

Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät für Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Bildung und Erziehung in der Kindheit

## **Geschlechtergerechte Pädagogik in Kindertagesstätten**

*Wie können Kindertagesstätten zur Förderung von  
Geschlechtergerechtigkeit beitragen, welche Herausforderungen  
ergeben sich für die pädagogische Arbeit und wo liegen ihre Grenzen?*

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 08.03.2021

Vorgelegt von: Marisa Spohr

Matrikel-Nr.:

Adresse:

Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Nina Högbe

Zweite Prüferin: Prof. Dr. Katrin Saskia Alt

## Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>2</b>
<b>Einleitung</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Die Veränderungen im Umgang mit Geschlecht</b> .....	<b>4</b>
1.1 <i>Der Wandel der Geschlechterrollen in der Gesellschaft</i> .....	6
1.2 <i>Geschlecht und Gender</i> .....	8
1.3 <i>Nationale und Internationale Gesetze</i> .....	10
<b>2. Die Rolle der kindlichen Entwicklung</b> .....	<b>13</b>
2.1. <i>Erklärungsansätze für geschlechtertypisches Verhalten</i> .....	14
2.1.1 Identitätsentwicklung .....	17
2.1.2 Vorbilder .....	19
2.2 <i>Spielverhalten und Interessenlagen</i> .....	21
<b>3. Geschlechtergerechtigkeit in der Kita</b> .....	<b>25</b>
3.1 <i>Geschlecht in der Bildungsdiskussion</i> .....	26
3.2 <i>Die Rolle der Fachkraft</i> .....	28
3.3 <i>Pädagogische Konzepte, Handlungsansätze und Projekte</i> .....	32
3.4 <i>Herausforderungen und Grenzen der pädagogischen Arbeit</i> .....	43
3.4.1 Männer in Kitas .....	45
3.4.2 Raumgestaltung.....	49
3.4.3 Die Elternarbeit .....	51
<b>Fazit</b> .....	<b>53</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>56</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Geschlechtsbezogene Entwicklung im Altersverlauf .....	19
Abbildung 2: Kinder in Deutschland mit Vorbildern 2020.....	20
Abbildung 3: Spielzugpräferenzen von Kindern nach Dannhauer .....	23
Abbildung 4: Übersicht von bevorzugten Aktivitäten von Jungen und Mädchen .....	40

## Einleitung

„Junge oder Mädchen?“ Das ist häufig die erste Frage, die nach der Geburt eines Kindes gestellt wird. Dass das Geschlecht in unserer heutigen Gesellschaft eine Rolle spielt, wird dabei in den unterschiedlichsten Lebensbereichen deutlich. Mit Männern und Frauen, sowie Mädchen und Jungen, werden automatisch spezifische Bilder und Erwartungen verbunden. Dabei erfahren sie nicht immer die gleiche Behandlung und Ihnen stehen nach wie vor nicht dieselben Möglichkeiten offen. Obwohl die Gleichstellung der Geschlechter als eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung der Gesellschaft angesehen wird, wurde diese auch im 21. Jahrhundert noch nicht erreicht (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2020). Das Streben nach Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern ist dabei bereits seit vielen Jahren ein kontrovers diskutiertes Anliegen in der Gesellschaft. Wie relevant das Thema Geschlechtergerechtigkeit tatsächlich ist, zeigt sich aktuell auch im Zusammenhang mit der Corona Pandemie. Erste Studien offenbaren, dass ein Großteil der Haus- und Sorgearbeit im Zuge von Homeschooling und Homeoffice von Frauen übernommen wird. Frauen und insbesondere Mütter werden zu den Verlierern der Corona-Politik. Veraltete Rollenbilder leben wieder neu auf und führen in den Lebenswelten von Familien vermehrt zu Retraditionalisierungen (vgl. Dittrich, 2021). Das liegt nicht zuletzt daran, dass traditionelle Rollenvorstellungen nach wie vor von Generation zu Generation weitergereicht werden und so immer weiter Bestand haben. Um zukünftig ein gesellschaftliches Bewusstsein für Geschlechtergerechtigkeit zu entwickeln, sollte sich dieser Aspekt deshalb bereits in der Frühpädagogik wiederfinden. In dieser Arbeit geht es darum um das Thema Geschlechtergerechtigkeit in Kindertagesstätten. Das Ziel dieser Literaturarbeit ist es, aufzuzeigen, was im Kontext der Kita getan werden kann, um Geschlechtergerechtigkeit zu fördern. Außerdem wird dargelegt, wo bei dem Streben nach diesem Ziel die Herausforderungen und Grenzen der pädagogischen Arbeit liegen.

Die vorliegende Ausarbeitung ist dazu in drei größere Überkapitel geteilt.

Als Einführung in das Thema, soll im ersten Teil zunächst die wissenschaftliche, gesellschaftliche und auch die politische Entwicklung, die im Umgang mit dem Thema Geschlecht stattgefunden hat, genauer untersucht werden. Hierzu wird ein Blick auf die Veränderungen geworfen, die in der Historie bezüglich des Geschlechterverständnisses stattgefunden haben. Außerdem sollen die gesellschaftlichen Rollenzuschreibungen an die Geschlechter und die Einführung des Gender-Begriffes genauer

thematisiert werden. Den Abschluss des ersten Kapitels stellt ein Einblick in die Gesetzeslage dar.

Im zweiten Abschnitt dieser Arbeit wird der Fokus dann, im Hinblick auf die Fragestellung, auf die Rolle der kindlichen Entwicklung gelegt. Im Zuge dessen sollen zunächst die Gründe für die unterschiedlichen Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen untersucht werden. Im Weiteren wird die Identitätsentwicklung von Kindern in den ersten Lebensjahren erläutert. In diesem Zusammenhang soll es auch um die Relevanz von Vorbildern und die Besonderheiten im Spielverhalten gehen.

Nachdem eine Hinführung an die Thematik stattgefunden hat und die Relevanz der kindlichen Entwicklung betont wurde, befasst sich der dritte und letzte Teil der Arbeit eingehend mit der konkreten Fragestellung. Im Laufe dieses Kapitels geht es im Kontext von Kindertagesstätten um das Thema Geschlecht in der Bildungsdiskussion. Hierbei soll auch die Rolle der Fachkraft beleuchtet werden. Es werden pädagogische Handlungsansätze und Projekte vorgestellt. Im Anschluss findet eine Untersuchung der Herausforderungen und Grenzen statt, mit denen sich die pädagogische Arbeit im Felde dieser Thematik konfrontiert sieht. Hier soll zunächst auf einige allgemeine Faktoren eingegangen werden. Die Themen „Männer in Kitas“, „Raumgestaltung“ und die Elternarbeit werden anschließend genauer betrachtet.

## 1. Die Veränderungen im Umgang mit Geschlecht

Die Verhältnisse der Geschlechter in der Gesellschaft, sowie das wissenschaftliche Verständnis von Geschlecht haben sich in den vergangenen Jahrzehnten stark gewandelt. Als Einführung in die Thematik soll dieses Kapitel darum einen ersten Überblick über die Veränderungen geben, die diesbezüglich stattgefunden haben.

Noch vor einigen Jahrzehnten wurden das Geschlecht und die Unterschiede zwischen den Geschlechtern als rein biologisch-genetisch definierte Merkmale angesehen. In diesem Zusammenhang gab es folgende grundsätzliche Annahmen: Zum einen die Annahme der „Konstanz“, nach der die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht das ganze Leben lang anhält. Mit der Annahme der „Naturhaftigkeit“ wurde das Geschlecht außerdem allein anhand körperlicher Merkmale bestimmt. Die „Dichotomie“ legte fest, dass es nur eine männliche und eine weibliche Ausprägung von Geschlechtsmerkmalen gibt. Mit der „Heteronormativität“ als letzter Annahme, wurde davon ausgegangen,

dass sexuelles Begehren sich ausschließlich auf das jeweils andere Geschlecht beziehen kann (vgl. Budde & Venth, 2010, S. 12f).

Im Zuge der immer weiter voranschreitenden Geschlechterforschung rückte der Fokus allerdings von diesen Perspektiven ab und betonte zusätzlich die Relevanz von kulturellen, sozialen oder historischen Einflussfaktoren auf geschlechtliche Unterschiede. Dies führte zur Entwicklung verschiedener wissenschaftlicher Ansätze. Auch in Deutschland etablierten sich in den 1980er Jahren zunehmend solche Ansätze, welche sich von der ursprünglichen, rein biologisch-genetisch geprägten Vorstellung der Geschlechtsunterschiede entfernten und die sozialen Prozesse bei der Konstruktion von Geschlecht hervorhoben. (vgl. Kubandt, 2017, S. 4ff). In der Geschlechterforschung wird dieses Konzept als „doing gender“ bezeichnet und soll zum Ausdruck bringen, dass: „[...] Geschlecht nicht etwas Feststehendes, von vornherein Festgelegtes ist, sondern in sozialen Interaktionen, relational und kontextbezogen „hergestellt“ wird.“ (Rohrmann, 2009, S. 8). In der Geschlechterdebatte wird dabei meist zwischen dem biologischen Geschlecht („sex“) und dem sozialen Geschlecht („gender“) unterschieden (vgl. Kubandt, 2017, S. 5). In dem Kapitel 1.2 sollen diese Begrifflichkeiten später genauer erläutert werden.

Geschlecht wird in der heutigen Zeit demnach nicht wie ursprünglich angenommen nur als ein biologisches Attribut oder eine körperliche Eigenschaft verstanden, sondern zusätzlich als das Produkt eines sozialen Prozesses, welches von der Gesellschaft alltäglich reproduziert wird.

Das Geschlechterverständnis hat sich somit zu einem Diskussionsthema entwickelt, welches es so vor einigen Jahrzehnten noch nicht gab. Das Verlangen nach radikalen Veränderungen trifft auf traditionell geprägte Vorstellungen. Trotz der heute existierenden gesetzlichen Festschreibung, dass jeder Mensch, ungeachtet seines Geschlechts, die gleichen Chancen auf Entfaltung bekommen soll, entwickelt sich die Chancengleichheit in vielen Bereichen nur langsam. Dies sei nicht zuletzt auch einem mangelnden Interesse der Gesellschaft zu verschulden. Prominente Konfliktthemen im Hinblick auf die Geschlechterverhältnisse, welche auch in dieser Arbeit thematisiert werden, sind unter anderem die Fragen nach dem Einfluss von Genen, Familie, Politik und Erziehung auf die Geschlechterrollen. Die Annäherung der Geschlechter liege dabei in der Verantwortung eines jeden einzelnen und mache die älteren Generationen

zu Vorbildern für die Heranwachsende (vgl. Walter, 2005, S. 11f). Welche spezifischen Rollenbilder dabei vermittelt werden, gilt es nun zu klären, denn mit dem Geschlechterverständnis haben sich auch die Geschlechterrollen weiterentwickelt.

### 1.1 Der Wandel der Geschlechterrollen in der Gesellschaft

Ein Kind, das geboren wird, ist ein Mädchen oder ein Junge. Diese Zuordnung zu einem Geschlecht findet direkt nach der Geburt statt und wird anhand von biologischen Merkmalen begründet. Diese Zuordnung geht automatisch einher mit einer gewissen Vorstellung bezüglich dessen, was „männlich“ und was „weiblich“ ist. Die kulturellen und sozialen Erwartungen, welche an diese Vorstellungen geknüpft sind, haben sich dabei über viele Generationen entwickelt und verändert und spiegeln sich in jedem Bereich des Lebens wider. Mal mehr mal weniger bewusst werden mit einem Geschlecht spezifische Rollenerwartungen verbunden, sei es in Bezug auf das Verhalten, das Aussehen, die Zuständigkeit, das soziale Miteinander oder andere Faktoren. Durch diese gesellschaftlich manifestierten Geschlechterrollen wird, wie eingangs erwähnt, neben dem biologischen Geschlecht ein weiteres, sozial konstruiertes Verständnis des Geschlechtsbegriffes geschaffen (vgl. Nordt, 2015, S. 6f). Die Erwartungen an ein Geschlecht setzen bereits im Kindesalter an. Ein Kind habe zwar theoretisch noch das Potenzial sich fern ab von gesellschaftlich vorgegebenen Geschlechterrollen zu einer eigenen Persönlichkeit zu entwickeln, dies sei aufgrund der manifestierten Vorstellungen in den Köpfen der Erwachsenen jedoch kaum möglich. (vgl. Walter, 2005, S. 18f).

Das Geschlecht im Sinne einer Kategorie, wird dementsprechend als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines jeden Individuums festgeschrieben. Welche Bedeutung diese frühe Zuschreibung von Normen im Verlaufe des Lebens hat, gilt es zu klären.

Obwohl auch heute die Mehrzahl der globalen Gesellschaften weiterhin grundsätzlich zwischen zwei Geschlechtern unterscheidet, sind die Grenzen zwischen „Mann“ und „Frau“ im 21. Jahrhundert längst nicht mehr so trennscharf wie noch vor einigen Jahren. Zur Zeit der zweiten Frauenbewegung in Deutschland in den 1960er Jahren galt das Prinzip der Versorgung, in welcher der Mann einer Erwerbsarbeit nachging und die Frau für Kinderbetreuung und Haushalt zuständig war. Im Zuge des Emanzipationsdiskurses Ende der 1960er Jahre, veränderte sich diese Normvorstellung. Das neue Verständnis, welches sich über viele Jahrzehnte entwickelt hat, schlägt sich in

der heutigen Gesellschaft unter anderem in der Verteilung von Erwerbstätigkeit und Sorge nieder (vgl. Lutz & Schmiedbauer, 2020). Frauen erreichen heute häufiger einen hohen Bildungsabschluss, sind vermehrt auf dem Arbeitsmarkt aktiv und erreichen Spitzenpositionen. Entlastung der Frau im Hinblick auf die Sorgearbeit wurde durch den Ausbau von Kindertagesbetreuung und das gestiegene Engagement von Männern in elterliche Tätigkeiten geschaffen. Außerdem hat es in den vergangenen Jahren neue politische Vorgaben gegeben, welche die Gleichstellung von Mann und Frau vorantreiben sollen. Dazu gehören sowohl Reformen in der Elternzeit und Elterngeldregelung als auch feste Quotenregelungen für die Besetzung von höheren Ämtern (vgl. Menke & Klammer, 2020). Nichtsdestotrotz bestehen weiterhin Ungleichheiten hinsichtlich Einkommen, gesellschaftlichem Stellenwert und Machtverteilung zwischen Männern und Frauen. Frauen sind nach wie vor hauptsächlich in sozialen und schlechter bezahlten Berufen tätig und übernehmen einen Großteil der außerinstitutionellen Kinderbetreuung (vgl. Lutz & Schmiedbauer, 2020). Das Frauen auf Grund ihres Geschlechts auch heute noch benachteiligt sind, zeigt auch der Gleichstellungsindex des European Instituts for Gender Equality, welcher die Gleichstellung von Frauen und Männern in europäischen Ländern untersucht. Auf einer Skala von Null bis 100 erreicht Deutschland im Jahr 2020 67,5 Punkte und liegt damit knapp unter dem EU-Durchschnittswert von 67, 9 Punkten (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend , 2020).

Somit ist auch heute noch zu erkennen, dass Geschlechterrollen einen Rahmen vorgeben. Im Hinblick auf die Rollenverteilung der Geschlechter wird zwischen einem traditionellen und einem egalitären Verständnis unterschieden. Im traditionellen Verständnis wird von der Innenaktivität der Frau und der Außenaktivität des Mannes ausgegangen, sprich, die Frauen sorgen sich um familiäre Angelegenheiten wie Haushalt und Kinder und die Männer um die finanzielle Versorgung. In dieser Vorstellung hat eine Erwerbstätigkeit der Frau außerdem automatisch einen nachteiligen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. Anders ist es bei der egalitären Vorstellung. Hier gibt es keine spezifische Aufgabenverteilung unter den Geschlechtern, und Frau und Mann werden als gleichberechtigt angesehen. Die Erwerbstätigkeit der Frau hat in diesem Verständnis auch keine negative Auswirkung auf die kindliche Entwicklung. Dieses egalitäre Rollenverständnis war zur Zeit der DDR zunächst vor allem im Osten Deutschlands vorherrschend, während Westdeutschland noch eher von traditionellen Vorstellungen geprägt war. Nach der Wiedervereinigung etablierte sich das egalitäre



Rollenverständnis allerdings zunehmend in ganz Deutschland. Dieser Aussage steht jedoch entgegen, dass Frauen in der modernen Gesellschaft, in welcher sie zur Erwerbstätigkeit motiviert werden, weiterhin, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, ein Großteil der Sorgearbeit zukommt (vgl. Böttcher, 2020). Die weitere Entwicklung des Geschlechterverständnisses sei nach der Ablösung von traditionellen Werten demnach noch unklar. In manchen Lebensbereichen komme es nach gravierenden Veränderungen wie beispielsweise der Geburt eines Kindes nämlich wieder vermehrt zu Retraditionalisierungen (vgl. ebd.). Dabei sind es nach wie vor die Mütter, denen die familiären Aufgaben zufallen. Nach der Geburt wird eine Vollzeitbeschäftigung für viele Frauen unmöglich. Dementsprechend ist ein Großteil der Teilzeitstellen von Frauen besetzt. Auch nach Trennung und Scheidung ist es meist die Mutter, die das Sorgerecht übernimmt (vgl. Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 9f). Eine Statistik aus dem Jahr 2019 belegt, dass in diesem Jahr 72,6% der erwerbstätigen Frauen mit Kindern unter sechs Jahren in einem Teilzeitverhältnis beschäftigt waren. Bei den Männern lag dieser Anteil bei 6,9% (vgl. Statistisches Bundesamt, 2019).

Betrachtet man also die unterschiedlichen Erwartungen und Vorstellungen an die Geschlechter, so wird schnell deutlich, dass sich kaum ein einheitliches Bild zusammensetzen lässt. Traditionelle und moderne Erwartungen scheinen in sich selbst teilweise widersprüchlich und treffen aufeinander. Trotz einer angestrebten Egalität werden nach wie vor schon ab der Geburt traditionelle Rollenerwartungen gestellt und weitervermittelt. Es kann festgestellt werden, dass sich der Wandel, der im Hinblick auf die Geschlechterrollen stattgefunden hat, besonders auf die Rolle der Frau bezieht. Zusätzlich zu den neu entstandenen beruflichen Möglichkeiten wird die Erfüllung der familiären Tätigkeiten dennoch weiterhin von Frauen erwartet.

## 1.2 Geschlecht und Gender

Wie bereits festgestellt werden konnte, hat sich das Verständnis über die Geschlechter in den vergangenen Jahrzehnten stark gewandelt und die Gesellschaft, die Politik und auch die Wissenschaft vor große Herausforderungen gestellt. Im Zuge dieser Entwicklung haben sich neue Begrifflichkeiten etabliert, die es bei der Diskussion über Geschlechterunterschiede zu verstehen und zu differenzieren gilt.

Die traditionell strikte Differenzierung zwischen „männlich“ und „weiblich“ hat der Annahme Platz gemacht, dass Menschen Eigenschaften beider Geschlechter in sich

vereinen können. Was dabei als männlich oder weiblich bezeichnet wird, ist jedoch nicht immer eindeutig. Das biologische Geschlecht, aber auch Verhaltensweisen, die traditionell mit Männern oder Frauen verbunden werden, sowie spezifische Persönlichkeitsmerkmale und weitere Faktoren spielen dabei eine Rolle. Um auf diesen Ebenen Klarheit zu schaffen wurden neue Begrifflichkeiten ins Feld gezogen. In den deutschen Sprachgebrauch hat sich in diesem Zusammenhang besonders der Begriff „Gender“ etabliert. In der englischen Sprache bezieht er sich zunächst auf das grammatikalische Geschlecht und grenzt sich von dem Begriff „sex“ ab, welcher das biologische Geschlecht beschreibt (vgl. Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 31). Der Begriff Gender fand erstmals in der medizinischen Forschung mit intersexuellen Menschen in den 1960er Jahren Erwähnung. Seit den 70er Jahren wird Gender auch im feministischen Kontext genutzt, um zwischen dem biologischen und dem sozialen Geschlecht zu unterscheiden (vgl. Deutscher Bundestag, 2016). Rohrman und Wanzeck-Sielert (2014) definieren Gender wie folgt:

#### Gender

„Als Sammelbegriff für alle mit Geschlechterunterschieden verbundenen Eigenschaften, Verhaltensweisen, sozialen Konstrukte usw., die nicht biologisch vorgegeben sind, [...]“ (ebd. S.31).

Gender ist somit als Bezeichnung für das soziale Geschlecht und im Hinblick auf soziale Aspekte zu verstehen und ist im Deutschen in den verschiedensten Wortzusammenstellungen zu finden. Das Wort „Geschlecht“ bezieht sich vermehrt auf die biologische Zugehörigkeit. Dennoch lassen sich Begriffe wie Geschlechterrollen oder auch Geschlechtsidentität keinem rein biologischen Verständnis zuordnen. Der Begriff Geschlechtsidentität bezieht sich auf die Erkenntnis über die eigene Geschlechtszugehörigkeit und die Geschlechterkonstanz, also das Wissen darüber, dass ein biologisches Geschlecht sich nicht verändert. Als was ein Mensch sich identifiziert, muss jedoch nicht mit dem biologischen Geschlecht übereinstimmen. (vgl. Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 31f).

Es wird immer deutlicher, welche Komplexität hinter dem vermeintlich simplen und alltäglichen Wort „Geschlecht“ steht. Bedingt durch den gesellschaftlichen Wandel und den enormen Bedeutungszuwachs der Geschlechterdebatte, sind in der Vergangenheit jedoch nicht nur neue Begrifflichkeiten etabliert worden. Auch die nationale und

internationale Gesetzeslage wurde zur Schaffung von mehr Gerechtigkeit und im Sinne der Auflösung traditioneller Werte umgestaltet und erweitert. Die historisch gesellschaftliche Perspektive auf die Geschlechterverhältnisse fand ihre Rechtfertigung nämlich nicht zuletzt in der Gesetzeslage.

### 1.3 Nationale und Internationale Gesetze

Um die Veränderungen im Umgang mit Geschlecht weiter zu ergründen, soll nun ein Blick auf die verfassungsrechtliche Entwicklung im Hinblick auf die Rechte von Frauen und Männern geworfen werden. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde mit der Entstehung des Grundgesetzes 1949 die Gleichberechtigung von Mann und Frau in Artikel 3 Abs.2 erstmals gesetzlich festgelegt. In Artikel 117 der neuen Verfassung war außerdem angeordnet, jegliche, diesem Grundgesetz widersprechenden Gesetze bis zum März 1953 abzuschaffen und durch neue zu ersetzen. In der Folge wurde in einem 1952 verabschiedeten Gesetzesentwurf zur Ablösung all jener Gesetze, die Artikel 3 Abs. 2. entgegenstanden beschlossen, dass Frauen allgemein nun mehr Rechte erhalten sollten. Bis zu diesem Zeitpunkt war es ihnen nicht erlaubt ohne Zustimmung ihres Mannes einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Außerdem hatte der Mann die Entscheidungsgewalt über alle Themen, die die Familie betrafen. Mit Verabschiedung des neuen Gesetzesentwurfs, war es Frauen zwar nun gestattet auch gegen den Willen ihres Mannes einer Erwerbsarbeit nachzugehen, jedoch nur wenn sie dadurch nicht die Familie vernachlässigte. Das letzte Entscheidungsrecht über die Familie blieb nach wie vor beim Mann. Diese Regelung wurde erst mit dem 1958 verabschiedeten Gesetz über die Gleichberechtigung von Mann und Frau auf dem Gebiet des bürgerlichen Rechts außer Kraft gesetzt. (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2018)

Verfassungsrechtliche Regelungen, welche Frauen benachteiligten blieben jedoch trotzdem bis in die 1990er Jahre erhalten. Der Begriff „Gleichberechtigung“ wurde bis dahin oftmals so ausgelegt, dass zwischen Männern und Frauen keine Differenzierung stattfinden darf. Demnach war die Erwähnung des Merkmals „Geschlecht“ in Gesetzen verfassungswidrig (vgl. Sacksofsky, 2020). Der Gesetzgeber beschloss jedoch, dass ein Differenzierungsverbot zur Schaffung einer Gerechtigkeit der Geschlechter nicht ausreicht und nahm 1994 eine Verfassungsreform vor, in welcher es heißt:

"Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin" (Art. 3 Abs. 2 Satz 2 GG)

Laut des Bundesgleichstellungsgesetzes von 2001 sind außerdem die Beseitigung von geschlechterbedingter Benachteiligung und die Förderung der Gleichstellung von Mann und Frau, sowie von der Vereinbarkeit von Familie und Beruf als leitende Prinzipien festgeschrieben (BGleG, §1). Das allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG, 2006) betont zudem ein umfassendes Diskriminierungsverbot:

„Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.“ (AGG §1)

Auch im Kinder- und Jugendhilfe Gesetz ist verankert, dass: „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern [ist].“ (KJHG §9 Abs.3 SGBVIII)

Ähnliche Gesetze finden sich heute auch auf internationaler Ebene in Form der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und der Kinderrechtskonvention durch die UNO. Die Menschenrechtskonvention (EMRK) von 1948 beschreibt, dass die Würde eines jeden Menschen angeboren ist und dass es nur Gerechtigkeit, Freiheit und Frieden geben kann, wenn alle Menschen die gleichen Rechte erhalten.

„Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.“ (EMRK Art. 2)

Parallel dazu findet sich ein solches Diskriminierungsverbot auch in Artikel 2 der 1989 verabschiedeten UNO Kinderrechtskonvention (UN-KRK), sowie in Artikel 29, welcher die Gleichberechtigung der Geschlechter im Hinblick auf das Recht auf Bildung betont. Dort unter (1) d) heißt es, dass ein Kind:

„[...] in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten [ist].“ (UN-KRK Art. 29 (1) d))

Bei der Betrachtung der Gesetzeslage im Hinblick auf die Schaffung von Chancengleichheit für Männer und Frauen darf auch der Begriff „Gender Mainstreaming“ nicht außer Acht gelassen werden. Er setzt sich zusammen aus dem englischen Wort „Gender“, welcher wie am Anfang vom ersten Kapitel bereits erwähnt das soziale Geschlecht beschreibt, sowie dem Wort „Mainstream“. Mainstream kann hier mit

„Hauptstrom“ oder „Hauptrichtung“ übersetzt werden und beschreibt die Etablierung neuer inhaltlicher Vorgaben in Entscheidungsprozesse. Mit dem Begriff werden somit Strategien bezeichnet, die das Ziel haben, eine Gleichstellung der Geschlechter auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens zu erreichen. Das grundlegende Prinzip des Gender Mainstreamings wurde erstmals 1985 auf der Weltfrauenkonferenz beschlossen (vgl. Walter, 2005, S. 40ff). Zehn Jahre später, auf der 4. Weltfrauenkonferenz 1995, wurde dieser Beschluss bestätigt und 1997 in den Amsterdamer Verträgen der EU als Leitbild festgeschrieben und umgesetzt. Gender Mainstreaming ist somit eine offizielle Richtlinie für alle Mitgliedsstaaten der europäischen Union. In Deutschland trat sie im Juni 1999 nach dem Kabinettsbeschluss der Bundesregierung in Kraft. Für die Politik und die Gesellschaft bedeutet dies, dass bei der Entwicklung sämtlicher Vorhaben die unterschiedlichen Auswirkungen auf das Leben von Männern und Frauen bedacht werden und dementsprechend so gestaltet werden müssen, dass kein Geschlecht benachteiligt wird. Um dieses Ziel zu erreichen sind die Politik, aber auch Institutionen und Organisationen dazu verpflichtet, Entscheidungsprozesse zu evaluieren, sodass: „[...] in jedem Bereich und auf allen Ebenen die Ausgangsbedingungen und Auswirkungen auf die Geschlechter berücksichtigt werden, um auf das Ziel einer tatsächlichen Gleichstellung von Männern und Frauen hinwirken zu können.“ ( Heiliger, 2002, S. 19).

Zusammenfassend konnten in diesem Kapitel einige maßgebliche Veränderungen, die im Umgang mit Geschlecht stattgefunden haben, aufgezeigt werden. Im Laufe der vergangenen Jahrzehnte hat es einen Wandel im Geschlechterverständnis gegeben. Neben dem biologischen Geschlecht, ist nun auch das soziale, gesellschaftlich konstruierte Geschlecht mit dem Prinzip des doing gender erforscht und anerkannt worden. In diesem Zusammenhang haben sich im deutschen Sprachgebrauch neue Begrifflichkeiten etabliert, die aufzeigen, wie komplex und vielseitig die Geschlechterdebatte tatsächlich ist. Auch die Auswirkungen von Geschlechterrollen auf Männer und Frauen sind deutlich geworden. Trotz gesetzlicher Maßnahmen wie dem Gender Mainstreaming und einer angestrebten Egalität, konnte bis heute noch keine Chancengleichheit für Männer und Frauen erreicht werden.

Nach diesem allgemeinen Überblick über die Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte, in welchem die Relevanz des Themas Geschlechtergerechtigkeit in unserer Gesellschaft deutlich gemacht werden konnte, wird der Fokus im zweiten Kapitel auf

den Bereich der kindlichen Entwicklung im Hinblick auf den Geschlechteraspekt gesetzt.

## 2. Die Rolle der kindlichen Entwicklung

In diesem Kapitel soll ein Blick auf die Rollenzuschreibungen und das Rollenverhalten, von Kindern in den ersten Lebensjahren geworfen werden. In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung von Sozialisation und biologischen Faktoren bei der Entstehung von Geschlechterunterschieden untersucht. Es wird erläutert, wie die kindliche Identitätsentwicklung abläuft und welche Rolle Vorbilder bei diesem Prozess spielen. Abschließend sollen das Spielverhalten und die Interessenlagen der Kinder vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse in den Fokus genommen werden.

Die ersten drei Lebensjahre sind für die psychische und soziale Entwicklung eines Kindes von großer Bedeutung. In dieser Zeit entdecken und erforschen Kinder erstmals geschlechtliche Unterschiede. Zunächst beschränkt sich dieser Forschungsprozess auf das, was äußerlich sichtbar ist. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder bereits ab dem zweiten Lebensjahr dazu in der Lage sind, die Geschlechter voneinander abzugrenzen. Sie orientieren sich zunächst an Merkmalen wie den Haaren oder der Kleidung. Die Entwicklung einer eigenen Geschlechtsidentität findet jedoch erst später statt. Auch das Verständnis über die Geschlechtsunterschiede und die damit verbundenen Stereotypen, sowie die Erkenntnis über die Geschlechtskonstanz entwickeln sich erst anschließend zwischen dem zweiten und dem siebten Lebensjahr. In dieser Phase lernen die Kinder zwischen den Geschlechtern nicht nur äußerlich zu differenzieren. Vorher sind ihr Erleben und ihr Gefühl von sich selbst noch allumfassend und nicht durch die Realisierung ihres eigenen Geschlechts eingeschränkt. Mit dem Einsetzen der Geschlechterdifferenzierung entstehen bei Jungen und Mädchen vermehrt Neidgefühle. Diese können sich sowohl auf die körperlichen Merkmale des anderen Geschlechtes als auch auf die unterschiedlichen Ansprüche und Erwartungen, die an das eigene Geschlecht gestellt werden, beziehen (vgl. Rohrman, o.J, S. 3ff).

Die kindliche Antwort auf solche sozialen Differenzierungen sei zumeist eine Protesthaltung. Viele Kinder verleugnen auch die geschlechtlichen Unterschiede. Im Alter von drei bis vier Jahren tritt dann die Erkenntnis ein, dass sie ihre Geschlechtszugehörigkeit nicht durch ihr Verhalten oder ihre Erscheinung ändern können

(Geschlechtskonstanz). Ab einem Alter von ungefähr drei Jahren entwickelt sich bei Kindern außerdem eine Vorliebe dazu, sich gleichgeschlechtliche Spielgefährte zu suchen. Diese Tendenz gewinnt im Laufe der Zeit zudem immer mehr an Bedeutung. Die geschlechterspezifischen Verhaltensunterschiede zeigen sich dabei erst in der späteren Entwicklung. Die tendenziell erkennbaren Verhaltensunterschiede von Jungen und Mädchen, welche in den ersten Lebensjahren zu erkennen sind, seien noch überwiegend durch den individuellen Charakter bedingt und vom Geschlecht losgelöst. Jedoch gibt es hierzu auch Studien und Beobachtungen, die schon im ersten Lebensjahr geschlechtstypische Präferenzen im Spielverhalten aufzeigen. Darauf soll in Kapitel 2.2 „Spielverhalten und Interessenlagen genauer eingegangen werden. Deutlich werde es, dass die Bedeutung von Geschlechtsunterschieden im Alter von drei bis sechs Jahren stark zu nimmt (vgl. ebd. S.5f). Darüber, warum Geschlechtsunterschiede sich im Verhalten wiederfinden, gibt es unterschiedliche Theorien. Diese sollen im folgenden Kapitel betrachtet werden.

## 2.1. Erklärungsansätze für geschlechtertypisches Verhalten

Die Ursachen für geschlechtertypisches Verhalten sind in der Wissenschaft viel diskutiert. Die Frage ist, ob natürliche Gegebenheiten, oder die Erziehung und Sozialisation maßgeblich verantwortlich für die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind. Dazu gibt es verschiedene Theorien und Ansätze. In den 70er/80er Jahren wurde davon ausgegangen, dass die Umwelt einen maßgeblichen Einfluss auf die Verhaltensweise hat. In der neueren Forschung werden vermehrt biologische Erklärungsversuche herangezogen. Hier werden die unterschiedlichen Verhaltensweisen damit begründet, dass Männer und Frauen unterschiedliche Gehirne haben (vgl. Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 41). Dem entgegen steht jedoch die Darlegung der Neurobiologin Eliot, die keinen signifikanten Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Gehirnen von Säuglingen feststellt, und die Unterschiede in der späteren Gehirnentwicklung wiederum den Umwelteinflüssen zuschreibt (vgl. Rohrman, o.J, S. 7).

Ein prominenter Ansatz ist die Theorie des Lernens durch Verstärkung und des Lernens am Modell. Hier wird der Einfluss der Umwelt als Begründung für die Verhaltensunterschiede von Kindern betont. Mädchen und Jungen nehmen die positiven und negativen Rückmeldungen, die sie von ihrem Umfeld auf ihr Verhalten bekommen wahr, und wiederholen jenes Verhalten, welches positiv bestärkt wurde. Als Beispiel dafür

führt Hubrig (2019) an, dass ein Mädchen wahrscheinlich eine positive Reaktion bekommen würde, wenn sie ein Kleid trägt, ein Junge nicht. Infolgedessen würde das Mädchen wieder ein Kleid anziehen und ein Junge würde dies in Zukunft unterlassen. Um sich in der Welt zu orientieren und zu erlernen wie man „eine Frau“ oder „ein Mann“ wird, suchen Kinder sich Rollenmodelle, die sie nachahmen können. Meist seien das die Erwachsenen aus ihrem näheren Umfeld, also die Eltern und Pädagog\*innen, aber auch Figuren aus den Medien. Von ihren Rollenmodellen erhalten sie wiederum Rückmeldung und lernen so durch Verstärkung und Modelle, sich geschlechertypisch zu verhalten. Die Modelle nehmen dabei eine Vorbildfunktion für die Kinder ein. Auf die Bedeutung von Vorbildern soll in Kapitel 2.1.2 kurz eingegangen werden. Die Rolle der Pädagog\*innen wird als besonders einflussreich hervorgehoben. Der große Anteil an weiblichen Pädagogen in Kitas wird dabei als problematisch für die Entwicklung von Jungen angesehen. Ihnen fehlen in ihrem Leben männliche Modelle. Viele Rollenmodelle seien für die Entwicklung jedoch von Vorteil, denn jedes Modell verhält sich ein wenig anders und je mehr Modelle beobachtet werden können, desto größer sei das Spektrum an gebotenen Verhaltensweisen (vgl. ebd. S.35ff).

Bezüglich des Mangels an Rollenmodellen führt Hubrig einige Projekt und Maßnahmen an, die in der Kita durchgeführt werden können, um den Kindern möglichst viele alternative Rollen aufzuzeigen. Auf diese soll in einem späteren Kapitel im dritten Teil der Arbeit näher eingegangen werden.

Als Beleg für die Auswirkung von geschlechertypischer Sozialisation gelten unter anderem die „Baby X-Experimente“ aus den 1970er Jahren.

Im Zuge dieser Untersuchung wurde dasselbe Baby verschiedenen Versuchspersonen gezeigt, welche es beschreiben sollten. Dabei wurde es einmal als Mädchen und einmal als Junge vorgestellt. Je nachdem ob die Versuchspersonen das Kind für ein Mädchen oder einen Jungen hielten, haben sie das Verhalten und die Mimik unterschiedlich interpretiert. Angebliche Mädchen wurden dabei meist als fröhlich empfunden und Jungen eher als traurig. Rohrman und Wanzeck-Sielert (2014) führen an, dass diese (zweimal) durchgeführte Studie auch heute noch gerne hinzugezogen wird, jedoch auch oftmals in der Kritik steht, da es sich um kurze Experimente handle (vgl. ebd. S.45).

Dieser Ansatz geht zusammenfassend also davon aus, dass geschlechertypisches Verhalten und Eigenschaften unter Einflussnahme der Umwelt erlernt werden. Diese



Theorie ist jedoch umstritten. Auch Rohrmann (2008) betont neu gewonnene Erkenntnisse aus der Humanbiologie und den Neurowissenschaften, in welchen der Körper und die Entwicklung mitbedacht werden. Dabei wird von einer Interaktion zwischen biologischen, psychologischen und sozialen Faktoren ausgegangen.

Er führt neben der Theorie des Lernens durch Modelle und der Theorie, dass Geschlechterunterschiede rein biologisch bestimmt sein könnten den Kognitiven Ansatz ins Feld, in welchem die Entdeckung der biologischen Unterschiede als Ausgangspunkt für die kognitive Entwicklung angesehen wird. Im Zuge dessen lernen die Kinder verstärkt zwischen den Geschlechtern zu differenzieren und sich gleichgeschlechtliche Spielpartner zu suchen. Jungen und Mädchen verhalten sich nach dieser Annahme geschlechtertypisch, weil sie erkannt haben, dass es zwei Geschlechter gibt und sie einer dieser beiden Kategorien angehören. In diesem Ansatz wird die Auswirkung der Sozialisation nicht ausgeschlossen. Es wird davon ausgegangen, dass die Einflüsse der Umwelt bei der Ausprägung des geschlechtertypischen Verhaltens eine Rolle spielen. Ein direkter Zusammenhang wird allerdings nicht vermutet. (vgl. ebd. S. 99ff).

Der Gehirnforscher Gerald Hüter erläutert im Rahmen der Dokumentation „No more Boys and Girls“, dass für die Entwicklung des Gehirns vor allem die Lebenswelten der Kinder von besonderer Bedeutung sind. Er beschreibt das Leben als einen stetig andauernden Lernprozess und hält es für unwahrscheinlich, dass rein genetische Ursachen ein Organ mit der Komplexität des menschlichen Gehirns programmieren können (vgl. Knäusel, 2018, min. 16,51-17,02). Auch Erziehungswissenschaftlerin Petra Focks betont, das Geschlecht sich auf vielen Ebenen abspielt und sich so als Ursache für Geschlechterunterschiede kein pauschaler Kausalzusammenhang zur Biologie oder zur Umwelt herstellen lässt (vgl. Knäusel, 2018, min. 2,23-2,30).

Die Gründe für die Verhaltensunterschiede zwischen den Geschlechtern bleiben ein weiterhin viel diskutiertes Thema. Die Frage nach den genauen Ursachen für geschlechtertypisches Verhalten bleibt somit unbeantwortet, jedoch lässt sich festhalten, dass die meisten Forscher auf diesem Gebiet davon ausgehen, dass ein Zusammenspiel der Anlage- und Umweltfaktoren für die Unterschiede verantwortlich ist.

### 2.1.1 Identitätsentwicklung

Nachdem nun die Rolle der kindlichen Entwicklung im Hinblick auf die Entdeckung von geschlechtlichen Unterschieden untersucht wurde, soll der Fokus in diesem Kapitel auf der Entwicklung der Geschlechtsidentität und den damit verbundenen Empfinden und Verhaltensweisen liegen.

Um die Identitätsentwicklung zu verstehen, sollte zunächst geklärt werden, was genau unter Identität verstanden wird. Bischof-Köhler (2011) definiert Identität als eine „Wahrnehmungskategorie“ (ebd. S.69), in welcher zeitlich aufeinanderfolgende Zustände zu einer Einheit zusammenkommen. Verbunden damit sei außerdem das Bewusstsein darüber, dass jeder Mensch einmalig ist. Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht sei ein Merkmal der Identität (vgl. ebd. S.69).

Der Verlauf der Geschlechtsidentitätsentwicklung ist sehr individuell und stellt eine der Hauptentwicklungsaufgaben im Kindesalter da. Wie in Kapitel 2 bereits angesprochen, entdecken Kinder im Alter von ca. zwei Jahren die körperlichen Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Sie nehmen außerdem wahr, wie ihre Umwelt auf ihr Verhalten reagiert und lernen mit der Zeit, dass mit ihrem Geschlecht gewisse Erwartungen verbunden sind. Sie nehmen dabei alle Informationen auf, die sie erhalten und die ihnen dabei helfen können, eine Vorstellung davon zu bekommen, was Geschlecht ist. Stück für Stück unterteilen sie so die Welt in „für Jungen“ und „für Mädchen“. Die Jungen seien dabei einem größeren gesellschaftlichen Druck ausgesetzt, sich Rollenkonform zu verhalten, da ihre spezifischen Rollenerwartungen begrenzter seien als die von Mädchen (vgl. Hubrig, 2019, S. 22f). Das liege daran, dass Jungen auch heute noch in dem traditionellen Gedanken aufwachsen, Männer seien das vorherrschende Geschlecht. Sie lernen schnell, dass sie gesamtgesellschaftlich gesehen dem begünstigten Geschlecht angehören. Demnach ergibt es laut dem Gehirnforscher Gerald Hüter für viele Jungen nach Findung der Geschlechtsidentität auch keinen Sinn, sich weiblich zu verhalten oder zu kleiden (vgl. Knäusel, 2018, min, 41,24-41,47). Bei den Mädchen liegt die Situation dagegen etwas anders. Sie erobern heute mehr und mehr männlich dominierte Bereiche und werden auch aktiv dazu ermutigt. Wenn Mädchen also Aktivitäten ausüben oder Kleidung tragen, die eher mit Jungen in Verbindung gebracht werden, wird dies als Erfolg angesehen. (vgl. Knäusel, 2018, 42,12-42,25).

Der Phase des Experimentierens und des „Grenzen“ austesten wird dabei eine besondere Bedeutung in der Entwicklung und der Findung der Geschlechtsidentität zugesprochen. Mit dem Eintritt der Erkenntnis über die Unveränderbarkeit ihres Geschlechts ende diese Experimentierphase und die Kinder ordnen sich meist verstärkt ihren erwarteten Rollen zu und verhalten sich geschlechtskonform (vgl. Hubrig, 2019, S. 23).

Die verstärkte Inszenierung des eigenen Geschlechts lasse im Alter von ca. 10 Jahren wieder nach. Die Kinder seien sich nun sicher darüber, welchem Geschlecht sie angehören und auch weiterhin angehören werden. Sie wissen darum, welche gesellschaftlichen Erwartungen mit ihrem Geschlecht verknüpft sind. Sie seien sich im gleichen Zuge jedoch auch inzwischen bewusst darüber, dass ein zeitweiliges, nicht geschlechtskonformes Verhalten ihre Identität nicht beeinflussen wird (vgl. ebd. S. 23f). Diese Entwicklung, die in einer Altersspanne zwischen ca. zwei bis zehn Jahren stattfindet, wurde von Kohlberg in folgende charakteristische Stufen zusammengefasst:

1. Bewusstsein über das eigene Geschlecht → Ich bin ein Junge/ ein Mädchen
2. Bestimmung des Geschlechts bei Anderen → Andere sind entweder Jungen oder Mädchen
3. Wissen darüber, dass mit den Geschlechtern gewisse Stereotypen verbunden sind → Es gibt männliche und weibliche Tätigkeiten
4. Positive Bewertung des eigenen Geschlechts → Ich will als Junge/Mädchen die Dinge tun, die Jungen/ Mädchen tun. Was das andere Geschlecht macht, gefällt mir nicht
5. Bewusstsein über die Konstanz des eigenen Geschlechts → Ich bin ein Junge/ein Mädchen und werde das immer sein. Äußerliche Veränderungen können mein Geschlecht nicht beeinflussen

(vgl. Bischof-Köhler, 2011, S. 68)

Mit dem Eintreten der Geschlechtskonstanz würde das Kind sich nach Kohlberg nun den entsprechenden Elternteil als Identifikationsfigur vornehmen und so damit beginnen, von gleichgeschlechtlichen Modellen zu lernen (vgl. ebd.).

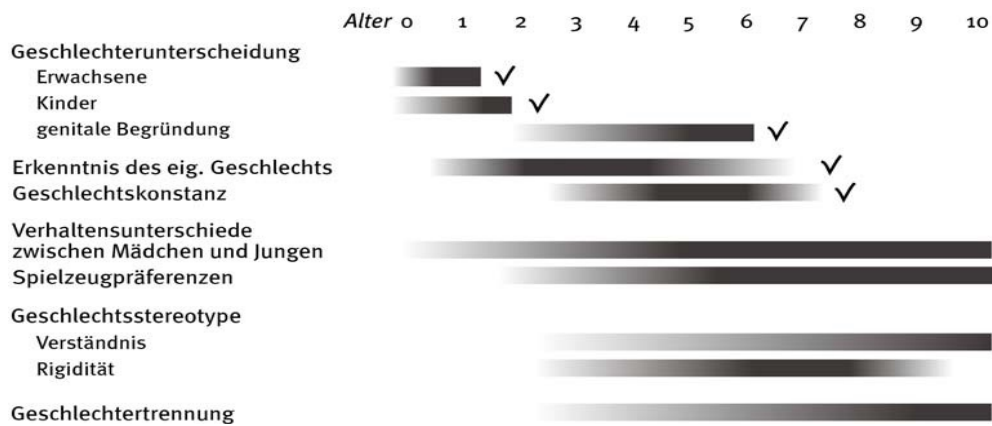


Abbildung 1: Geschlechtsbezogene Entwicklung im Altersverlauf, Rohrmann, 2008, S.96

In Abbildung 1 ist die geschlechtsbezogene Entwicklung im Altersverlauf noch einmal in einem Überblick dargestellt. Hier ist noch einmal deutlich zu erkennen, dass Kinder zunächst nur die äußerlichen Geschlechtsunterschiede von anderen Personen erkennen können und die genitale Begründung erst nach Erkenntnis über die eigene Geschlechtsidentität folgt. Die Abbildung zeigt auch, dass Verhaltensunterschiede zwischen Jungen und Mädchen mit voranschreitendem Alter deutlicher werden. Dies würde die im vorherigen Kapitel vorgestellte Annahme unterstützen, dass Verhaltensunterschiede durch ein Zusammenwirken von Anlage und Umweltfaktoren entstehen. Rohrmann (2008) betont in diesem Zusammenhang jedoch, dass ein genauer Zeitpunkt für diese Entwicklungsschritte nur schwer festzustellen ist. Verhaltensunterschiede von Jungen und Mädchen konnten auch bereits bei jüngeren Kindern festgestellt werden, was eine Einflussnahme der Gene bestätigen würde. Einen eindeutigen Forschungsbefund gibt es nicht (vgl. ebd. S. 94).

### 2.1.2 Vorbilder

Im Vorherigen konnte festgestellt werden, dass Kinder sich Vorbilder suchen und sich an diesen orientieren. Sie spielen dementsprechend eine wichtige Rolle bei ihrer Identitätsentwicklung. Doch was genau macht ein Vorbild aus? Laut Duden ist ein Vorbild „[eine] Person oder Sache, die als (idealisiertes) Muster, als Beispiel angesehen wird, nach dem man sich richtet“. Es stellt somit ein Leitbild oder ein Orientierungsmuster für die eigene Entwicklung dar.

Walter (2005) führt an, dass Vorbilder in jeder Phase des Lebens relevant sind und das bis ins Erwachsenenalter hinein. Auf der Suche nach geeigneten Vorbildern orientieren Kinder sich sowohl an realen Menschen in ihrem Umfeld als auch an fiktiven

Charakteren aus den Medien (vgl. ebd. S. 84). Abbildung 2 zeigt eine Erhebung aus dem Jahr 2020. Hier wurden Jungen und Mädchen aus unterschiedlichen Altersgruppen dazu befragt, ob sie Vorbilder in ihrem Leben haben. Auch hier ist deutlich zu erkennen, dass Vorbilder besonders in den ersten Lebensjahren für beide Geschlechter von großer Bedeutung sind.

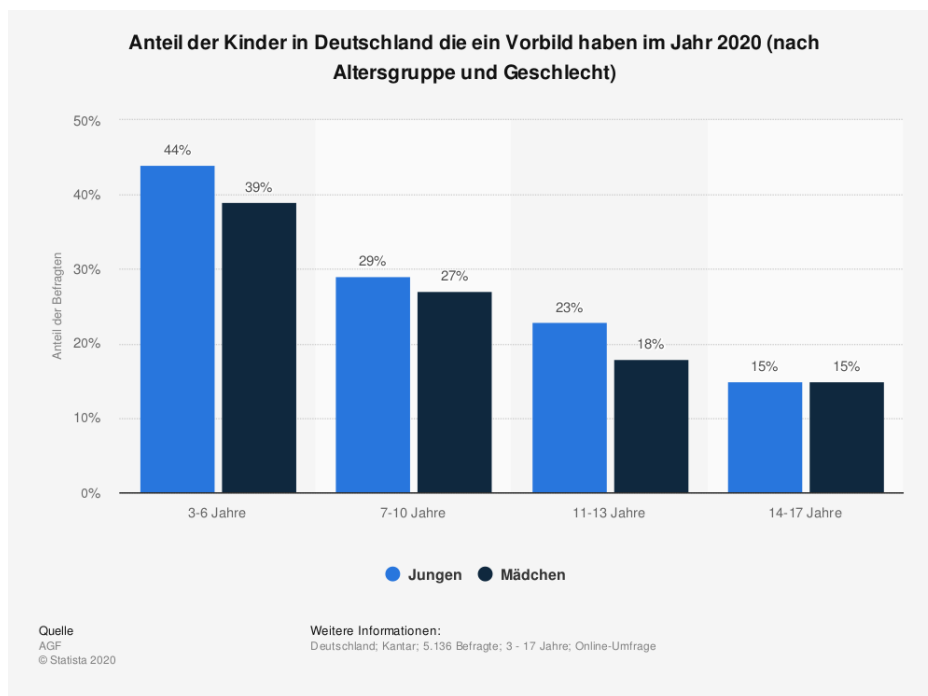


Abbildung 2: Kinder in Deutschland mit Vorbildern 2020, Statista, 2020a

Es wurde angeführt, dass der Mangel an realen männlichen Vorbildern einen Nachteil für die Entwicklung von Jungen darstelle, da sie in ihrem Alltag über weniger Rollenmodelle zur Orientierung verfügen und sich so vermehrt fiktive Vorbilder suchen würden. Mädchen hätten weitaus mehr reale Vorbilder, fänden aber im Gegensatz zu den Jungen kaum Identifikationsfiguren in der Geschichte oder in Darstellungen. Walter führt hier als Beispiel die Entwicklung des Menschen an, die immer am Beispiel eines Mannes gezeigt wird (vgl. ebd. S.63). Auch in der Welt des Kinderfernsehens sind weibliche Figuren im Vergleich unterrepräsentiert. Das zeigte eine Studie der Stiftung „Ma Lisa“ aus dem Jahr 2017, im Zuge derer gemeinsam mit der Universität Rostock 3000 Stunden Fernsehprogramm und 800 deutschsprachige Filme auf Geschlechterdarstellungen untersucht wurden. 25% der Figuren in den ausgewerteten Kinderserien waren weiblich. 53 % der Serien beinhalteten gar keine weiblichen Charaktere. Auch nicht-menschliche Figuren wie Pflanzen, Maschinen und Tiere waren zu einem deutlich überwiegenden Teil männlich besetzt. Wenn weibliche Charaktere vorhanden

sind, so spielen sie meistens eine Nebenrolle, nur selten sind sie die Titelhelden (vgl. Fritsche, 2018, S. 4f).

Interessant ist, dass sowohl Hubrig im vergangenen Kapitel als auch Walter hier ansprechen, dass sich Jungen vermehrt Medienfiguren zum Vorbild machen, während die Vorbilder von Mädchen real sind. Ein Blick auf eine aktuelle Statistik aus dem Jahr 2020 zeigt jedoch, dass Medienhelden für beide Geschlechter im Alter von drei bis sechs Jahren von höchster Bedeutung sind. Hier wurden Mädchen und Jungen in verschiedenen Altersklassen zu der Art ihrer Vorbilder befragt. Von den befragten Jungen in der Altersgruppe von drei bis sechs gaben 92% an, Figuren aus Sendungen, Serien und Comics als ihre größten Vorbilder zu sehen. Bei den Mädchen waren es sogar 96%. Reale Menschen aus ihrem Umfeld empfanden 3% der Jungen und 1% der Mädchen als Vorbild. Bei den älteren Kindern und Jugendlichen verändern sich diese Verhältnisse und neue Arten von Vorbildern wie Sportler oder Sänger kommen dazu (vgl. Statista, 2020). Jungen verfügen also bedingt durch die Dominanz von Frauen in der Kita und im privaten Umfeld tatsächlich über weniger reale männlich Vorbilder als Mädchen über weibliche. Trotzdem sind die Medienhelden in diesem Alter für beide Geschlechter relevanter.

Nach Walter (2005) seien Vorbilder jedoch Menschen, die Kinder beim Aufwachsen begleiten, die eine eigene Meinung haben und auch dazu stehen. Menschen, die bei Orientierungslosigkeit ihre Hilfe dabei anbieten, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden und Kompetenzen und Strategien zur Problembewältigung aufzeigen. Vorbilder sind in ihrem Verständnis authentische Persönlichkeiten, die sich nicht besonders inszenieren oder darstellen, wie es die Figuren aus den Medien tun. Sie zeigen durch ihr tägliches Verhalten, ihre Haltung, ihr Tun und ihr Unterlassen, wie ein „Mann“ oder „eine Frau“ sein kann (vgl. ebd. S. 72f).

Es zeigt sich also, dass die Definitionen und die Bedeutung von „Vorbild“ durchaus unterschiedlich ausfallen können. Auch das Vorhandensein von realen Vorbildern bedeutet nicht direkt, dass diese besonders relevant für die Kinder sind.

## 2.2 Spielverhalten und Interessenlagen

Es konnte bereits festgestellt werden, dass Jungen und Mädchen unterschiedlich sozialisiert werden und nicht über dieselben Rollenmodelle verfügen. Im Hinblick auf ihr Spielverhalten und die Interessen von Kindern lassen sich dabei interessante Beobachtungen machen, die einander im Folgenden gegenübergestellt werden sollen.

Budde und Venth (2010) erklären, dass sich im Spiel- und Interaktionsverhalten von kleineren Kindern meist keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen. In diesem Alter würden alle Kinder in erster Linie Aktivitäten in Bewegung, das Spiel im Sandkasten, Bücher, Rollenspiele und ähnliche Dinge bevorzugen (vgl. ebd. S. 34f).

Bischof-Köhler (2011) führt dagegen an, dass sich schon bei Kindern im Alter von einem Jahr geschlechtertypische Aktivitäten und Präferenzen beobachten ließen. Sie berichtet von Untersuchungen durch Snow, bei denen Kindern in diesem Alter unterschiedliche Spielzeuge und Objekte wie Vasen voll Wasser oder Aschenbecher angeboten wurden. Die Jungen interessierten sich dabei vermehrt für die Objekte. Die Mädchen bevorzugten es, sich mit den (geschlechtstypischen) Spielsachen zu beschäftigen. In ähnlichen Untersuchungen durch Fagot von Zweijährigen konnte ebenfalls festgestellt werden, dass die Kinder bereits in diesem Alter vermehrt geschlechtertypische Spielzeuge auswählen. In diesen Untersuchungen zeigten die Jungen ein besonderes Interesse an Fahrzeugen mit denen Dinge transportiert werden können. Die Mädchen beschäftigten sich abermals mit Puppen, verkleideten sich und gingen künstlerischen Tätigkeiten wie kneten oder malen nach. Als geschlechtsneutral erwiesen sich Aktivitäten wie rutschen, puzzeln, Bücher anschauen, Ballspiele und mit Bausteinen bauen. Laut Kohlberg dürfte dieses Verhalten erst nach der Erkenntnis über die Geschlechterstereotypen eintreten. Bischof-Köhler betont hierbei jedoch die Tatsache, dass die Kinder aus den Untersuchungen bereits vor dem Eintreten der Erkenntnis über ihre Geschlechterzugehörigkeit, Geschlechterkonstanz oder das Wissen über Stereotypen eindeutig geschlechtertypische Präferenzen zeigen (vgl. ebd. S. 85).

In Abbildung 2 sind die Spielzeugpräferenzen von Kindern zwischen 1,10 und 2,3, sowie von Kindern zwischen 2,4 und 2,9 abgebildet. Diese Ergebnisse stammen aus weiteren Untersuchungen durch Dannhauer. Auch hier ist deutlich zu erkennen, dass Kinder bereits im Alter zwischen ein und zwei Jahren deutliche Tendenzen zu geschlechtstypischen Spielzeugen zeigen. Dieser Trend verstärkt sich in der zweiten betrachteten Altersspanne nochmals.

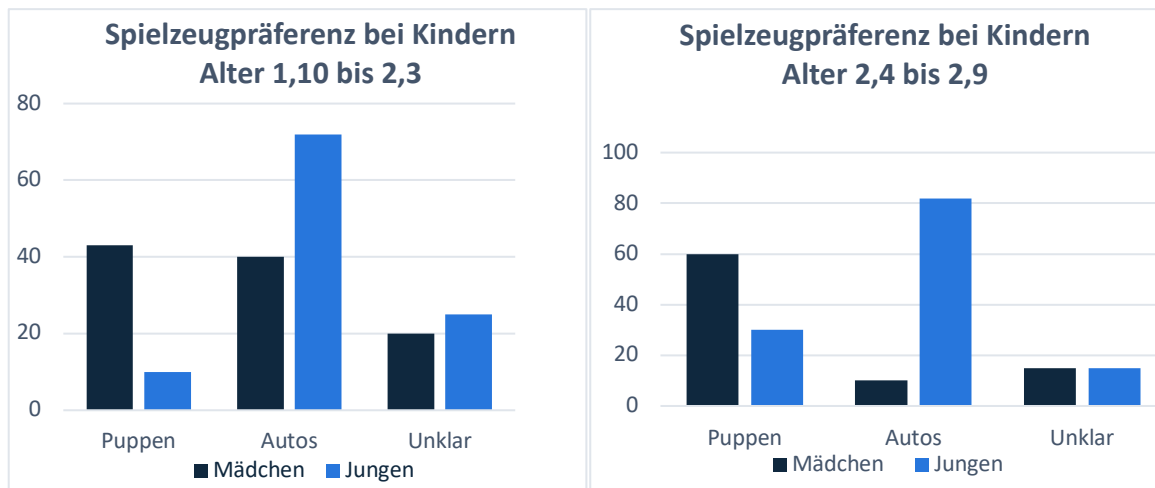


Abbildung 3: Spielzeugpräferenzen von Kindern nach Dannhauer, eigene Darstellung in Anlehnung an Bischof-Köhler, 2011, S. 85

Die Möglichkeit, dass diese Präferenzen durch das Angebot entstehen, welches den Kindern zuhause und in der Kita zur Verfügung steht, hält Bischof-Köhler für unwahrscheinlich, da in Untersuchungen festgestellt werden konnte, dass auch Kinder die hauptsächlich unspezifisches Spielzeug zuhause haben das geschlechtstypische bevorzugen. Sie bezeichnet die Präferenzen als eine „spontane Wahl“ (ebd. S. 88), die die Kinder aus sich selbst heraus treffen. Einen besonderen Einfluss durch die Anleitung der Eltern und das Wissen über die Geschlechtszugehörigkeit als Ursache für diese Wahl schließt sie aus (vgl. Bischof-Köhler, 2011, S. 86ff).

Budde und Venth (2010) betonen eine signifikante Differenzierung der Interessen erst ab dem Elementarbereich. Jungen würden ab diesem Zeitpunkt ein deutlich aggressiveres Spielverhalten zeigen und im Vergleich zu den Mädchen vermehrt sprachliche Schwierigkeiten entwickeln. Ihre Interessen lägen vor allem bei Aktivitäten in Bewegung und beim Bauen. Die Interessen der Mädchen beliefen sich dagegen auf künstlerische Aktivitäten und Rollenspiele (vgl. ebd. S. 34f).

Diese Verhaltensweisen decken sich zu großen Teilen mit den Differenzen, die in den beschriebenen Untersuchungen bereits bei jüngeren Kindern beobachtet werden konnten. Rohrman (o.J.) vermutet, dass die gegensätzlichen Beobachtungen im Spielverhalten von Jungen und Mädchen durch unterschiedliche Rahmenbedingungen entstanden sind und somit durch diese beeinflusst wurden (vgl. ebd. S. 6).

Budde und Venth (2010) führen im Weiteren die wachsende Bevorzugung von gleichgeschlechtlichen Spielpartnern an, die in Kapitel 2.1 bereits angesprochen wurde. Im Alter von ca. drei Jahren verbringen Kinder im Schnitt dreimal mehr Zeit mit gleichgeschlechtlichen Kindern als mit Kindern des anderen Geschlechts. Ab einem Alter von



ca. sechs Jahren erhöhe sich dieser Trend auf bis zu zehnmal mehr Zeit. Die Gruppen aus gleichgeschlechtlichen Spielpartnern seien außerdem häufig zusätzlich altershomogen. Bei sehr altersheterogenen Gruppen ließe sich dabei beobachten, dass deutlich mehr intergeschlechtliche Aktionen stattfinden, und somit die Fokussierung auf gleichgeschlechtliche Spielpartner abnimmt. Wenn Jungen und Mädchen in solchen Interaktionen zusammenkommen, wählen sie vermehrt neutrales Spielzeug. In den gleichgeschlechtlichen Konstellationen werde dagegen überwiegend das geschlechtstypische Spielzeug ausgesucht (vgl. ebd. S. 35f).

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Beobachtungen, die im Spielverhalten von jüngeren Kindern gemacht werden konnten, ebenfalls die allgemeine Vermutung der Wissenschaft unterstützen, dass Unterschiede im Verhalten zwischen den Geschlechtern im Kindesalter durch eine Wechselwirkung von Anlage- und Umweltfaktoren entstehen. Die sich verstärkende Neigung dazu, gleichgeschlechtliche Spielpartner zu bevorzugen, spricht für den in Kapitel 2.1 erwähnten kognitiven Erklärungsansatz für Verhaltensunterschiede zwischen den Geschlechtern (siehe S. 17). Jedoch scheint Uneinigkeit darüber zu bestehen, ab wann geschlechtstypisches Spielverhalten einsetzt. Die Untersuchungen von Kindern unter drei Jahren lassen darauf schließen, dass biologische Faktoren bei der Wahl eine Rolle spielen, der Forschungsbestand zu diesem Thema ist jedoch dünn.

Zusammenfassend konnte in diesem Kapitel festgestellt werden, dass die die ersten Lebensjahre eine besondere Bedeutung bei der Entwicklung eines Kindes haben. In dieser Zeit werden erstmals körperliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen entdeckt und die Entwicklung einer eigenen Geschlechtsidentität beginnt. Es stellte sich heraus, dass es vielseitige Theorien zur Entstehung von geschlechterspezifischen Unterschieden im Verhalten gibt, die nach wie vor kontrovers diskutiert werden. Außerdem konnte herausgestellt werden, dass Vorbilder eine große Rolle im Leben von Kindern spielen, diese gegensätzlich zu den Erkenntnissen der Wissenschaft jedoch nicht unbedingt real sein müssen. Die Beobachtungen von Untersuchungen zum Spielverhalten und den Interessenlagen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren zeigten die früh entstehenden spezifischen Präferenzen von Kindern.

### 3. Geschlechtergerechtigkeit in der Kita

Nachdem in den vorherigen beiden Kapiteln eine Heranführung an das Thema mit einem speziellen Blick auf die Rolle der kindlichen Entwicklung stattgefunden hat, soll im Folgenden nun gezielt auf die Fragestellung eingegangen werden. Nach einer kurzen Einführung wird zunächst das Thema Geschlecht in der Bildungsdiskussion mit dem Schwerpunkt Kita in den Fokus genommen. In diesem Zusammenhang soll untersucht werden, welche besondere Rolle pädagogische Fachkräfte im Hinblick auf eine geschlechtergerechte Arbeit einnehmen. Im Anschluss werden verschiedene Konzepte, Projekte und Handlungsansätze für die Praxis vorgestellt. Danach sollen die spezifischen Herausforderungen und Grenzen, die sich beim Streben nach Geschlechtergerechtigkeit für die pädagogische Arbeit ergeben betrachtet werden.

Die Geschlechterfrage ist bereits seit den späten 90er Jahren ein Gesprächsthema im Kontext von Kindertagesstätten. Dies hängt vor allem mit der im ersten Kapitel erklärten gesetzlichen Einführung des Gender Mainstreamings zusammen, denn die EU-Richtlinie gilt in allen gesellschaftlichen Bereichen und somit auch in der Kinder- und Jugendarbeit als handlungsweisend. Für Kitas im Speziellen bedeutet das, eine differenzierte Sichtweise zu entwickeln und zu schärfen. Die Lebenswelten von Jungen und Mädchen müssen im pädagogischen Alltag berücksichtigt werden. Das heißt, dass eine geschlechtergerechte Ausarbeitung von Angeboten stattfinden muss. Die Reflexion des eigenen Handelns der beteiligten Akteure, sowie die Evaluation von Angeboten seien dabei von zentraler Bedeutung (vgl. Rohrman, 2008, S. 185f). Geschlechtergerechtigkeit wird somit zum Querschnittsthema des pädagogischen Alltags. Zur Schaffung von Chancengleichheit und Gleichstellung sind dabei nicht nur die Kinder in den Blick zu nehmen, auch die Eltern, das Team, die Konzeption der Einrichtung und die Beziehungen nach Außen (Träger, Gemeinwesen) sind dabei zu beachten (vgl. Neubauer, 2010, S. 23).

Der Begriff „geschlechtergerecht“ setzt den Fokus auf Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern. In diesem Zusammenhang fallen auch häufig Begriffe wie „geschlechterbewusst“, „geschlechtersensibel“ oder „geschlechterreflektiert“. All diese Begriffe zielen jedoch im Kern auf dasselbe ab: Eine aufmerksame und bewusste Haltung der Akteure im Umgang mit geschlechterbezogenen Thematiken. Geschlechtergerechte Pädagogik grenzt sich ab von der geschlechterspezifischen Arbeit, in welcher

unterschiedliche Angebote für Jungen und Mädchen erarbeitet werden. Hubrig (2019) betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der inneren Haltung und des Fachwissens von pädagogischen Fachkräften. Sie bezeichnet einen sensiblen Umgang mit dem Thema Geschlecht außerdem als eine feste und andauernde Aufgabe, die nicht im Rahmen eines Projektes zu erfüllen ist. Auch eine bloße Betrachtung der Interaktionen von Jungen und Mädchen und die Durchführung passender Angebote reiche nicht aus. Vielmehr müsse der Aspekt der Geschlechtergerechtigkeit und der bewusste Umgang mit dem Thema Geschlecht in allen Bereichen der Kita beachtet werden. Dazu zählen auch die Eltern- und die Teamarbeit. Es komme vor allem der Leitungskraft die entscheidende Aufgabe zu, eine regelmäßige Reflexion einzuplanen und Fortbildungsmöglichkeiten anzubieten. Außerdem sollte Raum und Zeit für Mediationsgespräche geschaffen werden, in denen Fragen und Bedenken geäußert und geregelt werden können (vgl. ebd. S.104). Im Gliederungspunkt „Die Rolle der Fachkraft“ soll später genauer erläutert werden, welche besondere Bedeutung Fachkräften im Hinblick auf eine geschlechtergerechte Pädagogik zukommt.

### 3.1 Geschlecht in der Bildungsdiskussion

Eine Verbesserung der Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern wird schon seit langem von der Gesellschaft und der Bildungspolitik diskutiert. Budde und Venth (2010) beschreiben Geschlecht im Kontext von Bildung dabei als „Faktor von Ungleichheit“ (vgl. ebd. S.17). Beim Thema Bildung im Kontext von Kindertagesstätten verweist Kubandt (2017) auf den bereits erwähnten §9 Abschnitt 3 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, nach dem Benachteiligungen abzubauen sind und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern ist. Sie merkt an, dass der Fokus der Geschlechterdebatte aktuell hauptsächlich auf dem Bereich der schulischen Bildung liegt. Dies hängt wohl auch mit den PISA Ergebnissen von 2001 zusammen, welche deutliche Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern im schulischen Kontext aufzeigten. Die Auseinandersetzung mit dem Thema im Feld der frühkindlichen Bildung schreite dagegen kaum voran (vgl. ebd. S. 6). Diese Aussage deckt sich mit den Erkenntnissen, die im vorherigen Kapitel bereits gewonnen werden konnten. Auch bei den Themen Identitätsentwicklung, Ursachen für Verhaltensunterschiede und Bedeutung der frühen Kindheit konnte festgestellt werden, dass die Forschung die ersten Lebensjahre im Vergleich vernachlässigt.

Dabei ist das Interesse für das Arbeitsfeld der Kindertagesstätten in den vergangenen Jahren in der Bildungsdebatte neu entfacht. Es wird gefordert, dass das Ausbildungsniveau für pädagogische Fachkräfte in Deutschland angehoben wird, denn aktuell entspricht der Bildungsstand der Fachkräfte in der Elementarpädagogik nicht dem europäischen Standard. In den meisten anderen EU-Staaten gilt ein Hochschulabschluss als Voraussetzung, um im Elementarbereich eine Gruppenleitung übernehmen zu können. Zusätzlich besteht die Möglichkeit zu einem Aufbaustudium auf Master Niveau (vgl. Rohrman, 2008, S. 386ff).

Die Berücksichtigung des Geschlechteraspektes in der Kita könne dazu beitragen, dass die Kinder in ihren Bildungsprozessen besser begleitet und unterstützt werden. Dabei sollte der Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigt werden. Auch die Charakteristik der Institution Kita sei als ein entscheidender Faktor für eine geschlechterbewusste Pädagogik in den Blick zu nehmen, da geschlechtergerechte Pädagogik nicht systematisch eingebunden ist (vgl. ebd. S.140f).

Verankerungen in den Bildungsplänen und Leitlinien der Länder sollen dem Thema Geschlecht im Bildungskontext dabei eine verstärkte Bedeutung zumessen. Jedoch ist festzustellen, dass Geschlecht in besagten Plänen zwar an Relevanz zugenommen hat, dem Aspekt bundeslandspezifisch jedoch eine unterschiedliche Gewichtung zugesprochen wird. Die Thematik ist teilweise unspezifisch und allgemein formuliert, oder findet beinahe keine Erwähnung. In den meisten Plänen werden die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen betont. Auffallend sei, dass diese Unterschiede in einigen Bildungsplänen positiv hervorgebeobachtet werden, in Anderen jedoch als Problematik thematisiert sind (vgl. Kubandt, 2017, S. 7f). Zudem unterscheiden sich die Bildungspläne der Länder in Umfang und Struktur und sind so nur schwer miteinander zu vergleichen. Das Thema Gender Mainstreaming, welches wie bereits erwähnt, eine handlungsweisende Leitlinie für Bildungsinstitutionen sein sollte, findet in nur in einem Bildungsplan Erwähnung. Außerdem wird der Geschlechteraspekt in vielen Bildungsplänen nicht gesondert hervorgehoben, sondern im Zuge der Schaffung von Chancengleichheit gemeinsam mit weiteren Aspekten wie ethnischer Zugehörigkeit, sozialer Lage, Behinderung oder weiteren Punkten erwähnt. Andere Bildungspläne, wie der von Berlin, messen der Geschlechterthematik eine größere Bedeutung zu (vgl. Rohrman, 2009, S. 75f).

Es wird deutlich, das Geschlecht zwar kein jüngst entstandenes Thema in der Bildungsdiskussion ist, in der Forschung jedoch vermehrt aus dem Fokus geraten zu sein scheint. Erst die von PISA festgestellten Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen, welche die Jungen als Bildungsverlierer des Systems aufdeckten, ließen das Interesse für Geschlechtergerechtigkeit in Bildungsinstitutionen wieder aufkommen. Dort konnte festgestellt werden, dass Mädchen bessere Schulleistungen erbringen, häufiger Gymnasien besuchen und bessere Abschlüsse erzielen. Auch im internationalen Vergleich konnte der Vorsprung der Mädchen den Jungen gegenüber nachgewiesen werden. (vgl. Rohrman, 2009, S. 70). Begründet wird dieser Umstand allgemein mit dem Mangel männlicher Vorbilder bzw. dem großen Frauenanteil in Kitas und Grundschulen (vgl. Bohmeyer, 2012, S. 306).

Die in Kapitel zwei bereits betrachteten Untersuchungen zeigten, dass besonders die ersten Lebensjahre bedeutend in der Entwicklung der Geschlechtsidentität von Jungen und Mädchen sind. Diese Erkenntnis macht Kitas zu einem zentralen Ort in der Geschlechterfrage, denn dort verbringen die Kinder einen Großteil ihres Tages. Die pädagogischen Fachkräfte haben dabei einen Einfluss darauf, wie die Kinder sich als Jungen und Mädchen wahrnehmen lernen. Die Dominanz weiblicher Fachkräfte, die Ausbildung und Professionalität der pädagogischen Akteure und auch die Raumgestaltung wirken dabei aktiv bei der Konstruktion von Geschlecht mit (vgl. Rohrman, 2009, S. 8). Darum soll es im Folgenden um die Rolle der Fachkraft bei der Schaffung von Geschlechtergerechtigkeit in Kindertagesstätten gehen.

### 3.2 Die Rolle der Fachkraft

Pädagogische Fachkräfte sehen sich zunehmend mit Anforderungen der Bildungspolitik konfrontiert, Geschlechtergerechtigkeit in den pädagogischen Alltag zu integrieren. Was Gerechtigkeit in diesem Zusammenhang konkret bedeutet und wodurch sie inhaltlich gekennzeichnet ist, wird jedoch selten direkt thematisiert. Die Rolle, die den pädagogischen Fachkräften in der Geschlechterarbeit zukommt, soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

Aktuell gibt es nur wenige frühpädagogische Forschungsarbeiten, welche die Relevanz von Geschlecht und die Bedeutung der Rolle pädagogischer Fachkräfte in Kitas näher untersuchen. Im Zuge dessen führte Kubandt 2016 die Studie „Geschlechterdifferenzierung in der Kindertagesstätte“ durch. Die Fragestellung der Beobachtung war,

wie die beteiligten Akteure in Kitas Geschlecht konstruieren und welche Relevanz sie dieser Thematik beimessen. Im Anschluss fand eine Zusammenführung der neu gewonnenen Daten mit den Ergebnissen einer ebenfalls von Kubandt durchgeführten qualitativen Interviewstudie mit pädagogischen Fachkräften statt. Diese waren zum Thema An- und Herausforderungen eines geschlechtergerechten Umgangs in Kitas befragt worden. Bei dem Vergleich der gewonnenen Daten konnte festgestellt werden, dass das Geschlecht von den Fachkräften selbst weniger als ein relevantes Thema des pädagogischen Alltags, sondern viel mehr als ein direktes Thema der Kinder wahrgenommen wurde. Ohne der Kategorie Geschlecht ablehnend gegenüberzustehen, gaben die Pädagog\*innen an, sich wenig mit der Thematik zu identifizieren und sie dementsprechend auch nicht als besondere Herausforderung für ihre Tätigkeit anzusehen. Im Gegensatz dazu, herrscht in der Wissenschaft jedoch ein allgemeiner Konsens darüber, dass das Schaffen von Geschlechtergerechtigkeit zu den Anforderungen an pädagogische Fachkräfte gehört. (vgl. Kubandt, 2018, S. 151ff).

Wie im vorherigen Kapitel 3.1 beschrieben, wird die Berücksichtigung von Geschlecht auch in den Bildungsplänen der Länder thematisiert. In den Plänen werden mal mehr mal weniger explizite Anforderungen an das Fachpersonal gestellt, die es zu erfüllen gilt. Obwohl dabei meist keine konkreten Vorgaben zur Umsetzung der Anforderungen gegeben werden, so gibt es dennoch Hinweise bezüglich Ausführungspraktiken und Grundvoraussetzungen für eine geschlechtergerechte Pädagogik im Kitaalltag. Der allgemeine Tonus der Bildungspläne besagt, dass die bestehenden Unterschiede zwischen den Geschlechtern als Normalität anzusehen und zu respektieren sind. Sie dürfen jedoch nicht zu Benachteiligung führen, indem beispielsweise spezifisch geschlechtsbezogene Angebote geplant und durchgeführt werden. Des Weiteren wird der Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf die persönliche Einstellung und den eigenen Umgang mit dem Thema Geschlecht eine besondere Bedeutung zugesprochen. Im Bildungsplan von Baden-Württemberg wird den Erzieher\*innen eine besondere Rolle in der Förderung von Chancengleichheit zugesagt. Diese könne durch eine gründliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenverständnis erreicht werden, wenn sensibel und reflektiert auf die Bedürfnisse der Mädchen und Jungen eingegangen werde. (vgl. Kubandt, 2017, S. 8f).

In den Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten in Schleswig-Holstein heißt es:

„Wenn pädagogische Fachkräfte Mädchen und Jungen ein breites Angebot eröffnen, wenn sie ihr eigenes Geschlechtsrollenverhalten flexibel gestalten, wenn es ihnen gelingt, möglichst wenig „typisierende“ Rückmeldungen zu geben [...], dann unterstützen sie jedes Mädchen, jeden Jungen dabei, sich auf ihren individuellen Bildungswegen weniger durch Geschlechtsrollenstereotypen einschränken zu lassen.“ ( Ministerium für Soziales, Jugend, Familien und Senioren von Schleswig-Holstein, 2020, S. 18)

Für die Praxis bedeutet das, den Kindern Orientierungen und ein grundlegendes Verständnis für Geschlecht und seine Unterschiede mit auf den Weg zu geben. Budde und Venth (2010) führen außerdem an, dass es wichtig sei, mit den Kindern in den Dialog zu gehen und sie dazu zu ermutigen, auch Dinge auszuprobieren, mit denen sie sich von selbst womöglich nicht beschäftigt hätten, weil sie „für Mädchen“ oder „für Jungen“ sind (vgl. ebd. S.132). Die pädagogische Fachkraft ist somit dazu angehalten, die Kinder zu neuen Aktivitäten zu motivieren, ihnen ein breites Spektrum an Möglichkeiten zu eröffnen und einen erweiterten Handlungsspielraum zur Verfügung zu stellen.

Obwohl pädagogische Fachkräfte vermehrt davon ausgehen, dass sie mit Jungen und Mädchen gleich umgehen, um niemanden zu benachteiligen, konnte in der Dresdener Tandem Studie von 2010 bis 2014 herausgefunden werden, dass männliche und weibliche Pädagogen Jungen und Mädchen unterschiedlich behandeln. Die Verschiedenheiten zeigten sich darin, dass mit den Jungen eher sachlich kommuniziert wurde und mit den Mädchen eher persönlich (vgl. Hubrig, 2019, S. 45f). Hubrig (2019) führt dazu an, dass der Anspruch der pädagogischen Fachkräfte an sich selbst, Jungen und Mädchen gleich zu behandeln unmöglich durchsetzbar sei. Bedingt durch die Kultur und die Sozialisation, seien Rollenerwartungen sowohl bewusst als auch unbewusst tief verankert. Untersuchungen wie die in Kapitel 2.1 erwähnten „Baby-X Experimente“ unterstützen diese These, da dort das Verhalten der Kinder unterschiedlich interpretiert wurde, je nachdem ob die Testpersonen davon ausgingen, dass es sich um Jungen oder Mädchen handelte (vgl. ebd.).

Laut Hubrig könne nur das Bewusstsein darüber, dass Zweigeschlechtlichkeit ein Konzept ist, welches gesellschaftlich konstruiert wurde, einen Wandel im Denken und Handeln bewirken (vgl. ebd., S. 45f). Anforderungen an eine geschlechterbewusste Pädagogik umfassen dabei unter anderem auch die Aneignung von Wissen zum Thema Geschlecht und geschlechterbezogene Entwicklung. Die sogenannte „Genderkompetenz“ sei dabei die Grundlage für die pädagogische Arbeit. Unter Genderkompetenz wird die Fähigkeit verstanden, basierend auf Wahrnehmung und fundiertem Wissen

pädagogische Methoden für den Alltag zu entwickeln. Diese sollen den Kindern den angesprochenen Handlungsfreiraum für beide Geschlechter ermöglichen und die Verständigung zwischen den Geschlechtern unterstützen (vgl. Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 141f). Im Hinblick darauf weist Focks (2016) allerdings darauf hin, dass Kinder unter sich dazu neigen, vorherrschende Stereotypen in der Gruppe zu reproduzieren (vgl. ebd. S. 117). Hier kann ein Zusammenhang zu der verstärkten Geschlechterdifferenzierung hergestellt werden, die in Kapitel 2.2 thematisiert wurde und im Zuge derer Mädchen und Jungen verstärkt dazu neigen, typische Aktivitäten in geschlechtshomogenen Settings auszuüben. Der Fachkraft komme hier die besondere Verantwortung zu, Stereotypen als solche zu benennen und die Kinder darüber aufzuklären, dass stereotype Zuschreibungen andere Kinder verletzen können (vgl. ebd.). Um als genderkompetent zu gelten, brauche es nicht nur ausreichend Kenntnis zu dem Thema, sondern es erfordere auch, mit anderen, nach Möglichkeit männlichen und weiblichen Fachkräften darüber in den Dialog zu treten und sich selbst und sein Handeln zu reflektieren. Den Prozess der Selbstreflexion verbunden mit der Betrachtung von Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen nennen Rohrman und Wanzeck-Sielert (2014) „systematische Beobachtung“ (vgl. ebd. S. 142). Außerdem betonen sie die Relevanz davon, mit den Kindern zusammen zu arbeiten und sie an der Schaffung von Gerechtigkeit zu beteiligen (vgl. ebd.). Die Genderkompetenz stehe dabei nicht im Zusammenhang mit dem Geschlecht der pädagogischen Fachkraft, sondern hängt von der Qualität der Ausbildung und ihrem professionellen Handeln ab (vgl. Focks, 2016, S. 98). Trotz der Bedeutung von Genderkompetenz, ist sie kein Bestandteil der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte. (vgl. Rohrman, 2008, S. 369).

Vor dem Hintergrund der soeben gewonnenen Erkenntnisse zur Rolle der Fachkraft und auch zur Relevanz des Aspekts Geschlechtergerechtigkeit in Kitas, scheint die Vernachlässigung von Genderkompetenz in der Ausbildung problematisch. Wie in diesem Abschnitt bereits deutlich wurde, ist der Geschlechteraspekt für viele Fachkräfte im pädagogischen Alltag somit kein relevantes Thema. Mangelndes Fachwissen steht der Schaffung von Geschlechtergerechtigkeit damit direkt im Wege. Mögliche Handlungsansätze und Projekte, die pädagogischen Fachkräfte ergreifen könnten, um die Geschlechtergerechtigkeit in ihrer Einrichtung zu verbessern, sollen nun vorgestellt werden.



### 3.3 Pädagogische Konzepte, Handlungsansätze und Projekte

Das Ziel einer gerechten und geschlechterbewussten Pädagogik in Kindertagesstätten ist es, die persönlichen Interessen und Stärken der Jungen und Mädchen wahrzunehmen und sie darin zu fördern, sodass sie sich ungehindert und individuell entwickeln können. In ihrem Bildungs- und Entwicklungsprozess sollen sie keine Einschränkungen erfahren. Darum sollten geschlechterstereotype Vorstellungen, Handlungs- und Verhaltensweisen von Seiten der pädagogischen Fachkräfte vermieden und abgebaut werden (vgl. Focks, 2016, S. 22f). In der Wissenschaft besteht allgemein Einigkeit darüber, dass das Vorleben traditioneller Geschlechterrollen die Entwicklungsmöglichkeiten von Jungen und Mädchen einschränkt und somit einer angestrebten Gleichberechtigung der Geschlechter aktiv entgegensteht (vgl. Ohrem, 2011, S. 46). Geschlechtergerechtigkeit und die damit verbundenen Werte sollten dabei bereits von Geburt an vermittelt werden. „gerecht“ sei außerdem nicht mit „neutral“ gleichzusetzen (vgl. Alshut, 2012, S. 110f).

Die Umsetzung des Gender Mainstreamings zur Schaffung von Gerechtigkeit in Kitas bedeutet somit ein gewisses Maß an Umstrukturierungen, die Etablierung neuer Denkweisen, die Bereitschaft neues Wissen zu erlangen, regelmäßige Reflexion der Fachkräfte und die Aneignung neuer Methoden und Praktiken für den pädagogischen Alltag. In diesem Kapitel sollen daher einige Handlungsmöglichkeiten und Projekte aufgezeigt werden, die dabei helfen können, den Alltag in der Kita geschlechtergerecht zu gestalten. Hierzu sollen auch die unterschiedlichen Bildungsbereiche beachtet werden. Außerdem wird ein besonderer Fokus auf die Rolle der Beobachtung und Dokumentation in diesem Prozess gelegt.

Laut Rohrmann (2008) sei ein erster Schritt auf dem Weg zu einem bewussten und gerechten Umgang mit Geschlecht eine Auflösung geschlechterstereotyper Räume. Das bedeutet, dass auf stereotype Materialien und Spielorte in den Gruppen verzichtet werden sollte. Stattdessen sollten gemeinsame Aktivitäten gefördert werden, in welchen das Geschlecht nicht von Bedeutung ist (vgl. ebd. S. 367). Auch Focks (2016) schlägt vor, geschlechtertypische Räume wie den Autoteppich oder die Puppenküche, sowie die Zuordnungen zu „männlich“ und „weiblich“ zu vermeiden. Eine solche Zuordnung könne dabei schon über die farbliche Gestaltung der jeweiligen Spielorte stattfinden. Anstelle von stereotypen Bereichen sollte Raum für Bewegungs- und Entspannungsaktivitäten geschaffen werden (vgl. ebd. S. 23).

Damit zielt sie, ähnlich wie Rohrmann, auf Alternativen ab, die nicht geschlechtertypisch konnotiert sind und den Kindern Handlungsfreiraum für die Erfüllung ihrer Bedürfnisse bieten. Gleichzeitig sind solche Maßnahmen jedoch auch mit organisatorischem Aufwand verbunden und erfordern eine enge Zusammenarbeit im Team. Außerdem muss unter den Fachkräften ein Konsens über die Planung und die Durchführung des Vorhabens bestehen, um die Wahrscheinlichkeit für möglicherweise auskommende Konflikte zu verringern.

Eine solche Maßnahme kann bei Gelingen jedoch positive Folgen für die Gruppe haben. Hubrig (2019) betont, dass durch die Auflösung von stereotypen Spielorten neue und kreative Ideen und Spielmöglichkeiten entstehen können, die von den Kindern vorher potentiell noch nicht entdeckt wurden. Sie führt das Beispiel einer Kita in Regensburg an, die alle geschlechterstereotypen Spielorte zunächst auflöste und anschließend zusammenführte. Die Kinder waren im Zuge dieses Experimentes vorher und nach einiger Zeit der Erprobung in ihrem Spielverhalten beobachtet worden. Es zeigte sich, dass Jungen und Mädchen nun vermehrt zusammenspielten und dabei alle ihnen zur Verfügung stehenden Materialien miteinbezogen. Zusätzlich konnte bei den Mädchen eine Verbesserung im räumlichen Denken festgestellt werden. Die Jungen wiesen eine Entwicklung auf der sozial-emotionalen Ebene auf. Ob diese Ergebnisse langfristig wirksam bleiben, sei jedoch unklar (vgl. ebd. S. 66f). Um Räume so umzugestalten, dass sie vielseitige Nutzungsmöglichkeiten für beide Geschlechter bieten, sei es außerdem sinnvoll, die Jungen und Mädchen bei der Raumplanung miteinzubeziehen und an gestalterischen Maßnahmen zu beteiligen. Auf diese Weise stellen die Kinder einen Bezug zu den Räumen her und gehen in der Konsequenz achtsamer damit um (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 169). Da das Thema Raumgestaltung im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit jedoch auch viele Herausforderungen mit sich bringen kann, soll dieser Aspekt in Kapitel 3.4.2 noch einem genauer betrachtet werden.

Für einige erste Veränderungen bei der Ausstattung sei es dabei nicht unbedingt nötig, alle geschlechterstereotypen Materialien vollkommen abzuschaffen, oder den Kindern zu untersagen solche Spielzeuge mit in die Kita zu bringen. Vielmehr sollten die Pädagogen diese Materialien im Dialog mit den Kindern thematisieren. Auch Bilderbücher können eine besondere Ressource darstellen, wenn sie unterschiedliche Familienformen aufzeigen oder Charaktere darin vorkommen, die rollenuntypische Berufe oder

Hobbys haben (vgl. Focks, 2016, S. 23). Hubrig (2019) hat dazu eine Liste mit Bilderbüchern zusammengestellt, in denen vielfältige Rollenbilder aufgezeigt werden (vgl. ebd. S. 81f). Um die tatsächliche Vielfältigkeit an Berufen, Hobbys oder auch Familienformen für Kinder noch realer zu machen, schlägt sie als Idee für die Praxis vor, dass alle Kinder einer Gruppe den anderen Kindern, im Rahmen einer Vorstellungsrunde, Bilder ihrer Familie zeigen und von ihrem Familienleben berichten (vgl. ebd. S. 51). Eltern oder andere Männer und Frauen, die einen untypischen Beruf oder ein untypisches Hobby haben, können auch in die Kita eingeladen werden und den Kindern diese vorstellen (vgl. ebd. S. 38).

Im Laufe dieser Arbeit konnte bereits festgestellt werden, dass Kinder sich im Zuge ihrer Identitätsentwicklung Modelle und Vorbilder suchen. Im Hinblick auf die Repräsentation von Rollenbildern im Gruppenraum, könne es demnach trotzdem sinnvoll sein, eine Bestandsaufnahme der vorhandenen Materialien und der räumlichen Ausstattung durchzuführen. Gegenstände wie Bücher, die deutliche Rollenklischees bedienen, können aussortiert werden (vgl. Focks, 2016, S. 24). Auch Walter (2005) schlägt im Zuge der Umsetzung von Gender Mainstreaming in Kitas vor, Bücher, die traditionelle Rollenbilder aufzeigen, zu entfernen und stattdessen auf Materialien zu setzen, die beide Geschlechter ansprechen (vgl. ebd. S. 107). Bei der Raumaufteilung betont Focks (2016) abermals, dass jene Bereiche, die ein geschlechtertypisches Verhalten suggerieren, aufgelöst oder umgestaltet werden können. Bei solchen Maßnahmen sei es außerdem wichtig, mit den Kolleg\*innen in den Dialog zu gehen, um verschiedene Sichtweisen und Möglichkeiten zu erkunden (vgl. ebd. S. 24).

In Bezug auf Rollenbilder und Spielmaterialien hebt Hubrig (2019) im Weiteren die Bedeutung des Rollenspiels hervor. In Verkleidungskisten fänden sich häufig eher Kostüme oder Accessoires die Mädchen ansprechend finden. Attraktive Verkleidungsmöglichkeiten für Jungen fände man dagegen eher selten. Das Ziel von Rollenspielen sei es jedoch, dass Jungen und Mädchen sich kreativ ausleben können, ohne dabei zwangsweise aus ihren Geschlechterrollen fallen zu müssen. Daher sollte es mehr Verkleidungsmöglichkeiten geben, von denen alle profitieren können. Dabei kann es für beide Geschlechter spannend sein, die typischen Verkleidungen des anderen Geschlechts kennenzulernen, zum Beispiel in dem es ein Kostüm für einen Superhelden und eine Superheldin gibt, sowie für eine Prinzessin und einen Prinzen. Besonders beliebte Stücke in Verkleidungskisten seien außerdem alltägliche Kleider, die zu

Verkleidungszwecken kreativ verwendet werden können. Dazu zählen ausgemusterte Jacketts, Röcke, Blusen oder Schuhe. Auch die Erprobung realistischer Spielmaterialien wie alte Computer, Handys, Bürsten, Geldbörsen und ähnliches regen zu kreativem Spiel fern von Stereotypen an (vgl. ebd. S. 67ff). Maßnahmen, wie das Erweitern der Verkleidungskiste oder die Beschaffung von ausgemusterten Alltagsgegenständen, sind somit nicht nur gewinnbringend für die Kinder, sondern erfordert gleichzeitig wenig Aufwand und sind kostengünstig. Auch Eltern und Kolleg\*innen können durch Spenden einen Beitrag leisten.

Verkleidung kann auch im Zuge eines kleinen Projektes verwendet werden, um den Dialog zum Thema Geschlechterrollen in der Gruppe anzuregen. Die Pädagogische Fachkraft kann dazu einer Puppe einmal typische Jungenkleidung und einmal typische Mädchenkleidung anziehen und die Kinder fragen, wie die Puppe wohl jeweils heißen könnte. Basierend auf den männlichen oder weiblichen Namen wird das Gespräch weitergeführt. Wie kommen die Kinder darauf, dass es ein Junge oder ein Mädchen ist? Woran machen sie das Geschlecht fest? Im Anschluss können die Kinder sich selbst einmal jeweils als Junge und als Mädchen verkleiden. Die pädagogische Fachkraft fotografiert die Kinder in ihren Kostümen und gemeinsam kann bei der Auswertung der Bilder festgestellt werden, dass ein Geschlecht gar nicht so einfach an den Kleidern zu erkennen ist (vgl. ebd. S.68f). Mit den Kindern direkt über Geschlechterfragen zu reden, könne zudem dabei helfen die Perspektive der Kinder besser kennen zu lernen. Geschlechterbezogene Erfahrungen und Denkweisen können so aufgegriffen und thematisiert werden. Auf diese Weise ließen sich Ansatzpunkte für weitere Handlungsmöglichkeiten finden (vgl. Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 170f). Nach Rohrman (2008) wäre es außerdem ein weiterer wichtiger Schritt, nicht nur als Fachkraft selbst mit den Kindern ins Gespräch zu kommen, sondern auch das Miteinander von Mädchen und Jungen aktiv zu fördern. Dazu können Situationen geschaffen werden, die den Kindern ermöglichen das andere Geschlecht und die damit verbundenen Interessen besser kennenzulernen. Dabei könne die pädagogische Fachkraft den Dialog begleiten und unterstützen (vgl. ebd. S. 367). Eine solche Situation kann beispielsweise durch die angesprochene Zusammenführung geschlechterkonnotierter Spielräume erzeugt werden, wie das Beispiel der Kita aus Regensburg zeigt. Dennoch sollten die Peergruppen und Interessen von Jungen und Mädchen akzeptiert werden. Die im Elementaralter verstärkte Neigung dazu, sich gleichgeschlechtliche Spielpartner zu suchen wurde in vorherigen Kapiteln bereits thematisiert und erläutert.

Interaktionen in geschlechterhomogenen Konstellationen sollten die Fachkräfte dementsprechend ermöglichen und reflektieren. Eine konstruktive Zusammenarbeit in diesen Settings sollte außerdem positive Bestärkung erfahren, aktive Ausgrenzungen des anderen Geschlechts darf dabei nicht stattfinden. (vgl. ebd.).

Eine geschlechterspezifische Arbeitsform, die geschlechtergetrennte Angebote für Jungen und Mädchen vorsieht, kann ebenfalls eine wertvolle Ressource für die geschlechtergerechte Arbeit sein. Vor dem Hintergrund der bisher gewonnenen Informationen klingt eine solche Maßnahme zunächst erstaunlich, jedoch können solche Angebote einen Gewinn für beide Geschlechter darstellen, wenn Jungen und Mädchen dort geschlechteruntypische Erfahrungen ermöglicht werden (vgl. ebd.). Auch Hubrig (2019) betont die besondere Bedeutung einer zweifachen Geschlechtertrennung zur Schaffung von neuen Sozialisationsräumen. In geschlechterhomogenen Settings werden die Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern deutlicher als in der gemischten Gruppe. Außerdem kann sich hier keine geschlechterspezifische Aufgabenverteilung entwickeln, wie es sonst im Alltag schnell der Fall sei (Mädchen räumen hinter den Jungen auf, Jungen tragen die Stühle in den Stuhlkreis etc.). Auf diese Weise erhalten die Kinder die Möglichkeit, untypische Räumlichkeiten und Angebote kennenzulernen und zu nutzen, ohne einen „Leistungsdruck“ durch das andere Geschlecht zu erfahren, welches mehr Übung in diesem für es selbst typischen Bereich hat. Die pädagogische Fachkraft sollte in solchen Angeboten besonders darauf achten, dass sich nicht wie in der gemischten Gruppe eine Hierarchie bildet, sondern sich Kinder eines Geschlechtes ungehindert ausprobieren können (vgl. ebd. S. 52f). Dieser Handlungsansatz scheint besonders zur Förderung geschlechterspezifischer Defizite sinnvoll. Ein getrenntes Angebot könnte dazu führen, dass Jungen und Mädchen bei untypischen Tätigkeiten weniger Hemmungen haben und sich somit freier ausprobieren. Erfolge haben dabei das Potential, das Selbstbewusstsein in die eigenen Fähigkeiten zu steigern. Das zeigt auch ein Versuch im Zuge des bereits angesprochenen Sozialexperimentes „No more Boys and Girls“, welches Siebenjährige auf ihr Rollenverständnis und ihre Geschlechtervorstellungen untersuchte. In einem Spiel ums Kräfte messen zeigten sich die Mädchen im gemischten Setting vermehrt zurückhaltend. Bei dem anschließenden geschlechtergetrennten Versuch erzielten sie wesentlich bessere Ergebnisse (vgl. Knäusel, 2018a, min. 27,43-29,00).

Solche getrennten Angebote finden in Kitas allerdings eher selten statt und werden dann meist wie bei dem soeben erwähnten Sozialexperiment mit älteren Kindern im Grundschulalter durchgeführt. Eine Ausnahme stellt die Hijalli Pädagogik dar, die vor allem in Island verbreitet ist. Mädchen und Jungen besuchen hier getrennte Gruppen in der Kita. Auf diese Weise soll jedem Kind, unabhängig von seinem Geschlecht, zugesichert werden, das gleiche Maß an Aufmerksamkeit und einen gleichberechtigten Zugang zu Räumlichkeiten und Materialien zu erhalten. Bei der Förderung der Mädchen wird hier ein besonderer Fokus auf ihre Individualität und ihren Wagemut gelegt. Jungen erhalten soziales Training und lernen fürsorglich zu sein. Die dauerhafte Geschlechtertrennung wird dabei als Weg zum Ziel eines gleichberechtigten Umgangs von Jungen und Mädchen miteinander angesehen. Es ist jedoch nicht weiter erforscht, inwiefern die Erfolge, welche diese pädagogische Methode verzeichnet auf dem Prinzip der Geschlechtertrennung basieren, oder ob auch andere Aspekte der Arbeit dabei eine Rolle spielen. Auch hier wird betont, dass die Bildung einer Hierarchie innerhalb einer Gruppe zu vermeiden ist (vgl. Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 174f).

Hubrig (2019) hebt in einem weiteren Punkt die Bedeutung einer geschlechtergerechten Sprache im Kitaalltag hervor. Durch die Sprache, die die Pädagogen verwenden, entstehen bei den Kindern Bilder, die zu geschlechterstereotypen Vorstellungen führen können. Begriffe wie „Putzfrau“ oder „Zuschauer“ beziehen sich auf nur ein Geschlecht und liefern dadurch nur ein eingeschränktes Bild der Wirklichkeit. Daher sollte stattdessen darauf geachtet werden neutrale Begriffe („Putzkraft“, „Publikum“) zu verwenden. Das gleiche gelte auch für die Bezeichnung von Räumen oder Spielorten in der Kita. Wenn die Puppenküche also beispielsweise zur „Wohnung“ umbenannt werden würde, würde dies beide Geschlechter ansprechen (vgl. ebd. S. 89). Hier lässt sich ein Bezug zu dem Kapitel „Identitätsentwicklung“ herstellen. Darin konnte festgestellt werden, dass sich Kinder im Elementarbereich-Alter verstärkt auf ihre Geschlechterrollen stützen und alles, was das andere Geschlecht macht oder was damit in Verbindung steht, negativ besetzt wird. Neutrale Namensgebungen für Spielecken können daher helfen, den Kindern die Scheu vor bestimmten Aktivitäten zu nehmen. Ein weiterer Aspekt einer geschlechtergerechten Sprache ist die korrekte Bezeichnung aller Körperteile. Geschlechtsmerkmale sollten daher nicht verniedlicht oder verschwiegen werden, wie es häufig der Fall ist (vgl. Neubauer, 2010, S. 32). Das Team sollte also herausfinden, welche geschlechterstereotypen Begrifflichkeiten im Alltag verwendet

werden und gemeinsam überlegen, welche Alternativen es für diese Worte gibt (vgl. ebd.).

Der Fokus der bisher genannten Maßnahmen lag hauptsächlich auf dem Bereich der sozialen Interaktion und der Sprache. Jedoch lässt sich eine geschlechtergerechte Arbeitsform auch in andere Bildungsbereichen etablieren. Dies könne vor allem deswegen sinnvoll sein, weil sich in den verschiedenen Bereichen spezifische Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen beobachten lassen (vgl. Hubrig, 2019, S. 54). Rohrmann (2009) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass der Geschlechteraspekt dabei in vielen praktischen Konzepten nicht berücksichtigt wird (vgl. ebd. S.112).

### *Bewegung*

Im Bereich Bewegung erleben Jungen und Mädchen häufig eine unterschiedliche Sozialisation. Es sei ein weit verbreiteter Glaube, dass Jungen mehr Bewegung brauchen als Mädchen. Hubrig (2019) betont allerdings, dass es sich dabei um eine falsche Annahme handelt und alle Kinder, unabhängig von ihrem Geschlecht, gerne in Bewegung sind. Im Kita-Alter verfügen Jungen und Mädchen außerdem über die gleichen motorischen Voraussetzungen. Erst später entwickeln sich biologische Unterschiede zum Beispiel in der Struktur der Muskeln und des Bindegewebes (vgl. ebd. S.54f). Der Bereich Bewegung und Gesundheit ist zudem in den meisten Bildungsplänen als erstes aufgeführt. Der Geschlechteraspekt taucht in diesem Zusammenhang dabei allerdings nur selten oder überhaupt nicht auf. Dabei sind Bewegungserfahrungen für die Entwicklung der ganzheitlichen Persönlichkeit von zentraler Bedeutung (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 186). Hubrig schlägt vor, die Gruppe in Bewegung zu beobachten und herauszufinden, wie Mädchen und Jungen sich bewegen, welche Bewegungsspiele ihnen am meisten Spaß machen und wo eines der Geschlechter eventuell zu kurz kommt. Außerdem sei hier eine Reflexion des eigenen Denkens und Handelns der Fachkräfte von Bedeutung. Es sollte geprüft werden, ob sie selbst den Kindern das gleiche zutrauen und sie in ihrem Spiel gleichermaßen motivieren. An dieser Stelle zeigt sich also abermals die Bedeutung der Rolle der Fachkraft zur Schaffung von Geschlechtergerechtigkeit. Im Bereich Bewegung könne es je nach Beobachtung sinnvoll sein, ein geschlechtergetrenntes Angebot zu planen (vgl. ebd. S.54f) Durch eine zeitweise Trennung könne der Blick für geschlechterbezogene Zusammenhänge

geschärft und Impulse für eine zukünftig geschlechterbewusstere Bewegungsförderung gegeben werden (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 187).

### *Musik und kreatives Gestalten*

Im Bereich Musik können Rollenstereotypen in Liedern oder Singspielen abermals Ausgangspunkt für einen Dialog zwischen Fachkräften und Kindern sein. Gemeinsam können die Rollen abgewandelt oder getauscht werden, um den Kindern so neue Rollenerfahrungen zu ermöglichen (vgl. Hubrig, 2019, S. 58). Bei einem Dornröschen-Spiel kann es so zum Beispiel einen Prinzen geben, der in einen hundertjährigen Schlaf fällt und von der Prinzessin gerettet wird. Auch das kreative Gestalten kann für beide Geschlechter interessanter gemacht werden. Künstlerische Aktivitäten finden in Kitas in der Praxis meist an einem festen Ort, dem Mal- und Basteltisch statt. Dieser Ort gehört zu einem der stereotypen Spielorte im Gruppenraum und wird vermehrt von Mädchen genutzt. Eine Erweiterung dieses Bereiches durch Materialien zum Werken könne den weiblich konnotierten Basteltisch auch für Jungen interessant machen, die ihn aufgrund fehlender feinmotorischer Fähigkeiten ansonsten eher meiden (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 193).

### *Naturwissenschaften*

Ebenso lassen sich im Bereich Mathematik, Natur und Technik geschlechterspezifische Unterschiede erkennen. Dieser Bildungsbereich gilt als eine männliche Domäne, für die Mädchen vermehrt nur ein geringes Vertrauen in ihre Fähigkeiten entwickeln. Dabei zeigen Studien, dass ein hohes Maß an Geschlechtergerechtigkeit in einer Gesellschaft direkt mit verbesserten mathematischen Leistungen von Jungen und Mädchen in Verbindung steht. Daraus ließe sich schlussfolgern, dass unterschiedliche Fähigkeiten in diesem Bereich keineswegs mit den biologischen Voraussetzungen zusammenhängen, sondern eher sozio-kulturellen Ursprungs sind. Um diese Unterschiede abzubauen, können Pädagog\*innen in der Kita vorhandene Materialien heranziehen, die das Interesse an Naturwissenschaften wecken sollen (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 195ff). Außerdem kann auch ohne spezifisches Expertenwissen gemeinsam mit Naturmaterialien geforscht und experimentiert werden (vgl. Hubrig, 2019, S. 61f). Es können dabei Naturmaterialien wie Wasser, Ton oder Sand zum Experimentieren verwendet werden. Durch Aktionen wie Messen und das Erlernen des Umgangs mit Werkmaterialien, können die Kinder so erste Erfahrungen mit



naturwissenschaftlichen und mathematischen Grundlagen machen. Solche Naturmaterialien können außerdem für kreative Angebote verwendet oder in ein Rollenspiel integriert werden. (vgl. Stadt Zürich, 2019, S. 11f)

Als einfache Methode, um einen Überblick über die Interessen der Jungen und Mädchen der Gruppe zu erhalten, kann von den Fachkräften eine Liste geführt werden (siehe Abb.3). Dazu werden die Kinder im Spiel beobachtet und es wird dokumentiert, welche Angebote vermehrt von Jungen und/oder Mädchen in Anspruch genommen werden. Im Rahmen einer regelmäßigen Teambesprechung werden die erstellten Listen analysiert und ausgewertet. Basierend auf den Ergebnissen ist es im Anschluss möglich, Angebote zu entwickeln, die den Kindern neue Erfahrungen ermöglichen. Um zu verhindern, dass die Kinder sich dabei an der pädagogischen Fachkraft, welche das Angebot leitet, oder der Räumlichkeit orientieren, sei es sinnvoll, die Anleiter und Räumlichkeiten jedes Angebotes zwischendurch zu wechseln. (vgl. Hubrig, 2019, S. 63f).

Wer wählt welches Angebot?

Titel des Angebots	Wer leitet das Angebot?	Mädchen	Jungen

Abbildung 4: Übersicht von bevorzugten Aktivitäten von Jungen und Mädchen, eigene Darstellung in Anlehnung an Hubrig, 2019, S. 65

Im Hinblick auf die Methode der Beobachtung weisen Rohrman und Wanzeck-Sielert (2014) darauf hin, dass eine klare Trennung zwischen der Beobachtung und der Interpretation stattfinden muss, um vorschnelle Schlussfolgerungen zu verhindern. Dabei könne es hilfreich sein, mit den Kolleg\*innen in den Dialog zu gehen, um ihre Sichtweise zu erfahren. Außerdem sollte das beobachtete Kind immer im Kontext seines Lebenszusammenhangs betrachtet werden (vgl. ebd. S. 161). Diese letzte Erkenntnis ging auch aus einer qualitativen Interview Studie hervor, im Zuge derer pädagogische Fachkräfte danach gefragt wurden, wie eine geschlechtergerechte Arbeit stattfindet und wie die Umsetzung aussieht. Zusätzlich wurde die Bedeutung des sozialen und kulturellen Hintergrunds im Zusammenhang mit Geschlechtergerechtigkeit hervorgehoben (vgl. Alshut, 2012, S. 76).

Auch die spezielle Situation oder der Raum können eine Rolle im Hinblick auf das beobachtete Verhalten des Kindes spielen. Bestehende Beobachtungs- und

Dokumentationsverfahren legen aktuell allerdings keinen gesonderten Schwerpunkt auf die Geschlechterthematik und somit gibt es kein Verfahren, welches differenzierte Fragen zu geschlechterbezogenen Themen stellt. Rohrman und Wanzeck-Sielert (2014) schlagen deshalb vor, den Geschlechteraspekt in der Dokumentation zu ergänzen, bzw. bestehende Beobachtungsverfahren aus der Geschlechterperspektive zu betrachten. Dazu könne bei der Auswertung darüber reflektiert werden, inwiefern das Geschlecht eine Rolle bei den Beobachtungen spielen könnte. Sie weisen darauf hin, dass zur Orientierung in einigen Bildungsprogrammen passende Fragen zur Beobachtung von Jungen und Mädchen im Teil „soziale und emotionale Entwicklung“ zu finden sind. Rohrman und Wanzeck-Sielert schlagen außerdem ähnlich wie Hubrig vor, Beobachtungslisten zu führen, um mit wenig Aufwand neue Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. ebd. S.161f). Auch im Rahmen des europäischen Projektes „Gender Loops“, welches sich mit möglichen Strategien zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Erzieherausbildung und in Kindertagesstätten auseinandergesetzt hat, wurde ein Fragebogen zur Einschätzung vergeschlechtlicher Verhaltensweisen entwickelt. Hier finden sich außerdem Beobachtungsinstrumente zur Überprüfung der Wahrnehmung von Jungen und Mädchen (vgl. Abril, Cremers, Duncan et al., 2008, S. 15f).

Für die Pädagog\*innen könne es außerdem hilfreich sein, ein sogenanntes Forschungstagebuch zu führen, das sie dabei unterstützen soll, einen Überblick über ihr eigenes Handeln und Denken zu bekommen. Leitfragen für so ein Tagebuch könnten folgende sein:

- Wo halte ich mich auf? Was mache ich dort? Wer ist bei mir? Zusammenhang mit Alter oder Geschlecht?
- Wo und wie oft spiele ich mit wem? Häufiger mit Jungen oder Mädchen und welche Rolle nehme ich ein?
- Wann und wie schnell greife ich bei Konflikten unter Jungen/Mädchen ein?
- Würde ich mich in dieser Situation anderes fühlen, wenn ich ein Mann/Eine Frau wäre?

Bei der Beobachtung von Jungen und Mädchen:

- Bestehen Auffälligkeiten bei Aussehen oder Kleidung? welche Bedeutung haben diese Aspekte für die Kinder? Welche Rolle spielen die Eltern?

- Wo und mit was spielen Mädchen/Jungen? Welche Räume/Spiele bevorzugen sie und welche Rolle nehmen sie ein?
- Wer spielt mit wem? Geschlechtergemischt oder geschlechterhomogen? Was passiert in homogenes Setting? Wie wird Geschlecht konstruiert? Rolle des Alters?
- Wie drücken von Jungen und Mädchen ihre Gefühle aus und wie wird damit umgegangen?

(vgl. Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 163)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es vielfältige Möglichkeiten gibt, Geschlechtergerechtigkeit in Kindertagesstätten aktiv zu fördern. Bei der Gestaltung des Alltags und der Planung von Projekten und Angeboten sollte stets geprüft werden, ob auf eine geschlechtergerechte Ausarbeitung geachtet wurde. Dazu gehört, dass Mädchen und Jungen die gleichen Chancen beim Zugang zu Spielorten und Materialien haben, dass sie das gleiche Maß an Aufmerksamkeit erhalten und sich gleichermaßen angesprochen fühlen. Außerdem sollten sie aktiv in jenen Bereichen, in denen sie wenig Erfahrung haben, herausgefordert werden. Eine zeitweise Geschlechtertrennung erwies sich hierbei als eine hilfreiche Methode. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sollten akzeptiert und wahrgenommen werden. Außerdem sollte die Förderung in den Bildungsbereichen aus der Geschlechterperspektive in den Blick genommen werden um allen Kindern, Mädchen und Jungen gleichermaßen neue Erfahrungen in allen Bereichen zu ermöglichen. Beobachtung und Dokumentation können den Blick der Fachkräfte für bestehende Ungleichheiten schärfen. Es kann festgehalten werden, dass die Umsetzung des Gendermainstreaming in Kitas eine umfangreiche und vielschichtige Aufgabe ist, bei welcher den pädagogischen Fachkräften eine entscheidende Rolle zukommt. Mit ihrem Engagement steht und fällt der Erfolg einer geschlechtergerechten Pädagogik.

Dies konnte auch im Zuge eines zweijährigen Pilotprojektes in einer Kita in Hannover festgestellt werden, die sich der Herausforderung, Gendermainstreaming in ihrem Haus umzusetzen, in den Jahren 2007 bis 2009 widmete. Mit dem Ziel, eine geschlechtergerechte Praxis im Alltag zu gewährleisten, wurden Angebote und Projekte durchgeführt, die für die Kinder und die Fachkräfte neue Perspektiven aufzeigten und

den Geschlechteraspekt zu einer Selbstverständlichkeit des pädagogischen Alltags werden ließ (vgl. Rohrmann & Team der Kita Fischteichweg, 2009a, S. 3ff).

Problematisch bleiben die fehlende Ausbildung zum Thema Genderkompetenz und ein Mangel an passenden Beobachtungsinstrumenten. Auf diese und weitere Herausforderungen für die pädagogische Arbeit soll im letzten Abschnitt der Ausarbeitung eingegangen werden.

### 3.4 Herausforderungen und Grenzen der pädagogischen Arbeit

Aus den Informationen der bisherigen Kapitel lässt sich bereits erahnen, dass die Durchsetzung einer geschlechtergerechten Pädagogik im Kitaalltag mit vielseitigen Herausforderungen konfrontiert ist. Diese gilt es nun zunächst grob zu skizzieren. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels soll dann auf einige spezifische Herausforderungen näher eingegangen werden.

Eine grundsätzliche Herausforderung sei zunächst die Vereinbarung der Vorgaben in den Bildungsplänen mit dem Kitaalltag (vgl. Kubandt, 2017, S. 13). Dass die Bildungspläne der Länder in Deutschland teils nur vage Anforderungen an den Geschlechteraspekt stellen, konnte bereits festgestellt werden. Insgesamt sechs der Pläne definieren Geschlecht als eine Querschnittsdimension und somit als eine durchgängig relevante Aufgabe der pädagogischen Arbeit. Dieser Umstand könne durchaus auch kritisch betrachtet werden, da die Gefahr bestünde, Geschlecht als Kategorie könne dadurch auch auf Situationen übertragen werden, in denen es keine Rolle spielt. Hier sei auch die Frage danach wichtig, wie relevant der Geschlechteraspekt in einer bestimmten Situation für die betroffenen Kinder ist (vgl. ebd. S.13f). Bischof-Köhler (2011) definiert im Zusammenhang mit geschlechtergerechter Pädagogik folgende Problematik: Versuche man Geschlechtergerechtigkeit durch eine Gleichbehandlung von Jungen und Mädchen zu etablieren, so wie der Gerechtigkeitsaspekt oftmals verstanden würde, sei dies nicht zielführend. Eine gleiche Behandlung wäre nur sinnvoll, wenn beide Geschlechter auch gleich veranlagt wären. Dass es sich bei dieser Frage um ein Streitthema ohne klare Antwort handelt, konnte im Laufe der Arbeit bereits verdeutlicht werden. Bischof-Köhler beschreibt in diesem Zusammenhang die Entstehung eines Paradoxons: Um Gerechtigkeit zu schaffen, ist eine differenzierte Behandlung die Voraussetzung (vgl. ebd. S. 40). Diese Situation stellt die Pädagog\*innen nach Kubandt (2017) allerdings vor eine weitere Herausforderung. Durch eine verstärkte

Fokussierung auf Geschlecht in sämtlichen Alltagssituationen, wie es auch die angesprochenen Bildungspläne vorsehen, könne es dazu kommen, dass vermehrt zusätzliche Differenzen geschaffen werden. Auf diese Weise werden Unterschiede unbeabsichtigt eher verstärkt als eingedämmt. Diese Situation wird in der Geschlechterforschung auch als „Differenzdilemma“ bezeichnet (vgl. ebd. S. 14).

Eine weitere Herausforderung stellt die in Gliederungspunkt 3.2 bereits erwähnte Tatsache dar, dass die Geschlechterthematik keinen verpflichtenden Teil der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte darstellt. Um geschlechtergerechte Praktiken in einer Einrichtung zu etablieren, ist dementsprechend eine ausgiebige Auseinandersetzung mit den Geschlechtern auf allen Ebenen erforderlich. Dazu zählen nicht nur die Pädagog\*innen, sondern auch der Träger, die Eltern und die Kinder selbst. (vgl. Hauber, Lang, Ostendorf-Servissoglou et al., 2016, S. 154). Die Aneignung des nötigen Fachwissens erfordert nicht nur ein gewisses Maß an Motivation, sondern ist außerdem zeitaufwendig. Auch die Planung von Projekten und die Durchsetzung der in Kapitel 3.4 beschriebenen Maßnahmen bedarf einer guten Kooperation im Team und der Bereitschaft, sich ernsthaft mit der Thematik auseinanderzusetzen. Des Weiteren muss bedacht werden, dass durch Veränderungen im Personal weitere Schwierigkeiten auftreten können. Das gewonnene Wissen muss weitergegeben werden, um die Qualität aufrecht zu erhalten. Hinzu kommt außerdem die Elternarbeit, die ebenfalls eine Hürde darstellen könne, da Eltern teilweise verunsichert auf die Geschlechterthematik reagieren würden. Dementsprechend gilt es auch, die Eltern mit Informationen zu versorgen und über das Thema aufzuklären (vgl. ebd. S. 161). Da die Elternarbeit hier eine bedeutende Rolle spielt, soll im Gliederungspunkt 3.4.3 nochmals genauer darauf eingegangen werden.

Auch kulturelle Unterschiede unter den Kindern einer Gruppe können ein herausfordernder Faktor für eine geschlechtergerechte Pädagogik sein (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 55). Im März 2019 nahmen 21% der 0-3-jährigen Kinder mit Migrationshintergrund einen Kitaplatz in Anspruch. In der Altersgruppe der 3-6-jährigen Kinder waren es 81% (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020). Dennoch ist der Zusammenhang von Geschlecht, Ethnie und Migration bislang nur wenig erforscht. Bestehende kulturelle Unterschiede äußern sich unter anderem in anderen Geschlechterverhältnissen innerhalb einer Familie. Auch Vorurteile und die unterbewussten oder sogar bewussten Verbindungen von geschlechtertypischem Verhalten mit dem

kulturellen Hintergrund eines Kindes seitens der Fachkräfte, seien Teil der Herausforderung (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 54f).

Eine der größten Hürden, auf welche im folgenden Kapitel näher eingegangen werden soll, stellt die Tatsache dar, dass Kitas allgemein ein weiblich dominierter Raum sind. Der Beruf der Erzieherin ist mit Aspekten traditionell weiblicher Sozialisation verbunden und hat sich im Laufe der Geschichte zu einem „Frauenberuf“ entwickelt. Im Laufe der Arbeit wurde bereits erläutert, dass die Repräsentation beider Geschlechter für die kindliche Entwicklung als bedeutungsvoll angesehen wird. Dennoch arbeiteten im Jahr 2014 lediglich 17.664 Männer in deutschen Kindertagesstätten. Das entspricht einem Anteil von 3,78% (vgl. Senger, 2016, S. 13). Die weibliche Prägung in Kitas sorgt dabei für teils versteckte, nicht auf den ersten Blick erkennbare geschlechterspezifische Strukturen, die sich im alltäglichen Handeln und auch in den Räumlichkeiten erkennen ließen. (vgl. Hauber, Lang, Ostendorf-Servissoglou et al., 2016, S. 153). Auch der Raumgestaltungsaspekt soll dementsprechend im Folgenden näher betrachtet werden.

#### 3.4.1 Männer in Kitas

Dass die Lebenswelten von Kindern durch einen Mangel an männlichen Bezugspersonen geprägt sind, ist ein bekanntes und öffentlich viel diskutiertes Thema. Wie bereits beschrieben ist der Anteil an männlichen pädagogischen Fachkräften in Kitas vergleichsweise gering. Dennoch sollte nicht unerwähnt bleiben, dass es in den vergangenen Jahren einen kontinuierlichen Anstieg an Männern, die in Kindertagesstätten als Pädagogen arbeiten, gegeben hat. 1998 waren lediglich 8665 Männer in deutschen Kitas beschäftigt. Im Vergleich dazu hat sich der Männeranteil bis 2014 also beinahe verdoppelt. Allerdings gab es auch einen Zuwachs an weiblichem Personal, weshalb sich der prozentuale Anteil kaum verändert hat. Der Mangel an männlichen Pädagogen in Kitas ist dabei in keinster Weise ein nationales Problem. In den meisten europäischen Ländern liegt der Anteil der beschäftigten Männer in diesem Bereich bei unter 5%. Das Schlusslicht bildet Österreich mit weniger als einem Prozent. Am meisten vertreten sind Männer in pädagogischen Berufen in Norwegen. Dort liegt der Anteil männlicher Pädagogen in Kitas bei 9%. Erreicht werden konnte dies durch verschiedenste staatlich unterstützte Maßnahmen und Initiativen (vgl. Senger, 2016, S. 13f). In Deutschland war Hamburg 2012 mit 8,8% das am meisten durch männliche pädagogische Fachkräfte vertretende Bundesland. Die Wenigsten

verzeichnete Sachsen-Anhalt mit 1,5% (vgl. ebd. S. 15). Um den Männeranteil in Kitas zu erhöhen, hat es in vielen europäischen Ländern Forschungsprojekte und Strategien gegeben. In Deutschland werden Modellprojekte zu diesem Thema seit 2010 durch das Bundesfamilienministerium gefördert (vgl. Rohrman, o.J, S. 12).

Der Wunsch nach mehr Männern im Bereich der frühkindlichen Bildung ist teilweise auch in den Bildungsplänen der Länder formuliert worden. Allerdings werden hierbei unterschiedliche Begründungen für mehr männliches Fachpersonal angeführt. In Niedersachsen werden sich mehr männliche Bezugspersonen gewünscht, in Rheinland-Pfalz sollen Kinder Rollenbilder beider Geschlechter kennen lernen können. Im Bildungsplan von Bremen werden sich primär Vorbilder speziell für Jungen gewünscht und Bayern fordert mehr Männer in der pädagogischen Arbeit, sowie gezielte Väterarbeit und die Suche nach männlichen Praktikanten (vgl. Rohrman, 2009, S. 82f). Väter werden in den Bildungsplänen explizit tatsächlich nur in Bayern und Sachsen in konkreten Zielformulierungen erwähnt. In Bremen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein werden Väter zumindest angesprochen. In allen anderen Plänen wird dagegen neutral von „Eltern“ gesprochen (vgl. ebd. S. 83).

Begründet wird der aktuell niedrige Männeranteil unter anderem durch die nach wie vor in den Köpfen vorherrschende, traditionelle Geschlechterordnung. Auch die vergleichsweise schlechte Bezahlung des Erzieherberufes und die niedrige Anerkennung der Tätigkeit in der Gesellschaft, sowie auch die geringen Aufstiegschancen werden in der Argumentation angeführt (vgl. ebd. S. 16). Um diese Grenzen abzubauen, bedarf es einem umfassenden Umdenken und einiger Veränderungen, die nun thematisiert werden sollen.

Ein maßgebliches Problem sei, dass das traditionelle Leitbild des Familienernährers in der Gesellschaft nach wie vor die Jobauswahl vieler Männer bestimmt. Studien zeigen außerdem, dass die Vorstellungen einer künftigen Erwerbstätigkeit bei Jugendlichen in der Phase der Berufsorientierung teils stark stereotypisiert sind. Die Arbeit am Kind werde hier vermehrt den Frauen zugesprochen. Männer in einem pädagogischen Beruf können viele sich nicht vorstellen. Männliche Erzieher werden stattdessen schnell mit Begriffen wie „schwul“ oder auch „pädophil“ beschrieben und der Wunsch eines Jungen nach einem Job in diesem Bereich, erhalte von den Peergruppen eher eine negative Resonanz. An dieser Stelle bedarf es dringend an mehr Informationen

über die Ausbildung und den Beruf, um junge Erwachsene über die pädagogische Arbeit aufzuklären, Klischees abzubauen und eine klare Vorstellung der Tätigkeit als Erzieher\*in zu schaffen, denn der Wunsch nach mehr Männern in Kitas ist groß (vgl. Cremers & Krabel, 2016, S. 35ff).

Im Widerspruch dazu bestehen in der Gesellschaft nach wie vor Vorbehalte gegen Männer, die mit Kindern arbeiten. Besonders im Krippenbereich etablierte sich schnell ein Generalverdacht gegenüber männlichen Pädagogen, die Kinder in Form sexueller Übergriffe zu missbrauchen. Jedoch gibt es empirische Belege darüber, dass männliche Bezugspersonen in der frühen Entwicklung eines Kindes wichtig sind. Durch eine generelle Verdächtigungshaltung gegenüber Männern in pädagogischen Berufen, werde dem Aspekt der Selbstverständlichkeit als Mann auch der Erziehung und Sorge befähigt zu sein, aktiv entgegengewirkt (vgl. Rohrman, o.J, S. 12f).

Sowohl Eltern als auch Pädagog\*innen, Leitungen und Träger wünschen sich jedoch mehr männliche Fachkräfte für ihre Einrichtungen. Aus Befragungen geht hervor, dass die Gründe für diesen Wunsch vielfältig sind. Zum einen werden sich mehr Männer als Vorbilder gewünscht. Durch heterogene Teams würden die Kinder lernen, wie Männer und Frauen miteinander umgehen, außerdem können auch die Pädagog\*innen voneinander lernen. Ein weiterer genannter Aspekt ist die Überzeugung, dass männliche Erzieher gewinnbringend für die Elternarbeit sein können, da sie einen Ansprechpartner für Väter darstellen würden (vgl. Cremers & Krabel, 2016, S. 39f).

Auch der steigende Fachkräftemangel wird als Argument für mehr Männer in Kitas angeführt. Problematisch sei hierbei die unterschiedliche Motivation für die Beschäftigung von männlichen Pädagogen. Es stelle sich die Frage, ob Männer auf Grund ihrer „Männlichkeit“, oder doch als Beitrag zur Gleichstellung der Geschlechter erwünscht werden. Es bestünde die Gefahr, dass fachliche Kompetenzen der Kandidaten in den Hintergrund treten und stattdessen das „Mann-sein“ eines Pädagogen idealisiert wird. Auf diese Weise könne es zu einer Abwertung der geleisteten Arbeit von Erzieherinnen kommen (vgl. Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 104f).

Eine Studie aus Österreich (2010-2012), welche die Wirkung männlicher Pädagogen auf Kinder untersuchen sollte, konnte folgende Ergebnisse festhalten: Die Zusammenarbeit von männlichen und weiblichen Fachkräften bringt mehr Vielfalt in den Kitaalltag, denn durch Männer werden neue Impulse gesetzt und „männliche“ Interessen



verstärkt in den pädagogischen Alltag integriert. Außerdem konnte festgestellt werden, dass die Kinder von sich aus einen Unterschied zwischen Männern und Frauen in der Kita gemacht haben. Die Jungen waren dabei besonders von den männlichen Fachkräften angetan (vgl. ebd. S. 47ff). In den Kapiteln 2.1 und 2.1.2 wurde bereits erläutert, dass die Unterrepräsentation von Männern und das Fehlen von männlichen Vorbildern in den Lebenswelten von Jungen einen negativen Einfluss auf deren Entwicklung haben können. Durch mehr Männer in Kitas erhalten die Jungen neue Identifikationsfiguren. Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, dass die Mädchen in der Studie eher weniger Wert auf das Geschlecht der Pädagogen gelegt haben, da sie sich durch die weiblichen Pädagogen bereits repräsentiert gefühlt haben (vgl. ebd. S. 49). Im Weiteren wurde festgestellt, dass heterogene Teams einen gewinnbringenden Einfluss auf die Teamentwicklung und die pädagogische Arbeit haben. Dadurch, dass die Kinder beide Geschlechter in ihrem Alltag erleben, wird verdeutlicht, dass Handlungsmöglichkeiten unabhängig vom Geschlecht sind. Voraussetzung für eine wirkungsvolle Zusammenarbeit von weiblichen und männlichen Pädagogen sei dabei, dass die heterogenen Teamstrukturen von der Leitung und den beteiligten Pädagog\*innen auch als eine Stärke wahrgenommen und dementsprechend genutzt werden (vgl. ebd. S. 50f). Wie so oft wird hier die große Bedeutung einer geschlechterbewussten Grundhaltung der Pädagog\*innen deutlich, die dazu angehalten sind, die Verstärkung von Geschlechterstereotypen in ihrem Handeln zu verhindern (vgl. Rohrman, 2012, S. 33). Das Forschungsprojekt „elementar“ von Aigner und Rohrman aus dem Jahr 2012 zeigte in diesem Zusammenhang interessante Ergebnisse. Im Zuge einer Befragung männlicher und weiblicher Fachkräfte, inwiefern sich die Geschlechter im pädagogischen Alltag anders verhalten, konnten folgende Ergebnisse zusammengefasst werden: Wenn Erzieherinnen unter sich arbeiten, übernehmen sie meist alle anfallenden Aufgaben. Sobald ein Team aus Männern und Frauen besteht, werden typisch männlich konnotierte Aufgaben wie werken und toben auf die Erzieher übertragen. Typisch weibliche Tätigkeiten werden in diesem Zuge dann nicht nur verstärkt von Frauen ausgeübt, sondern den Männern teilweise gar nicht erst zugetraut. Es zeigt sich also, dass die Gefahr in geschlechtertypische Verhaltensweisen überzugehen in gemischten Teams deutlich erhöht ist (vgl. Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 108f).

Der Mangel an männlichen Bezugspersonen im Leben von Kindern beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Zeit in der Kita. Auch zuhause sind Väter häufig der weniger

präsenzte Elternteil, auch wenn Väter heute vergleichsweise mehr in die Erziehungsarbeit eingebunden sind als früher. Beobachtungen im Rahmen des Forschungsprojektes „*Gender Perspektiven*“ zeigten auf, dass sich die Abwesenheit der Väter auch im kindlichen Rollenspiel in der Kita widerspiegelt. Häuft sei der Vater im Spiel „aus Spaß schon gestorben“. Das läge auch daran, dass die Jungen häufig keine Lust hätten, die Vaterrolle zu spielen. In Ermangelung eines männlichen Mitspielers, müsse der Vater dementsprechend sterben. Dass die Jungen der Rolle gegenüber abgeneigt sind wird damit begründet, dass viele Kinder gar nicht wissen, was ihr Vater tagsüber auf der Arbeit überhaupt macht. Da sie also keine Aufgaben kennen, die der Vater erfüllen soll, spielen sie lieber nicht mit (vgl. Siedentopf & Rohrmann, 2008, S. 3f).

Der Aspekt „Männer in Kitas“ ist insgesamt also kritisch zu betrachten. Es konnte bereits festgestellt werden, dass das Vorleben von typischen Geschlechterrollen die freie Entwicklung der Kinder einschränken kann. Die Gefahr einer traditionellen Rollenverteilung unter männlichen und weiblichen Pädagog\*innen sollte demnach nicht unterschätzt werden. Dennoch können männliche Erzieher dazu beitragen, den Kitaalltag diverser zu gestalten. Abermals ist eine gründliche Selbstreflexion der Fachkräfte gefragt.

### 3.4.2 Raumgestaltung

Neben den bereits angesprochenen Punkten spielt auch die Raumgestaltung und -ausstattung, im Hinblick auf den Geschlechteraspekt eine Rolle. In Kapitel 3.4 wurde dieses Thema bereits angesprochen. Es stellte sich heraus, dass typische Mädchen- und Jungen-Räume oder Bereiche geschlechertypische Interessen weiter verstärken können. Die geschlechertypische Zuordnung eines Raumes äußert sich dabei in der Art, wie der Bereich dekoriert und gegliedert ist, und welche Materialien vorzufinden sind. Häufig kommt es vor, dass diese typisierten Bereiche zusätzlich räumlich voneinander getrennt sind, sich also nicht beispielsweise im gleichen Gruppenraum befinden, sondern auf die Nebenräume aufteilen. Eine solche Trennung von Bereichen, wie Puppenecke und Bauteppich, verstärkt dabei die Assoziation von privatem Raum und Arbeitsplatz. Den Mädchen wird so automatisch die häusliche Aktivität zugeschrieben, während die Jungen den beruflichen Bereich dominieren (Stadt Zürich, 2019, S. 9).

Ein weiterer häufig genannter Punkt im Zusammenhang mit der Raumgestaltung sind die vermeidlich unterschiedlichen Bedürfnisse nach Bewegungsfreiraum von Jungen

und Mädchen. Jungen tendieren dazu, ihren Bewegungsdrang deutlicher zu äußern als Mädchen. Wie in Kapitel 3.3 erläutert wurde, bedeutet dies aber nicht, dass Jungen aus Gründen der Veranlagung oder den biologischen Eigenschaften mehr Bewegung brauchen. Trotzdem kann die verstärkte Einforderung von Bewegungsraum durch Jungen in der Gruppe zu Problemen mit den Gruppenregeln oder anderen Kindern führen. Häufig ist nicht genügend Platz im Gruppenraum. Außerdem besteht die Gefahr, dass Mädchen und ruhigere Jungen im Hinblick auf Bewegung zu kurz kommen oder schlicht aus dem Fokus geraten, wenn die vorhandenen Bewegungsräume stets von den gleichen Jungen in Anspruch genommen werden. Wenn hier durch die pädagogischen Fachkräfte keine Intervention erfolgt, führe es dazu, dass die anderen Kinder irgendwann gar nicht mehr versuchen den Bewegungsraum für sich zu gewinnen (vgl. Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 167).

Die Erwachsenen und ihr Geschlecht haben dabei einen Einfluss darauf, wo und wie die Kinder entscheiden zu spielen. Auch dieser Punkt wurde in Verbindung mit Beobachtung und der Durchführung von begleiteten Angeboten bereits in Kapitel 3.3 angesprochen. Jungen spielen gerne in Bewegung, Mädchen halten sich bevorzugt in der Nähe der Erzieherinnen auf. Dieser Effekt werde zusätzlich dadurch verstärkt, dass Erzieherinnen darüber hinaus dazu neigen, mädchentypische Interessen und Angebote durchzuführen. Im Hinblick auf das letzte Kapitel wäre es interessant zu wissen, inwiefern sich dieser Effekt reproduzieren ließe, wenn mehr Männer in Kitas arbeiten würden. Leider ist dieser Umstand nicht weiter erforscht. Befragungen von pädagogischen Fachkräften ergaben jedoch, dass auch Männer dazu neigen, eher geschlechtertypische Angebote durchzuführen (vgl. ebd. S. 168).

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, muss der Umgang mit Räumen geschlechterbewusster gestaltet werden. In Kapitel 3.3 wurden dazu einige Maßnahmen angeführt, wie zum Beispiel die Auflösung und neue Zusammenführung von geschlechtertypischen Bereichen. Hierbei sei es eine sinnvolle Maßnahme, Umgestaltungen der Räumlichkeiten und Funktionsbereiche gemeinsam mit den Kindern zu planen und durchzuführen. Es sei dabei wichtig zu beachten, dass eine geschlechtertypische Zuordnung zu einem Raum nicht mit den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Kinder verwechselt werden darf. Wenn also zum Beispiel mehr „männliche“ Interessen in den Gruppenalltag integriert werden, bedeute dies nicht, dass nur Jungen davon profitieren können (vgl. ebd. S.169f).

### 3.4.3 Die Elternarbeit

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist ein wichtiger Bereich der pädagogischen Arbeit, denn Eltern gehören zum Alltag in der Kita mit dazu. In der Elternarbeit liegen wichtige Ansatzpunkte zur Verwirklichung einer geschlechtergerechten Pädagogik in Kindertagesstätten.

Voraussetzung ist eine gelingende Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern, sowie die aktive Beteiligung von Vätern und Müttern. Eltern bringen ihre ganz eigenen Werte und Vorstellungen in die Erziehung ihrer Kinder mit ein. Dabei können sehr unterschiedliche Vorstellungen entstehen, die nicht den pädagogischen Zielen der Fachkräfte entsprechen. Dementsprechend ist es wichtig, nicht ohne oder gar gegen die Eltern zu arbeiten, auch wenn es im Hinblick auf die Geschlechterthematik zu Konflikten kommen kann. Stattdessen sollten sich Fachkräfte und Eltern im Zuge eines gemeinsamen Lernprozesses mit der Thematik vertraut machen. In der Zusammenarbeit ist es dabei für die Fachkräfte wichtig, innerhalb des Teams geschlossen zusammenzuhalten und sich über die Relevanz und die angestrebten Ziele ihrer pädagogischen Arbeit einig zu sein, denn diese müssen sie gegenüber den Eltern präsentieren und auch vertreten können. Außerdem muss das Team sich auch über die Lebenswelten der Eltern Gedanken machen um sich darüber bewusst zu werden, was von ihnen erwartet werden kann. Mütter und Väter aus verschiedenen Situationen und Gesellschaftsschichten haben potentiell verschiedene Einstellungen zum Thema Geschlecht und verbinden damit unterschiedliche persönliche Werte (vgl. Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 203). Es besteht die Gefahr, dass Eltern die Aufforderung dazu, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen, als einen persönlichen Angriff verstehen könnten. Dies sei besonderes bei Alleinerziehenden oder überforderten Elternteilen der Fall. Auch die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund kann die pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf diese Thematik vor Herausforderungen stellen. Das es zuweilen kulturelle Unterschiede, besonders in Bezug auf das Geschlechterverständnis gibt, ist bekannt und wurde auch in Kapitel 3.4 im Hinblick auf die Situation der Kinder in der Gruppe bereits kurz angesprochen. Einige Kulturen legen großen Wert auf traditionelle Geschlechterverhältnisse und getrennte Lebenswelten von Männern und Frauen. Wenn diese Eltern nun in der Kita mit einer geschlechtergerechten Arbeitsform konfrontiert werden, welche eine Angleichung dieser Lebenswelten aktiv fördert, dann kann dies zunächst zu Verunsicherung und Ablehnung führen. Es sei daher besonders

wichtig, dass diese Familien sich in der Kita angenommen und respektiert fühlen. Eine aktive Auseinandersetzung seitens der Fachkräfte mit der anderen Kultur, Wertschätzung und eine sorgfältige Kommunikation können auf dem Weg zum gegenseitigen Verständnis hilfreich sein. Im Gespräch mit Eltern, zu denen es Sprachbarrieren gibt, ist das Hinzuziehen eines Dolmetschers oder einer Dolmetscherin, auch im Rahmen von Elternabenden, sinnvoll (vgl. ebd. S. 206).

Ein weiterer Punkt ist die gleichberechtigte Ansprache und Einbeziehung beider Elternteile. Um zu überprüfen, ob es in der Einrichtung bei diesem Aspekt eventuell Defizite gibt, sollte dies in einer Reflexion betrachtet werden. Werden beide Elternteile, Mütter und Väter, gleichermaßen zu Elterngesprächen eingeladen und auch als Mütter und Väter benannt? Wird von ihnen die gleiche Beteiligung und Unterstützung bei Aktivitäten erwartet? Werden zeitliche Ressourcen und Bedürfnisse berufstätiger Mütter und Väter berücksichtigt? (vgl. ebd. S. 204). Bedeutend auch im Hinblick auf die geschlechtergerechte Arbeit sei es, stets beide Elternteile in die Gestaltung der Arbeit miteinzubeziehen. Hat eine Kita beschlossen eine geschlechtergerechte Pädagogik zu einem ihrer Schwerpunkte auszugestalten, oder stehen diesbezüglich Projekte oder Angebote auf der Agenda, sollten die Eltern darüber zum Beispiel im Rahmen eines Elternabends aufgeklärt werden. Sollte das Team sich noch unsicher fühlen oder steht die Befürchtung im Raum, dass die Eltern vermehrt ablehnend reagieren könnten, kann es auch sinnvoll und hilfreich sein, einen Experten/eine Expertin von außerhalb hinzuzuziehen. In einem solchen Setting sei es außerdem besonders wichtig, den Eltern zu verdeutlichen, dass es kein richtig oder falsch bei Geschlechterfragen in der Kita gibt. Stattdessen soll es darum gehen gemeinsam mit Pädagog\*innen, Kindern und Eltern nach möglichen Antworten zu forschen und sich über Probleme und Beobachtungen auszutauschen (vgl. ebd. S. 207).

In einer gelingenden Partnerschaft von Pädagog\*innen und Eltern, sind gut informierte Fachkräfte außerdem in der Lage, Müttern und Vätern Ängste und Sorgen zu nehmen, zum Beispiel wenn diese sich Gedanken darüber machen, dass ihr Kind sich in Bezug auf sein Geschlecht „unangemessen“ verhält. Auch können sie darauf aufmerksam machen, wenn Eltern ihr Kind (auch unbeabsichtigt) verstärkt geschlechtertypisch behandeln und ihnen im gleichen Zuge positiv zusprechen und über die Zusammenhänge zwischen Bildung und Geschlecht aufklären. Auf eine verstärkte Einbeziehung von Vätern sei hier ein besonderes Augenmerk zu legen, denn diese sind heute in der

familiären Erziehung um ein Vielfaches mehr beteiligt als noch vor einigen Jahren (vgl. Rohrmann, 2009, S. 100f). Trotzdem nehmen hauptsächlich Mütter an Kita Veranstaltungen wie Elternabenden oder Feierlichkeiten teil. Es müsse daher ein Ziel der geschlechtersensiblen Elternarbeit sein, Väter verstärkt anzusprechen (vgl. Hubrig, 2019, S. 91). Das pädagogische Personal könnte zu diesem Zwecke gezielt Vater-Kind-Aktionen planen, um Väter zusammenzubringen und potentielle Hemmschwellen abzubauen. Auch andere männliche Bezugspersonen wie Onkel oder Großväter können hier angesprochen werden, vor allem vor dem Hintergrund, dass nicht jedes Kind einen Vater in seinem Leben hat. Sinnvoll wäre es, sich dabei im Vorhinein einen Überblick über die Arbeitszeiten der Väter zu verschaffen, damit möglichst viele teilnehmen können. Denkbar wäre zum Beispiel eine Aktion am Wochenende oder ein gemeinsames Abendessen. Durch solche Aktionen lernen die Väter zum einen den Lebensalltag ihres Kindes besser kennen, und treffen gleichzeitig auch auf andere Väter, mit denen sie sich austauschen können (vgl. ebd. S. 92ff).

## Fazit

In dieser Arbeit konnten die Veränderungen, die im Umgang mit Geschlecht in den vergangenen Jahrzehnten stattgefunden haben, dargestellt werden. Das wissenschaftliche Verständnis von Geschlecht hat sich gewandelt und damit auch die gesellschaftlichen und politischen Vorgaben. Das Streben nach einer Gleichberechtigung der Geschlechter ist durch die Einführung des Gender Mainstreaming heute gesetzlich vorgegeben und die Bedeutung des sozialen Geschlechts ist aktueller denn je. Dennoch gibt es auch heute noch Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen. Frauen sind nach wie vor vermehrt für die Sorgearbeit tätig und erreichen seltener berufliche Spitzenpositionen. Männer sind, auch bedingt durch gesetzliche Neuerungen, stärker an der Erziehungsarbeit beteiligt als noch vor einigen Jahren, dennoch fehlen sie häufig als relevante Vorbilder in den Lebenswelten ihrer Kinder. Die Rollenerwartungen an die Geschlechter sind außerdem noch immer in den Köpfen der Menschen präsent und werden täglich reproduziert. Im Hinblick auf die kindliche Entwicklung konnten viele interessante Erkenntnisse gewonnen werden. Der Ablauf der Identitätsentwicklung in den ersten Lebensjahren wurde dargestellt. Es stellte sich heraus, dass die spezifischen Verhaltensunterschiede zwischen den Geschlechtern schon in der frühen Kindheit beobachtet werden können und in der Wissenschaft viel diskutiert sind. Bis heute wurde keine eindeutige Ursache dafür gefunden, was auch einem Mangel an

empirischen Untersuchungen geschuldet ist. Im Kern wird aber von einem Zusammenspiel der biologischen Voraussetzungen und der Sozialisation ausgegangen. Vorbilder spielen dabei eine bedeutende Rolle für Kinder, im Hinblick auf ihr Geschlechterverständnis und ihre Wahrnehmung von Männern und Frauen. Auch in der Bildungsdiskussion ist der Geschlechteraspekt ein relevantes Thema, welches jedoch oftmals nur oberflächlich oder unpräzise in den Bildungsplänen verankert ist. Das erschwert den pädagogischen Fachkräften, an die trotzdem hohe Ansprüche gestellt werden, die entsprechende Arbeit. In diesem Zusammenhang stellte sich zudem heraus, dass viele Fachkräfte die Geschlechterarbeit nicht als ein relevantes Thema im Alltag sehen und sich dementsprechend wenig dafür engagieren. Es konnten jedoch viele Ansätze und Projekte für die pädagogische Arbeit präsentiert werden, die eine geschlechtergerechte Haltung fördern und das Potential haben, den Kindern neue Möglichkeiten zum Spielen und Ausprobieren in untypischen Settings zu eröffnen. Es wurde festgestellt, dass getrennte Angebote für Jungen und Mädchen für diese von Vorteil sein können, wenn sie dort die Gelegenheit bekommen, geschlechter-untypische Erfahrungen in einem geschützten Raum zu machen. Mehr Diversität und Vielfalt für beide Geschlechter kann außerdem in Projekten in den unterschiedlichen Bildungsbereichen etabliert werden, um spezifische Defizite von Jungen und Mädchen in den für sie untypischen Bereichen zu fördern. Für die Abschaffung von geschlechter-spezifischen Spiel- und Funktionsräumen, sowie stereotypen Bilderbüchern oder Spielmaterialien, ist auch eine besondere Motivation der Fachkräfte erforderlich, die ihr Handeln und Denken stets reflektieren müssen, denn es ist deutlich geworden: Mit ihnen steht und fällt eine geschlechtergerechte Pädagogik. Jedoch werden auch hochmotivierte und mit wissenschaftlichem Fachwissen ausgestattete Fachkräfte vor große Herausforderungen gestellt. Durch den Mangel an männlichen Pädagogen sind männliche Interessen in Kitas weniger vertreten. Jungen fehlen in ihren Lebenswelten männliche Vorbilder. Es konnte jedoch auch herausgestellt werden, dass mehr männliche Fachkräfte nicht unbedingt zu mehr Geschlechtergerechtigkeit in der Kita beitragen. In heterogenen Teams besteht die große Gefahr in traditionelle Geschlechterrollen zurückzufallen. Eine weitere Herausforderung stellt die Elternarbeit dar. Unterschiedliche Vorstellungen, kulturelle Verschiedenheiten und eine nicht umfassende Kommunikation, die beide Elternteile miteinbezieht, können einer geschlechtergerechten Arbeit im Weg stehen.

Es lässt sich abschließend festhalten, dass die Grenzen der pädagogischen Arbeit an vielen Stellen und auf unterschiedlichen Ebenen des Systems „Kita“ und seiner Makrosysteme entstehen können. Mangelnde Initiativen sowie fehlendes Fachwissen der Fachkräfte, Leitungen, Träger und/oder Mütter und Väter limitieren die vielfältigen Möglichkeiten zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit. Auch die Lücken in der empirischen Forschung stellen ein Problem dar. Nach wie vor sind die Zusammenhänge von Geschlecht und kindlicher Entwicklung nicht ausreichend wissenschaftlich untersucht. Viele Experimente, Versuche und Studien zu dem Thema liegen außerdem bereits einige Jahre zurück und es gibt kaum relevante aktuelle Forschung. Um diesbezüglich eine Verbesserung zu schaffen, ist es notwendig, das öffentliche Interesse an Geschlechtergerechtigkeit im Kindesalter zu steigern. Durch die Einführung von Genderkompetenz als Pflichtfach in die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften und eine einheitliche und detaillierte Einbettung des Aspektes „Geschlechtergerechtigkeit“ in die Bildungspläne aller Länder, könnte das Thema Geschlechtergerechtigkeit in der Kita relevanter und präsenter werden.



## Literaturverzeichnis

ABRIL, P., CREMERS, M., DUNCAN, N., GOLUBEVAITE, L., KRABEL, J., LILAITE, A., BREDESEN NORDFJELL, O., RAUDONYTE, J. & ROMERO, A. (2008). *Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und gerechte Kindertageseinrichtung*. Verfügbar unter: [https://www.chance-quereinstieg.de/uploads/media/Gender\\_Loops\\_Praxisbuch\\_01.pdf](https://www.chance-quereinstieg.de/uploads/media/Gender_Loops_Praxisbuch_01.pdf), Abgerufen am 15. Dezember. 2020.

ALSHUT, M. (2012). *Gender im Mainstream? Geschlechtergerechte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Freiburg: Centaurus Verlag & Media KG.

ATHENSTAEDT, U. & ALFERMANN, D. (2011). *Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Stuttgart: Kohlhammer.

BOHMEYER, A. (2012). *Der Diskurs um geschlechtersensible Bildung-ein verkappter Essentialismus*. in: Baader, M., Bilstein, J., Tholen, T. (Hrsg.): *Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies*. Wiesbaden: Springer VS.

BÖTTCHER, S. (2020). *Nachholende Modernisierung im Westen: Der Wandel der Geschlechterrolle und des Familienbildes*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/316321/geschlechterrollen-und-familienbild>, Abgerufen am 19. November. 2020.

BISHOF-KÖHLER, D. (2011). *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. 4. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.

BUDDE, J. & VENTH, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2020). *Die Gleichstellungsstrategie der Bundesregierung*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gleichstellung-und-teilhabe/gleichstellungsstrategie-der-bundesregierung/die-gleichstellungsstrategie-der-bundesregierung/154174>, Abgerufen am 08. Februar 2021.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2020). *Europäischer Gleichstellungsindex 2020 veröffentlicht*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/europaeischer-gleichstellungsindex-2020-veroeffentlicht/161700>, Abgerufen am 09. Februar 2021.

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2018). *Gleichberechtigung wird Gesetz*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/271712/gleichberechtigung>, Abgerufen am 20. November. 2020.

CREMERS, M. & KRABEL, J. (2016). *Ausgewählte (inter-) nationale Forschungsergebnisse zum Thema "Männer in Kindertagesstätten"*. in: Weegmann, W. & Senger, J. (Hrsg.): *Männer in Kindertageseinrichtungen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 30-54.

DEUTSCHER BUNDESTAG (2016). *Sachstand. Gender. Begriff, Historie und Akteure*. Verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/425662/d6f1279b77bec6f5770c31b6a4319725/WD-9-025-16-pdf-data.pdf>, Abgerufen am 26. Januar. 2020.

DITTRICH, M. (2021). *Überzeugende Perspektiven für mehr Geschlechtergerechtigkeit*. Verfügbar unter: [https://www.deutschlandfunk.de/jutta-allmendinger-es-geht-nur-gemeinsam-ueberzeugende.1310.de.html?dram:article\\_id=490460](https://www.deutschlandfunk.de/jutta-allmendinger-es-geht-nur-gemeinsam-ueberzeugende.1310.de.html?dram:article_id=490460), Abgerufen am 18. Januar. 2021.

FOCKS, P. (2016). *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

FRITSCHKE, N. (2018). *"You can't be what you can't see". Geschlechterdarstellung im (Kinder-)Fernsehen*. Verfügbar unter: [https://ajs.nrw/wp-content/uploads/2018/04/FORUM-1-2018\\_Teaser-Kinderfernsehen.pdf](https://ajs.nrw/wp-content/uploads/2018/04/FORUM-1-2018_Teaser-Kinderfernsehen.pdf), Abgerufen am 21. Januar. 2021.

HAUBER, M., LANG, E., OSTENDORF-SERVISSOGLU, E. & SENGER, J. (2016). *Geschlechtersensibilität in der Kita*. in: Weegmann, W. S. (Hrsg.): *Männer in Kindertageseinrichtungen. Theorien-Konzepte-Praxisbeispiele.*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 151-162.

HEILIGER, A. (2002). *Mädchenarbeit im Gendermainstream*. München: Frauenoffensive.

HUBRIG, S. (2019). *Geschlechtersensibles arbeiten in der Kita*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

KNÄUSEL, E. (Producer). (2018). *No more Boys and Girls*. Teil 1. (Dokumentation) ZDF, Verfügbar unter: <https://www.zdf.de/dokumentation/no-more-boys-and-girls/sendung-eins-100.html>, Abgerufen am 21. Januar 2021

KNÄUSEL, E. (Producer). (2018a). *No more Boys and Girls*. Teil 2. (Dokumentation) ZDF, Verfügbar unter: <https://www.zdf.de/dokumentation/no-more-boys-and-girls/sendung-zwei-100.html>, Abgerufen am 21. Januar 2021

KUBANDT, M. (2017). *Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung*. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Kubandt\\_2017\\_Geschlechtergerechtigkeit.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kubandt_2017_Geschlechtergerechtigkeit.pdf), Abgerufen am 13. November. 2020.

KUBANDT, M. (2018). *Die neutralen Fachkräfte? Geschlechterkonstruktionen in der Kindertageseinrichtung im Spannungsfeld zwischen fachlicher Identifikation und Ratifikation*. in: Thon, C., Menz, M. & Abdessadok, L. (Hrsg.): *Kindheit zwischen Familie und Kindertagesstätte, Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*, Wiesbaden: Springer SV, S. 151-168.

LUTZ, H. & SCHMIEDBAUER, M. (2020). *Geschlechterverhältnisse im 21. Jahrhundert*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/izpb/307415/geschlechterverhaeltnisse-im-21-jahrhundert>, Abgerufen am 16. November. 2020.

MENKE, K. & KLAMMER, U. (2020). *Gender-Datenreport*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/izpb/307426/gender-datenreport>, Abgerufen am 17. November. 2020.

MINISTERIUM FÜR SOZIALES, JUGEND, FAMILIEN UND SENIOREN VON SCHLESWIG-HOLSTEIN (2020). *Erfolgreich starten, Leitlinien zum Bildungsauftrag*

von Kindertageseinrichtungen. Verfügbar unter: [https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/VIII/Service/Broschueren/Broschueren\\_VIII/Kita/BildungsleitlinienDeutsch.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/VIII/Service/Broschueren/Broschueren_VIII/Kita/BildungsleitlinienDeutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=3), Abgerufen am 13. November. 2020.

NEUBAUER, G. (2010). *Gleichstellung beginnt im Kindergarten. Eine Arbeitshilfe zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: [https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads\\_Gleichstellung/Gleichstellung\\_beginnt\\_im\\_Kindergarten\\_2013.pdf](https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Gleichstellung/Gleichstellung_beginnt_im_Kindergarten_2013.pdf), Abgerufen am 14. Dezember. 2020.

NORDT, S. (2015). *Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität im Kontext von Inklusionspädagogik*. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/sexuelle-orientierung-und-geschlechtsidentitaet-im-kontext-von-inklusionspaedagogik>, Abgerufen am 19. November. 2020.

OHREM, S. (2011). *Überwindungen von Gender Bias in der Kindertagesstätte-Auflösung tradierter Geschlechterrollenzuweisungen im Vorschulalter*. in: Klammer, U. & Motz, M. (Hrsg.): *Neue Wege-Gleiche Chancen. Expertisen zum Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 45-87.

ROHRMANN, T. (o.J). *Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT\\_Rohrmann\\_OV.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_Rohrmann_OV.pdf), Abgerufen am 13. November. 2020.

ROHRMANN, T. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. Verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/Tim\\_Rohrmann\\_Gender\\_in\\_Kindertageseinrichtungen.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf), Abgerufen am 14. November. 2020.

ROHRMANN, T. (2008). *Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit: Forschung und Praxis im Dialog*. Opladen: Budrich UniPress.

ROHRMANN, T. (2012). *Starke Mädchen-starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita. Praxishandreichung für Fachkräfte in Kindertagesstätten*. Verfügbar unter:

[https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/dokumentationen/dokumente\\_95/kinder\\_und\\_familie/20121113/20121113\\_Rohrmann\\_SFBB\\_Praxishandreichung\\_NRW-2012.pdf](https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/dokumentationen/dokumente_95/kinder_und_familie/20121113/20121113_Rohrmann_SFBB_Praxishandreichung_NRW-2012.pdf), Abgerufen am 02. Dezember. 2020.

ROHRMANN, T. & TEAM DER KITA FISCHTEICHWEG (2009a).

*Genderperspektiven. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kita. Ein Pilotprojekt im Rahmen des niedersächsischen Orientierungsplans für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder.* Verfügbar unter: [http://www.wechselspiel-online.de/literatur/Texte\\_TR/Rohrmann%20Genderperspektiven%20Hannover%20Einfassung.pdf](http://www.wechselspiel-online.de/literatur/Texte_TR/Rohrmann%20Genderperspektiven%20Hannover%20Einfassung.pdf), Abgerufen am 10. Dezember. 2020.

ROHRMANN, T. & WANZECK-SIELERT, C. (2014). *Mädchen und Jungen in der Kita. Körper, Gender, Sexualität.* Stuttgart: Kohlhammer.

SACKSOFSKY, U. (2020). *Geschlechterverhältnisse im Recht* Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/izpb/307456/geschlechterverhaeltnisse-im-recht>, Abgerufen am 20. November. 2020.

SENGER, J. (2016). *Männer in Kindertagesstätten in Deutschland-die Datenlage.* in: Weegmann, W. S. (Hrsg.): *Männer in Kinderetageseinrichtungen. Theorien-Konzepte-Praxisbeispiele.* Stuttgart: Kohlhammer, S. 13-17.

SIEDENTOPF, U. & ROHRMANN, T. (2008): "Der Vater ist aus Spaß schon gestorben". *Gender im Familienrollenspiel von Kindern.* in: *Genderperspektiven-geschlechterbewusste Erziehung in Kindertageseinrichtungen; warum spielen gerade Kindertagestätten eine besonders wichtige Rolle für die Entwicklung der Geschlechtergerechtigkeit für die Kinder?*, Jg. S. 19-21.

STADT ZÜRICH (2019). *Leitfaden Gendergerechte Raumgestaltung in Kitas.*

Verfügbar unter:

[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjHv\\_3Z4ZPuAhXCCewKHR3kCBgQFjABegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.gleichstellung.bs.ch%2Fdam%2Fjcr%3A67fa6235-5a44-495a-ba1d-af442b8a093a%2FGendergerechte%2520Raumgestaltung%2520in%2520K](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjHv_3Z4ZPuAhXCCewKHR3kCBgQFjABegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.gleichstellung.bs.ch%2Fdam%2Fjcr%3A67fa6235-5a44-495a-ba1d-af442b8a093a%2FGendergerechte%2520Raumgestaltung%2520in%2520K), Abgerufen am 11. Januar. 2021.

STATISTA (2020). *Vorbilder von Kindern in Deutschland 2020*. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1135800/umfrage/art-der-vorbilder-bei-kindern-in-deutschland/#professional>, Abgerufen am 21. Januar. 2021.

STATISTA (2020a): *Anteil der Kinder in Deutschland die ein Vorbild haben im Jahr 2020*. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1135787/umfrage/anteil-der-kinder-in-deutschland-die-ein-vorbild-haben/>, Abgerufen am 09. Februar 2021

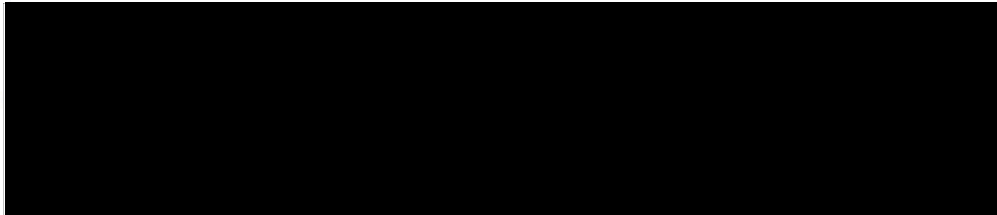
STATISTISCHES BUNDESAMT (2019). *Eltern, die Teilzeit arbeiten*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-3/eltern-teilzeitarbeit.html>, Abgerufen am 26. Januar. 2021.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2020). *Kindertagesbetreuung. Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote-migration-unter6jahren-aktuell.html>, Abgerufen am 06. Januar. 2021.

WALTER, M. (2005). *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*. München: Kösel-Verlag.

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.



Ort/Datum

Unterschrift