecht..... | 2 |
| 1.2 Geschlechterbezogene Entwicklung im Kindesalter..... | 5 |
| 1.2.1 Geschlechtersozialisation | 6 |
| 1.2.2 Meilensteine der Geschlechterentwicklung in der frühen Kindheit und in der Kindergartenzeit..... | 8 |
| 1.2.3 Geschlechtertrennung in der Kindheit | 9 |
| 1.3 Die Kindertagesstätte als Sozialisationsinstanz | 10 |
| 1.3.1 Die Verortung der Instanz..... | 11 |
| 1.3.2 Kindertageseinrichtung als Bildungsinstitution | 11 |
| 1.3.3 rechtliche Rahmenbedingungen und Aufgaben der Kindertageseinrichtungen..... | 12 |
| 2 Geschlechterkonstruktion durch Fachkräfte | 13 |
| 2.1 Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung – Eine qualitativ-rekonstruktive Studie | |
| 2.2 Die „Tandem-Studie“..... | 17 |
| 2.3 Erzieherin als Frauenberuf und der Wunsch nach dem männlichen Geschlecht unter den Fachkräften..... | 23 |
| 2.3.1 Die Tätigkeit in der Kindertagesstätte als „Frauenberuf“ | 23 |
| 2.3.2 Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten | 24 |
| 2.4 Herausforderungen für die Fachkräfte | 26 |
| 3 Ansätze zum Entgegenwirken einer Geschlechterkonstruktion durch Fachkräfte | 30 |
| 3.1 „Handbuch Mädchen-Pädagogik“ von Matzner und WYROBNIK | 30 |
| 3.2 "Jungen in Kindertagesstätten – Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik“ von Tim Rohrman und Peter Thoma..... | 33 |
| 3.3 „Starke Mädchen, starke Jungen – Genderbewusste Pädagogik in der Kita“ von Petra Focks | 36 |
| 4 Fazit und Handlungsempfehlungen an die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen | 39 |
| 5 Quellenverzeichnis..... | 41 |

Einleitung

Eine wesentliche Annahme unserer Gesellschaft, welche scheinbar für viele Mitglieder als selbstverständlich und fraglos besteht, ist die Geschlechtszugehörigkeit von Personen, welche mit der Zweigeschlechtlichkeit des Menschen einhergeht. Diese Annahme beeinflusst das soziale Handeln der Menschen zu einem hohen Maße. Sie gilt als natürliche Vorgabe, die von Geburt an besteht und sich, auch aufgrund der biologisch eindeutigen und unbeeinflussbaren Merkmale, nicht verändern lässt (vgl. Wetterer, 2008, S. 126). Ebenso in der Gesellschaft verankert sind die mit der Zweigeschlechtlichkeit einhergehenden geschlechterspezifischen Stereotype und die traditionellen Geschlechterrollen. In Deutschland wird sich zunehmend mit geschlechterbezogenen Fragen beschäftigt, und Geschlecht befindet sich in einem gesellschaftlichen Wandel. Dies schlägt sich auf in Kindertageseinrichtungen nieder. Viele Fachkräfte sind mit einer geschlechtergerechten Erziehung, welche auf geschlechterstereotype Verhaltens- und Denkweisen verzichtet, überfordert. Der Alltag der Fachkräfte in den Einrichtungen ist daher mit vielen Unsicherheiten besetzt, auch wenn es darum geht, die eigene Arbeit unter geschlechterbewusster Perspektive zu überdenken (vgl. Rohrmann, 2009, S. 10-11).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung, ob und inwiefern eine Konstruktion von Geschlecht durch die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen stattfindet. Im Folgenden sollen zur Klärung dieser Fragestellung zunächst die theoretischen Grundlagen und Rahmenbedingungen von Geschlecht und Kindertageseinrichtungen beleuchtet werden.

Um konkrete Hinweise auf eine Konstruktion von Geschlecht durch die Fachkräfte zu erlangen, werden in dieser Arbeit des Weiteren zwei Studien betrachtet. Während sich die eine Studie mit Geschlechterdifferenzierung befasst, wird in einer zweiten Studie untersucht ob und inwiefern das Geschlecht den Umgang der Fachkräfte mit den Kindern beeinflusst. Auch Themen der Geschlechterverteilung unter den handelnden Akteur*innen sowie die Darlegung von Herausforderungen, die den Fachkräften begegnen, finden in diesem Teil einen Platz.

In einem dritten Teil werden einige Ansätze vorgestellt, welche zu einem Entgegenwirken einer Geschlechterkonstruktion durch Fachkräfte beitragen soll, woraus in einem letzten Teil einige Handlungsempfehlungen an die Praxis der Fachkräfte und ein anschließendes Fazit formuliert werden können.

Die gesamte vorliegende Arbeit bezieht sich auf den Krippen- und Kindergartenbereich, also auf Kinder in einem Alter von 0-6 Jahren. Diese Bereiche sind sowohl bei der Bezeichnung „Kindertageseinrichtung“ als auch bei der Bezeichnung „Kindertagesstätte“

gemeint. Zudem soll eingangs erwähnt werden, dass die Literatur sich häufig an der Zweigeschlechtlichkeit orientiert. Selbstverständlich spricht diese Arbeit auch nicht binär konnotierte Personen an.

1 Geschlecht und Kindertagesstätten – Theoretische Grundlagen und Rahmenbedingungen

Der erste Teil dieser Arbeit befasst sich mit den Theoretischen Grundlagen und den Rahmenbedingungen zum Thema „Konstruktion von Geschlecht durch Fachkräfte in Kindertagesstätten“. Neben der Klärung essenzieller Grundlagenbegriffe wird in diesem Teil die Entwicklung im Kindesalter mit Blick auf das Geschlecht beleuchtet. Auch die Rahmenbedingungen sowie der Bildungsauftrag von Kindertagesstätten wird thematisiert, um eine Basis für den weiteren Verlauf zu schaffen. Es wird in der vorliegenden Arbeit bewusst darauf verzichtet biologische Faktoren der Geschlechterentwicklung miteinzubeziehen, weil diese in Bezug auf die Fragestellung wenig relevant sind, und sie zudem zu weiteren stereotypen Sichtweisen beitragen könnten.

1.1 Grundlagenbegriffe zum Thema Geschlecht

Um den fortfolgenden Verlauf dieser Arbeit verständlich zu gestalten, sollen im Folgenden einige zentrale Begriffe des Themenbereiches „Geschlecht“ geklärt werden. Der Begriff „**Geschlecht**“ selbst hat im Deutschen viele historisch und kulturell geprägte Bedeutungsdimensionen, welche auch mit Abstammung und Herkunft verbunden sind. So nahmen Frauen und Männer historisch unterschiedliche Positionen ein, welchen unterschiedliche Rechte zugeordnet wurden. Geschlecht wurde somit zu einem Phänomen, welches die Gesellschaft strukturiert. Orientiert wird sich bei der Zugehörigkeit und Differenzierung des Geschlechts an biologischen Merkmalen. Die Bedeutung von Geschlecht unterliegt mittlerweile einem gesellschaftlichen Wandel und wird auf verschiedenen Ebenen untersucht. Neben der Betrachtungsweise von Geschlecht als soziale Strukturkategorie welche die Rolle von Frauen und Männern in der Gesellschaft bestimmt, wird das Geschlecht auch als eine Kategorie untersucht, welche die Interaktion zwischen Menschen beeinflusst. Ebenso kann das Geschlecht als diskursiver sprachlicher Effekt sowie als Konflikt zwischen den individuellen oder kollektiven Vorstellungen von Geschlecht und den Verhaltenserwartungen der Gesellschaft betrachtet werden. In Deutschland spiegelt sich dieser gesellschaftliche Wandel ebenso in rechtlichen Änderungen, wie der Einführung des Geschlechtseintrags

„divers“ im Geburtenregister im Jahr 2019, wider (vgl. Bereswill/Ehlert, 2022, S. 214-216).

Der gesellschaftliche Wandel brachte ebenso die Einführung von **Gender** hervor. Der Begriff Gender hat sich mittlerweile im deutschsprachigen Raum verankert. Gender beschreibt die individuelle Identität und soziale Rolle von Menschen in Bezug auf das Geschlecht und wie diese in der Gesellschaft bewertet werden. Von Bedeutung ist hierbei die Annahme, dass das biologische Geschlecht nicht direkt auf das Soziale Geschlecht schließt. Einige theoretische Positionen sehen sowohl das biologische als auch das soziale Geschlecht als soziokulturell konstruiert an, was bedeutet, dass das Geschlecht anhand von sozialen und kulturellen Zuschreibungen festgelegt wird. Die unterschiedliche Bewertung des Weiblichen und Männlichen führt häufig zu Diskriminierungen (vgl. Richter, 2015).

Eine Person kann unabhängig von der gesellschaftlich zugewiesenen Geschlechterrolle und dem biologischen Geschlecht ihre **Geschlechtsidentität** durch ihr subjektives Empfinden als männlich oder weiblich definieren, oder auch zwischen den Geschlechtern stehen (vgl. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). Die Geschlechtsidentität ist also ein Teil der Identitätsentwicklung, in welchem die Erkenntnis und die Sicherheit über die eigene Geschlechtlichkeit und über die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsgruppe, welche in der Regel im Verlauf des Lebens beibehalten wird, erlangt wird. Die sexuelle Orientierung wird nicht in den Kontext der Geschlechtsidentität eingeordnet, sie kann sich zudem während des gesamten Lebenslaufes verändern (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert, 2018, S. 32).

Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht ist es von hoher Bedeutung sich ebenfalls mit Geschlechterstereotypen und Geschlechterrollen zu befassen. Als **Geschlechterstereotype** werden Strukturen bezeichnet, welche charakteristische Merkmale von Männern und Frauen umfassen. Diese Strukturen sind kognitiv und wurden durch sozial geteiltes Wissen herausgebildet. Geschlechterstereotype sind demnach Annahmen und Erwartungen darüber, welche Eigenschaften, Verhaltensweisen und Interessen typischerweise mit männlichen oder weiblichen Personen assoziiert werden. Diese Annahmen und Erwartungen basieren zum einen auf den individuellen Erfahrungen und der Wahrnehmung der Menschen, aber sie sind auch Teil eines kulturellen Verständnisses. Geschlechterstereotype haben sowohl deskriptive als auch präskriptive Anteile. Der deskriptive Aspekt bezieht sich auf die traditionellen Annahmen dessen, wie Frauen und Männer wahrgenommen und beschrieben werden, während sich die präskriptiven Anteile auf traditionelle Annahmen darüber beziehen, wie Frauen und Männer sein und wie sie sich verhalten sollen. Auf Verletzungen der traditionellen Annahmen über die Geschlechtermerkmale wird häufig überrascht oder

ablehnend reagiert. Geschlechterstereotype sind in der Regel änderungsresistent, was bedeutet, dass diese trotz einer Verletzung stereotyper Erwartungen nur selten abgelegt beziehungsweise verändert werden (vgl. Eckes, 2008, S. 171).

Die Forschung zu den Inhalten von Geschlechterstereotypen haben ergeben, dass die Merkmale, welche häufiger mit dem weiblichen Geschlecht assoziiert werden, sich unter dem Merkmalsbündel der Wärme und Expressivität zusammenfassen lassen. Männer werden hingegen häufiger mit Konzepten der Kompetenz und Instrumentalität in Verbindung gebracht, wobei sich die von Frauen über sich selbst berichtete Instrumentalität in den letzten 25 Jahren erhöht hat. Die Zuschreibung dieser beiden Merkmalsbündel ist zu einem hohen Maße unabhängig von kulturellen Unterschieden (vgl. ebd., S. 172). Die Zuschreibung dieser Merkmale ist nach der theoretischen Position Alice Eaglys darauf zurückzuführen, dass Menschen dazu neigen vom beobachteten Rollenverhalten auf Eigenschaften der Rolleninhaber zu schließen, also dass Frauen und Männer diejenigen Merkmale aufweisen, die für deren soziale Rolle typisch sind. Die Merkmale Wärme und Expressivität als Frauenstereotyp ergeben sich also aus der Hausfrauenrolle beziehungsweise einer Berufsrolle mit eher niedrigem Status, während die Merkmale Kompetenz und Instrumentalität als männliche Merkmale aus der Ernährerrolle beziehungsweise einer Berufsrolle mit eher hohem Status resultieren (vgl. ebd., S. 172-173). Eine weitere Erklärung für die Entstehung von Stereotypen bietet Susan Fiske durch ihr Stereotypinhaltsmodell. Dieses Modell beschreibt, dass Stereotypen durch den Status von Gruppen und die Art der Interdependenz zwischen ihnen bestimmt werden. Das traditionelle Frauenstereotyp ergibt sich demnach aus einem niedrigen sozialen Status von Frauen und einer kooperativen Interdependenz mit Männern, was bedeutet, dass die Interaktion zwischen den Gruppen für beide Seiten vorteilhaft ist, wie beispielsweise im Kontext von häuslich-familiären Beziehungen. Das traditionelle Männerstereotyp hingegen geht aus einem hohen Status und einer im beruflichen Kontext kompetitiven Orientierung gegenüber Frauen hervor (vgl. ebd., S. 173).

Das Konzept der **Geschlechterrolle**, welches in der Literatur unterschiedliche Verwendungsweisen hat, ist eng verwandt mit den Geschlechterstereotypen. Geschlechterrollen beziehen sich in jedem Fall auf die gesellschaftlichen Erwartungen an eine Person, die aufgrund deren sozial zugeschriebenen Geschlechtes an sie gestellt werden (vgl. ebd., S. 171).

Die Anwendung von geschlechterstereotypgestütztem Wissen auf konkrete Personen und die Nutzung dieses Wissens in einem bestimmten Kontext wird als **Stereotypisierung** bezeichnet. Der Prozess der Stereotypisierung wird häufig

unbewusst und automatisch vollzogen, da das geschlechterstereotype Wissen bereits in der frühen Kindheit erworben und größtenteils gefestigt wurde (vgl. ebd., S. 171).

Zuletzt soll in diesem Zusammenhang ausführlich auf die **Konstruktion von Geschlecht** in dem Zusammenhang von „**Doing gender**“ eingegangen werden. Das Konzept „Doing gender“ bezieht sich darauf, wie Geschlecht als soziale Unterscheidung in sozialen Prozessen hervorgebracht und reproduziert wird und geht somit auf die Frage ein, wie es zu einer Zweiteilung der Gesellschaft in Frauen und Männer kommt, ohne dabei die biologischen Gegebenheiten in den Vordergrund zu stellen (vgl. Gildemeister, 2008, S. 167-168).

„Doing gender“ verweist somit darauf, dass Geschlechterzugehörigkeit und Geschlechtsidentität nicht als naturgegebene Eigenschaften angesehen werden sollten, die menschliches Handeln, Verhalten und Erleben bestimmen. Stattdessen werden sie als Ergebnis komplexer sozialer Prozesse betrachtet, die fortlaufend durch menschliche Aktivität beeinflusst werden und in verschiedenen institutionellen Ressourcen verankert sind (vgl. ebd., S.172-173). Der Begriff „Konstruktion“ bezieht sich in diesem Zusammenhang darauf, dass die soziale Wirklichkeit das Ergebnis sozialer Prozesse darstellt. Die Kategorie Geschlecht stellt häufig eine unhinterfragte Realität dar. In den Blick genommen werden sollte jedoch der Herstellungsprozess, welcher diese Kategorie zu einer sozialen Wirklichkeit geformt hat, indem das Wechselspiel sozialer Interaktion aufgeschlüsselt wird (vgl. ebd., S.169-170).

1.2 Geschlechterbezogene Entwicklung im Kindesalter

Ein wichtiger Aspekt, der in Bezug auf die geschlechterbezogene Entwicklung im Kindesalter beleuchtet werden muss, ist der Prozess der Sozialisation. Sozialisation ist ein Prozess, welcher beeinflusst wie Individuen sich selbst sehen und wie sie mit ihren Mitmenschen interagieren. Die frühe Kindheit ist von großer Bedeutung für die Sozialisationsprozesse, auch im Hinblick auf das Geschlecht. In der Zeit erfahren Kinder die grundlegenden Normen, Werte und Verhaltensmuster, die mit Geschlecht verbunden sind. Diese werden durch ihre Interaktion mit der Umwelt aufgenommen und internalisiert, so dass sie tief in die Persönlichkeit eingebettet werden. Die Geschlechtersozialisation ist somit ein grundlegender Faktor in der Persönlichkeitsentwicklung von Individuen. In Sozialisationsinstanzen wie der Familie, der Kindertagesstätte, der Schule oder den Peer-Groups werden bereits Geschlechterrollen und -stereotype vermittelt, welche einen großen Einfluss auf das Verhalten und die Interessen von Individuen haben (vgl. Gintzel, 2022, S. 23).

Um die Relevanz von Geschlecht im frühkindlichen Alter und in der Kindergartenzeit verstehen zu können, sollten für diese Lebensphasen entwicklungspsychologische

Aspekte der Geschlechterentwicklung betrachtet werden (vgl. Siegler et al., 2016, S. 587). In den ersten sechs Lebensjahren bilden Kinder ein grundlegendes Verständnis zu Aspekten, die mit Geschlecht zusammenhängen. Sie lernen Geschlechterunterschiede, Geschlechtskonstanz sowie Sexualität kennen, erlangen das Wissen um Geschlechterstereotype und bilden eine basale Geschlechtsidentität. Die Schritte in der Geschlechterentwicklung sind in Bezug auf den zeitlichen Ablauf sowie die Ausprägung von sozialen und individuellen Voraussetzungen abhängig. In der Literatur zur Geschlechterentwicklung lassen sich häufig Unterschiede in den Angaben finden. Dies kann dadurch begründet werden, dass innerpsychische Entwicklungsschritte in der Kindheit für gewöhnlich nur auf der Interpretation und Deutung von Beobachtungen aufbauen. Die verschiedenen Möglichkeiten bei der Wahl einer Methodik und die Interpretation der Ergebnisse verursachen eine unterschiedliche Erfassung der Angaben über die Entwicklungsschritte (vgl. Rohrmann, 2009, S. 16). In der Entwicklungspsychologie wurden jedoch bestimmte Muster identifiziert, die typischerweise in der Geschlechterentwicklung von Kindern auftreten. Es gibt offensichtliche geschlechterspezifische Einflüsse auf die körperliche, kognitive und soziale Entwicklung von Kindern (vgl. Siegler et al., 2016, S. 587).

Auch wenn die vorliegende Arbeit sich primär mit der Konstruktion von Geschlecht durch Fachkräfte befasst, soll ebenfalls auf die Relevanz der Geschlechtertrennung im Kindesalter aufmerksam gemacht werden. Die Geschlechtertrennung, welche besonders häufig in Kindertagesstätten beobachtet wird, kann als ein entscheidender Ausgangspunkt für die Differenzierung zwischen den Geschlechtern gesehen werden, und sollte daher dringend ernstgenommen und auch in dieser Arbeit beleuchtet werden (vgl. Rohrmann, 2009, S. 16).

1.2.1 Geschlechtersozialisation

Der Begriff „Sozialisation“ meint im Wesentlichen den Prozess der Vergesellschaftung und Vergemeinschaftung durch einen Wechselprozess zwischen Individuum und Umwelt. Sozialisation kann als Prozess verstanden werden, in dem ein neugeborenes oder junges Kind durch das Zusammenleben mit anderen Menschen und durch die Orientierung an Vorbildern zu einem erwachsenen und handlungsfähigen Subjekt wird. Bestandteile dieses Prozesses sind zum einen die Aneignung einer Sprache, aber auch das Erlernen von Handlungsmustern, Werten, Normen und Stereotypen sowie der Herausbildung der geschlechtlichen Identität (vgl. Gintzel, 2022, S. 21).

Darüber hinaus kann Sozialisation jedoch auch als ein lebenslanger Prozess der Aneignung und Auseinandersetzung mit der individuellen Ausstattung und der sozialen Umwelt gesehen werden. Aufgrund der individuellen Faktoren und Lebensbedingungen,

die eine Person in ihren Sozialisationsprozess mit einfließen lässt, verläuft die Sozialisation stets unterschiedlich. Die Sozialisation erfolgt nicht durch eine sozialisierende Person, sondern durch das Individuum selbst. Die Person eignet sich die Welt aktiv und lernend an, indem eine Beziehung zwischen dem Subjekt und der gesellschaftlich vermittelten Realität sowie ein Zusammenhang zwischen den individuellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten hergestellt wird. Der Sozialisationsprozess umfasst die gesamte Lebenszeit eines Menschen und jegliche Erfahrungen, die er sammelt. Dabei stehen die gesammelten Erfahrungen in komplexer Wechselwirkung zueinander. Das bedeutet, dass jeder Mensch im Laufe seines Lebens ständig neue Erfahrungen macht und diese Erfahrungen auf unterschiedliche Art und Weise miteinander verknüpft. Diese Verknüpfungen sind individuell und können bei jedem Menschen anders ausfallen, da sie von Faktoren wie der Persönlichkeit, der Umwelt oder den kulturellen Einflüssen abhängen. Der Sozialisationsprozess wird daher niemals als abgeschlossen gelten (vgl. ebd., S. 22-23).

Diese Aspekte der Sozialisation lassen sich ebenso auf die Sozialisation in Bezug auf das Geschlecht anwenden. Das Verständnis von Geschlecht ist ebenfalls durch die gesammelten Lebenserfahrungen geprägt, und ist somit nicht konstant, sondern wird stets angepasst und weiterentwickelt. Wie Gintzel beschreibt, erwerben Kinder nach den Autoren Wobbe und Nunner-Winkler das Wissen über geschlechterspezifische Eigenschaften und Verhaltensweisen durch Lernprozesse. Diese Prozesse beruhen beispielsweise auf alltäglichen Erfahrungen sowie auf der Wahrnehmung von Medien. Auf diese Weise nehmen Kinder die geschlechterspezifischen Erwartungen ihrer Kultur auf und internalisieren sie auf einer unbewussten Ebene. (vgl. ebd., S. 29).

Kinder werden also von klein auf mit geschlechterbezogenen Erwartungen anderer konfrontiert. Neben den Medien werden die Erfahrungen der Kinder in Bezug auf das Geschlecht beispielsweise durch Kleidungen beeinflusst. Kinder erlangen somit ein Bewusstsein darüber was es bedeutet ein bestimmtes Geschlecht zu haben. Da Geschlecht ein Gegenstand von Alltagshandlungen ist, senden Personen die Signale der Geschlechterzugehörigkeit häufig unbewusst. Daraus geht hervor, dass Kinder durchaus traditionell typisch männliche beziehungsweise traditionell typisch weibliche Aspekte dem jeweiligen Geschlecht zuordnen, ihre Wahl jedoch nicht begründen können. Dass die Geschlechtersozialisation gerade in der frühen Kindheit einen relevanten Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung darstellt, wird begründet durch die Tatsache, dass jegliche Lebensphasen der Individuen auf den Erfahrungen der frühen Kindheit aufbauen (vgl. ebd., S. 30-32).

1.2.2 Meilensteine der Geschlechterentwicklung in der frühen Kindheit und in der Kindergartenzeit

Bereits im ersten Lebensjahr besitzen Säuglinge die Fähigkeit, komplexe Regelmäßigkeiten in den Informationen ihrer Wahrnehmung zu entdecken. Dazu gehört auch die Unterscheidung zwischen Männern und Frauen. Unterschiede in Kleidung, Frisur, Körpergröße, Kopfform, Bewegungsmustern, Stimmenhöhe und Unterschiede in einigen Tätigkeiten liefern den Säuglingen Hinweise, um das Geschlecht zu differenzieren. Im Krabbelalter sind Kinder in der Lage, den körperlichen Unterschied zwischen Männern und Frauen anhand von vielseitigen Signalen zu erkennen. Kommen Kinder in ein Alter von etwa zwei Jahren beginnen sie geschlechtsbezogene Erwartungen zu entwickeln. Bei einer Abweichung dieser Erwartungen reagieren Kinder häufig überrascht und zeigen eine längere Reaktionszeit. Ungefähr ein Viertel der Kinder im Alter von zwei bis zweieinhalb Jahren können Personen nach ihrem Geschlecht einordnen. Auch verschiedene Spielzeuge können als Jungs- beziehungsweise Mädchenspielzeuge zugeordnet werden. Mit einem Alter von zwei bis drei Jahren, nachdem Kinder in der Lage sind das Geschlecht anderer Personen zu bezeichnen, beginnen sie sich selbst einem Geschlecht zuzuordnen, was als Erwerb der Geschlechtsidentität bezeichnet wird (vgl. Siegler et al., 2016, S. 587-588).

Erst im Vorschulalter erkennen Kinder geschlechterstereotypische Verhaltensmerkmale, wie beispielsweise die Beziehungsaufnahme als weibliche Eigenschaft oder Merkmale der Durchsetzung als eher männliche Eigenschaft. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Geschlechtsentwicklung im Kindergarten bildet die Geschlechtertrennung. Dies bedeutet, dass die Kinder eher gleichgeschlechtliche Spielgruppen bilden und andersgeschlechtliche Gleichaltrige vermeiden. Aus dieser Geschlechtertrennung geht häufig eine Verstärkung des geschlechtertypischen Verhaltens hervor. Der Grund dafür, dass Kinder sich eher gleichgeschlechtliche Spielpartner*innen aussuchen liegt darin, dass die Verhaltensstile und Interessen eher zusammenpassen. Für einige Kindergartenkinder löst dies jedoch Druck aus. So haben beispielsweise Mädchen, welche sich in ihrem Verhaltensstil eher der Spielaktivität von Jungen zugehörig fühlen in der früheren Kindheit eher Zeit mit diesen verbracht. Das Kriterium der Wahl eines Spielpartners oder einer Spielpartnerin war also die Kompatibilität des Verhaltensstils. Im Kindergartenalter könnte jedoch der Druck Seitens der Peer-Group und der Wunsch nach Zugehörigkeit den Einfluss des Verhaltensstils auf die Wahl der Spielpartner*innen unterdrücken (vgl. ebd., S. 588-589).

1.2.3 Geschlechtertrennung in der Kindheit

Die theoretischen Ansätze zur Geschlechterentwicklung setzten lange Zeit das Hauptaugenmerk auf die Kernfamilie eines Kindes als Einflussfaktor. Mittlerweile bilden jedoch die Gleichaltrigen ebenfalls einen wesentlichen Einflussfaktor auf die Geschlechterentwicklung von Kindern. Somit wurde sich in vielen Untersuchungen auf die Peer-Group als eigenständiges Sozialisationsfeld fokussiert. Zum Ausdruck kommt hierbei insbesondere die Trennung der Geschlechter in den Peer-Groups (vgl. Rohrmann, 2009, S. 21-22).

Wie bereits aufgezeigt wurde beginnen Kindergartenkinder, also Kinder ab dem Alter von ungefähr drei Jahren, sich eher gleichgeschlechtlichen Spielpartner*innen zuzuneigen. Die quantitativen Angaben zu geschlechtshomogenen Gruppen sind sehr unterschiedlich, und es ist umstritten, inwiefern gleichgeschlechtliche Gruppen im Kindesalter für die Geschlechterentwicklung von Bedeutung sind. Durchaus gibt es Kinder, welche diesen geschlechterdifferenzierten Zuordnungen nicht entsprechen. Im Alltag der Kinder gibt es zudem stets Verbindungen zwischen den Geschlechtern. Immer wieder gibt es Situationen, in denen eine Überschreitung von Geschlechtergrenzen stattfindet oder in denen das Geschlecht überhaupt keine Rolle spielt (vgl. Rohrmann/Wanzeck-Sielert, 2018, S. 52-53). Dennoch bestätigen die meisten Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen sowie die meisten Untersuchungen, dass es vielen Kindern als wichtig erscheint sich mit gleichgeschlechtlichen Kindern zusammenzutun. Grund dafür könnten die häufig unterschiedlichen Verhaltensweisen innerhalb der Mädchen- und Jungengruppen darstellen. Zunächst haben Mädchen und Jungen oft verschiedene Spielinteressen, was sich auch in der unterschiedlichen Nutzung von Spielbereichen niederschlägt. Während die Jungen gern ein aktiveres und riskanteres Spielverhalten ausüben, ziehen sich die Mädchen eher in eine ruhigere Umgebung zurück. Mädchen fokussieren sich zudem häufig auf eine beste Freundin oder haben kleinere Spielgruppen, in denen sie eine offene und wechselseitige Kommunikation pflegen. Jungen hingegen bevorzugen oft größere Gruppen in denen weniger, aber provokanter kommuniziert wird. Zudem bewegen Jungen sich räumlich häufig in Distanz zu den Aufsichtspersonen, wohingegen die Mädchen sich eher auf die von den Erwachsenen strukturierten Aktivitäten einlassen (vgl. ebd., S. 52). Die Jungen neigen eher dazu sich geschlechtshomogenen Gruppen zuzuneigen als die Mädchen, was nach Maccoby 2000 als „Asymmetrie der Geschlechtertrennung“ beschrieben wird. Dies könnte zum einen durch die gesellschaftliche Geschlechterhierarchie begründet werden. Für Mädchen ist es ansprechender sich an die Aktivitäten der Jungen anzuschließen als andersherum. Ebenso ist es möglich, dass es für Jungen wichtig ist

sich in ‚männlichere‘ Bereiche zurückzuziehen, da die kindliche Lebenswelt eher durch Frauen geprägt ist (vgl. ebd., S. 53).

Das Alter stellt in diesem Zusammenhang einen weiteren wichtigen Aspekt dar. Kinder in alters- und geschlechtsgemischten Gruppen bilden ihre geschlechtsgetrennten Kleingruppen hauptsächlich aus Gleichaltrigen, bei Spielgruppen mit Kindern unterschiedlichen Alters ist die Geschlechtertrennung weniger von Bedeutung (vgl. Rohrman, 2009, S. 24-25). Nach den Annahmen von Maccoby (2000) haben Kontextfaktoren einen wesentlichen Einfluss auf die Geschlechtertrennung. Die Geschlechtertrennung sei keine vorherbestimmte Folge der kognitiven Entwicklung, sondern von individuellen Faktoren sowie von strukturellen, kulturellen und ethnischen Unterschieden abhängig. Während beispielsweise in Schulen häufiger eine Geschlechtertrennung zu beobachten ist, tritt dies weniger in familiären Freundschaften oder in der Nachbarschaft auf. In konfuseren oder anonymen Kontexten scheint die Neigung zur Geschlechtertrennung stärker, was auf eine Funktion der Orientierung hinweisen könnte (vgl. ebd., S. 25-26).

Während die geschlechtergetrennten Gruppen Gefühle von Orientierung, Sicherheit, Zugehörigkeit und Spaß liefern können, werden in diesen jedoch auch die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder eingeschränkt und geschlechterstereotype Verhaltensweisen eingeübt und verstärkt. Bereits ein einziges Kind kann einen starken Einfluss auf die Gruppe ausüben, indem es geschlechtsbezogene Regeln in das Spiel einfließen lässt und somit vermittelt. Für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet dies, dass sie über die Kompetenz verfügen sollten, solche Prozesse in den Gruppen zu erkennen und diese gegebenenfalls zu beeinflussen (vgl. Rohrman/Wanzeck-Sielert, 2018, S. 53).

1.3 Die Kindertagesstätte als Sozialisationsinstanz

„Kindertageseinrichtung“ stellt sich bei einer Betrachtung der Trägerlandschaft sowie der pädagogischen Ansätze und Konzepte als ein äußerst vielseitiger Begriff heraus. Durch die Kombination der verschiedenen Ansätze und durch die unterschiedlichsten Ideen, welche im Rahmen der rechtlichen Bedingungen umgesetzt werden, fällt es gar schwer dazu einen Überblick zusammenzustellen (vgl. Gintzel, 2022, S. 46).

Die Kindertageseinrichtungen haben nicht nur eine Relevanz für die Biographien der einzelnen Kinder. Innerhalb der Gesellschaft sind die Kindertageseinrichtungen neben der Familie zur zentralen Sozialisationsinstanz für Kinder des entsprechenden Alters geworden. Im Jahr 2019 waren 28,8 Prozent der Kinder unter drei Jahren und 92 Prozent der Kinder von drei bis sechs Jahren in einer Kindertageseinrichtung angemeldet. Diese Zahlen, und ebenso die Tatsache, dass die Entwicklungsprozesse in diesem Alter

maßgeblich entscheidend für das gesamte Leben der Kinder sind, setzen voraus, dass die entsprechenden Einrichtungen mehr als lediglich Betreuung leisten müssen. Da dieses Bewusstsein bereits in den gesetzlichen Bestimmungen verankert ist, können anhand derer die Anforderungen und Aufgaben in Kindertagesstätten verdeutlicht werden (vgl. ebd., S. 47).

1.3.1 Die Verortung der Instanz

Der Kindergarten wird von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren besucht. Neben diesem gelten die Krippen als Kindertageseinrichtungen für Kinder von wenigen Monaten bis zu drei Jahren, und Horte als Einrichtungen für Schulkinder am Nachmittag. Die Trägerschaft dieser Einrichtungen ist sehr vielseitig. Grundsätzlich werden die Träger in öffentliche und freie Träger unterschieden. Die freien Träger, welche etwa zwei Drittel der Trägerschaft von Kindertageseinrichtungen einnehmen, werden in die privat-gemeinnützigen und die privat-nichtgemeinnützigen untergliedert. Beispiele für freie Träger sind die Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege, worunter unter anderem die Arbeiterwohlfahrt oder der Deutsche Caritasverband zählen. Auch die pädagogischen Ansätze, welche von den Einrichtungen vertreten werden, können stark variieren. So gibt es spezielle Kindertageseinrichtungen die sich an der Waldorf-, Montessori, oder der Reggio-Pädagogik orientieren. Es können unterschiedliche Schwerpunkte wie beispielsweise Bewegung, Musik, Partizipation, Integration oder auch Inklusion gesetzt werden, häufig werden die verschiedenen Ideen auch miteinander kombiniert (vgl. Gintzel, 2022, S. 44-45).

Die Kindertageseinrichtungen sind ein Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe und somit ein Teil des öffentlich finanzierten Systems. Im Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII) §74a ist geregelt, dass die Finanzierung der Tageseinrichtungen vom Landesrecht geregelt wird. Neben den Eigenmitteln der Träger setzt sich die Finanzierung im Allgemeinen aus Mitteln der Kommune, des Kreises, des Landes und Zuschüssen des Bundes zusammen (vgl. Gintzel 2022, S. 48-49).

1.3.2 Kindertageseinrichtung als Bildungsinstitution

Die Ergebnisse der PISA, der ersten OECD-Erhebung zu den Lernergebnissen von Schüler*innen im Jahr 2000, bildete die Basis einer monatelangen bildungspolitischen Debatte. Bei der Veröffentlichung der Ergebnisse von 31 Ländern, lagen die Ergebnisse der Leistungen von Schüler*innen in Deutschland in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und den Naturwissenschaften unter dem Durchschnitt und wurden somit zu einem Warnsignal (vgl. OECD). Mit diesem „PISA-Schock“ rückte die Frage nach Bildung innerhalb von Kindertageseinrichtungen besonders in den Vordergrund. In

Diskussion steht nach wie vor, ob die Kindertageseinrichtungen als Bildungsinstitution agieren, in welcher die Kinder vorschulische Kompetenzen erlangen, oder ob die Kindertageseinrichtungen ein Ort der ungestörten Kindheit sind an welchem auf eine „Verschulung“ verzichtet werden sollte. In den Zeiten nach dem PISA-Schock, wurden die Schwerpunkte innerhalb der Kindertagesstätten und Krippen auf die politischen Gegebenheiten angepasst, man folgt also „fachlicher und/oder politischer Mode“ (Gintzel, 2022, S. 51). Auch wenn stark darüber diskutiert wird ob und inwiefern die Bildung in den Alltag der Kindertageseinrichtungen einfließen soll, wurde die Bildung neben anderen Aufgaben und Zielen der Kindertagesstätten im SGB VIII sowie im KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz (KiQuTG) in Form von rechtlichen Grundlagen dargestellt.

1.3.3 rechtliche Rahmenbedingungen und Aufgaben der Kindertageseinrichtungen

Bundesrechtlich geregelt ist das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen im dritten Abschnitt des zweiten Kapitels mit den §§22 bis 26 im SGB VIII. Diese Regelungen gelten für alle Einrichtungen, unabhängig von der Struktur oder des Konzeptes. Neben den bundesrechtlichen Regelungen unterliegen die Einrichtungen und Träger den Richtlinien der einzelnen Bundesländer. Während die Bundesländer somit die Praxis der Kindertageseinrichtungen durch das Landesgesetz oder auch durch Bildungspläne oder Bildungsempfehlungen ausgestalten, werden die Zielsetzungen der Kindertageseinrichtungen bundesweit einheitlich geregelt, durch §22 SGB VIII Abs. 2. Zentrale Ziele seien es demnach „1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, 2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen, 3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können“. Die drei zentralen Zielsetzungen innerhalb der Kindertageseinrichtungen sind somit die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes. In der Praxis des KiTa-Alltages sollten diese drei Bereiche miteinander vereint und dabei das Kind als individuelles Wesen einbezogen werden (vgl. Gintzel, 2022, S. 55).

Weitere bundesrechtliche Regelungen für Kindertageseinrichtungen sind im KiQuTG erfasst. Dieses Gesetz legt den Fokus auf „die Qualität frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindertagesbetreuung bundesweit“ (KiQuTG, §1, Abs. 1) sowie auf die „Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse für das Aufwachsen von Kindern im Bundesgebiet und zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ (KiQuTG, §1, Abs. 1). Zudem sind in diesem Gesetz einige Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Qualität in der Betreuung aufgestellt worden. Thematisiert werden hier unter anderem Themen wie Inklusion, ein verbesserter Fachkraft-Kind-Schlüssel, eine Verbesserung der

Räumlichkeiten, die Förderung von Entwicklung und Gesundheit sowie dem Abbau von geschlechterspezifischen Stereotypen (vgl. KiQuTg, § 2, Satz 1 Nr. 1,2,5,6,10).

2 Geschlechterkonstruktion durch Fachkräfte

Um darzustellen inwiefern die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen dazu beitragen das Geschlecht konstruiert wird, werden zunächst zwei Studien genauer vorgestellt. Die erste Studie, welche beleuchtet werden soll, befasst sich mit der Geschlechterdifferenzierung in Kindertageseinrichtungen und wurde von Melanie Kubandt durchgeführt. In der Darlegung der Ergebnisse dieser Studie wird sich lediglich darauf fokussiert, inwiefern die Fachkräfte Geschlecht herstellen. Darauffolgend wird die Tandem-Studie thematisiert. Mit den Ergebnissen dieser Studie soll dargestellt werden, ob und inwiefern sich männliche beziehungsweise weibliche Fachkräfte im Umgang mit Mädchen beziehungsweise Jungen unterscheiden. Nachdem anschließend die Geschichte des Erzieher*innenberufes in Bezug auf das Geschlecht der Fachkräfte beleuchtet, und der Wunsch nach mehr Männern im Arbeitsfeld erläutert wurde, werden in diesem Teil zuletzt die Herausforderungen an die Fachkräfte eines geschlechtergerechten Umgangs in den Einrichtungen formuliert.

2.1 Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung – Eine qualitativ-rekonstruktive Studie

„Wir behandeln alle gleich!“, so behaupten es unterschiedliche Fachkräfte in Kindertagesstätten, wenn die Differenzierung der Geschlechter thematisiert wird (vgl. Kubandt, 2016, S.195). Mit einer Studie zu der Geschlechterdifferenzierung in der Kindertagesstätte beleuchtet Melanie Kubandt die Fragestellung „Wie wird Geschlecht von den AkteurInnen im Feld der Kindertageseinrichtung hergestellt und mit welchen Relevanzsetzungen wird Geschlecht verknüpft?“. Hierbei fokussiert sich die Untersuchung sowohl auf die Fachkräfte als auch auf die Kinder und die Eltern, wobei diese Unterscheidung lediglich zu Darstellungszwecken dient und die einzelnen AkteurInnen innerhalb der Kindertagesstätte stets miteinander agieren. Im Folgenden soll es lediglich um die Geschlechterkonstruktion der Fachkräfte gehen. Melanie Kubandt beschreibt anhand verschiedener Materialauszüge basierend auf den Beobachtungen einer Kindertagesstätte „Schatzinsel“ wie die Fachkräfte der Kindertagesstätte dem Thema Geschlecht im Kindergartenalltag begegnen (vgl. ebd., S.185).

Durch die Beobachtungen des Kindergartenalltages wird zunächst festgestellt, dass die Fachkräfte das Thema Geschlecht vorrangig als ein Thema der Kinder ansehen und es

weniger auf ihre eigene Person beziehen. Häufig wird thematisiert, dass die Kinder sich für das Thema Geschlecht durchaus interessieren. Bei einer Absprache darüber, an welchem Tag die Forscherin Melanie Kubandt die Gruppe besuchen könne, bat ihr eine Fachkraft an, an einem Tag zu kommen an dem gemeinsam mit den Kindern Pfannkuchen gebacken werden sollen. In Situationen in denen gekocht oder gebacken wird eröffnen die Kinder häufig Themen wie Geschlecht. Die Fachkraft vermutet die Situationen, in denen die Kinder solche Themen eröffnen also als spannend für die Studie zur Geschlechterdifferenzierung in der Kindertagesstätte. Zudem wird in diesem Beispiel deutlich, dass die Fachkräfte das Geschlecht als ein Thema verstehen, mit welchem die Kinder sich in bestimmten Situationen auseinandersetzen und weniger als etwas, was die Identität der Kinder betrifft (vgl. ebd., S.189-190).

Auffällig bei der Beobachtung in der Kindertagesstätte wird zudem, dass die Fachkräfte sich selbst eher in der Rolle der Beobachter*innen beziehungsweise Kommentator*innen sehen und auch derartig auftreten. Als Beispiel nennt die Forscherin eine Situation, in welcher einige Jungen und die Forscherin selbst gemeinsam mit einigen Schmuckstücken spielen, wobei die Schmuckstücke im Spiel zweckentfremdet werden. Relativ zeitnah suchen die Kinder sich eine neue Spielbeschäftigung. Die Fachkraft beobachtet dieses Geschehen und kommentiert gegenüber der Forscherin anschließend, dass Jungen, welche mit Schmuckstücken spielen für sie und die Studie sicherlich interessant seien. Diese Aussage relativiert sie jedoch wieder, indem sie meint, dass es wohl doch weniger interessant für die Forschung ist, da die Jungen sich schnell nach einer neuen Beschäftigung umgesehen haben. Anhand dieses Beispiels fällt nicht nur die Fachkraft in der Rolle der Beobachterin und Kommentatorin auf. Ebenso wird deutlich, dass Jungen, welche mit Schmuck spielen für sie einen widererwartenden Umstand darstellen. Die Reaktion der Fachkraft zeigt, dass diese sich in der geschilderten Situation an Geschlechterstereotypen ausrichtet. Diese vermutlich unbewusste Orientierung lässt sie in den Austausch mit der Melanie Kubandt einfließen (vgl. ebd., S.190-192).

Aus einigen Gesprächen mit den Fachkräften der Kindertagesstätte Schatzinsel lässt sich erschließen, dass die Fachkräfte beabsichtigen das Geschlecht in den Hintergrund zu stellen. Die Fachkräfte versuchen die Orientierung an Geschlechterstereotypen zu vermeiden und sind bemüht von einer Geschlechterdifferenzierung abzusehen. Hierbei wird nicht nur der Versuch unternommen gegenüber den Kindern geschlechtsneutral zu agieren, sondern diese Neutralität auch in die Angebotsstruktur einfließen zu lassen. Hierbei wird also der geschlechtsneutrale Umgang mit den Kindern fokussiert. Trotz dieser Bemühungen und der Annahme einiger Fachkräfte alle Kinder gleich zu behandeln, kann im folgenden Beispiel erneut festgestellt werden, dass die Fachkräfte

häufig Geschlechterstereotype repräsentieren, wobei es scheint, dass ihnen dies nicht bewusst ist. Der Materialauszug der Studie beschreibt, dass der von den Fachkräften für die Kinder gebastelte Adventskalender keine Unterscheidung der Geschlechter vornimmt, was die Fachkräfte bewusst so entschieden haben. Es wird täglich zufällig ein Kind gewählt, welches den Adventskalender öffnen darf. An diesem Tag durfte ein Mädchen den Kalender öffnen und packte ein rosafarbenes Armband aus. Die Erzieherin kommentiert „Ha, es passt schon wieder!“. Sie erzählt der Forscherin, dass im bisherigen Verlauf der Adventszeit noch keiner der Jungen ein rosafarbenes Armband bekommen hat. Mit der Aussage „es passt“ veranschaulicht die Fachkraft somit, dass die Farbe rosa und Mädchen zusammenpassen, und lässt hierbei Geschlechterstereotype in die Situation einfließen und trägt diese durch die Kommunikation an die Kinder heran. Es wird deutlich, dass die Fachkräfte sich darüber bewusst sind, dass es an Ihnen liegt die Vermeidung einer Geschlechterdifferenzierung im Kindergartenalltag umzusetzen. Bei dem Entwurf des Adventskalenders wurde somit von einer Differenzierung der Geschlechter abgesehen. Die Fachkräfte sehen es also als problematisch, dass Geschlechterstereotype von Ihnen konstruiert und eingebunden werden. Ergeben sich durch einen Zufall, an welchem die Fachkräfte nicht beteiligt sind, jedoch solche Zuschreibungen, werden diese offenbar nicht als problematisch angesehen. In strukturierten Angeboten der Kindertagesstätte wird das Geschlecht bewusst außen vorgelassen, jedoch fällt bei der alltäglichen Interaktion häufiger die Orientierung an Geschlechterstereotypen auf (vgl. ebd., S.194-199).

Auch durch eine weitere Situation in der Kindertageseinrichtung kann veranschaulicht werden, inwiefern die Fachkräfte Geschlechterstereotype und damit auch eine Geschlechterdifferenzierung reproduzieren. Die Forscherin hilft in der Garderobe die Krippenkinder für Draußen anzuziehen. Einer der Jungen in der Gruppe hält eine neonblaue Jacke mit lila und pinken Blüten und Mustern in der Hand. Melanie Kubandt denkt darüber nach, ob die Jacke tatsächlich dem Jungen gehört. Sie orientiert sich also in ihren Gedankengängen an Geschlechterstereotypen und bringt die Formen und Farben auf der Jacke eher mit Mädchen in Verbindung. Sie sagt zu dem Jungen, dass er eine schicke Jacke in der Hand hat und zieht ihm diese an. Der Junge erzählt, dass seine Mutter die Jacke für ihn gekauft hat. Eine Erzieherin, welche die Situation beobachtet hat, fragt den Jungen, ob dies wirklich seine Jacke sei. Die Forscherin und der Junge bestätigen dies, dennoch bittet die Fachkraft die Forscherin darum auf das Schild hinten in der Jacke zu schauen, um zu sehen welcher Name dort steht und kommuniziert zudem, dass sie sich wundern würde, wenn der Junge solch eine Jacke hätte. Nachdem die Forscherin keine Namensbeschriftung an der Jacke gefunden hat, ist die Situation beendet. Hierbei wird deutlich, dass sowohl die Erzieherin als auch

Melanie Kubandt sich an Geschlechterstereotypen orientiert haben, indem sie das Aussehen der Jacke eher mädchenstypisch fanden. Unterschiede zwischen den beiden Personen zeigen sich jedoch im Umgang mit der Situation. Während die Forscherin für sich darüber nachgedacht hat, dass die Jacke eher zu einem Mädchen gepasst hätte, hat sie dies nicht verbal zum Ausdruck gebracht. Sie macht dem Jungen bezüglich der Jacke ein Kompliment und wirkt Geschlechterstereotypen und der Reproduktion dieser somit entgegen. Die Erzieherin hingegen trägt die stereotype Geschlechterzuschreibung an den Jungen heran, indem sie den Zweifel über die Zugehörigkeit der Jacke verbal kommuniziert. Diese Situation macht deutlich, dass die Art und Weise der Reaktion der Fachkräfte maßgeblich dafür verantwortlich ist, ob ein geschlechterstereotypes Denken und geschlechterdifferenzierte Zuordnungen an die Kinder herangetragen werden oder nicht (vgl. ebd., S.215-218).

Im bisherigen Verlauf haben die Fachkräfte das Thema Geschlecht eher mit den Kindern als mit ihrer eigenen Person in Verbindung gebracht. Dass das Geschlecht offenbar auch innerhalb der Belegschaft mit den Fachkräften verknüpft wird, wird deutlich als ein männlicher Erzieher zur Schwangerschaftsvertretung in die Kindertagesstätte kommt, was Seitens der Fachkräfte als interessant für die Studie eingeschätzt wird. Bevor der Erzieher in die Kindertageseinrichtung kam, wurde davon ausgegangen, dass die Kinder den Mittelpunkt der Beobachtungen darstellen. Nun wird häufig hervorgehoben, wie interessant es für die Forschung sei eine männliche Fachkraft in der Interaktion mit den Kindern zu erleben. Die Erzieherinnen in der Kita Schatzinsel haben die Rolle der weiblichen Fachkraft als eine unhinterfragte Normalität angesehen. Die Relevanz der Geschlechterzugehörigkeit der Fachkräfte stand so lange im Hintergrund, da die weibliche Erzieherinnenrolle für die Fachkräfte selbstverständlich war. Der Erzieher als männliche Fachkraft wurde im Zusammenhang mit der Studie zum Thema, da die männliche Geschlechterzugehörigkeit in der Kindertagesstätte Schatzinsel als eine Abweichung vom Normalfall angesehen wird (vgl. ebd., S.202-204).

Innerhalb der Beobachtungszeit der Forscherin in der Kindertagesstätte bemerkt diese in vielen Situationen, dass ihr eine Rolle als „Ersatzkraft“ oder „Aushilfskraft“ zukommt. Diese Zuschreibung geht nicht allein von den Fachkräften der Kindertagesstätte aus. Auch die Forscherin selbst lässt sich diese Rolle zukommen. Anstatt nur danebenzustehen und zu beobachten, wenn die Erzieherinnen den Strukturen der Kindergartenalltages folgen, hat die Forscherin stets das Bedürfnis ihre Hilfe anzubieten. Die Fachkräfte lassen die Forscherin des Öfteren mit den Kindern allein was zeigt, dass sie der Forscherin im Umgang mit den Kindern ein starkes Vertrauen zukommen lassen. Eine Begründung dessen könnte unter Anderem in dem Geschlecht der Forscherin liegen. Die Weiblichkeit wird verknüpft mit der Fähigkeit der Fürsorge. Ihr wird nicht nur

das Vertrauen in Bezug auf die Fürsorge und Aufsicht zugesprochen, sondern offenbar auch eine „Unschuldsvermutung“. Dies veranschaulicht folgendes Beispiel: die Forscherin ist in Bezug auf die körperliche Nähe zu den Kindern verunsichert. Als eines der Kinder zur Toilette musste und keine Fachkraft im Raum war, suchte die Forscherin eine Erzieherin, anstatt selbst dem Kind zur Toilette zu helfen. Die Forscherin ist sich unsicher darüber, ob das Begleiten zur Toilette für ihre Rolle eine zu intime Situation darstellt. Die Erzieherin belächelt dies, und scheint es als legitim zu empfinden, dass die Forscherin dem Kind zur Toilette hilft. Aus Erfahrungen berichtet die Forscherin über männliche Fachkräfte aus sozialen Bereichen wie beispielsweise Kindertageseinrichtungen, denen eine solche „Unschuldsvermutung“ nicht vorausgesetzt wurde. Männlichen Fachkräften hingegen wird häufig ein „Generalverdacht“ zugesprochen, eine körperliche Nähe zu den Kindern wird beispielsweise von Außenstehenden eher mit Vorsicht begegnet als dies bei weiblichen Fachkräften der Fall ist. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass das weibliche Geschlecht der Forscherin der unhinterfragten Normalität innerhalb der Kindertageseinrichtung entspricht. Dennoch wird anhand des Materials nicht deutlich, ob die körperliche Nähe zu den Kindern generell und geschlechtsunabhängig als unproblematisch erachtet wird, oder ob das Vertrauen und die „Unschuldsvermutung“ tatsächlich mit dem Geschlecht der Forscherin in Zusammenhang stehen (vgl. ebd., S.205-211).

2.2 Die „Tandem-Studie“

In Deutschland und in Europa besteht Seitens der Politik, der Eltern und der Erzieher*innen der Wunsch nach mehr männlichen Fachkräften in Kindertagesstätten. Dieser Wunsch basiert auf der Annahme, dass durch einen höheren Männeranteil in den Einrichtungen eine abwechslungsreichere Landschaft an Lern- und Spielangeboten entsteht. Um diese Unterstellung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen belegen zu können, hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Zusammenhang mit dem Programm „Mehr Männer in Kitas“ die Tandem-Studie gefördert, um zu untersuchen, ob das pädagogische Verhalten sich geschlechterspezifisch unterscheidet.

Die Tandem-Studie wurde von 2010 bis 2014 an der Evangelischen Hochschule Dresden durchgeführt und beschäftigt sich mit folgenden Untersuchungsfragen: „Unterscheiden sich männliche und weibliche Fachkräfte unter fachlichen Kriterien in ihrem konkreten Interaktionsverhalten gegenüber Jungen und Mädchen? Gibt es Unterschiede im Verhalten der Fachkräfte bezüglich des Geschlechts des Kindes, verhalten sie sich also unterschiedlich gegenüber Jungen und Mädchen? Gibt es geschlechtsabhängige

Neigungen der Fachkräfte, mit Jungen und Mädchen unterschiedliche Tätigkeiten zu realisieren und unterschiedliche Inhaltsbereiche zu bedienen? [und] Wie wirken Fachkräfte als geschlechtliche Rollenvorbilder und sind diesbezügliche Interaktionsprozesse identifizierbar?“ (Brandes et al., 2015, S. 7).

Innerhalb der Tandem-Studie wurden insgesamt 106 pädagogische Fachkräfte des Kindergartenbereiches aus mehreren deutschen Bundesländern erfasst. 41 Männer und 41 Frauen arbeiteten jeweils als Tandem in einer Kindergruppe ihrer Einrichtung. Zudem erfasste die Studie 12 weitere Tandems aus jeweils zwei Frauen. Ein äußerer oder konzeptioneller Einfluss auf den Vergleich konnte grundsätzlich ausgeschlossen werden, da durch das Tandem-System die unterschiedlichen pädagogischen Konzepte und Bedingungen gleichermaßen vertreten wurden. Die Tandem-Studie wurde so gestaltet, dass ein direkter Vergleich des pädagogischen Verhaltens von männlichen und weiblichen Fachkräften möglich war. Es wurden Einzel- sowie Gruppensituationen geschaffen, die sich an der Realität im Kindergartenalltag orientierten und diese videografisch erfasst. Die Videoaufnahmen wurden zunächst quantitativ ausgewertet, um die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind, den Umgang der Fachkräfte mit Themen der Kinder sowie den Einsatz unterschiedlicher Materialien zu analysieren. Zusätzlich wurden ergänzende qualitative Analysen durchgeführt, um weitere Einblicke zu gewinnen. Auch Leitfadeninterviews sowie Persönlichkeitsfragebögen wurden genutzt, um weitere Informationen sammeln zu können (vgl. ebd., S. 7-9).

Als zentraler Untersuchungsansatz wurde eine realitätsnahe standardisierte Einzelsituation verwendet, in welcher die einzelnen Fachkräfte mit jeweils einem Kind in getrennten Räumen für 20 Minuten per Video aufgezeichnet wurden. Die Fachkräfte durften die Kinder für die Teilnahme frei wählen. Die einzige Vorgabe war es, dass pro Tandem jeweils ein Mädchen und ein Junge einbezogen werden sollten. Hierbei fiel auf, dass es in den 41 Tandems aus jeweils einem Mann und einer Frau eine ungefähre Gleichverteilung der möglichen Geschlechterkonstellationen gab. In den Räumen wurden für die Fachkraft und für das Kind verschiedene Materialien und Werkzeuge bereitgestellt, welche den Kindern aus dem Alltag der Kindertagesstätte bekannt waren. Die einzelnen Videoaufnahmen wurden im Anschluss durch eine unabhängige „Ratinggruppe“ in einem „Ratingverfahren“ anhand verschiedener Verhaltensaspekte analysiert. Erfasst wurden insbesondere die Verhaltens- und Interaktionsaspekte „Einfühlsamkeit, Herausforderung, dialogische Interaktion, Art der Kooperation und Kommunikationsinhalte“ (ebd., S. 9). Die Ratingergebnisse dieser fünf Dimensionen werden im Folgenden zunächst unabhängig vom Geschlecht der Kinder genauer beleuchtet. Die Ergebnisse für die Dimensionen wurden von den Autor*innen in Hinblick

auf einzelne Items, also untergeordnete Kategorien, anhand einer Skala von eins bis fünf veranschaulicht, wobei eins für „trifft nicht zu“ und fünf für „trifft sehr zu“ stehen.

Bei einem Vergleich der Ergebnisse für die Dimension Einfühlsamkeit wurden zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften nur minimale Differenzen festgestellt. Für das Item „Erzieher oder Erzieherin reagiert auf Äußerungen und Regungen des Kindes angemessen und prompt“ (ebd., S. 11), lagen die Ergebnisse beider Geschlechter im Bereich zwischen drei und vier, wobei dieses Item minimal mehr auf die weiblichen Fachkräfte zutrifft. Ebenfalls gaben die Frauen den Kindern etwas eher eine positive und wertschätzende Rückmeldung. Für dieses Item liegen die Ergebnisse beider Geschlechter im mittleren Bereich. Männer baten minimal eher eine angemessene Unterstützung, ohne sich unerbeten einzumischen und ohne Vorschriften zu machen. Auch hierbei liegen die Ergebnisse sowohl von den männlichen als auch von den weiblichen Fachkräften im mittleren Bereich der Skala. In allen drei Unterkategorien der Dimension Einfühlsamkeit sind die Unterschiede so gering, dass sie als statistisch nicht signifikant eingeordnet werden und somit nicht aussagekräftig sind. Die von der Bindungsforschung nahegelegte Vermutung darüber, dass Frauen gegenüber den Kindern einfühlsamer sind, wurde somit nicht bestätigt. Ein Geschlechtereffekt auf die Einfühlsamkeit konnte nicht nachgewiesen werden (vgl. ebd., S. 10-11).

Ähnliche Ratingergebnisse zeigen sich bei einem Vergleich in der Dimension Herausforderung. Auch hier sind die Unterschiede der analysierten Bereiche so gering, dass sie als nicht aussagekräftig gelten, wodurch die von der Bindungsforschung nahegelegte Vermutung darüber, dass männliche Personen den Kindern größere Herausforderungen stellen, nicht bestätigt wurde. Die minimalen Differenzen liegen darin, dass männliche Fachkräfte die Kinder eher dazu anregten zu experimentieren oder sich mit unbekanntem Problemen auseinanderzusetzen. Zudem stellten die männlichen Fachkräfte eher Fragen, welche die Kinder zum Nachdenken anregten. Bei beiden Items liegen die Ergebnisse auf der Skala zwischen zwei und drei. Dass die Aktivitäten als Leistungssituation gestaltet wurden trifft auf beide Geschlechter eher weniger zu, auf die Erzieherinnen jedoch etwas eher als auf die männlichen Fachkräfte. Bei beiden Geschlechtern verloren die Kinder gleichermaßen (auf der Skala knapp unter der drei) das Interesse an der Aktivität und zeigten Anzeichen von Langeweile. Die Unterschiede sind wie bereits erwähnt so minimal, dass auch für die Dimension Herausforderung kein Geschlechtereffekt festzustellen ist (vgl. ebd., S. 11-12).

Ebenfalls keine signifikanten Unterschiede ließen sich bei der dialogischen Interaktion feststellen. Minimal eher trifft es auf die weiblichen Fachkräfte zu, dass sie die Vorschläge oder Initiativen des Kindes aufgegriffen haben und sie sich dem Kind zugewandt haben sowie den Blickkontakt suchten, wobei die Einschätzung für beide

Geschlechter auf der Skala knapp unter vier liegt, also zumeist zutreffend ist. Auf die männlichen Fachkräfte trifft eher zu, dass sie geduldig die Entscheidungen des Kindes abwarteten, für beide Geschlechter liegt die Einschätzung im mittleren Bereich der Skala. Alle Unterschiede sind jedoch auch in dieser Dimension unerheblich und nicht aussagekräftig (vgl. ebd., S. 13).

Auch bezüglich der Art der Kooperation und der Kommunikationsinhalte konnten anhand der analysierten Videoaufnahmen zwischen den männlichen und den weiblichen Fachkräften kaum Unterschiede festgestellt werden. Hinsichtlich der Art der Kooperation gab es in zwei Bereichen keine Differenz zwischen den Geschlechtern. Dass die Fachkräfte die Kinder beobachteten und sich lediglich verbal beteiligten, trifft sowohl auf die Frauen als auch auf die Männer eher weniger zu. Beide Geschlechter stimmten sich jedoch bei der Arbeit an einem Objekt gleichermaßen häufig mit den Kindern ab. Die Ergebnisse hierbei liegen auf der Skala knapp unter der vier. Sowohl für weibliche als auch für männliche Fachkräfte trifft es wenig zu, dass sie selbst handelten und das Kind nur zuschauen ließen, und dass die Fachkraft und das Kind in paralleler Aktivität und mit nur punktueller Abstimmung unterschiedliche Teilprojekte verfolgten, wobei beide Items für Männer noch minimal weniger zutreffend sind (vgl. ebd., S. 14).

Bei einem Vergleich der Ratingergebnisse für die Dimension Kommunikationsinhalte war festzustellen, dass beide Geschlechter eher weniger die Beziehung oder Persönliches thematisiert haben, wobei dies auf Männer noch etwas weniger zutrifft als auf die weiblichen Fachkräfte. Auch bei der Begleitung der Aktivität durch assoziative Fantasien und Narrationen oder bei dem Aufgreifen, wenn dies vom Kind kommt, unterschieden sich die Geschlechter nur gering. Für beide Parteien trifft dies zum Teil zu, für die Männer noch etwas weniger als für die Frauen. Auf beide Geschlechter trifft es eher zu, dass sie sich primär sachlich-gegenstandsbezogen und funktional über die Aktivität äußerten oder sie aufgegriffen haben, wenn dies vom Kind kommt. Für die Männer trifft dies etwas häufiger zu, jedoch liegen die Ergebnisse beider Geschlechter auf der Skala knapp vor der vier. Die generelle Annahme darüber, dass es zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften unterschiedliche Stile in der Kommunikation gibt, wurden somit ebenfalls nicht bestätigt. Alle ermittelten Unterschiede sind statistisch nicht signifikant, wodurch auch in dieser Dimension kein Geschlechtereffekt festgestellt wurde (vgl. ebd., S. 15).

Bei einem Vergleich der Tandems aus männlichen und weiblichen Fachkräften mit den Tandems aus jeweils zwei Frauen wurden keine statistisch aussagekräftigen Differenzen festgestellt. Es bestätigten sich bei diesem Vergleich die Ergebnisse der Frauen in den geschlechtergemischten Tandems, wodurch sich erschließen lässt, dass die Ergebnisse auch bei einer Vergrößerung der Stichprobe bestätigt werden würden. Zusammenfassend wurde demnach festgestellt, dass sowohl hinsichtlich der

Einfühlsamkeit, der Herausforderung, der dialogischen Kommunikation, der Art der Kooperation sowie der Kommunikationsinhalte keine signifikanten Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften bestehen (vgl. ebd., S. 16).

Relevante Unterschiede zeigten sich, als das Geschlecht des Kindes in die Auswertung der Videoaufnahmen miteinbezogen wurde. Hierbei wurde deutlich, dass es Unterschiede im Verhalten der männlichen und weiblichen Fachkräfte im Umgang mit Mädchen und Jungen gab. Besonders zeigten sich die Differenzen in der Interaktion bei den Kommunikationsinhalten und bei der Art der Kooperation. Zunächst werden die Unterschiede des Verhaltens der weiblichen Fachkräfte gegenüber Jungen und Mädchen anhand einiger Items dieser Dimensionen beleuchtet.

Bei der Einbeziehung des Geschlechtes des Kindes wurde deutlich, dass die weiblichen Fachkräfte mit den Jungen signifikant häufiger sachlich-gegenstandsbezogen und funktional kommunizierten als mit den Mädchen. Die Erzieherinnen begleiteten die Aktivitäten von Mädchen häufiger mit assoziativen Fantasien und Narrationen als die der Jungen, und thematisierten gegenüber den Mädchen eher die Beziehung oder Persönliches. Ein wesentlicher Unterschied im Umgang mit Mädchen und Jungen zeigte sich zudem darin, dass die Erzieherinnen und die Mädchen eher unterschiedliche Teilprojekte in paralleler Aktivität und mit nur punktueller Abstimmung verfolgt haben als es bei den Fachkräften und den Jungen der Fall war. Ein Ähnliches Bild zeigte sich auch bei den Tandems aus zwei Frauen, wobei die Unterschiede im Umgang mit Mädchen und Jungen noch größer waren als bei den Frauen der geschlechtergemischten Tandems (vgl. ebd., S. 16-17).

Im Umgang der männlichen Fachkräfte mit Mädchen und Jungen ließen sich bei nur zwei Items signifikante Unterschiede feststellen. Auch die Erzieher äußerten sich gegenüber Jungen eher sachlich-gegenstandsbezogen und funktional über die Aktivitäten als gegenüber den Mädchen. Auch in dem Item „Erzieher und Kind verfolgen unterschiedliche Teilprojekte in paralleler Aktivität und mit nur punktueller Abstimmung“ zeigte sich, dass dies für den Umgang mit Mädchen häufiger zutrifft (vgl. ebd., S. 18).

Zusammenfassend lässt sich zu dem Umgang der Fachkräfte mit Jungen und Mädchen festhalten, dass sich sowohl die männlichen als auch die weiblichen Fachkräfte ähnlich unterschiedlich gegenüber Mädchen und Jungen verhalten haben, wobei die Unterschiede bei den Frauen stärker ausgeprägt sind als bei den Männern.

Wie eingangs erwähnt, wurden den Fachkräften und den Kindern für die gemeinsame Zeit vielfältige Materialien zur Verfügung gestellt. Aus und mit diesen verschiedenen Materialien haben die Fachkräfte und die Kinder Produkte hergestellt. Sowohl bei der Wahl der Materialien als auch bei den hergestellten Produkten ließen sich bezogen auf das Geschlecht der agierenden Personen Unterschiede feststellen. Die hergestellten

Produkte wurden bei der Auswertung in „Subjekte“ und „Objekte“ unterschieden. Unter „Subjekte“ werden Produkte verstanden, welche Lebewesen symbolisieren. „Objekte“ meinen Gegenstände wie Fahrzeuge oder Bauwerke. Festgestellt wurde hierbei, dass die Frauen mit den Kindern häufiger Subjekte und die männlichen Fachkräfte mit den Kindern eher Objekte hergestellt haben. Diese Ergebnisse wurden anhand der Kontrollgruppe der Tandems aus zwei Frauen bestätigt.

Bezogen auf das Geschlecht der Kinder zeigten sich ebenfalls Unterschiede hinsichtlich der entstandenen Produkte. Die Mädchen waren eher an der Herstellung von Subjekten und die Jungen häufiger an der Herstellung von Objekten beteiligt. Werden die Produkte der geschlechtergemischten Tandems in Hinblick auf ihre Geschlechterkonstellation betrachtet, so zeigen sich auch hier signifikante Unterschiede. In der Geschlechterkonstellation Mann und Junge wurde zu 76 % an Objekten gearbeitet, während die männlichen Fachkräfte mit den Mädchen zu 60 % an Subjekten gearbeitet haben. Bei der Herstellung von Produkten mit den weiblichen Fachkräften fiel auf, dass diese sowohl mit Mädchen als auch mit Jungen eher an Subjekten gearbeitet haben. In der Geschlechterkonstellation Frau und Junge wurde jedoch mit 55 % weniger an Subjekten gearbeitet als bei der Konstellation Frau und Mädchen mit einer Herstellung von Subjekten zu 71 % (vgl. ebd., S. 19-20).

Auch bei dem Gebrauch der verschiedenen Materialien konnten Differenzen zwischen den Geschlechtern festgestellt werden. Während die weiblichen Fachkräfte zur Herstellung der Produkte signifikant häufiger Perlen, Biegeplüschi und Scheren verwendet haben fällt auf, dass Erzieher wesentlich häufiger Unterlegscheiben aus Metall verwendeten als die Erzieherinnen. Auch bei den Kindern fiel auf, dass die Jungen deutlich eher Nägel, Hammer und Zange verwendet haben als die Mädchen, wohingegen die Mädchen häufiger Mädchenwolle, Biegeplüschi, Buntpapier Styroporkugeln und Stifte nutzten. Bei dem Einbezug der Geschlechterkonstellationen fiel auf, dass die männlich konnotierten Gegenstände in den Konstellationen mit den männlichen Fachkräften bei den Jungen und Mädchen relativ gleichermaßen verwendet wurden. Bei den Konstellationen mit den weiblichen Fachkräften wurden die männlich konnotierten Gegenstände hingegen eher bei der Zusammenarbeit mit den Jungen verwendet als mit den Mädchen (vgl. ebd., S. 21-22).

Da die standardisierten Situationen nur einen kleinen Ausschnitt des Kindergartenalltages aufdrücken, wurden Interviews mit den Tandems durchgeführt um weitere Hinweise für die Interaktion der Akteur*innen im Alltag einer Kindertagesstätte zu erlangen. Aus diesen Interviews geht hervor, dass die Fachkräfte sich auch in der tatsächlichen Interaktion innerhalb der Kindertagesstätte in einigen Aspekten unterscheiden. Die männlichen Fachkräfte bieten häufiger als Frauen Sport- und

Bewegungsaktivitäten an und lassen auch „Wilde Spiele“ unter den Kindern in den Alltag der einfließen. Zwar sind Aktivitäten, die draußen stattfinden von beiden Geschlechtern von hoher Bedeutung, jedoch werden die Kinder eher von Männern körperlich herausgefordert. Im Gegensatz zum Bauen, als ein Angebot das häufig von Männern gegeben wird, machen weibliche Fachkräfte eher Bastelangebote und bevorzugen Rollenspiele ebenfalls eher als die männlichen Fachkräfte. Auch um zu kuscheln oder um sich trösten zu lassen wenden sich die Kinder eher an die Frauen. Es bestätigte sich durch die Interviews die Neigungen von Männern und Frauen bezüglich der Nutzung unterschiedlicher Materialien. Außerdem bevorzugen männliche und weibliche Fachkräfte häufig unterschiedliche Angebote und Aktivitäten (vgl. ebd., S. 24-25).

2.3 Erzieherin als Frauenberuf und der Wunsch nach dem männlichen Geschlecht unter den Fachkräften

Der Anteil an männlichen Fachkräften in Kindertagesstätten hat sich in den letzten Jahren erhöht, die Anzahl an tätigen Männern in diesem Arbeitsfeld ist dennoch sehr gering. Im Jahr 2010 lag der Anteil der Erzieher in Deutschland bei 3,2 % während im Jahr 2021 ein Anteil von 7,4 % ermittelt wurde (vgl. Statistisches Bundesamt, 2021). Im Folgenden soll zunächst dargestellt werden, wie sich die Tätigkeit in Kindertagesstätten zu einem „Frauenberuf“ entwickelt hat, und wie sich dies noch heute auf den Alltag der Kindertagesstätten auswirkt. Zudem wird anschließend der Wunsch nach mehr männlichen Fachkräften in diesem Arbeitsfeld sowie die Rolle der Männer in Kindertagesstätten thematisiert.

2.3.1 Die Tätigkeit in der Kindertagesstätte als „Frauenberuf“

Im Jahr 1840 wurde der erste Kindergarten durch Friedrich Fröbel gegründet, welcher den Kindergarten als einen Tätigkeitsbereich für Männer vorgesehen hat. Die im 19. Jahrhundert verbreitete Annahme darüber, dass Männer diesen Beruf erst hätten erlernen müssen, während den Frauen die entsprechenden Qualifikationen von der Natur aus gegeben waren, sorgte jedoch dafür, dass sich die Idee Fröbels nicht durchgesetzt hat. Dadurch, dass den Frauen die notwendigen Fähigkeiten für die Betreuung und Fürsorge der Kinder von Natur aus zugesprochen wurden, brauchte es keine akademische Ausbildung für diesen Beruf. Die Kindertageseinrichtungen boten den Frauen der damaligen Zeit somit die Möglichkeit eine berufliche Tätigkeit auszuüben. Auch in den 50er Jahren stellten die Kindergarteneinrichtungen noch Institutionen dar, in der beschäftigte Mütter ihre Kinder zur Betreuung abgeben konnten. Nach wie vor bildeten die Unterschiede zwischen Männern und Frauen die Grundlage für den Beruf der Erzieherin und Erzieher. Erst in den 70er Jahren gab es Ansätze zu

Gleichheitsgrundsätzen zwischen den Geschlechtern. Auch die Studenten- und Frauenbewegung sowie die Bildungsreform tragen zu einer Veränderung der Struktur von Kindertagesstätten bei. Zwar betrachtete die erste Frauenbewegung die Passung von weiblicher Mütterlichkeit und frühkindlicher Erziehung noch als eine von der Natur gegebene Folge, dennoch wurde die rein praktische Organisation der Betreuung von Kindern in Kindertagesstätten in Frage gestellt. Ab den 90er Jahren wurde auch das Thema Bildung immer mehr im Kontext mit Kindertageseinrichtungen thematisiert. Mit der Entwicklung von Bildungsplänen für den Elementarbereich und der Akademisierung des Berufes stiegen auch die Erwartungen der Öffentlichkeit an die Fachkräfte und deren Qualifikation (vgl. Böcker-Giannini, 2016, S. 342-344). Diese Verknüpfung der Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen als „Frauenberuf“ wirkt sich bis heute auf den Alltag dieses Arbeitsfeldes aus.

In der Studie zur Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung von Melanie Kubandt wurde das weibliche Geschlecht der Fachkräfte in Kindertagesstätten als „blinder Fleck“ dargestellt. Dieser Aspekt der Studie zeigt, dass die Zugehörigkeit der Fachkräfte zum weiblichen Geschlecht gesellschaftlich als Normalität angesehen wird. So geht aus ihren Beobachtungen in der Kindertageseinrichtung (siehe Kap. 2.1 in vorliegender Arbeit) hervor, dass die Erzieherinnen das Thema Geschlechter erst mit ihrer eigenen Rolle in Verbindung gebracht haben, als ein Mann als Schwangerschaftsvertretung als Fachkraft in der Kindertageseinrichtung tätig wurde, und die Erzieherinnen dies als besonders interessant für die Studie Melanie Kubandts einschätzten. Hierbei wird deutlich, dass die Fachkräfte der Kindertagesstätte den männlichen Erzieher als etwas Besonderes ansehen, während die Tätigkeit einer weiblichen Person eine Normalität darstellt, der keine weitere Aufmerksamkeit zukommt. Die Weiblichkeit der Fachkräfte scheint so an die Normalität gebunden zu sein, dass eine Auswirkung dieser auf die Konstruktion von Geschlecht nicht in den Blick genommen wird. So bezeichnet Melanie Kubandt die Weiblichkeit als „das neutrale, unsichtbare Geschlecht in der Kindertageseinrichtung“. Da das weibliche Geschlecht in dem Arbeitsfeld als unhinterfragte Normalität gilt, fehlt es den Fachkräften häufig an der Reflexion der Konstruktion von Geschlecht in Zusammenhang mit ihrer eigenen Rolle (vgl. Kubandt, 2018, S. 156-157).

2.3.2 Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten

Eingangs zur Tandemstudie wurde bereits der Aspekt thematisiert, dass männliche Fachkräfte sowohl in den Einrichtungen als auch von vielen Elternteilen äußerst erwünscht sind, und eine Erhöhung des Männeranteils in den Kindertageseinrichtungen politisch gefördert wird (vgl. Brandes et al., 2015, S. 7). Dieser Wunsch impliziert die

Annahme darüber, dass bestimmte Aspekte nicht durch die weiblichen Fachkräfte abgedeckt werden können, was gängigen geschlechterstereotypen Eigenschaften geschuldet ist. Es wird also vermutet, dass bestimmte konnotierte Tätigkeiten, beispielsweise handwerkliche Angelegenheiten wie Bauen oder sportliche Aktivitäten, eher durch Männer an die Kinder herangetragen werden. Männern werden hierbei bestimmte Fähigkeiten wie das abstrakte logische Denken und das handwerkliche Geschick zugeschrieben, welche sie bei der Arbeit mit den Kindern im Gegensatz zu den weiblichen Fachkräften einfließen lassen können (vgl. Böcker-Giannini, 2016, S. 345). Dass Männer über bestimmte männlich konnotierte und teilweise auch widersprüchliche Eigenschaften verfügen sollen wird von weiblichen Fachkräften in den Einrichtungen erwünscht und teilweise sogar erwartet. „In von Frauen dominierten Arbeitsfeldern haben diese eine Definitionsmacht darüber, wie ein Pädagoge zu sein hat und was „richtiges“ pädagogisches Verhalten ist“ (Rohrmann, 2009, S. 65). Dies kann Druck und Überforderung für die männlichen Fachkräfte und insbesondere für potenzielle Berufsanfänger erzeugen wodurch die männlichen Fachkräfte abgeschreckt werden sich für eine Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung zu entscheiden (vgl. Rohrmann, 2009, S. 65). Um sich in dem von Frauen dominierten Feld dennoch behaupten zu können, tendieren Männer bei ihrer Tätigkeit häufig zu geschlechtstypischen Verhaltensweisen und wählen Angebote, welche männliche Fähigkeiten zu erfordern scheinen. Dieses Verhalten und die Tatsache, dass Männer von ihren weiblichen Kolleginnen und auch von den Eltern in eine Rolle mit traditionell männlichen Eigenschaften gedrängt werden sorgt dafür, dass geschlechterstereotypes Verhalten repräsentiert und nicht reflektiert wird. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Männer in vielen Fällen lieber weiblich konnotierte Tätigkeiten ausüben als ihre weiblichen Kolleginnen dies vermuten, wie es die Ergebnisse der Frankfurter Studie von Kress (2008) zeigen (vgl. ebd., S. 63-64).

Die Gründe für das Anliegen der Frauen, dass die männlichen Kollegen auch Männlichkeit repräsentieren, liegen in einem der Ansätze dazu, warum der Männeranteil im Elementarbereich erhöht werden soll. Diese Ansätze sind teils widersprüchlich. Zum einen wird die Lebenswelt von Kindern zu einem großen Anteil durch das weibliche Geschlecht bestimmt, was sich beispielsweise in den Kommunikationsstilen, dem Konfliktverhalten und auch in der Angebotsstruktur widerspiegelt. Männliche Fachkräfte sollen dazu beitragen der weiblichen Dominanz entgegenzuwirken. Die männlichen Eigenschaften werden auch dann erwünscht, wenn es darum geht die Bedürfnisse von Jungen zu verstehen und auf diese eingehen zu können. In diesen Argumenten werden somit typisch männliche Eigenschaften, Verhaltensweisen und Kompetenzen vorausgesetzt. Ein weiterer Ansatz beschreibt, dass männliche Fachkräfte in

Kindertagesstätten für die Identitätsentwicklung der Kinder einen wichtigen Aspekt darstellen. Dies bezieht sich zum einen auf die Jungen und geht aus der Annahme hervor, dass die Jungen männliche Identifikationsfiguren benötigen, um ihre Geschlechtsidentität zu bilden. Jungen und Mädchen benötigen sowohl männliche als auch weibliche Fachkräfte als Vorbild, da sie sich bei der Entwicklung der Geschlechtsidentität sowohl an Abgrenzung als auch an Identifikation bedienen. Ein weiteres Argument ist, dass sowohl Männer als auch Frauen benötigt werden, wenn eine geschlechtergerechte Erziehung erfolgen soll. Bei diesem Argument geht es nicht um die Abgrenzung zwischen Mann und Frau, sondern darum, dass die Kinder den Dialog und das Miteinander beider Geschlechter erleben. Es wird angenommen, dass hierbei grundlegende Ähnlichkeiten oder sogar die Gleichheit beider Geschlechter repräsentiert werden. Es soll veranschaulicht werden, dass Männern und Frauen die gleichen Rechte, Pflichten und Chancen zustehen. Dies setzt voraus, dass das traditionelle Rollenverhalten reflektiert und hinterfragt wird. Den Kindern sollen geschlechtsunabhängige Handlungsmöglichkeiten angeboten werden. Um zu einer geschlechtergerechten Pädagogik beitragen zu können bedarf es einer Genderkompetenz und einer Hinterfragung der geschlechterstereotypen Einstellungen und Verhaltensweisen der Kinder. Die Widersprüche zwischen den benannten Argumenten resultieren daraus, dass die Begriffe und Theorien von „männlich“ und „weiblich“ sich stark differenzieren (vgl. ebd., S. 57-58).

Ein weiterer interessanter Aspekt ist der Weg der Männer zu der Tätigkeit als Erzieher. Oft haben die Männer, die sich für dieses Arbeitsfeld entschieden haben, einen außergewöhnlichen Lebensweg hinter sich. Die Tätigkeit im sozialen Bereich wurde häufig nicht direkt nach dem Schulabschluss ausgesucht, sondern es wurde sich nach der Berufserfahrung in einem anderen Bereich bewusst umorientiert, meist mit der Begründung an der Freude an der Arbeit mit Menschen. Der Ausbildungshintergrund, sich als Mann in einen sozialen Bereich einzubringen zu wollen, ist hierbei eher weniger vertreten (vgl. ebd., S. 64-65).

2.4 Herausforderungen für die Fachkräfte

Für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen birgt der Umgang mit dem Thema Geschlecht viele Herausforderungen sowohl auf bildungspolitischer als auch auf persönlicher Ebene. Bisher gibt es zu vielen Angelegenheiten keine Konkretisierung über die Forderungen und es fehlt einer einheitlichen Definition von Geschlechtergerechtigkeit (vgl. Kubandt, 2017, S. 2). Die Ansätze für die frühpädagogische Praxis verfolgen verschiedene Logiken, um Geschlechtergerechtigkeit anzustreben. Auf der einen Seite besteht die Logik

gleichheitstheoretischer Positionen. Diese Ansätze lehnen eine Geschlechterdifferenz ab. Auf der anderen Seite stehen Ansätze mit einer Logik, die sich an der Geschlechterdifferenzierung orientieren und diese als wesentliche Ressource sehen (vgl. ebd., S. 10).

In den elementarpädagogischen Bildungsplänen, genauer gesagt im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“ werden länderübergreifend Querschnittsaufgaben zur ganzheitlichen Förderung formuliert, zu denen auch die „geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit“ zählt. Die in den Bildungsplänen formulierten Anforderungen sollen von den Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen vor Ort realisiert werden. Den formulierten Anforderungen ist in den meisten Fällen die Annahme zugrunde gelegt, dass Unterschiede zwischen den Geschlechtern als Normalfall gesehen werden und diese den Ausgangspunkt fachlicher Einflussnahme bilden. Geschlecht soll somit als Differenzkategorie zwischen Jungen und Mädchen anerkannt werden. Die Fachkräfte unterliegen dem Anspruch, diese Unterschiede nicht durch Benachteiligungen zu verstärken und entgegenzuwirken, wenn sie auf solche Vorfälle aufmerksam werden. Ein möglicher Zugang hierbei ist es beispielsweise keine geschlechterspezifischen oder geschlechtshomogenen Angebote zu schaffen (vgl. ebd., S. 8).

Als eine wesentliche Anforderung an die Fachkräfte und als wichtige Voraussetzung für Geschlechtergerechtigkeit gilt es sich regelmäßig zu reflektieren. Der Fokus dieser Selbstreflexion liegt bei der eigenen Einstellung und auch bei dem Umgang mit dem Thema Geschlecht im Kindergartenalltag. Nur wenn Fachkräfte sich auch mit ihrer eigenen geschlechtlichen Vorstellung auseinandersetzen und erkennen, dass das Geschlecht als Thema durch sie repräsentiert wird, kann die Chancengleichheit gefördert werden (vgl. ebd., S. 9). Aufgrund der verschiedenen Ideen über die Geschlechtergerechtigkeit, sagt die Forderung nach Selbstreflexion allein noch nichts darüber aus an welchen gesellschaftlichen Vorstellungen und an welchen Zielen sich die Selbstreflexion in Bezug auf die Geschlechtergerechtigkeit orientieren soll. Die unterschiedlichen Annahmen über die Geschlechtergerechtigkeit und die Zielvorgaben sowie die unterschiedlichen Definitionen von Begrifflichkeiten in Zusammenhang mit Geschlecht stellen für die praktische Tätigkeit der Fachkräfte eine große Herausforderung dar. Die Fachkräfte müssen über das Bewusstsein verfügen, dass es unterschiedliche Positionierungen zu Geschlecht gibt, was die Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit mit offenen Fragen besetzt. Es werden für die Praxis der Fachkräfte zwar Ziele wie beispielsweise die Verbesserung der Chancengleichheit und das Entgegenwirken der Orientierung an Geschlechterstereotypen formuliert, aber wie

diese Forderungen inhaltlich definiert sind und wie dies umgesetzt werden kann bleibt offen (vgl. ebd., S. 12-13).

Eine weitere Herausforderung für die Fachkräfte besteht darin, die Omnivalenzannahme in Bezug auf Geschlecht kritisch zu hinterfragen. In dem Rahmenplan der Länder wird Geschlecht als durchgängig zu beachtende Querschnittsaufgabe vorgesehen. Die Annahme darüber, dass das Geschlecht eine Kategorie darstellt die „dauerhaft und überall bedeutsam ist“ (ebd., S. 13), wird vor allem im Rahmen konstruktivistischer Ansätze kritisiert. Mit der Kritik an die Omnivalenzannahme der Kategorie Geschlecht wird befürchtet, dass die Kategorie auf verschiedene Situationen übertragen wird, ohne dass dies von den beteiligten Personen als relevant oder bedeutsam empfunden wird (vgl. ebd., S. 13-14).

Eine zentrale Herausforderung für die Tätigkeit im Elementarbereich bildet das sogenannte „Differenzdilemma“. Das „Differenzdilemma“ bezieht sich auf die Problematik, dass durch die Fokussierung auf geschlechterspezifische Unterschiede eine Kluft zwischen Mädchen und Jungen betont werden kann, obwohl oft das Ziel besteht, diese Kluft zu überwinden. Die Betonung von Geschlechtsunterschieden kann dazu führen, dass Mädchen und Jungen als grundsätzlich unterschiedlich betrachtet werden, was stereotype Vorstellungen und Erwartungen verstärken kann. Diese Problematik wurde in der Geschlechterforschung bereits untersucht und es wurden Ansätze diskutiert, die dem „Differenzdilemma“ entgegenwirken. Dennoch gibt es im Bereich der Kindertageseinrichtungen und der Umsetzung geschlechtergerechter Maßnahmen einen Mangel an empirischen Erkenntnissen, die die Relevanz der Geschlechterdifferenz belegen. Durch diesen Mangel bleibt die Frage nach einem geschlechtergerechten Verhalten der Fachkräfte unbeantwortet. Daher ist es von großer Bedeutung, dass im Bereich der frühen Kindheit weitere empirische Erkenntnisse gewonnen werden, um zu verstehen, wie Geschlecht im Alltag von Kindertageseinrichtungen von den Beteiligten selbst konstruiert wird und welche unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen mit diesen Geschlechtskonstruktionen in Zusammenhang stehen. Gleichzeitig ist es wichtig, aktuelle wissenschaftliche Diskurse und Erkenntnisse zu berücksichtigen, um eine fundierte und kontextbezogene Herangehensweise zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 14).

Zusammenfassung der Ergebnisse

Anhand der beleuchteten Themen im zweiten Teil dieser Arbeit lassen sich einige Aspekte zusammenfassen, die auf eine Geschlechterkonstruktion durch die Fachkräfte in Kindertagesstätten hinweisen.

Durch die Studie zur Geschlechterdifferenzierung in Kindertageseinrichtungen von Melanie Kubandt stellte sich zunächst heraus, dass die Fachkräfte in den Einrichtungen das Geschlecht nur wenig mit ihrer eignen Rolle verknüpfen. Häufig fällt auf, dass Geschlecht als ein Thema angesehen wird, mit dem sich die Kinder in bestimmten Situationen und durch bestimmte Anreize auseinandersetzen.

Die Weiblichkeit der Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen gilt als unhinterfragte Normalität, während männliche Fachkräfte häufig als Besonderheit wahrgenommen werden. Dass die männlichen Fachkräfte als Besonderheit thematisiert werden zeigt, dass ein Bewusstsein darüber besteht, dass das Geschlecht der Fachkräfte und somit auch deren Rolle einen relevanten Aspekt für das Thema Geschlecht in den Einrichtungen darstellt.

Einen besonders relevanten Aspekt für diese Arbeit stellt die Reproduktion von Geschlechterstereotypen und einer Geschlechterdifferenzierung Seitens der Fachkräfte dar. Offenbar bringen die Fachkräfte geschlechterdifferenzierte Zuordnungen häufiger in den Kindergarten ein als sie dies vermuten und von sich behaupten würden, was auch daran liegt, dass sie ihre eigene Person eher weniger mit dem Thema Geschlecht verknüpfen. Die Erzieherinnen der Einrichtung streben zwar eine geschlechterneutrale Interaktion an und achten in strukturierten Angeboten darauf von einer Differenzierung der Geschlechter abzusehen, tragen aber dennoch stereotype Denkweisen an die Kinder heran. Eine wichtige Erkenntnis hierbei ist, dass die Art und Weise des Umgangs mit den eigenen stereotypen Denkweisen und Empfindungen maßgeblich dafür verantwortlich ist ob und inwiefern Geschlechterstereotype gegenüber den Kindern reproduziert werden.

Die Tandem-Studie verdeutlichte, dass es Unterschiede bei dem Umgang der Fachkräfte mit Mädchen und Jungen gibt. Es wurde festgestellt, dass das Geschlecht der Kinder bei der Wahl der Tätigkeiten und Angebote sowie bei den verwendeten Materialien eine gravierende Rolle spielt. Hierdurch werden Geschlechterstereotype verstärkt und repräsentiert, und eine Konstruktion von Geschlecht findet statt.

In den Kindertageseinrichtungen sind überwiegend Frauen beschäftigt. Der geringe Männeranteil wird immer mehr thematisiert und es gibt Bedenken darüber, dass es den Kindern an etwas fehlen könnte. Grund dafür liefert beispielsweise die Annahme darüber, dass Kinder für die Entwicklung ihrer (Geschlechts-)Identität sowohl Identifikation als auch Abgrenzung benötigen. Aus dem Wunsch nach mehr Männern in Kindertageseinrichtungen geht hervor, dass Männern bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden und von ihnen erwartet wird, dass sie mit den Kindern bestimmte Tätigkeiten ausüben, welche Frauen weniger liegen bzw. wozu diese weniger neigen. Eine solche Differenzierung in Bezug auf männliche und weibliche Eigenschaften und

Neigungen könnte bei den Kindern geschlechterspezifische stereotype Denkweisen hervorrufen.

3 Ansätze zum Entgegenwirken einer Geschlechterkonstruktion durch Fachkräfte

Um einer Geschlechterkonstruktion in der Praxis der Fachkräfte innerhalb der Kindertageseinrichtung entgegenwirken zu können, und um einen geschlechtergerechten Umgang zu fördern, wurden bereits verschiedene Ansätze entworfen. Die Ansätze lassen sich grundsätzlich in drei Kategorien einordnen. Die erste Kategorie bezieht sich auf die Akteursgruppe der Mädchen. In dieser Kategorie soll im Folgenden die Veröffentlichung von Matzner und Wyrobnik (2010) beleuchtet werden. Mit der Veröffentlichung von Rohrmann und Thoma (1998), sollen Ansätze thematisiert werden, welche sich mit der zweiten Kategorie befassen, welche sich auf die Akteursgruppe der Jungen beziehen. In der dritten Kategorie befinden sich Veröffentlichungen, welche beide Geschlechter in den Blick nehmen. Eine bekannte Veröffentlichung gibt es von Petra Focks aus dem Jahr 2016. In den Ansätzen, in denen beide Geschlechter betrachtet werden, ist nicht von vornherein die Differenzperspektive ausgeschlossen. Auch hierbei ist das sogenannte „Differenzdilemma“ wie es bereits im Gliederungspunkt 2.4 dieser Arbeit beschrieben wurde, stets mitzudenken (vgl. Kubandt, 2016, S. 127-128).

3.1 „Handbuch Mädchen-Pädagogik“ von Matzner und Wyrobnik

Das „Handbuch Mädchen-Pädagogik“ von Matzner und Wyrobnik soll zu einer geschlechtsbewussten Pädagogik beitragen, indem es das Wissen über Mädchen erweitert und argumentiert, warum es einer geschlechterdifferenzierten Pädagogik bedarf. Das Werk basiert somit auf der Annahme dessen, dass Mädchen und Jungen sich gravierend voneinander unterscheiden und dies dringend in die Pädagogik einbezogen werden muss, um allen Kindern die Chance auf Bildung gleichermaßen zu ermöglichen. Insbesondere die Potenziale von Mädchen und Frauen in Bezug auf Bildung und Entwicklung sind noch nicht ausgeschöpft. Dem liegt zu Grunde, dass das weibliche Geschlecht sich teilweise nach wie vor mit geschlechterspezifischen Zuschreibungen und anderen Beeinträchtigungen wie beispielsweise einem großen Erwartungsdruck und Normalitätskonzepten der Gesellschaft auseinandersetzen muss (vgl. Matzner/Wyrobnik, 2010, S. 9-10). Die Mädchenpädagogik sollte sich also an mädchenspezifischen „Entwicklungsaufgaben, Ressourcen, Dispositionen,

Bedürfnissen und Bewältigungsstrategien im Zusammenspiel von Natur und Kultur“ (ebd., S. 10) ausrichten.

Im Folgenden werden die Überlegungen dieser Veröffentlichung dargelegt, welche in die Bildungs- und Entwicklungsprozesse einfließen können, um den Mädchen zu ermöglichen ihre Begabungen und Potenziale bestmöglich auszuschöpfen. Ein Hauptargument für die geschlechterdifferenzierte Pädagogik liefern die biologischen, psychologischen und sozialen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Die Kinder sollten im Erziehungs- und Bildungsprozess nicht als geschlechtslos betrachtet, sondern als Junge oder Mädchen wahrgenommen werden. Die Fachkräfte sowie die Eltern müssen das Wissen über diese geschlechterspezifischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen verfügen und dies in ihr Handeln einfließen lassen. Die Mädchen sollen dabei weder begrenzt noch die Weiblichkeit überdramatisiert werden. Anzustreben ist nach Prengel (1995) eine Pädagogik, in der die Differenzen zwischen Mädchen und Jungen wahrgenommen, akzeptiert und wertgeschätzt, aber beide Geschlechter als gleichwertig betrachtet werden. Es wird demnach eine Gleichberechtigung angestrebt, ohne dabei die Unterschiede zwischen den Geschlechtern eliminieren zu wollen. Nach Tischner (2009) und Battis (2009) empfiehlt sich eine Orientierung an Prinzipien der Chancengleichheit und der Geschlechtergerechtigkeit anstatt an Gleichbehandlung oder Gender-Mainstreaming. Der Schwerpunkt der (Mädchen-)Pädagogik liegt in diesem Sinne darauf, die „Weiblichkeit zu »dekonstruieren« und den Habitus von Mädchen und Frauen im Sinne von »Top-down- Ansätzen« verändern zu wollen“ (ebd., S. 401). Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern gelten als bereichernd und notwendig für die Menschen, die Kultur und für die Gesellschaft, und ein geschlechterdifferenziertes Erziehungsverhalten notwendig, um beiden Geschlechtern eine gelingende Entwicklung zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 401-402).

Mädchen sollten bei der Entwicklung ihrer weiblichen Identität unterstützt werden. Die Geschlechterzugehörigkeit gilt nach Prengel (1995) als ein zentraler Orientierungspunkt der Identitätsbildung. Auch Gille beschreibt in der Veröffentlichung, dass die Jugendlichen ein festes „Koordinatensystem“ im Sinne von Männlichkeit und Weiblichkeit benötigen, welches einen geschützten Rahmen bildet, um sich mit der sexuellen Identität auseinandersetzen zu können. Für die Eltern und Fachkräfte bedeutet dies, dass sie bei der Annahme der Geschlechterrolle vorbehaltlos beitragen sollten, indem sie die Mädchen dabei unterstützen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt eine individuelle und passende weibliche Identität zu bilden. Neben der Anerkennung und Wertschätzung für die unterschiedlichen Wege die Mädchen und

Jungen einschlagen, sollten für die Kinder stets verschiedene Möglichkeitsräume eröffnet werden, wie es Hagemann-White in diesem Band betont (vgl. ebd., S. 402).

Wichtig ist es, dass die geschlechterdifferenzierte Pädagogik sich nicht an Stereotypen bedient. Die moderne Pädagogik ist dem Prinzip der Individualisierung verpflichtet und sollte junge Menschen demnach nicht in ein „vorgegebenes Raster“ zwingen. Auch die Interessen, Bedürfnisse und Verhaltensweisen, die von der Mehrheit abweichen, müssen wahrgenommen werden. Die Pädagogik sollte also sowohl differenzieren als auch individualisieren, und die Unterschiedlichkeit der Mädchen beachten (vgl. ebd., S. 402-403).

Die Stärkung des Selbstbewusstseins und des Selbstkonzepts ist ein zentraler Aspekt der Mädchenpädagogik. Die Personen innerhalb der Umgebung von Kindern können einen starken Einfluss auf deren Selbstbewusstsein haben, sowohl im positiven als auch im negativen Sinne. Für das pädagogische Personal und auch für die Eltern ist es eine wichtige Aufgabe, das eigene Bild der Weiblichkeit zu hinterfragen, sodass die Mädchen nicht in vorgegebene Geschlechterrollen gedrängt werden. Ein drängen in bestimmte Geschlechterrollen bewirkt, dass Mädchen ihr Potenzial sich in gewissen Bereichen nicht ausschöpfen können, was sich negativ auf das Selbstbewusstsein und das Selbstkonzept auswirkt und dafür sorgt, dass viele Mädchen ihre eigenen Fähigkeiten unterschätzen. Die Erfahrungen der Selbstwirksamkeit sollte den Mädchen sowohl in geschlechtshomogenen als auch in geschlechtsheterogenen Gruppen ermöglicht werden und sie sollten dabei unterstützt werden, ihre eigene Meinung und ihre eigenen Interessen zu vertreten (vgl. ebd., S. 403).

Für Kinder ist es wichtig, ein großes Spektrum des Verhaltensrepertoires erfahren sowie neue soziale Räume und Lebenswelten erobern zu können. Die pädagogischen Fachkräfte können laut Trautner in diesem Band dazu beitragen, indem sie Angebote schaffen, die über die bevorzugten und geschlechtstypischen Aktivitäten hinausgehen und somit Raum für neue Erfahrungen bieten. Um das Verhaltensrepertoires der Mädchen sowie die Erfahrungen und Perspektiven zu erweitern können männliche Fachkräfte einen besonderen Beitrag leisten, da sie mit bestimmten Themen oder Situationen teilweise anders umgehen als ihre weiblichen Kolleginnen.

Auch die sportliche Aktivität kann erheblich zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsstärkung beitragen, indem dabei ein positives Körpergefühl sowie ein körperliches Wohlbefinden hervorgerufen wird, wie es Kugelmann, Lange, Gille und Grob/Jaschinski in ihren Beiträgen dieses Bandes darlegen. Da viele Mädchen und besonders Migrantinnen und vor allem ab der Pubertät sportliche Aktivitäten meiden, bedarf es einer mädchengerechten Sport- und Bewegungspädagogik (vgl. ebd., S. 404).

Im Allgemeinen ist bei den Ansätzen des Weiteren zu beachten, dass es sowohl eine Mädchen- wie auch eine Jungenpädagogik braucht. Beide Perspektiven können und müssen miteinander verknüpft werden, wenn man innerhalb einer Institution den Mädchen und den Jungen gerecht werden möchte. Zudem muss ein besonderer Förderbedarf der sozial benachteiligten und unauffälligeren Mädchen erkannt werden. Nicht alle Kinder sind gleich und haben die gleichen Chancen. Einige Mädchen aus Einwandererfamilien oder Mädchen aus Familien mit niedrigerem Sozialstatus haben einen besonderen Unterstützungsbedarf. Erfolgreich ist diese Unterstützung dann, wenn sie durch die Pädagog*innen sowie durch die Einbeziehung der Eltern erfolgt. Da Mädchen, so legen es Luise Hartwig und Christine Kugler in ihrem Beitrag dieses Bandes dar, häufig unauffälliger auf Belastung und Probleme reagieren, also eher ein nach innen gerichtetes Problemverhalten haben als die Jungen, wird der Hilfebedarf oft nicht rechtzeitig erkannt. Es bedarf also einer gewissen Sensibilität in Bezug auf besondere Förderung (vgl. ebd., S. 406).

3.2 "Jungen in Kindertagesstätten – Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen

Pädagogik“ von Tim Rohrmann und Peter Thoma

„Die Orientierung pädagogischen Handelns und Forschens an „Kindern“ hat nicht nur die besonderen Belange der Mädchen übersehen, sondern auch die der Jungen“ (Rohrmann/Thoma, 1998, S. 11), so heißt es im Vorwort des Handbuches. Das Handbuch von Rohrmann und Thoma soll Wissen über die Entwicklung von Jungen und deren Situation im Kindergarten vermitteln sowie vielfältige Anstöße und Methoden zur pädagogischen Arbeit in Ausbildungen und Fortbildungen, für Fachberatung und für die Praxis in den Kindertagesstätten liefern. Das Werk soll die pädagogischen Fachkräfte dabei unterstützen, Jungen besser zu verstehen, indem es neben einer Wissensvermittlung zu geschlechterbezogener Entwicklung dazu anregt, dass sich pädagogische Fachkräfte mit ihrer eigenen Wahrnehmung und ihrer persönlichen Lebenslage beschäftigen. Das Buch, welches nach dem Baukastenprinzip aufgebaut ist, liefert eine Darstellung von Forschungsergebnissen und theoretischen Erklärungsansätzen und schafft Anregungen für die Praxis in Kindertageseinrichtungen durch 75 Praxisübungen (vgl. ebd., S. 11-13).

Für eine Berücksichtigung geschlechtstypischer Bedürfnisse und Anfragen können zunächst einige wichtige Rahmenbedingungen dargestellt werden. Dazu gehören „größere Wahlmöglichkeiten, großzügige Bewegungsangebote und vielfältige Nischen und Rückzugsräume“ (ebd., S. 25). Die zentralen Ziele der geschlechterbezogenen Pädagogik für Jungen sind die Verbesserung des Selbstwertgefühles und eine Erweiterung der Verhaltensmöglichkeiten. Es ist wichtig, die Jungen dabei zu

unterstützen auch die Seiten an ihnen ausleben zu können, die nicht im traditionellen Männlichkeitsbild verankert sind. Dazu gehört eine Förderung der Körperbewusstseins und das Schaffen von Erlebnisräumen, in denen die Jungen ihre Gefühle ausleben können. Die Jungenarbeit fördert das kommunikative Verhalten und trägt dazu bei, dass Jungen erlernen, wie sie mit Grenzerfahrungen umgehen können. Auch die Fähigkeit zur Selbstverantwortung wird gefördert, was einschließt, dass die Jungen lernen, ihr Verhalten als schädigend oder förderlich einordnen zu können (vgl. ebd., S. 28).

Die Jungenarbeit verfolgt zwei Teilziele, welche im Alltag der Kindertagesstätten miteinander in Konflikt geraten können. Zum einen sollen die Jungen mit ihren Stärken, Schwächen sowie ihren Unsicherheiten wahrgenommen werden und die Pädagogik soll sowohl an Problemen und Defiziten aber vor allem auch an die Stärken der Jungen anknüpfen. Auf der anderen Seite wird jedoch das Ziel verfolgt, ein gleichberechtigtes Miteinander von Mädchen und Jungen zu schaffen. Zwischen diesen beiden Zielen im Alltag der Einrichtungen eine Balance zu schaffen, stellt eine stätige persönliche Integrationsleistung der pädagogischen Fachkräfte dar (vgl. ebd., S. 29).

Nicht nur die Fachkräfte, sondern auch die Jungen müssen eine Integrationsleistung erbringen. Die Erwartungen an Jungen sind sehr unterschiedlich. Während einige Eltern oder Fachkräfte dazu beitragen wollen, dass die Jungen keine „typischen“ Männer werden, so vermitteln andere Erwachsene, Kinder oder Medien traditionelle Männlichkeitsbilder. Für Jungen gilt es als große Herausforderung, sich in diesem Rahmen eine eigene Identität zu bilden. Eine geschlechtsbezogene Pädagogik soll bei der Suche nach der Identität unterstützen und somit ermöglichen, diese Konflikte zu bewältigen (vgl. ebd., S. 30).

Eine geschlechtsbezogene Pädagogik soll nicht bedeuten, dass die Geschlechter voneinander getrennt werden oder dass jegliche Verhaltensweisen auf die Geschlechterunterschiede zurückzuführen sind. Das Ziel soll es sein, die Pädagogik mit der Fähigkeit zu besetzen, die Jungen und ihre Entwicklung angemessen begleiten zu können und dabei geschlechtsbezogene Fragen aufzugreifen. Nach dem Verständnis von Rohrman und Thoma sollte eine geschlechtsbezogene Pädagogik von vier Grundsätzen ausgehen:

- *„Jungen werden zunächst so akzeptiert, wie sie sind – auch, wenn wir ihr Verhalten manchmal nicht verstehen oder uns darüber ärgern.*
- *Jungen werden umfassender wahrgenommen – auch die versteckten Seiten, die oft hinter Lärm und Getobe verborgen sind.*
- *Jungen machen nicht nur Probleme, sie haben auch Probleme – und müssen damit ernst genommen werden.*

- *Jungen haben auch besondere Stärken* – daran gilt es anzusetzen und Freude an der Beschäftigung mit Jungen zu gewinnen“ (ebd., S. 31).

In Orientierung an diese vier Grundsätze, haben die Autoren zudem acht Ziele für die pädagogische Arbeit mit Jungen formuliert, welche in ähnlicher Bedeutung ebenso für Mädchen gelten. Diese Ziele sollen im Folgenden beleuchtet werden. Zunächst soll mit einer geschlechtsbezogenen Pädagogik das Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen der Jungen gestärkt werden. Dies beinhaltet, dass die Jungen ihre persönlichen Schwächen und Stärken sowie das Anderssein anderer akzeptieren. Ohne Druck für die Jungen entstehen zu lassen, sollen sie dazu befähigt werden neuen Situationen selbstbewusst und offen zu begegnen. Dies wird gefördert durch eine Hilfestellung bei der Suche nach Identität und einer Auseinandersetzung und Reflexion der Bedeutung ihres Männlich-Seins. Die Jungen sollen durch Möglichkeiten zur Aktivität und Bewegung sowie zur Ruhe und Entspannung dabei unterstützt werden, ihren Körper zu spüren und anzunehmen, und dadurch ein gutes Körpergefühl zu entwickeln. Ein weiteres Ziel ist es, dass die Jungen lernen ihre Gefühle auszudrücken und zu verstehen, auch und insbesondere diese, die nicht den traditionellen Männlichkeitsbildern entsprechen. Die Fachkräfte können dies fördern, indem sie die unterschiedlichen Gefühle der Jungen ernst nehmen und diesen mit Verständnis gegenüber treten. Das Stärken der sozialen und kommunikativen Fähigkeiten von Jungen stellt ebenfalls ein Ziel der Jungenarbeit nach Rohrmann und Thoma dar. Hierbei sollen Jungen lernen, miteinander Regeln aufzustellen und Absprachen zu tätigen, sich dabei für ihre eigenen Interessen einzusetzen aber auch die Standpunkte anderer Mitmenschen miteinzubeziehen. Fachkräfte sollten auf mögliche Hierarchien, Konkurrenz und Ausgrenzung innerhalb der Jungengruppen aufmerksam werden und dabei unterstützen das Miteinander weiterzuentwickeln. Es ist hierbei wichtig, dass die Jungen lernen ihre Konflikte zu lösen und dabei ihre eigenen Grenzen sowie die Grenzen der Mitmenschen zu beachten. Dem Ziel die Verhaltensmöglichkeiten der Jungen zu erweitern können die Fachkräfte gerecht werden, indem sie Räume schaffen die sowohl das Ausleben „jungentypischer“ als auch „jungenuntypischer“ Verhaltensweisen ermöglichen. Es soll den Jungen somit die Möglichkeit gegeben werden die individuellen Bedürfnisse zu befriedigen. Indem die Fachkräfte die Jungen dabei helfen ihre Fragen nach der Bedeutung des Geschlechtsunterschiedes zu beantworten, kann dazu beigetragen werden, dass die Jungen sich in ihrer Rolle gut fühlen, die Mädchen dabei jedoch nicht abzulehnen oder abzuwerten. Die Jungen sollen die Unterschiede zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit wahrnehmen und verstehen, aber auf eine Bewertung verzichten. Dies steht im Zusammenhang mit dem letzten formulierten Ziel, der Entwicklung eines gleichberechtigten Miteinander von Jungen und Mädchen. Beide Geschlechter sollen

sich miteinander wohlfühlen und die alltäglichen Situationen auf eine faire und rücksichtsvolle Weise bewältigen, indem sie gleichberechtigt miteinander umgehen. Gerade für dieses Ziel, so beschreiben es Rohrmann und Thoma, ist die Überzeugung und ein starkes Selbstbewusstsein äußerst erforderlich, da dies im Widerspruch zu vielen Bereichen der Gesellschaft steht und es als Herausforderung gilt, sich mit diesem Verhalten auch außerhalb der Einrichtungen zu behaupten (vgl. ebd., S. 31-33).

Eine geschlechterbezogene Pädagogik kann nicht durch konkrete Handlungsanweisungen generiert werden, sie ist ein Teil der Beziehung zwischen Fachkraft und Kind innerhalb des Alltages in den Einrichtungen. Die Fortbildung in diesem Bereich bedarf also stets der Arbeit an der eigenen Person und die Zeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion. Die Autoren schlagen im Sinne einer Veränderung der Situation von Jungen und Fachkräften für die Aus- und Fortbildungen somit vier Schritte vor. Der erste Schritt besteht darin, bei sich selbst anzufangen. Wie die Fachkräfte mit den Jungen umgehen und was die Arbeit mit diesen in ihnen auslöst, hängt entscheidend von den früheren Lebenserfahrungen ab, was die Beschäftigung mit dieser Lebensgeschichte und mit den eigenen Gefühlen in der Arbeit mit Jungen sehr bedeutsam macht. Ein zweiter wichtiger Schritt für die Fachkräfte ist es, sich fortlaufend mit den besonderen Lebensfragen der Jungen auseinanderzusetzen und über ausreichend Wissen über die Entwicklung von Jungen zu verfügen. Dazu zählt es auch, die alten Wahrnehmungs- und Erklärungsmuster zu reflektieren: „Jungen und Mädchen sind nicht „gleich“, aber Unterschiede sind auch nicht einfach „biologisch vorgegeben“.“ (ebd., S. 34). Für einen angemessenen Umgang, so beschreibt es der dritte Schritt, ist es bedeutsam, dass geschlechtsbezogene Aspekte des Zusammenlebens wahrgenommen werden. Die Fachkräfte sollten über das Bewusstsein darüber verfügen, dass die Verhaltensweisen der Jungen in vielen alltäglichen Situationen mit ihrem Junge-Sein in Zusammenhang stehen. Der vierte und somit letzte Schritt, den die Autoren empfehlen, ist es neue Wege einzuschlagen. Hierbei geht es darum, dass die Fachkräfte sich über die eigenen Ziele klarwerden und damit neue Anreize schaffen, beispielsweise durch eine neue Raumgestaltung, durch gezielte pädagogische Angebote oder auch im Umgang mit den Eltern. Damit lassen sich auch über die Alltagsgestaltung hinaus Anstöße für Veränderung schaffen (vgl. ebd., S. 33-34).

3.3 „Starke Mädchen, starke Jungen – Genderbewusste Pädagogik in der Kita“ von Petra Focks

In diesem Werk präsentiert Petra Focks eine genderbewusste Pädagogik, welche sich auf beide Geschlechter ausrichtet. In dem Vorwort des Werkes beschreibt Focks, dass eine bewusste oder unbewusste Orientierung an den vorherrschenden

Geschlechterverhältnissen dazu führt, dass Kinder in ihren Entfaltungsmöglichkeiten häufig eingeschränkt werden, was die individuellen Bildungsprozesse behindert. Kinder, die von den geschlechtstypischen Vorgaben abweichen erfahren häufig Ausgrenzung. Insbesondere Kinder, welche sich keinem Geschlecht zuordnen, stehen vor großen Herausforderungen und haben Schwierigkeiten in der zweigeschlechtlich strukturierten Gesellschaft fußzufassen. Der Prozess, indem Kinder mit Männlichkeit und Weiblichkeit experimentieren und sich selbst dazu in Beziehung setzen muss kritisch begleitet werden, so Petra Focks. Die Kinder müssen darin bestärkt werden sich so auszuleben, wie es ihnen individuell entspricht, indem sie bei der Identitätsentwicklung unterstützt werden und indem ihnen Alternativen zu den herkömmlichen Geschlechterkonstruktionen geboten werden. Werden Kinder in diesen Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt, so wirkt sich dies häufig negativ auf ihre Entwicklung aus. Es muss individuell erarbeitet werden, wie die einzelnen Kinder in welchen Bereichen gefördert werden können, unabhängig davon ob diese Bereiche traditionell eher dem männlichen oder dem weiblichen Geschlecht zugeordnet sind. Die Grundlage einer geschlechter- beziehungsweise genderbewussten Pädagogik bildet somit die individuelle Förderung unabhängig von Geschlechterstereotypen. Geschlechtstypische soziale Praktiken bei Kindern sollten erkannt und kritisch begleitet werden. Im Allgemeinen ist es laut der Autorin für die geschlechter- beziehungsweise genderbewusste Pädagogik von hoher Bedeutung, dass die Veränderungsansätze und Konzepte nicht nur auf einzelnen Ebenen ansetzen, sondern verschiedene Ebenen zugleich einbezogen werden. Die Grundhaltung der Fachkräfte sollte die Anerkennung vielfältiger Lebensweisen sowie Chancengerechtigkeit und Inklusion beinhalten (vgl. Focks, 2016, S. 9-11).

Innerhalb des Werkes gibt die Autorin einen Leitfaden zur Umsetzung von genderbewusster Pädagogik, welcher im Folgenden dargestellt wird.

Zunächst ist es von hoher Bedeutung, die Selbst- und Teamreflexion zu fördern. Es ist essenziell sich mit der eigenen Geschlechtsidentität und Berufsrolle auseinanderzusetzen, um zu vermeiden, dass unreflektierte Vorstellungen zu den Geschlechtern wie Geschlechterverhältnisse, Rollenbilder oder Stereotype das berufliche Handeln beeinflussen. Zudem ist es wichtig in Bezug auf die Geschlechterverhältnisse eigene Ziele zu entwerfen und sich im beruflichen Handeln stets auf diese zu berufen. Diese Themen können ebenso im Team diskutiert werden (vgl. ebd., S. 104).

Die Beobachtung und Analyse stellen einen wesentlichen Aspekt der Umsetzung einer genderbewussten Pädagogik dar. Hierbei kann beispielsweise die Lebenswelt der Kinder in den Blick genommen werden, aber auch die Raumgestaltung und

Spielangebote der Einrichtung sowie die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten. Bei diesen Beobachtungen kann sich stets die Frage gestellt werden, ob eine kulturelle oder geschlechtliche Unabhängigkeit gegeben ist. Eine genaue Beobachtung einzelner Themen oder Gruppen von Kindern kann sehr aufschlussreich sein. Durch solche Beobachtungen kann erkannt werden, wie Kinder Geschlechterrollen hinterfragen und verschiedene, subjektive Wege finden, ihre Identität und ihre Vorstellungen von sich selbst zu entwickeln. Sie entwickeln individuelle Lern- und Anpassungsprozesse in ihren sozialen und kulturellen Umfeldern (vgl. ebd., S. 104-105).

Für eine genderbewusste Pädagogik ist es wichtig, die Modellfunktion der Erwachsenen bewusst zu erweitern. Die Fachkräfte wirken als Mann oder Frau auf die Kinder. Demnach sollten die Kinder auch im Verhalten der Erwachsenen ein geschlechterdemokratisches und geschlechtsunspezifisches Verhalten erleben. Ein Beispiel hierfür ist, dass die Fachkräfte Aufgaben nicht geschlechtertypisch aufteilen, sondern dass die Aufgabenteilung ausgehandelt wird. Die Tätigkeiten werden anhand der Interessen und Fähigkeiten ausgeübt und nicht nach geschlechtertypischen Annahmen. Hierbei ist es wichtig, auch die Eltern miteinzubeziehen und diese zu einer Reflexion bei sich selbst und der Strukturen im Haushalt anzuregen (vgl. ebd., S. 105-106).

Um die Entwicklung von Geschlechtsidentität als offenen Prozess zu fördern können die Fachkräfte ihre vertrauensvolle Bindung zu den Kindern nutzen, indem sie die starren Beziehungsmuster zwischen den Geschlechtern erweitern und geschlechtstypisches Verhalten in Situationen des Kindergartenalltages hinterfragen. Die Fachkräfte können die Kinder dazu motivieren sich mit Themen, Spielen und Tätigkeiten zu befassen, welche die Kinder aufgrund der gesellschaftlichen Muster als unpassend für ihr Geschlecht erleben und somit vermieden hätten. Zudem ist es wichtig, dass die Fachkräfte die Thematisierung von geschlechtstypischen Themen unter den Kindern wahrnehmen und diese zu kommentieren und entgegengesetzte, geschlechtsuntypische Perspektiven und Inhalte einfließen lassen. Dies beinhaltet auch zu reflektieren, wo die Fachkräfte selbst geschlechtstypische Verhaltensweisen repräsentieren und auch dies kritisch zu hinterfragen. Zu dem Erproben von geschlechtsuntypischen Handlungen gehört es auch die Kinder dazu zu ermutigen ihre Kräfte und Grenzen zu erproben, aber auch durch Entspannung den eigenen Körper wahrzunehmen (vgl. ebd., S. 106-107).

Bei einer genderbewussten Pädagogik geht es also um die „Prozesse des sozialen Lernens, die Kindern Spielräume in ihrer Entwicklung ermöglichen“ (ebd., S. 108). Die Kinder sollten in ihrem Eigen-Sinn unterstützt und gefördert werden, anstatt sie auf geschlechterspezifische stereotype Verhaltensweisen zu reduzieren. Hierzu kann es ebenfalls behilflich sein, die eigene Sprache zu hinterfragen. Auf vergeschlechtliche

Sprache und Praktiken sollte nach Petra Focks dringend verzichtet werden (vgl. ebd., S. 108).

4 Fazit und Handlungsempfehlungen an die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen

Anhand der Darlegungen in dieser Arbeit wird deutlich, dass das Geschlecht innerhalb der Kindertagesstätten einen wesentlichen Aspekt darstellt, welcher sich erheblich auf den Alltag der Einrichtungen niederschlägt. Das Geschlecht der Fachkräfte sowie das Geschlecht der Kinder bestimmen die Strukturen der Einrichtungen maßgeblich, was beispielsweise deutlich wird, wenn man beleuchtet, wie sich die Wahl der Angebote und Tätigkeiten dem Geschlecht der Fachkräfte oder dem der Kinder anpasst.

Krippen- und Kindergartenkinder befinden sich in einem Alter, in dem die Geschlechtsidentität ausgebildet wird und die Vorstellungen von Geschlecht entwickelt werden. Die Kinder bilden geschlechtsbezogene Erwartungen und erkennen geschlechterstereotype Verhaltensmerkmale. Der Umgang der pädagogischen Fachkräfte mit dem Thema Geschlecht kann somit einen großen Einfluss auf die Kinder haben. Die Erzieher*innen bringen geschlechterstereotype Denk- und Verhaltensweisen öfter in den Kindergartenalltag mit ein, als sie dies von sich behaupten würden. Dies liegt daran, dass viele stereotype Denk- und Verhaltensweisen so stark in der Gesellschaft und somit auch in den Menschen verankert sind, dass diese kaum beachtet und reflektiert werden.

Zusammenfassend können anhand der dargelegten Ansätze einige Handlungsempfehlungen für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen formuliert werden.

Handlungsempfehlungen an die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen:

Zwar gibt es unterschiedliche Logiken, um einen geschlechtergerechten Umgang in Kindertageseinrichtungen umzusetzen. Während einige der Ansätze die Geschlechterdifferenz ablehnen und eine Pädagogik anstreben, welche das Geschlecht der Kinder außen vorlässt, orientieren sich andere Ansätze speziell an dem Geschlecht der Kinder. Diese Ansätze gehen davon aus, dass es innerhalb der Pädagogik einen differenzierten Blick auf die Mädchen und auf die Jungen geben sollte. Auch wenn die verschiedenen Ansätze unterschiedliche Logiken verfolgen, so gibt es dennoch viele gemeinsame Aspekte, welche für einen geschlechtergerechten Umgang essenziell sind. Zunächst sollten die Fachkräfte dringend über das Bewusstsein verfügen, dass sie sich mit ihrer eigenen Person maßgeblich in die Strukturen der Einrichtungen einbringen und dass sie ihre eigenen Denkweisen stets repräsentieren. Daher ist es notwendig, dass

sich die Fachkräfte einen Wissensbestand rund um das Thema Geschlecht sowie über Themen wie Geschlechterstereotype und geschlechterspezifische Voraussetzungen und Rahmenbedingungen aneignen. Neben der Aneignung von Wissen ist es in diesem Zusammenhang wichtig, sich stets selbst zu reflektieren und dabei vor allem die eigene Lebensgeschichte einzubeziehen. Die eignen Denkweisen und auch die Rollenbilder und Strukturen, die in der Gesellschaft verankert sind, sollten hierbei kritisch hinterfragt werden. Um jedem Kind die Chancen für Bildung und Entwicklung gleichermaßen ermöglichen zu können, sollten die Fachkräfte die Individualität jedes Kindes, unabhängig vom Geschlecht, beachten und Ungleichheiten der Chancen erkennen und diesen entgegenwirken. Jedes Kind hat andere Bedürfnisse, Bedarfe, lebt in anderen Umständen und benötigt demnach eine individuelle Förderung. Die Förderung der einzelnen Kinder sollte dabei stets an die individuellen Stärken anknüpfen. Auch wenn die Logik hinter dem Ansatz zu einer geschlechtergerechten Pädagogik auf einer Differenzierung der Geschlechter beruht, sollte sich stets dafür ausgesprochen und danach gehandelt werden, dass die Geschlechter gleichermaßen Gerechtigkeit erfahren und beide absolut gleichgestellt sind.

Weitere Handlungsempfehlungen für die Praxis sind es den Kindern geschützte Räume zur Identitätsentwicklung zu bieten und die Möglichkeitsräume zu erweitern indem beispielsweise Aktivitäten angeboten werden, welche die Kinder, beispielsweise aufgrund geschlechterstereotyper Denkweisen, nicht von selbst gewählt hätten. Die Gefühle und Verhaltensweisen der Kinder sollten in jedem Fall zugelassen werden, auch wenn diese nicht in den traditionellen Bildern verankert sind.

Essenziell für eine geschlechtergerechte Pädagogik sind zudem die Stärkung des Selbstbewusstseins und die Unterstützung in der Selbstwirksamkeit der Kinder sowie sportliche Aktivitäten zum Erlangen eines besseren Körpergefühls.

Es ist äußerst ratsam, sich mit Werken über eine geschlechtergerechte Pädagogik auseinanderzusetzen. In vielen dieser Werke sind konkrete Übungen präsentiert, die für die Praxis in den Einrichtungen genutzt werden können oder auch dabei unterstützen sich selbst und den Alltag der Einrichtung zu reflektieren.

5 Quellenverzeichnis

Bereswill, M., Ehlert, G. (2022) Geschlecht. In: Ehlert, G., Funk, H., Stecklina, G. (Hrsg.) Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 214-218.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (o.J.): Geschlechtsidentität. In: Lexikon der Entwicklungspolitik. <https://www.bmz.de/de/service/lexikon#lexicon=13916> [20.06.2023].

Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W., Schneider-Andrich, P. (2015): Spielt das Geschlecht eine Rolle? – Erziehungsverhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte in Kindertagesstätten – Kurzfassung der Ergebnisse der „Tandem-Studie“. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/95342/bfb37cd96cecee0df26938510873c319/spielt-das-geschlecht-eine-rolle-tandem-studie-kurzfassung-data.pdf> [20.06.2023].

Böcker-Giannini, N. (2016): Das gespielte Geschlecht – Frauenberuf „Frühpädagogische Fachkraft“. In: Fischer, K., Hölter, G., Beudels, W., Jasmund, C., Krus, A., Kuhlenkamp, S. (Hrsg.) Bewegung in der frühen Kindheit. Wiesbaden: Springer VS. S. 341-355.

Eckes, T. (2008): Geschlechterstereotype - Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Becker, R., Kortendiek, B. (Hrsg.) Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 171-182. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91972-0_16 [19.07.2023].

Focks, P. (2016): Starke Mädchen, starke Jungen – Genderbewusste Pädagogik in Kita. Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.

Gildemeister, R. (2008): Soziale Konstruktion von Geschlecht – „Doing gender“. In: Wilz, S.M. (Hrsg.) Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 167-198.

Gintzel, M. (2022): Geschlechterkonstruktion von Erziehern in Kindertagesstätten – Ergebnisse einer qualitativen Studie. Wiesbaden: Springer VS.

Kubandt, M. (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung – Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich. (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur; 3) – (Dissertation, Universität Osnabrück, 2016).

Kubandt, M. (2017): Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung. In: KiTa Fachtexte. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kubandt_2017_Geschlechtergerechtigkeit.pdf [20.06.2023].

Kubandt, M. (2018): Die neutralen Fachkräfte. In: Thon, C., Menz, M., Mai, M., Abdessadok, L. (Hrsg.) Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Wiesbaden: Springer VS. S. 151-168.

Matzner, M., Wyrobnik, I. (2010): Handbuch Mädchen-Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Matzner, M. (2010): Auf dem Weg zu einer Mädchenpädagogik. In: Matzner, M., Wyrobnik, I. (Hrsg.) Handbuch Mädchen-Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 390-411.

OCED (o.J.): Deutschlands PISA-Schock. <https://www.oecd.org/ueber-uns/erfolge/deutschlands-pisa-schock.htm> [20.07.2023].

Richter, D. (2015): Gender. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Lizenz: CC BY-NC-ND 3.0 DE. <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193100/gender/> [20.06.2023].

Rohrmann, T., Thoma, P. (1998): Jungen in Kindertagesstätten – Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Rohrmann, T. (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen – Ein Überblick über den Forschungsstand. München: Deutsches Jugendinstitut e.V..

Rohrmann, T., Wanzeck-Sielert, C. (2018): Mädchen und Jungen in der KiTa – Körper, Gender, Sexualität (2. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J., Saffran, J. (2016): Die Entwicklung der Geschlechter. In: Pauen, S. (Hrsg.) Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter (4. Auflage). Heidelberg: Springer-Verlag. S. 575-611.

Statistisches Bundesamt (2021): Personal in Kindertagesbetreuung steigt 2021 um 3,2 % gegenüber Vorjahr am 23.09.2021. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Wetterer, A. (2008): Konstruktion von Geschlecht – Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, R., Kortendiek, B. (Hrsg.) Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 126-136. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91972-0_16 [19.07.2023].