

Garbade, Svenja

Geschlechterkonstruktionen in Kindertageseinrichtungen. Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre

Hildesheim : Universitätsverlag Hildesheim 2024, 75 S. - (Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen: Fallzentrale; 9)



Quellenangabe/ Reference:

Garbade, Svenja: Geschlechterkonstruktionen in Kindertageseinrichtungen. Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre. Hildesheim : Universitätsverlag Hildesheim 2024, 75 S. - (Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen: Fallzentrale; 9) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-34885 - DOI: 10.25656/01:34885; 10.18442/pforle-f-9

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-34885>

<https://doi.org/10.25656/01:34885>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Plattform für
Forschungs- und
Fallorientiertes Lernen
Fallzentrale

Svenja Garbade

**Geschlechter-
konstruktionen in
Kindertageseinrichtungen**

Arbeitsmaterialien für die
fallorientierte Lehre

Herausgegeben vom Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen
der Stiftung Universität Hildesheim.



Diese Arbeitsbroschüre enthält u.a. Inhalte und Gedanken aus der Dissertationsschrift
der Autorin: „Geschlechter(de)konstruktionen im kindheitspädagogischen Alltag.
Deutungsmuster pädagogischer Fachkräfte in der Krippe“ (Garbade 2023).

Diese Broschüre wurde erstellt für die Plattform für Forschungs- und
Fallorientierte Lehre des Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen.



Die Broschüren werden im Projekt PForLe in einem übergreifenden konzeptionellen
Rahmen im Sinne einer kasuistischen Didaktik entwickelt. Diese Entwicklungsarbeit
wird begleitet durch das Herausgebenden- und Redaktionsteam der „Fallzentrale für
fallorientierte Lehre“: Peter Cloos, Svenja Garbade, Frauke Gerstenberg, Christoph
Karies, Anja Kerle, Jessica Prigge, Katharina Riechers, Stephanie Simon, Tom Töpfer
und Katja Zehbe. Die Plattform finden Sie unter: <https://doi.org/10.18442/pforle>.

Die Erstellung der Plattform wurde im Rahmen des
Förderprogramms „Innovation plus“ gefördert durch



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1 Einleitende Überlegungen	6
1.2 Aufbau der Broschüre	7
2. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Einrichtungen der frühen Kindheit	11
2.1 Eine kurze Definition von Geschlecht und anderen Begriffen	14
2.2 Die Praxis der Fachkräfte im Blick	20
2.3 Geschlechterreflexive Haltung und Praxis erreichen	24
3. Didaktische Einführung	27
4. Vignetten	29
4.1 Schlüsselthema I: Pädagogische Irrelevanzdemonstration	31
4.2 Schlüsselthema II: Geschlechtliche Dramatisierungen am Beispiel von Männern* in Kindertageseinrichtungen	53
5. Abschluss und Zusammenfassung: Geschlecht in Kindertageseinrichtungen	61
6. Glossar und Transkriptionsregeln	65
6.1 Glossar	66
6.2 Transkriptionsregeln	70
7. Literatur	71

1. Einleitung



1.1 Einleitende Überlegungen

Im Alltag der Kindertageseinrichtung, wie auch in unserem persönlichen Leben, spielt in vielen Situationen Geschlecht eine wichtige Rolle (Gildemeister 2012), weil viele Elemente des täglichen Lebens durch Geschlecht strukturiert werden (Hark/Villa 2015). Die Kategorie Geschlecht ist davon gekennzeichnet, dass sie vermeintlich feststeht, es also nicht hinterfragt wird, ob ein Junge* ein Junge* oder ein Mädchen* ein Mädchen* sei.¹ Seit dem Ausbau der Kindertagesbetreuung wie auch nach den Ergebnissen aus der PISA-Studie wird die Anforderung, Diskriminierung zu vermeiden für die Kindheitspädagogik immer relevanter (Kubandt 2016a). Dies mündet u.a. in die Forderung, auch geschlechtsbezogene Stereotypisierungen im pädagogischen Alltag zu vermeiden. Pädagogische Konzepte und Ansätze sollen hier einen Beitrag zur Vermeidung dieser geschlechtsbezogenen Stereotypisierungen leisten. Auch folgen daraus neue politische Strategien, über die versucht wird – auch vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels – Geschlechtergerechtigkeit über die Gewinnung von Männern* als neues pädagogisches Personal für die Kindertageseinrichtung zu erreichen (Rose/Stibane 2013). Dabei wird Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit im gesellschaftlichen Kontext häufig emotional verhandelt, wenn z.B. um die Verteilung von Elternzeiten oder Zugang zu hohen beruflichen Positionen geht. Vor diesem Hintergrund erscheint es umso wichtiger zu klären, wie pädagogische Fachkräfte Geschlecht verstehen und welche Bedeutung sie dem in ihrem Alltag zuweisen.

In der qualitativen Studie „Geschlechter(de)konstruktionen im kindheitspädagogischen Alltag. Deutungsmuster von pädagogischen Fachkräften in der Krippe“ wurden pädagogische Fachkräfte in Krippen eine Zeit lang in ihrem pädagogischen Alltag begleitet und daraufhin videobasierte Interviews (Garbade 2020, 2021) durchgeführt. Das Sample bestand aus fünf Einrichtungen², in denen 12 pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlicher Qualifikation und Ausbildung begleitet und interviewt wurden. Für die Erstellung von Videomaterial wurde jede Fachkraft einige Tage lang in ihrem Alltag gefilmt. Aus dem erhobenen Datenmaterial wurde eine Videosequenz³ von einer alltäglichen pädagogischen Situation mit einem oder mehreren Kindern ausgesucht. Unter dieser Voraussetzung war es im Interview möglich, über den eigenen pädagogischen Alltag mit den Fachkräften in der Krippe zu sprechen. Das Videomaterial diente dazu, Deutungen zum Thema Geschlecht im Gespräch anzuregen, eigene Themen zu setzen und Fragen zu bearbeiten, die die Befragten selbst als besonders herausfordernd empfanden.

Im Mittelpunkt der Studie stand die Frage, inwieweit Geschlecht für die pädagogischen Fachkräfte eine Rolle für den kindheitspädagogischen Alltag spielt. Gefragt wurde jedoch nicht nur nach der Relevanz, sondern auch, inwiefern die Fachkräfte Geschlechterzuschreibungen in den Interviews vornehmen und wie sie mit Widersprüchen und unterschiedlichen Anforderungen im Kontext von Geschlecht umgehen. Grundlegend wurde davon aus-

1 Zur Verdeutlichung der eigenen Konstruktion von Geschlecht, erinnern die Sternchen bei Jungen*, Mädchen*, Frauen*, Männer*, weiblich*, männlich*, Mutter*, Vater* daran, dass Zuschreibungen automatisch erfolgen. Mittels des Sternchens werden diese Automatismen unterbrochen. Im Laufe der Ausführungen wird auch über Rassismuskritik gesprochen, hierbei werden die Begriffe Schwarz groß- und weiß kleingeschrieben, um der Marginalisierung von People of Colour sprachlich entgegenzuwirken.

2 Die Einrichtungen befanden sich im norddeutschen Raum und wurden nach Trägerform (kommunal, kirchlich, frei) angesprochen und ausgesucht.

3 Die Videosequenzen waren zwischen 3 und 6 Minuten lang. Bei der Auswahl wurden solche Szenen ausgeschlossen auf die folgende Merkmale zutraten: Szenen mit besonders herausforderndem Charakter und Situationen, in denen Geschlecht besonders relevant war.

gegangen, dass in der Krippe dem Modelllernen eine hohe Bedeutung für die Bildung und Erziehung der sehr jungen Kinder (0 bis 3 Jahren) zukommt. Kinder können sehr früh Geschlechterdifferenzierungen wahrnehmen und versuchen die gesehenen Handlungen nachzuahmen (Rendtorff 2006). Zudem wird festgestellt, dass die sehr jungen Kinder Geschlecht selbst noch nicht aktiv herstellen, da ihr Bewusstsein für die Unterscheidungen erst mit der Vollendung des dritten Lebensjahres abgeschlossen ist (Kasüschke 2008).

Im Kontext von Geschlecht fragte die Studie nicht nach „gutem“ Handeln, sondern erforschte, welche Bedeutungen die Fachkräfte dem Thema zuweisen und welches Verständnis sie von Geschlecht zeigen. Die Studie liefert einen Überblick zum vorhandenen Wissen der Fachkräfte und stellt heraus, wie die Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften durch neue Erkenntnisse unterstützt werden kann.

Die Broschüre macht die Einstellungen und Deutungen der Fachkräfte gegenüber Geschlecht zum Thema. Grundlegend führt sie in das Thema Geschlecht ein, behandelt die *Konstruktion* und *Dekonstruktion* (siehe Glossar) von Geschlecht sowie den pädagogischen Umgang mit Herausforderungen, die mit Geschlecht verbunden sind (siehe Glossar: *Doing Gender*). Über didaktisch aufbereiteten Vignetten, die auf Interviewmitschnitten aus dem oben beschriebenen Forschungsprojekt basieren, gibt sie einen Einblick in die damit verbundenen Spannungsfelder. Sie trägt dazu bei, eigenen Fragen zum Thema Geschlecht nachzugeben. Sie sollen in pädagogischen Kontexten einen Dialog über das Thema Geschlecht wie auch über die Auswirkungen von Zuschreibungen im pädagogischen Alltag anregen. Dies ermöglicht ein Nachdenken über mögliche Verbindungen zwischen diesen Themen sowie der eigenen Handlungspraxis.

Ziel ist es, über die didaktisch aufbereiteten Vignetten eine Sensibilisierung und Neu-Thematisierung von Geschlechtergerechtigkeit zu erreichen. Es soll angeregt werden, eine eigene fachliche Position zu finden. Zu diesem Zweck werden Reflexionsfragen bereitgestellt, die die Lesenden unterstützen, die eigenen Vorannahmen zu Geschlecht sowie dessen pädagogische Herausforderungen des Umgangs zu reflektieren und eigene Handlungsoptionen zu entwickeln.

1.2 Aufbau der Broschüre

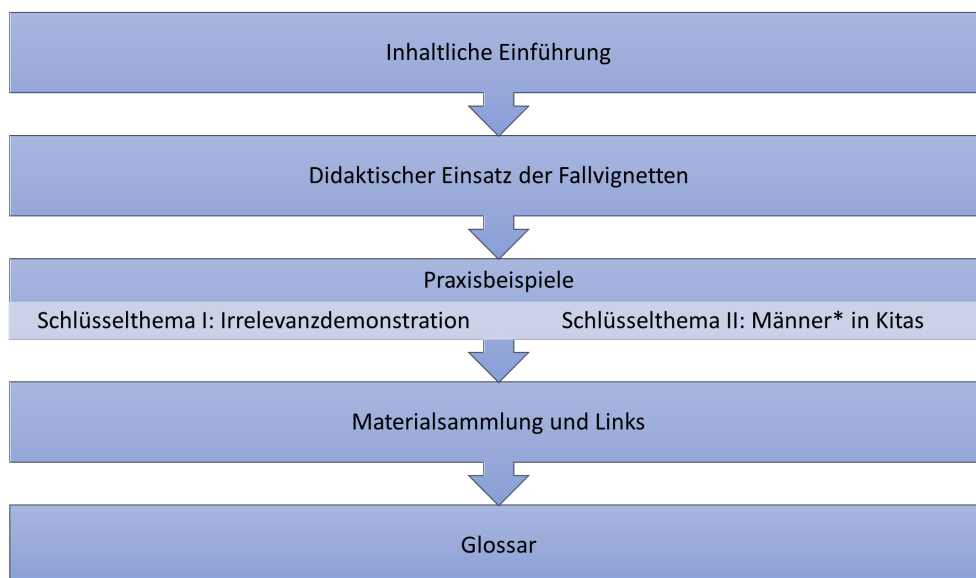


Abbildung 1: Übersicht zum Aufbau der Broschüre

Im *ersten Teil* der Broschüre wird eine kurze *inhaltliche Einführung* vorgenommen. In diesem Teil werden die Begriffe Geschlecht und Differenz auch in Abgrenzung zu geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung dargestellt. Außerdem wird Fragen nachgegangen, die für pädagogischen Fachkräfte sowie die Adressat*innen, also die Kinder und Eltern relevant sind: Was bedeutet Geschlecht eigentlich und warum werden die Unterschiede, also Differenzen in den Blick genommen? Inwiefern ist die Geschlechtsidentität mit Unterschieden verbunden? Was hat Geschlechtergerechtigkeit mit sexueller Orientierung zu tun? In welchen Situationen wird Geschlecht schon in der Krippe zum Thema? Welche Spannungsfelder könnten zwischen den verschiedenen Akteur*innen, also Eltern, Kinder und pädagogische Fachkräfte, entstehen?

Im *zweiten Teil* der Broschüre wird der *didaktische Einsatz von Vignetten* beschrieben. Diese können als Material in Lehr-Lern-Settings verwendet werden. Es wird exemplarisch nachgezeichnet, wie und mit welchen Methoden eine Thematisierung für die Lernenden erfolgen kann.

Im *dritten Teil* der Broschüre werden die *Vignetten* vorgestellt. Hierbei wurden zwei Schlüsselthemen ausgewählt, die zeigen, wie Geschlechterkonstruktionen in Kindertageseinrichtungen vorgenommen werden und welche Umgangsweisen mit Geschlecht dort zu finden sind. Das erste Schlüsselthema nähert sich zuerst den *Formen der Konstruktion von Geschlecht* (siehe Glossar: *Konstruktion und Dekonstruktion*) durch die *pädagogischen Fachkräfte* an. Hier wird der Umgang mit Geschlecht im pädagogischen Alltag aufgezeigt, die im Projekt unter dem Begriff der *(Ir)Relevanzdemonstration* (siehe Glossar) gefasst wurde. Dies meint, dass die pädagogischen Fachkräfte in den Interviews immer wieder dazwischen schwanken, die Relevanz oder die Irrelevanz des Themas aufzuzeigen. Als zentrales Ergebnis der Studie konnten in den Interviews drei Formen des Umgangs mit Geschlechterkonstruktionen (siehe Glossar: *Konstruktion und Dekonstruktion*) gezeigt werden: *individualisierend* (siehe Glossar), *affirmativ-normalisierend* (siehe Glossar) und *räumlich-egalierend* (siehe Glossar). Die Interviewten verwenden alle Formen jedoch unterschiedlich intensiv. Indem diese Broschüre Vignetten zu Formen des Umgangs mit Geschlecht bereitstellt, können Lernende reflektieren, wann Geschlecht als Thema im pädagogischen Alltag vermieden wird und welche pädagogischen Konsequenzen dies haben kann. Reflektiert werden kann die Bedeutung von Geschlecht im pädagogischen Alltag und Schlussfolgerungen für das eigene pädagogische Handeln können gezogen werden.

Über das zweite Schlüsselthema werden *Dramatisierungen von Geschlecht* (siehe Glossar) thematisiert, hier am Beispiel von Männern* in Kindertageseinrichtungen. Dramatisierung bedeutet in diesem Fall, dass die Unterschiede zwischen den Geschlechtern hervorgehoben werden, um einen Unterschied als unhintergebar darzustellen⁴. Wie die pädagogischen Fachkräfte dies in Bezug auf Männer* in Kindertageseinrichtungen verstehen, kann mithilfe der Vignetten dieses Kapitels reflektiert werden. Auch bei diesem Schlüsselthema spielen gesellschaftliche Bewertungen von Geschlecht eine Rolle; gefragt wird: Welche gesellschaftlichen Zuschreibungen erhalten Frauen* und Männer* in Fragen der Erziehung und Bildung von Kindern? Diese gesellschaftlichen Zuschreibungen haben in Krippe noch eine etwas andere Bedeutung zu als in der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Kindergarten.

4 Eine Dramatisierung ist es auch, wenn dies in einem positiven Fall passiert. Also wenn eine Person darauf verweist, dass das Backen in der Kindertageseinrichtung ein wertvoller Bestandteil sei und das immer stattfinden wird, weil so viele Frauen* dort tätig wären. Auch die Bewertung von Kindern kann positiv ausfallen: wenn ein Kind anerkennend als typischer Junge* dargestellt wird, ist dies eine Dramatisierung von Geschlecht. Das Geschlecht wird hervorgehoben und wahrgenommenes darüber erklärt.

ten- oder Schulalter: Sehr junge Kinder gelten als schützenswerter, die Anzahl hygienischer Pflegetätigkeiten ist sehr hoch und der Körperkontakt sowie Bindung sind bedeutsam für diese Altersgruppe. Schutz, Pflege, Körperkontakt und Bindung werden jedoch häufig als weibliche* Aufgabenbereiche beschrieben.

Die Entscheidung für einen Beruf orientiert sich häufig an geschlechtsbezogenen Zuschreibungen, zumal Berufe häufig einen spezifischen Bezug zu Geschlecht haben. So werden Handwerksberufe oft von Männern* und Berufe zu *Care Tätigkeiten* (siehe Glossar) vielfach von Frauen* ergriffen. Dies hängt mit den gesellschaftlich transportierten Erwartungen an die Geschlechter zusammen, aber auch mit der gesellschaftlichen Bewertung eines bestimmten Berufes hinsichtlich Einkommen, Beschäftigungsbedingungen, Teilzeitquote oder Status (Gildemeister/Robert 2008). Während Frauen* prozentual häufig in pädagogischen Einrichtungen tätig sind – und erst mit steigendem Alter der Adressat*innen dort auch mehr Männer* zu finden sind – ergreifen Frauen* deutlich seltener Handwerksberufe. Dies hängt zum einen mit der gesellschaftlichen Bewertung von Frauen* als Menschen als auch die Anforderungen zusammen, die in diesen Berufen vermeintlich gestellt werden⁵. Werden dann trotz dieser Zuschreibungen Männer* in der Krippe tätig, werden sie dieser Logik entsprechend einerseits als etwas Besonderes, andererseits als „fremd“ in diesem Tätigkeitsfeld markiert (Rose/Stibane 2013; Rose 2014). Diese Markierung der Männer* als anders und fremd wird durch mediale und soziale Debatten über Männer* in der Erziehung wie auch Männer* als Väter* verstärkt (Fegter 2014). Die Lernenden erhalten in diesem Kapitel die Möglichkeit, über ihre eigene Berufsentscheidung nachzudenken, stereotype Annahmen zu erkennen und im Sinne reflektierter Entscheidungen und nicht im Sinne fremdbestimmter geschlechtsbezogener Zuschreibungen zu handeln.

Im *fünften Teil* der Broschüre werden die Ergebnisse kompakt zusammengefasst. Im *letzten Teil* der Broschüre findet sich ein Glossar mit Begriffserklärungen.

Ich wünsche Ihnen viel Freude mit dieser Broschüre!
Svenja Garbade

⁵ Die vermeintlich weiblichen* Eigenschaften spielen den Berufsanforderungen nur scheinbar in die Hände. Dies ist aber für junge Erwachsene, die sich für einen Beruf entscheiden, oft nicht einsehbar.

2. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Einrichtungen der frühen Kindheit



Geschlecht wird im Alltag sehr einfach vermittelt: Es gibt Männer* und Frauen*, Mädchen* und Jungen*. Diese lassen sich anhand des Aussehens, des Namens sowie der verwendeten Pronomen erkennen und im Idealfall passt dies mit der Erscheinung der äußeren Genitalien und dem damit zugewiesenen Geburtsgeschlecht⁶ zusammen. Geschlecht wird im Alltag auch als eine Strukturierungshilfe angesehen, wenn z.B. für die Herstellung einer ausgeglichenen Geschlechterverteilung innerhalb einer Kindergartengruppe die Kinder in Mädchen* und Jungen* geteilt werden. Dann achtet auch die Leitung bei der Aufnahme weiterer Kinder darauf, dass in den Gruppen etwa gleich viele Mädchen* und Jungen* sind⁷. Gerade weil Geschlecht so wenig hinterfragt wird, ist es herausfordernd, sich grundlegende Fragen zu stellen, wie sie nachfolgend aufgeführt werden:

- Wo spielt Geschlecht in meinem Alltag eine Rolle?
- Was erwarte ich von Mädchen*, was von Jungen*?
- Was wurde von mir als Mädchen*/ bzw. Junge* erwartet?
- Was macht es mit mir, wenn ich eine nicht-binäre Person⁸ (*siehe Glossar: Queer*) treffe?
- Inwiefern haben sich Erwartungen an Mädchen* und Jungen* sowie Frauen* und Männer* geändert und welche sind ähnlich geblieben?
- Wie oft am Tag kommentieren und/oder bewerten wir Kinder (oder auch andere Menschen) hinsichtlich des Geschlechts bspw. anhand von Kleidung, gemalten Bildern, Zurechtweisungen oder präventive pädagogische Planung?

Vor dem Hintergrund von wissenschaftlichen, berufsethischen wie auch politischen Erwartungen an eine geschlechtergerechte Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen erlangt das Thema Geschlecht vor allem in Bezug auf soziale Ungleichheit bildungspolitisch an Bedeutung. Nach den PISA-Ergebnissen 2000 wurde an die pädagogischen Einrichtungen der frühkindlichen Bildung auch in Zusammenhang mit der Kategorie Geschlecht die Anforderung gestellt, der in der Schule festgestellten sozialen Ungleichheit schon früh in der Kindertageseinrichtung kompensatorisch entgegenzuwirken (Betz 2010). Die Bildungs- und Orientierungspläne greifen das Thema Geschlechtergerechtigkeit ebenso auf. Im Niedersächsischen Orientierungsplan (2018b) findet sich beispielsweise siebenmal der Begriff Geschlecht. Diese Einträge beziehen sich auf die Bedeutung für jedes Kind, eine eigene Geschlechtsidentität zu entwickeln, auf die Forderung nach ausgleichenden Angeboten für alle Kinder bspw. in den Bildungsberiechen Bewegung und Gesundheit und auf die Vorgabe, Geschlechterstereotype zu vermeiden sowie die eigene Geschlechterrolle als Fachkraft zu reflektieren:

Die Fachkräfte berücksichtigen soziale oder geschlechtsspezifische Benachteiligungen ebenso wie besondere Bedürfnisse von Kindern (chronisch kranke, verhaltensauffällige und entwicklungsverzögerte Kinder, aber auch hochbegabte Kinder usw.). (Niedersächsisches Kultusministerium 2018b, S. 32)

6 Geburtsgeschlecht ist das Geschlecht, das in der Geburtsurkunde festgelegt wurde.

7 Die ausgeglichene Aufnahme nach Alter und Geschlecht wird explizit beispielsweise in der Handreichung zum Orientierungsplan für Fachkräfte und Gruppenzusammenstellung empfohlen, siehe Niedersächsisches Kultusministerium (2018a, S. 43).

8 Nicht-binär bedeutet, die Person fühlt sich weder als Mädchen* noch als Junge*, Frau* oder Mann*.

In diesem Auszug werden soziale oder geschlechtsspezifische Benachteiligungen sowie besondere soziale Bedürfnisse *gemeinsam* genannt. Die Berücksichtigung jener Benachteiligungen sowie Bedürfnisse erfordert ein breites Wissen um die Wirkweise von Ausgrenzungsprozessen und darum, wie Bedürfnisse zuverlässig erkannt werden können.

Inhaltlich relevant für die Nutzung der Interviews ist das Verständnis von Geschlechterkonstruktionen, das der Forschung und damit den hier gezeigten Interviews zugrunde liegt. Geschlecht wird in konstruktivistische Perspektive als zwischen den Menschen kulturell und historisch abhängig hergestellt verstanden (*siehe Glossar: Doing Gender*). Im konstruktivistischen Verständnis von Geschlecht wird davon ausgegangen, dass sowohl diejenigen, die ihre Geschlechterkategorie über z.B. Kleidung, Mimik, Gestik, Lebensgestaltung zeigen, als auch diejenigen, die dies anerkennen und zuordnen müssen, eine bedeutsame Rolle spielen (Gildemeister/Robert 2008). In diesem Sinne wurden auch die Interviews durchgeführt. Sowohl die teilnehmenden Fachkräfte bringen ein Verständnis von Geschlecht ein als auch die Interviewperson. Dafür ist ein Blick dahingehend, wie Geschlecht gesellschaftlich bewertet ist, notwendig. So nehmen Personen nicht nur das eingetragene Geburtsgeschlecht⁹ anderer wahr, sondern Studien belegen, dass wir dieses auch immer mit Eigenschaften, Interessen und Erwartungen unbewusst verknüpfen (Gildemeister 2008). Diese Zuschreibungen entstehen historisch und kulturell¹⁰ nach den biografischen Erfahrungen, die wir machen. Beispielsweise kann die Erfahrung, eine erwerbstätige Mutter gehabt zu haben mit sehr unterschiedlichen Erfahrungen verknüpft werden und dazu führen, dass Müttererwerbstätigkeit von den Personen entweder positiv bewertet und als zu erreichendes oder negativ bewertet und als abzulehnendes Ziel betrachtet wird. Je nachdem, welche Erfahrung gemacht wurde und welche Bewertung der einzelne Mensch für die Mütter*erwerbstätigkeit findet, wird diese Erfahrung in den Begegnungen mit weiteren erwerbstätigen Müttern* eine Rolle spielen.

Da Menschen gesellschaftliche Wesen und historisch-kulturell abhängig von dem Wissen, den Einstellungen, wie auch Umgangsweisen der Gesellschaft sind, treffen diese Entscheidungen und bewerten Situationen nicht allein auf der Grundlage eigener biografischer Erfahrung. Sie sind auch Teil einer Mehrheitsgesellschaft, in der miteinander Werte und Verständnisse geteilt werden (Rommelspacher 1995). Wird es als *normal* angesehen, dass Mütter* erwerbstätig sind und wird dies mit beispielsweise emanzipatorischen Bewertungen im Sinne eines Fortschritts betrachtet, so könnten die Menschen dies ebenso als positiv betrachten. Sollte die Erwerbstätigkeit von Müttern* jedoch mit Zwang einhergehen, die alternativen Kinderbetreuungsformen nicht angemessen erscheinen, wird die gesellschaftliche Bewertung im Mittel eher als negativ ausfallen. Auch diese Positionen prägen unbewusst unsere Einstellungen und Wahrnehmungen in der eigenen Biografie. Da pädagogische Fachkräfte ihre Arbeit stark an Werten und Einstellungen, wie auch professionellen Standards orientieren, sind diese zu reflektieren, um unbewusst gesellschaftlich geteilte Vorurteile, Stereotypen und Deutungsmuster zu verringern (Baar/Hartmann/Kampshoff

9 Das meint die Eintragung auf der Geburtsurkunde, sofern dies mit dem sozialen Geschlecht übereinstimmt.

10 „Historisch“ ist im Sinne der geschichtlichen Entwicklung in einer Gesellschaft gemeint. Das Mutter*bild des Nationalsozialismus spielte z.B. in der Bundesrepublik insbesondere in der Säuglingspflege noch lange eine Rolle. „Kulturell“ meint lebensweltliche Unterschiede, die sich nicht an Nationalitäten orientieren. Hier geht es um feine Unterschiede, was in der Umwelt der Personen über Familien, Freundschaften oder Institutionen als „üblich“ angesehen wird. In einem Haushalt mit Handwerker*innen als Eltern könnten beispielsweise andere Werte vermittelt werden als in Haushalten, in denen Eltern in Verwaltungsbereichen tätig sind (*siehe Glossar: Doing Gender*).

2019). Reflexivität ermöglicht eine bewusste, intentionale und damit professionelle Tätigkeit in pädagogischen Feldern. Mit dem theoretischen Teil der Broschüre lade ich Sie ein, Ihr Wissen über Geschlecht und dessen Eigenschaften zu erweitern und sich irritieren zu lassen.



- Welche Erfahrungen haben Sie mit Müttererwerbtätigkeit?
- Wie bewerten sie diese und wie bewerten Menschen aus Ihrem Umfeld diese?
- Wie begegnen Sie als pädagogische Fachkraft erwerbstätigen Müttern?

Im Folgenden wird nun der Blick auf die Kinder gerichtet. Kinder im Alter zwischen null und drei Jahren erlernen erst noch das System der *Zweigeschlechtlichkeit* (siehe Glossar) zu entschlüsseln. Dabei beobachten sie ihre Umwelt und die Bezugspersonen, wie auch Abbildungen und Symbole sehr genau. Sie lernen so, welches Geschlecht sie selbst haben (sollen) und woran zu erkennen ist, welches Geschlecht voraussichtlich ihr Gegenüber hat. Zunächst nutzen Kinder zur Unterscheidung äußere Merkmale wie Haare, Kleidung, benutzte Gegenstände (Paseka 2009). Erst später lernt das Kind, dass sich das Geschlecht mit der Veränderung dieser Merkmale nicht mehr ändert: die Geschlechterkonstanz wird bewusst. Was dabei besonders bedeutsam ist: Die Erwartungen von Erwachsenen an Kinder werden von diesen bereits sehr früh verstanden (Schneider 2013). Schon Säuglinge können sich auf Bezugspersonen einstellen, wie Studien zeigen. Wenn also unbewusst die Erwartungen an Mädchen* und Jungen* aufgrund ihres Geschlechts herangetragen werden – wie zum Beispiel, dass Mädchen* sich vermeintlich besser an Regeln halten können, mehr Rollenspiele spielen und im sozialen Miteinander zurückhaltender sind –, spüren diese die Erwartungen sehr deutlich. Statistisch gesehen treffen diese Persönlichkeitszüge aber nicht auf alle Mädchen* zu. Sie sind also mit Erwartungen konfrontiert, für die sie ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung unter Umständen umstellen müssen, was in bestimmten Fällen für das Heranwachsen herausfordernd wird.

In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass pädagogische Fachkräfte auf die hier beschriebenen geschlechtsbezogenen Bedingungen des Aufwachsens nur begrenzten Einfluss haben. Konsumprodukte wie Spielmaterialien und Zeichentrickfilme können sie nicht ändern, Elternverhalten ist ebenso nicht direkt beeinflussbar. Der Einbezug von Eltern in eine geschlechterreflexive Bildung, Erziehung und Betreuung erfordert viele Anstrengungen, weil dies grundständig die Vermittlung von Kenntnissen über Geschlechterkonstruktionen beinhalten würde. Einfluss haben jedoch pädagogische Fachkräfte auf die eigene und die in der Organisation Kindertageseinrichtung vorzufindenden Einstellungen und Haltungen gegenüber sehr jungen Kindern sowie die Förderung ihrer Entwicklung im Kontext von Geschlecht.

Im Grunde sind also zwei Punkte Voraussetzung, um sich mit Geschlecht in Kindertageseinrichtungen auseinander zu setzen: (1) Die Bereitschaft, sich grundlegende Fragen zu stellen, deren Beantwortung als selbstverständlich erlernt wurden, wie auch (2) die Wirkweise von Benachteiligungen zu kennen und Bedürfnisse adäquat einzuschätzen, um auf die daraus resultierenden Anforderungen angemessen reagieren zu können.

2.1 Eine kurze Definition von Geschlecht und anderen Begriffen

Die Sichtweise auf Geschlecht und damit auch Geschlechterkonstruktionen haben sich im Laufe der Geschichte immer wieder gewandelt. Insbesondere die veränderte Position von Frauen* in der Gesellschaft und die weitestgehend freie Wahl einer eigenen Lebensbiogra-

fie mit Blick auf berufliche Entwicklung, Familienplanung, Lebens- und Begehrensformen¹¹ zeigen die Bedeutsamkeit der Errungenschaften für den einzelnen Menschen (Hagemann/Quataert 2008). Für diese Broschüre stelle ich zur Kontextualisierung Begriffsdefinitionen vor, die einen Einblick in das weitreichende Thema Geschlechterkonstruktionen und damit verbundene Begriffe geben. Diese Einführung kann auch didaktisch genutzt werden, um das Thema Lernenden näher zu bringen. Hierzu werden die zentralen Definitionen in Kästen angezeigt, die dann für Präsentationen oder Handreichungen in der Lehre genutzt werden können.

Geschlechterkonstruktionen

Geschlecht als *Differenzkategorie* (siehe Glossar) ist das Ergebnis einer Konstruktion. So wird Geschlecht häufig über zwei Geschlechterkategorien in binärer Form hergestellt: Frauen* und Männer*. Damit werden andere Formen der Geschlechterzugehörigkeit häufig systematisch ausgeklammert. Die Eigenschaften der jeweiligen Geschlechterkategorien sind dichotom, also gegensätzlich zueinander ausgerichtet. Eine Eigenschaft oder Fähigkeit, die dem einen Geschlecht zugeschrieben wird, kann das andere nicht einnehmen. Dass Geschlecht etwas ist, das durch Menschen gemacht wird, kann beispielsweise an der Stellung von Frauen* über die vergangenen Jahrhunderte nachgewiesen werden. Deren Rechte wurden früh aufgrund von vermeintlichen körperlichen Mängeln (Kinder gebären oder Größe von Organen) dauerhaft beschnitten. Mit dem Fortschritt und mehr Kenntnissen ließen sich diese Verwehrungen von Rechten nicht mehr aufrechterhalten. Heute gestalten sich die Rechte und Diskriminierungen von Frauen* und Mädchen* global unterschiedlich, dabei stellt sexualisierte Gewalt ein weltweit relevantes Thema dar.

Kinder erleben eine geschlechtsbezogene Sozialisation (Kasüschke 2008). In den meisten Fällen werden diese als Mädchen* oder Jungen* angesprochen – durch vielfältige Personen und Materialien. So spielen die Eltern und deren Rollenverteilung mit Blick auf das Modelllernen eine Rolle (Rendtorff 2006). Auch ist pädagogisches Personal und deren Geschlechterverständnisse dabei relevant, aber auch die Repräsentationen von Geschlecht in unterschiedlichen kindbezogenen Materialien (Wagner 2008). Das können Spielmaterialien, Bücher, Abbildungen auf Kleidung, Figuren in Fernsehsendungen oder anderen Medien sein¹². Die Repräsentationen¹³ wie auch die gezeigten Praktiken von Geschlechterkonstruktionen verbleiben nicht nur auf der Ebene des Beobachtens. Unbewusst werden Normerwartungen an Verhalten, Fähigkeiten und auch das Aussehen von Kindern gestellt. Bereits junge Kinder werden konfrontiert mit auf Geschlecht bezogenen Verhaltenserwartungen, bspw. sollen Jungen* Mut und Abenteuerlust zeigen, während Mädchen* soziale Kompetenz und Kooperationsfähigkeit aufweisen sollen. Diese Normen, die aufgrund von Identitätsbildungsprozessen auf starke Resonanz bei Kindern stoßen, führen im ungünstigen Fall dazu, dass die eigenen Bedürfnisse und Wünsche vernachlässigt werden. Judith Butler

11 Begehrensformen bezeichnet die Art und Weise wie und wen wir lieben können. In dieser Bezeichnung von Beziehung sind queere Personen (siehe Glossar: *LGBTIQA**) gut repräsentiert.

12 So verweisen Aktionen wie pinkstinks.de oder klischeesc.de auf die Kritik am binären System und zeigen Alternativen für beispielsweise Spielmaterialien auf. Im Projekt DivSpace wird auf diversityspace.de zum Beispiel Spielmaterial hinsichtlich verschiedener Differenzkategorien analysiert und bewertet, damit diese in Kindertageseinrichtungen sinnvoll und reflexiv eingesetzt werden können.

13 Als Repräsentationen bezeichnet werden Abbildungen, die mit normativen Handlungsaufforderungen einher gehen und deswegen für Modelllernen, aber auch Diskriminierungserfahrungen eine bedeutende Rolle einnehmen.

(2008) spricht davon, dass Kinder vor allem drei Dinge über Geschlecht lernen, wenn sie aufwachsen:

1. Heterosexuell zu sein, ist die Norm;
2. das eigene Geschlecht ist nicht veränderbar;
3. es gibt nur zwei Geschlechter.

Diese Normen erlernen die Kinder nicht nur in der Schule, weil eine Lehrkraft ihnen das auf einem Arbeitsblatt aufzeigt. Auch die Kindertageseinrichtung ist in komplexer Weise dafür verantwortlich, dass Kinder diese Normen verinnerlichen. Judith Butler geht davon aus, dass die kulturellen Gewohnheiten, die Art, wie wir Sprechen und auch die Bilder (Repräsentationen), die wir sehen, die Kinder dies lernen lassen. Was dabei auf der einen Seite als nicht problematisch erscheint – vor allem auch vor dem Hintergrund der Sicherheit für Kinder, die sich die Welt aneignen – wird an zwei Stellen zum Problem.

So sind (1) diese Normen nicht naturgegeben in Körper eingeschrieben, sondern von Menschen gemacht, also konstruiert. Es sind Geschlechterkonstruktionen, die damit einen Konsens abbilden, wie Geschlecht betrachtet werden soll. Besonders gut kann dies an historischen Körpernormen beobachtet werden (Hagemann/Quataert 2008). Während der weibliche* Körper zur Zeit des Barocks besonders blass und füllig für maximale sexuelle Attraktivität sein sollte, ist heute das Ideal ein schlanker und fitter Körper, der noch leichte Bräune vom letzten Urlaub hat. Geschlechterbezogene Körperkonstruktionen sind also veränderbar und damit kulturell abhängig.



Geschlechterkonstruktionen (*siehe Glossar: Konstruktion und Dekonstruktion*) umfasst die Zuschreibung von Personen zu einer Geschlechterkategorie (Frau*, Mann*, andere) und damit verbundene Rollenerwartungen an Verhalten, Fähigkeiten und Eigenschaften einer Person. Diese Zuschreibungen sind historisch und kulturell abhängig und können bei fehlender Passung eine ausgrenzende Wirkung hervorrufen (Gildemeister 2007; Gildemeister/Wetterer 1992).

Das führt (2) dann zu Herausforderungen, wenn Menschen andere Bedürfnisse haben, als ihre Normen der Geschlechterkategorie es zulassen würden. Wenn zum Beispiel Frauen* in Europa um das Ende des 18. Jahrhunderts (politisch) schreiben oder künstlerisch tätig sein wollten, entsprach das nicht dem typischen Lebenslauf und sie wurden – je nach sozialer Schicht – als selbst denkende Personen von der Gesellschaft mit Abwertung und in Teilen dem Entzug sozialer Sicherheit bestraft. Auch Frauen*, die keine Männer* anziehend fanden, und auch homosexuelle Männer* wurden gesellschaftlich zur Verleugnung ihrer sexuellen Orientierung gezwungen, was in vielen Gesellschaften bis heute durchaus üblich ist. Dabei ist es bedeutsam, darauf zu verweisen, dass es einerseits einen Zuordnungszwang gibt, die Mitmenschen also Sicherheit verspüren, wenn sie das Geschlecht ihres Gegenübers eindeutig zuordnen können. Andererseits wird Geschlecht immer auch dialogisch hergestellt. Beide Teilnehmenden einer Interaktion müssen das angegebene Geschlecht anerkennen. Passen die äußeren Merkmale und wahrgenommenen Eigenschaften aber nicht zueinander, kann keine Anerkennung erfolgen (Gildemeister 2008).

Patriarchat

Der Begriff Patriarchat (*siehe Glossar*) beschreibt in der Geschlechterforschung die allgemeine Macht des Mannes* über die Frauen*. Mit dem Begriff werden Strukturen der Ausbeutung, der Nachrangigkeit von Frauen* wie auch symbolische oder direkte Gewalt und deren gesellschaftliche Legitimität gemeint. Patriarchale Strukturen zeigen, dass Männer* gesellschaftliche angesehenere und privilegierte sind, männliche* Eigenschaften als erstrebenswert betrachtet werden und viele Gesetzgebungen vom Mann* als Norm ausgehen. Die Frau* wird mitgedacht. Dies zeigt sich gesellschaftlich beispielsweise in der Durchsetzung vom Recht auf den eigenen Körper bei sexualisierter Gewalt, wo die Rechtsprechung immer noch nicht zuverlässig zugunsten der Betroffenen agiert. Auch bei der mangelnden Bereitstellung sicherer Schwangerschaftsabbrüche sowie deren Entkriminalisierung wird sichtbar, dass die Frau* selbst großes Leid ertragen muss, sollte ein Abbruch notwendig oder gewünscht sein. In vielen Teilen Deutschlands gibt es keine Ärzt*innen, die diese anbieten, eine lange Fahrtzeit ist notwendig. In der Forschung zu Medikamenten oder frauen*spezifischen Erkrankungen (Symptome beim Herzinfarkt, PMS, Endometriose) wurde lange übersehen, dass Frauen* unter Umständen eine andere Behandlung benötigen, andere Symptome haben oder anderen Risiken ausgesetzt sind. Lange wurden medizinische Studien nur mit Männern* als Probanden durchgeführt, so dass die Folgen für Frauen* erst im Laufe der Jahre sichtbar wurden. Auch der Stellenwert von Care-Tätigkeit (*siehe Glossar*) und die Zuweisung dieser Tätigkeit an Frauen* ist Ausdruck des Patriarchats. Im Feminismus wird davon ausgegangen, dass das Patriarchat überwunden werden sollte, jedoch nutzt die Forschung diesen Begriff für die anhaltende Zustandsbeschreibung der Unterdrückung von nicht männlichen* Personen. Hierzu zählen neben Frauen* FLINTA* (*siehe Glossar*) und queere Menschen (*siehe Glossar: Queer*), also auch Personen, die heteronormativen Vorstellungen nicht entsprechen (*siehe Glossar: LGBTIQ**).

Geschlechtliche Identität

Wie eine Person sich einer Geschlechterkategorie zugeordnet fühlt, nennt sich geschlechtliche Identität. Ist diese übereinstimmend mit dem bei der Geburt festgestellten biologischen Geschlechtsmerkmalen, ist die Geschlechtsidentität Cis-Gender. Unterscheidet sich diese von den festgestellten biologischen Geschlechtsmerkmalen, kann die Geschlechtsidentität trans sein. Wenn die Person sich keiner der angebotenen Kategorien zugehörig fühlt, ist die Geschlechtsidentität non-binär. Diese Unterscheidung ist deswegen wichtig, weil oft unhinterfragt davon ausgegangen wird, dass es nur zwei Geschlechter gibt. Damit werden im Alltag häufig andere Optionen ausgeblendet, was zu Zuschreibungen nach der äußeren Wahrnehmung führt. Gerade Menschen, die nicht Cis-Gender (*siehe Glossar: FLINTA*) sind, sind von Ungleichheit deutlich häufiger betroffen.

Was hat das aber mit den sozial hergestellten Geschlechterkonstruktionen zu tun? Die geschlechtliche Identität wird bei der Zuordnung durch andere bedeutsam. Wenn die von außen wahrgenommenen Eigenschaften einer Geschlechtsidentität nicht in das bekannte Muster von binärem Geschlecht (also entweder Frau*- oder Mann*-sein) passen, wird die Geschlechtsidentität durch andere Personen unter Umständen nicht anerkannt. Da Geschlecht immer auch ein Sicherungsmechanismus für Menschen darstellt, versuchen sie untypische Verhaltensweisen, Eigenschaften oder Aussehen in das bekannte Muster zu bringen (Gildemeister/Wetterer 1992, S. 232). Das führt unter Umständen zum *misgendering*, also der bewussten Zuordnung zu einer anderen Geschlechtsidentität.

Sexuelle Orientierung

Anders als bei geschlechtlicher Identität geht es bei der sexuellen Orientierung um Begehrensformen. Viele Menschen gehen davon aus, dass heterosexuelles Begehren, wenn Frauen* Männer* begehren und andersherum die Normalität ist. Das wird Heteronormativität (*siehe Glossar*) genannt und ist für Kinder überall sichtbar: In Geschichten, auf Abbildungen, in den Medien, in Büchern oder auch ihrer Lebenswelt werden beispielsweise traditionelle Familienbilder gezeigt. Diese Bilder bestehen in der Regel aus zwei Sorgetragenden, einer weiblichen* und einer männlichen* Person. Homosexualität, Asexualität oder weitere Formen des Begehrens (*siehe Glossar: LGBTIQ**) werden dabei unterrepräsentiert und sind in vielen Ländern auf der Erde und auch in Deutschland noch nicht so lange anerkannt und akzeptiert. Weiterhin sind damit deswegen starke Vorurteile verbunden, die mit Kindern wie auch Sorgetragenden thematisiert und überprüft werden können.

Relevant in Bezug auf Geschlechterkonstruktionen wird sexuelle Orientierung aufgrund von Normerwartungen der Gesellschaft, beispielsweise der eigenen Eltern, der Freund*innen, dem sozialen Umfeld, wenn eine Person nicht heterosexuell ist. Für viele ist der Lebenslauf mit Heterosexualität verbunden, einen Job finden, (heterosexuell) heiraten, ein Kind bekommen. All das ist auch für queere Menschen möglich, jedoch erleben diese immer, dass ihr Lebensentwurf nicht als Norm wahrgenommen wird (Riegel 2017). Folge kann eine Sorge vor dem Leben mit der eigenen sexuellen Orientierung sein, was zu grundlegenden psychischen Problemen führen kann. Folge kann aber auch sein, dass starke Ausgrenzungsmechanismen und Abwertungen erfahren werden. Mittlerweile gibt es große Vereinigungen und eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz von queeren Lebensformen. Der Christopher Street Day in vielen Städten Deutschlands zeigt dies ebenso wie die Öffentlichkeit queerer prominenter Persönlichkeiten.

Diskriminierung – Auf- und Abwertung aus der Mehrheitsgesellschaft

Bei Geschlechterkonstruktion geht es also viel um Normalität, Normen und Normerwartungen: Was wird als normal und die Ausgangsgrundlage wahrgenommen und was wird als abweichend davon festgestellt? Ausgrenzungen finden aufgrund von Veränderungen bzw. über Othering statt.

Othering bzw. Veränderung bedeutet, dass die Personen mit bestimmten Eigenschaften, die nicht zur Mehrheitsgesellschaft gehören, als ‚anders‘ durch Sprache oder Taten markiert werden und damit eine Abwertung erfahren bzw. weniger Zugang zu Ressourcen oder anderer Teilhabe erhalten (Riegel, 2016).

Der Begriff Mehrheitsgesellschaft bezeichnet denjenigen Teil einer Gesellschaft, der wegen der Größe seines Anteils an der Gesamtbevölkerung die kulturelle Norm eines Gemeinwesens definieren und repräsentieren kann (Rommelspacher, 1995).

In Bezug auf Geschlecht gibt es deutliche Hierarchien: Normal erscheint eine geschlechtliche cis-Identität, die auch heterosexuelles Begehren aufweist und als männlich* zu lesen ist. Dies erklärt die Abwertung von Frauen*, die historisch bereits vor langer Zeit etabliert wurde, indem Frauen* als nicht vollständige Männer* oder auch nicht autonome Subjekte konstruiert wurden. Deswegen ist strukturelle Benachteiligung immer in den Kontext von



Mehrheitsgesellschaft zu betrachten: wer gilt als normal und wer läuft Gefahr, ausgegrenzt zu werden?

Menschen, die der vermeintlichen Normalität entsprechen, werden i.d.R. nicht aufgrund dieser Kategorie ausgegrenzt. Cis-Männer* können dementsprechend in unserer Gesellschaft keine *strukturelle Diskriminierung* erfahren, während Frauen* dies an vielen Stellen erfahren – sowohl rechtlich, körperlich, sozial als auch materiell.

Individuelle Ausgrenzung kann für jede Person relevant werden. Diese haben jedoch keine Auswirkung auf den Status der Person innerhalb der Gesamtgesellschaft, sondern stellen für den Moment eine unangenehme Erfahrung dar. Wenn die Person ansonsten *Privilegien* genießt, weil sie den gesellschaftlichen Anforderungen entspricht, wie z.B. männlich* sein, weiß sein, nicht-behindert sein, sozial gut situiert sein und/oder heterosexuell sein, ist zu reflektieren, ob es sich um eine strukturelle oder individuelle Ausgrenzung handelt.

Intersektionalität ist die Verwobenheit verschiedener Ausgrenzungen. So erlebt eine weiße Frau* eine andere Form des Sexismus als eine Schwarze Frau*. Beeinträchtigte Frauen* werden wieder einen anderen Sexismus erleben. Die *Differenzkategorien* (siehe Glossar) sind miteinander verbunden und erfordern eine Balance zwischen der Betrachtung der individuellen Angehörigkeit zu strukturellen Differenzkategorien, wie auch den Blick auf die damit individuell anders dargelegten Diskriminierungen (Riegel, 2016).



Reflexionsfragen

- Wie stelle ich morgens durch meine Kleidung und/oder mithilfe von Drogerieprodukten mein eigenes Geschlecht her?
- Wodurch können andere mein Geschlecht von Weitem erkennen?
- Was denke ich, wenn ich ein homosexuelles Paar auf der Straße sich küssen sehe?
- Wie würde ich reagieren, wenn ein Junge* immer wieder in der Einrichtung Kleider tragen möchte?
- Was denke ich, wenn ich Personen sehe, bei denen ich das Geschlecht nicht zuordnen kann?



Zum Umgang mit den Reflexionsfragen

Sie selbst als Lehrende können diese Fragen nutzen, wenn Sie sich dem Thema Geschlecht erst annähern. Es ist sinnvoll, die Antworten aufzuschreiben und im späteren Verlauf erneut anzusehen und damit den Lernfortschritt zu dokumentieren. Den Lernenden können die Reflexionsfragen als Anregungen zu Beginn des neuen Themas gestellt werden oder aber zur Überprüfung des Lernprozesses verwendet werden. Auch hier bietet sich eine schriftliche Dokumentation an. Das Ziel von Reflexionsfragen kann nicht ein, eine vermeintlich „richtige“ Antwort zu finden. Beachten Sie in der Bewertung die Privatsphäre der Lernenden sowie den Lernprozess, anstelle der Inhalte. Eine Kombination mit wissensbasierten Fragestellungen kann den Lernerfolg erhöhen.





Weiterführende Literatur

- Gildemeister, Regine/Robert, Günther (2008): Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion - Institution - Biografie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kasüschke, Dagmar (2008): Geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindern unter sechs Jahren. Ein Problemaufriss. In: Rendtorff, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Kinder und ihr Geschlecht. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich. S. 191-202.

2.2 Die Praxis der Fachkräfte im Blick

Pädagogische Fachkräfte sind aufgrund vielfältiger Anforderungen im Fokus aktueller Forschungen und politischer Debatten (Cloos 2020). Kinder sollen über Institutionen wie Kindertageseinrichtungen auf die schulische Laufbahn vorbereitet und optimal gefördert werden, weswegen diese für Bildung zuständig sind (Neumann 2014). Zudem ist die Kindertageseinrichtung als eine Institution zu verstehen, die wie keine andere Einrichtung die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen soll (Scheiwe 2010). Die Kindertagesbetreuung steht also im Spannungsfeld zwischen Aufträgen, die sich auf der einen Seite auf Sorgetragende und auf der anderen Seite auf Kinder beziehen. Zusätzlich lässt sich für die Kindertageseinrichtung ein weiteres Spannungsfeld identifizieren, denn sie soll nach SGB VIII auf der einen Seite Geschlechtergerechtigkeit ermöglichen, bietet aber selbst keine geschlechtergerechten Rahmenbedingungen an: Das Geschlecht spielt eine besondere Rolle in allen Sozialberufen, da die Versorgung und Bildung von Kindern seit langer Zeit Frauen* zugeschrieben wird. Die Zuständigkeit bei der Kindererziehung, -betreuung und -bildung bei Frauen* zu sehen, lässt sich nur langsam auflösen: Immer noch sind weit mehr Frauen* in den Einrichtungen beschäftigt, was eine Konsequenz auf die gesellschaftliche Wahrnehmung hat. Wenn Männer* dort tätig sind, haben sie dreimal so hohe Chancen in Leitungsbereichen beschäftigt zu sein. Mit Blick auf die angespannten Beschäftigungsverhältnisse, wie auch Prestige und Bezahlung des Berufes der Sozialassistentin, der Erzieherin, der Kindheitspädagogin, der Sozialarbeiterin und anderen Tätigen im kindheitspädagogischen Feld sind die Angestellten weiteren Spannungen unterlegen, wie Unterfinanzierung, angespannte Personallage oder hohe Fluktuationen bei gleichzeitig wachsenden professionellen Ansprüchen an die dortige Tätigkeit (Fuchs-Rechlin/Rauschenbach 2021).

Teams von Kindertageseinrichtungen sind heterogen: Verschiedene Professionen bzw. Berufsgruppen wirken und arbeiten hier zusammen. Dies kann vor dem Hintergrund einer voranschreitenden Professionalisierung zu Konflikten führen (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019), auch wenn z.B. pädagogische Orientierungen nicht nur in Bezug auf die berufliche Position und den Abschluss, sondern auch geschlechtsbezogen variieren. Da Geschlecht eine angelernte und sozialisierte Verhaltensweise ist und diese alle Lebensbereiche durchdringt, ist es notwendig, die Geschlechterkonstruktionen der Teammitglieder zu thematisieren und zu besprechen. In solchen Reflexionen kann es jedoch zu unvorhergesehenen Konflikten kommen. Sie sind vergleichbar mit dem Verständnis, das die Fachkräfte von Kindern haben. Das Bild vom Kind einer Fachkraft hat große Konsequenzen auf ihre pädagogischen Handlungen. Ebenso ist es beim Geschlecht: Die pädagogischen Fachkräfte werden unbewusst durch ihre Geschlechterkonstruktionen beeinflusst.

Die Studie zu Geschlechterkonstruktionen von Fachkräften, die dieser Arbeit zugrunde liegt (Garbade 2023), kommt zu dem Schluss, dass diese kein grundlegendes Verständnis davon haben, wie sie mit Geschlecht in der Kindertagesbetreuung umgehen sollen. Sie haben

ein sehr gutes Verständnis davon, dass durch Geschlechtergerechtigkeit soziale Ungleichheit auch bei den Jüngsten verhindert werden soll. Jedoch stellt die Umsetzung aufgrund fehlender Methoden und alltagsbasiertem Wissen eine Problematik dar. Dies lässt sich daraus ableiten, dass die pädagogischen Fachkräfte Geschlecht als irrelevant markieren: Sie sprechen dem Geschlecht in erster Linie bei der Arbeit mit Kindern keine hohe Bedeutung zu. In den Gesprächen selbst jedoch wurde in der Studie deutlich, dass Geschlecht – wie Theorien es auch herausarbeiten – ein starkes Ordnungsprinzip darstellt. Dabei zeigen sich Unterschiede in der Bewertung der Relevanz von Geschlecht von Kindern und Erwachsenen (Garbade 2021). Da es in diesem Teilabschnitt um das Team und die gemeinsame Kommunikation gehen soll, wende ich mich im folgenden Teilkapitel den Bewertungsmechanismen zu, die pädagogische Fachkräfte den Erwachsenen zuschreiben¹⁴. Danach werden Kinder und die Sichtweise der Fachkräfte in den Blick genommen.

2.2.1 Teamarbeit und Kommunikation

Pädagogische Fachkräfte bewerten Geschlecht insbesondere bei Erwachsenen im Alltag. Diese Bewertungen beziehen sich auf Annahmen sowie Auf- und Abwertungen hinsichtlich des Geschlechts. Problematisch wird dies dann, wenn Professionalität überlagert wird – also die Eigenschaften der Geschlechterkonstruktion als wichtiger erachtet werden als das pädagogische Können der Personen. So kann festgestellt werden, dass die pädagogischen Fachkräfte versuchen, in praktischen Tätigkeiten neutral zu bleiben. Weiblichkeit* wird dabei als geschlechtliche Normalitätsfolie von den Fachkräften betrachtet (Kubandt 2016b, S. 55), d.h. es wird als normal angesehen, dass die Fachkräfte weiblich* sind. Männlichkeit* wird damit zur Besonderheit. Dies wird auch in der vorliegenden Studie deutlich. Die pädagogischen Fachkräfte zeigen, dass sie Männern* und Frauen* unterschiedliche Eigenschaften zuschreiben. So bewerten die befragten Fachkräfte die Gelassenheit von Männern* als Errungenschaft für den pädagogischen Alltag und den Umgang im Team. Diese seien im Gegensatz zu Frauen* handlungsfreudiger sowie auch weniger schwierig im Umgang. Frauen* wird zugeschrieben, dass diese sich besser um Kinder kümmern könnten. Die Zuschreibung wird mit Gebärfähigkeit und mit „natürlicher“ Mütterlichkeit begründet. Dieser Umstand würde einerseits einen Gewöhnungseffekt bei den Kindern hervorrufen, weil diese zu Hause vorrangig von Frauen* versorgt werden, aber auch die Fähigkeit zu gebären wird in Zusammenhang mit erfolgreicher Kinderbetreuung gestellt (Garbade 2021). Anhand der Beispiele wird sichtbar, dass es in der binären Konstruktion von Geschlecht immer entweder um den Vorteil für das eine und um den Nachteil für das andere Geschlecht geht. Dies wird als Auf- und Abwertung nach geschlechtlichen Eigenschaften beschrieben. So werden Hierarchien und Machtgefälle verfestigt.

Die genannten Vorurteile enthalten viele Pauschalisierungen, die im privaten Alltag der Fachkräfte vorkommen. Diese Vorurteile erlernen die Gesellschaftsmitglieder durch Medien, Peers, Bezugspersonen oder bereits als Kinder durch die Beobachtung der Umwelt. Es ist also nicht verwunderlich, dass sie Eigenschaften geschlechtlich zuweisen und diese mit Blick auf das pädagogische Können bewerten – ohne in Betracht zu ziehen, dass es auch unterschiedliche Persönlichkeitstypen sowie biografische Erfahrungen gibt, die berücksichtigt werden müssten.

¹⁴ Zur Wahrnehmung von Familien und Sorgetragenden sei auf Fegter et al. 2019 verwiesen.

Wenn Teams in Kindertageseinrichtungen sich mit diesen Vorurteilen begegnen, ohne diese zu besprechen und eventuell reflektieren zu können, kann dies zu Unzufriedenheiten führen, weswegen ihnen präventiv zu begegnen ist.



Reflexionsfragen

- Welche Eigenschaften sind für mich weiblich* oder männlich*? Welche Eigenschaften kann ich nicht zuordnen?
- Welche Persönlichkeiten haben wir im Team? Wie werden diese Persönlichkeiten mit vermeintlich weiblichen* oder männlichen* Eigenschaften verknüpft?
- Welche Orte der Kommunikation haben wir im Team? Wer gestaltet diese Orte und die Art der Kommunikation? Welche Bedeutung haben Geschlecht bzw. stereotypischen Vorstellungen in unserem Team – bei mir und bei den anderen?

2.2.2 Kinder und Geschlecht

Kinder sind flexibel hinsichtlich ihrer Geschlechterkonstruktionen. Sie erlernen das zweigeschlechtliche System erst noch. Es ist davon auszugehen, dass mit drei Jahren die meisten Kinder das eigene und das Geschlecht anderer Personen zuverlässig einordnen können. Ab etwa drei Jahren können Kinder auch die Geschlechterkonstanz begreifen, also die Tatsache, dass das Geschlecht sich mit dem Wechsel von Frisuren oder Kleidungsstücken nicht ändert (Trautner 1991). Die Etikettierung entlang dieser Merkmale hat eine höhere Bedeutung als biologische Merkmale, da diese immer sichtbar sind. Die Rollenkonzepte junger Kinder sind aber je nach Bedürfnis flexibel (Kasüschke 2008). Kinder zeigen eine „hohe situative Varianz und unterschiedliche Konstruktionsformen“ von Geschlecht auf (Kubandt 2016a, S. 226), konstruieren damit aktiv den Alltag in Kindertageseinrichtungen mit, indem sie die Geschlechterzuordnung als Ressource einsetzen, um bspw. Spielinteressen durchzusetzen.

Relevant im Denken über Kinder ist in Kindertageseinrichtungen immer auch die generationale Ordnung, also die Unterschiede im Alter und der Positionierung von Kindern und Erwachsenen. Erwachsene haben mehr Macht als Kinder. Insbesondere Erwachsene, deren Beruf es ist, Kinder zu bilden bzw. in ihren Bildungsprozessen zu unterstützen und zu erziehen, haben einen großen Wissensvorsprung und müssen sich oft entscheiden, welcher Auftrag der Bildung und Erziehung zum Wohl des Kindes beiträgt (Maier 2019). Weil Geschlechterkonstruktionen auch Platzanweiser für gesellschaftliche Hierarchien sind und Kinder erst die Geschlechterkonstanz erlernen, sind Geschlecht und generationale Ordnung immer gemeinsam zu betrachten (Baar/Hartmann/Kampshoff 2019).

In der vorliegenden Studie wird Kindern nur selten Geschlecht von den Fachkräften zugeschrieben. Deutlich wird eine Verunsicherung der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich des Umgangs mit Geschlecht. Insgesamt ist für die Fachkräfte die Gleichbehandlung jenseits des Geschlechts etwas, was die Fachkräfte als relevant erachten. Dennoch wurde in der Studie deutlich, dass ihre eigenen Konstruktionen von Geschlecht gegenüber Kindern verdeckt werden. In der Studie wird die Krippe als eine Art Insel der Gleichbehandlung dargestellt, die keine Ungerechtigkeit zulässt. Ihre Strategie ist die individuelle Betrachtung der Kinder und die Ausrichtung des Handelns an ihren Bedürfnissen (Garbade 2021). Die stellvertretende Deutung der Bedarfe von Kindern ist jedoch höchst störanfällig, weil diese immer vor dem Hintergrund der eigenen Annahmen erfolgt (Jooß-Weinbach 2014). Dies kann verhindert werden, wenn die eigenen Annahmen

1. zu Geschlecht vergegenwärtigt werden
2. die Konsequenzen, die sie erbringen auch angenommen werden können
3. ohne für mögliche Vorurteile oder stereotypes Denken bewertet zu werden.

Reflexionsfragen

- Was für einen Effekt hat es, wenn in der Kindertageseinrichtung in einem Raum allen Kindern alles zur Verfügung steht und wenn beispielsweise Mädchen* von allen eine größtmögliche Offenheit entgegengebracht wird, wenn sie mit Autos spielen? Was passiert, wenn sie sogar dazu ermuntert werden?
- Welche Verantwortung haben pädagogische Fachkräfte, wenn Jungen* von zu Hause viele Autos mitbringen und daraus eine Dynamik entsteht, bei der Mädchen* erst einmal nicht beteiligt werden. Warum werden diese nicht beteiligt?
- Sind im häuslichen Spielmaterial Autos bei Mädchen* und Jungen* gleichermaßen vorhanden?
- Welche Art von Autos ermöglichen die Teilhabe der Mädchen*?
- Was würde passieren, wenn dieses Beispiel auf Jungen* und Puppen bezogen würde?



In meiner Studie hat sich herausgestellt, dass die Fachkräfte sich für die Spielmaterialien, die Kinder zu Hause haben und von zu Hause mitbringen, nicht zuständig fühlen. Sie fassen dies als Geschlechterkonstruktionen auf, die von außen eingebracht werden und deswegen nicht beeinflusst werden können. Alles, was in der Krippe selbst stattfindet, ist in ihrer Zuständigkeit, jedoch bezieht sich das in der Regel im Bereitstellen von Material. Die individuelle Ausrichtung seiner Entwicklung leistet das Kind vor dem Hintergrund seiner Sozialisation, die unter anderem auch geschlechtliche Zuschreibungen enthält. Ob ein Kind überhaupt alle Materialien kennt, mit ihnen vertraut ist und damit spielen darf, ohne beschämt zu werden, sind dabei wichtige Fragen. Ebenso ist die Frage danach wichtig, wie Kinder befähigt werden können, nicht nur im Rahmen ihrer zu erlernenden geschlechtlichen Sozialisation Material auszuwählen oder Verhalten zu zeigen, sondern wirklich ihren persönlichen Interessen und ihren Möglichkeiten folgen können. Deswegen ist Empowerment in der Arbeit mit benachteiligten Gruppen ein hilfreicher Ansatz.

„Empowerment zielt darauf ab, Menschen zu befähigen, mittels Nutzung der eigenen personalen und sozialen Ressourcen, ihre soziale Lebenswelt und ihr Leben selbst zu gestalten. In Empowermentprozessen werden hierarchische oder paternalistische Ebenen verlassen und die vorhandenen Stärken und Ressourcen der Menschen gesucht und betont. Ergebnisse gelungener Prozesse sind die Aufhebung von Ohnmacht und ein gestärktes Selbstbewusstsein. Das Konzept entstammt der US-amerikanischen Gemeindepsychologie und beeinflusst heute die Gesundheitsförderung, Selbsthilfe, Psychiatrie, Jugendhilfe, Organisationentwicklung und Entwicklungszusammenarbeit.“ (Brandes/Stark 2021, o.S.)





Reflexionsfragen

- Wer weiß für ein Kind am besten, was es anziehen soll, wann es was essen soll oder mit was es spielen möchte?
- Wie wählen Kinder Spielmaterialien aus und finde Interessensgebiete? Wie können pädagogische Fachkräfte Interessen für alle zugänglich machen?
- Wie kann Geschlecht beachtet werden, ohne dass es zu sehr betont wird?

2.3 Geschlechterreflexive Haltung und Praxis erreichen

Im Folgenden wird ausgeführt, welche Elemente eine geschlechterreflexive Haltung und Praxis umfassen und wie diese in Lehr-Lern-Settings thematisiert werden können. Dies wird über drei Schritte eröffnet:

1. Anerkennung der Differenz und Benachteiligung zu Geschlecht
2. Wahrnehmen der eigenen Anteile an der bestehenden Ungleichverteilung
3. Thematisierung von Geschlecht im eigenen Alltag ohne Dramatisierung

Tabelle 1: Schritte der Geschlechterreflexivität (vereinfacht)

Um Geschlecht als Kategorie für Lernende als bearbeitbar herzustellen, ist es als *erstes* notwendig, dass diese ihre Relevanz für die Gesellschaft, die kindheitspädagogischen Institutionen und den einzelnen Lebensentwurf anerkennen. Nur durch das Bewusstmachen von gesellschaftlich produzierter Ungleichbehandlung und deren Konsequenzen, die zu Ausschluss führen können, kann ein Wunsch nach Veränderung bestehen. Auch kann es hilfreich sein, sich zu vergegenwärtigen: „Die vergeschlechtlichte Mikrostruktur und die vergeschlechtlichte Makrostruktur reproduzieren und verstärken einander wechselseitig“ (Lorber 1999, S. 47). Also finden sich die gleichen Verhaltensweisen zwischen zwei Personen (Mikrostruktur) als auch innerhalb der gesellschaftlichen Aushandlung in z.B. Medien, Gesetze und Richtlinien (Makrostruktur) wieder. Die gesellschaftlichen Ungleichheiten setzen sich sowohl in Organisationen (der Kindheitspädagogik) als auch in Interaktionen und Beziehungen zwischen den Menschen fort, zum Beispiel zwischen Fachkräften und Kindern oder Sorgetragenden. Dementsprechend gibt es kollektive Anteile der Reproduktion von Geschlecht, jedoch können sich einzelne Personen für ein anderes Handeln entscheiden. Eine solche Entscheidung kann zu Reflexivität gegenüber Geschlechterkonstruktionen führen.

Im *zweiten* Schritt sollten die Lernenden sich selbst in die Verantwortung nehmen und anerkennen, dass sie das System der Zweigeschlechtlichkeit und deren Hierarchisierungen reproduzieren (Kubandt 2018). Die Anerkennung zeigt dann auf, welche Entscheidungsspielräume zur Veränderung vorhanden sind. Beispielsweise kann eine Person die private Beziehung, die in klassischer Arbeitsteilung vollzogen wird, nicht ändern wollen, ist jedoch bereit, im Team über Arbeitsteilungen und Zuschreibungen nachzudenken und Änderungen herbei führen zu wollen. Relevant erscheint, die Autonomie der Lernenden nicht einzuschränken. Sie selbst sollten entscheiden dürfen, inwiefern das Erlernete für ihre eigene Identität zu Änderungen führen wird. Die Beurteilung dieser Entscheidung obliegt nicht anderen.

Zum *dritten* Schritt führt die Thematisierung von Geschlechterkonstruktionen im Alltag, die eine Überbetonung, also Dramatisierung, vermeidet. Ein forschungsorientierter Zugang kann hilfreich sein, um beschreibend (deskriptiv) und analytisch die Gegebenheiten des eigenen Alltags zu resümieren, ohne jedoch in eine Bewertung zu verfallen, ob dies von Vorteil oder unvorteilhaft wäre (Weltzien 2014). So könnte hinterfragt werden, in welchen Situationen Geschlecht unbewusst oder auch bewusst eine Bedeutung einnimmt (z.B. in der Gruppeneinteilung, in der Zuteilung von Bezugsfachkräften, im Wahrnehmen von Fortbildungen, in der Führung von Elterngesprächen) (Kubandt 2019). Die Analyse und Beschreibung könnte zu einem intentionalen Hinterfragen (Reflexion) führen, das prüft, ob Begründungen für die vorhandenen Geschlechterkonstruktionen erstens bekannt und zweitens erwünscht sind. Daraufhin könnte eine Veränderung eingeleitet werden, sofern dies notwendig erscheint. Fehlerkulturen, also die Akzeptanz von Fehlern und die Gelegenheit, daraus zu lernen, ohne verurteilt zu werden, sind für diesen Prozess als besonders hilfreich einzuschätzen. In der begründeten Überprüfung des eigenen Handelns kann eine Bewertung abgewogen erfolgen. Eine vorschnelle Bewertung kann zu einer Dramatisierung führen.

Reflexionsfragen

- Wo gibt es diese Räume der Reflexion über Geschlechterverhältnisse?
- Wer eröffnet diese Räume in welchen Situationen?
- Kann ich selbst diese Räume in meinem Alltag eröffnen und damit mir und anderen die Chance zur Reflexion geben?
- Was sind Verhaltensweisen und Bedingungen, die wichtig für die mögliche Reflexion sind?



3. Didaktische Einführung



Was macht diese Broschüre?

Die Broschüre ermöglicht eine Verknüpfung zwischen Praxis in Kindertageseinrichtungen und Perspektiven aus Kindheits- und Geschlechterforschung. Sie hat den Anspruch zu informieren und Reflexion über die gegebenen Inhalte anzuregen. Dies steht in Zusammenhang mit der Annahme, dass allein das Wissen um die Funktionsweisen von Geschlechterkonstruktionen nicht ausreichend ist, um Handeln verändern zu können, sondern die eigenen biografischen wie lebensweltlichen Annahmen reflektiert und irritiert werden sollten, um eine nachhaltige Veränderung zu bewirken. Dies kann zu einer Position der Unsicherheit führen, die durchaus beim Thema Geschlecht und Differenz im Allgemeinen erwünscht ist, da neue Entwicklungen und Standortpositionen immer wieder neu ein Hinterfragen der bestehenden Verhältnisse erfordern.

Für wen ist diese Broschüre?

Diese Broschüre richtet sich an alle Personen, die in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte im Feld der Kindertagesbetreuung tätig sind. Die Broschüre arbeitet an vorhandenem Interviewmaterial, weswegen ein forschungsorientierter Zugang zum Gegenstand gewählt wird.

Welche Zielgruppe kann die Broschüre wie nutzen?

Diese Broschüre kann sowohl in der Hochschullehre als auch in der Lehre in der Fachschule eingesetzt werden. Die durchführenden Personen sollten mit den Inhalten der Broschüre vertraut sein und diese verstanden haben. Die Reflexionsfragen sind wichtige Instrumente für diese Broschüre. Möglich ist es auch als pädagogische Fachkraft diese Broschüre im Kontext einer Teamfortbildung einzuführen und die Kolleg*innen didaktisch durch das Material zu leiten.

4. Vignetten



Die Vignetten als verdichtete Fallbeispiele zeigen zentrale Stellen im Sprechen von kindheitspädagogischen Fachkräften, wenn sie über Geschlecht nachdenken. Dieses Nachdenken wurde im Forschungsprojekt durch die Forschende mittels ihrer Themensetzungen im Interview hervorgerufen, so dass immer eine beidseitige Betrachtung der Konstruktion in den Interviews erfolgen sollte. Die Vignetten zeigen verschiedene Umgangsweisen mit Geschlecht in kindheitspädagogischen Einrichtungen (in der Krippe). Mit dem Einsatz der Vignetten in der Lehre oder im Unterricht können die eigenen Einstellungen zu Deutungsmustern von Geschlecht thematisiert und reflektiert werden.

Folgende Fragen können beispielsweise an die Vignetten gestellt werden, um einen ersten Zugang zum Thema zu erreichen:

- Wie stellen die Gesprächsteilnehmenden Geschlecht her? Ist es als relevant markiert oder als irrelevant?
- Welche Aussagen führten zu einer Begründung von Relevanz oder Irrelevanz des Geschlechts?
- Welche Themen, die das Geschlecht betreffen, werden in der Vignette sichtbar?

Wählen Sie die Vignette nach verschiedenen Kriterien aus. Die Vignetten des ersten Schlüsselthemas sind für den Anfangsunterricht leichter zugänglich und ermöglichen einen verstehenden Zugang. Die Vignetten des zweiten Schlüsselthemas erfordern bereits Vorwissen. Beachten Sie auch die Länge der Vignette sowie den didaktischen Zugang, den Sie wählen möchten. Wollen Sie stärker entlang theoretischer Fragen arbeiten, sind die Vignetten im ersten Teil besser geeignet, für die kreativere Arbeit eignen sich die Vignetten im zweiten Teil. Berücksichtigen Sie auch die heterogenen biografischen Erfahrungen der Lernenden und klären Sie vorher didaktisch, welchen Stellenwert Geschlecht für die Teilnehmenden selbst hat. Dies erleichtert den reflexiven Zugang, dem diese Broschüre gerecht werden möchte.

Übersicht der Fallvignetten		
Schlüsselthema I: Pädagogische Irrelevanzdemonstration		
	Relevanz von Geschlecht	
Fallvignette 1	Was das Kind braucht	
Fallvignette 2	Bedeutung des eigenen Geschlechts	
Fallvignette 3	Wunsch nach Erklärungen	
	Vermeidung von Geschlecht	
Fallvignette 4	Das Kind individuell betrachten	Individualisierende Strategie
Fallvignette 5	Nur das Kind in den Blick nehmen	
Fallvignette 6	Zwei Perspektiven auf Sorge	Affirmativ-normalisierende Strategie
Fallvignette 7	Grundlegende Unterscheidungen	
Fallvignette 8	Nicht-Zuständigkeit außerhalb der Krippe	Räumlich-egalisierende Strategie
Fallvignette 9	Gleiche Möglichkeiten für alle ermöglichen	
Schlüsselthema II: Dramatisierung von Geschlecht am Beispiel von Männern* in Kindertageseinrichtungen		
Fallvignette 10	Abwertung von Frauen*	
Fallvignette 11	Teamarbeit und Geschlecht	
Fallvignette 12	Aufwertung von männlich* zugeschriebenen Eigenschaften	

Tabelle 2: Übersicht der Fallvignetten

4.1 Schlüsselthema I: Pädagogische Irrelevanzdemonstration

In Kindertageseinrichtungen wird Geschlecht als wichtiges Thema für verschiedene Bereiche identifiziert, wie z.B. in Bezug auf Gleichberechtigung, Personalfragen, Arbeitsteilungen und auch im Kontext von Fragen der Familiarität. In der Studie wurde die Frage nach der Relevanz von Geschlecht für pädagogische Fachkräfte untersucht. Hierfür wurden bei 12 kindheitspädagogischen Fachkräften Interviews erhoben, in denen die Fachkräfte über ihren Alltag sowie den Umgang mit Geschlecht sprechen. Die Interviews wurden nach der konstruktivistischen Grounded Theory (Charmaz 2014) analysiert und ausgewertet. Der erste Teil dieses Schlüsselthemas wird sich damit befassen, wie die befragten pädagogischen Fachkräfte Geschlecht als relevant beschreiben (4.1.1). Weiterhin konnten drei Formen der Pädagogischen Irrelevanzdemonstration rekonstruiert werden. Hier wird von den Befragten Geschlecht als nicht relevant gesetzt. Die drei Formen werden im zweiten Teil des Schlüsselthemas (4.1.2) vorgestellt und mit Vignetten belegt. Nach jeder Vignette wird ein kurzes Deutungsangebot formuliert, das für die Besprechung der Interviewsequenz verwendet werden kann. Außerdem stehen Reflexionsfragen unter der Vignette zur Verfügung, die sensibilisierend wirken sollen und in der Lehre für den verstehenden Zugang zu den Vignetten genutzt werden können.

4.1.1 Die Relevanz von Geschlecht

Zentrale Frage der Studie war, welche Relevanz von den pädagogischen Fachkräften Geschlecht zugesprochen wird. Als Ergebnis lässt sich – sehr verkürzt – festhalten, dass Geschlecht je nach *Akteur*innen* unterschiedlich relevant wird. Bezogen auf die *Kinder* lässt sich zeigen, dass die pädagogischen Fachkräfte hier grundsätzlich die Bedeutung von Geschlecht absprechen. Aufgerufen wird ein Gerechtigkeitsnarrativ, das eine Gleichbehandlung aller fokussiert. Bei der *eigenen Person* werden in Bezug auf Geschlecht die Persönlichkeit sowie die Charakteristika in den Mittelpunkt gestellt. Bei der Beurteilung von *anderen Fachkräften* wird das Geschlecht stark thematisiert. *Sorgetragende bzw. Eltern* werden ebenfalls über Zuschreibungen des Geschlechts beschrieben.

	Irrelevanz des Geschlechts	Relevanz des Geschlechts
Gruppen	Kinder	Erwachsene
Gesellschaftliche Räume	Pädagogik	Alltag

Abbildung 2: Relevanz von Geschlecht nach Personengruppe (eigene Darstellung)

Was mit dieser Unterteilung einhergeht, ist eine Bestimmung, dass Geschlecht im pädagogischen Alltag keine Relevanz erhält, während im außerpädagogischen Alltag die Relevanz bis hin zu einer Dramatisierung erfolgt (siehe auch Schlüsselthema II). Das heißt, die Fachkräfte sagen aus, dass sie in Bezug auf das Geschlecht pädagogisch nicht reagieren müssten.

Fallvignette 1: Was das Kind braucht

Das Interview wird mit einer Gruppenleitung in einer Krippe geführt. Im Interview betrachten die pädagogische Fachkraft und die Interviewerin eine Szene, die die Interviewerin von der Fachkraft gefilmt hat. Die Interviewerin stellt der Fachkraft hierzu Fragen. In der vorher gezeigten Videoszene wickelt die Fachkraft ein etwa zweijähriges, als männlich* gelesenes Kind. Nach dem Anschauen der Videoszene und der Situationsbeschreibung durch die Fachkraft stellt die Interviewerin die Frage, ob die Fachkraft ein Mädchen* anders gewickelt hätte als das als männlich* gelesene Kind.



Cornelia: Also ich hätt mich nicht anders verhalten. Ich hätte ihn wahrscheinlich nur n bisschen anders sauber gemacht im Intimbereich, das ist klar. Mädchen muss man anders sauber machen, aber ansonsten=ich hätt n Mädchen genauso viel Zeit gegeben wie n Jungen. Also, da spielt für mich keine Rolle, welches Geschlecht da vor mir liegt, sondern eher welches Kind, welches was braucht, das Kind jetzt gerade, was kann ich dem Kind geben.



Reflexionsfragen

- Welches ist das zentrale Thema in dieser Fallvignette?
- Warum fragt die Interviewerin danach, ob ein Junge* und ein Mädchen* unterschiedlich gewickelt wird?
- Was macht die Fachkraft hier als pädagogisch (nicht) relevant deutlich?
- Wann passiert es, dass ich selbst Mädchen* und Jungen* unterschiedlich behandle? Warum geschieht das und möchte ich das?
- Eigene Fragen ...



Platz für Notizen und Anmerkungen

Deutungsangebot

Andersheit spielt eine große Rolle in diesem Abschnitt. So wird durch die Frage der Interviewerin, ob ein Mädchen* anders gewickelt worden wäre, Geschlecht hervorgerufen. Im Sinne des von ihr thematisierten Gleichbehandlungsgebots bezieht sich die pädagogische Fachkraft darauf, dass sie sich nicht anders verhalten hätte, wenn das Kind ein anderes Geschlecht gehabt hätte. In den Mittelpunkt rückt der biologische Unterschied, weil sie Geschlechterkonstruktionen als nicht relevant erachtet. Wickeln als pflegerischer Prozess beinhaltet Komponenten der körperlichen Berührung, Reinigung und Ausscheidung. Dementsprechend markiert die pädagogische Fachkraft die „technische“ Besonderheit, dass Jungen* und Mädchen* unterschiedlich im Intimbereich gereinigt werden müssen. Dies ist aber aus ihrer Sicht kein so großer Unterschied und wird als „ein bisschen“ umschrieben. Zentrale pädagogische Kategorie ist die „Zeit“ in diesem Abschnitt. Als gefragt wird, ob ein Mädchen* anders behandelt werden würde als ein Junge* wird mit der zentralen Währung des pädagogischen Alltags reagiert: „ich hätte n Mädchen genauso viel Zeit gegeben wie n Jungen“. Somit wird Zeit als bedeutsamer als das Geschlecht hervorgehoben. Dabei positioniert sich Cornelia selbst als aktiv und nimmt ihre pädagogische Rolle für den Prozess an, indem sie sich darauf bezieht, dass sie selbst Zeit geben kann. Gleichzeitig betont sie direkt danach, dass das Geschlecht „keine Rolle“ für sie spielen würde. Relevant wäre eher, welche Bedürfnisse das Kind äußere und wie die pädagogische Fachkraft sie erfüllen könne. Damit werden Bedürfnisse im Rahmen von stellvertretender Deutung (Jooß-Weinbach 2014) ebenfalls als wichtiger als das Geschlecht der Kinder hervorgehoben.

Die Annahme der pädagogischen Fachkraft wird hier deutlich, dass *Unterscheidungen-Machen* ein nicht erstrebenswerter Zustand ist. Unterscheidungen hinsichtlich des Geschlechts hätten auch hinsichtlich möglicher unterschiedlicher geschlechtsbezogener Fähigkeiten des körperlichen Bewusstseins des Kindes oder einen sich darauf beziehenden empowernden Körperzugangs thematisiert werden können. Als pädagogisch relevante Faktoren werden jedoch *Zeit* und *Bedürfnisse* hervorgehoben.

Fallvignette 2: Bedeutung des eigenen Geschlechts

Die Gruppenleitung Bettina wird mit einem Videostimulus interviewt. Im Interview betrachten die pädagogische Fachkraft Bettina und die Interviewerin eine Szene, die die Interviewerin von der Fachkraft gefilmt hat. Die Interviewerin stellt der Fachkraft hierzu Fragen. In der im Interview angesehenen Videosequenz wird eine Situation nach dem Mittagsschlaf gezeigt, wo Bettina ein etwa zweijähriges als männlich* gelesenes Kind beim Anziehen unterstützt. Die Kinder schlafen in einem anderen Raum und laufen, in einem Körbchen ihre Anzihsachen, über den Flur in den Gruppenraum. Die pädagogische Fachkraft Bettina hilft dort denjenigen, die es benötigen, sich anzuziehen. Die Situation zeigt zwei Kinder: ein als männlich* gelesenes Kind, das viel Unterstützung erhält und ein als weiblich* gelesenes älteres Kind, das viel allein im Hintergrund agiert.



Interviewerin: was für eine Bedeutung hat es in der Situation, dass du eine Frau bist?

Bettina: ich glaube gar keine (..) also, ne ich glaube gar keine (..) also ich hatte bisher noch kein Kind in der Krippe, was sich gestört gefühlt hat, dass ich eine Frau bin

Interviewerin: hm

Bettina: also, wüsst ich jetzt nicht, ne (..) naja, ist ja auch schon schwierig das zu äußern, aber Kinder könnens ja schon (..) signalisieren=also wir haben ja im Waschraum zum Beispiel eine Kabine, wo die Kinder sich reinsetzen können, wo eine Tür vor ist, die anderen sind ja offen (..) drei Toiletten und eine so, wo sie sich zurück ziehen können, wenn sie dieses Schamgefühl ja auch entwickeln

Interviewerin: hm

Bettina: (..)aber (..) ne, ich wüsste jetzt kein Kind, was, in meiner ganzen Berufszeit im Krippenalter, den es gestört hätte. (..) ne



Reflexionsfragen

- Welches Thema ist in diesem Abschnitt zentral?
- Warum fragt die Interviewerin nach dem Geschlecht? Was bedeutet das?
- Wie antwortet Bettina und warum in dieser Weise?
- Welche Bedeutung messen Sie Ihrem eigenen Geschlecht für Ihre pädagogische Arbeit zu?
- Welche biografischen Erfahrungen können Sie ausmachen, an denen Sie selbst Geschlecht als wichtig erachten?
- Eigene Fragen...



Platz für Notizen und Anmerkungen

Deutungsangebot

Die Interviewerin fragt Bettina, welche Bedeutung ihre eigene Weiblichkeit* in der gemeinsam betrachteten Situation der Videosequenz habe. Bettina zeigt sich irritiert und denkt nach. Die Transkriptionssignale verweisen auf eine Pause von fünf Sekunden. Dann antwortet sie, dass sie nicht glaube, dass eine Bedeutung vorhanden sei. Da die Interviewerin vorher nicht gefragt hat, ob eine Bedeutung vorhanden sei, sondern Geschlecht als Einflusskategorie vorausgesetzt hat („was für eine Bedeutung“), ist es im Rahmen der sozialen Erwünschtheit eine starke Positionierung durch Bettina, die Bedeutung von sich zu weisen.

Nachdem Bettina die geringe Bedeutung zweimal von sich gewiesen hat, fokussiert sie einen problemorientierten Blick. Um ihre Aussage zu belegen, sagt sie, dass sich bisher kein Kind von der Weiblichkeit* gestört gefühlt habe. Damit stellt Bettina die Anfrage nach Geschlecht in einen krisenhaften Zusammenhang, der Pädagogik stören oder verhindern könnte. Dementsprechend kann rekonstruiert werden, dass Geschlecht eine Bedeutung erhält, sofern ein Problem in der Passung zwischen Kind und Fachkraft entsteht. Bettina deutet dementsprechend Geschlecht nicht als bedeutsam, weil sie keine Anzeichen dafür bei einem Kind ausgemacht hat. Dies wird auch im Folgenden sichtbar, wenn sie sich auf ihre Wahrnehmung bezieht („wüsst ich jetzt nicht“) und dann einräumt, dass die Kinder (unter Dreijährige) sich dahingehend „schwierig“ äußern könnten. Obwohl die sprachlichen Fähigkeiten unter Dreijähriger dahingehend noch eingeschränkt sein können, bezieht sich Bettina auf den Status des Kindes als autonomes Subjekt, das Signale senden kann bzw. muss, wenn für das Kind etwas Problematisches vorliegt. Das Verstehen der Signale im Rahmen der stellvertretenden Deutung (Jooß-Weinbach 2014) scheint Bettina als nicht krisenhaft anzusehen. Sie ist sich sicher, dass sie solche Signale korrekt gedeutet hätte. Wie und in welcher Weise ein Kind ein Unwohlsein „signalisieren“ könnte, wird in der folgenden Aussage imaginiert. Das ausgewählte Beispiel der Scham beim Toilettengang zeigt, dass Geschlecht als Abgrenzungsfolie in Intimität entworfen wird. So könnte sich ein Kind, ausgelöst durch die Weiblichkeit* der Fachkraft, schämen, auf eine Toilette ohne Tür zu gehen. Für sie wird Geschlecht hier aber zu einer biologischen Komponente, die durch das soziale Phänomen der „Schamhaftigkeit“ zu einer Entwicklungsaufgabe von Kindern gehört, der durch das Schließen der Tür beim Toilettengang begegnet werden kann. Am Ende des Abschnitts überspitzt Bettina erneut ihre Einschätzung eingangs und bezieht sich auf die Dauer ihrer Berufserfahrung, um aufzuzeigen, dass das Geschlecht in problematischer Hinsicht aus Sicht der Kinder noch nie Bedeutung gehabt habe. Sie antwortet damit also nicht nur in Bezug auf die Situation der Videosequenz, sondern schließt eine Bedeutung mit möglicherweise notwendiger pädagogischer Intervention für ihre gesamte Tätigkeit in der Krippe aus.

Fallvignette 3: Wunsch nach Erklärungen

Die Interviewerin interviewt Cornelia, die Gruppenleitung einer kleinen Krippe. In dem mit der pädagogischen Fachkraft Cornelia durchgeführte Interview wird immer wieder deutlich, dass die Befragte sehr interessiert an dem Thema Geschlechterkonstruktionen ist. Immer wieder bezieht sie sich auf Unterscheidungen zwischen Mädchen* und Jungen* sowie Frauen* und Männern*. Dabei spielt eine besondere Rolle, dass sie Männern* Eigenschaften wie Gelassenheit und Ruhe zuschreibt und sich diese für sich selbst wünscht, jedoch glaubt, dass diese Eigenschaften an Männlichkeit* biologisch geknüpft wären. Auch nimmt sie wahr, dass Männer* mehr „Ansagen“ gegenüber Jungen* machen würden und sie dieses Verhalten als erfolgreich einschätzt. Vor dem hier dargestellten Abschnitt beschreibt sie die Andersheit ihrer jetzigen Kindergruppe durch die höhere Anzahl an Jungen* und betont, dass sie sich eine Fortbildung wünschen würde. Die Frage der Interviewerin bezieht sich auf den Wunsch nach Fortbildung.



Interviewerin: was würdest du dir da wünschen?

Cornelia: (.) Einfach nur mal eine Erklärung, warum das so anders ist, deswegen war ja auch dieses Thema so spannend für uns, und was ich anders machen könnte, damit es den Kindern allen gut besser geht.

Interviewerin: Ja.

Cornelia : Ne, dass jeder so auf seine Kosten kommt und jeder so gefordert fördert und gefördert wird, wie es irgendwie geht. Eigentlich- vor allem diese Erklärung, warum ist es anders (.) mit Mädchen als mit Jungs. Warum sind Jungs, ist ne Jungsgruppe schwieriger als ne Mädchengruppe.



Reflexionsfragen

- Wie beschreibt Cornelia Jungen* und was wissen wir über die Mädchen* in ihrer Krippe?
- Inwiefern werden für Cornelia Geschlechterunterschiede im Pädagogischen relevant?
- Warum möchte Cornelia eine Erklärung für Geschlechterunterschiede?
- Nehmen Sie bei sich selbst oder in ihrem Umfeld auch solche Zuschreibungen wahr, wie Frauen*, Männer*, Mädchen*, Jungen* sein sollen? Wenn ja, welche und woher glauben Sie, kommen diese?
- Sammeln Sie Zuschreibungen zu Mädchen* und Jungen* und überlegen Sie, warum Cornelia in einer Krippe Jungen* als schwieriger erlebt?



Platz für Fragen und Notizen

Deutungsangebot

Während die beiden ersten Vignetten aufzeigen, dass die Bedeutung des Geschlechts von den Befragten als nicht für den pädagogischen Alltag relevant erachtet wird, zeigt diese Vignette einen Bedarf der pädagogischen Fachkraft zur Vertiefung des Wissens in Bezug auf das Thema Geschlecht. Zentrale Themen in diesem Abschnitt sind *Andersheit* und *schwierig sein*. Mit Blick auf die Fortbildungen wünscht sich Cornelia vor allem auch Erklärungen der wahrgenommenen Andersheit von Jungen*. Dabei beruft sie sich auf das teambezogene WIR und die Teilnahme an der Interviewstudie („deswegen war ja auch dieses Thema so spannend für uns“) und verdeutlicht damit einen Bedarf, der über sie selbst hinausgeht und zumindest ihr eigenes Team betrifft. Mit Blick auf eine mögliche Fortbildung zeigt Cornelia – nun wieder im Wechsel zu ihrer Person – die Bereitschaft, die eigenen Verhaltensweisen zu verändern. Als Ziel wird eine Verbesserung des Wohlbefindens aller Kinder genannt. Mit dieser Position lässt sich vermuten, dass Cornelia davon ausgeht, dass sie derzeit die Jungen* nicht ideal begleiten kann. Sie geht davon aus, dass sie etwas „anders“ machen muss, damit es „den Kindern allen gut, besser geht“.

Das Motiv der nicht optimalen Begleitung von Jungen* wird verstärkt durch die weiteren Aussagen, dass sie sich wünscht, alle würden auf ihre Kosten kommen, also von dem Einrichtungsbesuch in derselben Art profitieren. Umschrieben wird dies mit dem Begriff des „Förderns und Forderns“, was impliziert, dass sie nicht nur in die Bildung und Entwicklung von Jungen* investieren möchte, sondern auch im Sinne des „Forderns“ durchaus überlegt, wie sie Jungen* adressieren kann, damit diese auch in die Verantwortung für ihr *schwierig sein* genommen werden. Da es sich um unter dreijährige Kinder handelt, kann dabei einerseits eine Zukunftsorientierung ausgemacht werden (was wird aus den Jungen*, wenn ich nicht interveniere?) (vgl. auch Fegter 2013), andererseits wird Cornelias Überforderung sichtbar, da sie ihre Verantwortung gern weitergeben möchte. Dabei fokussiert sie erneut die Andersheit zwischen Mädchen* und Jungen* und ihr Erkenntnisinteresse, dass sie gern eine Erklärung dazu hätte. Bedeutsam in diesem Moment wird die implizit zugesprochene pädagogische Relevanz von Geschlecht, bezogen auf Gruppenkontexte in Krippen. So scheint es für Cornelia und ihre Arbeit in einer spezifischen Weise herausfordernd zu sein, mit einer Jungengruppe* zu arbeiten, so dass sie einen Fortbildungsbedarf reklamiert. Die Zuschreibungen der Eigenschaften *schwierig* zu Jungen* werden naturalisiert, da sie die Jungen* als homogene Gruppe positioniert und die Mädchen* in binärer Logik dem gegenüberstellt. Über das Verhalten der Mädchen* kann in diesem Abschnitt nur im Kontrast zu den Jungen* etwas ausgesagt werden.

4.1.2 Die Vermeidung von Geschlecht als relevante Kategorie

Bei der Auswertung der Interviews der Studie zu Geschlechterkonstruktionen von kindheutspädagogischen Fachkräften wurde das Deutungsmuster der *Pädagogischen Irrelevanzdemonstration* (siehe Glossar: (Ir)Relevanzdemonstration) als *Kernkategorie* (siehe Glossar) identifiziert (Garbade 2021; 2023).



Ein Deutungsmuster ist überindividuell, betrifft also viele Menschen in ihrem Alltag. Deutungsmuster sind weitestgehend unbewusst und werden durch Medien, Lebensrealitäten und zum Beispiel Werte und Normen in der jeweiligen historischen Epoche geprägt. Deutungsmuster haben eine lange Gültigkeit und lassen sich nur langsam und schwer über Generationen verändern. Ein Deutungsmuster kann aus unterschiedlichen Deutungsmusterelementen bestehen. (Arnold 1983; Keller 2011; Lüders/Meuser 1997)

Pädagogische Irrelevanzdemonstration bedeutet, dass viele andere Bereiche in den Interviews auf der ausgesprochenen (expliziten) Ebene relevanter als Geschlecht gemacht werden. Angeführt werden zum Beispiel Alter, Entwicklungsstand oder Persönlichkeit als Einflussfaktoren. Auf der unbewussten (impliziten) Ebene wird aber deutlich, dass Geschlecht eine zentrale Kategorie der Bewertung im pädagogischen Alltag darstellt. Dennoch versuchen die Fachkräfte durch drei Strategien Geschlecht in der Pädagogik keine Bedeutung zuzusprechen. Als zentral konnten drei Strategien der Befragten zur Vermeidung der Relevanz von Geschlecht herausgearbeitet werden. Die individualisierende, die affirmativ-normalisierende und die räumlich-egalierende Strategie. Als Strategien werden hier in den Interviews beschriebene Verhaltensmuster bezeichnet, die in der Bewältigung des Alltags hilfreich sind. Diese Verhaltensmuster, die in Kommunikation deutlich werden, sind ein Teil des Deutungsmusters der *Pädagogischen Irrelevanzdemonstration*, weil diese aufzeigen, wie Geschlecht Bedeutung abgesprochen wird.

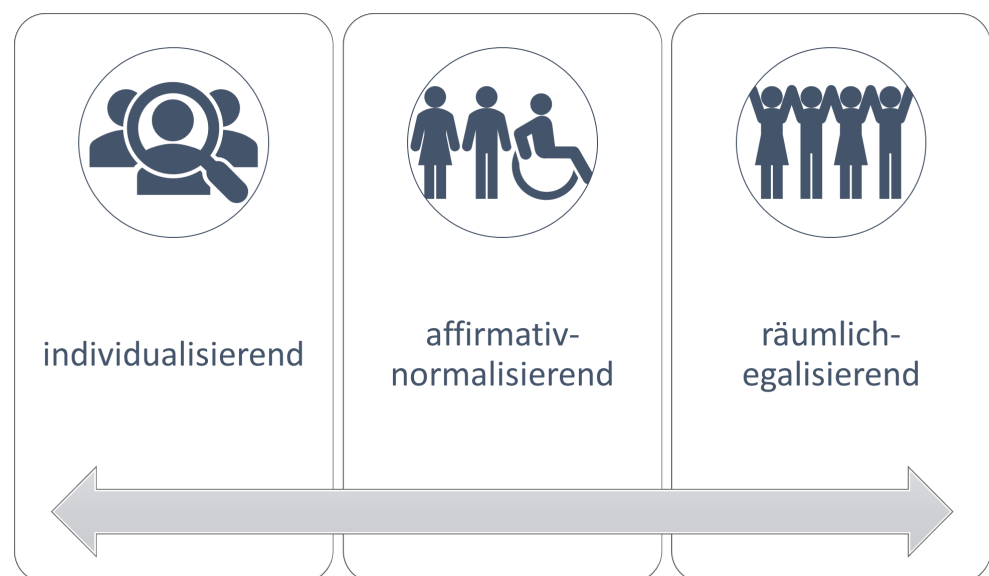


Abbildung 3: Strategien der Pädagogischen Irrelevanz im Überblick (eigene Darstellung)

Für den Kontext von Kindertagesbetreuung ist festzuhalten, dass die Strategien (individualisierend, affirmativ-normalisierend und räumlich-egalierend) von allen Fachkräften gleichermaßen an unterschiedlichen Stellen benannt wurden. Deswegen kann davon ausgegangen werden, dass die Strategien mit bestimmten Begründungsmustern einhergehen, die

konstitutiv für das Feld der Kindertagesbetreuung sind. Im Folgenden werden die Begründungsmuster der einzelnen Strategien vorgestellt.

Individualisierende Strategie

In dieser Strategie wird Geschlecht mit dem Verweis auf die individuelle Betrachtung von Kindern im jeweiligen Kontext als nicht relevant markiert. Geschlecht spielt aus Perspektive der Interviewten keine Rolle, weil Individualität im Vergleich zu Geschlecht als bedeutsamerer Ankerpunkt für die Betrachtung von Kindern empfunden wird. Wenn in den Interviews ein Kind individuell betrachtet wurde, hat dies zur Konsequenz, dass durch die Unterordnung der Kategorie Geschlecht unter der Maßgabe, Kinder individuell zu betrachten, Geschlecht damit ‚mitbearbeitet‘ bearbeitet erscheint. Damit wird es auch nicht mehr notwendig, sein pädagogisches Handeln an der Kategorie Geschlecht auszurichten.

Affirmativ-normalisierende Strategie

In dieser Strategie betonen die Teilnehmenden, dass Unterschiede zwischen den Geschlechtern normal und gut für die Menschen seien. Diese Unterscheidungen werden vordergründig in Bezug auf erwachsene Personen aufgeführt. So werden natürliche Unterschiede zwischen Frauen* und Männern* als zweckdienlich und damit hilfreich für die pädagogische Praxis entworfen. Diese Strategie ist anschlussfähig an ein biologisches Verständnis von Geschlecht, bei dem angenommen wird, dass Eigenschaften, die Frauen* nicht haben, bei Männern* vorhanden seien. So werden Frauen* als nicht klar und durchsetzungsfähig gegenüber Jungen* positioniert. Im Gegenzug wird Männern* die Eigenschaft der Durchsetzungsfähigkeit zugeschrieben. Die Unterscheidungen werden aber nicht als Zuschreibungen verurteilt oder kritisiert. Sie sind notwendig, da davon ausgegangen wird, dass nur durch ein Zusammenspiel von Frauen* und Männern* ein Kinder als Mädchen* und Jungen* angemessen pädagogisch begleitet werden können. Dadurch wird jedoch ein von Frauen* vorrangig gestaltetes Handlungsfeld wie das der Krippe personell als unzureichend besetzt verstanden. Dies hat Konsequenzen für das professionelle Verständnis der eigenen Identität als pädagogische Fachkraft. Konsequenz einer affirmativ-normalisierenden Betrachtung von Geschlecht ist, dass eine Befassung mit Geschlecht nicht notwendig wird, da die Eigenschaften der Personen nicht beeinflusst werden können.

Räumlich-egalisierende Strategie

Mit dieser Strategie wird die Krippe zu einem Ort der Gleichheit, an dem keine Ungleichheit stattfinden kann. Der Raum der Krippe wird damit zu einer Insel erhoben, die innerhalb der Gesellschaft Chancengleichheit umsetzt. Problematisch ist die verinselnde Betrachtung von Raum, da die Mitglieder des Raums Krippe in die Gesellschaft immer eingebunden sind und damit auch den vorherrschenden Machtmechanismen wie sozialer Differenz unterliegen. Es entsteht die Illusion, als seien Kinder und Eltern in der Krippe sicher vor Chancenungleichheit. Indem Geschlecht bereits durch das Betreten der Krippe als irrelevant erklärt wird, werden Reflexionen der eigenen Anteile und Positionierung in den sozialen Beziehungen verhindert.

Wie kann mit den Strategien in der Qualifizierung gearbeitet werden?

Die verschiedenen Strategien können nun genutzt werden, um mit Lernenden in das Gespräch zu gehen. Als erfolgversprechend kann hierbei der Zugang über eigene praktische oder lebensweltliche Erfahrungen betrachtet werden. Da die Strategien Teile eines Deutungsmusters darstellen, ist es wahrscheinlich, dass die Lernenden mit ihnen in Berührung gekommen sind oder diese sogar selbst anwenden. Fokussierende Fragen könnten sein:

- Wann und auf welche Weise ist Ihnen Geschlecht in der Kindertageseinrichtung schon mal aufgefallen?
- Wo und wie wurde das Geschlecht eines Kindes relevant für die Beurteilung der Situation?
- Welche Erfahrungen haben Sie in Ihrem Umfeld/Ihrem bisherigen Leben mit Geschlechterzuschreibungen gemacht?
- (Nach vorheriger Erarbeitung der Strategiebeschreibungen) Finden Sie typische Sätze, mit denen Fachkräfte entlang der jeweiligen Strategien argumentieren.

Fallvignette 4: Das Kind individuell betrachten (individualisierende Strategie)

Die Interviewerin betrachtet mit der Fachkraft Bettina gemeinsam eine Videosequenz, in der diese mit einem als männlich* gelesenen Kind (Sam) zu sehen, das sie anzieht. Die Interviewerin fragt vor diesem Abschnitt nach, ob Geschlecht in der Situation eine Rolle spiele. Bettina antwortet, dass dies vielleicht bei körperlichen Gegebenheiten der Fall sei, wie das Zurechtrücken der Boxershorts, sie sich jedoch sonst keine Gedanken beim Anziehen über Geschlecht mache. An dieses Gespräch schließt die folgende Interviewsequenz an.

Interviewerin: was glaubst du, warum machst du dir keine Gedanken darüber?

Bettina: (3) ich seh das KIND, also ich seh in dem Moment nicht das Geschlecht, ich seh das Kind=das Kind braucht Hilfe beim Anziehen und ich helfe ihm. Und wenn es mir seine Haarspangen und seine Haargummis hinlegt dann, alles klar, ich mach da jetzt noch die Zöpfe oder ich bind die Haare zusammen oder (..) das witzige ist, bei Sam, der kam auch schon mit Haarspangen, und dann hab ich auch IHM die Haarspangen reingemacht und das ist mir dann- also ich find das dann nicht wichtig. Er fands schön (..) dann machen wir das (..) so (hm) hat er sich gefreut drüber ((lacht))



Reflexionsfragen

- Welche zentralen Themen sind in diesem Abschnitt zu finden? Was ist Bettina wichtig?
- Welche Funktion nimmt das Beispiel von Sam mit den Haarspangen ein? Warum erzählt Bettina das?
- Welche Themen werden wichtiger als das Geschlecht des Kindes positioniert?
- Machen Sie selbst Unterschiede aufgrund des Geschlechts eines Kindes, wenn Sie es bspw. anziehen würden? Wenn ja, welche und woher kommt dies?



Platz für Fragen und Notizen



Deutungsangebot

Für Bettina steht in diesem Interviewausschnitt das Bedürfnis des Kindes im Vordergrund. Die individuelle Betrachtung wird als gewichtiger betrachtet als der Einbezug des Geschlechts. Hervorzuheben ist hier, dass in der Antwort Bettinas „Geschlecht“ und „individuelles Kind“ zueinander in Konkurrenz gesetzt wird. Bettina vermittelt, sie sehe nicht das Geschlecht, sondern das (individuelle) Kind. Was sie damit meint, wird im Folgenden deutlicher, wenn Bettina das Anziehen des Kindes in den Mittelpunkt ihrer Deutung der Unterstützungsleistung stellt („Das Kind braucht Hilfe beim Anziehen und ich helfe ihm“). Das Bedürfnis des Kindes oder auch die festgestellten Bedarfe des Kindes aus Sicht der Erwachsenen stehen im Mittelpunkt der Betrachtung. Dabei gehören die Frisierutensilien wie Haarspangen und Haargummis für Bettina zum Anziehen, auch wenn sie geschlechtlich konnotiert sind („und wenn es mir seine Haarspangen und Haargummis hinlegt [...]“). Sie richtet sich also nach der durch die Kleidung und Utensilien materialisierten Anforderung des Kindes. Dabei wird in dieser Sequenz nicht thematisiert, wie das Kind (unter drei Jahren) in den Besitz dieser Utensilien gekommen ist und welche gesellschaftlichen oder familiären Bedingungen dafür möglicherweise bedeutsam sind.

Für Bettina scheint es wichtig zu sein, der Interviewerin ihre Einstellung zur Individualität des Kindes und der Irrelevanz von Geschlecht zu vermitteln. Sichtbar wird dies an den folgenden Sätzen, in denen sie hervorhebt, geschlechtsuntypisches Verhalten auf Verlangen des Kindes zu fördern („das witzige ist, bei Sam, der kam auch schon mit Haarspangen“). Sie habe diese dann befestigt und betont im Interview, dass ihr am wichtigsten die Zufriedenheit des Kindes sei („er fands schön (.) dann machen wir das“). Sie bezeichnet die Anekdote als „witzig“, wobei nicht deutlich wird, woraus sich die Verwendung des Wortes speist. Bettina könnte sowohl darauf Bezug nehmen, dass ihr das ausgerechnet bei demselben Kind wie aus dem Video passiert sei, oder aber, dass das Kind ein Junge* ist und sie dennoch die Haare frisieren würde. Jedoch scheint ihr das „Untypische“ an diesem Beispiel bewusst zu sein. Sie rahmt diesen Moment als einen, in dem sie für das Recht des Kindes einsteht und geschlechtliche Konnotationen keine Bedeutung für sie haben. Die individuelle Betrachtung des Kindes wird damit hierarchisch als relevanter Faktor für das pädagogische Handeln konstruiert, während Geschlecht untergeordnet wird.

Fallvignette 5: Nur das Kind in den Blick nehmen (individualisierende Strategie)

Um herauszufinden, ob die Interviewten andere Kategorien (wie bspw. Herkunft, soziale Klasse, Körper¹⁵) als relevant in ihrem pädagogischen Alltag erachten, wird im Interview mit der Fachkraft Bettina auch nach weiteren Einflüssen für Handlungsentscheidungen gefragt. In diesem Zusammenhang wird die Herkunft des Kindes in der Videosequenz (Sam) thematisiert.

Bettina: mich interessiert auch das Herkunftsland nicht, also wenn man mich fragen würde, wo Sam herkommt, ehrlich gesagt, ich weiß es nicht
Interviewerin: hm
Bettina: ich weiß wir habens aufgeschrieben, aber das ist für mich nicht präsent, so wie mich manche fragen, was machen die Eltern, äh, ich kanns nicht sagen, ich muss in der Karteikarte gucken, weil es für mich einfach nicht relevant ist
Interviewerin: okay
Bettina: (..) ich seh das Kind hier.



Reflexionsfragen

- Wie ist Bettinas Kernaussage zu der Frage, ob noch weitere Kategorien außer Geschlecht eine Rolle für ihren pädagogischen Alltag einnehmen und ihre Handlungen beeinflussen?
- Warum könnten pädagogische Handlungen durch Kategorien wie Herkunft, Klasse, Körper oder Geschlecht beeinflusst werden?
- Haben Sie bereits die Erfahrung gemacht, dass pädagogisches Handeln mit der individuellen Betrachtung des Kindes begründet wurde?
- Wie könnten Individualität und strukturelle Kategorien wie Herkunft, Klasse, Körper oder Geschlecht gleichermaßen eine Berücksichtigung finden, ohne dass eine Hierarchisierung stattfinden muss?



Platz für Notizen und Fragen



¹⁵ Unter Körper können verschiedene Faktoren subsummiert werden wie bspw. Beeinträchtigung, Gewicht, Ability oder Aussehen.

Deutungsangebot

Bettina möchte in diesem Interviewausschnitt den Fokus ihrer Wahrnehmung des Kindes als Menschen legen, die nicht von Kategorien wie Herkunft oder Klasse beeinflusst sein soll. Dabei wird professionell der Rahmen zwischen dem, was dokumentiert in den Akten stünde, und dem, welche Faktoren zu einer pädagogischen Entscheidung genutzt würden, aufgespannt. Aus Bettinas Sicht sind dies zwei verschiedene Ausgangsgrundlagen.

In dieser Interviewszene verweist Bettina sehr deutlich darauf, dass sie sich nicht für das Herkunftsland von Sam interessiere und dies auch nicht aus dem Kopf wisse. Damit verweist sie implizit auf die als anders konstruierte Herkunft des Kindes und bestätigt diese, ohne dass die Interviewerin danach gefragt hätte. Gleichzeitig wird die durch die Interviewer vorgenommene Dramatisierung der Herkunft des Kindes durch die Betonung des Nicht-Wissens der pädagogischen Fachkraft verbal eingegebenet.

Weiterhin führt Bettina aus, dass sie das Herkunftsland dokumentiert hätten, sie könnte also auf das Wissen zugreifen. Hier wird im Vergleich eine weitere Kategorie herangezogen und hervorgehoben, dass ebenso berufliche Tätigkeiten („was machen die Eltern“), soziale Klasse, also der sozioökonomische Status der Eltern, für ihr pädagogisches Handeln nicht von Interesse sei. Für ihre Arbeit in der Krippe seien diese Informationen nicht relevant. Nach kurzer Pause sagt sie noch, sie sehe „das Kind hier“, wodurch der Eindruck verstärkt wird, dass in der Krippe der Dimension sozialer Ungleichheit keine Bedeutung zugeschrieben wird und die Individualität des Kindes als relevanter für die pädagogische Interaktion aufgefasst wird als Strukturkategorien. Damit entsteht eine Konkurrenz zwischen den beiden Dimensionen Individualität und Strukturkategorien. Da bei Geschlecht ähnliche Abwehrmechanismen sichtbar werden wie hier im Rahmen von sozialer Klasse und Herkunft, kann davon ausgegangen werden, dass sich bei Bettina die individuelle Betrachtung als Deutung für pädagogische Kontexte als zentrales Muster herausstellen lässt.

Fallvignette 6: Zwei Perspektiven auf Sorge (affirmativ-normalisierende Strategie)

Die Fachkraft Isabel zeigt im Interview einen stark ambivalenten Zugang zum Thema Geschlecht. Sie weiß um soziale Konstruktion von Geschlecht, fühlt sich dieser aber im Alltag nur schwer gewachsen, zumal es ihr schwerfällt, dieses reflexive Wissen in pädagogischen Handlungen anzuwenden. Im Interview von Isabel wird nach der Bedeutung von Geschlecht in der Arbeit mit Eltern gefragt. Daraufhin erklärt sie, dass sie zu Vätern* ein anderes Verhältnis wahrnimmt und darauf auch mit Handlungen reagiert. Die Forschende fragt näher nach, woher dieses Unbehagen kommt.

Isabel:

Ja weil ich mich weil ich mich mit dem eigenen Geschlecht natürlich irgendwie näher fühle, oder dann genau weiß: naja gut das ist bei Männern auch bei den Vätern auch so, aber das ich halt weiß sie möchten ja dann auch wissen wies dem Kind geht oder dass die sich das auch (.) merken können und, das die wirklich interessiert und (..) weiß nicht die Männer sagen dann wenn ich sage hier das Kind hat heute schön das und das gemacht, hat da und da gespielt dann (.) das vielleicht die Mütter sich das auf jeden Fall merken und das gut finden wenn ich denen das sage und (.) die Väter das dann eher vielleicht wieder vergessen oder das sagen ja schön aber-. (.) Ist jetzt auch wieder nur son son Vorurteil wahrscheinlich aber das ich eher dann (.) an eh auf die Mütter zugehe und den was erzähle als wenn ichs dann sehe ach ne das wird vom Vater abgeholt das Kind das (.) muss man ja nicht so viel sagen außer vielleicht bring sie neue Windeln mit oder sowas, eher so ne (.) Sachinformation ((Lacht))



Reflexionsfragen

- Wie werden in diesem Abschnitt Väter* und Mütter* durch Isabel beschrieben? Welche Zuschreibungen finden statt?
- Welche Auswirkungen hat die Zuschreibung für die pädagogische Arbeit?
- Wonach richten Sie Ihre eigene Kommunikation mit Elternteilen aus? Stellen Sie sich eine Mutter* und einen Vater* aus Ihrer Praxis vor und überlegen Sie, ob Vorurteile (bezogen auf Geschlecht, Herkunft oder anderes) Ihre Kommunikation beeinflussen.



Platz für Notizen und Fragen



Deutungsangebot

Isabel beschreibt ihre Wahrnehmung in den Unterschieden zwischen Vätern* und Müttern* in der Kommunikation über den Tag des Kindes in der Abholsituation. Durch das Aufmachen von Unterscheidungen zwischen Müttern* und Vätern* werden binäre und damit auch festgeschriebene Zuschreibungen aktiviert. Die Frauen* würden sich mehr merken können, sie wären deutlich interessierter an differenzierten Informationen über das Kind. Die Männer* hingegen wären an Sachinformationen interessiert und würden – nach Isabels Erfahrung – nicht deutlich signalisieren, dass ihnen differenzierte Informationen zu Lernprozessen bedeutsam erscheinen.

Isabel verlässt sich in diesen Situationen auf ihr eigenes Gefühl und passt ihre Handlungen daran an. Sie geht auf die Mütter* mit Informationen zu Lernprozessen und Bewertungen des Kindes zu. Bei Vätern* filtert sie die Informationen und gibt ihnen Sachinformationen. Es entsteht – und das ist ihr bewusst („Ist jetzt auch wieder nur son son Vorurteil“) – ein vorurteilsbezogener Umgang, den sie aufgrund ihrer sozialisatorischen Erfahrungen bisher nicht anders lösen kann. Isabel deutet an, dass sie damit nicht zufrieden ist und sie gern wüsste, dass die gegebenen Informationen gut aufgehoben wären.

Mit dieser Sequenz wird Geschlecht für die pädagogische Situation der Tür-und-Angel-Gespräche als bedeutsam hergestellt. Jedoch wird kein Handlungsbedarf abgeleitet, die Unterscheidungen werden als gegeben konstruiert und die Verwobenheit der eigenen Sozialisation sichtbar. Aufgrund der gegebenen Unterscheidungen ist allerdings keine pädagogische Intervention notwendig.

Fallvignette 7: Grundlegende Unterscheidungen (affirmativ-normalisierende Strategie)

Die pädagogische Fachkraft Elisa zeigt im Interview ein stark biologisches und evolutionär verankertes Geschlechterverständnis. Sie positioniert sich im Interview als typische Frau*, schätzt Geschlechterunterscheidungen und geht damit humoristisch um, indem sie männliche* Kollegen neckt. Sie beschreibt, dass sie Mädchen* und Jungen* unterschiedlich behandelt. Sie adressiert sie unterschiedlich und begründet dies aufgrund von gegebenen genetischen Unterscheidungen.

Elisa:

Grundspezifische äh Verhaltensweisen und Spielverhalten gibt bei Jungs und bei Mädchen, und ich weiß dass bei meinen Mädchen, die sind grundverschieden und (.) natürlich haben die sicherlich bei dem einen andere Dinge gemacht als bei dem anderen, aber ich weiß wenn ich meinen Kindern ein Auto hingestellt hab und ne Puppe, es war immer die Puppe. Also das soll jetzt nicht heißen dass das bei allen Mädchen so ist gibt sicherlich auch andere Mädchen, (..) aber wenn ich mir das so angucke, grade hier auch in der Krabbelgruppe wenn die so anfangen, womit sie spielen und wo ihr INTERESSE liegt, dann gibt es schon Mädchen und Jungs (.) also ich finde, für mich gibt es da Unterschiede.



Reflexionsfragen

- An welchen Stellen gibt es für Elisa grundlegende Unterscheidungen zwischen Mädchen* und Jungen*?
- Warum könnte es Elisa wichtig sein, dass es diese Unterscheidungen gibt?
- Haben Sie in pädagogischen Situationen Erfahrungen gemacht, dass Kinder sich nicht Ihrer geschlechtsbezogenen Erwartung entsprechend verhalten haben?



Platz für Notizen und Fragen:



Deutungsangebot

Elisa nimmt Geschlecht als positive und grundlegende Unterscheidungskategorie wahr. Sie bewertet die Unterscheidungen als sinnvoll und bezieht sich in ihrer Begründung sowohl auf die eigenen Kinder als auch auf die Erfahrungen im Krippenkontext. Dabei bezieht sie sich auf Verhaltens- und Spielweisen, die sich „grundlegend“ bei Mädchen* und Jungen* unterscheiden würden. Als Vergleich bezieht sich Elisa auf die eigenen Kinder, zwei Mädchen*. Sie räumt ein, dass beide nicht gleichermaßen erzogen wurden, sie jedoch regelmäßig ein geschlechtsbezogenes Interesse beobachten konnte. Trotz alternativer Angebote von geschlechtsuntypischem Spielmaterial hätten die Mädchen Puppen ausgewählt.

Elisa räumt auch ein, dass es sicher „andere Mädchen“ gebe, verstärkt damit die Zuschreibung über Ausnahmefälle und schreibt dies damit als nicht normal zu. Ihre Erfahrungen in der Krippe würden ihr zeigen, dass die Kinder mit geschlechtsbezogenen Spielmaterialien das Spiel beginnen würden, und zieht dies als Beweis dafür heran, dass die Unterscheidungen körperlich festgeschrieben seien. Dabei wird nicht reflektiert, inwiefern die Kinder beispielsweise bereits in der Familie mit bestimmten Farben oder Objekten geschlechtsbezogen sozialisiert wurden.

Aus ihrer Perspektive macht Elisa keine Unterscheidungen aufgrund des Geschlechts, sondern muss diese Unterscheidungen machen, weil dies als Anforderung durch die Kinder an sie herangetragen wird. Sie greift damit auf ihr Erfahrungswissen zurück. Eine Gleichbehandlung aller ist für sie somit nicht realitätsgerecht und Elisa empfindet dahingehend keinen Veränderungsbedarf. Die Unterschiede sind körperlich manifestiert und daher für sie reale Bedingungen, denen alle Menschen unterlegen sind.

Fallvignette 8: Nicht-Zuständigkeit für Einflussräume außerhalb der Krippe (räumlich-egalisierende Strategie)

Bettina wird im Interview ein Video gezeigt, in dem sie ein Jungen* beim Anziehen nach dem Mittagsschlaf unterstützt. Im Rahmen des Bezugs auf die positiven Seiten von Männern* als Spielpartner reflektiert Bettina, dass diese mit klassischem Jungen*spielzeug wie Bausteinen oder technischen Materialien wie Autos aufwachsen und sozialisiert würden. Diese Aussage bezieht sie auf die aktuelle Situation in der Krippengruppe, bei der sie Geschlecht bisher nur als bedeutsam hinsichtlich der körperlichen Pflegepraktiken ausgewiesen hat.

Bettina: (...) also, es ist mit den Jungs wie mit den Mädchen, unsere Jungs bringen derzeit alle Autos mit, es ist kein einziges Mädchen dabei, was ein Auto mitbringt (...) also das macht sich zur Zeit grade ganz doll bemerkbar, die Mädchen bringen dann eher mal n Kuschtier mit oder ne Puppe, aber die Jungs bringen grade die Matchboxautos mit (...) das ist grad so ne Jungsdomäne bei uns. Die Mädchen klinken sich da jetzt son bisschen mit ein, aber (...) es ist nicht so dass sie von zu Hause mal eins mitbringen

Interviewerin: und da wird Geschlecht ja schon relevant im Alltag, oder?

Bettina: Ja, wenn mans so sieht ja. Also nicht von uns, also das ist jetzt nicht das was wir so vorgeben, sondern es sind einfach die verschiedenen Materialien, die wir anbieten aber generell ist es schon so, dass die Jungs halt mehr dazu neigen da äh, mit den Autos zu spielen. Mit den Bauelementen ist es wieder was anderes, da wenn ich mir äh das Playmobil angucke oder das Lego Duplo, da sind sowohl Jungs als auch Mädchen.



Reflexionsfragen

- Welche Bedeutung hat Spielmaterial in Zusammenhang mit Geschlecht für Bettina?
- Wie wird Spielmaterial in Zusammenhang mit Geschlecht für die Arbeit in der Krippe für Bettina relevant?
- Welche Bedeutung hat von zu Hause mitgebrachtes Spielmaterial für die pädagogische Arbeit?
- Wie wählen Sie Materialien für den pädagogischen Raum aus und wie gehen Sie mit Spieldynamiken in der Kindergruppe um?



Platz für Notizen und Fragen



Deutungsangebot

Bettina beschreibt eine geschlechtlich bezogene Dynamik innerhalb der Kindergruppe hinsichtlich des von zu Hause mitgebrachten Spielmaterials. In diesem Zusammenhang stellt sie fest, dass die Kinder von zu Hause unterschiedliches Material mitbringen. Keines der Mädchen* bringe ein Auto mit, sondern eher Kuscheltiere oder eine Puppe. Die Jungen* brächten „Matchboxautos“ mit, die eine besondere Form von Autos darstellen.

Die Mädchen* „klinken sich da jetzt son bisschen mit ein“, worüber die Befragte verdeutlicht, dass Interesse von Seiten der Mädchen*gruppe vorhanden sei, mit den mitgebrachten Materialien zu spielen, da sie selbst (zumindest in der Krippe) nicht im Besitz solcher Fahrzeuge seien. Als die Forschende nach der Relevanz von Geschlecht in dieser speziellen Grupsituation fragt, räumt Bettina ein, dass diese Frage genau dann berechtigt wäre, wenn ein Perspektivwechsel vorgenommen würde („ja wenn mans so sieht ja“). Diesen hat sie wohl nicht in Erwägung gezogen. Daraufhin verweist sie auf das krippeneigene Spielmaterial, das sie allen zur Verfügung stellt. Bettina reklamiert in dieser speziellen Situation keine pädagogische Zuständigkeit. Das von zu Hause mitgebrachte Spielmaterial wird nicht zum pädagogischen Gegenstand, wenn es auch Auswirkungen auf das Spielverhalten und gruppenbezogene Dynamiken innerhalb der Kindergruppe hat. Dabei räumt sie im Nachgang geschlechtsbezogenes Spielverhalten der Kinder ein und wägt ab, ob dies mit weiteren Spielmaterialien auch so sei. Hier seien aber Mädchen* und Jungen* gleichermaßen beteiligt.

Die Verantwortung für diesen Prozess sieht Bettina außerhalb der Krippe, da das Material von zu Hause mitgebracht wurde. Mit dem Bereitstellen des Materials in der Krippe sei der pädagogischen Aufgabe, alles für alle zugänglich zu machen, erfüllt. Die Einflüsse von außen und die ausgelösten Dynamiken hinsichtlich einer geschlechtergerechten Pädagogik werden nicht als pädagogischer Gegenstand markiert. Die Krippe wird damit als Raum für Chancengleichheit konstruiert und pädagogische Reaktionen werden nicht notwendig.

Fallvignette 9: Gleiche Möglichkeiten für alle schaffen (räumlich-egaliserende Strategie)

Im Interview wird Cornelias eine Videosequenz gezeigt, in der sie ein Kind wickelt. Cornelia hat viele Fragen hinsichtlich des Geschlechts und der Unterschiede zwischen Mädchen* und Jungen* sowie Männern* und Frauen*. Dabei ist sie bemüht, nicht die Diskriminierung von Frauen* oder Mädchen* in den Mittelpunkt zu rücken, sondern immer auch eine mögliche Ausgrenzung von Jungen* und Männern* symmetrisch dazu zu thematisieren. Die fragende Haltung kennzeichnet das gesamte Interview und Cornelia setzt dies in den Rahmen der Ermöglichung von Chancengleichheit in der Krippe, weswegen das bereitgestellte Spielmaterial thematisiert wird.

Cornelia: Genauso wenig wie wir die Jungs ausgrenzen wollen wenn wir sagen, du darfst- also, bei uns darf jeder in der Puppenecke spielen=mit Puppen spielen, da wird nicht glei- äh, du bist ein Junge, du darfst nicht mit der Puppe spielen, sondern du spielst auch ne Puppe und willst du die füttern? Also (.) ganz normal.

Reflexionsfragen

- Inwiefern wird in diesem Ausschnitt Geschlecht bedeutsam?
- Welche Bedeutung hat für Cornelia das Puppenspielen bei Jungen*?
- Haben Sie bereits Erfahrungen damit gemacht, Kindern geschlechtsuntypische Angebote zu machen? Wenn nein, warum erscheint dies nicht notwendig? Wenn ja, wie hat sich die Situation abgespielt?

Platz für Notizen und Fragen:



Deutungsangebot

Cornelia thematisiert den Zugang zu Spielmaterial als Ausdruck der Herstellung von Chancengleichheit. Dabei bringt sie indirekt zum Ausdruck, dass Puppenspielen für Jungen* keine geschlechtstypische Beschäftigung sei. Vermutlich bezieht sie sich auf gesellschaftlich bekannte Vorurteile und konstruiert damit den Raum Krippe in Kontrast dazu.

Cornelia hat den Anspruch, niemandem ein Interesse zu verwehren und verdeutlicht dies anhand des Angebots auch für Jungen* mit Puppen zu spielen. Als Chancengleichheit herstellende Maßnahme wird vor allem die wertfreie Beurteilung der Situation in den Mittelpunkt gerückt („da wird nicht gleich du bist n Junge, du darfst nicht mit der Puppe spielen“). Zudem verweist Cornelia darauf, dass weiterführend ein Angebot gemacht wird („sondern“), in dem das Kind zu weiteren gegenstandsangemessenen, spieladäquaten Handlungen („füttern“) aufgefordert wird. Sie normalisiert diese Aufforderung und Haltung innerhalb der Krippe („du spielst auch ne Puppe“; „ganz normal“) und beweist damit, dass ihr in Bezug auf Spielmaterial, -interessen und -erwartungen durchaus gesellschaftliche Deutungen für Jungen* bewusst sind. Sie will diese jedoch bewusst konterkarieren und ein Gegenangebot der Normalisierung entwerfen.

Damit wird Krippe in den Kontrast zur vorurteilsbehafteten Gesellschaft gestellt und als Chancengleichheit herstellenden Raum konstruiert, der potenziell für Kinder auch Angebote bereithält, die nicht einer vermeintlichen Norm entsprechen. Cornelia weist aus, dass sie pädagogisch tätig wird, indem sie das Kind zu weiteren spieladäquaten Handlungen auffordert. Damit verbietet sie einerseits diese Handlung nicht, und andererseits wird das als geschlechtsuntypisch von ihr gerahmte Verhalten bestärkt. Damit vermittelt sie, dass hier nicht in spezifischer Weise pädagogisch reagiert werden muss, Geschlecht wird damit als bearbeitet markiert.

4.2 Schlüsselthema II: Geschlechtliche Dramatisierungen am Beispiel von Männern* in Kindertageseinrichtungen

Wenn Geschlecht besonders betont und damit hervorgebracht wird, kann dies als *Dramatisierung* (siehe Glossar) von Geschlecht bezeichnet werden. Dies kann beispielsweise in Studien stattfinden, die absichtlich nach Unterscheidungen im Verhalten von Frauen* und Männern* fragen (Andrä et al. 2016). In Kindergruppen kann dies aber auch durch die Einteilung der Gruppen über das Geschlecht erfolgen. Dramatisierungen an sich sind ein üblicher Vorgang. Insbesondere in Themenbereichen zu Differenz werden immer wieder Dramatisierungen angewendet, um auch passgenaue Unterstützung zukommen zu lassen (Katzenbach 2015). So kann ein Kind nur Frühförderung erhalten, wenn ein Förderbedarf – also ein Unterschied zu den anderen Kindern – festgestellt und damit der Unterschied herausgestellt wird.

Dramatisierungen sind dann problematisch, wenn den Personen, die diese Unterscheidung vornehmen, nicht bewusst wird, dass sie selbst mit der Thematisierung von Differenz („Das Kind könnte Frühförderung benötigen“) diese hervorrufen. So ist es auch beim Geschlecht: In der Kindheitspädagogik war der Diskurs um Geschlecht lange Zeit von der Frage bestimmt, welche Fachkräfte mit welchen Kompetenzen für das kindheitspädagogische Feld angeworben werden können (Rose/Stibane 2013). Dabei fiel der Blick auf die Gruppe der Männer*, da diese bisher keinen besonders großen Anteil im Handlungsfeld mit jungen Kindern (0–6 Jahre) ausmacht¹⁶. So ist beobachtbar, dass der Männer*anteil in pädagogischen Handlungsfeldern mit dem Alter der Adressat*innen ansteigt. In der Krippe und der Kindertagesbetreuung sind prozentual nur wenige Männer* als pädagogisches Personal beschäftigt. Dabei ist die Chance als Mann* eine Leitungsposition einzunehmen, aber dreimal höher als für Frauen* (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Warum das so ist, hat vielfältige Gründe. Als *erster Grund* sei die historische Entwicklung des Feldes der Kindertagesbetreuung genannt. Aufgrund von geschlechtlichen Zuschreibungen wurde die Versorgung von sehr jungen Kindern von Frauen* durchgeführt. Bereits Fröbel versuchte das Handlungsfeld vom Betreuungsfeld hin zum Bildungsfeld zu transformieren und sah die Lösung darin, dass Männer* die Bildung von Kindern übernehmen sollten. Dies funktionierte jedoch nicht aufgrund eines *zweiten Grundes*: der gesellschaftlichen Positionierung von Kinderbetreuung und deren Relevanz. Vereinfacht ausgedrückt: Kinderbetreuung wurde als nicht wichtig genug erachtet, um dieser einen angemessenen gesellschaftlichen Platz einzuräumen. Das ist zusammenhängend mit dem damaligen Bild vom Kind und dem Bild der Frau*. Da beide als gesellschaftlich den Männern* unterlegen betrachtet wurden, kam ein Einsatz von Männern* in diesen Bereichen nicht infrage. Frauen* aus *gut situierten* Elternhäusern übernahmen deswegen Betreuungsfunktionen auch mit Blick auf die eigene zukünftige Aufgabe als Ehefrau* und Mutter* (Baader/Esser/Schröer 2014). Diese Idee von weiblicher Zuschreibung ist heute nicht mehr so vorhanden. Sie hat sich gewandelt: Frauen* haben eigene Lebensentwürfe und sollen berufstätig sein. Sie können entscheiden, ob und wen sowie wann sie heiraten. Sie sind keinen männlichen* Personen unterstellt. Dennoch hat sich eine Position bisher nicht gewandelt, die den *dritten Grund* darstellt: Immer noch ist das gesellschaftliche Deutungsmuster der Mutter* als versorgende Person von jungen Kindern vorrangig (Schütze 1991). Dies wird deutlich an den

¹⁶ Eindrucksvoll ist in diesem Text zu beobachten, dass im Sprechen über Dramatisierung, die Autorin selbst Geschlecht hervorrufen muss. Mit der Einführung des Begriffs der Männer* werden Assoziationen, die gesellschaftlich gefestigt worden sind, hervorgerufen. Damit wird Geschlecht auch gesellschaftlich konstruiert.

niedrigen Zahlen von Elterngeldbeziehenden Personen, die Männer* sind, und auch an den Teilzeitquoten, die nach der Geburt eines Kindes bei Frauen* vorherrschen (Destatis 2022). Auch kann dies beobachtet werden an Studien, in denen beide Elternteile angeben, gleich viel erwerbstätig zu sein. Die Bilanz, wer Sorgearbeit verrichtet, fällt hier zuungunsten der Frauen* aus. Diese vollziehen also zusätzlich zu ihrer beruflichen Tätigkeit mehr (unbezahlte) Sorgearbeit (*siehe Glossar: Care Tätigkeit*) (BMFSFJ 2020). Sorgetätigkeiten gibt es auch gesellschaftlich als Erwerbsarbeit. Kinderbetreuung und -bildung ist eine davon (Rabe-Kleberg 2009). Diese Berufe sind mehrheitlich schlechter bezahlt als wirtschaftliche oder technische Berufe, in denen Männer* vorwiegend erwerbstätig sind. Die gesellschaftliche Bewertung der einzelnen Tätigkeitsbereiche in Bezahlung sowie Arbeitsbedingungen sowie die immer noch vorhandene geschlechtliche Zuweisung bestimmter Berufsfelder stellt einen *vierten Grund* für die geringe Anwesenheit von Männern* im Feld der Kindertagesbetreuung dar. Diese und weitere hier nicht aufgeführte Gründe verdeutlichen die historische Verfestigung von gesellschaftlichen Vorurteilen und Stereotypen (Fegter 2014).

Angemerkt werden könnte, dass Männer* sich doch frei von solchen Erwartungen machen könnten. Es ist auch so, dass das viele Männer* tun. Jedoch haben diese im gesellschaftlichen und familiären Umfeld mit Vorurteilen zu kämpfen, weil diese nicht der gesellschaftlichen Normalität entsprechen¹⁷, ebenso wie Väter*, die nach der Geburt eines Kindes ein Jahr lang dieses zu Hause betreuen.

Daraus könnte geschlussfolgert werden, dass Männer* in ihrer Benachteiligung unterstützt werden müssten. Jedoch können Männer* aufgrund der eigenen Privilegien innerhalb einer männer*zentrierten Gesellschaft nicht strukturell benachteiligt sein (Connell 2015). Sie haben auch in Kindertageseinrichtungen immer die Privilegien, die Männer* überall haben. Wenn sie die Einrichtung verlassen und die Rolle wechseln, nehmen die wenigsten Personen wahr, wo sie erwerbstätig sind und die Zuschreibungen werden beendet. Individuell kann davon ausgegangen werden, dass diese Männer* mit einem standardisierten hegemonialen Männlichkeit*schild brechen: Sie leben eine andere Form der Männlichkeit*, die nicht auf Gewinn und Wettbewerb ausgelegt ist (Connell 2015). Das kann für sie individuelle Benachteiligung nach sich ziehen.

In den folgenden *Fallvignetten* (*siehe Glossar*) wird der Umgang mit Männern* im Handlungsfeld der Krippe thematisiert. Diese sind ebenso aus den *Stimulated-Recall-Interviews* (*siehe Glossar*) mit den pädagogischen Fachkräften entstanden. Sie können Lernende dabei unterstützen, ihre Sichtweise auf Männer* in sozialen Berufen zu reflektieren und jenseits von Geschlecht einen Fokus auf Professionalität und gesellschaftliche Ordnung zu werfen.

17 Siehe hierzu den Abschnitt über Diskriminierung in Kapitel 2.1

Fallvignette 10: Abwertung von Frauen*

Der pädagogischen Fachkraft Cornelia wurde eine Videosequenz beim Wickeln gezeigt. Im Gespräch wird deutlich, dass sie starke Unterschiede zwischen Frauen* und Männern* beobachtet und gerät darüber immer wieder in die Thematisierung der eigenen Selbstabwertung als Frau*. So beschreibt sie, dass sie sich männliche* Eigenschaften wünschen würde, damit sie erfolgreicher im pädagogischen Alltag sei. Gleichzeitig geht sie davon aus, dass die Eigenschaften und Fähigkeiten körperlich und evolutionär festgelegt seien, was sie aber nicht daran hindert, zu versuchen sich Eigenschaften wie Gelassenheit, Durchsetzungsfähigkeit und Klarheit anzueignen.

- Cornelia:** Also man kann sich auch oder ich konnt mir auch bei unserm FSJler was abgucken, also ich konnte sehn okay, der ist viel viel ruhiger ne, und er geht
- Interviewerin:** Mh.
- Cornelia:** Fußball ne, und kickt da dann halt ma (..), die sollen einfach so dies dies fühlen wie (-) - wie könnte er föhln=man redet natürlich drüber. Sag ich mal, warum bist denn du jetzt nicht gestresst ne? Ja, warum denn ne? Ja ist doch stressig grad, och nö, das geht. So halt, diese Kanäle.
- Interviewerin:** Und meinst du der ist weniger gestresst weil er, also das find ich noch-mal ganz spannend, weil er weil er n Mann ist oder ist er weniger gestresst weil er vielleicht nicht eben die ganze Zeit im Hintergrund hat dass er sagen muss, okay ich muss die Sprache fördern, ich muss den Alltag hinkriegen.
- Cornelia:** Mh ich glaube schon dass Männer anders sind.



Reflexionsfragen

- Welche Eigenschaften, die Cornelia als geschlechtsbezogen rahmt, werden als erstrebenswert betrachtet, welche als weniger gut?
- Warum vergleicht Cornelia ihre Fähigkeiten mit denen einer FSJ-Kraft?
- Welche Eigenschaften könnte Cornelia laut diesem Abschnitt haben, die sie selbst aber als nicht so wertvoll erachtet?
- Reflektieren Sie, welche Eigenschaften für Sie zum professionellen Handeln gehören. Denken Sie weiterhin darüber nach, inwiefern diese in Ihrer Sozialisation als geschlechtsbezogen markiert sind.



Platz für Notizen und Fragen



Deutungsangebot

Cornelia möchte sich gern Eigenschaften aneignen, die aus ihrer Sicht nur Männer* haben. Dabei sind dies Eigenschaften, die sie im professionellen Alltag als besonders hilfreich betrachtet. Sie beschreibt deswegen, dass sie sich von der FSJ-Kraft etwas „abgucken“ konnte.

Als erstrebenswert betrachtet sie seine Ruhe und Gelassenheit in pädagogischen Situationen. Insbesondere sich nicht stressen zu lassen, ist für Cornelia von Bedeutung. Um zu verstehen, wie er sich fühlt, habe sie ihn auch angesprochen („warum bist denn du jetzt nicht gestresst?“). Die FSJ-Kraft habe aber deutlich gemacht, dass er in der Situation keinen Grund für Stress gesehen habe. Sie erklärt sich die Stressresistenz mit vorteilhaften „Kanälen“ der Männer*, die Stress nicht derart wahrnehmen würden.

Die Forschende macht ein weiteres Deutungsangebot und fragt danach, ob dies so zu verstehen sei, dass tatsächlich Männer* diese Eigenschaften hätten oder dies im Falle der FSJ-Kraft nur so sei, weil dieser als Aushilfskraft keine professionelle Verantwortung für pädagogische Prozesse tragen müsse, wie z.B. für die Sprachförderung und die Einhaltung der Zeitstrukturen im pädagogischen Alltag. Cornelia ist sich aber sehr sicher, dass die erstrebenswerten Eigenschaften am Geschlecht der Person auszumachen wären („hm, ich glaub schon dass Männer anders sind“).

Durch die feste Überzeugung, dass Männer* bestimmte erstrebenswerte Eigenschaften hätten, wird immer auch Weiblichkeit* mitkonstruiert. In der binären Logik werden mit der Aufwertung von Männern* immer auch Frauen* abgewertet. Die auf biologische Unterscheidungen zurückgehende Annahme, dass bestimmte positive Fähigkeiten an das Geschlecht gebunden seien, bedeutet im Umkehrschluss, dass Personen, die über diese nicht verfügen, diese auch nicht entwickeln können. Eine professionelle Weiterentwicklung wird damit verhindert. In diesem Sinne fühlt sich Cornelia nicht als gut genug und sieht bei sich auch nicht die Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln und versucht es trotzdem als Anregung für die eigene Praxis aufzunehmen.

Fallvignette 11: Aufwertung von männlich* zugeschriebenen Eigenschaften

Im Interview mit der Gruppenleitung Bettina wird ein Video gezeigt, das sie selbst beim Anziehen von einem Jungen* zeigt. Bettina zeigt eine positive Einstellung gegenüber dem Aneignen von als männlich* konnotierter Eigenschaften für Frauen*. So würde es Frauen* geben, die eher weiblich* seien und Frauen* wie sie, die unter Brüdern* eher männlich* geprägte Eigenschaften erfüllen würden. In den Interviews wird immer wieder begründet, welche Eigenschaften Männer* in die Kindertageseinrichtung mitbringen könnten und wie diese für den pädagogischen Alltag mit den Kindern genutzt werden können. Dabei werden diese Eigenschaften als positives Potenzial und Bereicherung gezeigt. Auch Bettina zeigt dies im Interview anhand ihrer Beschreibung, wie Männer* mit Kindern aus ihrer Sicht spielen.

Bettina: oder auch wenn Männer bauen, mit Bausteinen, das ist super interessant
Interviewerin: hm
Bettina: also auch für mich (.) da entstehen ganz andere Sachen, als wenn wir mit den Kindern bauen
Interviewerin: okay, woher kommt denn das?
Bettina: Ich glaube Männer sind da einfach kreativer, aber ich glaube das ist geprägt aus der Kindheit dann schon



Reflexionsfragen

- Wie spricht Bettina in diesem Ausschnitt über Männer* und Bauen?
- Warum könnte das Geschlecht der Fachkräfte für die Art des Bauens wichtig sein?
- Welche Assoziationen haben Sie, wenn Sie an Männer* und Spielmaterial denken?
- Welches Spielmaterial wird Mädchen* und Jungen* zugeschrieben und welches bekommt keine Zuschreibung?
- Wie fühlt es sich für Sie an, zu DEN Männern* oder DEN Frauen* gezählt zu werden?



Platz für Notizen und Fragen



Deutungsangebot

In Bezug auf das Geschlecht der pädagogischen Fachkräfte beschreibt Bettina die aus ihrer Sicht besonderen Qualitäten, wie Männer* spielen würden. Im Vorhinein hatte sie betont, dass Männer* kindheitspädagogische Einrichtungen bereichern könnten, weil diese weitere und andere Perspektiven in den pädagogischen Alltag bringen würden, in Bezug darauf, was sie bauen würden. Weiterhin beschreibt sie Fähigkeiten, die sich auf die Männlichkeit* beziehen, indem sie sie als kreativer als Frauen* beschreibt. Nun zeigt sie an einem Beispiel, wie interessant sie diese anderen Fähigkeiten mit Blick auf die Bildung von jungen Kindern findet. Sie ordnet sich einer vorhandenen Gruppe – in der binären Logik den Frauen* – zu und beschreibt die Potenziale, wenn Männer* mit Kindern bauen würden („da entstehen ganz andere Sachen, als wenn wir mit den Kindern bauen“). Die Interviewerin fragt warum dies so wäre, und Bettina begründet ihre Annahme mit mehr Kreativität, die Männer* bereits in ihrer Kindheit mitbekommen hätten.

Die Annahme der kreativeren und anderen Art von Männern* in pädagogischen Einrichtungen findet sich immer wieder im Interviewmaterial. Durch die Benennung von Eigenschaften, die als männlich* verstanden werden, bekommen Männer* einen exklusiven Wirkungsraum in Kindertageseinrichtungen zugestanden. Es wird „Platz für sie gemacht“, weil sie mit vermeintlich ganz anderen Positionen den Alltag bereichern würden. Persönlichkeitsmerkmale oder -typen wie auch individuellen Vorlieben für Tätigkeiten oder Fähigkeiten finden damit keine Berücksichtigung mehr. Sowohl Männer* als auch Frauen* werden damit eindimensional als Gruppe nur über ihr Geschlecht gekennzeichnet. Diese Zuweisungen können damit mit verringerten Chancen für diejenigen einhergehen, deren Fähigkeiten abgewertet werden.

Fallvignette 12: Teamarbeit und Geschlecht

Die pädagogische Fachkraft Elisa wird interviewt und ihr wird ein Videoausschnitt aus einer von ihr durchgeführten Wicksituation gezeigt. Elisa zeigt im Interview ein stark biologisch ausgerichtetes Verständnis von Geschlecht. Sie berichtet und argumentiert, dass sie gern eine Frau* ist und die Unterschiede zwischen Frauen* und Männern* als wertvoll und gut erachtet (siehe auch Fallvignette 7), deswegen seien auch unterschiedliche Behandlungen von Kindern aufgrund ihres Geschlechts im Bereich Interessen und Fähigkeiten notwendig. Vor diesem Abschnitt stellt die Forschende die Frage danach, welche Potenziale es habe, in der Krippe über Geschlecht nachzudenken. Elisa antwortet so:

- Elisa:** (9) also, hm, ich bin der Meinung, dass sich auf jeden Fall, es, ich freue mich, dass ich hier mit Männern zusammenarbeite, in einer reinen Frauendomäne arbeiten, das, würde mich glaub auch doch anstrengen
- Interviewerin:** ok, warum?
- Elisa:** ja, eben, weil dann eben diese Unterschiede die Männer, die, die, die ein Mann hat oder die Sichtweisen, die einem manchmal auch so, (..) oder MICH dann zurückholen, auf ander- einen anderen Blickwinkel mal zu wagen, oder nen anderen Standpunkt kennen zu lernen oder, seinen Blick vielleicht auch mal auf was anderes zu fokussieren (..) weil da einf- weil da einfach Unterschiede sind (.) und, für die Kinder find ichs natürlich genauso wichtig (.) dass es mehr Männer gibt, in dem Bereich, also mir persönlich macht die Arbeit dann mehr Spaß, ich hab ne Zeitlang mit nur Kolleginnen gearbeitet und ich kann sagen, ich mag, mit beiden, arbeiten. Nur mit Männern, das wär mir dann auch wieder too much, aber ((lacht)) ((räuspert sich)) (.) ja, es müsste mehr Männer geben in dem Bereich
- Interviewerin:** ok
- Elisa:** das denk ich schon (..) ja, dann würde vielleicht auch noch mal ne andere geschlechterspezifische Sozialisation stattfinden
- Interviewerin:** inwiefern?
- Elisa:** (8) ja, weil Männer, dann, von dem was sie so mitbringen mit in die Arbeit einbringen, was ich als Frau nicht einbringen kann
- Interviewerin:** okay, und das würde dann bei den Kindern Auswirkungen haben?
- Elisa:** (5) hm (..) ja, wahrscheinlich schon

Reflexionsfragen

- Welche Themen sind Elisa in Bezug auf die Teamzusammensetzung wichtig und warum?
- Inwiefern könnten die für Elisa wichtigen Themen für die Zusammenarbeit als professionelle Kompetenzen bedeutsam werden?
- Tauschen Sie sich über Ihre eigenen Erfahrungen in der Teamarbeit aus. Welches sind Eigenschaften, die Sie gern in einem Team haben und welche meiden Sie eher? Inwiefern ist das Geschlecht der Fachkräfte dafür von Bedeutung?





Platz für Notizen und Fragen

Deutungsangebot

Elisa sieht starke Vorteile darin, mit Männern* in einem Team zu arbeiten. Aufgrund ihres biologisch ausgerichteten Geschlechterverständnis ist es für sie deutlich, dass eine paritätische Teilung der Teammitglieder auf Frauen* und Männer* von Vorteil sein könnte. In einem männer*dominierten Bereich würde sie auch nicht gern tätig sein, jedoch sind Männer* im Vergleich im Kontext der Krippe eine willkommene Bereicherung für das Team.

Die Eigenschaften, die Elisa als Bereicherung hervorhebt, sind erneut binär konstruiert, weil hier ein Vergleich zwischen Frauen* und Männern* vorgenommen wird: Die Dramatisierung erzeugt also, dass alles, was männlich* beschrieben wird, nicht weiblich* sein kann. Die Eigenschaften werden als weitere neue Blickrichtungen, auf die sie als Frau* nicht kommen würde und neue Fokussierungen in der pädagogischen Arbeit gerahmt. Dementsprechend wird Männlichkeit* in Abgrenzung zu Weiblichkeit* als das Andere beschrieben.

Weiterhin deutet Elisa die Anwesenheit von Männern* als vorteilhaft für die „geschlechterspezifische Sozialisation“. Dabei nimmt sie die Kinder in den Blick, die von der Anwesenheit von Männern* im Feld von deren anderen Blickrichtungen und Fokussierungen genauso profitieren könnten („wahrscheinlich schon“). Dabei liegt erneut das Augenmerk in einer unvollständigen Konstruktion von sich als Frau*: dies suggeriert, dass nur gemeinsam mit Männern* eine gute und vollständige Pädagogik möglich wird.

Diese Perspektive hat Konsequenzen für Elisa. Sie selbst sieht ihre Eigenschaften als sozialisierte und biologische Frau* immer als unvollständig an und befindet sich damit dauerhaft in der Abgrenzung zur Männlichkeit*. Diese Sichtweise verdeckt den Blick auf die Potenziale einer professionellen Weiterentwicklung. Sie geht mit der Gefahr der Deprofessionalisierung aufgrund von zu stark zugeschriebenen Eigenschaften bei Frauen* und Männern* einher, zumal Möglichkeiten der Professionalisierung eingeschränkt sind, wenn Fähigkeiten biologisch begründet sind.

**5. Abschluss und
Zusammenfassung:
Geschlecht in
Kindertageseinrichtungen**



Deutungen zu Geschlecht in Kindertageseinrichtungen sind an vielfältige Kontexte gekoppelt: Der massive Ausbau und die Professionalisierung des kindheitspädagogischen Feldes haben dazu geführt, dass die Folgen einer so schnellen Qualifizierung nicht immer berücksichtigt werden (Neumann 2014). Die Entwicklung der Ausbildungen erfolgte zügig und deswegen werden im Nachhinein erst verschiedene Probleme sichtbar, wie auch das Problem, dass die Fachkräfte zwar ganz genau wissen, dass sie geschlechtergerecht handeln sollen, jedoch die konkrete Umsetzungspraxis nicht reflektiert wurde. Die (b&c) individuellen Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte mit Geschlecht spielen eine ebenso bedeutsame Rolle wie der (a) politische Diskurs um das Verhältnis von Geschlecht und (b&d) professioneller Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Deswegen stellt die forschungsorientierte Reflexion von einzelnen Deutungen, die in Zusammenhang mit dem Thema Geschlecht stehen, eine Möglichkeit dar, die spannungsreichen Positionen der eigenen Position zu Geschlecht sowie dem pädagogischen Auftrag von Geschlechtergerechtigkeit zu diskutieren und in eine Ordnung zu bekommen. Folgende Elemente wirken auf die pädagogischen Fachkräfte ein, die zu berücksichtigen sind: (a) gesellschaftliche Dimension, (b) pädagogisches Selbst und Bild vom Kind, (c) biografische und lebensweltliche Erfahrungen sowie (d) Anforderungen an ‚gute Pädagogik‘ durch unterschiedliche Akteur*innen.

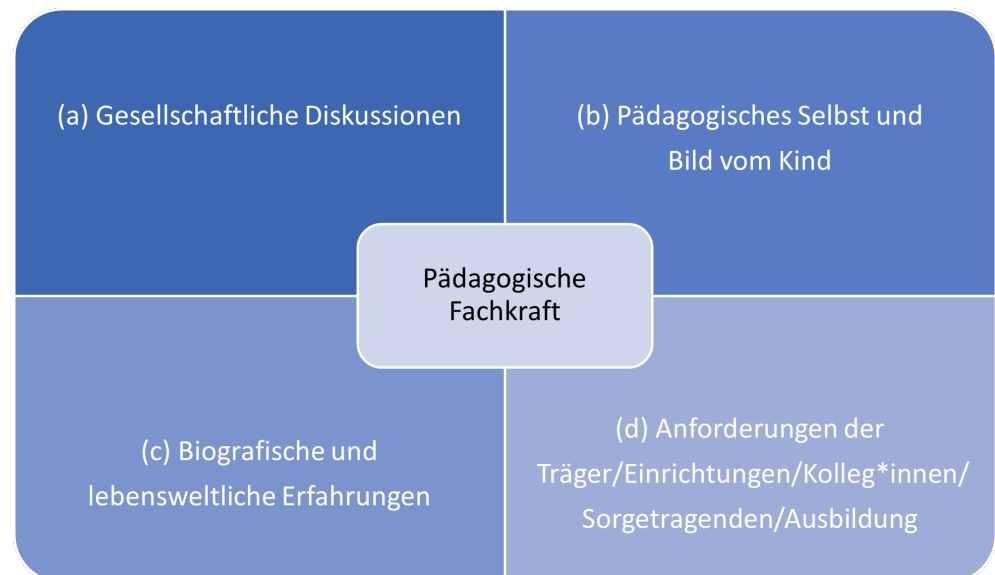


Abbildung 4: Vielfältige Einflüsse und Anforderungen an pädagogische Fachkräfte



- Überlegen Sie für jeden Aufgabenbereich (a-d), welche Anforderungen an Geschlechterrollen, Wahrnehmung von Geschlecht und Berücksichtigung von Geschlechtergerechtigkeit an Sie persönlich gestellt werden oder wurden.
- Identifizieren Sie mögliche Widersprüche oder gleichen die Anforderungen sich?
- Welche Tätigkeiten leiten Sie aus den Anforderungen für Ihr Handeln ab? Beispiel: Wenn ich stark als Mädchen* von Brüdern* sozialisiert wurde, versuche ich die Anforderung von nicht geschlechterstereotypen Verhalten damit zu entsprechen, dass ich selbst Mädchen* immer wieder auffordere, vielfältige Tätigkeiten auszuüben.
- Reflektieren Sie über Ihre Tätigkeiten und die Anforderungen.

Relevant ist auch, dass pädagogische Fachkräfte verschiedenen Anforderungen ausgesetzt sind. Die einzelnen Bewältigungsstrategien (wie z.B. individualisierend, affirmativ-normalisierend oder räumlich-egalisierend), wie sie in Kapitel 4.2.1 gezeigt wurden, sind Ausdruck der Bearbeitung dieser Anforderungen. Die pädagogischen Fachkräfte leisten damit eine komplexe Übersetzungsleistung in Bezug auf die an sie gerichtete Erwartungen in Bezug auf den Gegenstand Geschlecht. Die Reflexionsfragen zu den Fallvignetten unterstützen dabei, die individuellen Erfahrungen einzubeziehen und anhand dieser gesellschaftlichen Positionen zu Geschlecht und an sie herangetragene Erwartungen zu reflektieren.

Um alltägliche Ausgestaltungen und Deutungen Geschlecht zu verstehen, gibt es bereits viele Forschungen. Jedoch bleibt die Frage offen, wie Deutungen zu Geschlecht in Kindertageseinrichtungen mit individuellen persönlichen Erfahrungen sowie mit professionellen Anforderungen verbunden werden und wie es in dieser Verknüpfung zu einem professionell-reflexiven Umgang mit Geschlecht im pädagogischen Alltag kommen kann. Weil Deutungen zu Geschlecht sehr stark an persönliche Erfahrungen gebunden sind, ist klar, dass es bei der Qualifizierung für Kindertageseinrichtungen nicht ausreicht, Wissen in Bezug auf das Thema Geschlecht zu vermitteln. Vielmehr müssen Angebote gemacht werden, wie (angehende) pädagogische Fachkräfte einzelne Bestandteile ihrer Biografie und Erlebnisse in ihrer Lebenswelt reflektieren und ins Verhältnis zu professionellen Anforderungen setzen können. Auch ist klar, dass es nicht ausreichend ist, nur individuell (angehende) pädagogische Fachkräfte für einen professionell-reflexiven Umgang mit Geschlecht zu qualifizieren. Eine große Rolle spielen hier Einrichtungskultur und Organisationsentwicklung, die günstige Strukturen schaffen können damit, aufwändige biografische Reflexionen durch strukturelle Rahmenbedingungen und Fehlerkulturen abgesichert werden können.

In der dieser Arbeitsbroschüre zugrunde liegenden Studie (Garbade 2023) konnte gezeigt werden, dass die pädagogischen Fachkräfte vor allem deswegen Geschlecht als irrelevant für ihren Alltag erachten, weil sie keine Handlungsstrategien davon vermittelt bekommen haben, wie sie die normativen Anforderungen („Wir müssen geschlechtergerecht arbeiten“) umsetzen sollen. Ergebnis sind eigene Bewältigungsstrategien, die die an sie gestellten Anforderungen in Deutungen übersetzen. Hier hat auch die Fachkräftequalifizierung an Fach- und Hochschulen sowie in der Weiterbildung eine hohe Verantwortung, (angehende) pädagogische Fachkräfte bei der Bewältigung dieser Anforderungen forschungsbasiert und theoriegeleitet zu unterstützen. Die Sensibilisierung, Reflexion und Wissensaneignung für das Thema Geschlecht wie auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und mit professionellen Anforderungen über die Arbeit mit Fallvignetten können einen Beitrag zur Professionalisierung des reflexiven Umgangs mit dem Thema Geschlecht in Kindertageseinrichtungen bieten.

6. Glossar und Transkriptionsregeln



6.1 Glossar

In diesem Abschnitt wird eine Liste von Begriffen, die in der Broschüre vorkommen, mit beigefügten Erklärungen und Übersetzungen bereitgestellt. Sie sollen zu einem besseren Verständnis der vermittelten Themen beitragen. Auch können als wichtig empfundene Begriffe um weitere Definitionen eigenständig ergänzt werden.

Affirmativ

Affirmativ bedeutet so viel wie positiv betrachtend.

Care Tätigkeiten

sind Tätigkeiten, die hauptsächlich Sorgearbeit mit Menschen meint: Kinderbetreuung, -erziehung und -bildung sowie Betreuung von älteren und beeinträchtigten Menschen, sowie anderen vulnerablen, also verletzlichen, Gruppen. Care Tätigkeiten werden bezahlt in eben sozialen und gesundheitsbezogenen Berufen sowie unbezahlt vornehmlich von Frauen* ausgeübt. Sie haben keine gesellschaftlich hohe Anerkennung, die sich in gerechter Bezahlung oder fairen Arbeitsbedingungen widerspiegeln würde.

Differenzkategorie

Form der Vereinfachung und Gruppeneinteilung, die Gesellschaftsmitglieder auf andere anwenden. So können diese ihre Umwelt leichter begreifen und mögliche Gefahren schneller ausmachen. Diese Einteilungen führen unter Umständen zu groben Pauschalisierungen und Annahmen, die dann wiederum zu Diskriminierungen führen (können) (Knapp/Wetterer 2003). So werden z.B. auch rechtliche Regelungen über Vereinfachungen strukturiert und benutzen beispielsweise zur Finanzierung von Leistungen Differenzkategorien (z.B. SGB VIII = die Kinder- und Jugendlichen, hier wird immer von Mädchen* und Jungen* gesprochen und damit Geschlecht hergestellt).

Doing Gender

bezeichnet den Prozess der Herstellung des sozialen Geschlechts. Dieser ist immer wechselseitig, das heißt, er benötigt die Bestätigung des Gegenübers. Behauptet eine Person weiblich* zu sein, die aber eher männlich* auf das Gegenüber wirkt, funktioniert die Darstellung nicht in dem Sinne der Beteiligten. Es kann zu einem Konflikt kommen. Geschlecht wird wesentlich sprachlich in der Interaktion, aber ebenso über Kleidung, Frisuren, Körperschmuck, Mimik, Gestik, Bewegungen, Sprechweisen und Konsumgüter hergestellt (Gildemeister 2019). Daran erkennen die anderen Gesellschaftsmitglieder, wohin wir gehören (wollen/sollen). Diese gesellschaftlichen Prozesse lassen sich auf andere Differenzlinien übertragen (Doing Age, Doing Ethnicity, Doing Class etc.).

Dramatisierungen von Geschlecht

Das bedeutet, dass die Unterschiede zwischen den Geschlechtern extrem betont werden, so dass kaum andere Annahmen geltend gemacht werden können (z.B.: Mädchen* sind eben aufmerksamer und sorgfältiger). Diese Aussage konstruiert Jungen* gleich mit und weist ihnen unbewusst das Gegenteil zu. Der Gegensatz dazu sind **Entdramatisierungen**.

Hier wird das Geschlecht bewusst zur Seite geschoben (z.B.: Alle Kinder mögen Experimente und Bewegung). Beide Vorgänge sind in Ordnung, solange sie sinnvoll und ohne Stereotype eingesetzt werden. Manche sprechen sogar davon, dass Geschlechtergerechtigkeit über die Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung zu erreichen sei.

z.B.: Alle Kinder brauchen Wissen, dass Körper nicht einfach angefasst werden (*Entdramatisierung*) und Mädchen* müssen vorbereitet werden, sich gegen Objektifizierung zu wehren (*Dramatisierung*).

Egalisierend

Egalisierend steht für ausgleichend. Die wahrgenommenen Unterschiede der Geschlechter werden durch den Raum der Krippe ausgeglichen und dort findet eine Gleichbehandlung aller statt.

Fallvignetten

Didaktisch aufbereitete Praxisbeispiele aus dem empirischen Material des Forschungsprojekts mit Reflexionsfragen und Deutungsangeboten.

FLINTA*

Das Akronym steht für Frauen, Lesben, Intersexuelle, nonbinäre, trans und agender Personen. Das Sternchen symbolisiert weitere Kategorien, die nicht cis-männlich* sind, also Männer* deren Geschlechtsidentität mit dem bei ihrer Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmt.

Heteronormativität

Heteronormativität meint, dass es innerhalb unserer Gesellschaft als normal angesehen wird, das Gegengeschlecht zu lieben und zu begehren. Wenn wir eine Person treffen, gehen wir erst einmal davon aus, dass diese heterosexuell ist. Andere sexuelle Orientierungen werden im gesellschaftlichen Bewusstsein immer noch als außergewöhnlich wahrgenommen (Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017).

Individualisierend

Individualisierend bedeutet, dass das Kind in seiner Einzigartigkeit betrachtet und adressiert wird. Dadurch verschwinden die Einflüsse struktureller Einflüsse der Mehrheitsgesellschaft.

Intersektionalität

bezeichnet eine Betrachtung von *Differenzkategorien* (siehe Glossar), die auf deren Verschränkung fokussiert. Diese theoretische Perspektive geht davon aus, dass unterschiedliche Menschen auch der Zuschreibung zu mehreren Differenzkategorien unterliegen. Diese führen zu unterschiedlichen Diskriminierungen, die nicht additiv zu betrachten sind, sondern ineinander verwoben eine individuelle Form der Diskriminierung sichtbar machen, der entsprechend begegnet werden muss (Riegel 2016). So erleben als Schwarze gelesene Frauen* andere Formen von Diskriminierung als Schwarze Männer*. Mit einer Intersektionalitätsanalyse kann auch in der Sozialen Arbeit und der Kindheitspädagogik eine

genauere Fallbeschreibung mit Diversity-Schwerpunkt vorgenommen werden (siehe auch: <http://portal-intersektionalitaet.de/startseite/>).

(Ir)Relevanzdemonstration

Die pädagogische (Ir)Relevanzdemonstration ist das zentrale Forschungsergebnis und damit die Kernkategorie aus der Forschung. Sie besagt, dass die pädagogischen Fachkräfte um die Relevanz von Geschlecht(ergerechtigkeit) durchaus wissen, jedoch im pädagogischen Alltag konkret Umsetzungsschwierigkeiten in der Identifikation und Handlung gegenüber Situationen aufweisen. Sie demonstrieren in den Interviews auf verschiedene Weisen die Irrelevanz von Geschlecht für den pädagogischen Alltag indem sie auf die individuelle Betrachtung des Kindes verweisen, auf die Krippe als Raum ohne Diskriminierung oder die positiven Unterscheidungen der Unterschiede zwischen Mädchen* und Jungen* sowie Frauen* und Männern*. Dabei wird Geschlecht zumindest vordergründig als nicht zu bearbeiten markiert, die Fragen der Fachkräfte hinsichtlich des Umgangs bleiben jedoch virulent.

Kernkategorie

In der Grounded Theory wird eine Kernkategorie als Forschungsergebnis erzielt aus zahlreichen Kategorien. Hierzu werden die erhobenen Daten – hier Interviews – untersucht und Muster gefunden. Diese werden in einer Kernkategorie, die den Umgang mit dem sozialen Phänomen beschreibt und beantwortet, gebündelt. Die Kernkategorie bildet dann das Forschungsergebnis.

Konstruktion und Dekonstruktion

Unter *Konstruktion* wird in der empirischen Sozialforschung verstanden, dass alle Entscheidungen von Menschen zu einer bestimmten Sichtweise eines Gegenstandes führen. So führt die historische und kulturelle wie auch biographische Erfahrung zu einer Konstruktion von Geschlecht. Diese kann sich verändern. Wir alle konstruieren Geschlecht gleichermaßen jeden Tag und die Konstruktion von Geschlecht kann sich nur über lange Zeiträume verändern, wie wir beispielsweise in Gesetzen oder Rechten von Frauen* sehen können.

Dekonstruktion bedeutet, dass biologische und soziale Vorannahmen über Geschlecht stark infrage gestellt werden. Das ist vor allem in der Forschung praktisch, wenn Untersuchungen nicht Stereotype reproduzieren wollen. Aber auch im Alltag nutzen Menschen dies, indem z.B. Männer* für Frauen* vorgesehene Kleidungsstücke wie Röcke tragen. Damit wollen sie die vorherrschenden Annahmen irritieren und den Blick für geschlechterkonformes Verhalten erweitern.

Konstruktivismus

Dieser geht davon aus, dass die Gesellschaft größtenteils durch die Subjekte sozial hergestellt wird. Insofern ist die Art und Weise, wie wir beispielsweise Frauen* und Männer* begreifen, nicht der einzige Weg dies zu tun. Viele Gesellschaften auf der Erde haben andere Denkweisen, die zu anderen Schlüssen führen (Fenstermaker/West 2013). Insofern ist es wichtig anzuerkennen, dass Konstruktionen von etwas (wie Geschlecht, Alter, Schönheit) immer historisch und kulturell abhängig sind und dadurch auch verändert werden können (Hagemann/Quataert 2008).

LGBTIQA*

Das Akronym steht für Lesbian, Gay, Bisexual, Trans, Inter, Queer und Asexuelle Personen. Das Sternchen steht für weitere Kategorien, die nicht der heteronormativen Ordnung entsprechen.

Naturalisierung

Bedeutet, dass eigentlich individuelle Eigenschaften von Personen an gruppenbezogene Differenzen geknüpft werden und dies mit der Erwartung verknüpft wird, diese Eigenschaften zu erfüllen. Diese sind häufig von Stereotypen geprägt. Beispielsweise wird behauptet, dass ältere Menschen vergesslich, Männer* schmerzempfindlicher oder Mädchen* schlechter in Mathe seien. Durch das Prinzip „Sprache schafft Wirklichkeit“ nehmen die adressierten Menschen diese Zuschreibungen in Teilen auch an und so werden diese teilweise im Alltag erfahrbar, obwohl zum Beispiel die Fähigkeit, die Einkäufe zu erinnern, den Schmerz zu empfinden und die Matheaufgaben zu lösen, vorhanden sind (Gildemeister 2008).

Queer

Das Wort steht für nicht-heteronormative Begehrensformen und nicht heteronormative geschlechtliche Identitäten.

Patriarchat

Soziologischer Begriff, der die Gesellschaftsordnung beschreibt, bei der Männer* eine übergeordnete Stellung gegenüber Queers und Frauen* einnehmen können. Das Patriarchat ist gesellschaftlich hergestellt, also auch in Gesetzen, informellen Regelungen und Werten eingeschrieben. Kindern werden die Regeln des Patriarchats bereits früh vermittelt.

Stimulated-Recall-Interviews

Das sind Interviews, die mit einem Videoausschnitt von der interviewten Person unterstützt werden. Die Interviewten reagieren auf den gezeigten Videoausschnitt aus ihrer pädagogischen Praxis, weswegen Reflexivität zu erreichen einfacher ist als mit Videomaterial von fremden Personen. Das ermöglicht insbesondere im Sprechen über Geschlecht, bei den eigenen Handlungen zu bleiben. Zuerst wurden diese Videos bei angehenden Lehrkräften zur Reflexion ihres Unterrichts angefertigt. Methoden wie Marte Meo arbeiten mit ähnlichen Prinzipien.

Zweigeschlechtlichkeit

Die Struktur unserer Gesellschaft ist durch die Zweigeschlechtlichkeit bestimmt. Diese wirkt in dichotomer, also entgegengesetzter Form: was als weiblich* erkannt wird, kann nicht männlich* sein und andersherum. So sind die zugeschriebenen Eigenschaften oft einander gegensätzlich positioniert. Zum Beispiel wird Männern* ein besseres technisches Verständnis oder mehr körperliche Kraft zugeschrieben. Frauen* wird im dichotomen Verständnis das gegenteilige zugewiesen. So entsteht der Eindruck, dass Männer* und Frauen* von Natur aus unterschiedlich seien und nur gemeinsam komplett wären. Diese strikten Zuordnungen

gen haben große Auswirkungen auf die Subjekte einer Gesellschaft in ihrer Lebensführung und den Möglichkeiten der Ausbildung von Interessen, Fähigkeiten und Teilhabechancen (Gildemeister/Wetterer 1992).

6.2 Transkriptionsregeln

Das Interviewmaterial wurde transkribiert. Zur besseren Lesbarkeit wurden die Interviewpassagen in der Arbeitsbroschüre geglättet. Dementsprechend wurden Überlappungen der Sprecher*innen, Verzögerungssignale (ähm) nicht dargestellt. Angaben zu Orten, Namen, Personen oder Organisationen wurden anonymisiert und pseudonymisiert, so dass einzelne Einrichtungen nicht identifizierbar sind. In Tabelle 2 sind die Transkriptionssymbole dargestellt.

Symbol	Definition
Interviewer*in	Sprecher*innen im Interview
((lacht))	Parasprachliche Äußerungen
(.), (..), (...), (9)	Darstellung von Pausen von 1, 2, 3, oder angezeigter Sekunden. Diese geben Aufschluss über die Dauer des Überlegens, die die Interviewte zeigt.
Einf-	Abgebrochendes Wort
Ansonsten=ich	Schneller Anschluss an das vorherige Wort
Nen, ne	Zusammengezogenes Wort im Sprechen: <i>einen, eine</i> , auch manchmal <i>nein</i>
IHM	Großgeschrieben: sehr betont
Komma	Luft holen im Sprechen

Tabelle 3: Transkriptionssymbole

7. Literatur



- Andrä, Markus/Brandes, Holger/Röseler, Wenke/Schneider-Andrich, Petra (2016): Erzieherinnen und Erzieher zwischen pädagogischer Professionalität und geschlechtlicher Authentizität - Empirische Ergebnisse und praktische Schlussfolgerungen der Tandem-Studie. In: Weegmann, Waltraud/Senger, Jorina (Hrsg.): Männer in Kindertageseinrichtungen: Theorien - Konzepte - Praxisbeispiele. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. S. 73–85.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Baader, Meike/Esser, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt: Campus Verlag.
- Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (2019): Geschlechterreflektierte Professionalisierung - Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. eine Einführung. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. 1. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. S. 31–54.
- Betz, Tanja (2010): Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In: Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt: zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. S. 113–134.
- BmFSFJ (2020): Was der Gender Care Gap über Geld, Gerechtigkeit und die Gesellschaft aussagt. Einflussfaktoren auf den Gender Care Gap und Instrumente für seine Reduzierung. Berlin.
- Charmaz, Kathy (2014): Constructing Grounded theory. 2. Auflage. Los Angeles: SAGE.
- Cloos, Peter (2020): Kindheitspädagogik als Projekt. Überlegungen zu einem sich neu konturierenden Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierung von Disziplin und Profession. Wiesbaden: Springer VS. S. 159–170.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2019): Kind - Organisation - Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. 1. Auflage.
- Connell, Raewyn (2015): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. 4. durchgesehene und erweiterte Aufl. 2015. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Destatis (2022): „Qualität der Arbeit. Personen in Elternzeit.“ <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-3/elternzeit.html> (Abfrage 11.05.2022).
- Fegter, Susann (2013): „Oder müsste ihnen nur mal jemand richtig zuhören?“ Eltern, Schule und Gesellschaft als Adressaten im Mediendiskurs um Jungen als (Bildungs-)Verlierer. In: Chwalek, Doro-Thea/Diaz, Miguel/Fegter, Susann/Graff, Ulrike (Hrsg.): Jungen – Pädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 34–48.
- Fegter, Susann (2014): Von anwesenden Frauen und abwesenden Männern. Zur entstehung der Forderung nach ‚mehr Männern‘ im Sozial- und Bildungswesen. In: Rose, Lotte/May, Michael (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 17–28.
- Fenstermaker, Sarah/West, Candace (2013): Doing Gender Doing Difference. Hoboken: Taylor and Francis.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Rauschenbach, Thomas (2021): Erzieher*innen - ein Qualifikationsprofil in der Zwickmühle. Seitenwege, Irrwege, Auswege. In: Bildung und Erziehung <Köln>, S. 200–218.

- Garbade, Svenja (2021): Geschlecht aus Perspektive frühpädagogischer Fachkräfte: Pädagogische Irrelevanzdemonstration. Konsequenzen für eine Inklusive Bildungsforschung. In: Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (Hrsg.): Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 235–252.
- Garbade, Svenja (2023): Demonstrating Gender. Geschlechterkonstruktionen im kindheitspädagogischen Alltag. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gildemeister, Regine (2007): Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit. In: Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen. Ostner/Lichtblau (Hrsg.), Frankfurt a. Main/New York: Campus Verlag 1992, S. 220-239. In: Hark, Sabine (Hrsg.): Dis/Kontinuitäten: feministische Theorie. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. S. 55–72.
- Gildemeister, Regine (2008): Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 2008.
- Gildemeister, Regine (2012): Soziale Konstruktion von Geschlecht: Theorieangebote und offene Fragen. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online 0, H. 0, S. 1–45.
- Gildemeister, Regine (2019): Doing Gender. Eine mikrotheoretische Annäherung an die Kategorie Geschlecht. In: Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung; Band 1.
- Gildemeister, Regine/Robert, Günther (2008): Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion - Institution - Biografie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Dt. Erstveröff. Freiburg i. Br.: Kore. S. 201–254.
- Hagemann, Karen/Quataert, Jean H. (Hrsg.) (2008): Geschichte und Geschlechter. Revisionen der neueren deutschen Geschichte. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hrsg.) (2015): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript.
- Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hrsg.) (2017): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Jooß-Weinbach, Margarete (2014): Stellvertretende Deutung als Kernelement professionellen Handelns in der Krippe. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa. S. 276–287.
- Kasüschke, Dagmar (2008): Geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindern unter sechs Jahren. Ein Problemaufriss. In: Rendtorff, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Kinder und ihr Geschlecht. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich. S. 191–202.
- Katzenbach, Dieter (2015): De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In: Huf, Christina/Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. S. 33–55.
- Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.) (2003): Achsen der Differenz. 1. Aufl. Münster: Verl. Westfälisches Dampfboot.
- Kubandt, Melanie (2016a): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kubandt, Melanie (2016b): Relevanzsetzungen von Geschlecht in der Kindertageseinrichtung - theoretische und empirische Perspektiven. In: GENDER Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 8, H. 3, S. 46–60.

- Kubandt, Melanie (2018): Doing Gender in der Kindertageseinrichtung. Geschlechterkonstruktionen von Kindern zwischen Starrheit, Flexibilität und Kreativität. In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 267–280.
- Kubandt, Melanie (2019): Ansprüche an ein geschlechtergerechtes, professionelles Handeln im Elementarbereich - ethnographische Perspektiven auf Ungewissheiten, Komplexitäten und Grenzen im pädagogischen Alltag. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. 1. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. S. 121–133.
- Lorber, Judith (1999): Gender-Paradoxien. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Maier, Maja S. (2019): Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung? Ein Essay zu Verhältnisbestimmung und Forschungsprogramm. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. 1. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. S. 15–29.
- Neumann, Sascha (2014): Bildungs-kindheit als Professionalisierungsprojekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa. S. 145–159.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018a): Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018b): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.
- Paseka, Angelika (2009): Geschlecht lernen rekonstruieren - dekonstruieren - konstruieren. Einige Anregungen für eine geschlechtssensible Pädagogik und Didaktik. In: Schweiger, Teresa/Hascher, Tina (Hrsg.): Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. S. 15–39.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2009): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl., [6. Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 276–302.
- Rendtorff, Barbara (2006): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegel, Christine (2016): Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Riegel, Christine (2017): Queere Familien in pädagogischen Kontexten - zwischen Ignoranz und Othering. In: Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hrsg.): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 69–94.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda-Frauenverl.
- Rose, Lotte (2014): Kinder brauchen Männer! Zur Vergeschlechtlichung von Qualitätsentwicklungsfragen in der Elementarpädagogik. In: Rose, Lotte/May, Michael (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 29–46.

- Rose, Lotte/Stibane, Friederike (2013): Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas. Eine Analyse der Debatte und Projektpraxis; eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Stand: Mai 2013. München: DJI Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Scheiwe, Kirsten (2010): Institutionenwandel in der frühkindlichen Erziehung. Ein europäischer Vergleich. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. S. 41–59.
- Schneider, Claudia (2013): Genderkompetenz: Vom alltagsweltlichen Geschlechterwissen zur theoriegeleiteten Professionalität. In: Ernstson, Sven/Meyer, Christine (Hrsg.): Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung. Wiesbaden. S. 19–40.
- Schütze, Yvonne (1991): Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters „Mutterliebe“. 2. Auflage. Bielefeld: Kleine.
- Trautner, Hans Martin (1991): Entwicklung der Geschlechtstypisierung. Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder.
- Weltzien, Dörte (2014): Der forschende Habitus in der Kindheitspädagogik - aktuelle Diskurslinien im Kontext von Kompetenzforschung und Kompetenzentwicklung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 206–220.

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter: <https://doi.org/10.18442/pforle-f-9>

Dieseswerk ist mit der Creative-Commons-Nutzunglizenz „Namensnennung share alike 4.0 International“ versehen. Weitere Informationen finden sich unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Layout und Umschlaggestaltung: Jan Jäger

Satz: Sarah Hartke

Herstellung: SAXOPRINT GmbH

Printed in Germany

© Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim 2024

www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/

Alle Rechte vorbehalten

ISBN: 978-3-96424-115-3

Die Broschüre ist im Rahmen des Dissertationsprojekts „Demonstrating Gender. Geschlechterkonstruktionen im kindheitspädagogischen Alltag“ an der Universität Hildesheim entstanden. Sie gibt Einblicke in ausgewählte Ergebnisse. Dabei richtet sie den Blick auf zwei Schlüsselthemen, die die Anforderungen an pädagogische Praxis in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit verdeutlichen. Zu diesem Zweck werden Perspektiven auf Wissensbestände zu Geschlecht, den Vorurteilen gegenüber Gleichberechtigung sowie mögliche Fallstricke in der Umsetzung gelegt. In Form von didaktisch aufbereiteten Fallvignetten aus dem Interviewmaterial des Projekts werden Reflexionsimpulse für Lehre und Praxis der Kindheitspädagogik gegeben. Die denkanregenden Fragen fordern zur Selbstreflexion und der intensiven Auseinandersetzung mit den Spannungsfeldern der (a) gesellschaftlichen Anforderungen, den Anforderungen aus dem (b) Bild vom Kind, den (c) biografischen Voraussetzungen wie auch den (d) Anforderungen aus Qualifizierung, den Trägern, der Aus- und Weiterbildung und den Einrichtungen auf. Aus diesem Grund richtet sich die Broschüre an Studierende, Schüler*innen und Lehrende in sozial- und kindheitspädagogischen sowie erziehungswissenschaftlichen Studien- und Ausbildungsgängen an Fach- und Hochschulen bzw. Universitäten. Sie kann aber auch in der Fort- und Weiterbildung, der Fachberatung oder Organisationsentwicklung eingesetzt werden.