

**nifbe** Niedersächsisches Institut  
für frühkindliche Bildung und Entwicklung



*nifbe-Themenheft Nr. 9*

# *Gender im Feld der frühen Kindheit*

*Melanie Kubandt / Sarah Meyer*

Schutzgebühr 3 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium  
für Wissenschaft und Kultur**

# *Gender*

## *im Feld der Frühen Kindheit*

### **Abstract:**

In den letzten Jahren zeigt sich im Feld der frühen Kindheit eine deutliche Hinwendung zu Fragen der Geschlechtergerechtigkeit. Im Rahmen dessen wird verstärkt gefordert, dass frühpädagogische Fachkräfte gendersensibel handeln. Es ist jedoch nicht immer klar, was darunter zu verstehen ist und wie ein solches Handeln konkret aussehen kann. Der Artikel gibt zum einen eine Einführung in die Begrifflichkeit Gender sowie einen Überblick über die Forderungen nach genderbewusster Arbeit in den Bildungs- und Orientierungsplänen. Zum anderen wird eine Auswahl von genderbewussten Konzepten und Veröffentlichungen vorgestellt sowie Fallstricke und Schwierigkeiten einer genderbewussten Praxis aufgezeigt.

### **Gliederung**

1. Einleitung
2. Was bedeutet Gender?
3. Gleichstellung der Geschlechter - Gender Mainstreaming
4. Gender in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder
5. Genderbewusste Konzepte und Veröffentlichungen
6. Fallstricke und Schwierigkeiten einer genderbewussten Praxis
7. Besondere Leseempfehlungen
8. Literaturverzeichnis

*Zweigeschlechtlichkeit-  
biologisch oder kulturell  
festgelegt?*

## 1. Einleitung

Wenn wir als Angehörige des westlichen Kulturkreises im Alltag von „Geschlecht“ sprechen, dann scheint hierüber keine Diskussion, kein Abgleich von möglichen Bedeutungen dieses Begriffs nötig zu sein, denn es besteht so etwas wie eine unzweifelhafte Grundannahme: Wir kommen entweder als Mädchen oder als Junge zur Welt (dies wird schließlich spätestens zum Zeitpunkt der Geburt an der anatomischen Ausformung der Geschlechtsmerkmale festgestellt und durch die Geburtsurkunde aktenkundig gemacht), entwickeln uns entsprechend zu einer Frau oder einem Mann und fühlen uns entweder als Frau oder Mann. Momentan wird vor allem in den Medien die Einsicht inflationär verbreitet, dass es in Ausnahmefällen, z.B. im Fall von Transsexualität, zu einer Nichtübereinstimmung zwischen den anatomischen Geschlechtsmerkmalen und dem gefühlten Geschlecht kommen kann. Diese Einsicht bestätigt nun eher den im Alltagswissen als natürlich und selbstverständlich erscheinenden und deshalb nicht zu hinterfragenden Grundpfeiler einer zweiteiligen, biologisch bedingten Ordnung der Geschlechter (männlich - weiblich) als dass sie an diesem rütteln würde: Denn Ausnahmen bestätigen die Regel. Eine Debatte im feministischen Lager seit Beginn der 1950er Jahre hingegen brachte das Denken über den Grundpfeiler einer biologisch festgelegten Zweigeschlechtlichkeit - zumindest auf wissenschaftlich-theoretischer Ebene - entschieden ins Wanken.

## 2. Was bedeutet Gender?

*Vom „Geschlecht sein/haben“ und „Geschlecht machen“*

*„Man wird nicht als Frau  
geboren, man wird es.“*

Einen ersten Anstoß vollzog Simone de Beauvoir 1949 mit ihrer vielzitierten These „Man wird nicht als Frau geboren, man wird es.“ (de Beauvoir 1987, S.265). De Beauvoir beschreibt hier, wie die Frau als „das Andere“, als das vom Mann zu unterscheidende und immer in Bezug zu diesem definiert wird: „Er ist das Subjekt, er ist das Absolute: Sie ist das Andere.“ (de Beauvoir 1987, S. 11). Biologische bzw. körperliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen werden dabei erst durch gesellschaftlich-kulturelle Mechanismen der Bedeutungszuschreibung zu einem ungleichen Machtverhältnis der Unterdrückung der Frau (vgl. de Beauvoir 1987, S. 48). Auf diese Weise kann de Beauvoir aufzeigen, dass nicht etwa „natürliche“, sozusagen schicksalhafte Anlagen das gesellschaftliche Rollen- und Machtverhältnis zwischen Männern und Frauen bestimmen, sondern:

„[d]ie Gesamtheit der Zivilisation gestaltet dieses Zwischenprodukt zwischen Mann und Kastraten, das man als Weib bezeichnet. (...) Wenn es [das Mädchen; A.d.V.] uns lange vor der Pubertät und manchmal von seiner frühesten Kindheit an geschlechtlich differenziert vorkommt, so liegt es nicht daran, daß geheimnisvolle Instinkte es unmittelbar zur Passivität, zur Koketterie, zur Mutterschaft bestimmen. Fremde Einflüsse greifen beinahe von vornherein in das Leben des Kindes ein, und bereits von seinen ersten Jahren an wird ihm seine Bestimmung“ (de Beauvoir 1987, S. 265) auferlegt.

Geschlecht wird hier also als gebunden an eine bestimmte, natürliche Ausformung des Körpers und als durch soziale Prozesse hervorgebrachte sowie erst durch diese hierarchisch strukturierte Kategorie verstanden. Diese Perspektive sollte etwa 20 Jahre später den Diskurs der geschlechtsspezifischen Sozialisation ab den 1970er Jahren anleiten und wird zum Teil bis heute aufgegriffen.

### **„sex“ und „gender“**

Wenn also von Gender die Rede ist, dann soll mit Hilfe dieser englischen Bezeichnung genau die zuvor genannte Unterscheidung verdeutlicht werden, nämlich die Unterscheidung zwischen dem anatomischen Geschlecht, sozusagen dem biologischen „Rohmaterial“ (sex) (vgl. Villa 2009, S. 69) und dem sozialen, „gefühlten“ und zur Darstellung gebrachten, aber auch von anderen zugeschriebenem Geschlecht mit samt seinen Bedeutungen und Rollenvorstellungen (gender). Der Begriff Gender hat sich auch im deutschsprachigen Raum mittlerweile sowohl im öffentlichen Gebrauch als auch in wissenschaftlichen Diskursen etabliert. Von einigen Theoretikerinnen wird diese Unterscheidung zwischen sex und gender jedoch durchaus kritisiert. Sie argumentieren, dass nicht nur das soziale Geschlecht (gender) gesellschaftlich konstruiert, das heißt mit bestimmten Bedeutungen und Rollenvorstellungen versehen ist, sondern ebenso immer auch schon die körperliche Ebene des Geschlechts (sex).

Diese Kritik erscheint insoweit plausibel, als es wohl tatsächlich nahezu unmöglich ist, ohne bestimmte Rollenvorstellungen im Kopf, die von unseren persönlichen Erfahrungen einerseits und unseren gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen andererseits geprägt sind, anatomische Geschlechtsmerkmale zu sehen. Denn sobald wir durch bestimmte Geschlechtsmerkmale zumeist unmittelbar die Zuschreibung Mann oder Frau bzw. Junge oder Mädchen vornehmen, werden auch schon unmittelbar unsere Rollenvorstellungen von Männern und Frauen bzw. Jungen und Mädchen auf den Plan gerufen.

Geschlechtszuschreibungen finden ständig in alltäglichen Interaktionssituationen statt, wenn wir fremden Personen begegnen, indem quasi automatisch entschieden wird, ob diese Person männlich oder weiblich ist. Nun sind es in unserem Alltag ja meistens auf Grund ihrer Bedeckung nicht die konkreten Geschlechtsmerkmale, anhand derer wir Menschen in Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männer einteilen. Vielmehr orientieren wir uns an sichtbaren (körperlichen) Attributen (z.B. Kleidung, Bartwuchs, Frisur etc.), oder Verhaltensweisen, auf Grund derer dann auch die Existenz entsprechender Genitalien angenommen wird. Welche Merkmale dabei herangezogen werden, damit ein weibliches oder männliches Geschlecht angenommen wird, ist wiederum kulturell bedingt. So ist beispielsweise der Fokus auf mögliche Gesichtsbehaarung ein bedeutsames Merkmal zur Geschlechtszuschreibung in unserer Gesellschaft, spielt jedoch möglicherweise in anderen Kulturen überhaupt keine Rolle (vgl. Kessler/McKenna 1985, S. 157).

**Unterscheidung zwischen  
biologischem (sex) und  
sozialem Geschlecht (gender)  
- eine Lösung?**

**Geschlechtszuschreibungen  
finden ständig in alltäglichen  
Interaktionssituationen  
statt**

### Zwei Beispiele aus der Kita

Wie essentiell eine möglichst eindeutige Geschlechtszuschreibung für unsere alltäglichen Kommunikationssituationen ist, verdeutlicht folgendes Beispiel aus einem Beobachtungsprotokoll, das im Rahmen unserer Studie an der Forschungsstelle Elementarpädagogik zum Thema Differenz und Heterogenität in Kindertageseinrichtungen erstellt wurde:

*„Bereits während ich mich noch mit der Erzieherin Carola über die Projekte unterhalten habe, bemerkte ich, dass immer wieder ein Mädchen mit einem kleinen weißen Stoffhund im Arm um uns herum scharwenzelt ist. Während ich nun weiter in den Ordnern stöbere, setzt sie sich mit einem anderen Kind mir gegenüber an den Tisch. (...) Ich begrüße die beiden Kinder und frage die beiden wie sie heißen. Das Mädchen mit dem Stoffhund heißt Alva, den Namen des anderen Kindes verstehe ich trotz zweimaligem Nachfragen nicht. Eine ganze Zeit lang frage ich mich, ob es sich um ein Mädchen oder um einen Jungen handelt und versuche zu einer Einschätzung zu kommen: braune Haare bis zu den Ohren, bekleidet mit einem blau-weiß geringeltem Pullover und einer dunklen Jeans, schüchtern mir gegenüber, aber körperlich sehr aktiv. Ich entscheide mich zuerst dafür, dass es sich wegen der kurzen Haare und dem blauen Pulli wohl um einen Jungen handelt, bleibe aber aus irgendeinem Grund unsicher und hoffe inständig, dass das Kind doch nochmal von jemandem mit Namen angesprochen werden möge! Die Unterhaltung mit den beiden Kindern läuft ziemlich schleppend und zäh, da ich mehr damit beschäftigt bin möglichst keine geschlechtlich eindeutigen Anreden, wie ‚sie‘ zu wählen als mit dem eigentlichen Inhalt der Unterhaltung.“ Etwa zwei Stunden später schreibe ich in mein Beobachtungsprotokoll: „Ich setze mich zum Vorlesen neben Alva und das Kind, das ich zu Beginn nicht klar als Mädchen oder Junge identifizieren konnte, setzt sich neben mich auf die andere Seite. Ich bekomme nun endlich Klarheit: Alva spricht das Kind mit ‚Ida‘ an und ich habe schließlich Gewissheit, dass es sich wohl um ein Mädchen handelt und nicht wie zuvor angenommen um einen Jungen. ‚Ein untypisches Mädchen‘, denke ich.“*

*„Ein untypisches Mädchen‘, denke ich.“*

*doing gender =  
Relevantmachung geschlechtlicher Zuschreibungen im Alltag*

Das Beispiel zeigt, dass in alltäglichen Interaktionen häufig ein Abgleich und gegenseitige Vergewisserung über das geschlechtsmäßig angemessene oder unangemessene Verhalten stattfindet und das Aussehen und Verhalten des Gegenübers hinsichtlich der angenommenen Geschlechtsangemessenheit bewertet werden. Der Prozess der Relevantmachung geschlechtlicher Zuschreibungen in unserem Alltag wird auch als ‚doing gender‘, zu deutsch: ‚Geschlecht machen‘, bezeichnet. Während die Einteilung in Junge oder Mädchen bzw. Mann oder Frau alltäglich nahezu ständig und fast automatisch als Hintergrund Erwartung in unseren Köpfen abläuft, wird Geschlecht jedoch freilich nicht in allen alltäglichen Situationen bedeutsam gemacht, sondern „der Prozess der Geschlechtskonstruktion besteht aus Episoden, in denen Geschlecht in sozialen Situationen auftaucht und verschwindet.“ (Hirschauer 1994, S. 677; Hervorhebung i.O.). Das folgende Beispiel aus dem beobachteten Alltag einer Krippengruppe verdeutlicht, wie die Kategorie Geschlecht von den Erzieherin im morgendlichen Sitzkreis relevant gemacht, als wesentliches Unterscheidungs- und Identitätsmerkmal hervorgehoben und so für die Kinder als bedeutsam präsentiert wird:

*„Dann ist der Sitzkreis dran. (...) Nach dem Begrüßungslied wird ein Kind entsprechend der Gruppenbuch-Liste ausgewählt und darf ein Kärtchen ziehen. Die Erzieherin Stella sagt: ‚Heute darf ein Kind eine Karte ziehen, das hat eine gaaaanz kleine Puppe in der Hand.‘ Es dauert eine Weile, bis Emma bemerkt, dass sie gemeint ist. Sie freut sich sichtlich, steht auf und zieht eine Karte aus dem kleinen Karton. Auf der Karte ist ein Igel abgebildet und wir beginnen das Igel-Lied zu singen. (...) Dann wird ein weiteres Kind entsprechend der Liste ausgewählt, das die nächste Karte ziehen darf. Stella sagt: ‚Jetzt darf das einzige Kind im Kreis, das ein Junge ist, die Karte ziehen. Wer ist denn der einzige Junge im Kreis?‘ Seda antwortet: ‚Luca!‘ und Stella sagt: ‚Genau, Luca ist der einzige Junge im Kreis, sonst sind wir alle Mädchen.‘ Dann zählt Seda leise entsprechend der Sitzkreisreihenfolge vor sich hin auf, wobei sie die Erzieherin Astrid nach der Sitzreihenfolge nicht mit berücksichtigt: ‚Emma ist ein Mädchen, Hanna ist ein Mädchen und ich bin ein Mädchen.‘“*

Problematisch, so die hier vertretene These, wird die Hervorhebung von Geschlecht als wesentliches Unterscheidungs- und Identitätsmerkmal dann, wenn damit gleichzeitig diskriminierende, d.h. von Chancenungleichheit/Benachteiligung gekennzeichnete Bedeutungszuschreibungen bzw. einschränkende Rollenerwartungen stattfinden. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn sich die oben beobachtete Situation wie folgt abgespielt hätte:

Stella sagt: ‚Jetzt darf das einzige Kind im Kreis, das ein Junge ist, die Karte ziehen. Wer ist denn der einzige Junge im Kreis?‘ Seda antwortet: ‚Luca!‘ und Stella sagt: ‚Genau, Luca ist der einzige Junge im Kreis, sonst sind wir alle Mädchen. Weil Luca ein Junge ist, spielt er gerne Fußball und macht sich dreckig, weil wir alle Mädchen sind, machen wir uns gerne schick!‘

### **Gleichberechtigung – ein weibliches Thema?**

Wenngleich sich die gesellschaftliche Situation von Mädchen und Frauen im Hinblick auf das Thema Gleichberechtigung seit den Zeiten de Beauvoirs mittlerweile wesentlich geändert hat und wohl niemand mehr ernsthaft anzweifeln würde, dass Männer und Frauen auch gleichberechtigt sein sollen, so lassen sich heute noch Beispiele finden, die aufzeigen, dass durch subtile Bedeutungszuschreibungen von absoluter Gleichberechtigung nicht die Rede sein kann. Denken wir zum Beispiel an die Debatte zur ‚Vereinbarkeit von Karriere und Familie‘: Jede Frau und jeder Mann hat heute grundsätzlich die Möglichkeit den Beruf zu ergreifen, den er/sie sich wünscht. Ebenso hat heute grundsätzlich jede Frau und jeder Mann die freie Wahl sich für den Beruf oder für die Familie oder für beides zu entscheiden (sofern man von ökonomischen Zwängen absieht). Wenn man jedoch die Debatte zur ‚Vereinbarkeit von Karriere und Familie‘ zum Beispiel in abendlichen Talkshows verfolgt, dann wird diese Problematik nahezu ausschließlich als ein Problem der Frauen diskutiert: In den Talkshows sitzen Frauen, die von ihrem mühsamen Alltag berichten, Frauen, die von ihren Versuchen ‚beides unter einen Hut‘ zu bekommen, erzählen und vom Scheitern und Gelingen der ‚Vereinbarkeit von Karriere und Familie‘. Wenn jedoch eigentlich sowohl Männer als auch Frauen die gleichen ‚Startchancen‘ haben, müsste die ‚Vereinbarkeit von Karriere und Familie‘ doch eigentlich als eine Problematik von Frauen und Männern gleichermaßen diskutiert werden.

**Geschlechtliche Rollenerwartungen können diskriminierend und benachteiligend sein**

**Subtile Bedeutungszuschreibungen beeinträchtigen bis heute die Gleichberechtigung**

An diesem Beispiel zeigt sich: Obwohl heutzutage wohl die Mehrheit auf der Ebene der individuellen Einstellung dem Grundsatz der Chancengleichheit von Männern und Frauen auf den ersten Blick zustimmt, so finden sich doch auf einen zweiten Blick durchaus Hinweise darauf, dass auf einer anderen, weitaus unbewussteren Ebene bestimmte Bedeutungszuschreibungen und Rollenvorstellungen dennoch wirksam bleiben, obwohl sie nicht bewusst beabsichtigt sind. Um bei unserem Beispiel zu bleiben: Bei der Debatte um die ‚Vereinbarkeit von Karriere und Familie‘ wird Frauen implizit die Rolle der für Familie Zuständigen zugeschrieben, während Männer in der Debatte nahezu unsichtbar bleiben, da ihnen weiterhin die klassische Rolle der für den Broterwerb Zuständigen zugeschrieben wird. Es geht also heutzutage vor allem um verdeckte benachteiligende Bedeutungs- und Rollenzuschreibungen, die der Reflexion nur schwer zugänglich sind.

### ***3. Gleichstellung der Geschlechter - Gender Mainstreaming***

Mit dem Begriff Gender Mainstreaming werden Initiativen bezeichnet, die die Gleichstellung der Geschlechter auf allen gesellschaftlichen Ebenen als Zielvorgabe haben. Gender Mainstreaming fokussiert dabei nicht etwa einzig auf die Förderung der Chancengleichheit von Frauen, sondern bezieht sich auf beide Geschlechter. Auf Ebene der Europäischen Union wurde der Gender Mainstreaming-Ansatz zum ersten Mal im Amsterdamer Vertrag (1999) für alle Mitgliedsstaaten rechtlich verbindlich. Auch die Kinder- und Jugendhilfe ist im Rahmen des Gender Mainstreaming dazu angehalten, ihre Angebote und Arbeitsmethoden dahingehend zu überprüfen, ob diese die Gleichstellung der Geschlechter fördern (vgl. Rohrman 2009, S. 7). Die Zielvorgabe der Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen ist allerdings bereits seit Einführung des KJHG im Jahr 1990/91 (§ 9;3) explizit Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe und somit auch für die Arbeit der frühpädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen.

Noch bevor sich der Begriff Gender in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum etabliert hat, gab es im Feld der (frühen) Kindheit bereits Diskussionen um Geschlechtergerechtigkeit. So beherrschte zunächst beispielsweise die Frage nach der Benachteiligung von Mädchen lange Zeit die öffentlichen Diskussionen, was sich u.a. im sechsten Kinder- und Jugendbericht „Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland“ aus dem Jahre 1984 niederschlug. Seit der verbindlichen Einführung des Gender Mainstreamings Ende der 1990er Jahre wurden Fragen der Geschlechtergerechtigkeit, nun häufiger in Verbindung mit der Begrifflichkeit Gender, im (früh)pädagogischen Feld deutlich verstärkt thematisiert. Im Fokus der pädagogischen Genderdiskussionen in Deutschland standen dann beispielsweise insbesondere auch Fragen nach der Benachteiligung von Jungen (vgl. Rohrman/Thoma 1998) sowie aktuell diverse Veröffentlichungen und Initiativen zu (mehr) Männern in Kindertageseinrichtungen (vgl. Rohrman 2001, Rohrman



2009, Cremers/Krabel 2011). Analog zu den Entwicklungen im Bereich Schule werden in den letzten Jahren vermehrt Stimmen laut, die in der Berücksichtigung der Kategorie Gender eine Querschnittsaufgabe des frühpädagogischen Handelns und darin eine wesentliche Anforderung an die pädagogische Arbeit der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sehen (vgl. Rohrman/Thoma 1998, Focks 2002, Rohrman 2009). Hintergrund dieser Forderungen ist die Annahme, dass der Kategorie Gender eine den pädagogischen Alltag bestimmende Bedeutung bzw. zumindest ein wesentliches Strukturierungsmoment zukommt. Bislang wurde jedoch nicht ausreichend untersucht, in welchen Situationen und auf welche Weise Gender in Kindertageseinrichtungen ein wesentliches, Ungleichheit herstellendes Strukturierungsmoment darstellt und wie dieses im Zusammenhang steht mit weiteren Differenzmerkmalen, wie z.B. Alter, Ethnizität, sozialer Hintergrund und Gesundheit/Behinderung.

*Gender als Querschnittsaufgabe des frühpädagogischen Handelns?*

#### **4. Gender in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder**

Themen der Geschlechtergerechtigkeit bzw. Gleichstellung der Geschlechter werden entsprechend der im gemeinsamen Rahmen der Länder formulierten Querschnittsaufgabe „geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit“ (JMK/KMK 2004, S. 18) in nahezu allen Bildungs- und Orientierungsplänen für den Elementarbereich benannt, zum Teil eher implizit unter Fragen von Vielfalt und Anerkennung, zum Teil sehr explizit. So wird beispielsweise im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz die „Geschlechtssensible Pädagogik“ als eine von drei Querschnittsaufgaben aufgefasst und als Zielvorgabe „in der gesamten pädagogischen Arbeit mitgedacht.“ (MBFJ Rheinland-Pfalz 2004, S. 19). Des Weiteren wird gefordert, „dass Erzieherinnen und Erzieher geschlechtsspezifische Aspekte ihres eigenen Berufes und daraus resultierende Konsequenzen reflektieren“ (ebd.). Im Bildungsplan von Schleswig-Holstein wird „Genderbewusstsein“ ebenfalls als eine von sechs Querschnittsdimensionen aufgeführt. Demnach beinhaltet ein genderbewusstes Arbeiten der pädagogischen Fachkräfte unter anderem eine Reflexion ihrer eigenen Vorstellungen von Geschlechtern und ihren Rollen, die Beobachtung der Auseinandersetzung von Jungen und Mädchen mit unterschiedlichen Themen und Anforderungen, die Ermunterung und Ermöglichung der Mädchen und Jungen sich mit vielfältigen Bildungsthemen auseinanderzusetzen sowie den fachlichen Austausch über geschlechtsstereotype Einengungen der Kinder untereinander und schließlich die Elternarbeit zu geschlechtsbezogenen Fragen (vgl. MBK Schleswig-Holstein 2009, S. 18). Im Niedersächsischen Bildungs- und Orientierungsplans heißt es beispielsweise: „Jedes Kind erfährt auch in der Kindergruppe, dass Jungen und Mädchen alle Erfahrungsfelder in gleicher Weise offen stehen und dass eingrenzende Geschlechtsrollenmuster überwunden werden können.“ (MK Niedersachsen 2005, S. 36).

*Erweiterung von eingrenzenden Geschlechtsrollenmustern als Aufgabe*

*In den Bildungsplänen werden Ziele formuliert, die Umsetzung in der Praxis bleibt aber offen*

Während die Bildungs- und Orientierungspläne recht klare Vorstellungen darüber beinhalten, was die Ausgangspunkte und Ziele einer genderbewussten Arbeit sind (z.B. Chancengleichheit, Vermeidung von Geschlechtsstereotypen, Erweiterung des Verhaltensrepertoires, Förderung der Identitätsentwicklung, Bewusstsein für das eigene Geschlecht) (vgl. Rohrmann 2009, S. 83), lassen sie weitgehend offen, wie diese in der Praxis umgesetzt werden können. Einzig die Selbstreflexion der Fachkräfte wird in einigen Bildungs- und Orientierungsplänen als Mittel genderbewusster Arbeit benannt, die in vielen Ansätzen genderbewusster Pädagogik grundlegend ist (vgl. Rohrmann 2009, Focks 2002, Rohrmann/Thoma 1998). Im Niedersächsischen Bildungs- und Orientierungsplan findet man hierzu beispielsweise, dass eine „selbstkritische Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtsspezifisch geprägten Profession der Erzieherin“ (MK Niedersachsen 2005, S. 49) als wesentlich angesehen wird. Hinweise und Anregungen für die konkrete Umsetzung genderbewusster Arbeit in Kindertageseinrichtungen bieten hingegen verschiedene gendersensible Konzepte bzw. Veröffentlichungen.

## **5. Genderbewusste Konzepte und Veröffentlichungen**

Aktuell ist eine steigende Anzahl an Veröffentlichungen, Konzepten und Projekten zur Genderthematik in Kindertageseinrichtungen zu verzeichnen. Rohrmann (2009) gibt in seiner Expertise „Gender in Kindertageseinrichtungen“ für das Deutsche Jugendinstitut unter anderem einen Überblick über zahlreiche Praxisprojekte der letzten Jahre. Daneben gibt es unterschiedliche Veröffentlichungen zum Thema bzw. zu gendersensiblen Konzepten. Es finden sich im deutschsprachigen Raum zum einen Veröffentlichungen, die sich speziell auf Mädchen beziehen, wie z.B. das „Handbuch Mädchenpädagogik“, herausgegeben von Michael Matzner und Irit Wyrobnik (2010). Im Vorwort des Handbuchs stellen sich die HerausgeberInnen der Frage, ob ein Handbuch zum Thema Mädchen bzw. gar eine Mädchenpädagogik benötigt würde und beantworten diese wie folgt:

*Ansätze zu einer geschlechtsbewussten Pädagogik*

„Wir sagen ganz klar <Ja>. Die folgenden Beiträge zeigen auf, dass Mädchen hinsichtlich mancher Aspekte <anders> als Jungen sind. Infolgedessen bedarf es einer mädchenbewussten Pädagogik mit einem differenzierenden Blick und Verständnis für Mädchenspezifische und mädchentypische Entwicklungsaufgaben, Ressourcen, Dispositionen, Bedürfnisse und Bewältigungsstrategien im Zusammenspiel von Natur und Kultur.“ (Matzner/Wyrobnik 2010, S. 10).

Zum anderen gibt es Publikationen, die speziell Jungen fokussieren, wie beispielsweise „Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik“ von Tim Rohrmann und Peter Thoma (1998) oder die Arbeiten von Margarete Blank-Mathieu, die sich seit langem für geschlechtsbewusste Pädagogik und insbesondere für eine bessere Unterstützung von Jungen in Kindertageseinrichtungen einsetzt, u.a. mit ihrem Buch „Jungen in Kindertageseinrichtungen“ (2. erw. Auflage 2006). Daneben gibt es in den letzten

Jahren vermehrt Veröffentlichungen bzw. Konzepte, die analog zum Gender Mainstreaming nicht auf ein Geschlecht allein fokussieren. Zu diesen gehören u.a. Melitta Walters (2005) „Jungen sind anders. Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung“ und die von Tim Rohrmann für Berlin und Brandenburg erarbeitete Praxishandreichung für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen „Starke Mädchen - starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita“ (2010). Auch das Projekt „GenderLoops“, das durch die EU gefördert und von Oktober 2006 bis November 2008 in mehreren Ländern (Deutschland, Litauen, Norwegen, Spanien, Türkei) durchgeführt wurde, nimmt ebenfalls Jungen und Mädchen in den Blick. Im Rahmen des Projekts wurde ein Curriculum zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in Aus- und Fortbildungseinrichtungen für ErzieherInnen entwickelt. Für Deutschland entstand daraus unter der Herausgeberschaft von Jens Krabel und Michael Cremers das „GenderLoops Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung“, das auf der Projekthomepage [www.genderloops.eu](http://www.genderloops.eu) kostenlos herunterladbar ist.

*Gendersensible Konzepte für  
Ausbildung und Praxis*

## **6. Fallstricke und Schwierigkeiten einer genderbewussten Praxis**

Genderbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen strebt an, einengende Rollenerwartungen an Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männern zu erweitern, vielfältige Interessen zu wecken und Kinder dabei zu unterstützen vielfältige, möglicherweise sogar auf den ersten Blick widersprüchliche Aspekte in ihr geschlechtliches Selbstbild integrieren zu können, ohne dabei freilich ihr Bedürfnis nach geschlechtlicher Identifikation zu vernachlässigen (vgl. Krabel/ Cremers 2008, S. 4). Zielorientierung ist dabei die Gleichberechtigung bzw. Gleichstellung von Mädchen und Jungen.

Es lassen sich jedoch einige Fallstricke identifizieren, die die konkrete Umsetzung dieser Ziele in der Praxis erschweren, im Extremfall sogar die gutgemeinten Absichten ins Gegenteil verkehren können. Zum einen impliziert die in den Bildungs- und Orientierungsplänen als Querschnittsaufgabe dargestellte, in allen Bildungsbereichen zu berücksichtigende Aufgabe der genderbewussten Arbeit, dass die Kategorie Gender immer in jeder Situation relevant sei. Wie jedoch gezeigt wurde, wird Gender eher episodisch relevant, in anderen Situationen können hingegen ganz andere Kategorien bedeutsam sein. Es geht bei der genderbewussten Arbeit also nicht darum Gender zum Dauerthema zu machen, sondern für solche Situationen sensibel zu sein und diese aufzugreifen, in denen Gender aus der Situation heraus implizit oder explizit thematisch wird. Hilfreich könnte es zum Beispiel sein, nach einer Beobachtungsphase mit dem Fokus Gender gezielt ein anderes Differenzmerkmal in den Blick zu nehmen (z.B. Alter, soziale Herkunft, Ethnizität oder Gesundheit/Behinderung), sozusagen regelmäßig ‚eine andere Brille aufzusetzen‘.

*Es geht bei der genderbewussten Arbeit nicht darum Gender zum Dauerthema zu machen, sondern für entsprechende Situationen sensibel zu sein und diese aufzugreifen*

***Problematik von geschlechtsspezifischen Ansätzen***

Bei Ansätzen speziell für Mädchen oder Jungen besteht die Gefahr, dass Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen dramatisiert werden, indem von vornherein Unterschiede zwischen den Geschlechtern vorausgesetzt und Gemeinsamkeiten eher ausgeblendet werden. Eine solche geschlechtsspezifische Perspektive kann zur Folge haben, dass Unterschiede innerhalb der Gruppe „der Mädchen“ bzw. „der Jungen“ ebenfalls in den Hintergrund treten.

***Genderbewusste Arbeit - eine lohnenswerte aber anspruchsvolle Aufgabe!***

Ein in zahlreichen Konzepten und Veröffentlichungen beschriebener, zweifellos wesentlicher Grundpfeiler genderbewusster Arbeit im Elementarbereich ist die Selbstreflexion der Fachkräfte: Welche Bedeutung haben meine Erfahrungen als Frau/Mann, Mutter/Vater, Tochter/Sohn, Ehefrau/Ehemann etc. für meine alltägliche Arbeit in der Einrichtung? Welche Bilder und Rollenvorstellungen habe ich von Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männern? Was ist für mich ‚typisch weiblich‘ und ‚typisch männlich‘? Was hat mein Verhalten den Kindern gegenüber mit Mann-Sein bzw. Frau-Sein zu tun? So wichtig die Selbstreflexion bei der genderbewussten Arbeit auch sein mag, sie ist doch auch in gewisser Weise begrenzt. Denn wie zu Beginn angedeutet wurde, geht es heutzutage vor allem um verdeckte benachteiligende Bedeutungs- und Rollenzuschreibungen, die der Reflexion nur schwer zugänglich sind, da sie ein selbstverständliches Strukturmoment unserer Lebenszusammenhänge darstellen.

Genderbewusste Arbeit – so muss hier zusammengefasst werden – stellt eine lohnenswerte, aber auch anspruchsvolle Aufgabe dar, denn sie bewegt sich häufig auf einem schmalen Grat zwischen dem Ziel der Unterstützung von Geschlechtergerechtigkeit und der Ungewissheit Geschlechterstereotype möglicherweise erst durch die aktive Thematisierung von Gender auf den Plan zu rufen und zu verfestigen.

## ***7. Besondere Leseempfehlung:***

- Lise Elliot (2010): Wie verschieden sind sie? Die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen. Berlin
- Tim Rohrmann (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. DJI München

## 8. Literaturverzeichnis

- BLANK-MATHIEU, M. (2006): Jungen im Kindergarten. 2., aktual. u. erw. Aufl. Frankfurt
- CREMERS, M./ KRABEL, J. (2011): Mehr männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten als gleichstellungspolitische Aufgabe. In: KiTa aktuell spezial, Nr. 2/2011, 10-13.
- DE BEAUVOIR, S. (1987): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hg.) (1984): Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland. 6. Kinder- und Jugendbericht. Bonn
- FOCKS, P. (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg im Breisgau
- HIRSCHAUER, S. (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (4), S. 668-692
- JUGEND- UND KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004)
- KESSLER, S. J./ MCKENNA, W. (1985): Gender: An Ethnomethodological Approach. Chicago u.a.
- KRABEL, J./ CREMERS, M. (Hg.) (2008): GenderLoops Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und –gerechte Kindertageseinrichtung. www.genderloops.eu. Berlin
- MATZNER, M./ WYROBNIK, I. (Hg.) (2010): Handbuch Mädchenpädagogik. Weinheim und Basel
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND RHEINLAND-PFALZ (Hg.) (2004): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz. Weinheim
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (Hg.) (2009): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. 3. vollst. überarb. Aufl. Kiel
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.) (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover
- ROHRMANN, T./ THOMA, P. (1998): Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Freiburg im Breisgau
- ROHRMANN, T. (2001): Echte Kerle. Jungen und ihre Helden. Reinbek bei Hamburg
- ROHRMANN, T. (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. DJI München
- ROHRMANN, T. (2010): Starke Mädchen - starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita. Praxishandreichung für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. 2. Korrigierte Aufl. Herausgegeben vom Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB). Berlin

- VERTRAG VON AMSTERDAM ZUR ÄNDERUNG DES VERTRAGS ÜBER DIE EUROPÄISCHE UNION, DER VERTRÄGE ZUR GRÜNDUNG DES EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN SOWIE EINIGER DAMIT ZUSAMMENHÄNGENDER RECHTSAKTE (1999). Amtsblatt Nr. C 340 vom 10. November 1997. Konsolidierte Fassung vom 1. Mai 1999. Amsterdam
- VILLA, P. - I. (2006): Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. 3. Auflage. Opladen
- WALTER, M. (2005): Jungen sind anders. Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München

## Autorinnen



### **Melanie Kubandt**

Dipl.-Päd./MA, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Elementarpädagogik/Frühkindliche Bildung der Universität Osnabrück und in der nifbe-Forschungsstelle Elementarpädagogik. Melanie Kubandt ist Diplompädagogin mit Schwerpunkt „Elementarpädagogik“ und Sprachheilpädagogin (Magister). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Gender im Feld der frühen Kindheit, normale und gestörte Sprache im Kindesalter und qualitative Forschungsmethoden.



### **Sarah Meyer**

MA, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der nifbe-Forschungsstelle Elementarpädagogik. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Heterogenität/Diversity im Elementarbereich, Gender in Institutionen der frühkindlichen Bildung und in der Familie sowie qualitative Forschungsmethoden.

## Impressum

V.i.S.d.P.:

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung /  
Forschungsstelle Elementarpädagogik

Leitung: Prof. Dr. Hilmar Hoffmann

*Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.*

### **Zur Forschungsstelle Elementarpädagogik:**

*Im Fokus der Forschungsstelle Elementarpädagogik stehen Bildungsprozesse von Kindern unter besonderer Berücksichtigung des institutionellen Kontextes der Kindertageseinrichtungen. Dabei kommt der Frage der Professionalisierung des Fachpersonals ganz besondere Bedeutung zu. Insofern stehen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster von Kindern und allen an ihrer Bildung, Erziehung und Betreuung beteiligten Personen im Mittelpunkt. Folglich ist die Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen und Inhalten von Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in pädagogischen Institutionen (u.a. Kinderkrippen, Kindertagesstätten, Tagespflege) sowie im alltäglichen Umfeld (z. B. in der Familie) grundlegend für die Arbeit der Forschungsstelle Elementarpädagogik.*

**Weitere Infos unter [www.nifbe.de](http://www.nifbe.de)**

ISBN 978-3-943677-08-9

**nifbe** Niedersächsisches Institut  
für frühkindliche Bildung und Entwicklung