

Gleichstellung beginnt im Kindergarten.

 Eine Arbeitshilfe zur Umsetzung
von Gender Mainstreaming
in Kindertageseinrichtungen

02
W
4675



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG,
FAMILIE, FRAUEN UND SENIOREN

Gleichstellung beginnt im Kindergarten.

Eine Arbeitshilfe
zur Umsetzung von Gender Mainstreaming
in Kindertageseinrichtungen

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

Gunter Neubauer, SOWIT

Januar 2011¹

¹ Ergänzungen Januar 2013

Verteilerhinweis:

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

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

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

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

Herausgegeben vom

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

Telefon: (07 11) 1 23-0

Telefax: (07 11) 1 23-39 99

Internet: www.sozialministerium-bw.de

Februar 2013

Inhaltsverzeichnis

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

1. Einleitung: Warum wir an Geschlechterfragen nicht vorbeikommen

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

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

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

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

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

Zum Aufbau der Broschüre

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

„Fachliche Gender-Standards für den Bereich der Kindertagesbetreuung“

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

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

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

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

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

Quelle: LAG Berlin/SFBB 2010, 13

2. Geschlechtlichkeit als Thema der Elementarpädagogik Impressionen zu Geschichte, Praxis und Ausbildung im Bereich von Kindertageseinrichtungen²

Die Anfänge

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Über Situationsansatz und feministische Diskurse zur Gegenwart

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

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

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

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

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

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

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

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

Aktuelle Diskurse und Entwicklungsperspektiven

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zusammenfassung und Ergebnis

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

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

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

3. Kurz erklärt: Gender Mainstreaming – Genderkompetenz – Genderqualität

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1 Der politisch-rechtliche Hintergrund für Gender Mainstreaming⁷

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

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

⁷ Dieser Abschnitt fußt auf einem Text zum eLearning-Kurs „Gender Mainstreaming“ der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (vgl. 8. Kontaktadressen)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁸ vgl. www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=KJHG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-KJHG+BW2005pP12

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

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

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

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

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

Gemeindeordnung für Baden-Württemberg (Gemeindeordnung GemO)

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

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

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

3.3 Genderkompetenz und Genderqualität

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

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

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

Modell „Gender-Qualität“

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

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

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

Quelle: Arbeitspapier G. Neubauer 2010

Modell „Gender-Kompetenz“

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

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

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

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

Quelle: Arbeitspapier G. Neubauer 2010

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

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

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

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

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

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

Quelle: LVGFSH

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

4.2 Väter und Mütter als Eltern wahrnehmen und ansprechen

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

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

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

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

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

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

Ein Beispiel aus der Praxis:

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

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

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

Synergie durch Vielfalt: Heterogene Teams sind innovativer

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

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

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

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

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

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

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

4.5. Außenbeziehungen der Einrichtung

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

„Vier Säulen für Gender Mainstreaming im Kindergarten“

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

Personalkonzept

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

Raumkonzept

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

Pädagogik

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

Elternarbeit

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

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

5. Chancengleichheit durch frühe Förderung – auch geschlechtsbezogen!

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

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

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

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

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

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

Bildungs- und Entwicklungsfeld „Körper“

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

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

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

Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinne“

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

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

Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache“

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

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

Bildungs- und Entwicklungsfeld „Denken“

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

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

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

Bildungs- und Entwicklungsfeld „Gefühl und Mitgefühl“

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

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

Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinn, Werte und Religion“

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

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

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

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

Literatur zur Jungenförderung

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

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

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

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

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

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

„Wir sind gegen diese Gleichmacherei“

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

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

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

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

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

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

„Gender-Perspektiven“

Fragen zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Praxis

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

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

Erhalten Jungen und Mädchen gleichermaßen die Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkräfte?

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

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

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

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

Werden geschlechtsbezogene Aspekte in allen Bildungsbereichen reflektiert und berücksichtigt?

Machen sowohl Mädchen als auch Jungen Erfahrungen in allen Bildungsbereichen?

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

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

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

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

Quelle: Rohrmann 2008/SFBB 2010, 15