

Gendersensible Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

» Fachtexte, Praxisbeispiele, Material

Herausgeberin:

**Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg / Männer in Kitas“ (Hg.)
Berlin 2019**

Titel:

„Gendersensible Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern“

Impressum

Herausgeberin:

Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“
Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin
Köpenicker Allee 39-57 / D – 10318 Berlin
www.chance-quereinstieg.de

Realisation der Publikation:

Autorinnen und Autoren: Michael Bajerski, Jana Birkenbusch, Ute Eggers, Florian Gantner, Carolin Hoolachan, Stephan Höyng, Jens Krabel, Ulrike Krieger, Melanie Kubandt, Regine Mattheis, Petra Meißner, Tim Rohrmann, Melanie Seifert, Ulla Steuber, Veronika Verbeek, Sonja Wolfrum

Redaktion: Jannes Boekhoff, Jens Krabel, Sandra Schulte (V.i.S.d.P.)

Koordination: Isabelle Azrak

Korrektur: Dr. Petra Schilling, Juliane Trebus

Grafische Gestaltung: Stefan Kleber, Zone 35

Produktion: hinkelsteindruck soz. GmbH, Berlin

Vertrieb: Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“

Vervielfältigung unter Angabe der Quelle erwünscht.

Alle weiteren Rechte vorbehalten.

November 2019 © Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“

Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“

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

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Einleitung | 4 |
| Fachartikel | 9 |
| Melanie Kubandt – Genderkompetenz als pädagogische Herausforderung – Eine kritische Betrachtung zum Umgang mit Geschlechterdifferenz im Praxis- und Ausbildungsfeld ‚Kindertageseinrichtung‘ | 10 |
| Ute Eggers – Diversität und Gender in der Fachschule Sozialpädagogik – Herausforderungen und Chancen im Rahmen einer kompetenzorientierten Ausbildung zur Erzieher*in | 18 |
| Tim Rohrmann – Geschlechtsbezogene Entwicklung. Alles Gender oder was?..... | 37 |
| Veronika Verbeek – Ausbildungsziel Genderkompetenz oder Gender-Bashing im Klassenzimmer? Evaluation und Diskussion einer Unterrichtsreihe an der sozialpädagogischen Fachschule..... | 54 |
| Aus der Praxis | 69 |
| Carolin Hoolachan – „Im Dschungel der Begriffe“. Entwurf einer Unterrichtssequenz zum Einstieg in das Thema geschlechterbewusste Pädagogik. Lernfeld III: Lebenswelten und Diversität wahrnehmen und verstehen und Inklusion fördern | 70 |
| Jana Birkenbusch – Lernsituation: Vielfalt in Familien – Familien-Interview | 82 |
| Jana Birkenbusch und Michael Bajerski – Unterrichtsmethode: Jungenbilder – Mädchenbilder | 89 |
| Ulla Steuber und Sonja Wolfrum – Workshops Vielfalt familiären Lebens und Bücher, die Kinder stark machen | 93 |
| Ulrike Krieger, Petra Meißner und Melanie Seifert – Fachtag zum Thema „Gender in der Arbeit mit Kindern in Kindertageseinrichtungen“ im Rahmen des Lübecker Modellprojekts | 104 |
| Jens Krabel – Unsichtbares Theater und Gender – Praktische Anregungen für den Unterricht..... | 111 |
| Reflexion | 118 |
| Florian Gantner, Regine Mattheis, Michael Bajerski und Jana Birkenbusch – ‚Toben, bauen, Fußball spielen‘. Es lebe das Klischee – oder?..... | 119 |
| Stephan Höyng – Gender in der Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen – Einordnung, Herausforderungen und Lösungsansätze | 124 |
| Materialliste | 138 |
| Material zur Unterrichtssequenz: Im Dschungel der Begriffe..... | 139 |
| Material zum Workshop: Vielfalt familiären Lebens | 163 |
| Material zum Workshop: Bücher, die Kinder stark machen..... | 179 |
| Material zum Fachtag: Gender in der Arbeit..... | 198 |
| Material zu Gender in der Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen..... | 205 |

1. Einleitung

Wie kann die Erzieher*innenausbildung gendersensibel gestaltet werden? Welche curricularen Grundlagen gibt es bereits? Wie können diese umgesetzt werden? Was befördert und was behindert die Bearbeitung von Genderthemen in der Erzieher*innenausbildung? Mit diesen und weiteren Fragestellungen haben sich Mitarbeiter*innen von Kindertageseinrichtungen und Fachschulen in den zurückliegenden Jahren im Rahmen des ESF-Bundesmodellprogramms „Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas“ (2015–2020) beschäftigt.

Die Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg / Männer in Kitas“¹ begleitete die Modellprojektkoordinator*innen bei ihrer Aufgabe, Genderthemen in der Ausbildung zu verankern. Sie stand ihnen beratend zur Seite, organisierte Fortbildungen, interviewte Koordinator*innen, Quereinsteigende, Lehrkräfte und Praxismentor*innen und spiegelte deren Erfahrungen und Einstellungen zum Thema „Gender in der Erzieher*innenausbildung“ an die Verantwortlichen in den Modellprojekten zurück. Zudem etablierte die Koordinationsstelle den Arbeitskreis Gender, in dem sich die Koordinator*innen der Projekte austauschen, unterstützen und weiterbilden konnten. Im Rahmen der Arbeitskreistreffen entstand auch die Konzeption dieser Broschüre und wurden einige der vorliegenden Texte diskutiert. Die Artikel der Broschüre greifen Themen und Praxisbeispiele auf, die laut den am Modellprogramm beteiligten Koordinator*innen und Lehrkräften im Rahmen einer geschlechtersensiblen Erzieher*innenausbildung behandelt und reflektiert werden sollten, da sie eine gute Grundlage für das Erlangen zentraler Genderkompetenzen sein können.

Im ersten Teil der Broschüre werden Fachtexte vorgestellt, die die Bedeutung von Gender- bzw. von Gender- und Diversitykompetenzen für die Erzieher*innenausbildung und das Arbeitsfeld der frühen Bildung und Erziehung diskutieren. Melanie Kubandt thematisiert in ihrem Artikel *Genderkompetenz als pädagogische Herausforderung* den Umstand, dass die Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungspläne für den Elementarbereich den pädagogischen Fachkräften zwar die Vorgabe machten, die Kategorie Gender in ihrer Arbeit zu berücksichtigen. Problematisch sei dabei allerdings, dass Gender jeweils unterschiedlich konzeptualisiert sei und nicht deutlich werde, nach welchen Maßgaben Gender in der pädagogischen Arbeit umgesetzt werden könne. Am Beispiel geschlechterneutrale pädagogische Praxis versus differenzsensible bzw. -bewusste Ansätze zeigt Melanie Kubandt auf, dass es im Feld der frühen Bildung und Erziehung auch vollkommen entgegengesetzte und sich ausschließende Praxisansätze gibt.

¹ Die Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg / Männer in Kitas“ wurde von 2010 bis 2019 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. In dieser Zeit begleitete sie wissenschaftlich und inhaltlich insbesondere drei Modellprogramme (ESF-Modellprogramm „MEHR Männer in Kitas“ (2011–2013), Bundesmodellprogramm „Lernort Praxis“ (2013–2016) und das ESF-Bundesmodellprogramm „Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas“ (2015–2020)), die u. a. das Ziel verfolg(t)en, den Anteil männlicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und die Genderkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kitas zu erhöhen sowie eine qualitätsvolle geschlechtersensible frühkindliche Bildung und Erziehung zu fördern.



Während der eine pädagogische Ansatz die Fachkräfte dazu auffordere, (eventuelle) Geschlechterdifferenzen auszublenden, verlange der andere Ansatz dagegen von den Fachkräften, Geschlechterunterschiede zum Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit zu machen. In der Praxis führe dies immer wieder dazu, dass Fachkräfte verunsichert würden und nicht wüssten, wie sie mit Kindern gendersensibel arbeiten sollen. Kubandt plädiert am Ende ihres Beitrags dafür, anzuerkennen, dass die Berücksichtigung von Gender in Kindertageseinrichtungen komplex und je nach Kontext vielfältig und kreativ zu realisieren sei. Sie schlägt vor, dass (angehende) Fachkräfte in der Aus- und Weiterbildung einen selbstreflexiven Umgang mit der eigenen (Geschlechter-)Rolle in Alltagssituationen erlernen sollten, kombiniert mit der Arbeit an Praxisfallbeispielen.

Ute Eggers hebt in ihrem Beitrag *Diversität und Gender in der Fachschule Sozialpädagogik – Herausforderungen und Chancen* im Rahmen einer kompetenzorientierten Ausbildung zur Erzieher*in hervor, dass die vielfältigen, gemeinsamen und unterschiedlichen Lebenswelten der Kinder, Erzieher*innen und Eltern in Kindertageseinrichtungen theoretisch sowie fachlich in der Erzieher*innenausbildung im Rahmen einer Gender und Diversity Education reflektiert und bearbeitet werden müssen. Wichtig sei hierbei unter anderem, Gender und Diversity Education nicht als Zusatz-, sondern als Querschnittsaufgabe zu verstehen. Vor diesem Hintergrund analysiert Ute Eggers das von der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) im Jahr 2011 verabschiedete kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieher*innen an Fachschulen/Fachakademien. Sie untersucht, inwieweit die Themen Diversität, Inklusion und Gender Eingang in die sechs Handlungsfelder des Qualifikationsprofils gefunden haben, und kommt zu dem Ergebnis, dass Diversitätsthemen im Qualifikationsprofil zwar eine hohe Bedeutung zugewiesen werde, allerdings würde Diversität nur von der Seite der Kinder und Eltern aus betrachtet. Die Beschreibung von Kompetenzen, die für die Entwicklung und Zusammenarbeit von heterogenen Teams erforderlich seien, erfolge dagegen nicht. Da auch der auf dem Qualifikationsprofil aufbauende länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher in das Thema Diversität als ein zentrales Lernfeld aufführe, komme es jetzt darauf an, die Themen Diversität und Gender in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer und in den schulischen Curricula der einzelnen Fachschulen didaktisch aufzuarbeiten. Ute Eggers macht erste Vorschläge, in welcher Weise dies realisiert werden könnte.

Im dritten Fachtext *Geschlechtsbezogene Entwicklung. Alles Gender oder was?* zeichnet Tim Rohrman die Entwicklung der Geschlechtsidentitäten von Kindern in den ersten sechs Lebensjahren nach. Er geht insbesondere darauf ein, welche Bedeutung die „Entdeckung“ der Geschlechterunterschiede für Jungen und Mädchen haben kann und inwieweit sich Unterschiede im kindlichen Verhalten in den ersten Lebensjahren im Rahmen wissenschaftlicher Studien beobachten lassen bzw. inwieweit von unterschiedlichen Jungen-

und Mädchenwelten in der Kita gesprochen werden kann. In diesem Zusammenhang weist Tim Rohrmann darauf hin, dass die wissenschaftlichen Befunde hierzu teils widersprüchlich sind. Anschließend skizziert er verschiedene Ansätze, die Erklärungen für die beobachteten Geschlechterunterschiede liefern. Aus Rohrmanns Sicht sind sozialkonstruktivistische in Verbindung mit feministischen bzw. gendertheoretischen Perspektiven besonders geeignet, um die geschlechtsbezogene Entwicklung von Kindern in Kitas verstehen zu können. Im letzten Teil seines Beitrags geht Tim Rohrmann auf weitere Geschlechteridentitäten wie Inter- und Transsexualität bzw. Transidentität ein und diskutiert diese im Kontext kindlicher Entwicklung.

Im vierten und abschließenden Fachtext *Ausbildungsziel Genderkompetenz oder Gender-Bashing im Klassenzimmer?* beschreibt Veronika Verbeeck Ziele und zentrale Inhalte einer 20-stündigen Unterrichtsreihe zum Aufbau einer professionellen Genderkompetenz, die sie in zwei Klassen in einer Fachschule für Sozialpädagogik durchführte und systematisch evaluierte. Zentrale Inhalte des Unterrichts waren die Vermittlung eines genderbezogenen Wissens, die Thematisierung einer genderbezogenen Praxis sowie die genderbezogene Selbstreflexion. In ihrem Beitrag gibt Veronika Verbeeck dann anschließend die Ergebnisse ihrer Evaluation wieder, die sie im Rahmen eigener Unterrichtsbeobachtungen, der Selbsteinschätzungen der Fachschüler*innen² sowie einer Klausur durchführte. In ihrer Evaluation kommt Verbeeck zu dem Ergebnis, dass die Fachschüler*innen zwar Interesse an entwicklungspsychologischem und lernpsychologischem (Gender-)Wissen haben, insbesondere, wenn sie mit Themen ihrer Lebenswelt verknüpft sind. Sobald Verbeeck allerdings Diversität und Gender mit Themen sozialer Ungleichheit und deren gleichstellungsorientierten Implikationen für die pädagogische Praxis im Unterricht durchnahm, zeigten sich bei den Fachschüler*innen emotionale Widerstände. Vor diesem Hintergrund geht Verbeeck abschließend der Frage nach, aus welchen Gründen Fachschüler*innen diese Widerstände entwickeln, und macht Vorschläge, mit welchen Inhalten und methodisch-didaktischen Ansätzen Dozent*innen mit diesen Widerständen umgehen und erfolgversprechend Genderkompetenzen vermitteln können.

Im zweiten Teil der Broschüre stellen Fachschuldozent*innen, Modellprojektkoordinator*innen und Mitarbeiter*innen der Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg / Männer in Kitas“ praktische Unterrichtseinheiten zur Vermittlung von Genderkompetenzen vor. Den Anfang macht Carolin Hoolachan, die in ihrem Beitrag den Verlauf der Unterrichtsstunde *Im Dschungel der Begriffe* detailliert beschreibt. Diese Unterrichtsstunde bildet den Beginn einer längeren Unterrichtseinheit, in denen Studierende unter anderem Forschungsergebnisse geschlechtsbezogener Studien und geschlechtersensible Pädagogikansätze kennenlernen, die sie dann in eigenen Genderanalysen und -projekten umsetzen sollen. In der Materialliste am

² Je nach Bundesland werden unterschiedliche Begriffe für die in der Erzieher*innenausbildung befindlichen Personen verwendet. Die beiden häufigsten Varianten sind Fachschüler*innen oder Studierende. In der vorliegenden Broschüre erfolgt keine Vereinheitlichung der Begrifflichkeiten, um alle länderspezifischen Perspektiven zu berücksichtigen.



Ende der Broschüre stellt Carolin Hoolachan Vortragsfolien, Arbeitsblätter, eine Lernsituation und eine Portfoliobeschreibung sowie Portfolioaufgaben zur Verfügung, sodass Dozent*innen die Unterrichtsstunde adaptieren können.

Im Anschluss daran stellt Jana Birkenbusch eine Unterrichtseinheit zum Thema Vielfalt in Familien vor, in deren Verlauf sich die Studierenden mit unterschiedlichen Familienkonstellationen sowie über gesellschaftliche Stereotype und Diskriminierungserfahrungen von bestimmten Familien auseinandersetzen können. Ein Bestandteil dieser Unterrichtseinheit ist das Erlernen und Durchführen sowie das Auswerten teilstrukturierter Leitfadenterviews.

In einem weiteren Beitrag beschreiben Jana Birkenbusch und Michael Bajerski, wie Dozent*innen beispielhaft mit ihren Studierenden Geschlechterstereotype reflektieren können. Hierfür stellen sie ein Arbeitsblatt zu Mädchen- und Jungenbildern sowie entsprechende Reflexionsfragen zur Verfügung.

Das Thema Vielfalt familiären Lebens ist Bestandteil eines Workshopkonzepts, das Ulla Steuber und Sonja Wolfrum mehrere Male an ihrer Fachschule durchgeführt haben und im Praxisteil der Broschüre vorstellen. Im Rahmen mehrerer inhaltlicher Inputs und Methoden werden in dem Workshop Fragen aufgeworfen und mit den Studierenden reflektiert, wie beispielsweise: Was bedeutet es für mich als Erzieher*in, wenn Kinder meiner Gruppe beispielsweise zwei Mütter oder zwei Väter haben? oder: Wie kann ich unterschiedlichen familiären Konstellationen gerecht werden? In einer weiteren Workshopbeschreibung stellen Ulla Steuber und Sonja Wolfrum eine Unterrichtseinheit zum Thema Bücher, die Kinder stark machen vor. In diesem Workshop machen sich die beiden Koordinatorinnen mit den Studierenden auf die Suche nach Kinderbüchern, die eine vielfältige Lebensrealität abbilden und damit Kinder in ihrer Identitätsentwicklung unterstützen können. Auch für diese beiden Workshops stehen interessierten Fachschullehrer*innen die Vortragsfolien und ausführliche Methodenbeschreibungen in der Materialliste der Broschüre zur Verfügung.

Ulrike Krieger, Petra Meißner und Melanie Seifert beschreiben in ihrem Beitrag das Konzept eines Fachtags, der Gender, Geschlechterstereotype und den sogenannten Generalverdacht gegenüber männlichen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen zum Thema hat. Neben dem Ablauf des Fachtages stellen die Autorinnen insbesondere Reflexionsfragen für Fachschüler*innen vor, die auch außerhalb eines Fachtages in den Fachschulunterricht einfließen können.

In dem abschließenden Praxisbeitrag schildert Jens Krabel, wie Studierende anhand der Methode des unsichtbaren Theaters für Geschlechterthemen sensibilisiert werden können. Er beschreibt, wie Studierende diese Methode begeistert aufgriffen, Theaterszenen entwickelten und diese in Kaufhäusern, U-Bahnen und anderen öffentlichen Räumen aufführten. Weiterhin

zeichnet er die Publikumsreaktionen nach sowie die Auseinandersetzungen, die während und nach den Theateraufführungen zu spannenden, kontroversen und selbstreflexiven Genderdiskussionen unter den Studierenden führten.

Im dritten Teil der Broschüre mit dem Titel Reflexion werden zwei Artikel vorgestellt. In dem ersten beschreiben Florian Gantner, Regine Mattheis, Michael Bajerski und Jana Birkenbusch unter der Überschrift *Toben, bauen, Fußball spielen. Es lebe das Klischee – oder?*, wie ein im Modellprogramm beschäftigter Praxismentor immer wieder mit geschlechterstereotypen Vorstellungen und geschlechterbezogenen Arbeitsteilungen von Erzieher*innen konfrontiert wird. Die Autor*innen plädieren dafür, mit dem gesamten Team an einer gemeinsamen, vorurteilsbewussten Haltung zu arbeiten und hierfür insbesondere (Selbst-)Reflexionsprozesse zu initiieren. Abschließend stellen sie Ansätze vor, wie an den Lernorten Schule und Kita bzw. im Rahmen einer Lernortkooperation Gender zum Thema gemacht werden kann.

In dem zweiten Beitrag geht Stephan Höyng auf den Stellenwert ein, den die Vermittlung von Gender in der Ausbildung von Kindheitspädagog*innen hat, und berichtet von seinen Erfahrungen sowie von seiner methodisch-didaktischen Herangehensweise in seinen Genderseminaren an der Hochschule. In diesem Zusammenhang geht er auch auf potenzielle Widerstände seitens der Studierenden ein und darauf, wie er mit diesen Widerständen umgeht.

Im vierten Teil der Broschüre, der Materialliste, stellen Carolin Hoolachan, Ulla Steuber und Sonja Wolfrum ihre Vortragsfolien, Lernsituationen, Arbeitsblätter und Analyseinstrumente zur Verfügung, die dazu einladen, die jeweiligen Unterrichtseinheiten bzw. Workshops an einem der beiden Lernorte durchzuführen. Die Koordinationsstelle würde sich freuen, wenn diese Materialien, aber auch die Fach- und Praxistexte der Broschüre Eingang in die Erzieher*innenausbildung finden und einen Beitrag dazu liefern, die Genderkompetenzen der (angehenden) Erzieher*innen weiterzuentwickeln.

Die Erfahrungen im ESF-Bundesmodellprogramm „Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas“ zeigen, dass die Verankerung von Gender in der Ausbildung von Erzieher*innen ein wichtiges Thema ist, das die Lernorte Fachschule und Kindertageseinrichtungen gleichermaßen betrifft. Die Auseinandersetzung damit führte auch im Rahmen des Modellprogramms zu einem permanenten individuellen und gemeinsamen Reflexionsprozess. Um diesen Prozess curricular und in Ausbildungskonzepten zu verankern, sind, auch das ist eine Erfahrung des Modellprogramms, alle am Prozess Beteiligten mitzunehmen. Die vorliegenden Texte sollen inspirieren und dazu einladen, eigene gendersensible Ansätze in Fachschulen und Kindertageseinrichtungen zu entwickeln und auszubauen.

Fachartikel



Fachartikel

Melanie Kubandt – Genderkompetenz als pädagogische Herausforderung – Eine kritische Betrachtung zum Umgang mit Geschlechterdifferenz im Praxis- und Ausbildungsfeld ‚Kindertageseinrichtung‘

Gender(-kompetenz) als pädagogische Herausforderung im Kita-Alltag

Im Zuge von Gender Mainstreaming ist Gender zu einem Querschnittsthema und Genderkompetenz zu einer zentralen pädagogischen Aufgabe geworden. Mit dem Begriff ‚Gender Mainstreaming‘ werden allgemeinpolitische Programme und Initiativen bezeichnet, welche die Gleichstellung der Geschlechter auf allen gesellschaftlichen Ebenen als Zielvorgabe haben. Gender Mainstreaming fokussiert dabei nicht etwa einzig auf die Förderung der Chancengleichheit von Mädchen und Frauen, sondern fokussiert auf „alle gesellschaftlich und kulturell geprägten Rollen, Rechte, Pflichten und Interessen von Männern und Frauen, Mädchen und Jungen und, seit 2013 von Queers“ (Karsten 2017, S. 546). Gender steht in diesem Zusammenhang dafür, „soziale und kulturelle Geschlechterrollen in ihrer rechtlichen, sozialen, ökonomischen, politischen und (sozial-)pädagogischen Ausprägung zu verstehen“ (ebd.). Auch im gesellschaftlichen Feld der Kindertageseinrichtungen wird Gender verstärkt im Zusammenhang mit der Forderung nach mehr Geschlechtergerechtigkeit immer mehr zum Thema. Das wundert insofern nicht, da auch die Kinder- und Jugendhilfe verpflichtet ist, die ‚Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen‘ zu fördern (Sozialgesetzbuch VIII, §9). Das betrifft u.a. die Arbeit und den Umgang pädagogischer Fachkräfte mit Kindern im pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen. Hintergrund dieser Forderungen ist die Annahme, dass Gender eine wesentliche Bedeutungsdimension ist, die es im pädagogischen Alltag fachlich zu berücksichtigen gilt. Entgegen der vermeintlichen Eindeutigkeit ist jedoch vielfach nicht deutlich, was mit Genderkompetenz inhaltlich gemeint ist und, vor allem, wie Genderkompetenz in der Kita-Praxis vor Ort konkret verwirklicht werden kann. Im Folgenden sollen daher auf die Komplexität der Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit hingewiesen und spezifische Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte aufgezeigt werden.

Genderbewusst, geschlechtersensibel und/oder genderorientiert?! – Die Vielfalt der Begrifflichkeiten

In den Debatten um Geschlechtergerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen werden unterschiedlichste Begrifflichkeiten verwendet, wie u.a. ‚genderbewusst‘, ‚geschlechtersensibel‘, ‚geschlechterbewusst‘, und/oder ‚genderorientiert‘. Alle diese Begriffe finden sich beispielsweise auch in den Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungsplänen für den Elementarbereich (vgl. Kubandt 2016). Dabei wird nicht immer deutlich, was sich hinter den Begriffen verbirgt, ob diese synonym verwendet werden oder ob sie jeweils für spezifische, voneinander abgrenzbare Positionen stehen.



Allerdings ist nicht nur die Unterschiedlichkeit der Begrifflichkeiten für viele pädagogische Fachkräfte verwirrend, auch die einzelnen Begriffe sind oftmals nicht eindeutig mit Inhalten gefüllt. Die Geschlechterforscherin Barbara Rendtorff macht am Beispiel des Begriffs ‚gendersensibel‘ auf diese fehlende Eindeutigkeit aufmerksam: „Mit dem Begriff alleine kommen wir nicht weiter. Indem er so tut, als wüsste er (oder: als sei klar), was er bedeutet, verhindert er sogar die Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt, um den es eigentlich geht [...]. Es würde auch nicht helfen, wenn wir den Ausdruck ‚gendersensibel‘ durch benachbarte Begriffe ersetzen würden, etwa ‚geschlechtergerecht‘ oder ‚genderbewusst‘, denn das Problem der Breite unterschiedlicher und konkreter Auslegungsmöglichkeiten bleibt auch bei diesen unverändert bestehen“ (Rendtorff 2017, S. 18).

Denn im Hinblick auf die Frage, wie Geschlechtergerechtigkeit auszusehen habe, gibt es für die Praxis sehr unterschiedliche Vorstellungen. Im Zusammenhang mit Geschlechtergerechtigkeit gibt es in den Bildungsplänen dabei zum einen die Tendenz, ‚Geschlecht‘ als potenzielle Problemkategorie in den Blick zu nehmen, die soziale Ungleichheit mit bedingen oder als Risikofaktor für eine Ausgrenzung und/oder Bildungsbenachteiligung fungieren kann. Weit häufiger wird ‚Geschlecht‘ in den Bildungsplänen allerdings positiv hervorgehoben, beispielsweise als zu berücksichtigende und für die kindliche Entwicklung wesentliche Identitätsdimension.

Je nachdem, ob ‚Geschlecht‘ eher als Risikofaktor oder als wesentliche Identitätsdimension angesehen wird, verstecken sich hinter Geschlechtergerechtigkeit und/oder den genannten Begriffen ‚genderbewusst‘, ‚geschlechtersensibel‘, ‚geschlechterbewusst‘, bzw. ‚genderorientiert‘ unterschiedliche Maßnahmen. Als wesentliche Grundvoraussetzung für die Verwirklichung der Anforderungen wird dabei mehrfach eine Selbstreflexion der Fachkräfte im Hinblick auf eigene Einstellungen und den Umgang mit Geschlecht formuliert. Als Voraussetzung der fachlichen Förderung von Chancengleichheit werden Fachkräfte u.a. dazu aufgefordert, sich mit eigenen geschlechtlichen Vorstellungen auseinanderzusetzen. Im Hinblick auf bildungspolitische Debatten und Formulierungen in den Bildungsplänen ist allerdings nicht ausreichend definiert, was im Kontext von ‚Geschlecht‘ konkret unter Vermeidung von Stereotypen zu verstehen und wie diesen im pädagogischen Alltag zu begegnen ist. Gerade wenn einerseits die Anerkennung von Unterschieden zum Ausgangspunkt der Forderungen wird, zugleich allerdings Stereotype vermieden werden sollen, stellt sich im Besonderen die Frage, (ab) wann Geschlechterdifferenzen bzw. -differenzierungen problematisch sind bzw. als Stereotype angesehen werden (vgl. Kubandt 2016).

Geschlechtergerechtigkeit: Anerkennung oder Vermeidung von Unterschieden?!

Die fehlende Eindeutigkeit hinter den Begrifflichkeiten hat u.a. damit zu tun, dass es verschiedene Positionen gibt, wofür Geschlechtergerechtigkeit und gelebte Genderkompetenz stehen kann. So finden sich im frühpädagogischen Feld zum einen Positionen und Ansätze, die unter Geschlechtergerechtigkeit eine Abkehr von Differenzen verstehen. Sogenannte geschlechterneutrale

Ansätze sehen u.a. eine Schwierigkeit in der Unterscheidung bzw. kollektiven Gegenüberstellung von Jungen und Mädchen. Ein anschauliches Beispiel für eine geschlechterneutrale pädagogische Praxis ist der Ansatz der schwedischen Kindertageseinrichtung Egalia in Stockholm. Der geschlechterneutrale Umgang in dieser Kita zeigt sich u.a. darin, dass männliche und weibliche Pronomen (han = er; hon = sie) im pädagogischen Alltag keine Verwendung finden. Stattdessen wird ein geschlechtsneutrales Kunstwort (hen) als geschlechterübergreifendes Pronomen verwendet.

Den geschlechterneutralen Ansätzen stehen sogenannte differenzsensible bzw. -bewusste Ansätze gegenüber, die u.a. dadurch gekennzeichnet sind, dass spezifische Angebote für Jungen und/oder Mädchen gemacht werden und dies unter dem Label ‚Geschlechtergerechtigkeit‘ bzw. ‚Genderkompetenz‘ läuft.

Wenn also Geschlechtergerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen gefordert wird, ist es folglich wichtig zu verstehen, dass es unterschiedliche Positionen, manchmal gar vollkommen gegenteilige Ansätze gibt, die sich hinter ‚Geschlechtergerechtigkeit‘ verbergen. Das hat zur Folge, dass eine Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit für Praktiker*innen mit offenen Fragen einhergeht, nämlich dazu, was Genderkompetenz bzw. Geschlechtergerechtigkeit dann konkret in der eigenen Praxis heißen kann. Die Klärung dieser Frage wird meist erst auf der Ebene pädagogischer Praxis relevant bzw. zur Herausforderung im Kita-Alltag. Denn eine wesentliche Frage lautet dann, was letztlich die gerechtere Strategie ist: *Unterschiede anerkennen oder vermeiden?*

Fallstricke der unterschiedlichen pädagogischen Ansätze zu Geschlechtergerechtigkeit

Im Folgenden stehen jeweils die Fallstricke der unterschiedlichen Strategien ‚Anerkennen von Unterschieden‘ oder ‚Vermeiden von Unterschieden‘ im Fokus, die sich beide hinter dem Label ‚Geschlechtergerechtigkeit‘ verbergen können. Indem bei der Strategie ‚Anerkennen von Unterschieden‘ Differenzen zwischen den Geschlechtern fokussiert und Geschlecht vorwiegend nur mit Unterschieden verknüpft werden, wird indirekt eine Kluft zwischen Jungen und Mädchen, Frauen und Männern betont, die häufig genau im Rahmen von Geschlechtergerechtigkeit überwunden werden soll. Auf diese Weise erfolgt eine Gegenüberstellung von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern als vermeintlich homogene Gruppen, wodurch Unterschiede durch sogenannte „vereinheitlichende Kollektivierungen“ (Bohmeyer 2012, S. 310) zwischen den Geschlechtern betont und innergeschlechtliche Varianzen tendenziell ausgeblendet werden. Konkret bedeutet das, dass eine solche Perspektive dazu tendiert, die Unterschiedlichkeiten innerhalb einer Geschlechtergruppe zu über- und die Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern zu untertreiben.

Trotz der verbreiteten Kritik an dieser sogenannten Unterschiedsperspektive kennzeichnet viele pädagogische Maßnahmen im Namen des Gender Mainstreaming derzeit noch eine solche Perspektive auf Geschlechterdifferenz und einen Fokus auf Zweigeschlechtlichkeit.



Von vornherein angenommene Differenzen zwischen den Geschlechtern bilden den Ausgangspunkt für bildungspolitische Forderungen dazu, wie Geschlecht gesellschaftlich anders bzw. besser verhandelt werden sollte (vgl. Kubandt 2016; Meyer 2018). Karsten spricht allerdings davon, dass „[e]ntgegen der [...] fortdauernden, häufig vorrangig dualen Konstruktion der Geschlechterrollen von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern, Müttern und Vätern“ eine erweiterte und differenziertere Perspektive eingenommen werden müsste, die „komplexe Möglichkeiten anstelle von polaren Sichtweisen“ bietet (Karsten 2017, S. 485). Andernfalls sind Kindertageseinrichtungen Orte, in denen unter dem Label ‚Geschlechtergerechtigkeit‘ bestehende Geschlechterverhältnisse reproduziert und manifestiert werden.

Die Strategie ‚Unterschiede vermeiden‘, wie sie beispielsweise in der schwedischen Kindertageseinrichtung Egalia mit der Verwendung des geschlechtsneutralen Pronomens *hen* verfolgt wird, kann den Fallstrick beinhalten, dass Unterschiede zwar im Reden verschwinden, im pädagogischen Handeln aber nach wie vor stereotype Vorstellungen zum Tragen kommen. So wurde beispielsweise von Kubandt 2016 in einer ethnografischen Studie herausgearbeitet, dass pädagogische Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung zwar oftmals behaupten, sie würden alle Kinder gleich behandeln, es im pädagogischen Handeln aber immer wieder zu stereotypen Zuschreibungen kommt, die den pädagogischen Fachkräften selbst nicht (mehr) bewusst sind. Man spricht dann davon, dass das Reden zwar ein anderes ist, aber nicht das Handeln (vgl. Wetterer 2003; Kubandt 2017). Im Zweifelsfall macht es eine solche mündliche (Verdeckungs-)Strategie manchmal noch schwerer, Ungerechtigkeiten bzw. Ungleichbehandlungen aufzudecken, da die beteiligten Personen in der Regel ja überzeugt davon sind, wirklich alle Kinder gleich zu behandeln. So wurde in der Studie von Kubandt (2016) zwar festgestellt, dass es pädagogischen Fachkräften offenbar leichter fällt, auf der Ebene von planbaren Angeboten darauf zu achten, sich nicht von geschlechterstereotypen Vorstellungen leiten zu lassen. Schwieriger wird es aber offenbar dann, wenn stereotype Vorstellungen *in alltäglichen Interaktionen* zum Thema werden. Denn dann werden unbewusst doch wieder Stereotype im pädagogischen Alltag betont, obwohl die Fachkräfte dies eigentlich vermeiden wollten.

Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Genderkompetenz in der Praxis

Die genannte Studie hat an einzelnen Beispielen aufzeigen können, dass eine geschlechtsneutrale Haltung von pädagogischen Fachkräften – die in Aussprüchen wie ‚Wir behandeln sowieso alle gleich‘ zum Ausdruck kommt – in manchen Fällen nicht die Konsequenz einer fachlichen Positionierung darstellt, sondern vielmehr aus Unsicherheit eingenommen wird (vgl. Kubandt 2016). So wissen pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen aufgrund der uneindeutigen Definition davon, was Geschlechtergerechtigkeit nun letztlich im Alltag bedeutet, oftmals nicht, wie sie sich entsprechend korrekt verhalten sollen. Konkret heißt das: Als Folge der meist ungeklärten bzw. schwer zu beantwortenden Frage, ob Unterschiede anzuerkennen oder zu vermeiden sind, wird im Alltag der Kindertageseinrichtungen von pädagogischen Fachkräften

wiederholt die Haltung ‚Ich behandle ja sowieso alle gleich!‘ aus Unsicherheit eingenommen (vgl. Kubandt 2016). Dies tun manche Fachkräfte jedoch nicht, weil sie überzeugt davon sind, sondern weil es sich um die vermeintlich unproblematischste Haltung handelt. Demzufolge stellen solche Äußerungen manchmal eher ein Lippenbekenntnis dar als eine bewusst eingenommene Position zur Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit. Es spricht aber vieles dafür, dass hinter Aussagen wie diesen kein Unwille von Fachkräften steckt, sich dem Thema zu stellen, sondern tatsächlich eher eine Ohnmacht bzw. Unsicherheit zum Ausdruck kommt. Denn in Kubandt (2016) wurde auch gezeigt, dass es pädagogischen Fachkräften in der Regel nicht an der Bereitschaft fehlt, Gerechtigkeit im pädagogischen Alltag zu realisieren, sondern vielmehr an Vorstellungen, wie die Ansprüche konkret realisiert werden könnten. Die Unsicherheiten pädagogischer Fachkräfte bilden sich beispielsweise in Aussagen ab, wie ‚Oh man, was hab ich denn jetzt schon wieder gesagt?!‘ (Kubandt 2015, S. 88), aber auch in einer vermeintlich sicheren Überzeugung, wie sie in der Aussage ‚Wir behandeln sowieso alle immer gleich!‘ zum Ausdruck kommt (Kubandt 2016, S. 203ff.).

Meyer problematisiert, dass die Uneindeutigkeit der Ansprüche zum Umgang mit u.a. Geschlecht im pädagogischen Alltag „für Fachkräfte zu einer Gratwanderung mit verbundenen Augen“ wird (Meyer 2018, S. 289). Aus diesem Grund sei „das Scheitern genauso vorprogrammiert wie das Bild einer defizitären Praxis, die den gestellten Anforderungen nie voll und ganz gerecht wird“ (ebd.). Ein Scheitern der Ansprüche ist jedoch nicht (allein) pädagogischen Fachkräften anzulasten, sondern verweist neben der notwendigen Bereitschaft, sich dem Thema fachlich zu stellen, auch auf die Komplexität der Herausforderungen.

Die Verunsicherung resultiert vermutlich auch daraus, dass in bildungspolitischen Debatten vielfach suggeriert wird, Geschlechtergerechtigkeit müsse als Querschnittsaufgabe immer und überall berücksichtigt werden und als sei immer schon eindeutig, was das als Ergebnis bedeute. Die genannten Herausforderungen und die offenen Fragen zeigen aber, dass Geschlecht nicht einfach so nebenbei berücksichtigt werden kann. Die Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen setzt vielmehr eine inhaltliche und selbstreflexive Auseinandersetzung sowohl in der Aus-, Fort-, und Weiterbildung von Fachkräften voraus (vgl. Karsten 2017). Inhaltliche Leerstellen auf Ebene bildungspolitischer Vorgaben zum Umgang mit Geschlecht können folglich dazu beitragen, dass Fachkräfte in den Einrichtungen vor Ort verunsichert sind, wie ein fachlich angemessener Umgang mit Geschlecht bzw. Genderkompetenz im Kita-Alltag letztlich konkret aussehen kann.

Blinde Flecke und offene Fragen nicht nur auf Ebene pädagogischer Praxis

Der Umgang mit Geschlecht ist nicht nur auf Ebene der Praxis mit Herausforderungen verbunden – auch in bildungspolitischen Veröffentlichungen zeigen sich oftmals blinde Flecke für stereotype Setzungen bzw. Vorannahmen. In den Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungsplänen für den Elementarbereich zeigt sich beispielsweise ein deutlicher Fokus auf das Thema



‚Zweigeschlechtlichkeit‘. Dies wird durch eine häufige Gegenüberstellung von Mädchen und Jungen als vermeintlich jeweils homogene Gruppen deutlich, wodurch Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern betont und innergeschlechtliche Varianzen tendenziell ausgeblendet werden. Eine wesentliche Schwierigkeit ist – wie bereits weiter oben problematisiert –, dass eine solche Perspektive dazu tendiert, die Ähnlichkeiten innerhalb der Geschlechtsgruppen zu über- und die Gemeinsamkeiten von Mädchen und Jungen zu untertreiben. Werden Differenzen zwischen den Geschlechtern in den Blick genommen und Geschlecht vorwiegend nur mit Unterschieden verknüpft, wird indirekt eine Kluft zwischen Mädchen und Jungen betont, die mit der Forderung nach einer Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit ja häufig gerade überwunden werden soll. Auf diese Weise spiegelt sich in den Bildungsplänen die gesellschaftlich nach wie vor wirksame Folie der Zweigeschlechtlichkeit wider, indem in der Regel nur zwischen Männern und Frauen, Jungen und Mädchen unterschieden wird. Allerdings gibt es in Deutschland mittlerweile auch Tendenzen zur Überwindung dieser Folie, wie zum Beispiel die Änderung des Personenstandsgesetzes zeigt. Dieses offeriert mittlerweile bei der Kennzeichnung, welche Geschlechtszugehörigkeit ein neugeborenes Kind hat, neben ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ eine dritte Option.

Alles in allem werden Reflexionen für die Ebene der pädagogischen Praxis gefordert, während die in den Bildungsplänen vertretenen Vorstellungen von Geschlecht selbst dagegen nicht mehr hinterfragt werden, was auch zur Verfestigung von Geschlechterdifferenzen und Stereotypen beitragen kann. Demnach sind also nicht nur Bildungseinrichtungen wie Kindertageseinrichtungen Orte, in denen bestehende Geschlechterverhältnisse mitgestaltet werden, sondern auch Debatten und Veröffentlichungen transportieren spezifische Vorstellungen von Geschlecht, die zu einer Stereotypenbildung beitragen und durchaus auch problematisch sein können.

Fazit und Ausblick

Was bedeuten die genannten Herausforderungen nun für die Trägereinrichtungen, die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieher*innen, für pädagogische Fachkräfte selbst und für alle, die ihre Arbeit geschlechtergerecht bzw. genderkompetent ausrichten möchten?

Zunächst ist es sinnvoll, den allgegenwärtigen Ansprüchen hinsichtlich einer Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit durchaus auch kritisch und hinterfragend gegenüberzutreten. Allerdings nicht mit dem Ziel, die Ansprüche zu delegitimieren, sondern um deren Komplexität sowohl in der Aus-, Fort- und Weiterbildung als auch im pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen vor Ort offenzulegen. Auf diese Weise werden die Ansprüche nicht mehr zwangsläufig als überfordernd wahrgenommen, sondern als eine Aufgabe, die Schritt für Schritt auf vielen verschiedenen Ebenen und durch unterschiedlichste, durchaus auch kreative Weisen und Wege realisiert werden kann. Denn die Schwierigkeit bei der Beantwortung der Frage, ob Unterschiede anzuerkennen oder zu vermeiden seien, liegt u.a. auch darin, dass in unterschiedlichen Situationen und/oder Kita-Settings

je verschiedene Antworten möglich und auch sinnvoll sein können. Meist kann man im Vorfeld gar nicht festlegen, was für die einzelnen Kinder das geeignete Vorgehen ist, daher sind pauschale Empfehlungen in der Regel nicht sinnvoll.

Sieht man die Deutungsoffenheit von Geschlechtergerechtigkeit als Potenzial und nicht als drohende Überforderung, kann die fehlende inhaltliche Ausdifferenzierung entsprechender Handlungsoptionen auch als Chance für Fachkräfte angesehen werden, denn sie eröffnet Räume, eigene Positionierungen einzunehmen und individuelle Wege zu gehen.

Ein möglicher erster Schritt hin zu einer produktiven Auseinandersetzung mit den Anforderungen könnte beispielsweise die Selbstreflexion der eigenen Rolle in Alltagssituationen sein, kombiniert mit der Arbeit an Praxisfallbeispielen (vgl. u.a. Meyer/Kubandt 2016). Ein solches Vorgehen ist zum einen in jeglichen Aus-, Fort- und Weiterbildungssettings als angeleitetes Angebot bspw. durch Fachlehrerinnen und -lehrer* und/oder durch Fachberatung denkbar, aber ebenso als individuelle Strategie von einzelnen Fachkräften im Zuge persönlich motivierter, eigener professioneller Selbstreflexion. Zudem kann die Einsicht, dass Geschlechtergerechtigkeit eben nicht so einfach zu verwirklichen ist, wie vielfach suggeriert, unter Umständen durchaus auch entlastend wirken und Mut machen, sich den Ansprüchen und den Herausforderungen noch aktiver als bisher zu stellen.

Literatur

Bohmeyer, Axel (2012): Der Diskurs um geschlechtersensible Bildung – ein verkappter Essentialismus. In: Baader, Maike/Bilstein, Johannes/Tholen, Toni (Hg.). Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies. Wiesbaden, S. 305-315.

Karsten, Maria-Eleonora (2017): Gender-Mainstreaming in der Sozialpädagogik. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München, S. 492-498.

Kubandt, Melanie (2015): „Oh man, was hab ich denn jetzt gesagt?!“ Doing gender von Fachkräften in der Kindertageseinrichtung. In: Hoffmann, Hilmar/Borg-Tiburcy, Kathrin/Kubandt, Melanie/Meyer, Sarah/Nolte, David (Hg.). Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung. Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld. Weinheim/Basel, S. 88-120.

Kubandt, Melanie (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung – eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Opladen.

Kubandt, Melanie (2018): Geschlechterkonstruktionen in der Kindertageseinrichtung – ethnographische Perspektiven auf den elementarpädagogischen Alltag als Beitrag zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit. In: Aghamiri, Kathrin/Reinecke-Terner, Anja/Streck, Rebekka/Unterkofer, Ursula (Hg.). Doing Social Work. Ethnografische Forschung als Theoriebildung. Opladen, S. 151-171.



Meyer, Sarah/Kubandt, Melanie (2016): „Und was heißt das jetzt für die Praxis?“ – Zur Frage der Praxisrelevanz ethnographischer Forschungsergebnisse im Kontext von Geschlecht. In: Graff, Ulrike/Kolodzig, Katja/Johann, Niko (Hg.). Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht. Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden, S. 121-135.

Meyer, Sarah (2018): Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse. Wiesbaden.

Rendtorff, Barbara (2017): Was ist eigentlich gendersensible Bildung und warum brauchen wir sie? In: Glockentöger, Ilke/Adelt, Eva (Hg.). Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Münster, S. 17-25.

Wetterer, Angelika (2003): Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In: Knapp, Gudrun-Alexi/Wetterer, Angelika (Hg.). Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster, S. 286-320.

Ute Eggers – Diversität und Gender in der Fachschule Sozialpädagogik – Herausforderungen und Chancen im Rahmen einer kompetenzorientierten Ausbildung zur Erzieher*in

Ausgangslage

Viatli (3;11) und Neele (4;0) besuchen gemeinsam die Kindertagesstätte „Die Füchse“ in Hamburg Winterhude und sind gute Freunde. Vitalis Eltern kommen aus Georgien, Vitalis Vater arbeitet als Bauingenieur und seine Mutter im Einzelhandel. Er hat noch einen großen Bruder (8;4). Neele ist Einzelkind; die Eltern teilen sich das Sorgerecht und Neele wohnt je eine Woche beim Vater und die darauffolgende bei der Mutter. Der Erzieher Hans-Jo ist verheiratet mit Hannes, der hieß vorher Eva. Hannes arbeitet als Lehrer für Gesundheitsberufe. Die Erzieherin der Kindertagesstätte, Hannah, hat eine Tochter, die die Krippe besucht, so dass Hannah wieder fast in Vollzeit arbeiten kann, ihr Lebensgefährte ist Florist. Thorsten die dritte Fachkraft der Gruppe, hat vor seiner Tätigkeit für ‚Die Füchse‘ als Gärtner gearbeitet und macht jetzt eine praxisintegrierte Ausbildung zum Erzieher. In der Kindertagesstätte gab es eine Projektwoche zum Thema „Berufe und Berufswünsche“ – Vitali äußerte den Berufswunsch Hebamme, dann könnte er immer den Babys auf die Welt helfen. Neele will lieber Zugführerin werden und die schnellen ICEs fahren. Der gemeinsame Freund Murat möchte Prinzessin werden, Anna will später das Café ihrer beiden Mütter übernehmen³.

Diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Lebenswelten und Realitäten von Neele und Vitali, aber auch zwischen denen ihrer Eltern, Bezugspersonen und der Erzieher*innen müssen in der Ausbildung an der Fachschule Sozialpädagogik bewusst erlebt und in den Unterricht integriert werden - und dies ganz besonders im Hinblick auf Diversität und Gender.

Die Anforderungen an die Kompetenzen der sozial- und elementarpädagogischen Fachkräfte sind hoch und dennoch durch Polarität gekennzeichnet: Durch die differenzierte Kindheits- und Jugendforschungen werden immer komplexere und anspruchsvollere Anforderungen an die Ausbildung von Erzieher*innen gestellt. In den aktuellen Diskursen über die Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder werden außerdem weiterreichende Forderungen an den Beruf der Erzieher*innen gestellt: Erzieher*innen sollen die Sprachentwicklung der Kinder stärken, ihnen als Kokonstrukteure von Bildungsprozessen zur Seite stehen, inklusiv in multiprofessionellen Teams arbeiten, naturwissenschaftliche Kompetenzen fördern, in Netzwerken sowie im Sozialraum aktiv sein und – und all dies immer an den Bedarfen von Mädchen, Jungen, Queers und Inter-Personen orientiert. Zudem umschreibt das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) aus dem Jahr 1991 ein umfassendes Berufsprofil für den Beruf und die Ausbildung von Erzieher*innen:

³ In Anlehnung an „Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben“ Broschüre: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/mat_kita_QF-Kita-Handreichung-2018.pdf_letzter Zugriff 12.09.2018



Kinder- und Familienorientierung, Bildungs- und Dienstleistungsauftrag sowie individuelle Bedarfs- und Sozialraumorientierung gehören zum Aufgabenspektrum der Erzieher*innen in einer Tageseinrichtung für Kinder.

Deutlich wird, dass das aktuelle Berufsprofil mit dem nach wie vor präsenten Bild von der ‚Kindergartentante‘ nichts mehr gemein hat. Die Arbeit der Erzieher*innen zeichnet sich durch immer komplexer werdende Anforderungen bei gleichzeitiger Verschlechterung der Arbeitsbedingungen aus.

In den zahlreichen Diskursen über eine Gender- und Diversity-Education bzw. einer Pädagogik, die Diversität lebt und die Perspektive von Mädchen, Jungen, Queers und Interpersons berücksichtigt, zeichnen sich vor allem vier Ebenen ab, die gerade für die Ausbildung von sozial- und elementarpädagogischen Fachkräften von Bedeutung sind:

Das ist zum einen die Ebene der theoretischen Grundlegung und des jeweils zugrunde liegenden Menschenbildes, die in sozialpädagogischen Ausbildungsgängen als Querschnittsaufgabe für alle Bereiche analysiert und reflektiert werden muss.

Zum anderen die Ebene der Konzeption und Realisierung von Diversität unter Berücksichtigung der Perspektive von Gender Mainstreaming in den verschiedenen Bildungseinrichtungen, die als berufliche Handlungskompetenz von den zukünftigen Erzieher*innen mitgebracht und zunehmend realisiert werden muss.

Die dritte Ebene muss die Schüler*innen mit ihren vielfältigen biografischen Hintergründen und mit ihrem Eigensinn in den Blick nehmen (Thiessen/Schweitzer 2000). Die derzeitigen Ausbildungs- und Zulassungsverordnungen für Schulen und nachfolgend ebenso für Hochschulen sind nach wie vor auf Normalbiografien von Frauen und Männern deutscher Herkunft ausgerichtet, also auf Menschen ohne Migrationshintergrund und mit klarer geschlechtlicher Zuordnung etc.

Die vierte Ebene ist die Vielfältigkeit der Ausbildungs- und Zugangsmöglichkeiten und der Biografien von Lehrenden an Fachschulen (und Hochschulen) sowie von Anleitenden am Lernort Praxis. Die derzeitige Heterogenität und das unterschiedliche professionelle Selbstbild der Lehrenden am Lernort Schule sowie der Erzieher*innen am Lernort Praxis müssen ebenfalls berücksichtigt werden⁴.

Derzeit sind zentrale Problemlagen vorhanden, die die Vermittlung und Aneignungspraxis in der Ausbildung an den Lernorten Schule und Praxis erschweren:

⁴ Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen die ersten drei Ebenen, die vierte Ebene müsste in einem weiteren Artikel durchleuchtet werden. Hierzu müssten z.B. Modulhandbücher der Hochschulen, die Lehramt an berufsbildenden Schulen Fachrichtung Sozialpädagogik ausbilden, analysiert werden, im Hinblick auf die Perspektive Diversität und Gender. Es muss analysiert werden, wie diese Thematik in der Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte thematisiert wird und im Weiteren welchen Blick auf Diversität und Gender die Lehrenden an Hochschulen und Universitäten haben.

Die Berücksichtigung des Aspekts der Diversität in der grundsätzlichen Ausrichtung der Ausbildung wird als zusätzliche Aufgabe und nicht als Querschnittsaufgabe bzw. nicht als pädagogische Grundhaltung verstanden. Dies gilt sowohl für die Ausbildung am Lernort Schule als auch in der Praxis.

Zum einen bezeugen bisherige curriculare Vorgaben⁵ und Lehrbücher, dass Gender Mainstreaming sowie Diversität immer noch als Zusatzaufgaben angesehen werden. Kubandt und Hierholzer bemerken hierzu „Für aktuelle Lehrwerke, die in Schulen zugelassen werden, verbietet sich jedoch nach gegenwärtiger Dudenregelung einer queergerechte Schreibweise bspw. der Gender-Gap⁶ oder der Genderstern. Das bedeutet auch, dass Schüler*innen der Berufsfachschule und Fachschule für Sozialpädagogik (!) (...) in keiner Weise durch Schulbücher mit queersensibler Schriftsprache in Berührung kommen, sofern ausschließlich mit „klassischen Lehrbüchern“ der Schulbuchverlage gelernt wird.“ (Kubandt/Hierholzer 2017:78).

Zudem fällt es den sozialpädagogischen Fachkräften nicht immer leicht, Diversität als pädagogische Grundhaltung und nicht als Zusatzaufgabe zu verstehen. Nach wie vor verstehen sich z. B. Erzieher*innen in Kindertageseinrichtungen in der Hauptsache verantwortlich für die pädagogische Arbeit mit „normalen“ Mädchen und Jungen und deren „normalen“ Familien. Die DJI Studie Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID: A)⁷ macht deutlich, dass nach wie vor Familien aus höheren Bildungs- und Einkommenschichten in Kindertageseinrichtungen besser erreicht werden als diejenigen in prekären Lebenslagen wie Armut, Migration etc. (Gottschall/Pothmann 2011, S. 17f.). Wagner vom Projekt ‚Kinderwelten‘⁸ geht noch einen Schritt weiter: „Wenn wir Inklusion auch in der frühkindlichen Bildung verwirklichen wollen, dann kommen wir mit einer Mittelschicht-Pädagogik nicht weiter. Denn die setzt darauf, dass die anderen Kinder sich anpassen.“ (Wagner in GEW 2011, o. S.) Diese im Hinblick auf Inklusion formulierte Aussage kann auch auf die Thematik Gender Mainstreaming übertragen werden. Nach wie vor gibt es die Normalbiografie als Mädchen und Junge mit den dazugehörigen gesellschaftlichen Zuschreibungen. Dies wird besonders in der vorhandenen Kinder- und Jugendliteratur deutlich, in Filmen, Computerspielen, Spielzeugen, Kleidung etc.. Neue Wege, wie z.B. in der Broschüre Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben, führen auch 2018 immer noch zu kontroversen und teilweise unsachlichen Debatten.

⁵ Das Qualifikationsprofil und der länderübergreifende Lehrplan berücksichtigen mittlerweile den Grundgedanken der Diversität und Inklusion (siehe in diesem Aufsatz im Kapitel 2).

⁶ Der sogenannte Gender-Gap meint Schreibweisen wie ‚Erzieher_innen‘, der Gender-Stern bezieht sich auf Fügungen wie ‚Erzieher*innen‘. Beide Schreibweisen sind allerdings vom Duden noch nicht als ‚offizielle‘ Schreibweisen anerkannt.

⁷ Studie des Deutschen Jugend Institut „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID:A)“

⁸ Weiterführende Informationen hierzu sind verfügbar unter <http://www.kinderwelten.net/> (letzter Abruf 05.03.2014).



Weiterhin muss die Haltung der Praxisanleitenden in den Blick genommen werden, da die aktuelle NUBBEK-Studie⁹ deutlich macht, dass neue Inhalte und Erkenntnisse, die in Aus- und Weiterbildung vermittelt werden, die Praxis der Kindertageseinrichtungen nicht erreichen (Tietze et al. 2012). Während der Ausbildung müssen deshalb Erzieher*innen in ihrer Rolle als Multiplikator*innen neuer Inhalte gestärkt werden. Zudem müssen sie, auch nach jahrelanger Praxis, diese Multiplikator*innenrolle zukünftigen Schüler*innen ebenfalls zugestehen. Die Rolle der Praxismentor*in muss insbesondere im Rahmen der neu entstandenen Teilzeitmodelle bzw. Praxisintegrierten Modelle (PIA) der Fachschulausbildung stärker in den Blick genommen werden. Auch da die Heterogenität der Auszubildenden noch zunehmen wird, insbesondere durch die neu ermöglichten Quereinstiege. Zumal es in Bezug auf die Genderdiskussion häufig die Annahme oder den Abwehrmechanismus gibt, dass Geschlecht und Geschlechterhierarchie heute kein Problem mehr wäre (Kubandt/Hierholzer 2018: 79).

Es ist also notwendig, dass das Berufsprofil der sozialpädagogischen Fachkräfte in Ausbildung und Praxis neu diskutiert und im Rahmen einer kompetenzorientierten Ausbildung modifiziert wird. Dazu müssen die beschriebenen Besonderheiten sowie derzeitige Hemmnisse und Stopersteine in der Ausbildung zu sozialpädagogischen Fachkräften berücksichtigt werden.¹⁰ Erzieher*innen müssen in der Ausbildung lernen, mit der Pluralität der pädagogischen Ansätze und dem fehlenden Konsens über das richtige Programm umzugehen (vgl. Ebert 2003), denn sie bewegen sich in dem Dilemma, dass das Wissen und Können, das heute noch als richtig gilt, im Zuge des immer schneller werdenden Wandels mit hoher Wahrscheinlichkeit schon morgen überholt sein wird. Zudem wird sich das Berufsprofil weiter verändern, z.B. durch den Ausbau des Ganztags in Grundschulen. Diese Ungewissheitsstrukturen (vgl. Karsten 2004), in denen die Erzieher*innen handeln und arbeiten, sowie der kontinuierliche inhaltliche Wandel der Arbeit und dazugehöriger Theorien müssen zum Gegenstand der Ausbildung werden, damit die sozial- und elementarpädagogischen Fachkräfte handlungsfähig bleiben.

Zur zentralen Aufgabe der professionellen Fachkräfte gehört es, das eigene Handeln zu legitimieren und zu dokumentieren, denn über diese Instrumente werden Qualität und Professionalität der Arbeit sichtbar und unterliegen somit nicht mehr der Gefahr der Beliebigkeit. Verkürzt geht es dabei um die Darstellung dessen, wer was mit wem und warum macht – in Anlehnung an die Professionalisierungsansätze von Rabe-Kleberg und Karsten. Darüber hinaus müssen die zukünftigen Erzieher*innen dazu befähigt werden, ihre Arbeit nach außen sichtbar zu machen

⁹ NUBBEK-Studie: Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit.

¹⁰ Dazu gehört aber in einem ersten Schritt, dass sich die Lehrkräfte an den Fachschulen dieser Problematik bewusst werden. Im derzeitigen Alltag an den Fachschulen wird deutlich, dass die unterschiedlichen Lehrkräfte in der Ausbildung zur Erzieher*in ebenfalls divergierende Einstellungen über den Beruf und das Berufsprofil haben. So kommt es innerhalb des Kollegiums immer wieder zu Verständigungsschwierigkeiten über die inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildung und des Anforderungsprofils. Dies muss in den Mittelpunkt von Aus- Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und Praxismentor*innen von Fachschüler*innen gestellt werden.

und sie somit gegenüber Eltern, anderen Institutionen und der breiten Öffentlichkeit zu vertreten (Rabe-Kleberg/Karsten 2003, S. 62).

Curriculare Anbindung der Thematik Gender und Diversität in der Ausbildung von Erzieher*innen

Die Ausbildung zur Erzieher*in erfolgt seit 1967 an den Fachschulen (in Bayern: Fachakademien) für Sozialpädagogik und ist als generalisierte Breitbandausbildung für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und für die pädagogische Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen sowie deren Familien und anderen Bezugspersonen (KMK 1.12.2011 in der Fassung vom 24.11.17) angelegt. Die vollzeitschulische Ausbildung¹¹ an der Fachschule für Sozialpädagogik ist mit einer Meisterausbildung gleichzusetzen.¹² Sie stellt somit die höchste Qualifikationsstufe unterhalb einer akademischen Ausbildung dar.

Im Jahr 2011 wurde die Rahmenvereinbarung von 2000 um „das kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/ Fachakademien“ (KMK 1.12.2011 in der Fassung vom 24.11.17) erweitert. Das Qualifikationsprofil ist eine Antwort auf die aktuellen Debatten über die Ausbildung, die sogenannten Bologna-Diskurse.¹³ „Das Qualifikationsprofil orientiert sich an zwei Bezugsebenen, die für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen konstitutiv sind:

- » das Spektrum der beruflichen Handlungsfelder von Erzieherinnen und Erziehern in den verschiedenen Arbeitsfeldern
- » die Kompetenzdimensionen des deutschen Qualifikationsrahmens.“¹⁴ (KMK 1.12.2011 in der Fassung vom 24.11.17, S. 8)

Das Strukturpapier umfasst sechs Handlungsfelder:

- » Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Lebenswelt verstehen und pädagogische Beziehungen zu ihnen gestalten,
- » Entwicklungs- und Bildungsprozesse anregen, unterstützen,
- » in Gruppen pädagogisch handeln,
- » Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten,
- » Institution und Team entwickeln,

¹¹ Inzwischen gibt es viele Modelle für eine Teilzeit- bzw. praxisintegrierte Ausbildung.

¹² Die Erzieher*innenausbildung ist wie alle anderen Meisterausbildungen bzw. Fachschulausbildungen in Level 6 des Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) eingeordnet und ist damit vom Niveaulevel einem Bachelor Studium gleich gestellt.

¹³ Auf eine vollständige Darstellung der Bologna-Prozesse und deren Auswirkung auf die berufliche Bildung respektive die Erzieher*innenausbildung kann an dieser Stelle nur verwiesen werden.

¹⁴ Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013).



- » in Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten.

Darüber hinaus werden im Teil II Querschnittsaufgaben als Anforderung an eine generalistische Ausbildung formuliert. Diese Querschnittsaufgaben sind:

- » Partizipation
- » Inklusion
- » Prävention
- » Sprachbildung
- » Wertevermittlung (KMK 2012: S. 4)

Im Qualifikationsprofil wird Gender nicht explizit als Querschnittsaufgabe hervorgehoben, sondern lediglich unter dem Punkt Inklusion thematisiert:

„Das Konzept der Inklusion im Sinne des Verstehens von Verschiedenheit (Heterogenität) als Selbstverständlichkeit und Chance. Inklusion berücksichtigt zahlreiche Dimensionen von Heterogenität: geistige oder körperliche Möglichkeiten und Einschränkungen, soziale Herkunft, Geschlechterrollen, kulturelle, sprachliche und ethnische Hintergründe, sexuelle Orientierung, politische oder religiöse Überzeugung. Diversität bildet den Ausgangspunkt für die Planung pädagogischer Prozesse“ (KMK 1.12.2011 in der Fassung vom 24.11.17, S. 4).

Die Nennung der Kategorie ‚Geschlecht‘ bzw. ‚Geschlechterrollen‘ unter der Querschnittsaufgabe ‚Inklusion‘ weist aber noch nicht darauf hin, wie diese Thematik im schulischen Curriculum konnotiert wird. Allerdings soll Diversität Ausgangspunkt für die Planung pädagogischer Prozesse sein und müsste im Sinne einer doppelten Vermittlungspraxis auch Ausgangspunkt der Planung des schuleigenen Curriculums sein.

Neben der Gewichtung und Hervorhebung von Inklusion und damit auch Auseinandersetzung mit den Geschlechterrollen als Querschnittsaufgabe wird in Kapitel IV die Kompetenzdimension ‚Professionelle Haltung‘ beschrieben. Hier ist ebenfalls eine Gewichtung der Grundgedanken von Inklusion und Diversität in der Ausrichtung der beruflichen Handlungskompetenz zu sehen.



„Sozialkompetenz“

Die Absolventinnen und Absolventen

- » sind der Welt, sich selbst und Mitmenschen gegenüber offen, neugierig, aufmerksam und tolerant.
- » akzeptieren Vielfalt und Komplexität gesellschaftlicher Lebenslagen in einer demokratischen Gesellschaft.
- » respektieren und beachten Diversität und Komplexität in sozialen Kontexten und bejahen diese als Quelle von Lernerfahrungen und als Möglichkeit der Initiierung und Mitgestaltung von Bildungsprozessen.
- » zeigen Empathie für Kinder, Jugendliche, ihre Familien und deren unterschiedliche Lebenslagen.
- » respektieren die Vielfalt von Zielen und Werten in der Bildung von Kindern und Jugendlichen.
- » handeln präventiv gegenüber den Tendenzen der Exklusion.
- » verstehen Vielfalt, Individualität und Verschiedenheit aller Menschen als Bereicherung und Normalität.
- » [...]

Selbständigkeit

Die Absolventinnen und Absolventen

- » [...]
- » haben die Bereitschaft zur Überprüfung eigener Werte, Normen und Stereotype auf der Grundlage einer stetigen Reflexion und Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen und religiösen Prägungen.
- » reflektieren die biografischen Anteile des eigenen Handelns und ziehen entsprechende Schlussfolgerungen für die Entwicklung ihrer beruflichen Identität.
- » [...]
- » haben die Fähigkeit, die Berufsrolle als Erzieher/ Erzieherin weiter zu entwickeln.“

(KMK 1.12.2011 in der Fassung vom 24.11.17, S. 11 f.; Anpassung und Umstellung durch U.E.)



In fünf von sechs Handlungsfeldern sind zudem Fachkompetenzen als Wissen und Fertigkeit für die Thematik Diversität formuliert.

| Handlungsfeld | Wissen Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über... | Fertigkeit Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fähigkeiten... |
|--|--|---|
| <p>Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Lebenswelt verstehen und pädagogische Beziehungen zu ihnen gestalten.</p> | <p>» vertieftes fachtheoretisches Wissen über den Einfluss von kulturell und religiös bedingten, lebensweltlichen, sozialen und institutionellen Normen und Regeln auf Verhalten und Erleben von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen.</p> | <p>» kulturelle, religiöse, lebensweltliche, soziale und institutionelle Normen und Regeln als Einflussfaktoren auf das Verhalten und Erleben von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu erfassen und zu analysieren.</p> <p>» sich aufgrund fundierter Selbstreflexion in die individuellen Lebenssituationen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen hineinzuversetzen.</p> <p>» selbstständig pädagogische Konzeptionen an den Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen auszurichten, zu planen und zu gestalten.</p> |
| <p>Entwicklungs- und Bildungsprozesse anregen, unterstützen.</p> | <p>» breites und integriertes Wissen über die Bedeutung von kulturellen Bildungsprozessen für die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen.</p> | <p>» das kulturelle Angebot und das Angebot der Religionsgemeinschaften im sozialen Umfeld der Einrichtung in die pädagogische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen einzubeziehen.</p> <p>» ethische Bildungsprozesse anzuregen und zu gestalten.</p> <p>» Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen unter fachtheoretischen Gesichtspunkten zu analysieren und Fördermöglichkeiten im Sinne einer Prävention bzw. Kompensation zu entwickeln.</p> |

| Handlungsfeld | Wissen Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über... | Fertigkeit Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fähigkeiten... |
|--|--|---|
| In Gruppen pädagogisch handeln. | <ul style="list-style-type: none"> » grundlegendes und exemplarisch vertieftes Fachwissen über Bedingungsfaktoren und Gruppenverhalten und -einstellungen aus der Sicht verschiedener Vielfaltaspekte (z.B. Geschlecht, Entwicklungsstand, soziale Herkunft, Kultur, Religion). » vertieftes fachtheoretisches Wissen über Genderaspekte in der sozialpädagogischen Gruppenarbeit. | <ul style="list-style-type: none"> » geschlechtsspezifisches Gruppenverhalten, geschlechtsbezogene Gruppennormen und Stereotype über Geschlechterrollen zu erkennen, zu beurteilen, pädagogische Schlussfolgerungen daraus zu ziehen, Ziele zu entwickeln und in Handlungen umzusetzen. » Konzepte zur Förderung von Chancengerechtigkeit und Inklusion unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen zu entwickeln und zu vertreten. » eigene und fremde Ziele der inklusiven pädagogischen Arbeit und des pädagogischen Handelns in Gruppen zu beurteilen und zu vertreten. |
| Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten. | <ul style="list-style-type: none"> » breites und integriertes Wissen über familiäre Lebenssituationen in ihren sozialräumlichen Bezügen und über die Einflüsse kultureller und religiöser Prägung sowie ethnischer Zugehörigkeit. | <ul style="list-style-type: none"> » Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu verstehen, zu analysieren und in Beziehung zu den Erwartungen und Bedürfnissen von Familien mit und ohne Migrationshintergrund zu setzen. |
| Institution und Team entwickeln . | <ul style="list-style-type: none"> » Keine eindeutig zuzuordnende Kompetenzbeschreibung. | <ul style="list-style-type: none"> » Keine eindeutig zuzuordnende Kompetenzbeschreibung. |
| In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten. | <ul style="list-style-type: none"> » breites Spektrum an Wissen über Methoden sozialräumlicher und lebensweltbezogener Arbeit. | <ul style="list-style-type: none"> » relevante Ressourcen im Sozialraum für die Zielgruppe zu erschließen. |

Abbildung 2: Diversität in den sechs Handlungsfeldern (KMK 2012, S. 13-25).



Bei der komprimierten Darstellung der Kompetenzen aus den sechs Handlungsfeldern wird deutlich, dass die Themen Diversity Education und Inklusion in den Rahmenvereinbarungen des Bundes in fünf Handlungsfeldern konnotiert werden und diesem Themengebiet damit eine hohe Bedeutung zukommt. Die Kategorie Gender kommt explizit nur im Handlungsfeld 3 vor.

Allerdings werden im Qualifikationsprofil die Kategorien Inklusion, Diversität und Gender nur von der Seite der Klient*innenperspektive aus betrachtet. Dass innerhalb der Institution bzw. im Team unterschiedliche Frauen, Männer, Queers und Interpersons mit unterschiedlichen biografischen Zugängen arbeiten und dies Auswirkungen auf die Zusammenarbeit hat, wird nicht fokussiert und deshalb fehlen in dem Handlungsfeld „Institution und Team entwickeln“ eindeutige Kompetenzformulierungen.

Die unterschiedlichen Akteure im Problemaufriss dieses Beitrags (siehe die fiktive Situationsbeschreibung Kindertagesstätte „die Füchse“) haben unterschiedliche biographische Hintergründe und gesellschaftliche Rollenzuweisungen und diese müssten auch im Handlungsfeld „Institution und Team“ berücksichtigt werden. Zudem ist anzunehmen, dass die Heterogenität im Feld durch die zunehmenden Quereinstiege auch von vormals fachfremden Personen in das Berufsfeld Erzieher*innen zunehmen wird.

Ausgehend vom Qualifikationsprofil für Erzieher*innen wurde eine länderübergreifende Arbeitsgruppe unter der Leitung des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen eingerichtet. Das Qualifikationsprofil sollte für einen bundesweit einheitlichen Lehrplan geformt werden. Das Ziel war eine hohe Vereinheitlichung der Ausbildungsinhalte unter Berücksichtigung länderspezifischer Besonderheiten. In diesem Lehrplan sind Kompetenzen für die Ausbildung zur Erzieher*in in Lernfeldern¹⁵ formuliert und strukturiert. In diesem Grundsatzpapier zur Lehrplangestaltung weist das Lernfeld 3 „Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern“ die Gewichtung dieser Grundsatzthemen in der derzeitigen Gestaltung der Erzieher*innenausbildung auf. Das Lernfeld 3 beschreibt als grundlegenden Aufgaben:

„Die Studierenden analysieren die Auswirkungen unterschiedlicher Lebenswelten und Lebenssituationen auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene und erweitern ihr Konzept der Fremdwahrnehmung. In der Situationsanalyse erfassen sie Vielfalt als heterogene Ausgangslage ihrer Arbeit.

¹⁵ In vielen Bundesländern gab es bis zu diesem Zeitpunkt noch curriculare Vorgaben die in Fächern strukturiert waren, die Hinwendung zur Strukturierung der Ausbildung nach Lernfeldern und die Abkehr von einer Fachsystematik war für viele Bundesländer ein Fortschritt. Leider wurde noch nicht der nächste Schritt, die Strukturierung in Modulen gewagt. Im Sinne der Verzahnung und vertikalen Durchlässigkeit, sowie der Zuordnung der Ausbildung zum Level 6 des Deutschen Qualifikationsrahmen, wäre eine Ausrichtung an Modulen, wie es die Hochschulen tun, durchaus konsequent.

Dabei legen sie besonderen Wert auf sorgfältige und differenzierte Fremdwahrnehmung und eine erfolgreiche Beziehungsgestaltung als Basis der pädagogischen Arbeit. Sie setzen sich mit Vielfaltaspekten wie Mehrsprachigkeit, kultureller Herkunft, religiöser und ethischer Prägungen und Geschlechtsrollenerwartungen auseinander und untersuchen die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität in ihrer Bedeutung für Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit planen sie mit dem Ziel, allen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen orientiert an ihren individuellen Ressourcen eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. In der inklusiven Förderung arbeiten sie auch präventiv und kompensatorisch. Dabei greifen sie auf Handlungskonzepte aus den verschiedenen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe zurück, z. B. Arbeit mit behinderten und nicht behinderten Kindern, mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrungen, mit kriminalitätsgefährdeten Jugendlichen, mit Kindern und Jugendlichen mit herausfordernden Verhaltensweisen. In ihrer Arbeit berücksichtigen sie rechtliche Rahmenbedingungen und Vorgaben.“ (Länderübergreifender Lehrplan 2012, S. 30 f.)

Mit der Analyse der KMK Rahmenvereinbarung und den Absichtserklärungen des länderübergreifenden Lehrplans ist dem Einzug der Thematik ‚Diversität und damit auch der Dimension Gender‘ auf der Ebene der curricularen Vorgaben ein Weg geebnet, der jetzt in den Lehrplänen der jeweiligen Bundesländer und in den schulischen Curricula der einzelnen Fachschulen Sozialpädagogik didaktisiert werden muss. Dabei muss auch im Team der Lehrenden eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit der Thematik ‚Diversität und Gender‘ als Ausgangsbasis für die Planung von Lehr-/Lern-Prozessen erfolgen. Wünschenswert wäre es, ein Spiralcurriculum zu schaffen, das die Vielseitigkeit der Thematik vom ersten Schuljahr Berufsfachschule bis in letzte Jahr Erzieher*innenausbildung umfasst (Kubandt/Hierholzer 2017, S. 81).

Daran anschließend müsste in einer breit angelegten Untersuchung erforscht werden, wie und ob Genderthemen durch die Lehrenden im Unterricht thematisiert werden.

Didaktische Prinzipien einer kompetenzorientierten Fachdidaktik Sozialpädagogik zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz im Bereich Diversity Education

Der Berufsalltag von sozialpädagogischen Fachkräften zielt auf den pädagogischen Umgang mit Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männern sowie Queers und Interpersons als Einzelpersonen oder in Gruppen sowie mit Familien und anderen Bezugspersonen ab. Diese Besonderheit muss sich auch in der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen widerspiegeln. Die Grundsätze der Fachdidaktik Sozialpädagogik wurden von Krüger und Dittrich sowie von Habel und Karsten



entwickelt.¹⁶ Die Ausbildung zur Erzieher*in erfordert eine integrale Persönlichkeitsentwicklung, um den Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsprozess später in der beruflichen Praxis sinnvoll gestalten zu können.

Die Ausbildung muss eine enge Theorie-Praxis-Verknüpfung sicherstellen. Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen ist die Bearbeitung von sozialpädagogischen Praxissituationen. Nach diesem Prinzip muss die berufliche Praxis von sozialpädagogischen Fachkräften, in diesem Fall die Praxis und die dort erlebte Vielfalt, in den Mittelpunkt der Unterrichtsgestaltung rücken und in Lernsituationen bzw. komplexen Handlungssituationen didaktisiert werden. Der Unterricht im berufsbezogenen Lernbereich Theorie ist zudem sinnvoll mit dem berufsbezogenen Lernbereich Praxis zu verknüpfen.

Unterrichtsprozesse müssen im Sinne des doppelten pädagogischen Bezugs so gestaltet sein, dass die angewandten Lehr- und Lernformen auch in der Berufspraxis der späteren sozialpädagogischen Fachkräfte eingesetzt werden können. Die Beziehungen zwischen Schüler*innen sowie Lehrer*innen in der Ausbildung zur Erzieher*in sind in ihrer Komplexität, Ganzheitlichkeit und in ihrer Bildungs- und Erziehungsabsicht mit denen zwischen Kindern sowie deren Familien und „ihren“ Erzieher*innen strukturell vergleichbar. Diese Modell-Lernprozesse können eine wichtige Unterstützung für die Lernenden bei der Entwicklung ihrer beruflichen Identität darstellen. Schüler*innen orientieren sich bewusst und unbewusst an diesem Modell (Krüger/Dittrich 1986, S. 331). Die Lehrenden in der Ausbildung von Erzieher*innen stehen unter diesem Blickwinkel in einer besonderen Verantwortung. Es bedeutet u. a., dass die Grundprinzipien von Diversität und Gender Mainstreaming im Unterricht und in der Beziehung zwischen Schüler*innen sowie Lehrer*innen gelten müssen.

Die **vielfältigen Biografien** der Schüler*innen müssen in der Ausbildung als Bereicherung, Beispiele und Ausgangspunkt von Unterricht aufgefasst und bewertet werden. Lebenswelten, kulturelle Milieus sowie Geschlecht führen im Unterricht zu den Fragen wie: „Woher komme ich?“ „Wo stehe ich?“ „Wohin will ich gehen?“ Das Lernen in der Fachschule Sozialpädagogik ist daher geprägt von existenziellen Fragen und Prozessen der Persönlichkeitsbildung. Insbesondere die Auseinandersetzung mit Herkunft und aktueller Lebenswelt bestimmt den Verlauf der Ausbildung auf allen Ebenen (Niedersächsisches Kultusministerium 2012, S. 7). Wustmann spricht in diesem Zusammenhang von einer Integralen Persönlichkeitsentwicklung. „Das heißt, zur Entwicklung einer integralen Persönlichkeit gehört die Auseinandersetzung mit den eigenen biographischen

¹⁶ Zu verweisen ist in diesem Zusammenhang auf die Arbeiten von Dittrich und Krüger (1986): Sozialdidaktik – ein eigenständiger Ansatz für die Ausbildung sozialer Berufe; Habel und Karsten (1986): Zur Profilierung der Sozialpädagogischen Ausbildung: Eine eigenständige Didaktik Sozialen Lernens? Die zentralen Eckpfeiler einer kompetenzorientierten Fachdidaktik Sozialpädagogik wurden jüngst vom niedersächsischen Kultusministerium als Materialien für die Lehrplangestaltung zusammengefasst (Niedersächsisches Kultusministerium Niedersachsen 2012) und belegen die immer noch vorhandene Aktualität des Konzepts von Krüger und Dittrich; Habel und Karsten.

Erfahrungen mit traditionellen Bildungs- und Erziehungsvorstellungen“ (Wurstmann 2012: 42f)¹⁷

Deutlich wird in ausgewählten Forschungen¹⁸, dass die in der Kindheit und Jugend gemachten Erfahrungen einen wichtigen Bezugsrahmen für den beruflichen Alltag von Erzieher*innen darstellen: Erlerntes in der Ausbildung und Erlebtes in der Praxis wird mit den eigenen Sozialisationserfahrungen überprüft bzw. diese werden oftmals als Orientierungshilfe herangezogen. Im folgenden Ausspruch wird deutlich, dass eigene Erlebnisse in der Kindheit heute für Erzieher*innen von zentraler Bedeutung sind: „Klar haben wir pädagogische Hintergründe, aber letztendlich kommt immer, kommen deine eigenen Werte und Normen, kommen zum Tragen, und das ist das, was du weitergibst.“(Eggers 2004, S. 133).

Diese Erkenntnis muss in der Ausbildung von Erzieher*innen eine größere Berücksichtigung finden. Zum wiederholten Male ist darauf hinzuweisen, dass junge Frauen und Männer, die die Ausbildung zur Erzieher*in beginnen, diese keineswegs als unbeschriebene Blätter (Syfried 1995) antreten. Dies unterscheidet sie zunächst einmal nicht von Auszubildenden in anderen Ausbildungsberufen, allerdings liegt die Aufgabe der zukünftigen Erzieher*innen in der Beeinflussung außerfamiliärer Sozialisation¹⁹ von Mädchen, Jungen, Queers und Interpersons. Hierdurch wird die grundsätzliche Differenz zu den berufssozialisatorischen Aufgaben anderer Fachrichtungen deutlich (Karsten 2003b, S. 361). Die vorberuflich erworbenen Haltungen müssen reflektiert und verunsichert werden, das heißt, dass Erzieher*innen lernen sollen, die eigenen Erfahrungen nicht als allgemein gültige zu betrachten²⁰, da diese oftmals eine sehr verklärte und einseitige Sichtweise auf Kindheit darstellen. Mädchen, Jungen, Queers und Interpersons die heute eine Kindertagesstätte besuchen haben andere Aufgaben zu bewältigen als die Erzieher*innen in ihrer Kindheit. Die vorberuflich erworbenen Einstellungen und Ressourcen dürfen dabei nicht als Widerspruch zu Fachlichkeit und Professionalität gewertet werden sondern müssen als persönliche Ressource und Kompetenz wahrgenommen, reflektiert und weiterentwickelt werden (vgl. Thiessen und Schweizer 2000; BMFSJ 2000). Die Aufarbeitung des persönlich Erlebten muss zum zentralen Moment der Ausbildung werden. Da es sich bei dieser Forderung um keine neue handelt, denn schon bei Gruschka stand die Persönlichkeitsentwicklung im Mittelpunkt, muss die Ausbildung der Erzieher*innen durch Begleitforschungen in Fachschulen stärker unter die Lupe genommen werden und darüber hinaus muss Biographiearbeit und forschendes Lernen didaktisches Prinzip einer kompetenzorientierten Fachdidaktik Sozialpädagogik sein.

¹⁷ Hinzuweisen ist diesem Zusammenhang darauf, dass die biografische Arbeit mit Schüler*innen schon auf Gruschka (1985) zurückzuführen ist.

¹⁸ Die Anzahl der qualitativen Studien, die den Alltag von Erzieher*innen und deren berufliches Selbstverständnis thematisieren, ist gering. Zu verweisen ist an dieser Stelle auf die Studien von Anders/Dippelhofer-Stiem 1991; Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995; Lill/Sauerborn 1995; Muisol 1997; Netz 1998; Cloos 2001; Eggers 2004.

¹⁹ Im Sinne eines konstruktivistischen Verständnis können Erzieher*innen Sozialisationsprozesse lediglich initiieren und strukturieren bzw. Raum, Zeit und Ressource dafür bereitstellen, nicht aber Mädchen, Jungen, Queers und Interpersons sozialisieren. (Karsten 2003: S. 362).

²⁰ Gruschka geht davon aus, dass von den Erfahrungen der Schüler*innen ausgegangen werden muss, damit ein Maximum an Lernerfolgen erzielt werden kann und Reflexionen ermöglicht werden. (Karsten/Zimmermann 2000, S. 106).



Damit zukünftige Erzieher*innen vielfältige Handlungssituationen wahrnehmen und darauf aufbauend spezifische Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen unterstützen können, müssen sie Kompetenz im Themenbereich Diversität und Gender erwerben. Genderkompetenz als sozialpädagogische Berufsqualifikation bezeichnet die Fähigkeit:

- » eigene Biografie und Rolle zu reflektieren und heterogene Biografien im sozialpädagogischen Arbeitsfeld mit ihren Chancen erfassen zu können
- » sich als Frau, Mann, Queer, Interperson in einer Welt zurechtzufinden, die von Diversität gekennzeichnet ist
- » als Fachkraft in diesen komplexen Arbeitssituationen angemessen handeln zu können und das eigene Handeln unter Berücksichtigung der Kategorie ‚Gender‘ zu reflektieren
- » sich selbst auf komplexe Handlungsprozesse und Ungewissheitsstrukturen einzulassen sowie
- » Lernprozesse bezüglich der Dimension ‚Gender und Diversität‘ zwischen anderen Personen anzustoßen und zu begleiten.

Die biografischen und lebensweltlichen Hintergründe von Vitali und Neele müssen in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten von den Erzieher*innen erfasst werden. Diese selbst müssen die eigenen Biografien reflexiv nutzen und dies alles muss Ausgangslage der Planung pädagogischer Prozesse sein und z.B. im weiter oben angesprochenen Projekt ‚Berufe‘ in einer Kindertagesstätte Berücksichtigung finden.

Denn Karsten (2017) setzt „Gender-Kompetenz als wesentliches Element sozialpädagogischer Professionalität voraus“ und diese sollte in den Verordnungen für die Erzieher*innenausbildung auf dem Niveau des Deutschen Qualifikationsrahmens Level 6 auch Berücksichtigung finden (Karsten 2017: 547).

In der Ausbildung von Erzieher*innen stellt Genderkompetenz somit eine Schlüsselkompetenz dar, die als Querschnittsaufgabe für alle Lernbereiche im berufsbezogenen Unterricht und in den allgemein bildenden Fächern formuliert werden muss.

Chancen und Grenzen der Thematik für das Berufsprofil der sozial- und elementarpädagogischen Fachkräfte

Die Ausbildung zur Erzieher*in ist schon jetzt eine sehr fundierte und generalistische Ausbildung und auf der Grundlage des ständigen Wandels müssen Inhalte der Ausbildung überprüft und kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Durch die Ausrichtung als kompetenzorientierte Ausbildung und die weitgefassten Kompetenzbeschreibungen können neue wissenschaftliche Erkenntnisse relativ schnell in die Ausbildung implementiert werden, dennoch ist es nicht möglich, alle Inhalte dann in der gleichen

Tiefe zu behandeln und diese neuen Themen müssen zudem in systematisch geordneten Fort- und Weiterbildungen einmünden.

Die anhaltende Diskontinuität in der Arbeit der Erzieher*innen stellten Karsten und Habel bereit 1983 fest. Dies wurde von Karsten 2003 reformuliert:

„Da zukünftig weder für sozialpädagogisch Tätige erwartbar ist, dass sie in etablierten Berufsbereichen in der heute existierenden Form werden arbeiten können, noch dass sie, wenn sie einen Arbeitsplatz finden, die Adressatengruppe und soziale Probleme in der zur Zeit gekannten Ausprägung antreffen werden, muss Ausbildung diese Veränderung einbeziehen“ (Karsten/Habel 1983, S. 323; Karsten 2003b, S. 365).

In Bezug auf den Kompetenzerwerb ist dieser Aspekt der Ungewissheit über die Weiterentwicklung des Berufsfelds ‚Erziehung, Bildung und Betreuung‘ mit zu berücksichtigen. Im Rahmen des Kompetenzerwerbs ist es deshalb viel wichtiger, sogenannte Schlüsselqualifikationen in der Zusammenarbeit mit Mädchen und Jungen, Frauen und Männer, Queers und Interpersons zu vermitteln, die es den Schüler*innen ermöglichen, in der zukünftigen Arbeitswelt Probleme zu analysieren und diese dann mittels eines selbstständigen Erwerbs von Wissen und Fertigkeiten oder mittels der vorhandenen und erworbenen Sozial- und Personalkompetenz zu bewältigen. In der Thematik „Diversität und Gender“ muss es demnach um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen zu den folgenden Punkten gehen:

- » Kommunikation mit vielen unterschiedlichen Menschen
- » Sozialraumorientierung und Netzwerkarbeit
- » interkulturelle Begegnungen und Verständigungen
- » Grundlagen der Systemtheorie
- » Handlungsmethoden für die Zusammenarbeit mit heterogenen Gruppen im Sozialraum
- » Berücksichtigung des Einflusses der Digitalisierung.

Aus diesen Rahmenbedingungen und Anforderungen, die an Erzieher*innen gestellt werden, ergeben sich folgende Ziele für die Gestaltung der Ausbildung:

- » Sensibilisierung und Kompetenzerweiterung von Erzieher*innen im Rahmen einer ganzheitlichen und kompetenzorientierten Bildungsbegleitung von Mädchen und Jungen sowie Queers und Interpersons und ihren Familien sowie an den Handlungsfeldern der zukünftigen Erzieher*innen.
- » Vernetzung und Lernortkooperationen im Sozialraum
- » Runde Tische und Praxisbeiräte für den Dialog auf Augenhöhe beider Lernorte Schule und Praxis.



Im Tätigkeitsfeld Kindergarten, aber auch in den anderen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern wird mit Individuen gearbeitet, in der Erzieher*innen immer als ganzheitliche Personen in den Sozialisationsprozess involviert sind, was folgendes Zitat verdeutlicht:

„Erziehung ist nicht als praktische Ausführung theoretischer Einsichten zu realisieren, sondern als Interaktion, als subjektives Sich-Einlassen unter vorgegebenen Rahmenbedingungen auf jeweils unterschiedliche Gegenüber, die als Personen mit ihren Eigenarten den jeweiligen Erziehungsprozess mit beeinflussen und mit gestalten.“ (Karsten 2003b, S. 352)

Dieses „subjektive Sich-Einlassen“ (a.a.O.) hebt hervor, dass in der Arbeit von Erzieher*innen eine Beziehungsstruktur, eine Interaktion eines jeden Individuums mit seinen persönlichen Eigenschaften die Grundlage jeder Tätigkeit ist. Wenn es gelingt, die persönlichen Eigenschaften als Bereicherung anzusehen, dann können Neele und Viatli sowie ihre Familien vielfältige Lern- und Bildungsprozesse in der Kindertageseinrichtung erleben.

Literatur

Bund-Länder Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnung – Verfahren. Berlin [online] https://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch_01_08_2013.pdf _letzter Zugriff 29.10.2018

Cloos, Peter (2001): Ausbildung und beruflicher Habitus von ErzieherInnen (sic!). In: Hoffman, H. (Hrsg.) (2001): Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied/Berlin, S. 97-130.

Cloos, Peter/Oehlmann, Silvia /Hundertmark, Maren (Hrsg.) (2012): Von der Fachschule in die Hochschule: Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung. Wiesbaden: Springer.

Diller, Angelika (2008): Alles aus einer Hand. Familie im Zentrum. [online] <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=817&Jump1=RECHTS&Jump2=30> (letzter Zugriff 06.11.2013).

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2015): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI Survey AID:A 2015. München [online] https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_AIDA_gesamt_v03.pdf (letzter Zugriff 29.10.2018)

Ebert, Sigrid (2003): Zur Reform der Erzieherinnenausbildung. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder, S.333-352.

Eggers, Ute (2004): Strukturreform und berufliches Selbstverständnis von Erzieherinnen in Tageseinrichtungen für Kinder. Eine biographische exemplarische Untersuchung. Universität Lüneburg.

Eggers, Ute/Freytag, Ulrike/Pommerien, Claudia/Reineke, Maike/Ruff, Amelie/Schwake, Ruth (2012): Die Modularisierung der Ausbildung an der Fachschule Sozialpädagogik. Der niedersächsische Schulversuch. In: Cloos, Peter /Oehlmann, Silvia/Hundertmark, Maren (Hrsg.) (2012): Von der Fachschule in die Hochschule: Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 87-112.

Eggers, Ute (2014): Kinder- und Familienzentren als Thema einer kompetenzorientierten Ausbildung. In: Schlevogt, Vanessa/Vogt, Herbert (Hrsg.) (2014): Wege zum Kinder- und Familienzentrum - Ein Praxisbuch. Berlin, Cornelsen, S. 175 – 184.

Eggers, Ute (2015): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Inklusion als Herausforderung und Chance im Rahmen einer kompetenzorientierten Ausbildung zur Erzieher_in. In: Haude, Christin/Volk, Sabrina (Hrsg.) (2015): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim und Basel. Beltz Juventa, S. 90 – 105.

Eggers, Ute (2017): Modularisierung der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher in Niedersachsen. In: Karsten, Maria-Eleonora /Kubandt Melanie (Hrsg.) (2017): Lehramtsstudium Sozialpädagogik. Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren. Opladen, Berlin, Toronto , Barbara Budrich, S. 116- 128.

Fuchs-Heinritz, Wolfgang (2000): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methode. Wiesbaden, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage.

Gottschall, Karin/Pothmann, Jens (2011): Eine Frage der Gerechtigkeit. Für Kinder bildungsferner Schichten stellen Kosten bei der Nutzung von Bildungs- und Freizeitangeboten eine hohe Hürde dar. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2011): DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstitut Nr. 92/93. München, S.16-18. [online] http://www.dji.de/bulletin/d_bull_d/bull92-93_d/DJIB_92-93.pdf (letzter Zugriff 05.11.2013).

Habel, Werner/Karsten, Maria-Eleonora (1986): Zur Profilierung der Sozialpädagogischen Ausbildung: Eine eigenständige Didaktik Sozialen Lernens? In: Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.) (1986): Qualifikationen für Erzieherarbeit. München Bd. 2, S. 313–323.

Johann, E./Michely, H./Springer, M. (1998): Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin: Cornelsen.

Karsten, Maria-Eleonora (2000): Professionalisierung personenbezogener sozialer Dienstleistungen. In: Friese, M. (Hrsg.) (2000): Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen: Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 74–88.

Karsten, Maria-Eleonora (2003a): Sozialdidaktik – zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in den Berufsausbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-)berufe. In: Schlüter, A. (Hrsg.) (2003): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel. Bielefeld, S. 350-374.



Karsten, Maria-Eleonora (2003b): Wie zeitgemäß, alltagstauglich und familienfreundlich ist unsere Kindertagesbetreuung? Bedürfnisse von Kindern, Eltern und Wirtschaft. In: Verein für Kommunalwissenschaften e.V. (Hrsg.): Nicht nur gut aufgehoben: Kindertagesbetreuung als zukunftsorientierte Dienstleistung. Berlin, S. 9-19.

Karsten, Maria-Eleonora, Meyer, Christine/Hetzer, Silke/Riesen, Katrin van/Baier, Florian (2003c): Bildung in Kindertagesstätten. Ver.di – vereinte Dienstleistungsgewerkschaft e.V. (Hrsg.). Berlin.

Karsten, Maria-Eleonora, Meyer, Christine/Hetzer, Silke/Riesen, Katrin van/Baier, Florian (2003d): Sozialraumorientierung in Politik, Planung und Praxis Sozialer Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. Ver.di – vereinte Dienstleistungsgewerkschaft e.V. (Hrsg.). Berlin.

Karsten, Maria-Eleonora (2017): Gender-Mainstreaming in der Sozialpädagogik. In Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München, Reinhardt Verlag

Krüger, Helga/Dittrich, Jochen (1986): Sozialdidaktik – ein eigenständiger Ansatz für die Ausbildung sozialer Berufe. In: Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Qualifikationen für Erzieherarbeit. München Bd. 3. S. 325–342

Kuband, Melanie/ Hierholzer, Stefan (2017): Mir geht es schlecht mit Geschlecht, mit Geschlechtern noch schlechter – Gender und Queer zwischen Abwehr und Aufbruch. In: Karsten, Maria-Eleonora / Kubandt Melanie (Hrsg.) (2017): Lehramtsstudium Sozialpädagogik. Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren. Opladen, Berlin, Toronto , Barbara Budrich S. 74- 83

Kultusministerkonferenz (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien. Berlin, in der Fassung vom 24.11.2017 [online] https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf letzter Zugriff 29.10.2018

Lill, Gerlinde/Sauerborn, Jutta (1995): Königin im eigenen Reich? - Zum Berufsrollenverständnis von Kindertagesstättenleiterinnen. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag

Musiol, Marion (1997): Kontinuität und Wandel im Rollenverständnis von Erzieherinnen in den neuen Bundesländern. In: Dippelhofer-Stiem, B./Wolf, B. (Hrsg.): Ökologie des Kindergartens. Theoretische und empirische Befunde zu Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen. Weinheim: Juventa, S. 77–107.

Niedersächsisches Kultusministerium (2011): Innovationsvorhaben im Bereich der berufsbildenden Schulen: Berufliche Handlungskompetenz von Erzieherinnen und Erziehern – Ausbildungskonzept der Fachschule Sozialpädagogik zur Bildungsbegleitung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. Hannover [online] http://www.nibis.de/nibis.php?menid=2692_ (letzter Zugriff 18.3.2014).

Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Kompetenzorientierte Fachdidaktik Sozialpädagogik. Hannover [online] http://www.nibis.de/nibis3/uploads/2bbs-kuels/files/Kompetenzorientierte_Fachdidaktik_2013.pdf (letzter Zugriff 05.11.2013).

Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Entwicklung eines Aus- und Fortbildungskonzeptes zum Thema Inklusion für die sozialpädagogischen Ausbildungsgänge. Hannover [online] http://www.nibis.de/nibis3/uploads/2bbs-kuels/files/Innovationsvorhaben_Inklusion_Stand_Aug_GESAMT.pdf (letzter Zugriff 23.1.2014).

Rabe-Kleberg, Ursula (1997): Frauen in sozialen Berufen – (k)eine Chance auf Professionalisierung? In: Friebertshäuser, B./Jaob, R./Klees-Möller, R. (Hrsg.): Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 59–69.

Rabe-Kleberg, Ursula (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Weinheim: Beltz.

Rabe-Kleberg, Ursula/Krüger, Helga /Derschau, Dittrich von (Hrsg.) (1986): Qualifikationen für Erzieherarbeit, Bd. 3. München.

Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin Brandenburg und Bildungsinitiative Queerformat im Rahmen der Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt“ (Hrsg.) (2018): Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben“ Broschüre: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. [online] https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/mat_kita_QF-Kita-Handreichung-2018.pdf (letzter Zugriff 12.09.2018)

Thiessen, Barbara/Schweizer, Bettina (2000): Eigensinn und biographische Reflexivität. Voraussetzung für die Entwicklung Sozialer Qualifikationen. In: Friese, Marianne (Hrsg.) (2000): Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen: Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Opladen, S.197–209.

Tietze, Wolfgang (2012): NUBBEK Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Berlin. [online]: <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf> (letzter Zugriff 02.11.2013).

Wagner, Petra (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Freiburg/ Basel/Wien: Herder.

Wustmann, Cornelia (2011): Über Haltung und Handeln in Begleitung von Mädchen und Buben in der Elementarpädagogik. In Kalcher, Anna Maria/Laueremann, Karin (Hrsg.) In Würde werden. Wien: G&G Verlag S. 22-46



Tim Rohrmann –

Geschlechtsbezogene Entwicklung. Alles Gender oder was?

Kinder sind Jungen und Mädchen und Erwachsene sind Frauen und Männer. Jedenfalls meistens, denn zuweilen gibt es auch Menschen, die sich nicht so recht in diese Kategorien einordnen lassen. Spielt das aber überhaupt so eine große Rolle, insbesondere in der pädagogischen Arbeit mit kleinen Kindern in Kindertagesstätten?

Ja, glauben wir – aus mehreren Gründen. Erstens sind Kindertagesstätten keine geschlechtsneutralen Räume. Schon aufgrund der Tatsache, dass die Beschäftigten in Kitas zumeist Frauen sind – was sich allmählich zu ändern beginnt –, spielen Geschlechteraspekte im Alltag von Kitas eine Rolle: in der Gestaltung von Räumen, in der Kommunikation untereinander oder im Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte.

Zweitens sind Geschlechterfragen für Kinder spannend. Im Alter von 2 bis 6 Jahren entdecken sie Geschlechterunterschiede, stellen fest, dass vieles in ihrer Umwelt als ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ eingeordnet wird, und entwickeln ein erstes Selbstverständnis als ‚Junge‘ oder ‚Mädchen‘. Wie Erwachsene diese Prozesse begleiten, ist entscheidend dafür, dass Kinder sich gut und vielfältig entwickeln können.

Drittens ist das Mit- und manchmal Gegeneinander der Geschlechter auch ein Thema in der Ausbildung – zum Beispiel wenn in einer Fachschulklasse nur wenige männliche Auszubildende zwischen vielen Mitschülerinnen sitzen oder wenn die Frage auftaucht, ob Wickeln genauso ‚Männersache‘ ist wie Fußballspielen.

Gründe gibt es also genug, sich damit zu befassen, was ‚Gender‘, was ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ ist und wie Kinder in den ersten Lebensjahren ihr Verständnis von Geschlecht entwickeln.

Geschlechtsbezogene Entwicklung

Für das Verständnis der Geschlechterunterschiede und die Entwicklung der Geschlechtsidentität sind die ersten Lebensjahre von zentraler Bedeutung. In diesem Zeitraum entwickeln Kinder ein grundlegendes Verständnis davon, was es bedeutet, ein Junge oder ein Mädchen zu sein, und sie lernen, sich in der ‚Welt der Zweigeschlechtlichkeit‘ zurechtzufinden. Dabei entdecken sie zum einen die ‚biologischen‘, das heißt für Kinder zunächst die körperlichen Unterschiede.

Zum anderen stellen Kinder bereits in den ersten Lebensjahren fest, dass von ihrer Umwelt auf unterschiedlichste und manchmal sehr verwirrende Weise zwischen den Geschlechtern und zwischen ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ unterschieden wird. Auch die Fachwelt ist sich keineswegs darüber einig, wie Geschlechterunterschiede zu verstehen und zu erklären sind. Das wird schon an der Vielfalt von Begriffen deutlich, die dabei verwendet werden.



Im Dschungel der Begriffe

Früher wurden ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ als entgegengesetzte und einander ausschließende Pole aufgefasst. Heute geht man eher davon aus, dass ein Mensch sowohl ‚männliche‘ als auch ‚weibliche‘ Eigenschaften haben kann. Diese Begriffe werden allerdings auf ganz unterschiedlichen Ebenen verwendet. Gemeint sein können u.a.

- » die biologischen Geschlechterunterschiede,
- » die Bündel von Verhaltensweisen, die traditionellerweise mit Männern bzw. Frauen in Verbindung gebracht werden,
- » Annahmen über ‚natürliche‘ Zusammenhänge zwischen dem biologischen Geschlecht und bestimmten psychischen Eigenschaften,
- » Persönlichkeitsanteile, die direkt mit dem Geschlecht in Verbindung stehen, z.B. Sexualität,
- » männliche und weibliche Identität im weiteren Sinn.

Zur Unterscheidung dieser Ebenen wurden verschiedene Wörter bzw. Begriffe eingeführt. Da sich in den vergangenen Jahrzehnten viele verschiedene Wissenschaften mit Geschlechterthemen befasst haben, gibt es auch unterschiedliche Begriffssysteme, die in diesem Zusammenhang verwendet werden. Daher ist es wichtig, sich über die verwendeten Begriffe zu verständigen.

Gender

Als Sammelbegriff für alle mit Geschlechtsunterschieden verbundene Eigenschaften, Verhaltensweisen, sozialen Konstrukte usw., die nicht biologisch vorgegeben sind, hat sich auch im deutschen Sprachraum der englische Begriff *gender* durchgesetzt. Dieser Begriff bezeichnet in der englischen Sprache zunächst das grammatikalische Geschlecht. Seit den 1970er-Jahren wird er dazu verwendet, soziale und psychologische Zuschreibungen an das Geschlecht von der biologischen Geschlechtszugehörigkeit zu unterscheiden.

Im Deutschen wurde Gender zunächst als soziales im Unterschied zum *biologischen Geschlecht* (engl. *sex*) übersetzt. Inzwischen ist der Begriff ‚eingedeutscht‘ worden und wird nicht selten in klangvollen Zusammenstellungen wie ‚Genderwissen‘, ‚Genderkompetenzen‘ oder ‚Gendertraining‘ verwendet.



Geschlechtsidentität

Mit *Geschlechtsidentität* im engeren Sinn ist die Erkenntnis und zunehmende Sicherheit über die eigene Geschlechtlichkeit und die eindeutige und unveränderbare Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsgruppe (*Geschlechtskonstanz*) gemeint. Dieser Prozess ist mit Schuleintritt in der Regel abgeschlossen. Im weiteren Sinne wird mit Geschlechtsidentität auch das Verwobensein des eigenen Frau- oder Mann-Seins mit der lebenslangen Entwicklung von Identität bezeichnet.

Nicht gemeint ist damit die *sexuelle Orientierung*: Hetero-, Homo- oder Bisexualität. Die sexuelle Orientierung wird erst im Laufe der Adoleszenz ausgeprägt. Sie kann sich darüber hinaus im gesamten Lebenslauf noch verändern.

Geschlechtsrolle

Mit dem Begriff *Geschlechtsrolle* werden meist die für Frauen und Männer als angemessen betrachteten, kulturell erwarteten oder vorgeschriebenen Verhaltensweisen bzw. darüber hinaus auch Fähigkeiten, Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften bezeichnet. Der Begriff Geschlechtsrolle wird jedoch grundlegend kritisiert. Problematisch ist, dass er nahelegt, man könne die *Geschlechtsrolle* wechseln, wie das bei anderen ‚Rollen‘ möglich ist. Andererseits wird darüber gesprochen, dass sich Geschlechtsrollen verändern. Dabei bleibt begrifflich unklar, ob damit gemeint ist, sich von starren Rollenvorgaben zu lösen, oder ob lediglich neue Rollenvorgaben gemacht werden. Anstelle des Rollenbegriffs kann oft der Begriff *Geschlechterstereotype* verwendet werden.

Geschlechtstypisch oder geschlechtsspezifisch?

Verwirrung entsteht oft durch die Verwendung des Begriffs *geschlechtsspezifisch*. Im engeren Sinne werden mit ‚*geschlechtsspezifisch*‘ Eigenschaften und Verhaltensweisen bezeichnet, die für die Geschlechter spezifisch sind, sich also direkt aus dem biologischen Geschlechtsunterschied ableiten lassen. Mit ‚*geschlechtstypisch*‘ werden dagegen Sachverhalte, Eigenschaften und Verhaltensweisen bezeichnet, die für die Geschlechter entweder typisch sind, also im Sinne eines empirisch überprüfbareren häufigeren Auftretens, oder die ihnen typischerweise zugeschrieben werden (Geschlechterstereotype).

Die Entdeckung der Geschlechterunterschiede

Für das Verständnis der Geschlechterunterschiede und die Entwicklung der Geschlechtsidentität sind die ersten Lebensjahre von zentraler Bedeutung. Bis zum sechsten Lebensjahr erwerben Kinder eine basale Geschlechtsidentität, ein grundlegendes Verständnis von Geschlechtsunterschieden, Geschlechtskonstanz und Sexualität sowie das Wissen von Geschlechtsstereotypen. Auch die allmähliche Entwicklung von Spielvorlieben und Interessen sowie von Beziehungen und Freundschaften zu anderen Kindern hängen mit der Geschlechtszugehörigkeit zusammen (vgl. Rohrmann 2009).

Im Bereich der körperlichen Veränderungen ist eine feste Abfolge von an bestimmte Zeitpunkte gebundenen Entwicklungsschritten festzustellen. Kognitive, affektive und verhaltensmäßige Entwicklungsschritte „sind in ihrem zeitlichen Ablauf und ihrer individuellen Ausprägung hingegen eher von den in den einzelnen Entwicklungsphasen gegebenen sozialen und individuellen Entwicklungsvoraussetzungen abhängig“ (Trautner 2002, S. 657). Darüber hinaus ist die zeitliche Bestimmung einzelner Schritte geschlechtsbezogener Entwicklung auch aus methodischen Gründen schwierig, nicht zuletzt, weil sehr junge Kinder nicht direkt befragt werden können und auch die Interpretation von Aussagen drei- bis sechsjähriger Kinder nicht immer einfach ist. Dies erklärt die zum Teil sehr unterschiedlichen Zeitangaben für verschiedene Entwicklungsschritte.

Von Beginn an erleben Kinder Unterschiede zwischen Männer- und Frauenkörpern, insbesondere zwischen Mutter und Vater. Bereits Säuglinge nehmen wahr, dass Frauen anders riechen als Männer, sich ihre Haut anders anfühlt (besonders im Gesicht: Bartstoppeln!) und sich weibliche und männliche Stimmen unterscheiden. Nicht nur das Stillen, sondern auch gehalten, getragen oder hochgeworfen (und aufgefangen) werden sind basale körperliche Erfahrungen, die in unterschiedlicher Weise mit männlichen und weiblichen Körpern verknüpft werden, noch bevor Kinder die Erkenntnis der Geschlechterunterscheidung gewonnen haben.

Die Angaben darüber, ab wann Kindern die Geschlechterunterscheidung gelingt, sind sehr unterschiedlich. Es ist aber davon auszugehen, dass Kinder spätestens im zweiten Lebensjahr Erwachsene nach Geschlecht richtig zuordnen können. Neuere Studien der Säuglingsforschung zeigen, dass schon wenige Monate alte Babys die Stimmen von männlichen und weiblichen Erwachsenen unterscheiden können. Mit neun bis zwölf Monaten gelingt ihnen auch die Unterscheidung weiblicher und männlicher Gesichter (vgl. Trautner 2002).

Die Unterscheidung zwischen Mädchen und Jungen gelingt Kindern allerdings erst später. Zwar gibt es Hinweise darauf, dass bereits Säuglinge auf gleichgeschlechtliche Kinder anders reagieren als auf Kinder des anderen Geschlechts. Eine korrekte Zuordnung z.B. von Kinderfotos gelingt ihnen aber frühestens gegen Ende des zweiten Lebensjahres.



Kinder stellen früh fest, dass sich die Geschlechtsteile von Mädchen und Jungen in Form und Funktion unterscheiden und zudem (noch) sehr anders aussehen als die der Erwachsenen. Bei der Unterscheidung der Geschlechter orientieren sie sich aber zunächst vorwiegend an äußeren Merkmalen, insbesondere Frisuren und Kleidung, und nicht an den tatsächlichen biologischen bzw. anatomischen Unterschieden (vgl. Volbert 1999). Erst gegen Ende des Kindergartenalters werden genitale Unterschiede von der Mehrheit der Kinder als Begründung benannt, und auch das „meist erst dann, wenn auf der Bildvorlage unbekleidete Kinder zu sehen waren“ (Volbert 1999, S. 150f.). Erst im Laufe des Grundschulalters erkennen Kinder darüber hinaus auch Feinheiten der Gesichtsanatomie.

Auch zum Zeitpunkt der Erkenntnis des eigenen Geschlechts gibt es sehr unterschiedliche Angaben. Erste Selbstkategorisierungsprozesse finden bereits gegen Ende des ersten Lebensjahres statt. Das Verständnis der Geschlechtskonstanz und ihrer biologischen Fundierung entwickelt sich dagegen erst allmählich im Alter von 2 bis 7 Jahren. Die Forschungsergebnisse dazu sind zahlreich und widersprüchlich. Sie sind einerseits abhängig von den Lebensbedingungen, dem Informationsstand und der Ausdrucksfähigkeit der Kinder, andererseits von den Fragestellungen der jeweiligen Untersuchungen.

Nach der ‚Entdeckung‘ des Geschlechtsunterschiedes entwickeln Kinder ein zunehmend sich weiter ausdifferenzierendes Verständnis von Männlichkeit und Weiblichkeit. Es ist davon auszugehen, dass sie im Alter von 3 bis 4 Jahren allmählich erkennen, dass ihre Geschlechtszugehörigkeit durch Wünsche, Veränderungen des äußeren Erscheinungsbildes oder geschlechtsuntypische Verhaltensweisen nicht verändert werden kann (vgl. Rohrman 2009; Trautner 2002).

Geschlechterunterschiede im Verhalten

Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Jungen lassen sich bereits sehr früh beobachten. Beschrieben wird z.B., dass Mädchen bereits in der ersten Lebenszeit empfänglicher für soziale Reize sind (vgl. Eliot 2010), Jungen sich dagegen schon als Einjährige für Autos und Technik interessieren. Ihnen wird sogar nachgesagt, dass sie Spielsachen zum Herumwerfen verwenden oder um „andere zu verhauen“, während Mädchen am liebsten mit Stofftieren und Puppen spielen und damit „pflegerische Aktivitäten“ einüben (Bischof-Köhler 2002, S. 81). Individuelle Unterschiede sind allerdings weit größer als derartige geschlechtsspezifische Tendenzen. Deutlichere Geschlechterunterschiede im Verhalten lassen sich erst im weiteren Verlauf der Entwicklung nachweisen, wobei die Angaben auch hier widersprüchlich sind.

Unterschiedliche Aussagen gibt es zum Beispiel zur Frage der Bevorzugung geschlechtstypischen Spielzeugs. In einigen Studien wurde dies bereits sehr früh beobachtet, zum Teil schon gegen Ende des ersten Lebensjahres, von anderen dagegen erst gegen Ende des zweiten Lebensjahres. Einige Studien fanden auch im Kindergartenalter noch wenig geschlechtstypisches Verhalten.

Die Annahme liegt nahe, dass unterschiedliche Kontexte und Rahmenbedingungen die jeweiligen Forschungsergebnisse erheblich beeinflussen (vgl. Rohrmann 2009). Zudem wird in solchen Studien meist nicht berücksichtigt, inwieweit Spielvorlieben dadurch bedingt sind, dass Jungen und Mädchen von Eltern, Verwandten, Freundinnen und Freunden von Anfang an unterschiedliches Spielzeug bereitgestellt wird. Dass die Spielzeugindustrie Geschlechtsunterschiede bereits im Babyalter deutlich markiert, lässt sich durch einen Blick in Spielzeugprospekte oder in die Spielwarenabteilung von Kaufhäusern leicht belegen.

Im Allgemeinen etwas später als die eben genannten Aspekte ist eine Bevorzugung gleichgeschlechtlicher Spielpartnerinnen und Spielpartner zu beobachten, nämlich frühestens im zweiten, anderen Studien zufolge erst ab dem dritten Lebensjahr. Überblicksarbeiten zu diesem Thema (Maccoby 2000; Rohrmann 2008) fassen zusammen, dass sich diese Tendenz ab dem Alter von drei Jahren entwickelt und erst gegen Ende der Kindergartenzeit und zu Beginn der Grundschule größere Bedeutung gewinnt. Ihren Höhepunkt erreicht die Tendenz zur Geschlechtertrennung gegen Ende der Grundschulzeit im Alter von 9 bis 10 Jahren.

Parallel dazu entwickeln sich das Ausmaß, in dem Kinder Geschlechterkategorien verwenden, sowie das Verständnis der Geschlechterstereotype. Das „dramatische Anwachsen der Bedeutung der Geschlechterkategorien“ im Alter von 3 bis 6 Jahren stellt Trautner in den Kontext der altersgemäßen Tendenz, Dinge nach Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zu gruppieren, „wofür sich die Geschlechterkategorien aufgrund ihrer Invarianz und ihrer sozialen Gewichtung besonders eignen“ (Trautner 2002, S. 658). Gleichzeitig erweitern Kinder schnell ihr Wissen über die in ihrer Kultur mit der Geschlechterunterscheidung assoziierten Stereotype. Dabei entwickeln Kinder zunächst sehr rigide Ansichten. Im Grundschulalter werden die erworbenen Konzepte dann zunehmend differenziert und zumindest teilweise flexibler gesehen (ebd., S. 659ff.).

Es lässt sich zusammenfassen, dass vor allem das dritte Lebensjahr für die Prozesse der Geschlechterdifferenzierung und Entwicklung der Geschlechtsidentität eine besonders wichtige Phase ist. Dies wird oft wenig wahrgenommen, weil geschlechtstypische Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Jungen in diesem Alter noch eher gering sind. In der Folgezeit sind viele Kinder dann aber bemüht, ‚richtige‘ Mädchen bzw. Jungen zu werden, und verhalten sich zunehmend geschlechtstypisch. Andere Kinder vermeiden das Thema, während manche Kinder auffällig untypisches Verhalten zeigen – vielleicht weil sie noch nicht bereit sind, Interessen und Vorlieben der Kleinkindzeit aufzugeben, die bei älteren Mädchen und Jungen gesellschaftlich nicht mehr akzeptiert werden.

Gespräche mit Kindern ergeben oft ein überraschend breites Spektrum von Erfahrungen und Einstellungen zu Geschlechterfragen. Viele Mädchen und Jungen äußern allerdings ab dem Ende des Kindergartenalters sehr klischeehafte Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit: Männer fahren Auto, Frauen kochen; rosa ist weiblich, Pistolen sind männlich ... Dies liegt nicht

zuletzt daran, dass Kinder in diesem Alter die Geschlechtsstereotype erlernen, von denen unsere Gesellschaft geprägt ist. Dabei verallgemeinern sie, was sie tagtäglich sehen und erleben; Ausnahmen bestätigen dabei nur die Regel.

Im Grundschulalter werden Kinder dann flexibler und können sich differenzierter äußern. Sie lernen, dass geschlechtsbezogene Zuordnungen nicht für alle Jungen und Mädchen, Männer und Frauen gelten, nicht für die eigenen Eltern, die besten Freundinnen und Freunde und schon gar nicht für einen selbst. Trautner hat diese Entwicklung systematisch untersucht und mit den Begriffen „Unkenntnis – Rigidität – Flexibilität“ zusammengefasst (Trautner 2002, S. 658ff.).

Die Markierung und Betonung von Geschlechterunterschieden durch Werbung, Kindermode und -spielzeug hat im Laufe der letzten beiden Jahrzehnte zugenommen. „Als emanzipierte Erwachsene haben wir Geschlechterklischees längst für überwunden gehalten, doch Eltern werden derzeit wieder unerbittlich mit ihnen konfrontiert“, schreiben Schnerring und Verlan (2014, Klappentext). Erklärungen für diese Entwicklung sind bislang rar. Möglicherweise tragen zu dieser Wiederkehr von Klischees gerade die größere Akzeptanz von kindlicher Eigenaktivität und die stärkere Beteiligung von Kindern an Entscheidungen bei. Denn gerade ab dem Ende des Kindergartenalters haben viele Mädchen und Jungen das Bedürfnis, die eigene Geschlechtszugehörigkeit zu betonen und nach außen darzustellen und sich an die Gruppe der Gleichaltrigen anzupassen. Die Mode- und Spielzeugindustrie greift diese Bedürfnisse auf. Da Kinder in unserer Gesellschaft immer mehr selbst entscheiden dürfen, was sie anziehen, womit sie spielen oder auch was für einen Schulranzen sie bekommen wollen, greifen sie zu geschlechtstypischen Angeboten – und Eltern unterstützen dies, weil sie nicht ‚gegen den Willen‘ ihrer Kinder handeln wollen. Durch die (scheinbare) Stärkung kindlicher Autonomie wird damit paradoxerweise die Tendenz zu Geschlechterstereotypen verstärkt.

Bedeutsame Geschlechterunterschiede sind schließlich im Bereich von Entwicklungsverzögerungen und psychischen Problemen festzustellen: Jungen sind hiervon deutlich häufiger betroffen. Bereits 1990 haben Schnack und Neutzling von ‚Kleinen Helden in Not‘ gesprochen. Aktuelle Studien bestätigen, dass Jungen mehr Probleme haben und mehr Probleme machen als Mädchen.

So ergab die KiGGS-Studie – der Kinder- und JugendGesundheitsSurvey, die umfassendste deutsche Studie zu psychischen Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen – höhere Gesamtproblemwerte für Jungen. ‚Deutliche‘ oder sogar ‚massive‘ Schwierigkeiten wurden wesentlich häufiger von Eltern von Jungen angegeben. Noch deutlicher als Geschlechterunterschiede waren allerdings Zusammenhänge zum sozialen Status – Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem Sozialstatus zeigten durchweg höhere Problemwerte (Hölling et al. 2014). In einem Überblick zu Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter fassen Fröhlich-Gildhoff und Petermann zusammen, dass „Jungen in den meisten Studien aufgrund des stärker expansiven Verhaltens eher als auffällig beschrieben werden“ (Fröhlich-Gildhoff/Petermann 2013, S. 56). Insbesondere Aufmerksamkeitsprobleme, Hyperaktivität und aggressives Verhalten werden bei Jungen deutlich

häufiger wahrgenommen. Aber auch eher internalisierende Störungen wie z.B. Einnässen, Einkoten und Stottern sowie auch Autismus treten bei Jungen häufiger auf (Schnack/Neutzling 2000, S. 124ff.).

Erklärungsansätze

Die Frage nach den Ursachen der Geschlechterunterschiede ist nach wie vor ein umstrittenes Thema. In den 70er- und 80er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts fand die Ansicht Verbreitung, dass in erster Linie Umwelteinflüsse für die Ausbildung geschlechtstypischen Verhaltens verantwortlich sind. In den letzten beiden Jahrzehnten wurden biologische Erklärungsansätze zunehmend populär. Manche populärpsychologischen Veröffentlichungen suggerieren, dass typisches Verhalten von Männern und Frauen in ihren unterschiedlichen Gehirnen begründet und daher nicht zu verhindern sei. Auf der anderen Seite stehen Sichtweisen, die biologischen Anlagen überhaupt keine Relevanz für das Verhalten von Frauen und Männern beimessen. Trotz der Fülle an vorliegenden Forschungsergebnissen zeichnet sich auch heute in dieser Frage keine Einigung ab (ausführlicher dazu Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2018).

Die Stärke biologischer Erklärungsansätze liegt in ihrer Berücksichtigung des Körpers und seiner Entwicklung. Auch die neueren Erkenntnisse von Biologie und Gehirnforschung können aber Geschlechtsunterschiede und die Vielfältigkeit geschlechtsbezogener Entwicklung nicht ausreichend erklären. Dennoch werden tatsächliche oder auch nur vermeintliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften, aber auch von einigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern immer wieder vereinfachend als ‚natürlich‘ oder ‚biologisch begründet‘ angesehen. Die Einflüsse von Genen, Hormonen und Gehirnstrukturen werden dabei überschätzt. Eher unterschätzt wird dagegen die Wirkung der offensichtlichen Geschlechtsunterschiede auf Kinder und ihr Bedürfnis, sich aktiv damit auseinanderzusetzen.

Psychologische und sozialwissenschaftliche Ansätze suchen Erklärungen für geschlechtstypisches Verhalten im Zusammenwirken von Umwelteinflüssen und individueller Entwicklung. Dabei wird oft zwischen ‚sozialisationstheoretischen‘ und ‚kognitiven‘ Ansätzen unterschieden (z.B. Maccoby 2000; Trautner 2002). Diese Unterscheidung erscheint heute allerdings wenig sinnvoll, da neuere Ansätze immer beide Aspekte berücksichtigen, wenn auch im Detail oft unterschiedlich.

Geschlechtstypische Sozialisation

Sozialisationstheoretische Ansätze zur Erklärung von Geschlechterunterschieden beruhen auf der Annahme, dass geschlechtstypische Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen in erster Linie erlernt werden. Angenommen wird zum einen, dass die Umwelt – insbesondere die Eltern, aber auch andere Erwachsene und Gleichaltrige sowie weitere ‚Sozialisationsinstanzen‘



wie z.B. Medien – geschlechtstypisches Verhalten erwartet und verstärkt. Zum anderen wählen Kinder bevorzugt gleichgeschlechtliche Modelle und ahmen diese bevorzugt nach.

Kognitive Entwicklung der Geschlechtsidentität

Kognitive Erklärungen der geschlechtsbezogenen Entwicklung gehen davon aus, dass die sich in den ersten Lebensjahren entwickelnde kognitive Fähigkeit zur Differenzierung der Geschlechter der entscheidende Grund dafür ist, dass Kinder die für das eigene Geschlecht typischen Merkmale übernehmen und positiv bewerten. Die Einflüsse der Umwelt werden nur als unterstützende oder verstärkende Bedingungen gesehen, nicht aber als kausale Ursache der Entwicklung geschlechtsstereotypen Verhaltens.

Unabhängig davon, was als Ausgangspunkt für die Entwicklung geschlechtstypischen Verhaltens von Kindern gesehen wird, gibt es viele Belege für die Auswirkungen geschlechtstypischer Sozialisation. Kinder werden unterschiedlich wahrgenommen und machen unterschiedliche Erfahrungen, je nachdem ob sie ein Mädchen oder ein Junge sind.

Einen Ausweg aus der Anlage-Umwelt-Kontroverse bieten sozialkonstruktivistische Konzepte, die die Eigenaktivität des Individuums betonen. Dabei stehen nicht Geschlechterunterschiede im Vordergrund, sondern die Prozesse, in denen Geschlecht ‚konstruiert‘, also in Interaktionen sichtbar wird.

Doing Gender

Geschlechtsbezogenes Verhalten ist weder rein biologisch bedingt noch nur durch äußere Zuschreibungen und Erwartungen bestimmt. Stattdessen wird es in sozialen Interaktionen immer wieder aktiv hergestellt. Diese ‚Herstellung‘ und Gestaltung von Männlichkeit und Weiblichkeit wird als Doing Gender bezeichnet (vgl. West/Zimmermann 1991). Anders als im Konzept einer individuellen Geschlechtsidentität erscheint Gender damit nicht als Merkmal einzelner Kinder, sondern als etwas, was im sozialen Miteinander entsteht.

Damit kommen zum einen die Peergruppen von Kindern in den Blick, zum anderen die institutionellen Strukturen, in denen Kinder aufwachsen. Eine Verbindung von sozialkonstruktivistischen mit feministischen bzw. gendertheoretischen Perspektiven ist daher besonders geeignet, um die geschlechtsbezogene Entwicklung von Kindern in Kitas besser zu verstehen.

Jungenwelten und Mädchenwelten

Wenn Kinder unter sich sind, neigen sie ab dem Vorschulalter oft zur Bevorzugung gleichgeschlechtliche Spielpartner und Freunde. Diese Tendenz verstärkt sich bis zum Ende



der Grundschulzeit. Die Erfahrungen in den Gleichgeschlechtlichengruppen haben eine große Bedeutung für die Entwicklung der geschlechtlichen Identität. Nicht zuletzt unterscheiden sich die Interaktionsstile, die Mädchen und Jungen in ihren Gruppen entwickeln, zum Teil erheblich voneinander (Rohrmann 2008).

Der folgende Überblick fasst seit Jahrzehnten bekannte Aussagen zu geschlechtstypischem Verhalten zusammen (nach Rohrmann 2009, S. 17f.; vgl. Maccoby 2000):

- » *Spielinteressen:* Mädchen und Jungen haben unterschiedliche Spielvorlieben und -interessen. Dies lässt sich nicht zuletzt an der unterschiedlichen Nutzung von Spielbereichen beobachten (,Mädchen am Basteltisch, Jungen in der Bauecke‘ oder ,Jungen spielen Fußball, Mädchen Gummitwist‘).
- » *Spielverhalten:* Jungen – insbesondere Jungengruppen – spielen aktiver, raumgreifender, wilder und riskanter als Mädchen. Toben, Raufen und Kämpfen sind Domäne der Jungen. Mädchen arrangieren sich eher mit räumlichen Gegebenheiten und ziehen sich zurück, wenn es ihnen zu wild wird.
- » *Gruppengröße:* Jungen spielen mehr in größeren Spielgruppen, wogegen für Mädchen kleine Gruppen und die ,beste Freundin‘ bedeutsamer sind.
- » *Soziale Beziehungen:* Mädchen bemühen sich mehr um Kooperation und Harmonie. Jungen zeigen mehr Dominanzverhalten; ihnen ist wichtig, klare Hierarchien in ihren Gruppen zu etablieren (,Wer ist der Boss?’).
- » *Gesprächsstile:* Mädchen sprechen mehr und offener über sich selbst als Jungen und ihre Kommunikation ist mehr von Wechselseitigkeit geprägt. Jungen sprechen weniger, sie äußern mehr Befehle und Drohungen, und es macht ihnen Spaß, mit sexuell konnotierten Ausdrücken und Schimpfworten zu provozieren.
- » *Konfliktverhalten:* Jungen zeigen mehr offene Aggression untereinander und testen Regeln und Grenzen von Autoritätspersonen mehr aus. Mädchen bringen Aggression eher indirekt zum Ausdruck und ihre Konflikte sind oft langwieriger. Sie schließen eher andere Mädchen aus ihren Gruppen aus (,Du bist nicht mehr meine Freundin!’).
- » *Bezug zu Erwachsenen:* Jungen entfernen sich mehr von der Aufsicht der Erwachsenen. Mädchen bevorzugen dagegen Aktivitäten, die von Erwachsenen strukturiert werden und/oder von klaren sozialen Regeln bestimmt sind.

Angesichts dieses Überblicks könnte von zwei ,Kulturen‘ oder ,Welten‘ der Geschlechter gesprochen werden. Ausmaß und Bedeutung der Tendenz zur Geschlechtertrennung sind jedoch umstritten. Zum einen gibt es immer Mädchen und Jungen, die solchen Zuordnungen nicht entsprechen, die



vielleicht sogar häufiger mit Kindern des jeweils anderen Geschlechts spielen. Zum anderen gibt es neben den Grenzen auch zahlreiche Verbindungen zwischen den Geschlechtern (vgl. Oswald 2008): ‚Spiele an der Grenze‘, erste Verliebtheit, Überschreitungen der Geschlechtergrenzen und nicht zuletzt viele Situationen, in denen das Geschlecht gar keine Rolle spielt. Neuere Untersuchungen belegen, dass sich Kontextfaktoren entscheidend darauf auswirken, wie sehr Jungen und Mädchen sich separieren – z.B. der institutionelle Rahmen, die Gruppengröße, die Altersstruktur der Gruppe oder das Geschlecht der pädagogischen Bezugsperson (Rohrmann 2008). Manchmal kann schon ein Kind in der Gruppe einen solchen Prozess erheblich beeinflussen. Ein Kind, das sich betont geschlechtstypisch verhält, kann die Rolle eines ‚Verstärkers‘ (*gender enforcer*; Fabes/Martin/Hanish 2004, S. 268) übernehmen, der den anderen Kindern die geschlechtsbezogenen Regeln für das Spiel unter und zwischen Jungen und Mädchen vermittelt.

Die Tendenz zur Geschlechtertrennung lässt sich als „Kristallisationspunkt geschlechtsbezogener Entwicklung und Sozialisation“ (Rohrmann 2008, S. 345) beschreiben. Eine wesentliche Rolle spielt dabei die Orientierungsfunktion der Geschlechtertrennung im Verlauf der ‚Entdeckung‘ der Geschlechterunterschiede sowie in neuen Situationen, z.B. dem Übergang in die Grundschule. Jungen- bzw. Mädchengruppen geben Schutz und Sicherheit, Kinder erleben dort Zugehörigkeit und Spaß. Auf der anderen Seite werden in den Gruppen geschlechterstereotype Verhaltensweisen eingeübt und verstärkt. Für manche Gruppen sind ein hoher Normierungsdruck und Prozesse der Ab- und Ausgrenzung geradezu charakteristisch.

Die Trennung der Geschlechter wird von Jungen mehr betont als von Mädchen; Maccoby (2000) spricht daher von der ‚Asymmetrie‘ der Geschlechtertrennung. Diese lässt sich zum einen mit der gesellschaftlichen Geschlechterhierarchie erklären, die es für Mädchen attraktiver erscheinen lässt, an ‚männlichen‘ Aktivitäten teilzunehmen, als dies umgekehrt für Jungen der Fall ist. Zum anderen könnte es für Jungen angesichts der Dominanz von Frauen in kindlichen Lebenswelten wichtiger sein, sich in ‚männliche‘ Bereiche zurückziehen zu können.

Jungen- und Mädchengruppen sind wichtige Freiräume kindlicher Entwicklung, können aber die Erfahrungsmöglichkeiten von Kindern auch einschränken. Die Erfahrungen in den Gruppen sind nicht nur für das soziale Miteinander von Bedeutung, sondern wirken sich auch entscheidend auf das Selbstkonzept und den späteren Umgang mit Lernen und Leistung in der Schule aus. Pädagogische Fachkräfte sollten daher die Prozesse in kindlichen Peergruppen genau wahrnehmen und ggf. auch beeinflussen können (vgl. Brandes 2008).

Intersexualität und Transidentität

Die meisten Menschen sind eindeutig männlich oder weiblich. Die Natur gibt aber nicht immer eindeutig vor, welchem Geschlecht ein Mensch sich zugehörig fühlt: Zuweilen gibt es Fälle von ‚Zwischenformen‘, in denen Chromosomen, Keimdrüsen, innere oder äußere Geschlechtsorgane nicht ‚zusammenpassen‘. Es kann also tatsächlich vorkommen, dass z.B. ein (genetischer) Junge in einem (anatomisch) weiblichen Körper steckt. Mit ‚Intersexualität‘ wird in diesem Kontext ein breites Spektrum von teils sehr seltenen Störungsbildern zusammengefasst, von denen einige mit sichtbaren Abweichungen der Geschlechtsorgane einhergehen, andere dagegen äußerlich gar nicht oder erst im späteren Entwicklungsverlauf zu erkennen sind (vgl. ‚Übersicht‘ in: Deutscher Ethikrat 2012).

Früher wurden an intersexuell geborenen Kindern oft kosmetische Operationen durchgeführt, um eine geschlechtliche Eindeutigkeit herzustellen. Heute wird die operative ‚Korrektur‘ von uneindeutigen Geschlechtsmerkmalen zunehmend kritisch gesehen. Stattdessen wird gefordert, intersexuelle Menschen vor Verletzungen und Diskriminierung zu schützen. Seit 2013 konnte in Deutschland der Eintrag des Geschlechts ins Geburtsregister bei unklarer Geschlechtszugehörigkeit weggelassen werden. In einem Grundsatzurteil forderte das Bundesverfassungsgericht 2017, dass es eine dritte Möglichkeit geben müsse, ein Geschlecht positiv eintragen zu lassen. Nach kontroverser Debatte wurde im Dezember 2018 im Bundestag die gesetzliche Grundlage für die Eintragung einer „dritten Option“ gelegt: nun kann „divers“ in das Geburtenregister eingetragen werden.

Zu unterscheiden von Intersexualität ist das subjektive Empfinden, ‚im falschen Körper zu stecken‘: Menschen mit eindeutig männlichen körperlichen Geschlechtsmerkmalen empfinden sich als Frau in einem Männerkörper, Menschen mit weiblichen Geschlechtsmerkmalen empfinden entsprechend umgekehrt. Bisher waren in diesem Zusammenhang die Begriffe ‚Geschlechtsidentitätsstörung‘ sowie ‚Transsexualität‘ gebräuchlich, wobei sich der erste Begriff mehr auf Kinder, der zweite mehr auf Erwachsene bezieht. Im aktuellen psychiatrischen Diagnosesystem DSM-V wird stattdessen der Begriff ‚Geschlechtsdysphorie‘ (*gender dysphoria*) eingeführt. Dieser bezeichnet einen „klinisch relevanten Leidensdruck, der sich aus der Diskrepanz zwischen Gender und dem üblicherweise bei der Geburt festgelegten Zuweisungsgeschlecht ergibt“ (Fuchs/Praxmarer/Sevecke 2017, S. 31). Weniger psychiatrisch konnotiert ist der Begriff ‚Transidentität‘, der zunehmend sowohl von Fachleuten als auch von Betroffenen verwendet wird.

Schließlich gibt es Menschen, die mit dem ihnen zugewiesenen Geschlecht nicht einverstanden sind oder auch jede Form von Geschlechtszuweisung bzw. -kategorisierung grundsätzlich ablehnen. Hier wird von Trans(-gender)-Menschen oder auch nur trans* gesprochen. Diese Bezeichnungspraxis wird von manchen Menschen als Form des selbstbestimmten Umgangs mit Geschlechtszugehörigkeit selbstbewusst vertreten:



„Transgender nehmen ihr Geschlecht nicht als gegeben hin, sondern gehen spielerisch und kreativ mit ihm um, sie hinterfragen überlieferte Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit und interpretieren sie gleichzeitig neu, verändern, kombinieren, variieren und erweitern sie“ (Nordt/Kugler 2012, S. 21).

Durch die selbstbewusste Inszenierung von Trans*-Identitäten verschwimmen die Grenzen zwischen biologisch-medizinisch definierter Intersexualität, rechtlich gefasster Transsexualität und vielfältigen Formen individueller Geschlechtsidentitäten. Verbunden wird dies oft mit Initiativen zur Gleichstellung von Homosexuellen, wie es im englischen Akronym LGBT (lesbian, gay, bisexual, trans) oder auch im Begriff ‚queer‘ zusammengefasst wird. Polare Definitionen von Geschlecht werden dabei genauso infrage gestellt wie die Heterosexualität als gesellschaftliche Norm. Die erweiterte Formel LGBTI*Q verbindet allerdings sehr Uneinheitliches, wobei es zuweilen so scheint, als sei das einzig Verbindende die Abgrenzung und auch Ablehnung von ‚normaler‘ Heterosexualität. Was bedeutet dies nun im Kontext kindlicher Entwicklung?

Intersexualität im engeren Sinne ist sehr selten, wenngleich verschiedene Definitionen des Begriffs zu sehr unterschiedliche Aussagen führen. Ältere Studien kamen daher zu sehr uneinheitlichen Ergebnissen: Angaben zum Anteil von Neugeborenen mit Abweichungen der Geschlechtsorgane liegen zwischen weniger als 0,02 und 2 Prozent. Eine internationale Fachkommission verständigte sich schließlich auf die Einschätzung, dass bei einer von 4.500 Geburten Anomalien der Genitalien auftreten (Hughes et al. 2006, S. 554).

In Deutschland werden aktuell sehr unterschiedliche Zahlen diskutiert. Nordt und Kugler geben an: „Ein bis zwei von 2.000 Kindern werden mit uneindeutigen Geschlechtsmerkmalen geboren“; daraus errechnen sie für Deutschland die erhebliche Gesamtzahl von „80.000 bis 120.000 medizinisch mit dem Begriff ‚intersexuell‘ klassifizierte Menschen“ (Nordt/Kugler 2012, S. 16). Sie nennen aber auch „konservative Schätzungen [...] von 8.000 bis 10.000 intersexuelle Menschen“, was einem weit geringeren Anteil entspricht. Zudem manifestieren sich manche Formen der Intersexualität erst in der Pubertät, und nicht immer kommt es dabei zu Schwierigkeiten in der psychosozialen Entwicklung. Es ist zudem davon auszugehen, dass manche Menschen im biologischen Sinne intersexuell sind, ohne dass sie überhaupt davon erfahren.

Das Phänomen der Trans-Identität im Kindes- und Jugendalter wird seit einigen Jahren sowohl in den Medien als auch in der Fachöffentlichkeit verstärkt diskutiert (Fuchs/Praxmarer/Sevecke 2017; Korte/Beier/Bosinski, 2016). Im Rahmen des Transsexuellen-Gesetzes steht Erwachsenen heute die Möglichkeit offen, ihren Vornamen zu ändern und/oder mithilfe von Hormongaben und evtl. kosmetischen Operationen der Sexualorgane ihren Körper ihrem inneren Erleben anzugleichen. Kontrovers diskutiert wird die Frage, inwieweit und ab wann entsprechende Maßnahmen auch schon bei Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden sollten. Fälle von ‚transidenten‘ Kindern und Jugendlichen bzw. deren Eltern, die eine körperliche Geschlechtsumwandlung anstreben und dabei

mit Ärztinnen, Ärzten und Behörden in Konflikt geraten, sind Thema von teils dramatisierenden Medienberichten. Bei Beratungsstellen werden mehr und immer jüngere Kinder aufgrund von Unsicherheiten bezüglich ihrer Geschlechtsidentität vorgestellt (Korte/Beier/Bosinski 2016, S. 122). Von Betroffenenverbänden und in sozialen Netzwerken wird gefordert, dass auf transidente Kinder und Jugendliche eingegangen und ihre Transidentität akzeptiert werden müsse. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese anlagebedingt und bereits früh festzustellen sei: „Bereits im Kindergarten- und Grundschulalter ist in den meisten Fällen die transidente Veranlagung ersichtlich. Das Kind verhält sich auffallend gegengeschlechtlich“ (Lili Marlene – Transidenten Lebenshilfe 2015, o.S.). Korte et al. (2016) betonen dagegen, dass keineswegs alle Kinder, die sich mit ihrer Geschlechtszuordnung unwohl fühlen oder geschlechtsuntypisches Verhalten zeigen, als Jugendliche oder Erwachsene transsexuell (bzw. transident) werden – im Gegenteil: Lediglich 2 bis 27 Prozent der Jugendlichen – je nach Studie – erleben sich auch im Jugendalter noch als transident und möchten sich deshalb behandeln lassen. Die überwiegende Mehrheit der Kinder, die vor der Pubertät eine ausgeprägte Geschlechtsdysphorie erlebten, arrangiert sich im Laufe ihrer Entwicklung mit ihren geschlechtsspezifischen Merkmalen. Nicht selten entwickeln diese Jugendlichen dann eine homo- oder bisexuelle Orientierung (Fuchs/Praxmarer/Sevecke 2017, S. 34).

Älteren Untersuchungen liegt die Häufigkeit von Störungen der Geschlechtsidentität unter 1 Prozent (Korte/Beier/Bosinski 2016, S. 122). Als mögliche Ursachen für den deutlichen Anstieg der Beratungsanfragen in den letzten Jahren werden einerseits eine bessere Aufklärung und ein gewachsenes Problembewusstsein vermutet. Andererseits können dramatisierende Medienberichte sowie Selbstdarstellungen von Betroffenen in sozialen Netzwerken zu einem Anstieg von Selbstdiagnosen führen. Korte et al. kritisieren zudem die Werbung für Hormonbehandlungen und den sich in der Medizin zunehmend durchsetzenden „Machbarkeitsgedanken“, also die Annahme, dass eine ‚Geschlechtsumwandlung‘ mittels heutiger medizinischer Möglichkeiten problemlos durchgeführt werden kann, und die Haltung, dass medizinisch Machbares prinzipiell umgesetzt werden sollte, verbunden mit der Überzeugung, dass die Wahl des Geschlechts als eine Art ‚Grundrecht‘ anzusehen ist“ (Korte/Beier/Bosinski 2016, S. 122).

Bemerkenswert ist, dass im Kindesalter vor allem Jungen wegen Verdachts auf Transidentität in Beratungsstellen vorgestellt werden – der Anteil der Mädchen beträgt nur 20 Prozent (Korte/Beier/Bosinski 2016, S. 122). Als Ursache wird angenommen, dass geschlechtsuntypisches Verhalten bei Mädchen vom sozialen Umfeld eher akzeptiert wird als bei Jungen. In der Jugend ist der Trend dagegen umgekehrt – es sind häufiger biologisch weibliche Menschen, die sich als ‚männlich‘ erleben und entsprechende Behandlungswünsche äußern (Fuchs/Praxmarer/Sevecke 2017, S. 36).

Aufgrund der großen Variabilität der Entwicklung der Geschlechtsidentität kann eine sichere Entscheidung über das Vorliegen einer Trans-Identität erst nach Abschluss der Pubertät sicher



festgestellt werden. Korte et al. betonen vor diesem Hintergrund die Risiken einer zu frühen und irreversiblen Hormonbehandlung und formulieren für das Kindesalter als „das vorrangige Ziel die Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls zum Geburtsgeschlecht, ohne atypisches Rollenverhalten negativ zu sanktionieren“ (Korte/Beier/Bosinski 2016, S. 129). Erste Studien berichten dagegen durchaus von positiven Entwicklungen, wenn Kindern und Jugendlichen ein Leben in der gegengeschlechtlichen Rolle ermöglicht wurde (Fuchs/Praxmarer/Sevecke, S. 36). Ein besseres Verständnis für intersexuelle und transidente Kinder wird auch von pädagogischen Fachkräften gefordert. So werden Handreichungen für ‚geschlechtliche Vielfalt‘ im Kontext von Inklusion auch im Arbeitsfeld Kita entwickelt (vgl. Nordt/Kugler 2012). Mit dem Terminus ‚geschlechtsvariante Kinder‘ werden darin gleichermaßen Kinder bezeichnet, die geschlechtsuntypisches Verhalten zeigen (was auf die meisten Kinder zuweilen zutrifft), als auch transidente Kinder, deren Geschlechtsidentität nicht mit ihrem biologischen Geschlecht übereinstimmt (was eher selten vorkommt).

Eine Interpretation geschlechtsuntypischer Tendenzen als Hinweis auf eine mögliche Transidentität von Kindern bereits im Vor- und Grundschulalter kann allerdings sowohl pädagogische Fachkräfte und Eltern als auch die Kinder selbst in der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität verunsichern. Zuweilen kann der Eindruck entstehen, dass mit dem Plädoyer für ‚Geschlechtervielfalt‘ neue Normen aufgestellt werden, die jedes Sprechen von ‚Frauen‘ und ‚Männern‘, von ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ als stereotyp verdächtigen. Kann aufgrund der eher seltenen Phänomene der Intersexualität und Transidentität die Bedeutung der biologisch begründeten Zweigeschlechtlichkeit des Menschen grundsätzlich infrage gestellt werden? Dies kann kontrovers diskutiert werden. Nicht zuletzt ist widersprüchlich, dass eine Zuordnung von Kindern zu einem Geschlecht vermieden werden soll, wenn gleichzeitig eine ‚transidente Veranlagung‘ durch ‚gegengeschlechtliches Verhalten‘ definiert wird. Damit werden gerade die Geschlechtsstereotype bestätigt, denen ja vermeintlich entgegengewirkt werden soll.

Was lässt sich nun insbesondere für die pädagogische Arbeit mit Kindern in Kitas sowie die Zusammenarbeit mit Eltern schlussfolgern? Wichtig ist zunächst, das subjektive Erleben von Kindern und Eltern zu akzeptieren, ohne daraus direkte Folgerungen für die langfristige Entwicklung abzuleiten. Klar ist auch, dass die Situation von Kindern, die sich nicht als (typische) Jungen bzw. Mädchen fühlen, durch mehr Offenheit für geschlechtsuntypisches Verhalten entspannt werden kann. Darüber hinaus stellt der Umgang mit Intersexualität und Trans-Identität eine Gratwanderung dar. Die Akzeptanz des eigenen Körpers ist ein wesentlicher Teil der Entwicklung von Identität und sollte daher von Fachkräften unterstützt werden.

Was es bedeutet, ‚sich im falschen Körper‘ zu fühlen, ist einerseits eine höchst individuelle Angelegenheit, mit der im Einzelfall achtsam und respektvoll umgegangen werden muss. Andererseits ist die Frage, was ein ‚weiblicher‘ und was ein ‚männlicher‘ Körper ist, in hohem Maße

mit gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen verknüpft und daher auch damit, welche Bilder von ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ Kindern in Familie, Kita und Gesellschaft vermittelt werden. Die Möglichkeit, dass ein Kind intersexuell oder transident ist, stellt daher immer eine Herausforderung an die Umwelt und damit auch an pädagogische Fachkräfte dar, eigene Sichtweisen von Geschlecht zu reflektieren und infrage zu stellen.

Literatur

- Bischof-Köhler, Doris (2002):** Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. Stuttgart.
- Brandes, Holger (2008):** Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München.
- Deutscher Ethikrat (Hg.) (2012):** Intersexualität. Stellungnahme. [online] <http://www.ethikrat.org/dateien/pdf/stellungnahme-intersexualitaet.pdf> (letzter Zugriff 24.07.2017).
- Eliot, Lise (2010):** Wie verschieden sind sie? Die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen. Berlin.
- Fabes, Richard A./Martin, Carol Lynn/Hanish, Laura D. (2004):** The next 50 years: Considering gender as a context for understanding young children's peers relationships. In: Merrill-Palmer Quarterly 50 (3), S. 260-273.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Petermann, Franz (2013):** Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter. Editorial. In: Frühe Bildung 2, S. 55-58.
- Fuchs, Martin/Praxmarer, K./Sevecke, Kathrin (2017):** Transidentität in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Wissenschaftlicher Hintergrund und klinische Erfahrungen aus einer Spezialsprechstunde. In: Gynäkologische Endokrinologie 15, S. 30-38. [online] <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10304-016-0112-0.pdf> (letzter Zugriff 24.07.2017).
- Hölling, Heike/Schlack, Robert/Petermann, Franz/Ravens-Sieberer, Ulrike/Mauz, Elvira (2014):** Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz 57 (7), S. 807-819.
- Hughes, Ieuan A./Houk, Christopher/Ahmed, S. Faisal/Lee, P. A. (2006):** Consensus statement on management of intersex disorders. In: Archives of disease in childhood 91 (7), S. 554-563.



Korte, Alexander/Beier, Klaus M./Bosinski, Hartmut A. G. (2016): Behandlung von Geschlechtsidentitätsstörungen (Geschlechtsdysphorie) im Kindes- und Jugendalter – Ausgangsoffene psychotherapeutische Begleitung oder frühzeitige Festlegung und Weichenstellung durch Einleitung einer hormonellen Therapie? In: *Sexuologie* 23 (3-4), S. 117-132. [online] <http://www.sexualmedizin-kiel.de/ANL24.pdf> (letzter Zugriff 24.07.2017).

Lili Marlene – Transidenten Lebenshilfe (Hg.) (2015): Transidente im Kindes- und Jugendalter. [online] <https://lilimarlenedortmund.wordpress.com/transidente-im-kindes-und-jugendalter/> (letzter Zugriff 24.07.2017).

Maccoby, Eleanor (2000): Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. Stuttgart.

Nordt, Stephanie/Kugler, Thomas (2012): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für pädagogische Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin.

Oswald, Hans (2008): Helfen, Streiten, Spielen, Toben. Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse. Pädagogische Fallanthologie. Bd. 2. Opladen.

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

Rohrmann, Tim (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. München. [online] http://www.dji.de/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf (letzter Zugriff 01.06.2009).

Schnack, Dieter/Neutzling, Rainer (2000): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek.

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

Trautner, Hanns Martin (2002): Entwicklung der Geschlechtsidentität. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, S. 648-674.

Volbert, Renate (1999): Sexualwissen von Kindern. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.). *Kinder*. Köln, S. 139-174.

Veronika Verbeek –

Ausbildungsziel Genderkompetenz oder Gender-Bashing im Klassenzimmer?

Evaluation und Diskussion einer Unterrichtsreihe an der sozialpädagogischen Fachschule

Einführung

Gender Mainstreaming, d.h. die Gleichstellung von Männern und Frauen zu ermöglichen und Benachteiligungen aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit abzubauen, hat per Grundgesetz normative Wirkung. In Artikel 3, Absatz 2 heißt es dazu unmissverständlich: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt“. Der Alltagserfahrung von Frauen und Männern entspricht es jedoch, dass die Umsetzung von Gleichstellung bislang nur unzureichend gelingt. So wird im aktuellen Gleichstellungsbericht der Bundesregierung mit der Kennziffer des Gender Equality Index deutlich, dass in Deutschland mit einem Wert von 55,3 von 100 eine Chancengleichheit in den Bereichen Arbeit, Geld, Wissen, Zeit, Macht und Gesundheit nicht erreicht ist. Für pädagogisch Berufstätige in der Kinder- und Jugendhilfe ist Gleichstellung – vermittelt über das Achte Buch Sozialgesetzbuch – zudem ein wichtiger beruflicher Auftrag: „Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind [...] die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern“ (SGB VIII, Par. 9, Abs. 3). Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen, bildungs- und sozialpolitischen Entwicklungen hat der Aufbau von Genderkompetenz zunehmend auch Eingang in die Fachschul-Curricula gefunden, die die Ausbildung angehender Erzieherinnen und Erzieher inhaltlich regeln (vgl. Cremers/Krabel 2012a).

Unterrichtsbezogene Publikationen zur Genderkompetenz betreffen in der Regel den allgemeinbildenden, nicht den berufsbildenden Unterricht (z.B. Wedl/Bartsch 2015). Für die berufstätigen Erzieherinnen und Erzieher liegen allerdings vergleichsweise elaborierte Konzepte einer geschlechtersensiblen Pädagogik vor, die aus Projekten zum stärkeren Einbezug von Männern in den Erzieherberuf hervorgegangen sind (vgl. Cremers/Höyng/Krabel/Rohrmann 2012; Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ 2014a und 2014b; Rose/Stibane 2013). Es finden sich darunter auch einige Publikationen, die unmittelbar auf die Ausbildungssituation bezogen sind (wie Krabel/Cremers/Debus 2008a; Wolf-Wedigo 1994). Von der konkreten Durchführung einer Unterrichtsreihe zum Aufbau professioneller Genderkompetenz im fachschulischen Unterricht oder einer Evaluation von Programmimplementierungen an der sozialpädagogischen Fachschule wurde meines Wissens bislang allerdings noch nicht berichtet.

Der vorliegende Beitrag widmet sich diesem Thema und schildert unterrichtliche Möglichkeiten, die zum Aufbau einer professionellen Genderkompetenz in der fachschulischen Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern beitragen können. Differenzierte Evaluationsergebnisse aus einer Unterrichtsreihe können im Anschluss daran diskutiert werden, wodurch sich Möglichkeiten und Hindernisse eines genderbezogenen Kompetenzaufbaus in der Fachschulqualifikation aufzeigen.



Reproduktion von Geschlechterrollen in der Fachschulausbildung

Für das Ausbildungsziel einer professionellen Genderkompetenz bei angehenden Erzieherinnen und Erziehern gibt es neben den rechtlichen und curricularen Rahmenbedingungen auch Begründungen aus ersten geschlechtsbezogenen empirischen Studien in der Ausbildungsgruppe.

So lassen aktuelle Daten über angehende Erzieherinnen und Erzieher während der Fachschulausbildung auf eine Reproduktion typischer Geschlechtsunterschiede schließen, die bereits aus der persönlichkeitspsychologischen, sozialpsychologischen und lernpsychologischen Grundlagenforschung bekannt sind (Artelt/Demmrich/Baumert 2000; Costa/Terracciano/McCrae 2001; Luengo Kanacri/Pastorelli/Eisenberg/Zuffiano/Caprara 2013). In einer eigenen Analyse verschiedener Komponenten einer professionellen Haltung berichteten Fachschüler insgesamt von deutlich geringeren personalen, interpersonellen und lernmethodischen Kompetenzen (Verbeek 2016a). Vor allem im Lernverhalten fehlten bei den Fachschülern im Vergleich zu den Fachschülerinnen grundlegende Kompetenzen des Oberflächenlernens, der Planung von Lernhandlungen und der Volition beim Lernen. Wenig ausgeprägte überfachliche Kompetenzen, die schon zur Begründung der Bildungsbenachteiligung von Jungen in den allgemeinbildenden Schulen herangezogen werden (Hannover/Kessels 2011), setzen sich also in der Berufsbildung fort. Bei Smidt und Roux (2015) fielen Männer in der Fachschulausbildung im lernförderlichen Persönlichkeitsfaktor Gewissenhaftigkeit sowohl im Vergleich zu den Männern in der Bevölkerung als auch im Vergleich zu den Frauen in der Ausbildung negativ auf, zeigten allerdings gegenüber den Mitschülerinnen höhere Werte in Emotionaler Stabilität.

Fachschülerinnen und Fachschüler haben auch unterschiedliche ausbildungsbezogene fachliche Interessen. Aus Studien über Männer in der Ausbildung ist bekannt, dass diese für früh- oder kindheitspädagogische Themen weniger motiviert sind (Aigner/Rohrman 2012) oder Ausbildungsinhalte wie Entwicklungspsychologie oder Bildung, die mit Kindertagesbetreuung assoziiert sind, weniger wichtig finden (Verbeek 2016a). Während der Praktika machen Männer in Frauenteamen zudem häufig stereotypisierende Erfahrungen: Sie übernehmen das grobmotorische Spiel und den Sport, sind Ansprechpartner für die Jungen und zuständig für die Haustechnik (BMFSFJ 2011), und dies auch, wenn angeblich die Gleichbehandlung von Männern und Frauen bzw. von Mädchen und Jungen in der Gruppe verfolgt wird (Nentwich/Vogt/Tennhoff/Schälin 2014). Die ersten genderbezogenen Analysen in der pädagogischen Berufspraxis auf der Basis von Beobachtungsdaten geben zudem Hinweise auf eine geringe Geschlechterrollenflexibilität von Frauen in der Kindertagesbetreuung (Brandes/Andrä/Röseler/Schneider-Andrich 2015; Mayr 2012; Rose/Stibane 2013). Überproportional viele Fachschüler wechseln in ein sozialpädagogisches und heilpädagogisches Praxisfeld, die einen deutlich höheren Männeranteil im Team aufweisen (vgl. BHP 2010; Fuchs-Rechlin/Schilling 2006; Statistisches Bundesamt 2010).

Ein genderbezogener Blick auf die Ausbildungsstätte selbst bestätigt die Annahme eines geringen emanzipatorischen Potenzials der gesamten ausbildungsbezogenen Rahmenbedingungen. Obgleich in Curricula die Subsummierung heil- und sozialpädagogischer Perspektiven unter ein Diversity-Konzept zunehmend erfolgt, ist die prominente Differenzkategorie ‚Geschlecht‘ (Fleißner 2011) in der Fachschulausbildung noch nicht angekommen. In einer Analyse aller im Januar 2012 verfügbaren Lehrpläne und einer Befragung von Lehrkräften kamen Cremers und Krabel (2012a) zu dem Ergebnis, dass die politische Forderung des Gender Mainstreaming in den meisten Fachschul-Curricula seit 2002 als Querschnittsthema Erwähnung findet, im konkreten Fachschulunterricht allerdings kaum umgesetzt wird.

Diese Schlaglichter auf die Ausbildungspraxis zeigen, dass es aus verschiedenen Gründen notwendig ist, das Thema einer professionellen Genderkompetenz im Unterricht aufzugreifen. Nur dann kann die Berufspraxis angehender Erzieherinnen und Erzieher in kindheitspädagogischen, sozialpädagogischen und heilpädagogischen Aufgabefeldern ausreichend reflektiert erfolgen und eine bloße Reproduktion genderbezogener sozialer Ungleichheit und Benachteiligung verhindert werden.

Zur Unterrichtsreihe

Die Unterrichtsreihe verfolgt das Ziel, angehende Erzieherinnen und Erzieher beim Aufbau einer professionellen Genderkompetenz zu unterstützen. Sie ist inhaltlich in ein Lernmodul eingebettet, das den Aufbau entwicklungsbezogener Selbstreflexion und die Entwicklungsbegleitung von Kindern und Jugendlichen betrifft (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 2011, S. 18f.). Die Unterrichtsreihe erstreckt sich über ungefähr 20 Unterrichtsstunden und wird von mir bereits seit mehreren Jahren in einer Fachschule parallel in zwei Klassen im 2. Schulhalbjahr des ersten Ausbildungsjahrs durchgeführt. Die Fachschülerinnen und -schüler in dieser Ausbildungsphase sind mindestens 18 Jahre alt und verfügen entweder über einen Berufsabschluss der Höheren Berufsfachschule Sozialassistent, eine Fachhochschulreife oder eine Allgemeine Hochschulreife. Sie sollen in der fachschulischen Erzieherinnen- und Erzieherausbildung für die Betreuung, Begleitung, Erziehung und Bildung von Kindern, aber auch von Jugendlichen und Erwachsenen mit Unterstützungsbedarfen ausgebildet werden. Nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (AK-DQR 2011) ist das Ausbildungsniveau der Fachschule mit einem Bachelorabschluss in einem kindheits-, sozial- oder heilpädagogischen Studiengang gleichgestellt.

In Anbetracht der Vielschichtigkeit von Genderkompetenz und in Anlehnung an die Strukturierung beruflicher Handlungskompetenz im Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (AK-DQR 2011) sollen in der Unterrichtsreihe 1. genderbezogenes Wissen vermittelt, 2. genderbezogene Praxis thematisiert und 3. eine genderbezogene Selbstreflexion angeregt



werden. Im Vergleich zu der umfassenden Taxonomie pädagogischer, bildungspolitischer und berufsbezogener Geschlechterkompetenzen z.B. bei Krabel, Cremer, Debus und Romero (2008) liegt der Fokus der Unterrichtsreihe auf entwicklungs-, persönlichkeits- und lernpsychologischen Inhalten.

1. Der Aufbau *genderbezogenen Wissens* erfolgt durch die Auseinandersetzung mit für die Berufstätigkeit relevanten Ergebnissen der Genderforschung. In dem entwicklungspsychologisch geprägten Teil der Unterrichtsreihe setzen sich die Fachschülerinnen und -schüler mit der zunehmenden Festigung von Geschlechtsverständnis und Geschlechtskonstanz im Kindesalter auseinander, suchen Beispiele für den Geschlechtsrollenerwerb und das Phänomen der Geschlechtersegregation im Entwicklungsverlauf (Asendorpf/Neyer 2012). Exemplarisch vertieft werden die für die Heim- und Hortpädagogik interessanten und bildungspolitisch brisanten Ergebnisse zum Thema ‚Bildungsverlierer Junge‘ (Hannover/Kessels 2011; OECD 2015; Sievert/Kröhnert 2015). Der Aufbau geschlechterbezogenen Wissens erfordert auch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Theorien zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden oder -ähnlichkeiten: Die Annahme biologischer Geschlechtsunterschiede, die Sozialisationstheorien oder der konstruktivistische Doing-Gender-Ansatz werden allgemein in Bezug auf ihre unterschiedlichen Implikationen für die Betreuung, Begleitung, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen thematisiert.

2. In dem Teil der Unterrichtsreihe, der die *genderbezogene Praxis* betrifft, wird die Zielsetzung einer Geschlechterrollenflexibilisierung in der Ausübung der Profession exemplarisch erarbeitet. In Anlehnung an eine Analyse in einem älteren Beitrag zum ‚heimlichen weiblichen Lehrplan‘ in der Kindertagesbetreuung aus den 1990er-Jahren (Wolf-Wedigo 1994) ordnen die Fachschülerinnen und -schüler ihre Projekte aus dem letzten Praktikum auf einem Kontinuum mit den Polen ‚typisch weiblich‘ und ‚typisch männlich‘ ein und sensibilisieren sich für den geschlechtsspezifischen Aufforderungscharakter von Projektthemen. Interessenbezogen können sie auch Einrichtungstypen (wie die Krippe, die Kita oder den Hort) genderbezogen analysieren (vgl. Drogand-Strud 2010). Besonders ausführlich wird der Umgang mit der Diskriminierung von Männern besprochen, die dem Generalverdacht des sexuellen Missbrauchs, der Homosexualität und der Pädophilie ausgesetzt sind.

Hierzu werden Schutzkonzepte gruppenteilig erarbeitet, die Kinder vor sexuellen Übergriffen sowie Erzieher (und im Grunde auch Erzieherinnen) vor Diskriminierung am Arbeitsplatz bewahren können (Cremers/Krabel 2012b).

3. Dem dritten Themenbaustein einer *genderbezogenen Selbstkompetenz* können alle unmittelbaren oder intendierten Bezüge der Unterrichtsthemen zu den biografischen Erfahrungen der Fachschülerinnen und -schüler zugeordnet werden, die sich in Unterrichtsgesprächen ergeben. Im Kontext einer Erzieherinnen- und Erzieherausbildung wird es zudem möglich, die Erfahrungen

an den beiden Lernorten der Ausbildung – an der Fachschule und in der pädagogischen Einrichtung – mit der ‚Gender-Brille‘ zu betrachten. So können die Berufswahlmotivation, die Wahrnehmung der fachschulischen Ausbildungsinhalte oder die genderbezogenen Erlebnisse in den Praktika ebenso wie die Gründe für die häufig auftretende Entscheidung männlicher Absolventen, ins Arbeitsfeld der Sozialpädagogik und in das der Heilpädagogik zu wechseln, selbstreflexiv besprochen werden.

Professionelle Genderkompetenz als Ausbildungsziel mit den Komponenten genderbezogenes Wissen, genderbezogene Praxis und genderbezogene Selbstreflexion provoziert nicht nur viele Themen, sondern auch ein breites Spektrum an Unterrichtsmethoden, einsetzbaren Medien oder Sozialformen. So lässt sich genderbezogenes Wissen eher im Klassenunterricht oder in Gruppenarbeitsphasen erarbeiten, Selbstreflexion ist tendenziell wiederum an Einzel- oder Partnerarbeit gebunden. Unterrichtsmethodisch bietet sich ein Vorgehen an, das die Passung zu den methodischen Interessen der Ausbildungsgruppe optimiert und nicht in einem Missverständnis konstruktivistischer Didaktik vorrangig auf offene Unterrichtsformen baut (vgl. hierzu Reinmann 2003; Verbeek 2017).

Unterrichtsevaluation

Die Unterrichtsreihe konnte im Schuljahr 2016/17 in zwei Klassen (insgesamt 37 Fachschülerinnen und 6 Fachschüler) erstmalig systematisch evaluiert werden. Die Evaluation stützte sich 1. auf Beobachtungen im Unterricht, 2. auf quantitative Evaluationsergebnisse, 3. auf freie schriftliche Rückmeldungen seitens der Fachschülerinnen und -schüler nach Abschluss der Unterrichtsreihe und 4. auf Fachkompetenzen, die in einer Klausuraufgabe erfasst wurden.

1. *Beobachtungen im Unterricht:* Im Unterrichtsverlauf ließen sich immer wieder Lernwiderstände beobachten (vgl. Faulstich/Grell 2004). Die emotionale Ablehnung des Unterrichtsthemas zeigte sich in Desinteresse, demonstrierter Langeweile, aktiver Beschwerde über die Dauer der Unterrichtsreihe oder dogmatischer Gegenrede („Ich kenne keine Frau, die jemals unter einer Benachteiligung gelitten hätte.“). Das Auftreten dieser Lernhemmnisse war im Vergleich zu sonstigen Unterrichtsreihen im Themenfeld der Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie, die zu den beliebtesten Fachgebieten im Curriculum der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung gehören (vgl. Verbeek 2016b), auffallend erhöht.

2. *Quantitative Evaluation:* Für eine themenbezogene anonyme Evaluation der Unterrichtsreihe sollten die Fachschülerinnen und -schüler die folgenden 4 Aussagen auf einer sechsstufigen Skala beurteilen:

- » Genderbezogenes Wissen (z.B. über Entwicklung, Bildung) ist für meine spätere pädagogische Tätigkeit wichtig.“

- » Genderbezogene Selbstreflexion (z.B. über eigene geschlechtsspezifische Sozialisation, Rolle als Erzieher/in) ist für meine spätere pädagogische Tätigkeit wichtig.“
- » Die Analyse genderbezogener Praxis in verschiedenen Institutionen der Kindertagesbetreuung ist für meine spätere pädagogische Tätigkeit wichtig.“
- » Das Thema ‚Gender‘ hat mich persönlich interessiert.“

In Abbildung 1 sind die Relevanz-Einschätzungen der 40 Fachschülerinnen und Fachschülern, die an der Befragung teilnahmen, grafisch zusammengefasst (Klasse 1: N = 19; Klasse 2: N = 21).

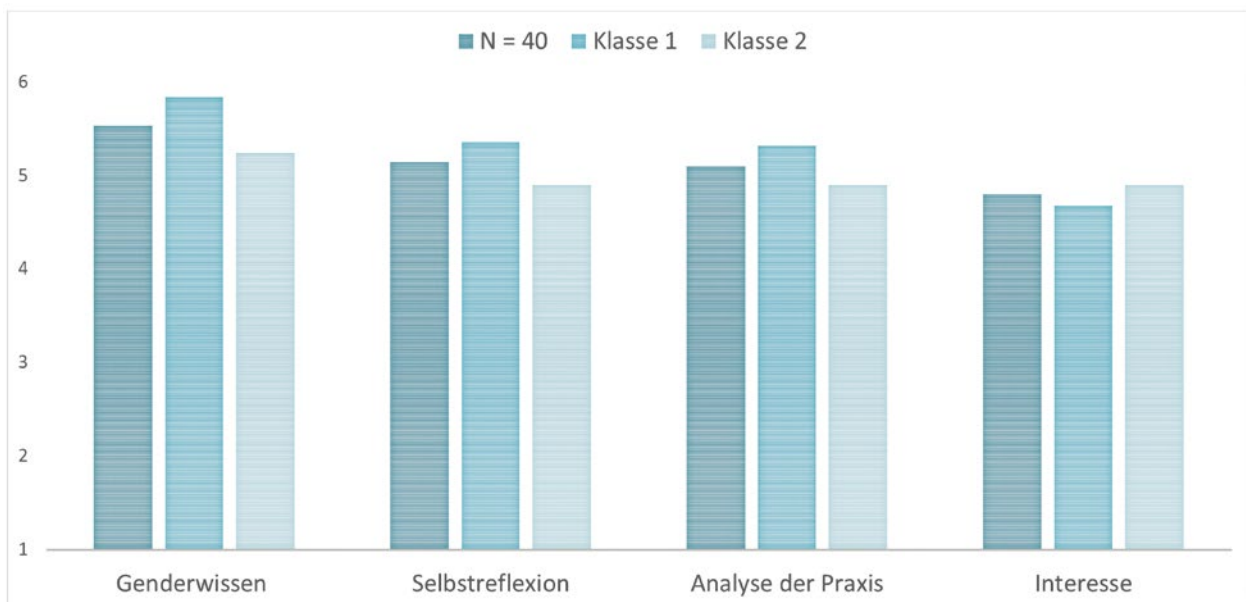


Abbildung 1: Diversität und Gender in der Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“.

Die quantitative Evaluation zeigte hohe Bedeutsamkeitszuschreibungen für die Befähigung zu einer professionellen Genderkompetenz. Genderbezogenes Wissen (M=5,53), genderbezogene Selbstreflexion (M=5,14) und genderbezogene Praxis (M=5,10) sowie das persönliche Interesse am Thema wurden in der Gesamtgruppe als wichtig bis sehr wichtig eingestuft (M=4,90).

3. Freie Rückmeldungen: Die meisten freien Rückmeldungen (N=28) betonten das persönliche Interesse am Thema, die Bedeutung des Themas für die pädagogische Arbeit, kritisierten allerdings teilweise auch das hohe Anspruchsniveau und wünschten sich mehr Möglichkeiten zu Diskussion und Austausch.

4. Objektive Fachkompetenzen: In einer Klausur, in der die Befähigung, soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen zu fördern, überprüft wurde, bezog sich eine Aufgabe auf



Genderkompetenzen. Die Fachschülerinnen und -schüler waren angehalten, exemplarisch ihren Erwerb genderbezogenen Wissens, genderbezogener Selbstkompetenz und genderbezogener Praxis frei zu beschreiben (Frageteil a), anhand eines Ergebnisdiagramms der Tandem-Studie (Brandes/Andrä/Röseler/Schneider-Andrich 2015) das pädagogische Verhalten von Frauen und Männern in der Kindertagesbetreuung zu interpretieren (Frageteil b) und zu beschreiben, woran sie merkten, dass ein Einrichtungsteam sich mit dem Thema ‚Generalverdacht sexueller Missbrauch/ Pädophilie-Verdacht‘ kritisch auseinandergesetzt hat (Frageteil c).

In Frageteil a) erlangten 42 Fachschülerinnen und -schüler im Schnitt 3,6 der 6 Punkte, in Frageteil b) 1,9 von 4 Punkten und in Frageteil c) 2,0 der 4 erreichbaren Punkte. Übersetzt man die Ergebnisse in eine Note, dann können die erzielten genderbezogenen fachlichen Kompetenzen im Durchschnitt nur mit ‚ausreichend‘ bewertet werden.

Diskussion

Der vorliegende Beitrag beschreibt eine Unterrichtsreihe zur Entwicklung einer professionellen Geschlechterkompetenz auf der Basis von Wissen, praxisrelevanten Fähigkeiten und Selbstkompetenzen im Ausbildungskontext von Erzieherinnen und Erziehern. Die kritische Selbstevaluation als Lehrende und die Evaluationsergebnisse aus zwei Klassen können zur partiellen Anpassung der Inhalte, des unterrichtlichen Vorgehens und des Anspruchsniveaus führen: Sehr interessiert zeigten sich die Fachschülerinnen und -schüler bei der Erarbeitung von entwicklungspsychologischem und lernpsychologischem Wissen. Positiv wirkte sich hier auch die dialogische Verknüpfung der Themen mit der Lebenswelt der jungen Erwachsenen aus. Als Herausforderung zeigte sich demgegenüber allerdings die Wahrnehmung von geschlechtsbezogener Ungleichheit.

Nicht nur im Kontext der Fachschule, auch in Seminaren in sozialwissenschaftlichen Studiengängen an der Hochschule stößt meiner Erfahrung nach die Genderthematik nur dann auf ein starkes Interesse, wenn die Differenzkategorie ‚Geschlecht‘ im Sinne einer positiven Konnotation von Diversität als Vielfalt angesprochen wird. Gerne unterhalten sich die Fachschülerinnen und -schüler über Geschlechterrollen und fokussieren Geschlechtsunterschiede. Vielen ist hierfür sogar die vorgesehene Gesprächszeit viel zu kurz (vgl. hierzu die Ergebnisse der schriftlichen freien Rückmeldungen). Wird allerdings die negative Dimension von Diversität, d.h. eine mögliche soziale Ungleichheit aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit, thematisiert (vgl. Effinger/Stövesand 2012) und geht es logisch konsequent im Verlauf des Unterrichts dann um gleichstellungsorientierte Implikationen – naheliegend sind geschlechterbewusste pädagogische Konzepte wie Mädchen- oder Jungenarbeit, eine geschlechtergerechte Sprache, die Verbesserung von Chancengleichheit im Beruf u.v.m. – zeigen sich emotionale Widerstände. Diese sind bei einzelnen, wortführenden Fachschülerinnen oder -schülern so ausgeprägt, dass die weitere Ansprache im Unterricht

misslingen kann. In manchen Unterrichtssituationen könnte man sogar von ‚Gender-Bashing im Klassenzimmer‘ sprechen – im Kontext öffentlicher und wissenschaftlicher Debatten bekannt als „entrüstete, hochmütige, nicht selten chauvinistische, stets pauschale Diffamierung der Geschlechterforschung“ (Hornuff 2016, o.S.). Die Ergebnisse der Unterrichtsevaluation weisen darauf hin, dass die beobachteten Lernhemmnisse auch die Beschäftigung mit der inhaltlichen Seite des Unterrichts negativ beeinflussen, wenn trotz deutlicher Interessensbekundung am Thema dennoch nur ein vergleichsweise geringer fachlicher Kompetenzerwerb festgestellt werden konnte (vgl. hierzu die Ergebnisse in der Klausuraufgabe).

In methodischen Anregungen zur Vermittlung von Genderthemen im Fachschulunterricht und in der fachpraktischen Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern sprechen auch Krabel, Cremers, Debus und Romero (2008) Desinteresse und Widerstände gegen Genderthemen an. Sie empfehlen vorrangig die Motivierung der Fachschülerinnen und -schüler durch die inhaltliche Einbindung ihrer Lebenswelt und der Berufspraxis sowie die Ermöglichung forschenden Lernens. Die Umsetzung dieser kompetenzorientierten didaktischen Empfehlungen ist nicht einfach: Meiner Erfahrung nach führt die biografische Analyse schnell zur Überforderung der Fachschülerinnen und -schüler, wenn die Selbstreflexion nicht eng durch Fragen geführt wird oder mit der Vermittlung von Fakten unmittelbar verknüpft wird. Forschendes Lernen und Beobachtungen oder Befragungen in der Berufspraxis sind ernüchternd, weil bei den Fachschülerinnen und -schülern durch den Unterricht häufig ein höheres Niveau der Beschäftigung mit dem Thema vorliegt als bei Berufspraktikerinnen und -praktikern.²¹ Auch die von vielen Fachschülerinnen und -schülern abgewerteten oder verneinten sozialen Ungleichheitserfahrungen können aufgrund der Geschlechterhomogenität im Ausbildungs- und Berufsfeld kaum plausibel vermittelt werden: Beruflich weitestgehend unter Frauen – ganz konkret: unter (vielen) Lehrerinnen, Mitschülerinnen, Anleiterinnen, Kolleginnen – besteht wenig Gelegenheit, Geschlechterungerechtigkeit im Laufe der beruflichen Sozialisation zu erleben, vor allem dann nicht, wenn man in der Kindertagesbetreuung erwerbstätig wird, wo der Männeranteil bis heute verschwindend gering bleibt. Dennoch finden sich im Gender-Loops-Curriculum (Krabel/Cremers/Debus 2008a, Kap. 5) ergänzende Anregungen zum forschenden Lernen mit Materialien, die erprobt werden können. Zu bedenken ist allerdings, dass forschendes Lernen sehr viel Zeit beansprucht und in seinem kognitiven Ertrag möglicherweise überschätzt wird (Verbeek 2017).

²¹ In 25 Jahren als Lehrkraft ist mir in zahllosen Praxisbesuchen und Befragungen von Schülerinnen und Schülern in einer Großstadt und im ländlich geprägten 50-Kilometer-Umfeld noch keine Best-Practice-Einrichtung aufgefallen. So konnte ich noch keine Einrichtung der Kindertagesbetreuung identifizieren, die Berufspraxis genderbezogen reflektierte oder Bausteine einer Genderpraxis konzeptualisierte. Wird in der Jugendarbeit möglicherweise Mädchen- und Jungenarbeit praktiziert (häufig: Mädchengruppen im Hort oder in der offenen Jugendarbeit), konnte den Praktikantinnen und Praktikanten die pädagogische Zielsetzung nicht genannt und eine differenzsensible Haltung nicht vermittelt werden.

Wichtig und erfolgsversprechend erscheinen die bislang ungenutzten Möglichkeiten, die Lernbedingungen auf der Ebene der Struktur- und Prozessqualität von Ausbildung zu verbessern. Um Genderkompetenz als echte Querschnittskompetenz zu schulen, müssten Lehrende in allen Lernbereichen Genderperspektiven einüben. Entsprechende Vorschläge und vielfältige Anregungen zur Umsetzung, bspw. in den Bildungsbereichen Sprache, Kunst und Bewegung, finden sich ebenfalls im Gender-Loops-Curriculum (Krabel/Cremers/Debus 2008a). Wichtig wäre auch die Vermittlung einer historischen und politischen Perspektive, die ein Bewusstsein dafür schaffen kann, dass die Professionalisierungsgeschichte der Erzieherin und des Erziehers eng mit Gender verknüpft ist. Im Rahmen der eigenen fachlichen Möglichkeiten werden in anderen Lernmodulen noch sozialpädagogisch geprägte genderbezogene Konzepte wie Mädchen- und Jungenarbeit besprochen, die geschlechtliche und sexuelle Orientierung von Kindern und Jugendlichen oder die Vermittlung von klinischem Wissen zu Störungen der Sexualpräferenz thematisiert.

Auf der Ebene der Strukturqualität wären Fortbildungen für das Lehrpersonal an Fachschulen zum Thema ‚Gendergerechtigkeit‘ wichtig, um beispielsweise auch bei Lehrkräften den mit der Genderforschung verknüpften Ideologieverdacht zu entschärfen (vgl. Scheele 2014). Hilfreich wäre zudem die Beauftragung einer Lehrkraft an der Fachschule mit spezifischen Aufgaben im Themenfeld ‚Gender und Diversity‘ wie an Hochschulen und Universitäten schon seit vielen Jahren üblich. Anregungen zur Selbstevaluation der Ausbildungsstätten finden sich bei Krabel, Cremers und Debus (2008b).

Selbst wenn es gelingen mag, das Interesse von Fachschülerinnen und Fachschülern am Thema ‚Gender Mainstreaming‘ durch methodische und didaktische Verbesserungen und der Implementierung von Genderperspektiven in allen Lernmodulen zu erhöhen, kann es für die Lernwiderstände auch tiefer liegende Gründe geben. Demonstrierte Langeweile, Unmutsbekundungen und verbal-aggressive Äußerungen vonseiten der Fachschülerinnen und -schüler legen in einer psychoanalytisch geprägten Interpretation die Abwehr einer Selbstwertbedrohung nahe. In einer differenzsensiblen Perspektive auf die Ausbildungsgruppe sollen deshalb abschließend zwei mögliche Erklärungen für die emotionalen Lernwiderstände erörtert werden.

Eine erste Erklärung für die beschriebene Tendenz zum ‚Gender-Bashing im Klassenzimmer‘ könnten die unterschiedlichen geschlechtsbezogenen Einstellungen von Lehrpersonen auf der einen Seite und Fachschülerinnen und -schülern auf der anderen Seite sein. Eigenen Analysen gemäß sind ca. 80 Prozent der Fachschülerinnen und Fachschüler im Milieu der Bürgerlichen Mitte sozialisiert (genauer siehe Verbeek 2016b). Wippermann, der Frauen zwischen 18 und 40 Jahren auf der Grundlage der Delta-Milieus untersucht hat, liefert eine mit der Unterrichtsbeobachtung kongruente Beschreibung der vorherrschenden Einstellung zur geschlechtlichen Gleichstellung im Milieu der Bürgerlichen Mitte:



Ihr Selbstbild als sehr moderne, aufgeschlossene, selbstbewusste, beruflich qualifizierte Frau ist zugleich durchzogen von einzelnen, traditionell anmutenden Einstellungen und Weltbildern, auch stereotypen Geschlechterbildern. [...] Die Betonung der biologischen Unterschiedlichkeit von Männern und Frauen ist nicht nur persönliche Überzeugung, sondern hat auch die Funktion der Legitimierung für das geringe Interesse, sich mit ungleichen Teilhabemöglichkeiten und Rollenmustern (für Einkommen, Erziehung, Hausarbeit) konkret und vertieft zu befassen. Sehr gering ist die Bereitschaft zur Problematisierung. (Wippermann 2016, S. 80f.)

Diese in der Bürgerlichen Mitte sozialisierten Einstellungen der Fachschülerinnen und -schüler stehen in fundamentalem Gegensatz zu den Haltungen der Protagonistinnen und Protagonisten des Gender Mainstreaming in Wissenschaft, Politik, Lehre und Unterricht, die – je nach Milieu-Modell – dem postmateriellen, sozial-ökologischen oder liberal-intellektuellen Milieu zugeordnet werden können, sich für Gleichstellung engagieren und diese in ihrem eigenen Lebensvollzug entschieden realisieren:

Für postmaterielle Frauen und Männer ist es ein elementarer Baustein ihrer Identität, an allen Fronten für mehr Rechte und Chancen von Frauen zu kämpfen: beruflich und privat, in Bezug auf kulturelle Rollenmuster sowie auf soziale Infrastrukturen. (SINUS Sociovision 2007, S. 24)

Ausgesprochen oder unausgesprochen kann diese emanzipatorische Einstellung – in Wort und Schrift im Unterricht dargeboten – auf junge Erwachsene an der Fachschule, die sich an einer Normalbiografie orientieren und in ihrem familiären und sozialen Umfeld höchstens etwas aufgeweichte Geschlechterrollen erleben, grundlegend provozieren und destabilisierend wirken.

Eine weitere Erklärung für die Lernwiderstände liegt in einer möglichen kognitiven Überforderung vieler Fachschülerinnen und -schüler mit einem prinzipienorientierten Thema. Die Unterrichtserfahrung an Fachschulen lehrt nämlich, dass Unterrichtsthemen, die eine gewisse Abstraktionsfähigkeit oder schlussfolgerndes Denken erfordern, quer über alle Lernfelder hinweg oft nur mit einem hohen Aufwand an Erklärungen und Übungen zu vermitteln sind und dass die erwarteten Transferleistungen von den Lernenden oft nicht erbracht werden. Vor dem Hintergrund angehobener Bildungsvoraussetzungen seit der Fachschulreform 2002 (KMK 2018) kann davon ausgegangen werden, dass Fachschülerinnen und Fachschüler eine über dem Durchschnitt liegende Intelligenzausprägung aufweisen. Im Rahmen einer eigenen Längsschnittstudie (Verbeek 2016b) nahmen 50 Fachschülerinnen und Fachschüler freiwillig an einer Intelligenztestung teil. Die Teilnehmenden unterschieden sich in Bezug auf die Persönlichkeitsmerkmale nicht von der Gesamtstichprobe, Fachschülerinnen und -schüler mit Fachabitur und Abitur waren allerdings überrepräsentiert. Diese Selektionseffekte führen wahrscheinlich zu einer Überschätzung (!) der Intelligenzausprägung in der Ausbildungsgruppe. Für Schlussfolgerndes Denken wurde mit IQ = 99 (nur) ein mittlerer Wert gemessen, der reale Wert in einer repräsentativen Ausbildungsgruppe muss niedriger eingeschätzt werden (genauere Analysen in Vorbereitung).

Die dargelegten Überlegungen können zu der Erkenntnis führen, dass die Möglichkeiten, angehende Erzieherinnen und Erzieher für eine geschlechterbewusste und geschlechtergerechte Pädagogik zu sensibilisieren, trotz aller ausbildungsbezogenen Bemühungen möglicherweise deutlich hinter den Anforderungen zurückbleiben müssen, die als Zielsetzungen einer professionellen Genderkompetenz formuliert werden. Die vorliegenden Daten erlauben nur Aussagen über die Fachschulqualifikation. Meiner Erfahrung nach sind die Bedingungen in kindheitspädagogischen Studiengängen nicht anders.

Literatur

- Aigner, Josef C/Rohrmann, Tim (Hg.) (2012):** Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Opladen.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK-DQR) (2011):** Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. [online] www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen-_fue_lebens-langes_Lernen.pdf (letzter Zugriff 01.07.2019).
- Artelt, Cordula/Demmrich, Anke/Baumert, Jürgen (2001):** Selbstreguliertes Lernen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 271-298.
- Asendorpf, Jens B./Neyer, Franz J. (2012):** Psychologie der Persönlichkeit. Berlin.
- Berufsverband Heilpädagogik (BHP) (Hg.) (2011):** Heilpädagoginnen und Heilpädagogen heute in Deutschland. Kommentierte Ergebnisse einer Berufsfeld- und Berufsqualifikationsanalyse des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik (BHP) e.V. Berlin.
- Brandes, Holger/Andrä, Markus/Röseler, Wenke/Schneider-Andrich, Petra (2015):** Vergleich männlicher und weiblicher Fachkräfte in der Frühpädagogik auf Basis einer standardisierten pädagogischen Situation – Ergebnisse der „Tandem-Studie“. In Frühe Bildung, 4, S. 102-109.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2011):** Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Berlin.
- Costa, Paul T./Terracciano, Antonio/McCrae, Robert R. (2001):** Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. In: Journal of Personality and Social Psychology, 81, S. 322-331.
- Cremers, Michael/Krabel, Jens (2012a):** Gender macht Schule – wie viel Gender steckt in der Fachschulausbildung für Erzieher/innen? In: Cremers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrmann, Tim (Hg.). Männer in Kitas. Opladen, S. 183-198.



Cremers, Michael/Krabel, Jens (2012b): Generalverdacht und sexueller Missbrauch in Kitas: Bestandsanalyse und Bausteine für ein Schutzkonzept. In: Cremers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrmann, Tim (Hg.). Männer in Kitas. Opladen, S. 265-285.

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

Drogand-Strud, Michael (2010): Die Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Debbing, Cäcilia/Ingenfeld, Marita/Cremers Michael/Drogand-Strud, Michael (Hg.). Gender-Mainstreaming. Mädchen und Jungen in der Kinder- und Jugendhilfe in NRW. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Düsseldorf, S. 34-37.

Effinger, Herbert/Stövesand, Sabine (2012): Einleitung. In: Effinger, Herbert/Stövesand, Sabine (Hg.). Diversität und Soziale Ungleichheit. Opladen, S. 11-29.

Faulstich, Peter/Grell, Petra (2004): Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. [online] <http://www.die-bonn.de/id/925> (letzter Zugriff 01.07.2019).

Fleißner, Heike (2011): Die Kategorie Gender in der diversitätsbewussten Sozialpädagogik. In: Leiprecht, R. (Hg.). Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach, S. 61-78.

Fuchs-Rechlin, Kirsten/Schilling, Matthias (2006): Wo sind die Männer? Zur Personalstruktur in der Jugendhilfe. In: KomDat Jugendhilfe, 2/2006, S. 2-3.

Hannover, Bettina/Kessels, Ursula (2011): Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechtsdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25, S. 89-103.

Hornuff, Daniel (2016): Gender-Bashing ist der neue Volkssport. [online] http://www.deutschlandfunkkultur.de/angriff-auf-geschlechterforschung-gender-bashing-ist-der.1005.de.html?dram:article_id=365689 (letzter Zugriff 01.07.2019).

Kersting, Martin/Althoff, Klaus/Jäger, Adolf O. (2008): Wilde-Intelligenz-Test 2 (WIT-2). Göttingen.

Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hg.) (2014a): Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten Forschungsergebnisse und Praxisempfehlungen. Berlin.

Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hg.) (2014b): Sicherheit gewinnen. Wie Kitas männliche Fachkräfte vor pauschalen Verdächtigungen und Kinder vor sexualisierter Gewalt schützen können. Berlin.

Krabel, Jens/Cremers, Michael/Debus, Katharina (Hg) (2008a): Gender Loops Curriculum. Unterrichtsmaterialien für eine geschlechterbewusste und -gerechte ErzieherInnenausbildung. Berlin.

Krabel, Jens/Cremers, Michael/Debus, Katherina (2008b): Möglichkeiten der Verankerung von Gender Mainstreaming an Fachschulen für Sozialpädagogik und Hochschulen. In: Krabel, J./Cremers, M./Debus, Katherina (Hg). Gender Loops Curriculum. Unterrichtsmaterialien für eine geschlechterbewusste und -gerechte ErzieherInnenausbildung. Berlin, S. 15-20.

Krabel, Jens/Cremers, Michael/Debus, Katherina/Romero, Alfons (2008): Methodischer und didaktischer Rahmen zur Vermittlung geschlechtsbezogener Themen in der ErzieherInnenausbildung. In; Krabel, Jens/Cremers, Michael/Debus, Katherina (Hg). Gender Loops Curriculum. Unterrichtsmaterialien für eine geschlechterbewusste und -gerechte ErzieherInnenausbildung. Berlin, S. 15-20.

Kultusministerkonferenz [KMK]. (2018): Rahmenvereinbarung über Fachschulen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.11.2002 i.d.F. vom 25.06.2018. [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf [15.05.2019]. (letzter Zugriff 01.07.2019).

Luengo Kanacri, Bernadette P./Pastorelli, Concetta/Eisenberg, Nancy/Zuffiano, Antonio/Caprara, Gian V. (2013): The development of prosociality from adolescence to early adulthood: The role of effortful control. In: Journal of Personality, 81, S. 302-312.

Mayr, Toni (2012): Zur Erfassung von Erzieherinnen-Kind-Beziehungen. Eine explorative Studie zum Einsatz der Student Relationship Scale (STRS) in deutschen Kindertageseinrichtungen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 59, S. 132-145.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2011): Lehrplan für die Fachschule für Sozialwesen. Fachrichtung Sozialpädagogik. [online] http://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bbs/berufsbildendeschule.bildung-rp.de/Lehrplaene/Dokumente/Lehrplan_2010_11/FS_Erzieher_Lehrplan_Komplett.pdf (letzter Zugriff 01.07.2019).

Mischo, Christoph/Wahl, Stefan/Hendler, Jessica/Strohmer, Janina (2012): Warum in einer Kindertagesstätte arbeiten? Entscheidungstypen und Ausbildungsstudienmotivation bei angehenden frühpädagogischen Fachkräften an Fachschulen und Hochschulen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26, S. 167-181.

Nentwich, Julia/Vogt, Franziska/Tenhoff, Wiebke/Schälin, Stefanie (2014): Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: (Un)doing gender in Kinderkrippen. Zusammenfassung der Projektergebnisse – Langversion. [online] http://www.nfp60.ch/SiteCollectionDocuments/nfp60_projekte_nentwich_zusammenfassung_projektergebnisse_lang.pdf (letzter Zugriff 01.07.2019).



Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2015): What lies behind gender inequality in education? PISA in FOCUS 49. [online] <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5js4xffhhc30>.

Reinmann, Gabi (2003): Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen. Sieben Denkanstöße und ein Plädoyer für eine konstruktivistische Haltung. In: Pädagogik, 55 (5), S. 10-13.

Rose, Lotte/Stibane, Friederike (2013): Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas. Eine Analyse der Debatte und Projektpraxis. München.

Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung (Hg.) (2017): Erwerbs- und Sorgearbeit. Gutachten für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Berlin.

Scheele, Sebastian (2014): Gender-Ideologie? Welche Fragen der Ideologie-Vorwurf aufwirft und warum gerade die Gender Studies einiges zu den Antworten beitragen. In: Frey, Regina/Gärtner, Marc/Köhnen, Manfred/Scheele, Sebastian (Hg.). Gender, Wissenschaftlichkeit und Ideologie. Argumente im Streit um Geschlechterverhältnisse. Berlin, S. 40-50.

Sievert, Stephan/Kröhnert, Steffen (2015): Schwach im Abschluss. Warum Jungen in der Bildung hinter Mädchen zurückfallen und was dagegen zu tun wäre. [online] http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Schwach_im_Abschluss/Bildung_online_gesamt_final.pdf (letzter Zugriff 01.08.2017).

SINUS Sociovision (2007): Wege zur Gleichstellung heute und morgen. Sozialwissenschaftliche Untersuchung vor dem Hintergrund der Sinus-Milieus® 2007. Berlin.

SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH (2015): Informationen zu den Sinus-Milieus® 2015. [online] <http://www.sinus-institut.de/veroeffentlichungen/downloads/> (letzter Zugriff 01.07.2019).

Smidt, Wilfried & Roux, Susanna (2015): How extraverted, open, agreeable, conscientious, and neurotic are prospective early childhood pedagogues? A comparison with the German Socio-Economic Panel, Early Child Development and Care, 185:5, 766-778, DOI: 10.1080/03004430.2014.957691

Verbeek, Veronika (2016a): Männer in der Erzieherausbildung – das schwächere Geschlecht. Ergebnisse einer Studie zu überfachlichen und fachlichen Kompetenzen. In: Textor, Martin R./ Bostelmann, Antje(Hg.). Das Kita-Handbuch. [online] <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2359.pdf> (letzter Zugriff 01.07.2019).

Verbeek, Veronika (2016b): Modellierung, Messung und Analyse überfachlicher Kompetenzen in der fachschulischen Erzieherausbildung. Dissertation, Universität des Saarlandes. doi:10.22028/D291-23432.



Verbeek, Veronika (2017): Die Frage nach der Funktionalität von Gruppenarbeit in der Erzieherausbildung. In: Die berufsbildende Schule, 69 (1), S. 14-19.

Wedl, Juliette/Bartsch, Anette (Hg.) (2015): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld.

Wippermann, Carsten (2016): Was junge Frauen wollen. Lebensrealitäten und familien- und gleichstellungspolitische Erwartungen von Frauen zwischen 18 und 40 Jahren. Berlin.

Wolf-Wedigo, Wolfram (1994): Jungen und Mädchen im Kindergarten. Wie festgelegt sind unsere Rollenbilder? In: Kindergarten heute, 1-2/1994, S. 44-49.



Aus der Praxis



Aus der Praxis

Carolyn Hoolachan – „Im Dschungel der Begriffe“. Entwurf einer Unterrichtssequenz zum Einstieg in das Thema geschlechterbewusste Pädagogik

Lernfeld III: Lebenswelten und Diversität wahrnehmen und verstehen und Inklusion fördern

Einleitung

Genderkompetenz: So heißt eine von vielen Kompetenzen, die angehenden ErzieherInnen innerhalb ihrer fachschulischen Ausbildung vermittelt werden soll. Genderkompetenz meint, dass ErzieherInnen dazu in der Lage sind, Menschen in unterschiedlichsten Lebens- und Familiensituationen systematisch und bewusst wahrzunehmen und ihnen unabhängig von ihrer geschlechtlichen Identität gleichberechtigte Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen. Die Pro Inklusio, Fachschule für Sozialpädagogik in Berlin, erkennt die Auseinandersetzung mit dieser Thematik als eine Querschnittsaufgabe für den theoretischen Unterricht an. Sie möchte damit fördern, dass die AbsolventInnen die Normen- und Wertevielfalt, mit der sie sich in ihrem Berufsleben auseinandersetzen müssen, nicht nur als Herausforderung, sondern auch als Chance für soziale Mitverantwortung verstehen.

Eine größere Herausforderung als das Vermitteln von genderbezogenem Fachwissen stellt die Förderung genderbezogener Selbst- und Praxiskompetenzen angehender pädagogischer Fachkräfte dar. Um handlungsorientierten Unterricht zu gestalten, muss er einerseits Raum für die Reflexion der eigenen Sozialisation und der daraus resultierenden Haltung bieten, andererseits aber auch Instrumente, Methoden und Ideen aufzeigen, wie Kinder und Jugendliche in ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten gefördert werden können, unabhängig von ihrer geschlechtlichen Identität.

Geschlechterbewusste Pädagogik lässt sich in dem Lernfeld 3 „Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern“ im Rahmenlehrplan verorten (Rahmenlehrplan 2017, S. 26). Diversität bildet den Ausgangspunkt pädagogischer Prozesse, in dem zahlreiche Dimensionen von Heterogenität, auch die Dimensionen von Geschlecht, beleuchtet werden. (RLP, 2017, S. 6).

Ziel des Lernfeldes 3 ist es, die Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen unter fachtheoretischen Gesichtspunkten zu analysieren und präventive bzw. kompensatorische Fördermöglichkeiten zu entwickeln. Mit insgesamt ca. 25 von 120 Stunden wird das Thema geschlechterbewusste Pädagogik im vierten Semester behandelt. Trotzdem taucht es, im Sinne der Querschnittsaufgabe, auch an anderen Stellen der Ausbildung auf.



Inhalte, auf die geschlechterbewusste Pädagogik Bezug nimmt, sind: Diversität von Lebenswelten und Lebenssituationen und ihre Bedeutung für die pädagogische Arbeit, pädagogische Handlungskonzepte zur Förderung und Gestaltung von Inklusion in ausgewählten Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wie Pädagogik der Vielfalt, vorurteilsbewusste und interkulturelle Erziehung. (RLP, 2017, S. 26).

Im Unterricht zeigt sich immer wieder, dass die Genderthematik auf großes Interesse der Studierenden stößt. Alle Teilnehmenden sind von Genderthemen betroffen und schätzen die Relevanz des Themas anfänglich, je nach persönlicher Sozialisation, oft sehr unterschiedlich ein. Aus diesem Grund muss es einerseits Raum und Zeit für Biografiearbeit und Austausch – zur Förderung genderbezogener Selbstkompetenzen – geben, gleichzeitig gilt es auf der fachlichen Seite darauf zu achten, sich auf faktenbasierte Informationen zu beziehen (genderbezogenes Fachwissen). Es empfiehlt sich, diese unterschiedlichen Phasen des Unterrichts auch als solche zu kennzeichnen. Die vorliegende Unterrichtsgestaltung zeichnet sich durch Handlungsorientierung aus. Auf eine anfängliche Sensibilisierungsphase folgen Phasen der Wissensvermittlung und -aneignung, um dann an exemplarischen Handlungsaufgaben den Zugewinn an professioneller Haltung, Kenntnissen, Fertigkeiten direkt anwenden zu können.

Planungszusammenhang: Einbettung der Unterrichtsstunde in die Unterrichtssequenz

| Unterrichtsblock | Inhaltlicher Kontext | Kernkompetenz/Standardbezug |
|------------------|---------------------------|--|
| 1 | IM DSCHUNGEL DER BEGRIFFE | <p>Fachkompetenz: Die Studierenden erlangen grundlegendes und exemplarisch vertieftes Fachwissen über Gruppenverhalten und -einstellungen im Hinblick auf den Vielfaltaspekt Geschlecht.</p> <p>Fachkompetenz: Die Studierenden lernen theoretische Grundlagen aus den Genderstudies kennen.</p> <p>Fachkompetenz: Die Studierenden erkennen geschlechterbewusste Erziehung als gesellschaftspolitischen Auftrag und dessen rechtliche Verankerung.</p> <p>Personale Kompetenz: Die Studierenden reflektieren ihre persönliche, geschlechtsspezifische Sozialisation.</p> <p>Personale Kompetenz: Die Studierenden entwickeln die Fertigkeit, geschlechtsspezifisches Gruppenverhalten, geschlechtsbezogene Gruppennormen und Stereotype über Geschlechterrollen zu erkennen, zu beurteilen, pädagogische Schlussfolgerungen daraus zu ziehen, Ziele zu entwickeln und in Handlungen umzusetzen.</p> |
| 2 | DIE HENNE UND DAS EI | <p>Fachkompetenz: Die Studierenden erlangen Wissen über geschlechterspezifische Forschungsergebnisse.</p> <p>Fachkompetenz: Die Studierenden erlangen Wissen über die Entwicklung von geschlechtlicher Identität.</p> <p>Fachkompetenz: Die Studierenden lernen Methoden kennen, wie sie Kindern vielfältige Aktivitäten anbieten können.</p> <p>Personale und soziale Kompetenz: Die Studierenden reflektieren die Erwartungen, die sie an Kinder stellen.</p> |



| Unterrichtsblock | Inhaltlicher Kontext | Kernkompetenz/Standardbezug |
|------------------|--|---|
| 3 | GENDER & INKLUSION: AUFTRAG ERFÜLLT ODER DIE UNENDLICHE GECHICHTE? | <p>Fachkompetenz: Die Studierenden lernen unterschiedliche Begründungszusammenhänge der geschlechterbewussten Erziehung kennen.</p> <p>Fachkompetenz und soziale Kompetenz: Die Studierenden erkennen geschlechterbewusste Erziehung als eine Querschnittsaufgabe inklusiven pädagogischen Handelns.</p> |
| 4 | VON FEUERWEHRMÄNNERN UND PRINZESSINNEN! | <p>Fachkompetenz: Die Studierenden erlangen Wissen über Forschungsergebnisse zur Wirkung des generischen Maskulinums auf Kinder und Jugendliche.</p> <p>Personale Kompetenz: Die Studierenden reflektieren ihren Einsatz von Sprache in der pädagogischen Praxis.</p> <p>Methodische Kompetenz: Die Studierenden entwickeln Alternativen zum generischen Maskulinum und wenden diese in Diskussionen an</p> |
| 5 | ES GEHT AUCH ANDERS | <p>Personale und methodische Kompetenz: Die Studierenden entwickeln Ideen, wie geschlechterbewusste Erziehung in ihrer Praxiseinrichtung umgesetzt werden kann, und planen pädagogische Angebote.</p> <p>Personale und methodische Kompetenz: Die Studierenden lernen, Konzepte zur Förderung von Chancengerechtigkeit und Inklusion unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen zu entwickeln und zu vertreten.</p> <p>Methodische Kompetenz: Die Studierenden vertiefen ihre Kompetenz der Fallbesprechung, indem sie eine pädagogische Handlungssituation im Team bearbeiten.</p> |

| Unterrichtsblock | Inhaltlicher Kontext | Kernkompetenz/Standardbezug |
|------------------|--|--|
| 6 | VORHANG AUF! | <p>Methodenkompetenz: Die Studierenden erproben Beobachtungsinstrumente zur Gender-Analyse in ihrer Praxiseinrichtung.</p> <p>Methodenkompetenz: Die Studierenden planen ein gendersensibles Praxisprojekt, führen dieses in ihrer Einrichtung durch und präsentieren es der Klasse.</p> <p>Fachkompetenz: Die Studierenden wissen, wie sie Kindern die Entfaltung ihres persönlichen Potenzials ermöglichen können – unabhängig von ihrem Geschlecht, aber ohne die natürlichen Bedürfnisse zu negieren.</p> <p>Personalkompetenz: Die Studierenden vertiefen ihre Kompetenzen, mit Kindern und Jugendlichen geschlechterbewusst zu arbeiten.</p> |
| 7 | GENDER ALS BOTSCHAFT: GENDERSENSIBLE KINDERBÜCHER | <p>Fachkompetenz: Die Studierenden erwerben Wissen über die Bedeutung von Kinderbüchern und lernen Kriterien, wie diese gendersensibel beurteilt und ausgewählt werden können.</p> <p>Personale Kompetenz: Die Studierenden können sensibel das Vorhandensein von Geschlechterrollen- und stereotypen in Kinderbüchern identifizieren.</p> <p>Methodenkompetenz: Die Studierenden entwickeln die Fertigkeit, ein Bilderbuch zu analysieren und in die pädagogische Arbeit einzubeziehen.</p> |



Thema der Unterrichtsstunde

Der Unterrichtsblock „Im Dschungel der Begriffe“

| Lerneinheit | Inhaltlicher Kontext | Kernkompetenz/Standardbezug |
|-------------|---|---|
| 1 | Sensibilisierung für das Thema geschlechterbewusste Pädagogik | Die Studierenden setzen sich mit ihren individuellen Geschlechterkonstruktionen auseinander. |
| 2 | Wissensvermittlung | Die Studierenden lernen grundlegende Begriffe zum Thema geschlechterbewusste Pädagogik kennen. |
| 3 | Vertiefungsphase | Die Studierenden eignen sich Wissen rund um die Auswirkungen des Doing Gender an. |
| 4 | Praxistransfer | Die Studierenden entwickeln Methoden und Strategien, ihr Wissen über geschlechterbewusste Pädagogik in der Praxis umzusetzen. |
| 5 | Ergebnissicherung und Diskussion | Die Studierenden formulieren ihren persönlichen Kompetenzzuwachs und reflektieren ihren Lernprozess. |

Unterrichtsprinzipien

Die Gestaltung des Unterrichts bezieht sich auf die im Rahmenlehrplan vorgeschlagenen Unterrichtsprinzipien:

Der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz erfordert einen handlungsorientierten Unterricht, der Lernen in vollständigen Handlungsvollzügen (Lernsituationen) ermöglicht. Kooperatives Lernen im Team, zunehmende Steuerung des Lernprozesses durch die SchülerInnen/Studierenden und selbstreferenzielles Lernen sind dabei wichtige Elemente.

Die zu vermittelnden Inhalte und theoretischen Modelle, die für den Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz erforderlich sind, orientieren sich an den Anforderungen des Berufs. Damit werden die Fachwissenschaften in den beruflichen Kontext eingebunden.

Der Unterricht stellt eine enge Theorie-Praxis-Verknüpfung sicher. Strukturierte Lernprozesse am Lernort Praxis werden mit dem Unterricht am Lernort Schule didaktisch verknüpft.

Die Entwicklung der professionellen Haltung erfordert Unterricht, der beziehungsorientiertes Lernen in den Lernorten Schule und Praxis ermöglicht.

Kooperative und selbstgesteuerte Lernformen unterstützen die Gestaltung von Lernprozessen, durch die lernmethodische Kompetenzen erworben werden.

Forschendes Lernen und erwachsenengerechte Lehr-/Lernformen besitzen eine hohe Relevanz für die fachliche Weiterentwicklung in der Ausbildung und späteren Berufspraxis.

Unterrichtsprozesse sind im Sinne der doppelten Vermittlungspraxis so gestaltet, dass die Qualität von Lehr-/Lernformen und der Beziehungsgestaltung in die Berufspraxis transferiert werden. (RLP, 2007, S. 13).



Geplanter Unterrichtsverlauf

| Zeit/Phase | Geplantes Verhalten der Lehrkraft | Erwartetes Studierendenverhalten | Sozialform | Medien |
|--|---|--|-------------------------------|---|
| Unterrichtseinheit Sensibilisierungsphase Begrüßung 3 Minuten | Die Lehrkraft begrüßt die Studierenden und gibt Informationen zur Tagesstruktur. | Die Studierenden begrüßen die Lehrkraft und orientieren sich im Tag. | Plenum | Flipchart Tagesablauf |
| Hinführung 5 Minuten | Die Lehrkraft bittet die Studierenden, in Teams, bestehend aus vier Personen, zu gehen. Für jedes Team liegt eine Fotografie eines Kindes auf dem Tisch. Die zentrale Frage lautet: „Wie würden Sie dieses Kind beschreiben? Was spielt dieses Kind wohl gerne? Welche Attribute sprechen Sie dem Kind zu?“ | Die Studierenden wählen sich Personen, mit denen sie gerne in die Reflexion gehen wollen. In Kleingruppen setzen sie sich mit ihren individuellen Erwartungen an Mädchen und Jungen auseinander. | Gruppenfindung Erarbeitung | Fotografie Kind (dasselbe Kind ist einmal als Mädchen, einmal als Junge gekleidet, jede Gruppe bekommt jedoch nur eine Variante zur Verfügung gestellt) |
| Arbeitsphase 10 Minuten | Die Lehrkraft erläutert den Arbeitsauftrag und stellt das Material zur Verfügung. | Die Studierenden tauschen sich über die Fotografie aus und formulieren Attribute, die sie dem Kind zusprechen. | Gruppenarbeit | Forscherfrage an Tafel Fotografie auf A2 Karteikarten Stifte |
| Präsentation der Teilergebnisse / Reflexion 10 Minuten | Die Lehrkraft eröffnet die Diskussion über die gesammelten Ergebnisse. | Zwei Personen aus einer Kleingruppe präsentieren ihre Ergebnisse. Dabei pinnen sie das Bild, auf dessen Grundlage sie gearbeitet haben, an die Wand. Eine Irritation entsteht. Die Gruppe, die jeweils das männliche/weibliche Pendant erarbeitet hat, stellt ihre Ergebnisse vor. | Plenum Gruppenvortrag | Whiteboard Magnete |
| Diskussion 5 Minuten | Die Lehrkraft moderiert die aufkommende Diskussion. | Die Studierenden stellen fest, dass sie demselben Kind aufgrund des Erscheinungsbildes unterschiedliche Attribute zugesprochen haben. | Reflexion | |

Geplanter Unterrichtsverlauf

| Zeit/Phase | Geplantes Verhalten der Lehrkraft | Erwartetes Studierendenverhalten | Sozialform | Medien |
|---|--|--|---------------------------------------|---|
| Hinführung zum Thema gendersensible Pädagogik 10 Minuten | Die Lehrkraft hält einen Kurzvortrag über anerzogene und aufgrund von Sozialisation entstandene Geschlechterkonstruktionen und weist auf die Studie BabyXperimente hin. | Die Studierenden hören zu, stellen ggf. Rückfragen und machen sich Notizen. | LehrerInnenvortrag | Flipchart |
| Unterrichtseinheit Sensibilisierungsphase | | | | |
| Begriffserklärungen 30 Minuten | Die Lehrkraft hält eine PowerPoint-Präsentation und erklärt grundlegende Begriffe (Sex, Gender, gendersensible Pädagogik / geschlechterbewusste Erziehung, Gender-Mainstreaming) und nimmt dabei Bezug auf die rechtliche Verankerung. Innerhalb der PowerPoint-Präsentation werden zwei Murmelrunden angeregt, deren Reflexion die Lehrkraft an geeigneter Stelle im Plenum moderiert. | Die Studierenden hören zu, stellen ggf. Rückfragen und machen sich Notizen. Die Studierenden tauschen sich mit ihren SitznachbarInnen aus und reflektieren ihre geschlechtsspezifische Sozialisation. | LehrerInnenvortrag Murmelrunden | PowerPoint |
| Reflexion 15 Minuten | Die Lehrkraft eröffnet eine kurze Interviewphase mit der Frage: „Stellen Sie sich vor, das Kind, das Sie zum Einstieg gesehen haben, ist nun 14 Jahre alt. Was kann es alles tun, um als eindeutig männlich oder weiblich akzeptiert zu werden? Zeichnen Sie ein Bild des/der Jugendlichen (Aussehen, Verhalten, Beziehungen, Handlungen, Verhalten in der Schule, im Freundeskreis, Vorlieben ...). | Die Studierenden tauschen sich mit ihren SitznachbarInnen über die Fragen aus und skizzieren/zeichnen den oder die 14-Jährige/n. | PartnerInneninterview Kreativphase | Buntstifte Zeichenpapier Möglichkeiten zum Anbringen der Bilder |

Geplanter Unterrichtsverlauf



„Gendersensible Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern“



| Zeit/Phase | Geplantes Verhalten der Lehrkraft | Erwartetes Studierendenverhalten | Sozialform | Medien |
|---|---|--|----------------------|--|
| Ergebnissicherung 10 Minuten | Die Lehrkraft bittet die Studierenden darum, die Ergebnisse zu präsentieren, indem sie die Zeichnungen im Raum aufhängen und ggf. beschreiben. | Die Studierenden präsentieren ihre Ergebnisse durch einen kurzen Gallery Walk. | Gallery Walk | Magnete Klebeband |
| Ergebnisbelegung 5 Minuten | Die Lehrkraft belegt die Ergebnisse mit dem Begriff des Doing Gender. | Die Studierenden hören zu. | LehrerInnen-vortrag | |
| Unterrichtseinheit Vertiefungsphase | | | | |
| (Teil-)Ergebnissicherung 10 Minuten | Die Lehrkraft bittet die Studierenden, die für sie wichtigsten Infos des Skripts vorzustellen. „Welche Aha-Momente hatten Sie beim Lesen des Skripts? Was war für Sie neu? Was haben Sie gelernt?“ | Die Studierenden teilen ihre Lernergebnisse im Plenum mit. | Studierenden-vortrag | |
| Zusammenfassung 5 Minuten | Die Lehrkraft fasst prägnant die Ziele gendersensibler Pädagogik zusammen. | Die Studierenden hören zu, stellen Rückfragen und machen sich ggf. Notizen. | Plenum | |
| Unterrichtseinheit Praxistransfer | | | | |
| Erarbeitung 45 Minuten | Die Lehrkraft teilt eine berufliche Handlungssituation aus und bittet die Studierenden, diese in Kleingruppen zu lesen und Überlegungen anzustrengen, wie sie in diesem Fallbeispiel pädagogisch handeln können. Die Lehrkraft bittet um selbstständige Organisation der Gruppe und Zeiteinteilung und lässt die Gruppen unterschiedliche Schwerpunktfragen aussuchen. | Die Studierenden nehmen den Arbeitsauftrag entgegen und teilen sich innerhalb der Gruppe Rollen zu. Sie lesen die berufliche Handlungssituation, tauschen sich darüber aus und streben mithilfe von Leitfragen einen Praxistransfer an. Dabei entscheiden sie im Team, auf welchen Aspekt sie einen Fokus setzen wollen. | Kleingruppenarbeit | Berufliche Handlungssituation Flipchartpapier Stifte verschiedene Räume als Rückzugsmöglichkeit |

Geplanter Unterrichtsverlauf

| Zeit/Phase | Geplantes Verhalten der Lehrkraft | Erwartetes Studierendenverhalten | Sozialform | Medien |
|--|---|--|--|---|
| Unterrichtseinheit Ergebnissicherung und Diskussion | | | | |
| Präsentation und Ergebnissicherung 30 Minuten | Die Lehrkraft moderiert die abschließende Präsentation der Kleingruppenergebnisse und beantwortet offene Fragen bzw. regt andere Studierende an, offene Fragen mit deren Wissen zu beantworten. | Die Studierenden präsentieren ihre Ergebnisse aus den Kleingruppen und stellen offene Fragen. | Kleingruppen Präsentation und Diskussion | |
| Abschluss 10 Minuten | Die Lehrkraft verweist auf die kommenden Themenblöcke und bedankt sich für die Mitarbeit. Sie bittet die Studierenden, an der Stimmungsabfrage teilzunehmen, und verteilt Aufkleber hierfür. | Die Studierenden finden sich im Semesterplan des Lernfelds zurecht, geben konstruktives Feedback und kleben ihren Aufkleber an das Stimmungsbarometer. | | Flipchart Reflexion des Unterrichts |
| Hinweis auf die erste Praxisaufgabe | | | | Portfolio 1 |



Literaturverzeichnis

Krabel, J., Cremers, M. (2008): Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechtergerechte und -bewusste Kindertageseinrichtung. Gender Mainstreaming in der Aus- und Fortbildung für Erzieher/innen und in Kindertageseinrichtungen. Unter: <http://www.genderloops.eu/docs/genderloops-praxisbuch.pdf>

Hamilton, M., Anderson, D., Broaddus, M., Young, K.: Gender Stereotyping and Under-representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty-first Century Update. In: Sex Roles 55 (2006), 11–12, S. 758–76.

Hubrig, S.: Genderkompetenz im Unterricht der Fachschule für Sozialpädagogik. In: Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung (2013), Springer VS, Wiesbaden, S. 155–170.

Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport Berlin (Hrsg.) (2014): Das Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar & Berlin: verlag das netz

Jana Birkenbusch –

Lernsituation: Vielfalt in Familien – Familien-Interview

Lernfeld

- » Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten sowie Übergänge unterstützen
- » Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern

Schul-/Ausbildungsjahr

- » Zweites Ausbildungsjahr

Zeitrichtwert

- » 8 UE à 135 Minuten (24 UE à 45 Minuten bzw. 18 Zeitstunden)

Berufliche Handlungssituation

In der beruflichen Praxis treten Fachkräfte mit Mitgliedern unterschiedlicher Familienkonstellationen in Kontakt. Für angehende pädagogische Fachkräfte ist es daher erforderlich, unterschiedliche Familienkonstellationen zu kennen und sich differenziert mit deren gesellschaftlicher Stellung, ihren Lebensbedingungen, Ressourcen, Bedürfnissen und Herausforderungen auseinanderzusetzen. Um ein Bild zu gewinnen, das über gesellschaftliche Stereotype von Familien und deren Belange oder den eigenen biografischen Kontext hinausgeht, können qualitative Forschungsansätze wie z.B. das teilstrukturierte Interview angewandt werden, das in seiner Vorbereitung, Durchführung und Auswertung in dieser Lernsituation eingeübt werden kann.

Konkrete Lernziele der Methode

- » Die Studierenden sind in der Lage, eine biografische Reflexion zum Thema ‚Familie‘ anzustellen.
- » Die Studierenden sind in der Lage, mithilfe geeigneter Stichworte eine Literaturrecherche anzustellen, um den gesellschaftlichen Hintergrund einer bestimmten Familienkonstellation wissenschaftlich zu beleuchten.



- » Die Studierenden sind in der Lage, ein teilstrukturiertes Interview vorzubereiten, d.h., den Befragungskontext abzuklären, eine Auswahl relevanter Fragen zu identifizieren, diese in eine angemessene Reihenfolge zu bringen und geeignete Dokumentationsmethoden auszuwählen.
- » Die Studierenden sind in der Lage, ein teilstrukturiertes Interview angemessen durchzuführen und auszuwerten.
- » Die Studierenden sind in der Lage, die Ergebnisse der Recherche und der Interviews angemessen (Auswahl der Methoden, Berücksichtigung des angesprochenen Publikums, Berücksichtigung des Datenschutzes ...) aufzubereiten und zu präsentieren.

Kompetenzen entsprechend des Lehrplans

- » Heterogenität familiärer Lebenssituationen verstehen, analysieren und in Beziehung zu den Erwartungen und Bedürfnissen von Familien mit verschiedenen soziokulturellen Hintergründen setzen
- » individuell unterschiedliche Bedarfslagen und Ressourcen von Familien und Bezugspersonen feststellen, methodengeleitet beurteilen
- » Gespräche mit Eltern und anderen Bezugspersonen methodengeleitet und partizipativ durchführen
- » Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen unter fachtheoretischen Gesichtspunkten analysieren und präventive bzw. kompensatorische Fördermöglichkeiten entwickeln
- » diversitätsbedingte Verhaltensweisen und Werthaltungen in Gruppen erkennen, beurteilen, pädagogische Schlussfolgerungen daraus ziehen
- » Konzepte zur Förderung von Chancengerechtigkeit und Inklusion unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen entwickeln und vertreten
- » Präsentations- und Moderationstechniken anwenden und die eigene Medienkompetenz erweitern.

Aufgabenblatt: Vielfalt in Familien – Familieninterview



| | | | |
|--|--|-------------------|-------------------------------|
| Mehrgenerationen-Familie | gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaft | Pflegefamilie | Mutter-Vater-Kind(er)-Familie |
| Groß-familie | Stief-Familie | Patchwork-Familie | Eineltern-Familie |
| heterogeschlechtliche Lebensgemeinschaft | multilokale Familie | Co-Parenting | |
| | | | |

Arbeitsauftrag

| Woche | Arbeitsauftrag | Fragestellungen | Materialien |
|-------|---|--|-------------|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> » Kleingruppen bilden » Reflexion über eigene Familie » Einigung auf zu untersuchende Familienkonstellation | <ul style="list-style-type: none"> » Bilden Sie Kleingruppen von 4 bis 5 Personen. » Sprechen Sie in Ihrer Gruppe über Ihnen bekannte Konstellationen von Familien und Lebensgemeinschaften. Was bedeutet ‚Familie‘ für Sie? In welchen Familienkonstellationen sind Sie aufgewachsen? Welche Konstellationen sind Ihnen eher vertraut, welche eher nicht? » Entscheiden Sie sich als Gruppe für eine Familienkonstellation, die Sie besonders spannend finden. | |



| Woche | Arbeitsauftrag | Fragestellungen | Materialien |
|-------|---|---|--|
| 2 | Literaturrecherche | <ul style="list-style-type: none"> » Führen Sie eine Literaturrecherche zu wissenschaftlichen und statistischen Grundfragen zu der von Ihnen ausgesuchten Familienform aus, z.B.: <li style="padding-left: 20px;">» Wie häufig ist diese Familienform in Deutschland? <li style="padding-left: 20px;">» Was sind Rechte und Pflichten, die mit dieser Familienform einhergehen? <li style="padding-left: 20px;">» Wie ist die gesellschaftliche Stellung und Akzeptanz? <li style="padding-left: 20px;">» Besteht eine Diskriminierung? <li style="padding-left: 20px;">» Wie sehen die Lebensbedingungen für die Angehörigen dieser Familienform aus? <li style="padding-left: 20px;">» Gibt es spezielle Unterstützungsangebote? | Laptop mit Internetzugang, Bibliothek |
| 3 | <p>Familien auswählen</p> <p>Interviewleitfaden erstellen</p> <p>Interview organisieren</p> | <ul style="list-style-type: none"> » Beraten Sie, welche Familien (aus der Praxis, aus dem Freundes- oder Bekanntenkreis) sie interviewen möchten. » Lesen Sie die Hinweise zur Methode ‚Interview‘. » Erstellen Sie einen teilstrukturierten Interviewleitfaden, mit dessen Hilfe Sie zwei Familieninterviews durchführen können. Überlegen Sie, was genau Sie in Erfahrung bringen möchten (z.B. Genaue Konstellation der Familie, Chancen und Ressourcen, besondere Situationen und Erfahrungen, Herausforderungen, Wünsche und Unterstützungsbedarf ...). » Formulieren Sie Fragen! » Bringen Sie die Fragen in eine angemessene Reihenfolge. » Prüfen Sie, ob Ihr Fragebogen den Hinweisen zur Methode ‚Interview‘ entspricht. » Überlegen Sie, welche Methode zur Dokumentation Sie verwenden möchten. » Organisieren Sie zwei Termine mit Familien (oder auch Einzelpersonen aus Familien), mit denen Sie das Interview durchführen. | |

| Woche | Arbeitsauftrag | Fragestellungen | Materialien |
|---------|---|---|---|
| 4 und 5 | Interview durchführen | <ul style="list-style-type: none"> » Führen Sie zwei Interviews durch! | Leitfaden und Dokumentationsmaterial |
| 6 und 7 | Reflexion der Interviews Aufbereitung der Ergebnisse | <ul style="list-style-type: none"> » Tragen Sie Ihre Interviewergebnisse zusammen. Welches Bild ergibt sich für Sie von der von Ihnen erforschten Familienkonstellation? Was haben Sie erwartet? Was haben Sie nicht erwartet? » Bereiten Sie Ihre Forschungs- und Interviewergebnisse in Form eines kleinen Infostandes (Plakat, Pinnwand, kleine Präsentation, Tischbild etc.) auf. » Berücksichtigen Sie dabei auch Ihre persönlichen Eindrücke während Ihrer Arbeit: Wie ging es Ihnen während des Interviews? Wie sind Sie mit der Methode zurechtgekommen? Gab es Überraschungen oder Herausforderungen? | Benötigtes Material wie z.B. Plakate, Stifte, Laptop, Gegenstände, Magnete, Flipchart ... |
| 8 | Präsentation Reflexion | <ul style="list-style-type: none"> » Stellen Sie Ihre Ergebnisse den anderen Studierenden in Ihrer Klasse vor. (Es besteht auch die Möglichkeit, die Ergebnisse an die interviewten Familien zurückzumelden.) » Kommen Sie mit dem Publikum ins Gespräch: Welche Erfahrungen haben andere mit den vorgestellten Familienkonstellationen gemacht? Aus welchem Kontext kennen Sie diese Familienkonstellation – Praxis oder privates Umfeld? | Benötigtes Material wie z.B. Plakate, Stifte, Laptop, Gegenstände, Magnete, Flipchart ... |



Hinweise zur Methode ‚Interview‘

Die Vorbereitungsphase

In der Vorbereitungsphase ist es zunächst wichtig, das Thema des Interviews festzulegen bzw. klar einzugrenzen. Anschließend stellt sich die Frage, welche*n Ansprechpartner*in Sie zu diesem Thema interviewen möchten: Wer kennt sich mit diesem Thema aus oder hat etwas dazu zu sagen?

Legen Sie im nächsten Schritt Ort und Zeit des Interviews fest und überlegen Sie, wie Sie das Interview dokumentieren wollen (Stift und Papier, Tonaufnahme, Videoaufnahme)? Berücksichtigen Sie hierbei möglicherweise auch die Wünsche und Interessen Ihrer Interviewpartnerin oder Ihres Interviewpartners. Informieren Sie sich selbst gut über das Thema Ihres Interviews. Was sind bekannte Grundlagen? Was sind typische Positionen und Gegenpositionen? Was ist noch völlig unbekannt? Wie ist Ihr persönlicher Bezug zu dem Thema? Formulieren Sie davon ausgehend Leitfragen für das Interview.

Formulieren Sie nun Ihre Fragen, die folgenden Kriterien entsprechen:

- » leicht verständlich und grammatikalisch korrekt (keine unnötigen Fachbegriffe).
- » offene Fragen („Wie geht es Ihnen mit ...“) statt geschlossene Ja-/Nein-Fragen („Geht es Ihnen schlecht mit ...“), weil man auf diese Fragen ausführlicher antworten kann.
- » kurze und nicht zu komplizierte Fragen (keine doppelte Verneinung, nicht mehrere Aussagen pro Frage bei Ja-/Nein-Fragen).
- » keine Suggestivfragen, wie z.B. „Sehen sie es nicht auch so, dass ...“
- » keine überflüssigen Fragen, die sich von allein beantworten oder die immer mit Ja oder Nein beantwortet werden.
- » nach persönlichen Erfahrungen, Meinungen und Erlebnissen fragen, weil man auf diese Fragen keine allgemeinen Antworten geben kann.

Bringen Sie nun die Fragen in eine geeignete Reihenfolge. Platzieren Sie die allgemeineren Fragen als Einstieg eher am Anfang des Interviews, die persönlicheren oder detaillierteren Fragen eher gegen Ende. Gehen Sie die Fragen mit einer unbeteiligten Person durch und prüfen Sie, ob alle Fragen klar und gut angeordnet sind.



Die Durchführungsphase

Schaffen Sie nach der Begrüßung eine angenehme Gesprächsatmosphäre, z.B. durch Smalltalk, eine erste lockere Frage am Anfang etwa zur Anreise, zum Wetter etc. Achten Sie auf eine offene und zugewandte Körperhaltung: Halten Sie Blickkontakt und signalisieren Sie Aufmerksamkeit. Steigen Sie mit einer einfachen Frage in das Gespräch ein und geben Sie Ihren Interviewpartner oder Ihrer Interviewpartnerin ausreichend Zeit zum Nachdenken, Nachfragen und Antworten. Wenn Sie eine Antwort nicht verstanden haben, stellen Sie Rückfragen. Wenn Sie das Gefühl haben, dass Ihre Interviewpartnerin oder Ihr Interviewpartner Vertrauen zu Ihnen gefasst hat, stellen Sie auch persönlichere Fragen. Paraphrasieren Sie, um sicherzugehen, dass Sie das Gesagte richtig verstanden haben.

Fassen Sie am Ende des Interviews das Gesagte kurz in eigenen Worten zusammen und prüfen Sie, ob alle für Sie wichtigen Fragen beantwortet wurden. Besprechen Sie, welche persönlichen Informationen (Namen etc.) Sie in der Präsentation verwenden dürfen bzw. erläutern Sie, dass Sie die Namen anonymisieren und für welchen Kontext Sie das Interview durchgeführt haben. Bedanken Sie sich für die Gesprächsbereitschaft und verabschieden Sie Ihre Interviewpartnerin oder Ihren Interviewpartner angemessen.



Jana Birkenbusch und Michael Bajerski –

Unterrichtsmethode: Jungenbilder – Mädchenbilder

Lernfelder

- » Mentoring und Praxisbegleitung.
- » Berufliche Identität und professionelle Perspektiven weiterentwickeln.

Schul-/Ausbildungsjahr

- » Erstes bis drittes Semester.

Zeitrichtwert

- » Als Themeneinstieg ca. 2 UE à 45 Minuten, davon Kleingruppenarbeit ca. 45 Minuten und Plenumsdiskussion ca. 45 Minuten.

Berufliche Handlungssituation

In der beruflichen Praxis werden immer wieder Situationen auftauchen, in denen Kolleg*innen, Eltern, Kinder oder andere Menschen unangemessene genderstereotype Zuschreibungen äußern oder diesen Zuschreibungen entsprechend handeln. Für angehende pädagogische Fachkräfte ist es daher erforderlich, sich während der Ausbildung mit Genderstereotypen auseinanderzusetzen, Ursachen dieser Zuschreibungen zu kennen, entsprechende Situationen zu identifizieren und zu analysieren und pädagogische Interventionsmöglichkeiten parat zu haben, mithilfe derer sie in solchen Situationen adäquat reagieren können.

Die vorgestellte Methode ‚Jungenbilder – Mädchenbilder‘ kann gut als Einstieg in das Thema ‚Gender und Stereotype‘ angewendet werden, um für das Thema zu sensibilisieren und aufzuzeigen, dass es in der pädagogischen Praxis durchaus von großer Relevanz ist. Eigene Handlungen und Haltungen können reflektiert und angepasst werden.

Konkrete Lernziele der Methode

- » Die Studierenden sind in der Lage, angemessen über gesellschaftliche und kulturell geprägte Rollenzuschreibungen und Stereotype von Jungen/Männern und Mädchen/Frauen zu reflektieren und Ursachen hierfür zu erkennen.
- » Die Studierenden sind in der Lage, sich in die emotionale Lage von Diskriminierenden und Diskriminierten hineinzusetzen und ihr Denken und Handeln nachzuvollziehen.
- » Die Studierenden sind in der Lage, die genderbezogenen Aspekte der dargestellten Situationen zu analysieren.



- » Die Studierenden sind in der Lage, angemessene pädagogische Kommunikationsansätze zu entwickeln und pädagogische Interventionen zu planen.
- » Die Studierenden sind in der Lage, Bezüge zwischen den dargestellten Situationen und ihrer eigenen Fachpraxis herzustellen und Parallelen zu erkennen.

Kompetenzen entsprechend des Lehrplans

- » Bereitschaft zur Überprüfung eigener Werte, Normen und Stereotypisierungen auf der Grundlage einer stetigen Reflexion und Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen und gesellschaftlichen Prägungen.
- » geschlechtsspezifisches Individual- und Gruppenverhalten, geschlechtsbezogene Gruppennormen und Stereotype über Geschlechterrollen erkennen, beurteilen, pädagogische Schlussfolgerungen daraus ziehen, Ziele entwickeln und in Handlungen umsetzen.
- » diversitätsbedingte Verhaltensweisen und Werthaltungen in Gruppen erkennen, beurteilen, pädagogische Schlussfolgerungen daraus ziehen, Ziele entwickeln und in Handlungen umsetzen
- » ressourcenorientierte Grundhaltung gegenüber Kindern, Jugendlichen, Kolleg*innen und Eltern und Inklusion aktiv fördern.
- » sprachliche Bildungssituationen erkennen und diese verantwortungsvoll für die Gestaltung altersgerechter Lernarrangements nutzen.
- » konstruktive Kommunikation mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen über weltanschauliche Fragestellungen.
- » pädagogische Schlussfolgerungen aus diversitätsbedingten Verhaltensweisen in Gruppen ableiten.
- » präventives Handeln gegenüber Tendenzen der Exklusion planen.



Aufgabenblatt: Jungenbilder – Mädchenbilder

| | |
|--|--|
| Jakob (4) bringt an seinem Geburtstag Kuchen mit in den Kindergarten. Die Fachkraft sagt: „Oh toll! Hast du den mit deiner Mama gebacken?“ | Justina (5) erzählt, dass sie am Wochenende eine Radtour gemacht hat und einen platten Reifen hatte. Die Fachkraft sagt: „Das hat der Papa doch bestimmt wieder repariert, oder?“ |
| Erzieherin Sandra (26) ist neu im Kindergarten. Ihre beiden Kollegen klopfen ihr zur Begrüßung auf die Schulter und sagen: „Prima! Endlich wieder jemand, der den verwaisten Basteltisch betreuen kann!“ | Erzieher Jens (32) hat seinen ersten Arbeitstag in der Krippe. Nachdem die Leitung ihn begrüßt hat, wird er von seiner Kollegin im Gruppenraum mit den Worten begrüßt: „Schön, dass du da bist! Vielleicht könntest du gleich als erstes dieses Regal dort aufhängen!“ |
| Erzieherin Fatima (38) wechselt im Hort eine kaputte Glühlampe. Carina (8) sagt: „Zu Hause macht sowas immer mein Papa. Männer können ja auch viel besser reparieren als Frauen ...“ | Erzieher Peter (45) schält für Konstantin (7) in der Nachmittagsbetreuung einen Apfel. Konstantin sagt: „Meine Mama kann das aber viel schneller. Aber sie ist ja auch eine Frau. Das muss sie ja gut können ...“ |
| Flo (5) und Attila (4) spielen mit der Duplo-Baustelle. Rina (5) kommt dazu und möchte mitspielen. Tino sagt: „Aber du darfst nicht mitmachen! Guck mal, die Duplo-Bauarbeiter sind ja auch nur Männer!“ | Mohammad (5) hat ein Spielwarenheft von zu Hause mitgebracht und zeigt der Erzieherin die Seite mit den Küchengeräten. „Die Töpfe habe ich mir zu Weihnachten gewünscht“, sagt er. Marie (6) kichert und sagt: „Aber guck mal, da steht doch extra ‚für Mädchen!‘“ |
| Erzieher Robert (25) kommt mit lackierten Fingernägeln zum Dienst. Beim Vorlesen nach dem Morgenkreis sagt Sophie (5): „Bunte Fingernägel dürfen aber nur Mädchen!“ | Erzieherin Lena (27) kommt mit einer Cargo-Hose mit Army-Muster in den Kindergarten. Chelsey (4) und Firat (4) hängen sich an ihre Beine und rufen: „Haha, hast du heute die Hose von deinem Mann angezogen?“ |
| Lunas Eltern sitzen zum Erstgespräch vor der Eingewöhnung im Büro der Krippe. Die Fachkraft sagt zu Lunas Mutter: „Wenn Sie dann die Eingewöhnung machen ...“; Lunas Vater sagt: „Aber das werde ich machen!“ Die Fachkraft reagiert verwirrt: „Ähm ... also, achsooo ... ja dann ...“ | Lenny (6) wird aus dem Kindergarten von seinem Großvater abgeholt. Die Fachkraft fragt: „Ist Lennys Mutter erkrankt?“ Der Großvater guckt irritiert und sagt: „Mutter? Lenny hat doch zwei Väter!“ |
| Kevin (8) berichtet seiner Mutter beim Abholen aus dem Hort, dass Hatice (8) und Valerie (7) ihn nicht beim ‚Mensch ärgere Dich nicht‘ haben mitspielen lassen. Die Mutter sagt: „Kein Wunder, das sind halt Mädels, die zicken manchmal einfach rum ...“ | Julia (4) tobt auf dem Spielplatz mit Junus (5), Kai (6) und Lucian (6) im Gebüsch herum. Julias Vater kommt beim Abholen dazu und sagt: „Sag mal, das ist doch viel zu wild und gefährlich für dich!“ |





Arbeitsauftrag

Finden Sie sich in Dreiergruppen zusammen und schneiden Sie die Fallkarten aus.

Variante a): Lesen Sie alle Fallkarten durch und einigen Sie sich auf einen Fall, der Sie besonders anspricht.

Variante b): Ziehen Sie zufällig eine Fallkarte.

Diskutieren Sie gemeinsam die unten stehenden Reflexionsfragen für die Kleingruppenarbeit.

Bearbeitungszeit: 45 Minuten

Reflexionsfragen für die Kleingruppenarbeit

Welches Bild von Jungen/Männern oder Mädchen/Frauen vermitteln die handelnden Personen in der Situation? Woher kommt dieses Bild? Welche Funktion erfüllt es? Wieso ergibt dieses Bild für die Beteiligten einen Sinn? Welche Annahmen, Beobachtungen, Haltungen und Grundsätze stehen dem Bild einer handelnden Personen entgegen?

Versetzen Sie sich in die Rollen der handelnden Personen. Wie würde es Ihnen in der Situation gehen? Was würden Sie denken, aber nicht aussprechen? Wie würden Sie reagieren? Was wünschen Sie sich von den anderen Beteiligten?

Nehmen Sie einen Rollenwechsel vor: Stellen Sie sich vor, die in der Situation beschriebenen Jungen/Männer wären Mädchen/Frauen und umgekehrt. Wie würden Sie die Situation dann erleben?

Wie würden Sie als pädagogische Fachkraft in der Situation reagieren? Reagieren Sie sofort oder sprechen Sie die Beteiligten bei einer anderen Gelegenheit nochmal an? Mit welchen Personen würden Sie auf welche Weise sprechen? Welche Methoden und Techniken könnten Sie verwenden, um die beteiligten Personen nicht zu beschämen? Welche Strategien jenseits eines Gesprächs könnten Sie verfolgen, um die Situation zu bearbeiten?

Welche ähnlichen Praxissituationen haben Sie selbst erlebt, in denen es zu Irritationen zum Thema Jungen und Mädchen/Männer und Frauen gekommen ist? Wie haben Sie in diesen Situationen reagiert? Was fanden Sie an Ihrer Reaktion gelungen? Was hätten Sie noch anders machen können?

Reflexionsfragen für die Plenumsdiskussion

Wie ging es Ihnen mit den beschriebenen Fällen? Was war in der Diskussion für Sie vorhersehbar? Was war überraschend und/oder neu?

Welche Haltungen und Meinungen Ihrer Gruppenmitglieder konnten Sie teilen? Bei welchen Haltungen und Meinungen sind Sie auf Differenzen gestoßen?

Haben Sie ähnliche Fälle in der Praxis erlebt? Wie viel Raum nimmt das Thema ‚Gender‘ in Ihrer Praxis, z.B. in Anleitungsgesprächen, Teamsitzungen, Supervision, aber auch ‚zwischen Tür und Angel‘ ein?

Welchen Bedarf an theoretischem Input gibt es? Welchen Bedarf an praktischem Coaching gibt es?



Ulla Steuber und Sonja Wolfrum –

Workshops Vielfalt familiären Lebens und Bücher, die Kinder stark machen

Editorial

Die Entscheidung für die thematischen Schwerpunkte der folgenden Workshops resultiert aus einer Befragung des Berliner Modellprojekträgers Proceso zu den Querschnittszielen des ESF-Bundesmodellprogramms ‚Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas‘. Die Themen ‚Vielfalt familiären Lebens‘ sowie ‚Gendersensible Kinderbücher‘ wurden durch die befragten Studierenden, Mentor*innen und Dozent*innen als Themen herausgestellt, die bis dato am Lernort Schule sowie am Lernort Praxis wenig Berücksichtigung fanden.

So begaben wir uns auf die Suche nach einem Format, das die Möglichkeit bietet, an beiden Lernorten einen notenfremen Raum für neue Impulse und Diskussion zu schaffen. Die folgenden Workshops haben wir zum einen in mehreren Klassen durchgeführt. Außerdem haben wir Mentor*innen zu diesen Workshops eingeladen, um auch mit ihnen zu bedeutsamen Aspekten gendersensibler Pädagogik ins Gespräch zu kommen. Der thematische Austausch zwischen Studierenden und Mentor*innen konnte auf diese Weise zusätzlich angeregt werden.

Es empfiehlt sich, die Workshops im Teamteaching durchzuführen.

Workshop: Vielfalt familiären Lebens

Ausschreibungstext

Viele Kinder werden in Familien groß, in denen es eine Mutter, einen Vater und ggf. Geschwister gibt. Dies ist jedoch nicht mehr die Regel. Immer mehr Kinder wachsen heute in vielfältig zusammengesetzten Familienformen auf: neben Patchwork- oder Einelternfamilien zum Beispiel in Familien, in denen mindestens ein Elternteil lesbisch, schwul, bisexuell oder transgeschlechtlich ist.

Und schließlich besuchen Kinder die Kita oder den Hort, die sich später einmal in Menschen desselben Geschlechts verlieben.

Was hat dies alles mit mir zu tun? Was bedeutet es für mich als Erzieher*in, wenn Kinder meiner Gruppe beispielsweise zwei Mütter oder zwei Väter haben?

Wie kann ich unterschiedlichen familiären Konstellationen gerecht werden?

Wie kann ich Kinder für zukünftige Lebensphasen stärken?

Lassen Sie uns in entspannter Runde anhand aktueller Materialien über diese und ähnliche Fragen in den Austausch gehen!

Zielgruppe: Studierende und Mentor*innen in Kita und Hort

Zeitumfang: 3 Stunden

Durchführung

Schritt 1: Sensibilisierung für die Thematik der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt



Den Teilnehmenden (TN) wird eine Kurzgeschichte vorgelesen. Zu dieser werden Assoziationen eingeholt.



Zu beachten: Sofern TN mit einer Sprachbarriere am Workshop teilnehmen, kann angeboten werden, den Text zum Mitlesen auszuhändigen.



25 Minuten



Coville, Bruce (1994). Am I blue? In: Bauer, Marion Dane (Hg.). Am I blue? 14 Stories von der anderen Liebe. Hamburg, S. 7-23.

Leider haben wir nicht die Abdruckgenehmigung für „Am I Blue?“ erhalten. Sie können das Buch jedoch in gut sortierten Bibliotheken erhalten. Die folgende Inhaltsangabe umreißt, worum es in der Kurzgeschichte geht.

Nachdem ihn ein Mitschüler in eine Pfütze geschleudert hatte, trifft Vince in der Kurzgeschichte „Am I Blue?“ von Bruce Coville aus dem Jahr 1994 auf seine Patentunte namens Melvin. Melvin sieht gut aus und kann offensichtlich zaubern: Dreckspritzer verschwinden beispielsweise wie von Geisterhand von seinem Hosenbein. Melvins eigentlicher Auftrag besteht jedoch darin, Vince zu helfen. Zunächst vertiefen die beiden sich in ein Gespräch über den „Homosensor“, „Schutzanstriche“ und schließlich über „schwule Träume“. Vince, der dank seiner Patentunte drei Wünsche frei hat, verwendet schließlich einen dafür, dass für 24 Stunden der „große schwule Traum Nummer drei“ landesweit für alle gilt und sorgt damit für große Aufregung.



Schritt 2: Orientierung im Workshop-Ablauf



Moderationskarten mit Schrittfolgen zum Workshop-Ablauf hängen an einem roten Faden und werden von der Fortbildungsleitung erläutert.



5 Minuten



Wäscheklammern, rote Kordel, große Moderationskarten mit folgenden Schrittfolgen:
Sensibilisierung ‚Am I blue?‘ – Den Blick fürs berufliche Umfeld schärfen – Input-Vortrag
Vielfalt familiären Lebens – Selbstreflexion und Austausch zu Vielfalt im persönlichen Erleben –
Praxistransfer – Feedbackrunde

Schritt 3: Den Blick fürs berufliche Umfeld schärfen



Es wird die Stand-up-Übung durchgeführt, bei welcher durch den*die Fortbildner*in Fragen zu Berührungspunkten mit Vielfaltsaspekten im beruflichen Umfeld gestellt werden. Sofern TN eine Frage mit ‚Ja‘ beantworten können, stehen sie auf; bei einem ‚Nein‘ bleiben sie auf ihrem Stuhl sitzen. Die sich ergebenden Aufstellungen gilt es jeweils wirken zu lassen. Die Übung wird mit einer kurzen Reflexion beendet.



Zu beachten: Falls TN nicht in der Lage sind (häufig) aufzustehen, so empfiehlt es sich, von allen per Handzeichen Rückmeldung einzuholen.



15 Minuten



Fragenkatalog und Reflexionsfragen (Material 1.1)

Schritt 4: Input zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt



Die Fortbildungsleitung hält einen Input-Vortrag zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und diesbezüglichen Forschungsergebnissen. Die TN erhalten zugehörige Handzettel (zur PowerPoint-Präsentation) und sind eingeladen, Verständnisfragen zu stellen.



Zu beachten: Erfahrungsgemäß bietet der Vortrag zahlreiche Gesprächsanlässe. Es empfiehlt sich, an dieser Stelle ausschließlich auf Verständnisfragen einzugehen und bezüglich weiterführender Diskussionen auf die anschließende Gruppenarbeit zu verweisen.



25 Minuten



PowerPoint-Präsentation (Material 1.2), Handzettel

Pause: 15 Minuten

Schritt 5: Selbstreflexion und Austausch zu Vielfalt im persönlichen Erleben



Anhand des Arbeitsblattes gehen die TN zunächst in die Selbstreflexion und notieren, welche Berührungspunkte es in ihrer Kindheit und frühen Jugend mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt bzw. Vielfalt familiären Lebens gab.

Im nächsten Schritt tauschen sich die TN dazu in Kleingruppen (je ca. 4 Personen) anhand gegebener Fragen aus.

Abschließend finden sich alle im Plenum zusammen und die Gruppen werden eingeladen, ihre Ergebnisse zu teilen. Es wird diskutiert, welche konkreten Auswirkungen frühe Botschaften auf uns und damit auf unser berufliches Handeln haben.



Mögliche Impulse für die Auswertung im Plenum:

Gibt es Bedeutendes aus den Gesprächen in den Kleingruppen zu berichten?

Ist Ihnen etwas aufgefallen? Gab/Gibt es Überraschendes?

Inwiefern wirken persönliche Erfahrungen bzw. Botschaften auf Sie? Inwiefern wirken sich diese Erfahrungen auf Ihr berufliches Handeln aus?



Achtung: Die TN entscheiden in jedem Schritt, was sie teilen möchten und was nicht.

Hinweis zur Gruppenbildung: ²²

Es ist denkbar, dass sich die Kleingruppen über Wege wie Zählen, Puzzlestücke o.ä. finden – oder nach einer Methode der eigenen Wahl.

Viele Menschen bringen schlechte Erfahrungen mit Gruppenbildungen mit. Bei der Gruppenbildung nach Wahl empfiehlt es sich daher ein paar Hinweise zu geben. Dieses Vorgehen ist allerdings mit mehr Zeitaufwand verbunden.

Laden Sie die TN ein zu überlegen, mit wem sie dieses Gespräch führen wollen.

Bitten Sie die entstehenden Gruppen, sich im Raum aufzustellen, sodass für alle noch Unentschiedenen sichtbar wird, wo noch ein Platz frei ist.

Bitten Sie die Kleingruppen so lange zu warten, bis alle TN einer Gruppe angehören.



Selbstreflexion: 15 Minuten

Kleingruppenarbeit: 30 Minuten

Auswertung im Plenum: 10 Minuten



Arbeitsblatt für TN (Material 1.3)

²² Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hg.) (2018). Inklusion in der Fortbildungspraxis. Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch. Wamiki/Berlin, S. 86.

Schritt 6: Praxistransfer



Ausgehend von der Frage, wie sich frühere Botschaften auf das berufliche Handeln auswirken, wird nun festgehalten, was Erzieher*innen tun können, damit niemand (Kinder und ihre Familien) seine Identität sozusagen in der Garderobe ablegen muss. Ideen können direkt im Plenum gesammelt werden oder zwei Nebeneinandersitzende murmeln vorab 5 Minuten zu der Fragestellung, machen sich Notizen und im Anschluss daran werden die Ergebnisse zusammengetragen.

Mögliche Ideen:

Familienwände vorurteilsbewusst gestalten, Themen und Äußerungen aufgreifen, Ansprache in Familienbriefen überdenken, Rollen in Märchen neu definieren, Routinen hinterfragen, ‚Danke-Tag‘ anstelle von Muttertag, Familiencafé, Konzept der Einrichtung überprüfen, Geschlechterrollen erweitern, Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten, sich positionieren, Denkanstöße geben, gendersensible Materialien einsetzen (z.B. Familienspiel), Bilderbücher in den Blick nehmen, Bezeichnungen überdenken: bspw. ‚Familienheft‘/ ‚Mitteilungsheft‘ anstelle von ‚Muttiheft‘, Begegnungen schaffen, Austausch im Team ...



20 Minuten



Tafel, Flipchart oder Moderationskarten, um Ergebnisse zu sammeln und sichtbar zu machen.

Schritt 7: Feedback



TN überlegen, was sie aus dem Workshop mitnehmen. Die Antworten werden auf unterschiedliche Ebenen (kognitive, handwerkliche und emotionale Ebene) gelenkt.

In einer Abschlussrunde werden alle TN eingeladen, einen der drei Punkte zu nennen, die sie*er mitnimmt.



15 Minuten



Flipchart: Umriss einer Person. Neben dem Kopf steht: ‚Kognitiv habe ich erfasst ...‘, neben der Hand: ‚Handwerklich nehme ich mit ...‘ und neben dem Oberkörper: ‚Emotional hat mich berührt ...‘²³

Workshop: Bücher, die Kinder stark machen

Ausschreibungstext

Mädchen, die kein Rosa mögen? Jungen, die mit Puppen spielen? Ein Prinz, der sich in den Bruder einer möglichen Heiratskandidatin verliebt? Prinzessinnen, die Motorrad fahren?.

Die Auseinandersetzung mit Kinderbüchern, die Rollenmuster jenseits der gesellschaftlichen Norm abbilden, stellt eine bedeutsame und inspirierende pädagogische Aufgabe dar. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sichtbar zu machen, bietet eine große Chance für eine pädagogische Arbeit von hoher Qualität, welche die Handlungsspielräume aller Geschlechter erweitert und die Kinder auf diese Weise stärkt. So machen wir uns auf die Suche nach Kinderbüchern, die eine vielfältige Lebensrealität abbilden und damit die Kinder in ihrer Identitätsentwicklung unterstützen können.

Zielgruppe: Studierende und Mentor*innen in Kita und Hort.

Zeitumfang: 3 Stunden

Durchführung

Schritt 1: Einander Kennenlernen und Einstieg ins Thema mithilfe von Held*innen der Kindheit



Die Teilnehmenden (TN) erinnern, wer für sie in der Kindheit ein*e Held*in war und welche Charaktereigenschaften sie mit dieser Figur in Verbindung bringen. Der*die Held*in wird auf einer Moderationskarte gezeichnet und an der Stellwand fixiert. Die TN stellen sich und ihre Zeichnung kurz vor.



Zu beachten: Es geht hier um einen Einstieg ins Thema und nicht um die Analyse oder kritische Bewertung der gezeichneten Figuren.



20 Minuten

²³ Vgl. Tietzke, Wolfgang (Hg.); Lason, Andrea; Boekhoff, Jannes; Lambert, Martina; Cremers, Michael; Krabel, Jens (2016): Den Lernort Praxis entwickeln. Ein Weiterbildungscurriculum. Unter: https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/AK1.pdf, Seite 22. (Letzter Zugriff am 04.10.2018)



Moderationskarten und Stifte für alle TN, Stellwand zur Befestigung und Veranschaulichung.

Schritt 2: Orientierung im Workshop-Ablauf



Moderationskarten mit Schrittfolgen zum Workshop-Ablauf hängen an einem roten Faden und werden von Fortbildner*in erläutert.



5 Minuten



Wäscheklammern, rote Kordel, große Moderationskarten mit folgenden Schrittfolgen: Kennenlernen und Einstieg ins Thema anhand von Held*innen der Kindheit, Input-Vortrag Bücher, die Kinder stark machen, gemeinsam den Blick auf Bücher schärfen, wie kann es weitergehen?, Spurensuche! Buchempfehlungen!, Blitzlicht.

Schritt 3: Input zu Büchern, die Kinder stark machen



Der*die Fortbildner*in hält einen Impulsvortrag zum Thema ‚Bilderbücher und die Bedeutung von Büchern für die Identitätsentwicklung von Kindern‘. Er*sie erläutert zentrale Begriffe zum Thema Geschlecht, Sozialisation und Stereotype, liefert einen Überblick über Geschlechterstereotype in Kinderbüchern und wirft die Frage auf, welche Bücher Kinder brauchen. Die TN erhalten zugehörige Handzettel (zur PowerPoint-Präsentation) und sind eingeladen, Verständnisfragen zu stellen.



25 Minuten



PowerPoint-Präsentation (Material 2.1), Handzettel

Schritt 4: Gemeinsam den Blick auf Bücher schärfen



Es liegen verschiedene Bilderbücher (siehe Buchempfehlungen) kreisförmig auf dem Boden aus. Die beiden Aufgabenblätter der Bildungsinitiative QUEERFORMAT mit Analysefragen zu Bilderbüchern liegen ebenfalls aus, sodass die TN sich für eines entscheiden können. Maximal 3 Personen bilden eine Kleingruppe. Die TN der Kleingruppen lesen die Bücher, nehmen sie anhand der Fragen kritisch in den Blick und gehen in den Austausch.



Hinweis zur Gruppenbildung: ²⁴

Es ist denkbar, dass sich die Kleingruppen über Wege wie Zählen, Puzzlestücke o.ä. finden – oder nach einer Methode der eigenen Wahl.

Viele Menschen bringen schlechte Erfahrungen mit Gruppenbildungen mit. Bei der Gruppenbildung nach Wahl empfiehlt es sich daher ein paar Hinweise zu geben. Dieses Vorgehen ist allerdings mit mehr Zeitaufwand verbunden.

- » Laden Sie die TN ein zu überlegen, mit wem sie dieses Gespräch führen wollen.
- » Bitten Sie die entstehenden Gruppen, sich im Raum aufzustellen, sodass für alle noch Unentschiedenen sichtbar wird, wo noch ein Platz frei ist.
- » Bitten Sie die Kleingruppen so lange zu warten, bis alle TN einer Gruppe angehören.



30 Minuten



Aufgabenblatt ‚Kinderbuchanalyse zu Geschlechterrollen im Bilderbuch‘ (Material 2.2),
Aufgabenblatt ‚Kinderbuchanalyse zu Familienformen im Bilderbuch‘ (Material 2.3)
Mindestens 10 Bilderbücher (siehe Buchempfehlungen Material 2.5)

24 Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hg.) (2018). Inklusion in der Fortbildungspraxis. Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch. Wamiki/Berlin, Seite 86.

Pause: 15 Minuten

Schritt 5: Buchvorstellungen



Je nach Anzahl der Kleingruppen werden Kinderbücher mit dem Fokus auf Geschlechterrollen und Familienformen vorgestellt. Zudem wird überlegt, für welche Altersgruppe das jeweilige Buch geeignet ist. Eine kritische Auseinandersetzung mit Illustrationen und/oder einzelnen Textpassagen sollte Berücksichtigung finden. Gemeinsam kann nach Möglichkeiten gesucht werden, wie Bücher trotz gegebener Kritikpunkte eingesetzt werden können (bspw. durch überschreiben, Bücher selber gestalten etc.).



Es gibt nicht das perfekte Buch!



60 Minuten



Aufgabenblatt ‚Kinderbuchanalyse zu Geschlechterrollen im Bilderbuch‘ (Material 2.2),
Aufgabenblatt ‚Kinderbuchanalyse zu Familienformen im Bilderbuch‘ (Material 2.3)
Bilderbücher (siehe Buchempfehlungen Material 2.5)

Schritt 6: Wie kann es weitergehen? Spurensuche! Buchempfehlungen!



Die TN erhalten für die Praxis eine Spurensuche an die Hand, mithilfe derer sie den Bücherbestand der Einrichtung oder der Gruppenräume überprüfen können. Darüber hinaus werden den TN Buchempfehlungen mit aktuell verfügbaren Kinderbüchern und zugehörigen Erläuterungen ausgehändigt.



10 Minuten



Spurensuche (Material 2.4) und Buchempfehlungen (Material 2.5)

Schritt 7: Blitzlicht



In der Abschlussrunde sind alle TN eingeladen zu erzählen, welche*n Held*in des Tages (aus den Büchern im Workshop) und welche Gedanken sie mit nach Hause nehmen.



10 Minuten

Erfahrungen

Das Feedback zu den Workshops fiel sehr positiv aus. Betont wurde ein deutlicher Wissenszuwachs, ein geschärfter Blick für Bezugsgruppen sowie vielfältige Ideen für Neuanschaffungen (z.B. Bücher). Mehrfach wurde rückgemeldet, dass die Thematik der Intergeschlechtlichkeit für Teilnehmenden neu war und das eingeführte Vokabular sowie das zugehörige Hintergrundwissen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als hilfreich wahrgenommen wurde.

Eine besondere Herausforderung in der Durchführung von Workshops zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt besteht darin, dass Offenheit für die Thematik von Seiten der Teilnehmer*innen als Selbstverständlichkeit ‚in der heutigen Zeit‘ und ‚insbesondere in Berlin‘ suggeriert wird. Diese Haltung kann als subtiler Widerstand interpretiert werden. Denn beim näheren Hinsehen wird deutlich, dass an vielen Stellen Handlungsbedarf besteht und eine Auseinandersetzung notwendig ist.

O-Töne aus Blitzlicht-Runden: „Ich traue mir jetzt einen sensibleren Umgang mit der Thematik zu!“; „Ich möchte mehr Bücher zum Thema bereitstellen!“; „Es ist noch viel zu tun!“; „Ich werde Märchen und Rollenspiele überdenken!“; „Feste wie Mutter- und Vatertag sollten neu gedacht werden!“, „Ich fühle mich jetzt eher in der Lage, meine eigene Biografie und deren Einfluss in der Arbeit wahrzunehmen“; „Wir sollten stärker Position beziehen!“.

Darüber hinaus meldet uns eine Person zurück, den eigenen Lebensentwurf berücksichtigt gesehen und Wertschätzung dafür erfahren zu haben.

Ulrike Krieger, Petra Meißner und Melanie Seifert – Fachtag zum Thema „Gender in der Arbeit mit Kindern in Kindertageseinrichtungen“ im Rahmen des Lübecker Modellprojekts

Einleitung

Der Lübecker Modellprojektträger KinderWege ist ein freier Jugendhilfeträger, der neben integrativen Kindertageseinrichtungen und Betreuungseinrichtungen für Schulkinder auch in der ambulanten und stationären Jugendhilfe tätig ist (siehe www.kinderwege.de). Von 2011 bis 2013 war KinderWege bereits Projektträger im ESF-Modellprogramm „MEHR Männer in Kitas“. Im Rahmen des Programms wurden (trägerübergreifend) Kita-Teams für das Themenfeld Gender sensibilisiert. Ab dem Jahr 2015 folgte das ESF-Modellprogramm „Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas“, in dem bis zum Jahr 2020 drei Ausbildungsjahrgängen eine vergütete Ausbildung zur/zum Erzieher*in ermöglicht wird. Im Rahmen dieses Programms startete der erste von drei Durchgängen mit 17 Männern und 8 Frauen im Sommer 2015. Die Quereinsteigenden arbeiteten von Beginn an drei Tage pro Woche in einer sozialpädagogischen Einrichtung, die fachschulische Ausbildung fand an den zwei anderen Tagen der Woche statt.

Da „Gender“ in den schleswig-holsteinischen Bildungsleitlinien für Kindertageseinrichtungen sowie im Modellprogramm „Quereinstieg“ eine Querschnittsdimension darstellt, entschieden wir uns, in unserer Funktion als Projektkoordinatorinnen, im Verlauf des ersten Ausbildungsjahrgangs einen Fachtag zum Thema „Gender“ für die Quereinsteigenden zu veranstalten. Dieser Fachtag stieß bei vielen Quereinsteigenden im Vorfeld auf ein gesteigertes Interesse, da diese sich – nicht zuletzt aufgrund des hohen Männeranteils in der ersten Ausbildungsklasse – eine vertiefte Auseinandersetzung mit „Gender“ gewünscht hatten. Besonders interessierte die Quereinsteigenden dabei das Thema „Generalverdacht gegenüber männlichen Fachkräften“.

Zielsetzung des Fachtages

Ein zentrales Ziel des Fachtages war es, den Quereinsteigenden Raum zu geben, um sich mit der eigenen vergeschlechtlichten Biografie und Geschlechterstereotypen auseinandersetzen zu können. Als Projektkoordinatorinnen, die auch schon das Modellprogramm „MEHR Männer in Kitas“ begleitet haben, haben wir die Erfahrung gemacht, dass Fachkräfte ihre alltägliche Arbeit mit den Kindern, ihre Art und Weise, wie sie Kinder ansprechen bzw. wie sie sie wahrnehmen und welche Angebote sie ihnen machen, immer wieder aufs Neue reflektieren müssen. Eine zentrale Erkenntnis für uns war: Die Beschäftigung mit Genderfragen ist nie abgeschlossen. Die Fachtheorie mit der Alltagspraxis in Einklang zu bringen, ist eine Herausforderung, nicht nur für die Quereinsteiger*innen im Projekt. Auch wir Fachkräfte müssen uns immer wieder hinterfragen und weiterbilden.

Auf dem Fachtag sollten weiterhin die Themen „Generalverdacht“ und „Schutzkonzept“ besprochen werden. Folgende Fragen sollten dabei insbesondere bearbeitet werden: Gehen weibliche und männliche Fachkräfte unterschiedlich mit den Themen „Distanz“ und „Nähe“ um? Wurden den männlichen (angehenden) Fachkräften schon einmal bestimmte körpernahe Tätigkeiten (z. B. wickeln) verweigert? Haben Kinder das Recht zu sagen, wer ihnen nahe kommen kann, von wem sie sich wickeln lassen wollen oder wer ihnen beim Toilettengang hilft, wer sie umarmt oder von wem sie getröstet werden wollen? Sollte die Tür beim Wickeln immer geöffnet sein? Wenn ja, wie geht es den Kindern damit? Dürfen die Kinder bei Fachkräften auf dem Schoß sitzen, dürfen sie schmusen? Wo sind Grenzen? Die Auseinandersetzungen rund um diese Fragen sollte den Fachkräften verdeutlichen, dass es nicht darum geht, ob eine männliche oder eine weibliche Fachkraft sich um die Kinder kümmert, sondern darum, wie es dem Kind damit geht. Haben weibliche Fachkräfte beispielsweise engen Körperkontakt mit Kindern, fällt das nicht weiter negativ auf. Männliche Fachkräfte dagegen müssen immer wieder befürchten, dass sie bei körpernahen Tätigkeiten mit Kindern „unter Verdacht“ geraten. In solchen Fällen kommen schnell Rollenstereotype bis hin zum Generalverdacht gegen männliche Fachkräfte zum Tragen. Wenn jedoch die Bedürfnisse der Kinder im Fokus stehen, kann man ausblenden, ob eine männliche oder eine weibliche Fachkraft mit dem Kind interagiert. Wenn das dem Kita-Team und den Eltern bewusst ist, können sich männliche und weibliche Fachkräfte in der Arbeit mit Kindern gleichermaßen sicher fühlen.

Im Folgenden werden nun die Inhalte dieses Fachtages beschrieben.

Ein beispielhafter Fachtag zum Themenfeld „Gender in der Arbeit mit Kindern in Kindertageseinrichtungen und der Schulkinderbetreuung“

Teilnehmende: Fachschüler*innen der Fachschule für Sozialpädagogik

Als Vorbereitung für die Veranstaltung oder als Anregung für einen Ankündigungstext für den Fachtag eignet sich folgende Publikation:

„Gender Loops Curriculum: Unterrichtsmaterialien für eine geschlechterbewusste und -gerechte ErzieherInnenausbildung“, hrsg. von Jens Krabel / Micheal Cremers / Katharina Debus, siehe Literaturliste am Ende der Beschreibung des Fachtages (1).



Möglicher Ablauf eines Gender-Fachtages:

- » 10 bis 11 Uhr: Einstiegsvortrag als fachlicher Input mit ggf. anschließenden Fragen / Anmerkungen aus dem Plenum
- » 11:15 bis 12:45 Uhr: Angebot diverser Workshops
- » 12:45 bis 13:30 Uhr: Mittagspause
- » 13:30 bis 15 Uhr: Angebot der Workshops (siehe oben, jede/r Teilnehmer*in kann an insgesamt 2 WS teilnehmen)
- » 15:15 bis 16 Uhr: Abschluss mit Fragen an das Plenum:
- » Was hat mich verstört/irritiert?
- » Was hat mich beeindruckt/angeregt?

Mögliche Themen für einen Einstiegsvortrag:

- » Was bedeutet Gender?
Siehe Literaturliste am Ende der Beschreibung des Fachtages: „Gender im Feld der frühen Kindheit“ (nifbe-Themenheft Nr. 9) von Melanie Kubandt / Sarah Meyer (2) sowie „Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren“ (KiTaFachtex-te) von Tim Rohrman (3).
- » Generalverdacht – Warum werden Männer in Kitas mit sexueller Gewalt an Kindern in Verbindung gebracht?
Siehe Literaturliste am Ende der Beschreibung des Fachtages: „Ursache und Folgen des Generalverdachts? Warum werden Männer in Kitas mit sexueller Gewalt an Kindern in Verbindung gebracht?“ Vortrag von Michael Drogand-Strud (4). ²⁵

Mögliche Themen für Workshops:

WS 1) Was bedeutet Gender?

Zu möglichen Methoden/Übungen siehe Literaturliste am Ende der Beschreibung des Fachtages: „Gender Loops – Praxisbuch für eine geschlechtergerechte und -bewusste Kindertageseinrichtung“, hrsg. von Jens Krabel / Michael Cremers (5).

²⁵ Dieser Vortrag findet sich auch im Anhang dieser Gender-Broschüre.



WS 2) Geschlechterbilder: Erwartungen und Zuschreibungen

Input:

- » Kita ist ursprünglich eine von Frauen geprägte Kultur, dies findet sich in der räumlichen Ausstattung, dem Leitungsverständnis und bevorzugten Aktivitäten wieder.
 - » Allein die Präsenz von Männern und Frauen ermöglicht neue Projektionen und Zuschreibungen.
 - » Unmerklich findet eine bestimmte Rollen- und Aufgabenverteilung statt, dies kann zu Konflikten führen, wenn gegenseitig zugeschriebene Erwartungen nicht erfüllt werden.
 - » Gelingende Zusammenarbeit in gemischtgeschlechtlichen Teams setzt ein hohes Maß an Selbstreflexion, Offenheit und Bereitschaft zur Aushandlung voraus.
 - » Männer sollen oftmals Lücken füllen, z. B. im Bereich von Outdoor-Aktivitäten.
 - » Häufige Kritik von Frauen an der Arbeitsweise der Männer (Ordnung, Aufräumen), Frauen geben vor, wie die Tätigkeit definiert ist.
 - » Zuschreibung von außen, z. B. unmännlicher Beruf.
 - » Männer stellen Selbstverständlichkeiten und Routineabläufe infrage, für gelingende Zusammenarbeit bedarf es Offenheit für neue Ideen und Sichtweisen.
 - » Frauen halten das Tor bewusst/unbewusst geschlossen, „Gatekeeping“, höhere Einstiegshürden.
 - » Kinder orientieren sich an stereotypen Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen, den Bewertungen, die an das richtige Geschlechterverhalten geknüpft sind, aber auch an den sich zunehmend ausdifferenzierten Geschlechterbildern. Wir sind Vorbild!
 - » Als Kategorie ist das Geschlecht überbewertet
 - » Unterschiedlichkeiten zwischen Geschlechtern sind geringer als zwischen gleichgeschlechtlichen Personen.
 - » Typologien und Zuschreibungen müssen im Einzelfall betrachtet werden, jeweilige Situation, beteiligte Personen.
 - » Jeder hat seinen eigenen, persönlichen Stil.
1. **Positionierung der Teilnehmer*innen zu folgenden Fragen:**
- » heterogene Teams mit mehr als einem Mann.
 - » heterogene Teams mit einem Mann.
 - » homogene Teams weiblich.

Wie schätzen Sie die Situation für Männer in Kitas ein? Schwierig vs. Unproblematisch.

Wie schätzen Sie die Sicht der Kolleg*innen ein? Schwierig vs. Unproblematisch.

2. Postkartenauswahl oder Bilder

- » Postkarte oder Bild auswählen. Ist der dargestellte Mann in Ihren Augen als Erzieher geeignet oder nicht? Und warum würden Sie so entscheiden?

3. Erwartungshaltungen – Zuschreibungen: World-Café

- » 1. Tisch: Was erwarte ich von meinen männlichen/weiblichen Kolleg*innen?
- » 2. Tisch: Welche Tätigkeiten nehmen tendenziell Männer bzw. Frauen in der Kita wahr?

Methode:

- » 1. Verteilung an zwei Tischen, ca. 10 Minuten Austausch, dann Tischwechsel (Moderator*in verbleibt am Tisch)
- » 2. Alle nehmen teil, alle schreiben auf die „Tischdecke“.
- » 3. Ergebnisse (u. a. auf der „Tischdecke“) werden am Ende vorgetragen.

WS 3) Querschnittsdimension Gender, Genderaspekte in der pädagogischen Praxis

„Kugellager-Austausch“ (Innen- und Außenkreis, jeweils 2 Personen in max. 5-minütigem Gespräch miteinander):

- » 1. Frage: „Versetze dich zurück in die Zeit, als du 5 bis 7 Jahre alt warst: Welches waren deine Spielthemen, welches deine Spielpartner*innen?“
- » 2. Frage (neue/r Gesprächspartner*in): Welches sind die Spielthemen, welches die Spielpartner*innen der Jungen in deiner Einrichtung?
- » 3. Frage (neue/r Gesprächspartner*in): Welches sind die Spielthemen, welches die Spielpartner*innen der Mädchen in deiner Einrichtung?

Austausch (Gesamtgruppe) darüber, welche Themen den Kindern (Jungen und Mädchen) in den letzten Wochen „zugemutet“ wurden.

Wurden sämtliche Bildungsbereiche (siehe Bildungsleitlinien Schleswig-Holstein) berücksichtigt? Stehen die Themen in Verbindung zu den Spielthemen der Mädchen und der Jungen?

Hinweis, die Bildungsbereiche aus der Genderperspektive zu betrachten: Brauchen Mädchen und Jungen mitunter unterschiedliche Themen, Aufgaben, Hinweise, Materialien?

- » Beispiel Verkleidungskiste (Themen, Material)
- » Spielbereiche („Rollenspielecke/Puppenecke“ u. a.)
- » Bilderbücher (Darstellung Geschlechter, Familienformen, Berufe u. a.)
- » Basteln/Werken (Themen, Werkzeug, Material)

Kurze Kleingruppenarbeit: Angebot/Aufgabe skizzieren, das/die Jungen und Mädchen begeistern könnte

- » a) Bereich Bewegung (oder anderer Bereich)
- » b) Bereich künstlerisches Gestalten, kreativer Ausdruck (oder anderer Bereich)
- » c) Bereich Musik (oder anderer Bereich)

Vorstellung der angedachten Ideen für die Gesamtgruppe.



WS 4) Generalverdacht,,

Methodik: „konfrontativer Diskurs“

Anhand von Leitfragen und durch sich aus den Antworten ergebende Fragen werden die Teilnehmer*innen provoziert, sich und ihre Vorstellung von Männlichkeit/Weiblichkeit in ihrem beruflichen Kontext zu hinterfragen.

Die Leitfragen sind dabei idealtypisch:

- » Welche Erfahrungen habt ihr mit dem Generalverdacht gegenüber Männern in euren Einrichtungen oder auch persönlich gemacht?
- » Welche rationalen Gründe sprechen dafür, „Erzieher“ zu werden? Warum spielt Rationalität dabei eine Rolle? Warum habe ich danach gefragt?

Oder:

- » Warum möchtest du (eine männliche Person ansprechen) Erzieher werden?
- » => und sehr oft jeweils bei der Begründung nachhaken, warum genau diese angeführt wird
- » Warum möchtest du (eine weibliche Person ansprechen) Erzieherin werden?
- » => und so lange nachhaken, bis man es versteht (Meist ist man früher befriedigt, wenn so etwas wie „Spaß“ oder „Berufung“ aufkommt, bei Männern genügt dies als Argumentation oft nicht!)
- » Wie unterscheiden sich die Antworten? Warum sind einige Gründe eher anerkennungsfähig als andere je Geschlecht?
- » Was bedeutet Mütterlichkeit für die praktische Arbeit? Können Männer auch mütterlich sein? Ist dies ein Qualitätsmerkmal für professionelles Handeln?

Weitere Vorschläge zur inhaltlichen Vorbereitung des Fachtages:

Siehe Literaturliste am Ende der Beschreibung des Fachtages: „Arbeitshilfe Geschlechter-Perspektiven, Mädchen und Jungen, Frauen und Männer in katholischen Tageseinrichtungen für Kinder“ von Tim Rohrmann (6) sowie „Igit - wie schön! Sexuellen Themen in Kindertageseinrichtungen auf der Spur“ von Sylvia Kägi / Miriam Eble / Mareike Jakob (7)



Literatur

- [1] Krabel, Jens / Cremers, Michael / Debus, Katharina (Hg.) (2008): Gender Loops Curriculum. Unterrichtsmaterialien für eine geschlechterbewusste und -gerechte ErzieherInnenausbildung, Berlin: https://www.chance-quereinstieg.de/fileadmin/company/pdf/Webportal/Gender_Loops__Curriculum.pdf
- [2] Kubandt, Melanie / Meyer, Sarah (2012): Gender im Feld der frühen Kindheit, nifbe-Themenheft Nr. 9, Osnabrück: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Gender_online.pdf
- [3] Rohrmann, Tim (2012): Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. In: ASH, Fröbel-Gruppe & wiff (Hg.). Kita-Fachtexte.: <https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/gender-im-kontext-der-arbeit-mit-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren/>
- [4] Drogand-Strud (2017): Ursache und Folgen des Generalverdachts? Warum werden Männer in Kitas mit sexueller Gewalt an Kindern in Verbindung gebracht? Vortrag auf dem Fachtag „Gender“ am 20.02.2017 im BBZ Mölln. Der Vortrag findet sich im Anhang dieser Gender-Broschüre.
- [5] Krabel, Jens/Cremers, Michael/ (Hg.) (2008): Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung, Berlin: https://www.chance-quereinstieg.de/uploads/media/Gender_Loops_Praxisbuch_01.pdf
- [6] Rohrmann, Tim (2013): Arbeitshilfe Geschlechterperspektiven. Mädchen und Jungen, Frauen und Männer in katholischen Tageseinrichtungen für Kinder, herausgegeben vom Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e. V., Köln: <https://www.katholische-kindergaerten.de/sites/default/files/fachportal/publikationen/geschlechterperspektiven.pdf>
- [7] Kägi, Sylvia / Eble, Miriam / Jakob, Mareike (2013): Igitt – wie schön! Sexuelle Themen in Kindertageseinrichtungen auf der Spur ..., Darmstadt, https://mika.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/S.56_Igittwie_schoen_01.pdf



Jens Krabel –

Unsichtbares Theater und Gender – Praktische Anregungen für den Unterricht

„Ich würde sagen, dass das Projekt „Unsichtbares Theater“ für uns eine wertvolle Erfahrung darstellt. Es war eine gelungene Abwechslung zu den sonstigen Methoden, die wir bisher in unserem Studium kennengelernt haben. Außerdem war es eine ganz andere Erfahrung, sich konkret mit bestimmten Themen und Fragestellungen zu beschäftigen sowie diese in der Gesellschaft zu bearbeiten und nicht nur theoretisch in der Fachhochschule. [...] Ich bin froh, ein neues Gebiet mit dem unsichtbaren Theater kennengelernt und dabei auch viel über mich selbst erfahren zu haben.“

Eva-Maria Wicke (Studierende an der Alice Salomon Hochschule Berlin)

„Ich halte das unsichtbare Theater für eine gute Variante, sich mit einem Thema sehr intensiv auseinanderzusetzen, da bereits die Vorbereitung der Szene eine Beleuchtung von allen Seiten erforderlich macht. Nur wenn dies geschehen ist, kann man sicher sein, dass die Botschaft in der gewünschten Weise an die Zuschauer weitervermittelt wird. Während des Spiels konnten wir einerseits etwas bewusst an andere Menschen weitergeben, das aufgrund der Eindrücklichkeit und der Emotionalität des Spiels sicher nicht allzu schnell vergessen wird. Andererseits haben wir durch die Reaktionen des Publikums wiederum neue Einblicke erhalten. Dies zeigt sich vor allem dadurch, dass unsere beiden Schauspieler in jedem weiteren Spiel andere Gedanken eingebracht haben. So entstand eine Wechselwirkung und nicht nur die Zuschauer wurden auf bestimmte Dinge aufmerksam gemacht, sondern auch wir.“

Kathrin Prokott (Studierende an der Alice Salomon Hochschule Berlin)

Einleitung

Die Methode des Unsichtbaren Theaters bietet eine gute Möglichkeit, die Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Themen im Rahmen des Kindheitspädagogikstudiums anzuregen. Im Rahmen des EU-Projekts „Gender Loops“²⁶ wurde diese Methode an der Alice Salomon Hochschule angewendet, um angehende Kindheitspädagoginnen und -pädagogen für Geschlechterthemen zu sensibilisieren. Die Studierenden griffen die Methode begeistert auf, entwickelten Theaterszenen und führten diese in Kaufhäusern, U-Bahnen und anderen öffentlichen Räumen auf. Die Entwicklung dieser Theaterszenen, die Publikumsreaktionen und die Auseinandersetzungen vor, während und nach den Theateraufführungen führten zu spannenden, kontroversen und selbstreflexiven Gender-Diskussionen unter den Studierenden.

²⁶ Im Rahmen des europäischen Projekts „Gender Loops“ entwickelten in den Jahren 2006 bis 2008 Partnerorganisationen aus Deutschland, Litauen, Norwegen, Spanien und der Türkei ein Praxisbuch und ein Curriculum für eine geschlechterbewusste Kindertageseinrichtung bzw. für eine geschlechterbewusste Erzieherinnen- und Erzieherausbildung.

Die Methode ‚Unsichtbares Theater‘

Die Methode des Unsichtbaren Theaters wurde in den 1950er- und 1960er-Jahren von dem brasilianischen Theaterautor und Regisseur Augusto Boal als eine Form der politischen Bildungsarbeit entwickelt. Beim Unsichtbaren Theater führen die Schauspielenden in öffentlichen Räumen gesellschaftskritische Theaterstücke auf, ohne dass die Inszenierung für die zufällig vorbeikommenden Passantinnen und Passanten als solche erkennbar ist. Für sie stellt sich das unsichtbare Theaterstück als eine ungewöhnliche Alltagssituation dar, die möglicherweise irritiert und Reaktionen auslöst. Reaktionen von Passantinnen und Passanten sind beim Unsichtbaren Theater erwünscht. Reagieren diese auf das Stück, beispielsweise indem sie die Schauspielerinnen und Schauspieler direkt ansprechen oder mit anderen Beistehenden die Szene kommentieren, werden sie damit selber zum Teil der Szene. Ihre Reaktionen werden dann von sogenannten aktiven Zuschauerinnen und Zuschauern, die zur unsichtbaren Theatergruppe gehören und sich in der Nähe der Theaterszene aufhalten, aufgegriffen. Diese Gruppe versucht dann, mit den Passantinnen und Passanten über die Theaterstücke ins Gespräch zu kommen und gegebenenfalls Reflexionsprozesse anzustoßen. Die Rolle der aktiv Zuschauenden besteht jedoch nicht nur darin, Reaktionen aufzugreifen. Vielmehr können sie die Passantinnen und Passanten auch direkt auf die Szene ansprechen bzw. durch bestimmte Äußerungen weitere Reaktionen hervorrufen oder aber das Geschehen einfach nur beobachten. Die Passantinnen und Passanten werden auch am Ende der Theaterraufführung nicht über den Inszenierungscharakter aufgeklärt. Das Theater bleibt somit bis zum Schluss unsichtbar.

Das Unsichtbare Theater im Unterricht

Ziele

- » Sensibilisierung für hierarchische Geschlechter- und Diskriminierungsverhältnisse
- » Erfahrbar machen geschlechtsbezogener Normen, Grenzsetzungen und Ausschließungen
- » Erfahrbar machen von Geschlechtergrenzen überschreitendem Verhalten
- » Schaffung von Auseinandersetzungsräumen und Diskussionsforen zu Geschlechterthemen außerhalb des Seminars
- » Aktive Teilnahme am Seminar und Ermöglichung körperlich-sinnlicher (Grenz-)Erfahrungen
- » Ermöglichen von Theatererfahrungen



Ablauf

Erklären Sie den Studierenden die Methode des Unsichtbaren Theaters bspw. anhand der unten aufgeführten exemplarischen Theaterszenen. Danach teilen sich die Studierenden in Kleingruppen auf und entwickeln entweder eine eigene Szene, die sie selber gerne spielen möchten, oder entscheiden sich dafür, eine der weiter unten beschriebenen Szenen nachzuspielen. Anschließend besetzen die Studierenden die (Theater-)Rollen, einigen sich also darauf, wer schauspielert, aktiv zuschaut oder beobachtet. Sie überlegen weiterhin, an welchen öffentlichen Orten die Theaterstücke aufgeführt werden sollen. Die Studierenden reflektieren in ihren Kleingruppen zudem ihre persönliche Motivation für das Theaterspiel, die Auswahl konkreter Themen, die sie in die Öffentlichkeit tragen möchten, und ihre Befürchtungen hinsichtlich des Theaterspiels. Danach proben die Studierenden den ungefähren Ablauf der unsichtbaren Theaterszene. Die Szenen brauchen dabei nicht Wort für Wort einstudiert werden, es kann viel Raum für Spontanes und Kreativität gelassen werden. Möglicherweise nimmt das Stück eine andere Wendung als geplant, weil Passantinnen und Passanten auf eine unerwartete Art und Weise ins Theaterstück eingreifen. Die Theaterstücke werden anschließend in der Seminargruppe vorgestellt und reflektiert, gegebenenfalls werden Änderungen angeregt. Bei der Reflexion der Theaterszenen sollte auch Raum dafür sein, dass Studierende potenzielle Ängste und Befürchtungen hinsichtlich der öffentlichen Aufführungen besprechen können. Die Seminargruppe kann weiterhin mögliche Spielverläufe durchgehen und überlegen, wie die Theatergruppen reagieren können, wenn Passantinnen und/oder Passanten diskriminierend oder auf andere Art bedrohlich auftreten. In dieser Phase ist es wichtig, den Studierenden zu vermitteln, dass sie in solchen Fällen das unsichtbare Theaterstück jederzeit abbrechen können. Fühlen sich die Studierenden in ihren Rollen sicher, können die Theaterszenen einmal oder mehrmals in Kaufhäusern, auf der Straße, in öffentlichen Verkehrsmitteln oder an anderen öffentlichen Räumen aufgeführt werden. Nach den Aufführungen treffen sich die Studierenden wieder im Seminarraum und berichten von ihren Erfahrungen. Hierbei sollten zuerst die Schauspielenden die Möglichkeit haben zu erzählen, wie es ihnen während des Spiels ergangen ist und wie sie sich momentan fühlen. Möglicherweise wurden sie mit verletzenden Äußerungen konfrontiert und brauchen die Unterstützung der Seminargruppe. Danach haben die aktiven Zuschauerinnen und Zuschauer sowie die Beobachtenden die Gelegenheit, von ihren Gefühlen, Beobachtungen und den Reaktionen der Passantinnen und Passanten zu erzählen. Leitfragen für die Auswertung des Theaterspiels können sein:

- » Wie ist es Ihnen während des Theaterspiels ergangen?
- » Wie ist es Ihnen nach dem Theaterspiel ergangen?
- » Wie interpretieren Sie die Reaktionen der Passantinnen und Passanten?
- » Wie bewerten Sie das Theaterspiel?

Im weiteren Verlauf der Auswertungen können die Theatererfahrungen in den Kontext weiterführender Geschlechterthemen, wie beispielsweise Chancengleichheit, Geschlechterstereotype oder Diskriminierung, gestellt und diskutiert werden.

Praxisbeispiel: Schuhe kaufen einmal anders – Ein Mann interessiert sich für Damenschuhe ²⁷

Die Szene

Die folgende Szene wurde von sieben Studierenden insgesamt drei Mal in verschiedenen Schuhgeschäften gespielt sowie aktiv beobachtet: Ein Mann, unter anderem mit Nylonstrümpfen bekleidet, geht in ein Schuhgeschäft, um schwarze Pumps zu kaufen. In dem Schuhgeschäft befinden sich schon vier aktive Zuschauerinnen. Der Mann bittet eine Verkäuferin, ihn bei der Auswahl der Schuhe zu beraten. Nach einer kurzen Zeit kommt zufällig die Schwester des Mannes in das Schuhgeschäft. Sie begrüßt ihn, bemerkt dann aber die Nylonstrümpfe und die Pumps, die er gerade anprobiert. Die Schwester ist konsterniert, kann nicht glauben, dass ihr Bruder schwul ist und solche Vorlieben hat, und beschimpft ihn vor allen Anwesenden lauthals im Geschäft. Während des Streits wendet sich die Schwester auch an die Verkäuferin und fragt sie, was sie von Pumps tragenden schwulen Männern halte. Nach dem Wortwechsel verlässt die Schwester aufgebracht das Schuhgeschäft. Der Mann rennt ihr hinterher und ruft dabei laut, dass er doch nur Damenschuhe kaufen möchte. Die aktiven Zuschauerinnen sprechen teilweise andere Kundinnen und Kunden sowie Personen aus dem Verkauf an.

Reaktionen des Verkaufspersonals sowie der Kundinnen und Kunden

Die Studierenden berichten von ganz unterschiedlichen Reaktionen aus diesen beiden Gruppen. Während in einem Schuhgeschäft die Theaterszene schnell beendet werden musste, weil die Verkäuferin meinte, sie hätten keine Damenschuhe Größe 42, traten in einem weiteren Geschäft die Verkäuferinnen dem Mann freundlich und hilfsbereit gegenüber, im dritten Schuhladen jedoch mit offensichtlicher Ablehnung. „Das Verhalten und die Aussagen der Verkäuferinnen, nachdem Vinzenz den Laden verlassen hatte, wies ebenso Abneigung und Missbilligung auf. So sagte die Verkäuferin mit abfälligem Ton: ‚Was hier manchmal für ein Gesocks reinkommt ...‘ Außerdem nahm sie den Schuh, welchen Vinzenz anprobiert hatte, mit Daumen und Zeigefinger und sagte dazu ‚Na, die werde ich heute lieber nicht mehr ausstellen – die kommen ins Lager.‘ (Ulrike Gleitsmann).

Die Reaktionen der Kundschaft beschreiben die Studierenden als belustigt, abfällig, ablehnend, neugierig oder tolerant.

²⁷ Ich danke den Studierenden des Seminars „Geschlechtsbewusste Pädagogik“ Denise Follendorf, Anna Gierszewska, Ulrike Gleitsmann, Irina Höschel, Marlies Meier, Christine Rachel und Vinzenz Rothenberg der Alice Salomon Hochschule für die Szenenentwicklung, ihre Begeisterung und die schriftliche Auswertung ihrer unsichtbaren Theaterszene: „Schuhe kaufen einmal anders“.



Gedanken, Empfindungen und Selbstreflexion der Studierenden – Auszüge aus den Seminararbeiten der Studierenden

„Die Seminareinheit ‚Unsichtbares Theater‘ halte ich für sehr sinnvoll. [...] Speziell für das Seminar ‚Geschlechtsbewusste Pädagogik‘ fand ich das Theater eine gute Form, um sich einem Thema anzunähern. Durch das Unsichtbare Theater können neben Meinungen der Darsteller auch noch andere Standpunkte von Personen, die in die Auseinandersetzung oder ins Geschehen mit einbezogen werden, hervorgebracht werden. [...]. Unser Theaterstück hat mir gezeigt, dass es nach wie vor viele verschiedene Ansichten und Meinungen zum Thema Homosexualität gibt. Jedoch habe ich nicht damit gerechnet, dass es Menschen gibt, die ihre Intoleranz so offen zeigen. Diese Erfahrung zeigt mir, dass für homosexuelle Menschen in unserer Gesellschaft selbst kleine Dinge, wie ein Paar Schuhe zu kaufen, zum Problem werden kann“ (Ulrike Gleitsmann).

„Nach dem Spiel fühlte ich mich erleichtert, aber mir wurde auch klar, wie unverschämt manch einer reagiert hat. [...] Ich denke, dass es uns durchaus gelungen ist, die Leute dazu zu bewegen, über das Thema Homosexualität nachzudenken. Ich weiß nicht, ob sich dadurch in den Köpfen der Zuschauer etwas geändert hat, aber sie wurden zumindest angeregt, darüber nachzudenken und das Geschehen vielleicht sogar an ihre Familien oder Freunde weiterzutragen. Das kann mich persönlich zufrieden stellen, denn mir war schon vorher bewusst, dass wir keine Meinungen verändern können. [...] Ich habe durch unsere Themenwahl kleine, aber interessante Einblicke in die Gedankenwelt einiger Zuschauer erhalten und war sowohl erstaunt als auch geschockt. Ich bin der Ansicht, dass nicht nur ich in dieser Seminareinheit viele Erfahrungen gesammelt habe, sondern auch viele meiner Mit-Student/innen. Denn durch die Erzählungen der anderen Gruppen weiß ich, dass auch diese viel Spaß hatten und professionelle Denkanstöße erhalten haben. Es ist meiner Meinung nach wichtig, als Erzieher/in und auch privat sich mit gesellschaftlichen Problemen auseinanderzusetzen, denn diese durchziehen alle Schichten. [...] Das Unsichtbare Theater und das Seminar an sich haben auch mir die Augen geöffnet“ (Marlies Meier).

„Besonders interessant war es, weil vorerst unbeteiligte Personen in die Auseinandersetzung mit einem Thema einbezogen werden und so möglicherweise auch neue Ansichten zum Thema einbringen, was für die eigene Auseinandersetzung sehr hilfreich sein kann. [...] Auch bei mir ist es so, dass ich mich noch heute sehr gut an alles erinnern kann, was bei anderen Themen nicht der Fall ist. Man konnte das Thema selbst erforschen und seine Erfahrungen machen, was bei dieser Thematik zur eigenen Meinungsbildung nützlicher ist als Theorie aus einem Buch. [...] Umso bewusster ist es mir geworden, was für ein großes Problem die Akzeptanz von ‚Andersartigkeit‘ der Menschen in unserer Gesellschaft ist und dass es noch viel, auch pädagogischer Arbeit bedarf, um dieses zu verbessern. Demnach ist es meiner Meinung nach besonders wichtig, mit Kindern so früh

wie möglich vorurteilsbewusst zu arbeiten und die Gleichheit aller Menschen in den Mittelpunkt zu stellen“ (Christine Rachel).

Auswahl weiterer unsichtbarer Theaterszenen

Abtreiben oder nicht? Wer entscheidet? ²⁸

Thoben, ein 22-jähriger religiöser Mann, für den die Familie einen hohen Stellenwert hat, und Tina, eine 26-jährige Frau, die vor kurzem bemerkt hat, dass sie schwanger ist, fahren zusammen S-Bahn. Die beiden sind ein Paar. Tina möchte das Kind abtreiben. (Denn) Tina ist nach einer abgebrochenen Lehre finanziell noch von ihren Eltern abhängig, will sich aber bald von ihren Eltern lösen und unabhängig werden. Außerdem möchte sie ihr Freizeitverhalten – wie beispielsweise häufiges Ausgehen – nicht aufgeben. Thoben dagegen freut sich auf das Kind und ist dagegen, das Kind abtreiben zu lassen.

- » Themen, die die Studierenden in die Öffentlichkeit tragen wollten:
- » Darf eine junge Frau aus ‚eigennützigen‘ Gründen ein Kind abtreiben?
- » Darf eine Frau ohne den männlichen Partner über die Abtreibung entscheiden?
- » Hat der Mann weniger Mitspracherecht, weil das Kind nicht in seinem Körper heranwächst?

Du bleibst stehen! ²⁹

Ein Mann und eine offensichtlich hochschwangere Frau steigen zusammen in die Straßenbahn ein. Die Frau trägt mehrere schwere Taschen. Kurz nachdem sie eingestiegen sind, setzt sich der Mann auf einen der freien Plätze, während die Frau sich neben ihn stellt und demütig auf den Boden blickt. Nach einer Weile bietet eine aktive Zuschauerin der schwangeren Frau ihren Sitzplatz an. Diese lehnt das Angebot jedoch kopfschüttelnd ab. Die aktive Zuschauerin spricht daraufhin den Mann an und fragt ihn, warum er seine schwangere Frau so schwer tragen lässt und ihr nicht den eigenen Sitzplatz anbietet. Er erwidert daraufhin nur, dass seine Frau ja selber schuld sei, dass sie so viele Sachen tragen müsse, da sie ja die ganzen Einkäufe machen wollte.

²⁸ Ich danke den Studierenden des Seminars „Geschlechtsbewusste Pädagogik“ Darius Gerhardt, Claudia Karge, Anna Lisa Pasiziel, Kathrin Prokott, Alessa Schwarz und Eva-Maria Wicke der Alice Salomon Hochschule für ihre Begeisterung und Szenenentwicklung ihrer unsichtbaren Theaterszene: „Abtreiben oder nicht? Wer entscheidet?“.

²⁹ Ich danke den Studierenden des Seminars „Geschlechtsbewusste Pädagogik“ Nancy Kühlich, Alexander Marquardt und Julia Zemke der Alice Salomon Hochschule für ihre Begeisterung und die Szenenentwicklung ihrer unsichtbaren Theaterszene: „Du bleibst stehen!“.



Coming-out des Sohnes³⁰

Tanja und Elke, zwei ca. 45-jährige konservativ erzogene Frauen fahren in der U-Bahn zusammen zur Arbeit. Die beiden Frauen sind befreundet. Tanja erzählt ihrer Freundin, dass ihr Sohn ihr gestern Abend mitgeteilt hätte, dass er schwul sei. Sie ist darüber sehr verzweifelt und weiß nicht, wie sie damit umgehen soll. Sie will ihrer Familie und ihrem Mann von dem Coming-out des Sohnes auf keinen Fall erzählen und bittet ihre Freundin um Rat. Elke rät ihr, den Sohn zum Therapeuten zu schicken, außerdem gäbe es ‚für solche Fälle‘ auch Pillen. Tanja ist von den Ratschlägen ihrer Freundin sehr verunsichert und ist sich nicht sicher, ob die therapeutische Lösung richtig ist. Weil ihr das Gespräch in der U-Bahn peinlich ist, bittet sie ihre Freundin, leiser zu sprechen.

Rosa und Blau?

Zwei Menschen streiten sich in der Kinderabteilung darüber, ob der kleine Sohn eines Freundes blaue Kleidung geschenkt bekommen soll oder ob die Farbauswahl blau für Jungen und rosa für Mädchen geschlechterstereotypisierend ist.

Literatur

Boal, Augusto (1989). Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt a. M.

Haug, Thomas (2005). Das spielt (k)eine Rolle! Theater der Befreiung nach Augusto Boal als Empowerment-Werkzeug im Kontext von Selbsthilfe. Stuttgart.

Krabel, Jens/Cremers, Michael/Debus, Katharina (Hg.) (2008). Gender Loops Curriculum – Unterrichtsmaterialien für eine geschlechterbewusste und -gerechte ErzieherInnenausbildung. Berlin.

³⁰ Ich danke den Studierenden des Seminars „Geschlechtsbewusste Pädagogik“ Asha Bhambry, Katharina Böhme, Muamera Hota, Annette Flemig, Katharina Kaiser, Sara Klamand, Tina Kirchner, Irina Libenzon, Sabine Schreiber und Klaus Trebeß der Alice Salomon Hochschule für ihre Begeisterung und die Szenenentwicklung ihrer unsichtbaren Theaterszene: „Coming Out des Sohnes“.



Reflexion





Reflexion

Florian Gantner, Regine Mattheis, Michael Bajerski und Jana Birkenbusch – ,Toben, bauen, Fußball spielen‘. Es lebe das Klischee – oder?

Als Fachkoordinator Kitas im ESF-Bundesmodellprogramm für den Lernort Praxis (Standort Darmstadt) zählt es zu den Aufgaben von Florian Gantner, Studierende in Kindertagesstätten zu besuchen. Programmgemäß werden zur nachhaltigen Verzahnung der Lernorte Kita und Fachschule mit Studierenden, Anleitenden und Fachkräften Gespräche geführt.

Als Erzieher und Kindheitspädagoge mit langjähriger Praxiserfahrung in Kindertagesstätten, auch im U3-Bereich, verfügt Gantner über ein geschultes Sensorium, pädagogische Arbeit und Abläufe in den Einrichtungen wahrzunehmen und zu reflektieren. Als männliche Fachkraft hat er selbst viele Erfahrungen im Bereich der Gender-Thematik gesammelt. Daher ist für ihn erkennbar, dass das eigene soziale Geschlecht bei der Beurteilung dieser Erfahrungen eine wesentliche Rolle spielt, was im hier betrachteten ESF-Bundesmodellprogramm Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas ebenfalls besonders deutlich wird. Im Berufsfeld der Frühpädagogik, das sowohl personell als auch über das tradierte Frauenbild doppelt weiblich besetzt ist, können geschlechtsspezifische Zuschreibungen auf verschiedenen Ebenen mit der Praxis kollidieren, die im Hinblick auf eine vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (Anti-Bias-Ansatz) in Wandlung begriffen ist. Dieses Ungleichgewicht besteht, obwohl es dem gesellschaftlichen Wunsch und der pädagogisch sinnvollen Vorstellung einer ausgewogenen Repräsentierung von Männern und Frauen in Kitas entspricht, dass Männer als Erzieher in Kindertagesstätten tätig sind.

In den Gesprächen am Lernort Kita wird Florian Gantner oft mit Geschlechterstereotypen wie den folgenden konfrontiert – nicht selten in Form einer lockeren Gesprächseröffnung:

- » „Es ist schön, dass Herr XY nun in unserer Einrichtung ist, da haben die Kinder jemanden zum Fußballspielen.“
- » „Niemand will den Bauraum betreuen, ein Mann wie Herr XY eignet sich hervorragend dafür.“
- » „Wir haben das Glück, dass Herr XY in Zukunft für die technischen Geräte (PC, Drucker etc.) sorgt. Es wird ja mit den Dokumentationen immer komplizierter.“
- » „Herr XY ist eine Bereicherung für unser Team. Er ist handwerklich versiert, übernimmt gerne auch kleinere Reparaturen und kann schwere Sachen tragen und räumen.“

Diese Beispiele aus der Praxis, die sicherlich nur die Haltung einiger Fachkräfte widerspiegeln, wurden nicht etwa mit einer speziellen Brille für Geschlechterklischees ausgesucht und humoristisch zugespitzt. Auch Tim Rohrman stellt fest: „Internationale Forschungen bestätigen,



dass Männer sowohl von Kolleginnen als auch von Eltern in traditionelle männliche Rolle gedrängt werden. Viele männliche Fachkräfte beklagen, dass sie zu Hausmeisterstätigkeiten herangezogen werden, und sie berichten von zahlreichen Tätigkeiten im Berufsalltag, die nach traditionellen Geschlechterstereotypen aufgeteilt werden, insbesondere Technik, Werken, Sport und Toben“ (Rohrmann 2015, S. 45).

Ressourcenorientiertes, d.h. hier an individuellen Kompetenzen orientiertes Planen in Kindertagesstätten, kann unbeabsichtigt zu personellen Lösungen führen, die auf eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung zurückgreifen. Übernimmt z.B. die neu eingestellte männliche Fachkraft den lange verwaisten Bauraum, kann dies auf den ersten Blick sogar als eine Win-win-Situation für alle Beteiligten erscheinen: Die Kinder freuen sich, dass der Bauraum neu gestaltet wird, die anderen (weiblichen) Fachkräfte können sich ihren eigenen ‚Lieblingsthemen‘ widmen und die männliche Fachkraft hält sich in ihrer geschlechtsstereotypen Komfortzone auf.

Welche Tücken für das ganze System Kita und die Umsetzung eines vorurteilsbewussten Bildungsauftrags in einer solchen Praxis verborgen liegen können, zeigt sich jedoch in folgender konstruierter Aussage zum oben genannten Beispiel:

„Was soll schlimm daran sein, wenn Herr XY mit seiner handwerklichen Begabung und seinem pädagogischen Geschick den Bauraum übernimmt? Es ist ein Funktionsraum, mit dessen Betreuung die Erzieherinnen schon lange Zeit gehadert haben, weil diese Arbeit keiner von ihnen ‚liegt‘. Natürlich kann es Frauen geben, die dies gerne machen, aber in dieser Einrichtung waren bisher eben keine!

Und nun sollte diese pädagogische Arbeit Herrn XY verwehrt werden, nur weil er ein Mann ist? Warum?

Die Kinder sind gut aufgehoben bei ihm, die Eltern sind überzeugt von der Qualität, die Kolleginnen glücklich, die Leitung zufrieden. Win-Win auf der ganzen Linie, zumal sich Herr XY in dieses Feld qualifiziert einarbeitet und vom Träger mit einer leistungsorientierten Prämie belohnt wird.

Also, was ist daran nicht gut?’

Der gendersensible Blick stößt sich an solch einer Lösung

Im Namen einer äußerst sinnvollen Ressourcenorientierung schleicht sich die altbekannte geschlechtsspezifische Arbeitsteilung ein. Die Kinder erleben und erlernen bewusst und unbewusst im gesamten Kontext der Einrichtung und möglicherweise im Elternhaus die tradierten Geschlechterzuschreibungen. Jedes ‚Endlich ist mit Herrn XY auch der Bauraum in guten Händen‘ bedeutet zwischen den Zeilen auch: ‚Vorher, als nur weibliche Fachkräfte da waren, war die Situation nicht zufriedenstellend‘.

So lässt diese personelle Besetzung des Bauraums mit einem Mann bis in die innerpsychischen Besetzungen des Geschlechterverhältnisses bei Eltern, Kindern, Fachkräften etwas aufleben,



was überwunden werden sollte: Die Reproduktion traditioneller Zuschreibungen mit ihren Vereinseitigungen und Stereotypen. Diese Zuschreibungen können auch Ausdruck struktureller gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse sein und somit auch Elemente von Herrschaftssicherung reproduzieren (vgl. Forster 2006, S. 194). Gesondert hinzuweisen ist außerdem auch noch einmal auf die „Selbst-Zuschreibung“ (vgl. Rohde/Sabla, 2013: 188) aufseiten der männlichen Fachkräfte. Diese Selbst-Zuschreibungen erfolgen aufgrund angenommener geschlechtsspezifischer Fähigkeiten. Wenn Rohrmann schreibt, „[u]m sich in einem als ‚weiblich‘ angesehenen Bereich zu behaupten, inszenieren Männer ihre Berufstätigkeit als ‚männlich‘, indem sie sich zum Beispiel Tätigkeitsbereiche aussuchen, die traditionell eher ‚männliche‘ Fähigkeiten zu erfordern scheinen, oder ein professionelles Berufsverständnis entwickeln, das Fachlichkeit und ‚männliche Coolness‘ in den Vordergrund stellt“ (Rohrmann 2015, S. 45f.), dann beschreibt es unseres Erachtens ziemlich gut einen Prozess, der als „doing gender, while doing work“ benannt werden kann (vgl. Wetterer 2002, S. 26).

Auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene findet dieser Zusammenhang seine Entsprechung in der Diskussion um „public fathers“ (Aigner 2015, S. 25ff.) und den Prozess, wie Kinder Männer und Männlichkeit in der professionellen Betreuungssituation wahrnehmen und erleben – auch oder gerade im Hinblick auf eine mögliche Diskrepanz zwischen privaten und öffentlichen Bildern von Männern und Männlichkeit.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung muss hier ansetzen, denn Institutionen sind nicht geschlechtsneutral (vgl. dazu auch Budde/Thon/Walgenbach 2014). Und genau hier liegt ein wichtiger Auftrag des ESF-Bundesmodellprogramms ‚Quereinstieg Männer und Frauen in Kitas‘.

Die Aufgabe eines Praxiskoordinators bzw. einer Praxiskoordinatorin wäre es in einem Fall wie dem beschriebenen ‚Bauraum-Dilemma‘, den Zirkelschluss vermeintlich sachimmanenter Zusammenhänge von Kompetenzorientierung und Geschlechterzuschreibungen zu durchbrechen. Geschlechtsspezifisches Denken, das unbeabsichtigt in die Planungen miteingeflossen ist, könnte so offengelegt und durchschaubar gemacht werden. Es käme darauf an, gemeinsam eine vorurteilsbewusste Haltung im gesamten Team und in den Planungen zu erarbeiten, um Transparenz auch auf der Geschlechterebene zu etablieren. Dies erfordert von allen Beteiligten ein hohes Maß an Selbstreflexion. Die subtilen (Aus-)Wirkungen von Geschlechterprägungen, gesellschaftlichen Leitbildern und Selbstbildern sowie Interaktionsformen müssten bearbeitet, Sozialisationsmuster erkannt und aufgelöst werden. Es geht dabei um nichts Geringeres als die eigenen Erfahrungen und das eigene Selbstverständnis im Leben und in der Arbeit gemeinsam mit anderen umzugestalten. Das Thema ernst zu nehmen bedeutet intensive Arbeit an sich selbst. Rohde und Sabla verweisen in ihrer Studie ausdrücklich auf die dem Prozess des Doing Gender zugrundeliegende unbewusste Dimension des Habitus: „Der Prozess des doing gender wird abgesehen von einer bewussten Dekonstruktion von Geschlechterzuschreibungen selten bewusst gesteuert, sondern ist aufgrund der ständigen Wiederholung von Verhaltensweisen, Gesten etc. habitualisiert“ (Sabla/Rohde 2013, S. 188).



Schlussfolgerungen für das ESF-Programm

Das Beispiel lässt die Komplexität des Themas erahnen. Eine Kita von außen mit einem gendersensiblen Blick wahrzunehmen, ist eine wichtige Aufgabe der oder des Praxiskoordinierenden und zugleich eine notwendige Bedingung, um das, was habituell wirkt, ins Bewusstsein zu heben. Dies kann, wenn es mit der notwendigen Konsequenz behandelt wird, zur Überwindung geschlechtstypischer Strukturierungen im Kitaalltag und der damit verbundenen möglichen Benachteiligung von Jungen und/oder Mädchen führen (vgl. Brandes et al., 2015). Die Praxiskoordination könnte ihre Wahrnehmungen und Anregungen idealerweise in die Supervision vor Ort einbringen, um so eine angemessene Reflexion im Team zu ermöglichen. Welche weiteren Möglichkeiten der Zusammenarbeit bestehen oder wie sie ausgebaut werden könnten (und müssten), wäre zu überlegen.

Was das ESF-Ausbildungsprogramm angeht, gibt es einige Möglichkeiten, die Gender-Thematik in der Fachschule aufzugreifen und die zugeschriebenen Zusammenhänge von Geschlecht und Professionalität sowohl in den *theoretischen Wissensbeständen* als auch dem *Selbstbild der Akteure* (Studierende, Dozierende) zu reflektieren.

Es ist eine große Chance im ESF-Bundesmodellprogramm, neben der erwachsenengerechten Ausbildung explizit auch die Gendersensibilität als einen wesentlichen Schwerpunkt der *Berufsausbildung am Lernort Fachschule* entwickeln zu können. Dabei gibt es Bereiche, in denen es schon eine gewisse *Selbstverständlichkeit der sozialpädagogischen Ausbildung* geworden ist, das Gender-Thema aufzugreifen, wie etwa in Sozialisationstheorien („Wir werden nicht als Mädchen geboren“), der Entwicklungspsychologie („Typisch Mädchen, typisch Junge?“), Literacy („geschlechtsspezifischen Lesesozialisation“), Medienanalyse („Frage nach Geschlechterstereotypen“), jugendkultureller Ausdruck („Kinder- und Jugendzeichnungsentwicklung“) und anderen Aufgabenfeldern (z.B. Aufgabenfeld 3: „Diversity“).

Im Mentoring, einem Fach, in dem es sowohl biografisch als auch fachbezogen um die Reflexion von Professionalität geht, kann die Gender-Problematik in der oben dargestellten Komplexität betrachtet und bearbeitet werden. Darüber hinaus gibt es Möglichkeiten der *Vertiefung in Verbindungen zwischen Schule und Praxis* wie z.B. durch

- » „eine Aufbereitung solcher Fragen im Unterricht im Kontext der *vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*,
- » „themenspezifische Workshops mit Einrichtungsvertreterinnen und -vertretern,
- » „Arbeit am Selbstbild und dem Gender-Selbstverständnis,
- » „Selbstreflexion im Kontext der Geschlechterrolle: Wie zeigt sich die Geschlechterrolle im alltäglichen Verhalten, in der Zusammenarbeit im Team, mit den Eltern? Wie in der Sprache und in der Stimme, in der Art zu reden, das Wort zu ergreifen u.v.a.m.? – Wie können diese Muster abgelegt, überwunden werden?

Weiterzuarbeiten an dem sich hier in seinen Elementen abzeichnenden Konzept, ist wichtig und sicherlich ein großer Gewinn für die Ausbildung an sozialpädagogischen Fachschulen im Allgemeinen. An dieser Stelle zeigt sich, wie wichtig und bereichernd eine Verzahnung von Lernort Schule und Lernort Praxis für die Ausbildung von Männern und Frauen ist (vgl. auch Krabel/Cremers 2008).

Literatur

- Aigner, Josef Christian /Poscheschnik, Gerald (Hg.) (2015): Kinder brauchen Männer. Psychoanalytische, sozialpädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Gießen.
- Aigner, Josef Christian (2015): „Public fathers“. Zur Bedeutung und Problematik der Mann-Kind-Beziehung in der öffentlichen Erziehung. In: Aigner, Josef Christian/Poscheschnik, Gerald. Kinder brauchen Männer. Psychoanalytische, sozialpädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven, S. 25-36.
- Brandes, Holger/Andrä, Markus/ Röseler, Wenke/Schneider-Andrich, Petra (2015): Spielt das Geschlecht eine Rolle? Erziehungsverhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte in Kindertagesstätten. Kurzfassung der Ergebnisse der Tandem-Studie. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) Berlin.
- Budde, Jürgen /Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (2014): Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. In: Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 10. Opladen/Berlin/Toronto.
- Forster, Edgar (2006): Männliche Resouveränisierungen. In: Feministische Studien 2, S. 193-207.
- Krabel, Jens/Cremers, Michael (Hg.) (2008): Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung. Berlin.
- Rohrmann, Tim (2015): Männer in der Elementarpädagogik. Ein internationales Thema. In: Aigner, Josef Christian/Poscheschnik, Gerald (Hg.). Gießen, S. 37-60.
- Rose, Lotte/Stibane, Friederike (2013): Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas. Eine Analyse der Debatte und Projektpraxis. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München, S. 6-18.
- Sabla, Kim-Patrick/Rohde, Julia (2014): Vergeschlechtlichte Professionalität – Zuschreibungen einer ‚gelingenden‘ Praxis qua Geschlecht. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, 1-2014, S. 184-200.
- Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktionen: Gender at Work in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz.

Stephan Höyng –

Gender in der Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen – Einordnung, Herausforderungen und Lösungsansätze

Die Verantwortlichen für die fachschulische Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern messen Gender eine hohe Bedeutung zu. Diversitäts- und Heterogenitätsthemen werden im kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Akademien (KMK 2011) im Handlungsfeld 3 ‚In Gruppen pädagogisch handeln‘ verortet. Gender ist zudem im länderübergreifenden ‚Lehrplan Erzieherin/Erzieher‘ als Querschnittsthema verankert und soll im Lernfeld ‚Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern‘ behandelt werden (vgl. Länderübergreifender Lehrplan, S. 29ff.).

Das ist beim Studium der Kindheitspädagogik nicht anders. Der Stellenwert der Vermittlung von Geschlechterthemen wird im ‚Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen‘, der 2004 von der Kultusminister- sowie der Jugend- und Familienministerkonferenz verabschiedet wurde, deutlich (KMK/JFMK 2004). Dieser verweist auf das Prinzip der ganzheitlichen Förderung von Kindern. Geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit wird als ein Querschnittsthema definiert. Der Gemeinsame Orientierungsrahmen ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘ (KMK/JFMK 2010) beschreibt für das Berufsfeld der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Alter zwischen 0 bis 10 Jahren u.a. folgende erforderliche Fertigkeit für Absolventinnen und Absolventen: Sie sollen Gender- und Diversity-Kompetenzen erlangen, um die Vielfalt der Lebenslagen von Kindern in Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozessen entsprechend begleiten zu können.

Damit ist Gender als ein unverzichtbares Kernelement von Bachelorstudiengängen definiert. Inklusive -, Gender- und Diversity-Pädagogik werden dort als wesentlich erachtet, um ein professionelles Selbstverständnis und eine professionelle Handlungskompetenzen in den Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik zu erlangen.

Welche Gender- und Diversity-Kompetenzen sollen vermittelt werden? Und wie werden sie vermittelt? Welche konkreten Erfahrungen zur Vermittlung von Gender liegen vor? Welche Herausforderungen sind damit verbunden und wie werden sie gelöst?

Dazu hat das Team der Koordinationsstelle Prof. Dr. Stephan Höyng von der Katholischen Hochschule für Sozialwesen, Berlin, (KHSB) befragt. Er ist Professor für Jungen- und Männerarbeit und lehrt Gender in den Bachelor-Studiengängen Soziale Arbeit und Kindheitspädagogik an der KHSB. Er ist Leiter der Koordinationsstelle ‚Chance Quereinstieg/Männer in Kitas‘ in der Trägerschaft der KHSB, die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wird.



Herr Höyng, Sie bieten Studierenden der Kindheitspädagogik an der KHSB verschiedene Seminare zu Genderthemen an. Welchen Stellenwert hat die Vermittlung von Gender in der Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen?

Es sind schon hohe Ansprüche, die der Qualifikationsrahmen für Bachelor-Studiengänge der Frühen Kindheit vorgibt: dass Absolventinnen und Absolventen über ein grundlegendes und exemplarisch vertieftes Wissen im Umgang mit Individuen verfügen sollen. Sie sollen Kinder, Eltern, Fachkräfte und Ehrenamtliche aus heterogenen Lebenswelten und Lebensformen begleiten und dabei für die Gender-, Cultural- und Disability-Perspektiven sensibilisiert sein.

Wie müssen wir uns die Umsetzung dieser Vorgaben an einer Hochschule vorstellen?

Im Modulhandbuch für den Bachelor-Studiengang Kindheitspädagogik unserer Hochschule werden im Modul 4 „Soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Differenzdiskurse“ gesellschaftliche Differenzlinien wie race, class, Gender, Behinderung, in ihrer doppelten Wirklichkeit, als empirische Tatsache und soziale Konstruktion in den Blick genommen. Das Modul soll in den ersten Semestern des Studiums absolviert werden, ein Seminar mit dem Schwerpunkt Gender ist dabei verpflichtend für alle Studierenden.

Oft biete ich im Moment gemeinsam mit meiner Kollegin Petra Focks ein Seminar zu genderbewusster Pädagogik an. Das Seminarkonzept, das ich hier vorstelle, nutze ich, wenn ich allein im Studiengang Kindheitspädagogik oder auch Soziale Arbeit lehre. Mir geht es vor allem darum, dass Studierende im Seminarverlauf eigene Wahrnehmungsbeschränkungen ablegen und die Relevanz des Themas für sich und ihr Klientel erfahren.

Wie vermitteln Sie Genderthemen in der Lehre?

Im Laufe der Jahre ist aus diesen Vorgaben und meinen beruflichen und persönlichen Erfahrungen ein Seminarablauf entstanden, den ich immer wieder anpasse.

Zu Beginn vermittele ich den Studierenden in meinem Seminar einige allgemeine Kenntnisse zu Geschlechterverhältnissen. Hier gilt es zuerst, möglichst deutlich zu machen, warum geschlechterbewusste Pädagogik von Bedeutung ist. Tue ich dies nicht, bremsen immer wieder Einsprüche und Rückfragen den Seminarverlauf, mit denen die Bedeutung von Gender in der Pädagogik in Frage gestellt und heruntergespielt wird. Solche grundsätzlichen Anfragen tauchen bei anderen Themen seltener auf.

Worauf führen Sie das zurück?

Die Einwände machen mir deutlich, dass Studierende ihre Meinung und ihr Alltagswissen zu Gender als ausreichend ansehen und fachliche Zugänge nicht an sich heran lassen wollen.

Wie überzeugen Sie die skeptischen Stimmen?

Ich habe gute Erfahrungen damit gemacht, in einem ersten Schritt die eigene Sozialisation zu reflektieren, ich thematisiere das eigene geschlechtliche Gewordensein. Als potenzieller Bewerter



und auch weil ich zu Seminarbeginn die Gruppe noch kaum kenne, achte ich allerdings auch darauf, dass niemand genötigt wird, zu persönlich zu werden.

Sie fallen sozusagen mit der Tür ins Haus?

Ich nutze einen eher indirekten Weg. Die Studierenden tauschen sich in Kleingruppen über Zitate von Studienteilnehmern und -teilnehmerinnen aus. Ich nutze beispielsweise Aussagen von Schwangeren, die darüber Auskunft geben, warum sie sich ein Mädchen oder einen Jungen wünschen (Hagemann-White 1984, S. 75) und Aussagen von Jungen darüber, wie sie mit Traurigkeit umgehen (Cremers 2014, S. 66f.). Ich fordere die Studierenden auf, die ihnen angemessene Ebene der Vertiefung und Öffnung in der Kleingruppe und auch im anschließenden plenaren Austausch zu wählen. Es wird in aller Regel besprochen, inwieweit Geschlechterklischees an einige Studierende in ihrer Kindheit und Jugend eher weniger, an andere wiederum sehr intensiv herangetragen wurden.

Wie gehen Sie damit um, wenn Studierende behaupten, heutzutage gäbe es kaum noch geschlechterbezogene Benachteiligungen?

Das Phänomen kenne ich. Einige wenige Meldungen über männliche Erzieher in Kitas führen manche Studierende zu der Auffassung, dass dort inzwischen viele Männer tätig seien. Mein Ziel in einer Seminareinheit zur Entstehung von Geschlechterdifferenzen ist daher, Kenntnisse über gegenwärtige Differenzen zwischen den Geschlechtergruppen zu vermitteln und ein Verständnis dafür zu erzeugen, wie diese Differenzen fast immer auf unterschiedliche Behandlung, Benachteiligung und Diskriminierung verweisen. Es gibt immer wieder neue empirische Untersuchungen und Statistiken, die zeigen, wie Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Lebensverlauf sozial verstärkt werden und wachsen.

Auf welche empirischen Untersuchungen verweisen Sie dabei?

Man kann ganz unterschiedliche Überblickstudien analysieren, ich verwende immer noch den Bildungsbericht des Aktionsrat Bildung (2009), der über 200 Studien zu Geschlechterverhältnissen und Bildung von der Geburt über Kita, Schule, Ausbildung und Hochschule zusammengefasst hat. Hier lasse ich kleine Gruppen jeweils ein Kapitel lesen und dann im Seminar den anderen das Wichtigste kurz auf einer Flipchart präsentieren. So können die Studierenden in einem Bereich ihrer Wahl in die Tiefe gehen, erfassen aber auch Zusammenhänge der umfangreichen Studie. Erkennbar wird eine kaum wahrnehmbare Differenz von Jungen und Mädchen in der frühen Kindheit, die immer größer wird bis zu deutlich unterscheidbaren Kompetenzen im Erwachsenenalter. Die Studie zeigt die Bereichsteilung zwischen Frauen und Männern als Konsequenz auf - unterschiedliche Lebensbereiche und Berufsfelder werden zu einer Basis für Benachteiligung und Diskriminierung. Deutlich wird auch, dass unterschiedliche Verhaltensweisen und Erwartungen vieler Pädagoginnen und Pädagogen die Entwicklung immer größerer Geschlechterdifferenzen fördert.



Wie begründen Sie das gegenüber denjenigen, die trotzdem daran festhalten, dass die Geschlechter inzwischen gleichgestellt seien?

Der Glaube an eine biologisch vorgegebene Existenzweise im heutigen Männer- Frauen-Schema hat die Religion als Begründung dafür abgelöst, dass gesellschaftliche Geschlechterpositionen so bleiben sollten wie sie sind. Mit Verweis auf biologische und damit unveränderbare Geschlechterdifferenzen stellen Studierende den Nutzen von Gleichstellung infrage und bezeichnen den von mir verfolgten Zugang nicht selten als übertrieben und unnötig. Auch nach Monaten der Befassung mit dem Thema blockieren Verweise auf ‚die Biologie‘ den Raum für pädagogische Reflexionen. Ich mache deutlich, dass es ein Missverständnis ist, dass Biologie unveränderbare Körperdifferenzen schafft, unser Körper ist sehr formbar und wird stark durch aktiven Gebrauch und Umwelteinflüsse geformt. Dass ansozialisierte Differenzen jedoch einfach durch Entscheidungen zu revidieren wären, ist allerdings ebenfalls ein Irrglaube, der von einigen Vertreterinnen und Vertretern sozialkonstruktivistischer Theorienansätze so eingenommen wird. Für manche liegt hierin eine Bedrohung, wie in meinen Seminaren schon oft deutlich geworden ist. Mein Ziel ist es, den Studierenden die Differenz zwischen Sex und Gender zu vermitteln. Mit etwas mehr Sorgfalt und Prüfung könnten viele Zuschreibungen vermieden werden – ich höre wirklich unreflektierte Äußerungen von vorgeblich genetisch bedingten Lieblingsspielzeugen bis hin zu nicht belegbaren Vorstellungen über Arbeitsteilung im Zeitalter der Jäger und Sammler.

Wie kann ich mir das konkret vorstellen?

Auch wenn ich kein Biologe bin, befasse ich mich zu Beginn eines jeden Seminars mit der Frage, inwieweit biologische Merkmale geschlechtstypisches Verhalten bestimmen oder aber soziale Konstruktionen. Hier thematisiere ich zum einen die verschiedenen Geschlechtsmerkmale (Gene, Hormon, Gehirn, Erscheinung ...), die bei jeder und jedem in unterschiedlicher Weise wirksam werden. Anstatt das herkömmliche Bild der klar entgegengesetzten zwei Geschlechter zu bestätigen können wir auf diesem Wege bereits die fließenden Übergänge zwischen den Geschlechtern deutlich machen. Aktuelle biologische Forschungen etwa zur Hirnplastizität zeigen zudem, dass viele körperliche Merkmale nicht etwa starre Gegebenheiten darstellen, sondern sich durch Nutzung formen – auch Verknüpfungen im Gehirn, mit denen bislang häufig angeborene Differenzen vermeintlich bewiesen wurden. Ich diskutiere hierzu in meinen Seminaren gegenwärtig kurze Texte von Kerstin Palm (2015) sowie Nina Degele und Sigrid Schmitz (2016).

Wie schlagen Sie von dort den Bogen zur Kindheitspädagogik?

Bis zu diesem Punkt meines Seminars wurden Differenzierungsprozesse im Lebensverlauf, Benachteiligungen und Diskriminierungen, Zuschreibungen und verhinderte Entwicklungen erkennbar. Diese begründen ethisch und moralisch den Auftrag von Pädagoginnen und Pädagogen, Kinder in ihren Fähigkeiten und Interessen unter Verzicht auf vorherige Zuschreibungen zu fördern. Studierende sollen erfahren, dass diese Position keine Frage der persönlichen Haltung mehr ist, sondern als klarer Auftrag in ihrem künftigen Berufsfeld verankert ist. Hierfür nutze ich auch die Definition der Sozialen Arbeit. Rechtliche Vorschriften und politische Maßgaben wie Bildungspläne

verdeutlichen dann zusätzlich, dass geschlechterbewusste Bildung und Erziehung unser pädagogischer Auftrag ist. Die rechtliche Verpflichtung etwa im SGB VIII verstärkt diesen Anspruch. Ich bin allerdings der Meinung, dass durch die Arbeit an der inneren Haltung der Studierenden und der Appell an ihr Gerechtigkeitsempfinden tiefere Ebenen bei ihnen erreicht als der Verweis auf geltendes Recht.

Damit versuche ich zu Beginn meiner Seminarreihe, einige grundsätzliche Fragestellungen so weit zu klären, dass wir uns im Seminar den pädagogischen Herangehensweisen zuwenden können.

Was meinen Sie mit einer ‚pädagogische Herangehensweise‘ an Genderthemen?

Auch in der Frühpädagogik vermittelt sich die vorherrschende Geschlechterordnung über Strukturen wie etwa räumliche Aufteilungen, Materialien, Arbeitsteilungen. Die Frühpädagogik ist eines der Arbeitsfelder mit der stärksten Geschlechtertrennung überhaupt: 2 Prozent männliche Erzieher in Krippen, 5 Prozent in Kitas, 10 Prozent männliche Grundschullehrende. Um einen Eindruck zu gewinnen, bitte ich die Studierenden, sich im Seminarraum umzublicken. Heterogenität sieht immer unterschiedlich aus. Wie tragen pädagogische Einrichtungen mit ihrer Arbeitskultur zu Homogenität bei, wie können sie diese reflektieren und verändern?

Um die Bereichsteilung in der Pädagogik zu verdeutlichen, stelle ich in meinen Seminaren oft das Modellprogramm ‚Männer in Kitas‘ vor (vgl. Cremers u.a. 2012). In diesem Zusammenhang thematisiere ich, welche Hindernisse jungen Männern auf dem Weg zum Erzieher im Wege stehen und inwieweit männliche Erzieher Männerklischees infrage stellen. Dazu nutze ich Materialien der Koordinationsstelle ‚Chance Quereinstieg/Männer in Kitas‘, von ‚Mein Testgelände‘ und vom Boy’s Day.

Ein Team, das einen männlichen Erzieher einstellt, erwartet häufig geschlechtertypische Tätigkeiten und Angebote. Bei der Frage ‚Erziehen Erzieher anders als Erzieherinnen?‘ tauchen ganz schnell entsprechende Geschlechterzuschreibungen auf, fast jede bzw. jeder hat eine Meinung hierzu, obwohl viele (angehende) pädagogische Fachkräfte keine Erfahrungen mit der Arbeit in gemischtgeschlechtlichen Kita-Teams haben. Denn in 75% der deutschen Kitas arbeitet kein einziger männlicher Erzieher (Cremers/Krabel 2014)!

Wie gehen Sie damit um, dass Studierende in ihrem Studium und ihren Praktika kaum vergleichende Erfahrungen sammeln können, weil sie beispielsweise in reinen Frauenteamen arbeiten?

Die Tandemstudie (Brandes et al. 2016) bietet hier erstmals die empirische Antwort aus dem Kita-Bereich, dass (männliche) Erzieher vor allem eines sind: pädagogische Fachkräfte wie Erzieherinnen auch. Die Studie eignet sich besonders für die Seminararbeit, da es auch die Möglichkeit gibt, mit der Kurzfassung der Studie zu arbeiten (Brandes et al. 2015).

Um ein Verständnis zu entwickeln für Lebenslagen, die aus dem zugewiesenen Geschlecht entstehen können, arbeiten wir im Seminar an Beispielen. Meist geht es hier exemplarisch um

die Erfahrungen von Jungen; es ist aber ebenso eine exemplarische Auseinandersetzung mit den Anforderungen an Mädchen denkbar.

Ich nehme an, dass Sie auch hierfür auf Texte zurückgreifen?

Ja. In dem sehr empfehlenswerten Buch *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule* (2012) beschreiben Olaf Stuve und Katharina Debus theoretisch fundiert und gleichzeitig sehr praktisch Männlichkeitsanforderungen für Jungen im Schulalter – in Schule und Hort arbeiten ja viele Erzieherinnen und Erzieher. Anhand des Textes lässt sich gut diskutieren, wie diese Anforderungen das Leben von Jungen bestimmen können und wie sie versuchen, diesen Anspruch mit unterschiedlichen Umgangsweisen zu bewältigen.

Für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist die Fragestellung zentral, wann Geschlecht zum Thema gemacht und wann die Bedeutung von Geschlecht relativiert werden sollte. Denn wenn Gender thematisiert wird, kann das Bild zurückbleiben, dass Geschlechter eben unterschiedlich sind und bleiben werden. In diesem Fall würden Stereotypen verstärkt statt aufgelöst. Mit dem Text Ent-, Nicht-Dramatisierung von Geschlecht von Katharina Debus (2012) können Studierende dies praxisnah reflektieren. Das Betonen von Gemeinsamkeiten (Entdramatisierung) gehört heutzutage zu jeder nach Geschlecht differenzierenden Übung (Dramatisierung). Ich kann allerdings auch eine Übung zum Setzen von Grenzen (Nein-Sagen) in einer geschlechtergemischten Gruppe durchführen, die ursprünglich zur Stärkung von Mädchen in der frühen Frauenbewegung erfunden wurde (Blum/Beck 2000), ohne dabei vermeintliche Defizite (in diesem Fall von Mädchen) zu benennen. Mein Wissen über diese Geschlechterthematik bleibt im Hinterkopf, dass nennt Debus dann Nicht-Dramatisierung.

Nach Geschlechtergruppen aufzuteilen finden heutige Studierende angesichts unklarer Geschlechtergrenzen nicht so logisch wie Praktikerinnen und Praktiker, die häufig mit sehr polaren Verhaltensweisen konfrontiert sind. Wie gehen Sie damit um?

Geschlechtertrennung ist dann eine sinnvolle Möglichkeit, wenn hierdurch eine Benachteiligung bearbeitet werden kann oder wenn auf diesem Wege (erst einmal) Differenzierungen sichtbar gemacht werden können, die Kinder und Jugendliche selber produzieren, gerade im Alter von 4 bis 11 Jahren. Jungen- wie Mädchenpädagogik dürfen dabei aber das Ziel nicht aus den Augen verlieren, auf Gemeinsamkeit hinzuarbeiten. *Grundlagen zu Jungenarbeit in der Schule* liefern Jürgen Budde oder Detlef Pech. Zu Mädchenarbeit kann etwa mit Busche u.a. (2010) gearbeitet werden.

Welche weiteren Genderthemen bearbeiten Sie in Ihrer Seminarreihe?

In meiner Seminarreihe stehen vier Themenfelder im Zentrum, die jeweils eng mit Geschlecht verbunden sind, aber untereinander deutlich unterschiedlich sind: die ‚Vielfalt der Lebensformen‘ und ‚Sexualpädagogik‘ sowie ‚Sexualisierte Gewalt‘ und ‚Pauschale Verdachtsmomente gegen männliche Pädagogen‘.

Welche praxisrelevanten Inhalte knüpfen Sie an die vier Themen?

Es ist davon auszugehen, dass in jeder größeren Kita und Schule Kinder von sexualisierter Gewalt betroffen sind. Schutzkonzepte benennen Formen der Prävention und Intervention. Solche Konzepte sollten Studierende kennen. In einer Einrichtung mit Schutzkonzept gibt es z.B. ein Beschwerdemanagement, und jede Mitarbeiterin, jeder Mitarbeiter weiß, wie mit Verdachtsmomenten zu häuslichen Gewalterfahrungen der Kinder, aber auch zu sexualisierter Gewalt durch pädagogische Fachkräfte in der Einrichtung umgegangen werden soll (vgl. u.a. Evangelische Kirche in Hessen und Nassau 2013).

Im Seminar vergleichen wir verschiedene Schutzkonzepte anhand festgelegter Kriterien (AG Schutzkonzepte des Arbeitskreises Kinderschutz Pankow 2017). Ganz praktisch üben wir in der Seminargruppe so eine oft nicht besonders ausgebildete Fähigkeit ein: Grenzen wahrzunehmen und zu setzen (vgl. Blum/Beck 2000).

Das Schutzkonzept der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau beinhaltet ein Konzept zum Umgang mit falschen Verdächtigungen gegenüber männlichen Fachkräften.

Eine Einrichtung, die einen systematischen Umgang mit solchen Verdachtsfällen hat, ist übrigens auch der beste Schutz vor den unübersehbaren Konsequenzen von schnell verbreiteten unberechtigten Verdächtigungen (Kavemann/Rothkegel/Nagel 2015). Pauschale Verdächtigungen gegenüber Männern führen häufig dazu, dass diese von der körpernahen Arbeit mit Kindern in der Kita eher ferngehalten werden. Obwohl eine solche Sonderbehandlung nach dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz nicht zulässig ist, sollen männliche Fachkräfte etwa nur bei offener Tür wickeln oder nur gemeinsam mit einer Kollegin Kinder auf die Toilette begleiten (Koordinationsstelle Männer in Kitas 2014a).

Wie gehen Sie im Seminar damit um, wenn Sie von pauschalen Verdächtigungen gegenüber männlichen Studierenden hören? Welche professionellen Bezüge lassen sich herstellen?

In jedem Seminar können aus der eigenen Praxis Beispiele für eine Sonderbehandlung von männlichen Erziehern zusammengetragen werden (Dissens 2016). So kann ein Austausch darüber entstehen, bei wem wann ein Verhalten als fragwürdig angesehen wird. In diesem Zusammenhang schauen wir uns im Seminar eine Verhaltensampel der Evang. Jugendhilfe Hochdorf an (vgl. Hochdorf – Evangelische Jugendhilfe im Kreis Ludwigsburg e.V. 2010, S. 45), die diese partizipativ mit Kindern entwickelt hat. Daraus ergeben sich Gespräche über Nähe und Distanz in der professionellen Arbeit bzw. über Grenzen, die soziale Einrichtungen ziehen müssen.

Die Studierenden können entdecken, dass in einem Teamaustausch zu diesen Themen eine Möglichkeit liegt, die Qualität einer Einrichtung zu verbessern. Nämlich in der Hinsicht, dass ein Team sich auf den Weg macht, einen einheitlichen, transparenten und respektvollen Umgang mit körperlichen Grenzen zu finden.



Eben erwähnten Sie, dass ‚Vielfalt der Lebensformen‘ ein weiteres Thema Ihrer Seminare darstellt. Was vermitteln Sie den Studierenden hier?

Eine Pädagogik für Vielfalt fordert ein, dass die Lebensweisen verschiedener Gruppen unserer Gesellschaft in der Erziehung von Kindern sichtbar werden. Annedore Prengel (2006) verknüpft und vernetzt in ihrem Konzept die Ziele von interkultureller, geschlechterbewusster und inklusiver Pädagogik. Eine solche Herangehensweise bereitet Kinder nicht nur auf eine real vielfältige Welt vor. Vielmehr können sich alle Kinder mit ihrem Lebenshintergrund respektiert und gespiegelt sehen und sich so gestärkt besser entwickeln.

Wie schaffen Sie Zugang zu dem Thema?

Ich diskutiere Prengels 12 Thesen zu demokratischer Differenz (Prengel 2006, S. 181ff.) oder die 17 Elemente einer Pädagogik der Vielfalt (ebd., S. 184ff.). Niedrigschwellig und anschaulich wird der Zugang auch die Übung ‚Die drei Musketiere‘ von Jamie Walker (Welz/Dussa 1998, S. 183).

Sensibel für Vielfalt heißt nicht nur, auf unterschiedliches Klientel eingehen zu können. Neben der Repräsentation von Vielfalt durch das eigene Personal müssen auch die Strukturierung und die Materialien einer Einrichtung auf normierende Eindimensionalität hin geprüft werden.

So kann etwa eine Analyse vorhandener Kinderbücher einer Kita verdeutlichen, welche Formen der Partnerschaft dargestellt werden, ob etwa nur Vater-Mutter-Kind-Familien gezeigt werden, ob neben heterosexuellen auch homosexuelle Partnerschaften erkennbar werden, etc. (vgl. Krabel 2008a, S. 47ff.) Es kann geprüft werden, welche Rollen Männer und Frauen in den vorhandenen Medien oder Spielmaterialien verkörpern. Exemplarisch kann eine solche Analyse mit einigen spontan herausgegriffenen Kinderbüchern im Seminarraum stattfinden. In meinem Seminar erhalten die Studierenden Buchempfehlungen für Kinderbücher, die Heterogenität und Vielfalt in die Büchersammlung bringen (vgl. u.a. Queerformat/Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg 2018 und Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. 2018).

Häufig in einen Topf geworfen mit dem Ansatz der Vielfalt von Lebensformen wird die Sexualpädagogik. Wie stellen Sie professionelle Bezüge zu sexualpädagogischen Themen her?

Der staatliche Erziehungsauftrag umfasst eine altersgerechte Sexualpädagogik. Mit Texten von Uwe Sielert (2015) nähere ich mich diesem Thema. Es ist eine Teamaufgabe ein Grundverständnis kindlicher Sexualität, ein nicht tabuisierender Umgang mit Körperlichkeit (Stichwort ‚Doktorspiele‘) zu finden, bei gleichzeitig klarer Grenzziehung gegenüber Übergriffigkeit unter Kindern (vgl. Kägi 2013).

Für die pädagogische Arbeit mit Kindern zeige ich Materialien von Katharina von zu Gathen und Anke Kuhl. Kritischen Einwänden, Kindern würde das Thema ‚Sexualität‘ übergestülpt, setzen sie ein Kinderbuch entgegen, das nur Kinderfragen zu Sexualität enthält und beantwortet (vgl. Gathen/Kuhl 2017a). Dem häufigen Verweis, die Biologie der Tiere belege die heterosexuelle Norm, setzen



sie das Buch *Das Liebesleben der Tiere* entgegen, das eine große Vielfalt sexueller Orientierungen und Ausdrucksformen versammelt (vgl. Gathen/Kuhl 2017b).

Gender spielt ja nicht nur in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern eine Rolle. Sie erwähnten bereits, dass Sie auch das Thema ‚Männer in Kitas‘ in Ihrer Seminarreihe bearbeiten. Gibt es weitere Rahmenbedingungen, die Sie thematisieren?

Zum Seminarabschluss fasse ich unter dem Titel *Rahmenbedingungen gestalten: Pädagogik über die Arbeit mit dem Klientel hinaus* vieles noch einmal zusammen. Der Ansatz des Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit thematisiert ja schon seit Beginn des Jahrhunderts Raumgestaltung, Gender in Medien, Spielmaterialien, Elternarbeit und die Bedeutung des Teams als Vorbild. Die Studierenden sollen auch diesen Begriff sachgerecht verwenden können.

Oft können Studierende hier auch schon erste Ergebnisse einer sehr beliebten Prüfungsaufgabe vorstellen. Sie beobachten entsprechend eines Selbstreflexionsinstruments für Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Gender Loops Curriculum (Krabel 2008b, S. 41-46) Kinder in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe im freien Spiel und setzen dies in Bezug zu aktueller Fachliteratur. Bei den Beobachtungen machen die Studierenden immer wieder die Erfahrung, dass Teams, die sich mit Genderfragen befasst haben, nicht nur Räumlichkeiten und Materialien anders gestalten, sondern auch anders auf Geschlechterzuschreibungen reagieren. Jungen und Mädchen spielen in solchen Einrichtungen auch häufiger zusammen.

Seit einiger Zeit mehrt sich eine teils auch recht vehemente Kritik an geschlechterbewusster Pädagogik. Das stellt Studierende, die ein Verständnis darüber gewonnen haben, dass Gleichstellung ein pädagogischer Auftrag ist, vor das Problem, in stark polarisierten Diskussionen ihre Position zu vertreten und ihre Kenntnisse darzustellen. Wie bereiten Sie Ihre Studierenden darauf vor?

In einem Argumentationstraining, das wir aus der antirassistischen Arbeit übertragen haben, erlernen die Studierenden nun vor allem, die Strategien ihres (nicht immer an einem offenen Austausch interessierten) Gegenübers zu erkennen, sich nicht von ihrem Thema abbringen zu lassen und sich in ihrer Argumentation auf Wesentliches zu konzentrieren (Dissens 2014).

Sind die Studierenden gut gewappnet, wenn Sie die Seminarreihe durchlaufen haben?

Ich betone auch den Studierenden gegenüber, dass aktuelles Wissen über Geschlechterverhältnisse immer wieder neu überprüft werden muss, weil sich Geschlechterverhältnisse ständig bewegen und weiterentwickeln.

Was haben die Studierenden am Ende Ihrer Seminarreihe gelernt?

Das Reflektieren eigener, persönlicher Bezüge soll im Seminar Platz haben, denn so können Studierende ein Gefühl für die Tiefe und Bedeutung der Kategorisierung nach Geschlecht entwickeln. Ich sehe eigentlich jede Frage, jeden Einwand zum Thema als Möglichkeit,

Umgangsweisen und Argumentationsmuster zu verbessern und weiterzuentwickeln. Durch diese Herangehensweise verdeutliche ich den Studierenden zugleich auch die Verantwortung, die sie in ihrem Arbeitsbereich tragen: entweder zu einem ausgrenzenden System beizutragen oder aber neue Wege zu eröffnen.

Von Fachschulen hören wir immer wieder, dass die Behandlung von Genderthemen stark davon abhängt, ob die Dozentin oder der Dozent sich damit identifiziert. Können Sie sich vorstellen, dass jemand, der dieses Interview gelesen hat Ihre Vorgehensweise adaptiert?

Ich habe z.B. einige männerspezifische Schwerpunkte. Doch jede Kollegin, jeder Kollege sollte eigene Schwerpunkte setzen, aus eigenen Erfahrungen schöpfen, eigenes Fachwissen einbringen. Gerade diese glaubwürdigen und lebendigen Genderthemen ergeben die besten Gespräche mit den Studierenden. Erfahrungen sollten aber so reflektiert sein, dass sie eine ergebnisoffene und undogmatische Thematisierung ermöglichen. Auch verändern sich Themen über die Jahre, manche verlieren an Bedeutung, neue kommen hinzu.

Vielen Dank für das Interview.



Literatur

Aktionsrat Bildung (Hg.) (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009 für die Vbw – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. Wiesbaden.

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (2012): [online] http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff 25.09.2018).

Blum, Heike/Beck, Detlef (2000): Wege aus der Gewalt. Trainingshandbuch für ehrenamtliche MitarbeiterInnen und MultiplikatorInnen in der Jugendarbeit. Arbeitshilfe für Selbsthilfe und Bürgerengagement 22. Bonn. [online] <https://www.buergergesellschaft.de/praxishilfen/konfliktloesung/uebungen-trainingselemente/grenzen-wahrnehmen-und-grenzen-setzen> (letzter Zugriff 25.09.2018).

Böllert, Karin/Karsunky, Silke (2008): Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden.

Brandes, Holger/Andrä, Markus/Röseler, Wenke/Schneider-Andrich, Petra (2015): Spielt das Geschlecht eine Rolle? Erziehungsverhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte in Kindertagesstätten. Kurzfassung der Ergebnisse der „Tandem-Studie“. Rostock.

Brandes, Holger/Andrä, Markus/Röseler, Wenke/Schneider-Andrich, Petra (2016): Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der Tandem-Studie zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern. Opladen/Berlin/Toronto.

Budde, Jürgen (2014): Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung. Empirische Analysen geschlechterpädagogischer Praxis. Opladen/Berlin/Toronto.

Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hg.) (2010): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Bielefeld.

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

Cremers, Michael (2014): Boys' Day – Jungen-Zukunftstag: Neue Wege in der Berufsorientierung und im Lebensverlauf von Jungen. Bielefeld.

Cremers, Michael/Krabel, Jens (2014): Heterogene Teams: Bestandsaufnahme zu Chancen, Teamdynamiken und möglichen Konfliktlinien. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hg.). Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten – Forschungsergebnisse und Praxisempfehlungen. Handreichung für die Praxis. Berlin, S. 49-63. [online] <http://mika.koordination-maennerinkitas.de/unsere-themen/gender-in-der-paed-arbeit/> (letzter Zugriff 25.09.2018).



Debus, Katharina (2012): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. In: Dissens e.V. (Hg.). Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin, S. 150-158.

Degele, Nina/Schmitz, Sigrid (2016): Can't believe you're a woman. Testosteron als Geschlechts- und Leistungsindikator im Sport. In: Wespennest 170 Testosteron. Wien.

Dissens e.V. (Hg.) (2012): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin.

Dissens e.V. (Hg.) (2014): Fragestellungen zum Thema Argumentations-Situationen. [online] <https://vms.dissens.de/material/methoden-aus-dem-projekt/> (letzter Zugriff 25.09.2018).

Dissens e.V. (Hg.) (2016): Praxissituationen entgeschlechtlichen. [online] <https://interventionen.dissens.de/materialien/methoden.html> (letzter Zugriff 25.09.2018).

Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (Hg.) (2013): Professionalität kennt kein Geschlecht. [online] <http://www.mikitas.de/service/downloads/category/20-brosch%C3%BCren-und-flyer.html> (letzter Zugriff 25.09.2018).

Focks, Petra (2016): Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita. Freiburg/Basel/Wien.

Gathen, Katharina von der/Kuhl, Anke (2017a): Klär mich auf: 101 echte Kinderfragen rund um ein aufregendes Thema. Leipzig.

Gathen, Katharina von der/Kuhl, Anke (2017b): Das Liebesleben der Tiere. Leipzig.

Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich — Männlich? In: Löw, Martina/Mathes, Bettina (Hg.). Schlüsselwerke der Geschlechterforschung. Wiesbaden, S. 194-213.

Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2017): Handreichung zum Umgang mit sexuellen Übergriffen im schulischen Kontext. [online] https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/handreichung_zum_umgang_mit_sexuellen_uebergriffen_0.pdf (letzter Zugriff 03.08.2018).

Hochdorf – Evangelische Jugendhilfe im Kreis Ludwigsburg e.V. (Hg.) (2010): „Und wenn es doch passiert ...“: Fehlverhalten von Fachkräften in der Jugendhilfe. Ergebnisse eines institutionellen Lernprozesses. Remseck a.N. [online] www.jugendhilfe-hochdorf.de/index.php?option=com_content&task=view&id=232&Itemid=71 (letzter Zugriff 25.09.2018).

AG Schutzkonzepte des Arbeitskreises Kinderschutz Pankow (Hg.) (2017): Pankow – ein sicherer Ort für Kinder und Jugendliche. Handlungsempfehlung zur Etablierung von institutionellen Schutzkonzepten. [online] <https://www.berlin.de/jugendamt-pankow/gremien/netzwerk-kinderschutz/> (letzter Zugriff 03.08.2018).



Kägi, Sylvia (2013): Werkstattkoffer Igitt – wie schön! Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kindertageseinrichtung gestalten. [online] <https://kita.zentrumbildung-ekhn.de/service/publikationen/broschueren/shop/show/igitt-wie-schoen-band-1/> (letzter Zugriff 25.09.2018).

Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (Hg.) (2016): Modulhandbuch Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik. [online] https://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/VVZ/Modulhandbuch_BA_KP_neu_2016-06-28.pdf (letzter Zugriff 12.09.2018).

Kavemann, Barbara/Rothkegel, Sibylle/Nagel, Bianca (2015): Umgang mit nicht aufklärbaren Fällen von Verdacht auf sexuellen Missbrauch in Institutionen. Nicht 100 Prozent Sicherheit, aber 100 Prozent Professionalität. [online] <http://barbara-kavemann.de/page/publikationen.html> (letzter Zugriff 25.09.2018).

Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. (Hg.) (2018): Methodenbuch zum Medienkoffer ‚Geschlechtervielfalt in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, in Grundschulen und Horten‘. [online] <http://www.queer.de> (letzter Zugriff 25.09.2018).

Koordinationsstelle Männer in Kitas (Hg.) (2014a): Sicherheit gewinnen. Wie Kitas männliche Fachkräfte vor pauschalen Verdächtigungen und Kinder vor sexualisierter Gewalt schützen können. Handreichung für die Praxis. Berlin. [online] <https://mika.koordination-maennerinkitas.de/unsere-themen/generalverdacht/> (letzter Zugriff 25.09.2018).

Koordinationsstelle Männer in Kitas (Hg.) (2014b): Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten - Forschungsergebnisse und Praxisempfehlungen. Berlin. [online] https://mika.koordinationmaennerinkitas.de/fileadmin/company/pdf/Newsletter/08_Broschuere_Geschlechtersensibel_paedagogisch_arbeiten.pdf (letzter Zugriff 04.08.2018).

Krabel, Jens (2008a): Bilderbücher und Gender – Praktische Anregungen für den Unterricht. In: Krabel, Jens/Cremers, Michael/Debus, Katharina (Hg.). Gender Loops Curriculum – Unterrichtsmaterialien für eine geschlechterbewusste und –gerechte ErzieherInnenausbildung. Berlin, S. 47-49. [online] https://www.chance-quereinstieg.de/uploads/media/Gender_Loops__Curriculum_01.pdf (letzter Zugriff 11.02.2019).

Krabel, Jens (2008b): Geschlechterreflektierende Reflexions-, Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente – Praktische Anregungen für den Unterricht. In: Krabel, Jens/Cremers, Michael/Debus, Katharina (Hg.). Gender Loops Curriculum – Unterrichtsmaterialien für eine geschlechterbewusste und –gerechte ErzieherInnenausbildung. Berlin, S. 41-46. [online] https://www.chance-quereinstieg.de/uploads/media/Gender_Loops__Curriculum_01.pdf (letzter Zugriff 11.02.2019).

Kultusministerkonferenz (KMK)/Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (Hg.) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (letzter Zugriff 12.09.2018).

Kultusministerkonferenz (KMK)/Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (Hg.) (2010): Gemeinsamer Orientierungsrahmen Bildung und Erziehung in der Kindheit. Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. [online] http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf (letzter Zugriff 12.09.2018).

Linke, Christine/Stüwe Julia/Eisenbeis, Sarah (2017): Überwiegend unnatürlich, sexualisiert und realitätsfern. Eine Studie zu animierten Körpern im Deutschen Kinderfernsehen. In: TeleVizion 30, S. 14-17. [online] http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/30_2017_2.htm (letzter Zugriff 25.09.2018)

Palm, Kerstin (2015): Das Biologische ist auch sozial. In: Der Tagesspiegel. Serie: Gender in der Forschung, 08.09.2015.

Pech, Detlef (Hg.) (2009): Jungen- und Jungenarbeit – eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler.

Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden.

Queerformat, Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (Hg.) (2018): Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben – Sexuelle und Geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. Berlin.

Sielert, Uwe (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim/Basel/Beltz.

Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012): Männlichkeitsanforderungen. In: Dissens e.V. (Hg.). Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin, S. 44-60.

Welz, Eberhard/Dussa, Ulla (Hg.) (1998): Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule, Bd. 1 und 2: Dokumentation eines Modellversuchs. Berlin.

Winkler, Gabriele/Degele, Nina (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.

Linksv

Boys-Day – <https://www.boys-day.de>

Mein Testgelände - <https://www.meintestgelaende.de>

Koordinationsstelle „Männer in Kitas - <https://mika.koordinationmaennerinkitas.de>



Materialliste





Materialliste

Material zur Unterrichtssequenz: Im Dschungel der Begriffe

Inhalt

1. Planungsentwurf
 - 1.1 Fotografien für Sensibilisierung
 - 1.2 PowerPoint-Präsentation
 - 1.3 Arbeitsblatt
 - 1.4 Lernsituation

2. Portfolio
 - 2.1 Portfolio: Beschreibung
 - 2.2 Portfolio: Aufgabe 1
 - 2.3 Portfolio: Aufgabe 2
 - 2.4 Portfolio: Aufgabe 3
 - 2.5 Portfolio: Bewertung



1. Planungsentwurf

1.1 Fotografien für Sensibilisierung

1.2 PowerPoint-Präsentation



Pro Inklusio – Fachschule für Sozialpädagogik
Muskauer Straße 53
10997 Berlin



Lernfeld III: Lebenswelten und Diversität wahrnehmen und verstehen und Inklusion fördern

4. Semester / Carolin Hoolachan

Geschlechterbewusste Pädagogik

„Im Dschungel der Begriffe“

Warum geschlechterbewusste Pädagogik?

... ob Sophie





oder Hugo ...



Es beeinflusst unser Denken,
unser Handeln,
unsere Erwartungen,
unsere Kommunikation ...



Rechtliche Grundlagen, Rahmenpläne und Politikstrategien

- Genderbewusst zu arbeiten ist nicht nur pädagogisch sinnvoll und notwendig, pädagogische Fachkräfte sind auch rechtlich dazu verpflichtet.
- Genderbewusste Pädagogik ist dabei immer auch menschen- und kinderrechtorientiert.

(Focks, 2016, S. 63)

Was sagt das Berliner Bildungsprogramm?

Pädagoginnen und Pädagogen achten darauf, Mädchen und Jungen nicht durch stereotype Sichtweisen und Zuschreibungen in ihren Erfahrungen zu beschränken, sondern ihnen durch eine geschlechterbewusste Erziehung und Bildung neue und ergänzende Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten.

(BBP, 2014, S. 20)



Gender-Mainstreaming

ist eine Politikstrategie, die darauf abzielt, Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern aufzuheben und eine tatsächliche **Gleichstellung** zwischen Frauen* und Männern* sowie Mädchen* und Jungen* herzustellen.

MURMELRUNDE

- Tauschen Sie sich mit Ihren SitznachbarInnen aus:

***Hatten Sie Privilegien in Ihrem Geschlecht?
Wenn ja, welche?***

***Gab es Kinder oder Erwachsene, die Ihnen
Tätigkeiten verwehrt haben, weil Sie ein Junge
oder ein Mädchen waren?***

| SEX | GENDER |
|--|---|
| biologisches Geschlecht (nur) männlich/weiblich | soziales Geschlecht maskulin/feminin |
| nature | nurture |
| ist festgelegt | beschreibt Geschlechtereigenschaften in einer Gesellschaft Ergebnis von Bildung, Erziehung, Rollenzuweisung und Selbstidentifikation |

Geschlechtsspezifische Sozialisation

- beginnt bereits VOR der Geburt
- Verhaltensweisen werden verstärkt, die für das jeweilige Geschlecht angemessen erscheinen.
- Dadurch werden Mädchen und Jungen jeweils in unterschiedlichen Richtungen beeinflusst.
- Vorbildwirkung der Eltern, von Bezugspersonen und anderen Kindern bei der Entwicklung von Männlichkeit und Weiblichkeit



Stellen Sie sich vor ...

Stellen Sie sich vor, Hugo (das Kind, das Sie zum Einstieg gesehen haben) ist nun 14 Jahre alt. Was kann es alles tun, um als eindeutig männlich oder weiblich akzeptiert zu werden? Zeichnen Sie ein Bild des jugendlichen Menschen (z. B. Aussehen, Verhalten, Beziehungen, Handlungen, Verhalten in der Schule, im Freundeskreis, Vorlieben ...)

Doing Gender

- beschreibt, wie Menschen sich ihr Geschlecht durch eigenaktive Darstellungen in allen sozialen Situationen geschlechtstypisch aneignen und festigen.

Oder

Wir haben kein Geschlecht, wir tun es!

Doing Gender

Wir sind permanent damit beschäftigt, uns als eindeutig männlich oder weiblich zu präsentieren. Da dieser Darstellungsprozess in allen Interaktionen des sozialen Lebens stattfindet, ist Doing Gender natürlich auch ein Bestandteil des Kitaalltags.

Murmelrunde

- ***Für welche Tätigkeiten und Charaktereigenschaften wurden Sie gelobt?***
- ***Welche Aufgaben und Pflichten hatten Sie in Ihrem Geschlecht? Was wurde von Ihnen erwartet?***



Geschlechterbewusste Erziehung ...

- heißt, Geschlecht weder zu banalisieren noch zu dramatisieren.
- ist kein Umerziehungsprogramm, sondern ein geschärfter Blick für den Alltag.
- bedeutet nicht eine bewusste Gleichbehandlung aller Kinder, sondern ...

Geschlechterbewusste Erziehung ...

Vielmehr geht es um eine kompensatorische Erziehung beider Geschlechter, um sie jeweils in genau den Bereichen zu fördern und ihnen Territorien zu eröffnen, die ihnen die traditionellen Rollenzuweisungen verwehren.

(Hubrig, 2006)

Ziel der geschlechterbewussten Erziehung

„Das Ziel geschlechterbewusster Erziehung ist es, Kinder – jenseits von Geschlechterklischees – in ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten zu fördern.“

(Focks, 2016, S. 22)

Denn ...

einengende Geschlechterstereotype führen dazu, dass Kinder bestimmte Entdeckungsreisen, Handlungen und Experimente frühzeitig abbrechen oder erst gar nicht ausprobieren. Eine geschlechterbewusste Pädagogik will genau dies verhindern“.

(Krabel/Cremers, Berlin 2008)



Literatur

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

Hubrig, S. (2006). Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation in der Erzieherinnenausbildung: Ein Vertiefungskurs im ersten Ausbildungsjahr. diplom. de.

Krabel, J., Cremers M. (2008). Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechtergerechte und -bewusste Kindertageseinrichtung. Gender Mainstreaming in der Aus- und Fortbildung für Erzieher/innen und in Kindertageseinrichtungen. Unter: <http://www.genderloops.eu/docs/genderloops-praxisbuch.pdf>

Rohrmann, T. (2009). Gender in Kindertageseinrichtungen: ein Überblick über den Forschungsstand. Dt. Jugendinstitut

Rohrmann, T. (2005). Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. Kita aktuell, Ausgabe ND, 11.

Rohrmann, Tim & Team der Kita Fischteichweg (2009). Gender Perspektiven. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kita. Ein Pilotprojekt im Rahmen des niedersächsischen Orientierungsplanes für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Abschlussbericht. <http://www.materialien.wechselspiel-online.de/>

Vielen
Dank!



PROCEDO
Die Bildungspartner

PROCEDO –

Die Bildungspartner
Muskauer Straße 53
10997 Berlin

1.3 Arbeitsblatt

Geschlechterbewusste Pädagogik



Abbildung aus „Der Junge im Rock“ (K. Brichzin / I. Kuprin, Michael Neugebauer Edition, 2018)

In Kindertageseinrichtungen, die häufig die erste Sozialisationsinstanz von Kindern darstellen, begegnet uns häufig folgendes Bild: Die Jungen bauen in der Bauecke oder beanspruchen den Bewegungsraum für sich, während die Mädchen am Maltisch sitzen oder dem Rollenspiel in der Puppenecke nachgehen. Wir wissen, dass diese vermeintlichen Interessen nicht angeboren, sondern das Ergebnis von Sozialisationsprozessen sind.

Geschlechtsspezifische Sozialisation beginnt bereits vor der Geburt. Die Frage des Geschlechts ist bereits in der Schwangerschaft vieler Eltern ein großes Thema, denn abhängig davon werden Bilder, Vorstellungen und Erwartungen an das ungeborene Kind gestellt.

Kaum ist der kleine Mensch dann auf der Welt, werden Verhaltensweisen verstärkt, die für das jeweilige Geschlecht angemessen erscheinen. Ab hier tritt das typische „Henne-Ei-Problem“ auf. Interessiert sich der Junge tatsächlich für Bälle und Autos? Oder wird ihm immer dann besondere Aufmerksamkeit und Anerkennung geschenkt, wenn er mit Autos und Bällen spielt? Gibt es überhaupt geschlechteruntypische Materialien wie beispielsweise Puppen im Kinderzimmer?

Durch diese, unbewusst ablaufenden, Prozesse werden Kinder aller Geschlechter jeweils in die für sie angedachte Richtung beeinflusst. Eltern und andere Bezugspersonen haben dabei eine



Vorbildwirkung inne, wie die Vorstellung des Kindes über „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ konstruiert wird. Die Entwicklung von Kindern wird vor allem auch davon beeinflusst, welche konkreten Verhaltensweisen von Frauen und Männern sie beobachten (Modellfunktion). Vor allem die erlebte Aufgaben- und Arbeitsteilung der Geschlechter spielen hierbei eine Rolle. Spätestens in der Kindertageseinrichtung lernen „Kinder geschlechtstypisches Verhalten – weniger voneinander, als dass sie sich gegenseitig daran erinnern, was sie über ‚richtiges‘ und ‚falsches‘ Verhalten bereits mitbekommen haben.“ (Rohrmann, 1998, S. 154).

Mit drei Jahren verfügen Kinder über ein Bewusstsein ihrer geschlechtlichen Identität. Gemeint ist damit das Wissen darum, biologisch weiblich oder männlich zu sein und diese Tatsache zu akzeptieren. Dazu gehört die Wahrnehmung anatomischer Merkmale und ihre Zuordnung zum Geschlecht. Mit drei Jahren wissen Kinder auch, welche Spielvorlieben, Verhaltensweisen und Erwartungen die Erwachsenen in ihrem Nahraum mit ihrem Geschlecht verbinden. (Trautner, 2010) Zwischen zwei und sechs Jahren werden „die geschlechtsbezogenen Einstellungen und Präferenzen sehr ‚rigide‘. Weil sie ihrer Sache nicht sicher sind, experimentieren Kinder mit Klischees und leben die Geschlechterdifferenzen in teilweise extremer Weise aus. Da Kinder im Kindergartenalter ihre geschlechtlichen Identitäten entwickeln, können sie Uneindeutigkeiten noch nicht zulassen. Sie praktizieren die Geschlechterdifferenzen deutlicher, weil ihnen das die Zuordnungen erleichtert. Gerade am Ende der Kindergartenzeit mit vier bis fünf Jahren zeigen und äußern Kinder sehr klischeehafte Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit. Kinder erhalten durch diese geschlechtskonformen Handlungen zwar Anerkennung von Erwachsenen und Gleichaltrigen. Gleichzeitig schränken sie jedoch mit diesem Doing Gender ihre Entfaltungsmöglichkeiten und ihr Persönlichkeitswachstum ein. (Trautner, 2010).

Risiken für alle Kinder

Kinder erleben, dass Vor- oder Nachteile mit ihren jeweiligen Identitäten verbunden sind (dies widerspricht ihrem Gerechtigkeitsempfinden).

Kinder, die sich nicht geschlechtstypisch verhalten, werden vielfach verunsichert und herabgewürdigt.

Kinder, die nicht einfach als „weiblich“ oder „männlich“ verortet sind, wie beispielsweise intersexuelle Kinder, werden ausgegrenzt.

(Focks, 2016)

In einer Studie in Kindergärten und Krippen in Genf zeigten sich u. a. folgende Ergebnisse zum Doing Gender von pädagogischen Fachkräften (Ducret; Nanjoud 2012, S. 66 ff. in Focks, 2016)

- » „Mädchen erhalten Komplimente zu ihrer ästhetischen Erscheinung, Jungen zu ihrer physischen Kraft.
- » „Jungen werden häufiger (auf-)gefordert. Mädchen werden häufiger unterbrochen.
- » „Mädchen werden weniger gelobt und ihnen wird weniger Beachtung geschenkt.



- » „Kinder werden nicht dazu ermutigt, sich mit geschlechtsuntypischen Spielmaterialien zu beschäftigen.
- » „Wenn Kinder geschlechtsuntypische Spiele spielen, werden sie selten von Erwachsenen dabei begleitet.
- » „Wenn pädagogische Fachkräfte in Konflikten intervenieren, schlagen sie häufiger den Mädchen vor, sich zu versöhnen.
- » „Weitere Studien zeigen, dass von Jungen eher erwartet wird, dass sie unangepasst und widerständig sind, dass Jungen sich gern in den Mittelpunkt stellen, dabei aber von Lehrkräften unterstützt werden. Zugleich begeben sie sich damit auf einen schmalen Grat zwischen bewundert werden und nerven. Dies kann sie schnell zu ausgegrenzten Störenfrieden machen – und zu solchen, die im Unterricht mit Bluff durchkommen, aber dadurch auch letztlich weniger lernen. (vgl. Faulstich-Wieland 2010, in Focks 2016).
- » „In zahlreichen Studien wird deutlich, dass Kinder, die sich nicht den Geschlechterstereotypen entsprechend verhalten, zum Beispiel Jungen, die von anderen für zu feminin und unmännlich gehalten werden, und Mädchen, die als jungenhaft gelten, häufig schon auf dem Spielplatz Hänseleien aushalten müssen. (vgl. UNESCO 2011).

Literatur

- Focks (2002):** Starke Mädchen, Starke Jungs, Leitfaden für eine Geschlechterbewusste Pädagogik. Freiburg: Herder
- Hubrig, S. (2006):** Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation in der Erzieherinnenausbildung: Ein Vertiefungskurs im ersten Ausbildungsjahr. diplom. de.
- Rohrmann, T. (2009). Gender in Kindertageseinrichtungen: ein Überblick über den Forschungsstand. Dt. Jugendinstitut
- Rohrmann, T. (2005):** Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. Kita aktuell, Ausgabe ND, 11.
- Rohrmann, T. & Team der Kita Fischteichweg (2009):** Gender Perspektiven. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kita. Ein Pilotprojekt im Rahmen des niedersächsischen Orientierungsplanes für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Abschlussbericht. <http://www.materialien.wechselspiel-online.de/>
- Trautner, M. (2007):** Die Entwicklung von Geschlechteridentität im Lebenslauf. In: Archiv frühe Kindheit. <http://liga-kind.de/fk-207-trautner/>
- UNESCO concept note (July 2011)** zitiert in: Vereinte Nationen, Generalversammlung, Menschenrechtsrat, 19. Sitzung, Bericht der Hohen Kommissarin der Vereinten Nationen für Menschenrechte: Discriminatory laws and practices and acts of violence against individuals based on their sexual orientation and gender identity, A/HCR/19/41, 17. November 2011, Punkt 59: International consultation on homophobic and harassment in educational institutions.



1.4 Lernsituation

Lernsituation

Sie arbeiten seit einem Jahr in der städtischen Kindertagesstätte „Regenbogenkinder“. Zusammen mit zwei Fachkräften betreuen Sie eine Gruppe von elf Jungen und sieben Mädchen im Alter von drei bis sechs Jahren. Der Gruppe stehen zwei Gruppenräume zur Verfügung, in denen ein Maltisch, eine Bauecke, eine Kinderküche als Rollenspielbereich, eine Lesecke sowie ein Tischspielbereich vorhanden sind. Im weitläufigen Garderobenbereich befinden sich die Eigentumsfächer der Kinder. Außerdem ruhen sich die Kinder am Nachmittag aus.

Leo und Holly, beide vier Jahre alt, sind seit fünf Monaten neu in der Gruppe. Beide besuchten bislang dieselbe Tagesmutter und wechselten aufgrund ihres Alters nun die Einrichtung. Besonders in den ersten Wochen spielten die beiden meist zusammen im Rollenspielbereich. Holly freundet sich schnell mit zwei anderen Mädchen an und besucht gerne die Kita. Leo wurde nun immer wieder von den Mädchen fortgeschickt: „Hier spielen nur die Mädchen“ haben sie zu ihm gesagt. Leo kann sich auch nach fünf Monaten morgens noch schwer von seinen Eltern trennen und formuliert immer wieder, dass er nicht in der Kita bleiben möchte. Leos Mutter formuliert ihre Sorge darüber, dass Leo keinen festen Spielpartner bzw. keine feste Spielpartnerin hat und ungern in die Kita geht. Leo erzählt zu Hause, dass er nur mit Holly spielen möchte, sie ihn aber nicht mehr mitspielen lässt. Leos Mutter fragt die Erzieherin, ob Leos Verhalten denn „normal“ sei. Er spiele auch zu Hause hauptsächlich Rollenspiele und interessiere sich weder für Autos noch für Dinosaurier. Ihre Kollegin – Leos Bezugserzieherin – versucht nach dem Elterngespräch Leo besser in die Gruppe zu integrieren. Immer wieder will sie Leo für den Baubereich begeistern. „Komm Leo, wir gehen zu den Jungs und bauen was Schönes“, sagt sie dann. Wenn Leo nicht im Rollenspielbereich spielen darf, tröstet sie ihn, indem sie ihm ein Buch vorliest oder zu den Mädchen sagt: „Lasst Leo auch mitspielen, die Puppenecke ist für alle da.“

Heute findet das Faschingsfest statt. Nach und nach betreten die verkleideten Kinder stolz die Gruppe. Die sieben Mädchen verkleiden sich alle als Prinzessin, Eiskönigin oder Meerjungfrau. Die Jungen verkleiden sich als Spiderman, Fußballspieler, Cowboy oder Pirat. Als Leo als Letzter den Raum betritt, sammeln sich die Kinder in der Garderobe. Leo ist als „Pippi Langstrumpf“ verkleidet. „Hä, wie siehst DU denn aus, du hast ja lange Haare.“, sagt Holly. „Leo ist ein Mädchen, Leo ist ein Mädchen“, stimmen zwei Jungs ein. Die Kinder lachen über Leos Kostüm. Daraufhin bricht Leo in Tränen aus und möchte sein Kostüm sofort ausziehen. „Papa, ich will nicht zur Faschingsparty, ich will wieder nach Hause gehen“, sagt er und klammert sich an seinem Papa fest.



Leitfragen für Sie:

- » Analysieren Sie die Situation. Worum geht es?
- » Was hat Sie berührt?
- » Welche Fragen stellen Sie sich beim Lesen des Textes?
- » Welche Wirkung hat das Handeln von Leos Bezugserzieherin?
- » Welche Wirkung hat das Handeln von Leos Peergroup?
- » Wie kann man in diesem Fall sinnvoll pädagogisch handeln?
- » Wie reagieren Sie auf die Situation am Faschingsmorgen?
- » Was können Sie als pädagogisches Team tun, Leo in seiner Rolle zu unterstützen?
- » Was braucht Leo? Was braucht die Gruppe?
- » Was können Faktoren wie Raumgestaltung und Materialbeschaffung, Erziehungspartnerschaft bewirken?
- » ...
- » ...



2. Portfolio

2.1 Portfolio: Beschreibung



Das Gender-Portfolio

Damit Kinder aller Geschlechter ihre geschlechtliche Identität ausbilden können, die möglichst frei von einschränkenden Geschlechtstypisierungen und Zuschreibungen ist, braucht es genderkompetente ErzieherInnen.

Mit Genderkompetenz sind die Bereiche
genderbezogenes Fachwissen,
genderbezogene Praxiskompetenzen,
genderbezogene Selbstkompetenzen
gemeint.

Damit Sie sich im Laufe des vierten Semesters diese Kompetenzen aneignen können, legen Sie sich für das Thema genderbewusste Pädagogik ein Portfolio an. Dies kann ein Schnellhefter oder dünner Ordner sein, in dem Sie die Materialien aus dem Unterricht abheften.

Der Ordner ist folgendermaßen gegliedert:

Allgemein: Unterrichtsmaterialien: Genderbezogenes Fachwissen

Kapitel 1: Bei sich selbst anfangen: Sensibilisierung (genderbezogene Selbstkompetenzen)

Kapitel 2: Genau hinschauen: Beobachtung und Dokumentation (genderbezogene Praxiskompetenzen)

Kapitel 3: Pädagogisch handeln: Beispiele, Methoden und Projekte (genderbezogene Praxiskompetenzen)

Für jedes Kapitel erhalten Sie eine Aufgabe. Im ersten Kapitel ist es eine 14-tägige Tagebucheintragung und Reflexion, im zweiten Kapitel ein Beobachtungsexperiment in der Praxis und im dritten Kapitel eine Angebotsgestaltung.

Für Ihren Leistungsnachweis geben Sie zum Semesterende das Portfolio ab. Die Bewertungskriterien können Sie auf Moodle einsehen.

(Krabel/Cremers, 2008, S. 11. Verfügbar unter https://www.chance-quereinstieg.de/uploads/media/Gender_Loops_Praxisbuch_01.pdf)

2.2 Portfolio: Aufgabe 1

Das Gender-Portfolio

Kapitel 1: Bei sich selbst anfangen: Sensibilisierung (genderbezogene Selbstkompetenzen)

Aufgabe

Legen Sie sich für einen bestimmten Zeitraum ein Portfolio an, in das Sie über einen Zeitraum von zwei bis drei Wochen täglich kurze geschlechterthematische Eintragungen vornehmen. Geschlechterthemen könnten sein:

- » Ereignisse aus Ihrem eigenen Privatleben (Wie erleben Sie Ihre Beziehungen zu Männern, Frauen, PartnerInnen?)
- » Erleben Sie Diskriminierung und Machtverhältnisse in diesen Beziehungen? Wenn ja, welche?
- » An welche geschlechtsbezogenen Erfahrungen erinnern Sie sich (noch)?
- » Geschlechterthemen in Medien, die Sie berühren bzw. interessant finden
- » Ereignisse aus Ihrer pädagogischen Arbeit (Situationen, die Sie in Ihrer Kindertageseinrichtung beobachtet haben, geschlechtertypisches bzw. geschlechteruntypisches Verhalten von Kindern, Eltern und KollegInnen, ein neues geschlechterbewusstes Projekt etc.)

Sie müssen keine längeren Notizen machen, je nach Ihren zeitlichen Ressourcen reichen kurze Aufzeichnungen aus. Ihre Einträge könnten beispielsweise so aussehen:

Montag: John und Jane spielen Fußball.

Dienstag: frauenfeindliche Witze nach der Arbeit in der Kneipe.

Mittwoch: Ich erinnere mich, dass mein Vater früher immer gebügelt hat etc.

Die Erfahrungen, die Sie mit neuen geschlechterbewussten Projekten in der Einrichtung machen, können gern länger ausfallen. Nach einem Zeitraum von zwei oder drei Wochen können wir die Einträge in Ihren Portfolios im Unterricht auswerten. Vielleicht haben Sie auch Fragen notiert, die Sie gern mit Ihren KommilitonInnen besprechen möchten, oder Wahrnehmungen aufgeschrieben, die Sie von den anderen ErzieherInnen gespiegelt haben möchten.

(Krabel/Cremers, 2008, S. 11. Verfügbar unter https://www.chance-quereinstieg.de/uploads/media/Gender_Loops_Praxisbuch_01.pdf)



2.3 Portfolio: Aufgabe 2

Kapitel 2: Genau hinschauen: Beobachtung und Dokumentation (genderbezogene Praxiskompetenzen)

Aufgabe: Gender-Perspektiven

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. Beantworten Sie nach eingehender Beobachtung Ihrer Praxis folgende Fragen:

Haben Kinder aller Geschlechter gleiche Chancen beim Zugang zu Räumen, Material und Angeboten?

Erhalten alle Kinder gleichermaßen die Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkräfte?

Werden Angebote so gestaltet, dass Kinder aller Geschlechter gleichermaßen angesprochen werden?

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

Werden geschlechtliche Unterschiede zwischen Kindern 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 alle Kinder 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 miteinbezogen?

Werden Angebote, Vorhaben und Projekte dokumentiert und in die Zusammenarbeit mit beiden Elternteilen eingebracht? Werden beide Elternteile gleichermaßen 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?

(Rohrmann 2008/SFBB 2010, 15. Verfügbar unter: https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Gleichstellung/Gleichstellung_beginnt_im_Kindergarten_2013.pdf)



2.4 Portfolio: Aufgabe 3

Kapitel 3: Pädagogisch handeln: Beispiele, Methoden und Projekte (genderbezogene Praxiskompetenzen)

Aufgabe:

Nachdem Sie nun Ihren Blick geschärft haben und einen möglichen Handlungsbedarf in Bezug auf die gendersensible Pädagogik in Ihrer Kita festgestellt haben, sollen Sie als letzte Aufgabe nun ein Angebot durchführen, in dem Sie diesen Handlungsbedarf aufgreifen. Dies kann die Einführung eines neuen Kinderbuches sein, es kann ebenso ein kompensatorisches Angebot für eine bestimmte Gruppe von Kindern sein oder ein spezifisches Angebot in einem Bildungsbereich wie beispielsweise Raumgestaltung, Bewegung oder Naturwissenschaften. Weitere Anregungen finden Sie auch unter https://www.chance-quereinstieg.de/uploads/media/Gender_Loops_Praxisbuch_01.pdf oder im Praxisbuch „Starke Mädchen, Starke Jungs“ von Petra Focks, das Sie im Unterricht jederzeit einsehen können.

Beschreiben und begründen Sie Ihr Angebot mit Fotografien in Ihrem Portfolio. Achten Sie darauf, folgende Punkte aufzugreifen:

- Gruppengröße und Alter der Kinder
- Begründung der Auswahl an Kindern
- pädagogischer Handlungsbedarf
- smarte Kompetenzziele
- Vorbereitung, Verlauf und Reflexion des Angebots

Schreiben Sie maximal 1 bis 2,5 Seiten dazu.

(Rohrman 2008/SFBB 2010, 15. Verfügbar unter: https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Gleichstellung/Gleichstellung_beginnt_im_Kindergarten_2013.pdf)

2.5 Portfolio: Bewertung

Bewertungskriterien Portfolio

| Bewertungskriterium | max. Punktzahl | Anmerkungen |
|---|----------------|-------------|
| Allgemein | | |
| Das Portfolio ist vollständig und zum Abgabzeitpunkt eingereicht worden. | 4 | |
| Das Portfolio ist übersichtlich und ansprechend gestaltet. | 6 | |
| Selbstkompetenz | | |
| Der/Die Studierende zeigt eine Offenheit für das Thema. | 6 | |
| Der/Die Studierende zeigt einen wertfreien Umgang mit dem Thema. | 6 | |
| Der/Die Studierende lässt in den Beschreibungen eindeutig einen Perspektivwechsel erkennen. | 6 | |
| Beobachtung | | |
| Der/Die Studierende zeigt eine differenzierte Beobachtung unter genannten Aspekten. | 6 | |
| Handlungskompetenz und Inhalt | | |
| Der/Die Studierende erkennt, dass ein Praxistransfer nötig ist. | 6 | |
| Der/Die Studierende nennt fachlichen und persönlichen Mehrwehrt der Aufgabenstellung. | 12 | |
| Der/Die Studierende formuliert einen schlüssigen Handlungsbedarf begründet auf der vorangegangenen Beobachtung. | 12 | |



| | | |
|--|----|--|
| Der/Die Studierende führt ein Angebot unter den Aspekten Bedürfnisorientierung und Kind-zentrierung durch. | 12 | |
| Der/Die Studierende formuliert smarte Kompetenzziele. | 6 | |
| Das durchgeführte Angebot ist in sich schlüssig und gemäß einer Angebotsplanung schriftlich vorbereitet, durchgeführt und reflektiert. | 15 | |
| Der/Die Studierende sammelt über die Unterrichtsmaterialien hinaus passende Dokumente für das Portfolio. | 3 | |

Bewertungsschlüssel:

| Note | 1 | | | 2 | | | 3 | | | 4 | | 5 | | | | 6 |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|
| Notenpunkte | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| BE | ≥95 | ≥90 | ≥85 | ≥80 | ≥75 | ≥70 | ≥65 | ≥60 | ≥55 | ≥50 | ≥45 | ≥36 | ≥27 | ≥18 | ≥9 | ≥0 |



Material zum Workshop: Vielfalt familiären Lebens

Fragenkatalog zur Stand-up-Übung

Haben Sie im beruflichen Umfeld Kontakt mit

- » Adoptivfamilien?
- » sogenannten Patchwork-Familien?
- » Einelternfamilien?
- » sogenannten Regenbogenfamilien?
- » Familien, bestehend aus Vater, Mutter und Kind(ern)?
- » Großeltern, die Kinder großziehen?
- » Pflegefamilien?
- » schwulen Eltern?
- » lesbischen Eltern?
- » verwitweten Eltern?
- » intergeschlechtlichen Eltern?
- » transgeschlechtlichen Eltern?
- » polyamorösen Eltern (also Eltern mit Beziehungen zu mehreren Partner*innen)?
- » Kindern, die in einer familienersetzenden Einrichtung aufwachsen?
- » Kindern, die gerne in andere (Geschlechter-)Rollen schlüpfen?
- » Kindern, die als nicht geschlechtsrollenkonform wahrgenommen werden?
- » Kindern, die sich nicht mit ihrem biologischen Geschlecht identifizieren?
- » Kindern/Jugendlichen, die sich als schwul oder lesbisch geoutet haben?
- » Kindern, die sich sowohl als Junge und Mädchen oder weder als Junge noch als Mädchen identifizieren?
- » Kindern, die sich als transgeschlechtlich identifizieren?

Reflexionsfragen:

- » Wie ging es Ihnen mit der Stand-up-Übung?
- » Was ist Ihnen aufgefallen?
- » Wie leicht ist es Ihnen gefallen, die Fragen zu beantworten?
- » Bei welchen Fragen waren Sie eher unsicher? Woran könnte das liegen?
- » Warum wissen wir über bestimmte familiäre Konstellationen und geschlechtliche Vielfalt mehr und über andere weniger?
- » Hat Sie die Geschichte Am I blue? beeinflusst?



Vortrag: Vielfalt des (familiären) Lebens



Vielfalt des (familiären) Lebens



Inhalt

- Vielfalt in Kita und Hort
- Heteronormativität
- Kinder aus Regenbogenfamilien
- Geschlechtsvariante Kinder
 - Intergeschlechtliche Kinder
 - Transgeschlechtliche Kinder
 - Kinder, die als nicht geschlechtsrollenkonform wahrgenommen werden
 - Kinder, die sich lesbisch, schwul oder bisexuell identifizieren
- Vielfalt in Kita und Hort fördern

Vielfalt in Kita und Hort

- Vorweg: Der folgende Vortrag stützt sich auf einen Artikel von Stephanie Nordt und Thomas Kugler von der Bildungsinitiative QUEERFORMAT (siehe Literaturhinweis)

Vielfalt in Kita und Hort

- Laut Familienreport 2017 kommen Kinder zunehmend nicht aus traditionellen Kleinfamilien, sondern aus ...
 - Patchworkfamilien
 - Einelternfamilien
 - Familien, in denen Eltern lesbisch, schwul, bisexuell oder transgeschlechtlich leben



Vielfalt in Kita und Hort

- Kinder, die sich in Bezug auf ihr biologisches Geschlecht, ihre Geschlechtsidentität und/oder ihr Rollenverhalten von der Mehrheit der Jungen und Mädchen unterscheiden, werden als geschlechtsvariant bezeichnet. Das umfasst ...
 - intergeschlechtliche Kinder
 - transgeschlechtliche Kinder
 - Kinder, die als nicht geschlechtsrollenkonform wahrgenommen werden

Vielfalt in Kita und Hort

- Kinder, die heute die Kita oder den Hort besuchen, werden möglicherweise später lesbisch, schwul oder bisexuell
- Oder sie erleben aktuell Verliebtheitsgefühle zu anderen Kindern desselben Geschlechts

Heteronormativität

- Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung werden heteronormativ bewertet
- Heteronormativität steht für die Annahme, es gebe nur zwei Geschlechter (eindeutig, klar unterscheidbar, unveränderbar und bzgl. einer sexuellen Orientierung aufeinander bezogen)
- Intergeschlechtliche und transgeschlechtliche Menschen gelten innerhalb dieser Logik als Problemfälle

Heteronormativität

- Männlichkeit wird höher bewertet als Weiblichkeit
- Begehren ist nur zwischen den Geschlechtergruppen vorgesehen und nicht innerhalb (Heterosexualität gilt als Norm)
- Gleichgeschlechtliche Liebe = Problemfall
- Unsere Wahrnehmung ist geprägt von der vorherrschenden heteronormativen Sichtweise



Kinder aus Regenbogenfamilien

- Werden nach wie vor nicht als gleichwertig akzeptiert
- Verbreitete Annahme: Den Kindern fehle etwas/sie hätten Schwierigkeiten damit, klare Vorstellungen von Geschlechterrollen zu entwickeln
- Diese unhinterfragte These disqualifiziert im Grunde alle Familienmodelle, die dem heteronormativen Muster nicht entsprechen (z.B. Einelternfamilie)

Kinder aus Regenbogenfamilien

- Regenbogenfamilien sind stets dem Vergleich mit klassischen Familien- und Rollenkonzepten ausgesetzt
- Kinder stehen unter dem Druck, Auskunft geben und die familiäre Konstellation rechtfertigen zu müssen
- Diskriminierungserfahrungen: Beschimpfungen, Androhung von Gewalt, Beschädigung von Eigentum, Gewaltanwendung

Kinder aus Regenbogenfamilien

- Kinder aus Regenbogenfamilien leiden darunter, wenn ihre Lebenswelt in pädagogischen Einrichtungen nicht positiv vorkommt
- Handlungsbedarf für Kitas und Horteinrichtungen: Vermittlung eines positiven Bildes familiärer Vielfalt
- Das Sichtbarmachen aller Familien ist eine Bereicherung für alle Kinder

Intergeschlechtliche Kinder

- Intergeschlechtliche Menschen werden mit Geschlechtsmerkmalen geboren, die den gängigen binären Begriffen/Bildern von weiblichen oder männlichen Körpern nicht entsprechen
- Intergeschlechtlichkeit = gesellschaftlich tabuisiertes Thema, Eltern haben Tabuisierung meist verinnerlicht



Intergeschlechtliche Kinder

- Es erfolgen kosmetische Operationen im Säuglings- oder Kindesalter zur Vereindeutigung im Sinne der Zwei-Geschlechter-Ordnung
- In neun von zehn Fällen werden weibliche Körper geformt
- Geschlechtszuweisende Operationen werden als starke Traumatisierung erlebt

Intergeschlechtliche Kinder

- Veränderung des Personenstandsgesetzes: seit November 2013 ist es möglich, den Geschlechtseintrag offen zu lassen
- 10.11.2017: Verfassungsgericht fordert drittes Geschlecht im Geburtsregister (Vorschlag: ‚inter/divers‘)
- Neuregelung bis 31.12.2018 vereinbart

Intergeschlechtliche Kinder

- Bedeutsam: Offenheit und Wertschätzung für aufgeklärte Eltern, die ein intergeschlechtliches Kind anmelden
- Bedeutsam: Erziehungsumgebung, die Raum für selbstbestimmte Entwicklung von Kindern lässt
- Bedeutsam: Akzeptanz, dass Kinder sich gleichzeitig als Mädchen und Junge oder weder als Mädchen noch als Junge verstehen (Selbstbezeichnung respektieren)

Transgeschlechtliche Kinder

- Innere Gewissheit, weiblich oder männlich zu sein, ist nicht in Übereinstimmung mit biologischem Geschlecht
- Transfrauen: Frauen mit weiblicher Geschlechtsidentität, die in männlichem Körper geboren wurden
- Analog: Transmänner



Transgeschlechtliche Kinder

- Transgeschlechtlichkeit tritt schon im frühen Kindesalter auf
- In Studie (aus 2015) des Deutschen Jugendinstituts sagten 28 Prozent der knapp 300 befragten trans* bzw. gender*diversen Jugendlichen, sie hätten ‚schon immer‘ gewusst, dass ihr biologisches Geschlecht nicht zu ihrem psychischen Geschlecht passe

Transgeschlechtliche Kinder

- Bedeutung von Sachinformationen
- Ist keine Frage der Wahl oder Erziehung
- Transgeschlechtlichkeit: autonomer, innerpsychischer Prozess
- Empfehlung: Transgeschlechtliche Kinder ernst nehmen, respektieren, in Auseinandersetzung mit Identitätsfragen unterstützen
- Sensible Begleitung und Schutz vor Anfeindungen

Kinder, die als nicht geschlechtsrollenkonform wahrgenommen werden

- UNESCO-Bericht (aus 2011) verweist darauf, dass „oft schon auf dem Spielplatz der Grundschule Jungen, die von anderen für zu feminin und unmännlich gehalten werden, oder junge Mädchen, die als Tomboys gelten, Hänseleien aushalten müssen und manchmal aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbildes und Verhaltens die ersten Prügel bekommen, weil ihre Erscheinung und ihr Verhalten als Bruch mit der heteronormativen Geschlechtsidentität empfunden werden.“

Kinder, die als nicht geschlechtsrollenkonform wahrgenommen werden

- Frühe Zurechtweisung bei ‚Regelverstößen‘
- Aber auch: entwickeln Stärke über ihr Tun
- Oder: werden zu geschlechtsuntypischen Rollenmodellen
- Notwendig: Freiräume schaffen
- Notwendig: individuelle Interessen und Fähigkeiten jenseits von Geschlechterklischees fördern



Kinder, die sich lesbisch, schwul oder bisexuell identifizieren

- Etwa 10 Prozent aller Jugendlichen haben gleichgeschlechtliche Empfindungen
- Studie des DJI (2015) verweist darauf, dass ca. 16 Prozent der Jugendlichen angeben, von ihren Gefühlen ‚schon immer‘ gewusst zu haben
- Aus Angst vor Ablehnung und Ausgrenzung geben sich die Kinder und Jugendlichen oft nicht als lesbisch, schwul oder bisexuell zu erkennen

Kinder, die sich lesbisch, schwul oder bisexuell identifizieren

- Wichtig: in Kita und Hort Erfahrungen mit positiver Bewertung gleichgeschlechtlicher Liebe sammeln zu können, die der allgegenwärtigen Abwertung etwas entgegen setzt
- Notwendig: inklusive pädagogische Praxis, die Ausgrenzungen wahrnimmt und ihnen entgegentritt, Vielfalt wertschätzt und fördert

Vielfalt in Kita und Hort fördern

- Eine wertschätzende auf Gleichwertigkeit fußende Thematisierung von vielfältigen Familienformen, Lebensweisen, Geschlechterrollen und -identitäten tut allen gut
- Durch frühe positive Vermittlung von unterschiedlichen Lebenswelten bekommen Kinder die Chance, einen sicheren Umgang mit Vielfalt zu erlernen

Lassen Sie uns die
Vielfalt des (familiären) Lebens
anerkennen und sichtbar machen!



Quellen

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2017). Familienreport 2017. Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin.

Nordt, Stephanie/Kugler, Thomas (2018). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. In: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT im Rahmen der Initiative ‚Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt‘ (Hg.). Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik, Berlin, S. 16-25.

Kugler, Thomas (2018). Geschlechtervielfalt in der Kita: Inklusives pädagogisches Handeln am Beispiel Transgeschlechtlichkeit und Intergeschlechtlichkeit. In: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT im Rahmen der Initiative ‚Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt‘ (Hg.). Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik, Berlin, S. 50-71.

Vielen
Dank!

Das Projekt wird im Rahmen
des ESF Bundesprogramms
„Quereinstieg Männer und Frauen in Kitas
durch das Bundesministerium für Familie,
Senioren, Frauen und Jugend
und den Europäischen Sozialfonds gefördert.

Vielfalt in meinem persönlichen Erleben

| Aspekte von Vielfalt | Inwieweit bin ich in folgenden Familienkonstellationen aufgewachsen bzw. waren diese selbstverständlicher Bestandteil meines Lebens? Hatte ich zu Menschen bzw. Gruppen von Menschen in Bezug auf diesen Vielfaltsaspekt in meiner Kindheit/frühen Jugend Kontakt? | Falls ja, in welcher Form? | Welche Botschaften erhielt ich über diese Menschen bzw. Gruppen von Menschen? Was galt als ‚normal‘, war akzeptiert oder erwünscht? Was war ‚unnormal‘, wurde abgelehnt? | Von wem habe ich diese Botschaften mitbekommen? Welchen Quellen (Bücher, Social Media etc.) habe ich diese Botschaften entnommen? |
|---|--|----------------------------|--|---|
| Einelternfamilien | | | | |
| Sogenannte Patchwork-Familien | | | | |
| Sogenannte Regenbogenfamilien | | | | |
| Pflegefamilien | | | | |
| Adoptivfamilien | | | | |
| Familien bestehend aus Mutter, Vater, Kind(ern) | | | | |
| Großeltern, die Kinder großziehen | | | | |
| Kinder, die in einer familienersetzenden Einrichtung aufwachsen | | | | |
| Lesbische Menschen | | | | |
| Schwule Menschen | | | | |
| Bisexuelle Menschen | | | | |



| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Polyamoröse Menschen | | | | |
| Transgeschlechtliche Menschen | | | | |
| Intergeschlechtliche Menschen | | | | |
| Menschen, die als nicht geschlechtsrollenkonform wahrgenommen werden | | | | |
| Verwitwete Menschen | | | | |

Arbeitsauftrag:

1. Beantworten Sie zunächst für sich die oben stehenden Fragen. (15 Minuten)
2. Tauschen Sie sich in Ihrer Kleingruppe über Ihre Ergebnisse aus. (30 Minuten)
 - » Teilen Sie nur, was Sie teilen möchten!
 - » Berichten Sie einander von den Erfahrungen, die Sie besonders interessant finden.
 - » Gibt es unter den oben genannten Vielfalts-Aspekten welche, zu denen es in Ihrer Gruppe insgesamt mehr bzw. weniger persönliche Erfahrungen gab?
 - » Wenn ja, welche sind das?
 - » Womit könnte dies zu tun haben?
 - » Haben Sie Botschaften über Gruppen erfahren, zu denen Sie keinen Kontakt hatten?
 - » Welchen Einfluss hatten Ihre Erfahrungen bzw. die erhaltenen Botschaften auf Sie?
 - » Welche Einflüsse wirken bis heute auf Ihren Umgang mit bestimmten Vielfalts-Aspekten ein?
 - » Fallen Ihnen spätere Erlebnisse ein, aufgrund derer Sie Bilder oder Prägungen bewusst hinterfragt und verändert haben?
 - » Gibt es unter den oben genannten Vielfalts-Aspekten welche, zu denen es Ihnen eher schwer fällt zu sprechen, Menschen(-Gruppen), denen gegenüber Sie unsicher oder befangen sind?

Material zum Workshop: Bücher, die Kinder stark machen

Vortrag: Bücher, die Kinder stark machen



Inhalt

- Grundlegendes zu Kinderbüchern
- Begriffliches: Geschlecht und Sozialisation
- Begriffliches: Stereotype
- Geschlechterstereotype
- Geschlechterbilder in Kinderbüchern
- Heteronormativität in Kinderbüchern
- Kinder brauchen Bücher
- Bücher, die Kinder stark machen



Grundlegendes zu Kinderbüchern

- Kinder bauen bereits früh eine Beziehung zu Büchern auf, freunden sich mit Figuren aus Geschichten geradezu an
- Bücher = Impulsgeber/schriftliche Quellen zur Übermittlung von Traditionen, Kultur und Wissen
- Illustrationen spielen große Rolle, dominieren über Text bzw. erzählen Geschichten

Geschlecht und Sozialisation

- Sex = biologisches Geschlecht
- Gender = soziales Geschlecht
- Geschlecht als Strukturprinzip der Gesellschaft
- Omnipräsenz der Zweigeschlechtlichkeit

Geschlecht und Sozialisation

- Geschlecht wird zugeschrieben: soziale Orte, Aufgabengebiete, Zuständigkeitsbereiche
- Gesellschaft stellt Geschlechtern spezifische stereotype Rollenbilder zur Verfügung, um sich zu orientieren, zu identifizieren und/oder abzugrenzen

Geschlecht und Sozialisation

- Doing Gender: Differenzen der Geschlechter sind gesellschaftlich vorgegeben, zugleich werden sie permanent hergestellt, bestätigt, variiert und ggf. geändert – sie stehen im Verhältnis zu anderen Heterogenitätsfaktoren wie z.B. Alter, Hautfarbe, Familiensprache o.ä.
- Die Prozesse des ‚Doing Gender‘ spielen von Kindheit an eine große Rolle



Geschlecht und Sozialisation

- Kinder lernen durch deren Modellfunktion von Erwachsenen und setzen sich unbewusst mit Geschlechterverhältnissen (und anderen Heterogenitätsfaktoren) auseinander
 - Welche Aufgaben übernehmen Frauen/Männer?
 - Wo halten sich Frauen/Männer auf?
 - Wie bewegen sie sich? Wie sprechen sie?
 - Was wird von Mädchen/Jungen erwartet?

Geschlecht und Sozialisation

- Medien gelten bei der Vermittlung von Geschlechterstereotypen als eigenständige Sozialisationsinstanz
- Medien liefern Modelle, zeigen auf, was angemessen ist und was nicht (Geschlechterrollenerwartung)
- Bilderbücher gehören zu Massenmedien (bedeutsam zwischen 2,5 und 7 Jahren)
- Medien = gesellschaftliche ‚Miterzieher*innen‘



Stereotype

- Stereotype stellen verbreitete und allgemeine Annahmen über die relevanten Eigenschaften einer Personengruppe dar (Kategorisierungsprozess)
- Im Sinne der Alltagsbewältigung tragen Stereotype zu Ordnung und Übersichtlichkeit bei

Stereotype

- Stereotype = Einfluss auf Wahrnehmung
- Filterfunktion: Auswahl passender/konsistenter Informationen, Verdrängung unpassender/nicht konsistenter Informationen
- Stereotype sind nicht wertfrei (Stichwort: ‚Höherbewertung des Männlichen‘)



Geschlechterstereotype

- Stereotype von Männlichkeit:
 - unerschrocken, abenteuerlustig, kräftig, robust, Respekt einflößend, scharfsinnig, aggressiv, dominant, unabhängig
- Stereotype von Weiblichkeit:
 - weichherzig, feinfühlig, empfindsam, ängstlich, herzlich, geschwätzig, liebevoll, träumerisch, unterwürfig

Geschlechterbilder in Kinderbüchern

- Jungen sind häufiger aktiv
- Mädchen sind häufiger passiv
- Jungen werden eher in abenteuerlichen Rollen dargestellt
- Mädchen werden eher für Schönheit bewundert
- Mädchen werden eher als isoliert dargestellt, Jungen als kameradschaftlich

Geschlechterbilder in Kinderbüchern

- Arbeiten, die gefährlich sind oder körperlichen Einsatz verlangen, werden von Männern verrichtet
- Männliche Figuren üben selten fürsorgliche Tätigkeiten aus
- Wenn Männer fürsorglich gezeigt werden, sind sie weiß und gehören der Mittelschicht an

Geschlechterbilder in Kinderbüchern

- Frauen werden eher kleinen Kindern zugeordnet und haben die Mutterrolle inne
- Mädchen/Frauen sind meist durch schmückende Accessoires gekennzeichnet (Kettchen, Frisur o.ä.)



Heteronormativität in Kinderbüchern

- Die heteronormative Sichtweise wird in Bilderbüchern tradiert
- Schwule, lesbische, bisexuelle, trans*- oder intergeschlechtliche Personen werden meist entweder gar nicht oder lediglich in Abweichung und damit als indirekte Bestätigung der Norm dargestellt

Kinder brauchen Bücher

- Bilderbücher *können* Kinder in ihrer Identitätsentwicklung und Selbstbestimmung unterstützen, Werte und Normen vermitteln
- Es existieren wenige Kinderbücher, die traditionelle Rollenbilder aufbrechen und die Vielfalt der Gesellschaft zum Thema haben
- Das ‚perfekte‘ Bilderbuch gibt es nicht

Bücher, die Kinder stark machen

- Bücher, in denen sich Mädchen und Jungen mit Themen rund ums Mädchen- und Junge-Werden oder -Sein beschäftigen
- Bücher, in denen unterschiedliche Seiten von Mädchen und Jungen gezeigt werden, z.B. abenteuerlustige Mädchen, schüchterne Jungen
- Bücher, die die Handlungsspielräume aller Geschlechter erweitern

Bücher, die Kinder stark machen

- Bücher, in denen Mütter fürsorglich, umsorgend und gleichzeitig leistungsorientiert und erfolgreich (im Beruf) sind
- Bücher, in denen Väter fürsorglich und umsorgend sind und ggf. alternative Lebensentwürfe (bspw. als Hausmann) verfolgen
- Bücher, die die Vielfalt des (familiären) Lebens abbilden



Bücher, die Kinder stark machen? – Lassen Sie uns auf die Suche gehen!

Literatur

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.) (2014). Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Berlin.
- Burghardt, Lars/Klenk, Florian Cristobal (2016). Geschlechterdarstellung in Bilderbüchern – eine empirische Analyse. In: Gender 3, S. 61-80.
- Focks, Petra (2016). Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita. Freiburg im Breisgau/Wien.
- Grigat, Marika (2009). Rollenbilder in Bilderbüchern. Bachelorarbeit. Hochschule Neubrandenburg. [online] http://digibib.hs-nb.de/file/dbhsnb_derivate_0000000287/Bachelorarbeit-Grigat-2009.pdf (letzter Zugriff 28.09.2017).
- Nordt, Stephanie/Kugler, Thomas (2018). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. In: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT im Rahmen der Initiative ‚Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt‘ (Hg.). Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik, S. 16-25.
- Nordt, Stephanie/Kugler, Thomas (2018). Pädagogische Materialien für die Kita-Praxis. In: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT im Rahmen der Initiative ‚Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt‘ (Hg.). Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik, S. 116-127. Ben.





Kinderbuchanalyse zu Geschlechterrollen im Bilderbuch

Arbeitsaufgabe:

Bitte lesen Sie das vorliegende Kinderbuch zunächst aufmerksam durch.
Diskutieren Sie in der Kleingruppe folgende Fragen, um das Buch anschließend im Plenum kurz vorzustellen:

- » Wovon handelt das Buch? Geben Sie Thema und Inhalt des Buchs kurz wieder.
- » Welche Rolle spielen klassische Geschlechterrollen und -zuständigkeiten?
- » Werden Reaktionen der Umwelt auf Verhalten, das als nicht geschlechtsrollenkonform wahrgenommen wird, thematisiert? Wenn ja, welche?
- » Was erfahren wir über Gefühle? Wie geht es den beteiligten Personen?
- » Wie würden Sie dieses Buch in der Arbeit mit Kindern einsetzen?

Kinderbuchanalyse zu Familienformen im Bilderbuch

Arbeitsaufgabe

Bitte lesen Sie das vorliegende Kinderbuch zunächst aufmerksam durch.
Diskutieren Sie in der Kleingruppe folgende Fragen, um das Buch anschließend im Plenum kurz vorzustellen:

- » Wovon handelt das Buch? Geben Sie Thema und Inhalt des Buches kurz wieder.
- » Welche Lebensformen und Familienmodelle kommen in dem Buch vor?
- » Welche Rolle spielen klassische Geschlechterrollen? Wer ist für was zuständig?
- » Werden Reaktionen der Umwelt auf verschiedene Familienformen dargestellt? Wenn ja, welche?
- » Was erfahren wir über Gefühle? Wie geht es den beteiligten Personen?
- » Wie würden Sie dieses Buch in der Arbeit mit Kindern einsetzen?

Spurensuche – Für die Auswahl und Analyse von Kinderbüchern in den Praxiseinrichtungen

Kinder, Mädchen und Jungen

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

2. Stellen Sie sich im Hinblick auf die Bilderbücher Ihrer Einrichtung folgende Fragen:

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



3. Gibt es in Ihrer Einrichtung Bilderbücher, in denen unterschiedliche Seiten von Jungen gezeigt werden, in denen Jungen also bspw. stark, cool, frech, übermütig, abenteuerlustig und ängstlich, traurig, zurückgezogen, kuschelig sind?
4. Gibt es in Ihrer Einrichtung Bilderbücher, in denen die Hauptfigur ein Junge ist, der vor allem ängstliche und/oder traurige und/oder zurückgezogene und/oder ‚schwache‘ Seiten zeigt?
5. Gibt es in Ihrer Einrichtung Bilderbücher, in denen unterschiedliche Seiten von Mädchen gezeigt werden, in den Mädchen also bspw. stark, cool, frech, übermütig, abenteuerlustig und ängstlich, traurig, zurückgezogen, kuschelig sind?
6. Gibt es in Ihrer Einrichtung Bilderbücher, in denen starke Mädchen aufregende Abenteuer erleben und/oder ihre Interessen auch gegen den Willen der Eltern oder anderer erwachsener Bezugspersonen durchsetzen?
7. Gibt es in Ihrer Einrichtung Bilderbücher, in denen trans- oder intergeschlechtliche Kinder dargestellt werden?

Mütter, Väter und Familien

1. Gibt es Bilderbücher in Ihrer Einrichtung, in denen Mütter fürsorglich, umsorgend und leistungsorientiert, erfolgreich (im Beruf) sind?
2. Gibt es Bilderbücher in Ihrer Einrichtung, in denen Väter alternative oder auch durch Arbeitslosigkeit gekennzeichnete Lebensentwürfe verfolgen oder fürsorgliche Tätigkeiten übernehmen?
3. Gibt es Bilderbücher in Ihrer Einrichtung, in denen die (gute) Beziehung zwischen Vätern und ihren Söhnen im Vordergrund steht?
4. Gibt es Bilderbücher in Ihrer Einrichtung, in denen die (gute) Beziehung zwischen Vätern und ihren Töchtern im Vordergrund steht?
5. Gibt es Bilderbücher in Ihrer Einrichtung, in denen alternative Familienmodelle repräsentiert werden?
 - » Dies können z.B. Patchworkfamilien sein: alleinerziehende Mütter oder Väter mit ihren Kindern, geschiedene oder verwitwete Mütter oder Väter, die sich wieder neu ‚verpartnern‘ und deren Kinder sich mit dem neuen Stiefvater oder der neuen Stiefmutter und/oder mit neuen Geschwistern auseinandersetzen müssen.
 - » Das können z.B. Familien mit lesbischen, schwulen oder transgeschlechtlichen Eltern sein.



Märchen

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

Dies können sein:

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

Quelle: Krabel, Jens/Cremers, Michael/Dietrich, Anette (2014). Checkliste zur Bestandsaufnahme von Geschlechterbildern in Kinderbüchern. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hg.). Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten – Forschungsergebnisse und Praxisempfehlungen. Berlin, S. 64-69.

Bücher, die Kinder stark machen – Einige Empfehlungen

Bücher, die Kindern nicht die klassischen Geschlechterrollen zuschreiben

Mutter, Vater, Kind

Eigentlich wollte Line Malte heiraten. Das ist längst abgemacht. Aber bei Malte soll sie immer nur kochen. Wo sie doch viel lieber Cowboy sein will. Daniel sagt, das geht beides. Man kann Mutter sein und trotzdem Cowboy. Auf die Kinder muss dann eben der Vater aufpassen. Ob Line nicht vielleicht doch besser Daniel heiratet?

Boie, Kirsten/Knorr, Peter (1994). Mutter, Vater, Kind. Hamburg.

Prinzessin Isabella

So schön ist es gar nicht, Prinzessin zu sein. Isabella, jüngste von drei Schwestern, war es jedenfalls leid, immer nur in feinen Kleidern und mit einer Krone auf dem Kopf herumzulaufen. Wie sollte man damit auf Bäume klettern!

Funke, Cornelia/Mayer, Kerstin (1997). Prinzessin Isabella. Hamburg.

Paul und die Puppen

Paul trifft immer ins Tor. Er ist ein echt guter Fußballer. ‚He, Paul, pass ihn zu mir!‘, rufen die anderen Jungs. Aber das nervt langsam. Heute will er nicht kicken. Heute will er lieber drinnen bleiben und mit den Mädchen spielen.

Lindenbaum, Pija (2008). Paul und die Puppen. Weinheim/Basel. (vergriffen)



Der Junge im Rock

„Du siehst aus wie ein Mädchen“, „Das ist falsch, was du anhast“, rufen ihm die Kinder in der neuen Kita zu. Sie grenzen ihn aus, hänseln ihn. Jungs tragen keine Röcke. Jungs tragen dunkle Farben, Power-Ranger-T-Shirts und spielen mit Baggern.

Brichzin, Kerstin (2018). Der Junge im Rock. Richtenberg.

Ole unsichtbar

Jedes Mal, wenn Mannschaften gewählt werden, bleibt Ole als Letzter übrig und in der Mittagspause will niemand neben ihm sitzen. Dabei hätte Ole so gerne einen Freund! Wann immer er kann, malt er die schönsten Bilder von wilden Drachen und starken Superhelden, die überall Freunde finden. Und dann kommt eines Tages Kim in seine Kindergartengruppe. Und mit Kim wird endlich alles anders.

Ludwig, Trudy/Barton, Patrice (2014). Ole unsichtbar. Münster.

Echte Kerle

Zwei Brüder tauschen sich abends im Bett über Mädchen aus: Mädchen sind langweilig, kämmen den ganzen Tag ihre Puppen, machen sich vor Angst ins Nachthemd ... und glauben doch tatsächlich an Gespenster!!! Plötzlich müssen die beiden dringend Pipi machen, finden ihr Bett auf dem Rückweg nicht mehr und landen schließlich beim friedlich schlafenden Schwesterchen, das keineswegs von Gespenstern träumt.

Olten, Manuela (2003). Echte Kerle. Weinheim/Basel.

Ab heute sind wir cool

Ab heute sind Leo und Mug cool! Wie das geht? Weiß doch jeder! Sonnenbrille auf die Nase setzen natürlich. Krachmusik aufdrehen, dass die Wände wackeln. Und sich bloß nicht gut benehmen! Doch das ist alles ganz schön anstrengend ...

Opel-Götz, Susann (2007). Ab heute sind wir cool. Hamburg.

Traum-Berufe

Lisa sitzt über ihren Hausaufgaben. Einen Aufsatz zum Thema ‚Was sie einmal werden möchte‘ soll sie schreiben. Doch es wollen ihr partout keine spannenden Berufe einfallen. Ihr kleiner Bruder Philip und seine Freundin Adila eilen zu Hilfe und überlegen begeistert mit. Zusammen entwickeln die Kinder jede Menge Ideen, Wünsche und Träume rund um die Themen ‚Arbeit‘ und ‚Berufe‘. Erhältlich in italienischer, türkischer, portugiesischer, polnischer und russischer Sprache mit deutscher Übersetzung.

Schmitz-Weicht, Cai/Schmitz, Ka (2014). Traum-Berufe. Berlin.



Untypische Märchen

Prinzessin Pfiffigunde

Alle Welt erwartet, dass eine Märchenprinzessin den Märchenprinzen heiratet. Doch Prinzessin Pfiffigunde hat überhaupt keine Lust aufs Heiraten. Um sich der lästigen Bewerber um ihre Hand zu erwehren, greift sie zu einem bewährten Mittel: Sie stellt ihnen knifflige Aufgaben. Doch die allerkniffligste Aufgabe muss sie schließlich selbst lösen ...

Cole, Babette (2005). Prinzessin Pfiffigunde. Hamburg.

Prinzessin Rosamund, die Starke

Rosamund ist anders als die meisten Prinzessinnen. Sie fürchtet sich vor nichts und niemandem und hat natürlich auch ihre eigenen Vorstellungen von dem Prinzen, den sie einmal heiraten soll. Und vor allem davon, wie sie den Richtigen findet, denn Rosamund ist nicht bereit, sich irgendeinen Hanswurst zu nehmen.

Waddell, Martin/Benson, Patrick (2007). Prinzessin Rosamund, die Starke. Oldenburg.

König & König

Es war einmal ein Kronprinz, der wollte einfach nicht heiraten. Aber das ging natürlich nicht. Wenn aus einem Kronprinz ein König werden soll, muss er verheiratet sein. Und so machte sich die alte Königin, die endlich in Pension gehen wollte, auf die Suche nach jemandem, der zu ihrem Sohn passte ...

De Haan, Linda/Nijland, Stern (2009). König & König. Hildesheim.

Prinzessin Pompeline traut sich

Eines schönen Morgens flattert eine Schar kichernder Zofen ins Schlafgemach der schönen Prinzessin Pompeline und ruft: ‚Aufwachen, königliche Hoheit! Heute ist ein besonderer Tag!‘ So beginnt – ganz klassisches Märchen – eine Bildergeschichte um ein starkes Mädchen, die kurz darauf eine recht überraschende Wendung nimmt.

Minne, Brigitte/Chielens, Trui (2017). Prinzessin Pompeline traut sich. Heidelberg.

Bücher über familiäre Vielfalt

Alles Familie! Vom Kind der neuen Freundin vom Bruder von Papas früherer Frau und anderen Verwandten

Jeder kennt die sogenannte Bilderbuchfamilie, bestehend aus Mama, Papa und Kind(ern). Daneben gibt es aber auch viele weitere Formen des Familienlebens. Sie alle sind hier versammelt.

Maxeiner, Alexandra/Kuhl, Anke (2013). Alles Familie! Vom Kind der neuen Freundin vom Bruder von Papas früherer Frau und anderen Verwandten. Berlin.



Zwei Papas für Tango

Die Pinguine Roy und Silo leben im Zoo von New York und geben ihren Pflegern einiges Kopfzerbrechen auf, denn die beiden Jungs interessieren sich einfach nicht für Pinguinmädchen, sondern stecken immer nur zu zweit zusammen. Als sie getrennt werden, ist die Trauer groß. Da das keiner mit ansehen kann, kommen sie wieder zusammen in ein Gehege. Die beiden Jungs bauen zusammen ein Nest und beginnen mangels eines Eis einen Stein auszubrüten. Die Pfleger schieben ihnen ein echtes Pinguin-Ei unter. Heraus schlüpft Tango – und die Familie ist komplett. Keine Familie wie jede andere, aber eine glückliche.

Schreiber Wicke, Edith/Holland, Carola (2006). Zwei Papas für Tango. Stuttgart/Wien.

Mommy, Mama, and Me

Ein sehr liebevolles erstes Bilderbuch über den Alltag eines Kleinkindes in einer Familie mit zwei Müttern.

Newman, Leslea (2009). Mommy, Mama, and Me. New York.

Daddy, Papa, and Me

Ein sehr liebevolles erstes Bilderbuch über den Alltag eines Kleinkindes in einer Familie mit zwei Vätern.

Newman, Leslea (2009). Daddy, Papa, and Me. New York.

Keine Angst in Andersrum

Mit viel Witz werden in diesem Buch überkommene Rollenbilder und Vorurteile gegenüber gleichgeschlechtlichen Partnerschaften aufgebrochen. Ein kindgerechtes Plädoyer für Toleranz, Vielfalt und ein respektvolles Miteinander!

Jones, Olivia (2015). Keine Angst in Andersrum. Berlin.

Wie Lotta geboren wurde

Lottas Papa heißt Tobias, er hat ein glückliches Leben, Freundinnen und Freunde und er möchte ein Kind. Und wie Lotta in seinem Bauch wachsen kann, ist gar nicht so kompliziert, wie manche Erwachsene denken.

Ein tolles Buch für alle, die Geschlecht nicht nur zweidimensional und Familie nicht nur als Mama-Papa-Kind denken wollen. Und eines der ersten – oder das erste? – deutschsprachigen Bilderbücher, das Transgeschlechtlichkeit thematisiert.

Schmitz-Wicht, Cai/Schmitz, Ka (2013). Wie Lotta geboren wurde. Berlin.

Mit dir sind wir eine Familie

„Erzählt noch mal, wie ich zu euch kam!“, bittet die kleine Lisa ihre Eltern. Denn ihre Geschichte ist eine besondere Geschichte. Lisa wurde von ihren Eltern adoptiert. Gefühlvoll und optimistisch erzählt Anette Hildebrandt eine Adoptionsgeschichte, in der auch zur Sprache kommt, wie es zur Adoption kam und warum die leibliche Mutter Lisa nicht behalten konnte.

Hildebrandt, Anette/Kunert, Almud (2008). Mit dir sind wir eine Familie. Ravensburg. (vergriffen)



Esst ihr Raupen oder Gras?

Mikolaj, Mara, Yasemin, Lenny und Tariq wollen gerade im Hof Verstecken spielen, als sie plötzlich Stimmen hören. Im Gebüsch entdecken sie zwei kleine Elfen, die lauthals streiten. Wie eine echte Menschenfamilie aussieht, ist die verzwickte Frage. Die Kinder sollen helfen, diese richtig zu beantworten. Aber was soll das denn sein: eine echte Familie? Ein Buch übers Streiten, Zuhören und natürlich über Familien in deutscher und türkischer Sprache!

Schmitz-Weicht, Cai/Schmitz, Ka/Dogan, Kemal (2016). Esst ihr Gras oder Raupen? Deutsch-Türkisch. Ein Buch über Familien, übers Streiten und Zuhören. Berlin.

Das große Buch der Familien

Früher bestand eine typische Familie aus Vater, Mutter, Kindern, vielleicht noch einem Hund oder einer Katze. Alle lebten in einem Haus mit Garten. So zumindest wurde es in den Kinderbüchern dargestellt. Heute gibt es Familien in allen Größen und Formen. Manche Kinder leben nur mit ihrem Papa zusammen oder mit ihren Großeltern. Familien leben in großen Häusern oder in winzigen Wohnungen. Manche fahren in den Ferien weit weg, andere machen Urlaub zu Hause. Ein facettenreicher Überblick über die Vielfaltigkeit unserer Gesellschaft.

Hoffman, Mary/Asquith, Ros (2010). Du gehörst dazu. Das große Buch der Familien. Düsseldorf.

Mama & Papa, sagt es mir, wo komm' ich nur wirklich her?

Das kleine Lila ist das Kind von Mama Gelb und Papa Grün. Eines Tages fragt sich das Kind jedoch, weshalb es so anders als seine Eltern aussieht, und ruft es laut heraus: ‚Mama und Papa, sagt es mir, wo komm ich nur wirklich her?‘ Die Eltern schließen ihr Kind bei diesem brisanten Thema in ihre Arme und klären liebevoll über den Adoptionshintergrund ihres kleinen Lilas auf: darüber, dass es noch zwei weitere Eltern hat, nämlich Papa Blau und Mama Rot. Diese beiden Eltern konnten es damals nicht ausreichend versorgen, weshalb Lila als Baby zu Mama Gelb und Papa Grün kam, die sich schon lange nach einem Kind gesehnt hatten, aber leider kein eigenes bekamen. Und von diesem Tag an sind das kleine Lila, Mama Gelb und Papa Grün eine vollständige Familie und sehr glücklich.

Zacharias-Hellweg, Judith (2017). Mama & Papa, sagt es mir, wo komm' ich nur wirklich her? Nonnenhorn.

Bücher, die vom Umgang mit starken Gefühlen handeln

Knut hat Wut

Plötzlich will Knuts Feuerwehrauto nicht mehr fahren. Knut kriegt Wut! Er schreit, tobt, wirft mit Spielsachen nach seinem allerbesten Freund, dem Kater Grizzly. Als die Wut weg ist, ist auch Grizzly verschwunden. Was nun? Und was tun, wenn die Wut wieder kommt?

Schreiber-Wicke, Edith/Holand, Carola (2014). Knut hat Wut. Stuttgart.

Wenn Lisa wütend ist

Wenn Lisa wütend ist, würde sie am liebsten alle auf den Mond schießen. Ein Bilderbuch über ein starkes Gefühl und wie man damit umgehen kann.

Olten, Manuela/Janisch, Heinz (2015). Wenn Lisa wütend ist. Weinheim/Basel.

Literatur

Koordinationsstelle Männer in Kitas (Hg.) (2013): Mehr Männer in Kitas. Analysen, Erfahrungen, Strategien. Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten – Handreichung für die Praxis 8. Bilderbuchempfehlungen zum Thema: Kinder, Mädchen und Jungen im Bilderbuch. Berlin.

Gérard Leitz: *Unterschiedliche Lebensrealitäten*. [online]:

<http://socius.diebildungspartner.de/unterschiedliche-lebensrealitaeten/> (letzter Zugriff 23.08.2018).

Material zum Fachtag: Gender in der Arbeit

Fachtag „Gender“ im BBZ Mölln

„Ursache und Folgen des Generalverdachts?“

Warum werden Männer in Kitas mit sexueller Gewalt an Kindern in Verbindung gebracht?“

Vortragender: **Michael Drogand-Strud**

Der Vortrag für die Quereinsteiger*innen und Leitungsfachkräfte zum Fachtag „Gender“ begann mit einer Definition des zentralen Begriffs „Gender“ als das soziale, kulturell hergestellte Geschlecht, das Menschen in Kategorien von männlich/weiblich zuordnet und dessen Zuschreibungen sich angeblich aus dem biologischen Geschlecht ableiten.

Um die Wirkungsweise von Gender zu dokumentieren wurde im Vortrag an einem Beispiel aus der Berufsbekleidung mit Hilfe der Methode des „Köpfe-tauschens“ ein Beispiel dafür gegeben, wie Geschlecht über den Körper inszeniert wird.

Eine zentrale Botschaft besteht dabei darin, dass unser Blick auf Frauen und Männer in untypischen Posen zwei unterschiedliche Dinge deutlich macht: Frauenköpfe wirken in beinahe jeder Situation „normal“ – meint: angemessen und glaubhaft; Männerköpfe auf Frauenposen wirken dagegen oft ‚komisch‘, ungewohnt und werden mit Vokabeln wie „schwul“ und „verdreht“ bezeichnet. Dieser Blick offenbart eine Abwertung weiblich zugeordneter Posen, die wenig oder kaum sichtbar werden, wenn hier Frauen identifiziert werden, deren Abwertung aber genau dann sichtbar wird, wenn es sich um Männerköpfe handelt. Die Abwertung von Weiblichkeit entsteht also im Blick des Betrachters und der Betrachterin und zeigt die individuelle Verwobenheit in den Normalitätsstrukturen zweigeschlechtlicher Hierarchie.



Beispiel aus der Übung „Köpfe tauschen“ anhand von Berufsbekleidung



Der Vortrag setzte fort mit der Verdeutlichung der Frage von Zweigeschlechtlichkeit bei Neugeborenen in der Frage nach dem Geschlecht und rekurrierte auf Ergebnisse von Reaktionstests Erwachsener in Bezug auf kindliche Lebensäußerungen. Die Dramatisierung von Geschlechterunterschieden der Kinder sowohl in der frühen Kindheit bis zum Hortalter wurde anhand von Kleidung, Spielzeug, Farben sowie den Veröffentlichungen des Pons-Schulbuchverlages für Grundschul Kinder thematisiert und kritisiert. Im Folgenden zeigte der Vortrag die forcierte Übereinstimmung von „Sex“ und „Gender“ und die Sanktionierungen eines offenbar „un- typischen“ oder „gegengeschlechtlichen“ Verhaltens in der öffentlichen Wahrnehmung und Alltagssprache auf. Am Beispiel von Nils Pickert (s. Emma) wurde die Dramatik eines Normalitäts- verhaltens und seiner

Abweichungen im öffentlichen Blick konkretisiert.

Diese Einführung in den Fachtag „Gender“ und das Thema „Generalverdacht“ endete mit dem Hinweis auf die Bedeutung einer sog. „Gender- pädagogik“ als Antwort auf die dargestellten zweigeschlechtlichen und heteronormativen Grundstrukturen unserer Gesellschaft:

Eine so verstandene Geschlechterbezogene Pädagogik setzt zunächst an den eigenen Bildern, Vorurteilen und Vorannahmen an und hat den Abbau von geschlechtsspezifischen Einschränkungen, Benachteiligungen und Diskriminierungen zum Ziel. Die Botschaft an die Kinder entspricht daher einer Ermutigung, dass diese die Erlaubnis erhalten, sich „die ganze Welt“ anzueignen und auszuprobieren, worin ihre Leidenschaften liegen.

Ursachen zum Generalverdacht

Im zweiten Teils des Vortrages wurde dann aufbauend auf diese Grundlagen ein spezielles Thema erläutert, das in der Frage des Quereinstiegs und besonders in der Frage eines erhöhten Männeranteils in Einrichtungen der öffentlichen Kleinkinderziehung einen relevanten Stellenwert



einnimmt und eine der Hauptursachen darstellt, warum dieser pädagogische Tätigkeitsbereich so dramatische Geschlechterverhältnisse behauptet, die Frage: „Warum werden Männer in Kitas mit sexueller Gewalt an Kindern in Verbindung gebracht?“ oder: „Welche Ursache und Folgen hat der Generalverdacht?“

Eingang dieses Vortragsteils wurden die Befragungsergebnisse zitiert, die in der Studie „Männliche Fachkräfte in Kitas“ (Cremers/Krabel/Calmbach 2010) die ganze Relevanz der öffentlichen Aufmerksamkeit deutlich machte, dass nämlich zwischen 40% und 60% der Eltern, Leitungen und Träger von Kitas zustimmen, dass sie bei männlichen Erziehern auch an die Missbrauchsgefahr denken, obgleich sie wissen, dass sie den Männern damit Unrecht tun und sogar Gründe sehen, mehr Männer in den Einrichtungen zu beschäftigen. Ein Phänomen jenseits der Vernunft, das allerdings wirkungsmächtig ist, den Erzieher*innen-Beruf zumindest in Krabbelgruppe und Kita nach wie vor weiblich sieht und bei Kollegen nicht selten existenzielle Ängste in Krisensituationen hervorruft. Unmittelbare Folgen sind etwa Wickelverbote, die Weigerung alleine in Gruppen zu arbeiten oder Versetzungen von Erziehern in Hort und Heim und Jugendeinrichtungen.

Generalverdacht bedeutet die Annahme, dass bei einem Mann in der Kita die Vorsicht vor „Kindesmissbrauch“ besteht, die bei der Kollegin nicht besteht. Der Generalverdacht bringt es oft mit sich, dass das Thema ‚sexuelle Gewalt‘ plötzlich in der KiTa auftaucht und bei den Kollegen sowie dem gesamten Team für Verunsicherung sorgt. Dabei kann eine positive Grundstimmung gegenüber männlichen Fachkräften umschlagen: Männer werden bei einem geäußerten Verdacht sexueller Gewalt in ‚Sippenhaft‘ genommen.

Der ‚Generalverdacht‘ erschwert Jungen wie Männern die Entscheidung für eine Erzieherausbildung und bedient homophobe Klischees in der Gesellschaft. Die Abwertung von Weiblichkeit als Teil der Geschlechterhierarchie beinhaltet auch die Abwertung weiblich zugewiesener Tätigkeiten und Berufe, wie den des Erziehers bzw. der Erzieherin. Männliche Erzieher werden daher abgewertet und die erste Abwertungskategorie von Männlichkeit ist die Absprache von Heterosexualität, daher gelten Erzieher auch schnell als „schwul“. Dazu passt auch, das Interesse von Männern an Kindern entweder als emotionalisiert oder sexuell motiviert darzustellen. Eine naheliegende Reaktion von Männern in diesen Tätigkeitsfeldern ist dann eine deutlich männliche Selbst-Inszenierung, oder auch die öffentliche Abwehr von Nähe. So liegen Berichte von Kolleginnen vor, dass ein neuer Mann im Team Schwierigkeiten damit mit der Nähe zu einzelnen Kindern hat.

Dies passt dann bereits zu den unmittelbaren Auswirkungen pauschaler Verdächtigungen beim sog. ‚Generalverdacht‘: Viele Quereinsteiger, Fachschüler und Erzieher entwickeln in der Kita individuelle Strategien, um mit dem ‚Generalverdacht‘ umzugehen; dazu gehört:

- » Nicht bei geschlossener Tür wickeln
- » Kinder nicht auf den Schoß nehmen
- » Nicht intensiv trösten
- » Nicht aufs Klo zu begleiten



Fakten zur sexuellen Gewalt gegen Kinder

Sexuelle Gewalt ist ein wichtiges und ernstzunehmendes Thema. Daher benötigen wir auch einen Blick auf die Fakten zur sexuellen Gewalt an Kindern in Deutschland: 15.000 Anzeigen jährlich zur sexuellen Gewalt an Kindern stehen ca. 150.000 vermuteten Fällen gegenüber. Da es sich um eine hohe Dunkelziffer handelt, sind Mutmaßungen über tatsächliche Zahlen immer spekulativ. Wir können sagen, dass ca. 85 % der bekannten Täter sexueller Gewalt Männer sind. Auch gibt es Schätzungen, dass ca. 250.000 – 500.000 Pädophile in Deutschland leben, von denen aber tatsächlich nur ein kleiner Teil auch pädosexuell agiert. Der Kurzschluss: pädophil = Kindesmissbrauch ist also nicht schlüssig, zumal ca. 60 - 75% der sexuellen Gewalt an Kindern nicht sexuell motiviert ist.

Wenn wir sensibel sind gegen die Gefahr sexueller Gewalt an Kindern, dann müssen wir uns vergegenwärtigen unter welchen Bedingungen Kinder Gefahr laufen, sexualisierter Gewalt ausgesetzt zu sein:

Kinder werden eher zu Opfern sexualisierter Gewalt

- » in einem Klima emotionaler Vernachlässigung;
- » in einem Umfeld, in dem Körperlichkeit und (Kinder-)Sexualität tabuisiert ist;
- » in einem Umfeld rigider Geschlechterrollen;
- » in autoritär organisierten Lebenswelten.

Ob dabei gerade die Kita ein Ort sexueller Gewalt ist, kann eine seriöse Forschung nicht beantworten, da es kein gesichertes Forschungsmaterial zu diesem Thema gibt: KiTas wurden bislang nicht untersucht! Dagegen gibt es Erkenntnisse aus der Täterarbeit:

- » Täter suchen sich planvoll Orte, wo ihnen Kinder unmittelbar und vermutlich ungeschützt ausgeliefert sind.
- » Täter testen Kinder und Umgebung auf Reaktionen, tasten sich an Opfer heran, bauen Vertrauen auf.
- » KiTas können daher auch Anbahnungsorte für Täter sein, um unkontrollierte Kontakte zu Kindern/Eltern aufzubauen.

Generalverdacht und Gender

Für den Generalverdacht ist es wichtig das Vorhandensein sexueller Gewalt nicht zu leugnen. Allerdings lassen sich aus der Tatsache, dass bekannte Täter überwiegend Männer sind nicht zugleich schlussfolgern, dass Männer auch Täter sind!

Hier wirkt „Gender“ in der Zuschreibungen von Eigenschaften oder Handlungen auf Grund der Geschlechtszugehörigkeit. Die zweigeschlechtliche „Hetero-Normativität“ verweist auf ein Machtgefälle in Bezug besonders auf Männer und Mädchen. Entscheidend für die Existenz des



Generalverdachts ist aber, dass das Kümmern um kleine Kinder bzw. die Erziehungsaufgabe weiblich zugeschrieben wird und daher Männer in der Erziehung tendenziell als „UNMÄNNLICH“ gelten. Jungen und Männer, die aufgrund verschiedener Eigenschaften, Haltungen, Farbvorlieben, Tätigkeiten... als unmännlich gelten, werden schon auf dem Schulhof als „schwul“ bezeichnet – und damit ist eigentlich nie die sexuelle Orientierung gemeint. Die Assoziationskette geht aber weiter: Öffentlich schwul zu leben halten viele für „PERVERS“ und perverse Männer missbrauchen auch Kinder. So gibt es eine Assoziation von dem Erzieher zum Missbraucher...die Wurzel des Generalverdachtetes.

Umgekehrt wird dagegen Frauen soziale und pflegerische Kompetenz zugesprochen. Frauen können offensichtlich gar nicht Kindern sexuelle Gewalt antun, denn intime Nähe von Frauen zu Kindern gilt nicht als „gefährlich“.

Warum nicht? Frauen, so das „Genderklischee“ gelten nicht als mächtig - im Sinne von Macht haben über andere Menschen, daher gelten Frauen als außer Stande Macht gegenüber Kinder zu missbrauchen.

Ein weiterer Grund liegt darin, dass Frauen eine passive Sexualität zugesprochen wird. Auch dieses Stereotyp bewirkt, dass ihnen ein aktiver sexualisierter Missbrauch abgesprochen wird. Verweisen die Ursachen des Generalverdachts auf Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit so sind die Folgen im Kita-Team folgenschwer:

Dort, wo die Themen Kindersexualität, sexuelle Gewalt und Generalverdacht nicht offen angesprochen werden, herrscht oft Verunsicherung über diese Themen im Team und wird einer Vereinzelung von Umgehensweisen sowohl bei Fragen von „Doktorspielen“ wie auch bei dem subtilen Verdacht gegenüber männlichen Kollegen Vorschub geleistet. Dies führt dann bei Kollegen oft zur Vermeidung sensibler Kontakte gegenüber Kindern und Unsicherheiten im Nähe-Distanz-Verhalten. Das Gefühl des Misstrauens kann im Team zu einer Sprachlosigkeit führen und zugleich zu einer hohen Wahrnehmung gegenüber unterstellten, realen oder auch vereinzelt auftretenden Elternängsten.

Abschließend gab es noch Hinweise zu der Frage, welche Handlungsschritte es zur Vermeidung eines Generalverdachtetes gibt. Zu nennen ist hier:

- » Darüber reden – mit den Kollegen, im Team, im Vorstellungsgespräch, mit den Eltern
- » Pädagogisches Konzept zu Körperlichkeit, kindlicher Sexualität, Nähe-Distanz, Grenzen, Grenzverletzungen, Recht auf NEIN-Sagen
- » Abbau stereotyper Geschlechterbilder
- » Handlungskonzept bei Verdacht und Misstrauen
- » Reflexionsräume für den pädagogischen Alltag
- » Beschwerdemanagement: Kinder, Eltern, Team
- » Beteiligung aller Fachkräfte, Reflektionsmöglichkeiten und Fortbildung

Lesehinweise:

Cremers, Michael & Krabel, Jens (2012): Generalverdacht und sexueller Missbrauch in Kitas: Bestandsanalyse und Bausteine für ein Schutzkonzept. In: Cremers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrmann (Hg.) (2012): Männer in Kitas. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 265-288.

Cremers, Michael/Krabel, Jens/Calmbach, Marc (2010): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten - Eine Studie der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und Sinus Sociovision GmbH. Heidelberg/Berlin: BMFSFJ (Hrsg.)

Kerger-Ladleif, Carmen(2012): Sexueller Missbrauch - Eine Orientierung für Mütter und Väter. Verlag Mebes & Noack

Kita Schilleroper, Hamburg. Sexualpädagogisches Konzept: http://www.kita-schilleroper.de/grundsatzlich/sexualpaed_konzept/ (13.06.2017)

Quindeau, Ilka/Brumlik Micha (Hrsg.) (2012): Kindliche Sexualität, Weinheim und Basel, Beltz-Juventa-Verlag

Anmerkungen:

ⁱ „Köpfe tauschen“ (von Christiane Kohrs, nachzulesen in „Abenteuer Fairness“ einem Arbeitsbuch zum Gendertraining herausgegeben 2001 von Christiane Burbach und Heike Schlottau)
Zielsetzung: Ziel ist die Sensibilisierung für gesellschaftliche Konstruktionen von Geschlechtsstereotypen, Zuschreibungen und Bewertungen. Schön, um die eigenen stereotypen Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder zu entdecken.

Durchführung:

Die Teilnehmer*innen erarbeiten in einem ersten Schritt Collagen zu Frauen- und Männerbildern, indem diese aus Modekatalogen ausgeschnitten und getrennt nach Frauen und Männerbildern auf einen oder zwei Bogen Papier aufgeklebt werden. Die Collagen können in geschlechtsgemischten oder eschlechtshomogenen Kleingruppen erarbeitet werden. Bei den Bildern sollen die Teilnehmer*innen vor allem auf die Körperhaltung, Mimik und Gestik der ausgeschnittenen Frauen- und Männerbilder achten.

In einem zweiten Schritt sammeln die Teilnehmer*innen Beobachtungen und halten diese fest: Gibt es wiederkehrendes in den Darstellungen der Frauen und Männer im Hinblick auf deren Körperhaltung, Mimik und Gestik.



Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es in den Darstellungen zwischen den Geschlechtern.

In einem dritten Schritt werden einige Männer- und Frauendarstellungen ausgesucht, die nach der vorherigen Analyse als typische Darstellungen für den benutzten Katalog gelten können. Zu den Männerbildern werden Frauenköpfe und zu den Frauenbildern Männerköpfe (von der Größe her passend) gesucht und als Collage kombiniert aufgeklebt.

ⁱⁱ Vgl. Kerger-Ladleif a.a.O.

ⁱⁱⁱ Kinder-Sexualität unterscheidet sich zu erwachsener Sexualität:

Kinder sind von Geburt an (auch schon pränatal) bereits sexuelle Wesen, der wesentliche Unterschied zur Sexualität Erwachsener liegt darin, dass Kinder breit körperlich und sinnlich ansprechbar sind und Sexualekontakte weder bewerten noch zielgerichtet überwiegend genital orientiert sind. Kindliche Sexualität gehört zu einer ganzheitlichen Entwicklung unter Beteiligung von Körper, Geist und Seele und ist die Suche nach maximaler Lustgewinnung durch spontane Neugier und Unbefangenheit. Dagegen kennzeichnet die Erwachsenen-Sexualität eine deutliche Ausrichtung auf größtmögliche Erregung und einen Orgasmus. Die „erwachsene“ Trennung zwischen Zärtlichkeit, Sinnlichkeit und genitaler Sexualität ist kein Thema der Kinder-Sexualität. Kinder-Sexualität bedeutet „schöne Gefühle“ zu bekommen, die Erfahrung von Wohlfühlen und Geborgenheit zu erfahren und den eigenen Körper auch mit seiner Erregung kennenzulernen. „Insofern ist kindliche Lustsuche egozentrisch, nicht beziehungsorientiert wie häufig bei Erwachsenen. Wenn ein kleines Kind schmust, tut es das, weil es ihm gefällt, nicht weil es seine Liebe zu der zärtlichen Person ausdrücken möchte.“ Ina-Maria Philipps, Paar- und Sexualtherapeutin

Michael Drogand-Strud, Diplom Sozialwissenschaftler & Gestaltberater

Leitung der der Fach- und Koordinierungsstelle meinTestgelände.de

Projekt der BAG Jungenarbeit in Kooperation mit der BAG Mädchenpolitik

<http://www.meinTestgelaende.de>

hier auch: Admin und Leitung der Fachgruppe Geschlechtersensible Pädagogik:

<https://www.facebook.com/groups/geschlechterpaedagogik/>

Vorstand der der LAG Jungenarbeit NRW

Genderbeauftragter des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB) Fachliche Begleitung im Projekt „Mehr Männer in Kitas“ in Hessisch Oldendorf

Kontakt:

Michael Drogand-Strud Berenbuscher Str. 59

D-31675 Bückeberg 0049 (0)571-9419545

drogand-strud@bag-jungenarbeit.de



Material zu Gender in der Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen

Akzeptanz von Unterschieden – Übung

Titel: Die drei Musketiere

Bereich:

- » Unterschiede und Vielfalt akzeptieren, Freundschaften fördern

Zielgruppe:

- » Jungen ab 10 Jahren

Dauer:

Materialien:

- » Arbeitsblatt

Verlauf:

- » Es geht bei dieser Übung darum festzustellen, was die Einzelnen gemeinsam haben und was sie unterscheidet.

Es werden Dreiergruppen gebildet, jede Gruppe bekommt ein Arbeitsblatt. Die Antworten sollen sich nicht nur auf Äußerlichkeiten beziehen, sondern auf Eigenschaften, Vorlieben und ähnliches. Denn es geht darum, etwas Neues voneinander zu erfahren (evtl. Beispiele als Erklärungshilfe). Negative gemeinsame Bezüge auf andere Personen (wie in ‚Wir mögen alle XY nicht‘) sind nicht zugelassen! Die Gruppen füllen selbstständig und gemeinsam das Arbeitsblatt aus, für die gemeinsamen Teile kann ein Junge das Schreiben übernehmen. Die ganze Gruppe muss mit dem Teil A einverstanden sein, Teil B füllt die betreffende Person selber aus.

Je nach Altersstufe herumgehen und den Jungen helfen, darauf achten, ob sie wirklich aufeinander hören. Die Ergebnisse im Stuhlkreis vortragen, die B-Teile auf jeden Fall persönlich (Ich-Botschaften). Die Blätter können als Ausstellung an die Wand gehängt werden.

Fragen zur Auswertung:

- » Was habt ihr Neues erfahren?
- » Wie funktionierte die Abstimmung für den gemeinsamen A-Teil?



Arbeitsblatt „Die drei Musketiere“

A. Das haben wir gemeinsam:

Das sind drei Sachen, die wir alle mögen:

1. _____

2. _____

3. _____

Das sind drei Sachen, die wir alle nicht mögen:

1. _____

2. _____

3. _____

B. Darin unterscheiden wir uns:

Name _____

Ich bin anders als die beiden anderen, weil ich

Name _____

Ich bin anders als die beiden anderen, weil ich

Name _____

Ich bin anders als die beiden anderen, weil ich



„Gendersensible Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern“

Eine Initiative von:



Träger:



Katholische Hochschule
für Sozialwesen Berlin

In Kooperation mit:



Gefördert von:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



EUROPÄISCHE UNION