

Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten

- >> Forschungsergebnisse
und Praxisempfehlungen



Koordinationsstelle „Männer in KITAS“ (Hg.)

Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten – Forschungsergebnisse und Praxisempfehlungen

Handreichung für die Praxis

Impressum

Herausgeberin:

Koordinationsstelle „Männer in KITAS“
Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin
Köpenicker Allee 39-57 / D – 10318 Berlin

E-Mail: office@koordination-maennerinkitas.de

<http://www.koordination-maennerinkitas.de>

Team der Koordinationsstelle „Männer in KITAS“:

Projektleitung: Prof. Dr. phil. Stephan Höyng
Koordination und fachliche Leitung: Michael Cremers, Dr. Anette Dietrich, Jens Krabel, Sandra Schulte
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit: Isabelle Azrak, Sandra Schulte, Dana Unkart
Projektassistenz: Katja Appelfelder, Dana Unkart

Beteiligte Einrichtungen, Autorinnen und Autoren:

siehe Verzeichnis der Autorinnen und Autoren am Ende dieser Handreichung.

Redaktion: Michael Cremers, Dr. Anette Dietrich, Jens Krabel
Endredaktion: Michael Cremers, Dr. Anette Dietrich, Jens Krabel, Sandra Schulte (V. i. S. d. P.)
Lektorat: Dr. Petra Schilling
Organisation: Katja Appelfelder, Isabelle Azrak, Sandra Schulte, Dana Unkart
Grafische Gestaltung: Stefan Kleber, Zone 35
Produktion: hinkelsteindruck soz. GmbH, Berlin
Vertrieb: Koordinationsstelle „Männer in KITAS“
Download unter <http://www.koordination-maennerinkitas.de>

Vervielfältigung unter Angabe der Quelle erwünscht.

Alle weiteren Rechte vorbehalten.

Mai 2014 © Koordinationsstelle „Männer in KITAS“

Koordinationsstelle „Männer in KITAS“

Die Koordinationsstelle „Männer in KITAS“ wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert und ist an die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin angegliedert. Ihre zentralen Aufgaben sind Information, Vernetzung, Öffentlichkeitsarbeit und strategische Beratung von Interessensvertreterinnen und -vertretern aus Politik und Praxis.

ESF-Modellprogramm ‚MEHR Männer in KITAS‘

Das ESF-Modellprogramm ‚MEHR Männer in KITAS‘ wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert und ist Teil des gleichstellungspolitischen Bundesprogramms ‚MEHR Männer in KITAS‘. Das Projekt soll dazu beitragen, den Anteil männlicher Fachkräfte in KITAS mittelfristig auf 20 Prozent zu erhöhen.

<http://www.koordination-maennerinkitas.de/modellprojekte>

Die Maßnahme wird aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union (ESF) kofinanziert. Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmerinnen- und Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

Inhalt

1.	Einleitung	4
2.	Raus aus den Puppen- und Bauecken und hinein ins Vergnügen vielfältiger Erfahrungsräume	11
3.	Gender in Qualitätsleitlinien	21
4.	Ergebnisse aus der Tandemstudie zu professionellem Erziehungsverhalten von Männern und Frauen	26
5.	Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext von Inklusionspädagogik	40
6.	Heterogene Teams: Bestandsaufnahme zu Chancen, Teamdynamiken und möglichen Konfliktlinien	49
7.	Checkliste zur Bestandsaufnahme von Geschlechterbildern in Bilderbüchern	64
8.	Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	70
9.	Projekte im ESF-Modellprogramm ‚MEHR Männer in Kitas‘	71



1. Einleitung

Das Team der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“

„Jeder und jede hat ganz eigene Eigenschaften und vielfältige Interessen. Jeder und jede kann etwas anderes gut. Viele sagen dann: ‚Typisch Mädchen‘ oder ‚Typisch Junge‘. Das nennen wir: ‚Jemanden in eine Schublade stecken‘. Aber überleg‘ doch mal! Passt denn ein Kind in eine Schublade? Na also!“

Aus dem Kinderbuch „Mädchen oder Junge?“, Kadasch, Kathrin/Dritter, Svenia (2009)

„Dem Sohn ein rosa Ü-Ei gekauft. War ein Fernglas drin. Jetzt ist er stinksauer. Er wollte eine Elfe.“

Twitterbeitrag, zitiert nach Schnerring, Almut/Verlan, Sascha (2014)

Gender in der Geschlechterforschung und in der Kita-Praxis

Welche Rolle spielt Geschlecht in Kindertagesstätten? ‚Gendergerechte Kita‘ – was heißt das überhaupt? Wie lässt sich Geschlechtergerechtigkeit in eine pädagogische Praxis überführen und wie können pädagogische Fachkräfte, Kitaleitungen oder Trägerverantwortliche sie umsetzen? Wie können Kitas geschlechterbewusst und -gerecht arbeiten, ohne Stereotype von Geschlecht doch zu reproduzieren? Wie kann die Umsetzung für alle Beteiligten bereichernd werden? Über diese (strittigen) Fragen haben sich in den letzten 3 Jahren die 16 ESF-Modellprojekte aus dem Programm ‚MEHR Männer in Kitas‘ und die Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ ausgetauscht und fortgebildet, Methoden und Konzepte entwickelt und Öffentlichkeitskampagnen gestartet.

Gender ist überall. Geschlecht bedeutet nicht nur, Junge oder Mädchen, Mann oder Frau zu sein oder zu werden. Geschlecht prägt die Wahrnehmung und das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte, der Eltern wie auch der Kinder. Darüber hinaus werden mit der Sprache grundlegende geschlechtliche Zuweisungen transportiert. Spielzeuge sind in der Regel geschlechtlich aufgeladen und bringen Kinder ab dem Alter von drei bis vier Jahren in der Tendenz dazu, nur mit bestimmten Spielsachen zu spielen oder sich überwiegend in bestimmten Ecken der Kita aufzuhalten, so z. B. in der Puppen- und der Bauecke. Geschlecht spielt insofern eine Rolle in den Beziehungen zwischen Erzieherinnen, Erziehern, Eltern und Kindern.

Die stereotypen Geschlechterbilder sind nur schwer und allmählich zu erweitern; dies haben sich die Modellprojekte und die Koordinationsstelle zur Aufgabe gemacht. Denn stereotype Bilder von Geschlecht engen (nicht nur) Kinder frühzeitig in ihrer Entwicklung und in ihrem Handlungsspektrum ein und begrenzen sie in ihrem Erkundungsdrang. Eine geschlechterbewusste und -gerechte Pädagogik hingegen unterstützt und begleitet Kinder in ihrem Forschungsdrang. Kindern wird so eine größere Wahlmöglichkeit belassen, sie werden ermutigt, sich jenseits einengender Geschlechtergrenzen auszuprobieren und einer vielfältigen Welt offen und voller Neugierde zu begegnen. Geschlechterbewusst und -gerecht zu arbeiten, heißt aber auch, den Kindern Orientierung und Vergewisserung anzubieten, auf ihrem Weg, Mädchen und Junge zu werden. Zugleich werden den Kindern vielfältige Geschlechterentwürfe vermittelt.

Geschlechterbewusst und -gerecht arbeiten in Kindertagesstätten beinhaltet auch eine grundlegende Reflexion innerhalb des Teams¹ und der Einrichtung. Dazu gehört z. B. eine Gestaltung der Räume, die vergeschlechtlichte und separierte Puppen- und Bauecken eher auflöst und Kindern vielfältige Spielmöglichkeiten eröffnet.

Aus der Perspektive einer gleichstellungspolitischen Betrachtung bzw. einer nicht geschlechterblinden Reflexion von Berufsfeldern und Organisationen lässt sich darüber hinaus sagen, dass das ‚Feld der Kindertagesstätte‘ Teil einer bestehenden Geschlechterordnung zuungunsten von Frauen ist, wie sich vor allem in der geringen gesellschaftlichen Anerkennung des Berufsfelds, der verhältnismäßig geringen Entlohnung sowie der nicht akademisierten bzw. nicht entlohnten Ausbildung zeigt. Da das Berufswahlverhalten junger Menschen ebenfalls durch diese Geschlechterordnung mitbestimmt wird, verwundert auch der geringe Männeranteil in Kindertageseinrichtungen nicht weiter. Die wenigen in diesem Feld arbeitenden Männer sind natürlich ebenso von der geringen gesellschaftlichen Anerkennung des Berufsfelds betroffen wie die dort arbeitenden Frauen (siehe hierzu ausführlich Cremers et al. 2010; und Cremers/Diaz 2012).

Gender im Dialog zwischen Wissenschaft, Praxis und Gesellschaft

In der Doppelfunktion als feministische Geschlechterforscherinnen und Geschlechterforscher einerseits sowie als Genderexperten und -expertinnen andererseits werden wir als Mitarbeitende der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ seit 2010 aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert. Als vermittelnde und begleitende Institution haben wir es uns zur Aufgabe gemacht, im Dialog mit Akteurinnen und Akteuren des Berufsfelds Kindertagesstätte die Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus unseren Forschungsprojekten „Gender Loops“ (Krabel/Cremers 2008; Krabel et al. 2008) und „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“ (Cremers et al. 2010) in die Praxis umzusetzen und diese mit einer geschlechtersensiblen Öffentlichkeitsarbeit zu verbinden (vgl. Schulte 2012 und 2013). Sowohl auf der politischen als auch auf der pädagogischen Ebene ist für uns eine tatsächliche Gleichstellung und Gleichberechtigung eines der vorrangigen Ziele und wir sehen in der Überwindung der bestehenden hierarchischen Geschlechterordnung (vgl. u. a. Pfau-Effinger 2000) entlang des „zweigeschlechtlichen Klassifizierens“ (Andresen 2003, S. 33) eine notwendige Voraussetzung zur Erreichung dieses Ziels, wie wir in unterschiedlichen Veröffentlichungen zum Ausdruck gebracht haben (vgl. u. a. Cremers et al. 2010 und 2012; Cremers/Krabel 2013). Wir positionieren uns nicht nur eindeutig gegen Versuche einer Reetablierung traditioneller Geschlechterverhältnisse, sondern auch gegen einen verkürzten Blick in dem aktuell geführten ‚Jungenbenachteiligungsdiskurs‘, in dem Männer, ob nun in

¹ Zu den Dynamiken im Kitateam siehe den Text von Cremers und Krabel, Kapitel 6, in der vorliegenden Handreichung.



Gestalt eines Vaters, Erziehers oder Grundschullehrers als Retter der ‚armen Jungen‘ angerufen werden (Cremers/Krabel 2012 und 2013).

Allerdings mussten und wollten wir in unserer Arbeit von Beginn an einer Problematik gerecht werden, die seit einigen Jahren in der Fachdebatte unter dem Begriff ‚Geschlechterwissen‘² diskutiert wird und die sich vereinfacht gesagt mit der Schwierigkeit des Wissenstransfers aus der Geschlechterforschung in die Gesellschaft befasst. Die Schwierigkeit und Herausforderung liegt u. a. darin, dass unterschiedliche Gesellschaftsmitglieder bzw. -gruppen nicht nur recht unterschiedliches über die Geschlechter wissen, sondern sie halten auch „Unterschiedliches für wissenswert und orientieren sich bei der Beurteilung dessen, was für sie wissenswert und glaubwürdig ist, offenkundig an je eigenen ‚Gütekriterien‘“ (Wetterer 2009, S. 46). In ihrem Artikel „Gleichstellungspolitik im Spannungsfeld unterschiedlicher Spielarten von Geschlechterwissen“ bezieht sich Angelika Wetterer auf „Gender-ExpertInnen, feministische TheoretikerInnen, und die Frauen (und Männer) auf der Straße“ (Wetterer 2009, S. 46). Sie merkt kritisch an, dass „Einsichten der Geschlechterforschung [...] aus Sicht der ‚normalen‘ Gesellschaftsmitglieder oft alles andere als plausibel und keineswegs nur aus terminologischen Gründen ein Buch mit sieben Siegeln [sind]“ (Wetterer 2009, S. 46). Insofern „die Unterschiede zwischen Alltagswissen, Gender-ExpertInnenwissen und wissenschaftlichem Geschlechterwissen überhaupt thematisiert werden, geschieht dies vielfach im Rahmen einer stillschweigenden, weil als selbstverständlich geltenden Hierarchisierung des Wissens, der zufolge wissenschaftliches Wissen die profundesten Einsichten vermittelt und gutes ExpertInnenwissen sich dadurch auszeichnet, dass es diese Einsichten ‚aufgreift‘, sie in der Praxis ‚anwendet‘ und in die Sprache des Alltags ‚übersetzt‘, damit dann auch die Frau auf der Straße oder das Management im Betrieb von ihnen profitieren kann“ (Wetterer 2009, S. 46).

Diese Sichtweise würde aber einer ‚Hierarchie des Besserwissens‘ und damit einer Kommunikations- und Austauschform folgen, die nicht dem Dialog und/oder der Interaktion, sondern der Belehrung entspricht (vgl. Wetterer 2009, S. 46).

Um nun also in unserer Arbeit Belehrungen und/oder Vermittlungsschwierigkeiten zwischen unterschiedlichen Wissensqualitäten zu vermeiden, stand für uns als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Koordinationsstelle von Beginn an im Vordergrund, mögliche Strategien zur Erhöhung des Männeranteils in Kindertagesstätten und die Implementierung von geschlechterbewusster und -gerechter Pädagogik in einem gemeinsamen Dialog mit den beteiligten politischen Akteurinnen und Akteuren, den Trägerverantwortlichen und den Mitarbeitenden der 16 ESF-Modellprojekte im Programm ‚MEHR Männer in Kitas‘ partizipativ-begleitend zu entwickeln. In dieser konkreten Zusammenarbeit sind viele verschiedene Ideen und Strategien gemeinsam entwickelt und umgesetzt

² Der Begriff ‚Geschlechterwissen‘ ist 2003 von Sünne Andresen, Irene Dölling und Christoph Kimmerle in ihrem Buch „Verwaltungsmodernisierung als soziale Praxis. Geschlechter-Wissen und Organisationsverständnis von Reformakteuren“ in den Fachdiskurs eingeführt worden.

worden, die nun zum Abschluss der Modellprojektlaufzeit in acht Handreichungen zu praxisrelevanten Handlungsfeldern zusammengefasst und veröffentlicht werden.³

Neben den acht verschiedenen Handreichungen zu praxisrelevanten Handlungsfeldern entwickelten die ESF-Modellprojekte in den letzten Jahren vielfältige weitere Materialien zum Thema ‚geschlechterbewusste und -gerechte Pädagogik in Kindertagesstätten‘. So haben mehrere Projekte Broschüren, Handreichungen und Best-Practice-Erfahrungen mit Übungen und Praxisideen zusammengestellt. Sie haben Material- oder ‚Werkstattkoffer‘ für den Einsatz in Kitas entwickelt. Es entstanden ein Kinderbuch (Grundmann2013), Plakate, Lehrfilme, Videoclips und Musikvideos zum Thema. Viele Projekte haben Fortbildungsmaterialien zur Geschlechterthematik entwickelt und dokumentiert. Einige Modellprojekte haben trägerinterne Konzepte zu geschlechterbewusster und -gerechter Pädagogik umgesetzt.

Die vorliegende Handreichung soll Impulse für eine geschlechterbewusste und -gerechte Praxis geben. Claudia Wallner zeigt auf, welche Maßnahmen Kindertagesstätten ergreifen können, um geschlechterbewusster und -gerechter zu werden. Die von einigen Modellprojekten entwickelten und von der Koordinationsstelle zusammengefassten Leitlinien für eine geschlechtergerecht und geschlechterreflektiert arbeitende Kindertagesstätte veranschaulichen beispielhaft, wie Gender als Qualitätsmerkmal in Einrichtungen verankert werden kann. Prof. Dr. Holger Brandes, Markus Andrä, Wenke Röseler und Petra Schneider-Andrich stellen Ergebnisse der Dresdener Tandemstudie vor, die das Verhalten von männlichen und weiblichen Kitafachkräften in alltagsnahen pädagogischen Situationen untersucht und vergleicht. Thomas Kugler und Stephanie Nordt greifen in ihrem Artikel die Aspekte ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Kindertagesstätten‘ auf. Eine von Michael Cremers und Jens Krabel (von der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“) entwickelte Reflexionshilfe zum Umgang mit Gender und Diversität im Team soll Sie darin unterstützen, möglichen Teamdynamiken und -konflikten auf die Spur zu kommen. Eine Checkliste für Bilderbücher sowie Buchempfehlungen unterstützen bei der Auswahl geschlechterbewusster und -gerechter Kinderbücher.

Darüber hinaus haben wir dieser Handreichung das „Gender Loops“-Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertagesstätte, das sich als hilfreich für eine Reflexion von Gender in der Kitapaxis erwiesen hat, beigelegt. Zudem empfehlen wir das 2014 erschienene Buch von Almut Schnerring und Sascha Verlan „Die rosa - hellblau - Falle. Für eine Kindheit ohne Rollenklischees“ sowie die Broschüre „Starke Mädchen – starke Jungen! Geschlechterbewusste

³ Exemplarisch für diese sensible und partizipative Haltung und Herangehensweise unserer Arbeit steht der Beitrag „So fange ich an“ von Tim Rohrmann. Er ist bereits im Jahr 2008 im Rahmen des Projekts „Gender Loops“ im Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertagesstätte erschienen. „Gender Loops“ haben wir dem hier vorliegenden Satz der Handreichungen für die Praxis beigelegt. Vgl. <http://www.genderloops.eu>.

Diese können Sie zu einem großen Teil beim jeweiligen Träger bestellen oder auch von den jeweiligen Websites der Modellprojekte herunterladen. Darüber hinaus finden Sie auch die Materialien unter: <http://www.koordination-maennerinkitas.de/unsere-themen/praxis-handreichungen/>.



Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse“, die von Tim Rohrmann und dem Sozialpädagogischen Institut Berlin/Brandenburg (SFBB) herausgegeben wurde, und den von Tim Rohrmann mit der Kindertagesstätte Fischteigweg zusammen veröffentlichten Abschlussbericht „Gender Perspektiven. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kita. Ein Pilotprojekt im Rahmen des niedersächsischen Orientierungsplanes für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder“. Die Broschüre und den Abschlussbericht finden Sie auf unserer Website unter:

<http://www.koordination-maennerinkitas.de/unsere-themen/praxis-handreichungen>

Wir möchten mit dieser Handreichung die Aus-, Fort- und Weiterbildungsstätten für pädagogische Kitafachkräfte, Trägerverantwortliche, Kitaleitungen, Erzieherinnen und Erzieher sowie alle, die privat oder beruflich etwas mit Kindertagesstätten zu tun haben, dazu ermutigen, sich mit dem Thema ‚Geschlecht‘ auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung bringt eine Sensibilisierung für das eigene Gewordensein und Verhalten, für Strukturen, für Ausgrenzung und Diskriminierung mit sich und ermöglicht, Stereotype abzubauen und Kindern eine vielfältige Entwicklung und Bildung jenseits der einengenden Geschlechtergrenzen zu ermöglichen.

Zur geschlechtergerechten Schreibweise

Eine geschlechtergerechte Schreibweise ist ein umstrittenes Feld. Wir haben für diese Handreichung die Vorgaben zur geschlechtergerechten Schreibweise des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) eingehalten. Daher haben wir die Texte im Hinblick auf geschlechtergerechte Schreibweise nach diesen Vorgaben vereinheitlicht. Wiederabgedruckte Texte haben wir jedoch im Original belassen, sodass es innerhalb dieser Handreichung unterschiedliche Schreibweisen gibt.

Literatur:

Andresen, Sünne (2003). Moderne Organisationen als Institutionen der Vergeschlechtlichung: Organisations- und gendertheoretische Grundlagen. In: Andresen, Sünne/Dölling, Irene/Kimmerle, Christoph (Hg.). Verwaltungsmodernisierung als soziale Praxis. Geschlechter-Wissen und Organisationsverständnis von Reformakteuren. Opladen, S. 33-60.

Andresen, Sünne/Dölling, Irene/Kimmerle, Christoph (2003). Verwaltungsmodernisierung als soziale Praxis. Opladen.

Buschmeyer, Anna (2013). Zwischen Vorbild und Verdacht. Wie Männer im Erzieherberuf Männlichkeit konstruieren. Wiesbaden.

Cremers, Michael/Krabel, Jens/Calmbach, Marc/Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2010). Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Berlin.

Cremers, Michael/Diaz, Miguel (2012). „... mir ist es egal, Hauptsache soziale Arbeit.“ – Neue Wege für Jungen in der Berufswahl. In: Cremers, Michael/Höyng, Stephan /Krabel, Jens/Rohrmann, Tim (Hg.). Männer in Kitas. Opladen, S. 29-44.

Cremers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrmann, Tim (Hg.) (2012). Männer in Kitas. Opladen.

Cremers, Michael/Krabel, Jens (2012). Männer-Quoten in Care-Bereichen. In: Hurrelmann, Klaus/Schultz, Tanev (Hg.). Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim, S. 78-101.

Cremers, Michael/Krabel, Jens (2013). Was sollen Männer in Kitas? Hg. v. Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. Berlin.

Dölling, Irene (2007). ‚Geschlechter-Wissen‘ – ein nützlicher Begriff für die ‚verstehende‘ Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen? In: Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (Hg.). Erosion oder Reproduktion geschlechtlicher Differenzierungen? Widersprüchliche Entwicklungen in professionalisierten Berufsfeldern und Organisationen. Münster, S. 9-31.

Grundmann, Harriet (2013). Potzbadibautz, Mann! Bruchlandung in Ollis Kita. Hamburg.

Kadasch, Kathrin/Dritter, Svenia (2009). Mädchen oder Junge? Berlin.

Krabel, Jens/Cremers, Michael (Hg.) (2008a). Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung. Berlin. [online] http://www.koordination-maenner-inkitas.de/uploads/media/Gender_Loops_Praxisbuch_03.pdf (letzter Zugriff: 17.02.2014).

Krabel, Jens/Cremers, Michael/Debus, Katharina (Hg.) (2008b). Gender Loops. Curriculum für Dozent/innen und Lehrer/innen: Ideen, methodisch-didaktisches Material und Instrumente für die Aus- und Fortbildung von Erzieher/innen. Berlin. [online] http://www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/Gender_Loops__Curriculum_03.pdf (letzter Zugriff: 17.02.2014).

Pfau-Effinger, Birgit (2000). Kultur, Wohlfahrtsstaat und Frauenerwerbstätigkeit im europäischen Vergleich. Opladen.

Schnerring, Almut/Verlan, Sascha (2014). Die Rosa-Hellblau-Falle. Für eine Kindheit ohne Rollenklischees. München.



Schulte, Sandra (2012). ‚Entschuldigung, sind Sie der Hausmeister?‘ Geschlechtersensible Pressearbeit zum Thema ‚Männer in Kitas‘. In: Cremers, Michael/Höyng, Stephan /Krabel, Jens/Rohrmann, Tim (Hg.). Männer in Kitas. Opladen, S. 253-264.

Schulte, Sandra (2013). Pressearbeit für Männer in Kitas – im Spagat zwischen Gendersensibilität und Nachrichtenwert. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hg.). Geschlechtersensible Öffentlichkeitsarbeit für mehr Männer in Kitas. Berlin, S. 7-23.

Wetterer, Angelika (Hg.) (2008). Geschlechterwissen & soziale Praxis. Theoretische Zugänge empirische Erträge. Königstein.

Wetterer, Angelika (2009). Gleichstellungspolitik im Spannungsfeld unterschiedlicher Spielarten von Geschlechterwissen. In: GENDER Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 1, S. 45-60. [online] https://www.hs-heilbronn.de/2192519/Wetterer2009_Gleichstellungspolitik.pdf (letzter Zugriff: 18.02.2013).

Wetterer, Angelika (Hg.) (2010). KörperWissenGeschlecht. Geschlechterwissen und soziale Praxis II. Königstein.

2. Raus aus den Puppen- und Bauecken und hinein ins Vergnügen vielfältiger Erfahrungsräume

Claudia Wallner

Wie Kindertagesstätten die Erkundungslust von Mädchen und Jungen jenseits von Geschlechterstereotypen wecken können

Anders als viele Jahrzehnte geglaubt, ist die Kita ein Ort, der eine wichtige Rolle in der Entwicklung der Geschlechtsidentität von Mädchen und Jungen spielt und: Kitas sind Orte, in denen Geschlecht vielfältig präsent sind.⁵ Das beginnt mit der quantitativen Übermacht von Frauen auf der Fachkräfteseite, führt sich fort bei den Müttern, die deutlich häufiger im Kontakt mit den Kindertagesstätten stehen als Väter, findet sich in der Anordnung von Räumen und Spielzeugen wieder – wenn bspw. eine Bau- und eine Puppenecke zum Standard von Einrichtungen gehören oder die Kleiderkiste in räumlicher Nähe zur Puppenküche arrangiert wird – und endet nicht in dem Kontakt von Erzieherinnen und Erziehern zu Eltern und Kindern und dem von Mädchen und Jungen untereinander. Schon im Alter von drei bis vier Jahren korrigieren sich Kinder untereinander: ‚Das ist ein Mädchenkleid; Jungen spielen doch nicht mit Puppen; Mädchen können nicht Fußball spielen‘ oder ‚Mädchen lieben Glitzer‘, sind Sätze, die oft zu hören sind.

Aber auch von den pädagogischen Fachkräften kommen geschlechtsspezifische Zuschreibungen und Rückmeldungen und damit sind nicht nur offensichtliche Kommentare wie ‚Du hast aber heute ein süßes Kleid an‘ oder ‚Du bist ja schon stark‘ gemeint. Alltägliche Bemerkungen, die ganz normal erscheinen, die aber Mädchen und Jungen den Weg in ihre sozialen Geschlechter weisen. Solche zumeist unbewussten Bemerkungen wie ‚Die Jungen können auch mal die Tische abwischen‘ oder ‚ihr seid aber ganz schön laut für Mädchen‘ sind mindestens ebenso wirksam. Beide dieser Rückmeldungen überschreiten zwar einerseits die klassischen Geschlechterrollenzuschreibungen, weil Jungen angehalten werden aufzuräumen und Mädchen offensichtlich rumtoben dürfen, aber gleichzeitig erhalten sie auch die Rückmeldung, dass dies nicht das ‚normale‘, ihnen qua Geschlechtszugehörigkeit zgedachte Verhalten ist.

Geschlechtsbezogene Botschaften durchziehen den Kitaalltag auf allen Ebenen und sind ständig präsent. Interessant ist, dass aus Sicht vieler Erzieherinnen und Erzieher dieses Phänomen nicht gesehen oder negiert wird: ‚Wir behandeln alle Kinder gleich oder individuell‘, wird oftmals als Begründung genannt, warum es in der Kindertagesstätte keine geschlechtsspezifischen Zuweisungen gibt. Ebenso oft genannt wird, dass die Einrichtung und das Spielzeug ‚neutral‘ seien und damit keine Geschlechterbotschaften gesendet würden oder dass ja ‚alle Kinder überall und mit allem spielen dürfen‘ und es deshalb die freie Wahl der Kinder und keine Zuweisung durch die pädagogischen Fachkräfte sei, womit sie sich beschäftigen. Nun geht es nicht darum, Schuldzuweisungen vorzunehmen oder Erzieherinnen und Erziehern mangelnde Kompetenz zuzuschreiben.

⁵ So hat sich die Mädchen- und Jungenarbeit bspw. über Jahrzehnte kaum mit Geschlechterfragen im Kleinkindalter auseinander gesetzt und auch Forschung und Praxisreflexionen beginnen bis auf wenige Ausnahmen (insbesondere die Veröffentlichungen von Martin Verlinden bereits in den 1990er-Jahren) erst mit den 2000er-Jahren.



Denn genau dieses Nichtwahrnehmen ist Teil des Phänomens geschlechtsspezifischer (Selbst-) Sozialisierung. Die Beispiele machen nur deutlich, dass Genderfragen erstens die Kita im Ganzen betreffen und durchziehen und zweitens Alltagshandeln tangieren und somit hoch wirksam sind. Die Folge: Kindertagesstätten, die nicht nach geschlechterbewussten Konzepten arbeiten, tragen zu frühen Geschlechterstereotypisierungen bei Mädchen und Jungen bei, anstatt sie in der Entdeckung der Vielfalt von Welten zu unterstützen und zu begleiten. Und das ist sowohl ein pädagogisches als auch ein erzieherisches und ein sozialpolitisches Problem, weil die Kinder- und Jugendhilfe den Auftrag hat, Mädchen und Jungen so zu fördern, dass sie zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten heranwachsen, und dabei Benachteiligungen insbesondere geschlechtsbezogener Art zu vermeiden (§§ 1 Abs. 1 und 9 Satz 3 SGB VIII). Es obliegt also nicht dem jeweiligen Konzept oder der Grundrichtung des jeweiligen Kitaträgers, ob gendergerecht gearbeitet wird, sondern hier liegt ein fachlicher und gesetzlicher Auftrag für alle Kitas vor. Insofern ist der Weg zur gendergerechten Kindertagesstätte ein Muss und in der Verantwortung von Jugendhilfeausschüssen, Trägern und Leitungen. Dieses ‚Muss‘ bringt aber auch für Kitas und vor allem für die betreuten Kinder erhebliche Vorteile und Entlastungen: Mädchen und Jungen mischen sich stärker und spielen verstärkt miteinander, es entsteht mehr Vielfalt sowohl im Einrichtungsbild als auch im Spiel der Kinder und pädagogische Fachkräfte gewinnen einerseits an Spaß und Zufriedenheit, weil Mädchen und Jungen sich ausleben können, und andererseits mehr Qualität in der Arbeit.

Wie kann es gehen? Wege zu einer gendergerechten Kindertagesstätte

Die gendergerechte Kita ist ein konzeptioneller Umbauprozess von Alltag. Wichtige Instrumente hierbei sind Sensibilisierung, Weiterbildung, Konzeptentwicklung und Umgestaltung von Spielangeboten. Im Folgenden werden für diese Schritte konkrete Beispiele vorgestellt, die Kitas darin unterstützen können, diesen Weg zu beschreiten.

» Sensibilisierung von Fachkräften

Übungen zur Gendersensibilisierung bieten den Fachkräften Raum, ihre persönlichen Erfahrungen mit Geschlechterbildern und die eigene Eingebundenheit in Geschlechterverhältnisse zu reflektieren. Dabei geht es um eigene geschlechterbezogene Sozialisierungserfahrungen und die (nicht nur) daraus resultierenden Vorstellungen und unbewussten Bilder wie Kategorisierungen, die unser Denken und Handeln bestimmen: Was halten wir für ‚weiblich‘, was für ‚männlich‘?

Ein kleines Experiment: Bei Youtube gibt es einen kurzen Werbefilm, in dem Darth Vader⁶ die Hauptrolle spielt (bei Youtube ‚The Force: Volkswagen Commercial‘ eingeben oder dem Link folgen: <http://www.youtube.com/watch?v=R55e-uHQna0>). Schauen Sie sich zunächst den Film an und lesen Sie erst danach weiter. Nach dem Filmgenuss stellen Sie sich die Frage: Habe ich einen kleinen Jungen in der Verkleidung gesehen oder ein kleines Mädchen oder habe ich mir gar keine Gedanken über das Geschlecht des Kindes im Kostüm gemacht? Und was hat mich beeinflusst, das Eine oder das Andere zu denken/fühlen? Habe ich das rosa Kinderzimmer gesehen und wie passt das in meine Annahme?

Solcherlei kleine Übungen helfen uns selbst auf die Sprünge zu erkennen, mit welchen Geschlechterbildern wir unbewusst handeln: Habe ich einen kleinen Jungen gesehen, dann habe ich mich über das ‚typische Mädchenzimmer‘ hinweggesetzt und vielleicht eine Schwester dazu fantasiert, weil die Selbstinszenierung des Darth Vader für mich so viele Männlichkeitsattribute enthält, dass es in meiner Vorstellung nicht sein kann, dass es sich um ein Mädchen handelt. Habe ich ein Mädchen gesehen, dann gehört vielleicht in mein Wertesystem, dass ich Mädchensein mit Welteroberung, Beherrschung von Tieren und Gegenständen und Freiheit verbinde. Habe ich gar keine Geschlechterverknüpfung vorgenommen, dann gehören die angebotenen Verhaltensweisen vielleicht nicht zu meinen Geschlechtervorstellungen. Sich selbst in solch alltäglichen Situationen beobachten zu lernen, ist eine wesentliche Kompetenz der Sensibilisierung durch Selbstreflexion.

Die Sensibilisierung für eigene Sozialisierungserfahrungen kann bspw. durch Leitfragen erfolgen, die Fachkräfte in Zweiergesprächen austauschen⁷:

-
- » Was für ein Mädchen/Junge warst du selbst?
 - » Gab es Situationen, in denen du es gemocht hast, ein Mädchen/Junge zu sein?
 - » Hattest du Vorteile oder Nachteile dadurch, dass du ein Mädchen/Junge warst?
 - » War es für dich wichtig, dass du Mädchen/Junge warst?
 - » Gab es in deiner Kindheit und Jugend Erwartungen, die an dich herangetragen wurden, wie du dich als Mädchen bzw. Junge verhalten sollst?
 - » Hättest du gerne mal dem anderen Geschlecht angehört?

⁶ Zentrale Figur aus den „Star Wars“-Filmen, die dort auf der dunklen (bösen) Seite der Macht steht.

⁷ ZDie folgenden Übungen verwenden Michael Drogand-Strud und die Autorin in gemeinsamen Weiterbildungen für Kitafachkräfte. Zusätzlich wurden sie teilweise in einem Artikel für „Kita aktuell“ beschrieben, den Michael Drogand-Strud und die Autorin im Frühjahr 2014 veröffentlichten.



- » Ist dir etwas verboten worden, weil du Mädchen/Junge warst?
- » Was hast du gerne gespielt und mit wem?

Fragestellungen für die Auswertung:

- » Gab es Gemeinsamkeiten in den biografischen Erfahrungen?
- » Welche Unterschiede wurden sichtbar?
- » Welche Überraschungen oder Erkenntnisse haben sich ergeben?

Eigene Wahrnehmungen von Mädchen und Jungen

Die nächste Frage auf dem Weg zu einer gendersensiblen Kita ist: Wie sehen Fachkräfte die Mädchen und Jungen? Was sehen sie? Sehen sie die gesamte Bandbreite der Interessen und des kindlichen Heißhungers auf alles Neue? Oder filtern die eigenen Wahrnehmungen und Geschlechterbilder die Anfragen von Kindern unbewusst bereits heraus, die nicht in die eigenen Vorstellungen passen? Sehr aufschlussreiche Erkenntnisse über die eigenen blinden Flecken liefert die in 2014 veröffentlichte Tandemstudie von Holger Brandes, Markus Andrä, Wenke Röseler und Petra Schneider-Andrich⁸, die durch Beobachtung von Spielsituationen zwischen pädagogischen Kitafachkräften und Kindern u. a. aufzeigt, dass es oftmals die Erwachsenen sind, die Kinder in geschlechterstereotypes Verhalten führen, im Nachhinein diese typischen Spielverhalten aber der kindlichen Entscheidung zuschreiben. Eine Erzieherin berichtet in der Auswertung einer Spielsituation, die Initiative zum gemeinsamen Basteln einer Perlenkette sei von dem Mädchen ausgegangen. Die Erzieherin hatte jedoch andere Bastelvorschläge des Mädchens gar nicht erst aufgegriffen. Die Autoren und Autorinnen der Tandemstudie verweisen jedoch auch darauf, dass Mädchen und Jungen bereits vergeschlechtlicht in die Interaktion eintreten. Insofern kommen in der Interaktion von beiden Seiten Impulse zu vergeschlechtlichem Handeln und es kann von einer wechselseitigen Beeinflussung ausgegangen werden.

Um die eigene Praxis zu analysieren und eigene Beobachtungen von Mädchen und Jungen zu aktivieren, kann die folgende Übung dienen:

⁸ Erste Ergebnisse der Tandemstudie wurden 2013 im Netz veröffentlicht: „Männer in Kitas – Was machen sie anders und wie profitieren die Kinder von ihnen?“ [online] http://www.erzieherin.de/assets/files/forschung/brandes_andrae_Roeseler_Schneider-Andrich.pdf.

Fachkräfte tauschen in Paaren Beobachtungen und Meinungen aus. Nach begrenzter Zeit (5 Minuten) wechseln die Paare die Position. Mögliche Fragen sind:

- » Bevorzugen Mädchen und Jungen in deiner Einrichtung unterschiedliche Spiele oder Tätigkeiten?
- » Drücken Mädchen und Jungen bestimmte Gefühle wie Wut, Trauer oder Freude unterschiedlich aus?
- » Denkst du, dass Mädchen wie Jungen gleichermaßen mit den pädagogischen Angeboten in der Kindertageseinrichtung zufrieden sind?
- » Verweigern Kinder anderen Kindern unter ausdrücklichem Hinweis auf ihr Geschlecht die Teilnahme an einem Spiel?
- » Ist für die Kinder deiner Gruppe das Thema ‚Mädchen- und Junge-Sein‘ ein (Bildungs-) Thema?

Fragestellungen für die Auswertung:

- » Gab es Gemeinsamkeiten in den Beobachtungen und Einschätzungen?
- » Welche Unterschiede wurden sichtbar, woraus resultieren sie?
- » Welche Anschlussfragen oder neuen Erkenntnisse haben sich ergeben?

Eine schöne Übung zum Thema ‚Wahrnehmung von Mädchen und Jungen‘ ist das gemeinsame Erzählen von Geschichten anhand eines Fotos. Dafür werden drei Gruppen gebildet. Jede Gruppe erhält ein Foto und muss spontan eine Geschichte erfinden, die durch das Foto angeregt wird. Dabei setzen sich die Teilnehmenden der jeweiligen Gruppe nebeneinander. Jeder und jede darf immer nur einen Satz sagen und gibt das Foto dann an die nebensitzende Person weiter. So tragen alle gemeinsam eine Geschichte zusammen. Eine Moderatorin oder ein Moderator der Übung schreibt wichtige Stichwörter der Geschichte mit.

Die drei Gruppen erhalten ähnliche Fotos, nur dass einmal das Kind auf dem Foto eindeutig als Mädchen zu identifizieren ist (Bsp.: <http://www.erziehung.net/informationen/erziehung-allgemein/erziehungsstile.html>), einmal als Junge (Bsp.: http://de.123rf.com/photo_7513853_portrait-von-ein-kind-im-wald-an-einem-baum-gelehnt.html) und einmal indifferent (Bsp.: <http://www.zeit.de/2011/49/L-SM-Louv>). Die drei Geschichten werden nacheinander erzählt und hinterher werden



die Schlüsselwörter vorgelesen. Zumeist zeigt sich dann, dass die Geschichten deutliche geschlechtertypische Züge entwickeln: von Mädchen, die sich fürchten und nach der Mutter weinen, von Jungen, die beschützen, toben oder jagen – und erstaunlich wenig Geschlechterstereotypen in der Geschichte von dem Kind, das nicht zu erkennen ist als Mädchen oder Junge. So können Kitateams gemeinsam reflektieren, welche versteckten, weil unbewussten Geschlechterbilder sie in sich tragen und inwiefern dies ihre Wahrnehmung der Mädchen und Jungen beeinflusst.

Geschlechterbilder von Mädchen und Jungen erfahren

Ein Praxisbeispiel für die gezielte Arbeit mit Kindern zu ihren Mädchen- und Jungenbildern ist eine Methode aus dem „Gender Loops“-Praxisbuch (Krabel/Cremers 2008): ‚Der Außerirdische MOX befragt Jungen und Mädchen‘. Kinder werden mithilfe der Handpuppe ‚Mox‘ befragt, die von einem anderen Planeten stammt und das erste Mal auf der Erde weilt. Mox fragt, ob es stimmt, dass es auf der Erde Mädchen und Jungen gebe, und woran man sie erkennen könne. Fragen können sein:

-
- » Kann man erkennen, ob ein Kind ein Mädchen oder ein Junge ist?
 - » Gibt es etwas, das Mädchen/Jungen nicht machen oder nicht anziehen dürfen?
 - » Gibt es etwas, das Jungen/Mädchen gar nicht mögen/gern spielen?
 - » Gibt es etwas, das Mädchen und Jungen gleich gern spielen oder tun?
 - » Gibt es etwas, das Mädchen besser können als Jungen?
 - » Gibt es etwas, das Jungen besser können als Mädchen?
 - » Gibt es etwas, das Mädchen und Jungen gleich gut können?
-

Solche und ähnliche Fragen regen Kinder an, ihre Vorstellungen mitzuteilen, miteinander ins Gespräch zu kommen, Geschlechterstereotype zu irritieren und geben Erzieherinnen und Erziehern wichtige Hinweise über die Bilder der Kinder.

Spielzeug, Spielecken und Co.

Die Anordnung von Spielangeboten und die Auswahl von Spielzeug ist in Kitas ein wesentlicher Faktor, wie stark und eindeutig Geschlechterbotschaften an Kinder gesendet werden, ohne dass sie danach fragen. Puppen- und Bauecken senden Mädchen- und Jungenbotschaften – nicht nur

farblich, sondern alleine dadurch, dass sie getrennt angeboten werden. Verkleidungskisten beinhalten oft kommerziell hergestellte Verkleidungen, die wiederum eindeutige Signale senden: Prinzessinnenkleider und Piratenkostüme lassen Kindern wenig Spielraum für Zweideutigkeiten. Spielzeug wird von der Industrie immer eindeutiger gemacht durch Farben und klare Botschaften: das Überraschungsei ‚extra für Mädchen‘ oder Legos ‚Heart Lake City‘ ebenfalls nur für Mädchen sind nur zwei Beispiele für Spielzeug, das vor einigen Jahren noch unisex war, nun aber klar nach Geschlecht getrennt angeboten wird und dabei eindeutige, klassische Geschlechterbotschaften sendet. So sind im ‚Mädchenei‘ eher Elfen zu finden als Konstruktionsspielzeuge, die sich im üblichen Überraschungsei finden und in ‚Heart Lake City‘ sind die Legopüppchen (dort wohnen nur Mädchen) dünner als üblich und das Leben in der Stadt besteht nur aus Konsum und Vergnügen. So lernen Mädchen schnell, was von ihnen erwartet wird. Ähnliche Phänomene finden sich natürlich auch auf Jungenseite: Lego und Playmobil halten männliche Arbeitswelten vor und ansonsten gilt es, ‚wilder Kerl‘ oder ‚gefährliches Monster‘ zu sein. Der Großteil an Spielzeug heute ist ebenso wie Kinderfilme und -bücher Wegweiser in die streng getrennten Geschlechterwelten. Kindertagesstätten, in denen das Spielen ja im Zentrum der Beschäftigung von Kindern steht, sollten also sehr genau untersuchen, wie sie durch die Anordnung von Spielgelegenheiten und das Spielzeugangebot Geschlechterstereotypisierungen fördern oder eben nicht. Was also tun, um auch hier nicht in die Geschlechterfalle zu tappen?

Kitateams können ihre Einrichtung und ihr Spiel(-zeug-)angebot gemeinsam kritisch würdigen und sich dabei folgende Fragen stellen:

- » Haben wir Bau- und Puppenecken – und wenn ja, warum?
- » Führen die getrennten Angebote zu einer Trennung von Mädchen und Jungen im Spiel?
- » Welches Spielzeug haben wir, das keine eindeutigen Geschlechterbotschaften sendet, und welchen Anteil am Gesamtspielangebot macht das aus?
- » Wie sehen die Geschlechterbilder in Bilderbüchern und Spielen aus?
- » Wo ist in der Kita Raum für offenes Spiel und wie wird das von Mädchen und Jungen genutzt?

Fragestellungen für die Auswertung:

- » Gab es Gemeinsamkeiten in den Beobachtungen und Einschätzungen?
 - » Welche Unterschiede wurden sichtbar, woraus resultieren sie?
 - » Welche Anschlussfragen oder neuen Erkenntnisse haben sich ergeben?
-



Es gibt grundsätzlich drei Möglichkeiten, mit dem geschlechterdeterminierenden Spielzeug so umzugehen, dass Kinder nicht permanent Geschlechterbotschaften gesendet werden:

- » Reduzierung des Spielzeugs, der Bücher etc. – Je weniger Spielzeugmengen die Gruppenräume vollstellen, umso mehr Raum im doppelten Sinne haben Kinder für freies, fantasievolles Spiel und umso weniger treten geschlechtsspezifische Verhaltensweisen und Zuschreibungen unter Kindern auf. Also ruhig mal richtig ausmisten!
- » Neuordnung des Spielzeugs jenseits von Bau- und Puppenecken. – So haben die Erzieherinnen und Erzieher im fun & care Kindertagesheim Brunhildengasse in Wien bspw. alles Spielzeug in kleine Rollcontainer sortiert, die für alle Kinder zugänglich im Flur aufgestellt und nach Spielzeuggattungen sortiert sind. In der Kita gibt es durch einfarbige Teppiche ausgewiesene Spielflächen. Wenn die Kinder morgens kommen, ziehen sie zum Spiel verschiedene Container heran, begeben sich gemeinsam auf die Spielflächen und Puppen vermischen sich im Spiel mit Legos und Autos, Kuscheltieren oder Bauernhöfen – und nebenbei vermischen sich auch Mädchen mit Jungen im Spiel (Frauenbüro der Stadt Wien 2003).
- » Bewusste Auswahl nur solcher Spielangebote, die nicht geschlechtsspezifisch belegt sind, die Geschlechterstereotype irritieren oder Vielfalt anbieten. Ein (wenn auch noch nicht perfektes) Beispiel hierfür ist die ‚Princess Machine‘, die sich an Mädchen wendet, die rosa Welten durchaus mit einbindet, die aber eine Vielfalt kreativen Spiels für Mädchen anbietet, die sonst nur Jungenspielezug vorbehalten ist. Ein Filmchen bei Youtube zeigt, wie es geht: <http://www.youtube.com/watch?v=IlGyVa5Xftw> oder einfach ‚Princess Machine‘ bei Youtube als Suchbegriff eingeben.

Gender als Teil des Kitakonzepts

Ein unverzichtbarer Aspekt bei der Auseinandersetzung mit Gender in Kitas ist die Verankerung der genderbezogenen Ziele im Kitakonzept. So entsteht Transparenz gegenüber Eltern, aber auch neuen Kolleginnen und Kollegen, und die Teams verständigen sich auf eine gemeinsame Linie, die durch das Konzept vom Träger getragen wird.

Die Kindertagesstätten, die in Hessisch Oldendorf zum Bereich Südweser zusammengefasst sind, haben im Rahmen einer Genderweiterbildungsreihe im Programm ‚MEHR Männer in Kitas‘ Ende 2013 ein solches Konzept entwickelt, das hier beispielhaft vorgestellt werden soll:

-
1. Mädchen und Jungen haben die gleichen Chancen beim Zugang zu Räumen, Material und Angeboten.
 2. Jungen und Mädchen erhalten gleichermaßen die Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkräfte.
 3. Mädchen und Jungen werden in lebenspraktischen Bereichen und Alltagssituationen gleichbehandelt.
 4. Die Unterschiede von Jungen und Mädchen werden in ihrer Individualität wahrgenommen.

Geschlechtszugehörigkeit bedeutet Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Entwicklung der Identität beinhaltet Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlecht

Neugier am Erkunden der Umwelt ohne Beeinflussung durch Geschlechtszugehörigkeit

Durchbrechen von Rollenzuweisungen durch Kenntnis und Akzeptanz vielfältiger Lebensmodelle

Ernstnehmen der unterschiedlichen Rollenverteilung in den Familien

Reflektieren der eigenen Haltung und Erfahrung im Hinblick auf Geschlechtszugehörigkeit

Quelle: unveröffentlichtes Konzept Südweser – Hessisch Oldendorf (Dezember 2013)

Die geschlechtersensible Kindertagesstätte ist ein Umbauprozess

Geschlechtersensibles Arbeiten ist kein neues Extraprojekt, sondern vielmehr ein Prozess der veränderten Wahrnehmung, der Sensibilisierung und der Veränderung der eigenen Haltung. Hieraus erfolgen Reflexionen über die Gestaltung von Räumen, Spielen und Anlässen. Insofern ist Geschlechtersensibilität eine Leitungsaufgabe, die gemeinsam mit den Erzieherinnen und Erziehern bewältigt werden sollte. Gelingt dies, können Kinder sich ihren Neigungen und Interessen entsprechend entwickeln, ohne sich dem Druck von Geschlechterbildern beugen zu müssen. Ein Ziel, das sich allemal lohnt: für Kinder, für Fachkräfte und für Eltern. Der Alltag in den Kitas wird bunter und vielfältiger, weil Spiele und Spielzeug mehr durchmischt werden und dadurch neue Spiele und Spielanlässe entstehen: Puppen können auf Nutzfahrzeugen fahren und werden vom Baby zum Baggerfahrer oder zur Treckerfahrerin. Jungen spielen auch mehr Rollenspiele, was z. B. ihre Fantasie und Sprachfähigkeiten fördert, wenn es nicht immer nur um Familien- und Prinzessinnenge-



schichten geht und die Verkleidungskiste entsprechendes Material bereithält. Mädchen und Jungen fallen nicht so stark in getrennte Geschlechtergruppen auseinander, wenn das gemeinsame Spiel gefördert wird, und können so sowohl voneinander lernen als auch ihre Geschlechterbilder erweitern. Erzieherinnen und Erzieher lernen die Kinder in ihrer ganzen Interessensvielfalt noch besser kennen und können auch ihr eigenes Spiel- und Förderrepertoire erweitern. Und Eltern können sicher sein, dass ihre Töchter und Söhne in allem gesehen und gefördert werden, was in ihnen steckt.

Eine solche genderpädagogische Ausrichtung und Reflexion fördert darüber hinaus grundsätzlich einen differenzierten Blick auf Kinder und die Stärken und Einschränkungen, die sie mitbringen. Wer sich sensibilisiert und qualifiziert hat, auch die Seiten an Kindern zu bemerken, die nicht geschlechtstypisches Verhalten repräsentieren, kann sich auch leichter für andere Verschiedenheiten sensibilisieren und eigene Bilder z. B. über Jungen aus Migrationsfamilien oder Mädchen aus Armutsverhältnissen überprüfen. Ein gutes Genderkonzept bietet immer auch den Einstieg in diversitätsbewusste Konzepte und ist auch insofern mehr als ‚nur‘ Mädchen- und Jungenförderung.

Literatur:

Frauenbüro der Stadt Wien (Hg.) (2003). Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten. Projektbericht aus dem Kindertagesheim fun & care Brunhildengasse. Wien.

Krabel, Jens/Cremers, Michael (Hg.) (2008). Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung. Berlin.

Unveröffentlichtes Konzept Südweser (Dezember 2013). Hessisch Oldendorf.

3. Gender in Qualitätsleitlinien

Die Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ in Zusammenarbeit mit den Modellprojekten ‚MEHR Männer in Kitas‘

Qualitätsleitlinien sind ein zunehmend wichtiges Element der Steuerung sowohl der Personalentwicklung als auch der Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten. Qualitätsleitlinien sind sowohl auf übergeordneter Ebene, z. B. in Bildungsplänen, Qualitätshandbüchern und in pädagogischen Rahmenkonzeptionen, als auch auf Träger- und Einrichtungsebene zu finden. Tim Rohrman weist in unserer Handreichung für die Praxis „Geschlechtergerechte Personal- und Organisationsentwicklung“ (2014) allerdings darauf hin, dass Genderaspekte konzeptionell bislang meist gar nicht oder nur punktuell verankert sind (siehe Kapitel 2). Ausnahmen bilden bisher vor allem der Situationsansatz, in dessen Qualitätsleitlinien schon vor über zehn Jahren Genderaspekte integriert wurden, einige Bildungspläne (vgl. Rohrman 2013) und die Berliner „Leitlinien zur Verankerung der geschlechterbewussten Ansätze in der pädagogischen Arbeit mit Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe“, die als Empfehlung vom Landesjugendhilfeausschuss verabschiedet wurden (LAG 2004). Im Jahr 2012 machte zudem die bundesweite Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) in ihrem Diskussionspapier „Geschlechtersensibilität als Merkmal und Gegenstand von Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen“ deutlich, dass eine geschlechtersensible Pädagogik ein Qualitätsmerkmal an sich ist, und weist weiter daraufhin, dass: „Geschlechtersensible Pädagogik sich durch die bewusste Wahrnehmung von Geschlechterrollen, die Reflexion von Sprache und Kommunikation und eine geschlechterdifferenzierte Auswahl von Räumen, Ausstattung und Materialien [auszeichnet]. Sie ist dabei kein Programm, das als weitere Anforderung zusätzlich aufgebürdet werden soll, es geht vielmehr darum, eine differenzierte Haltung zu entwickeln und den pädagogischen Alltag unter diesem Blickwinkel zu reflektieren. Handlungsleitend für die pädagogische Praxis können Zielvorstellungen sein, die dazu dienen, Alltagsgestaltung, Angebote und Projekte daraufhin zu überprüfen, ob auf Geschlechtergerechtigkeit geachtet wird und Impulse für eine geschlechterbewusste Pädagogik gegeben werden“ (AGJ 2012, S. 6)

Insbesondere das Darmstädter und das Stuttgarter Modellprojekt sowie die beiden Berliner Modellprojekte haben sich im Rahmen des ESF-Modellprogramms ‚MEHR Männer in Kitas‘ an den bisherigen Zielvorstellungen und Leitlinien zur strukturellen Verankerung von Gender in Kindertagesstätten orientiert und eigene geschlechterbezogene Qualitätsleitlinien und -kriterien formuliert.

Wir von der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ haben diese Leitlinien zusammengefasst und uns dabei insbesondere an den trägerübergreifenden Leitlinien zu geschlechterreflektierter Pädagogik des Berliner Dachverbands der Kinder- und Schülerläden (DAKS e. V.) orientiert. Wir denken, dass Träger, die Genderaspekte als Querschnittsthema in ihren Einrichtungen verankern wollen, mit den folgenden Leitlinien eine gute Grundlage dafür schaffen können.



Leitlinien für eine geschlechtergerechte und geschlechterreflektiert arbeitende Kindertagesstätte

Geschlecht in der Einrichtung:

1. Bei Trägern von Kindertagesstätten wird Gender-Mainstreaming als Top-down-Prozess umgesetzt (Analyse, Zielformulierung, Umsetzung, erneute Analyse, erneute Zielformulierung, erneute Umsetzung, erneute Analyse ...).
2. Die Leitung und/oder das Personalmanagement unterstützt die Gewinnung qualifizierter und motivierter Fachkräfte und sorgt für ein geschlechtlich und soziokulturell vielfältiges Team.
3. Die Leitung sorgt dafür, dass das Thema ‚Gender‘ eine dauerhafte Präsenz (auch in alltäglichen pädagogischen Instrumenten) in der Einrichtung erhält.
4. Die Leitung betrachtet die Kindertagesstätte als eine öffentliche Institution, die ihr Umfeld durch Umsetzung von Gendergerechtigkeit in Wort, Schrift, Bild und pädagogischer Konzeption sensibilisiert.

1. Geschlechterrollen im Team und in der pädagogischen Arbeit reflektieren

1. Das Team reflektiert im Rahmen von Dienstbesprechungen und/oder Fortbildungen eigene geschlechterbezogene Erfahrungen und macht sich auf das Geschlecht bezogene Zuschreibungen und Verhaltensweisen im Team und in der pädagogischen Arbeit bewusst.
2. Das Team erweitert eigene Denkweisen, Handlungs- und Aktionsräume. Soziale Konstruktionen von Geschlecht dürfen Kinder in ihren Talenten und Gaben nicht einengen. Die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften, Fähigkeiten oder Vorlieben sowie deren Bewertung werden vermieden und eine geschlechtliche Verhaltensvielfalt und Verhaltensfreiheit ermöglicht.
3. Das Team achtet darauf, dass die vielfältigen Zusammensetzungen von Familien sichtbar und respektiert werden. Klischeevorstellungen von Normalität und Wertungen über ungewöhnliche Familienformen vonseiten der Kinder oder Eltern werden aufgegriffen und thematisiert.
4. Die Entfaltungs- und Handlungsspielräume der Kinder werden durch das Wahrnehmen und Erleben von unterschiedlichen Lebenslagen, sexuellen Orientierungen, sozialen Herkunft, kulturellen und religiösen Hintergründen erweitert.

5. Das Team entwickelt im Rahmen von Dienstbesprechungen und/oder Fortbildungen eine sexualpädagogische Konzeption.

2. Geschlechterbezogene Aspekte im Alltag und im Spiel berücksichtigen

1. Das Team beobachtet und reflektiert, welche Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen Kinder haben und berücksichtigt diese bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags. Dabei achtet das Team die Individualität jedes Kindes und unterschiedliche Bedürfnisse und Themen (auch im Team) werden als Möglichkeit betrachtet, Kindern vielfältige Geschlechterbilder anzubieten und vorzuleben.
2. Das Team beobachtet die Kinder aus einer kultursensiblen und geschlechterbewussten Perspektive.
3. Das Team mischt sich nicht vorschnell bei Konflikten ein, damit Kinder eigene Lösungen finden können. Das Team greift aber ein bei Auseinandersetzungen aufgrund von geschlechterbezogenen oder anderen Hierarchien und entwickelt mit den Kindern alternative Handlungs- und Kommunikationsformen.
4. Das Team beteiligt Kinder an der Planung und Gestaltung des Alltags und ermöglicht einen partizipativen Rahmen, in dem Kinder ihre Wünsche und Ideen einbringen können. Dabei achtet das Team darauf, die Anliegen der Kinder unabhängig von ihrem Geschlecht gleichermaßen zu berücksichtigen, ohne sie mit geschlechterstereotypen Zuschreibungen zu verbinden.
5. Das Team reflektiert, welche Spielbereiche die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter selbst nicht ansprechen, ob das gegebenenfalls mit dem eigenen Geschlecht im Zusammenhang steht und es werden Möglichkeiten erarbeitet, wie diese Bereiche Kindern (besser) zugänglich gemacht werden können.
6. Das Team gibt Impulse, um Spiele in Hinblick auf Geschlecht vielseitig zu gestalten, und es ermuntert Kinder, Spielideen zu entwickeln, die die geschlechtliche Vielfalt fördern.

3. Projekte und Angebote geschlechtersensibel gestalten

1. Das Team unterstützt die Kinder in ihrer geschlechtlichen Identitätsentwicklung durch geeignete Projekte und Angebote (z. B. zum eigenen Körper und seiner Wahrnehmung).



2. Das Team greift geschlechterbezogene Themen und Fragen aus der Lebenswelt der Kinder in Projekten und Angeboten auf und erforscht sie mit den Kindern.
3. Das Team entwickelt Angebote für gemischtgeschlechtliche wie auch für entsprechend homogene settings, die Kinder zur Erweiterung ihrer Geschlechterbilder anregen.

4. Räume geschlechterreflektiert nutzen

1. Das Team beobachtet, wie Kinder die Räume und Materialien nutzen und ob dabei gegebenenfalls geschlechtstypische Unterschiede deutlich werden.
2. Das Team berücksichtigt die Lebensrealität und Bedürfnisse (Themen) der Kinder bei der Raumgestaltung
3. Das Team gestaltet die Räume so, dass sie vielfältige Möglichkeiten zum Spielen und Forschen jenseits geschlechterstereotyper Festschreibungen ermöglichen (z. B. Auflösen geschlechterhomogenisierender Bau- und Puppenecken).
4. Das Team achtet darauf, dass die Räume den Kindern vielfältige Nutzungsmöglichkeiten bieten (Bewegung, Rückzug, Rollenspiel, Begegnung, Ausprobieren).

5. Spielmaterial und Medien geschlechterreflektiert auswählen

1. Das Team achtet bei der Auswahl von Spielmaterialien, Medien und Büchern darauf, dass verschiedene Kulturen, soziokulturelle Herkünfte, Geschlechterbilder und Familienmodelle auf vielfältige Art repräsentiert sind.
2. Das Team lehnt Spielzeug, das Kinder mitbringen und mit dem stereotype Geschlechterbilder transportiert werden, nicht ab, sondern begreift es als Chance, mit den Kindern ins Gespräch über Geschlechterbilder und die dazugehörige ‚innere Welt‘ der Kinder zu kommen.
3. Das Team sorgt dafür, dass sowohl weiblich als auch männlich kodierte Dinge Platz und Bedeutung in der Einrichtung bekommen, damit die Kinder davon profitieren können (z. B. in der Verkleidungskiste).

6. Eltern zur Geschlechterreflexion anregen

1. Das Team spricht grundsätzlich alle Personen in Elternfunktion an und führt Entwicklungsgespräche mit allen Personen in Elternfunktion.

2. Das Team sensibilisiert Eltern für die Genderthematik und versucht, diese ‚ins Boot zu holen‘.
3. Das Team begrüßt alle Familienkulturen in der Einrichtung und sorgt dafür, dass diese auch sichtbar werden, um zu zeigen, dass vielfältige Geschlechtervorstellungen und Lebensmodelle gern gesehen und erwünscht sind.
4. Das Team vermittelt den Eltern im Rahmen von thematischen Elternabenden Genderkompetenz und lädt sie zur Reflexion von Geschlechterrollen ein.
5. Das Team ermöglicht und fördert Angebote von und mit Eltern im pädagogischen Alltag.
6. Aktive Männer werden nicht nur in typisch männlichen Aufgaben (Handwerk, Grillen etc.) einbezogen, sondern mit all ihren Fähigkeiten integriert und angefragt. Aktive Frauen werden nicht nur in typisch weiblichen Aufgaben (backen, betreuen etc.) einbezogen, sondern mit all ihren Fähigkeiten integriert und angefragt.

Literatur:

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2012). Geschlechtersensibilität als Merkmal und Gegenstand von Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ). Berlin. [online] http://www.jugendhilfeportal.de/fileadmin/public/Materialien/Geschlechtersensibilitaet_01.pdf (letzter Zugriff: 23.12.2012).

Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hg.) (2014). Geschlechtergerechte Personal- und Organisationsentwicklung. Handreichung für die Praxis. Berlin.

Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) nach § 78 SGB VIII „Geschlechterdifferenzierte Arbeit mit Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe“ (Hg.) (2004). Leitlinien zur Verankerung der geschlechterbewussten Ansätze in der pädagogischen Arbeit mit Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe (Berliner Leitlinien). Berlin.

Rohrmann, Tim (2013). Jungen, Mädchen, Gender und geschlechterbewusste Pädagogik in Bildungsplänen und Bildungsprogrammen für Kitas in den deutschen Bundesländern. [online] <http://www.materialien.wechselspiel-online.de/> (letzter Zugriff: 27.01.2014).



4. Ergebnisse aus der Tandemstudie zu professionellem Erziehungsverhalten von Männern und Frauen

Holger Brandes, Markus Andrä, Wenke Röseler und Petra Schneider-Andrich

Gegenwärtig wird im deutschen wie im europäischen Raum eine deutliche Erhöhung des bislang geringen Männeranteils an pädagogischem Personal in Kindertagesstätten politisch gewollt und aktiv gefördert. Auch viele Eltern, Erzieherinnen und Träger scheinen Männern in Kindertagesstätten in hohem Maße aufgeschlossen gegenüberzustehen (vgl. Cremers/Krabel/Calmbach 2010, S. 46). Dabei ist die Forderung nach mehr männlichen Fachkräften in Kindertagesstätten im Wesentlichen mit zwei Erwartungen verbunden:

(1) Zum einen erhofft man sich eine größere Vielfalt im pädagogischen Alltag, wobei unterstellt wird, dass Männer anders mit Kindern umgehen als Frauen und andere Lern- und Spielangebote machen.

(2) Zum anderen wird darauf verwiesen, dass männliche Fachkräfte als Rollenvorbilder und männliche Identifikationsfiguren dienen können, wobei besonders bezogen auf Jungen ein entsprechender Bedarf betont wird.

So verbreitet diese Ansicht auch ist und so plausibel die Erwartung sein mag, dass Männer und Frauen sich im Umgang mit Kindern – auch im professionellen Kontext – unterscheiden, so wenig ist dies bislang systematisch untersucht und durch belastbare wissenschaftliche Erkenntnisse unterlegt. „Ob und wie es sich auf Jungen und Mädchen auswirkt, ob ihnen ein Mann oder eine Frau als Pädagoge gegenüber steht, ist erstaunlicherweise bislang kaum untersucht worden“, konstatiert Tim Rohrmann (2006). Daran hat sich im deutschen wie internationalen Raum wenig geändert, sodass wir es diesbezüglich mit einem ‚weißen Fleck‘ in der Forschungslandschaft zu tun haben. So stellen Aigner und Poscheschnik fest: „Insgesamt kann von einem eklatanten Mangel an Untersuchungen über den Einfluss professioneller Erziehung und Bildung durch Männer auf die Entwicklung von Kindern gesprochen werden“ (Aigner/Poscheschnik 2010, S. 429).

Forschungsfragen und Design der Tandemstudie

Aufgrund dieses Forschungsdefizits hat das für den Kitabereich zuständige Familienministerium (BMFSFJ) die Tandemstudie in Auftrag gegeben, um untersuchen zu lassen, inwieweit sich tatsächlich männliche und weibliche Fachkräfte in ihrem konkreten Interaktionsverhalten mit Kindern unterscheiden. Diese an der Evangelischen Hochschule in Dresden von 2010 an durchgeführte und bis 2014 projektierte Untersuchung versucht, in einem methodenkombinierenden Design und mit einem quasiexperimentellen Untersuchungsansatz das Verhalten von männlichen und weiblichen Fachkräften in alltagsnahen pädagogischen Situationen zu erfassen.

Vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstands stehen bei der Tandemstudie folgende

Forschungsfragen im Mittelpunkt:⁹

1. Unterscheiden sich männliche und weibliche Fachkräfte unter fachlichen Kriterien in ihrem konkreten Interaktionsverhalten gegenüber Kindern (beiderlei Geschlechts)?
2. Lassen sich im professionellen Kontext die bindungstheoretischen Annahmen bestätigen, dass Frauen stärker einfühlsam-bindungsorientiert interagieren und Männer eher herausfordernd und explorationsorientiert?
3. Gibt es Unterschiede im Verhalten zwischen Männern und Frauen bzgl. des Geschlechts des Kindes; verhalten sie sich also unterschiedlich gegenüber Jungen und Mädchen?
4. Gibt es geschlechtsabhängige Neigungen der Fachkräfte, mit Mädchen und Jungen unterschiedliche Tätigkeiten zu realisieren und unterschiedliche Inhaltsbereiche zu bedienen?

Im Mittelpunkt des Untersuchungsdesigns steht eine standardisierte Spielsituation mit einem Angebot verschiedener Materialien und Werkzeuge (Abbildung 1), in der jede der einbezogenen Fachkräfte in ihrer Interaktion mit jeweils einem Kind gefilmt wird. Der Zeitrahmen zur Arbeit mit dem Material beträgt jeweils 20 Minuten. Das Verhalten der Fachkräfte in den videografierten Spielsequenzen wird über ein Ratingverfahren eingeschätzt und in quantitative Vergleichsdaten übersetzt.

Bei dieser in der Analyse von Videoaufnahmen verbreiteten Forschungsmethode wird das Verhalten von Personen von unabhängigen, geschulten ‚Raterinnen und Ratern‘ (in diesem Falle 6 Studierenden der Sozialarbeit und Elementarpädagogik) anhand verschiedener vorgegebener Aspekte (insgesamt 19 Items, z. B. „Erzieher/in gestaltet die Aktivität als Leistungssituation“) auf einer Skala von 1 bis 5 eingeschätzt. Zur Kontrolle der internen Stimmigkeit der Einschätzungen (Reliabilität) werden spezielle statistische Verfahren eingesetzt. Mit Ausnahme eines Items, das nicht in die Auswertung aufgenommen wurde, haben sich alle Einschätzungen als reliabel erwiesen.

Zusätzlich werden alle Tandems in einer über Vorgabe eines kommerziellen Spiels (Twister™) standardisierten Gruppensituation mit Kindern aus ihrer Gruppe gefilmt. Außerdem werden Interviews mit den Fachkräften geführt. Neben dem Ratingverfahren erfolgt eine qualitative Analyse der Einzel- und Gruppensituationen um mögliche Schlüsselsequenzen des geschlechtlichen Verhaltens zu identifizieren.

⁹ Die Tandemstudie ist bei Fertigstellung dieses Beitrags noch nicht abgeschlossen, sondern bis Mai 2014 projektiert. Sie verfolgt über die genannten Fragestellungen hinaus auch die Frage, wie sich Geschlechtlichkeit oder ‚doing gender‘ in konkreten Fachkraft-Kind-Interaktionen zeigt und welche Bedeutung hierbei gleichgeschlechtlichen Konstellationen zukommt. Dieser Fragestellung wird, wie auch die nach systemischen Effekten zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften, mit einem qualitativen Ansatz nachgegangen.



Abbildung 1: Standardisiertes Materialangebot

Der Rückgriff auf Tandems, d. h. auf zwei in einer Einrichtung und Kindergruppe miteinander arbeitende Fachkräfte, ist ein wichtiges Charakteristikum der Studie. Wir beziehen uns dabei zum einen auf die Überlegungen der amerikanischen Entwicklungspsychologin Catherin S. Tamis-LeMonda (vgl. Tamis-LeMonda 2004, S. 224). Sie verweist darauf, dass bisher mögliche systemische Auswirkungen beim Vergleich mütterlicher und väterlicher Erziehungspraxis vernachlässigt worden sind. Das Handeln von Vätern und Müttern aber auch

von männlichen und weiblichen pädagogischen Fachkräften müsste demnach immer im Zusammenhang untersucht und dürfte nicht pauschal verglichen werden. Darüber hinaus sind die unterschiedlichen pädagogischen Konzepte und Arbeitsbedingungen in beiden Teilgruppen, Männern wie Frauen, durch die Tandemkonstellation in exakt der gleichen Weise vertreten. Hierdurch kann ausgeschlossen werden, dass der Vergleich des Geschlechtsunterschieds durch äußere oder konzeptionelle Einflüsse verfälscht wird.

Bedingt durch die Komplexität der wesentlich auf Videomaterial beruhenden Studie ist sie einerseits auf den Bereich der Kindertagesstätten und die Arbeit mit Kindern zwischen 3 und 6 Jahren beschränkt und andererseits auf eine Stichprobe von 41 Mann-Frau-Tandems. Zusätzlich sind zwölf Tandems von miteinander arbeitenden Frauen untersucht worden. Insgesamt sind damit 41 Männer und 65 Frauen aus mehreren neuen und alten Bundesländern in diese Untersuchung einbezogen.¹⁰

Ergebnisse des Ratings der Einzelsituationen (Mann-Frau-Tandems)

Die 82 Videosequenzen der Mann-Frau-Tandems (jede Fachkraft in der Spielsituation mit einem einzelnen Kind) wurden von der Raterinnen- und Ratergruppe anhand der Skala eingeschätzt und die Ergebnisse dann unter diesen 5 Dimensionen zusammengefasst ausgewertet: ‚Einfühlsamkeit‘, ‚Herausforderung‘, ‚dialogische Interaktion‘, ‚Art der Kooperation‘ und ‚Kommunikationsinhalte‘.

¹⁰ Bei diesen 41 Mann-Frau- und 12 Frau-Frau-Tandems handelt es sich um eine Ad-Hoc-Stichprobe. Die hierauf basierenden Befunde sind daher nicht generalisierbar für die Gesamtpopulation der pädagogischen Fachkräfte, sondern gelten nur für die untersuchte Stichprobe. Vorgabe für die Stichprobengenerierung war, dass die einbezogenen Fachkräfte mindestens über eine abgeschlossene Erzieherinnen- bzw. Erzieherausbildung verfügen und zum Zeitpunkt der Erhebung mindestens sechs Monate gemeinsam in einer Gruppe der Altersgruppe von drei bis sechs Jahren arbeiten. Die Fachkräfte stammen aus insgesamt 40 verschiedenen Einrichtungen. Die Mehrzahl der Tandems wurde in Sachsen rekrutiert, einzelne auch in Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Thüringen, Hessen und Berlin. Die meisten Einrichtungen befinden sich in städtischen Ballungsgebieten, andere aber auch in ländlichen Regionen des Erzgebirges, Harzes oder des Bergischen Lands. Die Datenerfassung erfolgte in zwei aufeinanderfolgenden Erhebungsphasen zwischen Januar 2011 und April 2013.

Wir können die Auswertungsergebnisse hier nicht in ganzer Breite und Differenziertheit darstellen. Als Beispiel greifen wir die Dimension Herausforderung heraus, weil sie in der Diskussion um Männer in Kindertagesstätten eine besondere Rolle spielt. Vonseiten der psychologischen Bindungsforschung¹¹ wird die Annahme formuliert, dass sich bei Vätern vor allem in ihrem feinfühlig-herausfordernden Verhalten („Spielfeinfühligkeit“) die Bindungsqualitäten zu ihren Kindern zeigen. So können deutliche Zusammenhänge zwischen der väterlichen ‚Spielfeinfühligkeit‘ und der späteren Bindungsrepräsentation des Heranwachsenden und sogar Erwachsenen hergestellt werden (vgl. Grossmann/Grossmann 2004, S. 232). In Alltagstheoretischen Diskursen wiederum wird der Mann als Erzieher ebenfalls häufig als potenzieller Herausforderer der Kinder und insbesondere der Jungen gesehen, der neue Aspekte in die vermeintlich weiblich geprägte Frühpädagogik einbringt.

Beispiel: Dimension Herausforderung

Diese Dimension umfasst Items, die auf Aspekte einer herausfordernden und Exploration fördernden Interaktionsweise abzielen. Ergänzend werden auch das Aktivitätsniveau des Kindes und die Frage nach der Leistungssituation einbezogen, da sie korrespondierende Aspekte beinhalten.

Tabelle 1: Kennwerte für die Dimension Herausforderung (Mann-Frau-Tandems)

Item (1 = trifft nicht zu, 5 = trifft sehr zu)	Frauen Median n=41	Männer Median n=41
Item 1.2: Erzieherin oder Erzieher ermutigt das Kind zum Experimentieren und zur Auseinandersetzung mit unbekanntem Problemstellungen	2,67	2,67
Item 2.3: Erzieherin oder Erzieher stellt Fragen, die zum Nachdenken anregen	2,33	2,83
Item 3.5: Das Kind verliert während der Aktivität das Interesse und zeigt Anzeichen von Langeweile	1,50	1,67
Item 3.6: Erzieherin oder Erzieher gestaltet die Aktivität als Leistungssituation	1,67	1,33

¹¹ Die Bindungstheorie wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor allem vom britischen Kinderpsychiater John Bowlby entwickelt. Er betrachtete die stabile Beziehung des Kindes zu einer zentralen Bezugsperson als grundlegend für das Bindungsverhalten des Kindes. Die psychische Folge der Bindungserfahrung sah Bowlby in ‚Internal Working Models‘. Diese enthalten die mit Erwartungen verknüpfte Sicht der oder des Einzelnen auf sich selbst, andere Menschen und die Welt und sie steuern, wie die Person auf ihre Umwelt reagiert (vgl. Grossmann/Grossmann 2004, S. 79ff.). „Eine Bindung zu einer Person besteht dann, wenn diese Person das Zentrum der Orientierung des Kindes besonders bei Belastung und in fremder Umgebung ist“ (Grossmann/Grossmann 2004, S. 219).



Schon der unmittelbare Vergleich der Mittelwerte für die Männer und Frauen ergibt nur minimale und nicht signifikante Differenzen. Lediglich bezogen auf das Stellen von zum Nachdenken anregenden Fragen zeigt sich ein deutlicherer, aber statistisch nicht signifikanter Unterschied. Die durch die Bindungsforschung nahegelegte und alltagstheoretisch oft genannte Annahme, dass Männer Kinder stärker herausfordern, findet sich in unserer Stichprobe folglich nicht bestätigt.

Ganz ähnlich fallen die Ratingergebnisse bzgl. der vier anderen Dimensionen ‚Einfühlsamkeit‘, ‚dialogische Interaktion‘, ‚Art der Kooperation‘ und ‚Kommunikationsinhalte‘ aus: Der Vergleich der Mittelwerte für die männlichen und weiblichen Fachkräfte ergibt durchgehend ebenfalls nur minimale und nicht signifikante Differenzen. Bei den Mann-Frau-Tandems der Stichprobe tritt im Rating also kein Geschlechtereffekt auf. Über alle Dimensionen und Items hinweg zeigen sich keine signifikanten Differenzen in der Einschätzung des Verhaltens zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften.

Ergebnisse des Ratings unter Einbezug des Geschlechts der Kinder

Bezieht man das Geschlecht der Kinder mit in die Auswertung ein, ergeben sich aber doch bemerkenswerte Unterschiede. Diese erreichen z. T. das Niveau statistischer Signifikanz.

Tabelle 2: Ausgewählte Kennwerte des Vergleichs der Behandlung von Jungen und Mädchen durch Frauen (Mann-Frau-Tandems)¹²

Item (1 = trifft nicht zu, 5 = trifft sehr zu)	Median Frau/Junge n = 19	Median Frau/Mädchen n = 22
Item 2.3: Erzieherin stellt Fragen, die zum Nachdenken anregen	2,50	2,25
Item 2.5: Kind und Erzieherin tauschen sich sachlich-gegenstandsbezogen und funktional über ihre Aktivität aus	4,33*	3,58*
Item 2.6: Kind und Erzieherin begleiten ihre Aktivität durch assoziative Fantasien oder Narrationen	1,67*	2,42*
Item 2.7: Erzieherin thematisiert die Beziehung oder Persönliches (Attribute, Erfahrungen, Gefühle) oder greift auf, wenn dies vom Kind kommt	1,67	2,25
Item 3.3: Erzieherin und Kind verfolgen unterschiedliche Teilprojekte in paralleler Aktivität und mit nur punktueller Abstimmung	1,00**	1,67**

¹² Die signifikanten Zusammenhänge sind entsprechend gekennzeichnet: * p ≤ .05 bzw. ** p ≤ .01.

Item 3.7: Wem ist das in der Videosequenz entstandene materielle Produkt der Interaktion in der Hauptsache zuzuschreiben?	1,67*	2,00*
--	--------------	--------------

In der Relation weiblicher Fachkräfte zu Jungen und Mädchen zeigen sich folgende signifikante Unterschiede (vgl. Tabelle 2): Erzieherinnen sprechen mit Jungen deutlich mehr sachlich-funktional über die Aktivität als mit Mädchen. In der Zusammenarbeit mit Mädchen wird die Aktivität demgegenüber stärker durch assoziative Fantasien oder Narrationen begleitet. Besonders deutlich zeigt sich, dass die Erzieherinnen mit Jungen weniger in parallelen Teilprojekten mit nur punktueller Abstimmung als mit Mädchen arbeiten. Außerdem werden die hergestellten materiellen Produkte in ihrer Entstehung bei Jungen vor allem dem Kind zugeschrieben, während bei Mädchen das Produkt deutlicher beiden zugleich zugeordnet wird. Darüber hinaus ergeben sich aus dem Rating für zwei Items Unterschiede nahe der Signifikanz: Jungen werden demnach zumindest in der Tendenz mehr Fragen gestellt, die zum Nachdenken anregen sollen. Mit Mädchen werden demgegenüber tendenziell häufiger Erfahrungen oder Persönliches thematisiert.

Tabelle 3: Ausgewählte Kennwerte des Vergleichs der Behandlung von Mädchen und Jungen durch Männer (Mann-Frau-Tandems)

Item (1 = trifft nicht zu, 5 = trifft sehr zu)	Median Mann/Junge n = 21	Median Mann/Mädchen n = 20
Item 2.3: Erzieherin stellt Fragen, die zum Nachdenken anregen	3,00	2,42
Item 2.5: Kind und Erzieherin tauschen sich sachlich-gegenstandsbezogen und funktional über ihre Aktivität aus	4,33	4,00
Item 2.6: Kind und Erzieherin begleiten ihre Aktivität durch assoziative Fantasien oder Narrationen	1,83	2,00
Item 2.7: Erzieherin thematisiert die Beziehung oder Persönliches (Attribute, Erfahrungen, Gefühle) oder greift auf, wenn dies vom Kind kommt	1,67	1,67
Item 3.3: Erzieherin und Kind verfolgen unterschiedliche Teilprojekte in paralleler Aktivität und mit nur punktueller Abstimmung	1,17*	1,67*
Item 3.7: Wem ist das in der Videosequenz entstandene materielle Produkt der Interaktion in der Hauptsache zuzuschreiben?	2,00	2,00

In den Situationen, in denen männliche Fachkräfte mit Jungen oder Mädchen arbeiteten, ergeben sich bei zwei Items signifikante bzw. annähernd signifikante Ergebnisse: Auch Männer arbeiten wie ihre weiblichen Kolleginnen mit Jungen weniger in parallelen Teilprojekten als mit Mädchen.



Tendenziell signifikant zeigte sich der Befund, dass Männer mit Jungen ebenfalls eher primär sachlich-gegenstandsbezogen und funktional sprechen.

Männliche und weibliche Fachkräfte agieren gegenüber Jungen und Mädchen besonders in Bezug auf Kommunikationsinhalte und in der Art der Kooperation unterschiedlich. Diese Neigung zeigt sich bei Männern und Frauen in ähnlicher Weise. Aufseiten der weiblichen Fachkräfte ist das differenzierende Verhalten lediglich etwas ausgeprägter als bei ihren männlichen Kollegen.

Geschlechterunterschiede hinsichtlich der entstandenen Produkte und beim Materialgebrauch

Die Tandemstudie erlaubt neben der Einschätzung von Verhaltens- und Kommunikationsmerkmalen wegen des vorgegebenen vielfältigen Materials und der diesbezüglichen Entscheidungsmöglichkeiten auch Aussagen zur unterschiedlichen Neigung von Männern und Frauen bzw. Jungen und Mädchen, auf bestimmte Materialien zurückzugreifen und je nach Interesse unterschiedliche Produkte zu realisieren.

Geschlecht und realisiertes Produkt

Die in den Einzelsituationen aus dem Material entstandenen Produkte haben wir dahingehend unterschieden, ob sie ‚Subjekte‘ im Sinne lebender Wesen symbolisieren, wie Menschen oder Tiere (operationalisiert als ‚verfügt über Augen‘) oder ‚Objekte‘ wie Autos, Bauwerke oder Flugzeuge (‚verfügt nicht über Augen‘). Setzt man diese zwei Grundtypen von Produkten mit dem Geschlecht der Fachkräfte und dem der Kinder in Relation, zeigt sich der Einfluss eines Geschlechterfaktors auf der Ebene der Fachkräfte und auf der Ebene der Kinder. Bezogen auf das Geschlecht der Fachkräfte ergibt sich, dass Erzieherinnen häufiger an der Erstellung von Subjekten beteiligt sind, Erzieher insgesamt eher an der von Objekten. Bezogen auf das Geschlecht der Kinder zeigt sich folgender Zusammenhang: Fachkräfte beiderlei Geschlechts realisieren mit Mädchen eher Subjekte, während in den Situationen mit Jungen häufiger Objekte entstehen. Diese Zusammenhänge sind alle signifikant.

Fragt man nach dem Einfluss von Wechselwirkungsfaktoren zwischen dem Geschlecht der pädagogischen Fachkräfte und dem Geschlecht der Kinder auf das entstandene Produkt, so zeigt sich wiederum ein deutlich signifikanter Effekt: In der Zusammenarbeit zwischen Jungen und männlichen Fachkräften entstehen im Vergleich zu anderen Teamkonstellationen die meisten Objekte und die wenigsten Subjekte. Frauen und Mädchen, die zusammenarbeiten, stellen im Vergleich am häufigsten Subjekte und am wenigsten Objekte her (vgl. Abbildung 2).

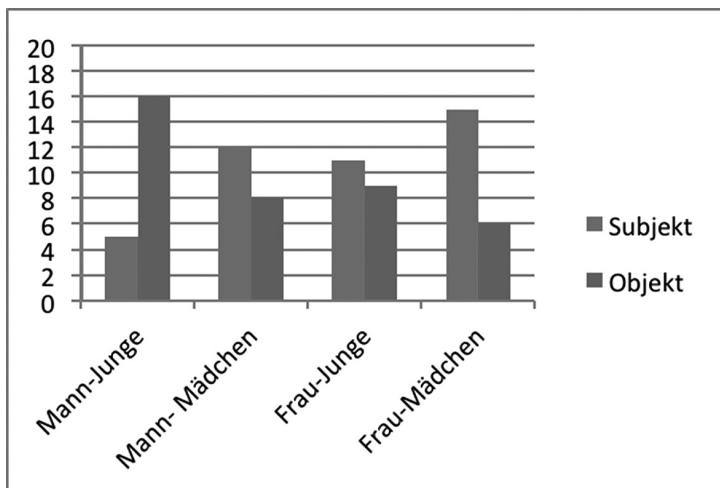


Abbildung 2: Entstandene Produkte in Relation zum Geschlecht der Fachkraft und des Kindes

Dieser Befund korrespondiert zum einen mit den Unterschieden bei den Ratergebnissen in Bezug auf die Dimension der Kommunikationsinhalte: Die Fachkräfte beider Geschlechter äußern sich gegenüber Jungen eher sachlich-funktional als gegenüber Mädchen.

Auffällig ist außerdem, dass der Kontrast der Subjekt-Objekt-Präferenzen besonders deutlich beim Vergleich der geschlechtlich homogenen Konstellationen hervortritt.

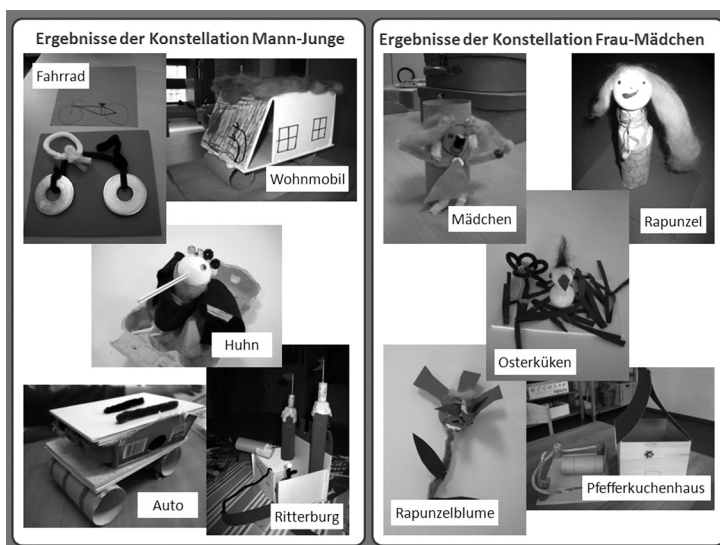


Abbildung 3: Auswahl entstandener Produkte aus geschlechterhomogenen Konstellationen

Diese geschlechtsspezifischen Neigungen zu Objekten oder Subjekten zeigen sich bereits signifikant beim Vergleich zwischen Männern und Frauen und noch deutlicher bei dem zwischen Jungen und Mädchen.

Am stärksten tritt dieser Effekt jedoch in den gleichgeschlechtlichen Konstellationen hervor.

Geschlecht und Materialgebrauch

Der Einfluss des Faktors ‚Geschlecht‘, der sich bei Differenzierung von Subjekt- und Objektorientierung zeigt, bestätigt sich in der Auswertung des Materialgebrauchs. Auch hier ergibt sich ein deutlicher und z. T. signifikanter Zusammenhang zum Geschlecht der Fachkräfte. Erzieherinnen greifen häufiger auf Märchenwolle, Biegeplüschtuch und Perlen zurück, Erzieher eher auf Unterlegscheiben. Bei Perlen und Unterlegscheiben sind dabei die Differenzen zwischen Frauen und Männern signifikant.

**Tabelle 4: Relative Häufigkeit und Signifikanzprüfung des Material- und Werkzeuggebrauchs für Männer und Frauen (Auswahl)**

Material	Erzieher	Erzieherin
Märchenwolle	34,1%	51,2%
Biegeplüsch	56,1%	75,6%
Perlen	22,0%*	43,9%*
Nägel	31,7%	24,4%
Buntpapier	46,3%	51,2%
Styroporkugeln	61,0%	65,9%
Unterlegscheiben	17,1%*	2,4%*
Holzplatten	43,9%	41,5%
Heißklebepistole	68,3%	63,4%
Stifte	78,0%	80,5%
Hammer	26,8%	29,3%
Schere	68,3%	85,4%
Zange	36,6%	31,7%

Zwischen Mädchen und Jungen ergeben sich signifikante Unterschiede beim Gebrauch von Märchenwolle, Biegeplüsch, Nägeln, Buntpapier und Styroporkugeln. Alle diese Differenzen entsprechen geschlechterstereotypen Mustern. Beim Werkzeuggebrauch sind die Geschlechterdifferenzen insgesamt geringer, nur Hammer und Zange benutzen Jungen signifikant häufiger, während Mädchen häufiger zu Malstiften greifen.

Tabelle 5: Relative Häufigkeits- und Signifikanzprüfung des Material- und Werkzeuggebrauchs für Jungen und Mädchen (Auswahl)

Material	Jungen	Mädchen
Märchenwolle	31,7%*	53,7%*
Biegeplüsch	53,7%*	78,0%*
Perlen	26,8%	39,0%
Nägel	41,5%*	14,6%*
Buntpapier	34,1%*	63,4%*
Styroporkugeln	51,2%*	75,6%*
Unterlegscheiben	9,8%	9,8%
Holzplatten	48,8%	36,6%
Heißklebepistole	75,6%	56,1%
Stifte	68,3%*	90,2%*
Hammer	39,0%*	17,1%*
Schere	70,7%	82,9%
Zange	46,3%*	22,0%*

Fazit: Fachliche Gleichwertigkeit bei inhaltlichen Unterschieden

Zusammengefasst ergibt sich aus unserer Untersuchung, dass das Geschlecht der Fachkräfte keinen nachweisbaren Einfluss darauf hat, wie sie sich generell Kindern gegenüber verhalten. Die Männer und Frauen in unserer Stichprobe unterscheiden sich hinsichtlich fachlicher Standards und der Art und Weise der Interaktion mit den Kindern nicht. Auch in ihrer Tendenz, mit Jungen anders umzugehen als mit Mädchen, unterscheiden sich männliche und weibliche Fachkräfte kaum: Männer wie Frauen neigen dazu, mit Jungen eher sachlich-funktional zu kommunizieren und weniger parallel zu arbeiten als mit Mädchen. Insgesamt erweist sich in der statistischen Datenanalyse das Geschlecht der Kinder als einflussreicher auf das Geschehen als das Geschlecht der Fachkräfte.



Zwischen den männlichen und weiblichen Fachkräften zeigen sich aber Unterschiede, wenn es um ihre Neigung geht, was sie mit den Kindern tun und welche Interessen und Neigungen von Mädchen und Jungen sie bevorzugt aufgreifen. Dies kann als Beleg dafür gewertet werden, dass die Zusammenarbeit von männlichen und weiblichen Fachkräften in der Tat eine größere Vielfalt in den pädagogischen Alltag bringt, insofern Männer und Frauen jeweils andere Materialien bevorzugen und mit ihnen unterschiedliche Produkte entstehen. Die diesbezüglichen Unterschiede in der experimentellen Spielsituation spiegeln zwar nur einen kleinen Ausschnitt des Kitaalltags wider, sie werden aber ergänzt durch die Selbsteinschätzungen der Tandems in den zusätzlich geführten gemeinsamen Interviews, wo Erzieherinnen und Erzieher übereinstimmend Männern größere Bereitschaft zuschreiben, mit den Kindern zu toben, Sport zu treiben, Außenaktivitäten zu unternehmen oder handwerklich auf großteiliges ‚Baumaterial‘ im Unterschied zu kleinteilerem ‚Bastelmaterial‘ zurückzugreifen. Von diesen inhaltlichen Präferenzen soll aber nicht voreilig auf Differenzen im pädagogischen Handeln der männlichen und weiblichen Fachkräfte geschlossen werden. Fachlich zeigen sich keine Unterschiede und es lässt sich z. B. kein herausfordernderes Verhalten von Männern in unserer Studie belegen.

Wechselwirkung mit dem Geschlecht des Kindes

Die bisherigen Ergebnisse des Vergleichs von Verhaltensqualitäten und Materialgebrauch bzw. Produkten machen deutlich, dass es wenig Sinn macht, nach Wirkungen des Geschlechts der Fachkräfte zu fragen, ohne zugleich das Geschlecht der Kinder in den Blick zu nehmen.

Dass dabei die Untersuchungsergebnisse sogar in höherem Maße vom Geschlecht der Kinder als vom Geschlecht der Fachkräfte beeinflusst scheinen, dürfte in erster Linie darauf zurückgehen, dass in unserer Stichprobe die Fachkräfte beiderlei Geschlechts sich aus ihrer professionellen Haltung heraus am Kind und an seinen Interessen orientieren. Das Kind tritt aber nicht ‚geschlechtsneutral‘ in die Interaktion ein. Hierfür spricht, dass verschiedene Untersuchungen nahelegen, dass Kinder aufgrund familiärer und kultureller Einflüsse schon ab dem dritten Lebensjahr eigene geschlechtstypische Präferenzen zeigen und von sich aus zu gleichgeschlechtlichen Gruppenbildungen neigen und in diesen unterschiedliche Mädchen- oder Jungenkulturen entwickeln (vgl. Rohrmann 2008, S. 94ff.).

Dies heißt aber nicht, dass das Geschlecht der Fachkräfte für die Interaktion unbedeutend ist. Vielmehr sprechen vor allem die Ergebnisse der Analyse der realisierten Produkte (vgl. Abbildung 2) dafür, dass wir es auch mit einem Wechselwirkungsgeschehen zu tun haben. Beide, Kind wie Erwachsener, orientieren sich am anderen und bringen dabei beidseitig Neigungen und Vorlieben ein, die, je nachdem, ob sie vom Gegenüber aufgegriffen oder ignoriert werden, sich wechselseitig verstärken oder neutralisieren können.

Wer hier wen letztlich stärker beeinflusst, ist allein auf Basis der Datenanalyse ebenso wenig zu entscheiden, wie hieraus Aussagen abzuleiten sind über Lernerfahrungen und deren Relevanz für die Entwicklung der Geschlechtsidentität der Kinder.

„Schlüsselszenen“ in der Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern

Zusätzliche (noch nicht abgeschlossene) qualitative Analysen von „Schlüsselszenen“ aus dem Filmmaterial der Tandemstudie liefern hierauf bezogen aber zumindest deutliche Hinweise: Insbesondere in den gleichgeschlechtlichen Konstellationen finden wir Situationen, die sich durch wechselseitig intuitives Verstehen und Spiegeln, intensive Nähe und beidseitige Begeisterung auszeichnen und die dabei eine deutlich geschlechtliche Tönung aufweisen. Bemerkenswert ist, dass in diesen Szenen die Erzieher oder Erzieherinnen häufig besonders authentisch wirken sowie mehr intuitiv als reflektiert agieren. Hierzu zwei Beispiele:

Beim Bau einer Ritterburg überlegen Erzieher und Junge, wie man noch eine Papprolle in das Bauwerk integrieren könnte. Dabei nimmt der Erzieher in auffälliger Weise seine Stimme zurück und flüstert dem Jungen zu: „Wir könnten daraus eine Kanone bauen ...“ Bei beiden blitzen die Augen und für die Betrachtenden drängt sich der Eindruck einer Männergemeinschaft auf, wobei das Flüstern nicht nur die Nähe der Akteure ausdrückt, sondern auch die Assoziation erweckt, dass sie so etwas wie „Komplizen“ sind und eine Idee austauschen, die man sonst vielleicht so nicht ausspricht.

In einer Videosequenz von Erzieherin und Mädchen hält die Erzieherin eine Schnur hoch und das Mädchen fädelt Perlen auf. Dabei tauschen sich beide darüber aus, welche Perlen ihnen besonders gefallen. Die Erzieherin kommt ins Schwärmen: „Ich liebe ja so Rosa mit Glitzer“. Und das Mädchen schwingt mit: „Ich liebe Orange ...“ Beide verharren im verzückten Blick auf ihre Kette und die Zeit scheint ein wenig stillzustehen in diesem Moment intensiven Einvernehmens. Auch sie bilden an dieser Stelle eine in diesem Fall deutlich weiblich konnotierte Gemeinschaft.

Wir wissen nicht, was in solchen Szenen in den Kindern vor sich geht. Es spricht aber einiges dafür, dass die hier greifbare beidseitige Begeisterung und der emotionale Gleichklang zwischen den Akteurinnen bzw. Akteuren intensive und nachhaltige Lernerfahrungen aufseiten des Kindes bewirkt. Dieses „emotionale Mitreißen“ scheint für erfolgreiche Lernprozesse besonders wichtig (vgl. Klusmann 2008, S. 205). Aber männliche Fachkräfte sind nicht nur bezogen auf Jungen bedeutsam, wie auch weibliche nicht nur für Mädchen. Die Effekte in den gegengeschlechtlichen Konstellationen zeigen sich in unserer Untersuchung nur zumeist weniger deutlich.



Was machen männliche Fachkräfte anders und wie profitieren die Kinder von ihnen?

Kurz zusammengefasst lassen sich auf dem gegenwärtigen Stand der Tandemstudie die zu Beginn des Beitrags gestellten Fragen vorläufig wie folgt beantworten: Unter fachlichen Gesichtspunkten unterscheiden sich männliche Fachkräfte kaum von ihren Kolleginnen. Für die Stichprobe unserer Studie können wir für Frauen auch kein stärker einfühlsam-bindungsorientiertes und für Männer kein deutlicher herausforderndes und explorationsorientiertes Interaktionsverhalten belegen. Unsere Befunde zeigen aber deutlich ein nach dem Geschlecht des Kindes differenziertes Handeln der Erzieherinnen und Erzieher. Dabei ähneln sich männliche und weibliche Fachkräfte in den Facetten dieser Differenzierung. Darüber hinaus zeigt sich aber, dass Männer inhaltlich andere Neigungen zeigen, dabei zu anderen Materialien greifen und damit auch andere Interessen der Kinder ansprechen. Hiervon dürften insbesondere Jungen profitieren, weil ihre Präferenzen in hohem Maße mit denen der männlichen Fachkräfte übereinstimmen. Aber auch Mädchen gewinnen durch die hierdurch gegebene größere Vielfalt, insofern sie ihnen andere Perspektiven eröffnet.

Die qualitativen Analysen liefern zudem Hinweise darauf, wie in der Wechselwirkung zwischen Kindern und Fachkräften in unterschiedlichen Geschlechterkonstellationen auch unterschiedliche Formen emotionaler Beteiligung entstehen, die - so können wir vermuten - verschiedene Formen der Lernerfahrung bewirken. Ob die Sichtweise von Männern als ‚Rollen Vorbilder‘ diesem wechselseitigen Geschehen angemessen ist, sei dahingestellt. Auf jeden Fall spricht einiges dafür, dass Mädchen wie Jungen davon profitieren, wenn (auch) Männer als Interaktionspartner zur Verfügung stehen, die ihnen ermöglichen, ‚Unterschiede‘ zu erfahren und an ihnen lernen zu können.

An den genannten Beispielen wird aber auch ein Problem deutlich: In Situationen mit deutlich geschlechtlicher Konnotation agieren die Fachkräfte häufig intuitiv und folgen spontan eigenen Vorlieben und Neigungen, was sie besonders authentisch und emotional engagiert wirken lässt. Gleichzeitig liegt hierin die Gefahr, unbeabsichtigt stereotype Geschlechtermuster zu verstärken. Hier eine Balance zwischen Authentizität und Professionalität, Spontanität und Reflexion herzustellen, ist offenbar nicht leicht. Aber dies gilt für männliche wie für weibliche Fachkräfte.

Literatur:

Aigner, Josef Christian/Poscheschnik, Gerald (2010). Jungen und Männer im pädagogischen Diskurs: zwischen Selbstbehauptung, Empirie und Geschlechterkampf. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 160, S. 427-434.

Cremers, Michael/Krabel, Jens/Calmbach, Marc (2010). Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Berlin.

Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus E. (2004). Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart.

Klusemann, Hans-Werner (2008). Vorbereitende Überlegungen zu einer soziologischen Theorie des Lernens. In: Jäger, Wieland/Schützeichel, Rainer (Hg.). Universität und Lebenswelt. Wiesbaden, S. 194-217.

Rohrmann, Tim (2006). Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Krabel, Jens/Stuve, Olaf (Hg.). Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung. Opladen, S. 111-134.

Rohrmann, Tim (2008). Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog. Opladen.

Tamis-LeMonda, Catherine S. (2004): Conceptualizing Father's Roles: Playmates and More. In: Human Development 47, S. 220-227.



5. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext von Inklusionspädagogik

Im Oktober 2013 veranstalteten das Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB) und die Bildungsinitiative QUEERFORMAT einen Fachtag mit dem Titel „Vielfalt fördern von klein auf – Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik“.¹³ Den inhaltlichen Einstieg in das Thema ‚Inklusionspädagogik‘ bildete der unten nachgedruckte Vortrag von Stephanie Nordt und Thomas Kugler, die dort als Bildungsreferent_innen beschäftigt sind.

Die Bildungsinitiative QUEERFORMAT ist eine gemeinschaftliche Initiative der Berliner Bildungsträger Kombi (Kommunikation und Bildung) und ABqueer (Aufklärung und Beratung zu queeren Lebensweisen). Sie ist seit 2010 von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft mit der Umsetzung der parlamentarischen Initiative ‚Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ (ISV) in den Bereichen Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule beauftragt. Die Bildungsreferent_innen führen Informationsveranstaltungen für Leitungskräfte und Fortbildungen für Schulen, Kindertagesstätten, Jugendämter und Träger der Kinder- und Jugendhilfe durch. Die Bildungsinitiative entwickelt außerdem pädagogische Materialien zu den Themen ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘.

Stephanie Nordt und Thomas Kugler stellen in ihrem verschriftlichten Vortrag dar, welche Bedeutung die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt für eine Inklusionsdebatte in der Kindertagesstätte haben. Sie beziehen sich dabei exemplarisch auf das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Allerdings wird das Thema ‚Inklusion‘ nicht nur im Berliner Bildungsplan und Kitafördergesetz für bedeutungsvoll erachtet, sondern bundesweit. So haben 14 von 16 Bundesländern einen Entwurf zu einem länderübergreifenden Lehrplan entwickelt, der Inklusion als Querschnittsaufgabe „in der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte – unabhängig von der Tätigkeit in den verschiedenen Arbeitsfeldern“ beschreibt (Vgl. <http://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf>, S.4).

¹³ Die vollständige Dokumentation des Fachtags findet sich unter http://www.queerformat.de/fileadmin/user_upload/news/Fachtagsdoku_WEB.pdf (letzter Zugriff 13.02.2014)

Einführungsvortrag: sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext von Inklusionspädagogik¹⁴

Stephanie Nordt und Thomas Kugler

Zum Verständnis von Inklusion und Inklusionspädagogik

Seit Deutschland 2009 die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert und sich damit verpflichtet hat, die Forderung nach inklusiver Bildung umzusetzen, bewegt die Inklusionsdebatte auch die fachliche Diskussion im Bereich der frühkindlichen Bildung. Petra Wagner, Leiterin der Fachstelle KINDERWELTEN, weist darauf hin, dass Inklusion auf die Teilhabe aller abzielt und dafür in der pädagogischen Arbeit Teilhabebarrieren, die Bildungsprozesse von Kindern behindern, beseitigt werden müssen.^{*15} Dies bezieht sich zum einen auf den Zugang zu Bildungseinrichtungen, zum anderen aber auch auf das Nutzen der Lernangebote. Der Index für Inklusion für den Bereich der Kindertagesstätten bringt es auf die griffige Formel: „Bei Inklusion geht es darum, alle Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation für alle Kinder auf ein Minimum zu reduzieren.“*

Häufig wird Inklusion (wörtlich übersetzt: Einschluss) auf den Einschluss von Kindern mit besonderen Bedürfnissen bezogen und damit eine Verbindung zum Thema ‚Behinderung und Beeinträchtigung‘ hergestellt. Tatsächlich kommt dieses Inklusionsverständnis aus der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung von Menschen mit Behinderung, die mit dem Begriff Inklusion das volle Recht auf individuelle Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe einforderten. So ist der Begriff seit den 1960er-Jahren stark mit der Integrationspädagogik und insbesondere mit der Forderung nach gemeinsamem Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung verbunden. ‚Bildung für alle‘, nennt auch die Salamanca-Erklärung der UNESCO-Weltkonferenz* „Pädagogik der besonderen Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ von 1994 als Ziel und verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff ‚Inklusion‘, den dann auch die 2008 in Kraft getretene UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* aufnimmt.

Doch weil das Menschenrecht auf Bildung universell gültig ist und sich auf alle Kinder bezieht, hat sich inzwischen das Inklusionsverständnis gewandelt: Wenn wir über die Einlösung des Rechts auf Bildung sprechen, dann hat es keinen Sinn, sich auf ein einziges Merkmal wie Behinderung zu beschränken. Es geht in diesem erweiterten Verständnis von Inklusion um den Einschluss aller Kinder und damit um vielfältige Merkmale sozialer Zugehörigkeit. Annedore Prengel spricht bezogen auf die Inklusionspädagogik vom „Einbeziehen pluraler Dimensionen von Heterogenität“ und nennt Beispiele für weitere wichtige Merkmale, die im Zusammenhang mit Erfahrungen von Einschluss

¹⁴ Der Einleitungsvortrag wurde entnommen aus: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT (Hrsg.) (2014). Vielfalt fördern von klein auf. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik, Berlin.

¹⁵ Die Literatur- und Quellenangaben, hier mit *gekennzeichnet, befinden sich alle im Literaturverzeichnis.



bzw. Ausschluss eine Rolle spielen, etwa Alter/Generation, Schicht/Milieu, Gender, Kultur/Ethnie, disability/ability, sexuelle Orientierung, Region oder Religion.* Wenn wir diese vielfältigen Dimensionen von Verschiedenartigkeit betrachten, dann können sie uns dabei helfen, für die pädagogische Praxis immer wieder neu zu fragen: Wer ist ausgeschlossen? Welches Kind kann nicht teilhaben und warum nicht? Wie können wir die jeweiligen Teilhabebarrrieren identifizieren und abbauen?

Auch das Berliner Kitafördergesetz* nennt gleich in seinem ersten Paragraphen Vielfaltsdimensionen als Grundlage der demokratischen Gesellschaft, auf die Kinder schon in der Kindertagesstätte vorbereitet werden sollen. Explizit führt das Gesetz Geschlecht, sexuelle Identität, Behinderung, ethnische, nationale, religiöse und soziale Zugehörigkeit, individuelle Fähigkeiten und Beeinträchtigungen auf, wenn es um ein gleichberechtigtes Zusammenleben geht. Hier haben wir also auch einen gesetzlichen Auftrag, Vielfalt in der Kita zum Thema zu machen. In diesem Sinn fordert das „Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt“* von 2004 dazu auf, Vielfalt in der pädagogischen Arbeit auf der Grundlage gleicher Rechte aktiv zu berücksichtigen und Benachteiligungen abzubauen. In seiner Neufassung, die 2014 erscheinen wird, wird das Berliner Bildungsprogramm auch explizit auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt eingehen.

Wo zeigen sich die Vielfaltsdimensionen ‚Geschlecht‘, ‚Geschlechtsidentität‘ und ‚sexuelle Orientierung‘ in der Kindertagesstätte?

Das Berliner Kitafördergesetz nennt neben Geschlecht auch die Kategorie ‚sexuelle Identität‘, die in der juristischen Fachsprache zusammenfassend für die Themen ‚Geschlechtsidentität‘ und ‚sexuelle Orientierung‘ steht. Auch wenn hier für viele Menschen zunächst kein Zusammenhang mit der frühkindlichen Bildung oder der Alltagswelt in der Kita erkennbar ist, lohnt sich ein genauerer Blick darauf, wie Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung in Kindertagesstätten in Erscheinung treten.

Eine wachsende Zahl von Kindern kommt nicht aus traditionellen Kleinfamilien, sondern aus vielfältig zusammengesetzten Familienformen. Dazu zählen neben z. B. Patchwork- oder Einelternfamilien auch die sogenannten Regenbogenfamilien, Familienformen also, in denen mindestens ein Elternteil lesbisch, schwul, bisexuell oder transgeschlechtlich lebt. Immer mehr Kolleg_innen berichten von Kindern in ihrer Kita, die zwei Mütter haben oder bei zwei Vätern zu Hause sind.

Geschlechtsvariante Kinder sind Kinder, die sich in Bezug auf ihr biologisches Geschlecht, ihre Geschlechtsidentität oder ihr Rollenverhalten von der Mehrheit der anderen Mädchen und Jungen unterscheiden. Hier geht es also zum einen um intergeschlechtliche und transgeschlechtliche Kinder, zum anderen aber auch um diejenigen, die sich nicht den Geschlechterrollen gemäß konform verhalten.

Und schließlich besuchen auch Kinder die Kindertagesstätte, die sich später einmal lesbisch, schwul oder bisexuell identifizieren werden oder für die Verliebtheitsgefühle zu anderen Kindern desselben Geschlechts schon heute in der Kita eine Realität sind.

Wir wollen im Folgenden auf die Themen ‚Regenbogenfamilien‘, ‚geschlechtsvariante Kinder‘ und ‚gleichgeschlechtliches Empfinden bei Kindern bzw. Jugendlichen‘ näher eingehen. Doch zuvor werfen wir einen Blick darauf, in welchem gesellschaftlichen Kontext geschlechtliche und sexuelle Vielfalt stehen.

Gesellschaftliche Bewertung von Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung

Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung werden in unserer Gesellschaft auf eine bestimmter Art und Weise wahrgenommen und bewertet, die in der sozialwissenschaftlichen Debatte als ‚heteronormativ‘ bezeichnet wird. Der Begriff ‚Heteronormativität‘ steht für die Annahme, es gebe nur zwei Geschlechter und diese zwei Geschlechter seien eindeutig und klar unterscheidbar sowie unveränderbar. Daher erscheinen in der heteronormativen Geschlechterordnung intergeschlechtliche und transgeschlechtliche Menschen als Problemfälle, denn sie verkörpern Uneindeutigkeit und Veränderbarkeit von Geschlecht. Weiter stehen die beiden Geschlechter in einem hierarchischen Verhältnis zueinander: Männlichkeit wird höher bewertet als Weiblichkeit. Und schließlich sieht die heteronormative Geschlechterordnung Begehren nur zwischen den Geschlechtergruppen, nicht innerhalb von ihnen vor: Heterosexualität gilt als natürlich und normal. Daher erscheint auch gleichgeschlechtliche Liebe aus dieser Perspektive als Problemfall. Unsere Wahrnehmung von Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung ist geprägt von der vorherrschenden heteronormativen Sichtweise. Dies müssen wir im Blick behalten, wenn wir uns mit Regenbogenfamilien, geschlechtsvarianten Kindern und gleichgeschlechtlichem Empfinden beschäftigen.

Kinder aus Regenbogenfamilien

Regenbogenfamilien werden von ihrer sozialen Umwelt häufig nicht als gleichwertige Familienform akzeptiert und eher aus einer Defizitperspektive betrachtet. Dies äußert sich z. B. in der Annahme, den Kindern fehle etwas, oder in jener, die Kinder hätten Schwierigkeiten damit, klare Vorstellungen von Geschlechterrollen zu entwickeln. Solchen Hypothesen liegt ein heteronormatives Verständnis von Familie zugrunde. Die Sorge um das Wohl des Kindes begründet sich maßgeblich aus der Grundannahme, dass Kinder für ihre gesunde Entwicklung eine Mutter und einen Vater brauchen, die zusammenleben. Diese unhinterfragte These disqualifiziert alle Familienmodelle, die dem traditionellen Vater-Mutter-Kind(-er)-Konzept nicht entsprechen. Ein gesellschaftliches



und pädagogisches Problem ergibt sich dann, wenn die Nichtanwesenheit eines Elternteils immer wieder als Defizit vermittelt wird. Dies gilt etwa auch für Kinder, die mit alleinerziehenden Eltern aufwachsen. Regenbogenfamilien sind wiederholt den Vergleichen mit klassischen Familien- und Rollenkonzepten ausgesetzt. Die Kinder kommen regelmäßig in soziale Situationen, in denen sie Auskunft über ihre Familienkonstellation geben sollen oder sich sogar dafür rechtfertigen müssen. Die häufigsten Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen, die Kinder aus Regenbogenfamilien machen, sind Beschimpfungen durch Gleichaltrige, aber auch Androhung von Gewalt, Beschädigung von Eigentum, reale Gewaltanwendung. Eine aktuelle vergleichende Studie* belegt, dass Kinder aus Regenbogenfamilien am stärksten darunter leiden, dass ihre Lebenswelt in den pädagogischen Einrichtungen nicht vorkommt. Hier zeigt sich also ein Handlungsbedarf für die Kindertagesstätten, nämlich Kindern ein positives Bild von Familienvielfalt zu vermitteln. Dies ist nicht nur dann sinnvoll, wenn Kinder aus Regenbogenfamilien in der Gruppe sind, sondern für alle Kinder eine Bereicherung, weil sie eine wertschätzende Würdigung aller Familienformen erfahren.

Geschlechtsvariante Kinder: intergeschlechtliche Kinder

Intersexualität bzw. Intergeschlechtlichkeit ist immer noch ein gesellschaftlich tabuisiertes Thema. Diese Tabuisierung haben meist auch Eltern verinnerlicht, die ein intersexuelles Kind bekommen. Deshalb stimmen Eltern auch heutzutage noch kosmetischen Operationen im Säuglings- und Kindesalter zu, die einzig dem Zweck dienen, das uneindeutige biologische Geschlecht des Kindes im Sinne einer Zweigeschlechterordnung zu vereindeutigen. In neun von zehn Fällen werden dabei weibliche Körper geformt, da diese Operationen medizinisch einfacher umzusetzen sind. Die geschlechtszuweisenden Operationen erleben Kinder, die diesen Eingriffen ja nicht zugestimmt haben, in der Regel als starke Traumatisierung und lebenslange Belastung. Seit einigen Jahren setzen sich Selbsthilfe- und Selbstvertretungsorganisationen, Menschenrechtsorganisationen und politische Akteur_innen für die Rechte von intersexuellen Menschen ein. So fordert z. B. der Europarat in einer aktuellen Resolution vom Oktober 2013 seine 47 Mitgliedsstaaten auf, „sicherzustellen, dass niemand in der Kindheit unnötiger medizinischer oder chirurgischer Behandlung ausgesetzt wird, die kosmetisch statt gesundheitlich lebenswichtig ist; die körperliche Unversehrtheit, Autonomie und Selbstbestimmung der betroffenen Personen zu garantieren; und Familien mit intergeschlechtlichen Kindern mit angemessener Beratung und Unterstützung zu versorgen.“* Schon jetzt gibt es intergeschlechtliche Kinder in den Kindertagesstätten, die – wenn wir an die traumatisierenden Operationserfahrungen denken – vor allem einen geschützten Rahmen brauchen. Die aktuelle Veränderung des Personenstandsgesetzes* sieht vor, dass ab November 2013 bei intersexuellen Kindern kein Geschlechtseintrag mehr erfolgt. Künftig werden wir wohl öfter mit aufgeklärten Eltern zu tun haben, die ein Kind ‚ohne Geschlecht‘ in der Kita anmelden und eine Erziehungsumgebung wünschen, die Raum für eine selbstbestimmte Entwicklung von Kindern lässt, die sich gleichzeitig als Mädchen und Jungen oder weder als Jungen noch als Mädchen verstehen.

Geschlechtsvariante Kinder: transidente Kinder

Menschen werden als transident bzw. transgeschlechtlich beschrieben, wenn ihre Geschlechtsidentität – als die innere Gewissheit, weiblich oder männlich zu sein – nicht in Übereinstimmung mit ihrem biologischen Geschlecht steht: Transfrauen sind Frauen mit einer weiblichen Geschlechtsidentität, die mit einem männlichen Körper geboren werden; Transmänner erleben ihren weiblichen Körper als nicht stimmig mit ihrer männlichen Geschlechtsidentität. Transgeschlechtlichkeit tritt nicht erst im Erwachsenenalter auf, sondern bei manchen Menschen schon in ihrer Kindheit. Dann sagen z. B. Kinder, die von allen als Mädchen gesehen werden, sehr deutlich: „Ich bin kein Mädchen, ich bin ein Junge. Ich heiße nicht Marie, ich heiße Marius.“ In einer groß angelegten australischen Studie* sagten 20 Prozent der befragten Jugendlichen, die ihre eigene Geschlechtsidentität hinterfragten, sie hätten ‚schon immer‘ von ihrem diesbezüglichen Anderssein gewusst. Sie hatten also schon in ihrer frühen Kindheit – und damit im Kitaalter – ein Wissen darum, dass ihr biologisches Geschlecht nicht zu ihrem psychischen Geschlecht passte.

Transidentität bei Kindern löst viele Fragen und oft große Unsicherheit bei Eltern und Erzieher_innen aus, deshalb sind Sachinformationen hier besonders wichtig. Transidentität ist keine Frage der Wahl oder der Erziehung. Weil es sich um einen autonomen innerpsychischen Prozess handelt, kann auch niemand von außen ein Kind transident machen oder ihm dies einreden. Kinder suchen sich also nicht aus, transident zu werden, und Eltern oder Erzieher_innen haben nichts falsch gemacht, wenn ein Kind sich entsprechend äußert. Niemand kann die Geschlechtsidentität eines Kindes ändern, vielmehr wird in der aktuellen Fachliteratur* empfohlen, transidente Kinder in ihrer Geschlechtsidentität ernst zu nehmen, ihre Aussagen zu respektieren und sie in der Auseinandersetzung mit ihren Identitätsfragen zu unterstützen. Anpassungsdruck an vorherrschende Geschlechternormen schadet der Entwicklung transidenter Kinder, eine sensible Begleitung und Schutz vor Anfeindungen sind hilfreich für sie.

Geschlechtsvariante Kinder: Kinder, die sich nicht geschlechterrollenkonform verhalten

Die Welt ist voll von blau und rosa gefärbten vergeschlechtlichten Botschaften. Mädchen und Jungen lernen schon von klein auf, welche Farben, Spielzeuge und Aktivitäten angeblich zu ihrem Geschlecht passen und welche nicht. Kinder, die sich nicht rollenkonform kleiden oder verhalten, werden oft schon sehr früh und z. T. massiv in ihrem Ausdruck oder Verhalten in Grenzen verwiesen. Solche Einschränkungen wirken sich negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung aus. Auf die Gefahren von Heteronormativität für Kinder weist auch die UNESCO in einem Bericht vom Juli 2011* hin und beklagt, dass „oft schon auf dem Spielplatz der Grundschule Jungen, die von anderen für zu feminin und unmännlich gehalten werden, oder junge Mädchen, die als Tomboys [‚junghafte‘ Mädchen] gelten, Hänseleien aushalten müssen und manchmal aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbilds und Verhaltens die ersten Prügel bekommen, weil ihre Erscheinung und ihr



Verhalten als Bruch mit der heteronormativen Geschlechtsidentität empfunden werden.“ Für die Kindertagesstätte geht es im Sinn der geschlechterbewussten Pädagogik darum, Kindern Freiräume zu schaffen und ihre individuellen Interessen und Fähigkeiten jenseits von Geschlechterklischees zu fördern.

Kinder, die sich lesbisch, schwul oder bisexuell identifizieren bzw. identifizieren werden

Etwa 10 Prozent aller Jugendlichen haben gleichgeschlechtlich orientierte Empfindungen. In der schon zuvor zitierten australischen Studie von 2010 gaben mehr als 3.000 lesbische, schwule und bisexuelle („same sex attracted“) Jugendliche im Alter von 14 bis 21 Jahren Auskunft über das Lebensalter, in dem sie festgestellt haben, dass ihre Empfindungen sich von denen der meisten anderen Menschen in ihrem Umfeld unterscheiden. 10 Prozent der Jugendlichen mit gleichgeschlechtlichen Gefühlen geben an, dies ‚schon immer‘ gewusst zu haben. In der Kindertagesstätte haben diese Kinder sicherlich noch keine Worte und Erklärungen für ihre Gefühle, die Gefühle sind aber eine Lebensrealität, an die sie sich später erinnern. Bis zum Alter von 10 Jahren wussten insgesamt schon 26 Prozent, bis zum 13. Lebensjahr insgesamt 60 Prozent und bis zum Alter von 15 Jahren bereits 85 Prozent der befragten Jugendlichen um ihre gleichgeschlechtlichen Empfindungen. Aus Angst vor Ablehnung und Ausgrenzung geben Kinder und Jugendliche sich in aller Regel nicht als lesbisch, schwul oder bisexuell zu erkennen, sondern verschweigen diesen elementaren Aspekt ihrer Identität. Für Kinder mit gleichgeschlechtlichen Empfindungen ist es wichtig, in der Kindertagesstätte Erfahrungen mit einer positiven Bewertung gleichgeschlechtlicher Liebe und Partnerschaft sammeln zu können, damit der allgegenwärtigen Abwertung, die sich vor allem in Schimpfworten äußert, etwas entgegengesetzt wird.

Vielfalt fördern von klein auf

Kinder machen schon früh im Leben Erfahrungen von Einschluss und Ausschluss, sehr häufig im Zusammenhang mit sozialen Gruppenzugehörigkeiten und den eingangs geschilderten Vielfaltdimensionen. Für Kindertagesstätten braucht es deshalb von Anfang an eine inklusive pädagogische Praxis, die Ausgrenzungen wahrnimmt und ihnen entgegentritt und die gleichzeitig Vielfalt wertschätzt und fördert. Eine wertschätzende und auf Gleichwertigkeit fußende Thematisierung von vielfältigen Familienformen, Lebensweisen, Geschlechterrollen und Identitäten tut allen gut: Durch eine frühe positive Vermittlung von unterschiedlichen Lebenswelten bekommen Kinder von klein auf die Chance, einen sicheren Umgang mit sozialer Vielfalt zu erlernen und damit gut auf das Leben in einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Welt vorbereitet zu sein.

Literatur:

Brill, Stephanie/Pepper, Rachel (2011). Wenn Kinder anders fühlen – Identität im anderen Geschlecht. Ein Ratgeber für Eltern, München.

Europarat, Parlamentarische Versammlung (2013). „Das Recht der Kinder auf körperliche Unversehrtheit“. Resolution 1952.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2006). Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder), Frankfurt/M.

Gesetz zur Änderung personenstandsrechtlicher Vorschriften (Personenstandsrechts-Änderungsgesetz – PStRÄndG vom 7. Mai 2013, am 1. November 2013 in Kraft getreten).

Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (Kindertagesförderungsgesetz für Berlin - KitaFöG vom 23. Juni 2005).

Hillier, Lynne (u.a.)/Australian Research Centre in Sex, Health and Society/La Trobe University (2010). Writing Themselves In 3. The third national study on sexual health and wellbeing of same sex attracted and gender questioning young people, Melbourne.

Prengel, Annedore (2010). Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise für die WIFF im Deutschen Jugendinstitut München, München.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin (Hg.) (2004). Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin.

Streib-Brzič, Uli/Quadflieg, Christiane (Hg.) (2011). SCHOOL IS OUT?! Vergleichende Studie „Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule“ durchgeführt in Deutschland, Schweden und Slowenien. Teilstudie Deutschland. Berlin.

Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011). Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Expertise für die WIFF im Deutschen Jugendinstitut München, München.

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, Salamanca (Spanien), 7.-10. Juni 1994.

UNESCO concept note, (July 2011), zitiert in: Vereinte Nationen, Generalversammlung, Menschenrechtsrat, 19. Sitzung, Bericht der Hohen Kommissarin der Vereinten Nationen für Menschenrechte: „Discriminatory laws and practices and acts of violence against individuals based on their



sexual orientation and gender identity“, A/HRC/19/41, 17. November 2011, Punkt 59: International consultation on homophobic bullying and harassment in educational institutions.

Vereinte Nationen (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. 2006 von der UNO-Generalversammlung in New York verabschiedet und 2008 in Kraft getreten.

<http://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderueberggr-Lehrplan-Endversion.pdf> , S.4 (letzter Zugriff: 13.02.2014).

6. Heterogene Teams: Bestandsaufnahme zu Chancen, Teamdynamiken und möglichen Konfliktlinien¹⁶

Michael Cremers und Jens Krabel

Einführung

In der fachlichen Auseinandersetzung um Qualitätsstandards im Bereich der Kindertagesstätten wird immer deutlicher, dass (heterogene) Teams, in denen weibliche und männliche Fachkräfte mit unterschiedlichen kulturellen und professionellen Hintergründen und Biografien zusammenarbeiten, für die Teamentwicklung und die pädagogische Arbeit gewinnbringend sind. Hierfür ist es jedoch notwendig, dass die Heterogenität des Teams von der Kitaleitung und den pädagogischen Fachkräften bewusst als Stärke wahrgenommen und gestaltet wird. Unter ‚erweiterten Inklusionsaspekten‘¹⁷ betrachtet gilt für Kinder und Eltern, dass die bewusst reflektierte Vielfalt der Fachkräfte nicht nur gewinnbringend, sondern sogar notwendig ist. Heterogene Teams können dem Qualitätsanspruch von Kitas besser gerecht werden und Kinder mit ihren vielfältigen Hintergründen, unterschiedlichen Neigungen, Kompetenzen und Interessen sensibler und besser wahrnehmen und fördern sowie Diskriminierungen erkennen und ihnen entgegentreten. Darüber hinaus kann ein vielfältiges Kita-Team die Zusammenarbeit mit den Eltern verbessern. Der aktuell in vielen Regionen Deutschlands vorherrschende Fachkräftemangel bietet die Chance, dass sich Kitateams diversifizieren. Heterogene und multiprofessionelle Kitateams ergeben sich jedoch nicht von selbst. Vielmehr sind Kitaträger und Kindertagesstätten aufgerufen, Strategien zu entwickeln und umzusetzen, um neue Personengruppen wie z. B. Menschen mit Migrationsgeschichte¹⁸, Männer, Quereinsteigende mit den unterschiedlichsten Berufsbiografien und akademisch ausgebildete Kindheitspädagoginnen und -pädagogen für die Arbeit in Kitas zu gewinnen.¹⁹

¹⁶ Wir danken Anne Kuhnert, Ulla Lindemann und Petra Wagner von der Fachstelle KINDERWELTEN für ihre vielfältigen Hinweise und kritischen Reflexionen, die in die Überarbeitung des aktuell vorliegenden Texts eingeflossen sind (vgl. zur Fachstelle KINDERWELTEN auch Wagner 2013).

¹⁷ Mit ‚erweiterter Inklusion‘ ist das Einbeziehen pluraler Dimensionen von Heterogenität gemeint. Kersten Reich (2012) beschreibt in seinem Buch „Inklusion und Bildungsgerechtigkeit“ fünf notwendige Standards der Inklusion: 1. Ethno-kulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken; 2. Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen; 3. Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierung in den sexuellen Orientierungen verhindern; 4. Sozio-ökonomische Chancengerechtigkeit erweitern; 5. Chancengerechtigkeit für Menschen mit Behinderungen herstellen. Frederike Heinzl und Annedore Prengel (2012) sprechen in ihrem Artikel „Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik“ davon, dass Inklusiver Pädagogik „sich – wie kein anderer pädagogischer Ansatz – dadurch aus[zeichnet], dass sie uneingeschränkt dem Modell der heterogenen Lerngruppe verpflichtet ist.“ Vgl. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39>.

¹⁸ Die Begriffe ‚Migrationsgeschichte‘ oder ‚Migrationshintergrund‘ sollen hier den Einfluss der Migration auf die Lebenssituation in der deutschen Mehrheitsgesellschaft berücksichtigen. Die Begriffe bergen jedoch die Gefahr der Fremdzuschreibung oder der Stereotypisierung bestimmter Personengruppen. Des Weiteren sind mit den Begriffen oftmals Abwertungen und Diskriminierungen verbunden.

¹⁹ Neben der Initiative des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) ‚MEHR Männer in Kitas‘ siehe auch das vom BMFSFJ geförderte Pilotprogramm ‚Frühe Chancen – Lernort Praxis‘, welches sich u. a. darum bemüht, neue Personengruppen als Fachkräfte für Kindertagesstätten zu gewinnen, die in der Kindertagesbetreuung bisher unterrepräsentiert sind, wie Menschen mit Migrationshintergrund, Männer, Personen mit höherem Schulabschluss und Personen mit langjährigen Berufserfahrungen in anderen Bereichen, die sich beruflich umorientieren möchten, siehe: <http://www.fruehe-chancen.de/programmueberblick/dok/1221.php> (letzter Zugriff: 01.08.2013).



Zudem bedarf es einer bewusst reflexiven Haltung und (Weiter-)Bildung der Kitaleitung und des Teams, damit heterogene Teams tatsächlich das oben beschriebene Qualitätsversprechen besserer Inklusion umsetzen können. Bei der Realisierung des Qualitätsanspruchs ‚Inklusion in Kindertagesstätten‘ ist die Vielfalt im Team ein entscheidender Schlüssel.²⁰ Leider liegt hierzu bisher kaum empirisches Wissen vor, auf das sich zurückgreifen ließe.²¹ Wir von der Koordinationsstelle ‚Männer in Kitas‘ können aufgrund unseres Arbeitsschwerpunkts vor allem Beispiele zu Geschlechterthemen aus der Kitapraxis anführen. Wir erachten es jedoch als sehr wichtig, über Geschlecht hinaus auch andere Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen. Ausgehend von unseren Erfahrungen versuchen wir im Folgenden daher, Verbindungen zu anderen Heterogenitätsdimensionen im Team aufzuzeigen. Wir verstehen den vorliegenden Text als eine Unterstützung für den Umgang mit Heterogenität im Team.

Gründe für die Bildung heterogener Kitateams

Die Beweggründe von Kitaträgern und Kindertagesstätten, sich für heterogene Teams und damit auch für die Gewinnung neuer Personengruppen einzusetzen, sind vielfältig. Mit einer Steigerung des Anteils neuer Personengruppen wie Migrantinnen und Migranten, Männern, Quereinsteigenden und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ist der Wunsch verbunden, dass das pädagogische Personal von Kitas zunehmend mehr auch die Heterogenität ihrer Klientel (Kinder und Eltern) widerspiegelt. Das in der fachlichen Debatte um Heterogenität gegebene Qualitätsversprechen kann durch verschiedene Lebensrealitäten und Handlungsweisen bei entsprechender Reflexion Einzug in die Kindertagesstätten halten und den Kitaalltag bereichern. Die Vielfalt des Fachpersonals vergrößert die Chance, sich in einem gemeinsamen Reflexionsprozess über gesellschaftliche Zuschreibungen und Normen – wie z. B. die Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern oder stereotype Bilder von ‚den Männern‘, ‚den Frauen‘, ‚der Migrantin/dem Migranten‘ oder ‚den Deutschen‘ – auseinanderzusetzen. Gelingt dieser selbstkritische Reflexionsprozess, qualifiziert dies die Erzieherinnen und Erzieher gleichzeitig auch für eine professionellere Umsetzung einer Inklusionspädagogik im oben beschriebenen erweiterten Sinne. Ein weiteres Argument ist der zunehmende Fachkräftebedarf und die damit verbundene Chance, die Kitateams zu diversifizieren. Menschen mit Migrationsgeschichte, Männer, Quereinsteigende und Kindheitspädagoginnen und

²⁰ Dies hat auch die Fachstelle KINDERWELTEN angemerkt, die den vorliegenden Textes für die Autoren kritisch kommentiert hat.

²¹ Aktuell werden eine Evaluation und ein Forschungsprojekt durchgeführt, die diesen Fragen nachgehen. Im Rahmen des vom BMFSFJ geförderten Pilotprogramms ‚Frühe Chancen – Lernort Praxis‘ werden Praxisanleitungsformate evaluiert, die insbesondere Personengruppen ansprechen, die in der Kindertagesbetreuung bisher unterrepräsentiert sind (siehe Fußnote 4). An der Uni Oldenburg wird zurzeit ein Forschungsprojekt durchgeführt, das darauf abzielt, Einblicke in die berufliche Situation frühpädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund im Tätigkeitsfeld ‚Kindertagesstätten‘ zu gewinnen, siehe: <http://www.uni-oldenburg.de/c3l/professionalisierungsprogramme/bildung-management/fqf-migrantinnen-in-kitas/> (letzter Zugriff: 01.08.2013).



-pädagogen sind bisher in Kindertagesstätten noch stark unterrepräsentiert und können unter bestimmten Voraussetzungen, so die Hoffnung, verstärkt für den Erzieherinnen- und Erzieherberuf gewonnen werden. Darüber hinaus werden im Fachdiskurs weitere Argumente für die Gewinnung neuer Personengruppen und multiprofessioneller Teams genannt, die sich jedoch teilweise nur auf einzelne Gruppen beziehen. Exemplarisch soll auf einige dieser Argumente kurz eingegangen werden (vgl. Cremers/Krabel/Calmbach 2010).

„Mehr Männer in Kitas“

Mit einer Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte ist u. a. die Hoffnung nach mehr Geschlechtergerechtigkeit verbunden. Mehr männliche Fachkräfte in Kitas – so die Annahme – könnten dazu führen, dass sich veraltete überkommene Männer- und Geschlechterbilder erweitern. Eine Kitaleiterin, die im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Männliche Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen‘ interviewt wurde, drückte dies folgendermaßen aus:

„Aber die Ungewöhnlichkeit da drin von der Begegnung zwischen einem ganz kleinen Kind und einem Mann – stellvertretend als Vater, kann man ja jetzt mal sagen – wie viel Berührung da auch passieren kann. Wie viel Hinwendung, wie viel Zuwendung. Das ist ja was, das erleben nicht alle Kinder und nicht alle Erwachsenen in ihrem Alltag. Und das vor Ort zu sehen und zu erleben, erleichtert meines Erachtens halt auch, festgefahrene Rollenbilder aufzulösen.“ (Vgl. Cremers, Krabel, Calmbach 2010, S. 54)

Voraussetzung dafür ist, dass männliche wie auch weibliche Fachkräfte in der Kindertagesstätte nicht in geschlechterstereotype Rollen gedrängt werden und/oder selbst darin verweilen, sondern in ihren individuellen Kompetenzen und Interessen wahrgenommen und gefördert werden bzw. sich selbst fördern. Männliche Fachkräfte sollten insofern nicht nur sportliche, handwerkliche oder technische Angebote mit den Kindern durchführen. Darüber hinaus sollten männliche wie auch weibliche Fachkräfte dazu angeregt werden, ihren eigenen – manchmal auch eingeschränkten und geschlechterstereotypen – Handlungsradius zu erweitern. Ein gemischtgeschlechtliches Team kann dazu beitragen, sich mit den eigenen stereotypen Geschlechterbildern auseinanderzusetzen und geschlechterkonformes Verhalten wahrzunehmen und zu überschreiten.

Gewinnung von Menschen mit Migrationsgeschichte

Mehr Männer und Frauen mit Migrationsgeschichte sind u. a. deshalb in vielen Kindertagesstätten erwünscht, weil davon ausgegangen wird, dass diese mit dazu beitragen können, die Einrichtungen besser für Eltern und Kinder mit Migrationsgeschichte zu öffnen. So erhofft man sich bspw., dass diese Eltern sich in Kindertagesstätten, in denen Erzieherinnen und Erzieher mit



Migrationsgeschichte arbeiten, eher repräsentiert sowie verstanden fühlen und sich dadurch leichter Hürden abbauen lassen, die ihre Partizipation im Kitaalltag evtl. erschweren. Folgende Interviewaussage einer Kitaleiterin zeigt, dass die Beschäftigung von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund dies durchaus zur Folge haben kann:

„Also, das war ganz deutlich, als wir hier einen türkischen Auszubildenden hatten. Viele Väter mit türkischem Hintergrund nutzten die Gelegenheit herzukommen, um mit ihm zu sprechen. Die Fähigkeit, Türkisch zu verstehen und zu sprechen, war hierfür ebenso bedeutend wie die Tatsache, dass der Auszubildende ein Mann war. Sicher waren die Väter auch manchmal überrascht davon, dass er ihnen widersprach, wenn er als Auszubildender aus der Perspektive der Kita und eines zukünftigen professionellen Erziehers sprach. Aber es war ganz deutlich, dass er Brücken geschlagen hat.“ (Vgl. Cremers/Krabel/Calmbach 2010, S. 55)

Weiterhin besteht die Hoffnung, dass Erzieherinnen und Erzieher mit verschiedenen sprachlichen Hintergründen auch Kinder in ihren jeweiligen ‚Muttersprachen‘ stärken und wertschätzen können.

Ein weiteres Argument für eine Erhöhung des Anteils von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund lautet, dass gut funktionierende und eingespielte interkulturelle Teams Vorbildcharakter haben können, nämlich „als gelungene Beispiele gleichberechtigter und produktiver interkultureller Zusammenarbeit – für die Klientel, die externen Kooperationspartner und den Sozialraum“ (Gaitanides 2010, S. 153).

Gewinnung von Quereinsteigenden

Vertreterinnen und Vertreter aus dem Bereich der Elementarpädagogik, die sich dafür aussprechen, mehr Quereinsteigenden den Weg in die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung und in die Kindertagesstätte zu öffnen, argumentieren in der Regel vor dem Hintergrund der gewollten Vielfalt im Team: Quereinsteigende würden sowohl über ihre Erstausbildungen und praktischen Berufserfahrungen als auch aufgrund der reichhaltigen Lebenserfahrungen neue Kompetenzen und Ressourcen in die Kindertagesstätten einbringen, die Kindern wie Kollegium zugutekommen würden. Darüber hinaus können diese Kompetenzen und Ressourcen gegebenenfalls auch als Alleinstellungsmerkmal Eingang in die Kitakonzeption finden, je nachdem welche Berufserfahrungen, Ressourcen und Kompetenzen vorliegen. Älteren Menschen wird bisher jedoch der Quereinstieg in den Beruf relativ schwer gemacht, u. a. weil die dreijährige Fachschulausbildung nicht entlohnt wird. Aus diesem Grund sind in letzter Zeit vermehrt berufsbegleitende Teilzeitausbildungsgänge entwickelt worden, in deren Rahmen Fachschülerinnen und -schüler von Beginn ihrer Ausbildung an in Kindertagesstätten arbeiten und entlohnt werden. Dies soll quereinstiegsinteressierten Menschen den Weg in die Ausbildung zur pädagogischen Kitafachkraft erleichtern.

Allerdings stehen diese Bemühungen erst am Anfang und in der Praxis zeigt sich, dass aktuell sowohl beide Lernorte (Praxis und Schule) als auch die betroffenen Quereinsteigenden mit vielen strukturellen Problemen zu kämpfen haben, die sich auf die Teamdynamiken der jeweiligen Kitas auswirken können. So werden in Berlin bspw. Quereinsteigerinnen und -einsteiger auf den Personalschlüssel angerechnet, stehen aber noch am Anfang ihrer Ausbildung und müssen entsprechend angeleitet werden, wofür in der Regel aufgrund des allgemein (und nicht nur in Berlin) schlechten Personalschlüssels in Kitas keine Zeit ist. In anderen Bundesländern werden dagegen Quereinsteigende nicht auf den Personalschlüssel angerechnet. Hier wird aber in der Regel ein nur sehr niedriges Gehalt gezahlt, von dem die Quereinsteigenden nicht leben können.

Akademisierung der Ausbildung

Im Zuge der Diskussionen um multiprofessionelle Teams, der bildungspolitischen Aufwertung und der zunehmenden gesellschaftlichen Anerkennung von Kitas als Bildungseinrichtungen wird seit Jahren auch die Akademisierung des Berufsfelds eingefordert und vorangebracht. Mittlerweile gibt es an Fachhochschulen und Universitäten über 90 Studiengänge im Bereich ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘, in denen sogenannte Kindheitspädagoginnen und -pädagogen für das Arbeitsfeld Kindertagesstätten ausgebildet werden. Daraus ergibt sich, dass Schulabgängerinnen und -abgänger mit Hochschul- oder Fachhochschulreife als Zielgruppe zunehmend an Bedeutung insbesondere für Leitungsfunktionen gewinnen.

Die neuen Personengruppen – mögliche Auswirkungen auf Teamdynamiken

Bisher gibt es zwar einiges an Erfahrungswissen aus der Praxis, jedoch nur wenig empirische Forschung dazu, welche konkreten Auswirkungen eine (verstärkte) Beschäftigung von Menschen mit Migrationsgeschichte, Männern, Quereinsteigenden und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen auf Kitateams haben kann. Durch das im Jahr 2010 initiierte Bundesprogramm ‚MEHR Männer in Kitas‘ gibt es mittlerweile ein größeres Wissen über mögliche Teamkonflikte und -dynamiken in gemischtgeschlechtlichen Kitateams (vgl. Cremers et al. 2012; Neubauer 2012). Wenig dokumentiertes Praxiswissen bzw. wenige Forschungsergebnisse gibt es dagegen zu interkulturellen Teamentwicklungen in Kitas (vgl. Sulzer 2013). Noch größer ist die Forschungslücke in Bezug auf die beiden anderen neuen Zielgruppen – Quereinsteigende und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen –, weshalb wir versuchen (müssen), unser Wissen zu möglichen Teamkonflikten und -dynamiken, die sich in gemischtgeschlechtlichen Teams ergeben (können), auf andere Vielfaltsdimensionen zu übertragen.

Im Folgenden sollen exemplarisch einige Teamdynamiken und mögliche Schwierigkeiten beschrieben werden, die vor allem bei gemischtgeschlechtlichen Teams auftreten (können), aber aus unserer Sicht auch in Teams mit anderen Heterogenitätsdimensionen zu erwarten sind.



Entwicklungen in gemischtgeschlechtlichen Teams

Die geringe Anzahl männlicher Erzieher in Kindertagesstätten kann zur ‚Besonderung‘ führen, sodass Männer in Kitas oft unter einer speziellen Beobachtung stehen. So zeigen Erfahrungen im Rahmen des ESF-Modellprogramms ‚MEHR Männer in Kitas‘, dass Männer in Kindertagesstätten zwar grundsätzlich akzeptiert und erwünscht sind. Bei genauer Betrachtung stellt sich aber heraus, dass diese Akzeptanz und Erwünschtheit häufig nur vordergründig ist. Männer in Kitas werden mit ‚anderen Augen‘ gesehen als ihre weiblichen Kolleginnen und ihre Arbeit oder ihre Kompetenz werden nicht selten infrage gestellt. Der Status des ‚Besonderen‘ begründet sich dadurch, dass gesellschaftlich weiterhin geschlechterstereotype Zuschreibungen wirken, die institutionell auch spezifische Geschlechterterritorien hervorbringen. Wenn nun Männer in ein weiblich konnotiertes Territorium eindringen, wie die Kita eines ist, kann dies dazu führen, dass die Arbeit der Männer von ihren weiblichen Kolleginnen anders und damit in besonderer Weise betrachtet wird als die Arbeit einer neuen weiblichen Kollegin: ‚Macht er das ordentlich? Kann er das? Kriegt er das hin? Kann er mit den Kindern umgehen? Wie ist es z. B., wenn ich ihn zum Haare flechten schicke – kommen die dann mit einer ordentlichen Frisur raus?‘

Als Frau in einer Kindertagesstätte zu arbeiten, ist normal und selbstverständlich, ebenso selbstverständlich wie die häufig damit einhergehende Annahme, dass neue weibliche Kolleginnen auch in der Lage sind, den stereotyp-weiblichen Kompetenzbereich abzudecken. Hier wird dann auch nicht so genau hingeguckt wie bei neuen männlichen Kollegen. Würde genau hingeguckt, dann würde sich auch die Heterogenität eines ‚reinen Frauenteam‘ zeigen, weshalb vor dem Hintergrund der Nutzung von Heterogenitätsdimensionen eine geschlechtsbezogene Reflexion nicht nur für geschlechtergemischte, sondern auch für geschlechterhomogene Kitateams sinnvoll und gewinnbringend ist.

Ein anderer ebenfalls bedeutender Aspekt der besonderen Rolle von Männern in der Kita ist, dass diese neben ‚dem Gleichen‘ auch etwas ‚neues Anderes‘ in die Kita tragen bzw. diese Erwartung an Männer gestellt wird. So zeigt die Forschung zu diesem Thema, dass männliche Erzieher immer wieder bevorzugt Sport- und Bewegungsaktivitäten anbieten, nicht zuletzt weil dies von ihnen erwartet wird. Ebenfalls toben und raufen sie häufiger mit den Kindern und trauen ihnen in der Regel ein risikoreicheres Verhalten zu als ihre weiblichen Kolleginnen (vgl. u. a. Aigner/Rohrman 2012; Cremers et al. 2010).

Erfahrungsberichte und Studien zeigen darüber hinaus, dass Kitaleitungen, Erzieherinnen und Erzieher unterschiedlich und situationsbezogen auf ungewöhnliche und neue Arbeitsstile bzw. Angebote reagieren. So erzählte eine Kitaleiterin, dass ein Erzieher, der zum Zeitpunkt des Interviews als einziger Mann in dieser Einrichtung arbeitete, an einem heißen Sommertag spontan auf die Idee kam, Kinder mit einem Wasserschlauch zu bespritzen. Er erntete dafür großes Interesse bei den Kindern, die viel Spaß hatten. Zwei Erzieherinnen jedoch, die sich durch das ‚wilde‘ Wasserspritzen gestört gefühlt hatten und selbst auch nass geworden waren, beklagten sich

daraufhin bei der Leiterin. Für sie verstieß es gegen ihre Vorbildfunktion, die Kinder dazu zu animieren, sich gegenseitig nass zu spritzen. Die Kitaleiterin ließ daraufhin den Konflikt im Team diskutieren, wobei sie allerdings darauf achtete, das Thema ‚Wasserspritzen‘ nicht als ein Geschlechterkonflikt, sondern als ein fachlich-pädagogisches Thema zu behandeln. In der Teamaus-einandersetzung zeigte sich, dass andere Erzieherinnen den Erzieher und seine Aktion unterstützten. Letztendlich entschied sich das Team sogar dafür, das Wasserspritzen konzeptionell zu verankern. Eine für diese Kita bisher unübliche Praxis, eingeführt von einem männlichen Erzieher, führte in diesem Fall zu einer teaminternen Debatte um Ziele und Qualitätsstandards (vgl. Cremers/Krabel 2012, S. 67f.).

Im Gegensatz hierzu steht die Interviewaussage eines männlichen Erziehers, nach der er in seiner Einrichtung anfänglich den Kindern „wildere und gefährlichere“ Aktionen zugetraut habe, wie bspw. das Klettern auf hohe Bäume. Er machte dann aber die Erfahrung, dass sich das (Frauen-)



Der Missbrauchsverdacht kann bei männlichen Fachschülern und Erziehern zu Verunsicherungen führen und sie in der täglichen professionellen Arbeit einschränken. Wichtig ist, dass Kitaleitungs-kräfte in solchen Situationen das direkte Gespräch mit den Männern suchen und mit ihnen ge-meinsam im gesamten Team besprechen, wie mit entsprechenden Verdächtigungen umgegangen werden kann. Allerdings zeigen Studien wie Erfahrungsberichte auch, dass einige Männer eine solche Thematisierung gerade ablehnen, da pauschale Verdächtigungen (bisher) in ihrer Praxis keine Rolle gespielt haben. Angesichts der Relevanz des Themas führt jedoch kein Weg an einer Auseinandersetzung vorbei.

Zu berücksichtigen ist schließlich, dass der ‚Mehr-Männer-in-die-Kitas-Hype‘ auch Widerstände auslöst. Die öffentliche Diskussion und das aktuell große Interesse an einer Steigerung des Anteils männlicher Fachkräfte können zu Kränkungen und Abwehrreaktionen bei den weiblichen Erziehe-rinnen führen, die seit geraumer Zeit gute Arbeit in den Kindertagesstätten leisten. Dies gilt zumal dann, wenn männliche Erzieher nicht nur offensiv um- und angeworben werden, sondern ihre Anstellung damit begründet wird, sie könnten vermeintliche pädagogische Defizite des weiblichen Fachpersonals ausgleichen und würden in vieler Hinsicht professioneller arbeiten, wie es eine weibliche Fachschülerin im folgenden Zitat zum Ausdruck bringt:

„Und ein Mann kann vielleicht mehr Neues reinbringen als eine Frau. Also, wenn ich das so sage, man fühlt sich dann wieder als Frau so untergebuttert. Jetzt war das schon mal ein Frauenberuf und jetzt kommen die Männer und machen alles besser. Also ich bin jetzt überhaupt nicht so ‚ne Emanze oder so. [...] Also das ist dann so, das hat man so im Magen, diese Meinung so. Ich gönne ja jedem seinen Job, aber man denkt schon darüber nach. [...] Nee, eigentlich spricht man nicht darüber. Weil ich das immer nicht so sagen mag, dass ich da so eifersüchtig bin.“ (Cremers/Krabel 2012, S. 69)

Es lässt sich nur schwer sagen, ob Kränkungen und Konkurrenzgefühle aufgrund des ‚Mehr-Män-ner-in-die-Kita-Diskurses‘ bei Erzieherinnen weitverbreitet sind. Das liegt u. a. daran, dass es weiblichen Fachkräften und Fachschülerinnen nicht unbedingt leicht fällt, diese negativen Gefühle zu äußern. In Kitas können diese jedoch zu Spannungen und Konflikten führen, die reflektiert und bearbeitet werden sollten.

Auswirkungen unterschiedlicher Migrationshintergründe

Die Beschäftigung von pädagogischen Fachkräften mit einer Migrationsgeschichte kann dazu führen, dass Konflikte und die pädagogische Praxis ethnisiert werden. Stefan Gaitanides, der mit interkulturellen Sozialarbeiterinnen- und Sozialarbeiterteams arbeitet, schreibt, dass gut einge-spielte interkulturelle Teams zwar Vorbildcharakter haben können, der Weg dorthin allerdings sehr schwierig und langwierig sein kann. Interkulturelle Teamentwicklung ergibt sich seiner Mei-

nung nach nicht von selbst, sondern erfordert „einen intensiven und systematischen Lernprozess“ (Gaitanides 2010, S. 153). Ein Bestandteil dieses Lernprozesses sei es bspw., mit ‚ethnisierenden Zuschreibungen‘ umzugehen. Typische ethnisierende Zuschreibungen entzündeten sich laut Gaitanides häufig an der Diskussion über das ‚richtige‘ professionelle Verhältnis von Nähe und Distanz zu Kindern und Eltern. So würden Erzieherinnen und Erzieher ohne Migrationshintergrund ihren migrantischen Kolleginnen und Kollegen oftmals vorwerfen, ihre Beziehungen zum Klientel sei zu ‚familiär‘, sie hätten Schwierigkeiten, sich vom Klientel abzugrenzen, oder sie würden ihre Privatsphäre nicht genügend von ihren beruflichen Aufgaben trennen (vgl. Gaitanides 2010, S. 157). Inwieweit sich diese Zuschreibungen auch auf das Arbeitsfeld ‚Kindertagesstätten‘ übertragen lässt, in dem die Beziehungen zwischen Erzieherinnen, Erziehern und Eltern üblicherweise ‚informeller‘ ausfallen, müsste überprüft werden. Möglicherweise erhält das Thema ‚Generalverdacht‘ (siehe oben) für einige männliche Erzieher mit Migrationshintergrund aber noch eine besondere Bedeutung, wenn sie es gewohnt sind, ‚körperlicher‘ mit Kindern (und Erwachsenen) umzugehen und deshalb eher pauschalen Verdächtigungen ausgesetzt sind. Dies wird sinngemäß von einem männlichen Erzieher mit Migrationsgeschichte, den wir im Rahmen des Forschungsprojekts „Männliche Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen“ interviewt haben, folgendermaßen ausgedrückt:

„Ich habe, seitdem ich hier in der Kita arbeite, Angst davor, verdächtigt zu werden. Wo ich her komme, ist der intensive Körperkontakt von Männern zu Kindern ganz selbstverständlich. Wir nehmen Kinder auf den Arm und kuscheln mit Ihnen. Aber hier? Ich habe manchmal so eine Angst, wenn die Kinder zu mir kommen und mit mir kuscheln wollen. Ich bin der Meinung, Kinder brauchen diesen Körperkontakt, aber aufgrund dieser Angst nehme ich Abstand.“ (Interviewaussage männlicher Erzieher)

Umgekehrt können laut Gaitanides Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter mit Migrationshintergrund ihren nicht migrantischen Kolleginnen und Kollegen in Konfliktsituationen vorwerfen, diese könnten bestimmte Positionen oder Beziehungsverhältnisse nicht verstehen, weil sie ‚Deutsche‘ seien oder weil sie ‚typisch deutsche Sichtweisen‘ aufweisen würden. „Solche ‚Killerphrasen‘ erschwerten dann die sachlich-professionelle Auseinandersetzung um strittige Problemdefinitionen und Lösungsstrategien und förderten die Polarisierung im Team auf kontraproduktive Weise“ (Gaitanides 2010, S. 154).

Gaitanides schlägt vor, in einer gemeinsamen Teamreflexion solchen ethnisierenden Zuschreibungen auf die Spur zu kommen. Eine Möglichkeit, diese Reflexion zu beginnen, sei es „Deutungsalternative“ für Zuschreibungen zu entwickeln und sich bspw. die Frage zu stellen, ob es sich bei einem Nähe-Distanz-Konflikt möglicherweise um ein interkulturelles Missverständnis handelt. So könnte die größere persönliche Nähe des Sozialarbeiters mit Migrationshintergrund besonders zu Eltern von Kitakindern durchaus als sehr professionell betrachtet werden, da Letztere „das direkte Zur-Sache-Kommen“ als taktlos und unhöflich empfinden würden (Hofstede 1997, zitiert nach Gaitanides 2010, S. 162f.).



Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten müssen zudem damit rechnen, Diskriminierungserfahrungen zu machen, die über ethnisierende Zuschreibungen hinausgehen. Diskriminierungen können die Form direkter verletzender Beschimpfung oder Bezeichnung durch Eltern, Kollegium und Kinder annehmen oder sie können subtiler verlaufen, wenn z. B. Personen verboten wird, ein Kopftuch zu tragen, oder wenn sie aus Besprechungen bzw. Entscheidungsfindungen ausgeschlossen werden. Generell kann es für Erzieherinnen und Erzieher mit Migrationshintergrund verletzend sein, wenn es in der Kindertagesstätte keine Sensibilität gegenüber Diskriminierungen aufgrund von Hautfarbe, ethnischer Herkunft oder Religion gibt. Beber (2003) beschreibt beispielhaft, wie sich diskriminierendes Verhalten in der Kita ausdrücken kann. Sie schreibt von einer Erzieherin, die Schwierigkeiten damit hat, dass eine türkische Kollegin mit den türkischen Eltern Türkisch spricht: ‚Die sollen schließlich Deutsch lernen!‘ Sie schreibt auch von einem Kind, das von einer Erzieherin ‚Schokokeks‘ genannt wird, weil es eine dunkle Hautfarbe hat. Darauf angesprochen, verteidigt sich die Erzieherin: Das sei doch nett gemeint, Schokokekse würden doch alle gerne essen. Es geht außerdem um Eltern, die zwar einen Früh-Englischkurs im Kindergarten toll finden, aber keinen zweisprachigen Türkisch-Deutsch-Morgenkreis. Und Beber schreibt von arabischen Eltern, denen unterstellt wird, sie hätten kein Interesse an ihrem Kind, weil sie sich bei der Erzieherin nie nach etwas anderem erkundigen würden, als nach dem Ess- und Schlafverhalten des Kindes (vgl. Beber 2003, S. 143).

Es ist wahrscheinlich, dass Erzieherinnen und Erzieher mit Migrationserfahrungen sich in einer solchen Kindertagesstätte nur schwer anerkannt und wohl fühlen und solche Erfahrungen auch dazu führen können, dass sie die Kita wieder verlassen.

Quereinsteigende und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen

Bislang ist das Personal von Kindertagesstätten eher homogen und es gibt kaum Hierarchien. Unterschiede in punkto Ausbildung (z. B. Erzieherin oder Erzieher versus Kinderpflegerin oder -pfleger) werden nur wenig thematisiert und wirken sich bei längerer Zusammenarbeit auf die gemeinsame Praxis oft nur wenig aus. Dies führt dazu, dass es wenig Erfahrung im Umgang mit Konflikten gibt, die durch unterschiedliche Ausbildungshintergründe verursacht werden können.

Die Beschäftigung von Quereinsteigenden und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen verändert diese Situation, da sie das Spektrum der Vorerfahrungen und die Vielfalt von Ausbildungsniveaus deutlich erweitert. Dies kann dazu führen, dass sich Erzieherinnen und Erzieher bzw. Praxis-Anleiterinnen und -anleiter überfordert fühlen. Es ist möglich, dass Quereinsteigende oder Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in gewissen Bereichen über ein höheres Wissen bzw. über andere Kompetenzen und Fertigkeiten verfügen als ihre Kolleginnen und Kollegen. Dies erschwert möglicherweise eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe.

Diese Situation stellt Kitateams vor besondere Herausforderungen, insbesondere dann, wenn Erzieherinnen und Erzieher von Kindheitspädagoginnen oder -pädagogen nicht in jeder Hinsicht als professionell erachtet und respektiert werden. Umgekehrt machen sowohl Quereinsteigende als auch Fachkräfte mit Hochschulstudium nicht selten die Erfahrung, dass ihre Praxiskompetenz infrage gestellt wird, da sie ‚zu wenig Erfahrung‘ oder ‚nur theoretisches Wissen‘ hätten. Hochschulabsolventinnen und -absolventen wird zudem nicht selten unterstellt, dass sie nur eine Leitungsstelle anstreben würden. Hierauf wird im folgenden Beitrag weiter eingegangen.

Es kann zusammengefasst werden, dass unterschiedliche Bildung(-abschlüsse) Teamdynamiken entscheidend beeinflussen können. Auch wenn mehr Heterogenität bzw. multiprofessionelle Kitateams grundsätzlich positiv gesehen werden, wird deutlich, dass damit Herausforderungen einhergehen, die im Rahmen der Team- und Organisationsentwicklung berücksichtigt und reflektiert werden müssen.

Vielfalt im Team: Anregungen zur Reflexion

Trägerverantwortliche, Fachberatungen und Kitaleitungen sollten sich der hier skizzierten Teamkonflikte und -dynamiken, die in heterogenen Kitateams zum Thema werden können, bewusst sein, um sie entsprechend aufgreifen und bearbeiten zu können, da solche Konflikte eine professionelle Zusammenarbeit erschweren (können). Ausgehend von der vorherigen Darstellung sollen die folgenden Reflexionsfragen Sie darin unterstützen, möglichen Teamdynamiken und -konflikten auf die Spur zu kommen.

Befördert die Organisations- und Personalentwicklung des Trägers und der Kindertagesstätte die Schaffung eines heterogenen Teams bzw. die reflexive Zusammenarbeit des heterogenen Teams?

- » Beschäftigt Ihr Träger bzw. Ihre Kindertagesstätte männliche Fachkräfte, Fachkräfte mit Migrationshintergrund, Quereinsteigende und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen? Wenn ja, in welchem prozentualen Verhältnis?
- » Verfolgt Ihr Träger bzw. Ihre Kindertagesstätte Strategien und Maßnahmen zur Erhöhung des Anteils von männlichen Fachkräften, von Fachkräften mit Migrationshintergrund, von Quereinsteigenden und von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen?
- » Signalisieren Trägerverantwortliche und Kitaleitungen durch die Außendarstellung der Kita (Flyer, Website etc.) oder in Elterngesprächen, dass männliche Fachkräfte und/oder Fachkräfte mit Migrationsgeschichte und/oder Quereinsteigende und/oder Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in der Kita erwünscht sind? Wenn ja, mit welchen Begründungen geschieht das?



- » Werden Sie bei Ihrem Kitaträger angemessen repräsentiert, anerkannt und unterstützt? Woran erkennen Sie das?
- » Gibt es bei dem Kitaträger eine Anlaufstelle für Erzieherinnen und Erzieher, die sich aus Gründen des Geschlechts (hierunter würde auch der ‚Generalverdacht‘ fallen), der Hautfarbe, ethnischer Herkunft, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität diskriminiert fühlen? Wenn ja, wird nach außen hin deutlich, dass diese Anlaufstelle für alle Mitarbeitenden und bei allen Formen der Diskriminierung gleichermaßen zuständig ist?
- » Gibt es bei Ihrem Träger bzw. in Ihrer Kindertagesstätte Arbeitskreise, in denen sich die Erzieherinnen oder Erzieher mit Dimensionen von Heterogenität befassen (können)?
- » Gibt es bei Ihrem Träger bzw. in Ihrer Kindertagesstätte eine Antidiskriminierungsbeauftragte oder einen Antidiskriminierungsbeauftragten?

Beeinflussen heterogene Teamdynamiken oder -konflikte die pädagogische Arbeit bzw. die Zusammenarbeit mit den Eltern?

- » Gibt es im Team Erzieherinnen oder Erzieher, die sich offen oder ‚versteckt‘ gegen die Einstellung von Fachkräften mit Migrationsgeschichte, männlichen Fachkräften, Quereinsteigenden bzw. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen aussprechen? Wenn ja, wie wird argumentiert und wie damit umgegangen?
- » Herrscht in der Kindertagesstätte ein offenes Gesprächsklima, das es Erzieherinnen und Erziehern erlaubt, Vorbehalte gegenüber Fachkräften mit Migrationsgeschichte, männlichen Fachkräften, Quereinsteigenden oder Kindheitspädagoginnen und -pädagogen auszusprechen? Haben auf der anderen Seite Erzieherinnen und Erzieher die Möglichkeit, solchen Vorbehalten zu widersprechen?
- » Herrscht im Team eher die Meinung vor, alle Erzieherinnen und Erzieher seien ‚gleich‘, es komme allein auf die Persönlichkeit an, oder wird eher die Meinung vertreten, dass Heterogenitätsdimensionen die Persönlichkeit der Erzieherinnen und Erzieher als auch deren pädagogische Arbeit beeinflussen?
- » Gibt es zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften bzw. zwischen Fachkräften ohne und Fachkräften mit Migrationshintergrund Arbeitsteilungen in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern bzw. in der Elternarbeit? Wenn ja, hat sich das Team bewusst für diese Arbeitsteilungen entschieden oder haben sich Arbeitsteilungen (unbewusst) ‚ingeschlichen‘?

- » Im Fall, dass es im Team zu entsprechenden Arbeitsteilungen kommt: Ist die Kitaleitung und sind die Erzieherinnen und Erzieher mit dieser Arbeitsteilung zufrieden?
- » Kommt es innerhalb des Teams zu exkludierenden oder generalisierenden Zuschreibungen bzw. Äußerungen, in der Art von: ‚Die Afrikaner oder die Europäer oder die Deutschen sind halt so‘, ‚Das liegt nur an deiner DDR-Sozialisation‘, ‚Das ist mal wieder typisch Frau oder typisch Mann‘, ‚Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sind hochnäsig und arrogant.‘, ‚Ältere Quereinsteiger lassen sich nichts sagen‘?
- » Im Falle, dass es im Team zu exkludierenden oder diskriminierenden Äußerungen kommt: Wie reagieren die Erzieherinnen und Erzieher darauf, wie wird argumentiert? Sind diese Äußerungen Gegenstand teaminterner Auseinandersetzungen?
- » Verhalten sich Erzieherinnen oder Erzieher Eltern oder Kindern gegenüber in irgendeiner Weise diskriminierend, respektlos oder herabwürdigend? Wenn ja, wie reagieren die Betroffenen? Erhalten sie Unterstützung vom Team? Erhalten sie Unterstützung vom Kitaträger?
- » Gab es in der Kindertagesstätte schon Konflikte, die im Zusammenhang mit Heterogenitätsdimensionen standen? Wenn ja, wie wurde im Team mit diesen Konflikten umgegangen?

Beeinflussen pauschale Verdächtigungen gegenüber Männern in Kitas (der ‚Generalverdacht‘) die pädagogische Praxis?

- » Gehen Erzieherinnen und Erzieher möglicherweise unterschiedlich mit körperlicher Nähe in Bezug auf Kinder um? Wenn ja, wieso?
- » Gibt es bestimmte körpernahe Tätigkeiten, die ausschließlich von den weiblichen Fachkräften ausgeübt werden? Wenn ja, wieso?
- » Haben männliche Erzieher schon einmal die Vermutung gehabt, Eltern unterstellten ihnen übergriffiges, grenzüberschreitendes oder gewalttätiges Handeln? Wenn ja, wie haben sie darauf reagiert?
- » Haben männliche Fachkräfte in der Ausbildung oder in ihrer bisherigen Kitapraxis schon einmal die Erfahrung gemacht, dass ihnen Eltern oder andere pädagogische Fachkräfte bestimmte körpernahe Tätigkeiten untersagen (wollten)? Wenn ja, wie haben sie darauf reagiert?
- » Haben Kitaleitungen und weibliche Fachkräfte schon einmal die Erfahrung gemacht, dass Eltern ihren männlichen Kollegen bestimmte körpernahe Tätigkeiten untersagen (wollten)? Wenn ja, wie haben sie darauf reagiert?

- » Gibt es klare Vorgaben, wie Kitaleitungen, Erzieherinnen und Erzieher reagieren sollen, wenn Eltern (oder pädagogische Fachkräfte) männlichen Erziehern bestimmte körpernahe Tätigkeiten untersagen wollen? Wenn nein, wie könnten solche gemeinsamen Sprach- und Verhaltensregeln aussehen?
- » Können Eltern unter bestimmten Voraussetzungen darauf bestehen, dass ihre Kinder nicht von einem männlichen Erzieher betreut bzw. gewickelt werden etc.? Gibt es hierzu klare Regeln in der Kindertagesstätte?
- » Gibt es im Team und mit den Eltern die Möglichkeit, sich über solche Fragen auszutauschen?

Wir verstehen die vorliegende Reflexionshilfe als eine Unterstützung für den Umgang mit Vielfalt im Team für den Fall, dass das Team durch die Einstellung neuer Personengruppen heterogener geworden ist. Darüber hinaus betrachten wir die vorliegende Reflexionshilfe nicht als ein abgeschlossenes und fertiges Instrument. Wir beabsichtigen, die Reflexionshilfe perspektivisch weiterzuentwickeln. Wir freuen uns deshalb über jeden Erfahrungsbericht aus der Praxis und über jeden Ergänzungs- und Verbesserungsvorschlag zu den Reflexionsfragen.

Kontakt: office@koordination-maennerinkitas.de

Literatur:

[Beber, Katinka](#) (2003): „Ich habe doch keine Macht, sondern Stress!“ Die Kindertageseinrichtung vorurteilsbewusst leiten. In: [Preissing, Christa/Wagner, Petra](#) (Hg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Freiburg, S. 132-146.

[Cremers, Michael; Höyng, Stephan; Krabel, Jens; Rohrmann, Tim](#) (Hrsg.) (2012). Männer in Kitas. Opladen, Berlin, Toronto.

[Cremers, Michael; Krabel, Jens; Calmbach, Marc](#) (2010). Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten - Eine Studie der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und Seawennocio0(v)1isio

[Hofstede, Geert](#) (1997): Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. Wiesbaden.

[Koordinationsstelle „Männer in Kitas“](#) (Hg.) (2014). Sicherheit gewinnen. Wie Kitas männliche Fachkräfte vor pauschalen Verdächtigungen und Kinder vor sexualisierter Gewalt schützen können. Handreichung für die Praxis.

[Reich, Kersten](#) (2012). Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim, Basel.

[Sulzer, Annika](#) (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF) (Hg.).

[Wagner, Petra](#) (Hrsg. 2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau.



7. Checkliste zur Bestandsaufnahme von Geschlechterbildern in Bilderbüchern²³

Jens Krabel, Michael Cremers und Anette Dietrich

Mit dieser Checkliste möchten wir Ihnen zum einen die Möglichkeit geben, einen kritischen Geschlechterblick auf die Bilderbücher zu werfen, mit denen Sie täglich arbeiten. Zum anderen wollen wir Ihnen Bilderbücher empfehlen, die Kinder bei der Entwicklung und Gestaltung ihrer geschlechtlichen Identität unterstützen können. Wir haben darauf geachtet, dass wir mit der Auswahl der Bilderbücher vielfältige Geschlechterbilder anbieten und geschlechtliche Stereotype hinterfragen.

Vorbemerkung

Welche Bedeutung Kinder einem Bilderbuch zuweisen, wie sie es interpretieren und ob sie es gerne betrachten oder lesen, hängt stark von ihren persönlichen Themen, Lebensgeschichten, Erfahrungen und ihrem Vorwissen ab. Dies bedeutet aber auch, dass ein bestimmtes Bilderbuch nicht an sich pädagogisch wertvoll ist und vorhersehbar auf Kinder wirkt. Im Gegenteil, Kinder sind ganz eigensinnig darin, wie sie Bilderbücher lesen und betrachten. Die Geschichten und Bilder, die ihnen in diesen Bilderbüchern begegnen, beziehen sie aktiv in ihre subjektiven Weltdeutungen und Identitätsauseinandersetzungen mit ein. Die Art und Weise aber, wie sie das tun, muss pädagogischen Fachkräften nicht immer gefallen. Nicht selten müssen Erzieherinnen und Erzieher sich eingestehen, dass ihr bildungspädagogischer Anspruch ins Leere läuft, weil die Kinder die Geschichte ganz anders verstehen (wollen) als sie.

Ein anschauliches Beispiel, wie Kinder emanzipatorische Botschaften in ihrem Sinne verändern, liefert Susanne Keunert in ihrem Buch „Geschlechterwerb und Medienrezeption“. Sie erzählt, wie ein Mädchen das Ende des Bilderbuchs „Die Tütenprinzessin“ ‚um-erinnert‘. In der Originalgeschichte befreit eine Prinzessin, der nur eine Tüte geblieben ist, mit der sie sich bekleiden kann, einen Prinzen aus den Fängen eines Drachen. Der Prinz, anstatt sich dankbar zu zeigen, kritisiert das Aussehen der Prinzessin, woraufhin diese wütend wird, den Prinzen verlässt und nichts mehr von ihm wissen will. Als das Mädchen gebeten wurde, die Geschichte der Tütenprinzessin nachzuerzählen, veränderte sie das Ende der Geschichte dahingehend, dass die Prinzessin die Kritik des Prinzen ernst nimmt, sich daraufhin schöner kleidet und mit ihm Hochzeit feiert.

Doch auch wenn es schwierig ist vorherzusagen, wie Kinder Bilderbücher verstehen (wollen), so sprechen doch einige Argumente dafür, für die pädagogische Arbeit mit Kindern Bilderbücher auszuwählen, in denen Kinder ebenso wie Erwachsene auf möglichst vielfältige Weise abgebildet werden.

²³ Diese Checkliste zur Bestandsaufnahme von Geschlechterbildern in Bilderbüchern ist eine überarbeitete Fassung der bereits 2008 von Jens Krabel und Michael Cremers als zusätzliches Arbeitsmaterial des „Gender Loops“-Praxisbuchs für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertagesstätte herausgegebene Checkliste. vgl. <http://www.genderloops.eu>.

Die (neuere) Medienforschung betont, dass das Bilderbuch vor allem für jüngere Kinder nach wie vor ein wichtiges und unverzichtbares Medium ist. Kinder nutzen die Inhalte, Geschichten und Bilder der Bilderbücher u. a. dazu, sich ein Bild von der Welt zu machen, sich in dieser Welt orientieren zu lernen und sich ihrer selbst zu vergewissern. Damit Kinder die Möglichkeit haben, ihre Entfaltungs- und Handlungsspielräume zu erweitern, ohne durch einengende stereotype Geschlechterbilder begrenzt zu werden, sind sie darauf angewiesen, die vielen verschiedenen Arten des ‚geschlechtlichen Seins‘ kennenzulernen.

Bilderbücher, in denen starke, coole, freche, übermütige, abenteuerlustige, ängstliche, traurige, zurückgezogene, kuschelige Kinder eine Rolle spielen, die in Beziehungen mit fürsorglichen, umsorgenden, arbeitslosen, leistungsorientierten, beruflich erfolgreichen (biologischen wie sozialen) Eltern leben, zeigen den Kindern, wie vielfältig und bunt Lebensentwürfe und Familienmodelle sein können. Ob Kinder diese vielfältigen Lebensentwürfe für sich übernehmen wollen, ist wiederum eine ganz andere Frage.

Für (bestimmte) Kinder gibt es aber noch einen weiteren wichtigen Grund, Bilderbücher vorzufinden, die die Vielfalt kindlicher und erwachsener Lebensentwürfe aufzeigen. Immer mehr Kinder kommen mittlerweile aus sogenannten Patchworkfamilien, Familien also, in denen Kinder mit alleinerziehenden Müttern oder Vätern, mit Stiefmüttern oder -vätern zusammenleben und aufwachsen. Auch Regenbogenfamilien sind immer häufiger in Kindertagesstätten anzutreffen, also Familien mit lesbischen Müttern und/oder schwulen Vätern oder transgeschlechtlich lebenden Personen.

Darüber hinaus wollen oder können sich viele Kinder nicht in den vorherrschenden stereotypen Geschlechterbildern wiederfinden. Auch diese Kinder müssen die Möglichkeit haben, sich in Bilderbüchern wiederzuerkennen oder auf Bekanntes zu treffen, um sich beim Lesen und Betrachten der Bilderbücher ‚zu Hause‘ fühlen zu können. Das gleiche Argument gilt auch für inter- und transgeschlechtliche Kinder.²⁴

Wir haben für die Checkliste verschiedene Geschlechteraspekte ausgewählt, die uns relevant erscheinen, um den bisherigen Bücherbestand kritisch anzuschauen oder das Bücherregal vielfältiger zu bestücken. Wir haben im Anhang an die Checkliste den link zu einer eigenen Bücherliste angefügt. Diese Bücherliste werden wir fortlaufend aktualisieren und freuen uns über Anregungen und Hinweise. Zusätzlich möchten wir ergänzend auf die Bücherliste von QUEERFORMAT (<http://www.queerformat.de>) hinweisen, die sich im Begleitmaterial des Materialienkoffers „Familien und vielfältige Lebensweisen“ für Kindertagesstätten befindet und hier heruntergeladen werden kann. Einige Literaturtipps haben wir daraus schon übernommen: http://www.queerformat.de/fileadmin/user_upload/news/Begleitmaterial_Kita-Koffer.pdf

²⁴ Inter- bzw. transgeschlechtliche Kinder haben eine nicht eindeutige Geschlechtsidentität bzw. wollen oder können sich nicht mit den gängigen Geschlechterbildern identifizieren (lassen).



Zudem gibt es noch eine Bücherliste des interkulturellen Bilderbuchprojekts „Eene Meene Kiste“ (<http://www.eene-meene-kiste.de>), die mehrere Aspekte von Vielfalt berücksichtigt:

<http://www.eene-meene-kiste.de/eene-meene-kiste.pdf>

In diesem Sinne – viel Spaß beim Analysieren und beim eventuellen Neuanschaffen von Bilderbüchern.

I. Kinder, Mädchen und Jungen

1. Gibt es in Ihrer Einrichtung Bilderbücher, in denen sich Kinder mit geschlechterbezogenen Themen beschäftigen?

Dabei stellen sich folgende Fragen:

- » Wie werden Mädchen und Jungen jeweils dargestellt?
- » Werden sie in stereotypen Tätigkeiten, Verhaltensweisen gezeigt oder werden vielfältigere Mädchen- und Jungenfiguren angeboten? (Siehe auch Punkt 2, 3, 4, 5)

2. Gibt es in Ihrer Einrichtung Bilderbücher, in denen unterschiedliche Seiten von Jungen gezeigt werden, in den Jungen also bspw. stark, cool, frech, übermütig, abenteuerlustig und ängstlich, traurig, zurückgezogen, kuschelig sind?

3. Gibt es in Ihrer Einrichtung Bilderbücher, in denen die Hauptfigur ein Junge ist, der vor allem ängstliche und/oder traurige und/oder zurückgezogene und/oder ‚schwache‘ Seiten zeigt?

4. Gibt es in Ihrer Einrichtung Bilderbücher, in denen unterschiedliche Seiten von Mädchen gezeigt werden, in den Mädchen also bspw. stark, cool, frech, übermütig, abenteuerlustig und ängstlich, traurig, zurückgezogen, kuschelig sind?

5. Gibt es in Ihrer Einrichtung Bilderbücher, in denen starke Mädchen aufregende Abenteuer erleben und/oder ihre Interessen auch gegen den Willen der Eltern oder anderer erwachsener Bezugspersonen durchsetzen?

6. Gibt es in Ihrer Einrichtung Bilderbücher, in denen trans- oder intergeschlechtliche Kinder dargestellt werden?

7. Gibt es in Ihrer Einrichtung Bilderbücher, in denen Behinderungen von Kindern thematisiert werden?

Dabei stellen sich folgende Fragen:

- » Wird Behinderung dabei immer als ‚Problem‘ behandelt?
- » Gibt es Bilderbücher, die Behinderung als selbstverständlich im Alltag vorkommend behandeln?

II. Mütter, Väter und Familien

1. Gibt es Bilderbücher in Ihrer Einrichtung, in denen Mütter fürsorglich, umsorgend und leistungsorientiert, erfolgreich (im Beruf) sind?

2. Gibt es Bilderbücher in Ihrer Einrichtung, in denen Väter alternative oder auch durch Arbeitslosigkeit gekennzeichnete Lebensentwürfe verfolgen?

3. Gibt es Bilderbücher in Ihrer Einrichtung, in denen die (gute) Beziehung zwischen Vätern und ihren Söhnen im Vordergrund steht?

4. Gibt es Bilderbücher in Ihrer Einrichtung, in denen die (gute) Beziehung zwischen Vätern und ihren Töchtern im Vordergrund steht?

5. Gibt es Bilderbücher in Ihrer Einrichtung, in denen alternative Familienmodelle repräsentiert werden?

- » Dies können z. B. Patchworkfamilien sein: alleinerziehende Mütter oder Väter mit ihren Kindern, geschiedene oder verwitwete Mütter oder Väter, die sich wieder neu ‚verpartnern‘ und deren Kinder sich mit dem neuen Stiefvater oder der neuen Stiefmutter oder mit neuen Geschwistern auseinandersetzen müssen.
- » Das können z.B. Regenbogenfamilien sein (Familien mit lesbischen, schwulen oder transgeschlechtlichen Eltern).

6. Gibt es Bilderbücher in Ihrer Einrichtung, in denen Migrationsfamilien die Hauptfiguren der Geschichte sind?

Dabei stellen sich die Fragen:

- » Wie werden diese Familien dargestellt?
- » Werden die Personen mit Migrationshintergrund kulturalisiert und stereotypisiert?
- » Wird der Migrationshintergrund als selbstverständlich und als nur ein Aspekt der Identität und Lebensweise dargestellt?



III. Märchen

1. Gibt es Bilderbücher in Ihrer Einrichtung, die auf ironische Weise mit traditionellen Märchenfiguren spielen oder die Märchenfiguren ‚untypische Rollen‘ zuweisen?

Dies können bspw. sein:

- » Prinzessinnen, die nicht heiraten wollen oder zumindest nicht den Prinzen heiraten wollen, der für sie ausgewählt wurde
- » Prinzen, die keine empfindlichen Prinzessinnen heiraten wollen, sondern mutige, abenteuerlustige und selbstständige Prinzessinnen
- » Prinzen, die sich in andere Prinzen verlieben
- » Könige, die nicht regieren wollen, sondern ihre Zeit mit den Kindern, der Familie verbringen wollen
- » Liebenswürdige Stiefmütter

IV. Tiere

1. Gibt es Bilderbücher in Ihrer Einrichtung, in denen Tiere die Hauptfiguren der Geschichte sind und dabei nicht als weibliche oder männliche Tiere zu identifizieren sind?

2. Gibt es Bilderbücher in Ihrer Einrichtung, in denen gleichgeschlechtliche (Liebes-)Beziehungen von Tieren dargestellt werden?

V. Sexuelle Gewalt und Prävention

1. Gibt es Bilderbücher in Ihrer Einrichtung, die sexuelle Gewalt an Jungen und Mädchen thematisieren?

2. Gibt es Bilderbücher in Ihrer Einrichtung, die sexuelle Gewalt in der Familie oder im familiären Nahbereich zum Thema haben?

VI. Körperlichkeit und Sexualität

1. Gibt es Bilderbücher in Ihrer Einrichtung, die Körperlichkeit und Sexualität (von Kindern) positiv und als vielfältig vermitteln?

Weitergehende Literatur zum Thema „Geschlecht und Bilderbuch“

Bannasch, Bettina (2007). Offensive Gegenentwürfe und subversive Durchquerungen. In: Thiele, Jens (Hg.). Neue Impulse der Bilderbuchforschung. Hohengehren.

Keuneke, Susanne (2000). Geschlechtserwerb und Medienrezeption. Zur Rolle von Bilderbüchern im Prozeß der frühen Geschlechtersozialisation. Opladen.

Schlicher, Anita (2007). Vater zu Besuch? Zum Vaterbild in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Ju-Lit Informationen 1/07, Fachzeitschrift des Arbeitskreises für Jugendliteratur e. V., S. 25-32.

Zum Thema „Rassismus in Kinderbüchern“:

Wollrad, Eske (2011). Kinderbücher. In: Arndt, Susan/Ofuately-Alazard, Nadja (Hg.). Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster, S.379-389.

Unsere stets aktualisierten Büchertipps zu dieser Checkliste finden Sie unter:

<http://www.koordination-maennerinkitas/unsere-themen>



8. Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Markus Andrä ist Diplom-Sozialpädagoge und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung der Evangelischen Hochschule Dresden.

Holger Brandes ist Professor für Psychologie an der Evangelischen Hochschule Dresden und Leiter der Tandemstudie.

Michael Cremers, inhaltliche Leitung der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“.

Anette Dietrich, Dr., inhaltliche Leitung der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“.

Jens Krabel, inhaltliche Leitung der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“.

Stephanie Nordt, Diplom-Sozialpädagogin, ist seit 1999 Bildungsreferentin bei KomBi - Kommunikation und Bildung - und seit 2009 bei der Bildungsinitiative QUEERFORMAT, Berlin.

Thomas Kugler, Diplom-Sozialpädagoge, leitet seit 1993 als Bildungsreferent bei KomBi - Kommunikation und Bildung Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte und ist seit 2009 für die Berliner Bildungsinitiative QUEERFORMAT tätig.

Wenke Röseler ist Diplompsychologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung der Evangelischen Hochschule Dresden.

Petra Schneider-Andrich ist Diplom-Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung und Dozentin an der Evangelischen Hochschule Dresden.

Claudia Wallner, Dr., Diplom-Pädagogin, ist freiberufliche Referentin, Autorin und Praxisforscherin zu Genderthemen; seit vielen Jahren in der Fortbildung von Kitas tätig zu Fragen geschlechtsbewussten Arbeitens. <http://www.claudia-wallner.de>.

9. Projekte im ESF-Modellprogramm 'MEHR Männer in Kitas'

Baden-Württemberg:

Konzept-e für Bildung und Soziales GmbH

<http://www.konzept-e.de> | <http://www.erzieher-werden.de>

Bayern:

Stadt Nürnberg - Amt für Kinder, Jugendliche und Familien – Jugendamt

<http://www.mehrmik.nuernberg.de>

Berlin:

Evangelischer Kirchenkreisverband für Kindertageseinrichtungen Berlin Mitte-Nord

<http://www.evangelische-kitas.de>

Bremen:

Magistrat der Stadt Bremerhaven | Amt für Jugend, Familie und Frauen

<http://www.bremerhaven.de>

Hamburg:

Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e.V., Hamburger Netzwerk 'MEHR Männer in Kitas'

<http://www.vielfalt-mann.de> | <http://www.paritaet-hamburg.de>

Hessen:

MitInitiative e.V., Wiesbaden

<http://www.maenkit-wiesbaden.de>

Zentrum Bildung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau,

<http://www.mikitas.de>

Mecklenburg-Vorpommern:

Verein „Auf der Tenne“ e.V.

<http://www.aufdertenne.de>

Niedersachsen:

Trägerverbund Hessisch Oldendorf, Rinteln, Auetal und Hameln

<http://www.hessisch-oldendorf.de/de/mehr-maenner-in-kitas>



Nordrhein-Westfalen:

Arbeiterwohlfahrt Bezirk Westliches Westfalen e.V. Dortmund

<http://www.awo-ww.de>

<http://www.awo-kidsatwork.de>

Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e. V.

<http://www.maik-caritasnet.de>

Sachsen:

Der Paritätische Sachsen

<http://www.parisax.de>

Sachsen-Anhalt:

KinderStärken e.V.

<http://www.kinderstaerken-ev.de>

Schleswig-Holstein:

KinderWege gGmbH, Projekt ‚MEHR Männer in Kitas‘ - Trägerverbund Lübecker Kindertageseinrichtungen

<http://www.mmik-luebeck.de>

Thüringen:

AWO Bildungswerk Thüringen e.V., Projekt juniorExperten – Kinder brauchen Männer

<http://www.juniorexperten.de>

Berlin, Hannover, Augsburg:

Bundesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen e.V. (BAGE)

<http://www.bage.de>

Notizen/Anmerkungen:



Notizen/Anmerkungen:

Eine Initiative von:



Träger:



In Kooperation mit:



Gefördert von:

