

BACHELOR-Thesis

"So sind sie halt!" - Die Konstruktion von Genderstereotypen durch pädagogi- sche Fachkräfte in Kindertagesstätten

Tag der Abgabe: 02.08.2024

vorgelegt von: Nicolas Tim Häusser



1. Prüfer: Prof. Dr. Katja Weidtmann
2. Prüfer: Prof. Dr. Katrin Alt

**HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE
WISSENSCHAFTEN HAMBURG**
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit
Bildung und Erziehung in der Kindheit (B.A.)

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	1
THEORETISCHE RAHMUNG	3
1. METHODIK	4
2. DEFINITIONSANSATZ GENDER	5
2.1. INTERSEKTIONALES VERSTÄNDNIS VON GENDER	7
2.2. DOING GENDER	9
3. DIE DARSTELLUNG VON GENDER IN DER STUDIENLANDSCHAFT	12
4. GENDERSOZIALISATION	13
4.1. GENDERSOZIALISATION ALS FOLGE BIOLOGISCHER ENTWICKLUNGSPROZESSE	14
4.2. KOGNITIVE UND MOTIVATIONALE PROZESSE ALS EINFLUSSFAKTOR AUF GENDERSOZIALISATION	15
5. BEGRÜNDUNGEN FÜR KINDERTAGESSTÄTTEN ALS FELD DER UNTERSUCHUNG	17
6. DIE AUFGABEN DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE IM KONTEXT ZU GENDER	19
7. GENDERBASIERTE STEREOTYPISIERUNG IN KITAS	22
7.1. GENDERSTEREOTYPISIERUNG DURCH MATERIALIEN UND RÄUMLICHE ARRANGEMENTS IN KINDERTAGESSTÄTTEN	26
7.2. DIE ROLLE DER GENDERIDENTITÄT VON PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTEN FÜR GENDERSTEREOTYPISIERUNGEN	29
7.3. GENDERSTEREOTYPISIERUNG IN FACHKRAFT – KIND – INTERAKTIONEN UND DIE AUSWIRKUNGEN AUF DIE KINDLICHE ENTWICKLUNG	31
7.4. GENDERSTEREOTYPISIERUNG DURCH GENDERTRENNUNG	34
8. MEHR MÄNNLICHE FACHKRÄFTE ALS LÖSUNGSSTRATEGIE?	36
9. GENDERBEWUSSTE PÄDAGOGIK ALS VERMEIDUNG VON GENDERSTEREOTYPEN IN KITAS	39
9.1. DER UMGANG MIT ELTERN IN DER GENDERBEWUSSTEN PÄDAGOGIK	41
9.2. <i>DOING</i> UND <i>UNDOING GENDER</i> SOWIE <i>DRAMATISIERUNG</i> UND <i>DE-THEMATISIERUNG</i> VON GENDER ALS REAKTION VON PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTEN	43
10. HÜRDEN DER ARBEIT	45
SCHLUSSBETRACHTUNG	46
LITERATURVERZEICHNIS	49
EIDESSTÄTTLICHE ERKLÄRUNG	55

Einleitung

„So sind sie halt!“. Diese Aussage über das Handeln von Kindern hörte ich in meiner beruflichen Laufbahn, sowie meinem privaten Umfeld bereits des Öfteren. Mit „sie“ ist hier eine vermeintlich homogene Gruppe gemeint – „Die Jungen“ oder „die Mädchen“. Bestimmte Verhaltensweisen oder Charaktereigenschaften lassen sich scheinbar hierdurch erklären. Mitunter verdeutlicht dieses Beispiel auch, dass das Geschlecht in der Frage nach den Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung und dem schulischen Erfolg eine der tragenden Rollen einzunehmen scheint. Laut der PISA-Studie 2023 erreichen Mädchen* und Jungen* unterschiedliche Ergebnisse in mehreren der untersuchten Kompetenzbereiche (vgl. Anders, 2023)¹. In einem Artikel der Bundeszentrale für politische Bildung heißt es: „Mädchen sind heute in der Schule erfolgreicher als Jungen: Sie bekommen häufiger eine Gymnasialempfehlung und machen häufiger das Abitur. Und dennoch verdienen Frauen weiterhin auf dem Arbeitsmarkt weniger als Männer.“ (Hannover & Ollrogge, 2021) Die Ursachen für diese Ungleichheit werden vielfach politisch und medial diskutiert, und es werden unterschiedlichste Lösungsstrategien für die Situation präsentiert, in der sich Kinder und Jugendliche wiederfinden. Die Ergebnisse zeigen allerdings vor allem auf, dass es diesbezüglich Unterschiede zwischen Jungen* und Mädchen* gibt. Dies fußt mitunter auch auf der Vorstellung naturgegebener unterschiedlicher Eigenschaften von Mädchen* und Jungen*, die sich in ihrem Verhalten widerspiegeln. Die damit verbundene Vorstellung eines „typisch weiblichen“ und „typisch männlichen“ Wesens findet sich in vielen Bereichen der Kindheit und der Erziehung von Kindern wieder. Ein recht prominentes Beispiel sind die unterschiedlichen Spielsachen und Farben für Kinder basierend auf deren Geschlecht. Ob in Gender-Reveals oder in den Katalogen großer Spielwarenhersteller: Unterscheidungen der Geschlechter sind spürbar präsent (vgl. u.a. Gender Reveal Shop, 2024; Smyths Toys Superstores Deutschland, 2024). Die Frage danach, inwieweit ein solches Denken die Unterschiede erst produziert, ist jedoch ebenfalls interessant und in Kontexten der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen umso bedeutsamer. Mitunter da viele der vermeintlichen Unterschiede eng an Stereotypen gebunden sein können und wohlmöglich einer geschlechterstereotypischen Vorstellung unterliegen. So ist unklar, ob

¹ Um Fluidität von Gender, sowie die potenzielle Varianten der Genderzuschreibungen eines Körpers sichtbar zu machen, werde ich Jungen* und Mädchen* mit einem Sternchen kennzeichnen. Ausführlicher wird dies in Kapitel 3 dargestellt.

die Annahme, dass Jungen nicht weinen dazu führt, dass männlich sozialisierte Personen oftmals im weiteren Verlauf ihres Lebens Probleme damit haben Gefühle zu zeigen oder ob die Annahme eher aus dem tatsächlich beobachteten Verhalten von Männern entspringt (vgl. Bola, 2021, S. 29). In beiden Fällen existiert dennoch eine Annahme, welche ein Bild über die Gefühlsdisposition des Mannes zeichnet. Kinder sehen sich wohlmöglich nicht nur durch materielle Objekte, wie Spielzeug mit den Stereotypen ihres Geschlechts konfrontiert. Die Kita ist oftmals erste außerfamiliäre Sozialisationsinstanz und kann als Einrichtung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, womöglich auch Gender und damit verbundene Stereotypen bilden und erziehen.² Aus diesem Grund soll diese Thesis die mögliche Dimension von Genderstereotypen in der Institution Kindertagesstätte anhand der Alltags- und Berufserfahrungen derer untersuchen, die in direktem Kontakt mit den Kindern stehen. Die Forschungsfrage, welcher ich nachgehen werde, lautet demnach: „Welche Dimensionen können Genderstereotypen in der Arbeit von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten annehmen?“. Hierbei werde ich mich in großen Teilen auf die Anforderungsprofile in Hamburger Kindertagesstätten beziehen, wobei ich Forschungsergebnisse aus weiteren Bundesländern sowie internationale Studien miteinbeziehen werde. In meiner literaturbasierten Bachelorthesis werde ich mit der theoretischen Rahmung beginnen, in welcher ich die wichtigsten Studien und Theorien für meine Arbeit darstelle. Nachfolgend werde ich die von mir gewählte Methodik einer literaturbasierten wissenschaftlichen Bachelorthesis darstellen und erläutern. Die darauffolgenden Kapitel beschäftigen sich mit einer geeigneten Definition des Untersuchungsgegenstandes Gender, sowie dem Verständnis von Gender in der Forschung. Dieses gilt es ebenfalls zu behandeln, da es nicht deckungsgleich mit meinem Verständnis ist und es hierdurch zu Komplikationen kommen kann. Im weiterführenden Verlauf der Thesis werde ich die Sozialisation von Gender behandeln. Dies ist von Nöten, um die Relevanz des Themas der Thesis zu untermauern und das bereits dargestellte Argument der „Wesenseigenschaften von Geschlecht“ zu diskutieren. Aufbauend auf dem Verständnis von Gender und der damit verbundenen Sozialisation werde ich die Kindertagesstätte als von mir gewähltes Untersuchungsfeld präsentieren und argumentieren, weswegen es explizit in dieser Institution sinnvoll sein kann, genderbezogene Themen zu untersuchen. Anschließend an die gewonnen Erkenntnisse aus diesem Kapitel werde ich die Aufgaben betrachten, die pädagogischen Fachkräften

² Eine Definition und Bewertung der Termini „Gender“ und „Geschlecht“ finden sich in Kapitel 2.

zuteilwerden, um dem Themenfeld Gender in Kindertagesstätten zu begegnen. Dieses Kapitel wird die Grundlage meiner darauffolgenden Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Facetten der Genderstereotypisierung durch pädagogische Fachkräfte sein. Das Kapitel soll dazu dienen den tiefgreifenden Anspruch darzustellen, mit dem sich pädagogische Fachkräfte in Hamburg konfrontiert sehen, um darauffolgend anhand von unterschiedlichen Beispielen die potenziellen Hürden der Erfüllung dieses Anspruches zu nennen. Anschließend werde ich zwei Lösungsstrategien für die von mir dargestellte Problematik behandeln und die Möglichkeiten und Grenzen dieser diskutieren. Enden wird meine Thesis mit den Hürden, welche sich während der Erarbeitung ergeben haben und der Schlussbetrachtung, welche die präsentierten Ergebnisse zusammenfasst, ein Resümee aus ihnen zieht und einen Ausblick liefert. Anhängend an die schriftliche Ausarbeitung ist das Literaturverzeichnis, sowie die eidesstattliche Erklärung zu finden.

Theoretische Rahmung

Innerhalb meiner Ausarbeitung werde ich mich auf unterschiedliche Studien und verschiedene Dimensionen von Gender innerhalb der Institution Kita beziehen. Im Bezug zu Gender vertrete ich eine sozial-konstruktivistische Ansicht, welche in großen Teilen durch Simone de Beauvoir und Judith Butler geprägt wurde (vgl. Beauvoir, 2023; Butler, 2011).³ Ergänzend hierzu werde ich den *Doing Gender*-Ansatz von Candace West und Don Zimmermann (1987) heranziehen, welcher ebenfalls die weitere Betrachtung der Kategorie Gender im Laufe der Thesis in Teilen diktieren wird und für die Betrachtung der Genderstereotypisierung durch das Agieren von, in diesem Falle Fachkräften und Kindern, benötigt wird. Da sich die jeweiligen Systeme frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung je nach Ländern unterscheiden können, Genderstereotypen jedoch zwar je nach Region und kulturellen Faktoren variieren, in vielerlei Hinsicht dennoch Parallelen aufzeigen, werde ich mich in den Studien zu Kindertagesstätten und Gender auf deutsche- sowie englischsprachige Literatur beziehen. Explizit in der Forschung zu Gender verfügt der anglo-amerikanische Raum über ein großes Repertoire an Literatur. Das Fundament der wissenschaftlichen Arbeit besteht nichtsdestotrotz in großen Teilen aus den durchgeführten und dargestellten Studien von Julia C. Nentwich und Franziska Vogt (2021). Diese setzen sich explizit mit der Praxis des *(Un)doing Gender* in

³ Ausführlicher wird dies noch einmal in den folgenden Kapiteln behandelt.

Kindertagesstätten auseinander und liefern in vielerlei Hinsicht Erkenntnisse über die Konstruktion von Gender in Kindertagesstätten. Insbesondere die Studie von Franziska Vogt bezüglich der räumlichen Arrangements in Kindertagesstätten, sowie die Betrachtung der empirischen Erforschung von *(Un)-Doing Gender* lassen sich an verschiedenen Stellen in dieser Theses wiederfinden. Ebenfalls werde ich als Hauptliteraturquelle die Dissertation von Melanie Kubandt (2016) zu der Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung, sowie die, im Rahmen einer Dissertation, durchgeführte Studie von Mathias Gintzel (2022) zu den Geschlechterkonstruktionen von männlichen Erziehern in Kindertageseinrichtungen heranziehen. Für die genderbewusste Pädagogik werde ich mich auf zwei Theoriemodelle/Praxisansätze beziehen. Hierbei gibt es unterschiedliche Ideen von verschiedenen Autor*innen. Im Wesentlichen werde ich mich hierbei auf die Ausarbeitung von Silke Hubrig zu geschlechtersensibler Arbeit in Kitas (2019), sowie auf Petra Focks' Buch zur genderbewussten Pädagogik in Kitas (2016) beziehen.⁴ Im Folgenden werde ich die von mir gewählte Methodik der Arbeit vorstellen.

1. Methodik

Für die Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage: „Welche Dimensionen können Genderstereotypen in der Arbeit von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten annehmen?“ habe ich mich für eine literaturbasierte Erarbeitung entschieden. Da es bereits mehrere Untersuchungen zu dieser Thematik gibt, welche unterschiedliche Teilbereiche der Frage abdecken, stellt das Zusammentragen der Ergebnisse eine geeignete Möglichkeit dar, um die Thematik für den Umfang einer Bachelor-Thesis zu umreißen. Eine qualitative oder quantitative Erhebung meinerseits könnte demnach nicht so umfangreich das Thema behandeln und würde zwangsläufig Ergänzungen aus den bereits existierenden Studien benötigen. Zusätzlich hierzu zeigt sich, dass Interviews mit beispielsweise pädagogischen Fachkräften lediglich das darstellen, was von den Fachkräften offenbart werden möchte. Um die Praxis der Reproduktion von Genderstereotypen zu erforschen, benötigt es hier zwangsläufig weitere Formen der Untersuchung, wie beispielsweise Beobachtungen des pädagogischen Handelns von Fachkräften (vgl. Gintzel, 2022, S. 443). Beide dieser Untersuchungen haben bereits im deutschsprachigen Raum stattgefunden und lassen sich durch weitere Ergebnisse von Autor*innen

⁴ Die Begriffe „genderbewusst“ und „gendersensible“ werden im Kapitel 9 erklärt.

ergänzen (vgl. u.a. Brandes, Andrä, Röseler & Schneider-Andrich, 2016; Gintzel, 2022; Kumbandt, 2016; Nentwich & Vogt, 2021; Rohrmann, 2008; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018). Durch die Aktualität der Thematik und die Vielzahl an aktuellen Studienergebnissen erscheint mir deshalb eine literaturbasierte Abhandlung als geeignetste Methodik. Allerdings gilt anzuerkennen, dass viele der Studien über Betrachtungsweisen verfügen, die in gewisser Hinsicht fragwürdig zu dem, von mir präsentierten, Verständnis von Gender stehen. Im folgenden Kapitel möchte ich demnach das, dieser Thesis zugrundeliegende, Verständnis von Gender darstellen.

2. Definitionsansatz Gender

Für eine ausreichende Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes *Gender* gilt es diesen zu definieren. Eine wiederkehrende Annahme, welche in Diskursen über Geschlecht auftritt, ist die der grundsätzlichen Gegenseitigkeit der binär betrachteten Geschlechter, also dass das männliche und weibliche Geschlecht gegensätzlich zueinander seien (vgl. Connell, 2013, S. 77). Allerdings gilt hier anzumerken, dass es keine Nachweise für diese dichotomen Geschlechterunterschiede als Ergebnis evolutionärer Prozesse gibt (vgl. ebd., S. 82). Zusätzlich hierzu wird die Komplexität von Geschlecht in dieser Darstellung zweier Gegenpole wenig Beachtung geschenkt. So sieht Kelle (2004) eine Geschlechterdifferenzierung kritisch und stellt dar, dass die Erforschung dieser eher zu einer Übertreibung führe: „Die vergleichende Unterschiedsforschung tendiert also dazu, die Kohärenz innerhalb der Geschlechtsgruppen zu über- und die Gemeinsamkeiten von Jungen und Mädchen zu untertreiben.“ (Kelle, 2004, S. 640) Auch führt ein solch dichotomes Verständnis von Geschlecht zu einer Ausklammerung von beispielsweise *Queerness*:

„Eine Bestimmung anhand von Unterscheidung bedeutet, dass wir dort, wo wir keinen Unterschied erkennen können, wir auch Geschlecht nicht sehen können. Aufgrund einer derartigen Definition könnten wir nicht den geschlechtsbezogenen Charakter lesbischen oder homosexuellen Begehrens erkennen, das ja auf der Ähnlichkeit von Geschlecht beruht.“ (Connell, 2013, S. 28)

Auch kann eine solche binäre Darstellung dazu führen, dass andere Genderidentitäten ausgeblendet und eine cis-heteronormative Perspektive eingenommen wird (vgl. Butler, 2011, S. 39). So gilt es zu vermeiden eine hegemoniale Zweigeschlechtlichkeit als Normalzustand anzuerkennen. Simone de Beauvoir stellte bereits Ende der 40er-Jahre dar, dass das eigene biologische Geschlecht erst zu einer Geschlechteridentität geformt wird: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es.“ (Beauvoir, 2023, S. 265)

Hier wird die Komplexität einer geeigneten Definition von Gender deutlich. Aus dieser zentralen Aussage Beauvoirs lässt sich entnehmen, dass Geschlecht sozial und kulturell produziert und anhand der jeweiligen Körper konstruiert wird. Ein solches sozial-konstruktivistisches Verständnis steht der dichotomen Zweigeschlechtlichkeit gegenüber. So werden Körper in der sozialen Struktur des Geschlechtes in bestimmte Beziehungen miteinander gestellt und hieraus definiert. Die anatomischen Merkmale eines Körpers werden als „[...] Ausdruck einer natürlichen Differenz“ (Connell, 2013, S. 29) gedeutet, welche die entwickelten kulturellen Muster von Männern und Frauen als natürliche Ausdrucksformen jener körperlichen Unterschiede darstellt (vgl. ebd.). Um ein geeigneteres Abbild für den Untersuchungsgegenstand Gender zu ermöglichen, möchte ich in meiner Analyse gerne auf die, von mir verwendeten, Begrifflichkeiten in der Thesis eingehen. So werde ich in meiner Thesis größtenteils auf den Terminus *Gender* zurückgreifen. Dieser soll umfänglicher als das deutsche Wort *Geschlecht* darstellen, welche Faktoren in Gender miteinfließen und wie vielfältig Gender ist und sein kann:

„Im Englischen gibt es die Unterscheidung von *gender* und *sex*, wobei *gender* die soziale und *sex* die biologischen Dimension von Geschlecht bezeichnet. Wenn es um die Markierung dieser Bezeichnungsdifferenz geht, wird in der deutschen Übersetzung der Terminus „Gender“ beibehalten.“ (ebd., S. 27)

Statt den im Englischen gewählten Begriff *sex* zu verwenden, welcher genutzt wird, um die Geschlechtsklassifikation direkt nach der Geburt und die damit verbundene gesetzliche Geschlechtszuschreibung festzulegen (vgl. Gildemeister & Hericks, 2012, S. 205), werde ich mich hierbei auf das *zugewiesene* oder auch *anatomische Geschlecht* (vgl. Butler, 2011, S. 22) beziehen, um die Abgrenzung zu der eigentlichen Geschlechtsidentität zu betonen. Ich möchte ebenfalls auf den Begriff des *Cisgender*s verweisen. Dieser bezeichnet die Übereinstimmung des bei der Geburt zugewiesenen Geschlechts mit der eigenen Geschlechtsidentität. So werden Männer, die mit ihrem biologischen Geschlecht als Mann identifiziert und sozialisiert wurden und sich später ebenfalls als Mann identifizieren Cis-Männer genannt. Ebenfalls soll dies dazu führen „den Mann“ und „die Frau“ nicht als den „normalen Zustand“ und beispielsweise Trans*-Männer und Trans*-Frauen als von einem vermeintlichen „Normalzustand“ abweichend darzustellen. Hier lässt sich ein Bezug zu der Annahme Butlers herstellen:

„Die Geschlechtsidentität ist also weder das kausale Resultat des Geschlechts, noch so starr wie scheinbar dieses. [...] Setzen wir für einen Augenblick die Stabilität der sexuellen Binarität (*binary sex*) voraus, so folgt daraus weder, daß das Konstrukt »Männer« ausschließlich dem männlichen Körper zukommt, noch daß die Kategorie »Frauen« nur weibliche Körper meint. [...] Selbst wenn die anatomischen Geschlechter (*sexes*) in ihrer Morphologie und biologischen Konstitution

unproblematisch als binär erscheinen [sollten; N.H.] [...] gibt es keinen Grund für die Annahme, daß es ebenfalls bei zwei Geschlechtsidentitäten bleiben muß.“ (ebd., S. 22 f.)⁵

Hierdurch wird ebenfalls deutlich, dass Geschlecht mehr als die körperliche und biologische Dimension umfasst und im Laufe eines Lebens innerhalb einer Gesellschaft stetig mit Anderen weiter erprobt und entwickelt wird. So ist Gender auch fluide und nicht als abgeschlossener Zustand anzusehen. Durch eine sozial-konstruktivistische Annäherung an das Thema wird zudem der Aspekt des aktiven Konstruierens und Handelns von Gender deutlich (vgl. u.a. Nentwich & Vogt, 2021, S. 12). Dies wurde von West und Zimmerman (1987) anhand der Theorie des *Doing Gender* erläutert.⁶ Es gilt anzumerken, dass die These ein Grundverständnis von einer strukturellen patriarchalen und kapitalistischen Herrschaftsform voraussetzt, welche die Bedingungen des Erlebens von Gesellschaft und Gender für Individuen bestimmt (vgl. hooks, 2022, S. 34). Die patriarchalen und kapitalistischen Herrschaftsformen lassen sich insbesondere anhand Lebenswelten von Frauen* und queeren Personen abzeichnen:

„Frauen und Queers leben überdurchschnittlich oft prekär [...] Das Zusammenspiel globaler kapitalistischer und patriarchaler Verhältnisse drängt Frauen, aber auch queere Menschen, systematisch in Armut, Ausbeutung, Obdachlosigkeit und prekäre Lebenssituationen.“ (Dirik, 2024, S. 14)

Die Benennung dieser Herrschaftsformen liefert zwar keine praktischen Impulse, wie diese überwunden werden können, jedoch ermöglicht es, ein tiefergehendes Verständnis über die gesellschaftlichen Bedingungen zu erlangen, in denen sich Individuen bewegen und weshalb sie auf bestimmte Weise agieren oder nicht agieren (können).

Für ein tiefergehendes Verständnis von Gender gilt es neben dieser Benennung die Verwobenheit mit weiteren Kategorien zu verdeutlichen, weshalb ich im folgenden Abschnitt ein intersektionales Verständnis von Gender darstellen werde.

2.1. Intersektionales Verständnis von Gender

Für eine umfangreiche Betrachtung von Gender ist der Bezug zu intersektionalen Diskursen notwendig. So kann Gender als solches nicht als zu isolierende Kategorie anerkannt werden, da sie automatisch in einem Verhältnis zu weiteren Merkmalen steht. Eine intersektionale Perspektive auf Diskriminierung zeigt auf, dass Diskriminierungen eine Verwobenheit verschiedener Formen vorweisen und demnach eine breitere Analyse benötigen (vgl. Winker & Degele, 2009, S. 12). Hierbei lässt sich erneut auf die Konstruktion von Identität verweisen,

⁵ Die von Butler angesprochene „sexuelle Binarität“ wird im Abschnitt 2.1 dieser Thesis thematisiert.

⁶ Eine genauere Darstellung der Theorie erfolgt in dem Abschnitt 1.2

welche, wie bereits dargestellt, zwangsläufig nicht isoliert von den gesellschaftlichen Bedingungen und Strukturen betrachtet werden kann, in denen die Identität der Individuen geformt wird. So wird hier erkennbar, dass die Konstruktion von Geschlecht: "[...] gleichzeitig mit Ethnie und Klasse entsteht und wirkt" (Fenstermaker & West, 2001, S. 237; zit. n. Winker & Degele, 2009, S. 59). Am Beispiel von Frauen* kann dies beispielsweise bedeuten: "[...] dass Frauen nicht nur qua Geschlecht unterdrückt werden, sondern auch als rassistisch markierte Andere sowie aufgrund ihrer Klassenzugehörigkeit." (Winker & Degele, 2009, S. 12) So kann Intersektionalität als: "[...] Wechselwirkung zwischen [...] Ungleichheitskategorien." (ebd., S. 14) verstanden werden. Diese lassen sich nicht zwangsläufig auf die drei Kategorien Klasse, Ethnizität und Gender beschränken, sondern sollten ebenfalls weitere Kategorien, wie beispielsweise Alter, Sexualität oder Religion in die Analyse miteinfließen lassen. Da die Zuschreibung des Körpers als männlich oder weiblich auf der Grundlage einer Zweigeschlechtlichkeit getroffen wird, findet die Zuschreibung einer Sexualität ebenfalls seinen Platz in dieser Konstruktion. Umgekehrt lässt sich dies erklären durch Butlers Theorie, in welcher ein Körper der Zweigeschlechtlichkeit zugeordnet wird, da Heterosexualität als natürliche Form der Sexualität erscheint (vgl. Butler, 2011, S. 37–49). Walgenbach formuliert ein Verständnis von Gender, welches annimmt, dass es gar nicht möglich sei Gender unabhängig von anderen Kategorien zu betrachten, da diese zwangsläufig stetig miteinander verwoben seien (vgl. Walgenbach, 2012, S. 40). Hierbei stellt sich logischerweise die Frage, wie es in dieser Thesis möglich sein soll, die Kategorie Gender in ihrer Gesamtheit in Kindertagesstätten (fortan mit Kita abgekürzt) zu analysieren. Erkennbar wird hier das erste Dilemma der Ausarbeitung. Diskurse über Intersektionalität in den Forschungsfeldern der frühen Kindheit und Kindheitspädagogik finden in Deutschland wenig Beachtung (vgl. Kubandt, 2022, S. 157). Die Literaturlandschaft, welche sich mit Gender in Kindertagesstätten beschäftigt, verfügt ebenfalls in großen Teilen nicht über eine intersektionale Betrachtung. Hierdurch ergibt sich in dieser Thesis zwangsläufig eine Reproduktion von Gender ohne eine intersektionale Dimension und es geht ein wichtiger Aspekt in der Bearbeitung verloren. Dieses Kapitel soll dazu dienen diesen Missstand der Arbeit und der Studienlandschaft darzustellen, sowie die Relevanz einer intersektionalen Betrachtung auf Gender zu betonen. Dennoch möchte ich anhand einiger Beispiele darstellen, wie sich die Bewertung von Gender auf eine cis-geschlechtliche, weiße, heterosexuelle Betrachtung stützt, sowie sich die Stereotypisierung dieser Kategorie anhand der Verknüpfung mit weiteren Merkmalen unterschiedlich gestaltet. So wird deutlich, dass in der Konstruktion von

Genderstereotypen das Zusammenspiel von Rassismus und Sexismus eine bedeutsame Rolle spielt (vgl. Ayim, Oguntoye & Schultz, 2021). Erfahrungen mit dem eigenen Gender, sowie auch Genderstereotypen, gestalten sich heterogen (vgl. Walgenbach, 2012, S. 29). Beispiele hierfür liefert Walgenbach in unterschiedlichen Gruppen:

"[...] die homogenisierende und hierarchisierende Gegenüberstellung deutscher Feministinnen von ‚traditionell-patriarchal-islamischen‘ vs. ‚modern-westlichen-christlichen‘ Gesellschaften [...] [oder dass] der Grad der ‚Emanzipation‘ so genannter ‚Dritte-Welt-Frauen‘ oft an einem westlich definierten ‚feministischen Bewusstsein‘ gemessen wurde." (ebd., S. 35)

Weitere Frauenbewegungen stellten zudem dar:

"In Bezug auf Themen wie z.B. weibliche Sozialisation, Schönheitsideale oder Geschlechterstereotype stellten Frauen mit Behinderung heraus, dass ihre Erfahrungen hier different verlaufen zu denen nichtbehinderter Frauen. Als körperlich behindert kategorisierte Frauen berichteten, dass ihnen eine Geschlechtsidentität eher verweigert wird." (ebd. S. 30)

Auch in Schwarzen Frauenbewegungen verhalten sich die genderbasierten Stereotypen anders. Als Beispiel lässt sich hier das „Angry Black Woman“-Phänomen (die Darstellung von Schwarzen Frauen als aggressiv und impulsiv) nennen (vgl. Motro, Evans, Ellis & Benson III, 2022). Auch in der Darstellung des Sexualverhaltens Schwarzer Männer werden die rassistischen genderbasierten Stereotypisierungen deutlich (vgl. Sow, 2018, S. 92). Es zeigt sich die Diskriminierung marginalisierter Personen in scheinbar einzelnen Merkmalen, welche jedoch miteinander verbunden sind. Dieses Verständnis findet sich zwar nicht in der Studienlandschaft wieder, jedoch ist es für die kommende Ausarbeitung bezüglich dieser Thematik notwendig, sich dieser Dimension bewusst zu werden und die beiden Kategorien Gender und Intersektionalität als interdependent zu betrachten.

2.2. Doing Gender

Wie bereits im Kapitel „Theoretische Rahmung“ angedeutet, würde eine Definition von Gender ohne einen Blick auf die Herstellungspraktiken von Geschlecht, also die praktische Ausübung der eigenen Genderidentität, unvollständig sein. Um verstehen zu können, wodurch genderbezogene Stereotypisierung stattfindet, gilt es zu verstehen, wie sich Gender in Bereichen der eigenen Handlungsweisen auswirkt. Der Ansatz des *Doing Gender* wurde maßgeblich durch West und Zimmermann (1987) etabliert. Die Einflussnahme von Gender auf das Handeln von Akteur*innen findet nach West und Zimmermann ihren Ursprung durch eine:

„[...] gebündelte Vielfalt sozial gesteuerter Tätigkeiten der Wahrnehmung, der Interaktion und der Mikropolitik, welche bestimmte Handlungen mit der Bedeutung versehen, Ausdruck weiblicher oder männlicher ‚Natur‘ zu sein“ (West & Zimmerman, 1987, S. 126; übersetztes zit. n. Gildemeister & Hericks, 2012, S. 204).

Wie bereits dargestellt, muss Gender erst hergestellt werden. Der naheliegende Gedanke daran, dass hierdurch die eigenen Handlungsspielräume für das Ausleben eines Geschlechtes vergrößert werden, bestätigt sich jedoch nicht⁷. Trotz dieser Konstruktion bleibt die Geschlechterdifferenz dennoch beständig:

„Die Situation ist also immer paradox: während Geschlecht situativ einen potenziell fluide-flüchtigen Charakter hat, verweist die Herstellung der Geschlechterdifferenz jedoch auch immer über den situativen Interaktionszusammenhang zeitlich wie räumlich hinaus auf eine sich fortlaufend reproduzierende Struktur.“ (Nentwich & Vogt, 2021, S. 8)

Es wird deutlich, dass eine Definition von Gender als Handlungsweise nicht zwangsläufig hervorbringt, dass frei gewählt werden kann, wie sich das eigene Geschlecht in der Realität darstellt und auswirkt. So wird in Referenz an das vorgegebene, biologische Geschlecht das eigene Gender hervorgebracht (vgl. ebd.). Spätestens zu diesem Zeitpunkt gilt es ebenfalls die institutionellen und strukturellen Einflussfaktoren auf das Erleben und Wirken von Gender zu beleuchten. Ein beispielsweise nach Gender differenzierender Arbeitsmarkt, Lohnunterschiede, Arbeitsteilung in Bezug zu unbezahlter Care-Arbeit und weitere Faktoren wirken auf das Darstellen von Gender ein. Dies trifft ebenfalls auf materiellen Ebenen wie beispielsweise der Kleidung zu (vgl. ebd.). Connell formuliert dies wie folgt:

„Leute werden aufgrund ihrer alltäglichen Handlungen – quer durch das Spektrum von Gesprächsverhalten und Hausarbeit bis zu ihrem Stil der Interaktion und ihrem wirtschaftlichen Verhalten – dafür verantwortlich gemacht, der ihnen zugeordneten „Geschlechterkategorie“ zu entsprechen. Das Verhalten, das im Licht dieser Verantwortlichkeit hervortritt, ist nicht ein Produkt von Geschlecht, es ist Geschlecht selbst.“ (Connell, 2013, S. 107)

In diesem Sinne wird also die soziale Praxis der Menschen durch die Sozialstruktur geprägt (vgl. ebd.). Festgemacht wird dieses Verständnis explizit im Bezug zur Differenzierung von Geschlechterunterschieden. So werden in unserem alltäglichen Handeln Geschlechterunterschiede hergestellt und eingespielt (vgl. Gildemeister & Hericks, 2012, S. 204). Im Zusammenhang zu der Idee einer Gegenüberstellung zweier Geschlechter gilt es folglich, die Betrachtung auf den Prozess des *Doing Gender* im Kontext des Geschlechterdifferenzierens als Handlung von Individuen zu richten und nicht auf die Geschlechterdifferenzierung als grundlegende Annahme einer Forschung (vgl. Kubandt, 2016, S. 95). Mit Verweis auf Deutsch (2007) möchte ich mich demnach wie folgt auf *doing* sowie *undoing gender* beziehen: „So auch der Vorschlag

⁷ Dies bezieht sich im Falle des *Doing Gender* auf Handlungsspielräume innerhalb der Zweigeschlechtlichkeit. Es lassen sich Parallelen zu der Diskriminierung von Menschen mit anderen Genderidentitäten herstellen, jedoch spricht das *Doing Gender* nach West und Zimmerman diese nicht an. Zusätzlich hierzu unterscheiden sich die rechtliche Situation von Menschen innerhalb der Cis-Binarität von denen, die nicht dieser entsprechen.

Deutschs, doing als das Betonen oder Herstellen von Ungleichheit, undoing als das Betonen oder Herstellen von Gleichheit zu definieren.“ (Nentwich & Vogt, 2021, S. 27) Eine solche Analyse des *doing genders* bewegt sich dennoch weitestgehend in einem binären Geschlechtsverständnis (vgl. ebd.). Demgegenüber möchte ich einen bewussten und sensiblen Umgang mit multiplen Genderidentitäten in die Analyse miteinfließen lassen. Im Bezug zu der Praxis in Kindertagesstätten muss explizit beachtet werden, inwieweit Genderidentität in der Einrichtung eine Rolle spielt. So gilt es, die Institution Kindertagesstätten mit ihren konzeptionellen Grundlagen gemeinsam mit den darin sich verortenden pädagogischen Fachkräften zu betrachten und zu beurteilen:

„[...] es kann vermutet werden, dass *doing* und *undoing gender* auch in den Alltagspraktiken von Kitas zum Tragen kommt und die organisationalen Bedingungen einen wichtigen Einblick in die Konstruktion und Performanz von *gender* erlaubt.“ (Nentwich & Vogt, 2021, S. 32)

Es kann durchaus auch in der Institution Kita der Fall sein, dass die eigene Genderidentität der Fachkräfte im Kontakt mit den Kindern, sowie die Genderidentität der Kinder durch die Interaktion mit pädagogischen Fachkräften und anderen Kindern in Handlungen hergestellt werden (vgl. Gintzel, 2022, S. 93). Abschließend lässt sich zusätzlich festhalten, dass die Praxis des *Doing Genders* in einem Verhältnis zu dem Transportieren von Genderstereotypen steht. So lässt sich nach Nentwich und Vogt die Praxis des *Doing Genders* in der Betonung von Differenzen zwischen verschiedener Gender: „[...] entlang geltender normativer Erwartungen an ein bestimmtes Geschlecht, ausgedrückt durch den Verweis auf Genderismen oder Geschlechterstereotype [erkennen, N.H.]“ (Vogt, 2021a, S. 87). Unter *Genderismen* versteht Vogt folgendes:

„Genderismen beziehen sich auf an ein Geschlecht gebundene Erwartungen und Verhaltensweisen, mit denen auch die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht inszeniert werden kann. Stereotypes Wissen über Geschlechterdifferenzen wird inszeniert und dadurch erneut festgeschrieben.“ (Vogt, 2021b, S. 51)

In den Genderismen findet sich die Performanz von Gender und den damit verknüpften Erwartungen. Es wird hier deutlich, dass in der Inszenierung von Gender stereotypische Vorstellung an Gender ihren Ausdruck finden können und das Wissen über Genderstereotypen hierdurch reproduziert werden. Anhand dieser Annahme lässt sich die Reproduktion von Stereotypen durch das alltägliche Handeln von Individuen erst verstehen und sich ein Bogen zu der pädagogischen Praxis spannen.

Bevor dies jedoch geschieht, werde ich einen Blick auf die Darstellung von Gender in der Studienlandschaft werfen und das Verständnis, welches diesen Darstellung zugrunde liegt, einordnen.

3. Die Darstellung von Gender in der Studienlandschaft

Das von mir dargestellte Verständnis von Gender unterscheidet sich von dem Status quo, welcher sich in Strukturen und zwangsläufig ebenfalls in Institutionen wiederfinden lässt. Nicht nur die intersektionale Dimension wird in Studien oftmals ausgelassen oder vernachlässigt, auch gilt es zu erwähnen, dass sich die Vorstellung und Reproduktion einer hegemonialen Zweigeschlechtlichkeit in großen Teilen der Studien zu Gender in Kindertagesstätten wiederfinden lassen. Ein geeigneter Umgang mit dieser Tatsache wird zwar weitestgehend versucht in dieser Bachelor-Thesis aufrechtzuerhalten, dennoch scheint es schwierig, einen einwandfreien Umgang mit der gebotenen Studienlandschaft zu finden. Insbesondere, da es nicht eindeutig ist, auf welcher Grundlage die Zuordnungen der Körper zu den Kategorien männlich oder weiblich geschehen. So kann es sein, dass die Kinder nach der jeweils eigenen Genderidentität befragt wurden, jedoch ist es ebenfalls möglich, dass eine Datengrundlage der Genderverteilung und Genderidentifikation hierbei auf Basis der Einrichtungsfachkräfte oder durch die Verfasser*innen der jeweiligen Studien stattgefunden hat. Nur in vereinzelten Studien finden sich Hinweise auf weitere Genderidentitäten abseits von einer binären Cis-Geschlechtlichkeit. Andererseits kann es ebenfalls sein, dass die dargestellten Daten der jeweiligen Realität der Kitas entsprechen und diese demnach ebenfalls zutreffend in den Studien präsentiert wurden. Hier lassen sich nur Mutmaßungen anstellen. Wie bereits erwähnt, werde ich um Fluidität von Gender, sowie die potenzielle Variante der Genderzuschreibungen eines Körpers sichtbar zu machen, Jungen* und Mädchen* mit einem Sternchen kennzeichnen. Dies soll darauf aufmerksam machen, dass sich Institutionen in einer hetero und cis-normativen Struktur wiederfinden, die potenziell eine Reproduktion dieser bei den Akteur*innen, sowie auch in dieser Thesis hervorbringen können. Akteur*innen können eventuell so als Jungen* oder Mädchen* gelesen werden und daraufhin als solche markiert werden, obwohl diese Zuschreibung nicht der eigenen Genderidentität entspricht.⁸

⁸ Allerdings gilt hier anzuerkennen, dass sich über die Darstellungen von Jungen* und Mädchen* in Studien nur Mutmaßungen aufstellen lassen. Demnach werde ich bei der Reproduktion von Studieninhalten durch direkte

4. Gendersozialisation

Bevor es zu einer genaueren Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes der Genderstereotypen und der pädagogischen Fachkräfte kommt, möchte ich damit beginnen, die Sozialisation von Gender bei Kindern zu betrachten. Dies soll dazu dienen ein Verständnis für die Entstehung von Genderstereotypen zu erzeugen und laufende Diskurse über die Rolle unterschiedlicher Faktoren, die das Erlernen von Gender beeinflussen, zu beleuchten. Wenn es um die Genderentwicklung oder eher die Gendersozialisation von Kindern geht, dann werden meistens drei unterschiedliche Einflüsse dargestellt: die biologischen, kognitiv-motivationalen und die kulturellen Einflüsse (vgl. Siegler, Saffran, Gershoff & Eisenberg, 2021, S. 627). Da ich den Fokus meiner Ausarbeitung auf die Reproduktion von Genderstereotypen durch pädagogische Fachkräfte, also auf die Gendersozialisation von Kindern in der Institution Kitas setzen werde, möchte ich den Anteil der biologischen und kulturellen Einflüsse klein halten und mich hauptsächlich auf die kognitiv-motivationalen Ebene beziehen, welche: „[...] das Lernen geschlechtstypischer Rollen durch Beobachtung und praktische Erfahrungen – die Geschlechtsentwicklung prägen [beschreibt, N.H.]“ (ebd.). Die kulturelle Ebene bezieht sich hierbei auf das Elternhaus und weitere Einflüsse, die auf das Erleben und Lernen von Gender Einfluss nehmen. Für alle drei Faktoren gibt es empirische Belege, weswegen anzunehmen ist, dass eine komplexe Wechselwirkung der verschiedenen Einflüsse die Entwicklung von Gender beeinflussen.⁹ Es gibt dennoch innerhalb der unterschiedlichen Positionen bezüglich der Gewichtung dieser Faktoren keine Einigkeit über die Gendersozialisation (vgl. Gintzel, 2022, S. 26). Hinzukommt, dass die Unterscheidung in biologisch und in diesem Sinne nicht-biologisch irreführend ist, da alle Verhaltensweisen und jegliches Denken von Individuen stetig biologisch begründet und von, unter anderem, der Funktion des Gehirnes abhängig sind. So führen auch neue Erfahrungen und Erlerntes zu Veränderungen im Gehirn (vgl. Siegler et al., 2021, S. 627). Daher möchte ich die biologische Kategorie zusätzlich präsentieren, um die Argumentation der Entwicklung von Gendertypen durch die biologischen Veranlagungen darzustellen.

und indirekte Zitate auf einen Stern verzichten, da dies potenziell als Verfälschung der Ergebnisse gewertet werden könnte.

⁹ Aus meinen Recherchen ergibt sich kein eindeutiges Ergebnis welche Einflussfaktoren hierbei ausschlaggebend für die Gendersozialisation sind. Wichtig ist dennoch anzumerken, dass es sich um eine genderbasierte Sozialisation durch Zuweisungen handelt. Also um die Sozialisation basierend auf dem Geschlecht, welches einem Körper bei der Geburt zugewiesen wurde. So entspricht die erfahrene Sozialisation nicht der/n Genderidentität(en) der jeweiligen Personen, sondern wird an eine Person herangetragen und vermittelt.

4.1. Gendersozialisation als Folge biologischer Entwicklungsprozesse

Ein weitverbreitetes Argument bezüglich der Sozialisation von Gender sind die Chromosomenpaare, welche eine genetische Veranlagung für die „unterschiedlichen Verhaltensweisen“ der Geschlechter bereithalten sollen. Diese Argumentation lässt sich jedoch nicht belegen, da keine Studien zu einer direkten Verbindung von Genen und gendertypischem Verhalten bekannt sind (vgl. Siegler et al., 2021, S. 628). Es soll dennoch indirekte Hinweise zu einem hormonellen Einfluss auf bestimmte Gehirnfunktion geben. Hier wird die Wirkung von beispielsweise Androgenen auf Männer genannt. Diese sind beispielsweise für die Genitalbildung verantwortlich. Inwieweit diese hormonellen Unterschiede bei verschiedenen biologischen Geschlechtern sich auf beispielsweise das Aggressionsverhalten von Kindern auswirken, bleibt allerdings uneindeutig (vgl. ebd.). Viel eher ergibt sich aus der hormonellen Betrachtung, dass diese in allen Menschen gefunden werden und eine, zwangsläufig dieser Argumentation zugrundeliegende, binäre Unterscheidung in Androgene für Männer und Östrogene für Frauen unzureichend ist. Unterstreichen lässt sich durch die von Hyde et al. dargestellte Studie, dass Hormone unabhängig von Gender produziert werden:

“[...] human bodies produce hormones like estradiol, testosterone, and progesterone regardless of gender/sex, and levels of estradiol and progesterone are similar in men and women. Moreover, levels of these hormones are not fixed, but are dynamic and can be influenced by gendered social experiences.” (Hyde, Bigler, Joel, Tate & Van Anders, 2019, S. 176)

So lassen sich auch keine eindeutigen Gehirnstrukturen einem jeweiligen Gender zuordnen (vgl. ebd. 172). Nicht nur wird hierdurch deutlich, dass die Annahme einer biologischen Ursache für gendertypisches Verhalten unzureichend belegt werden kann, es gibt auch Aufschluss über die bereits angedeutete Vorstellung eines binären Gehirns und dem Zusammenhang zu einer binären Geschlechteridentität:

„Two fundamental assumptions underlie current thinking about sex as a biological system and about its relations with other systems: (a) that sex is a dimorphic system (i.e., a system that can take one of only two forms), and (b) that the effects of sex on other systems (e.g., the brain, gender identity) are characterized by a dimorphic outcome (e.g., male vs. female brain, male vs. female gender identity).“ (vgl. ebd. S. 172 f.)

Es wird also deutlich, dass die Unterteilung in zwei Kategorien auf der Basis der Genitalien oftmals zu einer Vorstellung von zwei Kategorien in anderen Bereichen der Körper führt. Allerdings lässt sich erkennen, dass das Gehirn sich nicht in „typisch männliche“ und „typisch weibliche“ Aspekte unterteilen lässt, sondern eher die meisten Gehirne ein komplexeres

System aus verschiedensten Bestandteilen sind (vgl. ebd. 174). Folglich möchte ich den Blick auf die kognitiven und motivationalen Einflüsse richten.

4.2. Kognitive und motivationale Prozesse als Einflussfaktor auf Gendersozialisation

Eine Betrachtung der kognitiven und motivationalen Prozesse konzentriert sich auf das Erlernen von gendertypischen Verhaltensweisen durch beispielsweise Beobachtungen oder das Erproben (vgl. Siegler et al., 2021, S. 629). Kinder lernen so in sozialen Interaktionen mit Anderen oder durch Beobachtungen ihrer Umwelt was es bedeutet mit einem bestimmten Gender identifiziert zu werden. Dies wirkt sich zwangsläufig darauf aus, wie Kinder ihren Umgang mit diesem Gender gestalten und was für ein genderbezogenes Verhalten ihnen implizit oder explizit nahegelegt wird. Kinder werden von klein auf mit geschlechterbezogenen Erwartungen konfrontiert (vgl. Niesel, 2006, S. 35). Diese sind auch von Binarität geprägt. Kinder müssen demnach einen Platz innerhalb der hegemonialen Zweigeschlechtlichkeit finden, da diese das kulturelle System ist, in welchem sich die Kinder bewegen (vgl. Focks, 2016, S. 93). Während biologisch argumentiert werden könnte, dass die Sozialisation des Gender bereits mit dem Zeitpunkt der Geburt determiniert wäre, zeigte sich, dass die Gendersozialisation als solche sich nicht als einmaliger Moment definieren lässt, in welchem ein Bewusstsein darüber entsteht, welchem Gender sich ein Kind zuzuordnen und wie es sich als solches zu verhalten hat, sondern es sich viel eher um einen dynamischen Prozess handele (vgl. Gintzel, 2022, S. 30). Auch hier gilt es die patriarchalen Strukturen zu erwähnen, welche sich ebenfalls auf die Gendersozialisation auswirken:

„Wenn wir aufwachsen, lernen wir alle von diesen am meisten über das System des Patriarchats, selbst wenn wir das Wort nicht kennen, weil uns als Kinder patriarchale Geschlechterrollen zugewiesen werden und uns ständig gezeigt wird, wie wir diese Rollen am besten erfüllen können.“
(hooks, 2022, S. 34)

Neben beispielsweise medialen, kulturellen und materiellen Einflüssen werden diese Erwartungen auch durch das familiäre Umfeld bestimmt. Im Prozess der Gendersozialisation orientieren sich Kinder sowohl an anderen Kindern als auch an Erwachsenen (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 64). Nach Wobbe und Nunner-Winkler eignen sich Kinder demnach Gender in ihrem Leben in verschiedenen Entwicklungsschritten an (vgl. Wobbe & Nunner-

Winkler, 2020, S. 424 f.). So kommen Kinder bereits auf eine Welt, die geschlechtlich organisiert sei:

„Das Neugeborene wird – »im Normalfall« – als männlich oder weiblich klassifiziert, erhält geschlechtsindizierende Vornamen und Babybekleidung, erlebt eine männliche und eine – in der Regel sich intensiver bekümmernde – weibliche Bezugsperson. Mit sechs Monaten können Kinder die Stimmen, mit neun Monaten auch die Gesichter männlicher und weiblicher Personen unterscheiden“ (Wobbe & Nunner-Winkler, 2020, S. 424).

Es lassen sich in der Begriffswahl für Gendersozialisation ebenfalls Unterschiede feststellen, die jeweilige Prozesse und Angrenzungen darstellen. So wird teils ebenfalls auf den Begriff der *Geschlechtstypisierung* zurückgegriffen, um die geschlechtsspezifische Sozialisierung von Kindern während ihrer Entwicklung darzustellen (vgl. Siegler et al., 2021, S. 625). Hierzu zählen, nach der Bedeutung des Wortes zu mutmaßen, Verhaltensweisen, die als typisch für das jeweilige biologische Geschlecht des Kindes angesehen werden, sowie geschlechtsübergreifende Verhaltensweisen, die in einem binären System eher als typisch für das andere Geschlecht angesehen werden. Kinder und Erwachsene, die ein konträres Verhalten bezüglich dieser Typen zeigen, werden mitunter auch mit dem Vorwurf konfrontiert, nicht geschlechtskonform zu agieren (vgl. ebd.). Die Ausführung zu der Bedeutung des Begriffes zeigen bereits, dass es diesen mit Vorsicht zu betrachten gilt.¹⁰ Dennoch erkenne ich die Darstellung einer Geschlechtstypisierung als wichtig an, da sie zusätzlich die aktive Praxis der Kategorisierung von Gender von Anderen, sowie die Zuschreibung einer Verhaltenstabelle darstellen, während die Kinder in ihrer jeweiligen Entwicklung passiv typisiert werden.¹¹ Der Entwicklungsprozess zeigt sich in dem Alter von zwei bis drei Jahren dadurch, dass Kinder das eigene, sowie das Gender anderer „richtig“ benennen und Objekte stereotypisch zu Gender zuordnen können.¹² Zeitgleich zu dieser Entwicklung bilden sich ebenfalls geschlechtstypische Präferenzen in Spielkontexten (vgl. ebd.). Die Kita-Zeit endet dann mit dem Eintritt in die Grundschule, in welchem Kinder gleichgeschlechtliche Spielpartner*innen bevorzugen und ein explizites Wissen über Genderstereotypen entwickelt haben (vgl. Fagot et. al. 2000). Basierend auf dieser

¹⁰ Der Begriff der *Nicht-Geschlechtskonformität* ist diskriminierend und sexistisch, da er mitunter auch als Verleumdung der jeweiligen Genderidentität(en) des Kindes/Erwachsenen gewertet werden kann.

¹¹ Hierbei möchte ich darauf hinweisen, dass ich der von Siegler et al. gewählten Formulierung sehr wohl kritisch gegenüberstehe. Mit der einhergehenden Zuschreibung einer geschlechtsübergreifenden Verhaltensweise als eine „dem anderen Geschlecht“ zugehöriger Verhaltensweise erscheint mir hier von den Autor*innen eine Zweigeschlechtlichkeit durch die Verwendung des Singulars reproduziert zu werden. Ich würde mich eher für eine *nicht dem eigenen Geschlecht* entsprechende Verhaltensweise aussprechen.

¹² Auch hier lässt sich vermuten, dass die Autor*innen aus einer binären Perspektive heraus von einem „richtigen Benennen“ sprechen. Also von dem Zuordnen eines Körpers zu männlich/weiblich.

Erkenntnis werde ich erforschen, inwieweit pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten Genderstereotypisierungen an Kinder herantragen und reproduzieren, um auch herauszuarbeiten, ob das ebengenannte Wissen auch durch die Fachkräfte kreiert wird. Um diesen Schritt einzuleiten, werde ich das von mir gewählte Untersuchungsfeld Kindertagesstätten und die pädagogischen Fachkräfte im Folgenden genauer betrachten.

5. Begründungen für Kindertagesstätten als Feld der Untersuchung

Mit der Betrachtung von Gender aus einem sozialkonstruktivistischem Verständnis heraus wird deutlich, dass Gender nicht in dem Individuum bereits festgelegt ist, sondern situativ mit Anderen, sowie in und durch gesellschaftliche Strukturen und etablierte Normen produziert wird (vgl. Nentwich & Vogt, 2021, S. 8). Kindertageseinrichtungen stellen, neben der Familie, eine der beiden: „[...] zentralen Sozialisations- und Arbeitsfelder der Frühpädagogik [dar, N.H.]“ (Roßbach, Sechtig & Schmidt, 2012, S. 461). Bei der Analyse von Einwirkungen unterschiedlicher Faktoren auf die Sozialisation von Kindern erscheint deshalb eine genauere Betrachtung der Kindertagesstätten notwendig, da die Einwirkungen von Sozialisationsinstanzen auf die Entwicklung von Kindern im frühkindlichen Alter über eine besondere Gewichtung verfügen (vgl. Gintzel, 2022, S. 30). Für eine ausführliche Beleuchtung der Kindertagesstätten gilt es diese in ihrer Gesamtheit im Kontext zu Gender zu erfassen. Allerdings würde dies den Rahmen der Bachelor-Thesis überschreiten. Eine ausführliche Darstellung der unterschiedlichen Ebenen einer Kita, wie beispielsweise rechtliche, historische oder berufspolitische Dimensionen, welche das Erleben von Gender für Kinder in Kindertagesstätten formen, wird demnach nicht möglich sein (vgl. Kubandt, 2016, S. 88). Dennoch werde ich vereinzelt auf strukturelle und historische Faktoren eingehen, die auf die geschlechtliche Dimension der Institution und Profession einwirken. Der wesentliche Fokus der Thesis liegt aber explizit bei den pädagogischen Fachkräften innerhalb der Kindertagesstätten. Grund hierfür ist, dass das in den Hamburger Bildungsempfehlungen dargestellte Aufgabenprofil für den Umgang mit Gender in Hamburger Kindertagesstätten hauptsächlich an das Team der Mitarbeitenden gerichtet wird und anderen Bereichen der Einrichtung wenig Aufmerksamkeit zukommt (vgl. Hautumm, Heller & Wagner, 2012, S. 23). Es ist jedoch wichtig anzuerkennen, dass eine komplette Trennung der Fachkräfte von der Institution Kita zwangsläufig nicht sinnvoll wäre. Mit Verweis auf die Theorie der *gendered organisation* (vgl. Acker, 1990) lässt sich erkennen, dass eine Kita als Organisation von Grund auf nicht als gender-neutraler Raum verstanden werden

kann. So wird von Acker dargestellt, dass sich die Organisation als *gendered* versteht, da die Arbeitsfelder mit Frauen* als Arbeitskräfte auf der Basis von Assoziationen des Weiblichen, wie beispielsweise Kinder gebären und Haushalt, verbunden werden (vgl. ebd., S. 152). Ähnliches lässt sich auch in der Entlohnung und im Ansehen solcher Berufe feststellen. So führt die „Logik der Organisation“ nach Acker zu der Annahme einer Kongruenz zwischen *Verantwortung, Anforderungsprofil des Berufes und der Position in der Hierarchie* (vgl. ebd., S.148). Es lässt sich die Arbeit innerhalb einer Kindertagesstätte in den ersten beiden Punkten als recht hoch einstufen. Unter Einbeziehungen der Kategorie Gender für die geschlechterbasierte Hierarchie, in welcher sich die nicht-männlichen Arbeitskräfte wiederfinden, wird ersichtlich, dass der Beruf eine geringere Entlohnung erfährt und nicht-männliche pädagogische Fachkräfte sich seltener in Leitungspositionen befinden (vgl. ebd., S. 149). Beachtenswert sind ebenfalls die historischen Dimensionen des Berufsfeldes. Hierzu zählt beispielsweise der Versuch der Institution in ihrem Nutzen für Familien und den Staat, eine Gleichstellung in den beruflichen Möglichkeiten für beide Elternteile zu ermöglichen. Durch die regelmäßige Betreuung der Kinder kann so gegebenenfalls ein Elternteil, welches ansonsten die Betreuung übernommen hätte, erwerbstätig sein. Da die unbezahlte Care-Arbeit (wie auch Kinderbetreuung) in größten Teilen von nicht-männlichen Personen verübt werden, stellten Kitas so historisch den Versuch einer Gleichstellung beider Erziehungspersonen für die Möglichkeit eines Lohnarbeitsverhältnisses dar.¹³ Es sollte so beiden Erziehungspersonen ermöglicht werden Lohnarbeit zu verrichten.

Es kann beobachtet werden, dass organisationale Bedingungen einer Einrichtungen bereits einen Einblick in gendergebundene Performanz und Konstruktion liefern, da Gender ein fester Bestandteil der Entstehung und Organisation der Institution ist (vgl. Nentwich & Vogt, 2021, S. 32). Potenziell kann dieser feste Bestandteil sich auch auf die Geschlechtersozialisation von Kindern auswirken. Demnach möchte ich in meiner weiteren Analyse versuchen, die eben genannten Aspekte ebenfalls miteinfließen zu lassen. Die vergeschlechtlichen normativen Erwartungen an Fachkräfte innerhalb einer Organisation werden in: „[...] alltäglichen Routinen und Praktiken sowie Interaktionen [...] reproduziert“ (Nentwich & Vogt, 2021, S. 28). So lassen sich die bereits genannten Bezüge zu *Doing Gender* erkennen.

Zusammenfassend lässt sich die Kita nach Nentwich und Vogt in dieser Hinsicht:

¹³ In diesem Fall bezieht sich dies auf Kinder, die mit Eltern aufwachsen, welche in einer heterosexuellen Beziehung sind.

„[...] auf die historische Entstehung der Organisation und ihrer Organisationskultur, wie auch in Bezug auf das Geschlechterverhältnis der Kita-Mitarbeitenden untersuchen. [...] Erstens, da Kitas aus ihrer Entstehungsgeschichte heraus als „Mutterschulen“ und „Kinderbewahranstalten“ mit Weiblichkeit verknüpft wurden und zugleich von Anfang an bis heute für die Vereinbarkeit der Berufstätigkeit der Mütter benötigt werden. Zweitens, da die Arbeit in den Kitas im geschichtlichen Rückblick wie auch heutzutage ein Frauenberuf darstellt“ (vgl. ebd.).

Nicht nur durch die überwiegende Präsenz von nicht-männlichen Fachkräften erscheint die Kindertagesstätte als ein Ort, welcher mit besonderer Aufmerksamkeit im Hinblick auf Gender betrachtet werden kann. Auch der Umgang mit männlichen Fachkräften in der Akquirierung dieser, kann möglicherweise Aufschluss über die Verwobenheit von Gender in der Institution Kita geben. Aus diesen Gründen gilt die Betrachtung der Fachkräfte in Kindertagesstätten als explizit interessant für die Ausarbeitung dieser Thesis. Im folgenden Kapitel möchte ich demnach die Aufgaben, mit welchen sich die pädagogischen Fachkräfte konfrontiert sehen anhand der Hamburger Bildungsempfehlungen darstellen.

6. Die Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte im Kontext zu Gender

Der Umgang der Fachkräfte mit dem Thema Gender wird in den Bildungsplänen: „Als wesentliche Grundvoraussetzung für die Verwirklichung der Anforderungen zur Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht im pädagogischen Alltag [genannt, N.H.]“ (Kubandt, 2016, S. 118). In den Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen (2012) heißt es:

„Erzieherinnen und Erzieher achten darauf, die Kinder nicht durch stereotype Sichtweisen und Zuschreibungen in ihren Erfahrungen zu beschränken, sondern vielmehr durch eine geschlechterbewusste Erziehung und Bildung ihnen neue und ergänzende Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten.“ (Hautumm et al., 2012, S. 23)

Die Hamburger Bildungsempfehlungen werden eine besondere Beachtung in dieser Thesis erfahren, da sie: „[...] für die konkrete pädagogische Arbeit von besonderer Bedeutung [sind]“ (Gintzel, 2022, S. 52). Auf Grund des Föderalismusprinzip unterliegen Einrichtungen den Maßnahmen der jeweiligen Bundesländer (vgl. ebd. S. 54). Ich werde andere Bundesländer zwar vereinzelt und in ihrer Gesamtheit exemplarisch heranziehen, jedoch den Hauptfokus auf die Bildungsempfehlungen der Stadt Hamburg legen. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte im Bezug zu Gender wird in der Beschreibung der Bildungsarbeit in Kindertagesstätten deutlich, welche innerhalb des gemeinsamen Rahmens für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen von der Jugend- und Familienministerkonferenz

und der Kultusministerkonferenz beschlossen wurden. Hier wird ebenfalls auf eine Geschlechtssensibilität innerhalb der pädagogischen Arbeit verwiesen (vgl. Jugend- und Kultusministerkonferenz, 2004, S. 10). Eine weitere konkrete Aufgabe, welche hier an die pädagogischen Fachkräfte gerichtet wird, tritt in verschiedenen elementarpädagogischen Bildungsplänen auf (vgl. Kubandt, 2016, S. 118). So wird die Selbstreflexion der Fachkräfte als ein wesentliches Element genannt, welches den geeigneten Umgang mit Gender ermöglichen soll (vgl. u.a. Hautumm et al., 2012, S. 23). Zusätzlich hierzu sollen Einrichtungen erarbeiten, wie Fachkräfte mit den spezifischen Bedürfnissen der Kinder umgehen können, ohne sich dabei an Genderstereotypen zu bedienen. Es sollen hierbei auch Eltern miteingebunden werden (vgl. ebd.). Wie genau dies in der Praxis umgesetzt werden soll und welche Ressourcen und Möglichkeiten die jeweilige Einrichtung und Länder den Fachkräften bereitstellen, um die Selbstreflexion zu fördern, wird nicht genannt.¹⁴ Insgesamt lässt sich dennoch festhalten: „Im Kontext des Bildungsauftrages von KiTas wird die Geschlechterthematik oft nur wenig berücksichtigt.“ (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 156) Demnach finden sich auch in den elementaren Bildungsplänen weiterer Bundesländer nur vereinzelt Hinweise diesbezüglich. Als positives Beispiel für die Einarbeitung konkreter Handlungsanweisungen für Fachkräfte in den Bildungsplänen lässt sich Baden-Württemberg nennen. Dort heißt es:

„Zur Förderung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen kommt den Erzieherinnen und Erziehern eine wichtige Rolle zu. Dabei setzen sie sich mit ihrem eigenen Rollenverständnis auseinander, um Bedürfnisse von Mädchen und Jungen sensibel wahrzunehmen, zu reflektieren und geschlechtergerecht zu handeln. Eine geschlechtersensible Bildung und Erziehung fördert einerseits den Prozess der Identitätsbildung und wirkt andererseits der Verfestigung von Rollenklischees entgegen. Sie bezieht auch die Teamarbeit, die Raumgestaltung und die Zusammenarbeit mit den Eltern ein“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2011, S. 14; zit. n. Kubandt, 2016, S. 118).

Die herangetragene Aufgabe an die pädagogischen Fachkräfte für den Umgang mit Gender in den Hamburger Bildungsempfehlungen basiert in vielerlei Hinsicht auf einem binären und zweigeschlechtlichen Verständnis von Gender und Geschlecht (vgl. Hautumm et al., 2012, S. 23). Es werden in dieser Zweigeschlechtlichkeit die Differenzen der Geschlechter herausgearbeitet. Das heißt, es liegt die Orientierung auf den Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Mädchen* und Jungen*. Dies wird bereits in der Überschrift: „Gleichheit und geschlechtlich-kulturelle Unterschiede“ (ebd., S. 22) deutlich. Es lassen sich jedoch in Zielen der Bildungsempfehlungen ebenfalls der Anspruch einer Auflösung dieser Binarität erkennen:

¹⁴ Vorschläge für eine genderbewusste Elternarbeit finden sich im Kapitel 9.1

„Kinder sollten darin unterstützt werden, die eigene Geschlechtsidentität zu entwickeln, ohne diese durch festgelegte Verhaltens- und Handlungsweisen in ihren Erfahrungen und Erlebnissen einzuschränken.“ (ebd., S. 23)

Jedoch wird dieses Verständnis nicht klar als solches benannt. Das Sozialgesetzbuch VIII verfügt hier im Vergleich über eine genauere Herausarbeitung der Haltung. Nach §9 Abs. 3 des SGB VIII heißt es, dass die Grundrichtung von Erziehung die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen, Jungen sowie transidenten, nichtbinären und intergeschlechtlichen jungen Menschen berücksichtigen und Benachteiligungen abbauen solle, sowie die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern sei. Die Hamburger Bildungsempfehlungen erarbeiten einen Aufgabenbereich heraus, welcher als „Geschlechtergerechtigkeit“ betitelt werden kann (vgl. Hautumm et al., 2012, S. 23). Da diese Unterschiede präsent sind, ergibt diese Darstellung Sinn. So zeigen sich sichtbare Unterschiede in beispielsweise der Entlohnung von Frauen* und Männern* in der Lohnarbeit auf (vgl. Statistisches Bundesamt, 2023a). Neben der strukturellen und patriarchalen Dimension, welche Gender bewertet, und Ungerechtigkeit konstruiert, erscheint jedoch die Differenzierung und die damit verknüpften Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Jungen* und Mädchen* auch als ein Akt der Konturierung von zwei gegensätzlichen Geschlechtern. Hierdurch stellt sich zwangsläufig die Frage danach, welche körperlichen oder psychischen Eigenschaften als Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Geschlechtern festgelegt werden und inwieweit dies Fachkräfte unterstützt in ihrem Umgang mit dem Gender des Kindes. Was passiert in solchen Kontexten mit Kindern, die diese Eigenschaften nicht erfüllen oder diese konträr zu ihrem anatomischen Geschlecht sind? Es wird deutlich, dass es zu einer Gleichzeitigkeit zweier Anforderungsprofile kommt. Zum einen gilt es die geschlechtlichen Unterschiede anzuerkennen und dem kollektivierenden Verständnis von Gender als Unterscheidung in Jungen* und Mädchen* zu folgen, jedoch ebenfalls zu versuchen, den eventuell damit einhergehenden Einschränkungen in dem Erleben von Gender von Kindern entgegenzuwirken und stereotypische Rollenbilder abzubauen (vgl. Kubandt, 2016, S. 124). So werden in den Bildungsempfehlungen zwar explizit die Gefahr durch genderbasierten Stereotypisierungen für Kinder angesprochen:

„Geschlechterstereotype Botschaften behindern Bildungsprozesse insofern, als sie Jungen und Mädchen auf bestimmte Verhaltensweisen, Vorlieben und Eigenschaften festlegen und darauf reduzieren. Dies kann für Mädchen wie für Jungen von Nachteil sein. [...] Erzieherinnen und Erzieher achten darauf, die Kinder nicht durch stereotype Sichtweisen und Zuschreibungen in ihren Erfahrungen zu beschränken, sondern vielmehr durch eine geschlechterbewusste Erziehung und Bildung ihnen neue und ergänzende Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten.“ (Hautumm et al., 2012, S. 23)

Jedoch werden darauffolgend im nächsten Schritt erneut die Unterschiede zwischen Jungen* und Mädchen* erneut betont: „Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Mädchen und Jungen werden beobachtet, anerkannt und in der alltäglichen Arbeit berücksichtigt.“ (ebd.) Hier wird die Komplexität der Aufgabe, mit welcher pädagogische Fachkräfte konfrontiert sind, deutlich. Auch deshalb wird in der Literatur vereinzelt von einer Gender-Kompetenz gesprochen (vgl. u.a. Böllert & Karsunky, 2008), welche als Grundlage für eine genderbewusste Pädagogik benötigt werde (vgl. Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 154). Die Anforderungen an Fachkräfte sind hier wesentlich umfangreicher ausformuliert und umfassen die Anreicherung von umfangreichem Wissen und Kompetenzen, die sich nicht:

„[...] durch den einmaligen Besuch einer Veranstaltung zur Gender-Thematik noch im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsangeboten durch die Teilnahme an ein- bis dreitägigen Gender-Wokshops [sic!] oder Gender-Trainings verwirklichen lässt.“ (Böllert & Karsunky, 2008, S. 9)

Pädagogische Konzepte, wie auch der Umgang mit Gender in Kindertagesstätten, können demnach nur dann nachhaltig wirksam sein, wenn Gender auf allen Ebenen miteinbezogen wird (vgl. Focks, 2016, S. 96). So erscheinen die Anforderungen, welche in den Hamburger Bildungsempfehlungen an pädagogische Fachkräfte gestellt wird, bereits zu diesem Zeitpunkt schwierig in der Praxis umzusetzen. Insbesondere, da eine genderbewusste Pädagogik die Beteiligung aller Akteur*innen einer Kita voraussetzt (vgl. Gintzel, 2022, S. 102). Es gilt herauszufinden, wie genau pädagogische Fachkräfte mit Gender in der Kita umgehen und welche Stereotypen potenziell von diesen reproduziert werden. Um dies zu erfahren, ist es notwendig die potenziellen Bereiche von Stereotypisierungsmöglichkeiten durch pädagogische Fachkräfte zu erforschen. Hierzu zählt auch die jeweilige Genderidentität der Fachkräfte und der Umgang mit dieser.

7. Genderbasierte Stereotypisierung in Kitas

Kinder erwerben Wissen um Genderrollen bereits in den ersten Jahren ihres Lebens und werden von diesem Wissen fortlaufend ein Leben lang geprägt (vgl. Elsen, 2023, S. 103). Das Wissen über Genderrollen kann an stereotypische Vorstellungen geknüpft sein. Ein prominentes Beispiel ist hier die Vorstellung, dass Jungen* stark zu sein haben und sie deshalb nicht weinen sollen. Dies kann auf die Vorstellung ausgeweitet werden, dass Männer* rational und Frauen* emotional seien (vgl. Bola, 2021, S. 29). Es lassen sich viele solcher stereotypischen Vorstellung

bezüglich Gender finden.¹⁵ Doch wie definieren sich diese genderbezogenen Stereotypisierungen von Kindern durch pädagogische Fachkräfte? Um diese Frage zu beantworten, gilt es zu verstehen, was unter eine Stereotypisierung fällt und wie ein solches Verhalten erkennbar wird. Als Stereotype kann ein kognitives Schemata verstanden werden, welches die Wahrnehmung filtert und als automatisierter Vorgang stattfindet (vgl. Elsen, 2023, S. 104). In der Entstehung von Genderstereotypen wird vereinzelt auf gegebene Unterschiede in Gehirnstrukturen verwiesen. Allerdings verfügt, wie bereits in Kapitel 2 dargestellt eine solche Argumentation über erhebliche Schwächen. Die Ursache des genderstereotypischen Verhaltens wird jedoch ebenfalls von anderen Positionen in Sozialisationseffekten gesehen (vgl. ebd.). Es würde sich dann in den stereotypischen Verhaltensweisen und Denkgewohnheiten um die Übermittlungen handeln, die in Prozessen der Erziehung stattfinden (vgl. ebd. S. 115f.). Hier wird auch der Bezug zu Institutionen der frühkindlichen Erziehung und Bildung deutlich. Eine Stereotype kann auch auf Beobachtungen basieren, welche jedoch im weiteren Verlauf: „[...] zu stark vereinfachten, generalisierenden und gleichzeitig starren Meinungen über Gruppen [werden]“ (Elsen, 2023, S. 104). Die Genderstereotypisierung als solche findet Grundlage auf bestimmten Merkmalen, die den jeweiligen Genderidentitäten zugeschrieben werden.¹⁶

Rendtorff definiert die Gegensatzbildung wie folgt:

„Als Grundmuster geschlechterbezogener Gegensatzbildung fungieren die Entgegensetzung von ›agency‹ und ›communion‹ sowie von ›competence‹ und ›warmth‹. Wärme und Bezogenheit bilden den Kern aller Weiblichkeitszuschreibungen, Handlungsmächtigkeit und Fähigkeit den Kern männlicher Stereotype.“ (Rendtorff, Kleinau & Riegraf, 2016, S. 115)

Letztendlich führen Genderstereotypen zu einer Einschränkung der eigenen Identitätsbildung. Sie vermitteln, wie ein bestimmtes Gender sich zu verhalten hat und: „[...] teilen die Welt in normales und [...] nicht normales [...] Aussehen und Verhalten.“ (Elsen, 2023, S. 104) Ein solches Verhalten, welches basierend auf einer Voreingenommenheit und auf Vorstellungen

¹⁵ Viele der Stereotypen werden in den folgenden Kapiteln dargestellt, weswegen ich hier auf eine Nennung verzichte.

¹⁶ Es wird hier recht schnell erkennbar, dass sich diese Gegensatzbildung auf eine, von mir bereits mehrfach diskutierte, dichotome, binäre Vorstellung von Geschlecht bezieht. Ich würde jedoch ebenfalls eine fremdbasierte Zuordnung des Kindes in eine Zweigeschlechtlichkeit auch bereits als Genderstereotypisierung bewerten, da diese Personen basierend auf äußerlichen Merkmalen oder bestimmter Verhaltensweisen einem binären Geschlecht zuordnen und aufbauend auf dieser Fremdzuschreibung innerhalb dieser Geschlechterordnung differenziert und bewertet wird. Zudem findet eine Stereotypisierung hierbei bereits durch die Fremdzuschreibung eines Geschlechtes, basierend auf körperliche Merkmale oder Verhaltensweisen, welche geschlechtsstereotypisch anerkannt werden statt.

beruht, lässt sich nicht nur in der Kategorie Gender und bei pädagogischen Fachkräften auffinden. Rendtorff et al. gehen noch einen Schritt weiter:

„Die so beschriebene Struktur, in der durch Erwartungen beschränkte Wahrnehmung, gewohnheitsmäßige Vereindeutigung und konventionell beeinflusste Bewertung zusammenwirken, bildet die allgemeine Grundlage nicht nur für den pädagogischen Umgang mit Kindern, sondern für den konventionellen Umgang der Mitglieder der Gesellschaft miteinander. Sie kann ihre Wirksamkeit im Zusammenhang mit Geschlechterzuschreibungen gerade deshalb entfalten, weil sie zu unserem kulturell-konventionellen Denkstil gehört, der auch im pädagogischen Handeln wirksam wird.“ (Rendtorff et al., 2016, S. 115)

So handelt es sich bei genderbezogenen Stereotypen um einen stetig fortlaufenden Prozess, welcher durch genderbezogene Erwartungen sowie in unbewussten Habitualisierungen Ausdruck findet (vgl. Wobbe & Nunner-Winkler, 2020, S. 423). Die Frage, ob eine Stereotypisierung beispielsweise bereits in der Differenzierung des Umganges mit unterschiedlichen Genderidentitäten stattfindet, ist hierbei nicht abwegig. Es werden in dem Produzieren von Genderdifferenzierungen Unterschiede von Individuen vergeschlechtlicht. Dieser Prozess steht in einer Verbindung mit einer Hierarchisierung der Genderidentitäten und bildet die Grundlage einer Gender-Regulierung (vgl. Rendtorff, Kleinau & Riegraf, 2016; Rieske, 2015). Basierend auf dieser Gender-Regulierung werden Verhaltensweisen von beispielsweise Kindern mit Erwartungen verknüpft und entsprechend als „passend“ oder „unpassend“ zugeordnet und dementsprechend belohnt oder sanktioniert (vgl. Rendtorff et al., 2016, S. 114). Es gilt hier anzumerken, dass ebendiese entsprechende Reaktion größtenteils unbewusst und ohne konkretes Ziel stattfindet (vgl. ebd., S. 115). Explizit Stereotypen im Kontext mit Gender sind besonders effektiv. So werden Personen, die positiven Stereotypen entsprechen sozial ebenfalls positiv bewertet und erhalten Bewunderung, während negative Stereotypen eine Rechtfertigungsmöglichkeit für beispielsweise Gewalt an nicht-cis-männlichen Personen darstellt (vgl. Elsen, 2023, S. 107). Stereotypen werden mitunter auch über Sprache unbewusst vermittelt und durch verschiedene, an der Sozialisation des Kindes beteiligten, Gruppen und Institutionen weitergetragen, sodass diese sich in den Empfänger*innen als Teil des Selbstbildes einspeisen (vgl. ebd., S. 103). Pädagogische Fachkräfte lassen sich von diesem Verhalten nicht ausschließen:

„Auch professionelle pädagogische Fachkräfte, die sich selbst für geschlechterbezogen informiert und ihre Einstellung als aufgeschlossen für Veränderungen bezeichnen, sind nicht vor der unbemerkten Weiterwirkung stereotyper Erwartungen gefeit [...]“ (Rendtorff et al., 2016, S. 129).

Für Kinder hat es zwangsläufig Auswirkungen sich mit solchen Stereotypen konfrontiert zu sehen. Es begrenzt folglich Kinder in ihrer Entwicklung, in den jeweiligen Entfaltungsmöglichkeiten, sowie den Lebensentwürfen (vgl. Elsen, 2023, S. 103).

Nach Darstellung der Genderstereotypen, sowie den potenziellen Auswirkungen auf Kinder in der Sozialisation und Entwicklung, gilt es jetzt zu betrachten, inwieweit diese Genderstereotypen sich ebenfalls in der Institution Kita wiederfinden lassen. Erkennbar ist, dass Kinder bereits früh genderstereotypische Eigenschaften benennen und Verhaltensweisen mit Gender verknüpfen (vgl. Elsen, 2023, S. 108). Diese werden beispielsweise erkennbar in der Reproduktion von Rollenvorstellungen. Kinder erinnern sich eher an eigenes genderstereotypisches als nicht-stereotypisches Verhalten, da die Rollenvorstellung als Interpretationsvorlage des eigenen und des Agierens anderer dienen (vgl. ebd.). Die Dimension der internalisierten Verhaltensweisen wird auch in Vorstellungen zu körperlichen Merkmalen sichtbar. So gibt es Studien, die aufzeigen, dass Kinder in Kindertagesstätten bereits die Auffassung vertreten, dass Jungen* schneller Roller fahren können, trotz kaum erkennbarer körperlicher Unterschiede zwischen Jungen* und Mädchen* in diesem Alter (vgl. Dannhauer, 1973, S. 109ff.; ind. zit. n. Elsen, 2023, S. 108). Wie bereits in dem Kapitel der Gendersozialisation dargestellt, entwickeln sich auch Genderstereotypen in den Vorschuljahren von drei bis fünf schnell durch die Verknüpfung verschiedener Faktoren, wie beispielsweise Geschlechterrollen oder gewissen Tätigkeiten, mit Gender (vgl. Siegler et al., 2021, S. 640). Es fehlt Kindern allerdings in diesen Entwicklungsphasen gewöhnlich die Vorstellung einer Genderkonstanz (vgl. ebd.). So wird Gender in diesen Altersstufen gewöhnlich noch als fluide Form angesehen und kann sich durch einen Haarschnitt oder Kleidung ändern. Allerdings verläuft die letzten Endes stattfindende Entwicklung einer Genderidentität zwangsläufig in Zusammenhang mit Genderstereotypen (vgl. Halim & Ruble, 2010, S. 499). Es lässt sich die Kindertageseinrichtung demnach nicht als Erstkontakt mit Genderstereotypen für Kinder verstehen. Dass Kitas einen Einfluss auf die Entwicklung von Gender bei Kindern haben, wird in der Betrachtung der Funktion von Kita allerdings recht schnell deutlich. Auf Grund ihrer Funktion als Sozialisationsinstanz kann demnach angenommen werden, dass Kitas auch in dem Kontext der Gendersozialisation relevant sind. Explizit für die Auseinandersetzung mit Stereotypen gilt es neben dem Verhalten der pädagogischen Fachkräfte ebenfalls die Gesamtheit der Einrichtung zu betrachten. Beispielsweise wird das Berufsfeld, in welchem viele Frauen* tätig sind, mit „typisch-weiblichen“

Verhaltensweisen verknüpft (vgl. Elsen, 2023, S. 111)¹⁷. Diese ungleiche Verteilung von Gender in der Einrichtungslandschaft der Kitas führt zwangsläufig zu der Aussage, dass die Institution über einen internalisierten Lehrplan verfügen würden, in welchem die Reproduktion von Genderstereotypen ein Element des koedukativen Alltags darstelle (vgl. Rendtorff, 2003; ind. zit. n. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 63). So lassen sich nicht nur in der Genderverteilung der Mitarbeitenden in den Kitas diese Tendenzen aufzeigen, sondern ebenfalls in der materiellen Ausstattung dieser.

7.1. Genderstereotypisierung durch Materialien und räumliche Arrangements in Kindertagesstätten

Einzelne Faktoren, welche innerhalb der Ausbildung von Fachkräften bereits für die Weitergabe von Genderstereotypen an Kinder durch pädagogische Fachkräfte mitverantwortlich sein können, lassen sich in den zur Verfügung stehenden Lehrbüchern finden. Die stereotypischen Darstellungen und damit einhergehende Reproduktion von Gender sind so auch in Büchern der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung zu beobachten. So zeigt eine belgische Studie aus 2008 auf, dass es in Lehrbüchern der Kindheitspädagogik eine stereotypische Rollenverteilung in der Care-Arbeit gibt, in welcher Frauen* als primäre Care-Instanz und Männer* als Versorger dargestellt werden und in beruflichen Kontexten zudem Männer* als pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten gar nicht dargestellt werden (vgl. Vandenbroeck & Peeters, 2008, S. 711). Auch lässt sich hieraus ablesen, wie das Verhalten von Kindern in Lehrbüchern dargestellt wird. Es werden Parallelen in dem Verhalten von Kindern und dem jeweiligen Gender der Kinder gezogen und so genderstereotypische Verhaltensweisen reproduziert. In den, von Vandenbroeck und Peeters untersuchten, Büchern wird beispielsweise aggressives Verhalten ausschließlich mit Jungen* verknüpft. Auch wird das Spielverhalten der Kinder größtenteils genderstereotypisch dargestellt. Unter den 787

¹⁷ Hilke Elsen thematisiert hier explizit die Entstehung von Stereotypen. Die Gründe für die hohen Frauen*-Anteile in Kindertagesstätten liegen hierbei ebenfalls in stereotypischen Merkmalen, die unter anderem mit dem weiblichen Geschlecht verknüpft werden. So ist nicht der hohe Frauen*-Anteil in Kindertagesstätten Ursache für die Entstehung des Stereotypen der weiblichen Eigenschaft Mütterlichkeit etc., sondern die historisch entwickelte Verknüpfung von Weiblichkeit und Mütterlichkeit/Fürsorge etc. durch patriarchale Strukturen, welche zu dem hohen Frauen*-Anteil führte. Jedoch thematisiert Elsen Stereotypen hier im Kontext der Sozialisation von Kindern, weswegen dieser Aspekt womöglich ausgelassen wurde.

Darstellungen ließen sich nur zwei finden, in denen Spielaktivitäten nicht genderstereotypisch waren (vgl. ebd.).¹⁸ Im Detail bedeutet dies:

„When the text was about aggression in children, for instance, the children that showed aggression in the example were always boys. When children were playing, they performed very gender-stereotypical play: boys played with cars, balls, blocks and other construction materials, while girls consistently played with dolls.“ (ebd.)

Auch in Bilderbüchern lassen sich Hinweise auf die Gestaltung und Projektion von Gender finden (vgl. Keuneke, 2000, S. 70). Es zeigt sich in verschiedenen Studien, dass Kinderbücher und Bilderbücher oftmals traditionelle Geschlechterkonstruktionen und Geschlechterstereotypen reproduzieren (vgl. Brunner, Ebitsch, Hildebrand & Schories, 2019; Hamilton, Anderson, Broaddus & Young, 2006; Keuneke, 2000). Ein Bedarf besteht hier bei den pädagogischen Fachkräften auch mit den, in der Einrichtung zur Verfügung stehenden, Materialien umzugehen und eventuelle Reproduktion von Stereotypen kritisch mit den Kindern zu bearbeiten. Zwar besteht auch die Möglichkeit die Inhalte auszutauschen, jedoch gibt es wohlmöglich Werke, welche bereits eine besondere Rolle für die Kinder innehalten. Diese könnten dennoch neu behandelt und eingeordnet werden:

„Es gibt auch Bücher, in denen Geschlechterrollen zu finden sind und sie dennoch so pädagogisch wertvoll und schön sind, dass sie den Kindern nicht vorenthalten werden sollten. Wichtig ist, die Kinder auf Geschlechterklischees aufmerksam zu machen und diese hinterfragen.“ (Hubrig, 2019, S. 80)

Neben der Literatur finden sich auch in der Raumgestaltung von Kitas Hinweise auf potenzielle Genderstereotypen. Die Betrachtung von räumlichen Gegebenheiten ist zunehmend interessant, da diese auch als Ausdruck von *Genderismen* verstanden werden können, durch die das Wissen über Gender vermittelt wird. Das bedeutet, dass sich in der räumlichen Ausgestaltung der Kitas Hinweise auf diese internalisierten *Genderismen* finden lassen.

Im Kontext von Kindertagesstätten ist die Betrachtung der Räume interessant, da diese eine hohe Bedeutung erfahren (vgl. Vogt, 2021b, S. 54). Räumliche Aufteilungen und Ausstattung in Kitas werden von den Mitarbeitenden der Einrichtung aktiv konstruiert. Demnach lassen sich die Räume nicht als gegeben, sondern als geschaffene Sozialräume verstehen, in denen Kinder sich und pädagogischen Fachkräften begegnen und mit diesen interagieren. Die bereits

¹⁸ Es handelt sich bei dieser Studie zwar um Ergebnisse aus dem Jahr 2008 und die Frage nach der Anwendung der Studie auf den deutschsprachigen Raum in der aktuellen Zeit ist angebracht. Um die Präsenz von Gender in der Vergangenheit und Gegenwart darzustellen, dienen die Ergebnisse meines Erachtens dennoch, da Diskussionen über das Thema Gender durchaus zur damaligen Zeit bereits stattfanden, wie das Literaturverzeichnis verdeutlicht.

dargestellte Praxis des *Doing Gender* lässt sich demnach auch am Beispiel der Räume einer Kita aufzeigen (vgl. ebd. S. 53). Hierzu zählen auch die bereitgestellten Spielmaterialien, sowie die räumliche Verteilung dieser. In einer von Franziska Vogt durchgeführten Studie zu der Praxis des *doing gender* in den räumlichen Zusammenstellung von Spielmaterialien und weiteren Bereichen einer Kindertagesstätte wurden jeweilige Spielgegenstände und Aktivitäten basierend auf den bereits genannten *Genderismen* „männlich“ oder „weiblich“ konnotiert und in ihrer Zusammensetzung analysiert (vgl. ebd., S. 51-82). Es wurde anhand der Analyse deutlich:

„[...] dass die gewählte thematische Zuordnung den Genderismen folgt, jedoch die Kategorien nach Art des Spiels oder Bildungsbereichs häufig nicht berücksichtigt. Deutlich ist das Ordnungsprinzip der Genderismen im Spielbereich des kleinen Rollenspiels und im Bildungsbereich der Ästhetik und Gestaltung zu erkennen.“ (ebd. S. 67)

Unter den Bereich der „kleinen Rollenspiele“ fallen, in der Auseinandersetzung von Vogt, Puppenstuben und weitere, ähnliche Spielmaterialien wie beispielsweise Playmobil. So werden in diesem Kontext die Rollenspiele aufgeteilt und jeweils in Verbindung mit dem jeweiligen, nach Gender konnotierten, Spielbereich gestellt. Beispielsweise wird die Puppenecke in die Nähe weiterer weiblich konnotierter Spielangebote und die Bauklötze in die Nähe weiterer männlich konnotierter Angebote gestellt (vgl. ebd.). Diese Zuordnungen zeigen auf, dass die Anordnung der Spielelemente keinem Ordnungsprinzip zu Grunde liegt, welches Elemente einer Spielart berücksichtigt, sondern einem genderstereotypischen und zugleich genderdifferenzierendem Ordnungsprinzip. Eine weitere Beobachtung von Vogt ist hier die Trennung einer privaten und öffentlichen Spielsphäre:

„Während Autos, Bauklötze und Straßenteppich eine Spielecke bilden, die das Spielen im imaginären öffentlichen Raum nahelegt, steht die Puppenstube neben der Küchen- und Puppenecke; damit wird ihre Zugehörigkeit zur privaten Sphäre betont. Auf diese Weise wiederholt sich die damit verbundene Zuweisung der Privatsphäre als weiblicher und der Arbeitswelt als männlicher Domäne.“ (ebd. S. 67 f.)

Ebenfalls auffindbar sind solche Dimensionen in der räumlichen Aufteilung von ästhetischen und gestalterischen Bildungsangeboten:

„Die männlich konnotierten Werkräume befinden sich oft weiter weg von den hauptsächlichen Gruppenräumen, häufig im Keller. Die weiblich konnotierten Bastelmaterialien mit Farben, Glitzer, Papier, Fäden, Stoffen etc. finden sich hingegen oft im Kitagruppenraum und sind so besser zugänglich. [...] Die Trennung folgt der stereotypen Zuordnung von Malen und Basteln [...] als weiblich konnotiert und Werken als männlich konnotiert.“ (ebd. S. 68.)

Da gemeinsame Spielthemen sich auf die kindliche Wahrnehmung von Gender und die Entwicklung der jeweils eigenen Genderidentität auswirken, liegt es an pädagogischen Fachkräften das gemeinsame, genderunabhängige Spiel zu fördern (vgl. Hermann, 2015, S. 206; ind. zit. n. Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 65). In einer von Brandes, Andrä, Röseler und Schneider-Andrich (2016) durchgeführten Tandem-Studie wird dennoch sichtbar, dass dies nicht zwangsläufig der Fall sei. Hier ist eine deutliche geschlechtstypische Neigung der Fachkräfte in Bezug zu Materialien und Themen zu erkennen (vgl. ebd., S. 160). So beobachten Brandes et al.: „Signifikant ist auf Seiten der weiblichen Fachkräfte der häufigere Griff insbesondere zu Perlen und farbigem Biegeplüschtuch, und auf Seiten der männlichen der zu metallenen Unterlegscheiben.“ (ebd.) Diese Materialien werden durchaus mit einem bestimmten Gender konnotiert. Deutlich wird ebenfalls anhand der dargestellten Beispiele, wie komplex eine solche Aufgabe sich für die jeweiligen Fachkräfte und Einrichtungen herausstellt. Mitunter, da es fraglich ist, wie jeweilige Spielsachen ohne eine genderbezogene Konnotation existieren können. In den, von Vogt gewählten, Spielbereichen und Gegenständen findet in beinahe allen Bereichen (außer Musik) eine genderbezogene Konnotation statt (vgl. Vogt, 2021, S. 67). So wird hier das Thema Gender bereits auf die Spielgegenstände projiziert, wodurch ebenfalls eine Betrachtung des Spielgegenstandes ohne die Einbeziehung der Kategorie Gender nicht möglich erscheint. Aus diesem Verständnis heraus, wird die Handlung eines Kindes, sich für eine der jeweiligen Spielbereiche zu entscheiden automatisch aus der Perspektive einer genderkonformen oder nicht-genderkonformen Handlung betrachtet, wodurch sich die Frage für Fachkräfte ergibt, wie diese auf das jeweilige Handeln des Kindes angemessen reagieren können, ohne automatisch einen Genderstereotypen zu reproduzieren.¹⁹

Eine Frage, welche sich hier zusätzlich auftut, ist die nach der Rolle der jeweiligen Genderidentitäten der Fachkräfte, welche ich im nun folgenden Abschnitt behandeln werde.

7.2. Die Rolle der Genderidentität von pädagogischen Fachkräften für Genderstereotypisierungen

Wie bereits mehrfach in der Thesis dargestellt, wird bei der Betrachtung des Gender der pädagogischen Fachkräfte deutlich, dass hier ein Ungleichgewicht in der Verteilung der Gender

¹⁹ Es fällt auf, dass diese Frage in bereits mehreren Abschnitten der Thesis auftritt. Eine tiefer gehende Behandlung dieser Problematik wird im Kapitel 8.1. präsentiert.

besteht. Insbesondere da es durch die Tatsache der wenigen cis-männlichen Fachkräfte in der Fachliteratur hier einen Forschungsdefizit gibt (vgl. Brandes et al. 2016, S. 48). Ich werde dennoch versuchen, ebendiese Dimension in diesem Kapitel darzustellen. Es wird in mehreren Untersuchungen zu den Verhaltensweisen der Kinder das Gender der Fachkräfte als einflussnehmende Kategorie beschrieben (vgl. u.a. Gintzel, 2022; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018). Rohrmann und Wanzeck-Sielert argumentieren, dass aufgrund der hohen Dichte an weiblichen Fachkräften, die typisch-männlichen Interessen von Jungen* wie beispielsweise das Raufen oder das Bauen weniger Beachtung erfahren würden (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 63). Dieser Aussage steht in Teilen die Argumentation gegenüber, dass beispielsweise traditionelle männliche Erzieher in Kindertagesstätten eine solche Zuschreibung an gendergebundene Interessen von Jungen* zwar auffangen würden, das Problem jedoch in der Zuschreibung als solcher liege:

„Werden Kinder auf die ihrem Geschlecht ‚typischen‘ Interessen, Fähigkeiten oder Aktivitäten reduziert, so werden ihnen Möglichkeiten vorenthalten. In Anbetracht der Tatsache, dass Kinder im Alter bis zur Einschulung sich selbst ebenso wie ihre Umwelt erst noch kennenlernen und begreifen müssen, sind solche Vorenthaltungen besonders kritisch zu betrachten. [...] Allein die Annahme, ein Junge wolle aufgrund seiner Geschlechtszugehörigkeit lieber eine Rakete als eine Blume basteln, [...] führt dazu, dass allen Jungen in dieser Situation die Möglichkeit eine Blume anzufertigen, genommen oder mindestens erschwert wird.“ (Gintzel, 2022, S. 444)

In beiden Fällen wird deutlich, dass es eine gewisse Differenzierung basierend auf dem Gender der jeweiligen Fachkräfte gibt. Melanie Kubandt rekonstruiert in den Ergebnissen einer durchgeführten teilnehmenden Beobachtung einer Kita, dass auch pädagogische Fachkräfte die vermeintlich positiven Auswirkungen einer neu angestellten männlichen Fachkraft auf die Kinder reproduzieren würden, obwohl in der Auswahl des neuen Kollegen die Kategorie Gender keine erkennbare Rolle zu spielen schien (vgl. Kubandt, 2016, S. 203). In diesem Fall rückt der männliche Mitarbeiter auf Grund seiner Genderzugehörigkeit aus Sicht der Mitarbeitenden in den Interessenfokus der Untersuchung und der Kinder. Auch anhand der Bewertung des Verhaltens der Kinder gegenüber der männlichen Fachkraft wird deutlich, wie Gender anhand von der Fachkraft differenziert und die Gründe für das Verhalten der Kinder hierdurch erklärt werden:

„Die Zuschreibungen der weiblichen Fachkräfte sind insofern spannend, da am Beispiel von Tom die Geschlechtszugehörigkeit der Fachkräfte ihrerseits erstmals eine Bedeutung erhält [...] Dabei gehen die Fachkräfte offenbar davon aus, dass nicht nur die Geschlechtszugehörigkeit der Fachkraft Tom für die Kinder relevant ist, sondern auch die jeweilige Geschlechtszugehörigkeit der Kinder. Das heißt, die Relevanz von Geschlechterdifferenz wird hier von den Fachkräften sowohl auf der Ebene der Fachkraft Tom als auch auf der Ebene der Kinder als Interpretationsfolie zur Erklärung kindlicher Spielpräferenzen angelegt.“ (ebd. S. 213)

Diese Zuschreibungen an männliche* Fachkräfte können durchaus dazu führen, dass männliche* Fachkräfte aufgefordert werden den jeweiligen Erwartungen entsprechend und genderstereotypisch in diesen pädagogischen Kontexten zu agieren (vgl. Gintzel, 2022, S. 440). So schreibt Gintzel in seiner Studie zu der Geschlechterkonstruktion von männlichen Fachkräften in Kitas, dass durch die Interviews mit den männlichen Erziehern deutlich wurde, dass Männlichkeits- und Genderkonstruktionen im hohen Maße das pädagogische Handeln der Fachkräfte beeinflussen (vgl. ebd. S. 448). Neben der eigenen Konstruktion von Gender durch Fachkräfte kann auch die beobachtete Identifikation von weiblichen* Kindern mit weiblichen* Erzieherinnen durchaus einen Einfluss auf das Gender haben (vgl. Rohrman & Thoma, 1998, S. 230). So lässt sich das in der Studie von Rohrman und Thoma beobachtete Verhalten als Auslöser für eine Separierung der Gender verstehen (vgl. Rohrman & Thoma, 1998; ind. zit. n. Rohrman, 2008, S. 76). Auch dieses Beispiel verdeutlicht die Dimension von Gender in der Interaktion von Fachkraft und Kind. Es zeigt sich, dass auch hierdurch gegebenenfalls Genderstereotypen reproduziert werden können. Anknüpfend an diese Erkenntnisse gilt es jetzt sich der Fachkraft – Kind – Interaktion anzunähern und auf Genderstereotypen zu untersuchen.

7.3. Genderstereotypisierung in Fachkraft – Kind – Interaktionen und die Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung

Dieser Abschnitt wird sich mit der Frage nach der Reproduktion von Genderstereotypen in der Interaktion zwischen den pädagogischen Fachkräften und Kindern beschäftigen. Die Betrachtung dieser Wirkungsebene ist deshalb besonders interessant, da diese wohlmöglich die direktesten Auswirkungen auf das Erleben von Gender für Kinder haben könnte. Deshalb wird dieser Abschnitt sich ebenfalls mit den Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung befassen. Dies ist notwendig, da die beiden Faktoren vereinzelt in direktem Verhältnis zueinander stehen, was sich im weiteren Verlauf des Abschnittes herauskristallisieren wird. Die Bedeutung der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind auf das geschlechtstypische Verhalten von Kindern wird unterschiedlich bewertet. Mehrere Studien nehmen an, dass geschlechterstereotypisches Verhalten von pädagogischen Fachkräften das geschlechtsstereotypische Verhalten von Kindern verstärken würde (vgl. Martin, 2011; Rendtorff, 2003). Andere Studienergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte keine verstärkende Rolle bezüglich der geschlechterstereotypischen Entwicklung darstellen würden (vgl. Kuger, Kluczniok, Sechtig & Smidt, 2011). Es lässt sich also nicht endgültig feststellen, inwieweit das Verhalten

von Fachkräften, Auswirkungen auf die geschlechtliche Entwicklungen von Kindern haben. Die gesonderte Betrachtung dieser Ebene ist dennoch unumgänglich, wenn es um die Beantwortung der Forschungsfrage geht, da das explizite Verhalten der Fachkräfte direkt mit der Frage nach dem Ausmaß der Stereotypisierungsmechanismen durch Fachkräfte verbunden ist. Dies wird auch deutlich, wenn es um die Betrachtung der eigentlichen Dimension von Genderstereotypisierungen durch das Interagieren von pädagogischen Fachkräften geht und um die Auswirkungen auf andere Bereiche der kindlichen Entwicklung. So lässt sich anhand verschiedener Studien durchaus darstellen, dass Fachkräfte Genderstereotypen in Interaktionen mit Kindern reproduzieren und durch diese beeinflusst werden können. Beispielsweise zeigt die Tandem-Studie von Brandes et al. auf, dass:

“[...] die in der Tandem-Studie zum Ausdruck kommenden Neigungen der Fachkräfte zu geschlechtstypischen Aktivitäten und Materialien von Relevanz ist für die Lernmotivation und damit auch die Lernerfolge der Kinder.” (Brandes et al., 2016, S. 165)

Auch in einer der durchgeführten Studien von Vogt (2021a) kommt diese auf das Ergebnis, dass Genderstereotypen häufig in Interaktionen mit Kindern durch pädagogische Fachkräfte transportiert werden (vgl. Vogt, 2021a, S. 85). Aus Teilergebnissen zu der Kausalität von dem Verhalten pädagogischer Fachkräfte auf die Entwicklung von Kindern lassen sich Positionen finden, die einen sensiblen Umgang von Fachkräften mit Gender durchaus fordern. So zeigt Alshut auf, dass Fachkräfte in ihrem pädagogischen Handeln sensibel mit dem Thema Gender umgehen sollten, da es ansonsten durchaus wahrscheinlich ist, dass die Genderstereotypen von Kindern untermauert werden (vgl. Alshut, 2012, S. 90). Es zeigt sich auch, dass vereinzelt Fachkräfte genderbasierte Stereotypen in verbalen Interaktionen mit Kindern reproduzieren (vgl. ebd., S. 89 f.). In der Betrachtung von Stereotypisierung durch pädagogische Fachkräfte lässt sich auch erkennen, dass ebenfalls hier die Rekonstruktion von Zweigeschlechtlichkeit einen Beitrag zu der Typisierung von Kindern auf Grund des jeweiligen Gender leistet (vgl. Giebeler, 2009, S. 139). Zusätzlich hierzu werden auch Aktionen von Kindern durch die Linse des Geschlechtes betrachtet und anhand dieser Kategorie bewertet. Hierbei findet eine Stereotypisierung als Reaktion auf das Verhalten eines Kindes statt. So wird ein Verhalten mit den Eigenschaften „typisch männlich“ oder „typisch weiblich“ konnotiert und dadurch eine Zuschreibung an das jeweilige Kind geschaffen.²⁰ Die ursprüngliche Motivation einer Fachkraft

²⁰ In Kapitel 9.2. wird der Umgang mit geschlechtstypischen Verhalten durch pädagogische Fachkräfte umfangreicher behandelt.

für die entsprechende Zuschreibung bleibt hierbei irrelevant, da durch das Erfahren der Zuschreibung oder der Bewertung eines Verhaltens als gender-spezifisch, das Gender des Kindes konstruiert und Stereotypen reproduziert werden (vgl. ebd. S. 144). Dies zeigt sich auch in der Studie von Chick et al. (2002): „When boys were active, there were never comments attributing causation. In addition, when girl were active they were often cautioned to be careful.“ (Chick, Heilman-Houser & Hunter, 2002, S. 151) Es wurde von den Autor*innen zusätzlich hierzu beobachtet, dass Kinder basierend auf dem Gender unterschiedliche Kommentare von pädagogischen Fachkräften erhalten haben. Mädchen* wurden tendenziell eher für ihre Haare und Kleidung komplimentiert, während die Interaktionen mit Jungen* sich eher auf Eigenschaften, wie Größe oder physische Fähigkeiten bezogen (vgl. ebd., S. 151 f.). Generell zeigt die Studie auch auf, dass pädagogische Fachkräfte sich sprachlich je nach Gender des Kindes unterschiedlich ausdrücken und auf andere Begrifflichkeiten zurückgriffen. Beispielsweise in den Ansprachen der Kinder durch Spitznamen (vgl. ebd., S. 152). Ähnliche Ergebnisse des unterschiedlichen Verhaltens von pädagogischen Fachkräften beobachten auch Brandes et al. (2013). In der, von ihnen durchgeführten, Studie wurde deutlich, dass es unterschiedliche Gestaltungen der Interaktionen von Fachkräften basierend auf dem Gender der Kinder gab und gewisse Genderstereotypen mit diesen Interaktionen übereinstimmten. Kinderbetreuende sprachen je nach Gender des Kindes eher sachlich-funktional oder eher über Persönliches mit den Kindern. Auch wurden je nach Gender unterschiedliche Materialien den Kindern angeboten (vgl. Brandes, Andrä, Röseler & Schneider-Andrich, 2013, S. 40 ff.). Es lassen sich auch Ergebnisse der Bildungsforschung heranziehen, um den Transport von Genderstereotypen in dem Verhalten von Fachkräften wiederzuerkennen. In Bezug auf die Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung lassen sich Studien finden, die das Verhalten weiblicher Erzieherinnen und die Auswirkungen auf die Bindung von männlichen* und weiblichen* Kindern zu diesen betrachten (vgl. Ahnert, 2004; Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006). Es lassen sich hier Verbindungen zu der Dimension der Geschlechterstereotypen in Interaktionen herstellen. So wird deutlich, dass die Betreuungsangebote der untersuchten weiblichen Erzieherinnen von geschlechtstypischen Neigungen diktiert sind und sichere Bindungen sich auf Grund dessen häufiger zwischen den Mädchen* und den Erzieherinnen als den Jungen* und den Erzieherinnen entwickeln (vgl. Ahnert, 2004, S. 272; ind. zit. n. Brandes et al., 2016, S. 48). Ahnert kommt hierdurch zu der Annahme: “[...] dass Erziehverhalten und –Erwartungen deutlicher durch Geschlechtsstereotype geprägt sind als ursprünglich angenommen“ (ebd.). Die beschriebenen

Unterschiede in der Bindungsqualität finden sich auch in einer Studie von Wolter, Glüer und Hannover (2014) wieder. Hier werden ebenfalls höhere Bindungsqualitäten, sowie höhere Vorläuferkompetenzen festgestellt, was zu der Annahme führte, dass Erzieherinnen für Mädchen angemessenere Lernangebote als für Jungen bereitstellten (vgl. Wolter, Glüer & Hannover, 2014; ind. zit. n. Brandes et al., 2016, S. S. 49). Es gilt anzumerken, dass die beiden zuletzt genannten Studien jedoch nur weibliche* Fachkräfte betrachtet haben. Studien, wie beispielsweise die Verhaltensbeobachtung von Aigner et al. (2013), welche ebenfalls nicht-weibliche* Fachkräfte einbeziehen, zeigen eher geringfügige Unterschiede im Verhalten der pädagogischen Fachkraft je nach Gender auf (vgl. Aigner, Burkhardt, Huber, Poscheschnik & Traxl, 2013, S. 74). So stehen sich letzten Endes vereinzelte unterschiedliche Positionen gegenüber, welche eine Argumentation in eine jeweilige Richtung untermauern.

Es lässt sich jedoch durchaus festhalten, dass Fachkräfte unabhängig des jeweiligen Genders dennoch in Interaktionen als solche, Wissen über Gender transportieren und potenziell Stereotypen reproduzieren. Hierbei spielt eher das Gender des Kindes als das Gender der Fachkraft eine ausschlaggebende Rolle. Kinder werden so von Eltern und pädagogischen Fachkräften auf Grund körperlicher Merkmale geschlechertypisierend materiell ausgestattet (vgl. Hunger, 2014, S. 17). Auch wird in diesem Abschnitt deutlich, dass es durchaus direkte Verbindung zwischen dem Verhalten pädagogischer Fachkräfte und den Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung geben kann. Zwar lässt es sich in unterschiedliche Richtungen argumentieren, jedoch zeigen die errungenen Ergebnisse dennoch vereinzelt eine Kausalität auf.

Im folgenden Unterkapitel gilt es, eine weitere Dimension zu beleuchten, welche durch das Verhalten pädagogischer Fachkräfte eröffnet werden kann. Diese Dimension baut auf der Interaktion von Kind und Fachkraft auf, da diese bewusst und unterbewusst beeinflusst werden kann und auch die Funktion dieser unterschiedlich bewertet wird.

7.4. Genderstereotypisierung durch Gendertrennung

Als weiterer Einwirkungsfaktor auf die Genderstereotypisierung von Kindern lässt sich die Gendertrennung oder auch Genderpräferenz erkennen. Die Entwicklung einer Genderidentität scheint so zeitgleich mit der Präferenz von gleichgeschlechtlichen Peers stattzufinden (vgl. Siegler et al., 2021, S. 642). Es zeigt sich, dass Präferenzen für beispielsweise Spielzeuge in den Vorschuljahren bei vielen Kindern stärker werden (vgl. Cherney & London, 2006; Todd et al., 2018). Auch wird argumentiert, dass durch die jeweilige Präferenz von Peers

genderstereotypisches Verhalten vorhergesagt werden kann: „[...] aus dem Anteil der Zeit, den Vorschul- und Kindergartenkinder mit gleichgeschlechtlichen Peers verbringen, konnten sie vorhersagen, wie sich das geschlechtstypische Verhalten sechs Monate später verstärkte.“ (Martin & Fabes, 2001; ind. zit. n. Siegler et al., 2021, S. 641) Insgesamt scheint die genderbasierte Selektion der Kinder eine signifikante Rolle in der Manifestation von Stereotypen zu spielen (vgl. Siegler et al., 2021, S. 641). Neben der Reproduktion von Stereotypen durch Fachkräfte wird demnach ebenfalls deutlich, welche Auswirkungen eine potenzielle Gendertrennung durch pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten haben kann. Hierbei gilt jedoch ebenfalls anzumerken, dass eine genderbasierte Präferenz von Peers auch auf multidimensionalen Faktoren basiert. Unzureichend wäre es anzunehmen, dass eine Genderpräferenz (im Spiel beispielsweise) und die daraus resultierende Gendertrennung als natürliches Phänomen zu betrachten wäre. Tim Rohrman präsentiert in den Ergebnissen einer Studie von 2008, dass die Trennung von Gender durchaus: „[...] erheblich von Kontextfaktoren bestimmt wird“ (Rohrman, 2008, S. 335). Rohrman kommt in der Studie zu dem Ergebnis, dass ein großer Faktor der genderbasierten Orientierung (und der daraus resultierenden Gendertrennung) für Kinder die Orientierung in neuen Situationen sei. Basierend auf dieser Annahme, betrachtet Rohrman die Kindertagesstätten als Ort, welcher für Kinder als oft unübersichtlich wahrgenommen und demnach fördernd für eine Orientierung an gleichgeschlechtlichen Peers bieten könne (vgl. ebd., S. 336). Es ist nicht nur deshalb fragwürdig, ob es sinnvoll sei eine Gendertrennung zu unterbinden. Allerdings kann es einen Anreiz darstellen den, als unübersichtlich wahrgenommenen, Ort umzugestalten, um ein solchen Zustand zu vermeiden. In der Literatur wird neben der Gendertrennung als Praxis der Kinder auch öfter von einer Gendertrennung als *pädagogisches Programm* gesprochen. Dieses werde paradoxerweise als geeignete Möglichkeit gesehen, um gendertypischem Verhalten entgegen zu wirken (vgl. Rohrman, 2008, S. 233). Auch in pädagogischen Programmen zu genderbewusster Pädagogik wird von der wertvollen Funktion genderhomogener/gendergetrennter Gruppen gesprochen (vgl. Focks, 2016, S. 97). Argumentiert wird hier: „Die getrennte Gruppe bietet Raum zum Experimentieren und eröffnet Chancen, neue Erfahrungen machen zu können.“ (ebd.) Es kann also ebenfalls von Nutzen sein, getrennte Angebote zu schaffen. Allerdings würde ich hierbei die Frage aufbringen, ob eine getrennte Gruppendynamik in der Auseinandersetzung mit Gender zwangsläufig zu einer Reduzierung von Genderstereotypen führt. Es bietet zwar den Raum für Austausch in einem intimeren und geschützteren Setting, jedoch kann eine isolierte

Gruppendynamik ebenfalls dazu führen, dass ein dichotomes Verständnis von Gender reproduziert wird. Ein getrenntes Angebot kann dennoch in jedem Falle geeignet sein, explizit da Mädchen* diese Rückzugsorte oft fehlen.

In Jugendeinrichtung oder in Erwachsenenkontexten existieren deshalb vereinzelt bereits Räume oder Wochentage, die Mädchen* und Flinta*²¹ die Möglichkeit geben sollen ohne cis-männliche Personen in Räumen existieren zu können und so einen *safer space* zu schaffen. Zwar kann ein solches Angebot für Jungen* durchaus ebenfalls hilfreich sein, jedoch gilt es abzuwägen, ob eine homogene Gruppe das notwendige Mittel sei, um Themen wie Männlichkeiten zu thematisieren. Insbesondere, da nicht-männliche Perspektiven sehr wertvoll solche Gruppen ergänzen können. Es wäre in jedem Falle eine Gendertrennung hierbei nur sinnvoll, wenn die Kategorien Mädchen* und Jungen* für weitere Gender geöffnet und ergänzt werden und eigene Angebote für Kinder mit anderen Genderidentitäten geschaffen werden.

Nach der Darstellung verschiedener Beispiele, wodurch pädagogische Fachkräfte Genderstereotypen an Kinder herantragen können oder diese unbewusst reproduzieren, gilt es jetzt das Augenmerk auf potenzielle Lösungsstrategien zu richten und diese ebenfalls kritisch zu beleuchten.

8. Mehr männliche Fachkräfte als Lösungsstrategie?

Die Forderung nach männlichen Fachkräften in Kindertagesstätten besteht schon seitdem es Kindertagesstätten gibt (vgl. Gintzel, 2022, S. 110 f.). Die Realität zeigt jedoch, dass der Anteil an männlichen Fachkräften in Kitas durchaus gering ist. Im Jahr 2023 lag dieser bei 8,15% (vgl. Statistisches Bundesamt, 2023b). Als Reaktion auf diese ungleiche Verteilung der Gender entstanden in Hamburg Kampagnen, welche sich als Ziel setzen männliche Fachkräfte für Kitas zu gewinnen (vgl. Der PARITÄTISCHE Wohlfahrtsverband Hamburg e. V., 2024a, 2024b). Auch die ehemalige Familienministerin Kristina Schröder argumentiert in Richtung eines Bedarfes von mehr männlichen Fachkräften in Kindertagesstätten. Der Mangel dieser in Kindergärten sei, Schröders Ansicht nach, Grund für das schlechte Abschneiden von Jungen* in Schulen (vgl. Spiewak, 2010). Nach Kubandt wird Gender durch solche Diskurse um Kindertagesstätten zusätzlich bedeutsam:

²¹ *Flinta** ist ein Akronym und leitet sich von den Wörtern *Female, Lesbian, Inter, Non-Binary, Trans and A-Gender* ab. Das Sternchen soll die Offenheit der Begriffsgruppen darstellen (vgl. LGBT* Wiki, 2024).

„Auch wenn ein Fokus auf Geschlechtergerechtigkeit in der Regel die Kategorie Geschlecht im Hinblick auf die Kinder thematisiert, betonen die Debatten derzeit auch die Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit von Fachkräften für die Umsetzung dieses Anspruchs. So erhält Geschlecht als Thema auf der Ebene der Fachkräfte derzeit einen hohen Stellenwert, nämlich im Rahmen der Forderung nach mehr Männern in Kitas.“ (Kubandt, 2016, S. 300)

Es lässt sich erkennen, dass Männern* eine bedeutsame Rolle im Kontext der Kindertagesstätten zugesprochen wird. Diese wird in der Regel begründet dadurch, dass männliche Fachkräfte einen familiären Mangel an männlichen Bezugspersonen abfedern würden, es sich in verschiedenen Bereichen nachteilig auf Jungen* auswirke, wenn männliche Bezugspersonen fehlen, die Spiel- und Beziehungsangebote durch männliche Erzieher erweitert und eine Erhöhung der Fachkräfte zu einer Erweiterung des Berufswahlspektrums der Männern beitragen würde (vgl. Cremers, Krabel & Calmbach, 2015, S. 13 f.). Eine solche Argumentation erscheint nur teilweise nachvollziehbar. So stellt Faulstich-Wieland dar:

„Die Annahme ‚natürlicher‘ Eigenschaften bei Mädchen/Frauen und Jungen/Männern, sowie die Unterstellung, sie seien in Bezug darauf jeweils eine homogene Gruppe und die Differenzen zwischen ihnen seien das Entscheidende, ist theoretisch wie empirisch nicht haltbar.“ (Faulstich-Wieland, 2011, S. 395)

Nichtsdestotrotz lässt sich klar aufzeigen, dass ein geringeres Sozialprestige, sowie der schlechte Einkommensstatus an die ungleiche Genderverteilung innerhalb des Berufsfeldes gekoppelt ist und sich mit einer historischen Besetzung der Kategorie Gender und des Patriarchats verknüpfen lässt (vgl. Laqueur, 1992; ind. zit. n. Cremers & Krabel, 2022, S. 96). Es lässt sich hieraus schlussfolgern, dass durch eine aktive Ausübung der Profession von mehr männlichen Fachkräften eine Veränderung in mancher Hinsicht möglicherweise stattfinden könnte. Hierbei gilt es jedoch zu betrachten, inwieweit patriarchale Strukturen durch potenziell positive Auswirkungen von männlichen Fachkräften abgebaut werden könnten. Es existieren zudem ebenfalls Positionen, die einem Anstieg an männlichen Fachkräften in frühkindlichen pädagogischen Einrichtungen kritisch gegenüberstehen. So sehen sich insbesondere männliche Fachkräfte, welche mit jüngeren Kindern arbeiten mit dem Verdacht konfrontiert aus einer pädophilen Neigung heraus den Beruf ergriffen zu haben und müssen sich mit diesem Misstrauen auseinandersetzen und fortlaufen ihre Integrität als pädagogische Fachkräfte legitimieren (vgl. Nentwich & Tennhof, 2021, S. 134). Auch wird die Thematisierung des eigenen Genders von nicht-pädagogischen Fachkräften teils erst durch die Präsenz von männlichen Fachkräften getätigt. In diesem Kontext kann in der Studie von Kubandt eine Verschiebung der Kontextualisierung des Geschlechtes der weiblichen Mitarbeiterin einer Einrichtung

beobachtet werden. So verbleibt das weibliche Geschlecht in der Einrichtung als ein von Kubandt bezeichnetes „neutrales“ oder auch „unsichtbares Geschlecht“:

„Das weibliche kann hier folglich als das neutrale bzw. unsichtbare Geschlecht bezeichnet werden. Erst als der männliche Erzieher in die Einrichtung kommt, wird das Geschlecht der Fachkräfte von ihnen selbst indirekt zum Thema gemacht und [...] als bedeutsam dargestellt.“ (Kubandt, 2016, S. 300)

Es lässt sich erkennen, dass Gender zum einen in der Abwesenheit von männlichen Fachkräften als Thema in der Kindertagesstätte präsent ist und eine politisch und in öffentlichen Diskursen debattierte Forderung ist, welche sich unter anderem in medialen Kampagnen widerspiegelt. Die Abwesenheit von männlichen Fachkräften wird hier als ein unzureichender Zustand in Einrichtungen dargestellt, welcher zu Bildungsungleichheiten führt und sich auf die Entwicklung und Sozialisation von (primär) Jungen* auswirkt. Die Anwesenheit von männlichen Fachkräften führt auf der anderen Seite jedoch zu anderen Diskursen über Gender, welche sich in der alltäglichen Praxis der Mitarbeitenden widerspiegeln und genderstereotypisches Verhalten von Mitarbeitenden aktivieren kann.²² So kann festgehalten werden, dass beide Realitäten zu einer Präsenz des Themas Gender in der Diskussion über und in der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten führen können.

Diesem Diskurs anschließend ist noch zu erwähnen, dass hier deutlich wird mit welchen Fähigkeiten die cis-männlichen Pädagogen ausgestattet werden. Es werden nicht-cis-männliche Mitarbeitende als unzureichend für eine pädagogische Qualität in einer Einrichtung dargestellt, die nur durch die Einstellung einer cis-männlichen Fachkraft angehoben werden kann. Ähnliches gilt für die Anhebung des Status des Erzieher*innen-Berufes. Der Arbeitssektor, welcher seit Beginn der Profession von weiblichen* Fachkräften aufrechterhalten wird, kann so scheinbar nur eine Steigerung der Löhne und des sozialen Prestiges erhalten, wenn er von cis-männlichen Fachkräften unterwandert wird.

Wenn Kinder bereits zuhause patriarchale Geschlechterrollen vermittelt bekommen, gilt es anzumerken, dass eine Einrichtung, welche über keine Mehrzahl an Geschlechtern verfügt, eventuell dazu führen könnte, dass Kinder in Kitas keine alternative Care-Arbeitskontexte erfahren. Explizit dann, wenn weitere Einflussfaktoren in der Kita bereits Genderstereotypen im alltäglichen Leben des Kindes reproduzieren (vgl. Gintzel, 2022, S. 445).

²² Die genaueren Auswirkungen dieser Praxis werden in Kapitel 6.3 dargestellt.

Die Komplexität der Thematik wird hier sichtbar. Um weitere Möglichkeiten für Einrichtung zu präsentieren, werde ich im Folgenden die genderbewusste Pädagogik vorstellen.

9. Genderbewusste Pädagogik als Vermeidung von Genderstereotypen in Kitas

Als weitere potenzielle Strategie ist die Etablierung einer genderbewussten Pädagogik nennenswert. Genderpädagogik als solche lässt sich als Oberbegriff fassen, welcher den reflektierten Umgang einer Einrichtung, sowie der Akteur*innen dieser mit Thema Gender beschreibt (vgl. Focks, 2016, S. 12). So ist nicht von „der genderbewussten Pädagogik“ die Rede, sondern viel eher von einer Sammlung aus verschiedenen Ansätzen und Betrachtungsweisen (vgl. ebd., S. 103; Hubrig, 2019, S. 44). Auch gibt es viele unterschiedliche Konzepte und Namen für eine pädagogische Praxis, welche die Dimension Gender beleuchtet. Gintzel beschreibt diese Begriffsvielfalt wie folgt: „Zu den prominenten und immer wieder im Diskurs fallenden Begriffen zählen bspw. ‚*geschlechtersensible*‘, ‚*geschlechtergerechte*‘, ‚*geschlechterreflektierende*‘ und ‚*geschlechterbewusste*‘ Pädagogik und/oder Erziehung.“ (Gintzel, 2022, S. 96 f.) Ich werde mich in den folgenden Abschnitten auf den Begriff der *genderbewussten Pädagogik* festlegen, welche in diesem Fall als ein Kollektivum der unterschiedlichen Bezeichnungen zu verstehen ist. In Anlehnung an Gintzel ist:

„Diese ‚Vereinheitlichung‘ [...] legitim, da die verschiedenen Ansätze in der Regel auf den gleichen Grundannahmen fußen, inhaltlich dieselben Ziele verfolgen und sich zudem weder Ansätze noch Begriffe trennscharf unterscheiden lassen“ (ebd., S. 97 f.).

Die Möglichkeiten der genderbewussten Pädagogik für den Umgang mit Genderstereotypen lassen sich bereits in dem pädagogischen Anspruch wiederfinden: „Das Ziel genderbewusster Pädagogik ist es, Kinder – jenseits von Symbolen und Stereotypen [...] ihren individuellen Interessen, Stärken und Fähigkeiten entsprechend zu fördern. Es geht darum Geschlechterstereotypen und Vorurteile zu meiden [...]“ (Focks, 2016, S. 22). Im Detail werden Stereotypen und Symbole in den Lernumgebungen des Kindes möglichst vermieden, was sich in der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte, sowie in der Gestaltung von Räumlichkeiten und Materialien wiederfinden lässt (vgl. ebd. S. 23). Kindern soll durch das gendersensible Arbeiten innerhalb der Einrichtung ermöglicht werden eine Identität so gestalten zu können, wie es ihnen beliebt – jenseits von Genderstereotypen (vgl. Hubrig, 2019, S. 44). Der genaue Prozess, um dies zu

erreichen, gestaltet sich entsprechend der bereits errungenen Informationen als zeitlich und inhaltlich umfangreich.

Zusammenfassend lässt sich darstellen, dass eine genderbewusste Pädagogik die gesamte Konzeption einer Einrichtung betrifft und in dieser, sowie in allen weiteren Bereichen der Einrichtung Beachtung finden soll (vgl. Hubrig, 2019, S. 44). Focks stellt die genderbewusste Pädagogik als ein koedukativer Ansatz dar, welcher drei Ebenen von Gender verknüpfend in die Konzepte und Veränderungsansätze einarbeiten soll: "Die Ebene der Geschlechtersymbole und- stereotype, die Ebene der individuellen Geschlechtsidentitätskonstruktion und die Ebene der gesellschaftlichen Strukturen." (Focks, 2016, S. 96) Auch hier wird erneut betont, dass eine intersektionale Betrachtung von Gender wichtig sei, um die unterschiedlichen Lebensrealitäten von Gender sichtbar zu machen (vgl. ebd. S. 99). Während die Pädagogik in der gesamten Einrichtung Anwendung findet, liegt es vor allem an den Kompetenzen der Fachkräfte die genderbewusste Pädagogik in Interaktion mit Anderen umzusetzen (vgl. ebd. S. 100). Diese haben das Ziel die Kompetenzen zu entwickeln, um eine entsprechende Pädagogik zu verkörpern und in Kontakt mit anderen Akteur*innen vermitteln zu können. Die Verantwortung dies zu ermöglichen liegt dennoch in den Leitungsebenen, in Institutionen oder Ausbildungsstätten und in den Mitteln der monetären Unterstützung, welche größtenteils staatlich erfolgt. So gilt es den Einrichtungen die Mittel zur Verfügung zu stellen, die es allen Fachkräften einer Einrichtung ermöglicht in professionellen Settings, wie beispielsweise Fort- und Weiterbildungen sich mit der Pädagogik anzuvertrauen und den Raum für Reflektion und Teambesprechungen in den Einrichtungen zu schaffen (vgl. ebd.). Ebenfalls müssen die Materialien, Inhalte und Räumlichkeiten der Einrichtung entsprechend angepasst werden. Das Handeln und das Verständnis von Gender gilt es kontinuierlich in der Einrichtung zu bearbeiten, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Dies kann auch durch externe Beobachtungen des eigenen pädagogischen Verhaltens gefördert werden. Ein solcher Prozess wird idealerweise bereits in den Ausbildungen der Fachkräfte angestoßen. Die Selbstreflektion ist ein bedeutsamer Aspekt der Erarbeitung einer genderbewussten Pädagogik. Somit müssen die Fachkräfte bereit sein, in einen intensiven Kontakt mit dem eigenen Verständnis von Gender zu gehen. Dies erfordert Zeit und Kraft. Es liegt auch hier die Verantwortung bei der strukturellen und politischen Dimension der Kindertagesstätten. Diese müssen den Fachkräften die Möglichkeit bieten ausreichend Zeit und eine entsprechende monetäre Entlohnung zu erhalten, um sich mit dem Thema auseinandersetzen zu können. Der Anspruch an pädagogische Fachkräfte einer Einrichtung sich mit dem

Thema Gender entsprechend zu beschäftigt ist illusorisch, wenn es an personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen mangelt. Der Anspruch an eine gesellschaftliche Veränderung und politische Forderungen sollten in einer genderbewussten Pädagogik stetig mitgedacht werden. Ähnliches gilt für die in Kapitel 1.1 dargestellten Forderungen für den Umgang mit Intersektionalität. Es gilt somit auch eine intensive Auseinandersetzung mit Intersektionalität in die genderbewusste Pädagogik einzuarbeiten

Da eine ausführliche Behandlung des Themas der genderbewussten Pädagogik in Kitas im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist, werde ich anhand zweier Bereiche der Pädagogik in Kitas darstellen, wie genderbewusste Pädagogik in die Arbeit innerhalb einer Hamburger Kita integriert werden könnte.

9.1. Der Umgang mit Eltern in der genderbewussten Pädagogik

Wie bereits festgehalten wird als Teilergebnis der Arbeit auch sichtbar, dass Kinder in ihrer Sozialisation von Elternteilen/Erziehungsberechtigten gewisse Vorstellungen von Gender vermittelt bekommen. Die Arbeit mit Erziehungsberechtigten und der Austausch über die Entwicklung der Kinder wird als elementarer Bestandteil der Arbeit von pädagogischen Fachkräften in Hamburg angeführt (vgl. Hautumm et al., 2012, S. 49). Hieraus lässt sich ein Potenzial für die Hilfe zur Entwicklung einer eigenständigen Genderidentität des Kindes entdecken. Wichtig ist hierbei, dass eine genderbewusste Pädagogik in der Konzeption verankert und nach außen hin vertreten wird (vgl. Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 218 – wie auch im Folgenden zitiert). Hinzukommend müssen sich die Fachkräfte jedoch bewusst darüber sein, dass Eltern und Erziehungsberechtigte womöglich mit anderen Vorstellungen und Erwartungshaltungen die Erziehung gestalten wollen. Die medialen und politischen Debatten über beispielsweise die Einführung des sprachlichen *Genderns* in Institutionen oder das kürzlich verabschiedete Gesetz gegen ebendiese in Bayern zeigen symbolisch den öffentlichen Diskurs des Themas und der Auseinandersetzung mit Gender, jedoch ebenfalls die, sich teils deutlich unterscheidenden, Position. So gilt es zu beachten, dass:

“Das Erziehungsverhalten der Eltern entspricht oft nicht den pädagogischen Zielen der pädagogischen Fachkräfte [...] Eltern können Widerstände entwickeln, wenn Verhaltensweisen ihrer Kinder oder auch der Fachkräfte das eigen Verhalten in Frage stellen [...] Eltern oder Elternteile können die Aufforderung zur Auseinandersetzung mit ungewohnten Themen als Angriff verstehen.” (ebd.)

Ein professioneller und erlernter Umgang mit dem Thema der gendersensiblen Pädagogik im Umgang mit Eltern ist demnach umso wichtiger, da die Ziele einer solchen Pädagogik eine

Aushandlung mit den Eltern zwangsläufig beinhalten (vgl. ebd.). Hierdurch kann auch Einsicht darüber erlangt werden, welche Faktoren sich auf Gender auswirken und wie beispielsweise durch den Alltag der Kinder in der Einrichtung gewisse Vorstellungen zu Gender und Genderstereotypen bei Kindern entstehen. Auch kann durch die Zusammenarbeit mit Eltern das Verhalten der Kinder in der Einrichtung mit Beobachtungen der Eltern verglichen werden (vgl. ebd. S. 220). Ebenso können beispielsweise durch themenbezogene Elternabende, Eltern für das Thema Gender sensibilisiert werden (vgl. ebd. S. 222). Bei Rohrman und Wanzeck-Sielert wird ein besonderes Augenmerk auf die Einbeziehung der Väter gesetzt. Begründet wird dies durch das häufige passive Auftreten oder die Abwesenheit von Vätern in Kita-Kontexten (vgl. ebd. S. 227 ff.). Diese Beobachtung lässt sich in Kitas öfter feststellen. So ist es kein Geheimnis, dass weibliche* Eltern mehr Care-Arbeit übernehmen, welche sich ebenfalls in der Hol- und Bring-Situation in Kitas, sowie in Elternabenden und -gesprächen widerspiegeln (vgl. Hubrig, 2019, S. 91). Der formulierte Anspruch männliche* Erziehungspersonen aktiver in den Kita-Kontakt zu integrieren ist demnach sehr nachvollziehbar und berechtigt. Als potenzielle Strategie wird hierbei auch die Funktion von explizit männlichen* Fachkräften für den Austausch mit den Vätern genannt (vgl. Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 231). Hierbei wird der, bereits diskutierten, Funktion der männlichen Fachkräfte in Kindertagesstätten eine erneute positive Gewichtung gegeben und diese werden als wichtige Ansprechpartner für Väter und als Gegenstück zu dem, suggerierten weiblichen Ort der Kita präsentiert. Während eine Arbeit in genderhomogenen Gruppen Vorteile haben kann und der Aufbruch von genderkonnotierten Arbeitsfeldern in jedem Falle sinnvoll ist, vor allem, da nicht-männliche Arbeitsfelder mit geringerer Entlohnung einhergehen, erscheint es dennoch fragwürdig, explizit im Kontext der genderbezogenen Pädagogik in Kitas, wie hier die Rolle der Männer hervorgehoben wird. So ist es ebenfalls wichtig, dass gegen die Stereotypen von Männern* im Kontext der Pädagogik vorgegangen wird. Es kann wertvoll sein, männliche Fachkräfte für das Arbeitsfeld zu generieren und die potenziellen Vorteile solcher lassen sich ebenfalls erkennen. Dennoch erscheint die dargestellte, besonders geeignete Funktion männlicher Fachkräfte für den Austausch mit Vätern als ein potenzieller Faktor, welcher die professionellen Fähigkeiten nicht-cis-männlicher Fachkräfte auszublenden zu droht. Es wird dennoch, trotz des Exkurses zu Vätern-Arbeit, die Einbeziehung von männlichen* und weiblichen* Elternteilen genannt (vgl. ebd. S. 232). Es gibt so ebenfalls zahlreiche Ideen und Methoden männliche* Erziehungspersonen der Kindern durch explizite Veranstaltungen oder Aktivitäten für den Besuch der Kita zu gewinnen (vgl.

u.a. Hubrig, 2019, S. 91–102). Abschließend kann festgehalten werden, dass sich in der genderbewussten Arbeit eine geeignete Möglichkeit erkennen lässt, um gegen Genderstereotypen in Kindertagesstätten vorzugehen. Allerdings benötigt dieser Prozess im Laufe des Prozesses die Bereitschaft aller beteiligten Akteur*innen der Einrichtungen.

9.2. *Doing und Undoing Gender sowie Dramatisierung und De-Thematisierung von Gender als Reaktion von pädagogischen Fachkräften*

Es ist nicht abwegig die Frage danach zu stellen, welche Rolle, neben der Reproduktion von Genderstereotypen durch pädagogische Fachkräfte, das eigene Verhalten der Kinder bei dem Reproduzieren und Hereintragen von Genderstereotypisierungen in Kindertagesstätten spielt. Diese Frage ist mitunter auch deshalb interessant, da Kinder durchaus nicht als neutrale Wesen Kindertagesstätten betreten: "Vielmehr besitzen sie aufgrund kultureller Einflüsse und ihrer familiären Vorerfahrungen bereits eigene geschlechtstypische Präferenzen [...]" (Brandes et al, 2016, S. 163). Kinder präsentieren demnach in Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und anderen Kindern Vorstellungen, sowie Erwartungshaltungen von gendertypischen Verhalten und verhandeln diese gemeinsam mit den anderen Akteur*innen der Einrichtung (vgl. Brandes et al., 2016, S. 164; Focks, 2016, S. 89). Kinder orientieren sich so mitunter an dem Gender der Fachkräfte und stellen hieran Unterschiede heraus (vgl. Brandes et al., 2016, S. 164). Brandes et al. formulieren dies im Detail wie folgt:

"Vermutlich orientieren sich beide, Kind wie erwachsene Fachkraft, in der Interaktion am anderen und bringen beidseitig auch geschlechtsspezifische Neigungen und Vorlieben ein, die sich wechselseitig verstärken oder neutralisieren können [...]" (ebd.).

Hieraus ergibt sich ein Anspruch an pädagogische Fachkräfte wie diese auf die präsentierten genderstereotypischen Vorstellungen von Kindern reagieren sollen. Dieser Abschnitt soll die Probleme der pädagogischen Arbeit im Bezug zu der Reproduktion von Genderstereotypen präsentieren, welche durch die Konfrontation mit gendertypischen Verhalten von Kindern entstehen. Welche Konsequenzen sich für das pädagogische Arbeiten aus den Beobachtungen der Autor*innen ziehen lassen und inwieweit eine genderbewusste Pädagogik hier einen geeigneten Beitrag leisten kann, hängt davon ab wie bereits jetzt von pädagogischen Fachkräften im Bezug zu diesem Thema gearbeitet wird und welche Inventionen pädagogische Fachkräfte bereits in der Praxis vornehmen. Es konnte bereits in den Ergebnissen der Tandem-Studie von Brandes et al. beobachtet werden, dass pädagogische Fachkräfte in Schlüsselszenen eher dazu neigten, einen professionellen Umgang mit Gender abzulegen und intuitiv zu

agieren (vgl. ebd., S. 165). Die Fachkräfte haben hierbei auch Genderklischees bedient, obwohl sie sich diesen gegenüber in Interviews kritisch geäußert haben. Brandes et al. ziehen daraus die Schlussfolgerung, dass geschlechtliche Konnotationen: „ [...] eher mit *authentischem* als mit *professionellem* Verhalten verbunden zu sein [scheinen].“ (ebd.)

Hieraus lassen sich verschiedene Thesen formulieren. Zum einen halten Brandes et al. fest, dass sich Fachkräfte wohlmöglich nur begrenzt darüber bewusst sind, welche geschlechtliche Dimension das eigene Handeln beinhaltet. Selbst, wenn diese im Vorhinein kritisch reflektiert wurden (vgl. ebd., S. 166f.). Dies lässt sich mitunter auch in den Teilergebnissen dieser Thesis nachzeichnen. Brandes et al. beobachten ein solches Verhalten: „[...] insbesondere bei starker Involviertheit in das Geschehen [...]“ (ebd., S. 167) und benennen die Relevanz eines professionellen Umgangs gerade in Situationen, in welchen erlernte Stereotypen der Kinder an die Fachkräfte herangetragen werden.

Auf Grund des beschriebenen Sachverhaltes von Brandes et al. werde ich die Aufmerksamkeit explizit auf die direkte Interaktion von Fachkräften und Kindern richten und die Frage nach der Reaktion auf das Auftreten eines Genderstereotypens stellen, welcher durch Kinder an pädagogische Fachkräfte herangetragen wird. Mit Verweis auf Nentwich und Vogt lassen sich die Reaktionen von pädagogischen Fachkräften in eine „Dramatisierung“ oder eine „Dethematisierung“ einteilen (vgl. Nentwich & Vogt, 2021). Diese Kategorien lassen sich auf die, in Kapitel 2.2 dargestellte, Praxis des *Doing Genders* von Kindern anwenden und erweitern. Hierbei wird das passende Gegenstück zur Praxis des *Doing Genders* in den Diskurs eingeführt. Mit dem *Undoing Gender* wird so die Praxis betitelt, die dem *Doing Gender* mit alternativen Handlungsweisen entgegenwirkt (vgl. Gintzel, 2022, S. 36; Deutsch, 2007, S. 122). Gintzel beschreibt dies wie folgt:

„Wenn wie oben gezeigt *Doing Gender* die interaktive Hervorbringung von Geschlecht und das fortlaufende Herstellen der Geschlechterunterscheidung bezeichnet, dann kann das Konzept *Undoing Gender* verallgemeinert verstanden werden als etwas, mit dem diese (unreflektierten) Prozesse ‚ungeschehen‘ gemacht werden.“ (Gintzel, 2022, S. 36 f.)

Allerdings lassen sich in *Undoing Gender* unterschiedlichste Lesearten finden, weshalb eine einheitliche Definition hierbei schwierig ist (vgl. ebd., S. 37). Ich werde den Definitionsansatz von Gintzel demnach um Teile der Darstellung von *Undoing Gender* von Vogt (2021) ergänzen, da diese Definition von „(Un)doing Gender“ in dem folgenden Abschnitt zutragen kommt:

„Für die Analyse der Interaktionen in der Kita schlagen wir vor diesem Hintergrund vor, *doing gender* für das Betonen von Geschlechterdifferenz in einer Handlung entlang geltender normativer Erwartungen an ein bestimmtes Geschlecht, ausgedrückt durch den Verweis auf Genderismen

oder Geschlechterstereotype, und *undoing gender* für solche Handlungen, die die Geschlechtergleichheit betonen oder die Genderismen und Geschlechterstereotype infrage stellen, stören oder umdeuten, zu verwenden.“ (Vogt, 2021a, S. 87)

Es lässt sich festhalten, dass die Reaktion der pädagogischen Fachkraft auf einen Genderstereotypen, welcher von einem Kind reproduziert wird, Auskunft darüber gibt, ob die pädagogische Fachkraft diesen Stereotypen (unterbewusst) unterstützt oder nicht. In der Studie von Nentwich und Vogt bedeutet dies im Detail, dass ein Kind beispielsweise eine genderstereotypische Zuschreibung gegenüber eines anderen Kindes trifft und durch die Reaktion der Fachkraft, welche der Zuschreibung widerspricht, das *Doing Gender* des Kindes mit einer entgegengesetzten Position dramatisiert wird (vgl. ebd., S. 97). Wenn die genderstereotype Handlung eines Kindes mit einer zusätzlichen Zuschreibung unterstützt wird, wird das *Doing gender* des Kindes durch Dramatisierung verstärkt. Ähnliches kann bei der Dethematisierung von *Doing Gender* und *Undoing Gender* stattfinden. Diese Kategorien lassen sich auch in der Reaktion pädagogischer Fachkräfte auf genderuntypische Verhaltensweisen von Kindern beobachten. Es wird in der Studie von Nentwich und Vogt der Entschluss gefasst, dass ein geeigneter Umgang mit dem gendertypischen oder genderuntypischen Verhalten der Kinder sein könnte: „[...] *doing gender* nicht zu dramatisieren, sondern zu dethematisieren, und *undoing gender* entweder zu bestärken oder nicht zu beachten [...]“ (ebd. S. 106). In den von Gintzel durchgeführten Interviews wird eine solche Praxis auch von mehreren männlichen* Erziehern als Zielrichtung angeführt (vgl. Gintzel, 2022, S. 446 f.) Gintzel stellt in dieser Praxis ebenfalls noch einen Bezug zu den Hamburger Bildungsempfehlungen her:

„Damit greifen sie zentrale Anforderungen an eine geschlechterbewusste Pädagogik auf, wie sie sich explizit in den Hamburger Bildungsempfehlungen wiederfinden lassen [...] Mit dem Bereitstellen von neuen, ergänzenden Erfahrungsfeldern sowie der bewussten Übernahme von ‚weiblich‘ konnotierten Tätigkeiten bzw. der Weigerung ‚männlich‘ verstandene Erwartungen zu erfüllen, werden klassische Geschlechterkonstruktionen irritiert und bestenfalls – im Sinne des *Undoing Gender* – dekonstruiert.“ (ebd. S. 447)

Ein möglicher Weg dieses Ziel zu erreichen, wird hier in der Reflexion über Interaktionsverläufe gesehen (vgl. Vogt, 2021a, S. 106). So lässt sich hier die bereits behandelte Anforderung eines gemeinsamen Reflektionsprozesses der Fachkräfte auch auf die konkreten Reaktionen in Interaktionen beziehen.

10. Hürden der Arbeit

Was ebenfalls im Laufe der Ausarbeitung deutlich wurde, ist dass es durchaus unterschiedliche Meinungen zu Gender und der Rolle von Gender in Kindertagesstätten gibt. Es zeichnet sich zwar deutlich ab, dass es ein geteiltes Verständnis bezüglich der Bewertung von Genderstereotypen und den Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung gibt. Jedoch werden zum einen die Ursachen und die Interventionsmöglichkeiten unterschiedlich betrachtet. Zusätzlich hierzu wird bereits bei der Definition von Gender und dem zugrunde liegenden Verständnis von Gender erkennbar, dass die Untersuchungen hierdurch geprägt werden. Es fällt daher schwer, zu bestimmen, wie Gender tatsächlich in Kindertagesstätten abseits einer zweigeschlechtlichen Perspektive konstruiert wird. So lassen sich beispielsweise keine Aussagen über die Stereotypisierung von Kindern durch eine fremdbasierte Zuordnung von Gender tätigen. Zusätzlich hierzu lassen sich nur wenige Aussagen bezüglich einer intersektionalen Betrachtung auf Gender und damit einhergehenden unterschiedlichen Stereotypisierungsformen von Gender und weiteren Dimensionen tätigen. Für eine umfänglichere Analyse der dargestellten Hürden benötigt es einen Rahmen für die Bearbeitung, welcher diese Thesis überschreiten würde. Dennoch sollen die, in diesem Kapitel dargestellten Hürden, ein Motivator für weitere Forschungen bezüglich der Genderstereotypisierung von Kindern sein.

Schlussbetrachtung

Die Thesis konnte Aufschluss über die Vielschichtigkeit des Themas der Genderstereotypisierungen geben. Bereits in der Herausarbeitung einer geeigneten Definition von Gender wird deutlich, dass ein solch komplexes Thema wohlmöglich nicht ausreichend, in dem Umfang einer Bachelor-Thesis, behandelt werden kann. Nichtsdestotrotz konnte die Thesis den Anspruch, welcher an die pädagogische Arbeit der Fachkräfte formuliert wird, kritisch einordnen und auf seine Umsetzbarkeit überprüfen. So lässt sich die anfangs formulierte Forschungsfrage: „Welche Dimensionen können Genderstereotypen in der Arbeit von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten annehmen?“ anhand der herangezogenen Studien ausreichend beantworten, jedoch ohne einen endgültigen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Durch die Betrachtung unterschiedlicher Bereiche des pädagogischen Handlungsfeldes in Kindertagesstätten wurde deutlich, dass Kinder, sowie auch pädagogische Fachkräfte von Genderstereotypisierungen betroffen sind und sich diese in den unterschiedlichsten Facetten des Arbeitsfeldes aufzeigen lassen. Die Dimensionen, welche Genderstereotypen in den Handlungsfeldern pädagogischer Fachkräfte in Kitas annehmen, können weitreichend sein. Es hat

sich gezeigt, dass Genderstereotypen von Fachkräften, Einrichtungen, Eltern und gesellschaftlichen Strukturen reproduziert und erzeugt werden, doch vor allem auch in strukturellen und historischen Bedingungen eingebettet sind. So wird auch deutlich, dass eine intensive Auseinandersetzung mit Gender aufzeigen kann, wie Stereotypen in beispielsweise Interaktionen und Materialien reproduziert werden und wie unterbewusst diese auftreten können. Grund hierfür kann auch sein, dass Akteur*innen einer Kita nicht unabhängig der gesellschaftlichen Normen und politischen Entscheidungen agieren, in welchen sie sich wiederfinden. Die Analyse der Thematik zeigt so auf, dass das Thema der Genderstereotypen, neben den Handlungsfeldern der pädagogischen Arbeit, tiefgehend in vielen Teilen der Institution Kita auftreten und die verfügbaren Lösungsmodelle oftmals schwer umsetzbar erscheinen. Der Wunsch nach mehr männlichen* Fachkräften in Einrichtungen erscheint demnach berechtigt, allerdings offenbart er ebenfalls die, bereits verhandelten, Strukturen und kann sich letztendlich möglicherweise auch kontraproduktiv auf die Verringerung von Genderstereotypen auswirken. Die präsentierten Möglichkeiten einer genderbewussten Pädagogik verlangen eine umfangreiche Umstrukturierung der gesamten Einrichtung, welche angesichts der aktuellen prekären Situation von Einrichtungen wohlmöglich schwer umzusetzen wäre. Die Frage danach, wie es Einrichtung möglich sein soll, Kinder abseits von Genderstereotypen zu erziehen und zu bilden, wenn die Einrichtung sowie die Gesellschaft, in der sich die Kinder wiederfinden, von genderbasierten Zuschreibungen durchzogen sind, hinterlässt viele offene Fragen.

Die Thesis konnte Aufschluss darüber geben, wie Kinder durch Genderstereotypisierungen in ihrer Entwicklung eingeschränkt werden können und welche Rolle die Stereotypen in der Sozialisation von Kindern und Gender einnehmen. Die Aufgabe, Kindern die Möglichkeit einer freien Entfaltung zu ermöglichen, ist fest in die Strukturen und Arbeitsweisen von Kindertagesstätten zu integrieren. Allerdings lässt sich diese Aufforderung nicht auf die pädagogischen Fachkräfte auslagern, sondern muss als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden werden. Die Konsequenzen, die sich hieraus formulieren lassen, liegen auch bei Bund und Ländern, sowie in der Ausbildung der Fachkräfte. Für pädagogische Fachkräfte bietet die Thesis und die daraus gewonnenen Erkenntnisse dennoch ein Potenzial. So kann hierdurch ein Denkprozess in Fachkräften ausgelöst werden, der nicht nur das pädagogische Handeln anstiften, sondern eventuell auch weiterführend ein politisches Engagement und Reflektionsprozesse im professionellen, sowie privaten Leben anstoßen kann. Diese Prozesse können dazu beitragen, dass Fachkräfte weiterführende Anliegen und Anforderungen an Bund und Länder

herantragen und ein übergreifendes Netzwerk mit anderen Akteur*innen, sowie Eltern zu entwickeln, um gemeinsam mit Kindern einen bewussteren Umgang mit Gender in den Einrichtungen und Strukturen zu schaffen. Womöglich kann dies bereits ausreichend sein, damit Kinder in Einrichtungen einen Schritt näher der Möglichkeiten kommen, sich so entwickeln zu können, wie sie wirklich sind und sein wollen.

Literaturverzeichnis

- Acker, J. (1990). HIERARCHIES, JOBS, BODIES: A Theory of Gendered Organizations. *Gender & Society*, 4(2), S. 139–158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Ahnert, L. (2004). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie. Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert & J. Maywald (Hrsg.), *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung* (S. 256–277). München Basel: Reinhardt.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 77(3), S. 664–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Aigner, J. C., Burkhardt, L., Huber, J., Poscheschnik, G. & Traxl, B. (2013). Zur Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf Kinder im elementarpädagogischen Alltag. W-INN, Wirkungsstudie Innsbruck. Institut für Psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung an der Leopold-Franzens Universität Innsbruck.
- Alshut, M. (2012). *Gender im Mainstream? (Gender and Diversity) (Band 8)*. Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media. <https://doi.org/10.1007/978-3-86226-902-0>
- Anders, F. (2023, Dezember 5). PISA 2022 – das sind die zehn wichtigsten Ergebnisse. *Das Deutsche Schulportal*. Zugriff am 12.6.2024. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/die-zehn-wichtigsten-ergebnisse-der-pisa-studie/>
- Ayim, M., Oguntoye, K. & Schultz, D. (Hrsg.). (2021). *Farbe bekennen: afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte* (Reihe „Schwarz bewegt“) (3. Auflage.). Berlin: Orlanda.
- Beauvoir, S. de. (2023). *Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau* (rororo). (U. Aumüller & G. Osterwald, Übers.) (Neuausgabe, 26. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bola, J. J. (2021). *Sei kein Mann: warum Männlichkeit ein Albtraum für Jungs ist* (Schriftenreihe). (M. Ohanwe & M. Nuenning, Übers.) (Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung.). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Böllert, K. & Karsunky, S. (2008). *Genderkompetenz in der sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2016). *Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern* (1. Aufl.). Opladen: B. Budrich.
- Brandes, V. H., Andrä, M., Röseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2013). Männer in Kitas – Was machen sie anders und wie profitieren die Kinder von ihnen? *frühe Kindheit*, (5), S. 38–43.
- Brunner, K., Ebitsch, S., Hildebrand, K. & Schories, M. (2019, Januar 9). Blaue Bücher, rosa Bücher. *Süddeutsche.de*. Zugriff am 12.7.2024. Verfügbar unter:

<https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/kultur/gender-wie-gleichberechtigt-sind-kinderbuecher-e970817/>

Butler, J. (2011). *Das Unbehagen der Geschlechter* (Edition Suhrkamp). (K. Menke, Übers.) (1. Auflage.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Cherney, I. D. & London, K. (2006). Gender-linked Differences in the Toys, Television Shows, Computer Games, and Outdoor Activities of 5- to 13-year-old Children. *Sex Roles*, 54(9–10), S. 717–726. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9037-8>

Chick, K. A., Heilman-Houser, R. A. & Hunter, M. W. (2002). The Impact of Child Care on Gender Role Development and Gender Stereotypes. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), S. 149–154. <https://doi.org/10.1023/A:1014528424032>

Connell, R. (2013). *Gender*. (I. Lenz & M. Meuser, Hrsg.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19414-1>

Cremers, M. & Krabel, J. (2022). Die Relevanz der Kategorie ‚Geschlecht‘ im Feld der frühen Kindheit. Un/doing gender in Kindertageseinrichtungen. In J. Budde & T.V. Rieske (Hrsg.), *Jungen in Bildungskontexten* (S. 93–116). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742534>

Cremers, M., Krabel, J. & Calmbach, M. (2015). Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg.). Zugriff am 19.4.2024. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94268/a974404ff4a9f51a20136bfc8a1e2047/maennliche-fachkraefte-kitas-data.pdf>

Der PARITÄTISCHE Wohlfahrtsverband Hamburg e. V. (2024a). ‚MEHR Männer in Kitas‘ - ESF-Projekt 2011 bis 2013. Zugriff am 19.4.2024. Verfügbar unter: <https://www.vielfalt-mann.de/das-projekt/hamburger-projekt/>

Der PARITÄTISCHE Wohlfahrtsverband Hamburg e. V. (2024b). Vielfalt, Mann! Dein Talent für Hamburger Kitas. Zugriff am 19.4.2024. Verfügbar unter: <https://www.vielfalt-mann.de/>

Deutsch, F. M. (2007). Undoing Gender. *Gender & Society*, 21(1), 106–127. <https://doi.org/10.1177/0891243206293577>

Dirik, H. (2024, Juni 18). Geächtet, dämonisiert, mittellos. *analyse & kritik*, Nr. 705, S. 14.

Elsen, H. (2023). *Gender - Sprache - Stereotype: Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht* (2. Auflage). Stuttgart, Deutschland: utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838561806>

Faulstich-Wieland, H. (2011). Werden tatsächlich Männer gebraucht, um Bildungsungleichheiten (von Jungen) abzubauen? In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 393–415). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92779-4_16

Fenstermaker, S. & West, C. (2001). „Doing Difference“ revisited. Probleme, Aussichten und der

- Dialog in der Geschlechterforschung. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). *Geschlechtersoziologie* (S. 236–249). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Focks, P. (2016). *Genderbewusste Pädagogik in der Kita* (1. Auflage.). Freiburg: Verlag Herder.
- Giebeler, C. (2009). „Doing-Gender“ in der Elementarpädagogik. Eine Fallrekonstruktion zur Herstellung binärer Geschlechtlichkeit und pädagogische Konsequenzen für die Bildungsarbeit mit Kindern. In H. Knauf & T. Knauf (Hrsg.), *Frühe Kindheit gestalten: Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung* (S. 137–149). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gildemeister, R. & Hericks, K. (2012). *Geschlechtersoziologie: theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen* (Lehr- und Handbücher der Soziologie). München: Oldenbourg.
- Gintzel, M. (2022). *Geschlechterkonstruktionen von Erziehern in Kitas: Ergebnisse einer qualitativen Studie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39328-1>
- Halim, M. L. & Ruble, D. (2010). Gender Identity and Stereotyping in Early and Middle Childhood. In J.C. Chrisler & D.R. McCreary (Hrsg.), *Handbook of Gender Research in Psychology* (S. 495–525). New York, NY: Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1465-1_24
- Hamilton, M. C., Anderson, D., Broaddus, M. & Young, K. (2006). Gender Stereotyping and Underrepresentation of Female Characters in 200 Popular Children’s Picture Books: A Twenty-first Century Update. *Sex Roles*, 55(11–12), S. 757–765. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9128-6>
- Hannover, B. & Ollrogge, K. (2021, Februar 26). Bildungsungleichheiten zwischen den Geschlechtern. *bpb.de*. Zugriff am 12.6.2024. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/315992/bildungsungleichheiten-zwischen-den-geschlechtern/>
- Hautumm, A., Heller, E. & Wagner, P. (2012). Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. (Freie und Hansestadt Hamburg, Hrsg.). Zugriff am 3.7.2024. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/resource/blob/35920/7c4ac4394c937843b93fda0815585d89/bildungsempfehlungen-pdf-data.pdf>
- Hermann, T. (2015). Jungen und Mädchen im Spiel – Prozesse der Geschlechtertrennung. *Kita aktuell*, (MO, 24, Heft 10), S. 204–206.
- hooks, bell. (2022). *Männer, Männlichkeit und Liebe: der Wille zur Veränderung*. (D. Nechyba, Übers.). München: Elisabeth Sandmann Verlag.
- Hubrig, S. (2019). *Geschlechtersensibles Arbeiten in der Kita* (1. Auflage.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Hunger, I. (2014). Bewegung in der frühen Kindheit. Zur Dominanz und Materialisierung alter Geschlechterbilder im pädagogischen Alltag. *Sozialmagazin*, 1–2(39), S. 14–20.

- Hyde, J. S., Bigler, R. S., Joel, D., Tate, C. C. & Van Anders, S. M. (2019). The future of sex and gender in psychology: Five challenges to the gender binary. *American Psychologist*, 74(2), S. 171–193. <https://doi.org/10.1037/amp0000307>
- Jugend- und Kultusministerkonferenz. (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK)). Zugriff am 19.4.2024. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- Kelle, H. (2004). Ethnographische Ansätze. In E. Glaser, D. Klika, A. Prengel & D. Knab (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 636–650). Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt.
- Keuneke, S. (2000). *Geschlechterwerb und Medienrezeption: zur Rolle von Bilderbüchern im Prozess der frühen Geschlechtersozialisation* (Forschung Soziologie). Opladen: Leske und Budrich.
- Kubandt, M. (2016). *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung: eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Opladen: B. Budrich.
- Kubandt, M. (2022). Geschlechterperspektiven (auch) jenseits von Intersektionalität und Machtkritik? Zum Potenzial einer deskriptiven Forschungshaltung in der Kindheitsforschung (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung). In R. Bak & C. Machold (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung* (Band 26, S. 155–168). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36760-2>
- Kuger, S., Kluczniok, K., Sechtig, J. & Smidt, W. (2011). Gender im Kindergarten – Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(Heft 2), S. 269–288.
- Laqueur, T. W. (1992). *Auf den Leib geschrieben: die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud*. Frankfurt am Main New York: Campus Verl.
- LGBT* Wiki. (2024). FLINTA*. Zugriff am 11.6.2024. Verfügbar unter: https://lgbt.fandom.com/de/wiki/FLINTA*
- Martin, B. (2011). *Children at play: learning gender in the early years* (1. publ.). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Martin, C. L. & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children’s same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, 37(3), S. 431–446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.3.431>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2011). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Stuttgart.
- Motro, D., Evans, J. B., Ellis, A. P. J. & Benson III, L. (2022, Januar 31). The “Angry Black

Woman” Stereotype at Work. *Harvard Business Review*. Zugriff am 29.5.2024. Verfügbar unter: <https://hbr.org/2022/01/the-angry-black-woman-stereotype-at-work>

- Nentwich, J. C. & Tennhof, W. (2021). „Der Andere“ und zugleich „der Gleiche“ sein: Vom Umgang männlicher Kinderbetreuer mit Identitätsdissonanz. In J.C. Nentwich & F. Vogt (Hrsg.), *(Un)doing Gender empirisch: Qualitative Forschung in der Kita* (S. 133–160). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32863-4>
- Nentwich, J. C. & Vogt, F. (Hrsg.). (2021). *(Un)doing Gender empirisch: Qualitative Forschung in der Kita*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32863-4>
- Niesel, R. (2006). Geschlechtersensible Pädagogik - auch die Jüngsten sind nicht geschlechtsneutral. *klein & groß*, 9, S. 35–38.
- Rendtorff, B. (2003). *Kindheit, Jugend und Geschlecht: Einführung in die Psychologie der Geschlechter* (Beltz-Taschenbuch Psychologie). Weinheim Basel Berlin: Beltz.
- Rendtorff, B., Kleinau, E. & Riegraf, B. (2016). *Bildung - Geschlecht - Gesellschaft: eine Einführung* (Reihe Erziehung und Bildung: Wissen für pädagogisches Handeln). Weinheim Basel: Beltz.
- Rieske, T. V. (2015). *Pädagogische Handlungsmuster in der Jungenarbeit: eine Untersuchung zur Praxis von Jungenarbeit in kurzzeitpädagogischen Settings*. Opladen Berlin: Budrich UniPress.
- Rohrmann, T. (2008). *Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit: Forschung und Praxis im Dialog* (1. Auflage). Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0f1m>
- Rohrmann, T. & Thoma, P. (1998). *Jungen in Kindertagesstätten: ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verl.
- Rohrmann, T. & Wanzeck-Sielert, C. (2018). *Mädchen und Jungen in der KiTa: Körper - Gender - Sexualität*. (M. Holodynski, D. Gutknecht & H. Schöler, Hrsg.) (2. Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033424-3>
- Roßbach, H.-G., Sechtig, J. & Schmidt, T. (2012). Pädagogik der Frühen Kindheit und Kindertageseinrichtungen. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 461–467). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_26
- Shop - Gender Reveal. (2024). . Zugriff am 17.6.2024. Verfügbar unter: [https://www.genderrveal.de/shop/](https://www.genderrreveal.de/shop/)
- Siegler, R., Saffran, J. R., Gershoff, E. T. & Eisenberg, N. (2021). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter: Deutsche Auflage unter Mitarbeit von Sabina Pauen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62772-3>
- Sow, N. (2018). *Deutschland Schwarz Weiß: der alltägliche Rassismus* (1. Auflage.). Norderstedt: Books on Demand.
- Spielzeug & Spielwaren | Smyths Toys Superstores Deutschland. (2024). . Zugriff am 17.6.2024.

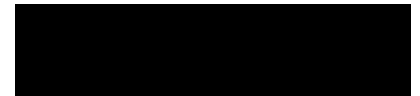
Verfügbar unter: <https://www.smythstoys.com/de/de-de>

- Spiewak, M. (2010, April 22). Familienministerin Kristina Schröder im Interview mit der „ZEIT“. *BMFSFJ*. Zugriff am 19.4.2024. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/re-den-und-interviews/familienministerin-kristina-schroeder-im-interview-mit-der-zeit--81850>
- Statistisches Bundesamt. (2023a). Bereinigter Gender Pay Gap in Deutschland. *Statista*. Zugriff am 9.4.2024. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1220561/umfrage/be-reinigter-gender-pay-gap-in-deutschland/>
- Statistisches Bundesamt. (2023b, September 26). Kindertageseinrichtungen: Männliche Fachkräfte bis 2023. *Statista*. Zugriff am 19.4.2024. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/da-ten/studie/1011435/umfrage/maennliche-fachkraefte-in-der-kinderbetreuung-in-deutschland/>
- Todd, B. K., Fischer, R. A., Di Costa, S., Roestorf, A., Harbour, K., Hardiman, P. et al. (2018). Sex differences in children’s toy preferences: A systematic review, meta-regression, and meta-analysis. *Infant and Child Development*, 27(2), <https://doi.org/10.1002/icd.2064>
- Vandenbroeck, M. & Peeters, J. (2008). Gender and professionalism: a critical analysis of overt and covert curricula. *Early Child Development and Care*, 178(7–8), S. 703–715. <https://doi.org/10.1080/03004430802352061>
- Vogt, F. (2021a). Doing und undoing gender in Interaktionen: Analyse der videogestützten Beobachtung. In J.C. Nentwich & F. Vogt (Hrsg.), *(Un)doing Gender empirisch: Qualitative Forschung in der Kita* (S. 83–110). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32863-4>
- Vogt, F. (2021b). (Un)doing gender in den räumlichen Arrangements der Kita. In J.C. Nentwich & F. Vogt (Hrsg.), *(Un)doing Gender empirisch: Qualitative Forschung in der Kita* (S. 51–82). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32863-4>
- Walgenbach, K. (2012). Gender als interdependente Kategorie. *Gender als interdependente Kategorie: neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (2., durchgesehene Auflage., S. 23–65). Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), S. 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität: zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (Sozialtheorie). Bielefeld: Transcript.
- Wobbe, T. & Nunner-Winkler, G. (2020). Geschlecht und Gesellschaft. In H. Joas & S. Mau (Hrsg.), *Lehrbuch der Soziologie* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage., S. 407–438). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Wolter, I., Glüer, M. & Hannover, B. (2014). Gender-typicality of activity offerings and child–teacher relationship closeness in German “Kindergarten”. Influences on the development of spelling competence as an indicator of early basic literacy in boys and girls. *Learning and Individual Differences*, 31, S. 59–65. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.008>

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