


Gleichstellung beginnt im Kindergarten.

 Eine Arbeitshilfe zur Umsetzung
von Gender Mainstreaming
in Kindertageseinrichtungen



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG,
FAMILIE, FRAUEN UND SENIOREN

Gleichstellung beginnt im Kindergarten.

Eine Arbeitshilfe
zur Umsetzung von Gender Mainstreaming
in Kindertageseinrichtungen

für das Ministerium für Arbeit und Sozialordnung,
Familie und Senioren Baden-Württemberg
– Geschäftsstelle Gender Mainstreaming

Gunter Neubauer, SOWIT

November 2010¹

¹ Ergänzungen Januar 2013

Verteilerhinweis:

Diese Informationsschrift wird von der Landesregierung in Baden-Württemberg im Rahmen ihrer verfassungsmäßigen Verpflichtung zur Unterrichtung der Öffentlichkeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidatinnen und Kandidaten oder Helferinnen und Helfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel.

Untersagt ist auch die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die vorliegende Druckschrift nicht so verwendet werden, dass dies als Parteinahme des Herausgebers zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Diese Beschränkungen gelten unabhängig vom Vertriebsweg, also unabhängig davon, auf welchem Wege und in welcher Anzahl diese Informationsschrift dem Empfänger zugegangen ist.

Erlaubt ist es jedoch den Parteien, diese Informationsschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden.

Herausgegeben vom

Ministerium für Arbeit und Sozialordnung,
Familien und Senioren
Baden-Württemberg
Schellingstraße 15
70174 Stuttgart

Telefon: (07 11) 1 23-0

Telefax: (07 11) 1 23-39 99

Internet: www.sozialministerium-bw.de

Februar 2013

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Warum wir an Geschlechterfragen nicht vorbeikommen	5
2. Geschlechtlichkeit als Thema der Elementarpädagogik Impressionen zu Geschichte, Praxis und Ausbildung im Bereich von Kindertageseinrichtungen	8
3. Kurz erklärt: Gender Mainstreaming – Genderkompetenz – Genderqualität	15
3.1 Der politisch-rechtliche Hintergrund für Gender Mainstreaming.....	16
3.2 Orientierungsrahmen für Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen: SGB VIII/KJHG, LKJHG, Orientierungsplan, Gemeindeordnung	18
3.3 Genderkompetenz und Genderqualität	20
4. ...auf allen Ebenen: Perspektiven von Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit	23
4.1 Kinder als Mädchen und Jungen wahrnehmen: reflektierte Koedukation, geschlechtshomogene Angebote usw.	23
4.2 Väter und Mütter als Eltern wahrnehmen und ansprechen	24
4.3. Aspekte auf Teamebene: Vielfalt im Team, Geschlechterdynamik, Lebensplanung	25
4.4. Konzeptionelle Verankerung: Leitbild, Konzeption, Qualitätsmanagement, Lern- und Entwicklungsdokumentation	26
4.5. Außenbeziehungen der Einrichtung	27
5. Chancengleichheit durch frühe Förderung – auch geschlechtsbezogen!	29
6. Was tun? Die Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Praxis.....	38
7. Gute Praxis und Projekte	46
7.1 Stadt Sindelfingen – Projekt „Gender Mainstreaming – ein Thema für die Kindertagesstätten?!“	47
7.2 Stadt Leonberg – Projekt „Weiterentwicklung der Genderqualität im Bereich Kindertageseinrichtungen“	52
7.3 Projekt „Gendersensitive Erziehung im Kindergarten“ – Situations- und Bedarfsanalyse einer geschlechterreflektierenden Pädagogik in der frühkindlichen Bildung“	59
7.4 Pädagogische Hochschule Heidelberg – Forschungsprojekt „Männer in Kindertageseinrichtungen“	62
7.5 Konzept-e für Bildung und Soziales GmbH Stuttgart – Praxisprojekt „eMANNzipation – Kita sucht Mann“	65
8. Kontaktadressen	69
9. Literatur	72

1. Einleitung: Warum wir an Geschlechterfragen nicht vorbeikommen

Im Bereich von Geschlechterkonzepten und Geschlechterpädagogik finden wir in den meisten Kindertageseinrichtungen einen im Vergleich zu anderen fachlichen Themen großen Toleranzbereich. Entsprechend ist das Verhältnis zwischen persönlichen Einstellungen und einem fachlich abgesicherten professionellen Handeln oft ungeklärt, weitgehend unabgestimmt und es unterliegt kaum Vorgaben durch Leitung, Träger und Fachberatung. Neben der fragwürdigen Idee, dass Geschlechterdifferenzierung gar nicht wichtig ist, weil ja ohnehin alle Kinder gleich behandelt werden (sollen), finden sich oft einseitig biologistische Vorstellungen über Geschlechtlichkeit und Geschlechterverhältnisse. Das Konzept des Gender Mainstreaming ist vielen eher unbekannt oder erscheint als fachfremd und überflüssig.

Geschlechtlichkeit ist aber eine Angelegenheit, die alle, die in Kindertageseinrichtungen kommen und dort eine Zeit ihres Lebens verbringen, mehr oder weniger selbstverständlich und in einer großen Vielfalt mitbringen – als Jungen und Mädchen, als Erzieherinnen und Erzieher, als Mütter und Väter, in vielerlei Geschlechterrollen und Geschlechtsidentitäten usw. Für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen geht es dann darum, mit dieser „Angelegenheit“ professionell und in einer Orientierung an den Lebenslagen aller Beteiligten umzugehen. Das schließt die Auseinandersetzung mit eigenen Geschlechterbildern, mit der Geschlechterdynamik im Team und in der Einrichtung sowie mit gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen ein. Und selbstverständlich ist hier auch der gesetzliche Auftrag zur Herstellung von Chancengleichheit zu berücksichtigen, der ganz grundlegend in Artikel 3 Absatz 2 Grundgesetz formuliert ist: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.“ Um diesen Auftrag umzusetzen hat sich Gender Mainstreaming in den letzten Jahren als Strategie und Leitprinzip etabliert.

Inhalt und Anliegen dieser Broschüre ist es, einige Anwendungsmöglichkeiten und -beispiele des Gender Mainstreaming für Kindertageseinrichtungen zu beschreiben und praxisnah aufzubereiten. Die Arbeitshilfe will Fachkräften in Kindertageseinrichtungen die Bedeutung von Gender Mainstreaming für die eigene Arbeit aufzeigen, zur kritischen Reflexion der eigenen Praxis anregen und zweckdienliche Veränderungsprozesse anstoßen. Dabei ist davon auszugehen, dass eine Perspektive auf Geschlechtlichkeit und Geschlechterverhältnisse pädagogisch unumgänglich und bereits vielfach explizit gefordert ist. Es steht also gar nicht mehr in Frage, *ob* sich Kindertageseinrichtungen mit den Geschlechteraspekten ihrer Praxis befassen; vielmehr geht es heute darum, *wie* sie es tun. Gender Mainstreaming hat sich als ein Ansatz bewährt, mit dem dieser Themenkomplex umfassend, effektiv und umsetzungsorientiert diskutiert werden kann. Dabei geht es nicht nur um oft vordergründig geschlechterpädagogisch verstandene Fragestellungen wie zum Beispiel „Was tun mit den Jungs?“, „Mädchen machen MINT“ oder „Mehr Männer in Kitas“, sondern insbesondere auch um personelle und strukturelle Perspektiven, um Qualität und Qualifizierung, um die Perspektive auf Eltern und Gemeinwesen usw.

Kindertageseinrichtungen sind heute bereits stark mit verschiedensten Veränderungsprozessen befasst: mit der Umsetzung des Orientierungsplans, mit der Weiterentwicklung der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft, dem Ausbau der Unter-Dreijährigen-Betreuung, einer Flexibilisierung der Betreuungszeiten und dem Ausbau der Ganztagsbetreuung. Insofern ist es verständlich, wenn die Bereitschaft, zusätzlich ein nochmals „neues“ Thema mit auf die Agenda zu nehmen, wohl eher gering ist. Allerdings führt an den gesetzlichen Vorgaben und an der sachlichen Notwendigkeit, mit Geschlechtlichkeit professionell umzugehen, kein Weg vorbei. So müsste es also darum gehen, bei den aktuell vielfältigen Modernisierungsthemen der Kindertageseinrichtungen Geschlechteraspekte ganz selbstverständlich mitzudenken und nachhaltig zu integrieren. Es kann ja nicht sein, dass etwa Gleichstellungs- und Bildungspolitik gegeneinander gestellt werden – beide Perspektiven müssen sich gegenseitig durchdringen und anregen. Das ist zuträglich für Bildungsgerechtigkeit.

Von ihrem grundsätzlichen Auftrag und Selbstverständnis her haben Kindertageseinrichtungen hierbei eigentlich gute Möglichkeiten zu einer konzeptionellen und professionellen Weiterentwicklung im Kontext des Gender Mainstreaming. Das gilt auch für Konzepte wie „Bildungshaus“ oder „Familienzentrum“, die den Horizont der Kindertageseinrichtungen nochmals erweitern, und bei denen Geschlechteraspekte gleichsam auf der Hand liegen – so etwa hinsichtlich einer geschlechterbezogenen Analyse von institutionellen Übergängen und Bildungsverläufen beim Konzept „Bildungshaus“ oder im Blick auf den Zusammenhang zwischen familiären Lebenswelten und Betreuungsbedarfen, im Blick auf geschlechterbezogene Bildungs-, Beratungs- und Begegnungsoptionen sowie auf die gemeinsame familiäre Erziehungsverantwortung von Müttern und Vätern. Gender Mainstreaming ist auch anschlussfähig an Konzepte einer Pädagogik der Vielfalt („Diversity“ bzw. „Gender Diversity“) oder der vorurteilsbewussten Erziehung: Das Prinzip „Gemeinsamkeiten feststellen – Unterschiede zum Thema machen“ gilt selbstredend auch für alle Geschlechteraspekte.

Zum Aufbau der Broschüre

Zunächst wird im folgenden Kapitel eine knappe historische Übersicht zum Umgang der Elementarpädagogik mit Geschlechtlichkeit gegeben. Im Anschluss daran werden gebräuchliche, aber für viele noch immer „fremde“ Fachbegriffe wie Gender Mainstreaming, Genderkompetenz und Genderqualität erklärt. Dem folgen eine Diskussion der Ebenen von Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit sowie ein Ausblick auf Geschlechteraspekte in verschiedenen Bildungs- und Förderbereichen in den Kindertageseinrichtungen. Das nächste Kapitel befasst sich dann damit, wie und mit welchen Methoden sich Gender Mainstreaming in der Praxis umsetzen lässt. Anschauliche Beispiele dazu geben auch die beiden Praxisprojekte, die neben zwei Forschungszugängen und einem Projekt aus dem Kontext „MEHR Männer in Kitas“ in Kapitel 7 beschrieben werden. Zum Abschluss finden sich noch einige Kontaktadressen sowie eine umfangreiche Liste mit Literaturangaben.

„Fachliche Gender-Standards für den Bereich der Kindertagesbetreuung“

Kindertagesstättenleitung und -mitarbeiterInnen stellen einen engen Kontakt zu allen Personen mit Elternfunktion her und vermitteln dabei ihren geschlechtsbewussten Ansatz sowohl in der Arbeit mit den Kindern als auch mit den Personen, die für ein Kind Elternfunktion übernehmen. Das beinhaltet einen expliziten Einbezug auch der Väter.

Räume und Spielflächen eröffnen eine Vielfalt spielerischer Optionen für Mädchen und für Jungen und gestalten Möglichkeiten für beide Geschlechter, unterschiedlichste Spielbedürfnisse zu befriedigen.

Bei der Auswahl und Zusammenstellung von Spielmaterialien wird darauf geachtet, dass Geschlechtsrollenstereotypen aktiv und bewusst entgegen gewirkt wird.

Bei beiden Geschlechtern werden Fähigkeiten zur Konfliktbewältigung auf dem Hintergrund der jeweiligen geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen gefördert, wobei darauf geachtet wird, dass beide Geschlechter vielfältige Kompetenzen erwerben und Geschlechtsrollenstereotypen entgegen gewirkt wird.

Geschlechtsspezifische Themenstellungen werden bewusst aufgegriffen und in spielerischer Form mit den Mädchen und Jungen bearbeitet.

Quelle: LAG Berlin/SFBB 2010, 13

2. Geschlechtlichkeit als Thema der Elementarpädagogik

Impressionen zu Geschichte, Praxis und Ausbildung im Bereich von Kindertageseinrichtungen²

Die Anfänge

Eine der vielen historischen Entwicklungslinien von Elementarpädagogik führt uns direkt zum Thema Geschlecht. Der Kindergarten, etwa in der Vorstellung Friedrich Fröbels (1782 - 1852), war ursprünglich weniger als Einrichtung für Kinder denn als Lernort und „Anschauungsstätte“ für Mütter konzipiert. Für Fröbel hatten sie die entscheidende Bedeutung in der Kindererziehung und sollten entsprechend qualifiziert werden. Ihnen, den Müttern, sollte ein besserer, das heißt moderner und aufgeklärter, also letztlich reflektiert pädagogischer Umgang mit ihren Kindern vermittelt werden. In der französischen „École maternelle“ kommt dieser Bildungsauftrag an die Mütter noch ganz unmittelbar zum Ausdruck. Aus dieser Perspektive einer „Mütterpädagogik“ hat der Kindergarten eine gewisse Tradition als „weiblicher“ Raum, in dem es um Reflexion und Verbesserung des weiblich zugeschriebenen Erziehungsanteils geht.

Fröbel hat sich jedoch nicht etwa gegen männliche Erzieher ausgesprochen, sondern im Gegenteil die Bedeutung eines „männlichen“ Beitrags an Erziehung und Bildung schon in der Kindheit hervorgehoben – allerdings mit der Begründung einer Differenz der Geschlechter. „Die Erziehung zur Bildung des Menschen soll nicht nur dem weiblichen Geschlecht übertragen werden, sondern das mehr von Außen lehrende männliche Geschlecht gehört nach dem Gesetz des Gegensatzes nicht minder dazu, und seine Mitwirkung zur Bildung muss nicht nur in den Knaben- sondern schon in den Kinderjahren beginnen.“ Etwas widersprüchlich entfaltet Fröbel daneben ein Konzept der geistigen Mütterlichkeit, das auch für die Bildungs- und Erziehungsleistung von Männern, Vätern und Erziehern anzunehmen wäre. „Mutter heißt bei ihm Jeder, der das Wesen des Kindes in seiner Erscheinung in den verschiedenen Lebensperioden mit Gemüth erfasst und pflegt.“ (Zitate nach Mayer 1996, 25) Wenn der Vater bzw. Erzieher in der Erziehung gleichsam zur Mutter wird, dann stellt sich natürlich die Frage, wozu es ihn dann überhaupt noch braucht. Oder wird die Mutter bzw. Erzieherin, wenn sie „von Außen lehrt“ umgekehrt gleichfalls zum Vater?

Auch eine zweite Entwicklungslinie der Tageseinrichtungen ist eng ans Thema Geschlecht gebunden. Der Prozess der Industrialisierung war mit einer Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit verbunden. Insbesondere in den Großstädten entstanden deshalb Einrichtungen, in denen Kinder ganztägig betreut werden konnten. Oft schloss sich eine mehr oder weniger subtile Polemik gegen die Frauenerwerbstätigkeit an diese Entwicklung an. Die – wiederum „weibliche“ – familiäre Betreuung der Kinder galt als die bessere Lösung, alles andere als Notlösung. Und bis heute haben deshalb speziell in Deutschland nicht nur die Ganztageseinrichtungen für Kinder mit diesem Konflikt an der primären Schnittstelle zwischen professioneller öffentlicher

² Dieses Kapitel fußt auf einem Papier aus dem Projekt „Geschlechterwelten in Kindertageseinrichtungen“ (s. Literaturliste; vgl. auch Ebert 2006 und Buschmeyer 2013, 21 - 30)

und familiärer Erziehung zu tun: Der Kindergarten gilt noch immer als „familienergänzende“ Erziehung und noch nicht durchgängig als selbstverständliches pädagogisches Grundangebot wie etwa die Schule. So wird schulische Bildung nicht als familienergänzend, sondern als allgemeinbildend und verpflichtend angesehen.

Reformpädagogik – Nationalsozialismus – Nachkriegszeit – Integration von Koedukation und Sexualpädagogik ab 1960

In Bezug auf das Thema „Geschlecht“ haben die Modernisierungsbestrebungen der Reformpädagogik zu Anfang des letzten Jahrhunderts leider nur geringe Spuren hinterlassen. Weit einschneidender war die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft. Mit ihren reduzierten, vormodernen und polarisierenden Geschlechterbildern bedeutet sie einen schwerwiegenden Bruch und vielleicht einen nicht unwesentlichen Grund für die Stagnation in der geschlechterpädagogischen Entwicklung. Dabei soll nicht verschwiegen werden, dass die moderneren Vorstellungen vom Verhältnis der Geschlechter sich in den dreißiger Jahren noch lange nicht flächendeckend durchgesetzt hatten. In der Anknüpfung an Vorkriegszeiten war die – familiäre wie professionelle – Erziehung in den fünfziger und sechziger Jahren deshalb noch weitgehend von traditionellen Perspektiven und Geschlechterbildern geprägt.

So konnte es nicht ausbleiben, dass sich in den sechziger Jahren als Reflex auf geschlechtsbezogene Engführungen eine pädagogische Neuorientierung entwickeln sollte. Zum einen wurden umfassend und in aller Breite die Vorzüge von Koedukation als geschlechtsgemischter Erziehung diskutiert und konzeptionell gefasst. Geschlechtshomogene Einrichtungen gerieten dadurch zunehmend unter Legitimations- und Veränderungsdruck, so dass die Zahl der „homopädagogischen“ Institutionen dramatisch abnahm. Zum anderen ging es um die kindliche Sexualität. Sexuelle Lebensäußerungen der Mädchen und Jungen sollten nicht mehr einfach übersehen oder unterdrückt werden, sondern Raum erhalten, sowie einen festen Platz auf einer konzeptionellen Ebene. Sexualerziehung, die ja immer auch Geschlechtererziehung ist, wurde damit zunehmend als wichtiges Element bereits der Elementarpädagogik verstanden – und damit dem alleinigen Zugriff der Familienerziehung „entzogen“. Koedukation sollte dabei den Geschlechtern von klein auf ein partnerschaftliches Zueinanderfinden ermöglichen und die starren Geschlechtergrenzen aufweichen.

Es ist festzuhalten, dass der quantitative Ausbau der Kindergartenpädagogik mit der Diskussion um Koedukation einhergeht. Im Gegenimpuls gegen die seinerzeit zu überwindenden Tendenzen einer Geschlechterpolarisierung und -trennung finden sich damit im Elementarbereich bis heute eher solch optimistisch koedukative Vorstellungen, die sich vor allem an der Integration der Geschlechter orientieren. Das wird bereits im Sprachgebrauch deutlich – in der Praxis der Kindertageseinrichtungen überwiegt die geschlechtsneutrale Anrede „Kinder“ bei weitem die Differenzierung in „Mädchen“ und „Jungen“ (so auch im aktuellen Orientierungsplan des Landes Baden-Württemberg).

Über Situationsansatz und feministische Diskurse zur Gegenwart

Gegen die Betonung des kognitiven Lernens im Zug der Institutionalisierung und Verbreiterung des öffentlichen Angebots an Elementarerziehung in den sechziger Jahren setzte der Situationsansatz seine nach wie vor bedeutsame Hervorhebung des sozialen Lernens. Kindliche Lebenswelten und Erfahrungsräume sollten stärker einbezogen, Situationen und Lebenslagen aus dem Alltag der Kinder zur Grundlage für die pädagogische Planung werden. Geschlechterdifferenzierung als eine der Grundebenen von Jungen und Mädchen spielt in der Entfaltung des Situationsansatzes eine allerdings marginale Rolle, was wiederum vor dem Hintergrund der Koedukationsdebatten zu verstehen ist.

Im Zug der feministischen Diskurse der 1970-er und 1980-er Jahre wurde nicht zuletzt auch in der „Erzieher“-Ausbildung (die ja bis heute eigentlich eine Erzieherinnen-Ausbildung ist) die Reproduktion von Rollenstereotypen im Kindergartenalltag thematisiert und kritisiert. Aus dieser Tradition speist sich ein Verständnis von Geschlechterpädagogik als Vermeidung des geschlechtertypischen Rollenlernens. Vor allem auf Seiten der Mädchen wurde überprüft, welche Spiel- und Erfahrungsbereiche ihnen verschlossen bleiben bzw. wo sie „geschlechtsspezifischen“ Einschränkungen unterliegen. Daraus entwickelten sich pädagogische Ideen wie das Konzept „verkehrte Welt“ – die Bauecke, der Turnraum oder das Außengelände gehören den Mädchen, und die Jungen müssen auch mal an den Herd, in die Puppenecke oder an den Mal- und Basteltisch.³ Pädagogisch weiter gehen Impulse zur Aufgabe des traditionellen Raumteilungs-Verfahrens: Puppen- und Bauecken als Reflex der traditionellen Geschlechterbilder lösen sich zugunsten von Spiel- und Funktionsbereichen auf, die nicht von vornherein auf geschlechtsbezogene Konnotationen festgelegt, vielfältig nutzbar und für Jungen und Mädchen gleichermaßen attraktiv sein sollen. Wie die in Kapitel 7 beschriebenen Praxisentwicklungsprojekte zeigen, ist dieser Prozess noch lange nicht abgeschlossen.

Darüber hinaus präsentieren sich Kindertageseinrichtungen in Deutschland im Durchschnitt nach wie vor kaum als dezidierte pädagogische Lernorte zum Themenbereich „Geschlecht“. Häufig ist noch die Vorstellung anzutreffen, dass „Geschlechtsspezifisches“ geradezu vermieden werden müsse, um nicht Gleichheit der Geschlechter zu gefährden. Die meisten Angebote und Projekte finden deshalb unhinterfragt in koedukativen Gruppen statt. Bei fast allen pädagogischen Interventionen wie etwa Themenauswahl, Raumkonzept, Tagesablauf, alltägliche Regelsetzungen usw. wird eine geschlechtsneutrale Wirkung angenommen, bei Planung und Durchführung oft aber gar nicht erst reflektiert. Sexualität wird allenfalls im Blick auf Fortpflanzung, Schwangerschaft und Geburt zum Thema; der Aspekt der erotisch-sexuellen Interaktion der Geschlechter wird dagegen meistens vernachlässigt.

Gender Mainstreaming wie auch Konzepte der Geschlechterpädagogik aus Jugendhilfe und Jugendarbeit wie Mädchen- und Jungenarbeit, reflexive Koedukation und „Crosswork“ (pädagogische Arbeit mit dem Gegengeschlecht, z.B. als Erzieherin mit Jungen⁴) sind im Kindergartenbereich nur wenig rezipiert. Die zahlreichen Neuansätze

³ Ähnlich orientiert sich heute der Boys' Day, z.B. mit einem „Haushaltsparcours“ für Jungen.

⁴ vgl. Weigand, Ilka: Frauen und Jungen – eine pädagogische Herausforderung. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2012

ze der Elementarpädagogik wie Waldkindergarten oder spielzeugfreier Kindergarten, Themen wie Öffnung, Mischung oder Flexibilisierung bleiben in ihrer geschlechterbezogenen Wirkung eher unklar.

Explizit wird Geschlechtliches eher dann zum Thema, wenn es Schwierigkeiten gibt – etwa bei Konflikten zwischen Jungen und Mädchen, bei Grenzüberschreitungen und verbalen Sexualisierungen, oder wenn Eltern und Erzieherinnen über eine robuste Gleichaltrigendynamik vor allem unter Jungen erschrecken. Kritische Aufmerksamkeit findet immer wieder auch die Tendenz, dass sich Jungen wie Mädchen ab dem mittleren Kindergartenalter überwiegend geschlechtshomogen gesellen. In gleichgeschlechtlichen Spielgruppen insbesondere im Freispiel und in offenen Gruppensituationen unterlaufen sie den koedukativen „Zwang“ des pädagogischen Settings Kindergarten gleichsam informell. Dass Geschlechtsidentität auf diese Weise experimentell bearbeitet und bewältigt wird und sich nicht zuletzt durch eine Art Gleichaltrigenerziehung auch im positiven Sinn stabilisieren kann, wird dabei oft übersehen.

Aktuelle Diskurse und Entwicklungsperspektiven

Im Gegensatz zum Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab drei Jahren (seit 1996), dem Ausbau der Ganztags- und Unter-Dreijährigen-Betreuung sowie dem Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz (ab 2013) hat der bereits 1991 verabschiedete Grundauftrag zur Geschlechterdifferenzierung in § 9.3 SGB 8/KJHG bislang eher geringe Aufmerksamkeit gefunden. Entsprechend ist das dort vorgestellte Konzept unterschiedlicher geschlechtlicher Lebenslagen auch im Bereich der Kindertageseinrichtungen kaum reflektiert und konzeptionell gefasst. Dagegen sind die Kindertageseinrichtungen heute im Allgemeinen intensiv damit beschäftigt, das Verhältnis zwischen Gruppenpädagogik und individueller Förderung neu zu bestimmen. Dabei ist häufig zu hören, dass man das Geschlechtliche eigentlich vernachlässigen könne, wenn man nur jedem einzelnen Kind individuell gerecht werde. Geschlechterforschung und eine solide Analyse der Lebenslagen von Jungen und Mädchen, Frauen und Männern zeigen jedoch schnell, dass solche Annahmen einer kritischen Überprüfung kaum standhalten können.

Auch bei der gegenwärtigen Fokussierung auf frühkindliche (kognitive) Bildung schon im Kindergarten und bei der Ausarbeitung entsprechender Bildungspläne wurde das Geschlecht weithin vergessen: Für den Bereich der Kindertageseinrichtungen gilt Geschlechtlichkeit weniger als Bildungsthema, sondern wird allenfalls als Differenzierungskategorie wie Alter, Behinderung, Herkunft, Kultur oder Religion aufgefasst. So gibt es in den verschiedenen Fassungen des Orientierungsplans für Baden-Württemberg zwar einige Anhaltspunkte und Geschlechterbezüge; Geschlechterpädagogik und Gender Mainstreaming sind dort jedoch (und zuletzt auch bei der aktuellen Modifizierung und Weiterentwicklung) kein ausgesprochener Schwerpunkt. Das wird schon an der Begrifflichkeit deutlich: „Kinder“ oder „Kind“ findet sich (Fassung 2009) – ohne zusammengesetzte Begriffe – etwa 500-mal, „Mädchen und Jungen“ dagegen nur viermal, ein Fallbeispiel spricht zweimal von einem Jungen. Aufschlussreich ist, dass von Janusz Korczak bis Paulus 30 Männer (!) in einführenden Zitaten Erwähnung finden, dagegen nur zwei Frauen: Maria Montessori und Helen Keller.

Dieser Situation entspricht weitgehend auch der Stand der Praxis vor Ort. Geschlechtlichkeit taucht etwa in schriftlichen Konzeptionen, in Leitbildern oder Instrumenten des Qualitätsmanagements nur vereinzelt auf; auch bei individuellen Entwicklungsdefiziten oder familiären Problemlagen wird das Geschlecht selten zum fachlichen Thema oder gar zum konzeptionellen Bestandteil von Fördermaßnahmen. Häufiger dagegen wird eine segmentierte Männerpräsenz („fehlende Erzieher, fehlende Väter“) beklagt, die im Kindergarten besonders deutlich hervortritt. Immer wieder wird dies über „Vätertage“ angegangen – oft allerdings mit geringer Nachhaltigkeit in Bezug auf die Öffnung der Einrichtungen für Väter und Männer.

Einen größeren Effekt hat wohl ein verändertes Vaterbild, das von den Vätern selbst her dazu führt, dass diese heute zunehmend häufiger in Kindertageseinrichtungen anzutreffen sind. Ein Übriges tut die Einführung der Partnermonate („Vätermonate“) durch das Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz (BEEG) von 2006. Mit der Frage, wie sich mehr Männer für erzieherische Berufe gewinnen lassen, etabliert sich außerdem das Thema „Männer in Kitas“ als gegenwärtig wohl präsentestes Geschlechterthema im Bereich der Kindertageseinrichtungen. Hier unterstützt das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend die bundesweit agierende Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ und stellt seit 2011 ESF-Mittel für regionale Modellprojekte bereit.

Für eine gewisse Irritation sorgen seit einiger Zeit geschlechterbezogene Ergebnisse aus den verschiedenen Bildungsstudien (z.B. PISA-Studien: „Programme for International Student Assessment“ = Schulstudien der OECD, IGLU-Studie: „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“). Sie belegen den Zusammenhang zwischen Bildungs(miss)erfolg und sozialen Faktoren wie Schichtzugehörigkeit, Ressourcenarmut, Migrationshintergrund und Geschlecht. Von vielen Seiten wurden diese Ergebnisse so aufgefasst, als ob die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht das höchste Bildungsrisiko darstellen würde. In der öffentlichen Debatte gelten Jungen heute als Bildungsverlierer, als das benachteiligte oder gar vergessene Geschlecht. Auch wenn man diese Zuspitzung nicht teilen möchte⁵ – die Frage nach dem guten Aufwachsen von Jungen und die nach gleichen Bildungschancen für Jungen und Mädchen ist gestellt und damit auch für die Kindertageseinrichtungen ein Thema.

So titelte etwa der Spiegel: „Das Schulsystem produziert haufenweise Verlierer – die Mehrheit ist männlich. Schon im Kindergarten werden Mädchen deutlich bevorzugt, auch in der Schule müssen Jungs um Aufmerksamkeit und gute Noten kämpfen. Ursache des Problems: Kitas und Grundschulen sind fest in weiblicher Hand.“⁶ Im Raum steht der Vorwurf, dass eine „Feminisierung“ der Erziehung und Bildung für die vermeintliche Misere der Jungen, ja des Mannes überhaupt verantwortlich sei. Diese These lässt sich sicher nicht halten, sie könnte aber produktiv aufgenommen werden. Denn positiv gewendet heißt das, dass Kindertageseinrichtungen heute eine fachlich fundierte Aussage dazu machen müssen, wie sie es verhindern, dass sich Kinder – Jungen wie Mädchen – nicht gut entwickeln können aufgrund ihres Geschlechts (und anderer sozialer Faktoren), und wie sie es garantieren können, dass Kinder unab-

⁵ vgl. etwa die Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums „Schlaue Mädchen – Dumme Jungen?“ von 2006

⁶ www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/geschlechter-studie-schulen-benachteiligen-jungen-massiv-a-612997.html

hängig vom Geschlecht eine optimale Versorgung mit Bildungsanregungen und -ressourcen bekommen.

Dass es dabei nicht nur um die Jungen geht versteht sich eigentlich von selbst. Allerdings ist auch auf der Seite der Mädchen eine gewisse Engführung der Debatte auf den so genannten MINT-Bereich („Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik“) festzustellen. Mit Blick auf den prognostizierten Fachkräftemangel soll heute bereits in der frühkindlichen Erziehung und Bildung das Interesse vor allem der Mädchen für naturwissenschaftliche Phänomene geweckt werden – und so heißt es für sie „Komm, mach MINT“ (www.komm-mach-mint.de – Nationaler Pakt für Frauen in MINT-Berufen). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert außerdem den „Girls’ Day“ und das „Haus der kleinen Forscher“, eine Initiative, mit denen Mädchen (und Jungen) früh mit Technik und Naturwissenschaften in Kontakt kommen können. Die Werkbank, der Experimentiertisch sowie entsprechende Angebote und Projekte haben (nicht nur deshalb) inzwischen Eingang in die meisten Kindertageseinrichtungen gefunden.

Ein aktuelles Thema mit deutlichem Geschlechterbezug ist auch die Debatte um Kinderschutz und sexuellen Missbrauch. Der 2005 eingefügte § 8a SGB VIII regelt verbindlich, wie Jugendämter bei Anzeichen für Kindeswohlgefährdungen vorgehen müssen. In Absatz 2 wird weiter bestimmt, dass durch Vereinbarungen mit freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe „sicherzustellen (ist), dass deren Fachkräfte den Schutzauftrag nach Absatz 1 in entsprechender Weise wahrnehmen.“ Dabei zeigt sich, dass angesichts der Vielzahl von Formen der Kindeswohlgefährdung (körperliche oder seelische Misshandlung, Vernachlässigung, sexueller Missbrauch, psychische Krankheit oder Suchtabhängigkeit der Eltern, Trennungs- und Scheidungskonflikte, häusliche Gewalt) vor allem der sexuelle Missbrauch bzw. sexualisierte Gewalt im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. Dies führt dazu, dass manche Träger Leitlinien zum (körperlichen) Umgang ausschließlich für männliche Erzieher erstellen (wollen), was in dieser Einseitigkeit weder sachlich richtig noch fachlich genügend ist.

Zu vermuten ist, dass auch die aktuelle Integrationsdebatte einen nochmals stärkeren Niederschlag im Bereich der Kindertageseinrichtungen finden wird. Schon heute wird etwa nach Tipps zum Umgang insbesondere mit als „muslimisch“ charakterisierten Jungen und Vätern gefragt. Die zweifelhafte und riskante Hypothese ist dabei, dass soziale und pädagogische Probleme sich vor allem in Herkunft, Kultur und Religion begründen (z.B. als Folge patriarchalischer Geschlechter- und Familienvorstellungen). Hier wäre zu beachten, dass pädagogische Probleme nicht einseitig ethnisiert, kulturalisiert und zum Religions- oder Geschlechterproblem gemacht, sondern mit einem breiten Verständnis von Lebenslagen und mit interkultureller Kompetenz angegangen werden.

An den Fachschulen für Sozialpädagogik werden nach wie vor überwiegend Frauen als Erzieherinnen ausgebildet. Damit hat der Elementarbereich im Vergleich zu anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe einen besonderen Charakter als „weiblicher“ Gestaltungs- und Verantwortungsraum. Eine grundsätzlich sicher wünschenswerte Annäherung an Geschlechterparität ist wohl nur sehr langfristig und mit gezielten Fördermaßnahmen für Jungen und Männer zu erreichen. Diese sind inzwischen auch anfänglich politisch verankert, müssten jedoch weiter ausgebaut und wissenschaftlich abgestimmt werden. Ein positiver Ansatz ist der modifizierte Lehrplan des

Kultusministeriums für die Fachschulen für Sozialpädagogik. Als Schulversuch ab 2010 enthält er ein neues Handlungsfeld „Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben“, das im Lernfeld „Gender Mainstreaming umsetzen“ (bei einem Zeitrichtwert von 15 Stunden) die Elemente „Biografische Selbstreflexion“, „Bedeutung von Geschlechtsrollen“, „Erklärungsansätze für geschlechtsspezifisches Verhalten“, „Gender Mainstreaming als Aufgabe“ sowie „Mädchen- und Jungenarbeit“ enthält. Dabei ist zu hoffen, dass Geschlechterperspektiven nicht nur isoliert Betrachtung finden, sondern auch die anderen Handlungsfelder durchdringen.

Zusammenfassung und Ergebnis

Nochmals zugespitzt stellt sich die geschlechterpädagogische Situation im Elementarbereich heute so dar: In den Tageseinrichtungen für Kinder haben sich besonders deutlich die koedukativen Ideen der sechziger und siebziger Jahre festgesetzt. Durch Koedukation soll die Festlegung auf „typische“ Geschlechterrollen vermieden werden. Geschlechtsbezogene Experimente der Kinder werden so eher als Problem denn als Lösung (oder Bewältigungsversuch) gesehen, Geschlecht als pädagogisches Thema wird mehr dem Jugendalter zugeordnet. In einer Zeit der Operationalisierung von Bildungsprozessen wird Geschlechtlichkeit dagegen zunehmend zu einer Kategorie, mit der „Humankapital“ geplant, konditioniert und verwertet wird.

Auf einer pragmatischen Ebene werden überwiegend Formen unreflektierter Koedukation veranstaltet: Gleichberechtigung wird häufig im Sinn einer angestrebten Gleichbehandlung der Geschlechter verstanden – die faktisch von Mädchen und Jungen jedoch ständig unterlaufen wird. Konzeptionelle Ideen wie Gender Mainstreaming oder Geschlechterdifferenzierung (etwa als phasenweise geschlechtshomogene Angebote) stoßen auf latenten Widerstand, während Tipps etwa für den Umgang mit „schwierigen Jungen“ stark gefragt sind.

Koedukation bleibt nicht zuletzt auf dem Hintergrund dieser Ausgangssituation eine zentrale Grundlage geschlechterpädagogischer Ansätze im Elementarbereich. Sie muss jedoch als „reflexive Koedukation“ geschlechtsbezogen reflektiert und qualifiziert, sie muss mädchen- und jungengerecht modifiziert werden. Im Sinn eines geschlechterdifferenzierenden Angebots sind darüber hinaus jeweils eigene „konzeptionelle Bausteine“ für Mädchen und Jungen denkbar. Insgesamt geht es dabei um ein Zusammendenken von Bildungs- und Gleichstellungspolitik bzw. Bildungs- und Gleichstellungsperspektive in der Elementarpädagogik. Auch die sozialpädagogische Ausbildung für den Elementarbereich muss in diesem Sinn weiterentwickelt werden; der entsprechende Schulversuch des baden-württembergischen Kultusministeriums ist deshalb zu begrüßen.

3. Kurz erklärt: Gender Mainstreaming – Genderkompetenz – Genderqualität

Gender Mainstreaming ist – europaweit sowie auf Bundes- und Landesebene – die aktuell zentrale politische Strategie zur Umsetzung der Gleichstellung von Frauen und Männern sowie von Mädchen und Jungen. Diese etabliert sich mehr und mehr auch als fachliches Konzept mit dem Ziel, die Chancengleichheit der Geschlechter in Organisationen zu verbessern. Daneben ist Gender Mainstreaming eine Querschnittsaufgabe in Politik und Verwaltung. Dabei geht es insgesamt darum, geschlechterbezogene Fragestellungen in allen Aufgaben und Angeboten zu verankern und dort für die notwendige Aushandlung, Vermittlung oder Veränderung zu sorgen. Ziel ist die Gleichstellung und damit Chancengleichheit von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen auf allen Ebenen.

Gender Mainstreaming heißt kurz gefasst: Bei allen Vorgängen, Maßnahmen und Projekten sind mögliche Auswirkungen auf Frauen und Männer, Mädchen und Jungen von vornherein, durchgängig und in der Auswertung zu untersuchen, förderlich zu berücksichtigen und bestehende Benachteiligungen zu beseitigen.

Die Beachtung der individuellen Lebenssituationen zusammen mit geschlechterbezogenen Lebenslagen von Frauen und Mädchen, Männern und Jungen führt zu einer Differenzierung und lässt eine Verbesserung der Qualität von Angeboten und Dienstleistungen erwarten.

Gender Mainstreaming bedeutet, im Vorfeld von politischen Entscheidungen und im Verwaltungshandeln, bei Konzeptionen, Projekten und Programmen die konkreten Lebenssituationen von Männern und Frauen von vornherein und regelmäßig einzubeziehen. Der Gesichtspunkt der Chancengleichheit von Frauen und Männern wird damit zu einem Kriterium aller Entscheidungsprozesse und zu einem integralen Bestandteil des Verwaltungshandelns.

Quelle: Ministerium für Arbeit und Soziales B-W 2006, 6

Da Gender Mainstreaming inzwischen breit eingeführt, ist soll hier nur eine knappe Begriffsdefinition gegeben werden. Der englische Begriff „Gender“ meint die gesellschaftlich, sozial und kulturell geprägten und damit auch veränderlichen Geschlechterrollen. „Mainstreaming“ wiederum bezeichnet das Anliegen, die Perspektive von benachteiligten Gruppen oder auch randständige Themen in die Mitte von Politik und Gesellschaft (also in den Mainstream) zu bringen. Gender Mainstreaming bedeutet dann soviel wie „durchgängige Gleichstellungsorientierung“ oder „Integration der Gleichstellungsperspektive“. Gender Mainstreaming ist damit neben Mädchen- und Frauenförderung bzw. Jungen- und Männerförderung der Teil von Gleichstellungspolitik, bei dem alle Geschlechter einbezogen werden.

Gender Mainstreaming wird auch als Strategie oder Leitprinzip von Gleichstellungspolitik bezeichnet – was bedeutet, dass es sich hier nicht um ein eigenständiges Ziel, eine bestimmte Methode oder ein Bündel von festgelegten Maßnahmen handelt. Vielmehr kann Gender Mainstreaming als Weg aufgefasst werden, um zu mehr Gleichberechtigung, Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit zu kommen. Geschlechtlichkeit wird dabei zum Querschnittsthema in allen Bereichen von Politik und Gesellschaft sowie zum integralen Thema in allen Fachgebieten – auch im Sinn der Aushandlung „weiblicher“ und „männlicher“ Perspektiven. Hier sind allerdings keine biologisch definierten Zielgruppen gemeint, sondern die soziokulturellen Ausprägungen von Geschlechtlichkeit in vielfältigen Lebenslagen, Geschlechterrollen und Geschlechtsidentitäten.

Insofern geht es beim Gender Mainstreaming mehr um die Vielfalt denn um eine Unterschiedlichkeit der Geschlechter – auch wenn Geschlechtergerechtigkeit einer letztlich dreifachen Perspektive bedarf. Dabei gilt es 1. geschlechtertypischen Unterschieden entgegenzuwirken (Perspektive der Gleichheit), 2. ungleiche Bewertungen zu verändern (Perspektive der „Ungleichheit“ bzw. Gleichheit in Differenz) und 3. Individualität und Offenheit zu ermöglichen (Perspektive der Vielfalt).

Gender Mainstreaming ist auch ein Handlungsfeld für Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung oder zur Verbesserung der Dienstleistungsqualität. Wie bei allen Ansätzen der Organisationsentwicklung sind dabei Top-Down- und Bottom-Up-Strategien sowie die Sicht der Beteiligten selbst zu integrieren.

Der nun folgende Blick auf die jüngere Geschichte der Gleichstellungspolitik in Deutschland zeigt, dass sich unsere Gesellschaft durchaus schon bewegt und entwickelt hat. Zugleich lässt sich aber annehmen, dass gewiss noch weiterer Entwicklungsbedarf besteht. In diesem Sinn ist es notwendig, sich den Orientierungsrahmen für Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen zu vergegenwärtigen, der dann in konkrete Maßnahmen zur Verbesserung von Genderkompetenz und Genderqualität übersetzt werden muss.

3.1 Der politisch-rechtliche Hintergrund für Gender Mainstreaming⁷

Die Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 hebt die Gleichberechtigung von Mann und Frau hervor; ihre Artikel 1 und 2 betonen die Freiheit und Gleichheit aller Menschen sowie den Anspruch auf die erklärten Menschenrechte ohne Unterschied etwa des Geschlechts.

Auch das deutsche Grundgesetz von 1949 beinhaltet – auf Vorschlag von Elisabeth Selbert, einer der vier „Mütter des Grundgesetzes“ – die Bestimmung der Gleichberechtigung: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt.“ (Art. 3 Abs. 2.1 GG) Dem letztlich ohne Gegenstimmen angenommenen Artikel war allerdings eine überaus kontroverse Diskussion vorausgegangen, nachdem die überwiegende Mehrheit im Parlamentarischen Rat ein Rechtschaos befürchtet hatte. Erst durch eine breite Mobilisierung der Öffentlichkeit gelang es, den Grundstein für eine umfassende rechtliche Gleichstellung von Frauen und Männern zu legen, die gegenüber der Weimarer

⁷ Dieser Abschnitt fußt auf einem Text zum eLearning-Kurs „Gender Mainstreaming“ der LpB B-W (vgl. 8. Kontaktadressen)

Verfassung nicht nur die politische, sondern auch die arbeitsrechtliche und zivilrechtliche Gleichberechtigung beinhaltet. Das Protokoll vermerkt: „Artikel 3 Absatz 2 hat seine jetzige Gestalt nach sehr ausführlichen und erregten Debatten gewonnen.“

1957 beschloss der Deutsche Bundestag dann mit knapper Mehrheit vor allem gegen die Unionsfraktion das Gesetz über die Gleichberechtigung von Mann und Frau, mit dem einige Bestimmungen des Bürgerlichen Gesetzbuchs (BGB), die in krassem Widerspruch zu Artikel 3 Grundgesetz standen, in Richtung Verfassungskonformität abgeändert, allerdings nicht wirklich „repariert“ wurden. Umstritten war insbesondere das bislang geltende Letztentscheidungsrecht, das nach BGB den Ehemännern in *allen* Eheangelegenheiten zustand. Dahinter stand die Vorstellung, dass dem Mann der öffentliche, der Frau dagegen der familiäre Raum zustehe, und dass sich eine Ehefrau gleichsam nur über ihren Ehemann auf Öffentlichkeit und Gesellschaft beziehen konnte. Aber auch noch § 1356 BGB in der Fassung von 1957 klingt uns heute recht fragwürdig: „Die Frau führt den Haushalt in eigener Verantwortung. Sie ist berechtigt, erwerbstätig zu sein, soweit das mit ihren Pflichten in Ehe und Familie vereinbar ist.“ Darüber hinaus formulierte das so genannte „Gleichberechtigungsgesetz“ einen „Stichentscheid“ des Vaters in Fragen der elterlichen Gewalt (§ 1628 BGB) und den Alleinvertretungsanspruch des Vaters bei der gesetzlichen Vertretung des Kindes (§ 1629 BGB) – wogegen es bald darauf zu Verfassungsklagen und neuerlichen Reformen kam.

Ebenfalls 1957 stellte das Bundesarbeitsgericht fest, dass auch sogenannte Zölibatsklauseln gegen das Grundgesetz verstoßen und deshalb nichtig sind. Zölibatsklauseln waren die bis dahin – sowohl in der Privatwirtschaft wie auch im Staatsdienst – üblichen Vereinbarungen in Arbeitsverträgen von Frauen, nach denen bei einer Eheschließung das Arbeitsverhältnis zu beenden war. Auch im Dienstrecht des Landes Baden-Württemberg gab es bis 1956 eine entsprechende Regelung, so dass z.B. eine Lehrerin den Dienst zu quittieren hatte, wenn sie heiratete („Lehrerinnenzölibat“). Ähnlich wurde auch im Fall einer (nichtehelichen) Schwangerschaft verfahren – mit der Begründung, dass das Kindern nicht zuzumuten sei. So war der Lehrerberuf nur für eine alleinstehende und kinderlose „Fräulein“ möglich gewesen.

In den 1970er Jahren setzte die sozialliberale Koalition weitere Anpassungen beim Ehe-, Renten- und Arbeitsrecht durch. 1976 reformierte das Eherechtsreformgesetz den § 1356 BGB folgendermaßen: „(1) Die Ehegatten regeln die Haushaltsführung im gegenseitigen Einvernehmen. (...) (2) Beide Ehegatten sind gleichberechtigt, erwerbstätig zu sein. (...)“ Weitere Gesetzesänderungen im Bereich der Kindererziehung und beim Namensrecht folgten; nach 1976 und zuletzt 2008 wurde auch das Unterhaltsrecht umfassend neu geregelt.

In der Folge der deutschen Vereinigung wurde 1991 die Gemeinsame Verfassungskommission eingesetzt. Auf ihre Initiative hin und in Anlehnung an die Verfassung der DDR (Art. 20 Abs. 2, Art. 24 Abs. 4) wurde 1994 auch das Grundgesetz um folgende Formulierung ergänzt: „Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.“ (Art. 3 Abs. 2.2 GG) Damit wird dem Gesetzgeber und allen staatlichen Organen ein ausdrücklicher Auftrag erteilt, im Sinn von Gleichberechtigung und Gleichstellung aktiv tätig zu werden.

Der Vertrag von Amsterdam, mit dem die Europäische Union zukunftsfähig gemacht werden sollte, bestimmt 1999 den Aufbau eines „Raums der Freiheit, der Sicherheit und des Rechts“ innerhalb von fünf Jahren. Dabei wird auch eine neue Rechtsgrundlage für Maßnahmen zur Sicherstellung der Chancengleichheit von Männern und Frauen und für Gleichbehandlung am Arbeitsplatz geschaffen.

Die entsprechende Gleichbehandlungsrahmenrichtlinie (Richtlinie 2000/78/EG) aus dem Jahr 2000 ist eines der Kernelemente von Gleichstellungspolitik der Europäischen Union. Sie legt einen allgemeinen Rahmen für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf fest. In Deutschland wird diese Richtlinie vor allem durch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) von 2006 umgesetzt.

Auch das Chancengleichheitsgesetz Baden-Württemberg (ChancenG) von 2005 steht in diesem Kontext. Es regelt insbesondere die Verwirklichung der Chancengleichheit von Frauen und Männern im öffentlichen Dienst des Landes.

3.2 Orientierungsrahmen für Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen: SGB VIII/KJHG, LKJHG, Orientierungsplan, Gemeindeordnung

Bereits seit 1991 gibt das Kinder- und Jugendhilfegesetz allen Einrichtungen einen klaren Auftrag zur Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen: „Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind (...) die unterschiedlichen Lebenslagen von Jungen und Mädchen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern.“ (SGB VIII/KJHG § 9.3) Jede Kindertageseinrichtung müsste also schon lange dazu in der Lage sein, Auskunft zu geben, wie und mit welchen Mitteln sie diese „Grundrichtung der Erziehung“ umsetzt – zum Beispiel im Rahmen ihrer Konzeption.

Ähnliche Formulierungen finden wir auch im Kinder- und Jugendhilfegesetz Baden-Württemberg (LKJHG) von 1996 (aktuelle Fassung von 2005) – in § 12.7 gibt es darüber hinaus noch einige Erweiterungen. So sollen „spezifische Angebote für Mädchen und Jungen“ bereitgestellt werden; neben einer Orientierung an Partnerschaftlichkeit ist ein geschlechtsbezogen differenzierter Kinder- und Jugendschutz gefordert; Angebote zur Berufs- und Lebensplanung sollen bei beiden Geschlechtern Erwerbstätigkeit und Familienaufgaben einschließen⁸.

Die einschlägigen Vorgaben im KJHG und LKJHG fordern also eine Perspektive der Geschlechterdifferenzierung in allen Einrichtungen, Maßnahmen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – und damit auch im Bereich der Kindertageseinrichtungen. Geschlechterdifferenzierung und -pädagogik wird dabei zum Grund- und Querschnittsauftrag, der durchgängig zu reflektieren ist.

Grundlegend sollen zunächst die unterschiedlichen Lebenslagen bzw. Lebenszusammenhänge von Mädchen und Jungen Berücksichtigung finden. Was aber sind diese unterschiedlichen Lebenslagen der Jungen und Mädchen in den Einrichtun-

⁸ vgl. www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=KJHG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-KJHGBW2005pP12

gen? Auf einer konzeptionellen Ebene müssten diese Lebenslagen zunächst bestimmt und von dort in ein geschlechterpädagogisches Profil der Kindertageseinrichtungen aufgenommen werden. Darüber hinaus sollten die geschlechterbezogenen Wirkungen des jeweiligen pädagogischen Angebots erfasst und dieses gegebenenfalls im Sinn der Vorgaben (Gleichberechtigung fördern, Benachteiligung abbauen, partnerschaftliche Geschlechterperspektiven entwickeln, Prävention) gefestigt oder korrigiert und weiterentwickelt werden.

Das LKJHG fordert sogar dazu auf, jeweils spezifische Angebote für Mädchen und Jungen anzubieten. Das gilt sowohl für die Gestaltung des Alltags als auch für gezielte Angebote und die individuelle Förderung von Kindern. Auf einer pragmatischen Ebene wäre hier zu bestimmen, welche geschlechterbezogenen Angebotsformen im Rahmen des Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen zur Umsetzung kommen sollen: als spezielles jungen- oder mädchenpädagogisches Angebot sowie im Sinn einer geschlechterbezogen reflektierten und qualifizierten Koedukation.

Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung Baden-Württemberg (zuletzt in der Fassung vom 15. März 2011, diese wurde u.a. um Passagen zur „geschlechtersensiblen Erziehung und Bildung“ und zur „Stärkung des Gender-Aspekts“ ergänzt) rekurriert zunächst auf das Benachteiligungsverbot in Artikel 3 Grundgesetz (S. 14, 1.6). Er beschreibt Geschlechtlichkeit nicht mehr nur in einer eher individualisierenden Perspektive bzw. vor allem als Differenzkategorie, sondern in Bezug auf Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit. Dabei wird davon ausgegangen, dass geschlechts- und rollenspezifische Orientierungen die kindliche Lebens- und Lernumgebung prägen. Deshalb bemängelt der Orientierungsplan eine häufig geschlechtsneutrale Wahrnehmung von Kindern – auch der Orientierungsplan hatte ursprünglich noch fast ausschließlich geschlechtsneutral von „Kindern“ gesprochen – und fordert, „Kinder in der Weiterentwicklung ihrer Geschlechtsidentität einfühlsam und behutsam zu begleiten und Einschränkungen in der Geschlechtsrolle aufmerksam zu beobachten.“ (ebd.) Laut Fassung des Orientierungsplans von 2009 gehörte zum Profil eines „guten“ Kindergartens immerhin eine Konzeption, die unter anderem auch die Kategorie Geschlecht als einen Teil unterschiedlicher Lebenslagen aufnimmt (71). Dies wäre auch für die einzelnen Bildungs- und Entwicklungsfelder zu berücksichtigen. So wird aktuell für den Bereich „Körper“ als Ziel formuliert: „Kinder (...) entdecken ihre Sexualität und die Geschlechterunterschiede und erleben Behutsamkeit, Respekt und Gleichwertigkeit im sozialen Miteinander von Jungen und Mädchen.“ (29)

Im Sinn dieser „Gleichwertigkeit im sozialen Miteinander“ wird im Orientierungsplan inzwischen mehr auch der Aspekt der Gleichheit der Geschlechter angesprochen – gegenüber der ursprünglich vielfachen Hervorhebung von Differenz und Unterschiedlichkeit. Eine Perspektive auf Offenheit und Gestaltbarkeit, auf Veränderung oder Modernisierung von Geschlechterrollen wird allerdings nicht eigens eingeführt. Der Orientierungsplan fordert programmatisch dazu auf, sich dem Thema Geschlechtergerechtigkeit zu stellen, und gibt einige wenige Anhaltspunkte, wie das geschehen kann – z.B. „bewusst gemischtgeschlechtliche Angebote zu machen wie auch Angebote ausschließlich für Mädchen oder Jungen.“ (14) Geschlechterpädagogische Ziele für Mädchen und Jungen werden dabei nicht eigens benannt. Etwas undeutlich bleibt so, wie der zentrale und komplexe Prozess der Aneignung, Bewältigung und Gestaltung eigener Geschlechtlichkeit als Bildungsinhalt aufgegriffen werden kann.

Die Gemeindeordnung für Baden-Württemberg gibt zwar keine direkten Hinweise auf Gleichberechtigung oder Chancengleichheit, sie macht aber deutlich, dass Einwohnerinnen und Einwohner einer Gemeinde grundsätzlich berechtigt sind, deren Einrichtungen „nach gleichen Grundsätzen“ zu benutzen. Aus dieser Formulierung lässt sich durchaus ein Gebot zur Gleichstellung bzw. ein Verbot von Diskriminierung ableiten. Für Kindertageseinrichtungen öffentlicher wie freier Träger hieße das, dass sie generell auf eine Gleichbehandlung von Jungen und Mädchen sowie von Müttern und Vätern zu achten haben.

Gemeindeordnung für Baden-Württemberg (Gemeindeordnung GemO)

§ 1 (2) Die Gemeinde fördert in bürgerschaftlicher Selbstverwaltung das gemeinsame Wohl ihrer Einwohner und erfüllt die ihr von Land und Bund zugewiesenen Aufgaben.

§ 10 (2) Die Gemeinde schafft in den Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit die für das wirtschaftliche, soziale und kulturelle Wohl ihrer Einwohner erforderlichen öffentlichen Einrichtungen. Die Einwohner sind im Rahmen des geltenden Rechts berechtigt, die öffentlichen Einrichtungen der Gemeinde nach gleichen Grundsätzen zu benutzen. (...)

Auf der Ebene von Gemeinden geht es um die Gestaltung des unmittelbaren Lebensumfelds ihrer Bürgerinnen und Bürger. Geschlechtergerechtigkeit und Familienfreundlichkeit stehen dabei in einem engen Zusammenhang – etwa bei der Frage der Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit. Dies korrespondiert wiederum mit der Quantität und Qualität des Betreuungsangebots in Kindertageseinrichtungen. Im Sinn einer kommunalen Gleichstellungspolitik geht es bei der Implementierung von Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen entsprechend um eine durchgängige Doppelperspektive auf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einerseits sowie auf Nutzerinnen und Nutzer dieser Dienstleistung – also auf Kinder und Eltern – andererseits.

3.3 Genderkompetenz und Genderqualität

Mit der Berücksichtigung von Gender Mainstreaming in der Kindertageseinrichtung werden Träger, Leitung und Team in ihrer Fähigkeit gestärkt, ein geschlechtergerechtes Angebot vorzuhalten und ihre Dienstleistungen gender- und gleichstellungskompetent weiterzuentwickeln. Daneben geht es auch um die geschlechtergerechte Gestaltung der internen Organisation – und damit beidesmal vor allem um das alltägliche Miteinander, denn gerade im Sozialbereich stehen Menschen und weniger „Produkte“ im Mittelpunkt.

Der Nutzen von Gender Mainstreaming muss sich dabei auch daran messen lassen, inwiefern die Angebots- oder Dienstleistungsqualität verbessert werden kann. Die grundlegende Zielperspektive heißt kurz gefasst: zufriedene, gut versorgte und rund-

um gut gebildete Jungen und Mädchen; zufriedene Eltern und zufriedene Fachkräfte. Gender Mainstreaming stellt dabei die Frage nach der Bedeutung von Geschlechteraspekten für Qualität und Zufriedenheit. Dabei geht es um die Qualität der Arbeit und um die Kompetenz der Fachkräfte – also um Genderqualität und Genderkompetenz als zwei sich ergänzende Modelle.

Modell „Gender-Qualität“

Das Modell „Gender-Qualität“ fragt nach der Geschlechtergerechtigkeit etwa von Dienstleistungen in vier Dimensionen:

- 1. Struktur-Qualität:** Sind Rahmenbedingungen und Voraussetzungen geschlechtergerecht? (z.B. *Heterogenität im Team, Raumkonzept, Zeitstruktur*)
- 2. Prozess-Qualität:** Sind Vorgehen und Erleben geschlechtergerecht? (z.B. prinzipiell gleiche Zugänge in allen Bildungs- und Förderbereichen)
- 3. Ergebnis-Qualität:** Sind Produkt oder Leistung geschlechtergerecht? (z.B. keine geschlechtliche Benachteiligung beim formellen Bildungserfolg)
- 4. Konzept-Qualität:** Sind Leitlinien und Grundidee geschlechtergerecht? (z.B. in Bezug auf eine Ausgewogenheit der Annahmen über Gleichheit, Unterschiedlichkeit und Unbestimmtheit der Geschlechter)

Die strukturierte Überprüfung der Gender-Qualität kann im Rahmen des Qualitätsmanagements sowie durch eine so genannte Gender-Analyse oder ein Audit erfolgen.

Quelle: Arbeitspapier G. Neubauer 2010

Modell „Gender-Kompetenz“

Das Modell „Gender-Kompetenz“ fragt nach dem geschlechterbezogenen Sachverstand und der entsprechenden Qualifizierung von Fachkräften. Das meint nicht zuletzt die Fähigkeit, Geschlechteraspekte – insbesondere geschlechterbezogene Zuschreibungen – im eigenen Aufgabenfeld und im professionellen Vorgehen zu identifizieren und gleichstellungsorientiert zu handeln. Der Reflexionshintergrund für Gender-Kompetenz ist das Wissen darum, dass Geschlechterverhalten und Geschlechterverhältnisse „gemacht“ und nicht einfach „natürlich“ sind. Insofern geht es immer auch darum, die geschlechterbezogenen Spielräume der Beteiligten zu vergrößern und ihnen neue Handlungsoptionen zu eröffnen.

Gender-Kompetenzen integrieren sich in die vier Bereiche von Schlüsselqualifikationen:

- 1. personale Kompetenz:** Welche Haltung und Reflexivität habe ich in Geschlechterdingen? (*Frage der persönlichen Offenheit*)
- 2. Fach- und Sachkompetenz:** Was muss ich über Geschlechterthemen wissen? (*Fachwissen, Konzepte, Praxistheorie*)
- 3. Methodenkompetenz:** Was tue ich wie? (Instrumente und Handwerkszeug, Gender-Analyse, geschlechtersensible Folgenabschätzung, geschlechterpädagogische Methoden)
- 4. Sozialkompetenz:** Wie gehen wir miteinander um? (mit den Jungen und Mädchen, den Müttern und Vätern, den Kolleginnen und Kollegen im Team)

Gender-Kompetenz ist eine Frage der Aus-, Fort- und Weiterbildung, aber auch ein Thema der kontinuierlichen Reflexion der eigenen Arbeit für sich und im Team sowie von Fachberatung und Praxisanleitung.

Quelle: Arbeitspapier G. Neubauer 2010

4. ...auf allen Ebenen: Perspektiven von Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit

Jedes Querschnittsthema braucht Konzepte und Strukturen, um im Alltag nicht vergessen zu werden. Wir schlagen hier eine Unterscheidung in fünf Dimensionen von Chancengleichheit, Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen vor – eine geschlechterbezogene Perspektive auf die Kinder, die Eltern, das Team, die Konzeption und zuletzt die „Außenbeziehungen“ der Einrichtung. Sie umfassen internes („nach innen“) und externes („nach außen“) Gender Mainstreaming. Natürlich sind auch andere Einteilungen möglich – etwa in die vier Zugänge Personalkonzept, Raumkonzept, Pädagogik und Elternarbeit (s.u.).

4.1 *Kinder als Mädchen und Jungen wahrnehmen: reflektierte Koedukation, geschlechtshomogene Angebote usw.*

Eine geschlechterbezogene Perspektive auf die Kinder einzunehmen bedeutet, diese auch in ihrer Geschlechtlichkeit, das heißt als Mädchen und Jungen wahrzunehmen. Festzuhalten ist, dass Mädchen und Jungen sich zwar in manchem unterscheiden, zugleich aber auch in vielem ganz ähnlich verhalten. Interessant und wichtig ist deshalb immer auch ein Blick auf die Vielfalt der Jungen „unter sich“, ohne sie schon mit den Mädchen zu vergleichen; und ebenso ein Blick auf die Vielfalt der Mädchen „unter sich“, ohne sie mit den Jungen zu vergleichen. Geschlechtlichkeit ist dabei als eine individuelle, gesellschaftlich gerahmte (und letztlich lebenslange) Entwicklungs- und Gestaltungsaufgabe aufzufassen, die nicht schon mit der Geburt als Junge oder Mädchen erledigt ist. Sie ist deshalb nicht zuletzt auch ein Bildungsthema, zu dem im pädagogischen Konzept der Kita Aussagen gemacht werden müssten.

Eine wichtige Perspektive der in der Regel koedukativen pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist es, Verantwortung für die Chancengleichheit von Jungen und Mädchen zu übernehmen. Der Ansatz einer „Geschlechterpädagogik“ hilft hier dabei, das Verhalten von Jungen und Mädchen besser zu verstehen, um angemessen und gleichstellungsorientiert darauf reagieren zu können. Das kann auch Angebote oder Projekte in phasenweise geschlechtshomogenen Gruppen beinhalten. Wie das folgende Beispiel aus einer Beschreibung von Fortbildungsangeboten zeigt, richtet sich der Blick dabei heute besonders auf Jungen:

„Vor allem ‚kleine Männer‘ stehen im Fokus von Qualifizierungsangeboten für Erzieherinnen und Erzieher (...). Themen wie ‚Motorische Förderung der Jungen – Jungen in der Sporthalle‘; ‚Toben, Raufen, Kräfte messen – Spiele für starke Jungs‘; ‚Sich zusammenraufen – soziales Lernen durch Kampfspiele‘, ‚Jungen im Kindergarten: Dynamik – Grenzen – Förderung‘; ‚Jungen gewinnen – wie Jungs zu interessieren sind‘ oder ‚Jungen machen Probleme – was Jungen brauchen, um sozial zu sein‘ werden regelmäßig angeboten und gut angenommen.“

Quelle: LVGFSH

Sicher stellen Jungen Erzieherinnen und Erzieher – aber auch Eltern – manchmal vor ganz eigene Aufgaben und Herausforderungen. So führt das Beispiel eine Neigung zu Konkurrenz, Stärke und körperlicher Auseinandersetzung oder die Vorliebe für bestimmte Spiele und Spielbereiche auf. Bei solchen „Diagnosen“ wäre aber darauf zu achten, dass nicht neue Stereotype produziert werden. Denn Jungen sind erstens keine kleinen Männer, sondern Jungen; für sie ist sicher nicht nur Stärke, Raufen und (Groß-) Motorik wichtig, sondern vieles andere auch; und viele Jungen machen gar keine *großen* Probleme, und „problematische“ Jungen machen schon gar nicht *immer* Probleme. Ähnliches lässt sich genauso auf der Mädchenseite unterstellen. Denn auch Mädchen sollen ja nicht zu kurz kommen und in der Kita mehr entfalten als das, was „brave Mädchen“ ohnehin schon lernen; dazu brauchen sie sicher auch Förderung in den „MINT-Bereichen („Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik“) – aber doch noch mehr und anderes, zum Beispiel die Förderung ihrer Autonomie und Eigenständigkeit.

4.2 Väter und Mütter als Eltern wahrnehmen und ansprechen

Im Alltag der meisten Kindertageseinrichtungen geht man stillschweigend davon aus, dass vor allem die Mütter für Erziehungsfragen und den Kontakt zum Team „zuständig“ sind – auch wenn sich Väter immer öfter blicken lassen und eine zunehmend aktive Erziehungsrolle übernehmen wollen. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, Elternbeteiligung und -begegnung sowie Elternbildung und -beratung sind allerdings nur in einer Perspektive auf Mütter *und* Väter hinlänglich bestimmt und reflektiert; Familienorientierung heißt notwendig, die *ganze* Familie im Blick zu haben. Dabei sind auch Geschlechteraspekte wichtig, denn nach wie vor besetzen Mütter und Väter je eigene Rollen und Positionen in Familie und Erziehung. Darüber hinaus ist das Leben der meisten Väter von einer Orientierung an lebenslanger Vollzeit-Erwerbsarbeit geprägt, während Mütter eher einem Phasenmodell folgen, das gegebenenfalls Familien- und Teilzeit-Erwerbsarbeit verbindet.

Bei der Teilnahme an Angeboten der Kindertageseinrichtungen haben deshalb beide teils unterschiedliche Zugänge, Interessen und Möglichkeiten, die es zu berücksichtigen gilt. Das spricht für eine aktive Väterarbeit. Daneben unterstützen passende Betreuungszeiten und die Qualität des Betreuungsangebots Mütter und Väter bei der Lösung von Vereinbarkeitsfragen. Der Ausbau der Kita-Betreuung ist so ein wichtiger Faktor kommunaler Gleichstellungspolitik. Für Erzieherinnen und Erzieher gilt es aber auch, einen professionellen Blick für die Vielfalt moderner Familienformen mit ihren teils ganz unterschiedlichen Bedürfnissen zu entwickeln: traditionelle Familien (Vater arbeitet, Mutter ist zuhause), modernisierte Familien (z.B. beide sind berufstätig, verbinden Erwerbs- und Familienarbeit oder praktizieren einen Rollentausch), „neue Eltern“ (alleinerziehende Mütter und Väter, „Regenbogenfamilien“), zusammengesetzte Lebens- und Familienformen (Stief- oder Fortsetzungsfamilien, Wohn- und Lebensgemeinschaften). Hilfreich ist dabei die Reflexion der eigenen Familiengeschichte und des eigenen Familienbilds. Familien stärken heißt dann, sich offen und einladend für alle Familienformen zu zeigen und die eigene Praxis entsprechend zu gestalten – von der Anmeldung, Aufnahme und Eingewöhnung über Elterngespräche und Angebote der Elternbildung „für alle“ bis hin zur Gestaltung von Festen. Zu berücksichtigen und als Herausforderung zu begreifen ist auch die Vielfalt von –

teils gegensätzlichen – Geschlechterkulturen bei Eltern aus unterschiedlichen Milieus, von unterschiedlicher kultureller Herkunft und Orientierung.

Tipp: Mütter und Väter ansprechen von Anfang an – und deshalb schon bei der Anmeldung und zum ersten Elterngespräch beide Eltern bzw. alle Erwachsenen einladen, die „Inhaber der elterlichen Sorge oder Pflegeperson sind.

4.3. Aspekte auf Teamebene: Vielfalt im Team, Geschlechterdynamik, Lebensplanung

Unbedingt empfehlenswert ist immer auch, das eigene Team in den Blick zu nehmen. Sind wir uns alle recht ähnlich in Lebensgeschichte und Grundorientierung, oder verkörpern wir eine Vielfalt von Lebenslagen quer durch die Bevölkerung? Sind wir ein geschlechtergemischtes Team, und bieten wir so Kindern wie Eltern eine Auswahl an weiblichen und männlichen Bezugspersonen an? Haben wir ähnliche oder unterschiedliche Ansichten über Geschlechterverhältnisse; kennen wir uns aus mit Geschlechtertheorien? Wie denken wir über die Rolle des Erziehers und der Erzieherin, über eine gleiche Beteiligung von Frauen und Männern in der öffentlichen Erziehung? Wie ist die Geschlechterdynamik mit und ohne Männer, wie gehen wir mit Themen wie Status und Hierarchie um? Gibt es eine bestimmte geschlechtstypische Aufgabenverteilung, machen wir Unterschiede zwischen Erzieherinnen und Erziehern – und lassen sich diese fachlich begründen?

Ein Beispiel aus der Praxis:

Ein männlicher Bewerber für ein Praktikum wird gefragt, ob er denn handwerklich begabt ist, und das – wie sich später herausstellt – im Lauf seines ersten Nachmittags im Kindergarten ganz unabhängig voneinander und unabgesprochen gleich von drei Kolleginnen. Warum wird er nicht gefragt, ob er gerne malt oder singt? Ob er Sport macht und auch mal gerne in der Küche steht? Und werden eigentlich auch Praktikantinnen danach gefragt, ob sie technisch begabt sind? Als Grundsatz kann doch gelten: Männer und Frauen im Team machen nichts anderes, aber manches anders. Wenn überhaupt... Bei im Wesentlichen gleichen Aufgaben machen sie ihren Job halt „als Männer“ und „als Frauen“.

Für was Männer im Team gut oder wichtig sind – das ist eine spannende, aber nicht eindeutig zu beantwortende Frage (Krebs/Neubauer 2010). Auf jeden Fall sorgen sie mit für eine größere Vielfalt in Teams. Diese müssen lernen, damit umzugehen, indem sie mögliche Verschiedenheiten anerkennen, sich aber auch an Gleichheit und

Gleichberechtigung der Geschlechter orientieren – und das mit einem Blick auf die Vielfalt von Geschlechterrollen und Geschlechtsidentitäten. Das ist wirklich eine spannende Aufgabe... Ohnehin sollten sich Teams in Kindertageseinrichtungen in Zukunft ohnehin auf größere Diversität und Heterogenität etwa in Bezug auf Geschlecht, Fachlichkeit, Alter, Herkunft und Kultur einstellen. Und auch Leitungen wie Träger sollten dies im Rahmen ihrer Personal- und Einstellungspolitik aktiv anstreben, denn eine heterogene Zusammensetzung hat viele Vorteile im Vergleich zu homogenen Teams:

Synergie durch Vielfalt: Heterogene Teams sind innovativer

„Heterogene Teams sind innovativer. Die erste Phase ist meist schwierig. Man braucht mehr Zeit, man macht mehr Fehler, Konflikte müssen gelöst werden. Manche Teams bleiben in dieser Phase stecken. Doch jene, die ihre Stärke in der Vielfalt erkennen, arbeiten längerfristig gewinnbringender. Da auch der Markt heterogen ist, können solche Teams auch besser auf die Bedürfnisse von Kunden reagieren.“

Petra Köppel, Mitarbeiterin der Bertelsmann Stiftung
und Autorin mehrerer Studien zum Diversity Management

4.4. Konzeptionelle Verankerung: Leitbild, Konzeption, Qualitätsmanagement, Lern- und Entwicklungsdokumentation

Gender Mainstreaming ist eine Querschnittsaufgabe. Das bedeutet, dass Geschlechteraspekte in allen wesentlichen Strukturen und Abläufen bedacht sein müssten. Das fängt dort an, wo wir sprachlich mit dem Phänomen der Geschlechtlichkeit umgehen, denn Sprache drückt unser Verständnis von Wirklichkeit aus und prägt dieses wiederum umgekehrt. Also: Werden Mädchen und Jungen, Väter und Mütter, Erzieherinnen und Erzieher, Leiterinnen und Leiter eigens benannt und angesprochen? Reden wir von Muttis oder Mamas und von Papas – oder nicht doch besser von Müttern und Vätern? Werden Jungen und Mädchen in ihrer Geschlechtlichkeit nur angesprochen, wenn es um Probleme geht, oder erhalten sie (im Sinn von Ressourcenorientierung) auch eine positive sprachliche Resonanz?

Diese Fragen setzen sich auf einer Textebene fort: Ist die Gestaltung von Einladungen usw. für alle ansprechend, oder eher putzig und niedlich? Enthält unser Leitbild oder unsere Konzeption Aussagen dazu, wie wir mit Geschlechtlichkeit umgehen, welche Werte unser Handeln in diesem Bereich prägen und mit welchen Methoden und Instrumenten wir etwas zur Geschlechterbildung beitragen werden? Ist unser Qualitätsmanagement gleichsam „geschlechtslos“, oder berücksichtigen und reflektieren wir Aspekte der Genderqualität unseres Angebots? Beinhaltet unsere Lern- und Entwicklungsdokumentation Fragen der Geschlechterbildung, das heißt inwiefern Kinder etwas über sich als Mädchen und Jungen – und allgemein über Ge-

schlechtlichkeit lernen? Werten wir unsere Dokumentationen so aus, dass wir Informationen darüber bekommen, ob der Lernweg von Mädchen und Jungen chancengleich und ohne Benachteiligungen verläuft?

Hinweise zu dieser Thematik geben auch die fachlichen Impulse des KVJS zur pädagogischen Konzeption in Tageseinrichtungen für Kinder. Dort werden als Querschnittsthemen die Integration behinderter Kinder, das interkulturelle Lernen sowie das geschlechterbewusste Arbeiten genannt (KVJS 2009, 11 - 15).

4.5. Außenbeziehungen der Einrichtung

Zuletzt geht es auch um die Beziehungen der Kindertageseinrichtung „nach außen“ das heißt ins Gemeinwesen und zum Träger. Auch dazu einige Fragen: Konzentriert sich ein Team auf die Gestaltung des Binnenraums der Einrichtung, oder sucht es die Vernetzung im Sozialraum und mit Fachdiensten, übernimmt es Verantwortung auch in dem Sinn, „positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“? (§ 1 Abs. 3.4 SGB 8/KJHG) Ist Öffentlichkeitsarbeit ein Schwerpunkt? Wird bei der Einbeziehung externer Fachleute darauf geachtet, ob Männer und Frauen beteiligt sind und in welchem Fall es vielleicht Argumente für Mann oder Frau gibt? Werden im Rahmen von Fachberatung oder Supervision auch Geschlechteraspekte thematisiert und reflektiert? Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen – häufig weiblichem – Team und – oft männlicher – Trägervertretung?

„Vier Säulen für Gender Mainstreaming im Kindergarten“

Mädchen und Buben sollen möglichst vielfältige und neue Wege eröffnet werden. Die geschlechtersensible Kleinkindpädagogik stützt sich auf die vier Säulen Personalkonzept, Raumkonzept, Pädagogik und Elternarbeit.

Personalkonzept

Weibliches und männliches Betreuungspersonal lebt den Kindern möglichst unterschiedliche Rollenbilder vor. Dabei wird gezeigt, dass Frauen und Männer wechselseitig Aufgaben voneinander übernehmen, die traditionell klar entweder Frauen oder Männern zugeordnet sind. Die Abteilung Wiener Kindergärten hat bereits eine Kampagne für mehr männliches Personal in den Wiener Kindergärten gestartet.

Raumkonzept

Die Vorbestimmtheit von Spielorten sollte bewusst vermieden werden. In einem Wiener Pilotkindergarten, dem fun&care-Kindergarten, werden offene, nicht vordefinierte Spielbereiche statt der klassischen Puppen- und Bauecke angeboten. Das Spielzeug wird in flexiblen, neutralen Rollcontainern gelagert. Das vermeidet den gezielten Griff nach dem immer gleichen Spielzeug. Buben beschlagnahmen nicht mehr nur die Bauecke, Mädchen kommen heraus aus der Puppenecke.

Pädagogik

Bewusstere Bücher- und Liedauswahl ist wichtig. Nicht nur die Klassiker mit kochenden Müttern und seriösen Vätern, die vorzugsweise beim Abendessen und der Zeugniskontrolle präsent sind, sollen verwendet werden. Kinderbücher, die auf die moderne Rollenverteilung mit im Haushalt tätigen Vätern und arbeitenden Müttern Bezug nehmen, sind nötig. Geänderte Spiele unterstützen ein Verständnis abseits der traditionellen Rollen. Buben lernen zum Beispiel wickeln und nicht nur Garagen bauen, Mädchen bauen Hochhäuser und nicht nur Puppenbetten und sie lernen, ihre Interessen durchzu-

Elternarbeit

Über die Mütter und Väter wird das Lebensumfeld der Kinder aktiv mit einbezogen. Informationszettel für Eltern sollten daher auch gezielt an Väter, neutral an „liebe Eltern“, jedenfalls nicht nur an Mütter gerichtet werden. Aus Gewohnheit kommt es vor, weil Mütter präsenter sind, dass Bitten nur an Mütter gerichtet werden. Sätze wie: „Liebe Mutti, bitte neue Ersatzwäsche mitbringen.“ sind keine Seltenheit. Auch Väter beteiligen sich und sind genauso wie Mütter und weibliche Verwandte für die Teilnahme an Ausflügen und Elternabenden gezielt anzusprechen.

Quelle: www.wien.gv.at/menschen/gendermainstreaming/beispiele/kindergaerten.html

5. Chancengleichheit durch frühe Förderung – auch geschlechtsbezogen!

Frühe Förderung von Kindern ist entscheidend für Bildung und soziale Integration, sie gilt als eine der wirksamsten Bildungsinvestitionen und steht als solche in gemeinsamer Verantwortung von Eltern und Gemeinwesen. Mit Angeboten der Erziehung, Bildung und Betreuung orientiert sich frühe Förderung in Kindertageseinrichtungen gleichermaßen an den Bedürfnissen der Kinder, Eltern und Familien (vgl. § 22 SGB VIII/KJHG). In einem allgemeinen Sinn bedeutet das, kindgerechte Lebens- und Lernräume einzurichten und dort gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle, egal auch ob Mädchen oder Jungen, zu garantieren. Bei Bedarf oder Indikation sind darüber hinaus spezielle Fördermaßnahmen einzuleiten, um Chancengleichheit wiederherzustellen oder zu verbessern.

Angebote der frühen Förderung unterstützen eine ganzheitliche Entwicklung und Bildung von Kindern, indem sie diesen Erfahrungslernen und Selbstbildung ermöglichen. Durch geeignete Aktivitäten und Strukturen schaffen sie einen kindgerechten Lebens- und Lernraum, in dem Weltaneignung zunächst vor allem im Erleben, dann aber zunehmend auch im systematischen Lernen geschehen kann. Die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten gestaltet sich dabei in einem ganzheitlichen Sinn. Das bedeutet, dass körperbezogene, motorische, sprachliche, kognitive und soziale Aspekte von Bildung aufgenommen und nach Möglichkeit integriert werden.

Diese Voraussetzungen gelten selbstverständlich auch für Geschlechterbildung in Kindertageseinrichtungen, und zwar in einem dreifachen Sinn:

1. sollen Kinder ihr Geschlecht entdecken und **Erfahrungen mit der eigenen Geschlechtlichkeit** machen können, denn das ist für sie – sowohl im psychologischen wie im gesellschaftlichen Sinn – eine umfassende persönliche Entwicklungs- und Gestaltungsaufgabe, die sie schon von sich aus in die Einrichtung mitbringen. Sie beginnt bereits lange vor dem Kindergartenalter und reicht weit darüber hinaus.
2. sollen Kinder allgemein **etwas über Geschlechter und Geschlechtlichkeit erfahren**, denn es handelt sich hier um eine zentrale soziale Kategorie, zu der man – über das informelle Lernen hinaus – auch etwas Bestimmtes erfahren muss. Geschlechterbildung in diesem Sinn heißt dann auch, Kindern Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit Vorstellungen und Konzepten über Geschlechter und Geschlechtlichkeit zu geben. Und das nicht nur beiläufig, sondern auch immer mal wieder als gezieltes pädagogisches Bildungsangebot. Und
3. sollen Mädchen und Jungen lernen und **sich gut entwickeln können unabhängig vom Geschlecht** – nämlich im Sinn von Gleichberechtigung, Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit. Geschlechtszugehörigkeit darf nicht zu einer sozialen Auslese führen. Mit entsprechender Förderung ist dafür zu sorgen, dass es insbesondere beim Bildungserfolg keine geschlechterbezogenen Verzerrungen und Benachteiligungen gibt.

Dabei können wir davon ausgehen, dass Chancengleichheit für Jungen und Mädchen nur durch eine zugleich individuelle *und* geschlechterbezogene Förderung zu erreichen ist. Das bedeutet: Jedes Kind genießt die individuelle Förderung, die es braucht; und da Kinder „als Jungen“ und „als Mädchen“ lernen, braucht es genauso auch den Blick für Geschlechteraspekte des Lernens. Das betrifft typische Aneignungsformen und eine entsprechend geschlechtergerechte Methodik und Didaktik; das erfordert pädagogisches Geschick, um Lernen in den Bereichen anzuregen, die in der Tendenz eher gemieden werden; und gefordert ist nicht zuletzt auch eine geschlechterbezogene Aufmerksamkeit in der Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation.

Im Folgenden sollen einige exemplarische Aspekte von Geschlechterbildung entlang der Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans bestimmt werden. Dabei geht es weniger um einzelne Methoden oder Aktivitäten, sondern vielmehr um die grundlegende Frage der fachlichen Haltung gegenüber Geschlechterbildung sowie um eine geschlechterbezogene Sensibilität in der frühen Förderung. Den Hintergrund für diese Ausführungen bilden Erkenntnisse aus der geschlechterbezogenen Sozialisationsforschung. Sie legen eine geschlechterdifferenzierende Sichtweise nahe, die an dieser Stelle allerdings nur skizziert werden kann – und dadurch vielleicht ein wenig zugespitzt erscheinen mag. Dabei bleibt zugegebenermaßen die individuelle Vielfalt der Jungen und die der Mädchen etwas auf der Strecke. Die Grundhypothese ist allerdings, dass, um geschlechtertypische Einseitigkeiten zu relativieren und einen gleichen Bildungserfolg zu garantieren, Jungen und Mädchen gegebenenfalls auch mal unterschiedlich behandelt und „gebildet“ werden müssen.

Bildungs- und Entwicklungsfeld „Körper“

Das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Körper“ ist der einzige Bereich im Orientierungsplan, der ein explizit geschlechterbezogenes Ziel formuliert: „Kinder (...) entdecken ihre Sexualität und die Geschlechterunterschiede und erleben Behutsamkeit, Respekt und Gleichwertigkeit im sozialen Miteinander von Jungen und Mädchen.“ (Fassung von 2011, 29) In der Beschreibung des Bildungs- und Entwicklungsfelds wird der Aspekt der Weltaneignung durch Kontakt und Bewegung besonders hervorgehoben. In der Tendenz lassen sich dabei geschlechtertypische Unterschiede in der Ausbildung von Groß- und Feinmotorik feststellen. Jungen neigen im Durchschnitt zu einer eher großräumigeren Raumeignung, ihre Spiel- und Streifräume sind entsprechend weitläufiger. Mädchen dagegen üben sich oft mehr in der fein- und vor allem graphomotorischen Betätigung. Dabei entwickelt sich auch ein geschlechtertypischer Umgang mit körperlichen Risiken und Grenzen, was sich wiederum in der individuellen Ausbildung von Körper- und Gesundheitsbewusstsein niederschlägt. Auch bei den Körperbildern zeigen sich geschlechtertypische Ausprägungen: Viele Studien belegen, dass Mädchen insgesamt unzufriedener mit ihrem Körper sind, während Jungen sich durchschnittlich als gesünder einschätzen – obwohl sie bis zur Pubertät tatsächlich häufiger krank sind als Mädchen.

Bei der Förderung im Bildungs- und Entwicklungsfeld „Körper“ sind neben individueller Vielfalt entsprechend auch Geschlechterunterschiede zu beachten. Mit zunehmendem Alter tendieren viele Jungen zum Ausschluss „weiblicher“ Zugänge im Gesundheitsdreieck „Ernährung – Bewegung – Entspannung“. Sie lehnen manche

Nahrungsmittel ab, üben sich in „männlichen“ Bewegungsmustern oder tun sich schwerer damit, gezielt zur Ruhe zu kommen. Der Körper als Darstellungs- und Ausdrucksmittel wird einseitiger eingesetzt, etwa im Sinn expressiver oder sportlicher Aktivität. Rhythmik, Tanz oder Singen, auch bestimmte Spiele werden als kindisch abgetan oder brauchen einen jungengemäßen Kontext, um akzeptiert zu werden. Ein funktionales Verständnis von Körperlichkeit nimmt zu. Bewegungsförderung mit Jungen sucht hier nach einer angemessenen Balance, so dass ihr Repertoire möglichst breit bleibt. Umgekehrt wären Mädchen anzuleiten, sich großräumige Erfahrungen zu erschließen und sich genügend Raum zu nehmen, auch mal etwas zu riskieren und den Körper nicht primär im Sinn einer ästhetischen Modellierung zu begreifen.

Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinne“

Nachdem jede Körpererfahrung eine zugleich vielfältige Sinneserfahrung ist, gilt hier vieles von dem, was bereits zum Bildungs- und Entwicklungsfeld „Körper“ gesagt wurde. Hervorzuheben ist dabei, dass es eine Reihe von geschlechterbezogenen Zuschreibungen gibt, mit denen sich Jungen und Mädchen – und auch die Erwachsenen, die sie begleiten – auseinandersetzen müssen. Das Feine, auch Feinsinnige wird kulturell eher den Mädchen zugeordnet, ebenso Kreativität und Emotionalität oder das Interesse für Beziehungsfragen. Bei Jungen dagegen rechnet man eher mit dem Groben, Funktionalen und der Lösung von Aufgaben. Aber stimmen diese Bilder wirklich? Phantasie Reisen, Stilleübungen, „Leise Töne“ tun auch Jungen gut – und werden dann wohl leichter angenommen, wenn es gelingt, sich in Jungen einzufühlen. Manchmal hilft es auch, das entsprechende Angebot in geschlechtshomogenen Gruppen zu veranstalten: Mädchen und Jungen haben den Raum jeweils für sich, beide können das ausprobieren, was sie in der gemischten Gruppe eher vermeiden, und Jungen können sich vielleicht besser konzentrieren. Gerade in der Fähigkeit zur Aufmerksamkeit werden ja teils große Unterschiede beobachtet, und Jungen sind tatsächlich überproportional von ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung) betroffen, ebenso von bestimmten Entwicklungsstörungen.

In der ästhetischen Erziehung, bei der Förderung von Kreativität und Gestaltungskraft zeigen sich oft unterschiedliche Vorlieben von Jungen und Mädchen. (Experiment: Woran denken Sie bei der Farbe pink?) Die sollen gar nicht unbedingt nivelliert werden – zu achten wäre aber auf eine große Vielfalt sinnlicher Erfahrungsmöglichkeiten, die allen eine Chance geben, sich zu entfalten – ohne von allzu vielen Regeln, Ansprüchen und Erwartungen aufgehalten zu werden. Für die pädagogische Förderung ist wichtig, dass Kinder nicht vor allem das tun, was ihnen ohnehin schon vertraut ist, wo sie sich sicher fühlen und was sie bereits gut können. Jungen wie Mädchen sollen Zugänge in alle Bereiche von Sinneserfahrung erhalten. Das gilt besonders in der Freispielsituation, die sich ja nach Freiwilligkeit organisiert und deshalb einer besondere Beobachtung auch unter der Geschlechterperspektive bedarf. Zu berücksichtigen sind auch unterschiedliche Zugänge und Vorlieben in der Medienaneignung. Mädchen und Jungen nutzen Medien tendenziell unterschiedlich wie auch unterschiedlich lange, sie interessieren sich für andere Figuren und Handlungen. Dabei reproduzieren ihre Medienheldinnen und -helden oft recht traditionelle, einseitige Geschlechterbilder. Das führt auch zu eigenen Themen, die aufgegriffen werden müssten.

Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache“

Sinneseindrücke, Wahrnehmungen und Beobachtungen müssen zur Sprache gebracht werden, um soziale Interaktion zu ermöglichen. Dabei geht es auch darum, Geschlechterphänomene adäquat zu benennen – seitens der Kinder wie der Erwachsenen. Das beginnt mit einer geschlechtergerechten oder „inklusiven“ Sprache. Unumgänglich ist auch die richtige Beschreibung (und nicht etwa schamhaft-verniedlichende Umschreibung oder Verschweigen) von Körperteilen. Verschiedenste Präventionsansätze fordern auch eine Sensibilisierung von Mädchen und Jungen darin, dass sie angenehme und unangenehme Berührungen, respektvolle und grenzüberschreitende Begegnungen unterscheiden und ansprechen können. Jungen sind teils offensiver im sprachlichen Umgang mit Geschlechtlichkeit und Sexualität. Was ihnen dabei oft als Sexualisierung ausgelegt wird, kann zum Teil auch als Such- und Orientierungsbewegung, als „Bildungsinteresse“ gedeutet werden, dem eine pädagogische Antwort – und weniger ein Verbot – geschuldet ist.

Einige Bildungsstudien weisen darauf hin, dass Jungen eine durchschnittlich geringere Literalität, das heißt Lesemotivation und Leseleistung ausbilden, manche sprechen auch von größeren Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung. Beidem wäre im Sinn einer geschlechtsbezogenen Sprach- und Leseförderung zu begegnen. Selbstverständlich sollen sich Mädchen und Jungen gleichermaßen in ihrer Sprachfähigkeit, im Aushandeln von Interessengegensätzen oder in der sprachlichen Bewältigung von Konflikten üben. Eine Aufmerksamkeit darauf, wann Geschlechterphänomene explizit angesprochen werden, ist dabei für Kinder und Erwachsene wichtig. Steht dies vielleicht überwiegend im Zusammenhang mit Konflikten, Problemen, Regeln (das würde ja bedeuten: Geschlecht ist ein Problem), oder ist Geschlechtlichkeit eine von vielen alltäglichen und unproblematischen Differenzierungskategorien, etwa bei der Bildung von Gruppen oder der Verteilung von Ressourcen und Aufgaben? Selbstkritisch zu überprüfen wäre weiter, ob geschlechtertypische Sprachkompetenzen bzw. Sprach- und Kommunikationsstile gleichermaßen anerkannt sind. Im Sinn einer Balance würde ein pädagogischer Umgang dann versuchen, auch das noch zu fördern, was bislang weniger gut ausgebildet ist – zum Beispiel schimpfen, verhandeln, laut sein, zuhören können.

Bildungs- und Entwicklungsfeld „Denken“

Im Kontext des Bildungs- und Entwicklungsfelds „Denken“ sollte man prinzipiell auf schlichte, biologistische Annahmen verzichten, welche über unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von Jungen und Mädchen kursieren. Jungen sind nicht einfach nur rational, technisch und rechtshemisphärisch, Mädchen dagegen sprachlich, emotional, sozial und linkshemisphärisch begabt. Hinter beiden Tendenzen stehen vor allem auch kulturelle Zuschreibungen und Sozialisationsprozesse, die den individuellen Möglichkeiten oft nicht Rechnung tragen. Ganzheitliche Anforderungen dagegen stärken eine ausgewogene kognitive Entwicklung und auch das Zusammenspiel der beiden Hemisphären des Gehirns. Nur in diesem Verständnis macht auch eine stärkere Berücksichtigung des MINT-Bereichs („Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik“) in Kindertageseinrichtungen Sinn: Speziell auch die Mädchen sollen ja hiermit gefördert werden; aber genauso stellt dies für viele Jungen eine sinnvolle Abrundung des Kita-Angebots dar. Ein anderer Zugang

wäre es, ganz allgemein für eine bessere Balance kognitiver Zugänge zu sorgen – etwa zwischen den Bereichen „soziales Lernen“ oder „Kreativität und Gestaltung“ sowie „Mathematik und Technik“, indem die mathematisch-technischen Aspekte im bisherigen Angebot herausgestellt werden.

Jungen und Mädchen sollten auch darin unterstützt werden, wie sie ihre kognitiven Konzepte über Geschlechter und Geschlechtlichkeit ausbilden. Dies wird zu oft der Eigendynamik unter den Kindern überlassen und nur selten zum Gegenstand gezielt geplanter (und nicht nur situativer bzw. reaktiver) pädagogischer Interventionen gemacht. Kinder beobachten immer auch die Geschlechterphänomene in ihrem Alltag, sie systematisieren diese und bilden Kategorien, Muster und Konzepte. Auch das kann ohne weiteres zum pädagogischen Thema und Bildungsinhalt gemacht werden – wenn die Fachkräfte dazu inhaltlich bereit und methodisch in der Lage sind. Dann kann deutlich werden, dass man auch im Bereich von Geschlechterrollen forschen, experimentieren, konstruieren und reflektieren kann; und gleichsam philosophierend kann etwa der Frage nachgegangen werden, warum es überhaupt Geschlechter gibt, und wie mit Geschlechtlichkeit umzugehen ist.

Bildungs- und Entwicklungsfeld „Gefühl und Mitgefühl“

In der Tendenz werden eher Jungen Defizite bei sozialen und kommunikativen Kompetenzen zugeschrieben als Mädchen. Jungen (und Männer), so heißt es auch, wären weniger emotional und zur Einfühlung befähigt. Aber stimmt das denn überhaupt? Ist nicht auch die Aggression eine lebenswichtige Emotion? Mit ihr sind Jungen in der Regel gut ausgestattet, sie haben oft einen direkten Draht zu ihrer Wut – was dann vielleicht noch einer gewissen Kultivierung bedarf. Umgekehrt brauchen aber auch Mädchen einen guten Zugang zur Aggression, etwa um sich in gleicher Weise selbst behaupten und durchsetzen zu können. Im Sinn der Übung von Konfliktbewältigung gilt es, damit ebenso zu arbeiten wie mit gegebenenfalls geschlechtertypischen Strategien zur Konfliktlösung. Pädagogisch sollten wir jedenfalls davon ausgehen, dass Selbstbezug und Einfühlung für alle Kinder wichtig und entsprechend zu fördern sind.

Augenmerk braucht sicher auch die jeweilige Gruppen- und Geschlechterdynamik in der Einrichtung. Wie setzen sich Mädchen mit den allgegenwärtigen Themen Status, Hierarchie, Macht und Dominanz auseinander, wie bewältigen Jungen diese Themen? Wie ist die Interaktion in und zwischen den Geschlechtern? Bilden sich überwiegend alters- und geschlechtshomogene Gruppen, oder gibt es eine gute Mischung der Sozial- und Gesellungsformen? – Je nach Situation muss die pädagogische Aktivität anders ausfallen. Dabei sollten gleichgeschlechtliche Gleichaltrigengruppen nicht vorschnell abgewertet werden – sie geben den Kindern Halt, Orientierung und Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit vielfältigen Themen: Zugehörigkeit und Selbstwirksamkeit, Nähe und Distanz, eigene Stärken und Grenzen usw.

Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinn, Werte und Religion“

In diesem Bildungs- und Entwicklungsfeld ist unter anderem der Wertehintergrund für Gleichberechtigung, Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit angesprochen. Für die Gestaltung eines gelingenden Zusammenlebens der Geschlechter müssen sich Mädchen und Jungen damit auseinandersetzen, dass es bei Geschlechterfragen um Gleichheit, um Unterschiedlichkeit sowie um Vielfalt und Offenheit zugleich geht. Das kann bedeuten, dass obwohl alle gleich sind, dennoch auch mal Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gemacht werden. Umgekehrt gilt in einem anderen Fall „verschieden, aber gleich“ – und oft genug ist nicht das Geschlecht das Entscheidende, sondern die Person und ihre Individualität. Damit diese Auseinandersetzung gelingen kann, müssen auch die Fachkräfte eigene Geschlechterbilder reflektieren und auf eine solide fachliche Grundlage stellen.

Vor dem Hintergrund eines säkularen, religiös und weltanschaulich nicht gebundenen Staatswesens und im Kontext einer offenen, freiheitlich-liberalen Gesellschaft ist dabei zu vermitteln, dass gerade auch in Geschlechterfragen Freiheits- und Selbstbestimmungsrechte gelten. Sie zu stärken ist deshalb genauso gefordert wie Respekt und Toleranz für die moderne Vielfalt von Geschlechterrollen, Geschlechtsidentitäten und Familienformen.

In der frühen Förderung geht es insgesamt auch darum, Entwicklungs- und Bildungsrisiken möglichst frühzeitig zu erkennen und mit einem passenden Förderangebot zu reagieren. Dabei sollten sich Fachkräfte bewusst machen, dass externalisierende Bewältigungsversuche (z.B. Dissozialität, Gewalt) in der Regel schneller in die Aufmerksamkeit gelangen als internalisierende (z.B. Retardierung, psychosomatische Reaktionen). Als Faustregel etwa im Umgang mit Krisen kann gelten, dass Externalisierung etwas mehr jungentypisch, Internalisierung eher mädchentypisch ist. Erzieherinnen und Erzieher sind deshalb gefordert, auch die verdeckten Problemlagen zu identifizieren und einer förderlichen Bearbeitung zugänglich zu machen. Geschlechteraspekte lassen sich darüber hinaus in vielen weiteren Zusammenhängen aufschließen – was an dieser Stelle nur mit ein paar Stichwörtern angedeutet werden kann:

- Migration, Herkunft und kulturelle Zugehörigkeit
- Bildungsbenachteiligung und Bildungschancen
- heilpädagogisch-therapeutische Entwicklungsförderung
- Integration und Inklusion, Umgang mit Neurodiversität

Literatur zur Jungenförderung

Auch die Verlage haben das „Jungenthema“ entdeckt und bieten inzwischen sogar schon Titel zu einzelnen Förderbereichen an. Diese Differenzierung ist zu begrüßen, auch wenn es im Moment kaum eine Entsprechung auf der Mädchenseite gibt. Hier eine Auswahl:

Neuber, Nils: Supermann kann Seilchen springen. Bewegung, Spiel und Sport mit Jungen. Dortmund (Borgmann Media) 2009

Riederle, Josef: Kampfes Spiele – machen Spaß und unterstützen Jungen in ihrer persönlichen Entwicklung. Hg.: Gewalt Akademie Villigst 2009

Reinhardt, Andrea: Jungs machen Kunst: Originelle Kunst-Projekte, die auch echte Kerle motivieren. Mülheim (Verlag An der Ruhr) 2010

Neben vielen pragmatischen Begründungen, warum Geschlechtlichkeit kein Bildungsschwerpunkt in Kindertageseinrichtungen ist, begegnen uns immer wieder auch Einwände, die sich aus grundsätzlichen Erwägungen gegen eine geschlechterbezogene Förderung aussprechen. Sie sollen hier knapp skizziert und erwidert werden.

„Gender-Theorien bedeuten doch Umerziehung – und da machen wir nicht mit“
Festzuhalten ist: Man kann nicht geschlechtsneutral erziehen, weil ja Geschlechtlichkeit immer „mitspielt“. Insofern ist es immer besser, zu wissen was man tut, und seinen entsprechenden Werthintergrund offenzulegen. Kinder werden ja auch heute schon in einem bestimmten Sinn geschlechtlich erzogen und, wenn man so will, auch umerzogen – immer wieder sogar sehr direktiv (vgl. das Beispiel in Kapitel 6).

„Wir sind gegen diese Gleichmacherei“

Bei Geschlechterpädagogik und Gender Mainstreaming geht es überhaupt nicht darum, alle Kinder gleich zu machen und biologische Dispositionen völlig zu ignorieren. Aber es geht um Gleichheit in einem anderen Sinn: um gleiche Chancen, um die Möglichkeit zur freien und selbstbestimmten Entwicklung für Mädchen und Jungen, um Individualität im Geschlecht usw.

„Man kann da eigentlich gar nichts machen, das ist doch eh alles biologisch“

Ein kluger Kopf hat mal gesagt: Die Biologie ist das, was man dafür hält. Wir dürfen also nicht davon ausgehen, dass Mädchen und Jungen biologisch programmierte Geschlechtsmaschinen sind. Ihre Entwicklungsoffenheit ist jedenfalls größer als gedacht, was auch eine historische und kulturvergleichende Betrachtungsweise lehrt.

„Bei uns ist schon alles gleichberechtigt – jedes Kind kommt zu seinem Recht“

Es wäre schön, wenn das so wäre. Bei einer genauen Beobachtung des Alltags stellt sich jedoch oft heraus, dass Gleichberechtigung, Selbstbestimmung und Wahlfreiheit gar nicht so selbstverständlich und oft instabil oder gefährdet sind. Außerdem wollen Kinder ja gar nicht nur Individuum sein – sondern zum Beispiel auch Junge oder Mädchen. In diesem Sinn geht es um eine pädagogische Balance zwischen Gruppenbezug und Individualisierung.

Abschließend können wir zusammenfassen: Unreflektierte koedukative Settings in Kindertageseinrichtungen tragen besonders dazu bei, dass sich Geschlechterkonzepte und Normalitätsvorstellungen der Kinder in Abgrenzung zum jeweils anderen Geschlecht entwickeln. Die Unterschiede werden damit größer, als wenn Unterschiede gemacht werden. Denn Geschlechtlichkeit bleibt so eine vorwiegend informelle Angelegenheit, die kaum einmal als Bildungs- oder Differenzierungsthema aufgegriffen wird. Umgekehrt lassen sich Angebote der frühen Förderung durch angemessene Berücksichtigung von Geschlechteraspekten präzisieren und qualifizieren.

„Gender-Perspektiven“

Fragen zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Praxis

Diese Fragen wurden entwickelt, um Alltagsgestaltung, Angebote und Projekte in Kindertageseinrichtungen daraufhin zu überprüfen, ob auf Geschlechtergerechtigkeit geachtet wird und ob Impulse für geschlechterbewusste Pädagogik gegeben werden.

Haben Mädchen und Jungen gleiche Chancen beim Zugang zu Räumen, Material und Angeboten?

Erhalten Jungen und Mädchen gleichermaßen die Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkräfte?

Werden Angebote so gestaltet, dass Jungen und Mädchen gleichermaßen angesprochen werden?

Erhalten Mädchen bzw. Jungen Förderung und Herausforderungen in Bereichen, in denen sie weniger Erfahrung haben bzw. weniger Erfahrungen machen?

Werden Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen wahrgenommen und die Akzeptanz dieser Unterschiede gefördert?

Werden Unterschiede innerhalb der Gruppe der Jungen bzw. innerhalb der Gruppe der Mädchen wahrgenommen und die Akzeptanz dieser Unterschiede gefördert?

Werden geschlechtsbezogene Aspekte in allen Bildungsbereichen reflektiert und berücksichtigt?

Machen sowohl Mädchen als auch Jungen Erfahrungen in allen Bildungsbereichen?

Wie werden Jungen und Mädchen beteiligt? Wie greifen Mädchen, wie greifen Jungen Möglichkeiten der Beteiligung auf?

Werden Männer in die Planung, Durchführung und Reflexion von Angeboten, Vorhaben und Projekten mit einbezogen?

Werden Angebote, Vorhaben und Projekte dokumentiert und in die Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern eingebracht? Werden Väter und/oder Mütter beteiligt?

Welchen Beitrag kann ein Vorhaben bzw. seine Dokumentation für das Ziel leisten, die Anerkennung und Wertschätzung für die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten zu erhöhen?

Quelle: Rohrman 2008/SFBB 2010, 15

6. Was tun? Die Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Praxis

Auf den vorangegangenen Seiten haben wir bereits eine Reihe von Anregungen und Beispielen gegeben, wie Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen umzusetzen ist. Dieses Kapitel beinhaltet nun eine nochmals strukturierte Anleitung und Gliederungshilfe für die Praxis, um Maßnahmen und Aktivitäten der praktischen Umsetzung zu planen. So geht es um Geschlechtlichkeit als Bildungs- und Entwicklungsthema, um Raumkonzept und Freispielsituation, um Beobachtung und Situationsanalyse sowie um die Frage von Regeln und Regelungen.

Kindertageseinrichtungen müssen als „Gendered Institution“ begriffen werden (Rabe-Kleeberg 2003, 30 ff). So ist davon auszugehen, dass hier Geschlechterkonzepte und Geschlechterverhältnisse – wie in den meisten Organisationen – zumeist verdeckt sind und durch das alltägliche Handeln der Beteiligten immer wieder reproduziert, gegebenenfalls aber auch aufgeklärt und verändert werden können. Vor diesem Hintergrund sind umfassende Gender-Analysen sinnvoll, bevor mit Aktivitäten begonnen wird. Sie beziehen sich auf alle wesentlichen Strukturen und deren eingeschriebene Geschlechterkultur, das heißt auf Normen und Regeln, auf Handlungen und Handlungsmöglichkeiten, auf Erwartungen und Rahmenbedingungen, den professionellen Habitus der Fachkräfte, den Umgang mit Sprache und Gestaltungsoptionen usw.

1. Genderpädagogik oder Geschlechterpädagogik?!

Nachdem das Geschlecht ein ubiquitäres, das heißt allgegenwärtiges soziales Phänomen ist, müssen wir davon ausgehen, dass wir nicht geschlechtsneutral erziehen können. Das gilt sowohl auf der Seite der Kinder als Mädchen und Jungen wie auf der Seite der Erzieherinnen und Erzieher: Das Geschlecht spielt immer mit. Man kann also nicht „nicht geschlechterpädagogisch“ arbeiten, sondern allenfalls mehr oder weniger reflektiert, besser oder schlechter usw. Das spricht notwendig dafür, dass sich jede Kindertageseinrichtung als auch geschlechterpädagogischer Raum, als „Gendered Institution“ versteht und mit dieser Grundtatsache professionell umgehen lernt.

Dabei sehen wir hauptsächlich zwei Zugänge: 1. Geschlechtlichkeit gilt als Problem, führt zu Benachteiligung; 2. Geschlechtsidentität und Geschlechterrolle ist eine allgemeine Entwicklungs- und Gestaltungsaufgabe. Je nach vorherrschendem Zugang wird Geschlecht dann zum Thema von Prävention und spezieller Förderung – oder zu einem pädagogischen Umgang mit Anregungen, Spielräumen, Vielfalt. Wir sind allerdings der Überzeugung, dass beides zusammengehört und je nach Situation sowie fachlich begründet in Ansatz gebracht werden muss. Auch in der Geschlechterpädagogik gelten dann zwei allgemeine pädagogische Grundsätze:

Man kann Kindern viel über Geschlechterrollen und Gleichberechtigung erzählen...

...was erzieht ist wie wir leben!

...was man tut das lernt man!

In der Praxis von Kindertageseinrichtungen sind darüber hinaus einige weitere **geschlechterpädagogische Grundprinzipien** zu beachten:

- Gleichberechtigung, Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit sind durchgängiger Werthorizont kritischer Maßstab des Handelns
- Alle sind gleich, aber individuell verschieden, das bedeutet: Unterschiede machen – Gemeinsamkeiten feststellen – Vielfalt ins Gespräch bringen
- Gleiches nicht ungleich behandeln, Ungleiches nicht gleich: Geschlechterverhalten der Kinder nicht „neutralisieren“, sondern anerkennen und pädagogisch damit umgehen
- Unterscheiden, was Mädchen und Jungen „von selbst“ über Geschlechtlichkeit lernen, und wo sie Bildungsangebote der Erwachsenen brauchen
- Scheinbar geschlechtsspezifische Rollen nicht noch verstärken, sondern Möglichkeiten schaffen, um zu experimentieren, Geschlechterrollen spielerisch zu erweitern – und gegebenenfalls auch einen Gegenakzent setzen
- Affirmative, das heißt das Vorgefundene nur bestätigende, und naturalistische bzw. biologistische Haltungen relativieren, denn Geschlechterrollen und Geschlechtsidentitäten sind äußerst wandelbar – im Blick auf Geschichte und Kulturen der Menschheit wie auf unsere biologischen Voraussetzungen:

Hirnforschung: Prinzip der Neuroplastizität

Bei der Entwicklung von Gehirnstrukturen gibt es kein voreingestelltes biologisches Programm, das Entwicklungen absolut determiniert. Das Gehirn ist vielmehr ein biosoziales Organ, das sich nur in der Interaktion mit der natürlichen, vor allem aber der sozialen Umwelt entwickeln kann. Insofern ist jedes Gehirn das Ergebnis seines Gebrauchs (Gerald Hüther). Daraus folgt eine große Offenheit für kulturelle Prozesse – auch im geschlechtlichen Sinn.

2. Planung individueller und geschlechterbezogener Förderung

Wenn sich Kindertageseinrichtungen als grundlegend geschlechterpädagogische Veranstaltung verstehen, dann stellt sich auch die Frage, mit welchem Bild von Normalität sie arbeiten: Was gilt für Jungen und Mädchen als „normal“, was wird als abweichend, erklärungsbedürftig oder als Veranlassung zum pädagogischen Handeln betrachtet? Diese Frage stellt sich im Blick auf Jungen und Mädchen allgemein, insbesondere aber auch für den Umgang mit einzelnen Kindern.

In diesem Fallbeispiel ist eine Reihe von Fragen angesprochen: Dürfen wir Kinder nach unseren Vorstellungen erziehen und „zurichten“ – oder sollen sie sich so entwickeln, wie es ihnen entspricht? Wie geht die Mehrheit der scheinbar „Normalen“ mit denen um, die sie als „unnormale“ empfinden? Wer hat eigentlich das Problem: die Erzieherinnen, die anderen Kinder – oder der Junge? Wird man nur männlich durch Männer? Ist das scheinbar „Normale“ nicht auch eine gehörige Einschränkung von Möglichkeiten? Solche Fragen müssten bei geschlechterpädagogischen Interventionen immer mitbedacht werden; und dahinter liegt auch die Frage nach dem Umgang mit Transgender-Personen. Im konkreten Fall heißt das: Im Alter von vier bis fünf Jahren ist es völlig normal, wenn Kinder mit Geschlechterrollen und -zuschreibungen weniger festgelegt wie der Durchschnitt umgehen. Vielleicht gibt sich das alles in der weiteren Entwicklung, und wenn nicht – wer macht und hat das Problem? Geschlechterpädagogik kann also auch mal heißen, nichts zu tun.

Pädagogisch sinnvoll wäre es sicher, sich mit der Außenseiterrolle des Jungen zu beschäftigen (und das ist immer auch ein Gruppenthema), nicht aber seine Geschlechtsidentität „kurieren“ zu wollen. In der Praxis zeigt sich allerdings, dass die Aufmerksamkeit auf geschlechtliche Normalität wie auch die in Elterngesprächen angedeutete oder direkt angesprochene Angst vor Homosexualität bei Jungen (etwa wenn sie – aus Sicht etwa der Eltern – zu lange „mädchenhaft“ oder mit Puppenspielen) deutlich größer ist als die bei Mädchen. Das könnte bedeuten, dass Mädchen hier in der Geschlechtlichkeit größere Entwicklungsspielräume zugestanden werden.

3. Raumgestaltung, Raumkonzept und Freispielsituation

Die Tradition des Kindergartens als „weiblicher“ Raum bringt es mit sich, dass die Raumgestaltung nicht einfach geschlechtsneutral ist, sondern oft nach bestimmten Maßstäben erfolgt, die kulturell weiblich zugeschrieben werden. Das reicht von der Architektur über die Farbgestaltung bis hin zum Mobiliar, den Materialien und Accessoires. Die Räume sollen familiär, das heißt behaglich und schön sein; im gewissen Sinn ist es oft kuschelig, die räumliche Gliederung ist eher kleinteilig, die Decken sind abgehängt usw. Dies entspricht auch weitgehend den heutigen Vorstellungen einer Kinderkultur. Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass Kindergartenräume schon viel nüchterner und gleichsam schulförmiger organisiert waren – es geht also auch anders. Was heute „richtig“ ist, ist damit allerdings noch nicht geklärt. Kindertageseinrichtungen sollten jedoch bestrebt sein, sich zu ihrem Raumangebot und Raumkonzept in eine kritische Distanz zu setzen und dieses weniger nach eigenen Geschmacksurteilen, sondern mehr nach fachlichen Kriterien zu begründen. Die Praxisbeispiele im nächsten Kapitel geben hier einige Anregungen.

Wichtig ist es auch, die Freispielsituation zu analysieren – insbesondere im Zusammenhang mit einem offenen Raum- und Gruppenkonzept. Die allgemeine Erfahrung zeigt, dass Jungen und Mädchen gerade in dieser Situation dazu neigen, sich in tendenziell geschlechts- und altershomogenen Spielgruppen zu gesellen. Jungen nutzen im Durchschnitt eher großräumige Bewegungsmöglichkeiten und gerne die so genannte Bauecke, während Mädchen sich oft näher bei den Erzieherinnen und an Tischen oder im Verkleidungsbereich aufhalten. Ob diese Hypothesen auch in der eigenen Einrichtung gelten und ob gegebenenfalls pädagogisch raumbezogen inter-

veniert werden müsste – das lässt sich am Besten durch Analyse und Beobachtung herausfinden. Vielleicht stellt sich die Situation aber auch ganz anders dar und es gibt Handlungsbedarf an anderen Stellen. Jedenfalls gilt: Es ist besser und auch „ökonomischer“, über die Raumgestaltung zu erziehen, als Regeln und Ziele permanent auf verbaler Ebene verfolgen zu müssen.

Beobachtungsaufgabe: Mädchenräume – Jungenräume

Skizze der Gruppenräume bzw. der ganzen Einrichtung anfertigen

- Markieren: Was sind eher die „Räume“ von Jungen, was die von Mädchen? Was sind ihre Territorien, wo halten sie sich bevorzugt auf?
- Markieren: Welche Orte meiden sie jeweils? Wo sind beide zu finden?
- Markieren: Wo kommt es zu Konflikten, wo läuft es gut?
Das ist auch als Teamaufgabe möglich: ein Teil wertet die Situation der Jungen, ein Teil diejenige der Mädchen aus
- Erweiterung: in die verschiedenen Räume und Funktionsbereiche gehen und sie aus der Perspektive von Jungen bzw. Mädchen beschreiben und bewerten

Auswertung: Was fällt auf? Haben wir bisher etwas übersehen? Gibt es Unterschiede zu verschiedenen Zeiten oder je nach Alter? Nutzen Mädchen und Jungen denselben Spielbereich vielleicht unterschiedlich? Was könnten und sollten wir verändern?

4. Geschlecht als Bildungsthema – pädagogische Angebote, Projekte, Themenwahl

Eine themenbezogene Arbeit in Projekten, das heißt über einzelne gezielte Angebote hinaus, ist heute in vielen Kindertageseinrichtungen üblich geworden. Dabei ist zu beachten, dass Themen wie „Piraten“, „Dinos“, „Ritter“, „Autos“, „Weltraum“ – oder „Bauernhof“, „Pferde“ und „Waldtiere“ immer auch geschlechterbezogene Konnotationen beinhalten und Mädchen und Jungen auf unterschiedliche Ideen bringen (können). Umgekehrt kann man in Frage stellen, ob alle Kinder nach einheitlicher Vorlage ein Windlicht als netten, freundlichen Igel gestalten „dürfen“ (eigentlich: müssen) – oder ob es auch sein darf, dass Jungen (oder auch Mädchen) doch lieber einen stacheligen Punker oder einen Planeten mit Strahlen fabrizieren, wenn sie denn draufkommen.

Darüber hinaus lassen sich Angebote und Projekte auch explizit auf Geschlechtlichkeit als Bildungsthema beziehen. Die Praxisbeispiele in Kapitel 7 geben hier wiederum ganz konkrete Anregungen. Ganz wichtig ist dabei, dass nicht nur danach geforscht wird, was „typisch Mädchen“ und „typisch Junge“ ist. Vielmehr geht es auch darum, die entwicklungspsychologisch bedingt eher polaren Geschlechterkonzepte

von Kindern („was weiblich ist, ist nicht männlich“ – „was männlich ist, ist nicht weiblich“) mit den Aspekten der Gleichheit und Vielfalt zu erweitern. In einem weiteren Schritt wäre auch die Elternbildungsarbeit unter Geschlechtergesichtspunkten zu analysieren – und ihre Zugänglichkeit gegebenenfalls für bisher unterrepräsentierte Elterngruppen zu öffnen. Das betrifft Themenstellung, Sozialform, Struktur der Kommunikation, Uhrzeit, Einladung usw. Das Anliegen, etwa die Väter in ihrer Erziehungsleistung und -verantwortung ernst zu nehmen und zu stärken, ist gesellschaftlich betrachtet wie auch fachlich noch recht jung. Dass hier Veränderungen Zeit, Energie und einen langen Atem brauchen versteht sich damit von selbst.

Väter-Tag – Mütter fühlen sich ausgegrenzt

Viele Kindertageseinrichtungen versuchen, Väter über eigene Angebote zu erreichen. So ging es in einer Fallbesprechung um die Erfahrung, dass einige Mütter sich darüber „beschwert“ hatten, dass ihre Partner Gelegenheit dazu bekommen, mit ihren Kindern – bei einem eigens gestalteten abwechslungsreichen Programm – einen ganzen Samstag lang in der Kita zu verbringen. Sie dagegen wären für das Alltagsgeschäft wie Bringen und Abholen, Absprachen, Elterngespräche zuständig und seien noch nie in so eine privilegierte Situation gekommen. Das Ergebnis der Fallbesprechung war, dass das Team in seiner Haltung bestärkt wurde. Allerdings wurde auch deutlich, dass der Väter-Tag nur ein erster Schritt sein kann, einen besseren Kontakt zu den Vätern und einer gleichen Berücksichtigung im Rahmen der Erziehungspartnerschaft zu eröffnen. Dabei rückten auch die Väter in den Blick, die nicht am Väter-Tag teilnehmen wollten oder konnten. Umgekehrt stellte sich heraus, dass es auf der Seite der (besser: mancher) Mütter nur zum Teil darum geht, loszulassen und ihr mütterliches Terrain für den Partner zu öffnen. Auch ihr Anliegen erschien also als berechtigt. Beide Perspektiven sollten deshalb in die weitere Planung der Elternarbeit einfließen.

5. Geschlechterbezogene Situationsanalyse, Kulturanalyse

Im pädagogischen Alltag immer wieder über Geschlechterfragen nachzudenken ist das eine – eine ausführliche geschlechterbezogene Situationsanalyse ist das andere. Sie sollte sich nicht nur auf geschlechterpädagogische Zusammenhänge konzentrieren, sondern die in Kapitel 4 beschriebenen Dimensionen von Gleichstellung umfassen: Kinder, Eltern, Team, Konzeption und „Außenbeziehungen“ der Einrichtung. Seit der Einführung des Situationsansatzes in der ersten Hälfte der 1970er Jahre gehört die Situationsanalyse zum grundlegenden Handwerkszeug der Elementarpädagogik. Einer der konzeptionellen Grundsätze des Situationsansatzes lautet: „Die pädagogische Arbeit beruht auf Situationsanalysen und folgt einer prozesshaften Planung. Sie wird fortlaufend dokumentiert.“ In diesem Sinn sollten Geschlechteraspekte integraler Bestandteil von Situationsanalysen und Prozessplanung sein; es lohnt sich aber sicher auch einmal, eine explizit geschlechterbezogene Situationsanalyse zu bewerkstelligen. Ein anderer Zugang wäre eine so genannte Kulturanalyse wie sie oft im Kontext der Organisationsentwicklung vorgenommen wird. Dabei geht es um Themen wie Normen und Regeln, Sprache und Kommunikation, Rollen und Hierarchie, Rituale und Alltagsgestaltung. Insgesamt kann man sich auch an einem Prozessmodell des Gender Mainstreaming orientieren, das in unterschiedlichen Ausprägungen vorliegt.

Ablaufschritte des Gender Mainstreaming

Folgende Phasen sind im Zuge des Gender Mainstreamings zu durchlaufen:

Definition des gleichstellungspolitischen Zieles in Kenntnis des Ist-Zustandes:

Hier müssen vorhandene Daten analysiert und das gleichstellungspolitische Ziel der Maßnahme festgelegt werden.

Analyse der Probleme und der Betroffenen:

Zu klären ist hier, welches – in Bezug auf das konkrete Vorhaben – die Hemmnisse auf dem Weg zu mehr Chancengleichheit sind. Zu klären ist zudem, welche Gruppen von dem Vorhaben genau betroffen sind.

Entwicklung von Optionen

Analyse der Optionen und Entwicklung eines Lösungsvorschlages:

Die in Schritt 3 entwickelten Optionen werden im Hinblick auf ihre potenziellen Auswirkungen auf die Gleichstellung der Geschlechter untersucht und bewertet, um anschließend einen Lösungsvorschlag zu erarbeiten.

Umsetzung der getroffenen Entscheidung

Erfolgskontrolle

Quelle: Rose 2004, 46

6. Normen und Regeln

Die (geschlechterbezogene) Untersuchung von Normen und Regeln ist ein wichtiger Bestandteil einer Kulturanalyse. Dabei ist zu fragen: Wo gelten für Jungen und Mädchen, für Erzieherinnen und Erzieher, für Mütter und Väter die gleichen Regeln? Wo und mit welcher Begründung gelten unterschiedliche Regeln? Lassen sich diese Regeln fachlich rechtfertigen – etwa im Sinn einer Anregung in vernachlässigten Förder- und Entwicklungsbereichen? Berücksichtigen geschlechterbezogene Regelungen auch individuelle Unterschiede innerhalb der Geschlechter? Gibt es eine geschlechtertypische Aufgabenverteilung oder präventive Vorstellungen, die die Geschlechter ungleich behandeln?

Richtlinien nur für Männer?

Die Einführung des § 8a SGB VIII/KJHG hat den Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe bei Kindeswohlgefährdung nochmals deutlich herausgestellt. Bei Bekanntwerden einer Kindeswohlgefährdung sind die Einrichtungen gehalten, das Gefährdungsrisiko im Zusammenwirken mit erfahrenen Fachkräften abzuschätzen, Personensorgeberechtigte und die betroffenen Kinder oder Jugendlichen einzubeziehen sowie ein Hilfsangebot zu machen.

Viele Träger und Einrichtungen haben den Aspekt der Kindeswohlgefährdung zum Gegenstand von Fortbildung sowie von internen Regelungen und Vereinbarungen gemacht. Dabei gibt es immer wieder den Ansatz, mit Blick auf das Risiko des sexuellen Missbrauchs eigene oder ausschließliche Leitlinien für Erzieher aufzustellen. So wird Erziehern mancherorts verboten, sich mit einem Kind allein unter vier Augen in einem separaten Raum aufzuhalten – etwa beim Wickeln oder zum Gespräch. Dies diene dem Eigenschutz der Erzieher, daneben dem Schutz der Kinder – und sei auch den Erwartungen der Eltern, des Trägers und der Öffentlichkeit geschuldet. Diese Regel gilt nicht in gleicher Weise für Erzieherinnen, so dass sich manche Erzieher subjektiv einem „Generalverdacht“ ausgesetzt sehen.

Eine solche Regelung mag oberflächlich als durchdacht erscheinen, greift aber sachlich und unter der Perspektive des Gender Mainstreaming zu kurz. Denn unabhängig von Fragen der quantitativen Verteilung ist auch bei Erzieherinnen mit Distanzlosigkeit, Grenzüberschreitung, Übergriffigkeit bis hin zum Missbrauch zu rechnen. Deshalb sollten entsprechende Regelungen nicht einseitig nur für alle männlichen Erzieher formuliert werden, sondern allgemeine Umgangsregeln mit gegebenenfalls geschlechterbezogenen Aspekten enthalten. Letztere sollten sich an allgemein anerkannten fachlichen Standards messen lassen und nicht pauschalisieren.

Die bisher angesprochenen Umsetzungsperspektiven sollten sich nicht zuletzt in einem formulierten und gelebten Qualitätsmanagement wiederfinden. Darüber hinaus ist es wünschenswert, dass überall dort, wo es um die statistische Erfassung und Beschreibung der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen geht, auch eine Geschlechterdifferenzierung enthalten ist. Geschlechterbezogenes Zahlenmaterial wird dabei nicht zum Selbstzweck erhoben, sondern überall dort abgefragt, wo die geschlechterbezogene Dienstleistungsqualität gesteigert oder gehalten werden kann.

Vertiefungsmöglichkeiten einer Gender-Analyse

Eine geschlechterbezogene Situationsanalyse kann in Einzelbereichen vertieft werden, zum Beispiel in Bezug auf

Regeln im Kindergarten

Sind die Grundregeln, die in der Einrichtung gelten, für beide Geschlechter gleich? Gibt es Unterschiede darin, wie – selbst gleiche – Regeln auf Jungen und Mädchen wirken? Welche Regeln gelten speziell für Jungen und welche für Mädchen? Welche geschlechtsspezifischen Regeln „erfinden“ die Kinder selbst und wie wird damit dann umgegangen?

Geschlechtertypische Sprache

Wo kommt Geschlechtlichkeit zur Sprache und welche Geschlechterbilder werden dabei transportiert? Wie reagieren wir auf geschlechtertypischen Sprachgebrauch und eine geschlechtsspezifische Sprachentwicklung? Sprechen wir die Mädchen und Jungen überwiegend geschlechtsneutral als „Kinder“ oder als „Jungen“ und „Mädchen“ an?

Medien- und Materialangebot

Werden Spielmaterialien, Bücher, Spiele, Hörbücher usw. geschlechtertypisch genützt? Werden darin Rollenstereotype reproduziert oder finden sich moderne, vielfältige Rollenbilder? Halten wir ein jungen- und mädchengerechtes Angebot vor, fehlen bestimmte Spielbereiche aus „pädagogischen“ Gründen ganz?

Sexualpädagogik

Wo erleben wir eine geschlechtsspezifisch unterschiedliche sexuelle Entwicklung von Jungen und Mädchen? Können Jungen und Mädchen jeweils etwas über „ihre“ Sexualität lernen und erfahren? Gibt es ein integriertes, regelmäßiges sexualpädagogisches Grundangebot oder reagieren wir nur situativ auf Störungen und Vorfälle?

Eigene Vorlieben, eigenes Verhalten

In welchen Räumen und Spielbereichen halte ich mich überwiegend auf, welche Aktivitäten bevorzuge ich – welche vermeide ich? Welchem (traditionellen) Rollenbild wird dies eher zugeschrieben? Gibt es Unterschiede darin, wie ich auf Jungen und Mädchen reagiere, welche Angebote ich Jungen und Mädchen mache, wofür und wie ich mich selbst anbiete?

Quelle: Arbeitspapier G. Neubauer 2010

7. Gute Praxis und Projekte

Eine Recherche mit dem Ziel, gute Praxis und Projekte der Umsetzung von Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen zu identifizieren, führte nur zu wenigen Ergebnissen. Wir müssen uns deshalb an dieser Stelle auf wenige Projekte beschränken, wobei die beiden Praxisentwicklungsprojekte ausführlicher beschrieben werden sollen. In Baden-Württemberg scheint es insgesamt allerdings wenig ausgewiesene Projekte, keine einschlägigen Programme und entsprechend kaum dokumentierte und allgemein zugängliche Praxis zu geben.

So zeigt auch das Forschungsprojekt „Gendersensitive Erziehung im Kindergarten“, dass eine Mehrheit der Einrichtungen für geschlechterpädagogische Fragestellungen zwar aufgeschlossen ist. In der Umsetzung dagegen scheint es noch große Lücken zu geben – insbesondere in den ländlichen Gemeinden. Entsprechend wird ein großer Unterstützungs- und Qualifizierungsbedarf identifiziert; die Hälfte der befragten Einrichtungen wünscht sich Fortbildung oder Praxisberatung. Bedarf scheint es hier vor allem hinsichtlich der praktischen Umsetzung und bei den geschlechterpädagogischen Methoden zu geben, theoretisch-konzeptionelle Aspekte treten dahinter zurück. Das alles deutet darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit Geschlechteraspekten in den meisten Tageseinrichtungen eher noch anfänglich und dabei mehr programmatischer als praktischer Natur ist.

Im Folgenden sollen zunächst zwei umfangreichere Praxisentwicklungsprojekte in Sindelfingen und Leonberg beschrieben werden. Dabei werden auch einige Aspekte der praktischen Umsetzung gestreift. Dem folgt die Darstellung von zwei Forschungsprojekten, deren Fragestellung interessante Perspektiven für unser Thema beinhaltet. Das Projekt „Gendersensitive Erziehung im Kindergarten“ unternimmt eine erste umfänglichere Analyse zu Stand und Bedarf der geschlechterreflektierenden Pädagogik in baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen. Das Forschungsprojekt „Männer in Kindertageseinrichtungen“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg fragt nach dem Zugang und der Bedeutung männlicher Pädagogen in Kindertageseinrichtungen.

7.1 Stadt Sindelfingen – Projekt „Gender Mainstreaming – ein Thema für die Kindertagesstätten?!“

Dieses Projekt des Regiebetriebs Kindertagesstätten und der Gleichstellungsstelle der Stadt Sindelfingen fand im Wesentlichen im ersten Halbjahr 2005 statt – und damit zu einer Zeit, in der das Projektthema in Fachkreisen und in der Literatur zwar schon anfanghaft diskutiert wurde, allerdings gab es – auch bundesweit – noch kaum ausgewiesene Umsetzungsprojekte. Vielleicht sind diese Rahmenbedingungen mit ein Grund dafür, dass im Projekttitel ein Fragezeichen enthalten ist, das im Projektverlauf wohl erst noch entkräftet werden musste. Insofern handelt es sich hier um ein pionierhaftes Projekt, das in einer Broschüre außerdem gut dokumentiert ist (Stadt Sindelfingen 2005) und auch in einer Diplomarbeit kritisch diskutiert wurde (Pruschko 2008). Das Projekt selbst steht im Zusammenhang eines umfassenderen Gender-Mainstreaming-Prozesses in der Stadtverwaltung Sindelfingen und wurde von der Gleichstellungsbeauftragten und der Leiterin des Regiebetriebs Kindertagesstätten initiiert.

Die vorliegende Broschüre berichtet über Ausgangslage und Zielsetzungen für das Projekt, dokumentiert die Projektarbeit vor allem in den drei beteiligten Einrichtungen und zeigt dabei praxisnah, wie eine gendersensible Pädagogik in den städtischen Kindertagesstätten begonnen und umgesetzt werden konnte. Im Vorwort wird die Motivation für das Projekt so beschrieben:

„Der Kindergarten/die Kindertagesstätte ist mit der Familie und später der Schule die wichtigste Sozialisationsinstanz für die Ausbildung der geschlechtlichen Identitäten von Mädchen und Jungen. Das erfordert in erster Linie von den Erzieher/innen *eine Haltung*, die offen und aufmerksam geschlechtergerecht die Mädchen und Jungen in ihrer Lebenswelt begleitet, bewusst das Verhalten von Mädchen und Jungen wahrnimmt und ihnen Raum für ihre Entfaltung und Entwicklung bietet.“

Der Projektansatz verfolgte dabei mehrere Zielrichtungen:

- Sensibilisierung der Fachkräfte, ausgehend von „Geschlechterhypothesen“ genauere Beobachtung der Kinder und des eigenen Erziehungsverhaltens
- Verdeutlichung bestehender Normalitätserwartungen, Aufdeckung von Geschlechterverhältnissen und -rollen
- Reflexion des eigenen Verhaltens und Rollenhandelns, Entwicklung einer geschlechtersensiblen Erziehungshaltung
- geschlechterbezogene Ungerechtigkeiten erkennen und beseitigen, Individualität und gleiche Zugangsmöglichkeiten für alle fördern
- Chancengleichheit als Querschnittsthema aufnehmen, geschlechtergerechte Veränderung institutioneller Strukturen

Im März 2004 fand zunächst ein eintägiges Gender-Mainstreaming-Seminar für die Leiterinnen der Sindelfinger Kindertageseinrichtungen statt. Dabei wurden fünf Einrichtungen identifiziert, die an einer intensiveren Beteiligung am Modellprojekt interessiert waren. Für die Teilnahme wurden dann drei Einzelprojekte in zwei Kindergärten und einem Schülerhort ausgewählt, für die das Gender Mainstreaming für ein halbes Jahr zum Schwerpunkt der Arbeit werden sollte.

In der folgenden Praxisphase bis Juni 2005 fand in diesen Einrichtungen eine Art Coachingprozess mit jeweils fünf durch eine Beraterin und einen Berater extern begleiteten Teamsitzungen statt. Dabei ging es um die Bestimmung von Handlungs- und Veränderungsperspektiven und letztlich auch vor allem um die Umsetzung im Kindergartenalltag mit den Kindern. Darüber hinaus wurde in diesem Rahmen auch ein Elternabend zu Gender Mainstreaming vorbereitet und durchgeführt.

Außerdem wurde eine Steuerungsgruppe eingerichtet, an der die Leiterinnen der beteiligten Einrichtungen, die Gleichstellungsbeauftragte, die Leiterin des Regiebetriebs Kindertageseinrichtungen und die externe Beratung teilnahmen. Nach der sechsmonatigen Phase der Praxisentwicklung wurde das Projekt ausgewertet, dokumentiert und abschließend im Jugend- und Sozialausschuss präsentiert. – Die nachhaltige Weiterführung des Projektansatzes, eine mögliche Ausweitung auf die anderen Kindertagesstätten in Sindelfingen, eine verbindliche Integration in Konzeptionen oder Leitbild wird in der vorliegenden Broschüre leider nicht angesprochen.

Teilprojekt 1: „Bewegung ist Leben – in Bewegung bleiben“

Im Team der ersten Kindertagesstätte wurden schon vor Beginn des Projekts neue Perspektiven wie die Öffnung der Gruppen, ein insgesamt offeneres Arbeiten und die anstehende Veränderung des Raumkonzepts diskutiert. So war das Projektziel der Eröffnung von Bewegungsfreiräumen unter Gender-Aspekten gut anschließbar. Bei der Umgestaltung von herkömmlichen Gruppenräumen in Funktionsräume sollte es einerseits um eine Berücksichtigung der Wünsche und Bedürfnisse von Mädchen und Jungen gehen. Gleichzeitig sollten sich für beide Geschlechter Möglichkeiten und Motivation für neue Bewegungsmöglichkeiten eröffnen. Für die Analyse zu Beginn stellten sich dem Team folgende Fragen:

- „Bieten wir mit unseren Angeboten in der Raum- und Gartengestaltung Mädchen und Jungen die gleichen Chancen zur optimalen Bewegung, oder können wir dies durch räumliche Veränderungen noch verbessern und fördern?“
- „Welche Spielecken, Materialien oder Angebote werden bevorzugt von Mädchen und Jungen genutzt?“
- „Wie können Mädchen und Jungen motiviert werden Spielräume zu nutzen, die sie im Alltag als ‚Eigentum‘ des jeweils anderen Geschlechts erleben?“

Es folgte eine raumbezogene, strukturierte Phase der Beobachtung über vier Wochen mit Strichlisten, um die Nutzungsgewohnheiten der Jungen und Mädchen herauszufinden. Unter aktiver Beteiligung der Kinder und im Diskussionsprozess mit Eltern wurde danach eine Neuverteilung von Spielräumen konzipiert. Dabei war eine Grundidee, getrennte Spielecken, die bislang überwiegend von einem Geschlecht genutzt wurden, zu etwas Neuem zusammenzulegen, das für beide Geschlechter interessant ist. Am einseitigsten hatte sich die Nutzung in der Puppen- und der

Bauecke gezeigt, weshalb eine neue Kombination aus Puppenecke mit Möglichkeit für Verkleiden und Rollenspiel eingerichtet und das Puppenhaus einfach in die Bauecke gestellt wurde. Mit einer Öffnung aller Räume zwischen 9.00 und 11.00 Uhr veränderte sich außerdem der Tageslauf; damit war auch eine neue Arbeitsstruktur für das Team verbunden.

Vier eigene Räume erhielten die Funktionen „Bewegung“, „Bauen“, „Rollenspiel und Verkleiden“ und „Kreativraum“. Darüber hinaus wurden dort eine Reihe von Angeboten und Projekten aufgelegt. In einer erneuten Beobachtungsphase zeigte sich, dass „Bauen“ im Freispiel bei den Jungen eher vormittags, bei den Mädchen dagegen nachmittags gefragt war. Im Bereich „Rollenspiel und Verkleiden“ hielten sich zu drei Vierteln Mädchen auf, die Nutzung von „Kreativraum“ und „Bewegung“ war wiederum ausgeglichen. Neben anderen positiven, nicht unmittelbar geschlechterpädagogischen Effekten schien es dem Team „in weiten Teilen gelungen, dass Mädchen bzw. Jungen verstärkt alle Angebote nutzen und sich in ihren Spielen nicht so beschränken.“ Bei sich selbst registrierten die Erzieherinnen eine Stärkung der Perspektive auf die Vielfalt der Mädchen und Jungen auch untereinander, das heißt weg von der Tendenz zur Gegenüberstellung.

Teilprojekt 2: „Naturwissenschaft und Technik für Mädchen und Jungen“

Das Team der zweiten Kindertagesstätte wurde durch die Frage irritiert, wie eine Kindertagesstätte aussehen würde, wenn männliche Erzieher sie planen und gestalten würden. Dabei fiel auf, dass bislang nur wenige Angebote im Bereich Naturwissenschaft und Technik stattfanden – und auch die Eltern (Mütter?) forderten diese nicht ein. Damit stellte sich die Aufgabe, diesen Bereich weiter auszubauen und dadurch Jungen und – gerade auch – Mädchen hier besser zu fördern.

Das Team verabschiedete sich schnell von der Idee, viele komplexe Experimente aufzubauen, und konzentrierte sich fürs Erste auf die Vermittlung basaler Kenntnisse im Bereich Mathematik. „Alle Dinge, mit denen mathematische Erfahrungen gemacht werden können (...) wurden in der Experimentierecke zusammengeführt.“ Dieser neue, interessante Bereich wurde rege genutzt, wobei kein wesentlicher Nutzungsunterschied zwischen Jungen und Mädchen festgestellt werden konnte. Darauf aufbauend wurden drei weitere thematische Zugänge in Anlehnung an die Reggio-Pädagogik erschlossen: „Akustik“, „Messen“ und „Zeit“.

Für das Team gab es dabei eine Überraschung: „Interessanterweise wurde die Frage, ob denn Technik und Naturwissenschaften auch für Mädchen interessant ist, bei den Kindern an keiner Stelle thematisiert.“ Das zeigt, dass es wohl gelungen war, die neuen Zugänge in einer Geschlechteroffenheit so einzurichten, dass das Aneignungsinteresse für alle Kinder deutlich höher war als die Tendenz zu einem typischen Geschlechterverhalten. Überraschung gab es auch bei den Eltern: „So waren einige Mütter sehr überrascht, dass ihre Töchter mit Begeisterung experimentierten, entdeckten und forschten.“ Beobachtet wurde auch, dass die Spielgruppen der Kinder insgesamt vielfältiger geworden waren – sie gesellten sich nach wie vor phasenweise gleichgeschlechtlich, aber mehr auch gemeinsam und in der Tendenz weniger ausschließlic.

Nach diesen Erfahrungen sollte eine geschlechtergerechte Gestaltung und Durchführung von naturwissenschaftlichen und technischen Angeboten zum Standard werden: „Wir werden in Zukunft sehr darauf achten, dass Mädchen und Jungen denselben Zugang zu techniknahen Spiel- und Arbeitsmaterialien erhalten.“

Teilprojekt 3: „Mädchen und Jungen miteinander“

Im Schülerhort, der am Projekt teilnehmen konnte, wurden insbesondere Konflikte zwischen und unter Kindern berichtet. Die Gruppe war zu drei Vierteln mit Jungen besetzt, die als „temperamentvoll bis verhaltensoriginell“ geschildert wurden. Bei drei Vierteln der Kinder war die Familienform das Aufwachsen bei einer alleinerziehenden Mutter, weshalb hierfür auch ein Fehlen männlicher Rollenvorbilder verantwortlich gemacht wurde. Es kam vielfach zu verletzenden, sexualisierenden Beschimpfungen und körperlichen Auseinandersetzungen, das Aggressionspotenzial war hoch und in Konflikten wurde Geschlechtlichkeit als Projektionsfläche und „Waffe“ eingesetzt. Dabei stellte sich die Frage nach der Bedeutung dieser Situation für die Mädchen – allerdings müsste hier auch danach gefragt werden ob nicht bzw. wie Jungen selbst darunter leiden.

In einem ersten Schritt wurden geschlechts- und altershomogene Gruppen eingerichtet, die ein geschlechterpädagogisches Angebot zu Themen aus den Bereichen Sexualität, Rollenverhalten und Rollenklischees erhielten. Nachdem für ein Jahr ein Praktikant und gleichzeitig auch ein FSJ-ler angestellt werden konnten, wurden diese jeweils von einer Frau und einem Mann angeleitet. In einem weiteren Schritt gab es außerdem:

- Angebote zur besseren Durchmischung der Gruppe und zur Integration der eher randständigen Kinder und Außenseiter (z.B. Arbeit mit sog. „Stärkekarten“, Realisierung eines Videofilms im „Filmclub“, Durchführung einer „Hort-Reise“)
- Aktivitäten in geschlechts- und altershomogene Kleingruppen (z.B. „Wellness- und Beauty-Tage“, „Experimente-AG“), dabei auch Angebote entgegen den Rollenklischees
- Angebote im Bereich der Körpererfahrung und Entspannung („aktive Pause“ mit Bewegungsangeboten sowie Übungen zu Körperwahrnehmung, Koordination, Gleichgewicht, Körperspannung, Haltung, Entspannung)
- stärkere Beteiligung der Kinder in die Planung des Hortalltags (z.B. weitgehend eigenaktive Durchführung einer „Tanz-AG“ durch 5 Mädchen und 2 Jungen, Gestaltung des Ferienprogramms)

Parallel dazu wurde die Beobachtung unter Geschlechteraspekten intensiviert, wobei zunächst eher die Unterschiede in den Blick gerieten. Zu Beginn des Projekts fiel auf, dass die Geselligkeitsgewohnheiten der Kinder häufig zu geschlechtshomogenen und altersgleichen Kleingruppen tendierten. Immer wieder kam es zu Alters- und Geschlechterkonflikten zwischen diesen Gruppen. Die Jungen neigten drinnen eher zu Bauen und Beschäftigung mit dem PC, draußen zu raumgreifenden Bewegungsspielen. Mädchen suchten sich eher Nischen, betätigten sich in Rollenspielen und im kreativen Bereich. Jungen schienen Unsicherheit eher durch Stärke und Coolness zu bewältigen, während Mädchen Konflikte vermehrt zur Grenzerfahrung nutzten. Die Perspektive auf geschlechtliche Differenzen ermöglichte dem Team so eine differenziertere Wahrnehmung. Im Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben, die sich

mit der Pubertät stellen, wurden je eigene Bedürfnisse und Bewältigungsformen von Jungen und Mädchen deutlich.

Im weiteren Projektverlauf zeigte sich bei den neuen AGs allerdings keine geschlechtertypische Präferenz, dagegen ein zunehmend veränderter Umgang zwischen Jungen und Mädchen im Hort. Im Zug der neuen Zugänge und Angebote kam es 1. zu einer Annäherung zwischen Jungen und Mädchen wie auch zwischen den unterschiedlichen Altersgruppen, 2. zu einer größeren Gruppenkohäsion, Integration und Durchmischung und 3. zu einem geringeren Aggressionspotenzial, eigenständigeren Konfliktregelungen und weniger Grenzüberschreitungen. Nicht nur die Mädchen und Jungen schienen sich allerdings zu verändern – verändert hatte sich auch der Blick der Erzieherinnen und Erzieher: „Durch diese Sensibilisierung der Beobachtung bezogen auf den Gender-Aspekt erschienen die Kinder deutlich mehr als Individuen und blieben immer Einzelfälle, die im Kontext von Geschlecht und sozialem Umfeld existierten.“ Der Vorteil einer geschlechtlichen Vielfalt zeigte sich auch bei den Bezugspersonen der Kinder – nicht zuletzt hinsichtlich geschlechterpädagogischer Möglichkeiten in einem gemischten Team.

Die intensive Blüte des Themas „Gender Mainstreaming in Kindertagesstätten“ während der Projektlaufzeit konnte leider nicht gehalten werden. Das liegt mit auch daran, dass – aus finanziellen Gründen – der Gesamtprozess gestoppt und die Gleichstellungsstelle reduziert wurde. Aus heutiger Sicht sind Genderaspekte in Sindelfinger Kitas vor allem hinsichtlich einer geschlechtersensiblen Sprache und einem Bewusstsein für Differenzierungen geblieben. Daneben wurde flächendeckend dem naturwissenschaftlichen Bereich größerer Stellenwert eingeräumt. Ansonsten sind Gender Mainstreaming und Geschlechterpädagogik der Eigendynamik der einzelnen Einrichtungen überlassen⁹.

Kontakt und Bezug der Dokumentation
Stadt Sindelfingen – Regiebetrieb Kindertagesstätten
Postfach 180
71043 Sindelfingen

regiebetrieb_kita@sindelfingen.de

07031.94-231

www.sindelfingen.de/servlet/PB/menu/1200160_l1/index.html

⁹ Aktiv ist z.B. die Kita Nikolaus-Lenau-Platz – vgl. Fischer, Bianca: Gender Mainstreaming in der Kindertagesstätte. In: AKTIV – Frauen in Baden-Württemberg 3/2011, 6 www.frauen-aktiv.de/aktiv/53/seite6.php

7.2 Stadt Leonberg – Projekt „Weiterentwicklung der Genderqualität im Bereich Kindertageseinrichtungen“

Ein Projekt im Rahmen des Programms „Chancen=Gleichheit. Gleiche Chancen für Frauen und Männer“ der Baden-Württemberg Stiftung.

Die Stadt Leonberg war neben vier weiteren Kommunen ein Standort im Projekt „GeKom – Genderkompetenz im kommunalen Raum“ (Laufzeit November 2007 bis November 2010¹⁰). Dabei ging es darum, unter externer Beratung und Begleitung die geschlechterbezogene Dienstleistungsqualität in Angeboten für Bürgerinnen und Bürger unter die Lupe zu nehmen, zu verbessern und weiterzuentwickeln. Bei der Analyse-Phase in verschiedensten kommunalen Arbeitsfeldern stellte sich in Leonberg heraus, dass ein vergleichsweise überdurchschnittlicher Ausbau des Angebots im Kita-Bereich zu verzeichnen war, was für Bürgerinnen und Bürger vor allem einen Nutzen bei der Vereinbarkeit von Erwerbs- und Familienarbeit stiftet. Darüber hinaus wurden Geschlechteraspekte pädagogisch, konzeptionell oder personell allerdings kaum explizit thematisiert.

Das zeigte sich auch auf schriftlicher Ebene: Im Leitbild „Das Beste für unsere Kinder“ und in der Informationsbroschüre „Tageseinrichtungen für Kinder“ von 2007 wurden Kinder und Eltern gleichsam geschlechtslos dargestellt, das heißt an keiner Stelle als Mädchen und Jungen bzw. als Väter oder Mütter angesprochen. Bei den Fachkräften dagegen wurde ausschließlich mit weiblichen Fachkräften gerechnet, das heißt mit Erzieherinnen oder Leiterinnen – obwohl es ein paar wenige Erzieher, Praktikanten und Zivis gab. Auch das Qualitätsmanagement-System „Quali-Leo“ enthielt keinerlei Geschlechterbezüge.

Vor diesem Hintergrund wurde zusammen mit der Amts- und der Abteilungsleiterin ein Umsetzungsprojekt beschlossen: *„Weiterentwicklung der aufgabenbezogenen Genderqualität im Bereich Kindertageseinrichtungen“* (Schnittstellen-Fokus: Kinder, Eltern) mit den geplanten Elementen

- Erweiterung von Konzeption und Audit im Kontext des QM-Systems „QualiLeo“
- Arbeit mit der Leiterinnenrunde
- Gender Training für Erzieherinnen
- Begleitung einzelner Einrichtungen bei Projekten mit geschlechterbezogenem Ansatz

Als allgemeine Zielsetzung wurde die Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit (dabei insbesondere Fragen der Repräsentation und der Ressourcenverteilung) und der Geschlechterqualität (im Sinn einer geschlechterbezogenen Qualitätsentwicklung) benannt. Darüber hinaus war der Wunsch, dass sich Teams und Einrichtungen mit der (auch geschlechterbezogenen) Individualisierung von Lebensentwürfen, mit dem Verhältnis von Differenz und Kongruenz der Geschlechter sowie mit der Verbesserung von Chancen auf individuelle und Rollen-Vielfalt auseinandersetzen. Im Juni 2008 wurde dann eine entsprechende Projektplanung aufgestellt.

¹⁰ vgl. Kaschuba/Neubauer/Winter/Huber 2011

Ein erster Schritt war es, die städtischen Kita-Leiterinnen über das GeKom-Projekt und das Thema Genderkompetenz in einer Leiterinnensitzung zu informieren. Für alle Beteiligten überraschend war das Interesse der Leiterinnen an diesem Thema sehr groß; gemeinsam wurden bereits auch verschiedene Workshop-Ideen entwickelt. Auf reges Interesse stieß insbesondere das Angebot einer Einrichtungsberatung in den Teams vor Ort: Acht von neun Einrichtungen meldeten ihren Bedarf an Unterstützung und Mitarbeit beim Gekom-Projekt an. Themen und Fragen, die sich in der Diskussion ergeben hatten, waren unter anderem: Wie können wir Väter besser in die Elternarbeit integrieren? Gibt es besonders geeignete Projekte für Jungen und Hilfestellung für eine bessere Elternarbeit bei Eltern mit Migrationshintergrund? Ist unser Raumkonzept, sind unsere Spielmaterialien und Angebote geschlechtergerecht? Welche Freizeitangebote sind für Hortkinder sinnvoll?

Bei der Einrichtungsberatung konnten leider nur zwei Einrichtungen berücksichtigt werden, was zu einer gewissen Enttäuschung bei den anderen führte. Allerdings hatten einzelne Fachkräfte die Möglichkeit, an einem zweiteiligen Seminar „Genderqualität im Bereich Kindertageseinrichtungen“ teilnehmen. Dort wurde zunächst eine allgemeine Einführung in die Gender- oder Geschlechter-Pädagogik geboten, dann sollten „schwierige Jungen“ (z.B. Migrantenjungen) zum Thema gemacht werden. Der zweite Teil widmete sich dem Thema „Gender-Pädagogik und Elternarbeit“ – unter anderem mit der Frage „Wie können wir Väter besser einbeziehen?“ Auch wenn die Perspektive auf Jungen und Väter stärker nachgefragt war, wurde in der Durchführung doch darauf geachtet, die Perspektive auf Mädchen und Mütter nicht zu vernachlässigen. Daneben wurde ein ebenfalls zweiteiliger Workshop für Fachkräfte im Schülerhort sowie ein zweitägiges Seminar zur Erziehungspartnerschaft angeboten, wobei Geschlechteraspekte durchgängig Berücksichtigung fanden. Zum Abschluss wurden die Ergebnisse aus den verschiedenen Veranstaltungen und Projekten wieder in der Leiterinnenrunde vorgestellt und mit dem Blick auf Zukunftsperspektiven diskutiert.

Erfahrungen und Ergebnisse aus der Einrichtungsberatung

In der ersten Einrichtung, einem dreigruppigen Kindergarten, ging es vor allem um eine „Raumberatung“. Dabei sollte geprüft werden, ob das offene Konzept bei den Kindern bekannte geschlechtertypische Verhaltensweisen und die Tendenz zur geschlechtshomogenen Gesellung verstärkt, wo gegebenenfalls Veränderungen im Raumkonzept vorgenommen sowie andere Angebote und Projekte verankert werden sollten. Bei einem Rundgang durch die Einrichtung wurde zunächst die geschlechterbezogene Wirkung der Räume „ohne Kinder“ untersucht, in der anschließenden Beratung wurden Hypothesen über die geschlechterbezogene Nutzung der Räume „mit Kindern“ formuliert. Zwischen den Beratungen wurde das Nutzungsverhalten beobachtet und notiert, so dass Veränderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten abgeleitet werden konnten. Die Tendenz zur geschlechtshomogenen Gesellung, die insbesondere bei den älteren Kindern festzustellen war, und geschlechtertypische Vorlieben sollten dabei nicht etwa unterdrückt werden. Vielmehr sollten Impulse gegen individuelle und geschlechtliche Einseitigkeiten gesetzt werden. Im Folgenden ein Blick auf die Ergebnisse:

„Wir werden uns insgesamt bewusster mit dem Thema geschlechtsspezifische Erziehung auseinandersetzen, zum Beispiel bei Angeboten und Projekten, die wir mit den Kindern gestalten. So ist beim Thema ‚Sport‘, ‚Fußball‘ und ‚Ballett‘ schon irgendwie festgelegt – ‚Ballspiele‘ und ‚Tanz‘ wäre da offener. Ähnliches gilt für ‚Piraten‘ oder ‚Ritter‘.

Der Schwerpunkt in unserer Einrichtung lag allerdings bei der Gestaltung der Räume für Jungen und Mädchen. Hier haben wir gemerkt, dass wir schon auf dem richtigen Weg sind, weil wir die Räume ständig an die veränderten Gruppensituationen anpassen und ihre Bestimmung dann auch verändern. So haben wir die Rollenspielecke neu und geschlechtsoffener konzipiert, vor allem hinsichtlich der Gegenstände und Materialien. Außerdem hat unser Vespertisch die Jungs nicht angesprochen, sie blieben dort nie lange sitzen. Daraufhin hat unser Praktikant, der gerade ein Sozialpraktikum absolviert, sämtliche Deko-Sachen entfernt. Nun beobachten wir, dass sich auch die Jungs länger am Vespertisch aufhalten.

Wir überlegen auch, die Bestimmung der Höhlenbauecke zu verändern in Richtung Rollenspielraum. Zurzeit haben unsere Mädchen diesen Raum besetzt und bauen dort ganz schöne Schlösser für sich als Prinzessinnen. Eine Alternative wäre, die Höhlenbauecke eine Woche für Jungen und danach eine Woche für Mädchen zu öffnen.

Darüber hinaus sehen wir im Moment keinen weiteren Handlungsbedarf. Das wird sich allerdings wohl bald ändern, wenn wieder mehr Mädchen in unseren Gruppen sind. Und um uns die geschlechtsbewusste Erziehung immer wieder ins Blickfeld zu rücken, haben wir dies inzwischen auch in der Konzeption berücksichtigt. Es sind zwar bis jetzt nur einige wenige Sätze, aber der Anfang ist gemacht. Insgesamt ein spannendes Thema, an dem wir weiter dran bleiben wollen, und das für uns genauso selbstverständlich werden soll wie die Bewegungserziehung oder die Gesundheitserziehung. Das soll eigentlich immer in unsere Arbeit einfließen, auch ohne ganz speziell zum Projektthema gemacht zu werden.“

Für die Einrichtungsberatung in einer zweiten, viergruppigen Einrichtung, ergaben sich die Themen daraus, dass das Konzept vor kurzem auf offene Gruppen umgestellt worden war. Deshalb sollte überprüft werden, ob 1. der neue Tages- und Wochenplan sowohl für Mädchen als auch für Jungen geeignet ist, 2. welche Auswirkungen die Öffnung des Gruppensystems auf Jungen und Mädchen hat, 3. wo welche Angebote für welche Kinder stattfinden und 4. ob es Brennpunkte in den Räumlichkeiten gibt, die oft zu Konflikten führen. Diskutiert wurde weiter auch, ab mehr männliches Personal in der Einrichtung generell von Vorteil wäre.

Bei der Beratung fiel auf, dass die Projektangebote zwar für die Interessen von beiden Geschlechtern ausgerichtet sein sollen, thematisch allerdings nicht einfach geschlechtsneutral sind: „Piraten“, „Dinos“, „Ritter“, „Autos“, „Weltraum“ sind eher männlich konnotiert, „Bauernhof“, „Pferde“ und „Waldtiere“ dagegen eher weiblich. Solche Projektthemen, die Mädchen und Jungen vermutlich unterschiedlich ansprechen, sind nicht prinzipiell verkehrt. Allerdings muss dann besonders darauf geachtet werden, dass Rollenklischees (Matrose und Seejungfrau, Ritter und Burgfräulein) nicht noch verstärkt werden, und dass Jungen wie Mädchen gleiche Bildungs- und Beteiligungschancen haben. Außerdem wäre auf eine angemessene Mischung aus eher „männlichen“ und „weiblichen“ sowie geschlechteroffenen Projektthemen zu achten. In der Einrichtung wurde dem auch durch die Einführung von Mädchen- und Jungentagen begegnet, außerdem wurde ein Teil der Projekte in geschlechtshomogenen Gruppen durchgeführt: ein Piratenprojekt nur für Jungen, ein Piratenprojekt nur für Mädchen.

Bei der Untersuchung der Räumlichkeiten und des Nutzungsverhaltens gab es eine ganze Reihe von Beobachtungsergebnissen: Die Bauecke war mit mehr Jungen, die Konstruktionsecke „zu viel“ mit Jungen besetzt. Jungen hielten sich häufiger dort auf, wo großräumige Bewegung möglich (Rhythmikmulde, Flur, Garten). Auf dem neuen Spielplatz spielten die Jungen Fußball und im Haus am Tischkicker. Jungen neigten dazu, sich bestimmten Aufgaben, wie etwa Aufräumen und Tischdienst zu entziehen, während Mädchen für diese Aufgaben eher zugänglich waren. Die Rollenspielecke wurde zunehmend mit Mädchen besetzt; im Kreativbereich und bei freien Bastelangeboten waren mehr Mädchen als Jungen. Die Jungen müssen hier viel mehr zu einer Teilnahme motiviert werden. An der Werkbank und im Forscherzimmer zeigten dagegen sowohl Mädchen als auch Jungen großes Interesse. In den Stuhlkreisen schienen Jungen unkonzentrierter und unaufmerksamer als Mädchen zu sein. Rückzugsmöglichkeiten für sie einzurichten gestaltete sich als schwierig, weil diese dann oft als Tobeecke genutzt wurden. Die Jungen schienen ihre Grenzen und mögliche Gefahrenquellen nicht so schnell zu erkennen. Die Mädchen dagegen suchten öfters die Nähe der Erzieherinnen – bei pädagogischen Angeboten, aber auch zum Kussheln, Schmusen, auf dem Schoß sitzen.

Nach dieser Bestandsaufnahme entschied sich das Team dann, bei der Weiterentwicklung zunächst vor allem raumbezogen anzusetzen:

„Vor Ort wurden dann einzelne Spielbereiche aufgesucht und hinterfragt. Wie können wir sie so gestalten, dass sie für beide Geschlechter interessant sind? Warum sind die Jungs nie in der Rollenspielecke? Dabei wurde ganz praktisch das vorhandene Spielmaterial angeschaut und in drei Bereiche – ‚männlich‘, ‚weiblich‘, ‚neutral‘ – sortiert. Wir mussten dann feststellen, dass es fast keine ‚männlichen‘ Verkleidungsaccessoires gibt. Nun hat man auch Kravatten, Männerschuhe, Werkzeug, Hemden in die Rollenspielecke hinzugefügt – und die Jungs spielen häufiger dort.

Im Kreativbereich war zu wenig Material, das auch Jungs ansprechen könnte, zum Beispiel Materialien zum Bauen und Gestalten, aber auch gröbere Materialien, nicht nur Mandala-Ausmalbilder. Es wurden daraufhin große Pinsel, Kartons usw. angeschafft. Außerdem wurde versucht, Jungen über ihre speziellen Interessenbereiche an den Kreativbereich heranzuführen – nicht Blumen malen, sondern auch Technisches. Eine Idee war es, neben oder statt Reproduktionen, die schon lange hängen (Cézanne, Monet, Van Gogh), etwa auch künstlerische Fotografien von Hochhäusern, Technik usw. zu präsentieren.

Umgekehrt hielten sich die Mädchen selten in der Bauecke auf. Auf Nachfrage stellte sich heraus, dass bislang noch nie ein gezieltes Angebot in der Bauecke statt gefunden hatte. Nun wurde zusätzlich Spielzeug angeschafft, das eher auch Mädchen gefällt (Bausteine mit Glitzer, Playmobil ‚Familie‘). Als nächstes soll dann ein gezieltes Projekt in der Bauecke stattfinden.“

In einer dritten Einrichtung mit Kindern zwischen zwei und fast 14 Jahren konzipierte das Team ein eigenständiges Projekt, das mit einer Einrichtungsanalyse begann. Danach wurde ein Fragebogen zur Geschlechtererziehung konzipiert und an alle Eltern verteilt. Aufgrund des hohen Rücklaufs konnten einige interessante Ergebnisse gewonnen werden, die wiederum in der Elternarbeit zurückgespiegelt wurden. So stellte sich heraus, dass Kinder sehr oft geschlechtsspezifische Geschenke erhalten, mit Vätern und Müttern ganz unterschiedlich Dinge tun usw. In der Folge wurde ein Vater-Kinder-Basteltag angeboten, der sehr gut ankam. Ein weiterer Projektteil waren geschlechtergemischte und -getrennte Angebote. Geschlechtergemischt wurde etwa in der Umgebung erforscht, ob Straßennamen eher männlich oder weiblich sind. Dabei stießen die Kinder auf das Phänomen, dass im öffentlichen Raum viel mehr Männernamen auftauchen, was Anlass für intensive Gespräche war. Einige geschlechtergetrennte Angebote machten „Werkzeuge“, „Farben“, „Turm bauen“ und „Tanzen“ zum Thema. Dabei konnten interessante Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wo unterschiedliche – wo aber auch ähnliche oder gleiche Zugänge für Jun-

gen und Mädchen bestehen. In einer Nachbesprechung mit der externen Beratung ging es dann unter anderem darum, wie solche positiven Ansätze und Ergebnisse weitergeführt werden können – zum Beispiel mit mehr Werkangeboten für Mädchen.

Elemente des Gender-Projekts

- Teamreflexion und Situationsanalyse
- Fragebogen an die Eltern
- Elterngespräche und Elternabend
- spezielles Angebot für Väter
- Gespräche und Gesprächsrunden mit den Kindern
- geschlechtergemischte und geschlechtergetrennte Angebote
- phasenweise geschlechtergetrennte Raumnutzung
- Abschluss-Auswertung

Ergebnisse und weitere Verankerung

Das GeKom-Projekt in den Leonberger Kindertageseinrichtungen zeigte, dass es bislang sehr stark am Team und an der Einstellung einzelner Teammitglieder lag, ob vor Ort Genderkompetenz ausgebildet war. Oftmals wurde der fachliche „State of the Art“ durch das „Bauchgefühl“ einzelner angezweifelt oder nicht akzeptiert. Bei den Fortbildungen im Hort- und im Elementarbereich war allerdings festzustellen, dass für das Thema großes Interesse vorhanden ist. Ein geschlechtertheoretischer Input wurde dabei von manchen als zu komplex angesehen. Als es aber um praktische Fragen ging waren alle sehr interessiert: „Was mache ich mit einem Jungen, der alles in der Bauecke zerstört?“ – „Kommen bei uns nicht die Mädchen zu kurz?“ – „Warum sind die Jungs immer so laut?“

In Zukunft soll eine geschlechterpädagogische Perspektive, können Genderkompetenz und Geschlechtergerechtigkeit nicht dem Geschmack der einzelnen Fachkräfte überlassen werden. Die Notwendigkeit, auf das Gender-Thema in „QualiLeo“ einzugehen, ergibt sich ja fast zwangsläufig aus der Arbeit und den Erfahrungen in diesem Projekt. Dabei kann entweder im trägerspezifischen Teil ein Kapitel zum Thema „Geschlechterpädagogik“ eingefügt werden, oder gemeinsam mit den freien Trägern und der trägerübergreifenden Planungsgruppe im für alle Einrichtungen verbindlichen Teil der Konzeption auf das Thema hingewiesen werden.

Darüber hinaus sollen sämtliche neuen Dokumente – Elternbriefe, QualiLeo-Ergänzungen, die trägerspezifischen Handbücher usw. – sowohl sprachlich wie auch inhaltlich unter Gender-Gesichtspunkten verfasst werden. Anregungen bietet hier auch der Leitfaden „Fair in der Sprache“, den die Stadtverwaltung Leonberg im Rahmen des GeKom-Projekts erstellt hat.

In der Überlegung ist auch, ob nicht von Trägerseite her gefordert werden sollte, dass sich jede Einrichtung mindestens einmal etwa ihr Raumkonzept und ihre Funk-

tionsbereiche analysiert (z.B. an einem pädagogischen Tag). „Das Bewusstsein für Geschlechterpädagogik könnte so bei allen geschärft und verbreitert werden. Insgesamt hat das Projekt dann nicht nur geschlechtsbezogen förderliche Auswirkungen auf die Teams in den einzelnen Einrichtungen, sondern auch auf unseren „Kunden“ – bei uns die Zielgruppe der Kinder und Eltern.“

„**GeKom – Gender-Kompetenz im kommunalen Raum**“ war ein Projekt der Baden-Württemberg Stiftung, das im Rahmen des Programms „Chancen=Gleichheit. Gleiche Chancen für Frauen und Männer“ der Baden-Württemberg Stiftung durchgeführt wurde. Das Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Senioren und das Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg begleiteten das Programm und waren von der Baden-Württemberg Stiftung mit der Projekträgerschaft beauftragt. Weitere Informationen unter www.bwstiftung.de

Kontakt

Stadt Leonberg – Abteilung städtische Kindertageseinrichtungen

Ute Keilbach

Postfach 1753

71226 Leonberg

kei@leonberg.de

07152 990-2470

7.3 Projekt „Gendersensitive Erziehung im Kindergarten“ – Situations- und Bedarfsanalyse einer geschlechterreflektierenden Pädagogik in der frühkindlichen Bildung“

Ein Projekt im Rahmen des Programms „Chancen=Gleichheit. Gleiche Chancen für Frauen und Männer“ der Baden-Württemberg Stiftung.

Das Forschungsprojekt¹¹ (Laufzeit Januar 2007 bis September 2010) zielte die Analyse des Standes und Bedarfs einer geschlechterreflektierenden Pädagogik in baden-württembergischen Kindergärten. Mit der Studie wurden Träger von Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg im Hinblick auf ihre expliziten und impliziten Annahmen über Möglichkeiten und Erfordernisse einer geschlechtergerechten Erziehung und Bildung befragt. Von zentralem Interesse für das Projekt waren weiterhin die Fragen, wie die geschlechtsspezifisch bezogenen Problemwahrnehmungen und Bewältigungsstrategien von Erzieherinnen und Erziehern im Kindergarten aussehen, welchen Orientierungsmustern diese selbst unterliegen und inwieweit sie die Umsetzung einer gendersensitiven Erziehung im Kindergartenalltag beeinflussen.

Bei der Erhebung bei Trägern von Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg im Jahre 2008 wurden folgende Aspekte – immer mit dem Fokus auf die Relevanz für eine gendersensitive Erziehung – abgefragt: Personalentwicklung, Angebote in den Kindergärten, pädagogische Konzeption und Unterstützungswünsche. Hier einige Ergebnisse aus der Befragung der Träger von Kindertageseinrichtungen:

Wunsch nach einem höheren Anteil an männlichen Erziehern

Bei nahezu allen Trägern besteht der Wunsch nach einem höheren Männeranteil beim pädagogischen Personal, das heißt es stellt sich gar nicht die Frage ob, sondern ausschließlich wie dieser Wunsch erfüllt werden kann. Nur jeder dritte Träger bemüht sich aktiv um männliche Mitarbeiter, wobei die Träger in städtischen Gemeinden deutlich engagierter sind (55%) als die in ländlichen Gemeinden (23%). Es stellt sich also die Frage nach den Gründen, weshalb sich Träger nicht oder nicht gleichermaßen engagieren: Liegt es an unbefriedigenden Erfahrungen bei der Suche nach männlichen Mitarbeitern und entsprechender Resignation? Sehen sich die Beteiligten als nicht zuständig, bzw. als Leidtragende gesellschaftlicher und struktureller Gegebenheiten (zum Beispiel geringe soziale Anerkennung für männliche Erzieher, unattraktive Bezahlung)? Oder wissen Träger und Einrichtungsleitungen eventuell nicht, auf welche Weise sie selbst aktiv werden können? Ganz gleich, welcher dieser Gründe zutreffen mag, jeder zweite Träger wünscht sich diesbezüglich Unterstützung.

¹¹ vgl. Eble, Karin: Forschungsbericht „Gendersensitive Erziehung im Kindergarten“. Hg.: Baden-Württemberg Stiftung. Stuttgart 2010; Eble, Karin: Eine Situations- und Bedarfsanalyse. In: AKTIV – Frauen in Baden-Württemberg 3/2011, 9 www.frauen-aktiv.de/aktiv/53/seite9.php

Geschlechterdifferenzierende Pädagogik in der Praxis

Jeder fünfte Träger gibt an, dass in seinen Einrichtungen Handlungsansätze geschlechterdifferenzierender Pädagogik realisiert werden und diese auch Eingang in die Konzeptionen gefunden haben, bzw. bald finden werden. Einrichtungen in städtischen Gemeinden haben hier einen klaren Vorsprung, bei jeder zweiten wird geschlechterdifferenzierend gearbeitet, in den ländlichen Gemeinden sind es lediglich 15%. Eine große Mehrheit (87%) setzt sich im Rahmen der pädagogischen Arbeit für die Überwindung traditioneller Geschlechtervorstellungen ein und sieht es als wichtige Aufgabe, geschlechterbedingten Ungleichheiten entgegenzutreten (81%).

Unterschiedliche Sichtweisen gibt es bei der Haltung zur Auflösung von Bereichen, die traditionell entweder Jungen oder Mädchen zugeordnet werden (zum Beispiel Bauecke, Puppenecke). So gibt es Träger (31%), die sich um eine Auflösung bemühen; auf der anderen Seite lehnen dieses viele ab, oft in Verbindung mit der Bemerkung, dass all diese Bereiche von beiderlei Geschlecht genutzt werden – was als Hinweis darauf gelten könnte, dass alte geschlechtsspezifische Zuordnungen schon viel von ihrer Gültigkeit verloren haben.

Dass es trotz der Verabschiedung von traditionellen Geschlechtervorstellungen notwendig ist, eine geschlechterdifferenzierte Pädagogik zu betreiben, dieser Meinung sind eher Träger aus städtischen Gemeinden: 38% von ihnen sind der Auffassung, dass eine Pädagogik, die zwischen Mädchen und Jungen unterscheidet, nicht erforderlich ist; bei den Trägern aus den ländlichen Gemeinden sind dies 61%. 80% der städtischen Träger möchten durch eigenständige Angebote für Mädchen und Jungen auf deren unterschiedliche Bedürfnisse eingehen; bei den ländlichen Trägern sind es nur noch 58%.

Elternarbeit

Große Einigkeit herrscht hinsichtlich einer verstärkten Einbindung von Vätern in das Kindergarten-Geschehen: Bei nahezu allen Trägern wird versucht, sie zu mehr Mitarbeit zu aktivieren. Offen bleibt, wie das geschieht, wie groß der Erfolg solcher Bemühungen ist und welchen Effekt dieses letztendlich hat. Kulturelle Prägungen von Kindern und Eltern werden als ein bedeutender Einflussfaktor einer gendersensitiven Pädagogik gesehen. 85% aller Träger bestätigen, dass sich die geschlechterbezogenen Vorstellungen je nach kulturellem Hintergrund stark unterscheiden. Diesem Sachverhalt wird in den Einrichtungen nach deren Angaben dadurch Rechnung getragen, indem kulturell geprägte Geschlechtervorstellungen reflektiert und nicht pauschalisiert werden (79%).

Zuständigkeit

Da etwaige fachliche Begleitung zur Genderthematik zielgerichtet geleistet werden sollte, ist es wichtig zu wissen, wer sich bei Trägern und Einrichtungen hauptsächlich für die Umsetzung geschlechterbezogener Inhalte einsetzt. Laut den Befragten sind es am häufigsten ganze Teams (52%); oft aber auch nur bestimmte Personen, wie einzelne Erzieherinnen (37%) oder die Leitungskraft (23%). 14% der Befragten gaben an, dass sich der Träger für die Umsetzung einsetzt.

Qualifizierung

Etwa jede zehnte Trägereinrichtung hat *interne* Fortbildungen zum Thema „geschlechterbezogene Pädagogik“ angeboten und bei jedem fünften hat das pädagogische Personal an entsprechenden *externen* Fortbildungen teilgenommen. Auch hier scheinen die Träger in städtischen Gemeinden weitaus näher an der Thematik zu sein (intern 26%; extern 42%) als in den ländlichen Gemeinden (intern 3%; extern 13%). Am häufigsten wurde bisher an Fortbildungen teilgenommen, die sich auf die Umsetzung einer geschlechtergerechten Pädagogik im Allgemeinen beziehen. Fortbildungen mit einem theoretischen Fokus (z.B. Gender Mainstreaming, Geschlechtertheorien) wurden bisher kaum wahrgenommen.

Der Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Genderthematik ist groß: Zwei Drittel der Träger wünschen sich Anregungen zur Integration geschlechterbezogener Inhalte und Methoden, vor allem in Form von Handreichungen für die praktische Umsetzung (89%). Fortbildungen, sowie die Unterstützung bei der Implementierung der Genderthematik in die pädagogischen Konzeptionen, stehen bei der Hälfte der befragten Institutionen auf der Wunschliste.

„Gendersensitive Erziehung im Kindergarten – Situations- und Bedarfsanalyse einer geschlechterreflektierenden Pädagogik in der frühkindlichen Bildung“ war ein Projekt der Baden-Württemberg Stiftung, das im Rahmen des Programms „Chancen=Gleichheit. Gleiche Chancen für Frauen und Männer“ der Baden-Württemberg Stiftung durchgeführt wurde. Das Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Senioren und das Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg begleiteten das Programm und waren von der Baden-Württemberg Stiftung mit der Projektträgerschaft beauftragt.

Weitere Informationen unter www.bwstiftung.de

Kontakt
Kommunikation und Medien e.V.
Karin Eble
Stühlingerstraße 8
79106 Freiburg

kf.eble@googlemail.com
0761.292 81 97-3
www.kommunikation-und-medien.de

7.4 Pädagogische Hochschule Heidelberg – Forschungsprojekt „Männer in Kindertageseinrichtungen“

In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion rückt die frühkindliche Bildung immer mehr in den Fokus. Dabei wächst auch das Bewusstsein über die Bedeutung der Genderthematik schon in Kindertageseinrichtungen. Die mangelnde Präsenz von Männern in der privaten und öffentlichen Erziehung insgesamt wie auch im Elementarbereich wird zunehmend als problematisch betrachtet, sie ist verstärkt Gegenstand politischer und öffentlicher Diskussionen. Aktuell entstehen neue Projekte und es sind vielfältige Bemühungen zu verzeichnen, um den Anteil von Männern bzw. Erziehern in Kindertageseinrichtungen zu erhöhen. So formuliert das Bundesfamilienministerium den neuen Handlungsschwerpunkt „Rollenbilder erweitern – Neue Perspektiven für Männer“ und plant langfristige Projekte für mehr männliche Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen¹².

Projektskizze

Da es bisher in Deutschland kaum Forschungsergebnisse zum Thema „Männer in Kindertageseinrichtungen“ gibt, wurde dazu an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg unter der Leitung von Prof. Dr. Hermann Schöler ein Dissertations- und Forschungsprojekt begonnen¹³. Dabei interessiert vor allem, welche Bedingungen dazu beitragen können, den Männeranteil an Auszubildenden sowie ihren Verbleib in diesem für die kindliche Entwicklung wichtigen Bildungsbereich zu erhöhen. Fragestellungen dabei sind unter anderem:

- „Was motiviert Männer, diesen Beruf zu ergreifen?“
- „Welches Rollenverständnis haben Männer und Frauen im Erzieherberuf?“
- „Welches Männlichkeitsbild haben Erzieher und Erzieherinnen?“
- „Was denken Frauen und Männer über Männer im Erzieherberuf?“
- „Welche Bedeutung haben Männer im Alltag von Kindern?“

Zur Exploration der Situation und der Arbeitsbedingungen für männliche Pädagogen in Kindertageseinrichtungen in Deutschland werden in Kooperation mit dem Forschungsprojekt „elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ an der Universität Innsbruck¹⁴ die beiden folgenden Personengruppen befragt:

- Fachschüler und Fachschülerinnen in der Ausbildung zum Erzieher bzw. zur Erzieherin und
- berufstätige Erzieher und Erzieherinnen

Auf diese Weise werden zukünftige wie auch bereits berufstätige Erzieher gleichzeitig in den Blick genommen. In beiden Gruppen kommen auch die weiblichen Kolleginnen der befragten Männer zu Wort, sie können über ihre Einstellungen und Erfahrungen bezüglich der Zusammenarbeit mit Männern berichten. Der Fokus der Studie

¹² www.esf-regiestelle.eu/content/mehr_maenner_in_kitas/index_ger.html

¹³ Stand 2011

¹⁴ www.uibk.ac.at/psyko/forschung/elementar/index.html.de

liegt auf den Motiven der Berufswahl, der Berufszufriedenheit und dem Umgang mit der besonderen Rolle als Mann in einem weiblich geprägten Berufsfeld.

Ziel ist es zum einen, Erkenntnisse ableiten zu können, wie sich die Berufswahlmotive und Einstellungen der Männer zum Erzieherberuf in den beiden Gruppen unterscheiden und über die Zeit verändern. Dazu wird untersucht, welche familiären und außerfamiliären Bedingungen dazu beitragen, dass Männer nach der Ausbildung auch wirklich im Kita-Bereich berufstätig werden und weiter im Beruf verbleiben. Zum anderen soll analysiert werden, welchen Bildungsweg die Männer beschritten haben, mit welchen Herausforderungen sie konfrontiert wurden und welche Erfahrungen sie sowohl in der Ausbildung als auch im Berufsalltag als Mann in einer „Frauendomäne“ machen. Durch den Einbezug von Frauen in die Untersuchung können auch geschlechtsspezifische Unterschiede herausgearbeitet werden.

Durchführung der Befragung

Um eine möglichst repräsentative Stichprobe zu gewinnen, wird zur Befragung der Gruppe der Auszubildenden ein *Onlineverfahren* genutzt. Mit Unterstützung der Kultusministerien der Länder konnten bisher deutschlandweit 415 Fachschulen für Sozialpädagogik kontaktiert werden. Bisher wurden bundesweit knapp 1.300 Fachschüler und Fachschülerinnen befragt, davon sind etwa 26% männlich. Aus der Auswertung dieser Stichprobe liegen erste Zwischenergebnisse vor. Zum Ende des Jahres 2010 soll die Befragung abgeschlossen werden.

In einem zweiten Schritt werden derzeit die berufstätigen Erzieher und Erzieherinnen in der Metropolregion Rhein-Neckar per Fragebogen befragt. Um möglichst viele der männlichen pädagogischen Fachkräfte in Kitas in dieser Region zu erfassen, wurden alle öffentlichen, kirchlichen und privaten Kindertageseinrichtungen in den drei Städten Ludwigshafen (Rheinland-Pfalz), Mannheim und Heidelberg (Baden-Württemberg) kontaktiert. Auch diese Befragung wird zum Ende des Jahres abgeschlossen. Darüber hinaus ist beabsichtigt, im Anschluss möglichenfalls noch Interviews mit männlichen Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen durchzuführen, um ein genaueres Bild ihrer Situation bekommen zu können. Mit ersten Gesamtergebnissen ist im Frühjahr 2011 zu rechnen.

Erste Zwischenergebnisse der Befragung der Auszubildenden

Einstellungen zum Beruf: Sowohl Männer als auch Frauen schätzen ihre Jobaussichten recht optimistisch ein, wobei die Männer sie noch besser bewerten als die Frauen. Dabei scheint es für Männer weniger attraktiv zu sein, dass der Beruf auch Teilzeitbeschäftigung ermöglicht. Männer geben häufiger an als Frauen, dass sie die Arbeit mit kleinen Kindern herausfordernd und anstrengend finden. Eine berufsnaher Familienbiografie begünstigt auch bei Männern die Entscheidung, Erzieher zu werden – über 70% der Befragten beider Geschlechter haben Erzieher oder Erzieherinnen in ihrer nahen oder weiteren Verwandtschaft bzw. Bekanntschaft.

Die Reaktionen von Gleichaltrigen auf die Entscheidung der Befragten für die Erzieherausbildung sprechen für ein insgesamt schlechtes Image des Berufs: Nur maxi-

mal ein Drittel der Befragten hat positive Reaktionen der Freunde und Bekannten auf ihre Ausbildungsentscheidung erfahren. Dabei zeigt sich, dass Männer etwas mehr mit Vorurteilen ihrer männlichen Peergruppe zu kämpfen haben, wenn sie sich für diesen Beruf entscheiden.

Begründungen für eine Steigerung des Männeranteils: Fast 70% der Fachschüler und Fachschülerinnen stimmen voll zu, dass es mehr Männer in Kitas geben sollte, damit Kinder beide Geschlechter im Alltag erleben können. Dabei stimmt knapp die Hälfte voll zu, dass Männer besonders wichtig für Jungen sind, wogegen nur etwa 40% voll zustimmen, dass Männer auch wichtig für Mädchen sind. 44% der Befragten stimmen dagegen voll zu, dass eine Steigerung des Männeranteils wichtig ist, weil viele Kinder heute ohne Vater aufwachsen.

Bezüglich der **Erfahrungen als Mann in Kitas** (während der Praktika in oder vor der Ausbildung) macht die Mehrheit der Männer überwiegend positive Angaben. So stimmen fast 70% voll zu, dass sie von den Kolleginnen begeistert begrüßt wurden. Gleichzeitig gibt es immerhin an die 15%, die schon mit Skepsis, Misstrauen oder sogar dem Verdacht auf sexuellen Missbrauch konfrontiert wurden. Die daraus entstehenden Irritationen könnten für einige Männer eine Berufswahlbarriere darstellen.

Vorläufiges Fazit

Die Ergebnisse der Befragung im Onlineverfahren vermitteln einen ersten Eindruck, mit welchen Motiven, Herausforderungen und Vorurteilen die Wahl des Erzieherberufs für Männer verbunden ist. Barrieren für Männer auf dem Weg zum Erzieher scheinen das veraltete, stereotype Berufsbild, Geschlechterhierarchien und der „Generalverdacht“ (im Zusammenhang mit sexuellem Missbrauch) darzustellen. Die weiteren Auswertungen werden zeigen, welche Chancen die verstärkte Beschäftigung von Männern in Kitas aber auch beinhaltet. Die Professionalisierung des Berufs und die Qualifizierung von Männern *und* Frauen könnten erste wichtige Schritte sein, bei mehr Männern das Interesse für diesen Beruf zu wecken. Denn die heutigen Anforderungen an die Arbeit in Kitas erfordern zunehmend *geschlechtsunspezifische* Kompetenzen und können nicht durch eine „professionelle Vater- oder Mutterschaft“ abgedeckt werden (Holger Brandes).

Kontakt
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Isabelle Keppler, Dipl.-Psych.
Keplerstr. 87
69120 Heidelberg

keppler@ph-heidelberg.de

06221/477-425

www.ph-heidelberg.de

7.5 Konzept-e für Bildung und Soziales GmbH Stuttgart – Praxisprojekt „eMANNzipation – Kita sucht Mann“

Mehr männliche Erzieher für Kindertagesstätten zu gewinnen, ist das Ziel des Modellprogramms „MEHR Männer in Kitas“, das das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und der Europäische Sozialfonds (ESF) der Europäischen Union seit 2011 fördern. Bundesweit waren in 2011 laut der Berliner Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ 3,5 Prozent des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten männlichen Geschlechts, in Baden-Württemberg 2,8 Prozent. Nur Bayern, das Saarland, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen liegen noch darunter. Die Landeshauptstadt Stuttgart allerdings gilt mit 6,8 Prozent männlichen Erziehern wie auch Freiburg mit bereits 8,5 Prozent als „Leuchtturm“.

Modellprogramm „MEHR Männer in Kitas“

Um Männern und Jungen den Erzieherberuf näher zu bringen, setzt ein Projektteam bei der Konzept-e für Bildung und Soziales GmbH in Stuttgart die dreijährige Kampagne „eMANNzipation – Kita sucht Mann“ um, die im Januar 2011 startete¹⁵. Die Aktion ist Teil des gleichstellungspolitischen Modellprogramms „MEHR Männer in Kitas“.

„MEHR Männer in Kitas“ – das sind 16 Modellprojekte mit 1.300 Kindertageseinrichtungen in 13 Bundesländern, die mit insgesamt gut 13 Millionen Euro gefördert werden. Bis Ende 2013 werden sie Wege finden, mehr männliche Fachkräfte für Kitas zu gewinnen. In Baden-Württemberg wird die Konzept-e für Bildung und Soziales GmbH Stuttgart gefördert.

Eine Vielzahl unterschiedlicher Projekte und Maßnahmen, wie Schüler-Praktika, Schnuppertage, Freiwilligendienste und Programme für Mentorinnen und Mentoren werden eingesetzt und ausgewertet. Hinzu kommen aktive Väterarbeit, die Auseinandersetzung mit dem Thema „Geschlecht“ sowohl während der Berufsfindung junger Männer wie auch im Kita-Alltag. Runde Tische und Netzwerke männlicher Erzieher werden dazu beitragen, in ganz Deutschland mehr Männer für den Beruf des Erziehers zu gewinnen. Die Erfahrungen aus den Modellprojekten werden nach Projektende an andere Kita-Träger weitergegeben.

Kindertagesstätten und Grundschulen sind in der Regel „weibliche“ Domänen. Kinder brauchen jedoch männliche und weibliche Vorbilder. Insbesondere für die Jüngsten seien Männer als Rollenmodelle sehr wichtig, sagen Fachleute. Das Modellprogramm „MEHR Männer in Kitas“ will mit unterschiedlichen Maßnahmen das „männliche“ Interesse am Erzieherberuf wecken sowie die Perspektiven für Männer und Frauen in Kindertageseinrichtungen verbessern. Mehr als 70 Träger hatten sich um eine Teilnahme an dem Projekt beworben. 16 Träger wurden ausgewählt, darunter die Konzept-e für Bildung und Soziales GmbH als einziger Träger in Baden-Württemberg. Nach Abschluss des Programms Ende 2013 sollen die Erfahrungen

¹⁵ vgl. Hamm, Birgit: Starke Kinder durch starke Erzieher. In: AKTIV – Frauen in Baden-Württemberg 3/2011, 8 www.frauen-aktiv.de/aktiv/53/seite8.php

aus den Modellregionen auf andere Träger und Regionen übertragen werden, um dem auf EU-Ebene diskutierten Ziel von 20 Prozent männlichen Erziehern in Kitas näher zu kommen.

Reflexion der Gender-Thematik

In einem Trägerverbund betreibt Konzept-e bundesweit 27 Kinderhäuser und hat mit 15 Prozent schon jetzt einen vergleichsweise hohen Männer-Anteil. Es sind mehr als 50 männliche Erzieher bei den verschiedenen Trägervereinen angestellt. Die Erfahrung zeigt, dass sie als Bereicherung erlebt werden, sowohl von den Erzieherinnen als auch von Kindern und Eltern: Sie bringen neue pädagogische Ideen ein und erhöhen die Vielfalt an spielerischen Angeboten. So zumindest der „oberflächliche Eindruck“. Ob die Annahme tatsächlich stimmt, dass männliche und weibliche Erzieher unterschiedlich agieren, erforscht derzeit ein interessantes Projekt der Evangelischen Hochschule Dresden um Prof. Holger Brandes¹⁶. Die „Tandemstudie“ beobachtet und vergleicht Erzieher und Erzieherinnen bei ihrer täglichen Arbeit.

Mehr männliche Erzieher in den Kindertagesstätten stellen die Kita-Teams aber auch vor neue Herausforderungen. Entscheidend ist dabei eine Sensibilisierung und ständige Reflexion der Gender-Thematik in den Teams, in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Sonst besteht die Gefahr, dass sich eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung einschleicht und die Gender-Thematik nicht Eingang in die pädagogische Arbeit findet. Dafür brauchen die Erzieherinnen und Erzieher natürlich die entsprechenden Kompetenzen. Auch die Räumlichkeiten und das Spielmaterial gilt es mit Blick auf die Geschlechterreflexivität zu überprüfen.

Im Projektzeitraum haben bereits mehrere Qualitätswerkstätten stattgefunden: Erzieher und Erzieherinnen haben sich zunächst getrennt über ihr Berufsbild und ihr Rollenverständnis Gedanken gemacht. In einer gemeinsamen Qualitätswerkstatt sollen in 2013 die Ergebnisse dann zusammen geführt werden. Neben Genderpädagogik wird dabei auch der Umgang mit dem sogenannten „Generalverdacht“¹⁷ Thema sein. Insgesamt soll der Gender-Mainstreaming-Ansatz im pädagogischen Konzept wie in der Unternehmenskultur verankert werden.

Starke Typen für starke Kinder

Das Thema „MEHR Männer in Kitas“ ist seit Start des Projekts in zahlreichen Medienberichten aufgegriffen worden. In Stuttgart werden mit der Imagekampagne „Starke Typen für starke Kinder“ gezielt junge Männer angesprochen. Kino- und Plakatwerbung und die Website www.erzieher-werden.de wirbt für den Erzieherberuf und motiviert für ein Praktikum in einer Kita. Denn Studien zeigen, dass viele Männer den Einstieg in soziale Berufe über Praktika, früher den Zivildienst oder über ein freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) finden. Mehr als 100 Anrufe gingen nach der ersten Kampagnenphase ein. Rund 40 junge Männer machten in 2012 ein Praktikum oder

¹⁶ vgl. Brandes, Holger; Andrä, Markus; Röseler, Wenke: Das „Männliche“ in der Erziehung. Geschlechtsspezifisches Erziehungsverhalten und männliches Rollenvorbild. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ 2012, 151 - 166

¹⁷ die Aufgabe der Unschuldsvormutung gegenüber männlichen Erziehern hinsichtlich einer Gefährdung von Kindern durch sexuelle Übergriffe

FSJ in den element-i-Kinderhäusern. Viele Anfragen kamen jedoch auch von Quereinsteigern, das heißt Männern, die bereits einen Erstberuf haben. Hier fehlt es landesweit noch an Qualifizierungsmöglichkeiten oder finanziell geförderten Umschulungsmaßnahmen. Ein Projekt-Schwerpunkt in 2013 wird deshalb die Erarbeitung eines Konzepts zur Qualifizierung von Quereinsteigern sein.

Natürlich steht in 2013 auch wieder die Teilnahme am bundesweiten Boys' Day auf dem Projektplan. Die Zahl der interessierten Jungs hat sich von Jahr zu Jahr gesteigert. Waren es in 2011 noch 31 Teilnehmer, nahmen 2012 schon 72 Schüler am Boys' Day teil und schnupperten einen Tag lang in die element-i-Kinderhäuser hinein. Die Schüler werden an diesem Tag ausschließlich von männlichen Erziehern betreut.

Ausbildungssituation

Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher in Baden-Württemberg bestand bis vor kurzem aus zwei Jahren Erzieher-Fachschule und einem dritten Jahr, dem sogenannten Anerkennungsjahr. Die Auszubildenden erhielten erst im Anerkennungsjahr ein Gehalt, zum Teil mussten sie in den ersten beiden Jahren ein Schulgeld bezahlen. Damit war die Ausbildung im Vergleich zu vielen anderen Lehrstellen unattraktiv. Konzept-e entwickelte deshalb im Rahmen des Modellprogramms „MEHR Männer in Kitas“ eine Konzeption für eine praxisintegrierte, bezahlte Fachschule, d.h. Theorie- und Praxisphasen in den Kitas wechseln sich ab und die Fachschüler erhalten ein Ausbildungsgehalt von 800 bis 900 Euro. 2011 ging die „Freie Duale Fachschule für Pädagogik“ mit 13 Fachschülern an den Start, darunter vier Männer. Allerdings: Es war „nur“ der Abschluss staatlich anerkannte/r Erzieher/-in mit dem Schwerpunkt Jugend- und Heimerziehung möglich.

Seit 2012 ist es nun im Rahmen eines Schulversuchs des Kultusministeriums auch möglich, die praxisintegrierte Ausbildung (PIA) zum/r staatlich anerkannten Erzieher/-in zu machen. 26 Fachschulen im Land bieten dies momentan an. Konzept-e hat 2012 zwei weitere Fachschulen in Stuttgart und Karlsruhe gegründet und bildet zurzeit insgesamt 45 Fachschüler und Fachschülerinnen in zwei Jahrgängen aus. Davon sind 18 männlich. Dies entspricht einem Anteil von 40 Prozent. Die praxisintegrierte, bezahlte Ausbildung scheint also ein wichtiger Schritt in Zeiten des Fachkräftemangels, um mehr Männer (und natürlich auch Frauen) für den Beruf des Erziehers und der Erzieherin zu gewinnen.

Vielfalt an Persönlichkeiten

Bei der Bewerber-Auswahl für die Fachschulen und für Stellen in den Kitas wird bei Konzept-e das Kriterium der Vielfalt großgeschrieben: Männer und Frauen, Menschen mit und ohne Migrationsgeschichte sowie Quereinsteiger/-innen, die schon Berufs- und Lebenserfahrung mitbringen, sind dabei. Denn: Langfristig muss es darum gehen, nicht nur mehr Männer für die Elementarpädagogik zu begeistern, sondern insgesamt eine größere Vielfalt an Persönlichkeiten in die Kitas zu holen: Eine Vielfalt, die die gesellschaftlichen Lebenswelten und Realitäten widerspiegelt.

Projekt „eMANNzipation – Kita sucht Mann“

Die Türen unserer element-i-Kinderhäuser stehen offen für Jungen und Männer,

- ... die ihre pädagogischen Fähigkeiten entdecken oder einsetzen möchten
- ... die Spaß daran haben, mit Kindern die Welt zu erkunden
- ... die einen vielseitigen, abwechslungsreichen Beruf suchen.

Warum brauchen wir Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern?

- ... damit Kinder von Männern und Frauen lernen,
- ... damit Jungen und Mädchen früh sehen, wie viele Möglichkeiten es gibt, die Männer- und Frauenrolle zu gestalten,
- ... damit Kinder miterleben und lernen können, wie Frauen und Männer in Teams gleichberechtigt zusammen arbeiten.

Wen wir ansprechen:

Wir sprechen Jungen an, die noch zur Schule gehen und herausfinden möchten, ob der Erzieherberuf etwas für sie wäre. Und wir wenden uns an Männer, die in einem anderen Bereich bereits berufstätig sind, sich aber gerne umorientieren möchten.

Mit wem wir zusammenarbeiten:

Um interessierte Jungen und Männer zu erreichen, arbeiten wir mit Lehrerinnen und Lehrern, mit Vätern und Müttern sowie Menschen aus Berufsberatung und Arbeitsvermittlung zusammen und machen Werbung für den Erzieherberuf.

Was wir tun:

In Stuttgart führen wir die Imagekampagne „Starke Typen für starke Kinder“ durch. Dazu bieten wir Praktikumsangebote und Mentoringprogramme gezielt für Männer an. Im September 2011 wurde unsere duale Fachschule eröffnet, in der sich (nicht nur) Männer zum Erzieher ausbilden lassen können.

Links

www.konzept-e.de

www.element-i.de

www.erzieher-werden.de

www.freiedualefachschule.de

Kontakt

Birgit Hamm, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
Konzept-e für Bildung und Soziales GmbH

Wankelstr.1
70563 Stuttgart

birgit.hamm@konzept-e.de

0711.656 960-39

8. Kontaktadressen *(in alphabetischer Reihenfolge)*

BMFSFJ

Die Seiten des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend beschreiben das Leitprinzip der Gleichstellung von Frauen und Männern und die Strategie „Gender Mainstreaming“, mit der bei allen gesellschaftlichen Vorhaben die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern von vornherein und regelmäßig zu berücksichtigen sind.

www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gleichstellung.html

www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gleichstellung,did=192702.html

Bundesweite Fachtage „Männer in Kitas“

Bundesweiter Zusammenschluss von Männern in Kitas, die jährliche Fachtage organisieren – demnächst den 4. bundesweiten Fachtag 2013 in Frankfurt. Die 200 Teilnehmer des 2. bundesweiten Fachtags forderten im Oktober 2009 u.a. die Bundesregierung dazu auf, ein nachhaltiges Konzept zu vereinbaren, mit dem der Anteil männlicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen signifikant anzuheben ist. Resolution und Dokumentation des Fachtags:

www.maennerinkitas.de

ErzieherIn.de – Das Portal für die Frühpädagogik

ErzieherIn.de ist ein Fachportal für die Frühpädagogik, das sich seit 2003 an pädagogische Fachkräfte, Träger von Einrichtungen, Politik, Verwaltung und weitere Akteure im Feld der Frühpädagogik richtet. Wie auch die Stichwortsuche zeigt sind Geschlechterfragen hier kein Schwerpunkt, dennoch gibt es einige wenige einschlägige und auch interessante Treffer, etwa:

www.erzieherin.de/geschlechtsbewusste-erziehung-und-bildung.php

www.erzieherin.de/qualifikationsrahmen-quereinstiege-und-die-maenner-quote.php

Generationen-Barometer des Forum „Familie stark machen“

Das Forum „Familie stark machen“ mit seinem Aktionsbüro ist ein Verein, der die Zukunft der Familien- und Generationenbeziehungen aktiv gestalten will. Zuerst 2006 und aktuell 2009 wurde die Studie „Generationen-Barometer“ in Zusammenarbeit mit dem Institut für Demoskopie Allensbach durchgeführt. Ihr viertes Kapitel „Die neue geschlechts-spezifische Erziehung: Förderung von Interessen und Dispositionen anstelle geschlechtsspezifischer Leitbilder“ ist lesenswert und auch als Download verfügbar:

www.familie-stark-machen.de/files/gb09_download.pdf

Koordinationsstelle Männer in Kitas

Neben der Frage gleicher Bildungschancen für Jungen und Mädchen ist das Thema „Männer in Kitas“ das gegenwärtig wohl präsenteste Geschlechterthema im Bereich Kindertageseinrichtungen. Die bundesweit agierende Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ informiert, vernetzt und berät Verantwortliche aus Politik und Praxis, um den Anteil männlicher Fachkräfte in Kitas spürbar zu steigern. Der Ansatz der Koordinationsstelle gliedert sich in die fünf Arbeitsbereiche „forschen“, „politisch bewegen“, „praktisch begleiten“, „lernen und lehren“, „koordinieren“. Außerdem stellt das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend ab 2011 ESF-Mittel für regionale Modellprojekte bereit. Die Koordinationsstelle gibt einen Newsletter heraus und hat einen Fachverteiler eingerichtet.

www.koordination-maennerinkitas.de

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg – E-Learning-Kurs „Zauberwort Gender Mainstreaming“

Die Landeszentrale für politische Bildung bietet immer wieder einen E-Learning Kurs zum Gender Mainstreaming an. Der Kurs gibt den Teilnehmenden sowohl einen Überblick über das Thema Gender Mainstreaming, als auch ein Handwerkszeug für die Umsetzung des Themas im Alltag. Er gliedert sich in folgende Themengebiete:

- Modul 1: „Gender Mainstreaming: Fremd- oder Zauberwort? – Definition und Entstehung“
- Modul 2: „Gender Mainstreaming: Maßnahmen für Menschen – Realität und Vision“
- Modul 3: „Gender Mainstreaming: Simplify your work – Instrumente und Prozesse“
- Modul 4: „Gender Mainstreaming: Von der Fahrkarte zur Führungskraft – Anwendungsbereiche und Pilotprojekte“

Der Kurs ist praktisch angelegt, so dass die erlernten Inhalte im eigenen Umfeld umgesetzt werden können.

www.elearning-politik.de/gender_online0.html

Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Senioren Baden-Württemberg

Das Sozialministerium ist von der Landesregierung mit der Verantwortlichkeit für die Gleichstellung von Frauen und Männern beauftragt, was insbesondere durch Frauenförderung und Gender Mainstreaming umgesetzt werden soll. Beide Konzepte werden dabei als Querschnittsaufgaben verstanden. Darüber hinaus arbeitet das Ministerium zu speziellen Themenfeldern (z.B. Vereinbarkeit von Beruf und Familie, Maßnahmen gegen Gewalt, Berufswahlverhalten von Mädchen und Jungen: „Girls' Day“ und „Boys' Day“) und im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit. Zuständig für diesen Politikbereich ist das Referat 21 „Frauenpolitik, Chancengleichheit für Frauen und Männer“. Informationen über die Aktivitäten auf Landesebene:

www.sm.baden-wuerttemberg.de/de/Chancengleichheit_von_Frauen_und_Maennern/82087.html

Online-Handbuch Kindergartenpädagogik

Seit 2010 eine der umfassendsten Informationsquellen für Erzieherinnen und Erzieher im Internet, mehr als 1.000 Fachartikel mit Schlagwortsuche – u.a. über 100 Treffer zum Stichwort „Geschlecht“, knapp 40 zum Stichwort „Gender“ etwa 50 Treffer zum Stichwort „geschlechtsspezifisch“
15 Treffer zum Stichwort „Gender Mainstreaming“
1 bzw. 2 Treffer zu den Stichworten Geschlechter- bzw. Genderpädagogik
www.kindergartenpaedagogik.de

Programm „Chancen=Gleichheit. Gleiche Chancen für Frauen und Männer“ der Baden-Württemberg Stiftung

In diesem Programm wurden bis Ende 2010 sieben Projekte im Auftrag der Baden-Württemberg Stiftung durchgeführt, darunter das Projekt „Gendersensitive Erziehung im Kindergarten – Situations- und Bedarfsanalyse einer geschlechterreflektierenden Pädagogik in der frühkindlichen Bildung“. Außerdem hatte die Baden-Württemberg Stiftung am 24. September 2009 zur Veranstaltung „Kinder brauchen männliche Bezugspersonen! Strategien zur Erhöhung des Männeranteils in erzieherischen, pädagogischen und sozialen Berufen“ eingeladen, in deren Folge die Broschüre „Männer für erzieherische Berufe gewinnen“ herausgegeben wurde. Projektbeschreibungen und weitere Downloads:

www.bwstiftung.de/bildung/laufende-programme-und-projekte-bildung/lebenslanges-lernen/chancengleichheit-gleiche-chancen-fuer-frauen-und-maenner.html

Stadt Wien – Projektstelle Gender Mainstreaming

Die Stadt Wien verfolgt das Thema Gender Mainstreaming in Kindergärten offensiv. So wurden Leitfaden und Qualitätsstandards für geschlechtssensible Pädagogik entwickelt sowie eine „Education Box“ mit Praxishilfen für eine geschlechtssensible Pädagogik herausgegeben. Bereits 1999 wurde in Wien der „erste“ geschlechtssensible Kindergarten und 2008 ein weiterer „geschlechtsneutraler“ Kindergarten eröffnet.

www.wien.gv.at/menschen/gendermainstreaming/beispiele/kindergaerten.html

9. Literatur

Aigner, Josef C.; Rohrmann, Tim (Hg.): Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Opladen (Budrich) 2012

Altan, Melahat; Foitzik, Andreas; Goltz, Jutta: Eine Frage der Haltung. Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine praxisorientierte Reflexionshilfe. Stuttgart (ajs) 2009

Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 2/2010: Die Kategorie „Geschlecht“ in der Kinder- und Jugendhilfe (Schwerpunktheft)

AWO-Bildungswerk Thüringen / Projekt JuniorExperten: Gender elementar. Praxisheft und Methodensammlung. Erfurt 2013

Bausteine Kindergarten 4/2009: Typisch Junge – typisch Mädchen! (Schwerpunktheft)

Blank-Matthieu, Margarete: Jungen im Kindergarten. In: Matzner, M./Tischner, W. (Hg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel (Beltz) 78 - 90

Blank-Matthieu, Margarete: Kleiner Unterschied – große Folgen? Zur geschlechtsbezogenen Sozialisation im Kindergarten. München (Reinhardt) 2002

Budde, Jürgen; Venth, Angela: Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten. Bielefeld (Bertelsmann) 2009

Bundesjugendkuratorium: Schlaue Mädchen – Dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. München 2009

Bundesjugendkuratorium: Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. München 2008

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.): Geschlechtssensible Pädagogik in Kindergarten und Vorschule. Wien 1999

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

Büttner, Christian; Dittmann, Marianne (Hg.): Brave Mädchen – böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule. Weinheim und Basel (Beltz) 1992

Büttner, Christian; Nagel, Gudrun (Hg.): Alles Machos und Zicken? Zur Gleichstellung von Jungen und Mädchen in Kindertageseinrichtungen. Seelze (Kallmeyer) 2003

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

www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen.did=150286.html

Cremers, Michael; Krabel, Jens: Männliche Fachkräfte in Kitas – Auswirkungen auf Teamprozesse und die pädagogische Arbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 1/2012, 64 - 73

Denker, Hannah: Portfolio: Gender Mainstreaming im Elementarbereich. Lüneburg 2009
www.hannahdenker.de/media//DIR_40657/6c21f990b37329fbffff89afac144225.pdf

Deutsch differenziert – Zeitschrift für die Grundschule, 1/2011: Typisch Mädchen? Typisch Junge?

Deutsches Jugendinstitut: Gleichstellungspolitik beginnt im Kindergarten. Thema 2007/03 www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=646

Dieken, Christel van; Rohrmann, Tim; Sommerfeld, Verena: Richtig streiten lernen. Konfliktlösungsverhalten von Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen. Freiburg (Lambertus) 2004

Dieken, Christel van; Rohrmann, Tim: Raum und Räume für Mädchen und Jungen. Angebote und Raumnutzung unter geschlechtsspezifischen Aspekten. In Kindergarten heute 1/2003, 26 - 33

Dräger, Tanja: Gender Mainstreaming im Kindergarten. Stuttgart (Ibidem) 2008

Ebert, Sigrid: Erzieherin – Ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. Herder (Freiburg) 2006

Eble, Karin: Forschungsbericht „Gendersensitive Erziehung im Kindergarten“. Hg.: Baden-Württemberg Stiftung. Stuttgart 2010

Eble, Karin: Eine Situations und Bedarfsanalyse. In: AKTIV – Frauen in Baden-Württemberg 3/2011, 9 www.frauen-aktiv.de/aktiv/53/seite9.php

Faulstich-Wieland, Hannelore: Gender Mainstreaming im Bereich der Kindertagesstätten. In: Ginsheim, Gabriele von; Meyer, Dorit (Hg.): Gender Mainstreaming. Neue Perspektiven für die Jugendhilfe. Berlin (Stiftung SPI) 2001, 121 - 132

Fischer, Bianca: Gender Mainstreaming in der Kindertagesstätte. In: AKTIV – Frauen in Baden-Württemberg 3/2011, 6 www.frauen-aktiv.de/aktiv/53/seite6.php

Focks, Petra: Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg (Herder) 2002

Franz, Petra; Hilke, Gabriele: Brave Mädchen kommen in den Himmel, freche Mädchen kommen überall hin. Hg. vom Sozialministerium Baden-Württemberg. Stuttgart 1995

Frauenabteilung der Stadt Wien (Hg.): Education-Box für geschlechtssensible Pädagogik (Medienkombination). Zusammenstellung: Cochlar, Daniela. Wien 2005

Frauenbüro der Stadt Wien (Hg.): Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten. Wien 2003

Friis, Pia: Männer im Kindergarten. Wie man sie anwirbt – und dafür sorgt, dass sie auch bleiben. Themenheft des norwegischen Kultusministeriums (2006). Deutsche Fassung hg. vom Forschungsprojekt Elementar, Universität Innsbruck 2008 www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/friis_maenner_im_kindergarten_05.pdf

Frühe Kindheit 2/2007: Jungen und Mädchen: Geschlechterbewusste Erziehung (Schwerpunktheft)

Gilbert, Susan: Typisch Mädchen! Typisch Junge! Praxisbuch für den Erziehungsalltag. München (dtv) 2004

Hamm, Birgit: Starke Kinder durch starke Erzieher. In: AKTIV – Frauen in Baden-Württemberg 3/2011, 8 www.frauen-aktiv.de/aktiv/53/seite8.php

Hubrig, Silke: Genderkompetenz in der Sozialpädagogik. Troisdorf (Bildungsverlag EINS) 2010

Jungengesundheitsprojekt Stuttgart (Hg.): „Geschlechterwelten in Kindertageseinrichtungen“ – ein Praxisforschungs- und Praxisentwicklungsprojekt an der Fachhochschule Esslingen, gefördert durch den LWV. Stuttgart 2000

Kaschuba, Gerrit; Neubauer, Gunter; Winter, Reinhard; Huber, Helga: Gender-Kompetenz und Gender Mainstreaming im kommunalen Raum. Fachbroschüre im Rahmen des Programms „Chancen=Gleichheit. Gleiche Chancen für Frauen und Männer“ der Baden-Württemberg Stiftung. Hg.: Baden-Württemberg Stiftung, Stuttgart 2011

Kasüschke, Dagmar; Klees-Möller, Renate: Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen. Zum Stand der Umsetzung geschlechtsbezogener Handlungsansätze. In: Werthmanns-Reppekus, U./Böllert, K. (Hg.): Materialien zum Elften Kinder- und Jugendhilfebericht. Band 3: Mädchen- und Jungenarbeit – Eine uneingelöste fachliche Herausforderung. München (DJI) 2002, 59 - 73

Kasüschke, Dagmar: Differenzen zwischen Mädchen und Jungen als Kontext frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Liegle, L./Treptow, R. (Hg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg (Lambertus) 2002, 175 - 185

Kasüschke, Dagmar: Gender im Kindergarten. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A.: Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften. Kempten (Klinkhardt) 2004, 361 - 371

KiTa aktuell 2/2001: Typisch Mädchen – typisch Junge? Geschlechterbewusste Erziehung in Kindertageseinrichtungen (Schwerpunktheft)

KiTa aktuell 3/2008: Gender Mainstreaming in Kindertagesstätten (Schwerpunktheft)

Klees-Möller, Renate: Mädchen in Kindertageseinrichtungen. Hg. vom DRK Landesverband Nordrhein, Düsseldorf 1998

klein & groß 11/2007: Gender im Kindergarten. Von Mädchen, Frauen, Jungs und Männern (Schwerpunktheft)

Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt: Geschlechtsspezifische Aspekte im Kindergarten. Magdeburg 2005

www.geschlechtergerechtejugendhilfe.de/downloads/kitagarten.pdf

Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt (Hg.): Geschlechtergerechte Konfliktlösungsstrategien im Kindergarten. Magdeburg 2010

Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hg.): Männer in Kitas. Opladen (Budrich) 2012

Krabel, Jens; Cremers, Michael (Hg.): Gender Loops. Curriculum für Dozent/innen und Lehrer/innen: Ideen, methodisch-didaktisches Material und Instrumente für die Aus- und Fortbildung von Erzieher/innen. Berlin (Dissens) 2008

www.genderloops.eu/de/curriculum.php

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

www.genderloops.eu/de/praxisbuch.php

Krabel, Jens: Mädchen werden – Junge werden. Wie geht das eigentlich? Ein Plädoyer für das Recht auf Geschlechterbildung in Kindertageseinrichtungen. In: Prengel, A./Overwien, B.: Recht auf Bildung. Opladen (B. Budrich) 2007, 299 - 317

Krebs, Angelika; Neubauer, Gunter: Männer für erzieherische Berufe gewinnen: Perspektiven definieren und umsetzen. Impulse und Anregungen für eine größere Vielfalt in Tageseinrichtungen für Kinder. Hg.: Baden-Württemberg Stiftung. Stuttgart 2010
www.bwstiftung.de/uploads/tx_ffbwspub/WEB_A4_SR_Maenner_Erzieherberuf.pdf

Kunert, Margitta: Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden (VS) 2005

KVJS (Hg.): Die pädagogische Konzeption in Tageseinrichtungen für Kinder – fachliche Impulse und Literaturhinweise. Stuttgart 2009
www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/tagesbetreuung_von_kindern/paedagogische_konzeption/Arbeitshilfe_zur_pAEdagogischen_Konzeption_01.pdf

Landtag von Baden-Württemberg: Gemeindeordnung für Baden-Württemberg (GemO) in der Fassung vom 24. Juli 2000 www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=GemO+BW+Inhaltsverzeichnis&psml=bsbawueprod.psm1&max=tru

MacNaughton, Glenda: Gender – neu gedacht in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fthenakis, E./Oberhuemer, P. (Hg.): Frühpädagogik international, Wiesbaden (VS) 2004

Mayer, Christine: Zur Kategorie „Beruf“ in der Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert. In: Kleinau, E. (Hg.): Frauen in pädagogischen Berufen Bd. 1: Auf dem Weg zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1996, 14 - 38

Ministerium für Arbeit und Soziales Baden-Württemberg: Chancengleichheit braucht Ideen. Eine Arbeitshilfe zur Umsetzung von Gender Mainstreaming und Gender Planning in den Kommunen. Stuttgart 2006

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg – Entwurf. Stuttgart 2005

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg – Pilotphase. Weinheim und Basel (Beltz) 2006

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Vorläufige Fassung, Stuttgart 2009 www.km-bw.de/servlet/PB/show/1250705/kp_orientierungsplan_vorlauefig_juni_17.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Fassung vom 15.03.11, Stuttgart 2011 www.km-bw.de/servlet/PB/show/1285728/KM_KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Schulversuch – Lehrplan für das Berufskolleg Fachschule für Sozialpädagogik: Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben; Schuljahr 1 und 2. Stuttgart 2010 www.ls-bw.de/bildungsplaene/berufschulen/bk/bk_entw/fssozpaed/BK-FS-Sozpaed-TZ_Unterschied-Vielfalt-leben_11_3755_07.pdf%20

- Mitsch, Bernd: Jungen in der Kita. Magdeburg (KgKJH) 2011
- Müller, Heike: Wenn die Körper sprechen lernen. Geschlechterrollen in Bewegung. Reihe 8 - 13, Offenbach (Burckhardtthaus-Laetare) 1994
- Neubauer, Gunter; Winter, Reinhard: Jungengesundheit in Deutschland. Themen, Praxis, Probleme. In: Bardehle/Stiehler (Hg.): Erster Deutscher Männergesundheitsbericht: Ein Pilotbericht. Germering (Zuckschwerdt) 2010, 30 - 57
- Neubauer, Gunter: „Sex“ im Kinderhaus: Auch kleine Jungen tun's. In: Winter, R. (Hg.): Stehversuche. Tübingen (Neuling) 1993, 39 - 53
- Neubauer, Gunter: Geschlechterdynamik in gemischten Kita-Teams. Herausforderung für Beratung und Begleitung. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hg.): Männer in Kitas. Opladen (Budrich) 2012, 233 - 246
- Neubauer, Gunter: Mit oder ohne Geschlecht? Jungenbezogene Gesundheitsbildung und -erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Stier, B./Winter, R. (Hg.): Jungen und Gesundheit. Stuttgart (Kohlhammer) 2013, 281 - 287
- Neubauer, Gunter: Spannend und herausfordernd – Geschlechterdynamik in gemischten Teams. In: Kompakt spezial 1/2012, 31 - 35
- Neuber, Nils: Supermann kann Seilchen springen. Bewegung, Spiel und Sport mit Jungen. Dortmund (Borgmann Media) 2009
- Nissen, Ursula: Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumeignung. Weinheim und München (Juventa) 1998
- Permien, Hanna; Frank, Kerstin: Schöne Mädchen – Starke Jungen? Gleichberechtigung: (K)ein Thema in Tageseinrichtungen für Kinder, Freiburg (Lambertus) 1995
- Projektstelle Gender Mainstreaming der Stadt Wien 2005: Qualitätsstandards für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder von 0-10 Jahren. Bearbeitung: Schneider, Claudia. Wien 2005
- Projektstelle Gender Mainstreaming der Stadt Wien: Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder von 0 - 10 Jahren. Bearbeitung: Schneider, Claudia. Wien 2005
- Pruschko, Annette: Gender Mainstreaming in der Kindertagesstätte. Eine kritische Analyse. München (Grin) 2009
- Rabe-Kleberg, Ursula: Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen? In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich Bd. 2. Wiesbaden (VS) 2006, 135 - 172
- Rabe-Kleberg, Ursula: Gender Mainstreaming und Kindergarten. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Weinheim (BeltzVotum) 2003
- Reinhardt, Andrea: Jungs machen Kunst: Originelle Kunst-Projekte, die auch echte Kerle motivieren. Mülheim (Verlag An der Ruhr) 2010
- Rendtorff, Barbara: Bildung der Geschlechter. Stuttgart (Kohlhammer) 2011

- Rendtorff, Barbara: Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter. Weinheim und Basel (Beltz) 2004
- Riederle, Josef: Kampfspiele – machen Spaß und unterstützen Jungen in ihrer persönlichen Entwicklung. Band 1. Hg.: Gewalt Akademie Villigst 2004
- Riederle, Josef: Kampfspiele – unterstützen Jungen in ihrer persönlichen Entwicklung und machen Spaß. Band 2. Hg.: Gewalt Akademie Villigst 2009
- Rohrmann, Tim; Cremers, Michael; Krabel, Jens: Männer in Kitas – welche Bedeutung hat das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte? In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 2/2010 www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/CremersKrabelRohrmARCHIV-2-2010_02.pdf
- Rohrmann, Tim: „Jetzt geht gleich das Ohr auf!“ Erfahrungen aus einem Pilotprojekt zu geschlechtsbewusster Pädagogik in der Kita. In: KiTa spezial 3/2008, 15 - 18
- Rohrmann, Tim: Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. Hg.: Deutsches Jugendinstitut (DJI). München 2009 www.dji.de/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf
- Rohrmann, Tim: Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. In: Online-Handbuch Kindergartenpädagogik (2005) www.kindergartenpaedagogik.de/1318.html
- Rohrmann, Tim: Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. In: Kindertageseinrichtungen aktuell, Ausgabe ND, 2003, Jg. 11. Teil 1: Heft 11, 224 - 227; Teil 2: Heft 12, 248 - 252. Aktualisiert auch in: Online-Handbuch Kindergartenpädagogik (2005) www.kindergartenpaedagogik.de/1318.html
- Rohrmann, Tim: Jungen, Mädchen, Gender und geschlechterbewusste Pädagogik in Bildungsplänen und Bildungsprogrammen für Kitas in den deutschen Bundesländern. (2011) www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/Gender_Bildungsplaene_2011.pdf
- Rohrmann, Tim: Lernen Jungen ander(e)s als Mädchen? Zusammenhänge zwischen Bildung und Geschlecht. In: Kindergarten heute 1/2006, 6 - 14
- Rohrmann, Tim: Starke Mädchen – starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse. Hg.: Sozialpädagogisches Fortbildungswerk Berlin Brandenburg (SFBB). Berlin 2012 www.wechselspiel-online.de/frameset/frameset_literatur.html
- Rohrmann, Tim; Thoma, Peter: Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik für Aus- und Fortbildung. Freiburg (Lambertus) 1998
- Rohrmann, Tim: Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog. Opladen (Budrich UniPress) 2008
- Rose, Lotte: Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim und München (Juventa) 2004
- Schaffer, Corinna-Maria: Gender in der Gesundheitsförderung. Gendersensible Gesundheitsförderung im Setting Schule und Kindergarten im Europäischen Raum. Saarbrücken (VDM) 2009
- spiel/raum10. Zeitschrift für das Leben mit Kindern. Schwerpunktthema „Gender“. Kassel 2010 www.e-impuls.de/fileadmin/user_upload/spielraum10.pdf

Stadt Sindelfingen (Hg.): Gender Mainstreaming – ein Thema für die Kindertagesstätte? Ein Projekt des Regiebetriebes Kindertagesstätten und der Gleichstellungsstelle. Sindelfingen 2005

Stöbe-Blossey, Sybille (Hg.): Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung. Wiesbaden (VS) 2010

tps –Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2/2008: Geschlechtersensible Erziehung (Schwerpunktheft)

Tünfte, Markus: Konflikt- und Kooperationspotenziale in einem geschlechtstypisierten Dienstleistungsberuf: Die Tätigkeit von Männern im Erzieherberuf. Duisburg 2006
www.ruendal.de/aim/tagung06/pdfs/tuente.pdf

Tünfte, Markus: Männer im Erzieherberuf: Die Relevanz von Geschlecht in einer traditionellen Frauenprofession. Saarbrücken (VDM) 2007

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hg.): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Wiesbaden (VS) 2009

Verlinden, Martin; Külbel, Anke: Väter im Kindergarten. Anregungen für die Zusammenarbeit mit Vätern in Tageseinrichtungen für Kinder. Weinheim und Basel (Beltz) 2005

Verlinden, Martin: Mädchen und Jungen im Kindergarten. Hg.: Sozialpädagogisches Institut NRW. Köln 1995

Wagner, Petra (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg (Herder) 2008

Walter, Melitta: Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München (Kösel) 2012

Weigand, Ilka: Frauen und Jungen – eine pädagogische Herausforderung. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2012

Welt des Kindes 1/2007: Junge, Junge! Geschlechtsbewusste Pädagogik (Schwerpunktheft)

Winter, Reinhard; Neubauer, Gunter: Große Helden für kleine Jungs. Zugänge zu den Helden der Jungen im Kinderfernsehen. televIZion 20/2007/2, 4 - 10 www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/20_2007_2/winter_neubauer.pdf

Winter, Reinhard: Jungen – eine Gebrauchsanweisung. Jungen verstehen und unterstützen. Weinheim und Basel (Beltz) 2011

Wybronik, Irit: Mädchen im Kindergarten. Pädagogischer Alltag, Konzepte, Fördermöglichkeiten. In: Matzner, M./Wybronik, I.: Handbuch Mädchen-Pädagogik. Weinheim und Basel (Beltz) 2010, 110 - 128

Zentralstelle zur Förderung der Mädchenarbeit im Institut für soziale Arbeit e.V. (Hg.): „Jungs sind so feige...“ Mädchen in Kindertageseinrichtungen. Münster 1996

