



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

Gendersensible Pädagogik

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 28.2.2015
Vorgelegt von: Judith Tardos
Matrikel-Nr.: [REDACTED]
Adresse: [REDACTED]
[REDACTED]

Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Dagmar Bergs-Winkels
Zweite Prüferin: Dipl.-Päd. Nicole Setzpfand

1. Einleitung.....	2
2. Grundlagen gendersensibler Pädagogik	4
2.1. Gesellschaftliche Aspekte	4
2.1.1 Homogenität gibt es nicht, Heterogenität ist überall.....	4
2.1.2 Gleichheit Verschiedenheit	6
2.1.3 Universale Gleichheit aller Menschen.....	8
2.1.4 Intersektionalität, die Überlagerung von Problemstellungen	11
2.2. Entwicklung der Geschlechtsidentität.....	13
2.2.1 Nature versus nurture	13
2.2.2 Verschiedene Ebenen geschlechtlicher Identität	14
2.3. Historische Perspektive	21
2.4. Rechtliche Grundlagen.....	24
2.4.1 Internationale Rechte.....	24
2.4.2 Nationale Gesetze	26
3. Verschiedene pädagogische Ansätze	27
3.1. Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht (1977).....	28
3.2. Pädagogik der Vielfalt (1983/1989)	31
3.3. Anti-Bias-Ansatz.....	34
3.4. Jungenarbeit.....	39
3.5. Queerversity	41
3.6. Aktuelles.....	43
4. Vorschulpädagogik.....	44
4.1. Hamburger Bildungsempfehlungen	45
4.2. Herausforderungen für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte ..	46
4.2.1 Teilzeitarbeit.....	47
4.2.2 Weiblich dominierte Räume	48
4.2.3 Männer in Kitas	49
4.2.4 Raumgestaltung.....	51
4.2.5 Reflexion als Chance	53
5. Schlussbetrachtung.....	54
6. Quellen.....	56
6.1. Literatur	56
6.2. Abbildungen	59
6.3. Tabellen.....	59

1. Einleitung

In den 70er Jahren erstarkte die Frauenbewegung und initiierte Themen und Diskurse in der Gesellschaft. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten von Geschlecht wurde thematisiert. Das Thema Geschlecht erlangte auch in der Pädagogik Bedeutung. Es hatte viele verschiedene Begriffe und Ausprägungen. Es ist ein Querschnittsthema durch alle Bereiche der Gesellschaft, insbesondere der Pädagogik, weil hier die Weichen für die Zukunft der Gesellschaft gestellt werden. Aber warum ist es heute immer noch ein wichtiges Thema? Wieso ist es nicht obsolet, bzw. was hat sich an der Thematik verändert und was ist geblieben? Diesen Fragen nachgehend, verdichtete sich die Fragestellung:

Welche verschiedenen Ansätze gendersensibler Pädagogik lassen sich heute in Deutschland aufzeigen und welche Herausforderungen ergeben sich daraus für die vorschulische Arbeit?

Oft wird in der Fachliteratur der Begriff geschlechter- bzw. gendergerecht benutzt. Geschlechtergerecht birgt die unterschiedliche Wahrnehmung von Gerechtigkeit. Aber geht es hier nicht vielmehr um Chancengleichheit? Aus diesem Grund wurde der Begriff gendersensibel verwendet, um die andauernde Achtsamkeit auszudrücken, mit der wir alle uns diesem Thema immer wieder zuwenden sollten.

Wie kann pädagogisches Handeln in der Kindertagesbetreuung der geschlechtlichen Verschiedenheit der Kinder gerecht werden? Wie kann Pädagogik dabei das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung verwirklichen? (vgl. Prengel 2006,15). Weitergehend drängt sich die Frage auf: Wie könnte vorurteilsfreie Pädagogik aussehen? Und wie können pädagogische Fachkräfte die Kinder möglichst wenigen diskriminierenden Vorbildern und Einflüssen aussetzen. Ist das überhaupt möglich? Und wenn ja, wie?

Laut Walter (2007, 26) zielt Erziehung darauf ab, Kinder zu sozial verträglichen Bürger_innen zu erziehen. Die Formung der Geschlechter war immer schon Bildungsauftrag und wurde durch die verschiedenen Bildungsinhalte ermöglicht bzw. verhindert. Jungen und Mädchen sehen sich je nach sozialem Status, religiösen und kulturellen Gepflogenheiten etc. unterschiedlichen Rollenerwartungen ausgesetzt und werden dadurch sozialisiert. Das zeigt, dass gendersensible Pädagogik sich in den verschiedenen Bereichen Bildung, Erziehung und Sozialisation auswirkt. „Oberstes Gebot pädagogischer Bemühungen war es, den reibungslosen Ablauf der Gesellschafts- und Geschlechterhierarchie zu sichern“ (ebd.).

In der deutschen Sprache gibt es keine begriffliche Unterscheidung zwischen biologischem (sex) und sozialem (gender) Geschlecht, wie es im englischen Sprachgebrauch möglich ist. Wenn das Wort Gender bzw. Geschlecht verwendet wird, ist damit nicht der biologische Unterschied zwischen den Geschlechtern gemeint, sondern „all das, was den Geschlechtern gesellschaftlich zugeordnet wird und was deshalb ebenso auch individuell und gesellschaftlich veränderbar ist“ (Kunert-Zier 2008, 14).

In dieser Arbeit wird, um der Vielfalt der Geschlechter Rechnung zu tragen, außer in Zitaten, die Schreibweise mit dem Gender_gap benutzt.

Aufgrund der Verknüpfung der aktuellen Ansätze mit der feministischen Pädagogik Westdeutschlands der vergangenen Jahre, bezieht sich diese Arbeit auf Ansätze der Bundesrepublik Deutschland. Die Ansätze der DDR bedürften einer eigenen Untersuchung und sind hier nicht berücksichtigt worden.

Nach der Einleitung wird im zweiten Kapitel die gesellschaftliche Bedeutung des Themas dargestellt. Hierfür ist die historische Entwicklung bedeutsam, die sich auch in den rechtlichen Grundlagen sowohl international als auch national niederschlägt. Außerdem ist es wichtig, die allgemeine Geschlechtsentwicklung von Kindern, zu beleuchten. Nachdem diese allgemeinen Grundlagen dargestellt wurden, werden im dritten Kapitel die verschiedenen Ansätze anhand einiger Beispiele in den Blick genommen um deren Entwicklung aufzuzeigen.

Erste feministische Ansätze werden beispielhaft anhand von Scheus Buch *Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht* dargestellt. Prengels *Pädagogik der Vielfalt* wendet sich dann, der Chancengleichheit von Jungen Rechnung tragend und mit mehr Sensibilität den vielfältigen pädagogischen Herausforderungen gegenüber, neuern Wegen zu. Mit dem Anti-Bias-Ansatz findet m.E. eine konsequente Fortführung von Prengels Ideen statt. Neben individueller Reflexion wird im Anti-Bias-Ansatz die strukturelle und institutionelle Diskriminierung in den Blick genommen. Im Weiteren wird die Jungenarbeit im Vergleich zur Mädchenarbeit beleuchtet und deren Fortsetzung und Auflösung der geschlechtlichen Festschreibung mit Queerversity.

Im vierten Kapitel werden dann die Herausforderungen für die vorschulische Arbeit betrachtet. Hier wird insbesondere die Situation in Hamburg in den Blick genommen, mit Bezugnahme auf die hiesigen Bildungsempfehlungen und die besondere Situation für Familien mit teilzeitarbeitenden Eltern. Welchen Einfluss männliche und

weibliche Fachkräfte haben, und wie Raumgestaltung auch Einfluss nehmen kann, wird des Weiteren erörtert. Reflexion als Instrument zur Weiterentwicklung wird aufgezeigt, bevor zum Abschluss versucht wird einen Ausblick für die weitere pädagogische Arbeit zu geben.

2. Grundlagen gendersensibler Pädagogik

Kinder sind Mädchen und Jungen. Damit sind sofort unvermittelt und unbewusst verschiedene Bilder und Erwartungen verknüpft, bei allen Menschen, überall. Die erste Frage nach der Geburt (oder Kenntnis der Schwangerschaft) ist oftmals: *Ist es ein Junge oder ein Mädchen?* Das zeigt die Bedeutung des Geschlechts für die Menschen.

Welche Aspekte können dazu beitragen, das Ziel gendersensibler Pädagogik „das Fördern von Geschlechtsbeziehungen die auf Gleichrangigkeit und Akzeptanz von Verschiedenheit basieren“ (Kunert-Zier 2005, 296) zu verwirklichen?

2.1. Gesellschaftliche Aspekte

2.1.1 Homogenität gibt es nicht, Heterogenität ist überall

In seiner Rede zum 20. Jahrestag der Deutschen Einheit am 3. Oktober 2010 betont Bundespräsident Christian Wulff: „Ein freiheitliches Land wie unseres – es lebt von Vielfalt [...] Zu viel Gleichheit erstickt die eigene Anstrengung und ist am Ende nur um den Preis der Unfreiheit zu haben. Unser Land muss Verschiedenheit aushalten. Es muss sie sogar wollen“ (Wulff 2010b).

Er verweist darauf, dass Heterogenität der gesellschaftliche Normalfall ist, Vielfalt ist überall. Allerdings variiert der Umgang damit: Es gibt Einwanderungsländer mit einer Willkommenskultur, aber auch andere Kulturen und Nationalstaaten mit Fremdenfeindlichkeit.

Verschiedene Formen der Diskriminierung ziehen sich entlang der klassischen Themen: ethnische/kulturelle Herkunft bzw. Zugehörigkeit; Weltanschauung bzw. Religion; ökonomische und soziale Klasse. Darüber hinaus weitere Themen wie geistige/körperliche Gesundheit und Alter. Ein Querschnittsthema, das neben allen anderen immer auftritt, ist das Geschlecht.

Pädagogik hat die Aufgabe zu einem *demokratischen mündigen Bürger* zu erziehen. Dazu gibt es verschiedene Ansätze, z.B. interkultureller, integrativer/inklusive und

feministischer Pädagogik. Gemeinsam ist diesen der Umgang mit Andersartigkeit, der Verschiedenheit von der Norm.

Kommt es zur Überschneidung der Divergenzen, wird dies Intersektionalität genannt. Dieser Begriff ist durch die US-Amerikanerin Kimberlé Williams Crenshaw (*1959) geprägt und wird im Kapitel 2.1.4. weiter ausgeführt.

Albert Memmi (*1920), ist ein bedeutender Soziologe, der sich mit dem Thema Rassismus wissenschaftlich beschäftigt. Der Begriff Rassismus ist m.E. in diesem Zusammenhang ein Begriff wie Sexismus, Klassismus, Homophobie usw. und auf jedwede Diskriminierung übertragbar, da deren Mechanismen sich gleichen. Er lebt als jüdisch-arabischer Tunesier in Frankreich, zugleich ist er ein Philosoph und Schriftsteller. Neben Romanen, in denen er Themen der Ausgrenzung verarbeitet, hat er 1987 ein Sachbuch mit dem Titel *Rassismus* veröffentlicht. Er verdeutlicht die wesentliche Differenz von Unterscheidung und Abwertung, indem er darauf hinweist: „Der Rassismus [m.E. Diskriminierung] besteht in einer Hervorhebung von *Unterschieden*, in einer *Wertung* dieser Unterschiede und schließlich im Gebrauch dieser Wertung *im Interesse und zugunsten* des Anklägers“ (Memmi 1987, 44). Dieses Interesse bzw. die dahinterstehende Absicht verdeutlicht er wie folgt:

„Das Hervorheben eines wie auch immer gearteten Unterschieds ist kein Rassismus, selbst dann nicht, wenn dieser Unterschied zweifelhaft ist. Das Hervorkehren eines nicht existierenden Unterschieds ist kein Vergehen, sondern ein Irrtum oder eine Dummheit. Noch weniger verwerflich ist es, auf einen Unterschied hinzuweisen, der tatsächlich existiert. Man hat sogar das Recht, dies für legitim zu halten; schließlich ist die Neugier das Vorzimmer zur Erkenntnis. Die Erforschung der Unterschiede zwischen den Menschen bildet ja den Gegenstand der anthropologischen Disziplinen. [...] Psychologie und Soziologie widmen sich ebenso dem Studium von Ähnlichkeiten wie von Unterschieden. Sollen wir deshalb alle Forscher der Wissenschaften von Menschen des Rassismus verdächtigen? Kurz, die Feststellung eines Unterschieds ist kein Rassismus, sondern eine Feststellung. Aber diese Feststellung läßt sich für einen rassistischen Angriff nutzen. Das unterscheidende Merkmal kann für sich allein noch keine Beschuldigung rechtfertigen; seine abwertende Bedeutung gewinnt er erst dadurch, daß es in eine rassistische [diskriminierende] Argumentation eingefügt wird.“ (ebd. 44)

Demnach ist also nicht die Feststellung, sondern die Wertung von Unterschieden Diskriminierung. Das Feststellen von Unterschieden ist notwendig, um zu kategorisieren, zu forschen, nachzudenken und darüber reden zu können. Es gilt also Unterschiede durchaus wahrzunehmen, ohne sie abwertend zu beurteilen.

2.1.2 Gleichheit Verschiedenheit

Es gibt Untersuchungen über die Annahme, dass Jungen ein größeres Bewegungsbedürfnis als Mädchen haben. Rohrman und Wanzeck-Sielert verweisen auf eine Studie von Mondschein, Adolph und Tamis-LeMonda von 2000, wo „obwohl objektiv keine Fähigkeitsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen vorhanden waren, [...] die Erwartungen von Müttern an die motorischen Fähigkeiten ihrer nur 11 Monate alten Krabbelkinder sich erheblich unterschieden“ (ebd. 47).

Nach eigenen Beobachtungen lässt sich auch sagen, dass Mädchen in Kleidern und Röcken schlechter krabbeln lernen können als alle anderen in Hosen, da sie sich in der Kleidung verfangen, sich wehtun und dann zum Trost auf dem Schoß sitzen, anstatt weiter krabbeln zu dürfen. So wirkt sich Kleidung m.E. auf das Explorationsverhalten von Kindern aus. Ferner ist mir aufgefallen, dass Kinder mit langen Haaren – auch meistens Mädchen – geduldig ertragen müssen, dass ihre Haare gekämmt werden und Haarspangen und Frisur fixiert wird. Das übt Duldsamkeit und Stillsitzen. Leider wird dieses Thema in der Forschung bis heute kaum thematisiert (vgl. Rohrman, Wanzeck-Sielert 2014, 46).

Im Forschungskontext der frühen Kindheit wurde der Aspekt Geschlechtsspezifik bislang nur selten thematisiert. Dabei wird schon in der frühen Kindheit geschlechtstypisches Bewegungsverhalten eingeübt und einschlägige Handlungsorientierungen werden ausgebildet. Prof. Dr. Ina Hunger hat an der Universität Göttingen zusammen mit Prof. Dr. Renate Zimmer im Zeitraum von Oktober 2008 bis September 2013 eine Studie mit dem Titel „Geschlechtsspezifische Körper- und Bewegungssozialisation in der frühen Kindheit“ durchgeführt. Das bislang kaum erschlossene Themenfeld ‚Frühkindliche Bewegungswelt unter dem Aspekt Gender‘ sollte empirisch beleuchtet werden. Die qualitativ angelegte Untersuchung fokussiert die Frage „welche geschlechtsbezogenen Vorstellungen Erzieher/innen und Eltern hinsichtlich der Körper- und Bewegungssozialisation der Kinder haben und inwiefern sie selbst (bewusst oder unbewusst) die Jungen und Mädchen im Bereich Körper und Bewegung geschlechtsspezifisch erziehen und sozialisieren“ (Hunger 2011, 2). Die geschlechtsspezifischen Bewegungszugänge von Kindern im Vorschulalter und deren geschlechtsspezifische Sozialisations- und Erziehungsprozesse bzw. das geschlechtsbezogene Wissen von Körper und Bewegung wurden analysiert. Die kindliche Warte wurde mit Hilfe von videographischen und teilnehmenden Beobachtungen untersucht, die erwachsene mit Leitfaden-Interviews.

Der Abschlussbericht steht noch aus, aber den vorläufigen Ergebnissen ist zu entnehmen, dass Erzieher_innen Jungen als Wesensmerkmal einen höheren Bewegungsdrang zusprechen. Ihr natürlich gegebenes Bewegungsverhalten wird großteils raumgreifender und wettbewerbsorientierter dargestellt. Die hormon- und triebgesteuerte „Wildheit“ von Jungen wird von den befragten Erzieher_innen biologischen Gegebenheiten zugesprochen. Hingegen wird das Bewegungsverhalten von Mädchen selten problematisiert und als unauffällig bewertet.

Von den Eltern wird das Bewegungsverhalten ähnlich beschrieben. Hunger unterscheidet in ihrer Analyse bildungsnahe und bildungsferne Eltern, deren Darstellung im Ergebnis ähnlich ist. Allerdings herrscht bei den bildungsfernen Eltern die im klassischen Sinne geschlechtsspezifische Sozialisation und Erziehung im Bewegungsbereich vor. Deren Ursprung wird von den bildungsfernen Eltern eher von Natur oder Wesensart als gegeben gesehen.

Hingegen weisen viele bildungsnahe Eltern zunächst auf den sozialisatorischen und erzieherischen Einfluss für das Bewegungsverhalten von Jungen und Mädchen hin und wollen die Kinder tendenziell unabhängig von ihrem Geschlecht in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern. Sie „stellen diese Tendenz der Reproduktion klassischer Muster jedoch primär als „zwangsweise“ Handlung bzw. unter dem Aspekt der Notwendigkeit dar“ (ebd. 12). Das stereotypentreue Verhalten der bildungsnahen Kinder wird dann oftmals auch hier nicht der eigenen geschlechtstypisierenden Haltung und normativen Verhalten zugesprochen, sondern „die mehr oder weniger latente biologische Idee der Wesensmerkmale wird nochmals virulent“ (Hunger 2010, 4).

Trotz emanzipatorischer Bemühungen und dem Wunsch nach neuen Rollenbildern, ist die Erwartung traditionellen Bewegungsverhaltens vorhanden. In diesem Zusammenhang wird weder von Eltern noch von Erzieher_innen der Zusammenhang von geschlechtstypischen Bewegungsverhalten als eine Konsequenz der Verarbeitung sozialer Realität wahrgenommen (vgl. Hunger 2010, 2011).

Unabhängig von ihrem Geschlecht (oder ihrer Herkunft, Kultur, Religion, Ethnie, Alter, körperlicher und geistiger Gesundheit, etc.) sollen Menschen gleiche Entfaltungschancen bekommen. Dabei ist laut Walter (2005, 12) zu beachten, dass es „keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit“ gibt. Je nach unterschiedlichen Lebenslagen in denen Frauen und Männern, Mädchen und Jungen sich befinden, hilft es zur Vermeidung nur scheinbar neutraler Maßnahmen, welche faktisch zu Benachteiligung

gung führen, einen geschärften Blick zu entwickeln. „Dabei heißt geschlechtergerecht übrigens nicht geschlechtsneutral. Geschlechtergerechtigkeit bedeutet, die Bedürfnisse, die Vorteile und die Benachteiligungen von Jungen wie von Mädchen, von Männern wie von Frauen in vollem Bewusstsein der geschlechtlichen Identität zu berücksichtigen“ (ebd. 14).

Christian Wulff hat, als konservativer Bundespräsident, in seiner Antrittsrede vor dem Deutschen Bundestag auf die Bereicherung unserer Lebenswelt durch Vielfalt in unserer bunten Republik hingewiesen.

„Unser Land ist reich an alledem. Seine größte Stärke sind die Menschen, die hier leben. Ihre Vielfalt und ihre Talente machen Deutschland lebens- und liebenswert. Mir ist es wichtig, Verbindungen zu schaffen: zwischen Jung und Alt, zwischen Menschen aus Ost und West, Einheimischen und Zugewanderten, Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Arbeitslosen, Menschen mit und ohne Behinderung. Das ist nicht einfach – es gibt unterschiedliche Interessen, es gibt Vorurteile gegeneinander, Bequemlichkeiten und Anspruchsdenken. Ich will helfen, über all das hinweg Brücken zu bauen. Wir müssen unvoreingenommen aufeinander zugehen können, einander aufmerksam zuhören, miteinander sprechen (...) in unserer bunten Republik Deutschland. Unsere Vielfalt ist zwar manchmal auch anstrengend, aber sie ist immer Quelle der Kraft und der Ideen und eine Möglichkeit, die Welt aus unterschiedlichen Augen und Blickwinkeln kennenzulernen“ (Wulff 2010a)

Vielfalt ist als Ressource zu sehen, da damit viele Möglichkeiten einer demokratischen und zukunftsorientierten gesellschaftlichen Entwicklung verbunden sind. Diese positive Einschätzung von Vielfalt ist aber nur dann als wirkliche und nachhaltige Ressource nutzbar, wenn „die Lern- und Bildungsbedürfnisse der Menschen durch eine inklusive Bildung im Mittelpunkt des gesellschaftlichen Handelns stehen.“ (Ernstson, Meyer 2013, 9)

2.1.3 Universale Gleichheit aller Menschen

Der oberste Wertbegriff der Menschen- und Bürgerrechte in einer modernen Demokratie ist die menschenrechtlich fundierte Gleichberechtigung aller Mitglieder. Der Kampf gegen Ungleichheiten bzw. Ungerechtigkeiten ist in der Geschichte oftmals Triebfeder für emanzipatorische Bewegungen und Reformpolitik.

Dabei geht es nicht nur um die Gleichbehandlung Aller, sondern um die Sichtweise auf bestimmte Personen und Gegenstände, die grundsätzlich verschieden sind, aber gleichbehandelt werden sollen. „Das bedeutet jedoch: nur im konkreten Fall kann entschieden werden, wo eine Gleichbehandlung stattfinden soll und wo der Verschiedenheit Rechnung zu tragen ist“ (Prenzel 2006, 9). Es geht also um das Zusammen-

finden in einer Solidargemeinschaft, die ihren Mitgliedern die Gleichberechtigung Aller und die Anerkennung individueller Verschiedenheit gewährt.

Die Gleichstellung und Homogenisierung einer Gesellschaft zerstört individuelle Lebenswelten und regionale Kulturen. Im Gegensatz dazu steht Egalitarismus, der nicht als Gleichmacherei zu verstehen ist, sondern auf die Vermeidung hierarchischer Strukturen im Verhältnis von Menschen untereinander abzielt, unabhängig von ihrem jeweiligen Geschlecht, ihrer sozialen Klasse, ihrer Weltanschauung, ihrer Religion oder ethnischen Zugehörigkeit, ihres Alters, ihrer körperlichen und geistigen Gesundheit, ihrer sexueller Orientierung.

„... bestehende hierarchische Verhältnisse nicht zu reproduzieren, sondern in der Erziehung am Abbau von Hierarchien zu arbeiten. Indem sie sich gegen Behindertendiskriminierung, Frauenfeindlichkeit und Ausländerfeindlichkeit, auch Rassismus; wenden, sind sie einer emanzipatorischen Pädagogik verpflichtet.“ (Prenzel 2006, 14)

Egalitarismus soll hier als Chancengleichheit im Sinne von barrierefreiem Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen verstanden werden. „Die Vision einer inklusiven Gesellschaft [...] verfolgt das Ziel, auf gesamtgesellschaftlicher Ebene Partizipation und Zugehörigkeit aller zu ermöglichen“ (Schür 2013, 189).

Gleichbehandlung aller führt nicht zu einer gerechteren Gesellschaft, was damit gemeint ist, verdeutlicht die nachfolgende Abbildung 1.



Abbildung 1, Chancengleichheit, <http://www.bettinakumpe.de/cartoons/galerie-cartoons-verschiedenes/galerie1/data/images1/chancengleichheit.jpg> [19.11.2014]

Das bedeutet: Unterschiede zu leugnen führt nicht unbedingt zu mehr Fairness. Andererseits ist die Bevorzugung von Minderheiten sozial gerechter? Welche

Auswirkungen hat positive Diskriminierung, wie beispielsweise Quoten-Frauen, -Migranten, -Männer? Aktuelle Bezüge gibt es genug. Zunehmend werden auch anonymisierte Bewerbungsverfahren eingeführt, wobei deren Erfolg an anderer Stelle ausgewertet wird.

Die subjektive Wahrnehmung Einzelner unterscheidet sich von dem allgemein Gültigen. Darauf individuell einzugehen und gleichzeitig das große Ganze im Blick zu haben, ist bedeutsam für gelingende Demokratie. „Gleichheit und Verschiedenheit dürfen nicht als Alternativen, nicht als reale Gegensätze gedacht werden“ (Prengel 2006, 9), sie bestehen in einer Gesellschaft nebeneinander. Für Prengel lässt sich Demokratie dadurch realisieren, dass die Verschiedenheit Anerkennung findet und sich entfalten kann, auf Basis der gleichen Rechte für alle, „also aus egalitärer Differenz sich bildende Pluralität“ (Prengel 2006, 49). Aus dieser Position heraus, ist nicht alles Beliebige möglich und gleichgültig zu betrachten, sondern „Vielfalt ist nicht verwechselbar mit positionsloser Beliebigkeit [...]. Die Wertschätzung von Pluralität bedeutet nicht eine Haltung der Indifferenz sondern der Wertschätzung von Differenz“ (ebd.).

Bildung für alle zu ermöglichen, ist eine entscheidende gesellschaftliche Herausforderung und mit der Vorstellung verbunden, Chancengleichheit durchsetzen zu können, so dass dabei ein größtmögliches Maß an individueller Selbstentfaltung ermöglicht wird. Daraus resultiert der Anspruch, dass jedem die Gelegenheit ermöglicht wird, die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten, je nach Fähigkeiten und Fertigkeiten, zu realisieren (vgl. Ernardson, Meyer 2013, 10).

Im Hinblick auf eine demokratische Pädagogik ist die Auseinandersetzung mit der Hierarchie der Geschlechter unerlässlich, um eine Akzeptanz der Differenzen zu entwickeln und den demokratischen Differenzbegriff vom konservativen zu unterscheiden. Nach Prengel entspricht hier der konservative Differenzbegriff dem dualistisch konstruierten Geschlechterverhältnis und ist letztlich einer monistischen Theorie der Geschlechter – mit nur einem Wert, dem männlichen als dem menschlichen – geschuldet, wogegen Weiblichkeit nur als Sonderfall des menschlichen erscheint (vgl. Prengel 2006, 102).

Dies ist historisch auf die Entwicklung zurückzuführen, dass durch die Industrialisierung Männer zunehmend im öffentlichen und bezahlten Erwerbsleben und Frauen im unbezahlten heimischen Alltag anzutreffen waren. Damit ging nicht nur

eine Trennung der Arbeitsbereiche von Mann und Frau, sondern eine Abwertung der weiblichen Aufgaben einher (vgl. Prengel 2006, 103f; Joas 2007, 290).

Pierre Bourdieu (*1930, †2002) beschreibt in seinem Spätwerk *Die männliche Herrschaft* (2005) die systematische Verschränkung von Gesellschafts- und Geschlechtertheorie als bedeutsam für die „Entstehung und Reproduktion gesellschaftlicher Ordnung“ (Jäger u.a. 2012, 15). Das allgemein herrschende Strukturprinzip, welches Denken, Fühlen und Handeln leitet, wird demnach vom Androzentrismus, „d.h. insbesondere die patriarchale binär-hierarchische heteronormative Einteilung der Geschlechter“ (ebd., 21) geleitet. Des Weiteren wird „der Glaube an eine binär-hierarchische, heterosexuelle Zweigeschlechtlichkeit als natürlicher und legitimer Grund der patriarchalen Gesellschafts- und Geschlechterordnung“ (ebd., 22) als ein wesentliches Element zur Reproduktion männlicher Hegemonie und patriarchal strukturierter Gesellschafts- und Geschlechterhierarchie gesehen. Bourdieu geht hier nicht von zwei Natur gegebenen Geschlechtern aus, die dann je unterschiedliche Rollen innerhalb einer sozialen Ordnung einnehmen. Im Gegenteil, die duale Geschlechterordnung wird als Produkt männlicher Herrschaft beschrieben, wo die vermeintlich natürlichen Unterschiede als „natürliche Rechtfertigung eines gesellschaftlich konstruierten Unterschieds zwischen den Geschlechtern“ (ebd., 22) erhalten müssen.

Das Ideal dessen, dass die vielfältigen Varianten keine Rolle im gesellschaftlichen Miteinander spielen und die dafür notwendigen strukturellen Veränderungen werden im Anti-Bias-Ansatz in Kapitel 3.3 dargestellt.

2.1.4 Intersektionalität, die Überlagerung von Problemstellungen

Kommt es zur Überschneidung der Verschiedenheiten wird dies Intersektionalität genannt. Dieser Begriff ist durch die US-Amerikanerin Kimberlé Williams Crenshaw (*1959), einer amerikanischen Juristin, geprägt worden. Die Ursprünge liegen in der Critical Race Theory und dem US-amerikanischen Black Feminism der 70er Jahre und sind von Crenshaw weiterentwickelt worden. Kritikpunkte der damaligen Bewegung waren, die Ausrichtung der Frauenforschung und -politik an den Interessen weißer, westlicher und heterosexueller Frauen der Mittelschicht. Es geht dabei um das Zusammenwirken unterschiedlicher Diskriminierungen zu ganz eigenen Konstellationen.

Crenshaw verweist darauf, dass schwarze Frauen gleiche oder verschiedene Diskriminierungserfahrungen wie weiße Frauen und schwarze Männer erleben

können. „Manchmal erfahren sie auch eine Diskriminierung als *Schwarze Frauen*, die dann mehr ist als die Summe rassistischer und sexistischer Diskriminierung“ (Walgenbach 2012, 16). Sie benutzte den Begriff „intersectionality“ erstmals 1989 und verdeutlichte ihn folgendermaßen sehr anschaulich:

„Nehmen wir als Beispiel eine Straßenkreuzung, an der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Wie dieser Verkehr kann auch Diskriminierung in mehreren Richtungen verlaufen. Wenn es an einer Kreuzung zu einem Unfall kommt, kann dieser von Verkehr aus jeder Richtung verursacht worden sein – manchmal gar von Verkehr aus allen Richtungen gleichzeitig. Ähnliches gilt für eine Schwarze Frau, die an einer ‚Kreuzung‘ verletzt wird; die Ursache könnte sowohl sexistische als auch rassistische Diskriminierung sein.“ (Crenshaw 1989, 149 zitiert nach Walgenbach 2012, 12))

Intersektionalität hat international neben den *Gender Studies* auch Einzug in weitere Diskurse wie *Cultural Studies* und die der Menschenrechte erhalten (vgl. Walgenbach 2012, 1). Gemeinsam ist den Diskursen die Analyse von sozialen Ungleichheiten bzw. Machtverhältnissen. Das zentrale Thema von Intersektionalität sind die „Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse, die soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten reproduzieren“ (Walgenbach 2012, 2).

Walgenbach nahm sich des Themas gemeinsam mit Kolleginnen an der Humboldt Universität an. Sie entwickelten es weiter und führen den Begriff Interdependenzen ein, da so „die *gegenseitige Abhängigkeit* von sozialen Kategorien fokussiert und damit die komplexen Beziehungen von Dominanzverhältnissen in den Vordergrund“ (Walgenbach 2012, 19) gestellt werden. Dabei verweisen sie auf die Unmöglichkeit beispielsweise Geschlecht ohne den Begriff Ethnie adäquat analysieren zu können.

„Unter Intersektionalität wird dabei verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen. (Walgenbach, 2012)

Dieser Ansatz ist beispielsweise übertragbar auf die Situation von Migrantinnen in der Bundesrepublik Deutschland. Diese kritisierten an der deutschen Frauenbewegung, „dass wichtige Themen im *weißen*-deutschen Mainstream-Feminismus der Bundesrepublik Deutschland marginalisiert wurden“ (Walgenbach 2012, 6).

Ende der 70er Jahre engagierten sich, die sich selbst so bezeichnenden ‚Krüppel-frauen‘ – Frauen mit meist körperlichen Behinderungen – in der Intersektions-bewegung (vgl. Walgenbach 2012, 6f.). Gemeinsam mit schwarzen Frauen, Migrantinnen, Jüdinnen und Lesben fühlten sie sich in der feministischen Bewegung als „die Anderen“ wenig repräsentiert und „ihre Themen und Forderungen wurden entweder nicht wahrgenommen oder als ‚Spezialinteressen‘ bagatellisiert“ (Walgenbach 2012, 9). Diese Gemeinsamkeit und Diskriminierungserfahrung stellte auch Prengel (2006, 13) dar:

„Folgende für ein neues Bildungsverständnis [...] maßgeblichen Zusammenhänge werden erschlossen: Gemeinsam ist den Frauen, den Behinderten und den Angehörigen marginalisierter Kulturen in der bürgerlichen Gesellschaft die historische Erfahrung von Etikettierung und Diskriminierung mit der sie dem bürgerlichen Subjekt als das ganz ‚Andere‘ gegenüber gestellt wurden.“

Neben den gesellschaftlichen Aspekten lassen sich auch Gemeinsamkeiten in der Entwicklung der Geschlechtsidentität feststellen.

2.2. Entwicklung der Geschlechtsidentität

Verschiedene Gesichtspunkte tragen zur Entwicklung der individuellen Geschlechtsidentität bei und werden im Folgenden aufgezeigt.

2.2.1 **Nature versus nurture**

Sind es natürliche Gegebenheiten oder sind es durch Erziehung und Sozialisation erworbene Eigenschaften, die uns zu männlichen und weiblichen Wesen machen? Dieser Frage ist in verschiedenen Untersuchungen nachgegangen worden. Es sollte festgestellt werden, ob es biologisch bedingte Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Gehirnen gibt und ob es veranlagte oder umweltbedingte kognitive Unterschiede gibt. Laut Hirnstein und Hausmann (2010, 76), die verschiedene Studien zusammengetragen haben, lassen sich sowohl anatomische Unterschiede des Gehirns als auch unterschiedliche kognitive Fähigkeiten von Männern und Frauen nachweisen. Allerdings führen sie verschiedene psychologische und soziale Faktoren an, die diese hervorrufen können, so dass es als sehr unwahrscheinlich gilt, „das diese kognitiven Geschlechtsunterschiede ausschließlich angeborener Natur sind“ (ebd. 81). Das bedeutet, dass sowohl Anlage als auch Umwelt-Faktoren „signifikant an den spezifischen kognitiven Geschlechtsunterschieden beteiligt sind und darüber hinaus stark miteinander interagieren können“, woraus der Schluss folgt,

darauf durch psychologische und soziale Einflüsse positiv oder negativ einwirken zu können (vgl. ebd.).

Abgesehen von wenigen Hermaphroditen, werden die meisten Menschen mit einem eindeutigen biologischen Geschlecht geboren und ihre Geschlechtsidentität entwickelt sich in Übereinstimmung mit ihrer genetischen Disposition. Um solche Kinder soll es hier gehen. Mit Intersexualität und Queerversity beschäftigt sich Kapitel 3.5.

Neben den äußeren Geschlechtsmerkmalen, die laut Queerlexikon zu 99,8% bei Neugeborenen eindeutig zuzuordnen sind und der damit übereinstimmenden genetischen Disposition, gibt es einen großen Anteil der durch Erziehung und Sozialisation geprägt wird. Im englischen Sprachraum wird hier zwischen Sex als biologisches Geschlecht und *Gender* als psychologisch-kulturell-soziales Geschlecht unterschieden. Die Geschlechtsidentität von Menschen stellt einen Teil der personalen Identität dar und ist eine entwicklungspsychologische Aufgabe. Geschlecht wird als soziale Konstruktion verstanden, durch Individuen in einem lebenslangen Prozess, dem sogenannten Doing Gender, hergestellt. Hierbei müssen sich Individuen in einem gesellschaftlich definierten System der Zweigeschlechtlichkeit verorten. Zur Entwicklung der Geschlechtsidentität tragen verschiedene Faktoren, wie kulturelle und ethnische Herkunft, materielle Ressourcen, sowie Bildungsstand und Orientierung der Herkunftsfamilie in einem biographischen Prozess bei (vgl. Kunert-Zier 2005,15).

2.2.2 Verschiedene Ebenen geschlechtlicher Identität

Die Bedeutung von biologischen Faktoren wie Genen, Hormonen und Gehirnstrukturen zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden wird meist überschätzt. Die enorme Plastizität des Gehirns und dessen Entwicklung durch die Erfahrungen aus der Umwelt werden für die nachweislichen Unterschiede verantwortlich gemacht. Neurobiologisch kann nachgewiesen werden, dass sich „keine wirklich relevanten Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Gehirnen ausmachen lassen“ (Rohrmann, Wanzeck-Sielert 2014, 43).

Geschlechtliche Identität kann somit als bio-psycho-sozialer Prozess, der zwischenmenschlich kommuniziert wird, betrachtet werden. Sie hat genetisch-biologische, kulturelle, inter- und intrapsychische Elemente:

„Die Kategorisierung als männlich oder weiblich wird nach anatomischen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Übereinkünften bei der Geburt

festgelegt. Diese Zuweisung wird dann von allen weiteren Menschen, denen das Kind in seinem Leben begegnet, übernommen. Die sozialen Botschaften und geschlechterbezogenen Skripte, die sich ein Kind aneignet, entspringen der es umgebenden kulturellen Meso- und Makroebene und tönen gleichsam durch die individuellen Interaktionen mit den Bezugspersonen hindurch.“
(Schigl 2012, 52)

Laut Schigl (2012, 47f.) können Kinder schon im ersten Lebensjahr männliche und weiblichen Bewegungs- und Sprechmuster voneinander unterscheiden und lernen im zweiten Lebensjahr Gegenstände für Jungen bzw. für Mädchen zu kategorisieren bis dann am Ende des dritten Lebensjahres sie sich selbst und andere eindeutig zuordnen können.

Anhand von Bewegungs- und Sprechmustern lernen Kinder schon im ersten Lebensjahr, Menschen als Männer oder Frauen zu unterscheiden. Die Kategorien "für Jungen" und „für Mädchen" werden bereits von Zweijährigen für Gegenstände entsprechend der Geschlechterstereotypen zugeordnet. Sich selbst und andere nach dem Geschlecht zu kategorisieren, lernen sie bis zum Ende des dritten Lebensjahres. Dem einen oder anderen Geschlecht anzugehören entwickelt sich zunehmend in der Interaktion mit der sozialen Umwelt. Dieses Wissen wird immer sicherer und tut mit der Entwicklung der Geschlechtskonstanz etwa ab dem fünften Lebensjahr einen weiteren Schritt. Bis zu Alter von 6-8 Jahren ist das sichere Wissen um die eigene Geschlechtlichkeit, deren Stabilität sowie deren implizite gesellschaftliche Normen bei den meisten Kindern entwickelt. D.h. in diesem Alter haben Kinder die Überzeugung, dass es Gegenstände, Aktivitäten und Eigenschaften gibt, die besser zum einen als zum anderen Geschlecht passen. Diese Stereotypentreue schlägt sich in der Wahl ihrer Kleidung, Spiele und Aktivitäten nieder. Kinder im Vorschulalter betrachten Geschlechterrollen als Naturgesetze und beginnen in eher geschlechtshomogenen Kombinationen miteinander zu spielen. Im Grundschulalter differenzieren und flexibilisieren sich die Geschlechterkonzepte von Kindern (vgl. Schigl 2012, 57f.).

Die Gewissheit über das eigene und das Geschlecht des anderen verfestigt sich zunehmend in der Interaktion mit der sozialen Umwelt und wird im fünften Lebensjahr um die Geschlechtskonstanz und -permanenz erweitert. Das heißt die Gewissheit, dass weder äußere Umstände (wie Verkleiden oder Schminken) noch zeitliche (*wenn ich groß, bin werde ich Mutter* als Junge) das Geschlecht beeinflussen können (vgl. Bischof-Köhler 2002, 65ff.).

Mit ca. 6-8 Jahren ist das Wissen um die eigene Geschlechtlichkeit und die damit einhergehenden gesellschaftlichen Normen assimiliert. Im Vorschulalter werden die Geschlechterrollen als naturgegeben betrachtet bzw. als moralisches Prinzip, während diese sich im Grundschulalter differenzieren und flexibilisieren (vgl. Oerter 2008, 634).

Familiäre Vorbilder werden von den Kindern nachgelebt. Die traditionelle Rollenverteilung in Familien wirkt sich geschlechtstypisierend auf das Kind aus, soziales Lernen durch Beobachtung. Wohingegen beispielsweise „die außerhäusige Berufstätigkeit der Mutter, eine egalitäre Arbeitsteilung im Haushalt, das Aufwachsen bei einer allein erziehenden Mutter [*oder beim Vater???* *Selbst in der Fachliteratur werden Geschlechterstereotype benutzt. Eigene Anmerkung*] und nicht traditionelle Werte seitens der Eltern allesamt mit geringeren Ausprägungen der Geschlechtstypisierung bei den Kindern in Zusammenhang gebracht“ (Siegler 2008, 503) werden.

Es lassen sich Asymmetrien beim Erziehungsverhalten von Eltern beobachten: Bei Jungen wird „weibliches“ Verhalten und Spiel weniger akzeptiert als bei Mädchen „männliches“. Mädchen dürfen bauen und mit Autos spielen, aber Jungs nicht mit Puppen oder sich als Prinzessin verkleiden. Auch reagieren Eltern unterschiedlich auf ihre Kinder, während Mütter eher gleich trösten nach dem Hinfallen, trösten Väter eher Mädchen, Jungen hingegen werden zum Aushalten, nicht Jammern und Stärke zeigen motiviert.

Allerdings zeigen Studien auch, dass der Einfluss der Umwelt auf die Kinder geringer ist, als die soziale Lerntheorie vermuten lässt, da Kinder schon sehr früh (12-18 Monate) unabhängig vom Verhalten der Bezugspersonen, geschlechtstypisches Spielzeug bevorzugen (vgl. Siegler 2008, 506f.).

Bischof-Köhler (2002, 45ff.) bestätigt diese Beobachtung, wonach Mädchen eher gelobt und Jungs mehr getadelt werden. Vor allem dürfen Mädchen auch wild sein, hier wird männliches Verhalten toleriert, Jungs hingegen werden vor allem von Vätern für weibliches Verhalten getadelt, um Verweichlichung vorzubeugen. Im Gegensatz dazu loben Fachkräfte beiderlei Geschlechts in der Kita sowohl Jungen als auch Mädchen eher dem femininen Stereotyp entsprechendes, allenfalls geschlechtsneutrales Verhalten, da dies eher ruhige Spiel ihnen das Berufsleben erleichtert. Aggressives, wildes – eher dem maskulinen Stereotyp entsprechendes

Spielen – wird getadelt oder ignoriert, was aber nicht dazu führt, dass dieses Verhalten unterbleibt.

Als Schluss aus diesen Beobachtungen wirft Bischof-Köhler (2002, 48) die Frage auf, ob die Wirksamkeit von Vorbild- und Erziehungsverhalten nicht überschätzt wird und stellt dem die *Natur* der Geschlechter gegenüber. Insgesamt kann sie diese auch nachweisen, worauf hier aber nicht eingegangen werden soll. Zusammenfassend lässt sich sagen „die nach Geschlechtern differenzierende Sozialisation [ist] von Anfang an nicht nur Ausdruck elterlichen Gestaltungswillens, sondern auch Reaktion auf den Eigencharakter des zu gestaltenden Materials. [...] Geschlechtsdifferenzierendes Vorgehen ist also geradezu gefordert, um bei beiden Geschlechtern ein annähernd gleiches Ergebnis herbeizuführen“ (ebd. 102). Die Gleichbehandlung aller führt zu unterschiedlicher Förderung, da die Gegebenheiten verschieden sind. Individuelle Förderung kann bei verschiedenen Kindern zu einem ähnlichem Ergebnis führen (vgl. ebenda 27).

Eleanor Maccoby und Carolin Jacklin von der Stanford University die gegenwärtig immer noch zu den prominentesten Fachfrauen in Fragen der Geschlechtsunterschiede zählen, führten 1974 eine viel zitierte Metaanalyse von 1600 empirischen Arbeiten der Psychologie durch. Sie untersuchten darin, ob diese Geschlechtsunterschiede aufweisen. Da sie diese nur in sehr geringem Maße nachweisen konnten, war das Ergebnis ihrer Studie:

„Stereotype seien nicht viel mehr als willkürliche Setzungen der Gesellschaft, die ihre Durchschlagkraft lediglich der Tatsache verdanken, dass sie von Generation zu Generation weitergegeben werden und insbesondere von Männern bereitwillig aufgegriffen werden, um die eigene Vorherrschaft zu sichern. [...] ein Abbau der Diskriminierung sei am ehesten dadurch einzuleiten, dass man sie als das entlarve, was sie eigentlich sind, nämlich ‚Mythen‘ ohne Wahrheitsgehalt.“ (Bischof-Köhler 2002, 8)

Eleanor Maccoby revidierte nach ihrer Emeritierung 1998 in einer Buchveröffentlichung diese Einstellung. Der Grund waren verschiedene Verfahrensprobleme, die sich bei Überprüfungen zeigten. Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Spielverhalten, der Gruppenstruktur, den Interaktionsmustern und in der Konfliktbewältigung konnten nachgewiesen werden. Allerdings legt sie sich in der Ursachenanalyse nicht fest und verweist neben der Sozialisation auf kognitive und biologische Faktoren (vgl. Bischof-Köhler 2002, 8f.).

In der Kibbuzbewegung ist das Experiment der absoluten Egalität durchgeführt worden. Jenseits des Verzichts auf persönliches Eigentum, sollte eine Gleich-

verteilung der geschlechtsspezifischen Aufgaben zur totalen Emanzipation beitragen. Darüber hinaus galten persönliche und familiäre Bindungen dem Gleichheitsideal abträglich, so dass diese durch die Gemeinschaft ersetzt werden sollten. Dieser Idee folgend wurden die Kinder direkt nach der Geburt ins Kinderhaus gegeben und dort von Fachkräften betreut. Die Mütter kamen lediglich zum Stillen und es waren nur ein bis zwei Stunden Kontakt zu den Eltern erlaubt. Das führte in der ersten Generation zu einer Angleichung der Frauen an die Männer, die Männer hingegen zeigten kein Interesse feminine Verhaltensweisen anzunehmen. Im weiteren Verlauf entwickelten die jungen Frauen der dritten Generation, welche schon seit vielen Jahren nach der Leitlinie des Emanzipationsideals erzogen worden waren, das Bedürfnis nach familiären Strukturen und fraulichen Tätigkeiten wie Haushaltsführung und Kindererziehung. Für die jungen Frauen stand fest, „dass Emanzipation nicht darin bestehen konnte, so zu sein wie die Männer; sie hielten die geschlechtliche Spezialisierung vielmehr für das Natürliche und forderten, dass Gleichberechtigung damit vereinbar sein müsse“ (Bischof-Köhler 2002, 183). Die Motive lassen sich nicht ergründen, auch hier sind sowohl angeborene Neigungen als auch soziokulturelle Einflüsse durch die Pädagog_innen und äußere Umwelt möglich (vgl. ebd. 183ff.).

Ähnliche Erfahrungen werden aus antiautoritären Kinderläden der 68er-Bewegung berichtet, deren Ziel unter anderen die Vermeidung des Annehmens von Geschlechterrollen war. Hier „erwies sich das Erziehungsziel der geschlechtlichen Angleichung als voll verfehlt“ (ebd. 13). Es zeigte sich, dass sich innerhalb einiger Jahre nicht viel ändern lässt, es erfordert einen langwierigen Prozess, wie in Kapitel 2.1.3 beschrieben. Nicht das Ignorieren von Unterschieden führt zu Gleichheit und Gerechtigkeit sondern geschlechterdifferenzierende Maßnahmen (vgl. ebenda 15).

Problematisch ist nicht die Verschiedenheit von Jungen und Mädchen, sondern die unterschiedliche Bewertung, denn diese ist asymmetrisch zu Ungunsten des weiblichen Geschlechts. Diese Diskriminierung wirkt sich negativ auf das Selbstvertrauen von Mädchen aus, sie schätzen die eigene Kompetenz geringer, stellen ihr Licht unter den Scheffel und geben im Falle des Scheiterns schneller auf. In Konkurrenzsituationen mit Jungen sind Mädchen häufig benachteiligt (vergl. Bischof-Köhler 2002, 384).

Geschlechtsidentität ist ein Prozess der Aneignung und Formung "Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht", meinte Ursula Scheu 1977 und vertrat damit früh einen konstruktivistischen Ansatz. Dieser besagt, dass Geschlecht-

lichkeit (im Sinne von Gender) ein Prozess der Aneignung und Formung ist, der vor dem aktuellen Zeithintergrund im familialen und mikrosozialen Feld stattfindet. Scheus Ansatz wird im Kapitel 3.1. weiter ausgeführt.

Laut Schligl (2012, 56) stellt die Geschlechtsidentität einen Teil der personalen Identität von Menschen dar. Stereotypen helfen uns im Allgemeinen, „weil sie die Strukturierung der Umwelt in der Erstverarbeitung erleichtern“, dies gilt insbesondere für Geschlechternormen. Jenseits der biologischen Determination wird die individuelle Entwicklung von sozialen und kulturellen Faktoren beeinflusst. Diese zu ignorieren ist unmöglich, „den Geschlechterschemata zu entgehen und eine entwicklungspsychologische Übersicht deutet darauf hin, dass alle Faktoren darauf abzielen, individuelle Entwicklung in eine geschlechtstypische Richtung zu lenken“ (ebd. 55).

Der schwedische Staat bestimmte 1998, dass die Geschlechtergleichstellung in Kindertagesstätten vorangetrieben werden solle. Die Vorschullehrerin Lotta Rajalin entwickelte daraus die Idee, eine Kita zu initiieren, die geschlechtsneutrale Erziehung zum Schwerpunkt ihres Konzepts macht. 2010 gegründet sie in Stockholm die Kita Egalia. Stereotype werden dort bewusst vermieden bzw. Antistereotype gezeigt. Es gibt beispielsweise Bilderbücher mit Astronautinnen oder Handwerkerinnen. Viele Regenbogenfamilien gehören zum Klientel. Die Sprache wird als Träger von Geschlechterstereotypen angesehen, weshalb ein neutrales Personalpronomen eingeführt wurde. Anstatt *han/er* und *hon/sie* wird *hen* gesagt, das etwas neutrales drittes bedeutet, aber nicht *det/es*. Laut Schneider (2014, 31) ist *hen* als neues Wort 2012 in die Online-Version der Schwedischen Nationalenzyklopädie aufgenommen worden. Des Weiteren werden in Schweden gern geschlechtlich neutrale Vornamen benutzt, um Geschlechterstereotypen keinen Vorschub zu leisten. Davon gibt es in Schweden mehr als 170, im Gegensatz dazu mussten in Deutschland geschlechtlich uneindeutige Namen bis 5.12.2008 durch einen Zweitnamen verdeutlicht werden.¹

Wie Identifikation und Abgrenzung die männliche und weibliche Geschlechtsentwicklung prägen, stellt Schligl (2012, 62) wie folgt dar: Nach der anfänglich gleichen Identifikation mit der Mutter ist die männliche Identitätsentwicklung „von Unterscheidung, Trennung und Streben nach Autonomie gekennzeichnet“ (ebd.), da die Jungen sich von den mehrheitlich weiblichen Betreuungspersonen abgrenzen müs-

¹ Siehe hierzu: http://www.bverfg.de/entscheidungen/rk20081205_1bvr057607.html
Mehr dazu unter: http://wiki.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/FB04_Grundschulwiki/index.php/Pädagogische_Geschlechtsneutralität; <http://info.kopp-verlag.de/hintergruende/europa/birgit-kelle/er-sie-es-oder-was-die-schweden-und-ihr-irrer-genderplan.html>

sen. Hingegen erleben Mädchen eine Identitätsentwicklung „in der Nähe, geschlechtliche Gleichheit und Identifikation mit der Mutter die Geschlechtsidentität stützen und nicht bedrohen“ (ebd.). Daher erfordert dies bei Söhnen eine frühere Abwendung als bei Töchtern, deren Entwicklung von Autonomie und Eigenständigkeit hingegen eine besondere Herausforderung darstellt.

Entwicklungspsychologische Untersuchungen weisen darauf hin, dass sich das Sprachvermögen bei Mädchen schneller entwickelt als bei Jungen. Aber Mädchen wird auch mehr Sprachkompetenz zugeschrieben. Mit ihnen wird differenzierter, öfter und ausgiebiger gesprochen als mit Jungen, bei denen länger verkürzte Sprache akzeptiert wird (vgl. Schligl 2012, 62). Auch hier lässt sich m.E. schwer Ursache und Wirkung klar trennen. Ist die Sprachentwicklung der weiblichen Kinder von Natur aus beschleunigt oder durch die Umwelt gefördert? Auch konnte beobachtet werden, dass schon ab dem dritten Lebensmonat unterschiedlich mit Jungen und Mädchen umgegangen wird. „Bei Söhnen wird zu diesem Zeitpunkt schwerpunktmäßig die kinästhetische Stimulation gefördert. Die Gefühlsäußerungen von Jungen werden mehr imitiert, die von Mädchen mehr moduliert und interpretiert. Die Merkmale eines ‚Mädchenstereotyps‘ und eines ‚Jungenstereotyps‘ sind schon früh zu erkennen“ (Schligl 2012, 65).

In der motorischen Aktivität lassen sich bis zum 2-3 Lebensjahr keine Unterschiede feststellen. Dann steigt das der Jungen an, sie bevorzugen wildere Spiele, die mehr Körpereinsatz fordern. In geschlechtshomogenen Gruppen beschreibt Maccoby deutliche Verhaltensunterschiede, indem Mädchen mehr miteinander reden, sich aufeinander beziehen und soziale Beziehungen eingehen, mindern sie die Konflikte untereinander. Hingegen agieren Jungen körperlich aktiver und raumgreifender und scheuen weniger vor direkter auch tätlicher Konfrontation zurück. Allerdings lassen sich viele Ergebnisse nicht belegen und genügen nicht den Anforderungen von Validität, Reliabilität und Objektivität. So enthalten die Resultate „oft Werthaltungen der AutorInnen und generalisieren unzulässig. [...] Insgesamt kann festgehalten werden, dass alle jeweils einem Geschlecht zugeschriebenen Eigenschaften und Verhaltensweisen nie exklusiv sind“ (Schligl 2012, 68). Auch wird darauf hingewiesen, dass Forschungsergebnisse uneinheitlich oder sogar widersprüchlich sind und dass bei der Suche nach Geschlechtsdifferenzen oftmals die Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen ausgeblendet werden (vgl. Schligl 2012, 66f.).

Neben den physischen und psychischen Aspekten der Geschlechtsentwicklung ist die historische Entwicklung von Bedeutung, da diese sich in Werten und Normen der Gesellschaft niederschlägt.

2.3. Historische Perspektive

Die Anfänge der Frauenforschung oder Feministischen Wissenschaft werden im Allgemeinen auf die 1. Sommeruniversität im Juli 1976 an der Freien Universität Berlin datiert. Dort sollte die Problematik einer sich als wissenschafts- und auch gesellschaftsverändernder Frauenforschung erörtert werden. Zu deren zentralen Fragestellung gehörte: „Was den Androzentrismus inhaltlich charakterisiert bzw. welche Erkenntnisse sich verändern, wenn Frauen in den Blick genommen werden“ (Faulstich-Wieland 1995, 11). Bis dahin zeichnete die Geschichte der Erziehung „die Erziehung von Jungen nach, gab sie aber als die Geschichte von Kindern aus. Dieser *Androzentrismus*, d.h. das Vorherrschen der Sichtweise des Mannes und auf den Mann, sollte durch Frauenforschung beseitigt werden“ (Faulstich-Wieland 1995, 10). Damit ist die Gender-Perspektive im Mittelpunkt dieser Wissenschaft anhand derer sich andere Bereiche überprüfen lassen.

Ein prominentes Beispiel der Aufklärung ist der Philosoph und Pädagoge Jean-Jacques Rousseau (*1712, †1778) mit seinem erziehungswissenschaftlichen Werk *Émile oder über die Erziehung* (1772), über einen Jungen. Nicht zufällig, sondern seiner Zeit entsprechend. Bei Rousseaus ist Émile der Zögling dessen männliche Vernunft und Sittlichkeit erzogen und gebildet werden muss, in Abgrenzung von der weniger wertvollen weiblichen Moral der Frauen Sophie und Julie (vgl. Prengel 2006, 106).

Die Forderungen der Französische Revolution, Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit galten für die Männer. Hier gab es aber die ersten Auseinandersetzungen um die Gleichberechtigung von Frauen. Schon 1791 verfasste Olympe des Gouges (*1748, †1793) die *Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin*, welche mit den Worten begann: „Die Frau ist frei geboren und bleibt dem Manne ebenbürtig in allen Rechten“ (Storm 2009, 4). Im folgenden Jahr trat die Engländerin Mary Woollstonecraft (*1759, †1797) in ihrer Schrift die *Verteidigung der Rechte der Frau* neben der grundlegenden Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses für die gleichen Bildungschancen bei Mädchen und Jungen ein. In Deutschland tritt 1792 Theodor Gottlieb von Hippel (*1741, †1796) mit seinem Werk *Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber* nicht nur für die Frauenemanzipation, sondern insbesondere auch

für die Verbesserung der Bildungschancen der Mädchen und Frauen ein, woraufhin – außerhalb des ausschließlich für Jungen angebotene staatlichen Schulwesens – erste höhere Mädchenschulen und -pensionate entstanden. Bei diesen auch von Johann Heinrich Pestalozzi (*1746, †1827) und Friedrich Wilhelm August Fröbel (*1782, †1852) unterstützten Angeboten für Mädchen, ging es in erster Linie um die Vermittlung hausfraulicher Tugenden und die Vorbereitung auf die Rolle als Ehefrau und Mutter.

Im Zuge der Reformation wurde in den protestantischen deutschen Landesteilen erstmals 1592 die allgemeine Schulpflicht für Jungen und Mädchen im Herzogtum Pfalz-Zweibrücken formal eingeführt, aber nicht real umgesetzt. Immer mehr Länder führen eine 4-8jährige Schulpflicht ein. Das Generalschulreglement wollte 1717 für ganz Preußen eine konsequente Schulpflicht implementieren, dies wurde aber nicht durchgesetzt. Beispielsweise im katholischen Bayern konnte erst 1802 eine 6jährige Unterrichtspflicht eingeführt werden. Seit 31.7.1919 schrieb die Weimarer Verfassung die allgemeine Schulpflicht für ganz Deutschland fest.

Schon 1865 gründete Luise Otto-Peters (*1819, †1895) den Allgemeinen Deutschen Frauenverein, dessen Zielsetzung, neben dem allgemeinen Wahlrecht, die Verbesserung der Bildungschancen und Erwerbsmöglichkeiten war. Mädchen hatten keinen Zugang zu höherer oder gar universitärer Schulbildung und konnten sich allenfalls als Gouvernante oder Gesellschafterin betätigen. Erst Helene Lange (*1848, †1930), die sich im Selbststudium das nötige Wissen aneignete und 1871 das Lehrerinnenexamen ablegte, veränderte dies. Sie suchte fortan nach Wegen Mädchen den Zugang zu höherer Bildung, wie Real- und Gymnasialkursen, zu ermöglichen. Diese – auch für die deutsche Frauenbewegung wichtige Forderung – wurde ab 1896 in Berlin ermöglicht, wo die ersten Abiturientinnen die Reifeprüfung ablegten. Dann durften sie erst nur als Gasthörerinnen teilnehmen und konnten sie sich ab 1903 in Bayern und 1908 in Hessen und Preußen an der Universität immatrikulieren.

Das im Bürgerlichen Gesetzbuch von 1896 zugestandene Recht für Frauen, einen Arbeitsvertrag zu unterzeichnen, wurde immer noch stark eingeschränkt, da es von der Zustimmung des Ehemannes abhing, der auch das Verwaltungs- und Nutzungsrecht über ihr Vermögen besaß. Dies galt in der Bundesrepublik Deutschland bis 1977 (vgl. Storm 2009, 4ff.).

Ein weiterer Meilenstein der deutschen Frauenbewegung ist die Erlangung des passiven und aktiven Wahlrechts für Frauen in der Weimarer Republik am 12.

November 1918. Woraufhin dann am 19. Januar 1919 Marie Juchacz (*1879, †1956) als erste Frau im deutschen Parlament sprach. Sie verwies in ihrer sogenannten Jungfernrede auf die konkrete Benachteiligung von Frauen und stellte dies als „wichtige Etappe in der Geschichte der Frauenbewegung, aber noch längst nicht das Ende im Kampf gegen die Ungleichbehandlung der Frau“ (Storm 2009, 3) dar. In Frankreich erhielten Frauen erst 1944 das Wahlrecht.

Die in der Weimarer Republik geltenden Rechte wurden von den Nationalsozialisten außer Kraft gesetzt und erst nach Ende des zweiten Weltkrieges gab es für die Frauenbewegung einen politischen Neuanfang. Dem Parlamentarischen Rat zur Beratung des Verfassungsentwurfs gehörten nur vier Frauen gegenüber 61 Männern an. Unter den Müttern des Grundgesetzes ist es Elisabeth Seibert (*1896, †1986) zu verdanken, dass „Männer und Frauen sind gleichberechtigt“ im Grundgesetz Artikel 3 steht, an Stelle der ursprünglichen Formulierung, die aus der Weimarer Verfassung übernommen werden sollte, „Männer und Frauen haben die gleichen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten“. Die Umsetzung des Gleichberechtigungsgebots zog sich allerdings noch hin. Erst das 1958 erlassene Gleichberechtigungsgesetz und das 1977 eingeführte Partnerschaftsprinzip im Ehe- und Familienrecht, welches den Frauen unter anderem selbstständiges Vertrags- und Wirtschaftsrecht ermöglichte, setzte dieses Gebot formal um. Weiteres dazu im nächsten Kapitel. Weiterhin sind aber ungleiche Bildungschancen und Arbeitsbedingungen zu beklagen. Ansonsten müsste gegenwärtig keine Diskussion über Quotenregelung etc. geführt werden (ebd.19f.).

Dies ist jedoch nur ein formal juristischer Rahmen und bedurfte noch vieler gesellschaftlicher Veränderungen, bis beispielsweise auf dem Bildungssektor von Chancengleichheit die Rede sein konnte. Noch 1969 zeigte Helge Pross in seinem Buch *Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik* auf, dass die Bildungsbenachteiligung verantwortlich für das politische Desinteresse von Frauen ist, so dass „schon um der Erfordernissen einer Demokratie gerecht zu werden, müsse die Bildung von Mädchen und Frauen verbessert werden“ (Faulstich-Wieland 1995, 21).

Prenzel (2006, 110) betont die Bedeutung von historischen Bezügen für die aktuelle Genderdebatte, da „die Frauen unterdrückende, hierarchische Geschlechterideologie heute meist in subtileren Formen fortlebt“. Die in den Persönlichkeitsstrukturen

verinnerlichte Geschlechterhierarchie zeigt sich alltäglich in Klassenräumen, Schulhöfen und Kindertagesstätten.

Der defizitäre Ansatz, Mädchen an männlichen Maßstäben zu messen wurde schon 1979 von der Berliner Pädagoginnengruppe abgelehnt. Ihr Ziel war es, die Stärken der Mädchen zu betonen und ihnen positive Identifikationsfiguren als Pädagoginnen bereitzustellen, um sie bei „der Entwicklung einer selbstbestimmten weiblichen Identität zu unterstützen, die sich jenseits gängiger Geschlechtersklischees entfalten sollte“ (Kunert-Zier 2005, 25). Seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts gab es feministisch begründete, bewusst geschlechtergetrennte Angebote für Jungen und Mädchen. Hierbei wurden Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Frauenbewegung unreflektiert und direkt auf die Arbeit mit Mädchen übertragen (ebd. 24f.). „Feministische Mädchenarbeit war antipatriarchalische Arbeit. Die Abschaffung des Patriarchats das erklärte Ziel. So verstanden, war Mädchenarbeit in erster Linie politische und nicht pädagogische Arbeit“ (Kunert-Zier 2005, 73).

Als Begründer der Psychoanalyse ist Sigmund Freud (*1856, †1939) aus historischen Gründen bedeutsam. Ferner ist sein Einfluss auf nachfolgende Ansätze immens. Freuds „unverkennbar abwertende Haltung dem weiblichen Geschlecht gegenüber“ (Bischof-Köhler 2002, 34) darf nicht unerwähnt bleiben, da hier oft der Ursprung für diskriminierende Aussagen der nachfolgenden Generationen zu sehen ist. Er beschrieb den Penisneid und den Ödipuskomplex nach wenigen Aussagen von erwachsenen männlichen Patienten, weswegen er oft kritisiert wurde. Weiterhin machte er keine Untersuchungen an Frauen und Mädchen, was seine Haltung bzw. die jener Zeit verdeutlicht (vgl. Bischof-Köhler 2002, 34ff.).

Neben der historischen Perspektive und aus ihr resultierend sind im Laufe der Zeit Rechte und Gesetze entstanden, die im Folgenden dargelegt werden sollen.

2.4. Rechtliche Grundlagen

Einige rechtliche Grundlagen gelten weltweit. Diese globalen Richtlinien sind in den Menschenrechten beschrieben.

2.4.1 **Internationale Rechte**

UNO Menschenrechtskonvention

Auf die Ursprünge der Französischen Revolution mit den Forderungen nach *Freiheit*, *Gleichheit*, *Brüderlichkeit* berufen sich die 1948 verkündeten UNO Menschenrechte.

Dabei wird die Nicht-Diskriminierung Aller, egal ob aus sexistischen, rassistischen, religiösen, weltanschaulichen oder anderen Gründen, betont.

Artikel 1, *Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.*

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

Auf ihre Bedeutung und globale Wirkkraft weist Wulf (2005, 38) insbesondere hin:

„Um zu vermeiden, dass die Begegnung mit kultureller Vielfalt und Alterität zu Rivalität und Gewalt führt, bedarf es daher normativer Regelungen, wie sie durch die Menschenrechte gegeben sind, die trotz ihrer Entstehung in der europäischen Kultur heute eine weit über sie hinausreichende Geltung beanspruchen.“

Des Weiteren wurden auch besondere Rechte für verschiedene gesellschaftliche Gruppierungen, wie z.B. Frauen, Kinder, Menschen mit Behinderung etc. proklamiert.

UNO Kinderrechtskonvention

In der 1989 ratifizierten UNO Kinderrechtskonvention geht es im zweiten Artikel insbesondere um die Achtung der kindlichen Rechte und das Diskriminierungsverbot explizit auch aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit.

Artikel 2 (1) *Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen und sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.*

Des Weiteren wird das Grundrecht auf Bildung in Artikel 29 beschrieben und nochmals auf die „Gleichberechtigung der Geschlechter“ hingewiesen.

Artikel 29 (1) *Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, daß die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muß [...]*

d) das Kind auf verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;

2.4.2 Nationale Gesetze

Deutsches Grundgesetz

Das deutsche Grundgesetz von 1949 weist deutliche Parallelen zu den internationalen Rechten auf. Hier soll insbesondere auf den dritten Artikel verwiesen werden, in dem mehrfach das Diskriminierungsverbot betont wird.

Artikel 3 (1) *Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.*

(2) *Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.*

(3) *Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.*

Für die hier behandelte Thematik sind auch die in der Bundesrepublik Deutschland bundesweit geltenden Gesetze bedeutsam:

Gleichberechtigungsgesetz 1958

Zur Konkretisierung des dritten Grundgesetz-Artikels trat 1958 das Gleichberechtigungsgesetz in Kraft, um einige bis dahin verfassungswidrige Gesetze zu widerrufen. Bis dahin waren Frauen an einigen Punkten wie Ehe, Vermögen und Kindererziehung nicht gleichberechtigt.

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz 2006

Das umfassende Diskriminierungsverbot wurde 2006 im allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz nochmal präzisiert.

§ 1 Ziel des Gesetzes

Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.

KJHG

Im KJHG zur Grundrichtung der Erziehung, Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen von 26.6.1990 (SGB VIII §9, Abs. 3): „Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind [...] die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern“. Hier wird das Ideal der

sozialen Gerechtigkeit unter Betonung der Gleichheit auf verschiedenen Ebenen postuliert.

Dies zielt auf die Umgestaltung der Gesellschaft, in der Unterschiede unwichtig gemacht werden. Denn je heterogener eine Gesellschaft ist, umso weniger sind die Unterschiede bedeutsam, da die Norm aufgeweicht wird.

Gender Mainstreaming

Mit Genderkompetenz ist die Fähigkeit von Menschen gemeint, in ihren alltäglichen Aufgaben und Handlungen Geschlechteraspekte zu identifizieren und gleichstellungsorientiert zu gestalten. Genderkompetenz ist Bedingung für gelungenes Gender Mainstreaming und gleichzeitig folgt es auch daraus (vgl. Kunert-Zier 2005, 283).

Gender Mainstreaming wird in den Amsterdamer Verträgen am 21.2.1996 festgeschrieben und tritt am 1.5.1999 europaweit in Kraft. Es geht um die „Einbindung der Chancengleichheit in sämtliche politischen Konzepte und Maßnahmen der Gemeinschaft“. Im Handbuch der Soziologie (Joas 2007, 3014) findet sich folgende Definition:

„Gender Mainstreaming bedeutet, bei Entscheidungen in allen gesellschaftlichen Bereichen die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Männern und Frauen von vornherein zu Berücksichtigen und so die Gleichstellung der Geschlechter durchzusetzen.“

Diesem Gedanken folgend hat sich das Spezialthema *Frauenfragen* EU weit über *Gleichstellungspolitik* zu *Geschlechterpolitik* in diversen Feldern entwickelt. Um dieses für die Zukunft weiterzutragen ist der Einfluss für den pädagogischen Bereich von besonderer Relevanz.

„Die Juristische Gleichberechtigung der Geschlechter ist ein mühsam erkämpftes Grundrecht in Deutschland, das Makulatur wird, wenn wir uns nicht im Alltag – insbesondere auch in der Erziehung der nachfolgenden Generationen – für die praktische Umsetzung stark machen.“ (Walter 2005, 48)

3. Verschiedene pädagogische Ansätze

Im aufkeimenden Feminismus in der Mitte der 70er Jahre gibt es neue Impulse für die pädagogische Debatte. Es entstehen erste Ansätze der Mädchenarbeit. Die bisherige „Jugendarbeit ist Jungenarbeit“ (Kunert-Zier 2008, 15) wird kritisch festgestellt. Während des Erstarkens der Frauenbewegung wurden deren Kultur und Ziele häufig unreflektiert auf die Mädchenarbeit übertragen, wofür Ursula Scheus Buch beispielhaft steht. Im weiteren Verlauf weiteten sich die Angebote und Räume

der Mädchenarbeit aus. Die Sachverständigenkommission zur Verbesserung der Chancengleichheit für Mädchen machte nach einer Untersuchung der Lebenswelt von Mädchen 1984 erstmals Mädchen als Zielgruppe von Kinder- und Jugendhilfe sichtbar (vgl. Kunert-Zier 2008, 16f.). Mädchenarbeit etablierte sich nicht nur bei den freien sondern auch bei kommunalen und konfessionellen Trägern. Geschlechterdifferenzierung wurde im Kinder- und Jugendhilfegesetz 26.6.1990 aufgenommen. Gleichzeitig wurden Stellen für Gleichstellungs- und Frauenbeauftragte geschaffen. Es fand eine Veränderung der Perspektive statt. Von den Unterschiede betonenden Differenztheorien bis hin zur Anerkennung der Verschiedenheit bei konstruktivistischen Geschlechtertheorien. Annedore Prengel steht stellvertretend für eine Öffnung gegenüber der Anerkennung der Differenzen zwischen den Geschlechtern, die nicht hierarchisch, sondern demokratisch gesehen werden sollen. Mit diesem „Perspektivenwechsel in den Geschlechtertheorien eröffnete [Prengel] den Blick auf die Wertschätzung von Verschiedenheit nicht nur von Männern und Frauen, sondern auch innerhalb der jeweiligen Geschlechtergruppen“ (Kunert-Zier 2008, 17). Diese Entwicklung wurde zu Beginn des 21. Jahrhunderts mit *Gender Mainstreaming* als politische Strategie für Geschlechtergerechtigkeit gesellschaftlich umgesetzt. Die für dessen Umsetzung notwendige Genderkompetenz und die damit einhergehenden Herausforderungen für die pädagogische Arbeit in den Kindertagesstätten wird in Kapitel 4.2. erörtert.

3.1. Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht (1977)

Dieser Titel von Ursula Scheus Dissertation *Theoretische Begründungen der Ursachen und Folgen der Geschlechtsunterschiede*, 1977 als Buch erschien und unverändert wiederaufgelegt, erreichte bis 1995 eine Auflage von mehr als 188.000 und ist laut dem Katalog der Deutschen Nationalbibliothek eine der meistgelesenen feministischen Veröffentlichungen jener Zeit.

Der Titel bezieht sich auf Simone de Bouvoirs Aussage: „On ne naît pas femme, on le devient“ („Man wird nicht als Frau geboren, man wird es“) aus ihrem 1951 erschienenen Buch, „Das andere Geschlecht“ (Original *Le Deuxième Sexe*, 1949), mit dem sie die These vertritt, „dass die geschlechtliche Identität eine sozial erworbene ist und keine angeborene“. Damit schuf sie eine theoretische Grundlage für die Frauenbewegung des späten 20. Jahrhunderts (vgl. die freiheitsliebe).

Scheu beginnt ihr Plädoyer für die Gleichberechtigung von Mädchen und gegen die „Verbrechen, die an Mädchen im Namen der *Weiblichkeit* begangen werden“ (Scheu 1977, 11) mit der Behauptung, „daß Kinder vom ersten Tag an in eine Geschlechterrolle gedrängt und zu Wesen deformiert werden, die wir *weiblich* oder *männlich* nennen.“ (ebd. 7). Dies ist besonders für Mädchen beschränkend, da sie in ihrer „Autonomie gebrochen und real benachteiligt“ (ebd.) werden.

Es wird dargelegt, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen schon im Säuglingsalter beim Stillen und bei taktiler Stimulation weniger Zeit gewährt wird, so dass sie für die daraus resultierenden, kognitiven und sozialen Fähigkeiten benachteiligt sind. Dieses Verhalten führt sie ausschließlich auf das evtl. unbewusste, geschlechterstereotype aktive Verhalten der Erziehungsperson zurück und schließt reaktives Verhalten auf Wesensmerkmale der Kinder aus (vgl. ebd. 51ff.). Des Weiteren soll die Stimulation bei Jungen schon im Säuglingsalter in nahezu allen Bereichen intensiver sein als bei Mädchen, um deren „Aktivitätslevel zu erhöhen“ (ebd. 61). Auch weist sie auf eine um etwa eine Stunde längere Schlafzeit von Mädchen gegenüber Jungen hin und behauptet dies erhöhe die Lernmöglichkeiten der Jungen. Auch hier sieht Scheu diskriminierendes Verhalten von Erziehungspersonen als Motiv und keine natürlichen Ursachen (vgl. ebd. 62f.).

Größere Toleranz weist Scheu auch bei der Sauberkeitserziehung gegenüber Jungen nach, die Schmutzfinken sein dürfen, wohingegen bei Mädchen „böse Absicht und mangelnder Wille“ (ebd. 64) unterstellt werden, wenn sie nicht auf den Topf gehen wollen. Bei der Auswahl des Kinderspielzeugs zeigt Scheu auf, dass neben dem geschlechtsneutralen Spielzeug Mädchen zwar mit ‚Jungenspielzeug‘, Jungen aber nicht mit ‚Mädchenspielzeug‘ spielen dürfen, „denn alles, was zu ‚männlichen‘ Rolle gehört, wird als Norm gesetzt, zu der sich auch schon mal das Mädchen versteigen darf. Alles was zu der ‚weiblichen‘ Rolle gehört, ist jedoch minderwertig und wird daher für Jungen verachtet“ (ebd.65).

Immer wieder zeigt Scheu auf, dass Mädchen einem Weiblichkeitsdrill unterliegen, indem sie zur Zurückhaltung und Mutterschaft erzogen werden, durch das Spiel mit der Puppe und die Identifikation mit ihr soziale Interaktion gefördert wird. Hingegen ist das Spiel von Jungen auf sachliche Objekte ausgerichtet und der Erfolg einer Handlung das Ergebnis. Sie sieht darin „nichts weiter als das Schaffen der Voraussetzungen für die spätere geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und damit auch die Reproduktion der bestehenden geschlechtsspezifischen Herrschafts-

verhältnisse“ (ebd. 77). Scheu spricht auch meistens von Konditionierung, Training und Drill gegenüber Kindern, als pädagogische Aktivitäten, mit denen Kinder „intensiv diejenigen geschlechtsspezifischen Eigenschaften, Fertigkeiten und Interessen entwickeln, die Voraussetzung für das Ausüben der geschlechtsspezifischen Tätigkeiten sind“ (ebd. 83). Scheu sieht Mädchen und Frauen als defizitär gegenüber Jungen und Männern, als Opfer patriarchalischer Unterdrückung, zur Gegenwehr nicht fähig (vgl. Kunert-Zier 2005, 30).

Darüber hinaus verweist Scheu (ebd. 97ff.) auf die Bedeutung der Medien. In den untersuchten Bilderbüchern beispielsweise sind Frauen nahezu nicht existent oder lediglich als Mütter von Helden, oder deren bewundernde Frauen. Selbst die *Sesamstraße*, die nach Aussage der Produzenten emanzipatorisch auf die Zielgruppe Einfluss nehmen möchte, wird harsch kritisiert. Sowohl qualitativ als auch quantitativ treten Frauen weniger in Erscheinung und treten dann den Geschlechterrollen entsprechend auf. Aus heutiger Sicht ist es schwer zu beurteilen, ob diese Beispiele und ihre Beweisführung objektiv belegbar waren oder dem radikalen Feminismus geschuldet waren. Es ist heute in dieser Form nicht mehr gültig und nachvollziehbar.

Scheu ist wie auch Alice Schwarzer eine Vertreterin des Gleichheitsfeminismus, wonach von einer grundsätzlichen Gleichheit der Geschlechter ausgegangen wird. Scheu geht hier von einer geschlechtsspezifischen Konditionierung der Geschlechter aus, nach der Mädchen zu Opfern mit minderwertiger weiblicher Rolle erzogen werden. Sie folgt dem Ansatz marxistischer Gesellschaftskritik, nachdem „biologische Unterschiede nicht Ursache für die spezifische Stellung der Frau in unserer Gesellschaft sind“, sondern „die konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse, d.h. die geschlechts- und klassenspezifischen Herrschaftsverhältnisse“ (Scheu 1977, 119). Deswegen entwickelt Scheu einen Gegenentwurf, nach dem Mädchen mit ‚Jungenspielzeug‘ und Jungen mit ‚Mädchenspielzeug‘ spielen sollen, damit deren geschlechtsspezifischen Eigenschaften und Fähigkeiten gleichermaßen gefördert werden (vgl. Scheu 1977, 125). Meines Erachtens widerspricht sie hier ihrer eigenen Grundannahme. Wenn keine biologischen Unterschiede vorhanden sind, wieso gibt es dann geschlechtsspezifische Eigenarten? Sind wir doch als Mädchen (und Jungen) geboren?

Hier ist wenig Freiraum für eigene individuelle Entscheidungen und Vorlieben, Mädchen müssen stark und wehrhaft sein. Dies zeigt sich auch in der Forderung, dass „Mädchen physische Stärke und auch handwerkliche und technische Fähig-

keiten nachholen“ um ihre Unterlegenheit zu überwinden und somit die „gewohnten Hierarchien“ aufzubrechen (Scheu 1977, 125f.) Mädchen sollten „neben der notwendigen psychischen Durchsetzungskraft – auch lernen, sich physisch durchzusetzen“ (ebd.). Dafür schlägt sie beispielsweise Ringen als sportliche Übung vor.

Dies zeigt eine sehr parteiliche Grundhaltung, wenig offen gegenüber anderen Sichtweisen. Ferner tendiert dieser Ansatz zur Monoedukation und separiert Jungen- und Mädchenarbeit, die bereichernde Möglichkeit des professionellen Zusammenkens beider Ansätze wurden wenig in die Praxis umgesetzt. Dabei wird den Fachkräften eine Vorbildrolle, wo sie als Identifikationsmodell zur Verfügung stehen, zugedacht, allerdings wird deren geschlechtsbezogene pädagogische Professionalität hierbei wenig reflektiert (vgl. Kunert-Zier 2005, 285).

Umgekehrt stellt Scheu keine Forderung für Jungen beispielsweise mehr Möglichkeiten Empathie auszuleben oder Beziehungen zu gestalten. Hier stoppt ihr Gedankengang. Allerdings weist sie darauf hin: „Jungen haben an dieser Veränderung ein objektiv geringeres Interesse als Mädchen, denn sie profitieren ja bereits früh von der geschlechtsspezifischen Arbeits- und Funktionsteilung“ (Scheu 1977, 126).

3.2. Pädagogik der Vielfalt (1983/1989)

Annedore Prengel postuliert in ihrer 1989 verfassten und 1993 veröffentlichten Habilitationsschrift *Pädagogik der Vielfalt* Heterogenität. „Die feministische Strategie der Offenheit für Heterogenität ist ein leidenschaftliches Plädoyer zur Bereitstellung von Freiraum für Neues“ (Prengel, 2006,128). Wesentlich ist für sie die wechselseitige Wertschätzung. „Gleichheit zwischen Frauen und Männern kann nicht ohne die Akzeptanz von Differenz eingelöst werden, und Differenz kann nicht ohne die Basis gleicher Rechte Wertschätzung erfahren“ (Prengel 2006, 132). Ihr geht es darum, „die so fest in uns verankerte Höherbewertung des Männlichen und Entwertung des Weiblichen zugunsten einer Haltung des Respekts beider Geschlechter für sich selbst und das jeweils andere“ (Prengel 2006, 134f.) zu verändern.

Prengel (1990, 40) plädiert für drei wesentliche Elemente in einem Vertrag im gesellschaftlichen Geschlechterverhältnis (vgl. Faulstich-Wieland 1995, 41):

- Selbstbestimmte Lebensgestaltung in Beruf, Politik, Beziehungen und Sexualität von Frauen
- Gleichwertigkeit verschiedener Lebensformen von Frauen (Hausfrau/Berufstätigkeit etc.)

- Aufhebung geschlechtshierarchischer Arbeitsteilung

Sie zielt darauf ab, nicht nur Defizite auszugleichen um Chancengleichheit herzustellen, sondern fordert die Kompetenzen, Wünsche und Lebensperspektiven, welche in weiblichen Lebenszusammenhängen entwickelt werden, wertzuschätzen.

Die Forderung eines von seiner Absicht her hierarchieauflösenden, universellen Gleichheitsbegriffs ist bei ihr zentral. Prengel (2006, 13) stellt den Zusammenhang von Verschiedenartigkeit und der „historische[n] Erfahrung von Etikettierung und Diskriminierung, mit der sie [Frauen, Menschen mit Behinderungen und Angehörigen marginalisierter Kulturen] dem bürgerlichen Subjekt als das ganz ‚Andere‘ gegenübergestellt wurden“ dar. Dieser wäre für ein neues Bildungsverständnis maßgeblich. Sie verfolgt den Ansatz, nachdem „bestehende hierarchische Verhältnisse nicht zu reproduzieren, sondern in der Erziehung am Abbau von Hierarchien zu arbeiten“ (ebd., 14) ist.

Sie vertritt ein radikal-demokratisches Verständnis, der vom Deutscher Bildungsrat in den Empfehlungen der Bildungskommission 1970 veröffentlichten neuen Strukturplan für das Bildungswesen. Dort wurden „Chancengleichheit für alle“ und „Förderung des Einzelnen gemäß Neigung und Fähigkeit“ postuliert. Bezugnehmend auf die seit der Aufklärung und der Französischen Revolution geführten Auseinandersetzung um gesellschaftliche Gleichheit Aller, unter Berufung auf die Menschenrechte und das deutsche Grundgesetz, vor allem Artikel 3, dessen Einlösung gefordert wird. Diese ist erst verwirklicht, wenn alle gesellschaftlichen Gruppierungen in allen Bildungsabschlüssen ihrem Vorkommen entsprechend vertreten wären. Dies würde eine hohe Durchlässigkeit innerhalb der Gesellschaft bedeuten (vgl. ebd. 22f.).

„Empirisch entspricht diese Definition der Chancengleichheit dem Modell statistischer Unabhängigkeit nach Herkunft (bzw. Geschlecht, Rasse, Religion). Bildung und Status sind gesellschaftlich knappe Güter, auf die aber alle Kinder dasselbe Anrecht haben sollen, daraus folgt die Konsequenz, daß für unterprivilegierte Kinder höhere Aufwendungen gemacht werden müssen. Diese Definition der Chancengleichheit wird der Erfüllung des Artikels 3 des Grundgesetzes gleichgesetzt.“ (Prengel 2006, 23)

Die inzwischen weitestgehend realisierte Umsetzung der Bildungsreform wird von der Feministischen Pädagogik kritisiert, obwohl die Mädchen als Gewinnerinnen daraus hervorgingen. Denn trotz besserer Schulnoten und -abschlüsse haben Mädchen und Frauen weiterhin schlechter bezahlte berufliche Positionen inne (vgl. ebd. 26).

Prengel überlegt die Möglichkeit Pädagogik androgyn zu gestalten, das heißt: Mädchen sollen ihre ‚männlichen Anteile‘ und Jungen ihre ‚weiblichen‘ entwickeln, um so den stereotypischen Geschlechtscharakteren entgegenzuwirken. Auf diese Weise soll den Grenzen der Zweigeschlechtlichkeit entgegengehandelt werden, aber andererseits wird damit die Stereotypisierung vorangetrieben, da weiterhin Aktivität, Durchsetzungsfähigkeit und Aggression der männlichen und Passivität, Emotionalität und Fürsorge der weiblichen Seite zugesprochen wird. „Das Weinen eines Jungen ist männliches Weinen, männliche Tätigkeit, nicht irgendwie weiblicher Anteil und im Grunde eigentlich weibliche Tätigkeit. Die aggressive Handlung eines Mädchens ist ebenso eine weibliche Tätigkeit und nicht männlicher Anteil der plötzlich aus dem Mädchen spricht“ (Prengel 2006, 127). Diese Orientierung ist für die Identitätsbildung der Kinder von zentraler Bedeutung. Die Brücke zur Gleichberechtigung wird als „Hilfskonstruktion“ über die Gleichbehandlung der Androgynitätspädagogik gesehen und scheint wegen der wenig überzeugenden Polarisierung zwischen Weiblichkeit und Männlichkeit überflüssig (vgl. Prengel 2006, 128).

Die Wahlfreiheit ist unabdingbar, ökonomische und persönliche Abhängigkeit verunmöglichen die Emanzipation. Selbstbestimmung und Pluralität sind nur realisierbar durch Gleichberechtigung. „Für die Pädagogik ergibt sich daraus der Verzicht auf jede Form von Stellvertretung. Ein wesentliches Ziel so verstandener Feministischer Pädagogik ist es, Mädchen in ihrer Entscheidungsfreiheit zu bestärken und ihnen Entscheidungsfähigkeit zu vermitteln“ (Prengel 2006, 133).

Verschiedene Positionen Feministischer Pädagogik beschäftigen sich mit derselben zentralen Frage: „Geht es um die Abschaffung der geschlechtshierarchischen oder der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung“? Das Ziel Feministischer Pädagogik ist es, Mädchen zu bilden und zu befähigen eigene Visionen von dem Verhältnis der Geschlechter zu entwickeln, eigene Freiräume zu eröffnen. Selbstständigkeit und Selbstbestimmtheit ist von Gleichheit und Freiheit nicht zu trennen. Es dürfen keine entmündigenden Vorgaben über den richtigen Weg gemacht werden. „Dabei ist Feministische Pädagogik der Geschlechterdemokratie verpflichtet und stellt mit ihren verschiedenen Positionen ein Feld des Ringens um die Ausstattung dieser Demokratie dar“ (Prengel 2006, 138).

Zusammenfassend ist positiv zu bewerten, dass die Kategorie ‚Geschlecht‘ durch die Feministische Pädagogik in die Erziehungswissenschaft eingeführt worden ist und ihre Relevanz in vielen Feldern der Erziehungswissenschaften nachgewiesen wurde

und Anwendung findet. Darüber hinaus ist die „Bewußtheit für subtile Diskriminierungen durch wissenschaftliche Aussagen, durch Erlasse, Unterrichtsmaterialien, Lehrpläne und Alltagssprache sowie Unterdrückung auf der Ebene des heimlichen Lehrplans“ gewachsen (ebd.).

Negativ zu beurteilen ist die Fixierung auf den androgynen und männerzentrierten Gleichheitsaspekt. Dies führt zu Bevorzugung beruflicher Themen und zur Vernachlässigung der für Mädchen zentralen Themen wie beispielsweise ästhetische Interessen, persönliche Wünsche, Denk- und Erlebnisweisen und Beziehungen zu anderen. Auch werden Tendenzen zur Assimilation in früheren pädagogischen Ansätzen kritisiert und wirkliche Gleichberechtigung gefordert. „Die Bemühungen der Bildungsreform beabsichtigten durch die unterschiedlichsten Informations- und Förderungsmaßnahmen über die formale Gleichheit hinauszugehen und Chancengleichheit zu realisieren“ (Prenzel 2006, 176f.). Sie sieht diese in der weiteren pädagogischen Arbeit mit kompensatorischer Erziehung für Benachteiligte realisiert.

Prenzel selbst weist besonders auf die Gefahr der Idealisierung und der „Stilisierung zum eigentlich moralisch Besseren“ (ebd. 178) hin. Durch die Partikularität wird die Fokussierung auf eine Thematik betont, anstatt das gesamte pädagogische Feld mit verschiedensten Themen und Herausforderungen in den Blick zu nehmen.

Durch die Bewusstwerdung weiblicher geschlechtstypischer Erfahrung, wird andererseits auch die männliche Seite bewusst gemacht und damit neue Perspektiven für die Jungenarbeit eröffnet. Die Erlaubnis zu Weinen, Emotionalität zu zeigen und für tiefgehende Beziehungen ermöglicht (vgl. Prenzel 2006, 180.).

In ihrem abschließendem Fazit versucht Prenzel (2006, 181-196) die verschiedenen Ansätze feministischer, interkultureller und integrativer Pädagogik zusammenzudenken. Deren Gemeinsamkeiten in einer demokratischen, toleranten und reflektierten Grundhaltung zu einer Pädagogik der Vielfalt zusammenzubringen und Achtsamkeit und Wertschätzung der individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen jedes Kindes respektvoll zu begegnen. Diese Pädagogik der Vielfalt wurde m.E. im Anti-Bias-Ansatz umgesetzt und wird deswegen im nächsten Kapitel dargestellt.

3.3. Anti-Bias-Ansatz

Bias bedeutet auf Englisch Vorurteil, Voreingenommenheit oder Befangenheit. Damit ist mit Anti-Bias – gegen Vorurteile zu verstehen.

Der Anti-Bias-Ansatz (ABA) geht davon aus, dass alle Menschen Vorurteile haben und zielt darauf ab, eine vorurteilsbewusste Haltung zu entwickeln. Es liegt die

Annahme zugrunde, dass Vorurteile und Stereotype nicht als individuelle Fehlurteile zu sehen sind, sondern in der Gesellschaft als Ideologien institutionalisiert sind, als gesellschaftlich vorherrschende Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster. Es geht darum, Mechanismen der Stereotypisierung und Ausgrenzung zu verstehen und deren Folgen zu verdeutlichen, um dann durch die Bewusstheit diese durch Erfahrung und Wissenszuwachs zu verändern. In der Kita wird der Umgang mit den Differenzen der Akteur_innen „von gesellschaftlichen Machtverhältnissen geprägt, die über institutionelle Strukturen wirksam sind, aber auch über die dort tätigen Personen, die ihre verinnerlichte Dominanz- und Unterdrückungserfahrungen mit sich tragen“ (Reutter, Bostanci 2010, 44) (vgl. Anti-Bias-Werkstatt).

Es ist ein innovativer Ansatz antidiskriminierender Bildungsarbeit, welcher in den 1980er Jahren in den USA entstanden ist. Die anhaltende Diskriminierung im amerikanischen Alltag aufgrund der drei Hauptmerkmale: race, class und gender führten laut Derman-Sparks dazu, dass die ABA entstanden ist und sich weiter entwickelte. 1984 fand sich eine Gruppe von Pädagog_innen zusammen, um herauszufinden, „wie Fragen von Vielfalt und Gleichheit mit jungen Kindern anders angegangen werden könnten“ (Derman-Sparks 2001, 4). Derman-Sparks war Mitglied dieser Gruppe und wird als die Begründerin dieses Ansatzes gesehen. Dies war notwendig, da die multikulturelle Pädagogik der USA zwar als ein positiver Ansatz wahrgenommen wurde, aber ein oft als ‚touristischer Ansatz‘ mit Besuchen in minoritären Kulturen missverstanden worden ist, „während ansonsten die Werte und Verhaltensnormen der Dominanzkultur maßgebend sind und bleiben“ (ebd.).

Der ABA hat zwei Hauptziele:

1. Kindern werden Methoden angeboten „sich mit sich und mit Vielfalt auf eine Art auseinanderzusetzen, die von Wertschätzung, Anerkennung und Empathie geprägt ist und die sie damit in der Entfaltung ihres Potenzials unterstützt“ (Gramelt 2010,11).
2. Pädagog_innen beispielsweise durch Fortbildung zu diesen Methoden zu unterstützen, wobei der ABA nicht als Programm genutzt werden kann, sondern eine grundsätzliche Haltung darstellt. Wesentliches Anliegen dabei ist es, Bildungseinrichtungen Raum zu geben, wo „Vielfalt als gegeben angenommen wird und pädagogische Maßnahmen darauf ausgerichtet werden, mit Heterogenität aktiv umzugehen“ (ebd.).

Im ABA werden vier wesentliche Prinzipien verfolgt. Als erstes soll das kindliche Selbstbewusstsein gestärkt werden, wofür sowohl Ich- als auch Gruppenidentität erforderlich ist, um sich der eigenen „Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit“ (Derman-Sparks 2001, 7) bewusst zu werden. Des Weiteren geht es darum, „Empathie zu entwickeln und sich angesichts von Unterschieden wohlfühlen“ (ebd.). Dabei gilt es zu verstehen, dass Gleichheit und Verschiedenheit gleichzeitig auftreten können und Unterschiede das Leben bereichern können. Als drittes Ziel soll das kritische Denken insbesondere über Vorurteile geschult werden und damit das Empfinden für ‚Fairness‘, um „zutreffende und falsche Bilder und Botschaften zu vergleichen und voneinander zu unterscheiden und sich auch emotional darum zu kümmern, wenn etwas ‚nicht fair‘ ist“ (ebd.). Dabei brauchen die Kinder Unterstützung, um Vorurteilen und Stereotypen entgegenzutreten zu können. Als letztes geht es darum gegen Ungerechtigkeit zu handeln und sich zur Wehr zu setzen.

Jedes Kind soll Anerkennung und Wertschätzung in der Kita erfahren, das zu gewährleisten ist die Aufgabe der Fachkräfte nach dem ABA. Die Umsetzung in die Praxis erfolgt laut Gramelt (2010, 142) indem mit Kindern Ausgrenzung und Diskriminierung thematisiert wird um „sie zum einen für auftretende Diskriminierungen zu sensibilisieren, so dass sie diese erkennen können und sie zum anderen dazu [zu] ermuntern und darin [zu] unterstützen, gegen unfaires und ausgrenzendes Verhalten aktiv zu werden“.

Neben dem Aufgreifen verschiedenster Gesprächsanlässe im Spielalltag oder in Bilderbüchern werden *Persona Dolls* als Hilfsmittel eingesetzt. Das sind Puppen, die mit persönlichen Geschichten ausgestattet sind und als Sprachrohr für die Pädagog_innen fungieren, um mit den Kindern in Kontakt treten. „Sie werden eingesetzt, um Kommunikationsprozesse anzustoßen über Themen, die den Umgang mit Vielfalt betreffen“ (Gramelt 2010, 111). Das ermöglicht das Erlangen von Mitgefühl und Empathie. Es können heikle Themen indirekt angesprochen und aufgearbeitet werden, „der ‚Umweg‘ über die Puppe, die Dinge erlebt hat, erlaubt Abstand zwischen den Gefühlen der Kinder und der Situation“ (ebd.). Des Weiteren können *Persona Dolls* als Projektionsfläche dienen für Themen, die in der Gruppe nicht vorhanden sind, aber angesprochen werden sollten (vgl. ebd.).

Die Arbeit an Vorurteilen und Stereotypen umfasst weniger die Frage des Was, also die konkreten Inhalte der Bilder und Vorurteile, sondern vielmehr die Frage nach dem Wie, also nach den Prozessen ihrer Herstellung, den Mechanismen der Aufrecht-

erhaltung, dem Einfluss auf eigenes Handeln und nach ihren Funktionen. Diese werden von Individuen erlernt. Dementsprechend können darauf basierende Verhaltensweisen wieder ‚verlernt‘ und institutionalisierte unterdrückende Ideologien aufgedeckt und hinterfragt werden.

Der Machtaspekt wird im Zusammenhang mit Diskriminierung in den Blick genommen, so wirkt der ABA der weit verbreiteten Reduktion von Ausgrenzung und Diskriminierung auf die Ebene individueller (Fehl-) Einstellungen entgegen. Der ABA unterscheidet drei Ebenen auf denen Diskriminierung – durchaus auch gleichzeitig – stattfindet: auf der zwischenmenschlichen, der institutionellen und der ideologisch-diskursiven Ebene. In der Realität sind diese Ebenen eng miteinander verbunden und bedingen sich gegenseitig. Das hat Auswirkung auf und ist Abhängig von individuellen Haltungen, Interaktions- und Kommunikationsformen aller Mitglieder. Diese sind kritisch zu analysieren. Ziel des ABA ist es für jede Art von Diskriminierung zu sensibilisieren und gesellschaftliche Schief lagen, welche durch Voreingenommenheit entstanden sind, wieder ins Gleichgewicht zu bringen. Es handelt sich hierbei nicht um eine festgeschriebene Methode, sondern um eine grundlegende Lebenshaltung in einem lebenslangen Prozess (vgl. Anti-Bias-Werkstatt).

In Deutschland wird der Anti-Bias-Ansatz unter dem Begriff *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* seit den 90er Jahren weiterentwickelt und insbesondere im *Projekt Kinderwelten* umgesetzt. Besondere Bedeutung hat hierbei die Auswirkung von Diskriminierung auf die kindliche Identitätsentwicklung und die Folgen daraus auf deren Lernprozesse. Damit wird „das Recht auf Bildung aller Kinder mit ihrem Recht auf Schutz vor Diskriminierung [verbunden] und kann als eine Umsetzung der UN-Kinderrechtskonventionen verstanden werden“ (Reutter, Bostanci 2013, 45).²

In einer Befragung im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung von pädagogischen und leitenden Fachkräften und von Vertreter_innen der Träger zum *Projekt Kinderwelten* ist der ABA als innovativ und weiterführend bezeichnet worden (im Vergleich zu früheren beispielsweise Interkulturellen Ansätzen) (vgl. Gramelt 2010, 147). Der ABA strebt nach dem Ideal einer diskriminierungsfreien Gesellschaft „und richtet sich damit explizit gegen unterdrückende Herrschafts- und Machtverhältnisse, die Benachteiligungen, Ausschließungen und Diskriminierungen produzieren“ (Winkelmann, Schmidt 2008, 2). Dabei werden sowohl die individuellen, als auch die

² Mehr dazu unter: <http://www.situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten.html>

gesellschaftlich bedingten Machtverhältnisse analysiert. Macht wird dabei als Verhältnis beschrieben, zwischen der relationalen Machtposition in der Gesellschaft zu den Anderen und der situationellen Handlungsmacht. Wesentlich ist das Zusammenwirken dieser Beiden. Da dieser Zusammenhang in den Blick genommen wird, wirkt der ABA der Reduktion von Diskriminierung auf individuelle (Fehl)Urteile entgegen und weitet ihn aus auf verschiedene Ebenen, auf denen „Diskriminierung – durchaus auch gleichzeitig – stattfindet: der zwischenmenschlichen, der institutionellen und der ideologisch-diskursiven“ (ebd.). Diese Ebenen sind in der Realität eng miteinander verknüpft und bedingen und überlappen sich gegenseitig. Um sie zu verändern bedarf es des Bewusstseins der eigenen Beteiligung und der Beiträge zur Aufrechterhaltung um diese aufzudecken, kritisch zu hinterfragen und somit für nachhaltige Veränderungen zu sorgen (vgl. ebd.).

Mitbegründerin des Ani-Bias-Ansatzes Louise Derman-Sparks (1989) ruft dazu auf, Stereotypisierung und Diskriminierung widerstehen zu lernen. Nachdem Regeln aufgestellt wurden, werden eventuelle Verstöße dagegen untersucht und Vorurteilen auf den Grund gegangen, um dann langfristig für das einzelne Kind und auch seiner Umgebung in der Kita und Familie Unterstützung zur Veränderung anzubieten.

„Setze Grenzen: Mache die Regel deutlich, dass grundsätzlich kein Aspekt der Identität von Kindern oder Erwachsenen als Grund für Ausgrenzung oder Hänseleien akzeptiert wird, sei es Geschlecht, ethnische Herkunft, Behinderung, Religion, sozioökonomischer Status oder sonst ein Aspekt.“ (Derman-Sparks 1989, 4)

Derman-Sparks (1989, 6) verweist darauf, dass Fachkräfte diskriminierendes Verhalten nicht ignorieren dürfen, nicht darauf eingehen sollen, es nicht entschuldigen dürfen und sich nicht davon lähmen lassen sollen. Ansprechen und direkt reagieren, handeln, wenn auch fehlerhaft und damit die Regeln verdeutlichen, darüber nachdenken, reflektieren und später wieder ansprechen sind die Möglichkeiten die Haltung nachhaltig zu verändern.

Ausgehend davon, dass Kinder, um ein positives Selbstbild zu entwickeln, ein wertschätzendes Umfeld benötigen, bedarf es einer anerkennenden Grundhaltung um sich mit dem, was sie an Hintergründen, Erfahrungen und Kompetenzen mitbringen, wahrgenommen zu fühlen. Um dieses positive Selbstbild, unabhängig von Dominanz- und Unterlegenheitsgefühlen anderen gegenüber, entwickeln zu können, bedarf es außerdem der Erfahrung mit Vielfalt. Daraus ergeben sich komplexe Anforderungen an die Pädagog_innen (vgl. Gramelt 2010, 147).

„Abgesehen von den Handlungskompetenzen im Umgang mit Kindern und mit Eltern kommt es für sie darauf an, sich zum einen thematisch und inhaltlich intensiv mit der Identitätsentwicklung bei Kindern auseinanderzusetzen; die Zusammenhänge von gesellschaftlichen Macht- und Unterdrückungsstrukturen zu erkennen und auf die Kita zu übertragen; darauf aufbauend Methoden zu entwickeln, die eine Reproduktion solcher Strukturen in der Einrichtung verhindern und nicht zuletzt einen offenen Blick zu haben für alle Aspekte von Vielfalt, die in der Kita auftauchen können und thematisiert werden sollten. (Gramelt 2010, 147)

Es geht nicht nur darum, Differenzen aufzuzeigen, „sondern sie auch durch gezielte Gleichstellungspolitiken – Chancengleichheit, Recht auf Teilhabe, Schutz vor Diskriminierung etc. – zu beheben“ (Reutter, Bostanci 2013, 47). Dabei ist die Achtung von Gleichheit und Verschiedenheit, wie sie in Kapitel 2.1.2. beschrieben wurde grundlegend wichtig. Reutter und Bostanci (ebd.) bezeichnen diese als „Differenz- bzw. Diversitätsbewusstsein“ und stellen dies als Grundlage pädagogischen Handelns nach dem Anti-Bias-Ansatz dar.

Um dies zu Ermöglichen bedarf es der Professionalisierung der Fachkräfte, um mit Hilfe der Methoden der ABA, sich dieser Schief lagen bewusst zu werden und Veränderungen zu bewirken.

„Wenn PädagogInnen eine solche Form der Professionalisierung erfahren und sich ihrer Handlungsmacht in Bezug auf Missstände in Bildungsinstitutionen bewusst werden, können sie dazu beitragen, dass diese Missstände aufgehoben, Strukturen von sowohl institutioneller als auch individueller Diskriminierung aufgebrochen werden und dass Bildungsinstitutionen in Deutschland sich zu Orten entwickeln, an denen Chancengleichheit besteht“ (Gramelt 2010, 223).

Pädagog_innen, deren Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität derart gestärkt sind, können Kindern pädagogische Möglichkeiten arrangieren, in denen sie ihnen „Partizipations- und damit Bildungsmöglichkeiten ein[zuräumen] und erhöh[en] somit die Chancengleichheit“ (ebd. 224).

3.4. Jungenarbeit

Parallel zu der feministischen Pädagogik entwickelte sich die Jungenarbeit, deren Anfänge in den 80er Jahren liegen und deren Schwerpunkt im Schutz der Mädchen lag. Anfänglich war sie nur Reaktion auf Mädchenarbeit, um sich mit dem männlichen Rollenverhalten auseinander zu setzen und eine antisexistische Haltung zu üben. Der Gegenpol zur feministischen Pädagogik dauerte bis in die 90er Jahre an, bis eigene Konzepte emanzipatorischer Jungenarbeit entwickelt wurden.

Antisexistische Jungenarbeit wurde erstmals in der Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille 1989 erprobt. Von dem Bild Jungen und Männer als Täter und Nutznießer des Patriarchats ausgehend, sollten diese lernen „Macht abzugeben, sexistisches Verhalten gegenüber Mädchen zu lassen und sich für Jungen ungewohnte Tätigkeiten aneignen, wie Hausarbeit, die Sorge für andere etc.“ (vgl. Kunert-Zier 2008, 16). Männliche Fachkräfte kritisierten den Mangel an einem positiven Männerbild das hierbei vermittelt wurde. Die Kritik wurde beispielsweise von Schnack und Neutzig 1990 in ihrer populärwissenschaftlichen Studie: „Kleine Helden in Not“ aufgegriffen, wenn „das Ziel von Jungenarbeit sich darin erschöpfe, dass Jungen den Mädchen weniger schaden, dann hat sie Jungen auf der Suche nach Männlichkeit zu wenig zu bieten“ (vgl. Kunert-Zier 2005, 56ff.).

Jungenpädagogik ist notwendig, da nicht nur Mädchen ein Geschlecht haben und geschlechtsspezifischen Lebenslagen und gesellschaftlichen Bedingungen unterliegen, sondern auch Jungen. Gender Mainstreaming erweitert dafür den Blick und fordert Aufmerksamkeit. Geschlechterpädagogik und -politik muss beide Geschlechter betreffen.

Rohmann (2005, 7) weist auf problematische Situationen hin, wenn Männer als Erfüllungsgehilfen von Kolleginnen in deren Auftrag Jungenarbeit durchführen. „Erwartungen und Wünsche der beauftragenden Frauen, der männlichen Pädagogen und der Jungen selbst sind oft nicht deckungsgleich“, oftmals erleben Jungenarbeiter das Verhalten der Jungen als weniger problematisch als die Kolleginnen, da die subjektive Wahrnehmung von Aggression und Gewalt, stereotypentreu sich bei Männern und Frauen unterscheidet.

Aktuell wird in der Jungenpädagogik das Ziel verfolgt „den Jungen eine Vielfalt von positiven Lebensentwürfen aufzuzeigen. Jungen sollen befähigt werden, ihr eigenes Geschlechterbild zu reflektieren und eigene individuelle Vorstellungen von Mann-Sein zu entwickeln“ (FHH 2010, 4). Wichtig hierfür ist sich die existierenden Stereotype bewusst zu machen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. „Diese Auseinandersetzung stärkt die Jungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und fördert deren Kompetenz, Strategien für einen sorgsamem Umgang mit sich selbst und anderen zu entwickeln“ (ebd.). Ein zentrales Feld in der Arbeit mit Jungen ist der Umgang mit Gefühlen. Weiterhin sind die Wahrnehmung von Grenzen, bzw. von Nähe und Distanz und damit zusammenhängend der Umgang mit Gewalt, sowie

Solidarität und Respekt und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln von besonderer Bedeutung.

Entsprechend den Hamburger Leitlinien für eine geschlechtsbewusste Jungenarbeit und eine geschlechterbewusste Jungenpädagogik (2012, 2) verfolgt diese das Ziel, „dass Jungen eine selbstbewusste, reflektierte Identität entwickeln“. Neben der Sensibilisierung für Benachteiligungssituationen aufgrund des Geschlechts, werden auch Diskriminierungen aufgrund anderer Merkmale, wie beispielsweise soziale und ethnische Herkunft, die eng mit dem Geschlecht verknüpft sein können, thematisiert. Geschlechtsbewusste Jungenarbeit wird demzufolge als „eine pädagogische Haltung und ein Beziehungsangebot in einem pädagogischen Kontext“ (ebd. 1) dargestellt, der das Prinzip von „Freiwilligkeit, Vertraulichkeit, Partizipation und Parteilichkeit“ (ebd.) zugrunde liegt.

Von den Fachkräften, die in diesem Bereich arbeiten, werden dieselben Kompetenzen abverlangt, die allgemein für die Arbeit mit Kindern relevant sind. Dies sind insbesondere eine ressourcenorientierte und wertschätzende Grundhaltung und Empathiefähigkeit. In der Jungenarbeit kommt männlichen Pädagogen eine besondere Bedeutung als Vorbild- und Identifikationsfigur für Jungen zu. Sie sollten zusätzlich über Fachkenntnisse aus dem Bereich der Geschlechterforschung, die Bereitschaft zur persönlichen Reflexion, speziell der eigenen Geschlechtsidentität und über besondere Methodenkompetenz verfügen (vgl. 2010, 6f.).

3.5. Queerversity

Queer ist die englische Bezeichnung für seltsame oder sonderbare Dinge, Handlungen oder Personen, die von der Norm abweichen und hat ursprünglich eine negative Konnotation. Umgangssprachlich wird es als Schimpfwort für Homosexuelle benutzt.

Im heutigen Verständnis wird *queer* oftmals synonym mit LGBTI (Sammelbegriff für lesbische, schwule, bisexuelle, transgender und intergeschlechtliche Menschen) benutzt. Der Begriff befindet sich im aktuellen Diskurs im Wandel, „dessen Unbestimmtheit und Elastizität ihm wesentlich sei, aber auch seine Qualität Ausmachen“ (Krämer 2013, 120).

Die zuvor in Kapitel 2.1.4 beschriebene Intersektionalitätsbewegung war wegweisend für queere Theoriebildung. Die sich entwickelnden pädagogischen Ansätze von geschlechtssensibler Pädagogik, die sich in verschiedenen Formen von Mädchen- und Jungenarbeit zeigten, wurden in ihrer Festschreibung aufgelöst durch

neue Ansätze von Queersity, deren Ziel die Dekonstruktion von Heteronormativität ist. Aus dieser Perspektive werden diese verschiedenen Formen von Mädchen- und Jungenarbeit kritisiert, weil „pädagogische Konzepte in der Regel in einer Dichotomie von gleich und gegengeschlechtlichen Lebensweisen verharren und es versäumen, die zugrundeliegenden dualen Herstellungsmechanismen zu reflektieren“ (ebd. 125). Kritisiert wird, dass wie auch schon bei dem Thema Intersektionalität beschrieben, die Ausgrenzung bzw. das Anders sein (vgl. ebd. 121ff.).

Für Kinder von besonderer Bedeutung ist m.E. in diesem Zusammenhang der Umgang mit Intersexualität. Mit Intersexualität wird eine sehr seltene (0.05-0.1% der Kinder) „Zwischenform, in denen Chromosomen, Keimdrüsen, innere oder äußere Geschlechtsorgane nicht zusammenpassen“ (Rohmann, Wanzeck-Sielert 2014, 48) bezeichnet. Früher wurden intersexuell geborene Kindern durch geschlechtszuordnende kosmetische Operationen ein eindeutiges Geschlecht zugewiesen, dies wird heute zunehmend kritisiert. Diese „Korrektur“ wird vom Deutsche Ethikrat in seiner Stellungnahme (2012, 174) als „Eingriff in das Recht auf körperliche Unversehrtheit, Wahrung der geschlechtlichen und sexuellen Identität und das Recht auf eine offene Zukunft und oft auch in das Recht auf Fortpflanzungsfreiheit“ angesehen. Dieser empfiehlt neben *männlich* und *weiblich* auch *anders* in das Personenstandrecht (PStG) einzuführen, um vor Diskriminierung zu schützen (ebd. 177). Seit dem 1.11.2013 steht im PStG §22 Abs. 3: „Kann das Kind weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden, so ist der Personenstandsfall ohne eine solche Angabe in das Geburtenregister einzutragen“.

In Abgrenzung dazu wird von Transgender, bzw. transidenten Menschen gesprochen, wenn Menschen selbstbestimmt ihre Geschlechtszugehörigkeit vertreten. Hier wird die Ablehnung von jeglichen geschlechtsspezifischen Stereotypen deutlich und die „Vielfältigkeit von Geschlechtern“ postuliert (vgl. Rohmann, Wanzeck-Sielert 2014, 48f.).

Nach einer Untersuchung der Berliner Humboldt-Universität ist es bedeutsam, dieser Geschlechtervielfalt im pädagogischen Alltag Rechnung zu tragen, beispielsweise durch Darstellung verschiedener Familienformen in Bilderbüchern. Das untypische Geschlechterrollen abgebildet werden oder das Familienleben in Patchwork- und Regenbogenfamilien. Auch die Erfahrung, dass das biologische Geschlecht veränderbar ist sollte demnach von den Pädagog_innen aufgegriffen werden (vgl.

Schneider 2013, 33f.). Die in Schweden eingeführte geschlechtsneutrale Erziehung, wie sie in Kapitel 2.2.2 beschrieben, stellt eine Möglichkeit dafür dar.

3.6. Aktuelles

Es stellt sich die Frage, warum ist nach Jahrzehnten der Anwendung verschiedener gendersensibler pädagogischer Ansätze, dieses Thema immer noch aktuell? Wieso ist es nicht obsolet? Mädchen sind die Bildungsgewinnerinnen der letzten Jahre. Bis heute findet dies aber keine konsequente Abbildung im Berufsleben. Weiterhin werden unterschiedliche Löhne für Männer und Frauen gezahlt. Überdies ist die jüngst verabschiedete Quotenregelung von Nöten, um wenigsten einige Frauen in Aufsichtsräten zu bekommen. Immer noch wird Schwangerschaft als Karriere-Nachteil gesehen, beispielhaft dafür steht das von Facebook und Apple unterstützte Eizellenfreezing.

Weiterhin bleibt Gender und der sensible Umgang damit ein Querschnittsthema durch alle Bereiche der Pädagogik.

Nachdem in der Vergangenheit die Unterschiede beleuchtet wurden, gibt es in neuerer Zeit die Tendenz Jungen- und Mädchenarbeit wieder zusammen zu denken und auch auf die Gemeinsamkeiten, nicht nur auf die Unterschiede zu achten. „Der weitestgehende Ansatz verbindet Gleichheits- Differenz- und Dekonstruktivismustheorie, die im Konzept des Doing-Gender zusammengedacht und für die Weiterentwicklung von Geschlechterpädagogik nutzbar gemacht werden“ (Kunert-Zier 2005, 81).

Walter (2007, 28) weist darauf hin, dass geschlechtergerechte Pädagogik zwar in Gesetzen und Bildungsaufträgen festgeschrieben ist, im Alltag aber noch wenig reale Wirkung zeigt, da es an „souveränen Vorbildern“ mangelt und „wer sich dieser ‚Gender‘-Aufgabe stellt, muss sich klar darüber sein, dass sich das kollektive Unterbewusstsein [...] noch in der guten alten Zeit der überschaubaren Geschlechterrollenbilder tummelt“.

Die aktuellen Diskurse haben sich von „dogmatischen Geschlechtertheorien“ zum „Zusammendenken von Mädchen- und Jungenarbeit“ entwickelt (Kunert-Zier 2008, 19). Die Geschlechterverhältnisse werden weniger dramatisch gesehen und die Offenheit gegenüber individuellen Verschiedenheiten innerhalb der Geschlechtergruppen begünstigt eine gemeinsame Geschlechterpädagogik. Andere Kategorien von Benachteiligung, wie sozialer Status oder ethnische Zugehörigkeit, haben manchmal mehr Bedeutung als Geschlechtszugehörigkeit. So haben beispielsweise

Jungen und Mädchen aus bildungsnahen Schichten mehr Gemeinsamkeiten, als Mädchen aus unterschiedlichen sozialen Schichten (vgl. ebd.).

„Die Zeit ist reif, innerhalb der Geschlechterpädagogik auch Visionen von guten Verhältnissen zwischen den Geschlechtern zuzulassen und den Blick auch bewusst auf gelingende Geschlechterbeziehungen zu lenken. Dazu brauchen männliche und weibliche Fachkräfte den Austausch, ein gegenseitiges Interesse und Genderdialoge um dies weiter zu qualifizieren und in der Arbeit mit den Mädchen und Jungen anzuwenden.“ (Kunert-Zier 2008, 20)

Als Zukunftsvisionen gendersensibler Pädagogik bezeichnet Kunert-Zier (2005, 243) allgemeine gesellschaftspolitische Themen wie Verminderung des Machtgefälles und Ungerechtigkeit, Zunahme der Lebenszufriedenheit und angenehmes Zusammenleben von Männern und Frauen, sowie Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Im persönlichen Bereich für den individuellen Umgang mit Geschlechtlichkeit ist der Wunsch „nicht weiblich oder männlich, sondern menschlich [zu] werden“ und interkulturell und gendersensibel zusammen zu arbeiten.

Die 15. Shell Jugendstudie weist auf strukturelle Benachteiligung von Mädchen hin. Laut Kunert-Zier (2008, 20) sind Mädchen in der Kindheit selbstbewusster und meist optimistischer als Jungen. Mit der Pubertät wandelt sich dies und junge Frauen schränken sich bei der Berufswahl und Karriereplanung zugunsten der Vereinbarkeit mit Familie und Kind ein. Weiterhin profitieren also vor allem Männer von gesellschaftlicher Macht, Reichtum und Teilhabe. Andererseits sind laut PISA-Studien vor allem Jungen aus bildungsfernen Familien mit Migrationshintergrund die heutigen Bildungsverlierer und von gesellschaftlichem Ausschluss bedroht. Hier kann interkulturell qualifizierte Jungenarbeit wesentlich zur Verbesserung beitragen. Dies sind auch aktuelle Facetten von Intersektionalität.

4. Vorschulpädagogik

Erziehungsziele verändern sich im historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Zusammenhängen. Als einzig gemeinsames Ziel der Pädagogik lässt sich „die Erziehung zur Mündigkeit, wie sie Kant, Schleiermacher, Rousseau und Herbart bereits Ende des 18./Anfang des 19. Jahrhunderts gefordert haben“ (Gramelt 2010, 28) ableiten.

Frühe Förderung in den Kindertagesstätten soll Bildungsbenachteiligung, aus welchen Gründen auch immer sie auftreten, entgegenwirken. Dafür haben die verschiedenen Bundesländer Bildungspläne entwickelt. In ihnen werden übergrei-

fende Themen beschrieben und spezifische Bereiche konkretisiert. Geschlechterbezogene Aspekte werden unterschiedlich berücksichtigt. Im Folgenden werden die Hamburger Bildungsempfehlungen daraufhin untersucht.

4.1. Hamburger Bildungsempfehlungen

Die 2012 neu überarbeiteten Hamburger Bildungsempfehlungen für Kindertageseinrichtungen tragen den vielfältigen familiären und sozialen Hintergründen und individuellen Bedürfnissen von Kindern Rechnung. Dies entspricht der Forderung des Deutschen Bildungsrates (in den Empfehlungen der von der Bildungskommission 1970 veröffentlichten neuen Strukturplanes für das Bildungswesen), in denen „Chancengleichheit für alle“ und „Förderung des einzelnen gemäß Neigung und Fähigkeit“ verlangt wurden.

„Gemäß unserer demokratischen Verfassung und einem demokratischen Bildungsverständnis tragen Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen dazu bei, die gleichen Rechte aller Kinder auf Bildung und das Recht jedes einzelnen Kindes auf Entfaltung seiner Potenziale zu gewährleisten. Weder sein Geschlecht, noch die soziale und ökonomische Situation seiner Familie, seine ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit oder irgendeine Form von Beeinträchtigung dürfen ein Hindernis im Zugang zu Bildung werden. Jedes Kind soll die Chance haben, seine Absichten, Fähigkeiten und individuellen Möglichkeiten in die Entwicklung von Gemeinschaft und Gesellschaft einzubringen. Kindertageseinrichtungen berücksichtigen die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder durch vielfältige Bildungsangebote und eine Lernumgebung, die unterschiedliche Zugänge zum Lernen ermöglicht und dazu ermutigt.“ (Freie und Hansestadt Hamburg 2012, 15)

Immer noch muss das Thema Beeinträchtigung wegen des Geschlechts erwähnt werden und ist somit nicht obsolet. Gendersensible Pädagogik ist damit auch immer interkulturelle und schichtübergreifende Arbeit, da Geschlechterrollen in verschiedenen sozialen Milieus und Kulturen unterschiedlich wahrgenommen und gelebt werden. Beispielsweise bestehen kulturell unterschiedliche Grenzlinien, an denen die Nähe zwischen zwei Jungen oder Männern als schwul oder nicht schwul wahrgenommen wird oder Mädchen und junge Frauen als übermäßig freizügig.

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

Das heißt entsprechend der kindlichen Entwicklung tragen die Fachkräften dafür Sorge, dass Situationen ermöglicht werden um, über Stereotype hinaus, die eigene Geschlechtsidentität zu entwickeln. Um diesen Prozess zu unterstützen, sollen die

Eltern miteinbezogen werden. Dabei sollen Differenzen und Ähnlichkeiten aufgezeigt und anerkannt werden. Auch die Bedeutung der eigenen Reflexion wird in den Hamburger Bildungsempfehlungen betont.

Die Mehrzahl der in Kitas Arbeitenden sind Frauen, dem soll entgegengewirkt werden, um für mehr Heterogenität zu sorgen. (vgl. ebd.).

4.2. Herausforderungen für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte

In der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte hängt es nach Walter (2007, 34) vom Zufall ab, ob eine Lehrkraft die Geschlechterfrage in den Unterricht einbaut oder nicht. Auch an der HAW-Hamburg ist dies kein Pflicht-, sondern ein Wahlfach. Es ist eine Querschnittsaufgabe für die pädagogische Arbeit und sollte immer Beachtung finden.

Kinder im Vorschulalter sind, da sie mit der geschlechtlichen Identitätsfindung beschäftigt sind (siehe Kapitel 2.2.), Geschlechterfragen gegenüber besonders offen und neugierig. Aus diesem Grund ist die gendersensible Pädagogik in diesem Alter nicht nur besonders wichtig, sondern auch besonders Erfolg versprechend. Jungen und Mädchen verbringen einen Großteil ihrer Zeit unter anderem in Kindertageseinrichtungen (Kitas), die pädagogische Arbeit sollte darauf ausgerichtet sein (vgl. Kunert-Zier 2005, 297).

Drei Faktoren sind entsprechend der Veröffentlichung der Humboldt Universität für eine geschlechtsbewusste Pädagogik zur Erlangung von Genderkompetenz maßgeblich: genderbezogenes Wissen und genderbezogene Selbst- und Praxiskompetenz. Damit wird Genderkompetenz als eine Verbindung von geschlechtssensiblen Fachwissen und persönlichen Kompetenzen dargestellt. Zur Qualifizierung werden vermehrt Gendertrainings angeboten, in denen „Reflexion des eigenen Kommunikations- und Interaktionsverhaltens in Geschlechterbeziehungen, der Erwerb von Genderwissen und die Diskussion von Schritten zur Umsetzung der neuen Erkenntnisse in Maßnahmen und Projekten“ (Kunert-Zier 2005, 284) stattfindet. Darüber hinaus ist differenzierte Wahrnehmung und sehr genaues Hinschauen notwendig, um wirklich sensibel und geschlechtsbewusst pädagogisch zu arbeiten (vgl. ebd.).

Die Aufforderung der Hamburger Bildungsempfehlungen nach Entfaltung der individuellen Potenziale und Chancengleichheit geht weit darüber hinaus alle Kinder einfach gleich zu behandeln. Vielmehr soll „geschlechtstypischen Einschränkungen aktiv entgegengetreten“ werden und auch „geschlechtsuntypische Erfahrungen zu

machen“ (Rohrmann, Wanzeck-Sielert 2014, 133) explizit ermöglicht werden, was eine sehr anspruchsvolle und herausfordernde Aufgabe für die Fachkräfte einer Kita darstellt.

4.2.1 Teilzeitarbeit

Nach dem Hamburger Kita-Gutscheinsystem besteht für jedes Kind ab Vollendung des ersten Lebensjahres bis zur Schulpflicht ein Rechtsanspruch auf fünfstündige Betreuung in einer Kita. Darüber hinaus kann bis maximal 12 Stunden, bzw. vor dem zweiten Lebensjahr ein Gutschein in Anspruch genommen werden, wenn Berufstätigkeit, Ausbildung, berufliche Weiterbildung oder Ähnliches bzw. dringliche sozial bedingte oder pädagogische Bedarfe vorliegen. Hier stellt sich die Frage nach der Bedarfsgerechtigkeit, da viele Kitas nur Halbtageseinrichtungen sind. Das beeinträchtigt die Vereinbarkeit von Familie und Beruf vor allem von Frauen, da diese meist in Teilzeit arbeiten, wie nachfolgende Darstellung zeigt.

Die folgende Tabelle verdeutlicht, dass zwar nahezu die Hälfte aller Frauen in Hamburg 2013 berufstätig war, aber größtenteils in Teilzeitbeschäftigung. Es ist anzunehmen, dass dies auch dem Betreuungsangebot geschuldet ist, wobei die Kausalität nicht nachweisbar und in beide Richtungen möglich ist.

2013 waren ca. 46% der sozialversicherungspflichtig beschäftigten Frauen (durchschnittlich 406 029 sozialversicherungspflichtig beschäftigte Frauen 873 665 bei insgesamt sozialversicherungspflichtig Beschäftigten).

Tabelle 1, sozialversicherungspflichtig Beschäftigte 2013, davon Frauen in Hamburg

Jahr	2013	2013
Land	HH	HH
Thema	1)	2)
Durchschnitt	406029	873665

(1) Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte - Frauen

(2) Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte - insgesamt

© Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein: 2014

Davon waren 161 856 sozialversicherungspflichtig teilzeitbeschäftigte Frauen in Hamburg gegenüber durchschnittlich 214 677 Teilzeitbeschäftigten insgesamt (vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig Holstein). D.h. mehr als 75% der hamburger Teilzeitbeschäftigten waren Frauen, was auf ein traditionelles Rollenverständnis hindeutet.

Tabelle 2, sozialversicherungspflichtig Teilzeitbeschäftigte 2013, davon Frauen in Hamburg

Jahr	2013	2013
Land	HH	HH
Thema	1)	2)
Durchschnitt	161856	214677

(1) Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte - Teilzeitbeschäftigte - Frauen

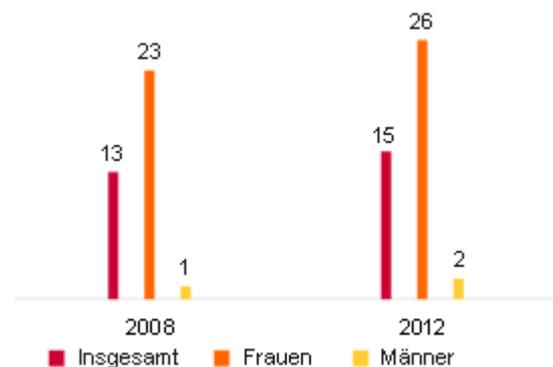
(2) Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte - Teilzeitbeschäftigte

© Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein: 2014

Zwar wird den Familien seit Einführung der Elternzeit und vor allem des Anfang 2007 eingeführten Elterngeldes (welches verlängert gezahlt wird, wenn der zweite Elternteil auch für mindestens zwei Monate die Elternzeit in Anspruch nimmt) die Entscheidung für gleichberechtigtes Familienleben formal nahegelegt. Allerdings ist bei Müttern mit dem jüngsten Kind unter 3 Jahren von 2008 bis 2012 ein Anstieg von gut 3% zu beobachten und nur 2% der Männer nahmen 2012 diese Möglichkeit in Anspruch, auch wenn dies eine Verdoppelung im Vergleich zu 2008 darstellt, wie Abbildung 2 verdeutlicht. Dies hängt m.E. mit der unterschiedlichen Bezahlung von Männern und Frauen zusammen und wird auch durch kulturelle Gründe beeinflusst.

Elternzeit mit jüngstem Kind unter 3 Jahren

Erwerbstätige zwischen 15 und 64 Jahren, in %



© Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2014

Abbildung 2, Elternzeit

https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/QualitaetArbeit/Dimension3/3_9_Elternzeit.html

4.2.2 Weiblich dominierte Räume

Neben der meist weiblich geprägten Erziehung zu Hause, ist in der Kita die Situation ähnlich. Walter (2007, 28) weist auf die besondere Situation in Kitas hin, dass das Personal immer noch zu über 90% aus Frauen besteht. Die große Herausforderung ist hierbei, den Mädchen nicht mit weiblichen Stereotypen zuzusetzen und den Jungen auch gerecht zu werden. Oftmals sind eher weibliche Spielweisen wie

Basteln und ruhiges Puppenspiel von größerer Erwünschtheit im Kitaalltag, als eher männlichen Attributen zugeordnetes Raufen und Toben. Hier muss jede Erzieher_in sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sein.

Kinder haben zumeist einen weiblich geprägten Alltag, da „sich die Familien-erziehung aus der Verantwortung der Mütter in die vorschulische Erziehung der Erzieher/innen fortsetzt“ (Büttner 2006). In ihren ersten Lebensjahren begegnen Kinder wenigen für sie relevanten Männern. „Die Abwesenheit von Männern in Kindheit und Jugend verhindert, dass Jungen sich an realen gleichgeschlechtlichen Vorbildern orientieren können“ (Walter 2005, 84) und steht damit im Widerspruch zu dominanten Darstellung von Männern als historische Vorbilder.

4.2.3 Männer in Kitas

Die Professionalisierung und Qualifizierung dieses Berufsfeldes und die (hoffentlich) damit einhergehende (nicht nur finanzielle) Anerkennung und Wertschätzung, könnte die „frühkindlichen Erziehungsarbeit generell [...] auch für Männer attraktiver“ machen (ebd.). Wobei m.E. einige Männer in den Kitas (die dann Werken und Fußballspielen) nicht zur Auflösung von Geschlechterstereotypen beitragen, sondern diese im Gegenteil nur verstärken. In Hamburg sind laut *Koordinationsstelle Männer in Kitas 2013* 9,1% der Fachkräfte männlich, was bundesweit die größte Anzahl ist, da der bundesweite Durchschnitt erst bei 3,4% liegt. Zur Auflösung festgeschriebener Rollenbilder wären viele Männer mit verschiedensten Interessen in Kitas und Familien und reflektiertes Verhalten aller notwendig.

Tatsächlich lassen sich laut Rohrmann und Wanzeck-Sielert (2014, 108f.) im Erziehungsverhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte wenige Unterschiede nachweisen. Zwar sagen fast 40% der Männer sie würden mehr körperbetont spielen, demgegenüber stehen aber nahezu 58% der Männer und mehr als 65% der Frauen, die eher keinen Unterschied sehen. Bei den anderen untersuchten Kategorien wie im Freien spielen, Kinder trösten und auf Ordnung achten überwiegt auch der unterschiedslose Eindruck. Einzig bei den Bastelangeboten treten die weiblichen Kolleginnen erhöht auf.

Der „Generalverdacht“ pädophiler Neigungen, der latent männlichen Fachkräften vorgehalten wird, ist der Initiative durch männliche Mitarbeiter in Kitas Stereotypen abzubauen abträglich und entbehrt jeder Grundlage, kann aber an dieser Stelle nicht ausführlich bearbeitet werden (vgl. ebd., 112ff.).

Männliche Erzieher können andererseits auch neue Probleme bergen, wenn z.B. „männliche Erzieher von manchen Migranten nicht als Autorität akzeptiert werden – weil es in ihrer Herkunftskultur undenkbar ist, das ein ‚richtiger Mann‘ im Kindergarten arbeitet“ (ebd., 56).

Das vom Europäischen Sozialfonds (ESF) und vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte ESF-Modellprojekt „MEHR Männer in Kitas“ lief von 2011 bis 2013. Das Programm hatte folgende Ziele:

1. eine geschlechtersensible Berufsorientierung: "Jungen und Männer für den Erzieherberuf gewinnen"
2. die Nutzung von Freiwilligendiensten: "Bundesfreiwilligendienst, Freiwilliges Soziales Jahr und Schülerpraktika"
3. eine "Geschlechtersensible Öffentlichkeitsarbeit für MEHR Männer in Kitas"
4. eine geschlechtersensible Väter- und Elternarbeit: "Vielfältige Väterarbeit in Kindertagesstätten"
5. die Beförderung von "Arbeitskreisen für männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten"
6. der Schutz vor dem ‚Generalverdacht‘: "Sicherheit gewinnen"
7. eine "Geschlechtersensible Personalentwicklung für Kita-Träger und Kitas"
8. eine geschlechtersensible Pädagogik "Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten" (vgl. Koordinationsstelle Männer in Kitas)

Walter (2007, 30) verweist neben mangelnden männlichen Vorbildern im Kinderalltag darauf hin, „dass Männer bei Freunden nicht damit punkten können, wenn sie abends die Wäsche machen, statt mit in die Kneipe zu gehen“. Unsere „kollektiven Geschlechternormen“ (ebd.) sind sehr stark wirksam und ohne bewusstes Verhalten werden sie täglich reproduziert.

Außerdem muss laut Büttner (2006) von der Vorstellung Abstand genommen werden „alle müssten das Gleiche machen und lernen und es gäbe für alle Probleme nur jeweils eine Lösung“. Dort wird die Qualität vorschulisch-pädagogischer Arbeit mit der Bereitschaft beschrieben, die Andersartigkeit zu akzeptieren und Auseinandersetzung mit der verschiedenen Handlungsweisen als Bereicherung und Stärkung der Konfliktfähigkeit anzuerkennen. Büttner (2006) propagiert dies unter dem Motto „Ungleichheit für alle“.

Männer und Frauen in Kitas ermöglichen den Kindern sich sowohl an positiven Geschlechtsvorbildern zu orientieren als auch sich abzugrenzen. Wenn es nur weib-

liche Pädagog_innen gibt haben nur die Mädchen ein positives Vorbild im punkto Geschlechtsidentität und Jungen nur ein negatives zur Abgrenzung (vgl. Rohrman 2005).

Die Anwesenheit von Männern im alltäglichen Leben von Kindern ist auch notwendig um „einen partnerschaftlichen Umgang, in dem Frauen und Männer einander mit Wertschätzung und Respekt begegnen“ (Rohrman 2005, 2) zu erleben.

Die Wahrnehmung von Alltagssituationen ist oftmals auch sehr unterschiedlich. So beschreibt Rohrman (ebd. 4), dass Erzieherinnen aggressives Verhalten von Jungen eher dulden und entschuldigen. Andererseits Jungen von Erzieherinnen als aggressiv, von Erziehern eher als unsicher und traurig beschrieben werden. Dies wird auf die unterschiedlichen Lebensgeschichten und Erlebnisse und den daraus resultierenden Verständnis von Aggression und Gewalt zurückgeführt.

Neben den positiven Aspekten können Erzieher im Team auch Schwierigkeiten bergen. Neben wenig einfühlsamen Kollegen, mit denen gleichberechtigtes Arbeiten schwer möglich ist und *Weicheiern* ohne Profil und Führungsstärke in der Gruppe, ist m.E. vor allem die Unfähigkeit „mit der höheren Kompetenz und Weisungsbefugnis von Frauen“ (ebd. 6) zurechtzukommen, eine besondere Herausforderung in diesem Arbeitsfeld. Insbesondere weil hier das gesellschaftliche Machtgefüge und die patriarchal strukturierte Gesellschafts- und Geschlechterhierarchie, wie Bourdieu sie beschreibt und in Kap. 2.1.3 erläutert wurde, deutlich zutage tritt und bearbeitet werden muss. Andererseits befürchten Frauen auch aus einem Berufsfeld verdrängt zu werden, welches sie dominieren und in dem sie Führungspositionen besetzen. Hier wird einseitig aus feministischer Sicht argumentiert und „die Dominanz und Macht stets nur auf Seiten der Männer problematisiert“ (ebd. 7). Deswegen ist „eine gleichberechtigte Auseinandersetzung von verlässlichen männlichen und weiblichen Kollegen über die Arbeit“ (ebd.) mit Kindern besonders wichtig. Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass die Zusammenarbeit von Pädagoginnen und Pädagogen vielfältige Chancen und Herausforderungen birgt und mit Auseinandersetzungen verbunden ist. Vorteile für die kindliche Entwicklung und Sozialisation im Allgemeinen bringt vor allem die normale und selbstverständliche Anwesenheit von Männern im Alltag.

4.2.4 Raumgestaltung

Neben dem Verhalten der Erzieher_innen kann die Raumgestaltung wesentlich für das gemeinsame Spiel sein. Laut Kunert-Zier (2005, 90) bauen Jungen mehr in der

Bauecke, wenn Mädchen mehr malen und basteln bzw. andersherum. Durch bewusste Raum- und Materialangebote lässt sich Einfluss auf das geschlechts-homogene- und -heterogene Spielen von Jungen und Mädchen nehmen.

Wichtig ist den Kindern eine „adäquate Lernumgebung zu schaffen, damit diese einen positiven Zugang zum Lernen, aber auch zu ihrer Rolle als Junge und Mädchen entwickeln können“ (Olbert 2007, 52) Sie verweist (ebd.) darauf wie wichtig es ist, „den Genderblick zu schulen. Ist dieser Blick erst einmal trainiert, wird er zunehmend automatisch in alle Lernsituationen einfließen, die Lernerfolge der Jungen und Mädchen positiv prägen und ein breiteres Spektrum an Erfahrungen für alle Beteiligten ermöglichen“. Folglich entwickeln die Kinder ein besseres Selbstkonzept. Durch die verbesserte Selbsteinschätzung und -bewertung erhalten sie auch positive Rückmeldungen und damit einhergehend Steigerung des Selbstwertgefühls. Weiterhin spricht Olbert (2007, 56ff.) sich für Lernwerkstätten als anregende Lernumgebung mit großer Möglichkeit selbstständig in größeren Zusammenhängen auch genderspezifische Themen zu erforschen. Sie entwickelt die Vision einer Kita „in der die einzelnen Bildungs- und Erziehungsbereiche ineinander fließen, sich vernetzen und ein gemeinsames, lebensnahes und lebendiges Lernen stattfindet [...] als Junge oder Mädchen, völlig egal“ (ebd. 58). Andererseits verweisen Rohrmann und Wanzeck-Sielert (20014, 61) neben der Möglichkeit Stereotypen in derartigen Räumen und Konzepten aufzulösen auch auf die Gefahr diese gerade zu verstärken und fordern dazu auf, „gender ‚neu zu denken‘ und dabei auch Rahmenbedingungen und pädagogische Konzepte von KiTas kritisch zu analysieren“.

Wird Selbstbildung falsch verstanden und werden Kinder einfach nur sich selbst überlassen ist es wahrscheinlich, dass geschlechtstypische Muster beim Spiel verstärkt werden. „Damit ist eine geschlechterbewusste und damit vielfältige Gestaltung der *Umwelt* – von Räumen Rahmenbedingungen, Materialien und Angeboten – ein wichtiger Teil geschlechterbewusster Pädagogik“ (Rohrmann, Wanzeck-Sielert 2014, 131). Kinder neigen dazu, sich in geschlechtertypisch vertrauten Orten und Situationen zurückzuziehen und zu orientieren, so dass es in der Verantwortung der Fachkräfte liegt, sie herauszufordern, ihnen Themen zuzumuten, die sie vermeiden wollen, weil sie diese als unpassend für das Geschlecht erleben. Langfristige Veränderungen lassen sich herbeiführen, wenn an den Spielen und Dialogen der Kinder angesetzt wird, „in denen geschlechterstereotype Vorstellungen

entwickelt, erprobt und immer wieder bestätigt werden“ (ebd.). Fachkräfte sollen durch die Schaffung von Lern- und Gesprächsgelegenheiten, in denen solche Situationen hinterfragt, kommentiert und diskutiert werden, Alternativen eröffnen um damit eine eigene Haltung zu entwickeln (vgl. ebd.).

4.2.5 Reflexion als Chance

Die wesentliche Bedeutung von Reflexion hat schon Johann Friedrich Herbart (*1776, †1841) betont. Er war ein deutscher Philosoph, Psychologe und Pädagoge, der über den deutschen Sprachraum hinaus als Klassiker der Pädagogik gilt.

„Herbart wirft zum einen PädagogInnen vor, das eigene Handeln nicht zu reflektieren und zu sehr auf das intuitive Können zu vertrauen. Dadurch werden Möglichkeiten des Handelns übersehen und nicht angewandt – das ist für Herbart ein Versäumnis. Denn, und das ist der zweite zentrale Punkt seiner Aussage, Herbart glaubt daran, dass es pädagogische Möglichkeiten gibt, die durch reflexives Handeln und daraus entwickelbaren Methoden entstehen und pädagogisches Handeln optimieren können. Aus dieser Überzeugung heraus hat Herbart vor allem zwei Ziele verfolgt: Zum einen Pädagogik als eine Wissenschaft zu konzipieren, die ihre Ergebnisse intersubjektiver Überprüfung zugänglich macht und zum anderen Pädagogik als eine normative Disziplin zu entwickeln, die das praktische Handeln leiten kann“ (Gramelt 2010, 26)

Kunert-Zier (2008, 21) sieht umfassende Genderkompetenz als Querschnittsaufgabe in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern um „in Zeiten rasanten gesellschaftlichen Wandels, den Fachkräften Orientierung und Sicherheit in der Praxis zu geben und den Mädchen und Jungen auf ihrem Weg ins Erwachsenwerden kompetent zur Seite zu stehen“. Sie will dies durch Aneignung genderbezogenen Fachwissens, sowie Handlungs- und Selbstkompetenz in Fachschulen, im Studium und in beruflichen Fortbildungen professionell vermitteln. Der Genderdialog zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften ist für die Bewältigung dieser Aufgabe unabdingbar um „gegenseitige Wertschätzung geschlechtsbezogener Ansätze“ (Kunert-Zier 2005, 300) zu initiieren und Geschlechterdemokratie (vor) zu leben.

Sie plädiert des Weiteren für gemeinsame und getrennte Mädchen- und Jungenarbeit, um den Herausforderungen des Gender Mainstreamings gerecht zu werden und um aus den verschiedenen Arbeitsweisen neue Erkenntnisse weiter zu entwickeln.

Mehr noch als bei anderen Themen der Kita sollen die Eltern in diesen Prozess eingebunden werden. Durch Information und Beratung lässt sich deren Sensibilität stärken.

5. Schlussbetrachtung

Die Veränderung der letzten 40 Jahre in den verschiedenen Ansätzen gendersensibler Pädagogik wurden dargestellt. Gesellschaftliche, historische und juristische Einflussfaktoren, die sich in den Ansätzen niederschlagen, sowie biologische, kulturelle, inter- und intrapsychische Aspekte der Geschlechtsentwicklung, konnten beleuchtet werden. Einige Herausforderungen für die vorschulische Arbeit, insbesondere in Hamburg, wurden aufgezeigt. Und damit Gelingungsfaktoren gendersensibler Pädagogik benannt werden, die sowohl auf der individuellen Haltung bei den Fachkräften als auch in einer gesellschaftlichen Haltung Aller, zu suchen sind. Es wurde dargelegt, dass es nicht allein um die Vermeidung der Benachteiligung aus Gründen des Geschlechts gehen darf, sondern auch anderen Formen der Diskriminierung durch eine veränderte Haltung entgegengewirkt wird um Chancengleichheit zu ermöglichen.

Den gesellschaftlichen Ursachen von Diskriminierung nachgehend prägte Memmi (1987, 122f.) einen neuen Begriff, den der Heterophobie, um auf alle Varianten der Diskriminierung angemessen reagieren zu können:

„Damit ließen sich jene phobischen und aggressiven Konstellationen begrifflich fassen, die gegen andere gerichtet sind und mit unterschiedlichen – psychologischen, kulturellen, sozialen und metaphysischen – Argumenten gerechtfertigt werden und von denen der Rassismus im engeren Sinne lediglich eine Variante wäre. [...] Jedenfalls könnte man mit dem Begriff Heterophobie alle Spielarten einer aggressiven Ablehnung des anderen erfassen, und umgekehrt hätte er den Vorteil, daß man ihn leicht in seine verschiedenen Formen ummünzen könnte.“

Die Aktualität dieses Themas zeigt sich auch an Malala, der Empfängerin des Friedensnobelpreises 2014. Ein pakistanisches Mädchen, welches sich, entgegen den Repressionen ihres Landes und unter Lebensgefahr für die Bildung von Mädchen einsetzte.

Professionalität und Authentizität wirken wie entgegengesetzte Pole der Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte in Kitas. Das verweist auf die notwendige Auseinandersetzung mit der eigenen Person um den Blick zu schärfen und dabei Genderkompetenz zu entwickeln.

„Mit der einfachen Aussage, dass sich traditionelle Geschlechterrollen nur mit unserer eigenen lebenslangen Bereitschaft zur Weiterentwicklung verändern können, und dass JEDE und JEDER als Geschlechterrollenvorbild agiert, ende ich meine Ausführungen.“ (Walter 2008, 25)

„Geschlechterdemokratische Qualifizierung von Pädagogik“ (Kunert-Zier 2005, 299) ist notwendig und sollte darüber hinaus mit einer interkulturellen Perspektive weiterentwickelt werden. Die Intersektionalität erfährt in Deutschland in diesem Bereich eine andere Ausprägung als in den Vereinigten Staaten von Amerika der 70er Jahre, ist aber mit der Überschneidung und Vielschichtigkeit der Problematik m.E. vergleichbar. „Der Gewinn einer sich so verändernden Erziehung der Geschlechter könnte tatsächlich in einer neuen Qualität der Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen, Frauen und Männern liegen.“ (ebd. 301)

Kinder nicht auf festgelegte Rollen zu beschränken, sondern ihnen eine freie Entwicklung zu ermöglichen, ist das Ziel geschlechtersensibler Pädagogik. Dabei geht es nicht darum, Kindern das Geschlecht zu rauben oder die Geschlechtsentwicklung zu zerstören, sondern um Befreiung, Stärkung und Ermutigung zu individuellen Möglichkeiten. Dabei unterstützt gendersensible Pädagogik die Wahl der Lebensform, anstatt die Anpassung an die Norm. „Die zentrale Frage lautet nicht: ‚Wer oder was bin ich?‘, sondern: ‚Wie will ich leben?‘“ (Schneider 2013, 37).

Wie aufgezeigt wurde gibt, es kein Programm dem folgend, gendersensible Pädagogik funktioniert. Es bedarf immer des individuellen und situativen Eingehens und Wahrnehmens. Die Reflexion der eigenen Lebenserfahrungen ist notwendig, um über einen längeren Zeitraum hinweg Veränderungen zu initiieren. Kurzzeitige Veränderungen sind meist nur formaler Art, wie beispielsweise anderes Spiel oder unterschiedliche Kleidung, aber die meist unbewussten Erwartungen – und damit zusammenhängendes Verhalten – beeinflussen die Kinder weiterhin. Es bedarf nicht formaler Änderungen, sondern der zwischenmenschlicher Beziehungen. Diese Veränderungen lassen sich nur durch Selbstreflexion und den damit verbundenen Transformationsprozess der eigenen Erwartungen und Verhaltensmuster über einen langen Zeitraum einleiten. Deswegen wird dieses Thema auch über Generationen hinweg aktuell bleiben.

6. Quellen

6.1. Literatur

ANTI-BIAS-WERKSTATT: verfügbar unter: www.anti-bias-werkstatt.de [17.3.2014]

BERGHAUS, Jolf u.A. (2010): Leitlinien für eine geschlechtsbewusste Jungenarbeit und eine geschlechterbewusste Jungenpädagogik, Hamburg, verfügbar unter: <http://www.jungenarbeit.info/index.php/material/downloads> [5.1.2015]

BISCHOF-KÖHLER, Doris (2002): Von Natur aus Anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede, Stuttgart: Kohlhammer.

BÜTTNER, Christian (2006): Berufsrolle und -auftrag von Erzieher/innen, in: Textor, Martin (Hrsg.): Kindergartenpädagogik, Online-Handbuch, verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/838.html> [1.12.2014]

CRENSHAW, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum 139, S. 139-167.

DERMAN-SPARKS Louise (1989): Stereotypisierung und Diskriminierung widerstehen lernen, verfügbar unter: http://www.situationsansatz.de/Downloads_kiwe.html [19.11.2014]

DERMAN-SPARKS Louise (2001): Anti-Bias-Arbeit mit jungen Kindern in den USA, verfügbar unter: http://www.situationsansatz.de/Downloads_kiwe.html [18.12.2014]

DIE FREIHEITSLIEBE, verfügbar unter <http://diefreiheitsliebe.de/politik/simone-de-beauvoir-und-das-andere-geschlecht-man-wird-nicht-als-frau-geboren-man-wird-es/> [4.11.2014]

DEUTSCHER ETHIKRAT (2012), Intersexualität. Stellungnahme, Berlin, verfügbar unter: <http://www.ethikrat.org/intersexualitaet>

ERNARDSON, Sven; MEYER, Christine (2013): Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (2002): Mädchenarbeit und Koedukation. In: Werthmanns-Reppekus, Ulrike/ Böllert, Karin (Hrsg.): Mädchen- und Jungenarbeit - Eine uneingelöste fachliche Herausforderung. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 37-53.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (2006²): Einführung in Genderstudien, Opladen: Verlag Barbara Budrich

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (2010), Leitlinien für eine geschlechtsbewusste Jungenarbeit und eine geschlechterbewusste Jungenpädagogik; verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/downloads-materialien/> [17.11.14]

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (2012²), Hamburger Bildungsempfehlungen: für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (2014), Leitlinien für die Mädchenarbeit und Mädchenpädagogik; verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/jugendhilfe/veroeffentlichungen/4324918/maedchenarbeit/> [17.11.14]

GRAMELT, Katja (2010): Der Anti-Bias-Ansatz: zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online-Ausg.

- HUNGER, Ina (2011): Empirische Annäherung an die frühkindliche Bewegungswelt unter dem Aspekt „Gender“. In Tim Bindel (Hrsg.), *Feldforschung und ethnographische Zugänge in der Sportpädagogik*, Forum Sportpädagogik, Band 2, Aachen: Shaker. S. 89-103.
- HIRNSTEIN, Marco; HAUSMANN, Markus (2010): Kognitive Geschlechtsunterschiede. In Stein, Gisela (Hrsg.), *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-85.
- JÄGER, Ulle; KÖNIG, Tomke; MAIHOFER, Andrea (2012): Pierre Bourdieu: Die Theorie männlicher Herrschaft als Schlussstein seiner Gesellschaftstheorie. In Kahlert, Heike; Weinbach, Christine; (Hsg): *Zeitgenössische Gesellschaftstheorien und Genderforschung. Einladung zum Dialog*; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.15-37.
- JOAS, Hans (2007³) (Hrsg.): *Lehrbuch der Soziologie*, Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- KRÄMER, Judith (2013): Queere Perspektiven in der geschlechterreflektierenden Bildungsarbeit mit Jugendlichen. In ERNARDSON, Sven; MEYER, Christine (Hrsg.): *Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.117-142.
- KATALOG der Deutschen Nationalbibliothek verfügbar unter <http://d-nb.info/770138055>)
- KOORDINATIONSSTELLE Männer in Kitas, verfügbar unter <http://www.koordination-maennerinkitas.de/forschung/maenneranteil-bundeslaender/mehr/> [8.12.2014]
- KUNERT-ZIER, Margitta (2008): Vom Getrennten zum Gemeinsamen. In: Kunert-Zier, Margitta; Kranich, Margret (Hrsg.): *Vom Geschlechterquatsch zum Genderparcours. Geschlechtergerechte Bildung und Erziehung vom Kindergarten bis zum Jugendtreff*, Essen: Klartext Verlag, S. 13-24.
- KUNERT-ZIER, Margitta (2005): *Erziehung der Geschlechter, Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern*; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MACCOBY, Eleanor, (2000): *Psychologie der Geschlechter*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- MEMMI, Albert (1987): *Rassismus*. Frankfurt am Main: Athenaeum (Die kleine weiße Reihe; 96).
- OLBERT, Patricia (2007), *Gender und Lernen – zwei Seiten derselben Medaille, die es lohnt, genauer zu betrachten*. In Kunert-Zier, Margitta/Kranich, Margret (Hrsg.): *Vom Geschlechterquatsch zum Genderparcours. Geschlechtergerechte Bildung und Erziehung vom Kindergarten bis zum Jugendtreff*, Essen: Klartext Verlag, S. 47-59.
- PRENGEL, Annedore (2006³): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schule und Gesellschaft; 2).
- PRENGEL, Annedore (1990): *Erziehung von Mädchen & Jungen. Plädoyer für eine demokratische Differenz*. In *Pädagogik*, H. 7-8, S. 40-44.
- QUEERLEXIKON, verfügbar unter: <http://queer-lexikon.net/sex/intersexualitaet>, [8.10.14]
- REUTTER, Martina; BOSTANCI, Seyran (2013): *Morgens in einer Kindereinrichtung ... – Eine Situationsanalyse von „Kinderwelten“ unter der Perspektive Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. In: ERNARDSON, Sven; MEYER, Christine: *Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-51.
- ROHRMANN, Tim (2005 überarbeitet): *Wofür ein Mann gebraucht wird....* In: Textor, Martin (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik*, Online-Handbuch, verfügbar unter: www.kindergartenpaedagogik.de/1352.html

- ROHRMANN, Tim; WANZECK-SIELER, Christa (2014): Mädchen und Jungen in der Kita. Körper, Gender, Sexualität, Stuttgart: Kohlhammer.
- SCHEU, Ursula (1980): Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft, Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- SCHIGL, Brigitte (2012): Psychotherapie und Gender. Konzepte. Forschung. Praxis: Welche Rolle spielt die Geschlechtszugehörigkeit im therapeutischen Prozess? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Online-Ausg.
- SCHNEIDER, Claudia (2013): Genderkompetenz: Vom alltagsweltlichen Geschlechterwissen zur theoriegeleiteten Professionalität; in Ernardson, Sven; Meyer, Christine: Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-40.
- SCHÜR, Stephanie (2013): Umgang mit Vielfalt integrative und inklusive Pädagogik, interkulturelle Pädagogik und Diversity Management im Vergleich, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- STATISTISCHES AMT für Hamburg und Schleswig Holstein, verfügbar unter: <http://www.statistik-nord.de/> [16.11.2014]
- STORM, Monika, (2009), 90 Jahre Frauenwahlrecht in Deutschland, Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.).
- WAGNER, Petra (2003): Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise... Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen. In Preissing/Wagner (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Verlag Herder, Kapitel 2, verfügbar unter: http://www.situationsansatz.de/Downloads_kiwe.html [18.12.2014]
- WALGENBACH, Katharina (2012): Intersektionalität – Eine Einführung, verfügbar unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesstexte/walgenbach-einfuehrung/> [10.09.2014].
- WALTER, Melitta (2005): Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung, München: Kösel-Verlag.
- WALTER, Melitta (2008): Und wofür soll das gut sein? Genderpädagogik als Bildungsauftrag. In Kunert-Zier, Margitta/Kranich, Margret (Hrsg.): Vom Geschlechterquatsch zum Genderparcours. Geschlechtergerechte Bildung und Erziehung vom Kindergarten bis zum Jugendtreff, Essen: Klartext Verlag, S. 25-45.
- WINKELMANN, Anne Sophie; SCHMIDT, Bettina (2008): Ausgrenzungsstrukturen von innen und außen bekämpfen!? Der AntiBiasAnsatz in einer ganzheitlichen antidiskriminierenden Arbeit an Schulen, verfügbar unter: http://www.anti-bias-werkstatt.de/sites/default/files/public/Downloads/ABW_Hintergrundtext_6_AB%2Bund%2BSchule_2.pdf. [28.12.2014]
- WULF, Christoph (2005), Kulturelle Vielfalt und Alterität, UNESCO heute Nr. 1, S. 35-38.
- WULFF, Christian (2010a), Antrittsrede des Bundespräsidenten, verfügbar unter: http://www.Bundestag.de/dokumente/textarchiv/2010/rede_bundespraesident/248848 [17.03.2014].
- WULFF, Christian (2010b) Rede zum 20. Jahrestag der Deutschen Einheit, verfügbar unter: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Christian-Wulff/Reden/2010/10/20101003_Rede.html [17.03.2014].

6.2. Abbildungen

Abbildung 1, Chancengleichheit.....	9
Abbildung 2, Elternzeit.....	48

6.3. Tabellen

Tabelle 1, sozialversicherungspflichtig Beschäftigte 2013, davon Frauen in Hamburg.....	47
Tabelle 2, sozialversicherungspflichtig Teilzeitbeschäftigte 2013, davon Frauen in Hamburg.....	48